

FRATZ Reflexionen

Theater o.N. |

Das kleine Kind als Gegenüber



Impressum

Herausgeber: Theater o. N.
Leitungsteam: Dagmar Domrös, Doreen Markert, Vera Strobel
Redaktion: Dagmar Domrös, Doreen Markert
Layout: Sabine Klopffleisch, d17

Mit Beiträgen von Dagmar Domrös, Madeleine Fahl,
Alicja Morawska-Rubczak, Maike Plath, Juliane Steinmann,
Anne Wihstutz
Übersetzung von Alicja Morawska-Rubczaks Beitrag
ins Deutsche: Dagmar Domrös
Die Beiträge dieser Publikation sind in englischer Übersetzung
verfügbar unter:
www.fratz-festival.de

Titel und Fotos: David Beecroft
www.davidbeecroft.de
Fotos und Videostills FRATZ Atelier: Madeleine Fahl
Videostills »Metamorf'Ose«: Urban Tree Media

Theater o. N. e. V.
Kollwitzstraße 53
10405 Berlin
Telefon +49 (0)30 4409214
Fax +49 (0)30 44010847
info@theater-on.com
www.theater-on.com

© 2015 Theater o. N.





Inhalt

Juliane Steinmann

**Reduktion der Mittel und Zurückhaltung der
Erwachsenen. Beispiele für die Umsetzung
künstlerischer Angebote bei FRATZ International 2015** 5

Madeleine Fahl

Eine Reise ins FRATZ Atelier »Jetzt oder wann« 13

Alicja Morawska-Rubczak

**»fliegen&fallen«. Kommunikation durch Bewegung
zwischen Kleinkindern und Erwachsenen** 18

Anne Wihstutz

**Kinder als kritische Zeitgenoss_innen –
Außenseiter_innen oder mittendrin?!
Konstruktionen von Kindheit**
Vortrag aus dem FRATZ Symposium 22

Maike Plath

Der konstruktive Moment von Bildung
Vortrag aus dem FRATZ Symposium 28

Dagmar Domrös

**Das kleine Kind als Gegenüber:
zum Verhältnis von Menschenbild und
Kunstverständnis** 35

Die Autorinnen 40



Reduktion der Mittel und Zurückhaltung der Erwachsenen. Beispiele für die Umsetzung künstlerischer Angebote bei FRATZ International 2015

Juliane Steinmann

FRATZ 2015 hat das Thema »Begegnungen auf Augenhöhe« wie ein Netz aus roten Fäden zwischen allen Beteiligten und allen Programmpunkten gespannt. Im Fokus stehen der Kontakt und der Austausch zwischen Künstler_innen und Kindern.

Benoît Sicat: »I am not a musical director«

Benoît Sicat und sein Kollege Nicolas Camus bewegen sich sehr langsam. Sie horchen: auf die Geräusche des Publikums, des Raumes, der Umgebung. Bevor sie die Zuschauer_innen einladen in ihre Installation aus knorrigen, hohlen Bäumen, lauschen sie auf die erwartungsvolle Stille und auf die zufälligen Rhythmen und Klänge darin. Sie greifen die Geräusche auf, ahmen nach, wiederholen und variieren. Leise beginnen sie mit Stöcken Musik zu machen. Sicat schiebt einen Ast auf dem Boden hin und her, so dass Kratzen und ein scheuerndes Geräusch entstehen. Durch das Ziehen des Holzes entsteht ein Quietschen. Stille. Camus klopft leise Rhythmen. Im Fastdunkel kommen vorsichtige Reaktionen aus dem Publikum. Nach und nach werden kleine Holzstäbe an die vorne sitzenden Kinder verteilt. Zwei davon steigen sofort ein ins gemeinsame Spiel. Die Künstler summen und tönen, alle vier klopfen auf die Stöcke und mit den Stöcken. Sicat schiebt sein Instrument zu einem Kind hin, dieses schlägt einen Rhythmus darauf und der Stock wird langsam auf die Bühne zurückgezogen. Das Kind muss sich entscheiden, ob es folgen möchte oder nicht. Das Kind folgt. Der Wurf mit einer großen Hand voll Holzstäbchen in Richtung der Zuschauenden macht deutlich, dass nun alle eingeladen sind, mitzumachen. Es braucht etwas länger, bis sich das gemischte Publikum mit vielen Erwachsenen zu weiteren Aktionen animieren lässt. Indem sie langsam rückwärts gehen, dabei weitere Klänge erzeugen und tönen, locken die Künstler Große wie Kleine in ihren »Wald«.

Seit über zwölf Jahren hat Benoît Sicat nicht mehr auf der Bühne gesprochen. Um den Kontakt zu seinem Publikum aufzubauen, verlässt sich der französische Künstler auf die Neugierde der Menschen und auf die Verständigung über Körpersprache, Augen und Klang. Bei FRATZ 2015 ist seine Arbeit das beste Beispiel für eine Haltung, die sich durch alle Programmpunkte zieht: Im Kontakt mit den sehr kleinen Menschen, die das Hauptpublikum darstellen, heißt es 100 Prozent Respekt für eine Zielgruppe, deren Reaktionen hochindividuell und noch wenig verstellt sind.

Zurück im Wald: Aus dem Dunkel erscheinen nach und nach die Urgestalten alter Bäume im dämmerigen Licht. Alle sind bestückt mit Saiten, Fellen, kleinen Blechen, und Holzteilen, die zum eigenen Ausprobieren einladen. Das Spiel wandelt sich. Konzentriert und zunehmend entfesselt trommeln, plirren, summen, klopfen und zupfen Menschen jeden Alters jetzt auf und in den Bauminstrumenten. Die fremdartigen Baumwesen werden Zeugen für ein wildes, lautes Treiben. Mehrmals bündeln die Künstler durch starke eigene Impulse das Gruppengeschehen und lassen es dann wieder frei. »*This forest should be very open*«, so Sicat. Gegen Ende gelingt es den beiden die Gruppe ruhiger werden zu lassen. Das kreative Tosen ist wie ein Spuk vorbei. Nur zwei Kinder zupfen noch vertieft weiter. Sicat und Camus verdichten die Atmosphäre nun durch Summen, Schnalzen und das Modellieren von Tönen mit dem Mund. Die Klänge der beiden Kinder fließen in diese neue Musik mit ein, so auch das Weinen eines Säuglings. Aus der ganzen Gruppe wird für den Moment eine verschworene Gemeinschaft. Benoît Sicat sagt im Interview mit der Autorin: »*I try to find this moment to make up a tribe. It's magic. Everything can happen. A child could cry. It's not a problem. We are together in the forest and enjoy this moment.*«

Auf Augenhöhe: Die Kita als Thinktank

Künstler_innen und Kinder gestalten gemeinsam magische Momente in einer Performance, wie hier in »Le son de la sève«, der interaktiven Musikinstallation von Sicat beim FRATZ Festival. Austausch und Begegnung zwischen Kunstschaffenden und kleinen Kindern ist das zentrale Thema für das Leitungsteam des Theater o.N. in der Vorbereitung und Durchführung von FRATZ 2015. Dagmar Domrös fasst zusammen: »Mich interessiert, wie Kontakt entsteht, was künstlerisch entsteht, wie eine Begegnung statt findet, mit welchen Mitteln die miteinander sprechen.« Um dann noch etwas tiefer zu schauen: »Welche Ansätze lassen das kleine Kind zur definierenden Kraft einer künstlerischen Begegnung auf Augenhöhe werden?«

Seit dem Modellprojekt »Theater von Anfang an!« (DAN DROSTE 2009) hat sich viel getan und dennoch sind weiterhin viele Fragen offen. Längst ist es üblich, dass Theater für ihre Stückentwicklung Krabbelgruppen zu Proben einladen oder in die Kindertagesstätte gehen, um dort ihre Ideen und deren Wirkungen auszuprobieren.



In der Kita erfahren sie, was funktioniert, welche Materialien die Kinder besonders ansprechen und welche Handlungsabläufe auf Interesse stoßen. Hier sammeln sie Inspirationen für ihre Weiterarbeit. Diesen Weg ist auch das Theater o.N. 2013 und 2014 mit dem Projekt »Große Sprünge« gegangen, beim FRATZ Symposium 2015 berichtete Michael Lurse vom HELIOS Theater Hamm von den eigenen guten Erfahrungen mit dieser Herangehensweise. Die Kita wird zum Thinktank und Kleinkinder avancieren zu gefragten Kolleg_innen, denn ihnen wird Unbestechlichkeit und ein unverstellter, nicht von Konventionen eingeengter Blick auf die Kunst zugetraut. Ihre Reaktionen gelten als spontan und nicht von Höflichkeit behindert. Sie werden als wertvolle Feedback-Geber_innen im künstlerischen Produktionsprozess geschätzt (vgl. florschütz & döhnert in DAN DROSTE 2009: 18; Melanie Florschütz im Interview mit FUCHS 2010).

Kleine Kinder als definierende Kraft

Im Gegensatz zu herkömmlichen Überzeugungen gehen die Aktiven bei FRATZ davon aus, mindestens so viel von den Kindern lernen zu können wie umgekehrt. Dies setzt die Bereitschaft voraus, immer wieder genau zu beobachten, zu horchen und abzuwarten. So beschreibt Theaterpädagogin Cindy Ehrlichmann: »Die Herausforderung besteht darin, einen wohl überlegten Impuls zu geben und in der Weiterarbeit den Reaktionen der Kinder auf genau diesen Impuls zu folgen. Das heißt diese Reaktionen als Indikator dafür zu nehmen, in welche Richtung sich das gemeinsame Spiel künstlerisch weiter entwickeln kann.« In ihren Workshops und Begegnungsangeboten halten sich die Künstler_innen und Theaterpädagoginnen mit eigenen Ideen zurück, um Freiräume zu schaffen für die Aktivität, das Schauen und Ausprobieren der Kinder. Sie folgen dabei einem Menschenbild, das sehr junge Kinder grundsätzlich für kompetente Menschen hält, deren Potenziale sich durch Anregung und Ausprobieren in einem wertschätzenden, angstfreien Umfeld optimal entfalten können. Es besteht zwar ein unumgängliches Kompetenz- und Erfahrungsgefälle zwischen Menschen unterschiedlichen Alters, diese Tatsache beinhaltet aber keine Aussage über die Wertigkeit von Erfahrung.

Reduktion auf das Wesentliche:

Die Rollen der Theaterpädagog_innen

Den Erkenntnissen der aktuellen Frühpädagogik folgend, kann bereits bei sehr kleinen Kindern von unabhängigen Persönlichkeiten gesprochen werden, die ihre individuellen Entwicklungs- und Forschungsinteressen mitbringen und auch verfolgen möchten (FRIED et al. 2003, 2006). Arbeitet man mit einer Zielgruppe, für die Vieles noch neu ist, für die alle Gegenstände überdimensional groß sind, deren Welt noch überschaubar ist und die sich fast ausschließlich für das Nächst-Gelegene, Nächst-Hörbare und Nächst-Essbare interessiert, dann kann und muss man sich auf einfache Mittel konzentrieren. Das für den künstlerischen Prozess zu berücksichtigen, heißt zu fragen: »Was ist interessant? Worauf wird deutlich reagiert?« Bei Kindern sehr beliebt sind Wiederholungen. Das Prinzip von Ursache und Wirkung ist besonders spannend. Das Spiel mit Sichtbarkeit und Unsichtbarkeit löst Spaß aber auch Anspannung aus, das grundlegende Theaterschema des »Als-ob« ist noch nicht bei allen bekannt. In einem Theaterangebot muss die Reizmenge stark reduziert sein, um die Aufmerksamkeit – zumindest für Momente – lenken zu können. Diese Reduktion auf das Elementare ist ein hochkomplexer Vorgang, wenn man Experimentierfelder entwirft und Ausdruckswege sucht für die heterogene Zielgruppe aus Erwachsenen und Kleinkindern, die an den theaterpädagogischen Workshops teilnimmt. Im Sinne dieser Verdichtung künstlerischer Impulse haben sich die Theaterpädagoginnen von FRATZ entschieden, überschaubare, kleine Angebote zu machen, ohne bestimmte Reaktionen zu erwarten. Werden die Angebote angenommen, kann man den nächsten kleinen Schritt

probieren. Vielleicht sind kleine Aktionen möglich, ganz sicher noch keine Geschichten.

Die Theaterpädagogin als Vertraute

»Da kommt Theater!« wird Kathleen Rappolt in der Kita begrüßt. Das Begegnungsprogramm umfasste neben den Aufführungsbesuchen die theaterpädagogischen Vor- und Nachbereitungen in der Kita. Kinder, Erzieher_innen und Eltern lernten »ihre« Theaterpädagogin kennen und mit ihr »das Theater«. Trotz der kurzen Projektzeit mit nur wenigen Terminen und dabei langen zeitlichen Abständen zwischen den einzelnen Treffen, waren die Kinder voll im Bild: Sie erkannten das Wollknäuel »FRATZ«, mit dem jede Stunde begann und endete, erkannten »ihre Theaterpädagogin«, und schon nach dem ersten Theaterworkshop hatten die Kinder so viel Vertrauen, dass das Einlassen auf den Begegnungsworkshop mit der Künstlerin oder dem Künstler noch viel leichter fiel. Als Vertrauensperson begleitete die Theaterpädagogin die Gruppe auch in die Aufführung, was sich als hilfreich erwies, denn auch die Erzieher_innen hatten nach den Vorstellungsbesuchen Fragen und das Bedürfnis zum Austausch. So staunte eine Erzieherin nach dem Besuch von »Le son de la sève«:

Erzieherin: »Toll, so ganz anders. So etwas habe ich noch nicht erlebt.«

Rappolt: »Ich auch noch nicht.«

Erzieherin: »Du auch noch nicht?«

Cindy Ehrlichmann empfindet auch Verantwortung als Mittlerin zwischen Theater und Erzieher_innen. Es liege in der Natur der Sache bei assoziativem Theater nicht alles zu verstehen. Auch starke Irritationen seien möglich. Aber im Vorfeld könne man das sehr schwer vermitteln, da das dann noch abstrakt sei. Man sei nicht komisch oder ungebildet, wenn man nicht alles verstehe. Das müsse man aushalten. Aber vielleicht hätte man das einmal ansprechen sollen vor dem Besuch, um Frust zu vermeiden. Sie als Theaterpädagogin müsse es aushalten, wenn es den Erzieher_innen nicht gefalle. Eine Kita-Betreuerin bemerkte nach dem Theaterbesuch »Métamorf'Ose«: »Ich fand es eigentlich schön. Aber ich habe nicht alles verstanden. Ich frage mich, wovor die Kinder eigentlich Angst haben, wenn sie Angst haben... Man muss schon auch ein bisschen verrückt sein, um sowas zu machen.« Dabei bezieht sie sich auf die abgerissenen Puppenbeine und -köpfe, die in der Vorstellung auftauchen.

Eltern-Kind-Begegnungen: Kinder als »Expert_innen«

Besonders bei FRATZ sind die Nachmittage mit Eltern und Kindern in der Kita. Mit minimalen Mitteln – im Fall des Paper-Planet-Workshops ausschließlich Zeitungspapier und Klebeband – konnten die Eltern mit ihren Kindern und mit ihren Erzieher_innen den Vorstellungsbesuch nachempfinden. Auch wenn die Eltern selbst nicht bei dem Festival dabei waren, erlebten sie nun ihr Kind als kleine_n Expert_in. Sie ließen sich darauf ein, den Ideen der Thea-

terpädagogin zu folgen und gemeinsam mit den Kindern etwas zu spielen oder zu gestalten. In den Antworten zur Elternbefragung wurde deutlich, dass viele Eltern die seltene Gelegenheit genossen, etwas ganz Un-Alltätliches mit ihrem Kind zu machen. Und auch hier eröffneten sich mehrere Ebenen von Begegnung: »Man bekam die Chance, die Kinder untereinander kennen zu lernen und auch den Umgang anderer Eltern mit ihren Kindern zu erleben«, schreibt ein Elternteil. Erzieher_innen wie Eltern waren sich einig, dass entscheidend war, »was für einen Riesenspaß die Kinder zusammen hatten«. Und auch die Erzieher_innen wünschten sich nach zwei Fortbildungstagen noch weitere Anregungen: »Das sind schöne Impulse, das hatten wir uns von FRATZ erhofft. Aber wie können wir damit weitermachen?«



Theater mit kleinen Kindern ist Theater für Erwachsene

Während für Benoît Sicut das Alter seines Publikums nebensächlich ist, bedeutet die Zusammenarbeit auf Augenhöhe für die Künstlerin Sue Giles aus Australien (»Paper Planet«), dass die Erwachsenen sich hinsetzen und den Kindern leise zuschauen: *»How they make their choices, how they work within the space. They are capable. They have agency. They look after each other.«* Nur in der Unabhängigkeit von der Interpretation und Weltsicht der Erwachsenen entstehe etwas Neues. Sie möchte Erwachsenen ermöglichen, das zu erleben und selbst einmal nicht zu bestimmen, was zu tun sei. Die Definitionskraft für das künstlerische Tun liege dann ganz bei den Kindern: *»When you set up an abstract place, there is no obvious point to it. Then the children come in and invent it for you in front of your eyes.«* Für Sue Giles ist das eigentlich im besten Sinne »Theater für Erwachsene« und das gilt in ihrer Installation »Paper Planet« genauso wie im dazugehörigen Workshop. In der Kita Gottschedstraße findet sie dafür offene Türen. Die Erzieher_innen sind geschult darin, die Kinder viel probieren zu lassen. Sie können sich zurückhalten: *»Wir sind nicht mehr so, dass wir meinen, wir müssten alles bestimmen oder steuern«,* so eine Erzieherin. Aber damit sich die Weiterarbeit abhebt vom schon Bekannten und Bewährten – *»Für mich ist das Psychomotorik!«* sagt eine Erzieherin nach dem Workshop mit Sue Giles –, wünschen sie sich noch mehr Ideen für ihr eigenes künstlerisches Arbeiten mit den Kindern. Sie möchten gerne weitere Projekte und Fortbildungen mit Theaterleuten an FRATZ anschließen.

Ganzkörperkontakt mit der Kunst

Bei »Paper Planet«, das im Rahmen von FRATZ als begehbare Installation aus Papierbäumen aufgebaut ist, erfolgt die Kontaktaufnahme des Publikums mit der Kunst über mehrere Ebenen: Bereits im Flur werden die Zuschauer_innen eingestimmt auf die andere Welt, die sie erwartet. Das Treppengeländer ist mit Schlingpflanzen dekoriert, Vögel und andere Wesen bevölkern den Vorraum. Alles ist aus Papier und Pappe gestaltet. Leise tönen Tierstimmen und Musik aus dem Nebenraum. Die Erwachsenen werden über ein großes Schild darauf hingewiesen, dass die Kinder auf dem Paper Planet das Sagen haben. Die Großen dürfen mitmachen und unterstützen, aber nicht korrigieren. Und es wird schriftlich über weitere Regeln informiert: Man dürfe alles berühren, bewegen und verändern, sogar etwas mitnehmen und etwas Eigenes dort lassen.

Wie durch einen Geburtskanal geht es durch einen engen Papp-tunnel in die andere Welt. Es ist eng, es ist warm, der Fußboden fühlt sich weicher und anders an als gewohnt. Mit dem ganzen Körper spürt man diesen Übergang. Auf der anderen Seite des Kanals angekommen, staunen Große wie Kleine mit offenen Mündern über meterhohe Bäume, tausende Pflanzen und Tiere. Eingetaucht ist dieser Urwald aus Papier und Pappe in sanftes Licht, atmosphärisch untermalt mit Dschungelgeräuschen und Musik.



Erstmal überwältigt diese künstlich-künstlerische Welt vor allem visuell und auditiv. Doch auch der Geruch ist seltsam und unter den Füßen bleibt dieses neue Gefühl. Noch bevor das Staunen ausklingt, kommen in Papier gekleidete Menschenwesen mit Kreppkleberollen und der stummen Aufforderung, damit eigene Dinge zu basteln. Die Besuchergruppe diffundiert in den Raum hinein.

Unterschiedliche Aufführungen, unterschiedliche Begegnungsqualitäten

Ab diesem Moment werden die Erlebnisse in der interaktiven Installation »Paper Planet« sehr unterschiedlich wahrgenommen. »Die Vorgänge im Publikum sind ganz zart«, kommentiert Dagmar Domrös. Kathleen Rappolt berichtet: »Das war ein großer Schritt in eine andere Welt, wirklich auf einen anderen Planeten. Die Kinder waren erstmal geflasht. Das war alles anders als das, was sie kennen. Anders als Raum, anders in der Art, wie Erwachsene ihnen sonst begegnen.« Und trotz der Begeisterung scheint ihre Begleitung notwendig gewesen zu sein: »Erstmal stehen, gucken, atmen, Eindrücke verarbeiten. Da brauchten die Kinder unterschiedlich lange Zeit. Zwei Kinder waren kurz vorm Weinen. Aber alle sind im Laufe der Zeit aufgetaut und eingetaucht.« Der Kontakt des Publikums untereinander sei sehr mühelos gewesen, berichtet eine Besucherin: »Wir waren im regen Austausch miteinander, haben gemeinsam dekoriert.« Sie habe innerhalb kurzer Zeit sehr viele kleine Kinder kennen gelernt und meint: »Wenn die Installation das schafft, dass die Leute so in Kontakt kommen, dann können die Performer geheimnisvoll bleiben.«

Cindy Ehrlichmann erlebt in einer Nachmittagsvorstellung die dort angetroffenen Eltern-Kind-Grüppchen als »verinselt«. Die Performer wären fast nicht beachtet worden. »Es war schwer für sie Kontakt aufzunehmen.« Eine weitere Besucherin beschreibt die Aktionen der Performer_innen sogar als »forciert«: Ohne organische Verbindung zu dem, was die Kinder mit ihren Eltern selbst fertigten oder spielten, seien plötzliche, unangemessen laute Aktionen durchgeführt worden. Diese wären von den Kindern aber nicht aufgegriffen worden und verliefen ins Leere. Im Gegensatz dazu entstand in einer Vormittagsvorstellung mit Kitagruppen ein dynamisches Zusammenspiel. Theaterpädagogin Rappolt erzählt im Interview von rasanten Verfolgungsjagden, in die die Künstler_innen intensiv einbezogen waren. Der begeisterte Bericht eines Kindes lautet dazu: »Wir haben das Tier gefüttert. Und das musste dann brechen. Und mit der Spinne geärgert haben wir das. Das war so lustig.« Die Unabsehbarkeit von Gruppendynamiken und Atmosphäre – insbesondere bei der Zielgruppe der ganz kleinen Kinder, die absolut momentbezogen agieren und ihren unmittelbaren Bedürfnissen folgen – erfordert von den Macher_innen höchste Spontaneität und Improvisationsvermögen.

Die Kinder entscheiden, was passieren wird

Während Giles das Chaos liebt und auch für ihre Workshops spannend findet (*»Chaos is a very creative state. For children it's a natural place. It's like swimming...«*), beschreibt Hestia Tristani aus Frankreich (*»Métamorph'Ose«*) ihren Ansatz als sehr geordnet: Zuerst müsse man die Stille und das Zuhören trainieren, damit Musik geboren werden könne. *»Art is a mixture of creativity, discipline and listening.«* Sie definiert damit klare Ziele für die Arbeit mit einer Kindergruppe und ihre Rolle als Impulsgeberin und Lenkerin. Ihre Grundhaltung kommt aus der ästhetischen Bildung, die traditionellerweise hierarchisch organisiert ist. Und in diesem Universum gibt es noch die Kategorien richtig und falsch, wenn auch abgeschwächt. Die Anleiterin gibt vor, was wann passieren sollte. Aber die Kinder entscheiden, ob das passieren wird! Denn die Kinder setzen vorrangig ihre eigenen Impulse in die Tat um. Sie setzen das um, was ihnen interessant erscheint und einleuchtet. Und das Entscheidende im Rahmen von FRATZ ist, dass Tristani sie machen lässt. Gibt sie beispielsweise einen gesummen Ton in die Gruppe und entsteht daraus eine Bewegung, dann greift sie





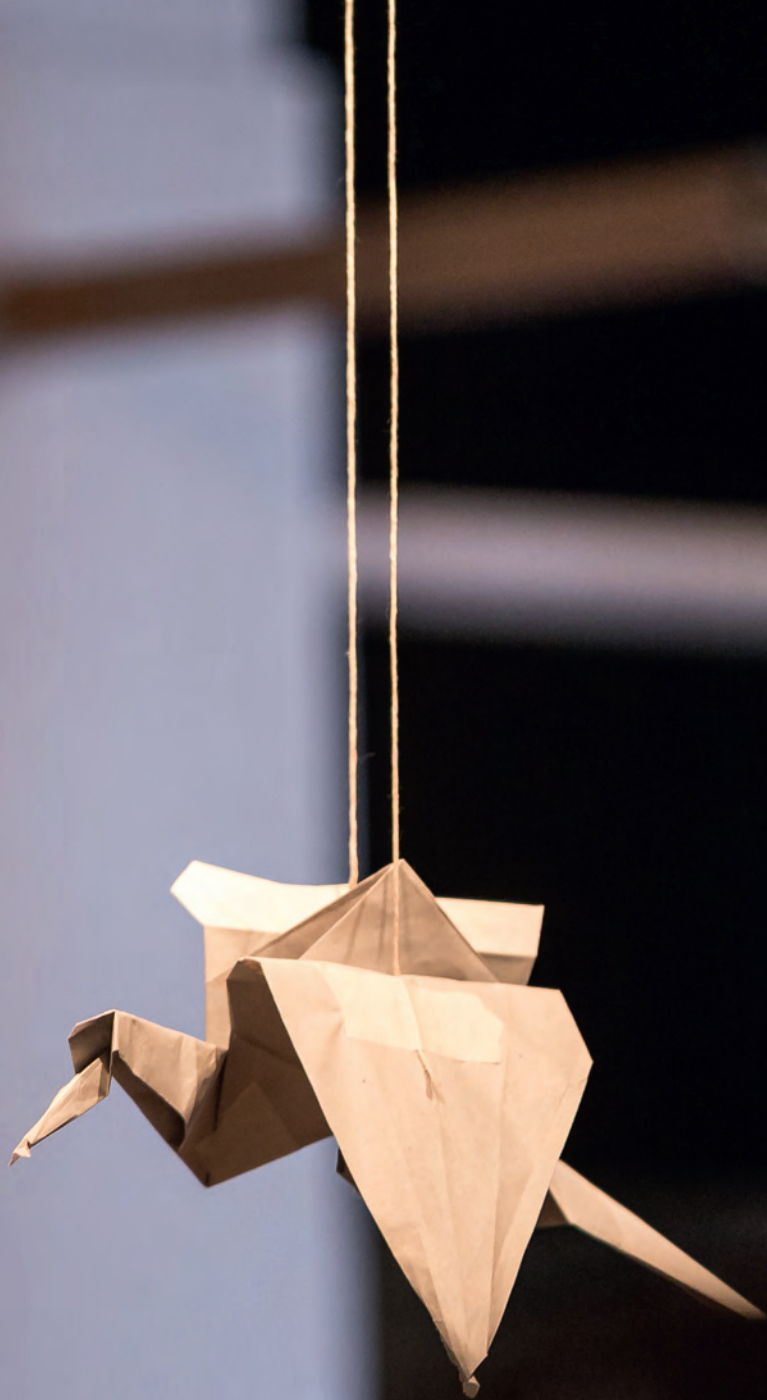
diese musikalisch auf und folgt mit ihrer Hang-Drum dem neuen Impuls. Aber sie lässt die Kinder genau hinhören und nachspüren, das gemeinsame Spiel wird niemals chaotisch.

Angst ist ein Gefühl und gehört dazu

Doch auch sie traut den Kindern etwas zu: Ihr Musiktheaterstück »Métamor’Ose« spielt mit dem Verstecken, mit Überraschungen und Objekten, die auf ungewohnte Weise genutzt werden. Es gibt Momente, wo Kinder entschlossen den Raum verlassen und andere weinen. Die Größeren sprechen sich Mut zu und diskutieren, was sie sehen: »Das issn Mensch« wiederholt ein Vierjähriger mehrmals, als nur die Füße und Beine einer Person auf der Bühne zu sehen sind, was die jungen Besucher_innen sehr irritiert. Angst gehöre dazu, sagt Tristani, genauso wie Staunen, Wiedererkennen, sich Freuen. Sie ist sich sicher, dass die Kinder das Gesehene und Erlebte für sich einordnen können. Domrös bestätigt: »Das (ist) auch das Recht der kleinen Kinder, das nicht zu wollen oder das unheimlich zu finden.« Wichtig sei es, das eigene Verständnis von Partizipation mit den Eltern und Erzieher_innen zu besprechen: Die Kinder könnten aus dem Raum gehen und wieder hereinkommen, wie sie das bräuchten. Weder Kinder noch Erwachsene müssten einen fixen Verhaltenskodex erfüllen. Der Auftrag an die Erwachsenen kann in diesem Sinne nur sein, Kindern in einem geschützten, aber geistig offenen Rahmen eigene Erfahrungen zu ermöglichen, eigene Zugänge und eigene Interpretationen von Welt zu bestärken. Das Vertrauen in Kinder als Lernende und Forschende aus eigenem Antrieb bildet die Grundlage für jede Form von Angeboten, die die Vielfalt der Sinne ansprechen und deren Entwicklung fördern. Dieser Idee folgt das Projekt FRATZ International 2015 mit seinen unterschiedlichen Begegnungsformaten.

Literatur

- dan Droste, Gabi (Hg.): Theater von Anfang an! Bildung, Kunst und frühe Kindheit. Bielefeld 2009
- Fried, Lilian/Dippelhofer-Stiem, Barbara/Honig, Michael-Sebastian/Liegle, Ludwig: Einführung in die Pädagogik der Kindheit. Weinheim/Basel/Berlin 2003
- Fried, Lilian/Roux, Susanna: Pädagogik der Frühen Kindheit, Handbuch. Weinheim 2006
- Fuchs, Barbara: Melanie Florschütz im Gespräch über Theater für Kinder 2+. Erschienen am 01.09.2010, online: www.fitz-stuttgart.de/presse/universalen-verstaendnis-von-der-welt (letzter Zugriff: 30.11.2015)
- Steinmann, Juliane: Das kleine Kind als Gegenüber. Begegnungen auf Augenhöhe im Theater mit kleinen Kindern, Evaluationsbericht zu FRATZ International 2015 im Auftrag von Kulturprojekte Berlin GmbH, Berlin 2015
- Online unter: www.kubinaut.de





Eine Reise ins FRATZ Atelier »Jetzt oder wann«

Madeleine Fahl

Das interdisziplinäre Atelier »Jetzt oder wann« wurde vom Theater o.N. im Rahmen von FRATZ International 2015 veranstaltet. Vier Künstler_innen unterschiedlicher Sparten begaben sich dafür eine Woche lang mit Kindern, zwischen zwei und fünf Jahren aus verschiedenen Berliner Kitas, auf Entdeckungsreise.

Die gemeinsame Reise beginnt nach der Begrüßung im sogenannten Ereignisraum. Es handelt sich um einen vorbereiteten Raum, der durch seine Ästhetik viel Platz für eigene Phantasien und kreative Ideen lassen soll. Ein Ort zum Experimentieren und Ausprobieren.

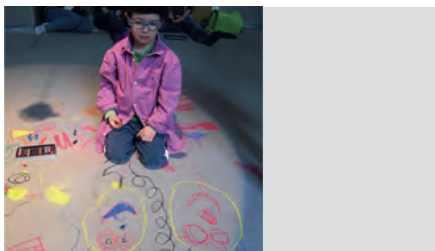
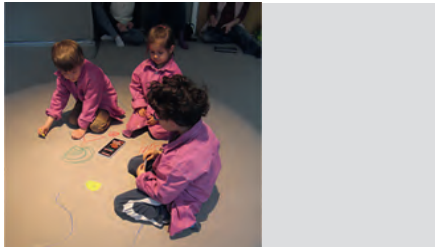
»Wir haben versucht einen Ort zu schaffen, in dem die Kinder sich wohlfühlen sich auszudrücken.« _Damien, Künstler

Aus grau mach bunt – Die Kinder erobern das Atelier!

Nach Betreten des Ereignisraumes schließen sich die Kinder zunächst zu kleinen Grüppchen zusammen, während die Erzieher_innen am Rand Platz nehmen, um zu beobachten. Die Böden und Wände des Raumes sind mit grauen Pappbahnen verkleidet. Auch von den Decken hängen zum Teil solch meterlange Bahnen herunter. Kleine lilafarbene Häufchen sind am Boden zu sehen. Es handelt sich um Kittel, die die Kinder, ebenso wie die Künstler_innen, überziehen und so in die Welt des Ateliers eintreten. Die Künstler_innen helfen den Kindern beim Anziehen der Kittel und stellen so den ersten Kontakt innerhalb des Ateliers zu ihnen her. Außerdem ist da Musik. Ganz leise im Hintergrund, die von einem der Künstler aus der Ecke kommt. Manchmal eine Gitarre oder nur ganz vereinzelte Xylophon-Schläge. Darüber hinaus gibt es Farben. Wachs-

malstifte, die am Boden liegen oder von den Künstler_innen verteilt werden. Und es gibt Blicke. Von den Kindern und den Erwachsenen gleichermaßen. Blicke, die den Raum absuchen; sich gegenseitig musternd; fragende Blicke auf beiden Seiten »Und was passiert jetzt?« Und dann fängt es an. Die Kinder und Künstler_innen beginnen zu malen. Gemeinsam oder auch ganz für sich allein und jeder in seinem eigenen Tempo.

Der Künstler Damien legt Stifte auf dem Boden aus. Die Kinder stürzen sich darauf



und es bilden sich zwei Blöcke im Raum. Die Kinder beginnen zu malen.



Eine Kindergruppe sitzt zunächst um ihre Farben herum – sie schauen und warten. Die Schauspielerin Iduna fragt die Kinder, ob sie eine Lieblingsfarbe haben. Sie bejahen dies, nehmen zögerlich eine Farbe und warten erneut. Der Künstler Damien malt um sie herum einen Kreis und die Kinder beginnen daraufhin sich wie eine Herde durch den Raum zu bewegen. Dabei malen sie lange Linien neben sich. Anschließend lösen sie ihr Grüppchen auf und erobern mit ihren Bildern mehr Raum.

Ein Mädchen stellt fest, dass die Farben die Hände färben und macht mit diesen Abdrücke auf das Papier.

Ein Junge beginnt die Fuß-Umrisse eines anderen Jungen nachzumalen. Ein Mädchen, welches ihn dabei beobachtet, sagt

»Gute Idee« und malt ihre eigenen Füße nach.

Während des Malens geben die Kinder auch immer wieder Geräusche und Laute von sich. Vermutlich, um ihr eigenes Handeln zu unterstreichen beziehungsweise auch für sich selbst erlebbarer zu machen.

Ein Junge bewegt sich malend durch den Raum und gibt dabei Laute von sich, als würde er sein Handeln akustisch begleiten. Er krabbelt unter den Beinen seiner Erzieherin, die diese beim Sitzen aufgestellt hat, durch und malt dabei Linien seines Weges auf den Boden. Diesen Weg geht er mehrmals ab, sodass viele bunte Linien am Boden entstehen.

Zwei Kinder interpretieren ihre Werke: Polizeihubschrauber beziehungsweise Polizeiwache. Der Junge, der den Polizeihubschrauber malt, macht dabei Sirengeräusche.

Meins, deins, unser – Interaktionen zwischen Kindern und Erwachsenen

Im kreativen Prozess inspirieren sich Kinder und Erwachsene durch gleichberechtigtes Geben und Empfangen von Impulsen immer wieder zu neuen Werken. In diesen Momenten der Interaktion erleben die Beteiligten gegenseitig positive Resonanz auf ihr Handeln und machen eine gemeinsame Erfahrung, in der etwas Neues entsteht.

Die Schauspielerin Iduna malt für sich allein und wird dabei von einem Jungen beobachtet. Er fragt sie: »Was könnte das sein?« Iduna antwortet: »Osterhase.« Ein anderer Junge sagt: »Fliege« und malt an Idunas Bild weiter. Zwei weitere Kinder beobachten das Geschehen vom Rand aus. Iduna teilt ihnen mit, dass dies ein »fliegender Osterhase« sei.



Zwei Kinder entdecken gemeinsam das Xylophon und schlagen Töne darauf. Der Musiker Matthias beobachtet die beiden und greift ihren Rhythmus in seinem Gitarrenspiel auf. Eines der Kinder zieht sich zurück und zwischen dem verbliebenen Kind und Matthias entsteht ein gemeinsames Spiel, bei dem sich das Kind zunächst immer wieder zu seiner Erzieherin umdreht, als würde es die Nähe suchen. Dann löst es sich von diesem Kontakt, spielt weiter auf dem Xylophon und wird von



Matthias mit der Gitarre begleitet. In dem gemeinsamen Musikspiel sucht das Kind nun wiederholt den Blick von Matthias und eine deutliche Verbindung zwischen den beiden wird sichtbar.

Eine Gruppe von Kindern sitzt im Kreis und die Puppenspielerin Sandy beginnt um sie herum eine Blume zu malen. Die Kinder beobachten sie dabei und ein Junge erklärt Sandy, dass er »eine grüne Sonne, die wie Gras scheint« malt.



Es fällt auf, dass die Erwachsenen den Werken der Kinder zum Teil Bedeutungen zuweisen, die nicht mit den Vorstellungen der Kinder übereinstimmen. Teilweise ist eine Benennung des eigens Erschaffenen für die Kinder auch nicht notwendig.

Eine Erzieherin beobachtet eine Kindergruppe beim Malen und kommentiert das Bild eines Mädchens: »Sehr schön – ein Regenbogen!« Das Mädchen antwortet: »Das ist der Fernsehurm!«

Ein Kind sitzt scheinbar konzentriert auf dem Boden und malt. Eine Erzieherin beugt sich vom Rand hinüber und sagt: »Das ist aber toll, was ist denn das?« Das Kind antwortet: »Was Schönes!«

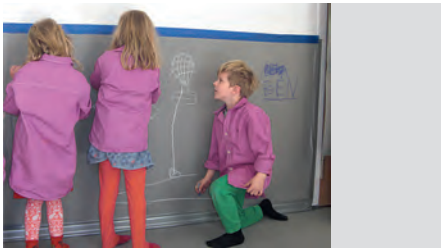
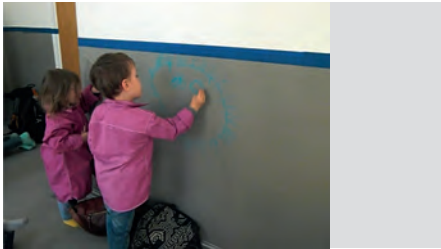
Der Raum als Teil der Interaktion

Bedeutsam für die Interaktionen im Ereignisraum ist auch die Ästhetik des Raumes an sich, da diese bereits eine starke Wirkung auf Kinder und Erwachsene hat. Hier können Parallelen zur Reggio-Pädagogik, die der Raumgestaltung die Funktion des »3. Erziehers« zuspricht, gezogen werden.

»Der Ereignisraum ist an sich schon so extrem gestaltet, dass man eine ganz eigene Welt betritt!« _Matthias, Musiker

Ein Kind kommentiert beim Betreten des Raumes »Ohhh, hier ist alles aus Pappel!«.

Ein Junge ruft: »Alles was grau ist, darf man anmalen!« und erobert einen Teil der Wand mit seinen Stiften. Einige Kinder kommen dazu und malen ebenfalls Bilder an die Wände.



Der Aufbau des Ereignisraumes und die damit einhergehende Form der Interaktion führt bei den Künstler_innen zu einer ständigen Suchbewegung zwischen Anleiten, Impulse geben und empfangen sowie Zurückhaltung.

»Anfangs fiel es schwer einen Rahmen zu schaffen, ohne in wilden Aktionismus zu verfallen. Also Anregungen in Übereinkunft mit dem Raum zu geben, den wir ja dann auch irgendwie bespielt haben – so fühlte es sich zumindest an.« _Sandy, Puppenspielerin

»Das Gefühl von Geben und Nehmen empfand ich als sehr stark. Zu schauen, was die Kinder machen und sich entweder angesprochen fühlen oder eben nicht und dann trotzdem in dem Sinne einzugreifen, Dinge herzustellen, die vielleicht auch später in den zweiten Raum passen.« _Iduna, Schauspielerin

Die folgende Situation zeigt, wie schwer es einzelnen Kindern fällt, einen Raum wie den Ereignisraum zu betreten und diesen in seiner Gesamtheit als Fläche für ihre Kreativität zu begreifen, da sie aufgrund ihrer bisherigen Erfahrungen im Umgang mit Kunst geprägt und diese Vorstellungen fest verankert sind.

Nachdem die Kinder den Raum betreten und Stifte erhalten haben, sagt ein Junge: »Ich würde gerne etwas malen.« Ein Erwachsener erwidert: »Dann mach das doch.« Der Junge antwortet: »Aber ich habe kein Papier.«

Darüber hinaus inspirierte die Gestaltung des Raumes einige Kinder auch zu Rollenspielen, bei denen sie die vorhandenen Materialien in ihr Spiel einbezogen.

Unter einer von der Decke herabhängenden Plane sitzen sich immer 2 Kinder gegenüber. Einer der Jungen sagt: »Das ist Pferdehafen, bitte rechts aussteigen.« Er wiederholt »rechts aussteigen«, steht auf und verlässt den Unterschlupf. Zwei Kinder kommen dazu, stehen kurz an der seitlichen Öffnung der Plane und nehmen dann ebenfalls Platz. Ein weiterer Junge kommt hinzu und setzt sich, während ein anderes Kind »aussteigt«.

Auf Spurensuche ...

Auf Impuls der Künstler_innen beginnen die Kinder ihre Werke mit Scheren auszuschneiden. Zum Teil reißen sie ihre erschaffenen Objekte und Figuren auch mit bloßen Händen aus dem Papier. Dabei kommen auf den sich darunter befindenden



den Papierschichten die Werke der Kinder, die das Atelier zuvor besucht haben, zum Vorschein und lösen bei den Kindern zum Teil große Überraschung aus. Die Kinder begeben sich auf die Suche nach weiteren Spuren.

Eine Kindergruppe hat ein gemaltes Bild einer der vorangegangenen Gruppen unter ihren Bildern entdeckt. Die Kinder beginnen nun die Papierbahn immer weiter aufzureißen. Sie schieben das Papier gemeinsam beiseite, gehen in die Hocke und rollen es auf. Zum Teil reißen sie ganze Stücke des Papiers ab und werfen es in die Luft. Sobald ein weiteres Bild zum Vorschein kommt, kommentieren sie dies und fahren mit ihrer Suche fort.



Die Reise geht weiter – im Erinnerungsraum Eigenes wiederentdecken!

Die entstandenen Werke werden von Kindern und Erwachsenen in einer Papptasche, die während der Zeit im Ereignisraum von den Künstler_innen aus einer herabhängenden Papierbahn hergestellt wurde, eingesammelt. Anschließend verlassen die Kinder, meist angeführt von der Schauspielerin Iduna und einer von ihr erschaffenen Figur, den Raum.

Die gemeinsame Reise führt über Platten aus Pappe, die einen Steinpfad durch einen Bach symbolisieren, durch einen Tunnel in den Erinnerungsraum.

Die Schauspielerin Iduna gibt ein Zeichen und die Kinder beginnen sich hinter ihr aufzustellen. Sie fragt die Kinder, wie sich die »Ziegenbockmaus« anhören würde und einige Kinder machen »Määäh«. Daraufhin bewegen sie sich alle langsam »määhend« Richtung Tür. Die Puppenspielerin Sandy sagt immer wieder »Eine Ziegenbockmaus« und Iduna schließt mit »Geht jetzt aus dem Haus«. Iduna öffnet die Tür und Sandy, die hinten in der Schlange steht, sagt: »Und dort ist ein kleiner Bach! Ein Glück gibt es Steine, wenn auch manchmal ganz kleine.« Die Kinder laufen auf den ausgelegten Platten im Flur zum Tunnel, der in den Erinnerungsraum führt.

Die Atmosphäre im Erinnerungsraum lädt zum Staunen, Entspannen und Verweilen ein. Der fast gänzlich dunkle Raum wird nur durch den Schein einzelner Lichtspots durchbrochen. Ein Kind sagt zu seiner Erzieherin es sei wie in einer Höhle.



Darüber hinaus führt die Suche nach alten Kunstwerken bei einigen Kindern zu großer Lust und Hingabe, sich mit dem Material auseinanderzusetzen.

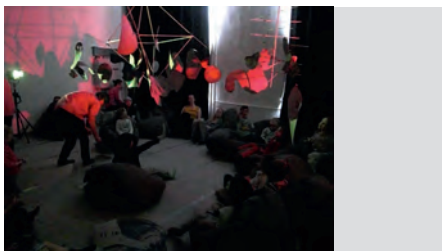
Einige Kinder ziehen die Papierbahnen mit sich. Ein Mädchen rennt weiter mit einem großen Stück Pappe durch den Raum. Ein Großteil der Kinder beginnt erneut Papierbahnen aufzusammeln. Ein paar Kinder wickeln sich in das Papier ein, andere reißen Stücke ab, werfen sie weg und hüpfen anschließend.

Aus der Papierbahn wurde ein Werk heraus gerissen, sodass die Pappe an einigen Stellen nach oben absteht. Ein kleines Mädchen rennt immer wieder jauchzend über diese Stelle und streift mit ihren Füßen über die abstehende Pappe.

Ein anderes äußert: »Das ist ja eine Kinonacht.« Die Spots strahlen zwei Mobiles an, die als bewegte Galerie dienen. An ihnen befinden sich die im Ereignisraum erschaffenen Werke der Kinder. Langsam drehen sie sich im Kreis und werfen Schatten an die Wände.

Im Erinnerungsraum hängen die Objekte an den Mobiles. Als die Kinder diesen Raum betreten, ist von einigen ein »ahh« und »ohh« zu hören. Sie setzen sich auf die Sitzsäcke. Die Puppenspielerin Sandy spielt am Xylophon. Ein Kind entdeckt sein Bild am Mobile und sagt »Das ist mein Bild. Hallo Bild«. Weitere Kinder zeigen auf ihre Bilder und es ist immer wieder »Hallo Bild« oder »Das ist meins« zu hören. Viele Kinder sitzen auf den Säcken ohne etwas zu sagen und schauen nach oben zu dem sich drehenden

Mobile. Später sagt ein Kind: »Das sind alles unsere Bilder, Leute.«



Die Verbindung der Kinder zu ihren eigenen Kunstwerken ist zum Teil so groß, dass eine alleinige Besitzbekundung nicht mehr ausreicht. Dies führt dazu, dass einige Kinder auch eine Form von physischer Nähe zu ihrem eigenen Werk herstellen.

Ein Mädchen setzt sich mit ihrem Sitzsack näher ans Mobile. Sie sagt: »Darunter.«

Die Kinder sitzen auf ihren Sitzsäcken, schauen auf die Mobiles und es ist sehr ruhig im Raum. Ein Kind sagt »Geister, Geister«. Immer wieder zeigen Kinder auf ihre Bilder: »Das kleine ist meins«; »Das Große ist meins« und winken ihnen. Iduna verteilt Taschenlampen. Die Kinder leuchten die Objekte mit diesen an. Ein Junge, der zunächst nur auf sein Bild gezeigt hat, steht auf, läuft seinem Bild hinterher und leuchtet es mit der Taschenlampe an. Dabei steht er direkt unter dem Mobile und bewegt sich so gemeinsam mit seinem Bild im Kreis.



Ein Ort der Entspannung ... und Bewegung!

Zum einen führen das Beobachten der sich drehenden Mobiles, das daraus resultierende Spiel aus Licht und Schatten sowie die leise Musik im Hintergrund sowohl bei den Kindern, als auch bei den Erwachsenen zu entspannter Atmosphäre.

Zwei Erzieherinnen liegen nebeneinander auf zwei Sitzsäcken. Die eine sagt zur anderen: »Ist das schön. Ich könnte ewig hier liegen.«

Ein Mädchen sagt: »Clara ist eingeschlafen.« Ein anderes antwortet: »Sie tut nur so.« Iduna fragt: »Wer ist denn noch eingeschlafen?« Daraufhin leuchtet ein Kind mit der Taschenlampe auf die Kinder, die eingeschlafen sind.

Zum anderen lädt die Kreisbewegung des Mobiles sowie das Experimentieren mit den Taschenlampen auch zu Bewegung ein.

Damien und drei Kinder leuchten gegenseitig Körperteile an. Außerdem zeigen sie mit den Taschenlampen auf Objekte, die sich am Mobile drehen. Sie leuchten diese sowie sich gegenseitig wiederholt an. Beim gegenseitigen Anleuchten entsteht eine Art Fangspiel zwischen den Kindern und sie beginnen sich über die Sitzsäcke hinweg zu jagen. Dabei leuchten sie sich an und fangen sich einerseits mit dem Licht. Andererseits beginnen sie sich auch körperlich zu jagen, indem sie sich über die Sitzsäcke bewegen.

Das Ende einer Reise

Die gemeinsame Reise endet im Erinnerungsraum und die Kinder können ihre Werke, die sie eigens erschaffen und in der bewegten Galerie voller Stolz ansehen konnten, mit in die Kita nehmen.

Iduna fragt, wer sein Werk mitnehmen möchte. Fast alle Kinder möchten und so werden die Objekte erneut in der Tasche gesammelt. Sie tragen diese sowie den »Drachen Rudi«, den die Schauspielerin Iduna mit einigen Kindern gemacht hat, durch den Tunnel aus dem Raum.

Vor dem Raum ziehen die Kinder und Erwachsenen wieder Schuhe und Jacken an. Die Künstler_innen helfen beim Anziehen. Dann heißt es Abschied nehmen, winken, noch mal umdrehen und die Kinder verlassen, gemeinsam die Tasche mit den selbst erschaffenen Kunstwerken tragend, das Atelier.

»fliegen&fallen«

Kommunikation durch Bewegung zwischen Kleinkindern und Erwachsenen

Alicja Morawska-Rubczak

Kleine Kinder und Bewegung

Das Bewusstsein für körperliche Vorgänge, die konzeptionelle Rahmung einer Choreografie, die Fähigkeit, sich tiefergehend mit Bewegungsmöglichkeiten zu beschäftigen und abstrakt zu denken sowie eine kreative Herangehensweise an Aktionen im Raum sind nur einige der Eigenschaften, die den zeitgenössischen Tanz als Mittel zur Kommunikation mit Kindern prädestiniert.

Kinder, insbesondere sehr junge Kinder, drücken sich durch Bewegungen aus. Die Dynamik des Körpers geht stets dem gesprochenen Wort voran und übertrifft dieses noch in seiner Ausdrucksstärke. Die Konzentration auf das Körperliche verbindet den zeitgenössischen Tanz und die Wahrnehmung des Kindes miteinander. Kinder haben ein vollkommenes, beinahe sinnliches Verständnis für die Sprache des Tanzes. Umgekehrt kann der Tanz uns helfen, Kinder besser zu verstehen. Zu Beginn ihrer Arbeit fragten sich die Künstler_innen und Produzent_innen von »fliegen&fallen«: Was ist das »Bewegungsthema« der Kindheit, das wir immer noch in uns finden, wenn wir erwachsen sind? Die Antwort war sofort klar: Das Fliegen ist eine Aktivität, wovon Kinder und Erwachsene gleichermaßen träumen.

Das Fliegen wird unausweichlich begleitet vom Fallen. Das, was aufsteigt, ist dazu bestimmt, herunterzufallen. Stürzen, Stolpern und Fallen gehören zur Alltagserfahrung eines jeden Kindes, wenn es seine ersten Schritte macht und die Realität mit seinem ganzen Wesen zu erkunden beginnt. Aus diesem Grund wurden die Motive Fliegen und Fallen, die beide untrennbar mit der Kindheit verbunden sind, die Basis für die künstlerische Forschung und das Titelthema der Inszenierung.

Entstehungsprozess und Partizipation

Der wichtigste Bereich künstlerischer Forschung in »fliegen&fallen« ist der zeitgenössische Tanz. Es sei an dieser Stelle angemerkt, dass sich diese Kunstform in Berlin in rasantem Tempo und auf sehr hohem Niveau entwickelt. Doch trotz eines vielfältigen Angebots für Erwachsene und Kinder sind Tanztheaterproduktionen für die Jüngsten kaum auf der künstlerischen Karte der Stadt, sogar des Landes, zu finden. Ausnahmen bilden zum Beispiel das Kölner Label Tanzfuchs Produktion oder die Arbeiten von Alfredo Zinola.

Das gleiche Bild zeigt sich in Polen, wo sich nur ein einziges langfristiges Tanz- und Bildungsprogramm für Familien mit sehr

kleinen Kindern finden lässt, das Projekt »Old Brewery New Dance for Kids« in Poznań. Aus diesem Grund schlossen sich das Theater o.N. in Berlin (Deutschland) und die Art Stations Foundation aus Poznań (Polen) für die Koproduktion »fliegen&fallen« zusammen, zwei Organisationen, die beide mit den Bedürfnissen und Erwartungen eines sehr jungen Publikums vertraut sind. Beide sind Pioniere in der Entwicklung von Kunst für die Jüngsten und haben mehrjährige Erfahrungen in der Durchführung von künstlerischen und partizipativen Projekten, die sich sowohl an Familien mit kleinen Kindern als auch an die jüngsten Kunstrezipient_innen richten.



Das Theater o.N. – Veranstalter von FRATZ international – experimentiert und forscht seit vielen Jahren auf dem Gebiet Theater für die Jüngsten, und hat zahlreiche Inszenierungen für Kinder ab 2 Jahren produziert. Die Bandbreite von Themen sowie die Auswahl an künstlerischen Ausdrucksformen in den Arbeiten der Gruppe ist groß: Musik wie zum Beispiel in »Kling, kleines Ding«, Experimente mit dreidimensionalen Formen (»Kokon«), Schattentheater (»Mein ... Pffft«), Objekttheater (»eine kleine geschichte | a small story«). Die Auftritte auf Festivals weltweit und die Teilnahme an und Durchführung von Symposien und Workshops ermöglichte dem kleinen Theater sein Fachwissen zu vertiefen und künstleri-

ches Handwerkszeug, das für die Arbeit mit sehr kleinen Kindern und für sie notwendig ist, zu entwickeln.

»Old Brewery New Dance for Kids« ist Teil eines Projektes der Art Stations Foundation by Grażyna Kulczyk in Poznań, genannt »Old Brewery New Dance«, eines der größten und wichtigsten Programme des zeitgenössischen Tanzes in Polen.

»Old Brewery New Dance for Kids« ist das erste langfristige Projekt in Polen, das sich mit der Entwicklung des zeitgenössischen Tanzes für Kinder auseinandersetzt. Seit 2011 wurden im Rahmen des Programms zahlreiche Tanz-Performances präsentiert und Workshops durchgeführt. Das kulturelle Angebot wird laufend erweitert und richtet sich unmittelbar an Familien mit sehr kleinen Kindern. Seit 2013 wurden spezielle Workshops und Inszenierungen entwickelt, die einen kreativen Zugang zu Kunst und Wahrnehmungsfähigkeiten allgemein stimulieren, zusätzlich zu der einmaligen Gelegenheit, die Beziehungen zwischen den Familienmitgliedern neu zu definieren und zu stärken.

»Old Brewery New Dance for Kids« löst die Grenzen zwischen der Bühne und dem Publikum auf. Es ermutigt nicht nur Kinder, sondern vor allem auch Erwachsene zu kreativem Ausdruck. Die Kurse richten sich an ganze Familien – Frauen und Männer, die Kinder erwarten, eingeschlossen. Der Gedanke ist, die gemeinsame Energie zu spüren und zusammen auf eine aufregende Tanz-Reise zu gehen.

Die Verknüpfung der Stärken der Art Stations Foundation und des Theater o.N. bildete den Ausgangspunkt für die Entwicklung von »fliegen&fallen«, die einzigartig für beide Länder ist. Zwei Tänzer, beide leben und arbeiten in Berlin, sind auf der Bühne zu sehen: der Franzose Florian Bilbao (Konzept, Choreografie) und der Pole Rafał Dziemidok (Choreografie). Neben der deutschen Gruppe von Künstlern: Frank Fierke (Bühnenbild), Moritz Gager (Musik), Sebastian Ellrich (Kostüme), Klaus Dust (Licht), Michaela Millar (Regieassistenz), wurden die Tänzer von einem fachkundigen



gen Team begleitet, das für die Produktion (Doreen Markert) und den Inhalt (Künstlerische Projektleitung Vera Strobel) verantwortlich zeichnete.

Dieses internationale Kernteam bildete die Basis für die eigentliche künstlerische Entwicklungsarbeit, die von Anfang an auf vielen Ebenen begleitet wurde – sowohl von Experten aus dem pädagogischen Bereich als auch von Kennern des Theaters für die jüngsten Zuschauer_innen, Dramaturg_innen und Theaterpädagog_innen. Die Tatsache, dass die Künstler offen für einen Dialog waren und Stimmen aus verschiedenen Disziplinen anhörten, machte die neunwöchige Probenphase zu einer wertvollen Erfahrung in der Erforschung von Fragestellungen und Merkmalen von Kunst für die jüngsten Zuschauer_innen. Sie erlaubte den Beteiligten gegenseitig Impulse zu geben und zu empfangen und voneinander zu lernen.

Das Konzept der Performance, von Florian Bilbao entwickelt, besteht aus choreografischem Material, das in zahlreichen Improvisationen der beiden Tänzer, basierend auf ihrer Körperarbeit und ihren Gesprächen, gesammelt wurde.

Ein wichtiger Aspekt im künstlerischen Arbeitsprozess war der Einbezug von Kindern – dem Zielpublikum der Künstler. Kita-Gruppen waren in verschiedenen Entwicklungsphasen eingeladen, Fragmente der Performance anzusehen, sowohl im Probenraum als auch auf der Bühne des Theater o.N. Zwei Treffen fanden auch in der Kita der Kinder, also an ihrem Ort, statt. Die Reaktionen der Kinder, ihre Kommentare und die Gefühle, die sie während der Begegnungen und Probenbesuche äußerten, waren eine wichtige Stimme im Prozess für die Künstler. Man kann durchaus sagen, dass sie ihre Ideen systematisch gemeinsam mit den Kindern überprüften und ihre Reaktionen zu bestimmten Sequenzen der Choreografie analysierten. Für die Entwicklung von Inszenierungen für sehr junge Kinder ist die kreative Arbeit mit dem Zielpublikum sehr wichtig, denn es erlaubt den Künstler_innen die Rezipient_in-



nen genau zu beobachten, ihre Bedürfnisse und Wahrnehmungsfähigkeiten kennen zu lernen. Gleichzeitig ergibt sich hieraus die perfekte Gelegenheit, eine gemeinsame Sprache zu finden, denn es geht in keiner Weise darum, dass der Künstler die Botschaften seiner Erwachsenenkunst seinen jungen Rezipient_innen anpasst, sondern darum, eine Übereinkunft mit ihnen zu finden. In diesem Sinne enthält die Choreografie von »fliegen&fallen« nicht nur konzeptionell – mit ihrem Ausgangspunkt in den Kindheitsträumen und -hindernissen, die mit Bewegung verbunden sind –, sondern auch auf der Ebene des künstlerischen Schaffensprozesses starke Verbindungen zu der Lebenswelt der Kinder.



Körper und Objekt

Die Bewegung von Kindern, die Art und Weise, wie sie sich im Raum positionieren, die Welt erforschen, beobachten und erfahren, war eine der Inspirationsquellen für die choreografische Untersuchung. Was allerdings das Bewegungsmaterial in »fliegen&fallen« in kraftvoller Weise prägte, war der Raum, genauer gesagt die federnde Bühne in Form einer mit Luft gefüllten Matratze und ein veränderbares Objekt, was diesen Raum belebt. Der Bühnenbildner Frank Fierke, ein Künstler, der für seine gigantischen Luftskulpturen bekannt ist, konstruierte ein großes, mit Luft gefülltes Kissen, das im Verlauf der Inszenierung beinahe 100 Prozent des Bühnenraums des kleinen Theater o.N. ausfüllt. Das Objekt, bestehend aus weißer Fallschirmseide und von außergewöhnlicher Plastizität, wird während der Performance mit einem Spezialgebläse mit Luft gefüllt und geformt. Belastet und presst man es auf unterschiedliche Weisen – Ziehen, Drücken, Schleifen, Berühren, Bewegen und sogar Hüpfen – verformt es sich auf verschiedene Arten und beginnt zu tanzen. Die Entdeckung der motorischen Eigenschaften des Objekts und die Beherrschung derselben, war eine der großen Herausforderungen für die Erfinder dieser Inszenierung in der frühen Probenphase.

Es wurde regelrecht einer choreografischen Behandlung durch die beteiligten Tänzer unterzogen. Sie erzielten sehr interessante, erstaunliche und außerordentlich spektakuläre Ergebnisse. Das Kissen begann zu tanzen, wurde zu einer eigenen Figur auf der Bühne, ergab sich den humanen gestalterischen Kräften.

Einer der grundlegenden dramatischen Konflikte in der Performance ist die vielschichtige Beziehung zwischen den Tänzern und diesem Objekt. Aus der Erforschung seiner Bewegungsmöglichkeiten kreierten die Tänzer eine wunderschöne Studie darüber, wie dieses zuweilen zarte und ätherische Objekt in manchen Momenten plötzlich die winzig scheinenden Körper der Tänzer vollständig dominiert und absorbiert. Dies erlaubte ihnen starke Bilder zu bauen, die den Zuschauer_innen in lebendiger Erinnerung bleiben, zum Beispiel der Tanz des Kissens selbst, wenn es von den Tänzern aus seinem Inneren heraus animiert wird oder die Vereinigung des Tänzerkörpers mit dem Kissen, das wie ein Fortsatz wirkt – eine unnatürliche Verlängerung und Störung des menschlichen Körpers; neben den heiteren Szenen, in denen die Tänzer auf oder gegen das Objekt springen und hüpfen, darin ertrinken wie in Wasser, bis zur totalen »menschlichen« Kontrolle über das Objekt, dessen Luft entweicht und das nun einfach in einen Ball zusammen gerollt und aus dem Spiel genommen werden kann.

All diese von Hand animierten Aktionen haben eine metaphorische Bedeutung, sind vieldeutig, schön und abstrakt zugleich, sodass Kinder sie spielend rezipieren können. Sie werden begleitet von einer anschaulichen und in ihren Harmonien einfachen Klaviermusik, komponiert von Moritz Gager – leichte eingängige Melodien, Kompositionen mit wechselnden Stimmungen, die jeweils perfekt zu den entsprechenden Sequenzen von Hochwachsen und Fallen passen.

Um die Bedeutungsebenen der Inszenierung zu verstehen, muss man fragen, welche Aussagekraft der Körper in diesem Raum und in der Begegnung mit dem Luftobjekt hat. Das vorherrschende Prinzip ist hier eines von Kontrasten, die zunächst vielleicht nicht offensichtlich sind. Die Leichtigkeit von Luft trifft auf den harten, starken Männerkörper und nach einer Weile wird deutlich, dass derselbe Körper lebendig und ebenso leicht sein kann. Ein kleiner Körper wird einem großen Gegenstand gegenüber gestellt, doch ein paar Sequenzen später schrumpft das Luftkissen und die Person dominiert darüber. Ein ähnliches Prinzip kann auch in Bezug auf die Körper der beiden Tänzer beobachtet werden. Rafał Dziemidok ist ein großer, man könnte fast sagen massiger Mann, der das Element der Schwerkraft repräsentiert; Florian Bilbao dagegen ist ein kleiner, gut gebauter, aber graziler Tänzer, dessen Bewegungen zunächst einmal Leichtigkeit ausdrücken. Die Interaktion der beiden Tänzer in einigen Szenen beruht auf der Betonung dieser Kontraste, doch nach einer Weile entwickelt der schwere Körper plötzlich eine große Leichtigkeit und der kleinere Tänzer fällt mit mehr Bums und Krach, als der große. Der menschliche Körper hat keine eindeutige Botschaft, er hält in sich



unendlich viele Möglichkeiten bereit; physische Ausdrucksformen wie der Tanz haben das Potenzial, diese sichtbar zu machen.

In dem weißen, hell ausgeleuchteten Raum, setzen die Farben der Kostüme der beiden Tänzer wichtige Akzente. Es sind keine typischen Farben – man sieht das knallige Türkis von Dziemidoks Kostüm und einen satten Brombeerton von Bilbaos. Diese lebendigen, augenfälligen Farben und Schnitte der Kostüme zeigen die Körperformen der beiden Tänzer und brechen mit Stereotypen von typisch »männlicher« Kleidung. Damit zeigen auch sie, dass Konzepte von Männlichkeit nicht nur durch Bewegungen, durch Tanz, durch Beziehungen, sondern sogar in der Form und Farbe von Kleidungsstücken in Frage gestellt und neu definiert werden können. Für die meisten Erwachsenen wird dies der Hauptfokus der Inszenierung sein – wie viele verschiedene Gesichter hat das Maskuline – stark, schnell, dynamisch und zugleich leicht, filigran, sanft. Im Kontext von Kindertheater ist es vor allem das Bild des Vaters, das mit Männlichkeitskonzepten in Verbindung gebracht wird. Die vielschichtigen Darstellungen von Männlichkeit erlauben einen tiefen Einblick in die Rolle der Vaterfigur, die heute immer wichtiger im Leben der Kinder wird. Bewegliche, nicht statuenhafte Persönlichkeiten mit reichen Schattierungen treten auf den Plan.

Diese Inhalte sind natürlich hauptsächlich für Erwachsene lesbar, aber wir sollten nicht vergessen, dass diese Ideen auch für die Kinder von großer Bedeutung sind, die diese Botschaften unbewusst aufnehmen.

»fliegen&fallen« ist eine großartige Tanzperformance für Kinder. Die Dramaturgie dieser Inszenierung mit ihren Rhythmuswechseln, ihren Handlungsvariationen und der Präsentation des Möglichkeitenspektrums des Objekts ist bestens geeignet, die Aufmerksamkeit der Kinder zu fesseln. Sowohl die Choreografie als auch das Spiel – eingeschlossen die Fähigkeit der Tänzer mit

dem Publikum eine Beziehung aufzubauen, zum Beispiel durch einfache Späße – kreiert eine große Nähe zwischen der Welt auf der Bühne und den Kindern. Auch die Größe des Objekts ist nicht ohne Bedeutung – in der Lebenswelt der Kinder erscheinen viele Dinge sehr groß.

Vorteile und Entwicklung

»fliegen&fallen« ist eine Performance, die viele Grenzen auflöst und ideale Voraussetzungen schafft, damit Kinder künstlerisch forschen können, insbesondere auf dem Gebiet des Körperausdrucks. Wissenschaftler_innen, die im Bereich Theater für die Jüngsten forschen, betonen, dass das Einzigartige dieser Kunstform darin besteht, dass sie Kindern die Gelegenheit gibt, Dinge völlig neu zu erfahren. Es geht nicht um eine so genannte theatrale Initiation, sondern um das Betreten neuer Sphären der Interaktion, Erfahrung und darum, etwas zum ersten Mal zu tun. Man konnte es während der Premiere von »fliegen&fallen« erleben. Eltern, mit denen ich mich nach der Aufführung unterhalten habe, hoben unterschiedliche Aspekte hervor, zum Beispiel dass ihr Baby das erste Mal hüpfte oder mit anderen Kindern spielte, ohne dass die Eltern es hierin unterstützten.

Die Vorteile, die sich ergeben, wenn man Kinder in sehr frühem Alter mit dem zeitgenössischen Tanz in Berührung bringt, sind zahlreich. Der Fokus auf einem natürlichen Ausdruck sowie die freie, bewegliche Interaktion mit den Jüngsten beeinflusst ihre Entwicklung. Zum einen verbessert es sowohl ihre motorischen Fähigkeiten als auch ihre sensorische und psychosomatische Entwicklung. Zum anderen stärkt es ihr Selbst-Bewusstsein und lehrt sie, mit ihrem Körper zu kommunizieren. Darüber hinaus erweitert es die körperliche Freiheit und ermutigt zu einem eigenen Ausdruck durch Bewegung. Es hilft, die Welt bewusst und sinnlich zu erfahren, Beziehungen aufzubauen und Kommunikation durch körperliche Teilnahme zu vertiefen.

Kinder als kritische Zeitgenoss_innen – Außenseiter_innen oder mittendrin?! Konstruktionen von Kindheit

Anne Wihstutz

In Vorbereitung dieses Symposiums habe ich mir überlegt, was darunter zu verstehen ist: »das kleine Kind als Gegenüber«?

»Gegenüber« – darüber bin ich gestolpert. Heißt das »das Kind vom anderen Ufer« – also in der Entfernung ..., nicht unbedingt zum Greifen nahe ..., also nicht unbedingt neben mir stehend? Oder ist damit gemeint, was von Sozialpsycholog_innen wie George Herbert Mead »der oder die signifikante Andere« genannt wird? Mead bezieht sich in seinen Ausführungen auf Hegel, also auf die klassische Philosophie, die sich mit dem Leben des Menschen und des Individuums in der Gemeinschaft auseinandersetzt.

Weiter heißt es im Titel des Symposiums, dass es um das Menschenbild und die Kunst geht. Folglich werden Kinder als Menschen wahrgenommen, die anders sind als wir, und von der gegenüberliegenden Seite überblickt eine eigene oder zumindest andere Perspektive auf uns und unsere Lebenswelt haben. Aha!

Jetzt kommt die Kunst ins Spiel. Das Verhältnis von Menschenbild und Kunst ist für mich als Soziologin eine spannende oder ungewohnte Fragestellung.

Mein Alltagsgeschäft oder sagen wir die Perspektive, mit der ich auf das Leben von Individuen und Gemeinschaften schaue, ist gerichtet auf das Handeln von Akteur_innen in Strukturen.

Mich interessiert, wie sich die Einzelnen oder Gruppen zu einander und Verhältnissen gegenüber positionieren, wie sie ihr Handeln begründen, und auch, durch welche Rahmenbedingungen ihre Handlungsfähigkeit, im Englischen *agency*, ermöglicht oder auch eingeschränkt wird? Und wie beeinflussen die Akteur_innen wiederum ihre Umwelt, ihre Beziehungen – und schließlich auch die »Strukturen«, in denen sie sich bewegen?

Mich interessieren Machtverhältnisse: Beziehungsverhältnisse, die als Machtverhältnisse untersucht werden können, wenn wir Fragen stellen wie:

- Wie werden eigentlich Entscheidungen getroffen, wer trifft Entscheidungen: Wer ist daran beteiligt, ab wann und in welchem Umfang? Erwachsene? Kinder? Erwachsene und Kinder?
- Welche Themen sind diskutierbar, also verhandelbar, und welche Themen tauchen gar nicht auf, weil sie als so selbstverständlich und unhinterfragbar gelten, dass ihre In-Frage-Setzung einem Skandal oder einer Unverschämtheit gleich käme. Hier können Sie an alle Themen denken, die das zwischenmenschliche Zusammenleben ordnen und strukturieren etc. Und denken Sie dann genau das Gegenteil ... es wird schnell

vermeintlich absurd. Beispielsweise, wenn ein Kind über die Einstellung von Personal in Kindertageseinrichtungen entscheidet.

- Welche Voraussetzungen geltend gemacht werden, um etwas zu können, beteiligt zu werden, dazuzugehören, etc. (zum Beispiel: Alter, Sprachfähigkeit, Reflexionsvermögen, Staatsangehörigkeit u. ä.)

Und schließlich interessiert mich auch, über welche Rahmenbedingungen diese Verhältnisse, diese Strukturen zustande kommen, aufrecht erhalten werden, bestärkt oder in Frage gestellt oder sogar verändert werden, wie zum Beispiel das relativ junge Bundeskinderschutzgesetz, das die Rechte von Kindern gegenüber dem Elternrecht stärkt; als prominenteres Beispiel ist auch die UN-Kinderrechtskonvention zu nennen.

Ich verstehe gesellschaftliche Verhältnisse als von Menschen gemacht und damit auch durch Menschen veränderbar. Sie verändern sich, weil sie eingebunden sind in ökonomische, politische, kulturelle und wahrscheinlich auch ökologische Prozesse.

Zeitlebens ist der Mensch darum bemüht, sich sein Dasein zu erklären und einen Sinn für die vorgefundenen Verhältnisse zu entdecken, unter denen er lebt. Während im Europa bis zur Aufklärung der Glaube an ein gottbestimmtes Leben vorherrschte und gesellschaftliche Verhältnisse als gottgegeben schicksalsergeben angenommen wurden, zog mit der Aufklärung im 16. und 17. Jahrhundert der Zweifel an der Unveränderlichkeit von Zuständen ein. Die Macht von Kirche und König geriet nicht zuletzt durch das aufstrebende Bürgertum ins Wanken.

Über Bildung, Beruf und damit ökonomische Unabhängigkeit konnte der gesellschaftliche Stand, in den der Einzelne hineingeboren wurde, angehoben bzw. verlassen werden – auch übrigens über Heirat.

Heute lautet das Credo, sich sein gesellschaftliches Vorankommen, also den Statuserhalt und eine Statusverbesserung durch Bildung und Leistung zu sichern. Weder der gesellschaftliche Status der Eltern, ihre Berufe oder ihr Vermögen, noch ihre kulturelle oder religiöse Herkunft und auch nicht ihre sexuelle Orientierung sollen sich einschränkend auf ihre Kinder und die Bildungsmöglichkeiten und damit die Beteiligungsmöglichkeiten von Kindern auswirken. Demnach sollten jedem Kind alle Türen und Möglichkeiten seiner Potenzialentfaltung und Entwicklung offen stehen. Wir werden später sehen, wie es darum steht.

Das war jetzt ein Riesenschritt oder Sprung von der ständisch-klerikal und feudal organisierten Gesellschaft zur Jetztzeit auf

europäischem Boden. Dabei habe ich kurzerhand die expansive europäische Kolonialpolitik der vergangenen Jahrhunderte übersprungen, die Europa und die Welt tiefgreifend verändert haben; ebenso wenig habe ich Bezug genommen auf die Kriegsgeschehen im 20. Jahrhundert und habe geschwiegen zu den europäischen Diktaturen. Sie merken, ich beziehe mich auf Europa – und das auch nur facettenhaft. Wie wir noch sehen werden, ist die Nicht-Berücksichtigung von Verhältnissen außerhalb von Europa folgenreich für Kinder in Europa.

Klar ist, dass Kinder zu allen Zeit gelebt haben und auch diese Krisen und Kriegszeiten erlebt haben, erwachsen wurden und unter Umständen selber Kinder bekamen und ihren Kindern wiederum Erfahrungen und Werte vermittelt haben. Das ist keine bahnbrechende Erkenntnis. Wichtig ist für mich, dass wir uns vergegenwärtigen, auf welcher Grundlage wir Kindheit und Kinderleben betrachten. Unser Bild von Kindheit und Kindern ist kein einheitliches, sondern historisch, gesellschaftlich und sozial bedingt geprägt. Unsere Bilder vom Kind und wie wir Kinder wahrnehmen ist darüber hinaus gefärbt durch mehr oder weniger bewusste subjektive Erinnerungen an die eigene Kindheit.

Damit komme ich zur **ersten** These meines Vortrags, die ich meinen weiteren Ausführungen voran stelle:

Die ›natürliche‹ Kindheit gibt es nicht.

Kindheit und Kinderleben werden über Gesetze, Richtlinien, Verordnungen und gesellschaftliche Normen strukturiert und mit Werten versehen. Johanna Mierendorff stellt die These auf, dass Kindheit in den westlichen Wohlfahrtsgesellschaften die Lebensphase ist, die am meisten reguliert, also am kleinteiligsten geregelt ist. In keiner anderen Lebensphase sind für das Individuum derart genaue, ja sogar auf den Tag genaue Vorgaben rechtlich geregelt wie für Säuglinge, Kleinkinder, Schulkinder und Jugendliche. Denken Sie hier an die Vorsorgeuntersuchungen, die Eingruppierung in die Altersgruppe der 0- bis 1-Jährigen, die 1- bis 3-Jährigen, die 3- bis 6-Jährigen!

Damit steht das Leben von Kindern unter besonderer gesellschaftlicher Beobachtung. Das ist einerseits ihrer körperlichen, geistigen, psychischen und emotionalen Entwicklung geschuldet, die eines besonderen Schutzes und der Beobachtung bedarf, andererseits ist die Schutzbedürftigkeit sozial konstruiert, das heißt nicht vorgegeben, sondern von Menschen gemacht. Denken Sie an die ökonomische, rechtliche und politische Abhängigkeit von Kindern, die sie zu gesellschaftlichen Außenseiter_innen macht.

Aus dieser Feststellung heraus, dass Kinder eine ›vulnerable‹, also verletzte Gruppe mit Sonderstatus darstellen, ist meine **zweite** These abzuleiten:

Es lohnt sich die Perspektive von Kindern zu erkunden, weil sie als noch-nicht vollwertige Gesellschaftsmitglieder wahrgenommen werden, also einen Sonderstatus einnehmen.

Die Orte oder ›Räume‹, die wir heute als legitime Aufenthaltsorte für Kinder verstehen, sind entweder die Familie, also der soziale Nahraum, mit Freund_innen und Verwandten, die allesamt den Eltern bekannt und vertraut sind. Oder Bildungs- und Betreuungseinrichtungen, die unter pädagogischer Aufsicht das Kind liebevoll zur Entfaltung seiner Möglichkeiten anregen sollen.

Wir denken nicht an die Straße, an Einkaufszentren, Verkehrsmittel und andere, also ›öffentliche Orte‹, wenn wir an Kinder, gerade auch an kleine Kinder, denken.

Warum dann die These, dass es sich lohnt, die Perspektive von Kindern zu erkunden? Lassen Sie mich diese Überlegung kurz ausführen.

Kinder sind vom Moment ihrer Geburt an darauf angewiesen, mit ihrer Umwelt zu kommunizieren, damit die Umwelt ihre Bedürfnisse wahrnimmt und adäquat darauf reagiert, wie auf das Bedürfnis nach Liebe und Empathie, Nahrung oder Schlaf. Es ist nicht nur indem sie schreien, dass Säuglinge auf ihre nahe Umwelt verändernd einwirken.

Früh entwickeln Kinder ihre Fähigkeiten zur Beobachtung und versuchen über das, was sie beobachten, mit sich selbst in Beziehung zu treten. Sie machen sich ein Bild von sich in dieser Welt und entwickeln ein eigenes Gesamtbild, ihrem jeweiligen Erfahrungsradius entsprechend.

Das tun Kinder mit und ohne unser Zutun. Aber wir können darauf Einfluss nehmen, wie sie es machen.

Louise Derman Sparks, Erziehungswissenschaftlerin, die als Begründerin des Anti-Bias-Ansatzes in den USA bekannt wurde – in Deutschland ist dieser Ansatz als vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung bekannt –, hat beobachtet, dass bereits Kinder im 3. Lebensjahr Diskriminierung und Verletzung durch ihre Umwelt wahrnehmen und ein Sozialverhalten zeigen, das auf wahrgenommene Unterschiede zwischen Kindern in Kindertageseinrichtungen eingeht.

Nach dem Ausflug fragt ein Kind seine Erzieherin, ob es auch Busfahrer werden könne. Die Frage verwundert die Erzieherin, weil es ihrem pädagogischen Konzept entspricht, alle Kinder



bestmöglich zu fördern. Erst nach einigem Überlegen erkennt sie den Hintergrund der Frage: Alle Busfahrer_innen auf dem Ausflug hatten eine helle Hautfarbe. Dieses fiel ihr erst durch die Frage des Kindes auf. Das fragende Kind hat eine dunkle Hautfarbe. Auf dem Ausflug hatten sie keine Busfahrer_innen mit dunkler Hautfarbe gesehen (vgl. WAGNER 2011).

Kinder entwickeln ihre eigenen Antworten. Sie machen sich ihren eigenen Reim auf das was sie sehen, hören und insgesamt wahrnehmen.

Diese Thesen vorangestellt, möchte ich das Augenmerk nun auf einige ausgewählte **Lebensbedingungen** von Kindern richten, die eine andere Realität von Kindheit zeichnen, als das gemeine Bild von Deutschland vermuten lässt. Ich beziehe mich auf empirische Studien, die sich vorrangig auf Deutschland fokussieren, aber in ihren Grundaussagen sicherlich auch auf andere ähnlich politisch-strukturierte Gesellschaftssysteme übertragbar sind. Dabei gehe ich auch darauf ein, welche Bedeutung Kinder diesen Lebensbedingungen für ihr Wohlbefinden beimessen.

Von den ca. 80,5 Millionen Einwohner_innen in Deutschland sind laut der letzten Bevölkerungsstatistik (MIKROZENSUS 2010) 16,3 Prozent minderjährig (unter 18 Jahren).

Die Mehrheit der 12,1 Millionen Kinder lebt mit beiden Eltern zusammen, die verheiratet sind. Die Familienformen verändern sich in der Langzeitperspektive. Beziehungen mit Kindern brechen auf und setzen sich neu zusammen, neue Geschwister und Lebenspartner_innen der Eltern kommen hinzu. Nicht immer lebt eine Familie unter einem Dach. Mehr als jedes dritte Kind (34 Prozent der Kinder) unter 5 Jahren hat einen Migrationshintergrund (Statistisches Bundesamt 2012). Das umfasst Kinder, die Eltern haben, die nach 1949 nach Deutschland kamen, als Ausländer in Deutschland geboren wurden, oder mindestens ein Elternteil, das in Deutschland geboren wurde, aber nicht die deutsche Staatsbürgerschaft hat, oder als Ausländer nach Deutschland gekommen ist.

Die Mehrheit der Kinder wächst in wirtschaftlich unabhängigen Familien auf. Doch jede dritte Alleinerziehendenfamilie (33 Prozent) ist auf Transferzahlungen zur Bestreitung des Lebensunterhalts angewiesen.

Fast jede_r fünfte (18,9 Prozent) der unter 18-Jährigen ist armutsgefährdet.

Wie Kinder aufwachsen, und unter welchen Bedingungen, wirkt sich unmittelbar oder mittelbar auf ihr Erleben von Gesellschaft und den Möglichkeiten die diese Gesellschaft ihnen und ihren Liebsten bietet, aus.

Die Sozialwissenschaftlerin Sabine Andresen und der Erziehungswissenschaftler Klaus Hurrelmann stellen in der 3. Kinderstudie von World Vision (2013) entsprechend fest, dass vier Fünftel der 6- bis 11-Jährigen in Deutschland ziemlich bzw. sehr zufrieden mit ihrem Leben sind. Doch ein Fünftel der repräsentativ ausgewählten 2000 Kinder berichten von einem Leben mit Entsagun-

gen und finanziellen Anspannungen. (Diese Zahl weist allerdings auch darauf hin, dass nicht alle armutsgefährdeten Kinder ihr Leben als arm, das heißt entsagungsreich erleben. Es spielen eine Vielzahl von Faktoren eine Rolle, wie Kinder ihr Leben erleben.)

Kinder in Familien aus dem niedrigsten Einkommenssegment sind dann real von den Möglichkeiten der sozio-kulturellen Beteiligung an Gesellschaft abgehängt, wenn sie über einen längeren Zeitraum keine Möglichkeiten haben, gleichberechtigt teilzunehmen. Um sich das plastisch vorzustellen, möchte ich Ihnen den Fall eines 13-jährigen Mädchens vorstellen, das darauf verzichtet, mit ihren Freundinnen gemeinsam über den Rummel zu ziehen, weil sie nicht in die für sie peinliche Situation geraten will, eingeladen zu werden, ohne sich für die Einladung finanziell revanchieren zu können, da sie sich keines der Angebote leisten kann. Ich denke dabei auch an ein Kindergartenkind, das zwar von anderen Kindern aus der Kindertagesstätte zu Geburtstagen eingeladen wurde, dort aber nie hinging, weil die Pflegefamilie kein Geld für ein Geschenk hatte. Damit sind diese zwei Kinder von für Kinder wichtigen gesellschaftlichen Teilhabemöglichkeiten ausgeschlossen.

Was bedeutet das für Kinder? Was denken Kinder, wenn man sie fragt zu ihrem Leben in dieser Gesellschaft? Genau das haben Andresen und Hurrelmann nun schon zum dritten Mal im Auftrag von World Vision gemacht. Dieses Mal haben sie konkret gefragt, »wie gerecht ist unsere Welt« und meinen damit Deutschland.

Für die 6- bis 11-Jährigen bedeutet **Gerechtigkeit vor allem Beteiligung** und Selbstwirksamkeit oder eben Handlungsfähigkeit/*agency* erleben. Auch wenn die Rechte von Kindern, die in der UN-Kinderrechtskonvention und im Achten Sozialgesetzbuch, Kinder- und Jugendhilfe, niedergeschrieben und wichtig sind, geht es Kindern vor allem darum, in ihren alltäglichen Beziehungen und ihrer Umwelt wahrgenommen und gehört zu werden, ihre Sicht der Dinge ernst genommen zu wissen und beteiligt zu werden, um schließlich etwas bewirken zu können.

Am ehesten fühlen sich Kinder wohl in ihren Familien (im Vergleich zur Schule oder anderen Orten wie zum Beispiel bei Freizeitbeschäftigungen). In Familien fühlen sie sich am ehesten angenommen und dazugehörig, eingebettet in ein Beziehungsverhältnis des Miteinanders und Füreinanders. In der Familie sind es vor allem Mütter (60 Prozent), von denen sich Kinder wahrgenommen und gehört fühlen, Väter schneiden gegenüber Müttern mit 41 Prozent schlechter ab.

Es geht Kindern für das **Wohlbefinden in der Familie** nicht vorrangig darum, wer mehr Zeit mit ihnen verbringt, sondern darum, dass und wie erwachsene Familienmitglieder aufmerksam für die Anliegen der Kinder sind und ihre Perspektive wahrnehmen.

Für Kinder, aber eben nicht nur für sie, ist das als dazugehörig **wahrgenommen zu werden durch bedeutsame Andere** für das eigene Wohlbefinden ausschlaggebend.

In unserer eigenen explorativen Forschung an der TU Berlin zu den Arbeitstätigkeiten von Kindern konnten wir feststellen,

dass sich Kinder über ihre Tätigkeit oder ›Arbeit‹ in Gemeinschaft einbringen. Sie wollen nützlich sein, unterstützen oder entlasten. Sie tun dieses sowohl, weil sie sich als dazugehörig empfinden, wie in der Familie beispielsweise zur Entlastung der alleinerziehenden erwerbstätigen Mutter (so ein 10-jähriger Junge) oder wie im Fall von chronisch kranken Eltern, indem sie sich um sich selbst und jüngere Geschwister verantwortlich kümmern. Sie tun dieses auch, indem sie Verantwortung außerhalb der Familie, beispielsweise auf einem Hof, übernehmen und sich als verlässlich beweisen (WIHSTUTZ 2009).

Damit komme ich zur **dritten** These meines Vortrags:

Kinder sind mittendrin.

Als gute Beobachter_innen nehmen Kinder unser Handeln, unsere Gefühlsäußerungen wahr und versuchen damit aus ihrer Perspektive umzugehen.

Sie beobachten beispielsweise, dass manche Familien in Wohnungen mit sehr wenig Platz leben, sie bekommen mit, dass manche Kinder ins Kino gehen und andere Kinder keine Markenkleidung tragen, dass sie selbst bislang noch nicht in den Urlaub gefahren sind und der Vater kein Wort mit der Erzieherin spricht. Sie versuchen sich diese vielen Eindrücke zu erklären und in ein Gesamtbild zusammen zu fügen. Und selbst darin einen Platz zu finden.

Andresen und Hurrelmann führen aus, dass Kinder ihr Wohlempfinden und Gerechtigkeitserleben nicht nur auf sich selbst beziehen.

So wünscht sich zum Beispiel ein Junge, 11 Jahre alt, »dass alle genug zu essen haben, alle in Freiheit leben, alle in die Schule gehen können, keine Armut herrscht, dass es nicht so viele Reiche gibt, die nichts abgeben« (ANDRESEN/HURRELMANN 2013).

Kinder identifizieren sich mit dieser Gesellschaft und wünschen sich eine gerechtere Welt, in der alle Menschen gleichen Zugang haben. Hier sind wir Erwachsenen gefordert, denn Kinder beobachten, wir werden beobachtet vom Gegenüber, dem kleinen Kind, wie wir uns gegenüber Ungerechtigkeiten verhalten!

Die World Vision-Kinderstudie führt auf, dass 44 Prozent der 6- bis 11-jährigen Kinder regelmäßig oder ab und zu Diskriminierung in ihrem Alltag erleben.

Insbesondere arme Kinder, also Kinder aus Familien mit sehr niedrigem Einkommen (68 Prozent), aber auch Kinder mit Migrationshintergrund und Kinder aus Alleinerziehendenfamilien (51 Prozent), berichten von gelegentlichen oder regelmäßigen Diskriminierungserfahrungen in ihrem Alltag. Auch Kinder aus kinderreichen Familien werden diskriminiert (ANDRESEN/HURRELMANN 2013).

In Kindertagesstätten erleben Kinder Diskriminierung, weil sie eine andere Erstsprache als Deutsch sprechen. Anstatt die Mehrsprachigkeit von Kindern als Ressourcen und Stärken zu erkennen, werden extra Deutsch-Förderprogramme angeboten und damit diese Kinder besonders. Sie werden gewissermaßen ausgesondert.



Sie erleben Ausgrenzung oder Be-Sonderung auf Grund ihrer Gesundheit, ihrer Religion, wie diese Aussagen von Kindern zeigen:

- »Ich will nicht neben ihm sitzen, er redet komisch!«
- »Jungs dürfen nicht mitspielen, nur Mädchen!«
- »Nee, ich will nicht ihre Hand halten, sie ist schwarz!«
- »Ihiii, der isst Schweinefleisch! Der kommt in die Hölle!«
- »Ein behindertes Kind lade ich nicht zum Geburtstag ein!«
- »Die küssen sich, die sind schwul!«
- »Du kommst nicht in die Vorschule. Du kannst kein Deutsch.« (WAGNER 2011)

Kinder werden aufgrund ihrer Hautfarbe oder dem Geburtsort ihrer Eltern zu »Anderen« gemacht und fragen sich, ob sie überhaupt dazu gehören – wie in dem genannten Fall, in dem sich ein Kind fragt, ob es überhaupt Busfahrer werden kann, weil es noch nie einen dunkelhäutigen Busfahrer gesehen hat.

Menschen erfahren Diskriminierung, wenn sie auf ein Merkmal reduziert werden. Aktuell berichten die Medien fast ausschließlich von »Flüchtlingen«. Ich vermisse in der Berichterstattung die Wahrnehmung der Menschen hinter diesem Begriff, ihre Erfahrungen, ihre Fähigkeiten, ihr Wissen und ihr Können. Die Geflüchteten werden auf den Status von (unerwünschten) Bittstellern und im besten Fall zu Opfern reduziert.

Kinder, die selbst oder in ihrer Bezugsgruppe Diskriminierung und Degradierung erleben, brauchen Menschen, die sie in ihren Fähigkeiten bestärken, in ihren Interessen wahrnehmen und respektieren, und sie darin unterstützen, ihre Rechte wahrnehmen zu können.

Ich komme nun zum Abschluss meines Vortrags.

Ich sprach zu Beginn davon, dass ich die Frage zum Verhältnis von Menschenbild und Kunstverständnis spannend finde. In der Kunst vermute ich Möglichkeiten, Kinder darin zu unterstützen, ihr Erleben zu verarbeiten.

Die Kunst verfügt über Möglichkeiten der Verarbeitung und Möglichkeiten, das eigene Erlebte zum Ausdruck zu bringen. Damit wird die subjektive Erfahrung »in die Welt hinein gebracht«. Um das Bild vom Symposium wieder aufzunehmen: Über die Kunst wird die eigene Stimme in die Welt des Gegenübers transportiert. Damit beinhaltet sie gehöriges Veränderungspotenzial.

Aus meiner Perspektive besteht die Herausforderung darin, dieser Stimme, diesem Ausdruck von Erleben Gehör zu verschaffen, und zwar von uns Erwachsenen, Eltern, Politiker_innen, Künstler_innen, Journalist_innen und auch von anderen Kindern, zur Stärkung und gegenseitigen Unterstützung der Kinder.

Ich bin als Soziologin gebeten worden einen Blick auf Kinderleben und Kinder-Erleben zu werfen. Ich habe zu Ihnen als »Gegenüber«, also aus einer anderen Perspektive, vielleicht sogar aus großer Entfernung gesprochen. Nun möchte ich Sie einladen, aus Ihrer Perspektive miteinander ins Gespräch zu kommen.

Literatur

Andresen, Sabine/Hurrelmann, Klaus: »Wie gerecht ist unsere Welt?« Kinder in Deutschland 2013, 3. World Vision Kinderstudie, Weinheim/Basel 2013

Destatis: Statistisches Jahrbuch 2012

Wagner, Petra: Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung – ein inklusives Praxiskonzept in Kindertageseinrichtungen. Vortrag gehalten auf der VETK-Jahrestagung, Berlin 2011

Wihstutz, Anne: Verantwortung und Anerkennung. Eine qualitative Studie zur Bedeutung von Arbeit für Kinder. Berlin/Münster 2009



Der konstruktive Moment von Bildung

Maïke Plath

Wir leben in einer Welt massiver gesellschaftlicher Veränderungen. Unsere Bildung ist aber noch immer an Normen ausgerichtet, die unserer komplexen Welt nicht mehr entsprechen. An unseren Schulen liegt die größte vorhandene Ressource brach: Der individuelle Gestaltungswille zahlreicher Kinder und Jugendlicher verschiedenster sozialer und kultureller Hintergründe. Um sie zu demokratiefähigen, eigenständigen und kreativen Gestalter_innen ihrer und unserer Zukunft auszubilden brauchen wir kreative Menschen. Menschen deren Bezugsgröße noch nie Normen waren – sondern Fragen. Wir brauchen Künstler_innen! Sie können, gemeinsam mit Lehrkräften, den Weg ebnen in ein zukunftsfähiges Bildungssystem, das auf Autonomie und das Potenzial jedes einzelnen Menschen setzt.

Widerstände und Abwehr beim Thema Bildung

Wenn man über Bildung spricht, hat man es mit Widerständen zu tun. Jeder von uns hat eine eigene Leidens- oder Sorgengeschichte zum Thema Schule. Kaum jemand möchte noch von irgendwelchen Heilsversprechen oder gar von neuen »Reformen« wissen.

Ich nehme eine große Unzufriedenheit mit unserem Schulsystem wahr – und gleichzeitig eine geradezu gereizte Abwehr gegen jede Form von tatsächlichen Veränderungsimpulsen.

Die Gereiztheit, mit der wir auf das Thema Bildung reagieren, hat meiner Ansicht nach mit der intuitiven Furcht vor Fremdbestimmung und Ohnmacht zu tun: Man ist einer Sache ausgeliefert, die man nur bedingt steuern kann. Viele entwickeln die Einstellung: Da muss man einfach irgendwie durch. Ich glaube, dass dieses intuitive Unbehagen eine berechtigte Ursache hat – und dass wir ihr auf den Grund gehen sollten.

These

Meine These lautet, dass an unseren Schulen massenweise Potenzial brach liegt (sowohl bei Jugendlichen als auch bei den Lehrkräften), weil durch die Strukturen die Autonomie und damit die individuellen Ressourcen des Einzelnen blockiert sind. Genau da liegt aber unsere größte Chance auf Innovation.

Autonomie

Als Autonomie (altgriechisch *αὐτονομία*, *autonomía*, »Eigengesetzlichkeit, Selbstständigkeit«, aus *αὐτός*, *autós*, »selbst« und *νόμος*, *nómos*, »Gesetz«) bezeichnet man den Zustand der Selbstständigkeit, Selbstbestimmung, Unabhängigkeit, Selbstverwal-

tung oder Entscheidungsfreiheit. Sie ist in der idealistischen Philosophie die Fähigkeit, sich als Wesen der Freiheit zu begreifen und aus dieser Freiheit heraus zu handeln.

Eigensinn

Eigensinn ist ein schönes Wort. Dahinter liegt eine große Kraft. Leider werden heute viel zu wenige darin ermutigt, ihrem Eigensinn zu folgen. Hier beginnt bereits die Ausbremsung möglichen Potenzials. Denn Eigensinn ist der Beginn jeglichen Lern- und Gestaltungsprozesses. Wo er verwehrt wird, ist die größte Motivationsquelle tot: die intrinsische Motivation. Eigensinn in anderen ermöglichen, kann nur jemand, dem selbst Eigensinn zugestanden wurde. Deswegen müssen auch die Lehrenden ihren Eigensinn entdecken und diesem folgen dürfen. Künstler_innen gesteht man Eigensinn zu. Lehrer_innen nicht. Wenn Lehrer_innen »Künstler_innen« sein dürfen, im Sinne von Gestalter_innen und Erfinder_innen ihres Berufes, könnte Bildung wieder lebendig werden.

Bildung ist derzeit wie Notenlernen ohne Musik

Unser Bildungssystem ist derzeit wie Musikunterricht, in dem man nur Noten lernt, nicht aber Musik hört oder selbst spielt, geschweige denn selbst komponieren darf. Bildung ist bei uns Notenlernen ohne Musik. Den Kindern wird versprochen, dass das »irgendwann später kommt«. Was genau später kommt, bleibt aber im Angesicht der trockenen Notenlehre völlig unvorstellbar. Und auf diese Weise kommt es im Übrigen auch nicht später ... Viel wahrscheinlicher ist, dass das ganze Leben dann Notenlernen ohne Musik bleibt.

Der Ursprung des Lern- und Gestaltungswillens

Der Wille, etwas zu lernen und zu gestalten entsteht im Allerpersönlichsten. Er entsteht im ICH. Der Mensch nimmt etwas wahr, ist irritiert und reibt sich an dieser Wahrnehmung, an diesem Gefühl der Unruhe oder diesem Gegenstand.

Daraus entwickelt sich eine persönliche Frage, ein persönliches Interesse. Wer diesem ureigenen Interesse nachgehen darf, begibt sich aus eigener Motivation heraus in einen Zustand des Weiterfragens und Forschens. Auf diesem Weg entsteht Erfahrungswissen. Daraus resultiert Erkenntnis.

Diese Erkenntnis wird mit einem Begriff, mit einer Deutung versehen. Der Mensch selektiert aus der riesigen Menge fragmentarischer »Fakten« diejenigen Informationen, die sich aus seiner

persönlichen Frage ergeben und generiert daraus individuell Bedeutung. Daraus entstehen wiederum neue Fragen und so weiter ad infinitum.

Wenn wir diesen Prozess zulassen, entwickeln sich deshalb immer neue Phasen des Forschens, neues Erfahrungswissen, neue Erkenntnisse, die wir immer auch in Bezug zu uns selbst setzen können. Auf diese Weise kommen wir zu umfangreichem Wissen über uns selbst in der Reibung zur Welt. Die verschiedenen Begrifflichkeiten und Deutungen, die wir vornehmen, sind immer in einem Entwicklungszustand und wieder veränderbar – auf der Grundlage neuer Erkenntnisse. So könnte man den Prozess lebenslangen Lernens beschreiben.

Das ist selbstwirksame Bildung.

Wir selbst und das, was wir für unsere Identität halten, basiert auf der Summe dessen, was wir wahrnehmen und erkennen. Wir ordnen die Fakten der Welt immer wieder neu, sie sind ständig in Bewegung und führen zu immer neuen, komplexeren Deutungen. Je mehr wir zum persönlichen Fragen und Forschen angeregt werden, desto begieriger sind wir darauf, Neues zu erfahren und desto umfangreicher und komplexer wird unser Wissen.

Aus der Summe all dieser Erfahrungen und Bedeutungsschreibungen, die wir vornehmen, entsteht das Konstrukt unserer Biografie. Je autonomer wir diesen Wachstumsprozess gestalten dürfen, desto selbstbestimmter erleben wir uns in dieser Welt und desto größer wird unsere Kompetenz, diese Welt mit zu gestalten und zu verändern.

Genau das wird in den Lehrplänen gefordert: individuelles, selbstwirksames Lernen. Jeder braucht seinen eigenen individuellen Zugang, seinen eigenen Weg. Das wäre Inklusion.

Derzeit läuft es aber sowohl in unseren Schulen als auch insgesamt in unserer Gesellschaft fremdbestimmt ab: Das ICH darf keine persönliche Frage formulieren, sondern es wird mit bereits ausformulierten Begrifflichkeiten und Deutungen konfrontiert, die es sich »rauf schaffen« soll, die es zu erreichen gilt.

Ein Lerninhalt (im Grunde ein toter Begriff) wird festgelegt und das ICH muss sich quasi künstlich und mit Gewalt dahin bewegen, egal, ob es einen Bezug zu sich selbst herstellen kann, oder nicht.

In der Schule wird ein Lerninhalt, ein Lernziel vorgegeben und der Schüler weiß: Wenn ich mir das nicht »rauf schaffe«, bekomme ich eine schlechte Note. Es wird so getan, als gäbe es ein ideales Lernziel und das wird dann mit der Note 1 bewertet. Alle Differenzen dazu werden als »weniger gut«, als defizitär bewertet.

So geht es auch den Lehrkräften. Sie dürfen nicht aus der Freude und dem Expertenwissen ihres Faches heraus (von ihrem eigenen ICH ausgehend) eigene Wege und Möglichkeiten entwickeln und anbieten, die ihrer beruflichen Aufgabe Sinn geben könnten.

Sie dürfen nicht überlegen: Wie möchte ich meinen Unterricht gestalten, damit meine Schüler_innen eigene Zugänge zu diesem spannenden Fach oder Themenfeld finden – sondern sie wissen von Anfang an: Ich muss den Unterricht so gestalten, dass ich die

Ergebnisse der Schüler_innen auf einer Skala bewerten kann. Das löst natürlich sofort Enge und Furcht aus: Die Lehrkraft hat Angst, dass alles ausartet und man es nicht mehr »einfangen«, also nicht mehr bewerten kann. Also muss die Lehrkraft ebenfalls auf den engen, fremdbestimmten Bahnen der Vorgaben und des bereits Ausformulierten bleiben. Die Lehrkraft MUSS also die Autonomie, den Eigensinn ihrer Schüler_innen unterbinden.

Nur der Geist, nur die Fähigkeit des Menschen zur Imagination ist unendlich. Der Geist kann immer wieder Neues hervorbringen, wo die gesetzte Norm schon wieder veraltet und damit nicht mehr adäquat ist.

Diesen konstruktiven Moment von Bildung können wir aber nur nutzen, wenn der Mensch die Fähigkeit und die Lust zur Imagination behält. Diese wiederum hat ihren Ursprung im Eigensinn.

Naivität oder Notwendigkeit?

Dass unser Bildungssystem viel besser und gerechter sein könnte, ist keine Frage. Dennoch wird man immer mit diesem, in gereiztem Ton vorgetragenen, Argument »totgeschlagen«, das sei doch naiv. Ja? Ist das naiv? Oder ist das notwendig? Dass es notwendig ist, dafür spricht, erstens, dass die wirtschaftliche und demografische Entwicklung andere Formen des Denkens erfordert und zweitens, dass das Thema »Migration« ein Umdenken in Richtung Diversität und Vielfalt erfordert.

Konstruktivistische Didaktik

Beispiel: Wir können beim Thema »Nachrichten« die Aufgaben in einem Lehrbuch oder mit Hilfe von Arbeitsbögen abarbeiten (Fragen entwickelnder Ansatz). Dabei müssten wir theoretisch 27 verschiedene Arbeitsbögen für 27 verschiedene Schüler_innen bereitstellen. Das ist absurd – insbesondere dann, wenn wir die Ergebnisse anschließend auch noch innerhalb unseres derzeitigen Systems »individuell« bewerten müssen.

Wir können mit den Schüler_innen auch eine Nachrichtenredaktion besuchen, mit den Redakteur_innen vor Ort sprechen und die Abläufe in der Redaktion von den Jugendlichen beobachten und beschreiben und tolle Ergebnisplakate darüber gestalten lassen (reformpädagogischer Ansatz).

Wir können aber auch die Schüler_innen selbst eine eigene Nachrichtensendung realisieren lassen. Das wäre konstruktiver Unterricht (konstruktivistischer Ansatz). Wenn die Schüler_innen dabei untereinander Wissen austauschen und ein gemeinsames Plateau an Informationen und Vorgehensweisen entwickeln und darüber zunehmend anspruchsvoll miteinander kommunizieren, dann arbeiten alle auch nach einem konnektivistischen Ansatz (vernetzend und verbindend).

Die Lehrkraft wird bei einem solchen Ansatz keineswegs überflüssig. Ganz im Gegenteil. Damit eine solche Unterrichtsform funktioniert, müssen Lehrer_innen ihr Fach, ihr Thema beherrschen und lieben und versierte Beziehungs- und Kommunikations-

expert_innen sein, um die Schüler_innen individuell motivieren, begleiten und herausfordern zu können. Denn um zu lernen und sich weiter zu entwickeln braucht jedes Kind individuelle Anreize, Reibung, verantwortungsvolle Ansprache und immer neue Herausforderung. Dafür braucht es die vertrauensvolle Beziehung zu einem verantwortungsvollen Menschen – einer Lehrkraft, die im Sinne eines Mentors/einer Mentorin agiert.

Wenn Inklusion an Schulen zukünftig gelingen soll, brauchen wir Lehrkräfte als kreative Lernbegleiter_innen mit oben beschriebenen Kompetenzen und konstruktivistische, partizipative Unterrichtskonzepte – im Sinne von experimentellen »Spielwiesen«.

Kontrast zwischen Schule und Welt 2015

Wir wissen also längst, dass konstruktives Lernen ganz und gar andere Bedingungen erfordert, als sie derzeit in unserem Schulsystem die Norm sind. Es ist insbesondere der Kontrast zwischen Schule und der real existierenden Welt da draußen, der uns zumindest skeptisch machen sollte: Die Generation, die unsere Zukunft gestalten wird, verbringt die entscheidenden Jahre ihrer Jugend in einem System, das sich auf Denkmustern des letzten Jahrhunderts gründet.

Schule vor hundert Jahren

Wenn wir unsere Gesellschaft heute mit der von 1914 (vor hundert Jahren) vergleichen, dann wird offensichtlich, dass sich alle gesellschaftlich relevanten Bereiche massiv verändert haben: Medizin, Technik, Kommunikation. In krassem Gegensatz dazu steht unser Bildungssystem: Die Schulen sehen heute im Wesentlichen noch so aus wie 1914. Klassenräume, Stühle und vorne ein Pult. Unterricht nach Fächern in 45- bzw. 90-Minuten-Formaten, Pausenklingel. Abgesehen von ein paar Computern und der Ablösung der Tafel durch das Smartboard hat sich wenig verändert im Vergleich beispielsweise zur Entwicklung von der Grammophonplatte zu iTunes.

Worauf die Schulen vor hundert Jahren vorbereiten sollten, war ein Funktionieren in den gegebenen gesellschaftlichen Strukturen. Pünktlichkeit, Fleiß und vor allem Gehorsam waren zentrale Ziele der Erziehung. Begriffe wie Selbständiges Denken, Autonomie und Selbstermächtigung spielten im Schulkontext überhaupt keine Rolle. Ganz im Gegenteil: Die Jugendlichen sollten lernen, sich anzupassen und zu funktionieren – nicht die Welt zu hinterfragen.

Sinn und Aufgabe von Bildung heute

Bildung bedeutet, sich in der Tiefe mit Inhalten zu beschäftigen, sie in Beziehung zu sich selbst und der eigenen Situation in dieser Welt zu setzen, und auf diese Weise die Fähigkeit zu erlangen, eigenständig Fragen zu formulieren. Eine der wichtigsten Aufgaben von Bildung ist es, Jugendliche zu einem kritischen Bewusstsein zu befähigen. Die Fähigkeit beispielsweise, Fakten von Meinungen zu unterscheiden, ist unverzichtbar in einer zunehmend fragmentier-

ten und digitalisierten Lebenswelt, in der eindeutige Bedeutungszuschreibungen unmöglich sind. In einer Zeit, in der Wissen jedem und überall zugänglich ist, wird nicht die Anhäufung von Wissen zur Zukunftsressource, sondern der bewusste und kritische Umgang mit der Flut an Informationen und vermeintlichen Fakten.

Gesellschaftspolitische Relevanz von Autonomie in der Bildung

Den Eigensinn der Kinder zu stärken ist auch aus einem gesellschaftlichen Grund eine unserer dringendsten Aufgaben. Denn:

Nur wer selbst im Eigenen bestärkt wurde, kann das Fremde aushalten und produktiv aufnehmen – wenn wir die positiven Kräfte einer freien, demokratischen Welt erhalten wollen, müssen wir unsere Kinder zur Fähigkeit erziehen, Diversität auszuhalten.

Man muss die Welt vom Unterschied aus erfahren, auf der Grundlage eines sicheren Gefühls der eigenen Identität. Dann

erst ist es uns auch möglich, die eigene Identität immer wieder neu zu verhandeln und weiter zu entwickeln.

Indem wir die Welt aus der Perspektive des Unterschieds betrachten und auf gewisse Weise damit hervorbringen, erkennen wir eine Wahrheit, die dem einzelnen Individuum, das die Welt nur aus seiner eigenen Perspektive betrachtet, verborgen bleibt. (Alain Badiou)

Eines der drängendsten Probleme unserer Zeit ist das Thema Migration. Auf der anderen Seite der Demografiewandel. Beides könnte sich günstig beeinflussen. Das aber hängt von unserer gesellschaftlichen Fähigkeit ab, mit Diversität umzugehen.

Es geht nicht darum, wie viele Menschen von A nach B wandern, sondern darum, wie viel Diversität unsere Gesellschaft aushält. (Sebastian Klüsener, zitiert nach Der Spiegel, Nr. 12 vom 14.03.2015, »2030 – Es kommen härtere Jahre«, S. 27)

Derzeit gelingt uns das nur sehr bedingt. Nach Slavoj Žižek ist unsere Demokratie durch einen zunehmenden Relativismus bedroht. Die Demokratie wird nicht mehr lebendig gelebt. Anderes und Fremdes wird irgendwie »toleriert«, aber im Sinne einer gleichgültigen Duldung. Es fehlt eine wirklich lebendige und streitbare Auseinandersetzung, die sich auf das Fremde wirklich einlässt und dabei auch die Möglichkeit einbezieht, sich selbst zu ändern.

Toleranz im Sinne von Gleichgültigkeit ist gefährlich

»Es gibt Dinge, die unmöglich zu ertragen sind, l'impossible-a-supporter, wie Jaques Lacan es genannt hat. [...] Toleranz ist dafür keine Lösung. Was wir brauchen, ist eine übergeordnete Leitkultur, die regelt, auf welche Weise die Subkulturen interagieren. Der Multikulturalismus mit seinem wechselseitigen Respekt für die Empfindlichkeiten des anderen funktioniert nicht mehr, wenn es zu diesem »impossible-a-supporter« kommt. Strenge Muslime finden unsere blasphemischen Bilder und unseren rücksichtslosen Humor, die für uns einen Teil

unserer Freiheit ausmachen, unmöglich zu ertragen. Genauso finden westliche Liberale Praktiken wie die erzwungene Eheschließung oder das Wegsperrn der Frau, die Teil des gelebten Islam sind, unmöglich zu ertragen. Deshalb sage ich als Linker: Wir müssen für unsere eigene Leitkultur kämpfen. Die europäische Leitkultur ist der Universalismus der Aufklärung, in dem die Individuen sich zu sich selbst als universell verhalten. Das heißt, sie müssen fähig sein, von ihrer Besonderheit abzusehen, ihre partikuläre soziale, religiöse oder ethnische Position zu übergehen. Es reicht nicht, einander zu tolerieren. Wir müssen unsere eigene kulturelle Identität als etwas Kontingentes, als etwas Zufälliges, etwas Veränderbares erfahren können. [...] Unsere Identität besteht aus mehreren Identitäten, die nacheinander und nebeneinander existieren können. [...] Die einzige Möglichkeit zur Autonomie ist die Entwurzelung, das Herausreißen aus dem Anpassungszwang der Gemeinschaft.

[...] Der Fortschritt der westlichen Demokratie besteht darin, den Raum der Universalität nach und nach zu erweitern und damit auch die Wahlmöglichkeiten zwischen meinen kontingenten Entscheidungen zu vervielfältigen. [Wir müssen uns bemühen, uns] die Fragen neu zu stellen, über die gesellschaftlichen Bedingungen für das Ausüben persönlicher Freiheitsrechte zu reflektieren. [...] Das ist unser Kampf heute, Wikileaks eingeschlossen – diesen öffentlichen Raum lebendig zu halten. [...] Der Zusammenstoß der Kulturen sollte nicht durch einen gefühlten globalen Humanismus überwunden werden, sondern durch die übergreifende Solidarität mit den Kämpfenden innerhalb jeder Kultur. Unser Kampf für Emanzipation [Anm. der Autorin: und Autonomie] sollte mit dem Kampf gegen die Kasten in Indien, mit dem Widerstand der Arbeiter in China verbunden werden. Alles hängt hiervon ab: Der Kampf für die Palästinenser und gegen den Antisemitismus, Wikileaks und Pussy Riot, alle sind sie Teil desselben Kampfes. Wenn nicht, können wir uns einfach alle umbringen.« (»Unsere Trägheit ist die größte Gefahr«, Interview mit Slavoj Žižek im Spiegel Nr. 12 vom 14.03.2015, S. 134)

Wir haben uns angewöhnt, alles immerzu zu relativieren, und klare »alarmierende« Standpunkte zu vermeiden. Wir streiten uns nicht mehr. Wir winken ab und machen es uns in unseren »Sandburgen« gemütlich. Währenddessen wachsen um uns herum die Krisenherde dieser Welt.

»Warum empfinden wir Europäer unsere missliche Lage als eine ausgewachsene Krise? Ich glaube, weil wir spüren, dass es nicht nur um Kapitalismus ja oder nein geht, sondern um die Zukunft unserer westlichen Demokratie. Am Horizont zieht etwas Dunkles herauf,

die ersten Windstürme haben uns schon erreicht.« (Slavoj Žižek, »Unsere Trägheit ist die größte Gefahr«, in: Der Spiegel, Nr. 12 vom 14.03.2015, S. 131)

Weil wir kein Bewusstsein für uns selbst und unsere wirklich eigenen Überzeugungen und Bedürfnisse entwickeln können und uns stets über äußere Bilder definieren, ist das ICH nicht stark genug, um das Irritierende und Fremde auszuhalten. Es findet eine zunehmende Abschottung gegen die »Probleme da draußen« statt, ein Rückzug ins Private, der aber die Probleme unserer Demokratie insgesamt verstärkt.

Vilém Flusser bezeichnet den »entsetzten Zustand« der Migration als Quelle der Kreativität. In diesem Sinne müssen wir alle wieder aus unserer relativierenden Gleichgültigkeit heraus und selbst »emigrieren« – in die Perspektiven und Lebenswelten der anderen.

Die Gedanken von Vilém Flusser zur »Freiheit der Migranten« könnten in diesem Zusammenhang hilfreich sein:

Nur jemand, der aus seiner (gedanklichen) Heimat vertrieben wurde bzw. sie freiwillig verlassen hat, kann die Fähigkeit entwickeln, kreativ bzw. schöpferisch mit seiner gegenwärtigen Situation umzugehen.

Nach Vilém Flusser ist Migration eine kreative Situation. Die Exilsituation ist als Herausforderung für schöpferische Handlung zu sehen:

»Der Vertriebene ist aus seiner gewohnten Umgebung herausgerissen worden (oder hat sich daraus herausgerissen). Gewohnheit ist eine Decke, welche den Sachverhalt zudeckt. In der gewohnten Umgebung werden nur Veränderungen, nicht aber Permanenzen wahrgenommen. Wer wohnt, für den sind nur Veränderungen informativ, und alles Permanente sind für ihn Redundanzen. Im Exil ist alles ungewöhnlich. Das Exil ist ein Ozean von chaotischen Informationen. Der Mangel an Redundanzen dort erlaubt nicht, diesen Informationsschwall als sinnvolle Botschaften zu empfangen. Das Exil ist, da ungewöhnlich, unbewohnbar. Man muss, um dort wohnen zu können, die umherschwirrenden Informationen zu sinnvollen Botschaften erst verarbeiten, man muss diese Daten »prozessieren«. Das ist eine Frage des Überlebens: leistet man die Aufgabe der Datenverarbeitung nicht, dann wird man von den Wellen des Exils verschlungen. Daten verarbeiten ist synonym mit Schaffen. Der Vertriebene muss kreativ sein, will er nicht verkommen.« (Vilém Flusser, »Von der Freiheit des Migranten«, S. 103 ff.).

Im Zeitalter der Globalisierung reicht es nicht mehr, sich auf Altbewährtes, Altbekanntes zu verlassen und nur das Eigene, Vertraute für richtig zu halten. Die konstruktive Auseinandersetzung mit dem Fremden ist zwingend notwendig geworden, um mit den schnellen Entwicklungen unserer Zeit Schritt halten zu können und nicht auf einer »Insel der Ahnungslosen« zurückzubleiben.

Den Grad an (mentaler) »Wachheit« und selbstbestimmter Teilhabe an dieser Welt könnten wir dadurch steigern, dass wir dem Fremden mit (wertungsfreier, vor allem vorurteilsfreier) Neugier

gegenüber stehen. Dies gelingt uns in weiten Teilen leider nicht. Woran liegt das? Nach Vilém Flusser ist die »Gewohnheit eine Wolldecke, die Ecken abrundet und Geräusche dämpft«. Nur derjenige, der seine »Heimat« verlassen hat oder aus ihr vertrieben wurde, kann in den scheinbaren Wichtigkeiten der kulturellen Heimat das Banale, nämlich das Austauschbare, erkennen und zu einer konstruktiveren, weil offeneren Weltsicht gelangen. Der Abschied vom »Richtigkeitsanspruch« des vertraut gewordenen, kulturell verabredeten Gedankenguts ist schmerzhaft. Daher spricht Flusser von einem »entsetzten« Zustand. Nur, wer vorher gegessen hat, kann »entsetzt« werden. Entsetzen ist kein angenehmer Zustand. Aber er führt zu einer neuen, erweiterten Sicht der Dinge. Nur derjenige, der »entsetzt« ist, kann sehen, wo und wie die anderen sitzen.

Deshalb brauchen wir eine klare Vorstellung davon, wer wir sind und was wir wollen – damit wir eine lebendige Auseinandersetzung mit dem Fremden aushalten, daran wachsen und diese Erfahrung immer wieder neu bei anderen initiieren können.

Wirtschaftliche Gründe

Schlussendlich ist es auch unsere wirtschaftliche Entwicklung, die ein Umdenken dringend erforderlich macht. Dazu ein paar Ausführungen aus dem Spiegel, Nr. 12 vom 14.3.2015, S. 23–32:

»Die Digitalisierung ist dabei, das Leben umzuwälzen. Wie die Wirtschaft funktioniert, womit wir unseren Lebensunterhalt verdienen, wie wir zusammenleben, wie wir denken, lernen und fühlen – all das ist einem epochalen Wandel unterworfen. [...]

Daten werden wichtiger als Dinge. [...]

Deutschlands aktuelle Wirtschaftsstärke basiert größtenteils auf Wirtschaftsstrukturen, die aus dem späten 19. Jahrhundert stammen: Autos, Maschinen, Chemie, Elektro.«

Doch in Zukunft wird es weniger ums Produzieren gehen.

»Kreieren wird als Erfolgsfaktor in der durchdigitalisierten Wirtschaftswelt wichtiger als produzieren.«

Die Ängste vieler Eltern, dass ihre Kinder später keine Chance auf ein erfolgreiches, erfüllendes Berufsleben haben werden, sind völlig unbegründet im Hinblick auf unsere wirtschaftliche und demografische Entwicklung.

Schon in zehn Jahren wird es aufgrund des demografischen Wandels mehr Jobs geben. Und es werden immer neue Jobs entstehen, für die wir dringend Leute brauchen. Es wird eher schwierig werden, den Bedarf überhaupt zu decken. Vor allem aber wird es zunehmend Menschen brauchen, die umfassend gebildet sind und selbständig und kreativ denken und agieren können. Auch deshalb müssen wir unser Bildungssystem dringend in Richtung individuelles Lernen und Autonomie umstellen.

Kreative Lernlabore

Es besteht ein riesiger Bedarf an »echtem« Lernen. Damit ist gemeint, dass man analog – in real statt findenden Beziehungskon-

texten – zusammen in der Gruppe etwas erlebt, etwas versucht, etwas erarbeitet, diskutiert, probiert, erfindet, sich erprobt. Mit unvorhersehbarem Ergebnis. Denn solche (Lern-)Erfahrungen können Jugendliche in ihrem Alltag nur sehr bedingt selbst herstellen.

Es kann nicht länger um ein standardisiertes Wissen gehen, sondern um ein Wissen, das sich nur durch eigene Erfahrungen generieren lässt. Und das auf diese Weise zu selbständigem Denken führt. Genau das interessiert Kinder und Jugendliche sofort.

Ausgangspunkt von Lernprozessen müssen eigene, persönliche Interessen und Fragen der Jugendlichen sein, denn von ihrer individuellen Geschichte ausgehend, erschließen sie sich die Welt. Nur im Spannungsverhältnis zwischen dem eigenen Privaten und dem Äußeren entsteht eine Erkenntnis über den möglichen eigenen »Sinn« in dieser Welt und über mögliche eigene Lebensentwürfe.

Statt Noten und Vorgaben für Bewertungsraster brauchen wir kreative Lern-Labore

Wie kann das gehen?

Der Ausgangspunkt für eine Perspektivveränderung bei den Erwachsenen in unseren Schulen muss eine *Exilsituation* sein: eine Störung, ein *Ent-Setzen*, im Sinne einer Konfrontation mit dem Fremden. Diese muss aber gleichzeitig durch das Ermöglichen echter Autonomie sofort auch die angenehme Attraktion mit sich bringen: Die Möglichkeit, *selbst zu denken und zu gestalten*.

Diese Entwicklung könnte von Künstler_innen von außen angestoßen werden, wenn diese umfassend auf die Situation vorbereitet sind. Wir brauchen die künstlerische Perspektive, die von der Frage ausgeht, um die erstarrten Strukturen und Denkmuster von innen heraus zu verändern.

Dafür müssen die Künstler_innen ausgebildet werden, damit sie an den Schulen nicht einfach nur »ihre eigene Sandburg« aufbauen. Es muss um die Auseinandersetzung und die Initiierung einer Kommunikation der Begegnung gehen, bei der jeder/jede da beginnen kann, wo er/sie ist, und bei dem ansetzt, was ihn oder sie gerade bewegt.

Dieser Impuls geht von den Künstler_innen aus, die sowohl die Irritation als auch – nach einer entsprechenden Ausbildung – die Kultur des inklusiven Denkens und Handelns mitbringen, und so zum Ausgangspunkt einer sich weiter »ansteckenden Gesundung« werden.

Was im Großen geschehen soll, muss im Kleinen anfangen – bei der Auseinandersetzung von Mensch zu Mensch und bei der eigenen persönlichen Frage. Von der künstlerischen Perspektive geht es aus, über die bewusste Kultur der gelebten Inklusion wird das Prinzip des individuellen Kreierens immer weiter verbreitet. Die Lehrer_innen können auf diese Weise, genauso wie die Kinder und Jugendlichen, den/die Künstler_in in sich entdecken – im Sinne einer eigensinnigen Gestaltung von Welt.

Act! Führe Regie über dein Leben: Vorschläge für eine Erneuerung des Bildungssystems

Ausgangspunkt aller Überlegungen ist die gelebte Erfahrung, dass die Erfindung »kreativer Startrampen« jenseits schulischer Vorgaben eine riesige Flut an verborgenen Potenzialen zum Vorschein bringt.

ACT e. V. ist ein Verein von Künstler_innen, Lehrer_innen und Kulturschaffenden. Die Arbeit von ACT basiert auf einem inklusiven gesellschaftspolitischen Konzept, das weit über den Rahmen Schule hinaus wirksam ist.

Ausgebildete Künstler_innen bringen die ACT-Kultur an innovationsfreudige Schulen, die sich auf den Weg machen wollen. Langfristig bedeutet die Umstellung der Schulen auf eine inklusive, innovative und partizipative Lernkultur gleichzeitig auch den Abschied von den Noten. Dies wird auch den Lehrkräften den Raum ermöglichen, wieder zu Erfinder_innen ihres Berufes zu werden und eigene partizipative »Startrampen« aus ihren Fächern heraus zu entwickeln.

Um konstruktiven, inklusiven Unterricht gestalten zu können bedarf es

1. eines partizipativen methodischen Ansatzes im Sinne einer vielfältigen »Spielwiese« oder »Startrampe« und
2. einer stärkeorientierten, wertschätzenden Kultur der Vielfalt, die durch eine professionelle Beziehungs- und Kommunikationsgestaltung der Künstler_in etabliert und dann (im besten Fall) von allen anderen weitergelebt wird.

Auf der Basis der fragenden, künstlerischen Perspektive erfinden die Künstler_innen von ACT als erste partizipative »Startrampen« für individuelle Gestaltungs- und Reflexionsprozesse – ausgehend vom Prinzip des »Theatralen Mischpults«.

Dies bedeutet konkret: Wissen wird in seine Einzelteile zerlegt, zugrunde liegende Prinzipien werden sichtbar und in größeren, inhaltlichen Zusammenhängen systematisch spielerisch verfügbar gemacht. Die Jugendlichen können aus unendlich vielen Möglichkeiten immer neue, eigene Lernwege kombinieren. Dabei führt jeder eigene individuelle Impuls zu neuen Gestaltungsmöglichkeiten und neuen Erkenntnissen.

Im Weiterbildungsprogramm »LernKünste« entwickeln wir derzeit in Kooperation mit der Alice Salomon Hochschule und gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung die Grundlagen für ein entsprechendes Ausbildungskonzept.

Einerseits geht es darin um eine lebendige Kultur des Ermöglichens von Potenzialen, die vom einzelnen Menschen ausgeht und das Ziel verfolgt, Räume der gegenseitigen Wertschätzung und eine Kommunikation der Begegnung zu etablieren. Andererseits geht es um die Erprobung und Reflexion des partizipativen Prinzips am Beispiel des »Theatralen Mischpults«. Dieses dient als Grundprinzip, um auf dieser modellhaften Grundlage eigene kreative und partizipative »Startrampen« zu erfinden.

Diese verschiedenen Ansätze »partizipativer Spielwiesen« und die ACT-Kultur des Ermöglichens werden von den Künstler_innen in die Schulen gebracht und werden dort von den Lehrkräften und allen Beteiligten der Schule weiter gelebt.

So entsteht eine Kultur der Vielfalt, die von den Potenzialen des Einzelnen ausgeht und immer weitere persönliche Wege des Wachstums ermöglicht. All das wird immer als Gesamtkonzept gedacht, das heißt: Auch die Lehrkräfte starten mit der Entwicklung eigener partizipativer Spielwiesen genau dort, wo ihre innere Unruhe bzw. ihr persönliches Potenzial liegt.

Die partizipativ gestalteten künstlerischen Prozesse werden so für alle Lehrkräfte Anregung und Ausgangspunkt für die Entwicklung eigener partizipativer Unterrichtskonzepte auch in anderen Fächern. Auf der Basis dieses Prinzips lassen sich zahlreiche partizipative Konzepte in allen anderen Fachbereichen entwickeln.

Über einen partizipativen methodischen Ansatz (kreative Startrampe) auf der einen und einer lebendigen, wertschätzenden Kultur der Vielfalt auf der anderen Seite kann ein neuer sozialer Raum der Begegnung etabliert werden, in dem die ansonsten geltenden, rollenspezifischen Verhaltensmuster abgelegt und neue Rollen (und immer wieder neue, wahre Identitäten) erschaffen werden.

Die Lehrkraft agiert in diesem Kommunikationsraum nach dem sokratischen Prinzip der »Meister-Schüler-Beziehung«:

»Der Meister lernt vom Schüler und wird durch diese Beziehung verwandelt in einem Prozess, der sich im Idealfall in einen Austausch verwandelt. Das Schenken geschieht wechselseitig, wie in den Labyrinthen der Liebe. Es geht also nicht um einen Wissenstransfer, sondern um den Lernprozess selbst, der zu neuen Erkenntnissen führt. Nichtwissen heißt bei Sokrates lebenslanges Fragen, lebenslanges Lernen, jenseits unveränderlicher Gewissheiten. Genau das ist heute erforderlich in einem medialen Environment, in dem Informationen so verwirrend zahlreich zirkulieren und so schnell veralten, wie nie zuvor.« (Christine Eichel, Deutschland, deine Lehrer, München 2014, S. 44f.)

Auf diese Weise entsteht ein Konzept von Bildung, das jedem einzelnen Menschen ermöglicht, die eigene Frage, den eigenen biografischen Anknüpfungs- und Interessepunkt zu finden und von dort einen wirkmächtigen, individuellen Bildungsprozess in Gang zu setzen.

Wir müssen uns deshalb keine allzu großen Sorgen machen: Es gibt bereits ein System, das der unfassbaren Komplexität der Welt vollkommen gewachsen ist: Das ist der Mensch selbst, mit seiner unendlichen Fähigkeit zur Imagination – wenn er seine Potenziale erkennen und entwickeln kann.



Das kleine Kind als Gegenüber: zum Verhältnis von Menschenbild und Kunstverständnis

Dagmar Domrös

Mein Beitrag trägt denselben Titel wie das FRATZ Symposium 2015. Er führt direkt ins Herz unserer Diskussion: Welche Philosophie verfolgen wir im Theater o.N. und wie kann sie sich in Worten und in der Praxis ausdrücken? Ich möchte den Titel an dieser Stelle aufgreifen und die Begrifflichkeiten im Kontext von FRATZ beleuchten. Dabei werde ich auch die anderen Texte in diesem Heft streifen und bestenfalls gedankliche Fäden zwischen ihnen aufspannen.

Kunstverständnis

Wir, die Veranstalterinnen von FRATZ, waren sehr überrascht, dass unsere diesjährige Auswahl für das Festival unter den Fachbesucher_innen zum Teil heftige Diskussionen über ihre jeweiligen Theaterbegriffe auslöste. Bemerkungen wie »Das ist doch kein Theater!« fielen in den Foyers der temporären Veranstaltungsstätten. Ebenso waren begeisterte Feststellungen, so etwas noch nie erlebt zu haben, zu vernehmen oder fragendes Nachdenken darüber, wo denn eigentlich die Grenzen verlaufen würden zwischen Theater, Installation und Performance. Überrascht waren wir wohl vor allem deshalb, weil die Zuordnung zu verschiedenen Genres nicht zu den Kriterien gehörte, die uns bei der Auswahl leiteten. Uns interessierten vor allem Kunstereignisse, in denen Kontakt zwischen den Künstler_innen und ihren Zuschauer_innen stattfindet, den sehr jungen wie den erwachsenen gleichermaßen. Kontakt setzt gegenseitiges Interesse und Respekt für das Gegenüber voraus. Wie Alicja Morawska-Rubczak in ihrem Essay über »fliegen&fallen« beschreibt, geht es darum, eine »Übereinkunft« mit dem Publikum zu finden. Wir machten uns auf die Suche nach Inszenierungen, in denen konsequent nach einer gemeinsamen dialogischen Ebene zwischen Performer_innen und Zuschauer_innen gesucht wurde. Kompromisslosigkeit in Hinsicht auf den künstlerischen Gestaltungswillen der Akteure war ein vorrangiges Kriterium für die Auswahl. Wir begegneten Künstler_innen, die sich in ihrer Arbeit nicht von vermeintlich kindgerechten Formen einschränken lassen, sondern beständig auf der Suche nach Öffnung und Konzentration in der Hinwendung zu jenem Gegenüber – dem kleinen Kind – sind. In ihren Arbeiten bedienen sie sich der verschiedensten künstlerischen Mittel, um in Kontakt zu treten: Bewegung, Bildhauerei, Klang und Präsenz im Raum, Spiel und Gesang sind nur einige Beispiele.

Dementsprechend vielfältig in ihren Formaten waren die Gastspiele bei FRATZ 2015 und folgerichtig kündigten wir auch kein Theaterfestival, sondern ein internationales Festival für sehr junge

Zuschauer_innen an. Fast alle eingeladenen Inszenierungen folgen postdramatischen Prinzipien und verbinden mehrere Genres und Kunstsparten miteinander. Durchweg alle lösen das klassische Prinzip der vierten Wand auf, alle verzichten auf eine psychologische Figurenführung oder geschlossene Handlungsverläufe – mit Ausnahme von »Krokodil« des Kemerovo Kinder- und Jugendtheaters. Mit den Bühnenbildern werden keine illusionistischen oder fiktionalen Orte behauptet, sondern »erweiterte Möglichkeitsräume« geschaffen (Andrzej Wirth, zitiert bei STEINMANN 2015, vgl. Seite 10 in diesem Heft): begehbare Installationen im Fall von »Paper Planet« (Australien) oder »Le son de la séve« (Frankreich); eine bewegliche Rauminstallation mit Luftobjekt bei »fliegen&fallen« (Deutschland/Polen); ein Bühnenbild, das das Publikum in die Spielsituation integriert, bei »Adams Welt« (Deutschland/Österreich); eine offene Versuchsanordnung, die alle theatralen Mittel sichtbar und nachvollziehbar offenlegt, bei »Krokodil« (Russland) und eine offene und durchlässige Arenabühne bei »Metamorf'Ose« (Frankreich). Sprache wird in allen Inszenierungen sparsam eingesetzt, meist wird dann ihr Klangcharakter betont und weniger oder gar nicht die semantische Ebene. Juliane Steinmann hat Zuschauer_innen nach den Aufführungen nach Charakterisierungen des Gesehenen befragt. Die Antworten sowie die selbst gewählten Untertitel der Künstler_innen zeigen das Spektrum neu erfundener und neu verbundener Darstellungsformen auf: interaktives Ambulatorium, *spectacle vivant*, Installation mit Bäumen (»Le son de la séve«), Musiktheater, Musik-, Material- und Bewegungsstück (»Metamorf'Ose«), Tanzperformance in poetischen Bildern (»fliegen&fallen«), Interaktive Rauminstallation aus Papier (»Paper Planet«), Ensembleproduktion, musikalische Reise, fragmentarische Spielgeschichte mit Musik (»Adams Welt«). Nur eine einzige Gruppe, das HELIOS Theater, bezeichnet ihre Inszenierung »Spuren« als Theater und bedient sich damit des klassischen Genrebegriffs (vgl. STEINMANN 2015, S. 14/15).

Die Formenvielfalt und Internationalität machen die Lebendigkeit des Festivals aus. Hiervon wollen wir uns in unseren eigenen Arbeiten inspirieren lassen, an dieser Stelle wollen wir weiter forschen, wollen Räume und Anlässe für die Weiterentwicklung performativer Formate für die Jüngsten schaffen.

Menschenbild

Dieses Kunstverständnis setzt ein Menschenbild voraus, was sich heute in der kulturellen Bildung, insbesondere der in der Kunst

und Kultur im frühkindlichen Bereich, weitgehend durchgesetzt hat. Kleine Kinder werden als vollwertige und vollständige Persönlichkeiten anerkannt, die in der Lage sind, sich selbst zu bilden und zu entwickeln, wenn man sie nur lässt. Ein Gedanke, der sich bereits in Wilhelm Meisters Wanderjahren findet und daher gar nicht so neu sein kann. Goethe drückt es ganz trocken aus: »Wohlgeborene, gesunde Kinder bringen viel mit; die Natur hat jedem alles gegeben, was er für Zeit und Dauer nötig hätte. Dieses zu entwickeln ist unsere Pflicht, öfter entwickelt sich's besser von selbst.«

Was genau bedeutet dies für unsere Arbeit? Als Künstler_innen und als Theaterpädagog_innen? In erster Linie wird dieses Menschenbild in unserer Haltung sichtbar. Natürlich sind wir Erwachsenen weiterhin diejenigen, die den Rahmen schaffen für ein gemeinsames Kunsterlebnis. Niemand würde leugnen, dass es ein Verantwortungs- und Kompetenzgefälle in der Beziehung zwischen Kindern und Erwachsenen gibt. Das Verhältnis bleibt in bestimmten Aspekten hierarchisch. Das kleine Kind hat zwar die Möglichkeit, zum Beispiel durch Weinen oder Passivität, zum Ausdruck zu bringen, dass es lieber nicht partizipieren möchte, zum Beispiel an einem Workshop. Seine Entscheidungsfreiheit ist allerdings begrenzt. In vielen Bereichen entscheiden die Erwachsenen für die Kinder: Das Aussuchen von der Witterung angemessener Kleidung und das Erkennen und Verhindern von Gefahren fallen unstrittig in den Verantwortungsbereich der Erwachsenen. Die Gestaltung des Tagesablaufs und die Entscheidung, was und wann gegessen wird, sind Grenzbereiche, in denen das Kind – je nach Erziehungskonzept – mitbestimmen kann. In bestimmten Situationen haben Kinder heutzutage Mitbestimmungsrecht: In vielen Kitas können sie zwischen bestimmten Angeboten und Aktivitäten wählen oder entscheiden selbst, ob sie Mittagsschlaf halten möchten oder nicht. In Familien werden sie in die Freizeitgestaltung einbezogen. Der dänische Erziehungswissenschaftler Jasper Juul spricht in seinen Büchern von einer »gleichwürdigen Beziehung« zwischen Erwachsenen und Kindern. Das bedeutet, dass dem Kind vermittelt wird, dass Menschen jeden Alters von gleichem Wert sind. Man respektiert gegenseitig die persönliche Würde und Integrität.

Das FRATZ-Team hat sich vorgenommen, Räume zu schaffen, in denen die Hierarchien so weit wie möglich bedeutungslos werden. Offene Räume, in denen Kinder und Erwachsene sich auf Augenhöhe begegnen können und der Impuls des Kindes genauso viel zählt wie der des Erwachsenen. Wir Erwachsenen wollen lernen, unsere ästhetischen Entscheidungen nicht über die des Kindes zu stellen, zuzuhören, dem Kind die Zeit zu lassen, die es für seine Erkundung und Gestaltung braucht, und uns in unseren Deutungen zurückzunehmen. Wie Madeleine Fahl in ihrer Reise durch das FRATZ Atelier anschaulich beschreibt, sind wir allzu schnell dabei, Bedeutungen zuzuschreiben, die Phantasie des Kindes in unsere erwachsene Weltsicht hineinzupressen (vgl. Seite 11 in diesem

Heft). In Kinder-Malstunden sind Sätze wie »Aber ein Hase kann doch nicht fliegen« oder »Ein Elefant ist doch nicht blau« durchaus nicht selten zu hören. Man ertappt sich selber dabei, wie man seine Überlegenheit ausspielt, sich einmischt, erklärt, was keiner Erklärung bedarf, oder eine Deutungshoheit behauptet, die gar nicht besteht. Wenn wir sagen, wir streben nach Gleichwürdigkeit zwischen Erwachsenen und Kindern, sagt das noch nicht, dass es uns immer gelingt, dieses Ideal umzusetzen.

Ein gelungenes Beispiel für einen gleichwürdigen Austausch ist die Performance »Le son de la séve«. Dort kann man beobachten, wie Benoît Sicat und Nicolas Camus Laute, Töne und Rhythmen der Kinder aufgreifen und in ihren akustischen Dialog einbauen, es gibt kein richtig oder falsch, die Reaktionen, die kommen, werden Teil der kollektiven Klanginstallation (vgl. STEINMANN in diesem Heft). Im FRATZ Atelier obliegt die Entscheidung, was mit dem durchgehend grauen Raum geschehen soll, den Kindern. Manche malen großflächige Linienbilder und verbinden das Malen mit Bewegungen und Lauten. Einige erobern auch die Wände. Manche malen abstrakt, andere gegenständlich.

In solchen Räumen gibt es keinen Bildungsauftrag, sondern ein gemeinsames Entdecken und Erleben der Generationen. Solcherart Begegnungen können stattfinden zwischen Künstler_innen auf der Bühne und Zuschauenden jeden Alters, zwischen Künstler_innen oder Theaterpädagog_innen und Kindern im Rahmen eines Workshops oder Ateliers, auch zwischen Kindern und ihren Eltern im Rahmen eines Eltern-Kind-Workshops.

Die Herausforderung für die gestaltenden Erwachsenen liegt darin, dass sie gewissermaßen eine Doppelrolle einnehmen. Zum einen konzipieren sie eine Begegnung und haben Erwartungen und Vorstellungen, was passieren könnte. Sie fühlen sich auch verantwortlich für das »Gelingen« des Kunstereignisses. Zum anderen treten sie als ebenbürtige Partner in Kontakt mit den teilnehmenden Kindern und Erwachsenen, wollen offen sein für ihre Reaktionen und Impulse und müssen gegebenenfalls akzeptieren, wenn das Angebot anders verstanden, genutzt, interpretiert und weitergeführt wird als intendiert. Der legitime eigene Gestaltungswille und die damit einhergehende Verletzlichkeit läuft hier parallel zur Bereitschaft, sich wahrhaft auf den anderen einzulassen und zuzulassen, die Gestaltungshoheit abzugeben.

Während die Tanzperformance »fliegen&fallen« oder die Inszenierungen »Adams Welt« und »Krokodil« die Gestaltungshoheit erst nach der Vorführung im sogenannten Nachspiel aufgeben, waren die offeneren Formate wie das interaktive Ambulatorium »Le son de la séve« oder die Installation »Paper Planet« von Anfang an durchlässig für die Eingaben des Publikums, das als mitgestaltende Kraft ins Geschehen eingreift.

Das FRATZ Atelier war ein anderer Versuch, einen offenen Raum zu schaffen, in dem Erwachsene und Kinder gemeinsam entwickeln und gestalten – und schließlich im Erinnerungsraum zusammen zuschauen. Rückblickend war auch dieses Experiment

geprägt von der Pendelbewegung der Künstler_innen zwischen Lenken und Leiten einerseits und Aufnahmebereitschaft und Offenheit andererseits. Viele Begegnungen fanden hier statt, überraschende Momente ereigneten sich. Vielleicht könnten sich die Erwachsenen noch besser auf die Begegnungen einlassen, wenn sie nicht gleichzeitig diejenigen sein müssten, die die Angebote machen und vorbereiten? Wäre auch ein Atelier denkbar, dass von einer Gruppe Künstler_innen erdacht und gestaltet und von einer anderen Gruppe gemeinsam mit den Kindern wahrgenommen und erlebt wird? Was könnten Kinder und Erwachsene zusammen erschaffen, wenn es keine Ziele, Vorgaben und Verantwortlichkeiten auf beiden Seiten gäbe?

Die offenen Räume, die wir im Rahmen von FRATZ Festival und FRATZ Begegnungen schaffen, sind allesamt Kunst-Räume. FRATZ ist ein Kunstfestival und bewegt sich damit zunächst außerhalb des institutionellen Rahmens von Bildung. Es gibt aber Berührungspunkte, und diese werden gezielt von uns gesucht. Die Begegnungswshops finden in den Kitas statt. Dort entstehen dann kleinere Frei-Räume, wo möglicherweise für den begrenzten Zeitraum einer Stunde andere Werte gelten als im normalen Kita-Alltag. Die Struktur der Bildungseinrichtung bleibt dadurch unberührt. Dennoch hoffen wir, durch unsere Arbeit die Institutionen zu ermutigen, auch in anderen Bereichen entsprechende Räume zu schaffen und bestehende Strukturen infrage zu stellen. Die Schärfung des Bewusstseins in den Kitas für das ungeheure Selbstbildungspotenzial der Kinder ist Teil des Programms. Gemeinsam mit den Erzieher_innen, unseren Partner_innen vor Ort, denken wir darüber nach, welche Folgen es für den frühkindlichen Bildungssektor hätte, würde man das hier vertretene Menschenbild konsequent zu Ende denken.

Maïke Plath, die sich mit der Entwicklung älterer Kinder und Jugendlicher beschäftigt, fordert in ihrem Beitrag ein radikales Umdenken im schulischen Bildungssystem. Um das Potenzial der Kinder und Jugendlichen angemessen fördern zu können, sollten sie in ihrem Eigensinn, ihrem Willen zur Selbstbildung gestärkt werden, anstatt in vorgefertigte Lerninhalte und Notenschemata gepresst zu werden. Mit dem von ACT e. V. entwickelten Programm »LernKünste« will sie aktiv in die Schulstrukturen eingreifen und setzt damit auf der Bildungsebene um, was die FRATZ Begegnungen an der Schnittstelle zwischen Kunst und Bildung ebenfalls versuchen: die Ermächtigung schon der Jüngsten zu einem eigenen Ausdruck jenseits von Normen, die Ermächtigung der Kinder und ihrer Eltern zur Teilnahme an (künstlerischen) Prozessen als gleichwürdige Partner.

Partizipation

Der Vortrag von Anne Wihstutz erinnert uns Kunstschaffende daran, dass Partizipation nicht in erster Linie in der kulturellen Bildung relevant ist. Kinder wollen beteiligt sein in allen Belangen, die ihr

Leben betreffen: in der Schule, in der Familie, in ihrem Freundesumfeld. In dem Maße, in dem sie einbezogen werden und mitgestalten können, fühlen sie sich ernst genommen. Sie empfinden die Welt dann als »gerechter«. Die Schutzbedürftigkeit von Kindern ist unbestritten. Die Kinderschutzrechte sind eine Errungenschaft. Doch die unreflektierte Akzeptanz der gesellschaftlichen Normen führt in manchen Bereichen zu einer Ablehnung von Partizipation, die sich negativ auf die betroffenen Kinder auswirken kann. Anne Wihstutz nennt hier das Beispiel »Kinderarbeit«. In der westlichen Welt ist sie verpönt. Es lohnt aber im Einzelfall zu schauen, ob die Beteiligung des Kindes an Arbeiten, die zu einem Funktionieren des Familienverbundes beitragen, nicht richtig und wichtig für das Kind ist. Ein Beispiel ist das Kind von Immigranten, das für die Eltern beim Arzt oder bei der Behörde die wichtige Aufgabe des Übersetzens übernimmt. Für diese Leistung sollte es – auch wenn diese es überfordert – Anerkennung erfahren, nicht zu allererst Mitleid. Gleiches gilt für Kinder, die in komplizierten häuslichen Verhältnissen, zum Beispiel im Zusammenleben mit chronisch erkrankten Eltern, Verantwortung für kleinere Geschwister übernehmen. Auch hier sind Anerkennung und Unterstützung angemessenere Reaktionen als Mitleid. Kinder in schwierigen Lebenssituationen zu stärken lautet die gesellschaftliche Aufgabe. Ihnen auf Augenhöhe zu begegnen ist die Voraussetzung dafür.

Die Erwachsenen könnten dies in künstlerischen Kontexten üben. Auch in der Kunst gilt es, dem Urteilsvermögen des Kindes zu vertrauen. Möchte ich teilnehmen? Und auf welche Weise möchte ich teilnehmen? Zuschauen? Mitmachen? Partizipation beinhaltet auch das Recht, sich nicht zu beteiligen. Manchmal ist das schwer auszuhalten, wenn Angebote, die wir selbst für wertvoll und genussbringend halten, nicht angenommen werden. Das zeigt sich, wenn Theaterpädagog_innen, Erzieher_innen, Eltern oder Künstler_innen immer wieder Kinder bedrängen, die es vorziehen, vom Rande aus zu beobachten. Es ist eine feine Balance zwischen Ermutigung und Nötigung. In ihrer Evaluation betont Juliane Steinmann den Aspekt der Eigenzeitlichkeit. In der Arbeit für sehr junge Kinder und mit ihnen ist Zeit ein wichtiger Faktor. Betritt ein kleines Kind eine neue Umgebung, sei es ein ausgestalteter Bühnenraum, sei es ein reizarmer, komplett mit grauem Papier ausgeschlagener Raum wie im Falle des FRATZ Ateliers, braucht es möglicherweise lange Zeit, bis es sich orientiert und auf die Situation eingelassen hat. Andere sind sofort bereit, in Aktion zu treten, zuzuschauen oder zu gestalten. Hier ist die Geduld und Zurückhaltung der Erwachsenen gefragt. Andernfalls könnte ein aufkeimendes Interesse sofort erstickt werden.

Meinen wir es ernst mit der Partizipation von sehr kleinen Kindern, müssen wir also Zeit einplanen und uns zurücknehmen. Natürlich zählt auch das Weltbild, die Kraft und der Gestaltungswille der Erwachsenen, wenn es um eine Begegnung geht. Ein Anbieten im Sinne vermeintlich kindgerechter Mittel und Zugän-

ge ist hier nicht gemeint. Zurücknehmen könnte bedeuten: nicht bedrängen, nicht voreilig nach bewährten Mustern bewerten und nicht in vorgefertigte Darstellungs- und Gestaltungsschablonen drängen. Vielleicht ist der Blick und die Herangehensweise des Kindes frischer als die des gestaltenden Erwachsenen? Geht das Kind auf den Vorschlag des Künstlers/der Künstlerin ein?

Die Kunst öffnet Spiel- und Experimentierräume für Kinder und Erwachsene, in denen Handlungs- und Ausdrucksmöglichkeiten ausprobiert und auf Tauglichkeit getestet werden können. Dies geschieht zum Teil bewusst, zum Teil unbewusst. Neben dem ästhetischen Vergnügen kann das Kind in einem geschützten Raum Teilhabe und Selbstwirksamkeit erfahren. Kunst-Räume sind Versuchsanordnungen für das »echte« Leben da draußen, gleichzeitig sind sie das echte Leben selbst.

Wir glauben, dass ein Kind, das in der Begegnung mit einem Künstler oder einer Künstlerin Resonanz erfährt, auch außerhalb dieses Modell-Raumes ermutigt ist, sich Gehör zu verschaffen, Kontakt und Teilhabe einzufordern. Aus diesem Grund ist es uns wichtig und war es von Anfang an Teil des FRATZ-Konzepts, mit dem Festival und dem Begegnungsprogramm die bildungsbürgerliche Mitte Berlins zu verlassen und in sechs Berliner Bezirken zu Gast zu sein, in denen wir aufgrund von Statistiken und persönlichen Erfahrungen weniger Möglichkeiten zu kultureller und gesellschaftlicher Teilhabe für Kinder vermuten. Mit unseren internationalen Gästen aus Frankreich, Russland, Polen, Australien und Deutschland begegneten wir Kindern in Marzahn-Hellersdorf, Lichtenberg, Neukölln, Pankow, Wedding und Spandau. Wir lernten sie kennen, zeigten ihnen, was wir »toll« finden – unsere Kunst –, schauten, was sie daraus machten, und führten es bestenfalls gemeinsam weiter. Die ausländischen Künstler_innen erhielten außerdem Einblicke in die pädagogischen Konzepte der Kitas und verglichen die Herangehensweisen mit denen ihrer Länder. So bemerkte beispielsweise Hestia Tristani, die im Rahmen ihres Workshops in der Spandauer Partner-Kita zum gemeinsamen Mittagessen mit den Kindern eingeladen war, erstaunt, dass mehrere der Kinder gar nichts gegessen hatten und »man sie einfach ließ«. Weiterhin kommentierte sie die weitgehend freie Tagesgestaltung bei den drei- bis vierjährigen Kindern. In diesem Alter gehen die Kinder in Frankreich bereits in die *école maternelle*, die unserer Vorschule gleicht.

Das kleine Kind als Gegenüber

In ihrer soziologischen Darstellung von Kindheitsbildern unserer heutigen westlichen Welt denkt Anne Wihstutz über diesen Titel nach. Sie fragt sich, ob das Gegenüber Distanz und Fremde ausdrücken soll. Oder ob das Gegenüber im Sinne George Herbert Meads verstanden sein will: als der signifikante Andere. Gemeint sind damit bei Mead für das Kind wichtige Bezugspersonen wie Vater oder Mutter, in die sich das Kind im Spiel hineinversetzt. In

unserem Fall wäre der Rollentausch umgekehrt: Der Erwachsene würde sich in das kleine Kind hineinversetzen.

In unserer Auffassung vom kleinen Kind als Gegenüber steckt von all diesen Deutungen etwas. Mein eigener Ausgangspunkt liegt im dialogischen Prinzip von Martin Bubers »Ich und Du«. Buber geht davon aus, dass der Mensch erst in der Begegnung mit einem menschlichen Gegenüber, dem »Du«, ganz Mensch wird und seine Identität findet. In seiner Poetologie beschwört Paul Celan ebenfalls dieses »Du«, den Angesprochenen, auf den sich seine Gedichte zubewegen. Die Kunst braucht diesen Anderen, dieses Gegenüber, damit sie sich überhaupt ereignen kann. Das Gedicht braucht seinen Leser, die Performance braucht ihr Publikum, um sich im Moment vollziehen zu können. In unserem Fall sind dieses »Du« sehr junge Kinder. Sie sind das Publikum, mit dem wir in einen Dialog treten wollen. Dies setzt voraus, das kleine Kind als Gegenüber in der Kunst überhaupt erst einmal anzuerkennen. Leider ist das in der Kunstwelt immer noch keine Selbstverständlichkeit, was einerseits daran liegen könnte, dass in der Vergangenheit sehr viel Theater für Kinder produziert wurde, das die Kinder nicht ernst nimmt. Andererseits vermute ich eine Furcht vor dem kleinen Kind. Das kleine Kind bleibt uns fremder als ältere Kinder oder Erwachsene. Es ist schwerer »lesbar«, seine Reaktionen und Empfindungen bleiben uns verborgen, wenn sie nicht gerade extreme Angst oder Freude ausdrücken. Der Dialog mit dem kleinen Kind erfordert eine intensive Einlassung, da die semantische Sprachebene – wahrscheinlich das meistgenutzte Kommunikationsmedium zwischen Erwachsenen – nicht zur Verfügung steht. Dafür aber viele andere Mittel, die in den Künsten durchaus einen gleichwertigen Stellenwert haben: Musik, Klang, Sprachmelodie, Bewegung, Tanz, Rhythmus, Bild, Licht, Form etc. Die Möglichkeiten, mit dem kleinen Kind als Gegenüber in Kontakt zu treten, sind vielfältig.

Gerade in der Fremdheit sehen wir das große künstlerische Potenzial der Arbeit für diese Zielgruppe. Indem ich mich als Künstler_in fremd mache, begeben wir uns in einen Zustand der Unsicherheit, der mich wach und sensibel macht. In diesem Sinne beinhaltet Kunst für und mit den Jüngsten auch einen Akt der Selbstentfremdung, eine Distanzierung von eingeschliffenen ästhetischen Glaubenssätzen und tradierten Praktiken. Dieser Akt ermöglicht uns, die Rolle der Kunst im gesellschaftlichen Zusammenleben, ihre Beschränkungen und Möglichkeiten, und die ihr zur Verfügung stehenden Mittel neu zu bewerten.





Dagmar Domrös *Dramaturgin*

Dagmar Domrös studierte Germanistik, Amerikanistik und Politische Wissenschaft in Hamburg und Massachusetts. Sie arbeitete als Assistentin des künstlerischen Leiters am American Place Theatre NYC und als Dramaturgin am Stadttheater Heidelberg (2001–2005), wo sie zwei Jahre den Heidelberger Stückemarkt dramaturgisch verantwortete. In Berlin war sie als Produzentin und Dramaturgin für das GTA German Theater Abroad (2005–2008) und die spree-agenten Berlin tätig. Seit 2010 gehört sie dem Ensemble des Theater o.N. an und begleitete zahlreiche Stückentwicklungen für die Jüngsten als Dramaturgin. 2012 übernahm sie gemeinsam mit Vera Strobel die künstlerische Leitung des Theater o.N. Sie ist Teil des Leitungsteams des FRATZ Festivals.



Madeleine Fahl *Kindheitspädagogin, Theater-Kind-Pädagogin*

Madeleine Fahl studierte an der Evangelischen Hochschule Berlin im Studiengang »Elementare Pädagogik« und absolvierte in diesem Rahmen auch die Zusatzqualifikation zur Theater-Kind-Pädagogin. Das vom Theater o.N. durchgeführte Projekt »Große Sprünge« begleitete sie wissenschaftlich als Researcherin. Darüber hinaus untersuchte sie im Rahmen ihrer Bachelorarbeit die Wechselwirkungen zwischen der Theaterarbeit mit den Jüngsten und Inszenierungen für die Jüngsten. Sie ist an einer Berliner Grundschule in der Schulsozialarbeit tätig und absolviert gerade den BuT-Aufbaukurs zur Theaterpädagogin.



Alicja Morawska-Rubczak *Theaterpädagogin, Regisseurin, Kuratorin und Forscherin im Kindertheater für die Jüngsten*

Im Rahmen ihres Ph.D.-Studiums an der Adam Mickiewicz Universität in Poznań beschäftigt sich Alicja Morawska-Rubczak mit der Ästhetik des zeitgenössischen Kindertheaters und -tanzes. Sie ist die erste Wissenschaftlerin, die das polnische Theater für sehr junges Publikum erforscht und ist international als Referentin und Workshopleiterin auf Konferenzen und Festivals unterwegs. Außerdem führte sie bei fünf Inszenierungen für die Jüngsten Regie: »Sleep« (Theater Baj, Warschau), »brzUCHO« (Puppentheater Wrocław), »A tiny boat« (Drama Theatre C. K. Norwida, Jelenia Góra), »Horizon« (Bogusławski Theatre, Kalisz) und zuletzt »LAByrinth«, eine interaktive Installation für Kinder von 0 bis 3 Jahren (Opolski Teatr Lalki i Aktora). Sie ist Mitglied von ITYARN und im Netzwerk »Small size«.



Maïke Plath *Autorin, Theaterpädagogin und Lehrerin*

Maïke Plath arbeitete von 1998 bis 2013 als Theater- und Deutschlehrerin in der Sekundarstufe I und realisierte an einer Hauptschule in Berlin-Neukölln zahlreiche biografische Theater-Eigenproduktionen. Sie entwickelte auf der Basis ihrer langjährigen Theatererfahrungen eine partizipative, biografische Methodik, die Jugendliche befähigt, künstlerische Prozesse eigenmächtig zu gestalten und ihre Themen öffentlich sichtbar zu machen. In mehreren Buchpublikationen und durch Mitarbeit im Vorstand des Bundesverbandes Theater in Schulen (BVTs) sowie als Jurorin für das Theatertreffen der Jugend Berlin (Berliner Festspiele) und durch Lehraufträge setzt sie sich für den Theaterunterricht als machtvollstes Bildungsmittel ein. Sie arbeitet heute als künstlerische Leiterin der Jugendtheater-Projekte am Heimathafen Neukölln und im Vorstand von ACT e. V. Berlin. Seit 2014 ist Maïke Plath für die Konzeption und Durchführung des BMBF-Weiterbildungsprogramms »LernKünste« in Kooperation mit der Alice Salomon Hochschule Berlin verantwortlich.



Juliane Steinmann *freie Kultur- und Theaterpädagogin*

Juliane Steinmann erhielt mit ihren Projekten bereits mehrfach den bundesweiten »MIXED UP«-Preis für Kooperationen in der Kulturellen Bildung. Sie hat in Hildesheim studiert, den Bereich Junges Theater/Theaterpädagogik am Hildesheimer Theater aufgebaut und das Theaterpädagogische Zentrum Hildesheim gegründet. Zwischen 2009 und 2014 lehrte sie hauptberuflich an der HAWK Hochschule für angewandte Wissenschaft und Kunst Hildesheim in den Studiengängen Soziale Arbeit und Kindheitspädagogik. Sie evaluierte die Berliner Projekte TUKI – Theater und Kita in Berlin (2012–2014) und FRATZ International 2015. In verschiedenen Publikationen wie zum Beispiel IXYPSILONZETT veröffentlichte sie Fachartikel zum Theater mit kleinen Kindern. Juliane Steinmann ist darüber hinaus Systemische Beraterin und Tai-Chi-Lehrerin.



Prof. Dr. Anne Wihstutz *Soziologin und Sozialarbeiterin/Sozialpädagogin*

Anne Wihstutz ist Professorin für Soziologie an der Evangelischen Hochschule Berlin, und ausgebildete Sozialarbeiterin/Sozialpädagogin. Ihre Themen umfassen die Partizipation von Kindern in Familie und pädagogischen Einrichtungen, Kinderrechte und Sozialraum. Aus ungleichheitstheoretischer Perspektive forscht und publiziert sie zu kindlicher Handlungsmächtigkeit, und hier insbesondere zur *agency* von *young carers*. Neben der Lehre im Studiengang Kindheitspädagogik, ist sie in der Weiterbildungen von frühpädagogischen Fachkräften und in der Beratung tätig. Anne Wihstutz ist seit langem dem Berliner Kinder- und Jugendtheater GRIPS verbunden und hat in verschiedenen Foren als Fachexpertin mitgewirkt.

PRESENTED BY
THEATER O.N.



**FRATZ
INTERNATIONAL
2017**

**BEGEGNUNGEN ENCOUNTERS
SYMPOSIUM SYMPOSIUM
FESTIVAL FESTIVAL**

10.-15. MÄRZ 2017

FRATZ International 2015 sowie die **FRATZ Reflexionen** wurden gefördert vom Berliner Projektfonds Kulturelle Bildung, der Stiftung Deutsche Jugendmarke sowie von der Beauftragten der Bundesregierung für Kultur und Medien aufgrund eines Beschlusses des Deutschen Bundestages



FRATZ Festival wurde außerdem unterstützt durch das Institut français und im Rahmen der »Belle saison. Kinder- und Jugendtheater aus Frankreich«



Die Produktion »**fliegen&fallen**« wurde gefördert vom Hauptstadtkulturfonds, von der Stiftung für deutsch-polnische Zusammenarbeit und der Art Stations Foundation by Grażyna Kulczyk.



FRATZ International 2015
Begegnungen – Festival – Symposium
 18.–22. April in Berlin
www.fratz-festival.de

Veranstaltet von: Theater o. N.



Das Theater o. N. wird gefördert vom Regierenden Bürgermeister von Berlin – Senatskanzlei Kulturelle Angelegenheiten.



Partner: GRIPS Theater Berlin | GSE gGmbH | Kulturprojekte Berlin | Augenblick Mal! Das Festival des Theaters für junges Publikum und ASSITEJ Artistic Gathering 21.–26. April 2015



Medienpartner: tic Kultur- und Tourismusmarketing Pankow | BerlinPoche – En français dans le Kiez | visitBerlin | Institut français Berlin



