

Forschendes Theater mit den Jüngsten: Erkundungen in einem jungen Feld Kultureller Bildung

von **Maria Milbert**

Erscheinungsjahr: 2017

Peer Reviewed

Stichwörter:

Forschendes Theater | Theater mit den Jüngsten | Künstlerische Forschung | Qualifizierungsarbeiten

Im Fokus dieses Artikels steht ein noch spärlich betretenes Feld Kultureller Bildung, in dem zwei Spielweisen von Theater als *sozialer Kunst* zusammenkommen: *Forschendes Theater* und *Theater mit den Jüngsten*, also mit Kindern unter sechs Jahren bzw. bis zum Schulalter. Letzteres ist seit einigen Jahren den Kinderschuhen der Pilotprojekte entstiegen, bleibt aber ein dynamisches und in seinen Eckpunkten kontrovers diskutiertes Feld. Dabei rücken immer wieder das Narrative, das Interaktive bzw. Partizipative, die Zeit und die Mittel des Theaters in den kritischen Blick der Fachwelt.

Forschendes Theater hat eine lange Geschichte, die sich vielfach auch in sozialen Feldern abgespielt hat: Bereits in den Werken Christoph Schlingensiefels, Jerzy Grotowskis und Augusto Boals (vgl. Müller 2015:49ff.) wurde deutlich an die Lebenswelt der teilnehmenden LaienspielerInnen angeknüpft bzw. forschend in dieser agiert.

Deutlich jünger ist die Idee, forschendes Theater bzw. szenische Forschung (vgl. Peters 2007; 2012) mit Kindern und Jugendlichen und in Kooperation mit Kita und Schule als Institutionen formaler Bildung umzusetzen. Maßgebliche Arbeiten dazu entstehen derzeit im Kontext des Hamburger *Forschungstheaters* sowie des Graduiertenkollegs *Performing Citizenship*; die *Kinderbank* (vgl. Peters 2013) sowie die *Schule der Mädchen* (vgl. Gunsilius 2016) bilden zwei Beispiele.

Theater mit den Jüngsten beinhaltet häufig bereits Elemente forschenden Theaters, ohne sich explizit als solches zu etikettieren – insbesondere dann, wenn das kleine Kind als mitgestaltendes Gegenüber bedacht wird (vgl. Domrös 2015). Inzwischen gibt es aber auch erste Produktionen und Kooperationsstrukturen für die Altersgruppe der Kita-Kinder, die explizit szenische bzw. künstlerische Forschung fokussieren.

Einen wesentlichen Bezugspunkt bietet dabei der – durchaus vielfältig und widersprüchlich formulierte – Grundgedanke künstlerischer Forschung (vgl. Badura 2012; Pérez Royo et al. 2013). Eine Variante der

Begriffseingrenzung leistete 2012 die Berliner Tagung „Forschung in Kunst und Wissenschaft. Herausforderungen an Diskurse und Systeme des Wissens“. Ihr Thesenpapier kennzeichnet künstlerische Forschung als „oft transdisziplinär und immer im Austausch mit unterschiedlichen Öffentlichkeiten. Sie praktiziert neue Formen des Kollaborativen“ mit „Bezüge[n] und Interaktionen zwischen unterschiedlichen Wissensweisen, Forschungsfeldern und Akteur_innen [...], die im Verhältnis von Wissenschaft, Kunst und Gesellschaft bisher kaum Verbindung zueinander haben“ (Brandstetter et al. 2012:1; vgl. Peters 2013a:7-9).

Insbesondere in der Arbeit *mit den Jüngsten* bildet darüber hinaus ästhetische Forschung einen wesentlichen Bezugspunkt, wenn es darum geht, die Sprachen der Kunst („Flüchtiges, Disparatives, Ambivalentes, Konträres“, Kämpf-Jansen 2012:15) und jene der Pädagogik („Haltepunkte, Gewissheiten [...], Dinge, die sich einprägen“, ebd.:17) zusammenzubringen. Für jene Form forschenden Theaters, die Grundlage dieses Artikels ist, kommt noch die Sprache der Wissenschaft hinzu, wie sich unten zeigen wird. Forschendes Theater kann dann, auf den Punkt gebracht, als *kooperative Wissensgenese mit den Mitteln des Theaters* verstanden werden, oder auch als kooperative Form des Theaters, die Wissen generiert.

Das Zusammenkommen dieser Perspektiven zeichnet das Projekt aus, streift aber auch komplexe Fachdiskurse insbesondere im Bereich der Bildung. Das macht weitere Begriffseingrenzungen nötig, die pragmatisch eine reflexive Verständnisfolie für diesen anbieten. In aller Kürze: *Lernen* verstehe ich als sozial kooperativen und konstruktiven Prozess (vgl. Schäfer/von der Beek 2013:103-105). *Bildung* zielt folglich darauf, einen Menschen „in die Lage [zu versetzen], das, was er lernen will, selbst zu erzeugen“ (ebd.:96). Als *Forschung* wird hier zunächst allgemein ein methodischer bzw. systematischer Vorgang der Wissensgenese bezeichnet (vgl. Zwahr 2003:2184), unabhängig davon, welcher Wissenschaft oder Kunst die Methodik entstammt. Weiter unten im Text findet sich eine detailliertere Diskussion der Forschungsbegriffe, die im Praxisfeld zusammenkommen. Über dieses Einführende hinausgehend, stellt es sich immer wieder als herausfordernd dar, im Gespräch zu vermitteln, worum es im forschenden Theater mit den Jüngsten konkret geht. Allein das Konzept forschenden Theaters ist schwer greifbar; übertragen auf kleine Kinder, deren sprachliche Fähigkeiten noch nicht zu jener Abstraktionsebene reichen, die wir üblicherweise mit Forschung assoziieren, wirkt das Konstrukt noch abenteuerlicher.

Das erste Ziel dieses Artikels ist es daher, ein Bild dieses noch jungen Feldes Kultureller Bildung zu zeichnen, indem Themen und Wege aus der Praxis dargestellt werden. Als Orientierungspunkte dienen dabei drei Fragen, die häufig an das Feld gestellt werden: Was wird erforscht? Wer forscht? Und: Was ist das für ein Theater? Zweitens werden Chancen und Herausforderungen dargestellt, die eine Übertragung von Konzepten forschenden Theaters auf die Altersgruppe kleiner Kinder birgt, wobei sowohl ästhetische als auch strukturelle Aspekte Raum finden.

TUKI ForscherTheater: Projektbeschreibung und -reflexion

Als Basis der Betrachtung dient das Modellprojekt *TUKI ForscherTheater* in Berlin, dass ich als wissenschaftliche Mitarbeiterin unter der Leitung von Professorin Johanna Kaiser an der *Alice Salomon Hochschule Berlin* mit Mitteln der *Robert Bosch Stiftung* begleite (vgl. Kaiser/Milbert 2016) sowie im Rahmen meiner Masterarbeit untersuchte (vgl. Milbert 2017). *TUKI (Theater und Kita) ForscherTheater* erkundet als zeitlich (noch) begrenztes Pilotprojekt (2014-18) die Möglichkeiten dieses Praxisfeldes.

Als Pilotprojekt erforderte *TUKI ForscherTheater* konzeptuell anspruchsvolle Suchbewegungen. Das Leitungsteam aus Renate Breitig (Initiatorin, künstlerische Leitung), Nadine Boos (Prozessbegleitung/Konzeption) und Maura Meyer (Produktionsleitung) verfasste die inhaltliche Konzeption und gewährleistete deren fortlaufende Weiterentwicklung zusammen mit den verschiedenen Projekt-AkteurInnen. In Netzwerktreffen und Gesprächen wurden theoretische und praktische Aspekte reflektiert und Impulse für den gemeinsamen Austausch gesetzt.

Strukturell wurden drei Trios aus je einem Theaterhaus, einer Kita sowie einem Sozialraumpartner formiert. Im Zentrum des Projekts arbeiten jeweils zwei Theaterschaffende gemeinsam regelmäßig und kontinuierlich mit einer festen Gruppe von Kindern im Alter von drei bis fünf Jahren in einer Kita an Fragen aus den Lebenswelten der Kinder. Die Kooperation mit Sozialraumpartnern im Sinne weiterer sozialer Institutionen im Kiez (z.B. Familienzentrum, Grundschule) soll den „Lebensradius“ (TUKI Berlin o.J.) der Kinder sowie die Reichweite des Projekts im Sinne kultureller Teilhabe erweitern.

Darüber hinaus sind der Einbezug von thematischen ExpertInnen sowie Exkursionen zu thematisch passenden Orten als weitere Projektbausteine vorgesehen. Ästhetische Formen der Dokumentation des Forschungsprozesses sowie – zumeist interaktive – Präsentationen von Forschungsprozess und -ergebnissen gehören ebenfalls zur Systematik des theatralen Forschungsweges. Dieser ist innerhalb des Konzepts durch fünf idealtypische Stationen im Sinne aufeinanderfolgender Projektphasen vorstrukturiert:

- „beobachten und suchen [sic!]“ im Sinne von Hospitationen und ersten Kontakten zwischen Theaterschaffenden und den Kindern bzw. ihrer Lebenswelten,
- „erkunden und entdecken“ des betrachteten Forschungsfeldes insbesondere anhand von Exkursionen und dem Einbezug von ExpertInnen, gefolgt von
- „erforschen und sammeln“ als systematische, gleichsam subjektive Betrachtung des Forschungsfeldes, das in seiner Tiefe künstlerisch wie sachlich erfahrbar wird,
- „sortieren und probieren“ als Fokussierung der Ergebnisse des Forschungsprozesses und deren dramaturgischer Rahmung sowie letztlich
- das Herstellen von Öffentlichkeit durch „präsentieren und austauschen“ (TUKI Berlin 2016:o.S.), also Präsentationen und Dialog mit Eltern, der weiteren Kita und den MitarbeiterInnen der Sozialraumpartner.

Erwartungsgemäß verläuft die Realität selten in dergestalt linearen Bahnen; der stationenförmige Aufbau vermittelt aber einen Eindruck davon, worum es in dieser Form forschenden Theaters mit den Jüngsten geht. Auch werden Bezüge zu kultureller Forschung an Schulen und forschendem Theater mit Kindern und Jugendlichen deutlich, die ähnliche Verläufe vorsehen (vgl. Leuschner 2012; Pinkert 2016:10-12).

Was wird erforscht?

TUKI ForscherTheater befindet sich derzeit im dritten Projektjahr, dem letzten seiner Modellphase. Das bislang dort Erarbeitete wird im Folgenden reflexiv aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung dargestellt, wobei der Schwerpunkt der Darstellung auf den Forschungsthemen, den Teilnehmenden der forschenden

Gemeinschaft und dem Wie der theatralen Form liegt.

Als forschende Gemeinschaft wird hier konkret die jeweils gemeinsam forschende „Kerngruppe“ verstanden, zu der neben den Kindern die Theaterschaffenden, ggf. MitarbeiterInnen der Kita sowie – bei Präsentationen – Eltern und Angehörige gehören können. Solche heterogenen Gruppen können nicht nur als gemeinsam forschend, sondern auch im Sinne einer Versammlung verstanden werden. Denn sie bringen Wissen zusammen, das selten gleichberechtigt zusammenkommt; sie erweitern dieses Wissen im Austausch miteinander um eine diskursive Komponente, und sie generieren durch ihre ungewöhnliche Verkörperung bestehenden Wissens etwas Neues (vgl. Peters 2014:218-222).

„Wie werden eigentlich die Wolken geboren?“ fragte ein Kind und eröffnete so einen Erkundungsraum für die forschende Gemeinschaft, die sich für die folgenden Monate mit Wetter, Wolken und dem Dahinter (Sterne, Steine, Weltraumschnecken etc.) beschäftigte. Es kann so sein: In den Worten der Kinder finden sich bisweilen Assoziationen, Fragen, liegt ein poetischer Ausdruck richtungsweisender Neugier.

Selten geschieht es so eindeutig. Das gemeinsame Auffinden und Formulieren von Forschungsfragen mit kleinen Kindern hat sich als anspruchsvoller Prozess herausgestellt, der viel Zeit einnimmt. Eine Theaterschaffende im *TUKI ForscherTheater* bezeichnete diese Situation, in der ein kleines Kind klar eine Frage formuliert, die die Gruppe als Forschungsfrage übernehmen kann und möchte, als „one in a million-Moment“. Ihrem Alter entsprechend sind *die Jüngsten* als AdressatInnen forschenden Theaters üblicherweise mehr im Tun als im übergreifenden Fragen verhaftet; der Zweck des Angebots besteht auch nicht darin, ihr sprachliches Abstraktionsvermögen zu schulen. Es hat sich als entsprechend große Herausforderung erwiesen, mit den Kindern Forschungsfragen und -themen zu finden, die erstens ihrem Interesse entsprechen, zweitens an ihre Alltagswelt anknüpfen und drittens genug Substanz und Material bieten, um längerfristig als Gruppe damit zu arbeiten. Bislang thematisierten die forschenden Gemeinschaften des Projekts unter anderem folgende Fragen:

- Wie klingt was?
- Was macht unsere Stimme lauter oder leiser?
- Wo wohnen die Gefühle?
- Wie kommen wir zum Mond?
- Wie backt man einen Kuchen?
- Wie entsteht ein Schatten?
- Wie kann man fliegen ohne nichts?

Sämtliche Fragen sind offene Fragen; keine ist mit ja oder nein zu beantworten. Erst so wird ein thematisch weiter Raum, ein Forschungsfeld eröffnet. Dies entspricht Konzepten ästhetischer Forschung in Schulen (vgl. Leuschner 2012:3). Von diesen abweichend betreffen Fragen im forschenden Theater mit den Jüngsten aber manchmal auch Zusammenhänge, die im Lexikon nachschlagbar oder den Erwachsenen bereits bekannt sind, wie die Entstehung von Schatten. Das ist einerseits möglich, weil die Jüngsten die Antworten

nicht im Lexikon nachschlagen; andererseits können Antworten, die performativ mit kleinen Kindern generiert werden, aber auch ganz anders ausfallen, als jene, die uns ein Lexikon anbietet.

Wie kann es gelingen, als forschende Gemeinschaft mit kleinen Kindern zu gemeinsamen Forschungsfragen bzw. -themen zu gelangen? Seitens der Theaterschaffenden sind dazu viel Zeit und Sensibilität nötig; Beobachtung des kindlichen Spiels und Verhaltens im Rahmen von Hospitationen in der Kita hat sich als sinnhaftes Mittel herausgestellt, um eine gemeinsame Themenfindung mit den Kindern zu initiieren.

In einer ersten Variante wurden aus diesen Beobachtungen Forschungsstationen entwickelt, die die Kinder bespielen konnten. Das Ziel dieser Verbindung von Stationentheater und Lernwerkstättenpädagogik (vgl. Pfeiffer 2012) besteht darin, dass Kinder ihr eigenes, weiterführendes Interesse durch Auswahl, ästhetische Ordnung und Neubesetzung der eingegebenen Materialien zeigen (vgl. Kämpf-Jansen 2012:48f; Meyer-Drawe 2015:30; Schwermer 2015). Als zweite Variante wurde eine ästhetische Auseinandersetzung der Gruppe durch die gemeinsame, in ihrer Form zunächst offene Beschäftigung mit Material initiiert. Oft handelte es sich dabei um Alltagsmaterialien, z.B. Papier, die vielfältige Möglichkeiten der Gestaltung und Neubesetzung bieten. In den Worten Helga Kämpf-Jansens: „Wenn (...) hundert Menschen ein Blatt Papier in die Hand bekommen, entstehen hundert verschiedene Möglichkeiten aus Papier“ (Kämpf-Jansen 2012:48).

Diese zwei Varianten bilden Möglichkeiten, mit kleinen Kindern in einen forschenden Dialog einzusteigen. Auch andere bewährte Inspirationen zur Ideenfindung, die nicht spezifisch für (forschendes) Theater stehen, wurden durch die Trios besprochen, wie etwa das gemeinsame, assoziative Malen von Bildern. Eine Gruppe leitete aus den zahlreichen Flugwesen, die sich auf dem Papier wiederfanden (unter anderem Schmetterlinge und ein fliegendes Monster namens Quango) das Thema Fliegen ab, welches im weiteren Verlauf zu der Frage „Wie kann man fliegen ohne nichts?“ ausformuliert wurde.

Exkurs: künstlerische, ästhetische, theatrale Mittel

Hier werden zwei Aspekte deutlich, die ich in einem kurzen Exkurs einschieben möchte: Erstens ist forschendes Theater mit den Jüngsten nicht auf theaterästhetische Mittel begrenzt; Kinder dieses Alters leben in einer noch weitgehend „ungeteilten Welt“ (Ahrens 2011:66) ohne eine strikte Trennung zwischen den Künsten und Wissenschaften oder gar zwischen Kunst und Wissenschaft an sich. Dieser Wahrnehmungsweise entsprechend, stehen die Mittel des Theaters zwar im Zentrum des (forschenden) Theaters mit den Jüngsten, schließen aber einen Einbezug aller weiteren künstlerischen Ausdrucksmöglichkeiten nicht aus (vgl. Taube 2009:94).

Zweitens sind die Wege, auf denen Theaterschaffende im *ForscherTheater* zu den Themen der Kinder gelangen, nicht immer grundlegend neu, sondern teilweise aus der künstlerischen bzw. kulturell bildenden Praxis mit der Altersgruppe bekannt. Durch den forschenden Kontext erfahren sie jedoch eine neue Rahmung, d.h. ihre Ergebnisse werden anders akzentuiert.

Varianten und Grenzen dialogischer Themenfindung mit den Jüngsten

Ferner siedeln die Fragen den Ausgangspunkt der Forschung unterschiedlich weit im Raum um die „Grenze zwischen Möglichkeit und Wirklichkeit“ (Peters 2007:16), zwischen sinnlich und imaginativ Erfassbarem an: „Fliegen ohne nichts“ eröffnet unmittelbar einen imaginativen Raum als die Entstehung von Schatten. Die

Erfahrung im Projekt zeigt, dass diese subtilen Unterschiede im Formulieren der Forschungsfragen Tendenzen für den weiteren Forschungsweg festschreiben. Diese bleiben aber Tendenzen: Da *richtig* und *falsch* als leistungsorientierte Bewertungskategorien nicht im Vordergrund stehen, finden sich zahlreiche Möglichkeiten, um Ideen der Kinder zur Entstehung von Schatten performativ umzusetzen und ästhetisch erfahrbar zu machen. Eine Möglichkeit, um zu gewährleisten, dass Fragen und Themen an Interessen und Lebenswelten der Kinder anknüpfen, besteht darin, an konkrete Wünsche der Kinder anzuknüpfen (vgl. ebd.:22). Fliegen zu können, ist ein solcher Wunsch.

Theaterschaffende treten mit den Kindern in einen intensiven Dialog; gleichsam sind sie es, die die gemeinsame Forschungsreise strukturieren, ohne ihren Ausgang zu kennen. Diese strukturierende Tätigkeit setzt deutlich auch beim Formulieren von Fragen ein: Ohnehin ist die Idee eine Illusion, Themen ließen sich aus der Beobachtung kleiner Kinder direkt ableiten. Es werden solche Themen selektiert und benannt, die im eigenen Selbst etwas anstoßen (vgl. Schäfer/von der Beek 2013:109). Den weiteren Forschungsprozess im Blick, wählen Theaterschaffende Themen auch danach aus, welches szenische Potential diese bieten, lassen sich dabei jedoch von Impulsen und Assoziationen der Kinder leiten.

Hier wird deutlich, dass bereits Fragen und Themen immer Produkte der forschenden Gemeinschaft sind. Sich auf das Kind als MitforscherIn einzulassen, bedeutet dann, dessen „Eigenzeitlichkeit“ (Steinmann 2015:24) das Tempo der Forschungsreise weitgehend bestimmen zu lassen; es bedeutet auch, eine assoziative Dynamik der Forschungsfragen zuzulassen, die bisweilen schnell in weitere Fragen und Themenfelder führen kann. Sich auf eine forschende Gemeinschaft im Sinne aller Mitglieder einzustellen bedeutet aber auch, die Resonanz von Fragen, Themen und Ästhetik im eigenen Selbst zu reflektieren, Sackgassen und Scheitern zuzulassen und die Impulse *aller* anzuerkennen.

Wer forscht eigentlich?

Kooperativ und assoziativ vollzogene Theoriebildung (vgl. Ringenauer 2009:17-19; Schäfer/von der Beek 2013:49ff.) findet nicht nur unter den Kindern statt, sondern – im Kooperationsprojekt – auch im Kontext der forschenden Gemeinschaft. Deren oben beschriebene Verfasstheit als „[e]pistemische Versammlung“ (Peters 2014:218), die Wissen zusammenbringt, erweitert und Neues generiert, kann im forschenden Theater mit den Jüngsten transparent und lebendig werden. In gemeinsamen Experimenten kommen das tendenziell analytische Denken der Eltern und das stärker ungerichtet explorierende Denken der Kinder zusammen in einer gemeinsamen ästhetischen Erfahrung. Dabei können sowohl Erfahrungswerte und Assoziationen der Kinder als auch der beteiligten Erwachsenen Bezugspunkte bieten, wenn es beispielsweise darum geht, herauszufinden, wie „wilde Schattenbilder“ entstehen oder wie es sich anfühlt, „ohne nichts“ zu fliegen. Die Beteiligten verkörpern im Spiel den Flug, diskutieren das Gefühl des Schwindels, tauschen sich über ihr Erleben aus, verknüpfen es mit der Schwerelosigkeit, welche Astronauten im Weltall erleben, und verstehen Raumfahrt für eine Weile anders als zuvor. Und indem wilde Schattenbilder szenisch erfahrbar werden, mögen die Schatten des Alltags auch für die Erwachsenen eine Weile ihrer Alltäglichkeit beraubt werden.

Eine Versammlung wird – mit Peters – durch eine doppelt performative Dimension zur Forschungsgemeinschaft: „einmal im Sinne des performativen Sprechakts, der die Versammlung konstituiert, und einmal im Sinne der Versammlung als Verkörperung, die es als solche erst ermöglicht, sie

als eine gewisse Körperschaft zu begreifen“ (ebd.:221). Den performativen Sprechakt, der die Versammlung als solche benennt und damit praktisch zur forschenden Gemeinschaft macht, leisten die Theaterschaffenden im Projekt: Sie bitten die „Forscher“Innen in den Bühnenraum und teilen sie in Gruppen ein, fragen die Bewertung eines Experiments als Maß von den Beteiligten ab, die so zum Messen berechtigt werden und deren Urteil Gültigkeit erhält. Die Verkörperung der Gruppe als forschende Versammlung geschieht im kooperativ vollzogenen Experiment. Dies geschieht grundsätzlich während des gesamten Forschungsprozesses. Noch deutlicher tritt die Konstitution der epistemischen Versammlung allerdings hervor, wenn im Rahmen interaktiver Präsentationen und Workshops auch Eltern teilnehmen.

Legitimiert werden die Mitglieder der forschenden Gemeinschaft darüber hinaus zu einer spielerischen Veränderung ihrer gewohnten Rollen: Kinder, bereits ein Stück weit vertraut mit den Mitteln des (forschenden) Theaters, zeigen ihren Eltern das *Wie* des Experimentierens; Eltern genießen bisweilen die Möglichkeit, ungerichtet mit Material und Verkörperung umzugehen. Erwachsene können ins Staunen und Wundern geraten und durchaus neue Erkenntnisse gewinnen. Darüber hinaus entsteht für Eltern ein zusätzliches Forum des Austauschs miteinander, eine niedrigschwellige Gelegenheit der Vernetzung.

Was aber ist der spezifische Gewinn der Kinder am forschenden Theater? Man kann das Projekt tiefgehend hinsichtlich verschiedener Zielsetzungen diskutieren: Eine Stärkung verschiedener Dimensionen von Teilhabe im Kontext Wissensgesellschaft, das Näherbringen von künstlerischer Praxis als Erkenntnisweg, die Erfahrung von Selbstwirksamkeit durch ästhetische Praxis (vgl. u.a. Treptow 2012:15f.; Stehr 2015:377f.; Bandura 1994). Diese Aspekte sind als wichtige Verortungskordinaten forschenden Theaters mit den Jüngsten im Sinne eines auch auf Teilhabe ausgerichteten kulturellen Bildungsprojektes (vgl. Bockhorst 2008:78f.) zu sehen. Was die forschende Praxis seitens der Kinder aber in erster Linie machbar und lohnenswert macht, ist ihr spezifischer „Forschungsspaß“ (Milbert 2017). Dieser speist sich ganz besonders aus der Freude an der Wertschätzung, die Kindern für ihre veräußerten Theorien und künstlerischen Produkte entgegengebracht wird, aber auch am gemeinsamen, d.h. im engsten Sinne ko-konstruktiven Assoziieren und der kooperativen Entwicklung neuer Versuche und Erklärungen, sowie aus besonderen ästhetischen Erfahrungen, die sowohl einen festen Platz in der kindlichen Lebenswelt haben als auch durch die Zusammenarbeit mit den KünstlerInnen entstehen können (ebd.).

Was ist das für ein Theater?

Einige Aspekte der Antwort auf diese Frage sollten bis hierher bereits deutlich geworden sein: Es ist ein Theater, in dem der Aufführungsmoment nicht im Vordergrund steht, sondern das sich vor allem als sozialer Prozess zwischen den Teilnehmenden der forschenden Gemeinschaft entfaltet. Diese Prozessorientierung positioniert forschendes Theater mit den Jüngsten in Distanz zu klassischen Theaterbegriffen, die Theater in der Kita vornehmlich als schönen Moment auf dem Sommerfest ansiedeln (vgl. Steinmann 2014:3; Pinkert 2016:9). Andererseits ergibt sich aus dieser Arbeitsweise die große gestalterische Freiheit, nicht ständig mit dem Zeitdruck der anstehenden Aufführung zu arbeiten. Das Praxisfeld schließt damit an eine Entwicklungsrichtung des zeitgenössischen Theaters mit den Jüngsten insgesamt an (vgl. Domkowsky 2014).

Momente der Präsentation sind aber fest in den Prozess eingebunden: Erstens in Form der vorbereiteten Zusammentreffen mit Eltern und weiteren Projektbeteiligten, die Einblicke in den Forschungsprozess geben,

und zweitens durch zeigende Momente im Rahmen der *ForscherTheater*-Stunden, wenn z.B. zwei Gruppen von Kindern sich gegenseitig den Ausgang ihrer Experimente vorspielen. Zumeist sind diese Momente der Präsentation interaktiv.

Forschendes Theater mit den Jüngsten lässt sich anhand zweier zentraler, komplementärer theaterästhetischer Kategorien beschreiben: Dem „Einbruch des Realen“ (Lehmann 2015:170; vgl. Pinkert 2005:76f.) und der Verkörperung der These (vgl. Peters 2007:14). Mit ersterem formulierte Hans-Thies Lehmann für das postdramatische Theater „die Gegebenheit der faktisch [...] ‚mitspielenden‘ Ebene des Realen“, die nun auch „zum Gegenstand [...] der theatralen Gestaltung selbst gemacht“ (Lehmann 2015:171) wird. Im hier thematisierten Praxisfeld geschieht das in dreifacher Weise: Erstens findet das Theater zumeist in der Kita statt; jede Verkörperung ist damit eingebettet in die Kulisse der Realität. Zweitens bleibt das *Machen* in Form des gemeinsamen Entwickelns und Experimentierens durchgehend sicht- und erfahrbare; ein Umstand, auf den bereits Gerd Taube für *Theater von Anfang an!* hingewiesen hat (Taube 2009:97). Drittens – und spezifischer für dieses Praxisfeld – werden auch naturwissenschaftlich konnotierte Themen *direkt* und *als solche* verhandelt (unter anderem Schatten, Schall, Wasserkreislauf).

Auch bei einer Bearbeitung dieser Themen bildet der faktische Wahrheitsgehalt von Ideen keine sonderlich relevante Bewertungskategorie. Und erst die Behauptung von *etwas* über die Phänomene erlaubt eine szenische Auseinandersetzung damit im Sinne von Verkörperung und Darstellung. Es sind daher Thesen wie „das Weltall ist hier im Raum“, man kann „Papier verschwinden lassen“, und „Füße [können] sprechen“, die den Weg in die theatrale Exploration mit den Jüngsten freigeben. Sibylle Peters bezeichnet dies als „[d]ie These verkörpern“ (Peters 2007:14). Die forschende Gemeinschaft verdichtet ihre Erfahrungen und Gedanken im Forschungsprozess zu „einer Formulierung, [...] die die Wirklichkeit in überraschender Weise beschreibt. So überraschend, dass man denkt: Kann das wirklich sein?“ (ebd.). Ist eine (Hypo-) These formuliert, wird vor- und darstellbar, wie es wäre, wenn sie zuträfe.

Auch naturwissenschaftliche – genauer gesagt naturwissenschaftlich performte – Experimente im forschenden Theater mit den Jüngsten lassen sich in dieser Art lesen. Ein Beispiel: Eine Gruppe von Kindern trägt Laborkittel und experimentiert mit verschiedenen, farbigen Flüssigkeiten in Glasschalen auf dem Overhead-Projektor zur Entstehung bunter Schatten; wabernd-fantastische Bilder werden an die Wand geworfen. Eines sieht aus wie ein Auge, eines wie ein Ball; zwei Kinder beginnen, sich diesen an der Wand gegenseitig zuzuwerfen, während ein weiteres die Schale auf dem Projektor verschiebt. Der Rest der Gruppe sieht zu oder wechselt ein. Nicht nur gibt es bunte Schatten, auch ist es möglich, in der Schattenwelt zu spielen.

Experimentelle, postdramatische und dokumentarische Aspekte

Nimmt man sowohl Forschung als auch Theater als Grundgedanken ernst und das ganze Themenspektrum der Jüngsten wahr, entfaltet sich ein interessantes Spannungsfeld aus *Geschichten und Ungeschichten*, einschließlich einer paradoxen Performance des Wissenschaftlichen und des Fantastischen; beide können als Orientierungspunkte für Deutung und Exploration dienen. Voraussetzung dafür ist es, die Theoriebildung und Ideenfindung der forschenden Gemeinschaft und insbesondere ihrer jüngsten Mitglieder konsequent in den Vordergrund zu stellen. Das unmittelbare, ggf. wiederholbare Experiment ist im hier beschriebenen Praxisfeld als Kristallisationspunkt dieser Form der Performance von Forschung zu sehen (vgl. Milbert 2017).

Das Experiment findet in einem (imaginativ) errichteten Raum oder Labor statt und erlaubt es, Hypothesen und Ideen zu prüfen, von bisher Geglaubtem abzugrenzen und so neue Perspektiven zu erproben (vgl. Ahrens 2011:57-59; Rickli 2015:137).

Aufgrund der starken Orientierung am sinnlich Erfahrbaren, an der Phänomenologie der Welt, ist die Hinwendung zu postdramatischen Theaterformen, die in den letzten Jahren als Tendenz für Theater mit den Jüngsten insgesamt beschrieben wurde, im forschenden Theater noch stärker wahrnehmbar. So spielen Medienbezüge (Stücke, Kinderbücher etc.) als Ausgangspunkt bislang kaum eine Rolle. Postdramatisches findet sich darüber hinaus auch in Form des Hervortretens der theatralen Mittel *an sich* (vgl. Weiler 2014:265), wenn Phänomene momenthaft übersetzt werden: Ein Kind tanzt seine Antwort auf die Frage, was Körner auf einem schwingenden Trommelfell machen.

Die Mittel des Theaters treten aber nicht nur an sich hervor. Bei genauerer Betrachtung fällt auf, dass ihre Verwendung und Verknüpfung den postdramatischen Theaterzeichen der *Parataxis* und *Non-Hierarchie* entspricht. Sie sind also einerseits an sich bedeutsam und wirken anhand ganz eigener Qualitäten (Parataxis); andererseits lässt sich ein „nicht-hierarchischer Zeichengebrauch konstatieren, der auf eine synästhetische Wahrnehmung zielt und im Gegensatz zur etablierten Hierarchie steht, an deren Spitze Sprache, Sprechweise und Gestik stehen“ (Non-Hierarchie, Lehmann 2015:147). Ein Beispiel: In einer Gruppe, die sich mit Schall auseinandersetzte, wollte ein Kind wissen, wie eine Rakete klingt. Die Theaterschaffenden spielten den Kindern eine Audioaufnahme eines NASA-Raketenstarts einschließlich Countdown vor; *die Jüngsten* zeigten sich intensiv fasziniert, und zwar sowohl durch das Geräusch an sich als auch vom dokumentarischen, erwachsenen Charakter der Aufnahme. In den folgenden Wochen wurde das Geräusch zum Ausgangspunkt vielfältiger Verkörperungen und mündete schließlich in eine Forschungsfrage zum Thema Fliegen.

Es ist außerdem ein Theater, in dem das Dokumentarische und das Reflexive einen besonders hohen Stellenwert einnehmen. Verschiedene Formen ästhetischer Dokumentation unterstützen die Verstetigung und Nachvollziehbarkeit des Forschungsprozesses. Um mit den Jüngsten in einen forschenden Dialog einzutreten, der sich auf die Forschung bezieht, verschiedene Ausdrucksmöglichkeiten zulässt und kindliche Deutungen sichtbar macht, bedarf es einer besonders sensiblen Ansprache.

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Ein forschender Dialog mit kleinen Kindern ist anspruchsvoll. Die beschriebene Verbindung von Verkörperung und Phänomenologie ergibt sich nicht unbedingt von selbst; im Gegenteil zeigt die Erfahrung im Modellprojekt, dass einer im Sinne von *Forschungsspaß* genießbaren Verbindung von *Geschichten und Ungeschichten* seitens der Theaterschaffenden ein komplexer Reflexions- und Explorationsprozess vorausgeht. Die weitere Entwicklung der Methode sowie die Publikation der Erfahrungen aus dem Modellprojekt sollen dazu beitragen, den Einstieg zu vereinfachen.

Forschendes Theater mit den Jüngsten verspricht für die Zukunft spannende Entwicklungsmöglichkeiten im Hinblick auf Kita und Kiez als Ort performativer Interaktion und Intervention. Dabei tun sich zahlreiche Spannungsfelder auf, die ich im Folgenden nachzeichne.

Schönes Laborieren: theaterästhetische und inhaltliche Herausforderungen

Wie oben dargestellt, sind künstlerische und ästhetische Forschung sowie Sybille Peters Konzeption szenischer Forschung mit Kindern – die zentralen Bezugspunkte forschenden Theaters mit den Jüngsten – explizit transdisziplinär. Im *Forschungstheater* am Hamburger *FUNDUS THEATER* stellen die Geistes- und Kulturwissenschaften wesentliche Bezugspunkte sowohl für Forschungsthemen als auch für die Praxis der kooperativen bzw. kollaborativen Forschung dar, da diese Fachrichtungen eine kritisch-reflexive Perspektive auf Wissensproduktion einnehmen und Alternativen vorstellbar machen können (vgl. Peters 2007:8). Nico Stehr, der Wissen als Handlungsvermögen verfasst, fokussiert ebenfalls das Potential, „als Gegenmacht funktionierende Narrative zu entwickeln“ (Stehr 2015:379). Für Stehr ist diese Funktion der Geistes- und Sozialwissenschaften zentral, um demokratische Teilhabe im Kontext Wissensgesellschaft zu realisieren. Gleichsam wird naturwissenschaftlich-technischem Wissen im gesellschaftlichen Verständnis ein höherer Stellenwert zuteil, da dieses Wissen fortlaufend neue Handlungsmöglichkeiten schafft (vgl. Adolf 2010:55).

Im ersten Teil dieses Artikels ist deutlich geworden, dass die Performance mit den Jüngsten im *TUKI ForscherTheater* starke naturwissenschaftliche Züge trägt, ohne dadurch andere Bezugspunkte auszuschließen. Diese Ausrichtung bildet eine unter Umständen temporäre Tendenz inhaltlicher sowie methodischer Suchbewegungen des Pilotprojekts ab. Sie erstreckt sich sowohl auf einen wesentlichen Anteil der Forschungsthemen (Schall, Schatten etc.) als auch auf einen Teil der Wege ihrer Erforschung (Experimente zur Hypothesenprüfung, laborhafte Aufbauten, Naturbeobachtung).

Experimentalsysteme zwischen Kunst, Frühpädagogik und Wissenschaft(en)

Diese Formen des Experimentierens sind Experimentalsysteme, „bestehend aus Bündeln menschlicher und nichtmenschlicher Akteur[Innen]“ (Rickli 2015:137), sie bilden abgegrenzte Ausschnitte der Welt, innerhalb derer es möglich wird, Neues zu entdecken. Ihr Aufbau wird anhand von Vorwissen und Hypothesen bestimmt, gleichsam kann sich in ihnen „etwas verfangen, von dem man aber nicht genau weiß, was es ist, und auch nicht genau, wann es kommt“ (Rheinberger 2012:7). Das explorative Experiment als Verkörperung der Forschung ist damit insgesamt „als eine Suchbewegung zu charakterisieren, die sich auf der Grenze zwischen dem Wissen und dem Nichtwissen bewegt“ (ebd.:8).

Hier zeigt sich die Verwandtschaft von Jörg Rheinbergers Konzept des Experiments zu forschenden Theater in sozialen Feldern. Hier zeigen sich aber auch zentrale Unterschiede. Erstens sind Experimente von und mit Kindern in kleinem Rahmen verortet, es geht nicht um den Fortschritt der Wissenschaft an sich. Wichtiger: Das generierte Wissen muss nicht für die Welt neu oder relevant sein, sondern entfaltet seine Funktion als Handlungspotential zunächst in der teilnehmenden Gruppe. Zweitens bildet das szenische Experiment explizit nicht nur einen Ausschnitt der sinnlich-erfassbaren Realität ab, sondern auch und besonders des Verwunderlichen und des (kaum oder gerade noch) Vorstellbaren.

Denkt man beides zusammen, ergibt sich ein spezifischer Anspruch an die Performance der forschenden Gemeinschaften, die oft an naturwissenschaftlich konnotierten Bildern und Themen ausgerichtet ist. Dabei hat es sich als zentral herausgestellt, dass Imagination im Vordergrund steht und die Ideen aller an der forschenden Gemeinschaft Beteiligten Raum finden. Ist das nicht der Fall, lassen sich immer noch interessante Projekte umsetzen; diese gehören dann aber eher in den Rahmen frühkindlicher MINT-Bildung (vgl. z.B. Stiftung Haus der kleinen Forscher 2015).

Dieser zunächst vielleicht selbstverständlich erscheinende Anspruch erweist sich als hoch, weil eine performative Anlehnung an die Naturwissenschaften auch Theaterschaffende im Umgang mit kleinen Kindern schnell in die Versuchung führt, kindliche Ideen hinsichtlich ihres Wahrheitsgehalts zu bewerten und die Konstrukte der eigenen Imagination zurückzuhalten. Erneut in den Worten Jörg Rheinbergers, geht es also darum, sich in der Verständigung zwischen Wissenschaft und Kunst nicht „herüberziehen zu lassen in die jeweils schöne andere Welt“, sondern „sich gegenseitig genauer auf die Finger zu sehen“ (Rheinberger 2012:17).

Aus dieser Perspektive ergibt sich eine zweite Herausforderung, und zwar die, stereotype Repräsentationen von Forschung zu vermeiden. Im forschenden Theater mit den Jüngsten entfalten naturwissenschaftliche Themen und Verkörperungen eine Anziehungskraft, weil sie die phänomenologische Auseinandersetzung kleiner Kinder mit der sinnlich erfassbaren Welt zu spiegeln scheinen. Geht es aber ausschließlich um naturwissenschaftlich-technische Disziplinen, entsteht der Eindruck, deren Erkenntnisweg sei unter Forschung zu verstehen, während Geistes-, Sozial- und Kulturwissenschaften ausgeblendet werden. Diese Wertung ist ohnehin hegemonial und geht einher mit der Vorstellung „eines Mannes (!), der einen weißen Kittel trägt, graues Haar und vielleicht eine Brille auf der Nase hat und in einem Labor mit Reagenzgläsern, einem Mikroskop oder einer Lupe hantiert“ (Leuschner/Koke 2015:5). Trotz der Griffigkeit solcher Bilder wäre es paradox, sie auch noch in den Künsten zu repräsentieren.

Das bedeutet: Forschendes Theater mit den Jüngsten benötigt Erwachsene, die einen Reichtum diverser Perspektiven anbieten. Stereotypen müssen letztlich aufgebrochen oder als solche sichtbar gemacht werden, damit anderes, einschließlich „alternativer Zukünfte“ (Plischke 2014:253) vorstellbar und machbar wird. Das große „Als ob“ szenischer Experimente bietet indes einen wunderbaren Rahmen dafür; ihn auf der Grenze zwischen Möglichkeit und Wirklichkeit oder Wissen und Nichtwissen zu halten, stellt sich in der Arbeit mit den Jüngsten als anspruchsvolle Balance heraus. Denkt man die Perspektive künstlerischer Forschung im Rahmen längerfristig angelegter (Kooperations-) Projekte in sozialen Feldern konsequent zu Ende, ergibt sich daraus ferner der Anspruch, die Mittel des Theaters tatsächlich von Anfang an mitspielen zu lassen, statt sie einer Recherchephase nachzuordnen. Forschendes Theater nimmt dann eine besondere Position im Kontext Wissensgesellschaft ein, wenn es durch die demonstrative Gleichzeitigkeit von Präsentation und Erkenntnis mit der „Performativität und Theatralität des Wissens“ (Peters 2011:23) und der Wissensproduktion selbst spielt.

Forschungsbegriffe im forschenden Theater mit den Jüngsten

Was aber ist in diesem Kontext ein geeigneter Forschungsbegriff? Eine eindeutige Definition soll dieser Artikel nicht leisten; auch kann es als schöpferische Voraussetzung künstlerischer Forschung gesehen werden, diese Frage weiterhin als „gesellschaftlich verhandelbar“ (Brandstetter et al. 2012:2) zu kennzeichnen und auch zu verhandeln.

In Erweiterung der eingangs dieses Textes vorgelegten, pragmatischen Begriffseingrenzung möchte ich im Folgenden aber aufzeigen, dass (und wie) *TUKI ForscherTheater* sich insbesondere durch das Zusammenkommen verschiedener Forschungsbegriffe auszeichnet. Zentral für die Projektkonzeption ist Forschung vor allem im ästhetischen (vgl. Kämpf-Jansen 2012) und szenischen (vgl. Peters 2007) Sinne. Die erwachsenen AkteurInnen des Projekts einschließlich Theaterschaffender und ErzieherInnen, zeigen in

ihren Äußerungen keinen konsistenten Begriff von Forschung, was in Anbetracht der vielfältigen alltags- und fachsprachlichen Besetzung des Wortes verständlich erscheint. Forschen wird im Kontext der Frühpädagogik als Welterkundung mit allen Sinnen verstanden; im Sinne der Naturwissenschaften als technisierte und/oder beobachtungsorientierte Auseinandersetzung mit Phänomenen, und natürlich auch als ergebnisoffener Erkenntnisweg mit den Mitteln der Kunst.

Diese Pluralität spiegelt das Transdisziplinäre des Projekts sowie künstlerischer Forschung insgesamt (vgl. Brandstetter et al. 2012); sie führt außerdem zu Reibungen und perspektivischer Vielfalt, die charakteristisch für das Projekt geworden sind. Das Plurale stellt sich aber auch als herausfordernd für die erwachsenen AkteurInnen dar. Nicht nur gilt es, wie oben beschrieben, stereotype Repräsentationen von Forschung zu vermeiden; auch ist eine sorgfältige Reflexion der Forschungsbegriffe nötig, um künstlerische Forschung von kindlichem Explorationsspiel abzugrenzen bzw. dazu ins Verhältnis zu setzen.

Sind alle Kinder ForscherInnen? Mit einem eindeutigen „Ja“ ließe sich diese Frage im Rückgriff auf zeitgenössische Entwicklungstheorien und frühpädagogische Ansätze einschließlich der Reggio-Pädagogik beantworten (vgl. Ringenauer 2009:17). Forschen ist dann einerseits das spielerische Entdecken der Welt mit allen Sinnen, andererseits das schöpferische Entwickeln und Veräußern von Theorien über das Wesen der Dinge (vgl. Schäfer 2011:99ff.; Schäfer/von der Beek 2013:49f.). Der erste Aspekt findet sich (auch) im Explorationsspiel kleiner Kinder, die sich lange, wiederholt und intensiv haptisch mit Material auseinandersetzen (vgl. Domkowsky/Fahl 2014a:12; Heimlich 2015:35). Dieses „Sammeln von Grunderfahrungen“ (Stiftung Haus der kleinen Forscher 2015:29) hat als wesentliche Form der Weltaneignung seinen festen Platz in der Arbeit mit den Jüngsten. Die Herausforderung besteht an dieser Stelle darin, es nicht mit Forschung gleichzusetzen – für diese Art der Weltaneignung braucht es keine Kooperation mit KünstlerInnen – ihm aber dennoch immer wieder ausreichend Platz einzuräumen und auch entsprechende technische Wiederholungen anzunehmen. Explorationsspiel mit Material ist bedeutsam im Sinne von „Erkundungen“, also „Spaziergänge[n] im ästhetischen Feld“; „ästhetische Forschungen“ bleiben aber „die groß angelegten Wanderungen mit Rucksack und angemessener Ausrüstung“ (Kämpf-Jansen 2012:48). Forschung, mit einem gängigen Lexikon als „Gesamtheit der *systemat.* Bemühungen um Erkenntnisse“ (Zwahr 2003:2184, Herv. d. Verf.), setzt im forschenden Theater bei der intensiven Zusammenarbeit mit KünstlerInnen an (vgl. Enders 2016). Im Gegensatz zu Projektarbeit in Kitas geht es dann auch nicht zentral darum, Wissen zu vermitteln, indem man Kindern die Gelegenheit dazu gibt, es kooperativ zu schaffen. Ziel ist es vielmehr, tatsächlich die Voraussetzungen für das Entstehen von etwas Neuem herzustellen. Dieses Neue kann die sagbare, beschreibbare Veräußerung kindlicher oder im Rahmen der Forschungsgemeinschaft entwickelter Theorien, Ideen, Kuriosa und Verwunderlichkeiten sein; es kann sich aber ebenso um habitualisiertes (vgl. Berger/Luckmann 1993:56; Bourdieu 1987) oder Körperwissen (vgl. Alkemeyer 2010) handeln.

Zeit, Zettel, Zusammenkunft: strukturelle Herausforderungen

Wesentliche strukturelle Herausforderungen für forschendes Theater mit den Jüngsten betreffen die zeitliche sowie die personale Struktur der Kooperation. *TUKI ForscherTheater* begann mit Gruppen von 15 Kindern, mit denen jeweils zwei Theaterschaffende aus einem kooperierenden Theaterhaus für etwa zwei Stunden pro Woche in der Kita zusammentrafen. Inhaltlich ist die Zusammenarbeit jeweils über ein Jahr in den oben dargestellten Stationen strukturiert.

Dem Charakter eines Modellprojekts entsprechend, hat sich diese erste Struktur in mehrfacher Hinsicht als herausfordernd dargestellt und ist, wo es möglich war, auch entsprechend angepasst worden (vgl. im Einzelnen Kaiser/Milbert 2016:15ff.). Daraus ergeben sich Rückschlüsse, die auch für Kooperationsstrukturen andernorts relevant sind und auf die ich im Folgenden eingehe.

Erstens hat sich die Gruppengröße von 15 Kindern als zu umfangreich herausgestellt: Eine Beteiligung aller an gemeinsamen Entscheidungsprozessen war kaum möglich, individuellen Forschungsinteressen und Ideen einzelner Kinder zu szenischen Umsetzungen schwer nachzugehen. Darüber hinaus reicht die Zeit bei dieser Gruppengröße nicht, damit sich Theaterschaffende zumindest momenthaft mit den Kindern auf einen ohnehin anspruchsvollen, forschenden Dialog einlassen können. In verschiedenen Varianten wurde daher eine zeitliche und räumliche Trennung der Gesamtgruppen erprobt, wobei sich eine Gruppengröße von ca. sieben Kindern als sinnvoll herausgestellt hat. Im Hinblick darauf, Kinder mit den Mitteln des Theaters vertraut werden zu lassen, hat sich eine Option räumlicher Teilung der Gruppe als praktisch erwiesen: Wenn zwei Gruppen getrennt voneinander gleichzeitig mit je einer KünstlerIn zum gleichen Thema arbeiten, können sie sich im Anschluss Auszüge aus dem Erarbeiteten gegenseitig vorspielen.

Um über längere Zeit hinweg mit den Kindern an einem Thema zu arbeiten und von ihnen, wie es eine Theaterschaffende im Projekt formulierte, als „forschende Bezugsperson“ anerkannt zu werden, sind eine gewisse Regelmäßigkeit und Kontinuität Voraussetzung. Die entsprechende Gratwanderung besteht darin, thematische Vertiefungen zu erlauben, ohne das Thema überzustrapazieren; auch zunächst sehr anziehende und weit gefasste Themenbereiche können sich erschöpfen. Der Erhalt der Freude der jüngsten Mitglieder forschender Gemeinschaften muss als Motor der ganzen Zukunftsmaschine (vgl. Jacob 1988:12) Priorität haben.

Neben der Gruppengröße und der Gestaltung einer angemessenen zeitlichen Rahmung hat sich eine sensibel gestaltete Kooperation mit den frühpädagogischen Fachkräften (ErzieherInnen, FrühpädagogInnen) der Kitas als wesentliche Gelingensbedingung herausgestellt. FrühpädagogInnen können den Kindern einen vertrauten Rahmen anbieten, einzelne Gruppenmitglieder hinsichtlich individueller Bedürfnisse im Blick behalten und die Gruppendynamik durch pädagogische Intervention in Richtung einer angenehmen Zusammenarbeit steuern helfen. Vor allem aber können sie als Schnittstelle zwischen forschendem Theater und Kita-Alltag fungieren, indem sie Forschungsthemen dort aufgreifen, Dokumentationen mit den Kindern betrachten und schlicht mit ihnen über das Entdeckte und das Verkörperte im Gespräch bleiben.

Die sensible Gestaltung dieser Kooperation realisiert sich nicht nur im Willen zur Zusammenarbeit. Kulturelle Bildung ist „immer auch [in] die Netzwerke des Geldes“ (Pérez Royo et al. 2013:S.24) eingebunden, d.h. Arbeitszeit muss entsprechend finanziert sein; dabei ist zusätzliche Zeit für einen Austausch zwischen Theaterschaffenden und frühpädagogischen Fachkräften notwendig. Wie sich auch andernorts im Praxisfeld Theater mit den Jüngsten gezeigt hat, fühlen Fachkräfte sich in der Kooperation mit KünstlerInnen oft in ihrer Kompetenz unterschätzt, erleben die Beziehung zwischen Theater und Kita als strukturell asymmetrisch und ordnen die Zusammenarbeit eigentlich nur dann für sich als produktiv ein, wenn Kontinuität gegeben und ein regelmäßiger Austausch möglich ist (vgl. Winderlich 2009:70f.). Diese allgemeinen Voraussetzungen müssen Beachtung finden, wenn es darum geht, eine nachhaltige Zusammenarbeit anzulegen. Förderlich sind für die Kooperation darüber hinaus ein tiefgehendes Interesse der FrühpädagogInnen am Theater sowie eine gewisse Offenheit gegenüber zeitgenössischen

Theaterformen, die im forschenden Theater besonders hervortreten.

Teilhabe und Spaßhabe: Chancen des Konzepts

Die Tätigkeit der Theaterschaffenden im *TUKI ForscherTheater* wird durch strukturierte schriftliche Reflexionen (Logbücher) begleitet. Zwei KünstlerInnen berichten darin von einer Hospitation, mit der sie nach einer Sommerpause den Wiedereinstieg in die Kita begannen. Ein Kind, das bereits im letzten Jahr am Projekt teilgenommen hatte, fragte sie:

„Wann experimentieren wir denn endlich?“ Unsere bloße Anwesenheit als Spielpartnerinnen [...] scheint diesem Kind nicht auszureichen, vielmehr hat es mit unseren Personen [...] ein anderes Schema verinnerlicht, nämlich dass etwas untersucht, erforscht, einer Frage experimentell nachgegangen wird.

Es ist also seitens der Kinder eine Entwicklung zu beobachten, die darüber hinausgeht, mit den Mitteln des Theaters vertraut zu werden. Eine Variante des Experimentierens wird kennengelernt. Dieses und weitere Beispiele aus Praxis und Begleitforschung zeigen, dass es dabei oft um eine sehr freudvolle und spielerische Form geht, die wenig mit den benoteten Experimenten des naturwissenschaftlichen Fächerkanons in der Schule zu tun hat.

Das erlaubt einige Schlussfolgerungen. Zunächst werden anhand des Theatralen die Naturwissenschaften und Wissensproduktion insgesamt als machbar erfahren, und für einen Moment ihres elitenhaften Charakters beraubt. Forschendes Theater allgemein bezieht im Hinblick auf die unter dem Stichwort *Wissensgesellschaft* zusammengefassten sozialen Veränderungsprozesse (Bildungsexpansion mit Zunahme gebildeter WissensarbeiterInnen, Veränderungen der Ökonomie unter Bedeutungszunahme von Wissen als Ressource sowie der Kommunikationstechnologien, vgl. Rohrbach 2008:38; Hack 2006:114) eine besondere Position: Wenn kollektiv mit theaterästhetischen Mitteln Wissen generiert und eine gewisse Öffentlichkeit erreicht wird, erscheint Wissensproduktion ihren Subjekten weniger entrückt und kann sogar momenthaft als gemeinschaftlich getalteter Prozess denkbar werden. Konkret geschieht das in den gemeinsamen Experimenten des *ForscherTheaters* z.B. dann, wenn Beobachtungen aller einzelnen Mitglieder der forschenden Gemeinschaften zusammengeführt, verglichen und diskutiert werden.

Diese Betonung auch des sozialen Charakters von Wissen (vgl. Adolf 2010:55) kann letztlich als Ausgangspunkt zur Stärkung demokratischer Teilhabe intendiert sein: Erscheint Wissen als (u.U. mit politischer Intention) produziert, entsteht seitens der Teilnehmenden eine stärkere Basis dafür, die Forschungs- und Wissensbasis politischer Entscheidungen kritisch zu hinterfragen (vgl. Stehr 2015:377ff.). Darüber hinaus können mit dem in forschendem Theater generierten Wissen, wenn es in die Öffentlichkeit (z.B. der Kiez) zurückgegeben wird, alternative Deutungsangebote, Erklärungsmodelle und Utopien im Hinblick auf komplexe soziale Verhältnisse entwickelt werden.

Die Voraussetzung für letzteres bildet eine starke Bezugnahme auch auf Sozial-, Geistes- und Kulturwissenschaften. Forschendes Theater darf nicht an den Grenzen der Naturwissenschaften halt machen. Das gilt insbesondere dann, wenn man die *agency* der Teilnehmenden ins Feld führt, die Sozialräume Kita und Kiez als mögliche Felder theatraler Forschung und Intervention denkt und den „Möglichkeitsraum im Wirklichen“ (Peters 2007:16) ernst nimmt, in dem sich forschendes Theater ereignet. Hier bietet sich die Chance, mit den Jüngsten und ihren Bezugspersonen soziale Zusammenhänge in Kita,

Familie und Nachbarschaft zu thematisieren. Denn Kinder beobachten durchaus sehr sensibel, „dass manche Familien in Wohnungen mit sehr wenig Platz leben, [...] dass manche Kinder ins Kino gehen und andere keine Markenkleidung tragen, dass sie selbst bislang noch nicht in den Urlaub gefahren sind und der Vater kein Wort mit der Erzieherin spricht“ (Wihstutz 2015:25). Forschendes Theater mit den Jüngsten beinhaltet also auch die Chance des gemeinsamen Erforschens und Veränderns der Kita als Sozialraum.

Darüber hinaus verdeutlicht die Performance von Wissensproduktion im forschenden Theater mit den Jüngsten auch die performative und theatrale Dimension des Wissens auf sehr direkte Weise.

„Materialisierung, [...] Verkörperung, Verhandlung“ (Peters 2011:23) erscheinen mit Blick auf die Wissenschaften, die als Bezugspunkte forschenden Theaters mit den Jüngsten herangezogen werden, hier gar nicht erst von Recherche und Erkenntnis trennbar.

Forschendes Theater bietet den Jüngsten also einen von vielen möglichen Wegen, sich die Welt mit den Mitteln des Theaters anzueignen, und macht gleichsam das Theater anhand von Erfahrungen aus der eigenen Lebenswelt greifbar. Im Kontext Kita kann diese komplementäre Gleichzeitigkeit als besondere Chance gesehen werden, da der schulische Fächerkanon noch nicht gegeben ist; das bedeutet, die Regeln dazu, wer wann über was wie sprechen oder spielen darf, sind noch nicht gesetzt. Im Sinne eines Schutzes gegen bildungspolitische Tendenzen der Instrumentalisierung bedeutet dies eine große Stärke für Kooperationsprojekte.

Als weitere Chance kooperativen, szenischen Forschens im Kontext Kita entpuppen sich partizipative Aspekte, die in der Konzeption des evaluierten Modellprojekts als wesentliches Strukturelement bedacht wurden. Dabei zeigt sich, dass sich partizipative Aspekte des Theaters (Fokus auf Ausdruck und Produktion, vgl. Czirak 2014:242) und der Kita (Fokus auf alltäglichen und strukturorientierten Entscheidungsprozessen, vgl. Hansen et al. 2011:19ff.) produktiv ergänzen können: Bisweilen entfaltet sich ganz praktisch zwischen KünstlerInnen und PädagogInnen ein Dialog über Möglichkeiten und altersgemäße Formen der Beteiligung auf verschiedenen Ebenen. Partizipative Strategien umfassen dabei insbesondere:

- das Aufgreifen und Umsetzen von Fragen der Kinder,
- eine gewisse Ergebnisoffenheit des Forschungsprozesses,
- Freiwilligkeit der Teilnahme,
- Anerkennung der kindlichen Eigenzeitlichkeit,
- interaktive Strukturen der Präsentationen,
- spielerische Wechsel zwischen Spieler_innen- und Zuschauer_innenrolle sowie
- das Erproben demokratischer Aushandlungs- und Abstimmungsprozesse.

Ein weiteres Potential des Praxisfeldes liegt im Einbezug weiterer AkteurInnen durch die Kooperation mit zusätzlichen Institutionen im Kiez, Exkursionen sowie durch das Einladen thematisch passender ExpertInnen. Kinder erhalten beispielsweise im Besuch von Familienzentren und durch das Einladen eines Akustikers (Forschungsthema: Schall) oder einer Lichttechnikerin (Thema: Schatten) einen gleichsam

altersgerechten Zugang zu spannenden und noch nicht betretenen Aspekten der Erwachsenenwelt oder erschließen sich neue Verbindungen im eigenen Kiez.

Auch für Theaterschaffende erweist sich dieser Einbezug von Input *von draußen* als besonders bereichernd, da hier alle gemeinsam Fragen stellen können und die forschende Gemeinschaft stärker als Ganzes hervortritt (vgl. Marsch 2016). Die Fragen der Kinder können dabei durchaus auch die Wissensperformance von ExpertInnen verändern, mit denen sie in Dialog treten. Deklaratives Faktenwissen kann der Altersgruppe nicht ohne weiteres vorgetragen werden – es muss ein Bezug, ein fassbarer Ansatz gegeben sein, um mit der eigenen Performance als Wissende ihre wertschätzende Aufmerksamkeit zu gewinnen. Nachfragen der Jüngsten betreffen unter Umständen unerwartete Details, wie die Lebensgeschichte des Akustikers oder die Namen der Menschen, denen ein Rettungssanitäter geholfen hat. Sie lassen die erzählte Expertise als vielschichtige Narration erscheinen und wenden sich an die ganze Person der ExpertInnen.

Verschiedenes könnte an dieser Stelle noch unter dem Stichwort *Chancen* angeführt werden und wird es aus Platzgründen nicht. Die Stärkung der Vertrautheit von Kindern, Familien und Kitas mit dem Theater (ein Aspekt, der hinlänglich für Theater mit den Jüngsten allgemein beschrieben wurde, vgl. Droste 2012:628), das Etablieren neuartiger Kooperationsstrukturen, die auf Kultureller Bildung basieren (vgl. Kaiser/Milbert 2016:3) sollen aber nicht ganz unerwähnt bleiben. Ganz besonders aber möchte ich auch an dieser Stelle darauf verweisen, was das forschende Theater mit den Kindern zusammenhält: Ihre vielfältige Freude am szenischen Experiment (vgl. Milbert 2017) bildet Leim und Schrauben des ganzen Apparats.

Ausblick

Wie oben dargestellt, kann forschendes Theater in mehrerer Hinsicht gegenläufige Narrative entwickeln: Wissensproduktion einschließlich der Naturwissenschaften wird erfahrbar und als demokratischer Prozess denkbar. Wissen an sich tritt in seinem sozialen Charakter, seiner Theatralität und Performativität hervor. Die Künste werden hegemonial wirkmächtigeren Formen der Wissensgenese als alternative Formen der Weltaneignung zur Seite gestellt. Hinzutreten können im Einzelfall jeweils inhaltliche Narrative zum Wesen der Welt und der Dinge oder dazu, *wie wir leben wollen*, sofern soziale bzw. sozialpolitische Aspekte zu Forschungsthemen gemacht werden.

Forschendes Theater mit den Jüngsten bietet eben dieses Potential Kindern in einer frühen Lebensphase an und bringt es in die Kita, die als formale Bildungseinrichtung einen relevanten Ort für die Vermittlung von Wissen – einschließlich Wissen über den Charakter des Wissens – darstellt. Es stellt sich dabei als dynamisches Feld vielfältiger Aushandlungsprozesse und mit großem Potential dar. Dabei wird deutlich, dass ein doppelter Ethos im forschenden Theater mit den Jüngsten zusammenkommt: Erstens der der frühkindlichen Bildung – sowohl in die Richtung kultureller wie auch anderweitiger, insbesondere MINT-Bildung – und zweitens der Ermächtigungsgedanke einer demokratischen Verfasstheit von Wissen (vgl. Stehr 2015), der indes mit dem Kampf gegen eine bildungspolitische Instrumentalisierung der Kunst gut vereinbar ist. Soll das Forschen der Jüngsten im Sinne des Grundgedankens künstlerischer Forschung ergebnisoffen sein und auf Wissensgenese statt Lernen zielen, muss der zweite Gedanke im Vordergrund stehen.

Um darüber hinaus das intervenierende, gestaltende Potential forschenden Theaters auch mit den Jüngsten wahr- und ernstzunehmen, soll im Rahmen kommender (wissenschaftlicher) Betrachtungen des Praxisfeldes

auch fokussiert werden, welche Formen des Wissens generiert werden und wie diese über Kinder und kooperierende Fachkräfte in den Sozialraum transferiert werden.

Da es sich um ein junges Feld Kultureller Bildung handelt, bleibt an dieser Stelle auch noch zu sagen, worum es in Zukunft noch gehen, was noch ganz praktisch erprobt werden könnte: Eine stärkere Ausrichtung auf soziale Themen (z.B. Armut, Familie) wäre denkbar und würde voraussichtlich zu anders akzentuierter Forschungsperformanz führen. Eine intensivere Kooperation auch mit Fachkräften aus dem Bereich formaler Bildung, in dem sich die Kooperationsprojekte ereignen, könnte die Projekte noch stärker in der Alltagswelt der Kinder verorten. Im Modellprojekt waren es bislang maßgeblich strukturelle Gründe, die eine Intensivierung der Kooperation erschwerten. Schließlich wäre auch eine längerfristige, zusätzliche Kooperation mit Partnerinstitutionen denkbar, die nicht aus dem Bildungssektor oder den Sozialen Diensten stammen, z.B. mit einem Planetarium zum Thema Weltall. Das spärlich betretene Feld ist, wie wir sehen, noch weit!

Verwendete Literatur

- Adolf, Marian (2010):** Nico Stehr: Konzeption der Wissensgesellschaft. In: Engelhardt, Anina/Kajetzke, Laura (Hrsg.): Handbuch Wissensgesellschaft. Theorien, Themen und Probleme (53-64). Bielefeld: transcript.
- Ahrens, Sönke (2011):** Experiment und Exploration. Bildung als experimentelle Form der Welterschließung. Bielefeld: transcript.
- Alkemeyer, Thomas (2010):** Körperwissen. In: Engelhardt, Anina/Kajetzke, Laura (Hrsg.): Handbuch Wissensgesellschaft. Theorien, Themen und Probleme (293-380). Bielefeld: transcript.
- Badura, Jens (2012):** Forschen mit Kunst: <http://www.dramaturgische-gesellschaft.de/assets/Uploads/ContentElement...> (letzter Zugriff am 27.03.17).
- Bandura, Albert (1994):** Self-Efficacy: <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1994EHB.pdf> (letzter Zugriff am 05.08.16).
- Berger, Peter/Luckmann, Thomas (1993):** Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Frankfurt am Main: Fischer (10. Aufl.).
- Bockhorst, Hildegard (2008):** Kulturelle Bildung - Schlüssel für Lebenskunst und Teilhabe. Konzeptionelle Grundlagen und Strategien in der BKJ. In: Maedler, Jens (Hrsg.) (2008): TeileHabeNichtse. Chancengerechtigkeit und Kulturelle Bildung (78-101). München: kopaed.
- Bourdieu, Pierre (1987):** Die feinen Unterschiede. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Brandstetter, Gabriele/Gareis, Sigrid/Mertens, Heike C./Scherer, Bernd (2012):** Thesenpapier der Tagung „Forschung in Kunst und Wissenschaft. Herausforderungen an Diskurse und Systeme des Wissens“: https://www.kuenste-bilden-umwelten.de/fileadmin/user_upload/documents/... (letzter Zugriff am 24.01.17).
- Czirak, Adam (2014):** Partizipation. In: Fischer-Lichte, Erika/Kolesch, Doris/Warstat, Matthias (Hrsg.): Metzler Lexikon Theatertheorie (242-248), (2., aktualisierte und erweiterte Auflage). Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler.
- Domkowsky, Romi/Fahl, Madeleine (2014a):** Theater mit den Jüngsten erforschen. In: Theater o.N. (Hrsg.): Große Sprünge (10-39). Berlin: Theater o.N.
- Domkowsky, Romi (2014):** Theater mit den Jüngsten – zwischen Kunst und Frühpädagogik. In: Wissensplattform Kulturelle Bildung Online: <https://www.kubi-online.de/artikel/theater-den-juengsten-zwischen-kunst...> (letzter Zugriff am 25.04.16).
- Domrös, Dagmar (2015):** Das kleine Kind als Gegenüber: Zum Verhältnis von Menschenbild und Kunstverständnis. In: Theater o. N. (Hrsg.): FRATZ Reflexionen. Das kleine Kind als Gegenüber (35-38). Berlin: Theater o. N.
- Droste, Gabi dan (2012):** Theater von Anfang an. In: Bockhorst, Hildegard/Reinwand-Weiss, Isabelle/Zacharias, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch kulturelle Bildung (628-632). München: kopaed.
- Enders, Doris (2016):** Wir sind alle Kollaborateure! In: 10 Jahre Winterakademie. Beilage in Theater der Zeit, 02/2016, 21-22.
- Gunsilius, Maike (2016):** „Hier oben stehen nicht wir, hier oben stehst Du!“ Für eine Dramaturgie des (Aus)handelns. In: Zeitschrift für Theaterpädagogik, 69/2016, 33-36.
- Hack, Lothar (2006):** Wissensformen zum Anfassen und Abgreifen. Konstruktive Formationen der „Wissensgesellschaft“ respektive des „transnationalen Wissenssystems“. In: Bittlingmayer, U./Bauer, U. (Hrsg.): Die „Wissensgesellschaft“. Mythos, Ideologie oder Realität (109-172)? Wiesbaden: VS.
- Hansen, Rüdiger/Knauer, Raingard/Sturzenhecker, Benedikt (2011):** Partizipation in Kindertageseinrichtungen. So gelingt Demokratiebildung mit Kindern! Weimar & Berlin: das netz.

Heimlich, Ulrich (2015): Einführung in die Spielpädagogik (3., akt. und erw. Auflage). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Jacob, François (1988): Die innere Statue. Zürich: Ammann.

Kaiser, Johanna/Milbert, Maria (2016): Theater und Kita (TUKI) – ForscherTheater. Ein Modellprojekt für eine künstlerische Entdeckungsreise mit Kindern. Zwischenbericht zur wissenschaftlichen Begleitung des Projekts TUKI ForscherTheater (gekürzte Version). URL: http://www.tuki-berlin.de/images/downloads/TUKI%20ForscherTheater_Wisse... (letzter Zugriff: 12.12.16).

Kämpf-Jansen, Helga (2012): Ästhetische Forschung. Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft. Zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung. Marburg: Tectum.

Lehmann, Hans Thies (2015): Postdramatisches Theater (6. Auflage). Frankfurt am Main: Verlag der Autoren.

Leuschner, Christina (2012): Die fünf Phasen der Ästhetischen Forschung. URL: <http://www.kultur-forscher.de/fileadmin/system/dokumente/pdf/Phasenmode...> (letzter Zugriff am 19.04.16).

Leuschner, Christina/Knoke, Andreas (2015): Über dieses Buch. In: Leuschner, Christina/Knoke, Andreas (Hrsg.). Selbst Entdecken ist die Kunst. Ästhetische Forschung in der Schule (2. Aufl.) (5). München: kopaed.

Marsch, Karola (2016): Editorial. In: 10 Jahre Winterakademie. Beilage in Theater der Zeit, 02/2016, 1-2.

Meyer-Drawe, Käte (2015): Sinnlich wahrnehmen. Erfahrungsräume öffnen. In: Eger, Nana/Klinge, Antje (Hrsg.): Künstlerinnen und Künstler im Dazwischen. Forschungsansätze zur Vermittlung in der Kulturellen Bildung (30-42). Bochum/Freiburg: projektverlag.

Milbert, Maria (2017): Forschendes Theater mit den Jüngsten. Eine evaluative Studie des Projekts TUKI ForscherTheater. In: Wissensplattform Kulturelle Bildung Online: <https://www.kubi-online.de/artikel/forschendes-theater-den-juengsten-ev...> (letzter Zugriff am 22.02.17).

Müller, Claudia A. (2015): Forschendes Theater. Chancen und Potential im Kontext von Spracherwerb, transkultureller Landeskunde und studentischer Performance. Berlin: Universitätsverlag der TU Berlin.

Pérez Royo, Victoria/Sánchez, José A./Blanco, Christina (2013): In-definitions. Forschung in den performativen Künsten. In: Peters, Sibylle (Hrsg.): Das Forschen aller. Artistic Research als Wissensproduktion zwischen Kunst, Wissenschaft und Gesellschaft (23-46). Bielefeld: transcript.

Peters, Sibylle (2014): Das Wissen der Versammlung. Versammeln als Forschungsverfahren einer beteiligten Wissenschaft. In: Burri, Valérie/Evert, Kerstin/Peters, Sibylle/Pilkington, Esther/Ziemer, Gesa (Hrsg.): Versammlung & Teilhabe. Urbane Öffentlichkeiten und performative Künste (215-229). Bielefeld: transcript.

Peters, Sibylle (2013a): Das Forschen aller – ein Vorwort. In: Peters, Sibylle (Hrsg.): Das Forschen aller. Artistic Research als Wissensproduktion zwischen Kunst, Wissenschaft und Gesellschaft (7-22). Bielefeld: transcript.

Peters, Sibylle (2013): Let's make money! Kollektive Geldforschung mit der Kinderbank Hamburg. In: Peters, Sibylle (Hrsg.): Das Forschen aller. Artistic Research als Wissensproduktion zwischen Kunst, Wissenschaft und Gesellschaft (73-94). Bielefeld: transcript.

Peters, Sibylle (2012): Echte und andere Piraten – Forschen im Grenzgebiet. Zur Arbeit des Forschungstheaterprogramms im FUNDUS THEATER. In: Sting, Wolfgang/Mieruch, Gunter/Stütting, Eva-Maria/Klinge, Anne-Katrin (Hrsg.): TUSCH: Poetiken des Theatermachens. Werkbuch für Theater und Schule (137-145). München: kopaed.

Peters, Sibylle (2007): Das Forschungstheater im FUNDUS THEATER. Grundlagen, Leitlinien, Spielregeln. URL: http://www.fundus-theater.de/wp-content/uploads/2011/06/brsch_forsch.pdf (letzter Zugriff: 19.04.16).

Pfeiffer, Silke (2012): Lernwerkstätten und Projekte in der Kita. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Peters, Sibylle (2011): Der Vortrag als Performance. Bielefeld: transcript.

Pinkert, Ute (2016): Die Winterakademie – eine unsystematische Betrachtung in drei mal drei Fragen. In: 10 Jahre Winterakademie. Beilage in Theater der Zeit, 02/2016, 9-12.

Pinkert, Ute (2005): Transformationen des Alltags. Theaterprojekte der Berliner Lehrstückpraxis und Live Art bei Forced Entertainment. Modelle, Konzepte und Verfahren kultureller Bildung. Berlin & Strasbourg: Schibri.

Plischke, Eva (2014): Alternatives now. Über die (Un-)Möglichkeiten der Erfindung alternativer Zukünfte. In: Burri, Valérie/Evert, Kerstin/Peters, Sibylle/Pilkington, Esther/Ziemer, Gesa (Hrsg.): Versammlung und Teilhabe. Urbane Öffentlichkeiten und performative Künste (253-280). Bielefeld: transcript.

Stehr, Nico (2015): Die Freiheit ist eine Tochter des Wissens. Wiesbaden: Springer.

Rheinberger, Hans-Jörg (2012): Experiment, Forschung, Kunst. URL: <http://www.dramaturgische-gesellschaft.de/assets/Uploads/ContentElement...> (letzter Zugriff am: 23.04.16).

Rheinberger, Jörg (1992): Experiment, Differenz, Schrift. Marburg: Natur & Text.

Rickli, Hannes (2015): Experiment. In: Badura, Jens/Dubach, Selma/Haarmann, Anke/Mersch, Dieter/Rey, Anton/Schenker, Christoph/Pérez, Germán Toro (Hrsg.): Künstlerische Forschung. Ein Handbuch (135-138). Zürich & Berlin: diaphanes.

Ringenauber, Sabine (2009): Einführung in die Reggio-Pädagogik (5., überarbeitete Auflage). Bochum/Freiburg: projektverlag.

Rohrbach, Michaela (2008): Wissensgesellschaft und soziale Ungleichheit. Ein Zeit- und Ländervergleich. Wiesbaden: Springer.

Schäfer, Gerd E./Beek, Angelika von der (2013): Didaktik der frühen Kindheit. Von Reggio lernen und weiterdenken. Weimar/Berlin: das netz.

Schäfer, Gerd E. (2011): Was ist frühkindliche Bildung? Kindlicher Anfängergeist in einer Kultur des Lernens. Weinheim/München: Juventa.

Schwermer, Sandy (2015): Blaue Giraffen. Figuren- und Objekttheaterwerkstatt. In: Eger, Nana/Klinge, Antje (Hrsg.): Künstlerinnen und Künstler im Dazwischen. Forschungsansätze zur Vermittlung in der Kulturellen Bildung (61-68). Bochum/Freiburg: projektverlag.

Steinmann, Juliane (2015): Das kleine Kind als Gegenüber – Begegnungen auf Augenhöhe im Theater mit kleinen Kindern. URL: http://www.kubinaut.de/media/downloads/fratz_international_2015_evaluat... (letzter Zugriff am: 23.07.16).

Steinmann, Juliane (2014): Das Fremde wird Teil des Gewohnten. Wissenschaftliche Begleitung zum dritten TUKI Projektjahr 2013/2014. In: <http://www.tuki-berlin.de/ueber-tuki/fachbeitraege> (Letzter Zugriff am 25.4.2016).

Stiftung Haus der kleinen Forscher (2015): Pädagogischer Ansatz der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“. Anregungen für die Lernbegleitung in Naturwissenschaften, Mathematik und Technik (5. Aufl.). Berlin: Stiftung Haus der kleinen Forscher.

Taube, Gerd (2009): First Steps – Erste Erträge. Zu ästhetischen Eigenarten des Theaters für die Jüngsten. In: dan Droste, Gabi (Hrsg.): Theater von Anfang an! Bildung, Kunst und frühe Kindheit (87-101). Bielefeld: transcript.

Treptow, Rainer (2012): Wissen, Kultur, Bildung. Beiträge zur Sozialen Arbeit und Kulturellen Bildung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

TUKI Berlin (2016): *TUKI ForscherTheater: http://www.tuki-berlin.de/images/downloads/2016%20Dez%20Flyer_ForscherT... (letzter Zugriff am 13.03.17).

TUKI Berlin (o.J.): TUKI Konzept: <http://www.tuki-berlin.de/ueber-tuki> (letzter Zugriff am 15.05.16).

Weiler, Christel (2014): Postdramatisches Theater. In: Fischer-Lichte, Erika/Kolesch, Doris/Warstat, Matthias (Hrsg.): Metzler Lexikon Theatertheorie (262-265), (2., aktualisierte und erweiterte Auflage). Stuttgart & Weimar: J.B. Metzler.

Wihstutz, Anne (2015): Kinder als kritische Zeitgenoss_innen – Außenseiter_innen oder mittendrin?! Konstruktionen von Kindheit. Vortrag aus dem FRATZ Symposium. In: Theater o.N. (Hrsg.): FRATZ Reflexionen. Das kleine Kind als Gegenüber (22-27). Berlin: Theater o.N.

Winderlich, Kirsten (2009): Kooperationen im Kontext ästhetischer Bildung. Zum Zusammenspiel von Kunst und Pädagogik im Theater für die Aller kleinsten. In: dan Droste, Gabi (Hrsg.): Theater von Anfang an! Bildung, Kunst und frühe Kindheit (69-78). Bielefeld: transcript.

Warstat, Matthias (2014): Liminalität. In: Fischer-Lichte, Erika/Kolesch, Doris/Warstat, Matthias (Hrsg.): Metzler Lexikon Theatertheorie (197-199), (2., aktualisierte und erweiterte Auflage). Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler.

Zwahr, Anette (redaktionelle Leitung) (2003): Meyers großes Taschenlexikon in 26 Bänden (9., neu bearb. und erw. Aufl.). Mannheim: Bibliographisches Institut & F.A. Brockhaus AG.

Zitieren

Gerne dürfen Sie aus diesem Artikel zitieren. Folgende Angaben sind zusammenhängend mit dem Zitat zu nennen:

Maria Milbert (2017): Forschendes Theater mit den Jüngsten: Erkundungen in einem jungen Feld Kultureller Bildung. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE:
<https://www.kubi-online.de/artikel/forschendes-theater-den-juengsten-erkundungen-einem-jungen-feld-kultureller-bildung>
 (letzter Zugriff am 14.09.2021)

Veröffentlichen

Dieser Text – also ausgenommen sind Bilder und Grafiken – wird (sofern nicht anders gekennzeichnet) unter Creative Commons Lizenz cc-by-nc-nd (Namensnennung, nicht-kommerziell, keine Bearbeitung) veröffentlicht. CC-Lizenzvertrag:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/de/legalcode>