

Erwachsenenbildung und Behinderung

Kunst und Inklusion

Malerei – Theater – Musik – Tanz



GRENZENLOS KULTUR

Impressum

Die Zeitschrift „Erwachsenenbildung und Behinderung“ (ZEuB) wird herausgegeben von der Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung e.V. (GEB). Sie erscheint zweimal jährlich, jeweils im Frühjahr (April) und im Herbst (Oktober).

Die Zeitschrift dient der Aufgabe und dem Zweck der GEB, Maßnahmen und Einrichtungen zu unterstützen, die zur Realisierung von Erwachsenenbildungsangeboten für Menschen mit Behinderung beitragen. Sie richtet sich vor allem an Beschäftigte in der Behindertenhilfe und in der allgemeinen Erwachsenenbildung sowie an Wissenschaftler_innen und Studierende in den Bereichen Rehabilitationswissenschaft, Heil- und Sonderpädagogik und Lebenslanges Lernen.

V.i.S.d.P

Dr. Vera Tillmann, Zweite GEB-Vorsitzende

Redaktion

Dr. Eduard Jan Ditschek, Berlin

E-Mail: ditschek@geseb.de

Prof. Dr. Karl-Ernst Ackermann, Berlin

E-Mail: ackermann@geseb.de

Dr. Vera Tillmann, Köln

E-Mail: tillmann@geseb.de

Manuskripte

Beiträge sind bei der Redaktion einzureichen. Für unverlangt eingesandte Manuskripte wird keine Haftung übernommen.

Zur Manuskripterstellung siehe „Hinweise“ im Internet: www.geseb.de

Redaktionsschluss

15. Februar für die Frühjahrsausgabe,

15. August für die Herbstausgabe

und nach Vereinbarung.

Vorbehalte und Rechte

Die in dieser Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle dadurch begründeten Rechte bleiben erhalten.

Die mit Namen gekennzeichneten Beiträge geben die Meinung der Verfasser_innen wieder und nicht unbedingt die der Redaktion bzw. der GEB als Herausgeber.

Druck

alsterpaper, Wichmannstraße 4

22607 Hamburg

www.alsterarbeit.de

Verlag

Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung e.V.

c/o Hochschule Merseburg, Fachbereich

Soziale Arbeit. Medien. Kultur

(Prof. Dr. Frederik Poppe)

Eberhard-Leibnitz-Str. 2

D-06217 Merseburg

Email: kontakt@geseb.de

Internet: www.geseb.de

Über Bezugsbedingungen und Abo-Bestellung informieren Sie sich bitte auf der Internetseite der GEB.

Bankverbindung

Pax-Bank Berlin

IBAN: DE02 3706 0193 6000 7910 14

BIC: GENODEDIPAX

ISSN 0937-7468



Unter dem Motto „Grenzenlos Kultur“ findet jährlich in Mainz ein Festival mit Performance, Theater, Musik und Tanz statt. Den Veranstaltern danken wir für die freundliche Genehmigung, das Festival-Logo abzdrukken. Eine Nachlese zum diesjährigen Festival im September 2020 finden Sie im Internet unter:

www.grenzenlos-kultur.de und <https://blog.grenzenlos-kultur.de>.

Editorial

Kunst und Inklusion	2
---------------------	---

Schwerpunktthema

<i>Peter Tiedeken</i> : Kulturelle Bildung und Inklusion – eine diskursanalytische Streitschrift	3
--	---

<i>Gernot Wolfram / Jana Prigge</i> : Perspektivwechsel im Inklusiven Theater	17
---	----

<i>Irmgard Merkt</i> : Musikalische Erwachsenenbildung und Geistige Behinderung	26
---	----

<i>Katharina Witte</i> : Utopie oder Realität? Eine mögliche Biografie im Spannungsfeld von kultureller Bildung, Theater und den Ansprüchen von „Inklusion“	35
---	----

<i>Gabriele Haar</i> : Rhythmischer Tanz mit Personen mit Lernschwierigkeiten. Praxiserfahrungen im Kontext interdisziplinärer Pädagogik	45
--	----

EINFACHE SPRACHE

WERKSTATT-GEDANKEN

<i>Blatt-Gold</i> : Das Hännischen-Theater – Kölns berühmtes Puppenspiel. Interview mit der Intendantin, <i>Frauke Kemmerling</i>	54
---	----

Kontext Erwachsenenbildung

<i>Deutsches Institut für Erwachsenenbildung</i> : Expertise für Erwachsenenbildung – Neues aus dem DIE	62
---	----

AKTIV FÜR INKLUSIVE ERWACHSENENBILDUNG

<i>Peter Mandel</i> : <i>Handicapped</i> – „Inklusion rockt! Musik für Alle.“	66
---	----

Service: Literatur – Veranstaltungen

Netzwerk Inklusive Erwachsenenbildung Hamburg: Fortsetzung Programm 2020	70
--	----

INAZ – Abschlusstagung zum Projekt	71
------------------------------------	----

Fachtag in der Kreisvolkshochschule Uckermark	72
---	----

„Haltungen“ – Themenheft der Zeitschrift „weiter bilden“	73
--	----

GEB in eigener Sache

Einladung zur Mitgliederversammlung im März 2021	74
--	----

Aufruf an die Mitglieder zur Beteiligung am Vorstand	75
--	----

Dr. Timo Schädler plötzlich verstorben	76
--	----

Kunst und Inklusion

Die 2009 auch in Deutschland ratifizierte UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) formuliert in Artikel 30 „das Recht von Menschen mit Behinderungen, gleichberechtigt mit anderen am kulturellen Leben teilzunehmen“. Diese Forderung ist in weiten Teilen des Kunst- und Kulturbetriebs bislang nur unzureichend umgesetzt. Mit diesem Heft wollen wir einen Blick auf die verschiedenen Kunstsparten – Malerei, Theater, Musik und Tanz – werfen und auch auf Probleme im künstlerischen Inklusionsdiskurs aufmerksam machen.

In seiner kunstspartenübergreifenden Diskursanalyse verweist *Peter Tiedeken* auf Idealisierungen und pädagogische Funktionalisierungen in den Konzepten inklusiver kultureller Bildung und Kunstproduktion. Die Selektions- und Allokationsfunktion von Schule und Hochschule bleibe dabei ebenso außer Acht wie die materielle Unsicherheit des Künstlerberufs.

Gernot Wolfram und *Jana Prigge* plädieren für einen „Perspektivwechsel im Inklusiven Theater“ und damit für die Abkehr von der Funktionalisierung der Kunst für ausschließlich sozialpolitische Ziele. Die „künstlerische Qualität“ sollte im Mittelpunkt stehen.

Irmgard Merkt gibt zunächst einen Überblick über die historische Entwicklung und den heutigen Stand der Musikalischen Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung, um im Anschluss Modelle der Talentförderung und Professionalisierung vorzustellen. Ebenso praxisorientiert ist der Beitrag von *Katharina Witte*, die versucht, das „Spannungsfeld von kultureller Bildung,

Theater und den Ansprüchen von ‚Inklusion‘ auszuleuchten. In der kontinuierlichen Theaterarbeit mit Menschen mit Behinderung konstatiert sie einen Emanzipationsprozess, bei dem „eine wirkliche Zusammenarbeit ‚auf Augenhöhe‘ [entsteht], da die professionellen Schauspieler die besonderen Fähigkeiten der Darsteller (an)erkennen“. Von ähnlichen Erfahrungen berichtet *Gabriele Haar* auf dem Gebiet des Tanzes. Über die Schärfung der Sinne für Raum, Gleichgewicht und Gehör führe insbesondere Rhythmischer Tanz „weg von der Orientierung an starren Vorgaben hin zum schöpferischen Tun aus der unmittelbaren Erfahrung heraus“.

In der Rubrik „Werkstatt-Gedanken“ veröffentlichen wir dieses Mal ein Interview des *Blatt-Gold*-Redaktionskollektivs mit der Intendantin des berühmten Kölschen Händchen-Theaters. Darüber hinaus verweisen wir auch an dieser Stelle auf die umfangreiche Beilage im Internet mit weiteren Interviews und Texten von *Blatt-Gold*: www.geseb.de.

In der Rubrik „Kontext Erwachsenenbildung“ gibt es wie gewohnt die Neuigkeiten aus dem *Deutschen Institut für Erwachsenenbildung* (DIE) und eine ausführliche Vorstellung des Projektes *Handicapped*, das nicht nur bei Konzerten und anderen Kulturveranstaltungen Menschen mit und ohne Behinderung zusammenbringt, sondern auch inklusiven Musikbands Auftritte ermöglicht.

Das Heft endet mit Veranstaltungs- und Lektüre-Empfehlungen, Mitteilungen der GEB und einem Nachruf auf Dr. Timo Schädler, den leitenden Mitarbeiter von Special Olympics Deutschland.

Prof. Karl-Ernst Ackermann
Dr. Eduard Jan Ditschek
Dr. Vera Tillmann

Peter Tiedeken

Kulturelle Bildung und Inklusion – eine diskursanalytische Streitschrift

Zum Gegenstand

Dass Menschen mit Behinderung nicht nur ein ausgeprägtes Interesse an ästhetischen Erfahrungen haben, sondern seit vielen Jahren selbst als aktive Kunstproduzent_innen in Erscheinung treten, ist hinlänglich bekannt und inzwischen auch gut dokumentiert. Dies belegen zahlreiche Studien, die das kunstspartenübergreifende Schaffen von Menschen mit Behinderung historisch aufarbeiten und fachrichtungsspezifisch diskutieren. Herausgebildet hat sich so ein transdisziplinärer Fachdiskurs, der den Themenkomplex ‚Kunst/Kultur und Behinderung‘ aus kunstpädagogischer (Kläger 1990; Gekeler 2001), kunstwissenschaftlicher (Mürner 1999; Mecherlein 2000), sonderpädagogischer (Schuppener 2005), rehabilitationswissenschaftlicher (Poppe 2012), heilpädagogischer (Theunissen 1997), theaterpädagogischer (Schmidt 2012), musiktherapeutischer (Goll 1993; Bruhn 2000) und musikpädagogischer (Hartogh 1998) Perspektive aufschließt. Analog zu den aktuellen Entwicklungen innerhalb der Behindertenhilfe, die ihre politische Stoßkraft aus der 2009 verabschiedeten Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) beziehen, hat sich der Kulturdiskurs in den vergangenen 15 Jahren verstärkt dem Thema Inklusion zugewendet und dabei inklusionsspezifische Argumentationslinien und Praxiskonzepte entwickelt. Der Artikel nimmt sich diesen

inklusive Interdiskurs nun vor, um auf Basis einer kritischen Diskursanalyse elementare *Inklusionsdispositive* herauszuarbeiten und weiter zu vertiefen. Die Auswahl des Textmaterials erfolgt kunstspartenübergreifend – im Fokus der Analyse stehen also die allgemeinen inklusionsbezogenen Wissensbestände. Im Folgenden werden die zentralen Ergebnisse der Diskursanalyse in systematisierter Form zusammengefasst und diskutiert.

Teilhabe am kulturellen Leben als Recht

Nahezu alle gesichteten Publikationen problematisieren, dass die künstlerischen und kulturellen Interessen von Menschen mit Behinderung auch im Zeitalter der Inklusion noch zu wenig Beachtung finden und somit häufig unbefriedigt bleiben. Beklagt wird ein allgemeiner Mangel an Möglichkeiten zur kreativen Betätigung und künstlerischen (Weiter-)Bildung. Diese Problemanzeige wird in der Regel als mangelhafte oder noch nicht realisierte Umsetzung des Rechts auf Teilhabe am kulturellen Leben kritisiert (Merkt 2016a; Grosse et al. 2015; Sauter et al. 2016). Der gesamte Diskurs bezieht sich dabei auf die UN-BRK und verweist immer wieder auf die im Konventionspapier starkgemachte Forderung nach Maßnahmen, „die Menschen mit Behinderung die

Möglichkeit geben, ihr kreatives, künstlerisches und intellektuelles Potenzial zu entfalten und zu nutzen, nicht nur für sich selbst, sondern auch zur Bereicherung der Gesellschaft“ (UN-BRK Art. 30, Abs. 2). Vor dem Hintergrund der noch immer als mangelhaft eingeschätzten Interessenslage von Menschen mit Behinderung erscheint dieser argumentative Bezug auf die UN-BRK nur sachgemäß, denn ohne offiziellen Rechtstitel bleiben die künstlerischen Interessen dauerhaft unbefriedigt. Gleichzeitig impliziert jedoch die damit geforderte Anerkennung als Rechtssubjekt auch die Unterwerfung unter eine rechtsetzende Gewalt, die die Individuen überhaupt erst zu Rechtspersonlichkeiten erklärt. Vermittelt über das Recht wird Herrschaft überhaupt vollzogen, insofern nämlich, dass die herrschende Instanz ihre Macht nach Prinzipien verrichtet, die gemeinhin als Regelwerk eine öffentliche Ordnung herstellen. Auch die herrschaftlich zugestandene Teilhabe am kulturellen Leben wird dementsprechend ausgeübt in der „asymmetrischen Relation der Mitgliedschaft, zwischen den einzelnen und dem Allgemeinen; indem die soziale Einrichtung die einzelnen zur Teilhabe berechtigt, gewinnt sie die Macht, deren Bedingungen zu definieren. Herrschaft durch Teilhabe ist Herrschaft in institutioneller Herrschaft“ (Menke 2018, 290). Wenn also ein Gesetzgeber mit seinem Rechtskatalog die Interessen der Künstler_innen mit Behinderung anerkennt, dann immer reflexiv bezugnehmend auf eigene Regierungsziele. Demzufolge ist konkreter zu fassen, wie die übergeordnete Gewalt die künstlerischen Interessen von Menschen mit Behinderung auf sich bezieht und zur Geltung kommen lässt.

Mit Art. 30 der UN-BRK artikuliert der Gesetzgeber zunächst den Anspruch an sich selbst, die Persönlichkeitsrechte so auszuweiten, dass auch Menschen mit Behinderung die Möglichkeit erhalten, sich als kreative Subjekte zu entfalten – so verwirklicht sich die ästhetische Seite des ‚Person-Seins‘. Mit diesem Recht schreibt sich die Herrschaft unmittelbar in den praktischen Willen der künstlerisch interessierten Menschen ein und ruft die Subjekte in einem Althusser’schen Sinne an, sich zukünftig diesem „Kreativitätsdispositiv“ (Reckwitz 2012) zu stellen. Berechtigt werden also nicht die konkreten künstlerischen Absichten, sondern ein abstrakt-generalisiertes Kreativitätspotenzial, das überindividuell aus einem naturalistischem Subjekt-Sein, einem vorgesellschaftlichem a priori, erklärt wird. Mit diesem naturursprünglichen Rechtsanspruch ergeht nun auch an Künstler_innen mit Behinderung die anspruchsvolle Aufgabe „sich selbst kreativ und kulturell zu entfalten“ (Kröger et al. 2014, S. 10). Die damit implizierte kreative Selbsthervorbringung beschreibt Bröckling als eine nicht widerspruchsfreie Zumutung:

Der Mensch wird zum Subjekt, weil er sich erst zu dem machen muss, was er schon ist, weil er das Leben führen muss, welches er lebt. Dieses Subjekt zeichnet sich dadurch aus, dass es sich erkennt, sich formt und als eigenständiges Ich agiert; es bezieht seine Handlungsfähigkeit von ebenjenen Instanzen, gegen die es seine Autonomie behauptet. Seine Hervorbringung und seine Unterwerfung fallen zusammen. (Bröckling 2007, S. 19)

Dieser Dialektik folgend gelten die konkreten künstlerischen Interessen von Menschen mit Behinderung – die ja nun auch tatsächlich vermehrt zum Zuge kommen – dann als Verwirklichung einer rechtlich kodifizierten Kreativitäts-Abstraktion.

Zur Tautologie kreativer Potenziale und Begabungen

Der inklusive Kulturdiskurs fordert die rechtliche Anerkennung ästhetischer Subjektivität und erklärt die kreativen Interessen und Ausdrucksformen von Menschen mit Behinderung als Ausdruck ihrer inneren Potenziale, Begabungen und Talente (vgl. Schuppener/Poppe 2014; Schmitt 2016; Penzel 2017). Analog zum Recht konstatiert Merkt (2016a, S. 16), dass „Menschen mit Behinderung grundsätzlich künstlerisches und kreatives Potenzial [haben], sie brauchen – wie alle anderen auch – die Möglichkeit, es zu entwickeln“. Dabei geht Merkt (2016b, S. 18) weiter davon aus, „dass sich künstlerische und kreative Begabungen und Interessen unter Menschen mit Behinderung vermutlich ebenso verteilen wie in der Gesamtbevölkerung: Nicht alle Menschen mit Behinderung sind künstlerisch gleich begabt und gleich interessiert; die Entfaltung ihrer diesbezüglichen Potenziale ist abhängig von ihrer Sozialisation, Ausbildung und Förderung.“ Mit dem Verweis auf die kreativen Begabungen liefert Merkt zwar einen wichtigen Legitimationszusammenhang, der Begriff selbst bleibt jedoch weitgehend unbestimmt.

Diese theoretische Leerstelle greifen Kaiser (2019) und Sindermann (2018) auf, die das Begabungskonzept für den

inklusive Kunstunterricht fruchtbar machen wollen. Kaiser (2019, S. 35) betont, dass es in der inklusiven Kunstpädagogik auf eine „potentialorientierte Haltung“ (ebd.) ankäme, die von „hohe[n] Begabungen bei allen Lernenden“ (ebd.) ausgehe. Begabung wird dabei als eine Art innere Ressource bzw. verursachende Kraft gesehen, die pädagogisch zu bestärken sei, damit auch kulturell benachteiligte Schüler_innen in die Lage versetzt werden zu „individuellen Leistungsexzellenzen“ aufzusteigen (ebd.). Sindermann (2018) greift diesen Gedanken auf und verweist auf das integrative Begabungs- und Lernprozessmodell von Fischer (2014), das zusätzliche Ansatzpunkte liefern soll, „um verschiedene Formen von Potenzialen im Kunstunterricht zu identifizieren“ (Sindermann 2018, o.S.). Das Modell geht dabei von unterschiedlichen Begabungsformen (z.B. Intelligenz, Kreativität) aus, die sich – sofern die Umwelt- und Persönlichkeitsfaktoren stimmen –, in begabungsadäquate Leistungen übersetzen (vgl. Fischer 2014, S. 36). Den Rückschluss von einer geistigen Leistung auf eine natürliche Begabung kritisiert Brezinka jedoch als logischen Rückfall: „Nach der Regel, dass man von der Wirklichkeit auf die Möglichkeit, vom Akt auf die Potenz schließen darf, wird hier gefolgert: Wer lernt, der kann auch lernen (d.h. er ist fähig zu lernen)“ (Brezinka 1972, S. 178). Der hier skizzierte Fehler kennzeichnet zugleich das Modell von Fischer (2014), der den künstlerischen Begabungen jeweils eine Leistung gleichen Inhalts zuordnet (z.B. musikalische Begabung -> musikalische Leistung) (vgl. Fischer 2014, S. 36). Dieser Logik nach sind die Begabungen durch ihre Leistungen definiert, die umgekehrt immer

Ausdruck einer Begabung sind. Die Phänomene werden so in einen zirkulären Zusammenhang überführt, in dem beide Seiten – die Begabung und die künstlerische Leistung – tautologisch aufeinander bezogen bleiben, sodass schlussendlich jede Seite für sich unbestimmt bleibt. Dabei bleibt offen, was eine Begabung eigentlich ausmacht, wenn nicht die Begabung selbst, sondern lediglich eine ihr zugeordnete äußerliche Erscheinung als Ausdruck ebendieser bestimmt wird.

Pädagogisch unbrauchbar ist das tautologische Begabungskonzept deswegen jedoch nicht, immerhin wird mit der Konstruktion intrapersoneller Begabungen ein auf Entfaltung ausgerichteter Bildungskonzept begründet, das die schulische Sortierung um eine idealistische Deutung ergänzt. Nach Kaiser (2019), die sich explizit auf den inklusiven Kunstunterricht in der Schule bezieht, müsse es darum gehen, „allen Lernenden gleiche Verwirklichungschancen durch die Investition in die Entwicklung ihrer Potentiale zu gewährleisten“. Und auch Sindermann (2018, o.S.) konstatiert, dass sich die „Potenziale von Lernenden umso besser entfalten [...], je mehr sie in schulischer Leistung bzw. schulischem Erfolg zum Ausdruck gebracht werden können. Gibt es für ein Potenzial dementsprechend keine Ausdrucksmöglichkeit im Kunstunterricht, so kann es sich auch nicht gut entwickeln“. Diese Interpretation idealisiert den Kunstunterricht als einen Dienst an den individuellen künstlerischen Begabungen, über die zwar alle verfügen, aber nicht im gleichen Maß. Die unterschiedlichen Resultate, auf die es auch im Kunstunterricht ankommt, werden folglich dadurch gerechtfertigt, dass der Konkurrenzmaßstab Leistung

direkt in das Subjekt projiziert wird. Das Bewähren an diesem äußeren Maßstab wird dann als Ausdruck eines inneren Potenzials zur künstlerischen Leistung gedeutet. Im Rahmen dieser Subjektivierung von Konkurrenzresultaten kann auch ein schlechtes Abschneiden in der Notenvergabe als individueller Erfolg gedeutet werden, insofern nämlich das Subjekt in optimaler Weise sein kreatives Potenzial entäußert hat.

Teilhabe an inklusiver Kultureller Bildung

Die radikale Umdeutung der schulischen Allokations- und Selektionsfunktion in eine selbstbezügliche „Verwirklichungschance“ (Kaiser 2019) verbindet sich hier mit einem inklusionspädagogischen Idealismus, der die Eigenverantwortung und Selbstbestimmung der partizipierenden Subjekte in den Mittelpunkt stellt. Herzustellen sei dafür zuallererst „eine subjektiv sinnstiftende Lernkultur“ (ebd., S. 57), um so den Entfaltungsinteressen der Schüler_innen gerecht zu werden und sie „als Didaktiker_innen ihres eigenen Lernwegs“ (ebd.) anzuerkennen. Dementsprechend erfahren Formen der offenen Projektarbeit einen erhöhten Stellenwert, da sie „einen großen Spielraum für individuelle Wege und Entscheidungen lassen, und Momente der Selbststeuerung sowie der Kooperation enthalten.“ (Ebd., S. 74). Mittels solcher pädagogischen Handlungsstrategien soll erreicht werden, dass Schüler_innen nicht nur sortiert werden, sondern dazu einen anerkennenden und identitätsstiftenden Standpunkt einnehmen. Eine solche Bezugnahme erscheint erstrebenswert, will

man, dass die Schüler_innen aus eigener Einsicht – also eigenverantwortlich – lernen, wie es von ihnen verlangt wird, damit sie sich freiwillig den Zwecksetzungen von Schule unterwerfen. So beteiligen sich die Subjekte ganz ohne Zwang an normierten Verfahren, die dabei in ihrer grundsätzlichen Funktionsbestimmung unberührt bleiben. Die selbstbestimmte Partizipation des Subjekts fällt demnach mit dessen Unterwerfung zusammen, schließlich setzt diese Form der Teilhabe auch die Zustimmung voraus (vgl. ebd., S. 13). Das Postulat inklusiver Bildung beschränkt sich dabei nicht auf den schulischen Bildungsbereich, sondern wird auch für die künstlerische Ausbildung an den Hochschulen geltend gemacht. Nach Marx (2014, S. 21) müsse es „auch an künstlerischen Akademien und Hochschulen [...] selbstverständlich sein, dass Menschen mit Behinderung uneingeschränkt studieren können“. Diese Position teilt auch Schubert, die jedoch eine praktische Umsetzung der Forderung in naher Zukunft anzweifelt,

da für den Zugang zu den Hochschulen prinzipiell ein Abitur und die Fähigkeit, die Zusammenhänge der Lehre und des Systems Hochschule zu begreifen, nötig wären, und dies sei bei geistig behinderten Menschen nicht gegeben. [...] Die Bereitschaft sich einen dahingehenden alternativen Ausbildungsplan zu überlegen [...] gibt es nicht. Dies entspricht meines Erachtens nicht dem Ziel Inklusion. (Schubert 2014, S. 25)

Der Ausschluss von höherer Bildung wird hier insofern problematisiert, dass Künstler_innen mit Behinderung ‚unter

sich‘ bleiben würden und vom kreativen Austausch mit anderen weitgehend exkludiert sind: „Sie müssen mit anderen Künstlern, behindert und nichtbehindert, zusammenkommen, sie müssen ihre Kunst ausüben können, Unterstützung und Moderation finden“ (ebd.). Marx und Schubert setzen sich damit für eine Öffnung der (Kunst-)Hochschulen ein und fordern die Institutionen auf, alternative bzw. inklusive Selektionsverfahren zu entwickeln. Die zentrale Funktion von Bildung – die Produktion von verwertbarem Humankapital (vgl. Ribolits 2011, S. 60) – taucht in dieser Argumentation gar nicht auf. Stattdessen wird die Hochschule als ein Ort von Austausch, Diskurs und Inspiration idealisiert und die erwünschte Öffnung mit den spezifischen Bildungsbedarfen und Fähigkeiten der Künstler_innen begründet. Einerseits wird dabei gewissermaßen ausgeblendet, dass sich immer nur einige, nämlich die ‚Gewinner_innen‘ der Notenkonkurrenz einen Zugang zu den Studienplätzen verschaffen können – Exklusion bleibt also untrennbar mit institutioneller Bildung verbunden. Andererseits bezieht sich Schubert (2014, S. 25) ganz praktisch auf den Selektionsprozess, um ihn im Sinne einer chancengerechten Inklusion zu korrigieren: Einer Gesellschaft, die Künstler_innen mit Behinderung die professionelle Förderung verwehre, würde künstlerisch etwas entgegen, schließlich würden „behinderte Künstler [...] den eingefahrenen Kunstbegriff um so vieles erweitern“ (ebd.). Mit ihren Vorschlägen wollen sich Marx und Schubert kritisch in die Gestaltung der Zugangsberechtigungen einmischen, bezeugen dabei jedoch zugleich, dass sie ganz vom Standpunkt der chancengerechten Teilhabe von Menschen mit

Behinderung argumentieren. Die vorgebrachte Argumentation hat den Mangel, dass schulische Selektionsprozesse als Normalität affirmiert werden, obwohl der problematisierte Ausschluss von höherer Bildung durch ebendiese Verfahren legitimiert wurde.

Sinnfindung durch künstlerische Arbeit

Ein weiterer Schwerpunkt innerhalb des inklusiven Interdiskurses liegt in der Bearbeitung berufsbezogener Fragestellungen. Mit Bezug auf die UN-BRK formuliert Merkt (2016a, S. 19) übergeordnete Ziele zur beruflichen Inklusion von Künstler_innen mit Behinderung. Neben den bereits realisierten Werkstattarbeitsplätzen müsse es zukünftig verstärkt um die Schaffung regulärer Teil- und Vollzeitbeschäftigungen gehen (ebd.). Nahezu alle gesichteten Publikationen thematisieren die Arbeit als Künstler_in nur am Rande als eine Einkommensquelle. Der inklusive Kulturdiskurs begreift Lohnarbeit primär als eine „Möglichkeit der Selbstverwirklichung“ (Fischer 2003, S. 114) und „Quell gesellschaftlicher Anerkennung“ (Altenmüller 2007, S. 27). Dieser Logik nach erscheint die Arbeit als ein Dienst am Menschen. Becker (2015, S. 77) kritisiert diese Individualisierung des Arbeitszwecks und verweist darauf, dass kaum ein gesellschaftlicher Faktor so sehr mit Projektionen behaftet ist, was seine Bedeutung bezüglich der sozialen Kontakte, der Strukturierung des Lebens, der Lebensfreude, der Emanzipation und der Anerkennung im gesellschaftlichen Gefüge betrifft (vgl. ebd.). Die Bestimmung von Arbeit als Verwirklichungsbedingung von Le-

bensinn, Anerkennung und Selbstwert kennzeichnet den Arbeitslohn als einen untergeordneten, wenn nicht gar fragwürdigen Gesichtspunkt. Arbeitende sollen nun ausgerechnet ihren Lebenssinn in der existenziell bedrohlichen Abhängigkeit von einem regelmäßigen Einkommen entdecken. Dieser Hinweis erscheint wichtig, da gerade der Künstlerberuf ökonomisch besonders schwer zu bestreiten ist, und „nur ein kleiner Teil [...] wirklich mit seiner Kunst Geld verdienen“ kann (Schubert 2014, S. 23). Im Vergleich zu einer prekären Künstler-Existenz seien nach Schubert Künstler_innen mit Behinderungen in den Werkstätten sogar bessergestellt, da sie immerhin „rund um abgesichert“ (ebd.) wären. Umso verwunderlicher erscheint es, dass der gesamte inklusive Kulturdiskurs dennoch für eine Öffnung des allgemeinen Arbeitsmarktes plädiert, „sodass eine künstlerische Laufbahn als normale Berufswahl für Menschen mit Behinderung gesehen wird“ (Marx 2014, S. 21). Einerseits wird also die prekäre ökonomische Realität des kulturellen Arbeitsmarktes kritisch betrachtet – andererseits wird mit Bezug auf Inklusion wieder davon abgesehen und argumentiert, dass der Kulturbereich reale Berufsperspektiven für Künstler_innen mit Behinderung schaffen müsse (vgl. Merkt 2016; Gerland 2016; Boysen/Diehl 2016). Materialistische Erwägungen und Inklusion fallen an dieser Stelle eklatant auseinander. Zusammengedacht impliziert diese ‚inklusive Forderung‘ nämlich die Ermöglichung einer prekären Existenz auf dem allgemeinen Kunstmarkt.

Weil der inklusive Kulturdiskurs von einem pragmatischen Inklusionsbegriff ausgeht, der eine gleichberechtigte und diskriminierungsfreie Teilhabe am Ar-

beitsmarkt voraussetzt, werden immer wieder alternative Modelle zu den WfbM diskutiert und auf ihre Praxistauglichkeit geprüft. Neue Chancen werden gegenwärtig im ‚Budget für Arbeit‘ (§ 61 SGB IX) gesehen (vgl. Merkt 2019; Schmitt 2016). Es handelt sich dabei um eine Form der beruflichen Eingliederungshilfe, die nicht bloß Teilhabe am Arbeitsleben simuliert, sondern den Nutzer_innen tatsächlich den Weg in die materielle Eigenverantwortung eröffnen soll. Einen Anspruch darauf haben alle werkstattberechtigten Menschen, „denen von einem privaten oder öffentlichen Arbeitgeber ein sozialversicherungspflichtiges Arbeitsverhältnis mit einer tarifvertraglichen oder ortsüblichen Entlohnung angeboten wird“ (§ 61 SGB IX Abs.1). Ob das Angebot auch von Künstler_innen mit Behinderungen genutzt werden kann, ist gegenwärtig noch unklar. Vorstellbar wäre das Modell wohl nur für ausgewählte Kreativberufe, in denen Festanstellungen üblich sind (z.B. Designer_innen). Bei aller Euphorie äußert sich Merkt (2018, S. 35) skeptisch zur neuen Gesetzlage: „Von Menschen mit Behinderung und ihren Vertretungen wird das Teilhabegesetz mit ‚bestenfalls ausreichend‘ bewertet.“ Diese kritische Beurteilung führt Schäfer (2018, o.S.) weiter aus, die illusorische Hoffnungen auf eine deutliche Verbesserung der materiellen Lage von Menschen mit Behinderung schon jetzt zurückweist: „Werkstattbeschäftigte erwartet nach dem Wechsel auf einen sozialversicherungspflichtigen Arbeitsplatz allerdings nicht unbedingt finanzieller Wohlstand. Wenn sie gering qualifiziert sind, werden sie nicht viel mehr als den Mindestlohn verdienen.“ Finanziell lohnen wird sich das ‚Budget für Arbeit‘ also vor allem für

die Arbeitgeber_innen: Sie erhalten nach § 61 SGB IX Abs. 1 Lohnkostenzuschüsse bis zu 75% des Arbeitsentgeltes „zum Ausgleich der Leistungsminderung des Beschäftigten und die Aufwendungen für die wegen der Behinderung erforderliche Anleitung und Begleitung am Arbeitsplatz“. Der Vorstandsvorsitzende des Berliner Behindertenverbands, Dominik Peter, stuft das ‚Budget für Arbeit‘ deshalb zuallererst als ein Angebot an die Arbeitgeber_innen ein, da es vor allem die Akquise billiger Arbeitskräfte erleichtert (vgl. Peter 2017, S. 1). Eine Höchstgrenze der Lohnkostenzuschüsse hat der Gesetzgeber mit bis zu ca. 1200 Euro im Monat vorsorglich eingerichtet. Arbeitgeber_innen, die den vollen Lohnkostenzuschuss einstreichen wollen, bieten folglich nur Löhne im unteren Segment an. Auf diese Problematik weist Peter ausdrücklich hin: „Der Dumme ist der Werkstättenmitarbeiter, denn er wird mithilfe seines Niedriglohns nur sehr schwerlich aus der Armutsfalle kommen. Behinderung bleibt daher nach wie vor ein Armutrisiko.“ (Ebd.) Bei näherer Betrachtung offenbart sich das ‚Budget für Arbeit‘ als eine groß angelegte Aktivierungskampagne mit der Perspektive auf Armut mit statt ohne Lohnarbeit. War die WfbM lange Zeit die einzige Option beruflicher Teilhabe, die den Menschen zwar ihre Existenz sicherte, sie jedoch zugleich in eine „Taschengeldsituation“ (Kasper 2003, S. 23) manövrierte, gilt heute radikal das aktivierende Prinzip des eigenverantwortlichen Selbstunternehmers. Menschen mit Behinderung sind nunmehr aufgefordert, die rehabilitativen Maßnahmen zur beruflichen Eingliederung selbst zu organisieren, die sie nun einmal benötigen, um den

Anforderungen der modernen Arbeitswelt zu entsprechen.

Außerkünstlerische Ziele: Politische Bewusstseinsbildung und Selbstwertstärkung

Der inklusive Kulturdiskurs bezieht sich in einem funktionalistischen Sinne auf die Kunst und argumentiert für ihre pädagogische Nutzbarmachung. Nach Kaiser (2019, S. 56) könne eine Orientierung am „Bild einen Beitrag zur problematisierenden Thematisierung soziokultureller Ungleichheitsverhältnisse [leisten], die in den Werken der historischen und zeitgenössischen Kunst sichtbar werden. [...] Die Thematisierung des Bildes bietet Ansatzpunkte, sozio- und ethnokulturelle Ungleichheiten bildanalytisch unterrichtlich aufzugreifen.“ (Ebd.) Die inklusive Kunstpädagogik blickt idealistisch auf die Kunst und diskutiert die ästhetisch zur Anschauung gebrachten Problemlagen als Abweichungen von einem abstrakten Gleichheitsideal. Vor dem Hintergrund dieser vorgefassten Analysefolie wird die Kunst zielgerichtet interpretiert und für die Wertevermittlung im Kunstunterricht zugänglich gemacht. Dieser instrumentelle Bezug auf die Kunst erscheint auch gar nicht abwegig, handelt es sich bei den Kunstwerken doch um die ästhetischen Wirklichkeitsdeutungen einzelner Künstler_innen, die in ihren Werken tatsächlich die Werte dieser Gesellschaft zur Anschauung bringen. Inklusionspädagogisch lässt sich eine enttäuschte Kunst, die den Glauben an eine Welt der bewahrheiteten Werte erhält, gut zu Nutzen machen: Die in der Kunst aufgehobenen Ideale werden pädagogisch fruchtbar

gemacht, um das Subjekt mit den Werten dieser Welt zu identifizieren. Einen solchen funktionellen Bezug auf die Kunst kritisiert Hegel (1986, S. 82), der den Endzweck der Kunst gerade nicht in der „moralischen Besserung“ (ebd.), sondern in der Kunst selbst verortet: „Denn andere Zwecke, wie Belehrung, Reinigung, Besserung, Gelderwerb, Streben nach Ruhm und Ehre gehen das Kunstwerk als solches nichts an und bestimmen nicht den Begriff desselben.“ (Ebd.) Diesen Gedanken greift auch Adorno (2003) auf und führt ihn an der Musikpädagogik weiter aus: Eine Musik, die ihr „Ziel nicht in sich selbst habe, sondern in ihrer pädagogischen, kultischen, kollektiven Verwendbarkeit“ (ebd., S. 72), gehe „unmittelbar ins Amüsische über“ (ebd., S. 74). Auf den Inhalt der außermusikalischen Zwecke käme es dabei gar nicht an: „Es kann die Gemeinschaft als solche sein, der Kultus, die Erziehung, oder irgendwelche Aufgaben der Sozialfürsorge. Die innere Zusammensetzung einer Musik aber, die nur noch freut, dass sie dienen darf, gerät dadurch in einen Bann.“ (Ebd., S. 75).

Für den Diskurs zur inklusiven Kunstpädagogik ist diese Kritik durchaus von Relevanz, sollen doch vor allem Auseinandersetzungsformen mit der Kunst forciert werden,

welche die Persönlichkeitsbildung von Kindern und Jugendlichen in den Mittelpunkt stellen und sie zu aktiver Partizipation in demokratischen Gesellschaften ermutigen. Dem Subjekt wird eine grundsätzliche Fähigkeit unterstellt, sich selbst und die Gesellschaft aktiv zu gestalten. Außerdem entstehen im Rahmen kollaborativen

Arbeitens Möglichkeitsräume, Verantwortungsübernahme für den gemeinsamen Gestaltungsprozess und in der Folge Demokratiefähigkeit zu kultivieren. (Kaiser 2019, S. 56)

Die Auseinandersetzung mit den Künsten geht also nicht in der Erschließung der künstlerischen Gegenstände auf – Ziel ist vielmehr die pädagogische Erschließung des Subjekts durch die Kunst. Verantwortungsübernahme und Demokratiefähigkeit werden als potenziell vorhandene, aber förderungsbedürftige Fähigkeiten in das Subjekt projiziert. Unterstellt ist damit ein natürlicher Wille zur aktiven Mitgestaltung der vorgefundenen Ordnung. Die Kunst erfährt damit ihr pädagogisches Maß in der Nützlichkeit für die Identitätsbildung, also für das, was vom Subjekt in der Wirklichkeit erwartet wird. Die Aufgabe einer inklusiven Kunstpädagogik besteht folglich darin, dem Subjekt eine praktische Stellung zur Welt zu vermitteln, die ihm ermöglichen soll, die gegebenen Verhältnisse anzuerkennen, um Verantwortung für die Anforderungen der Zeit zu übernehmen. Analog dazu bestimmen Schütze & Hübner (2017, S. 2) die Identitätsarbeit zu einer zentralen Aufgabe einer inklusiven Kulturpädagogik. Dabei müsse es darum gehen, die Adressat_innen „einerseits in dem zu festigen, was sie bereits können und sie auf der anderen Seite zu unterstützen, sich von da aus ständig weiterzuentwickeln“ (ebd., S. 4). Mit Bezug auf die praktische künstlerische Arbeit konkretisiert Berke (2016) diesen Entwicklungsanspruch und führt ein ganzes Arsenal außerkünstlerischer Soft-Skills auf: „Bei der konkreten Durchführung der Projekte finden die Teilnehmenden ihren individuellen Weg

zu Eigenverantwortung, Integrationsfähigkeit, Kreativität, Stressresistenz, Frustrationstoleranz, Selbstdisziplin und Selbstbeherrschung, Neugierde, Konfliktfähigkeit und zu vielen anderen Soft Skills in der Kombination aus der Zusammenarbeit im geschützten Raum und öffentlichen Auftritten.“ (Berke 2016, S. 78) Im Kern verfolgt die inklusionspädagogische Kulturarbeit damit einen subjektbezogenen Ansatz, der die Adressat_innen zu Mängelwesen erklärt, denen wichtige Schlüsselkompetenzen fehlen, die für eine gelingende Lebensbewältigung jedoch unverzichtbar sind. Insofern erhoffen sich die Pädagog_innen Transferleistungen zu den nicht-kreativen Bereichen des Lebens, um

Menschen mit Behinderung ein anderes Selbstwerterleben zu vermitteln, das als Persönlichkeitsstärkung und durch Erwerb sozialer Kompetenzen die Voraussetzungen schafft, um in kritischen Situationen, wie Prüfungen, Bewerbungsverfahren etc. bestehen zu können, sodass ein sozialversicherungspflichtiger Arbeitsplatz erreicht werden kann, der ohne diese Vermittlung der Kenntnisse nicht erreicht werden könnte. (Berke 2016, S. 77)

An dieser praktisch ausgerichteten Kulturarbeit ist zu kritisieren, dass gesellschaftlich verursachte Anforderungsprofile zu Aufgaben individueller Lebensbewältigung umgedeutet werden. Eine so verstandene Inklusionspädagogik borniert die Subjekte ganz praktisch auf die Konkurrenz um Bildungszertifikate bzw. Arbeitsplätze und liefert dazu ein falsches Versprechen: Wem es gelingt diese Skills

an sich herzustellen, der hat sein Glück auch wirklich selbst in der Hand.

Outsider Art: Die Biographisierung der Kunst

Kritisch mischt sich der inklusive Kulturdiskurs in die sogenannte „Authentizitätsdebatte“ (Poppe 2019, S. 20) ein, die sich primär auf den Bereich der bildenden Kunst beschränkt. Angesprochen ist damit der Streit über die kunsthistorisch geprägten Begriffe ‚Art Brut‘ und ‚Outsider Art‘, die unmittelbar mit der Kunst von Menschen mit Behinderung in Verbindung gebracht werden. Die hinter den Begriffen stehenden Konzepte können an dieser Stelle zwar nicht ausgebreitet werden (dazu vertiefend Poppe 2012; Luz 2012), aber einige zentrale Annahmen sollen knapp zusammengefasst und kritisch betrachtet werden. Hinter der Kunstform ‚Art Brut‘ steht die Idee, dass die Kunst von Menschen mit psychischer und geistiger Behinderung besonders roh und wild sei (vgl. Poppe 2012, S. 21). Kreative Menschen mit Beeinträchtigung gelten dieser Vorstellung nach häufig als die ‚wahren Künstler_innen‘, weil sie trotz sozialer und politischer Widerstände ihrer ‚natürlichen Bestimmung‘ folgen und in einer Sphäre der Exklusion ‚unverfälschte Kunst‘ produzieren. Diesem „Ursprünglichkeitsmythos“ (Luz 2012, S. 343) ist eine besondere Härte eingeschrieben: Die Exklusion der Künstler_innen gilt hier als produktive Vorbedingung für künstlerische Authentizität und Individualität – den gesellschaftlichen Ausgrenzungsprozessen wird also ein positiver Nebeneffekt angedichtet. Der Begriff ‚Outsider Art‘ erscheint dage-

gen weniger dogmatisch, weil er sich primär auf die autodidaktischen und nicht-professionellen Bildungsbiographien der Künstler_innen bezieht (vgl. Poppe 2012, S. 23). Doch auch diese Idee rückt „biografische Momente oder Merkmale wie Behinderungen oder Verhaltensweisen“ (Mürner 2015, S. 7) in den Fokus der Rezeption, um die Besonderheiten der Werke an den Künstlerpersönlichkeiten festzuhalten. Luz (2012, S. 344) kritisiert diese Biographisierung der Kunst und problematisiert in diesem Zusammenhang, dass „Rezipient*innen die Authentizität der Werke vor allem an der engen Verbindung von Leben und Kunst“ festmachen würden (ebd., S. 344). Eine so verstandene ‚Außenseiterkunst‘ deutet die Künstleridentität in das Werk hinein und erklärt die Kunst, die dem Ideal nach vollständig in der Subjektivität des Künstlers liegt, zur wahren Kunst. Der Wert der Kunst ist dann primär durch die Einzigartigkeit der Künstlerpersönlichkeit bestimmt, die wiederum nur durch den Vergleich zu ermitteln ist. An der Kunst werden dann lediglich die ‚Wechselwirkungen‘ zwischen Werk und Künstler_in festgehalten, um so Erkenntnisse über den ästhetischen Gegenstand zurecht zu konstruieren. Die Idee des Kunstschönen beschränkt sich damit auf eine zentrale Frage: Wieviel Künstler_in steckt im Werk?

Natürlich scheint im Werk die geistige Betätigung des Künstlers auf, dies impliziert jedoch nicht zugleich eine Kongruenz von Idee und Künstleridentität. Hegel beschreibt den Zusammenhang von Innerlichkeit und einer zur Anschauung gebrachten Idee folgendermaßen: „Das Bedürfnis dieser geistigen Freiheit [die Kunstproduktion] befriedigt er, in-

dem er einerseits innerlich, was ist, für sich macht, ebenso aber dies Fürsichsein äußerlich realisiert und somit, was in ihm ist, für sich und andere in dieser Verdoppelung seiner Anschauung zur Erkenntnis bringt.“ (Hegel 1986, S. 52) So bezieht sich der Künstler zwar mit seiner Phantasie auf die Wirklichkeit und drückt auch aus „was in ihm lebt und gärt“ (ebd. S. 365), aber der Inhalt seiner Idee ist deshalb nicht notwendig identisch mit ihm.

An der Kategorie der Außenseiterkunst kritisiert der inklusive Kulturdiskurs primär, dass es sich dabei um eine stigmatisierende Zuschreibung handelt, die keine Bewegung der Künstler_innen selbst sei, sondern vielmehr eine Kreation des Kunstbetriebs (vgl. Poppe 2019, S. 19). Auch Luz (2012, S. 444) kritisiert die mit dem Begriff verbundene Homogenisierung der Kunst; diese würde den „Rezeptionshorizont einschränken und die Kunst geistig behinderter KünstlerInnen als Sonderkategorie ansehen. So festigen desintegrierende, hierarchische und dichotome Abgrenzungen gegenüber der Gesellschaft und dem ‚Mainstream‘-Kunstgeschehen den gesellschaftlichen und kulturellen AußenseiterInnenstatus der KünstlerInnen.“ Zum Ausdruck gebracht wird damit ein inklusives Anerkennungsbegehren, das für eine Gleichheit der Kunst plädiert. Der damit eingenommene Standpunkt, die Kunst von Menschen mit Behinderung sei nicht als ‚Behindertenkunst‘ zu lesen, erscheint plausibel. Doch mit dieser auf Gleichheit ausgerichteten Gegenposition ist der exotistische Kunstbegriff der ‚Outsider Art‘ weder erklärt noch zurückgewiesen. Die theoretische Durchdringung dieses Kunstkonzepts steht noch aus.

Resümee

Der inklusive Interdiskurs problematisiert die noch immer unbefriedigten künstlerischen Interessen von Menschen mit Behinderung und fordert mit Verweis auf die UN-BRK die rechtliche Anerkennung der kreativen Bedürfnisse. Legitimiert wird der Anspruch auf künstlerische Angebote durch das „Menschsein“ selbst: Weil der Mensch mit kreativen Potenzialen und Begabungen ausgestattet ist, hat er auch ein Recht auf eine entsprechende Förderung. Vermittelt über diese Naturtheorie wird das kreative Subjekt mit seiner Herrschaft versöhnt: Der Mensch hat das Recht auf eine übergeordnete Gewalt, die das Menschsein überhaupt erst ermöglicht. Erklärt werden die natürlichen Eigenschaften durch einen tautologischen Zusammenhang zwischen künstlerischer Begabung und kreativer Leistung. Die in diesem Kontext produzierten Logikfehler begründen zugleich ein ganzes inklusionspädagogisches Konzept, das jede kreativpädagogische Maßnahme zu einem Dienst an der Menschennatur erklärt. So erscheint die Selektionsfunktion von (Hoch-)Schule als Ermöglichung innerer Kreativpotenziale und der kulturelle Arbeitsmarkt als eine Sphäre der künstlerischen Selbstverwirklichung. Dabei leistet sich der Diskurs den Widerspruch, dass eine konsequent umgesetzte Inklusion Zugänge zu einem prekären Arbeitsmarkt eröffnen müsste. Eine so verstandene Aktivierungspädagogik lässt von den künstlerischen Interessen nur übrig, was zu den Anforderungsprofilen der pädagogischen Institutionen passt, deren konkrete Zwecksetzungen der inklusive Kulturdiskurs nur am Rande zur Kenntnis nimmt. Neben der stärkeren Einbezie-

hung dieser institutionellen Bedingungen gilt es zukünftig die noch ‚neuen‘ Diskursthemen zu vertiefen, die in diesem Artikel nicht mehr berücksichtigt werden konnten. Zu nennen wären hier u.a. forschungsmethodologische Zugänge (Gerland 2017), die sozialarbeiterische Kulturarbeit (Grosse et al. 2015) und die multiple Autorenschaft (Poppe 2019).

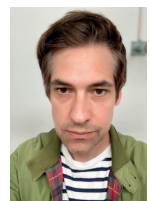
Literatur

- Adorno, Theodor W. (2003): Dissonanzen. Einleitung in die Musiksoziologie. 1. Aufl. Frankfurt am Main.
- Altenmüller, Gerlinde (2007): Behinderte Menschen als Berufskünstler. Die „Theater-Werkstatt Thikwa“ / Berlin. In: Müller, Angela / Schubert, Jutta (Hrsg.): Show up! Beiträge zur künstlerischen Aus- und Fortbildung geistig beeinträchtigter Menschen. Hamburg, S. 26–34
- Becker, Uwe (2015): Die Inklusionslüge. Behinderung im flexiblen Kapitalismus. Bielefeld.
- Berke, Jens (2016): KompeTanz. Vom Modellprojekt zum kreativwirtschaftlichen Integrationsunternehmen. In: Gerland/Keuchel/Merkt, S. 76–80.
- Boysen, Kai / Diehl, Lis-Marie (2016): barner 16. Ein inklusives Netzwerk professioneller Kulturproduktionen. In: Gerland/Keuchel/Merkt, S. 80–86.
- Brenzinka, Wolfgang (1972): Die Pädagogik der neuen Linken. Analyse und Kritik. München, Basel.
- Bröckling, Ulrich (2007): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt am Main.
- Bruhn, Herbert (2000): Musiktherapie. Geschichte-Theorien-Methoden. Göttingen.
- Fischer, Simone H. L. (2003): Selbstverwirklichungsprozesse erwachsener Menschen mit geistiger Behinderung über bildende Kunst. Marburg.
- Fischer, Christian (2014): Individuelle Förderung als schulische Herausforderung. Schriftenreihe des Netzwerk Bildung. Berlin. Im Internet: <https://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/10650.pdf> (Stand: 26.02.2020)
- Gekeler, Gert (2001): Zur Bedeutung von Kunstgruppen. In: Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e.V. (Hrsg.): Kunstgruppen. Projekte für bildnerisches Gestalten geistig behinderter Menschen. Marburg, S. 27–44
- Gerland, Juliane (2016): Künstlerisch-kulturelle Erwerbstätigkeit im Spiegel des Phänomens Behinderung – ein Mosaik. In: Gerland/Keuchel/Merkt (Hrsg.), S. 30–36
- Gerland, Juliane (Hrsg.) (2017): Kultur. Inklusion. Forschung. Weinheim, Basel.
- Gerland, Juliane / Keuchel, Susanne / Merkt, Irmgard (Hrsg.) (2016): Kunst, Kultur und Inklusion: Teilhabe am künstlerischen Arbeitsmarkt. Regensburg,
- Goll, Harald (1993): Heilpädagogische Musiktherapie - Grundlegende Entwicklung eines ökologisch-dialogischen Theorie-Entwurfs ausgehend von Jugendlichen und Erwachsenen mit schwerer geistiger Behinderung. Frankfurt am Main.
- Grosse, Thomas / Niederreiter, Lisa / Skladny, Helene (2015): Einleitung. In: Thomas Grosse / Lisa Niederreiter / Helene Skladny (Hrsg.): Inklusion und Ästhetische Praxis in der Sozialen Arbeit. Weinheim, S. 7–14
- Hartogh, Theo (1998): Musikalische Förderung geistig behinderter Menschen. Theorie und praktische Beispiele eines ganzheitlich-ökologischen Ansatzes. Neuwied.
- Hegel, Georg W. F. (1986): Vorlesungen über die Ästhetik. Bd. I. Werke 13. 1. Aufl., Frankfurt am Main
- Kaiser, Michaela (2019): Kunstpädagogik im Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion. Explikation inklusiver kunstpädagogischer Praktiken und Kulturen. Oberhausen.

- Kasper, Clemens (2003): „Was ist Werkstattarbeit? Was heißt angepasste Arbeit?“ In: Günter Mosen / Ulrich Scheibner (Hrsg.): Arbeit, Erwerbsarbeit, Werkstattarbeit. Vom Mythos zum neuen Arbeitsbegriff in Theorie und Praxis. Frankfurt am Main, S. 18–34.
- Kläger, Max (1990): Anmerkungen zur Art und Rolle des Eigenbildes im künstlerischen Werk geistig behinderter Menschen. In: Zur Orientierung, 14, H. 4, S. 32–35.
- Kröger, Franz/Merkt, Irmgard/Sievers, Norbert (2014): Inklusive Kulturelle Bildung und Kulturarbeit. Förderer und Akteure - Programme und Projekte. Bonn: Institut für Kulturpolitik (IfK) der Kulturpolitischen Gesellschaft e. V.
- Luz, Viola (2012): Wenn Kunst behindert wird. Zur Rezeption geistig behinderter Künstlerinnen und Künstler in der Bundesrepublik Deutschland. Bielefeld.
- Marx, Christina (2014): Inklusion in und durch Kultur (Interview). In: Kultur und Management im Dialog. Das Monatsmagazin von Kulturmanagement Network. Ausgabe 88: Inklusion, S. 20–22.
- Merkt, Irmgard (2016a): Kultur und das „Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“. In: Gerland/Keuchel/ Merkt, S. 14–21
- Merkt, Irmgard (2016b): Inklusion üben – und musizieren. Breitenbildung, Talentförderung und Professionalisierung von Menschen mit Behinderung an Musikschulen. In: Üben und Musizieren. Zeitschrift für Instrumentalpädagogik und musikalisches Lernen. H. 1, Themenheft Inklusion, S. 16–20.
- Merkt, Irmgard (2019): Musik – Vielfalt – Integration – Inklusion. Musikdidaktik für die eine Schule. Regensburg.
- Mürner, Christian (1999): Missachtung, Mystifizierung, Anerkennung. Ein Überblick zur Außenseiterkunst – Wahnsinn und Behinderung. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft. 22, H. 2. Im Internet: <http://bidok.uibk.ac.at/library/beh2-99-kunst.html> (Stand: 26.02.2020)
- Mürner, Christian (2015): Aussenseiter? Kunst und Inklusion. In: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, 21, H. 7–8. Im Internet: https://www.szh.ch/bausteine.net/f/40194/Muerner_150706.pdf?fd=3 (Stand: 26.02.2020)
- Mecherlein, Klaus (2000): Langsame Annäherung an die Kunst. In: Bundesarbeitsgemeinschaft Werkstätten für Behinderte e.V. (Hrsg.): Ebenbilder. Mensch werden ist eine Kunst. Malerei aus 20 Kunstabteilungen der Werkstätten für Behinderte (Ausstellungskatalog). Frankfurt am Main, S. 67–77.
- Menke, Christoph (2018): Kritik der Rechte. Berlin.
- Penzel, Joachim (2017): Inklusion und Kunstunterricht. Im Internet: http://www.integrale-kunstpaedagogik.de/assets/ikp_um_inklusion_2018.pdf (Stand: 26.02.2020)
- Peter, Dominik (2017): Budget für Arbeit. Eine Wunderwaffe oder doch eher ein Rohrkrepiere? In: Berliner Behinderten Zeitung. Ausgabe Juli-August.
- Poppe, Frederik (2012): Künstler mit Assistenzbedarf. Eine Interaktionsstudie. Frankfurt am Main.
- Poppe, Frederik / Schuppener, Saskia (2015): Zugang zu Kunst und künstlerischer Bildung für Menschen mit Assistenzbedarf – Das europäische Projekt ART FOR ALL. Zeitschrift Für Inklusion, (4). Im Internet: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/253> (Stand: 26.02.2020)
- Poppe, Frederik (2019): Wechselwirkungen. Inklusionsorientierung in der Bildenden Kunst. In: Peter Daners / Frederik Poppe / Annika Schank / Melanie Schmitt (Hrsg.): Wechselwirkungen. Kunst im Kontext der Inklusionsdebatte. Heidelberg.
- Ribolits, Erich (2011): Bildung – Kampf begriff oder Pathosformel. Über die revolutionären Wurzeln und die bürgerliche Geschichte des Bildungsbegriffs. Wien.
- Sauter, Sven / Quinten, Susanne / Krebbersteinberger, Eva / Schwiertz, Eva-Heike (2016): Im Zwischenraum: Kunst, Behinderung und Inklusion. In: Kulturelle Bildung Online: <https://www.kubi-online.de/artikel/zwischenraum-kunst-behinderung-inklusion> (Stand: 26.02.2020)

- Schäfer, Cornelia (2018): Das „Budget für Arbeit“. Mehr Hilfen für die berufliche Eingliederung. Köln. Im Internet: https://www.deutschlandfunk.de/das-budget-fuer-arbeit-mehr-hilfen-fuer-die-berufliche.724.de.html?dram:article_id=407336 (Stand: 26.02.2020)
- Schmidt, Yvonne (2012): Theater und Behinderung. In: Andreas Kotte / Frank Gerber / Beate Schappach (Hrsg.): Bühne und Büro. Sondierungen zum Schweizer Gegenwartstheater. Zürich, S. 357–376.
- Schmitt, Melanie (2016): Atelier Goldstein. In: Gerland/Keuchel/Merkt, S. 86–94.
- Schubert, Jutta (2014): Zwischen Erfolgsgeschichte und künstlerischem Überleben. Interview mit Jutta Schubert, Geschäftsführerin EUCREA Verband Kunst und Behinderung e.V. In: Kultur und Management im Dialog. Das Monatsmagazin von Kulturmanagement Network. Ausgabe 88: Inklusion, S. 23–26.
- Schuppener, Saskia (2005): Selbstkonzept und Kreativität von Menschen mit geistiger Behinderung. Bad Heilbrunn.
- Schütze, Anja / Hübner, Kerstin (2014): Inklusive und antidiskriminierende Bildung. Ein Auftrag an kulturelle Bildung. Im Internet: https://www.kuenste-oeffnen-welten.de/wp-content/uploads/2014/07/BT_20140912_inklusive_antidiskriminierende_Bildung_Huebner_Schuetze.pdf (Stand: 26.02.2020)
- Sindermann, Michaela (2018). Inklusive Kunstpädagogik – potenzial- und differenzaffin. In: Zeitschrift Für Inklusion. H. 1. Im Internet: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/428> (Stand: 26.02.2020)
- Theunissen, Georg (1997): Kunst, ästhetische Praxis und geistige Behinderung. Bad Heilbrunn.

Prof. Dr. Peter Tiedeken
 Professur für Soziale Arbeit
 mit dem Schwerpunkt Musik in medialen Kontexten
 HAW Hamburg, Bereich Kultur – Ästhetik – Medien
Peter.tiedeken@haw-hamburg.de



Gernot Wolfram / Jana Prigge

Perspektivwechsel im Inklusiven Theater¹

Abschied von genuin sozio-kulturellen Perspektiven

Über einen langen Zeitraum hinweg war die Auseinandersetzung mit Inklusivem Theater von Begriffen wie Teilhabe, Transformation und Chancengleichheit geprägt. Die Positionen zur Förderung von Inklusivem Theater bewegten sich im Bereich von soziokulturellen und sozial-inklusiven Konzepten (vgl. Gerland et al. 2016, Stichweh 2016). Das war wichtig, um ein Bewusstsein dafür zu schaffen, dass künstlerische Arbeit mit Menschen mit Behinderung, vor allem im Theater, eine Chance bietet, andere Rollen einzunehmen, mit Zuschreibungen und Klischees kritisch umzugehen und deutlich zu machen, welche besonderen Kommunikationsangebote zu entdecken sind. Dabei wurden allerdings die Anliegen der Schauspieler_innen, gerade was die gesellschaftlichen Funktionen von inklusiven Theaterprojekten betraf, häufig von Theaterintendant_innen, Dramaturg_innen und Theaterpädagog_innen vorformuliert oder medial aufbereitet. Der politische, auch der mediale Rahmen für die Theaterprojekte war häufig von Diskursen bestimmt, an denen Menschen mit Behinderung nur marginal Anteil hatten, wohingegen sie über ihre unmittelbaren Erfahrungen in der künstlerischen Arbeit anekdotisch berichten durften.

Eine wachsende Zahl an Forschungsarbeiten beschäftigt sich jedoch seit Längerem mit dem Wandel von einer sozial orientierten Arbeit hin zu einer ästhetisch-selbstbestimmten Formulierung von Akteur_innen des Inklusiven Theaters. Es geht um die Frage von Produktionsbedingungen, selbstständigen künstlerischen Erkundungen und einer klaren Abkehr von jener inhärenten Tradition eines sozial motivierten Theaters, welche die Mittel der Kunst dazu nutzt, sozialpolitische Ziele umzusetzen. Der vorliegende Beitrag versucht skizzenhaft aus kulturwissenschaftlicher und kulturmanagerialer Perspektive diesen Wandel zu beschreiben.

Künstlerische Qualität im Mittelpunkt

Es soll darum gehen, viel stärker die Frage nach der künstlerischen Qualität inklusiven Theaters und den genuin eigenen Sichtweisen auf Darstellung, Interpretation und Vermittlung von künstlerischem Material seitens der unmittelbar Beteiligten zu fokussieren. Damit ist immer auch eine Berücksichtigung impliziter wie expliziter politischer Implikationen des Theaters mitangesprochen.

Stellvertretend für diese Orientierung kann das Forschungsprojekt „DisAbility

¹ Der Beitrag baut auf Forschungserkenntnissen aus folgendem Journalbeitrag auf: Wolfram, Gernot / Prigge, Jana / Föhl, Patrick (2019): Politische Re-Formulierungen im Inklusiven Theater. In: Zeitschrift für Kulturmanagement und Kulturpolitik. Bd. 5, H. 2 (2019): Theater – Politik – Management, S. 199–222.

on Stage“ der Zürcher Hochschule der Künste (ZHdK) genannt werden, dessen Ziel die Etablierung von Regisseur_innen, Choreograf_innen sowie Performance-Künstler_innen mit „geistiger Behinderung“ ist.²

Es ist bemerkenswert zu sehen, dass sich trotz des veränderten Forschungsstandes zu diesem Themenfeld bisherige Förderrichtlinien, vor allem auf Ebene der Europäischen Kulturpolitik und Kulturförderung, diesen Perspektiven bislang nur zögerlich angeschlossen haben. Daher ist noch kein umfassender Paradigmenwechsel erfolgt, welcher die Selbstauskünfte und ästhetischen wie performativen Produktionsselbstverständnisse in diesem Bereich angemessen berücksichtigen und als politische Positionen entsprechend anerkennen würde.

Ästhetische Transformation des Inklusions-Begriffes

In den vielfältigen Debatten zur Postdramatik in den neunziger Jahren (vgl. Lehmann 1999) zeigte sich eine intensive Reflexion politischer Begriffe (vgl. Müller-Schöll et.al. 2012), die sich vor allem in der Abkehr von einer Tradition der Darstellung impliziter positionsbezogener Analysen (gesellschafts-) politischer Verhältnisse auf dem Theater manifestierte. Explizit politisches Theater wurde als bloße Proklamation des Politischen verstanden, ohne eine substantielle Veränderung von Wahrnehmungen und Haltungen seitens der Rezipienten bewirken zu können (vgl. Lehmann 1999; Enghart 2013). Nicht mehr der Inhalt,

sondern das „setting“, die Formen der Produktion, die Einbeziehung neuer Akteur_innen standen stattdessen im Mittelpunkt postdramatischer Diskurse. Dies trug ihnen häufig den Vorwurf einer Nähe zu neoliberalen Positionen ein (vgl. Deck 2011). In der retrospektiven Auseinandersetzung mit Positionen der Postdramatik (vgl. Klessinger 2014) lässt sich dieser Vorwurf allerdings nur teilweise aufrechterhalten. Vielmehr ist ein Wandel von einer thematischen „Was-Orientierung“ hin zu einer umgebungsspezifischen „Wie-Orientierung“ beschreibbar. Der Theaterwissenschaftler Jan Deck formulierte: „Das Politische zeigt sich in der künstlerischen Haltung zum eigenen Material.“ (Deck 2011, S. 28) Hier zeichnete sich ein transformativer Wechsel ab, der auch heute in aktuellen Theaterpositionen deutlich ist (vgl. Brenner 2019). Die Auseinandersetzung mit sowohl dem Material, den Produktionsbedingungen und der Position der Akteur_innen im Setting der Produktion bestimmen immer noch viele theaterpolitische Diskurse (vgl. Enghart 2013; Shevtsova 2018).

Inklusives Theater als Translation

Inklusives Theater ist zunächst einmal ein Sammelbegriff, der in unterschiedlichen Definitionen die besonderen Darstellungs- und Beteiligungsformen für Menschen mit körperlichen und/oder geistigen Einschränkungen umfasst (vgl. Kasch 2016).

Zu unterscheiden ist hierbei der Zugang zur Theaterproduktion mit jenem

² Vgl. im Internet: <https://blog.zhdk.ch/disabilityonstage/beispiel-seite/> (Stand: 30.05.2019).

zur Rezeption. Vor allem auf der Rezeptionsebene wird der Begriff der Translation und Ko-Translation besonders berücksichtigt (vgl. Wünsche/Mälzer 2018; Dätsch 2018). Dieser geht davon aus, dass spezifische Übersetzungsleistungen seitens der Rezipient_innen integriert werden und eigene Qualitäten und Chancen für die gleichwertige Wahrnehmung von inklusivem Theater in der Auseinandersetzung mit anderen Theaterproduktionen ermöglichen. Gleichwohl lässt sich der Translationsbegriff auch auf die Produktion selbst anwenden, da er hier in der Funktion als eigenständige Übersetzung der Anliegen von Menschen mit körperlichen und/oder geistigen Einschränkungen wirken kann.

Dies ermöglicht eine Fortbewegung von den Defizit-Diskursen, die häufig in einer soziokulturellen Perspektive auftauchen, wo die Beteiligung von Menschen mit Einschränkungen vor allem als Potenzial für erweiterte soziale Teilhabe und Sichtbarkeit verstanden wurde, wie eingangs ausgeführt.

Im Sinne des *Translational Turns* (Bachmann-Medick 2006) lässt sich die Übersetzung von kulturellen Praktiken eben nicht nur kulturell fundieren als Austausch zwischen verschiedenen Kulturen, sondern auch als Dialog zwischen verschiedenen Erfahrungs- und Lebensformen. So weist der Kulturwissenschaftler Arata Takeda auf die Begriffe „roots“ im Sinne von Wurzeln und „routes“ im Sinne von biografischen Erfahrungen hin, welche sich besonders im Inklusiven Theater als wertvoll erweisen könnten. (vgl. Wolfram/Föhl 2018; Takeda 2012). Das heißt also, viel zentraler auf die Wege zu achten, die Menschen gehen und gegangen sind, um auf sich

aufmerksam zu machen. Statt ihnen fortwährend „Agenten“ zur Seite zu stellen, die stellvertretend für sie ihre Anliegen vertreten, rückt eine „Kunst für sich selbst zu sprechen“ (Wolfram 2019) nach vorn, in welcher Möglichkeitsräume geschaffen werden für genuin eigene Gestaltungsideen. Gleichwohl soll es hier nicht um ein Entweder-Oder gehen. Menschen mit Behinderung bedürfen besonderer Unterstützung und Fürsorge. Jedoch nicht im Sinne einer Vor-Formulierung ihrer Anliegen, sondern vielmehr im Kontext der Ermöglichung von unmittelbaren Selbstauskünften.

Menschen mit Behinderung als Produzent_innen

Die Schauspieler_innen, Produzent_innen und Kulturmanager_innen im inklusiven Theater verlassen in dieser Perspektive die Rolle der Anderen als Zuschreibung von verwurzelter Andersartigkeit und treten als selbstbewusste Sprecher_innen einer jeweils spezifischen Ästhetik auf, mit der sie auch innerhalb bestehender Theaterangebote sich messen lassen können. Ästhetische Praktiken, Zugänge zu Sprache, Biografie, Performanz, Körperbewusstsein und zu thematischen Spielräumen werden zu Aushandlungsfeldern für Darstellungsformen, die sich in starkem Maße bewusst sind, dass sie einen intensiven Übersetzungsprozess benötigen, um sich mitzuteilen (vgl. Fischer-Lichte 2004).

In dieser Perspektive werden die spezifischen Herausforderungen der Akteur_innen im Inklusiven Theater nicht negiert, aber eben nicht mehr zentral gesehen, sondern als strukturbestimmendes Merk-

mal für die Art und Weise der ästhetischen Produktion im inklusiven Theater verstanden.

Zum Akt der Übersetzung tritt ein Verständnis von Empowerment, das eng mit dem Translationsbegriff verknüpft werden kann. Die Akteur_innen reagieren nicht mehr auf die ihnen zugewiesenen Rollenbeschreibungen, sondern entscheiden selbst, welche Formen der Darstellung und Repräsentation ihnen angemessen sind. Die Empowerment-Forschung in Deutschland war zunächst stark von soziokulturellen und sozialpädagogischen Konzepten geprägt (vgl. Heringer 2005) und hat sich vor allem im Kontext der Postcolonial Studies verstärkt in den Kulturwissenschaften etabliert (vgl. Wolfram 2018).

Diese veränderten Produktionsbedingungen spiegeln sich beispielsweise bereits seit mehreren Jahren in der Arbeit des Berliner *RambaZamba Theaters* wider ebenso wie im ebenfalls in Berlin ansässigen Theater *Thikwa* und dem Schweizer Festival *Wildwuchs*. Das Zürcher Theater Hora entschied sich in seinem Projekt „Freie Republik Hora“ (2013 – 2017), Menschen mit geistiger Behinderung selbst Regie führen zu lassen, interessiert am „[...] Potenzial von an Regie, Choreografie und Performance interessierten Menschen mit einer ‚geistigen Behinderung‘, und hinterfragt damit auch die üblichen Aufteilungen und normativen Setzungen im gegenwärtigen Theaterbetrieb.“³

Besonderes Interesse und eine Offenheit für die unterschiedlichen Ausdrucks-

formen und Ästhetiken des menschlichen Körpers zeigen auch Projekte im Bereich Tanz und Theater. Künstler_innen wie Claire Cunningham, die ihre Gehhilfen als Teil ihrer physischen Ausdrucksmöglichkeiten versteht und einsetzt, gehören hier mittlerweile zum festen Bestandteil des zeitgenössischen Repertoires und treten weltweit auf etablierten Bühnen auf. Institutionen, wie das griechische Onassis Stegi, die sich der Weiterentwicklung und Vermittlung von Darstellender Kunst jenseits des gewohnten *abled body* widmen, beziehen sowohl Künstler_innen mit als auch ohne Behinderung in die Entwicklung ihrer Konzepte ein und erkennen damit den ästhetischen Wert der performativen Arbeit dieser Künstler_innen.⁴

Eine konsequente Beteiligung der Selbstauskünfte von Schauspieler_innen, auch in der Öffentlichkeitsarbeit, sowie eine stärkere Reflektion von Intersektionalität (vgl. Collins/Bilge 2016) im Sinne einer nicht eindimensionalen Betrachtung von biographischen Hintergründen zeigt die Umsetzung der in der Forschung diskutierten Transformationen in die künstlerische Praxis an.

Dabei lässt sich beobachten, dass dieser Wandel nicht in gleichem Maße in den politischen Diskussionen zum Thema Inklusion in der kulturellen Praxis stattgefunden hat. Obgleich Bundesländer wie der Freistaat Sachsen über eine eigene *Servicestelle für Inklusion im Kulturbereich* verfügen⁵, ist der Umgang mit Inklusion nach wie vor von einer starken sozialen bzw. teilhabeorientierten Perspektive geprägt.⁶ Genuin ästhetische und

³ Vgl. im Internet: <http://www.hora.ch/2013/index.php?s=1&l1=533> (Stand: 29.05.2019).

⁴ Vgl. im Internet: <https://www.disabilityartsinternational.org/resources/interpreting-dance-with-disabled-artists/> (Stand: 31.08.2020).

⁵ Vgl. im Internet: <https://www.inklusion-kultur.de/> (Stand: 29.05.2019).

performative Perspektiven tauchen bislang nur in marginaler Weise auf. Auch auf der Ebene der Europäischen Union wird vor allem auf die UN-Behindertenkonvention referiert, wenn es um Begründungsnarrative für eine stärkere Beteiligung von Menschen mit Behinderung geht. „Nicht erst seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) 2009 gibt es zahlreiche künstlerische Aktivitäten mit und von Menschen mit Behinderung in allen künstlerischen Disziplinen. Deutschland hat das ‘Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen’ am 30. März 2007 unterzeichnet und am 24. Februar 2009 ratifiziert. Dennoch ist trotz zahlreicher Einzelinitiativen und auch fünf Jahre nach Ratifizierung der UN-BRK eine gleichberechtigte Teilhabe von Menschen mit Behinderung in der ganzen Bandbreite des Kulturlebens noch nicht möglich.“ (Gerland et al. 2016, S. 9)

Autonome Akteur_innen

Obgleich von Institutionen wie dem Deutschen Kulturrat⁷ immer wieder eingefordert, in Künstler_innen mit Behinderung „Autonome Akteure“⁸ zu sehen statt eine mit spezifisch sozialen Problemen behaftete Gruppe, ergibt sich in der Diagnose

nach wie vor eine negativ konnotierte Betrachtung.

„Agieren Menschen mit Behinderung in Kultur und Medien – sei es auf der Konzert-, Schauspiel- oder Tanztheaterbühne, sei es bildnerisch, sei es im Fernsehfilm oder im Hörspiel –, dann gestattet man ihrem Werk nicht, für sich selbst zu stehen, d.h. einzig aufgrund seiner künstlerisch-medialen Parameter wahrgenommen zu werden [...]“ (Koch 2018, S. 12).

Die Forderung, „künstlerisch-mediale Parameter“ in den Vordergrund zu stellen, entspricht dem theoretisch fundierten Ansätzen aus der Empowerment-Forschung, künstlerische Kategorien wie ästhetische Translation, Produktionsreflexionen und Rollendefinitionen von den Akteur_innen selbst repräsentieren zu lassen.

Paradigmenwechsel

Ben Evans vom British Arts Council sieht hier einen klaren Paradigmenwechsel⁹, obgleich er dabei an einer sozialen Begriffssetzung festhält: „Im Umgang mit Menschen mit Einschränkungen unterscheidet Evans drei Denkansätze: Den Wohltätigkeitsansatz, der die Zuwendung zu Menschen mit Behinderung als moralische Verpflichtung betrachtet, den medi-

⁶ Seit Anfang des Jahres 2015 fördert die Beauftragte der Bundesregierung für Kultur und Medien (BKM) ein neues Netzwerk: das Netzwerk Kultur und Inklusion. Die Akademie der Kulturellen Bildung des Bundes und des Landes NRW hat die Trägerschaft in Kooperation mit dem Verein InTakt e. V. übernommen (vgl. Keuchel/Merkt 2016, S. 9).

⁷ Vgl. Deutscher Kulturrat, Inklusion, 2018. Im Internet: <https://www.kulturrat.de/wp-content/uploads/2018/10/Inklusion.pdf> (Stand: 29.05.2019).

⁸ Ebd.

⁹ Vgl. auch die Case Sammlung Inclusive Theatre des British Council. Im Internet: https://www.ahk.nl/media/ahk/docs/lectoraat/Ben_Evans_Arts_Disability_and_Cultural_Policy.pdf (Stand: 28.05.2019).

zinischen Ansatz, der den Aspekt Krankheit und gesundheitliche Abweichung fokussiert, und den sozialen Ansatz, der davon ausgeht, dass Menschen erst durch strukturelle, kulturelle und ökonomische Gegebenheiten der Gesellschaft ‚behindert‘ werden. Diesen sozialen Ansatz erklärte Evans zu einem der Grundprinzipien für die inklusive Kulturarbeit. Ziel müsse daher die Unabhängigkeit von Menschen mit Einschränkungen von gesellschaftlichen Denkkonstrukten und den daraus resultierenden einschränkenden Konsequenzen sein.“ (Tagungsbericht kubia 2016).¹⁰

Migrantische Perspektiven

Zu dem benannten Paradigmenwechsel gehört auch die Differenzierung der verschiedenen gesellschaftlichen Erfahrungen im Bereich von Selbstrepräsentation und Behinderung. Es würde den Kontext des vorliegenden Beitrages sprengen, näher auf die Fragen von spezifisch migrantischen Prägungen von Menschen mit Behinderung in der inklusiven Theaterarbeit einzugehen. Gleichwohl soll es als wichtige Dimension zumindest benannt werden. Die Fragen nach Empowerment und Selbstrepräsentation sind in diesem Bereich von besonderer Wichtigkeit, da immer noch, häufig kulturell bedingt, in vielen Fällen Behinderung als Defizit verstanden wird, das es vor der Gesellschaft zu verbergen gilt. Gerade hier zeigt sich aber, dass die besonderen Bedingun-

gen und Erfahrungen von migrantischen Prägungen im Leben von Menschen mit Behinderung einen Platz im Theater brauchen. Künstlerische Mittel sind besonders gut dafür geeignet, unterschiedliche Lebensbedingungen und tradierte Muster im Umgang mit Behinderung aufzubrechen. Dass innerhalb des inklusiven Theaters dieses Thema intensiv adressiert werden sollte, ist zweifelsohne noch eine Zukunftsaufgabe, in der von Beginn an die Stimmen derer, die es betrifft, zentral stehen sollten (vgl. Wansing/Westphal 2014).

Sensibilität für Stereotypisierungen

Ein wichtiger Aspekt im Kontext der Veränderung von Wahrnehmungen künstlerischer Arbeit von Menschen mit Behinderungen ist auch verbunden mit der Diskussion um das sogenannte Crippling Up. Unter diesem Begriff versteht man den Prozess, wenn nicht-behinderte Schauspieler_innen Menschen mit Behinderung spielen. Über lange Jahre hinweg wurden vor allem im Film, aber auch auf dem Theater, Darstellungen von nicht-behinderten Schauspieler_innen gewürdigt, welche sich in Menschen mit Behinderung einfühlten und daraus eine beeindruckende Darbietung ihrer schauspielerischen Möglichkeiten machten. Das reicht von einflussreichen Hollywoodproduktionen wie „Rain Man“ (1988) mit Dustin Hoffmann oder „Awa-

¹⁰ Das Kompetenzzentrum für Kulturelle Bildung im Alter und Inklusion (kubia) ist ein Institut für Bildung und Kultur in Remscheid, gefördert vom Ministerium für Kultur und Wissenschaft des Landes Nordrhein-Westfalen. Kubia versteht sich als Serviceplattform und Fachforum für alle, die kulturelle Bildung und Teilhabe von älteren Menschen und Menschen mit Behinderung ermöglichen.

kening“ (1991) mit Robert de Niro bis hin zu kleineren Stadttheaterproduktionen, in denen der Part des „Krüppels“ oder geistig/körperlich behinderten Menschen als besonders anspruchsvolle Rolle an nicht-behinderte Schauspieler vergeben wird. Georg Kasch formuliert die dahinter liegende Problematik folgendermaßen:

*Hinter Crippling up stehen drei fundamentale Zumutungen: 1. Die Deutungshoheit darüber, wie Menschen mit Behinderung präsentiert werden, liegt bei nicht-behinderten Künstler*innen. 2. Das ist deshalb so bedeutsam, weil die Geschichte der westlichen Gesellschaft, Menschen mit Behinderung aus- und wegzuschließen, sie zugleich aber zu Ausstellungsobjekten zu machen, lang und bitter ist. 3. Crippling up verweist wie Blackfacing auf eine Leerstelle: In den Stadttheatern wie in der freien Szene wird immer noch viel zu wenig mit Theatermacher*innen mit Behinderung zusammengearbeitet. (Kasch 2018)*

Hier zeigt sich der Anschluss des Crippling Ups an das Thema dieses Beitrages. Rezeptionsgewohnheiten wie jene, welche im Crippling Up deutlich werden, zeigen an, dass es offensichtlich viel leichter fällt, Stellvertreter-Positionen zu goutieren als sich mit tatsächlichen Erfahrungen und genuinen Darstellungsweisen zu beschäftigen. Freilich ist das Theater frei, Rollen so zu besetzen wie es die künstlerische Intention vorsieht. Gleichwohl kommen hier eben auch politische Implikationen zum Tragen, wenn nicht-behinderte Schauspieler_innen für die Darstellung von behinderten Men-

schen mit Preisen bedacht werden, die eben auch immer den Charakter von etwas Ausschließendem haben. Solange Behinderung eine Frage der „Einfühlung“ von nicht-behinderten Menschen in behinderte ist, bleibt die eigentliche Realität exkludiert, wird als nicht-zugänglich weiter tradiert. Dabei zeigt sich, dass gerade dann, wenn Menschen mit Behinderung eigenständig Darstellungsformen erproben und sich aus der Umklammerung des postulierten Andersseins herauslösen, neue künstlerische Positionen entstehen, die nicht nur innerhalb des Theaters wahrnehmungsverändernd wirken können. Dieser Perspektivenwechsel ist entscheidend für die Zukunft des Inklusiven Theaters. Menschen mit Behinderung viel aktiver in den Produktions- und Kommunikationsprozess des Theaters einzubeziehen, bedeutet auch, neue Förderinstrumente zu schaffen, andere Strukturen aufzubauen und die Grenzen zwischen den verschiedenen Theatermodellen durchlässiger werden zu lassen. Die Sonderrolle des Inklusiven Theaters kann dabei eine Wandlung hin zu einem besonderen Theater erfahren, das sich aus genuinen Teilhabegliedern löst und spezielle künstlerische Qualitätserfahrungen stärker in den Mittelpunkt rückt.

Literatur

- Bachmann-Medick, Doris (2006): Cultural Turns: Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften. Hamburg.
- Brenner, Eva (2019): Jahreskonzept 2019. Experimentaltheater Wien. Im Internet: www.experimentaltheater.com/fileadmin/user_upload/fotos_und_dateien/Jahreskonzepte_und_Taetigkeitsberichte/Fleischerei_Jahreskonzept_2019.pdf (Stand 30.5.2019).

- British Council (o. A.): Supporting disabled performing artists to innovate, build sustainable careers, and transform Europe's cultural sector. Im Internet: www.disabilityartsinternational.org/europe-beyond-access/ (Stand: 30.05.2019).
- Collins, Patricia Hill / Bilge, Sirma (2016): Intersectionality. Key Concepts. Cambridge.
- COM (2018) 366 final: Vorschlag für eine Verordnung des Europäischen Parlaments und des Rates über das Programm Kreatives Europa (2021 bis 2027) und zur Aufhebung der Verordnung (EU) Nr. 1295/2013. Im Internet: https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:509e1bcb-63f0-11e8-ab9c-01aa75ed71a1.0001.02/DOC_1&format=PDF (Stand: 30.05.2019).
- Dätsch, Christiane (Hrsg.) (2018): Kulturelle Übersetzer: Kunst und Kulturmanagement im transkulturellen Kontext. Bielefeld.
- Deck, Jan / Sieburg, Angelika (Hgg.) (2011): Politisch Theater machen. Neue Artikulationsformen des Politischen in den darstellenden Künsten. Bielefeld.
- Englhart, Andreas (2013): Das Theater der Gegenwart. München.
- Fischer-Lichte, Eva (2004): Ästhetik des Performativen. Frankfurt am Main.
- Föhl, Patrick S. / Erdrich, Stefanie / John, Hartmut / Maass, Karin (Hgg.) (2017): Das barrierefreie Museum. Theorie und Praxis einer besseren Zugänglichkeit. Ein Handbuch. Bielefeld.
- Föhl, Patrick S. / Nübel, Damaris (2016): Das Publikum öffentlicher Theater. Ergebnisse der empirischen Forschung. In: Patrick Glogner-Pilz / Patrick S. Föhl (Hgg.): Handbuch Kulturpublikum. Forschungsfragen und -befunde. Wiesbaden, S. 207–253.
- Fricke, Almuth (2016): Tagungsbericht „All In: Qualität und Öffnung der Kulturarbeit durch Inklusion“. Internationales Symposium. 03.05–04.05.2016. FORUM im Kulturquartier in Köln. KUBIA – Institut für Bildung und Kultur e.V. Im Internet: https://ibk-kultur.de/IBK-Dateien/PDFs/Inklucity/ALL%20IN_Tagungsbericht.pdf (Stand: 25.05.2019).
- Gerland, Juliane / Keuchel, Susanne / Merkt, Irmgard (Hgg.) (2016): Kunst, Kultur und Inklusion. Teilhabe am künstlerischen Arbeitsmarkt. Schriftenreihe Netzwerk Kultur und Inklusion, Bd. 1. Regensburg.
- Herriger, Norbert (2014): Empowerment in der Sozialen Arbeit: Eine Einführung. 5., aktualisierte Aufl. Stuttgart.
- Jeffers, Alison (2011): Refugees, Theatre and Crisis: Performing Global Identities. London.
- Kasch, Georg (2016): „Macht uns zum Staatstheater!“. Inklusionstheater II – Mehr zum Status Quo des Theaters im Umgang mit Behinderung auf der Bühne, vier Jahre nach „Disabled Theater“. Im Internet: https://nachtkritik.de/index.php?option=com_content&view=article&id=12358:inklusionstheater-ii-der-performative-turn-ist-vollzogen-vier-jahre-nach-disabled-theater-lebt-das-theater-mit-behinderten (Stand: 28.05.2019).
- Kasch, Georg (2018): Bloß nicht auffallen! Crippling up – Was problematisch daran ist, wenn Schauspieler ohne Behinderung Rollen mit Behinderung spielen. Im Internet: https://www.nachtkritik.de/index.php?option=com_content&view=article&id=16109:cripping-up-was-problematisch-daran-ist-wenn-schauspieler-ohne-behinderung-rollen-mit-behinderung-spielen (Stand: 30.05.2019).
- Klessinger, Hanna (2014): Postdramatik. Hameln.
- KOM/2010/0636 endg: Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Europäische Strategie zugunsten von Menschen mit Behinderungen 2010–2020: Erneuerter Engagement für ein barrierefreies Europa. Im Internet: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52010DC0636> (Stand: 30.05.2019).
- Kulig, Wolfram / Schirbort, Kertin / Schubert, Michael (Hgg.) (2011): Empowerment behindeter Menschen: Theorien, Konzepte, Best-Practice. Stuttgart.
- Lehmann, Hans-Thies (1999): Postdramatisches Theater. Frankfurt am Main.

- Maul, Bärbel / Röhlke, Cornelia (Hgg.) (2018): Museum und Inklusion. Kreative Wege zur kulturellen Teilhabe. Bielefeld.
- Müller-Schöll, Nikolaus / Schallenberg, André / Zimmermann, Mayte (2012): Performing Politics, Politisch Kunst machen nach dem 20. Jahrhundert. Bielefeld.
- Ouenzel, Gudrun (2005): Konstruktionen von Europa: Die europäische Identität und die Kulturpolitik der Europäischen Union. Bielefeld.
- Ranciére, Jacques (2007): Das Unbehagen in der Ästhetik. Wien.
- Ryan, Frances (2015): We wouldn't accept actors blacking up, so why applaud 'cripping up'? Im Internet: <https://www.theguardian.com/commentisfree/2015/jan/13/eddie-redmayne-golden-globe-stephen-hawking-disabled-actors-characters> (Stand: 26.07.2020).
- Shevtsova, Maria (2018): Robert Wilson. Abingdon-on-Thames.
- Simon, Nina (2016): The Art of Relevance. Santa Cruz, CA.
- Stichweh, Rudolf (2016): Inklusion und Exklusion. Studien zur Gesellschaftstheorie. 2., erw. Aufl. Bielefeld.
- Tagungsbericht kubia (2016) – All In. Qualität und Öffnung von Kulturarbeit durch Inklusion. Internationales Symposium: 03.–04.05.2016 im FORUM Volkshochschule im Kulturquartier in Köln. Tagungsbericht: Kreativfall Inklusion. Im Internet: <https://un-label.eu/wp-content/uploads/ALL-IN-Tagungsbericht-2016.pdf> (Stand: 28.09.2020).
- Takeda, Arata (2012): Wir sind wie Baumstämme im Schnee. Ein Plädoyer für transkulturelle Erziehung. Münster.
- Terkessidis, Mark (2015): Kollaboration. Frankfurt am Main.
- Theunissen, Georg (2013): Empowerment und Inklusion behinderter Menschen: Eine Einführung in Heilpädagogik und Soziale Arbeit. Freiburg/Breisgau.
- UN-LABEL (o. A.): ImPart. Im Internet: <https://un-label.eu/project/impart/> (Stand: 30.05.2019).
- Wansing, Gudrun / Westphal, Manuela (Hrsg.) (2014): Behinderung und Migration. Inklusion, Diversität, Intersektionalität. Berlin.
- Wolfram, Gernot / Föhl, Patrick S. (2018): Transkultur. Eine kurze Einführung. Broschüre. München.
- Wolfram, Gernot (2019): Die Kunst, für sich selbst zu sprechen. Bonn.

Prof. Dr. phil. Gernot Wolfram
 Professor an der Macromedia University
 Berlin für Medien- und Kulturmanagement.
 Lehre an der Universität Basel und an der
 Technischen Universität Dresden
g.wolfram@macromedia.de



Jana Prigge, M.A.
 studierte Kulturwissenschaften und European
 Studies in Lüneburg und Frankfurt (Oder).
 Sie ist als Regieassistentin und im Bereich
 Internationale Kooperationen am
 RambaZamba Theater in Berlin tätig



Irmgard Merkt

Musikalische Erwachsenenbildung und Geistige Behinderung

1. Musikland Deutschland – und Musikalische Erwachsenenbildung

Deutschland ist zweifellos ein besonderes Musikland. Bach und Beethoven sind die künstlerischen, das Orff-Schulwerk ist der musikpädagogische Exportschlager. In keinem anderen Land der Welt gibt es mehr öffentlich geförderte Opernhäuser, Konzerthäuser und Orchester, mehr öffentliche und private Musikschulen, mehr Musikerinnen und Musiker aus aller Welt. Der „Spartenbericht Musik“ des Statistischen Bundesamts aus der Serie „Bildung und Kultur“, zuletzt erschienen im Jahr 2017, dokumentiert die Grundstrukturen des Musiklands Deutschland (Statistisches Bundesamt 2017). Ein 3-Sektoren-Modell teilt das Musikleben in die Sparten „öffentlich geförderter Musiksektor“, „intermediärer Musiksektor“ und „privatwirtschaftlicher Musiksektor“. Die Sparte des öffentlich geförderten Musiksektors meint Kultureinrichtungen in der Trägerschaft von Kommunen, der Länder oder des Bundes mit überwiegender Finanzierung durch öffentliche Mittel. Dazu gehören u.a. der Musikbereich des Rundfunks, die künstlerischen Hochschulen, die Musik- und Sprechtheater, aber auch die öffentlichen Musikschulen: Im Jahr 2013 beliefen sich die Ausgaben der öffentlichen Hand hierfür auf 3,5 Milliarden (ebd., S. 16). Der intermediäre Kultursektor umfasst Unternehmungen

mit einem Finanzierungsmix aus Eigenmitteln, öffentlichen Zuschüssen und ehrenamtlichem Engagement, gemeint ist das vokale und instrumentale Laienmusizieren in nicht professionellen Chören und Orchestern. Auch hier eindrucksvolle Zahlen: In den ca. 23.000 Chören des Deutschen Chorverbandes singen etwa 1,4 Millionen Menschen und die ca. 20.000 Instrumentalensembles und Orchester haben ebenfalls etwa 1,4 Millionen Mitglieder, unter ihnen ca. 620.800 aktiv Musizierende (ebd., S. 82). Der privatwirtschaftliche Musiksektor schließlich meint die erwerbswirtschaftlichen Einheiten der Musikwirtschaft wie selbständige Künstler_innen in allen musikalischen Bereichen, Musikverlage, Instrumentenbau und -reparatur, Künstleragenturen, Festivalorganisation usw. (ebd., S. 79).

Die Musikalischen Erwachsenenbildung hat im „Spartenbericht Musik“ einen eigenen Abschnitt: Musikbezogene Angebote der Volkshochschulen in Deutschland zählen zum öffentlich geförderten Musiksektor. Inhaltlich zielen die Angebote der Volkshochschule zum einen auf Musikwissen wie Musiktheorie und Musikgeschichte und zum anderen auf die musikalische Praxis, d.h. auf Unterricht in Einzelinstrumenten, auf Musizieren und Singen. Im Jahr 2014 wurden 1.632 Kurse in Theorie und 13.963 musikpraktische Kurse mit 111.972 Belegungen durchgeführt (ebd., S. 43).

Musikalische Erwachsenenbildung ist

nicht nur ein Angebot der Volkshochschulen, sondern auch der öffentlichen Musikschulen, an denen im Jahr 2019 von insgesamt ca. 1,4 Millionen Schülerinnen und Schülern 5,6 Prozent Erwachsene im Alter von 26 – 60 Jahren und 2 Prozent im Alter von über 60 Jahren unterrichtet wurden (Deutsches Musikinformationszentrum 2019). „Die Musikschule ist ein Ort, an dem das lebenslange Lernen` praktiziert wird.“ (Verband deutscher Musikschulen 2020).

Im privatwirtschaftlichen Bereich finden sich – freilich nicht vom „Spartenbericht“ erfasst – zahlreiche größere und kleinere Institute oder Initiativen – etwa das Forum Musikalische Erwachsenenbildung Osnabrück FME E.V. (Forum Musikalische Erwachsenenbildung Osnabrück 2020) oder das Ein-Mann-Unternehmen Sander, das Gesprächskonzerte, Konzerteinführungen, Musikreisen und Fortbildungen für den Bereich der klassischen Musik anbietet (Sander 2020).

2. Musikalische Erwachsenenbildung und Geistige Behinderung

Alle Sparten des Musiklebens und der musikalischen Bildung bieten durchaus genügend Gelegenheit, für Menschen mit Behinderung aller Altersstufen Teilhabe zu ermöglichen. Wie aber verhält es sich in der Realität? Auskünfte geben könnte der zitierte „Spartenbericht Musik“, Auskünfte geben könnte das Musikinformationszentrum des Deutschen Musikrates (MIZ) in Bonn – aber weit gefehlt. Keine der Informationsplattformen bietet stringente statistische Antworten auf Fragen

nach Inklusion, Barrierefreiheit oder Teilhabe von Menschen mit Behinderung am Musikleben. Das zentrale und wichtigste Musikinformationszentrum MIZ gliedert derzeit seine Daten in 10 Themenportale. Aktuell wurde im September 2019 das neue Themenportal „Musik und Integration“ eingerichtet: Über 90 Prozent der Musikverbände haben Aktivitäten mit dem Ziel des kulturellen Austauschs und der Integration von Geflüchteten entfaltet. Die Plattform bündelt Inhalte und Erfahrungen der entsprechenden Aktivitäten (Deutsches Musikinformationszentrum 2020).

Das Thema Inklusion hat hier kein Äquivalent: Die Stichwortsuche Inklusion ergibt auf der Homepage des MIZ zwar aktuell 167 Treffer; diese sind aber inhaltlich nicht strukturiert, sondern folgen dem Eingang der Nachrichten: Eine Aufarbeitung im Sinne von Inhalten, Erfahrungen und Austausch inklusiv orientierter Projekte findet nicht statt: Ein echtes Desiderat im Bereich der Kultur- und Musikinformation!

Der Teilhabebericht der Bundesregierung äußert sich unter Bezugnahme auf Art. 30 der UN-BRK zum Bereich der kulturellen Teilhabe und verweist darauf, dass Menschen mit Beeinträchtigungen zu jeweils geringeren Anteilen musisch oder künstlerisch aktiv sind als Menschen ohne Beeinträchtigungen. Auch im Bereich der Veranstaltungsbesuche gibt es eine Diskrepanz:

80% der Menschen ohne Beeinträchtigungen und 61% der Menschen mit Beeinträchtigungen besuchen regelmäßig oder zumindest gelegentlich kulturelle Veranstaltungen. Angebote der in der Regel öffent-

lich finanzierten klassischen Kultur (Oper, klassische Konzerte, Theater, Ausstellungen etc.) nehmen 59% der Menschen ohne Beeinträchtigungen und 50% der Menschen mit Beeinträchtigungen wahr. Bei den überwiegend frei finanzierten Veranstaltungen wie Kino, Jazz- oder Popkonzerten, Tanzveranstaltungen etc. zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen Menschen mit und ohne Beeinträchtigungen. Diese Veranstaltungen besuchen 71% der Menschen ohne Beeinträchtigungen und 44% der Menschen mit Beeinträchtigungen regelmäßig oder zumindest gelegentlich. (Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2017, S. 351).

Für den allgemeinen Bereich der Erwachsenenbildung gilt dies ebenfalls: „Ein zentrales Ergebnis der Befragung ist, dass Menschen mit Beeinträchtigungen in Einrichtungen der Erwachsenenbildung unterrepräsentiert sind (ebd., S. 141).

Ein durchaus hilfreicher Beitrag zum Thema der Musikalischen Erwachsenenbildung, wie sie im Teilhabebericht angesprochen wird (ebd.), ist auf der Seite „Fachbeiträge zum Musikleben“ des MIZ veröffentlicht: Der Text „Musikalische Fort- und Weiterbildung“ (Valentin/Schuh/Hädrich 2017) gibt einen gut strukturierten Überblick zum Thema.¹ Weiterbildung wird verstanden als die Fortsetzung jeder Art des Lernens nach einer ersten grundständigen Ausbildungsphase: Immer wieder verweist der Text auf die Not-

wendigkeit der Qualifizierung von bereits ausgebildeten Pädagoginnen und Pädagogen für den Bereich der Inklusion – das Thema der musikalischen Erwachsenenbildung von Menschen mit geistiger Behinderung bleibt aber auch hier (noch) außen vor.

Wo also finden sich musikbezogene Angebote der Fort- und Weiterbildung für Menschen mit geistiger Beeinträchtigung? Angebote, die ein interessegeleitetes persönliches Wissen mehrten, Angebote, die musikpraktische Interessen pflegen und fördern und Angebote, die ein beruflich orientiertes Wissen mehrten? Ein kurzer Rückblick auf die Entwicklung des Themenfeldes Musik und Inklusion gibt Hinweise, wo ‘man’ fündig werden kann.

3. Das Bochumer Modell Musik – von den Anfängen zur Erwachsenenbildung

Werner Probst, Gründungsleiter der Musikschule Bochum in den 1960er Jahren und bis 1989 Professor für Musik mit behinderten Menschen an der damaligen Pädagogischen Hochschule (PH) Ruhr, initiierte in Zusammenarbeit mit der Musikschule den Modellversuch „Instrumentalspiel mit Behinderten“, der in den Jahren 1979 bis 1983 zeigte, dass Schülerinnen und Schüler von Sonderschulen für Geistigbehinderte – so der damalige Sprachgebrauch – natürlich auch ein Instrument erlernen können (vgl. Probst 1991). Vier Jahre Modellversuch mach-

¹ Der Text könnte für ein Fortbildungsprogramm grundlegend sein, das vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) und von der Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung (GEB) gemeinsam zu entwickeln wäre.

ten klar, wie es geht: Zunächst eine Präsentation verschiedener Instrumente mit der Möglichkeit des Ausprobierens und Experimentierens in der Sonderschule – eine sogenannte Motivationsphase – mit abschließender Instrumentenwahl durch die Kinder. Dann wöchentlicher instrumentaler Kleingruppenunterricht während der Schulzeit und schließlich ebenfalls einmal wöchentlich ein Zusammenspiel aller in einem bunten Orchester. Vier Jahre Modellversuch machten auch klar, dass die Lehrkräfte an Musikschulen mit ihrer musikalischen und pädagogischen Kompetenz genau die richtigen Personen für das Unterrichten von Kindern mit Beeinträchtigungen sind – wenn sie für diese Arbeit fortgebildet werden.

In der Folge gründete Probst BLIM-BAM, den „Berufsbegleitenden Lehrgang Instrumentalspiel mit Menschen mit Behinderung an Musikschulen“. Der Lehrgang bildet seit nunmehr fast 40 Jahren an der Akademie der Kulturellen Bildung in Remscheid Lehrkräfte an Musikschulen für das Unterrichten von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigung und für inklusive Ensemblearbeit aus. Die erste Nach-Probst-Generation, Claudia Schmidt und Robert Wagner, führt BLIM-BAM bis heute erfolgreich weiter (BLIM-BAM 2020). Im Januar 2021 beginnt ein neuer Kurs!

Waren zu Beginn des Modellversuchs lediglich 400 Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigung auch an Musikschulen eingeschrieben, so sind es heute an den 640 öffentlichen Musikschulen immerhin 11 500 (Verband deutscher Musikschulen 2017).

Die Teilnahme am Bochumer Modell wurde für viele der damaligen Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigung

zum lebenslangen Lernen: Eine erhebliche Anzahl der ‚Damaligen‘ spielt bis heute in der bundesweit herausragenden Bigband „just fun“, die mehrfach beim Sommerfest des Bundespräsidenten zu Gast war. „Just fun“ und auch andere Ensembles der Musikschule Bochum sind mittlerweile traditionelle Institutionen der musikalischen Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung: Zudem ist das gemeinsame Musikmachen von jüngeren und älteren Menschen mit und ohne Behinderung nicht nur ein soziales, sondern auch ein künstlerisch immer anspruchsvolleres Unternehmen geworden (just fun 2020).

4. Das Dortmunder Modell: Musik – ein Projekt Musikalischer Erwachsenenbildung

Initiiert vom Lehrstuhl Musik an der Fakultät Rehabilitationswissenschaften der Technischen Universität (TU) Dortmund und finanziert vom Ministerium für Arbeit und Soziales Nordrhein-Westfalen (NRW) wurde in den Jahren 2010 – 2013 das Projekt „Dortmunder Modell: Musik“ zum ersten interdisziplinären und institutionenübergreifenden Projekt Musikalischer Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung. Übergeordnetes Thema des Modellvorhabens war die Förderung der Teilhabe von erwachsenen Menschen mit Behinderung am musikalisch-kulturellen Leben der Gesellschaft. Konkret ging es um individuelle Förderung von Menschen mit Behinderung im musikalischen Bereich und die Entwicklung inklusiver Ensembles, in denen Menschen mit Behinderung und professionelle Musikerinnen und Mu-

siker zusammenwirken.

Kooperationspartner des Projektes der TU Dortmund waren die drei Werkstätten für Menschen mit geistiger Behinderung in Dortmund: Werkstatt der Arbeiterwohlfahrt Dortmund (WAD), Werkstatt über den Teichen (WÜT) und die Werkstatt Gottesseggen. Den konkreten Bildungsangeboten voraus ging eine erste Erkundungsphase in Form des „Musikalischen Interviews“, das musikalische Interessen und Kompetenzen von über 600 Werkstattbeschäftigten erfasste. Die musikalischen Angebote erfolgten im Anschluss daran auf den drei Ebenen Breitenbildung, Talentförderung und Professionalisierung. Breitenbildung verstand und versteht sich als ein voraussetzungsloses Angebot zu musikalischer Aktivität auf zwei Ebenen: Anfangsunterricht und Musizieren in Kleingruppen am Instrument der Wahl, um eine fundierte Entscheidung für einen längerfristigen Instrumentalunterricht treffen zu können und/oder die Teilnahme an einem inklusiv orientierten Chor vorzubereiten, der bewusst außerhalb der Werkstätten an der TU Dortmund zusammen mit Studierenden der Rehabilitationswissenschaften angeboten wurde und wird. Das Konzept des Chores als Angebot Musikalischer Erwachsenenbildung wird weiter unten erläutert.

Talentförderung verstand und versteht sich als Instrumentalunterricht und Ensemblespiel: Regelmäßige Teilnahme und persönliches Engagement im Sinne der Lernenwollens gehören dazu. Die dazugehörige Praxis führt zu regelmäßigem und selbst verantwortetem Instrumental- und Gesangsunterricht u.a. an der Musikschule mit kleineren Auftritten und dem Anspruch des zunehmenden Erwerbs

elementarer und auch weiterführender musikalischer Kenntnisse.

Professionalisierung schließlich bedeutet ein Angebot mit Anspruch: Aufbauend auf der Weiterentwicklung musikalischer Kompetenzen werden zusätzliche Qualifizierungen angestrebt und auch gefordert, die Voraussetzungen für die Teilnahme an inklusiv orientierten Ensembles mit künstlerischem Anspruch sind: Musikalische Präsenz, Ausdauer und Konzentration, Bühnenpräsenz und Körpersprache, Organisationswille und Zeitmanagement. Inklusiv arbeitende Ensembles mit künstlerischem Anspruch treten aus der Nische der ‚Behindertenkultur‘ und werden Teil des ‚professionellen allgemeinen und akzeptierten Kulturlebens‘ (vgl. Dortmunder Modell: Musik 2014).

Die Dokumentation des Projektes in Form des Films „domo vision“ im Internet spricht für sich selbst und für den künstlerisch-musikalischen Anspruch Musikalischer Erwachsenenbildung: Stücke und Ensembles, Arrangements und solistische Auftritte machen jede Assoziation mit einem Behindertenbonus überflüssig (domo vision 2014).

Als Weiterführung des Dortmunder Modells arbeitet die Werkstatt Gottesseggen in Kooperation mit dem Verein Gesamtkunstwerk e.V. an der Einrichtung musikalisch-künstlerischer Arbeitsplätze, die dem Bildungsbedarf der Werkstattbeschäftigten an künstlerischer Tätigkeit entsprechen.

5. Der Chor „stimmig“ als Projekt Musikalischer Erwachsenenbildung

Der Chor „stimmig“ begann 2010 als Teilbereich der Breitenbildung im Rahmen des Dortmunder Modells: Musik. Für Studierende der TU Dortmund war der Chor ein Seminarangebot, für die Menschen aus den Dortmunder Werkstätten ein Angebot der Freizeitgestaltung. Ein inklusiv orientierter Chor als voraussetzungsloses Freizeitangebot – verbunden mit dem Anspruch auf musikalische Bildung? Genügt es nicht, sich in der Freizeit nach Herzenslust auszusingen? Solche Gruppen und Initiativen gibt es in vielen Einrichtungen. Aber: Darf es für Menschen mit geistiger Behinderung sowohl emotional als auch intellektuell nicht immer wieder auch ein bisschen mehr sein? Darf es auch ein Bildungsanspruch sein? Darf es auch ein Chor sein, der singt und gleichzeitig etwas über Musik lernt, ein Chor, der mit stimmlichen künstlerischen Ausdrucksformen experimentiert, ein Chor der mit seinem Programm Geschichten erzählt? Warum nicht so: Ein inklusiv orientierter Chor spiegelt die Vielfalt seiner Mitglieder auch in der Vielfalt des Programms. Er singt Lieder aus verschiedenen Jahrhunderten, Lieder aus verschiedenen Kulturen, Lieder zu Themen des Lebens (vgl. Merkt 2012).

Ein solches Konzept ist eine Setzung. Wie Kulturelle Bildung selbst eine Setzung ist, wie Musikalische Erwachsenenbildung eine kultur- und gesellschaftspolitische Setzung ist, wie Musik und Inklusion in einer demokratischen, menschenrechtsorientierten Gesellschaft eine folgerichtige und notwendige Setzung ist.

Gebunden an die Semesterzeiten erarbeitet der Chor „stimmig“ in den etwa 15 Seminarveranstaltungen des Semesters jeweils ein zusammenhängendes Thema. Den Semesterabschluss bildet ein Konzert, zu dem die Öffentlichkeit eingeladen ist.

Ein Beispiel für musikalisch-vielfältiges Handeln aus den 10 Jahren Chorarbeit: Im Programm „Bilder einer Ausstellung“, das sich am Klavierzyklus von Modest Mussorgski orientiert, wurde das Stück „Das alte Schloss“ zur musikalischen Geschichte und Szene. Ein Wanderer kommt zu einem alten Schloss – und vor seinen Augen und Ohren entfaltet sich szenisch und akustisch das frühere Leben. Die Tätigkeiten der verschiedenen Schlossbewohner werden durch Instrumente dargestellt, verständliche und unverständliche Sprachfetzen aber auch geheimnisvolle Laute, die niemand mehr verstehen kann, begleiten das Klavierstück. Im Laufe der Erarbeitung der akustisch-szenischen Darstellung und Interpretation des Klavierstücks durch den Chor werden die Strukturen Rhythmus und Melodie wie von selbst deutlich, auch die Gestaltung der Lautstärke und die Bedeutung ihrer Veränderungen ist Thema. Zur Erarbeitung der Geschichte gehört natürlich auch die Information über das Entstehen des Klavierzyklus und den Komponisten.

Die musikalische und szenische Erweiterung eines Klavierstückes fordert und fördert Phantasie und Kreativität und vertieft gleichzeitig die akustische Wahrnehmung: Genau dieses sind Ziele Musikalischer Erwachsenenbildung.

6. Dauer-Qualifikationen in langjährigen Projekten

Die künstlerische Arbeit mit Menschen mit geistiger Beeinträchtigung beginnt in fast allen Fällen als Arbeit ‚von unten‘. Eltern, Künstler_innen und Ärzt_innen sehen die künstlerische Kompetenz von Kindern und Erwachsenen mit Beeinträchtigung und lassen nicht nach, dieser Kompetenz einen Platz in der Kulturgesellschaft zu verschaffen. Das Theater Ramba-Zamba in Berlin ist so entstanden (RambaZamba Theater 2020). Es besteht seit 1990 in Berlin und trainiert seine Schauspielerinnen und Schauspieler gleichsam als In-House-Weiterbildung in den schauspielerisch notwendigen handwerklichen Kompetenzen wie Sprecherziehung oder Bewegung – eine notwendige berufliche Weiterbildung. Der Verein ILAN (Inclusion Art Life Network), der die Berufstätigkeit von Menschen mit geistiger Beeinträchtigung im künstlerischen Feld fordert und unterstützt (ILAN 2020), ist ebenfalls als Elterninitiative entstanden und kämpft nach wie vor um künstlerisch-berufliche Ausbildung von Menschen mit geistiger Beeinträchtigung. Das Blauschimmel Atelier bietet seit 1998 die Durchführung von Kursen und Projekten; das Ensemble „Bluescreen“ des Atelier Blauschimmel in Oldenburg etwa ist spezialisiert auf die musikalische Improvisation, auf die Ebene der Performance, der ständigen Weiterentwicklung im Bereich der Medien. Die musikalische Tätigkeit ist die gleichzeitige musikalische Bildung und persönliche Weiterentwicklung aller Mitwirkenden (Bluescreen 2020).

„Just fun“ war und ist die erste inklusiv arbeitende Bigband – aber nicht das einzige Ensemble, das im Laufe der Jahre

zu einem Projekt der musikalischen Erwachsenenbildung wurde. Weitere Beispiele sind die Chöre „sounddrops“, der Popchor der *barner 16* (Werkstatt alsterarbeit) in Hamburg (sounddrops 2019) und „Thonkunst“, der Chor der Diakonie Thonberg in Leipzig (Thonkunst 2020). *Barner 16* als ein inklusives Netzwerk professioneller Kulturproduktionen von über 100 Kunstschaaffenden mit und ohne Beeinträchtigung (Barner 16, 2020) ist eine, wenn nicht die größte Einrichtung musikalischer Erwachsenenbildung.

Manche der ‚Institutionen‘ sind Werkstätten für Menschen mit Behinderung mit künstlerischen Arbeitsplätzen, manche sind künstlerische Initiativen und Projekte innerhalb von Institutionen, die auf der Freizeitebene künstlerische Teilhabe für alle umsetzen. Ist es richtig, bei all diesen Projekten von künstlerischer oder musikalischer Erwachsenenbildung zu sprechen? Ist das Tätigsein, ist die aktive Beteiligung von Menschen mit geistiger Behinderung an künstlerischen Ensembles ein Projekt der kulturellen Bildung? Umgekehrt gefragt: Warum sollte es kein Projekt der Bildung sein? Eigene Musikpraxis – vorausgesetzt, sie erschöpft sich nicht in bloßer Wiederholung von Altbekanntem – führt zu ständig wachsender Kompetenz im Umgang mit musikalischen Strukturen, heißt Fortschritt in Techniken des Instrumentalspiels, heißt Repertoirekenntnis, heißt zunehmende Reflexionskompetenz. Was sollte sonst musikalische Bildung sein?

Ausblick

Den beispielhaften Projekten und Konzepten Musikalischer Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Beeinträchtigung stehen deutliche Desiderata in Forschung und Politik gegenüber. Die musikalische Begabungsforschung hat Menschen mit geistiger Behinderung noch nicht in den Blick genommen. Über musikalische Bildungswünsche und Bildungsbedarfe von Menschen mit geistiger Beeinträchtigung ist noch nicht systematisch geforscht. Die vielfältigen Ansätze und Initiativen musikalischer Förderung und Bildung von Menschen mit geistiger Beeinträchtigung sind nicht nach Struktur und Gelingensbedingungen untersucht. So bleibt Musikalische Erwachsenenbildung im Feld der Inklusion immer noch die Sache letztlich einiger weniger, die sich engagieren. Diese Pioniere stehen für den wichtigen Anfang. Kultur- und inklusionpolitisch muss es freilich in der Breite weitergehen.

Literatur

- Barner 16 (2020): Inklusives Netzwerk professioneller Kulturproduktionen. Im Internet: <https://barner16.de/> (Stand: 20.09.2020).
- BLIMBAM (2020): Der berufsbegleitende Lehrgang Instrumentalspiel für Menschen mit Behinderung an Musikschulen. Im Internet: <https://www.musikschulen.de/projekte/inklusion/menschen-mit-behinderung/blimbam/index.html> (Stand: 16.09.2020).
- Blauschimmel Atelier (2020): Projekt zur Förderung der Blauen Kunst, Kultur und Begegnung e.V. Im Internet: <https://www.blauschimmel-atelier.de/blau.php?cat=1> (Stand 20.09.2020).
- BlueScreen (2020) Ensemble des Blauschimmel Ateliers Oldenburg e.V. Im Internet: <http://www.blauschimmel-atelier.de/blau.php?page=182> (Stand: 16.09.2020).
- Bourdieu, Pierre / Schultheis, Franz / Egger, Stephan (Hrsg.) (2015): Kultur und kulturelle Praxis. Schriften zur Kulturosoziologie 4. Berlin.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.) (2016): Zweiter Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen. Teilhabe – Beeinträchtigung – Behinderung. Bonn. Im Internet: <https://www.bmas.de/DE/Service/Medien/Publikationen/a125-16-teilhabebericht.html> (Stand: 16.09.2020)
- Deutsches Musikinformationszentrum (2019): Schülerzahlen und Altersverteilung an Musikschulen im VdM. Im Internet: http://miz.org/downloads/statistik/5/05_Schuelerzahl_Alterverteilung_Musikschulen.pdf (Stand: 16.09.2020)
- Deutsches Musikinformationszentrum (2020): Musik und Integration. Im Internet: <https://integration.miz.org/vorwort> (Stand: 16.09.2020)
- domo vision (2014) Dokumentation über das Projekt „Dortmunder Modell Musik“. Ein Film von Christoph Rodatz, Lis Marie Diehl u. Claudia Schmidt. Im Internet: <https://www.youtube.com/watch?v=BlqReCpsR-w> (Stand: 19.09.2020).
- Dortmunder Modell: Musik (2014). Eine Dokumentation. Irmgard Merkt, Lis Marie Diehl u. Claudia Schmidt. Dortmund. Im Internet: <http://docplayer.org/22702911-Dortmunder-modell-musik-eine-dokumentation-irmgard-merkt-claudia-schmidt-lis-marie-diehl.html> (Stand 19.09.2020).
- Forum Musikalische Erwachsenenbildung Osnabrück (2020). FME E.V. Im Internet: <https://www.fmeev.de/> (Stand: 16.09.2020).
- ILAN – Inclusion Life Art Network (2020). Im Internet: <http://www.inclusion-life-art-network.de/> (Stand: 19.09.2020).
- Just fun. Musikschule Bochum. Im Internet: <https://justfunbigband.tumblr.com/ueber> (Stand: 16.09.2020)

- Merk, Irmgard (2012): Voices: An Inclusive Choir in Dortmund, Germany. In: Approaches. An Interdisciplinary Journal of Music Therapy. London. Vol. 4(2), S. 93– 100. Im Internet: <https://approaches.gr/voices-an-inclusive-choir-in-dortmund-germany-irmgard-merkt> (Stand 20.09.2020).
- Probst, Werner (Hrsg.) (1991): Instrumentalspiel mit Behinderten. Ein Modellversuch und seine Folgen. Mainz u.a.
- RambaZamba Theater (2020): Inklusives Theater. Im Internet: <https://www.berlin-buehnen.de/de/buehnen/theater-ramba-zamba/> (Stand 20.09.2020).
- Sander, Thomas (2020) Musikalische Erwachsenenbildung. Im Internet: <https://sander-klassik.de/musikalische-erwachsenenbildung/> (Stand: 16.09.2020).
- Sounddrops (2019). Im Internet: <https://barner16.de/bands/sounddrops> (Stand: 16.09.2020).
- Statistisches Bundesamt (Destatis) (Hrsg.) (2017): Bildung und Kultur. Spartenbericht Musik 2016. Im Internet: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Kultur/Publicationen/Downloads-Kultur/spartenbericht-musik-5216203169004.pdf> (Stand: 14.09.2020).
- Suppan, Wolfgang (1984): Der musizierende Mensch. Eine Anthropologie der Musik. Mainz u.a.
- Thonkunst (2020): Thonkunst. Diakonie am Thonberg. Im Internet: <https://www.dat-leipzig.de/fuer-kunden-und-auftraggeber/kultur-und-kunst/thonkunst/> (Stand:16.09.2020).
- Valentin, Antje / Schuh, René / Hädrich, Kerstin (2018): Musikalische Fort- und Weiterbildung. Im Internet: http://www.miz.org/static_de/themenportale/einfuehrungstexte_pdf/01_BildungAusbildung/valentin_haedrich_schuh.pdf (Stand: 18.09.2020).
- Verband deutscher Musikschulen (2017): Musik mit Menschen mit Behinderung. Im Internet: <https://www.musikschulen.de/projekte/inklusion/menschen-mit-behinderung/index.html> (Stand: 18.09.2020).
- Verband deutscher Musikschulen (2020): Schülerzahl und Altersverteilung. Im Internet: <https://www.musikschulen.de/musikschulen/fakten/schuelerzahl-altersverteilung/index.html> (Stand: 15.09.2020).

*Univ.-Prof. Dr. Irmgard Merkt (i.R.)
Technische Universität (TU) Dortmund
Fakultät Rehabilitationswissenschaften
Musikerziehung in Pädagogik
und Rehabilitation
irmgard.merkt@tu-dortmund.de*



Katharina Witte

Utopie oder Realität?

Eine mögliche Biografie im Spannungsfeld von kultureller Bildung, Theater und den Ansprüchen von „Inklusion“

Kulturelle Angebote im Bereich Theater gibt es heutzutage an vielen Stellen, mit vielen unterschiedlichen Rahmenbedingungen und für verschiedene Zielgruppen. Im Folgenden werden zwei unterschiedliche Beispiele für inklusiv orientierte Theaterarbeit aus dem süddeutschen Raum vorgestellt und auf ihr Potenzial im Hinblick auf Teilhabe, Integration und Inklusion (vgl. Kastl 2017) untersucht. Stellen wir uns einleitend dazu einen jungen Mann vor, dessen Biografie an dieser Stelle erfunden ist, die aber in ihrem „idealtypischen Verlauf“ vielleicht die Bedeutung der beiden Projekte als mögliche Stationen einer künstlerischen Laufbahn deutlich machen kann.

Adrian, ein junger Mann, der die Berufsschulstufe eines SBBZ¹ mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in Baden-Württemberg besucht, nimmt an einem schulischen Theaterprojekt teil. Nach einigen Wochen der theaterpädagogischen Erfahrungen geht die anleitende Lehrkraft dieses Theaterprojekts einen Schritt weiter: die Gruppe von Schülern und Schülerinnen der Berufsschulstufe trifft sich nun nicht mehr im schulischen Rahmen, sondern fährt einmal in der Woche zur Probe an die nicht weit entfernt liegende Pädagogische Hochschule. Dort gibt es eine Gruppe

von theaterinteressierten Studierenden der Sonderpädagogik, die an einem Seminar zum Theaterspiel teilnehmen. Für die nächsten Wochen und Monate sind nun gemeinsame Proben geplant, auch eine gemeinsame abschließende Aufführung vor Zuschauern ist in Aussicht.

Adrian wirkt neugierig; wie auch die anderen Mitglieder der Theatergruppe scheint er zunächst gespannt darauf zu sein, an eine andere Schule zu kommen.

In einer ersten Probe, sind beide sich begegnende Gruppen noch sehr zurückhaltend. Allerdings zeigen sich alle offen gegenüber den neuen Inhalten des Theaterspielens. Adrian freut sich auf die nächste Probe. Er erlebt – wie die anderen auch – von Woche zu Woche eine größere Vertrautheit mit den räumlichen Rahmenbedingungen und mit den anderen Mitgliedern der Gruppe. Er reagiert sehr positiv auf die neuen Möglichkeiten eines „Theaterraums“, der von Anfang an eindeutig als geschützter Raum des Ausprobierens und Gestaltens gekennzeichnet wird. Er kann bei den verschiedenen theaterpädagogischen Grundübungen mit Bewegung, Musik und viel Improvisation seine Fähigkeiten, des körperlichen Ausdrucks, der Präsenz, und seine Erfindungsgabe selbst erfahren, einbringen und weiterentwickeln. Die Abschlussaufführung vor einer recht großen

¹ SBBZ = Sonderpädagogisches Bildungs- und Beratungszentrum

Öffentlichkeit erfährt er als eine große Herausforderung, die die Gruppe stark zusammenwachsen lässt. Die darauffolgende Anerkennung von vielen Seiten lässt Adrians erste Theatererfahrung zu einem wichtigen und stärkenden Element in seiner Biografie werden.

So ist es nicht verwunderlich, dass er sich, etwas später, in seiner ersten Zeit in der geschützten Werkstatt, zu einem Theaterprojekt anmeldet. Es ist ein „Schnupperangebot“ einer Freizeiteinrichtung mit kulturellem Schwerpunkt und findet an einem freien Theater am Ort, also in einem professionellen Kulturbetrieb, statt.

Adrian macht auch hier die Erfahrung neuer, besonderer Bedingungen in einem Theaterbetrieb mit Probenräumen, Sälen, Fundus und Technik, außerdem lernt er das Personal mit seinen verschiedenen Zuständigkeiten kennen. Vor allem aber macht er die Erfahrung einer sehr offenen, vertrauensvollen Gruppenatmosphäre und lernt eine Theaterarbeit kennen, die beobachtend, experimentierend vorgeht und an den Stärken der Personen ansetzt. Es vergeht nicht viel Zeit, da weiß Adrian, dass er gern noch einen Schritt weiter gehen möchte. In diesem Theaterprojekt gibt es die Möglichkeit, von dem Freizeitangebot auf das Projekt „Arbeitsplatz Theater“ zu wechseln.

Der Intendant des Theaters und die pädagogische Begleitung der Gruppe, die Adrian inzwischen gut kennengelernt haben, stimmen einer Regelung mit der Werkstatt zu. So wird geklärt, dass Adrian nur noch an drei Tagen in der Woche in die Werkstatt geht und an den zwei anderen Tagen ins Theater kommt und an der kontinuierlich stattfindenden Ausbildung darstellerischer Fähigkeiten in Bewegung, Stimme, Improvisation teil-

nimmt. Er ist nun Mitglied des Ensembles am Theater und Teil der jeweils geplanten Produktionen. Das bedeutet unter anderem auch, dass er in manchen Phasen unregelmäßige Arbeitszeiten hat und sehr intensiv am Theater arbeitet. Dann werden Produktionen vorbereitet, mit denen die Gruppe im regulären Spielplan des Theaters auftritt und eine Reihe von Vorstellungen gibt. – In anderen Phasen erlebt Adrian den regelmäßigen Wechsel zwischen der Arbeit in der Werkstatt und dem Unterricht am Theater.

Im Laufe der Zeit gibt es am Theater immer wieder Produktionen, zu denen einzelne Mitglieder von Adrians Gruppe gezielt ausgewählt werden, um bestimmte Rollen einzunehmen. Sie stehen dann gemeinsam mit professionellen Schauspielern auf der Bühne – auch dies für Adrian eine sehr spannende und bereichernde Erfahrung. Und als es dann so weit ist, dass eine Regisseurin von außerhalb ein Ensemble für das von ihr geplante Projekt zusammenstellt – aus professionellen Schauspielern und Schauspielerinnen und aus Mitgliedern der Gruppe, in der Adrian mitwirkt – da ist Adrian Teil einer Situation geworden, in der echte Teilhabe erreicht wird.

1.Theaterarbeit inklusiv?

Strukturen, Rahmenbedingungen, Impulse zur Ermöglichung von Teilhabe, Integration und Inklusion im Kontext von Theater

Jenseits von biografischen Fragestellungen, die die Bedeutung des Theaterspiels für jemanden wie Adrian untersuchen und dabei das reichhaltige Potenzial von inklusiv orientierter Theaterarbeit – sei

sie nun im professionellen oder im Freizeitbereich angesiedelt – auf verschiedensten Ebenen ausleuchten würden (vgl. z.B. Lohrenscheit 2018, Ruis 2006), soll es im Folgenden in erster Linie darum gehen, was hinter einer solchen – sicherlich idealtypischen, aber heutzutage durchaus auch real möglichen – biografischen Entwicklung steht. Damit sind die Rahmenbedingungen gemeint, die zu den verschiedenen Stationen in Adrians Leben geführt haben.

Die unterschiedlichen Einrichtungen und Projekte, in denen Theaterarbeit mit Menschen mit unterschiedlichen Voraussetzungen stattfindet, unterscheiden sich – abgesehen von den Teilnehmenden – meist nach der Entstehungsgeschichte, den finanziellen und organisatorischen Rahmenbedingungen, der Art der Anleitung und den Zielsetzungen. Für den deutschsprachigen Raum hat N.Fratini hierzu einmal eine zusammenfassende Darstellung vorgelegt (Fratini 2009). In den gut zehn Jahren seitdem hat sich bei einigen der erwähnten Theatergruppen einiges geändert, häufig hat eine Entwicklung zu einer noch stärkeren berufsorientierten Professionalisierung und zu erweiterten und transformierenden Theaterformen stattgefunden – z.B. beim Theater HORA, Zürich (Bugiel/Elber 2014); oder beim Theater Ramba Zamba, Berlin. In anderen Fällen haben sich einfach die Teilnehmenden solcher Projekte persönlich stark weiterentwickelt, so dass eine immer intensivere Theaterarbeit möglich ist – vgl. z.B. die Arbeit des Theaters Malaria in Gallneukirchen. Diese Vielfalt in den verschiedensten Dimensionen künstlerischer Praxis hängt sicher auch mit deren Wesen zusammen. Die Auseinandersetzung mit künst-

lerischen Ausdrucksweisen ist immer von Freiräumen spielerischer Möglichkeiten, dem wahrnehmenden Experimentieren und einer insgesamt sehr offenen Herangehensweise bestimmt (vgl. Zirfas 2019). Dies trifft sowohl auf die Anleitung als auch auf die eigentliche künstlerisch-gestalterische Tätigkeit zu, unabhängig davon, ob die jeweiligen Hintergründe und Zielsetzungen eher pädagogisch, eher sozial oder eher künstlerisch orientiert sind. Das kommt den Bedürfnissen und Fähigkeiten von Menschen mit geistiger Behinderung sehr entgegen – in ihrer Sensibilität für die Einzelheit, für den unvorhergesehenen Moment und in ihrer Fähigkeit, ungewöhnliche Perspektiven einzunehmen.

Beispielhaft sollen die zwei sehr unterschiedlichen Projekte, die hinter Adrians Biographie stehen könnten, nacheinander als Beispiele aus verschiedenen Kontexten dargestellt und in ihren Besonderheiten im Hinblick auf eine inklusive Entwicklung von Theater betrachtet werden.

2. Der pädagogische Kontext: Ein Kooperationsprojekt zwischen Schule und Hochschule

2.1. Die Rahmenbedingungen

Dieses Projekt entstand durch die Initiative von Nico Safai, der als Referendar an der Paul-Aldinger Schule in Kleinbottwar ein Theaterprojekt gestaltete und die Kooperation mit der Autorin aus dem Fach Kulturarbeit an der Fakultät für Sonderpädagogik der PH Ludwigsburg suchte. So wurde aus dem Theaterprojekt an der Paul-Aldinger-Schule und einem Praxisseminar an der Fakultät III der PH Ludwigsburg ein gemeinsames Projekt.

2.2 Die Umsetzung

Schülerinnen und Schüler der Berufsschulstufe spielen Theater mit Studierenden der Sonderpädagogik – da geraten vorgesehene Lehr-Lern-verhältnisse in Bewegung; da findet vor allem Begegnung statt, und alle Beteiligten lassen sich gemeinsam auf etwas Neues ein. Dieses „Neue“ – oder die Begegnung mit dem „Fremden“ (Zirfas 2019) passiert ganz konkret in verschiedenen Bereichen:

2.2.1 Der Raum

Während der Probenraum – die Aula der Hochschule – für die Studierenden als Raum bekannt ist, erfahren die Schülerinnen und Schüler einen vollkommen unbekanntem Raum. Dies gehört auch zum Konzept ihres Theaterprojektes – sich aus der Schule heraus bewegen und sich in einem fremden Raum zu rechtfinden bzw. diesen mit der eigenen Anwesenheit und dem eigenen Ausdruck gestalten. So findet für beide Gruppen gleichermaßen die Begegnung mit einem zumindest ungewohnten Raum statt, denn auch die Studierenden kennen die Aula mit ihren imposanten Ausmaßen sonst nur aus der Perspektive der Stuhlreihen – nun agieren sie auf der Bühne – und zwar von der ersten Probe an. Dies hat einerseits pragmatische Gründe; es ist aber auch inhaltlich sinnvoll, im Rahmen dieses zeitlich sehr begrenzten Projektes denselben „Theaterraum“ von der ersten Probe bis zur abschließenden Aufführung gemeinsam kennenzulernen und immer mehr durch das eigene Agieren zu gestalten.

2.2.2 Die Grundelemente einer theaterpädagogischen Arbeit

Zunächst ganz einfache Dinge, die in der Begegnung mit der jeweils anderen Gruppe große Wirkung entfalten können: ein Klatscher wird im Kreis herumgegeben und mit unterschiedlichen Variationen versehen; alle laufen durch den Raum und reagieren dabei auf verschiedene Impulse zu bestimmten Bewegungen oder anderen Aktionen; ... und später werden in kleineren Gruppen zu einem Rahmenthema kleine Szenen entwickelt. Viele Ideen aus den verschiedenen Lebenswelten kommen zur Sprache und der große Ideenreichtum der Schülerinnen und Schüler lässt die Studierenden eher die Aufgaben des Moderierens, Akzentuierens und auch Festlegens übernehmen. An dieser Stelle wird die anfängliche Gemeinsamkeit doch ein wenig im Sinne der eingangs angesprochenen „Rollenverhältnisse“ abgelöst, ohne dass der gemeinsame Fokus auf die Zielsetzung, eine Aufführung vor Publikum, verloren gegangen wäre.

2.2.3 Die Anleitung

Das Projekt wurde von den Lehrkräften der beiden Einrichtungen gemeinsam konzipiert und angeleitet. Sowohl für die Schülerinnen und Schüler als auch für die Studierenden bedeutete dieses Projekt eine vollkommen andere Art der Anleitung und insofern auch der Beteiligung als sie es sonst gewohnt waren. Die Schülerinnen und Schüler lösten sich im Verlauf des Projektes zusehends von ihrer Orientierung an der sie begleitenden Lehrkraft und orientierten sich immer mehr an anderen Teilnehmenden. In ihren Auswertungen des Seminars betonten die Studierenden die besondere

Erfahrung, durch eine sehr offene Art der Anleitung im Laufe der Zeit immer stärker einbezogen worden und auch in die eigene Verantwortung gezogen worden zu sein. Gleichzeitig wurden bestimmte Vorgaben von seiten der Leitung, die bis zum Schluss immer wieder auftraten, als „theatertypische“, weil regieähnliche Interventionen wahrgenommen – und so waren diese auch gedacht.

2.2.4 Die Aufführung

Obwohl ziemlich schnell klar war, dass dieses Projekt in eine Abschlusssaufführung münden sollte, stand dies nicht von Anfang an fest. So wurde die Entscheidung nach den ersten Proben getroffen und dann musste ein Thema für das Stück gefunden werden. Herausfordernd war es weniger, auf Ideen zu kommen, wovon das Stück handeln sollte, als vielmehr, die vielen Ideen in einen Rahmen einzubinden, der möglichst allen gerecht wurde. Das Thema „Traum“ schien geeignet, die verschiedenen Ideen aufzunehmen und somit für jeden einzelnen in der Gruppe einen biografischen Bezug zu diesem Stück zu ermöglichen. Die Erarbeitung des Stückes war geprägt von der wachsenden Vertrautheit innerhalb der Gruppe sowie von der Faszination, sich selbst und die jeweils „anderen“ in ihren unterschiedlichen Ausdrucksmöglichkeiten und -formen zu erleben. Gleichzeitig wurde deutlich, dass die mit der offenen Herangehensweise einhergehende Ungewissheit, ob das „Stück“ rechtzeitig fertig werden würde, zumindest von vielen Studierenden als Herausforderung erlebt wurde und somit auch die Interaktionen in den Kleingruppen bestimmte. An manchen Stellen des Verlaufs musste auch vonseiten der Anleitung eine Struktu-

rierung vorgenommen werden, die evtl. manchen kreativen Prozess abkürzte. Dies wurde aber gern zugunsten einer gelungenen Aufführung in Kauf genommen. Insofern erlebten alle Beteiligten sehr intensiv das Spannungsfeld zwischen eigenschöpferischer Tätigkeit und von außen festgelegter Entscheidung. Das Ergebnis aber, die gemeinsame Aufführung vor Publikum, war für alle Beteiligten ein sehr intensives Erlebnis – vor allem im Hinblick auf die erforderliche Präsenz und den Gruppenzusammenhalt (vgl. Petersen 2020).

2.3 Die Zielsetzungen

Die Erfahrungen, die in diesem Projekt gemacht wurden, entsprechen – laut Aussagen verschiedener Teilnehmender – weitgehend auch den Zielsetzungen, mit denen das Projekt im Rahmen der jeweiligen „Ausbildungskontexte“ konzipiert worden war: Für die Schülerinnen und Schüler sollte es darum gehen, Selbstwirksamkeit und Teilhabe in einem neuen Kontext zu erleben, neue Sozialerfahrungen zu machen, und so das Potenzial des Theaterspiels für die Persönlichkeitsentwicklung zu erleben (vgl. Safai 2019). Für die Studierenden ging es in erster Linie darum, ihnen Begegnungen mit Schülerinnen und Schülern, aber auch eigene Erfahrungen im Bereich der Theaterpädagogik in einer heterogenen Gruppe zu ermöglichen.

So lässt sich das Projekt wohl einordnen im Kontext einer ästhetischen Bildung, deren wesentliche Inhalte darin bestehen, Wahrnehmung zu intensivieren – hier vor allem im Hinblick auf das Theaterspielen als Kunstform – und die Auseinandersetzung mit der eigenen Persönlichkeit durch die bereits erwähn-

te Begegnung mit dem „Fremden“ zu ermöglichen – abgesehen von sozialen Prozessen der Interaktion und Kommunikation.

Wenn solche Projekte gelingen und Prozesse der ästhetischen oder kulturellen Bildung angestoßen oder auch vertieft werden, wird damit ein wichtiger Beitrag zu einer umfassenden und vielschichtigen Bildung erreicht – sei es in der schulischen oder auch in der hochschulischen Ausbildung. Es zeigt sich, dass gerade der kulturell-künstlerische Bereich dazu geeignet ist, Personen mit sehr unterschiedlichen Voraussetzungen gemeinsam und „auf Augenhöhe“ neue Erfahrungen sammeln und etwas lernen zu lassen (vgl. Safai 2019).

2.4 Kontext Inklusion?

Betrachtet man dieses Projekt unter dem Begriffskomplex von Teilhabe, Integration und Inklusion im soziologischen Sinne, dann geht es darum, wie drei Faktoren zueinander im Verhältnis stehen:

1. der Zugang zu den kulturellen Inhalten – in diesem Fall dem Erlebnis des Theaterspielens – als Möglichkeit echter Teilhabe,
2. die soziale Einbindung – in diesem Fall der Zusammenhalt innerhalb der gemischten Gruppe – als Umsetzung von Integration,
3. die Schaffung von Strukturen, die möglichst umfassende Zugangsrechte für möglichst viele Personen zu möglichst vielen gesellschaftlichen Teilbereichen ermöglichen – in diesem Fall die Kooperation zweier Ausbildungsgänge miteinander – als Umsetzung von Inklusion (vgl. Kastl 2017).

Zu 1: Durch die Verwendung von Methoden, die möglichst für alle zugänglich sind (Vermittlung von Inhalten und Übungen vor allem über den körperlichen Ausdruck, über Bewegung und Musik, offene Aufgabenstellungen), wird für alle Beteiligten Teilhabe im Sinne von Zugängen zu den künstlerischen Ausdrucksformen des Theaters ermöglicht – wenn auch auf theaterpädagogischem, nicht auf professionell-künstlerischem Niveau.

Zu 2: Innerhalb der Gruppe entstanden verschiedene Beziehungen und eine – für die Kürze der Zeit – sehr vertrauensvolle Atmosphäre, so dass man auch von einem hohen Grad an Integriertheit der einzelnen Personen – in diese Gruppe – sprechen kann.

Zu 3: Die Schaffung inklusiver Strukturen, die es beispielsweise theaterinteressierten Schülern und Studierenden jederzeit ermöglichen würde, gemeinsam Theater zu praktizieren, ist sicherlich mit einem solch zeitlich begrenzten Projekt noch nicht gegeben, zumal die Entscheidung für ein solches Projekt einzig und allein von den anleitenden Lehrkräften abhing. Trotzdem ist es für die an diesem Projekt Beteiligten eine Möglichkeit gewesen, sich in einem kulturellen Bildungsangebot mit theaterpädagogischen Inhalten auf eine unbekannte Situation einzulassen – und diese gemeinsam zu gestalten.

Wem der Zugang zu solchen Gelegenheiten ermöglicht wird, der kann, ggf. mit sensibler Unterstützung, die eigenen künstlerischen Neigungen und Fähigkeiten bereits im (schulischen) Bildungskontext entdecken und sich dann im weiteren biografischen Verlauf weitere Gelegenheiten suchen, diese Neigungen und Fähigkeiten auszubauen und zu vertiefen.

3. Der professionelle Kontext:

Ein Kooperationsprojekt zwischen Theater, Wohn – und Werkstatteinrichtung, Lebenshilfe und Hochschule

3.1 Die Rahmenbedingungen

Das Theaterprojekt am Reutlinger Theater *Die Tonne* in Kooperation mit der Bruderhausdiakonie Reutlingen, der Lebenshilfe Reutlingen und der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg besteht in der heutigen Form seit 2012. Die Gruppe bestand zunächst aus ca. 8 Personen, die allesamt in einer geschützten Werkstatt arbeiteten. Man hatte eine Konstruktion gefunden, bei der die Beschäftigten einen „Teil ihres Arbeitsplatzes“ ins Theater auslagern konnten – und trotzdem jederzeit auch die Sicherheit hatten, wieder in die Werkstatt zurück wechseln zu können.

Dieses Modell ist in einem langjährigen Prozess entstanden und hat sich aus der Idee eines Freizeitangebotes der Lebenshilfe Reutlingen im Bereich Theater entwickelt, das 2002 entstanden ist. Der damals neue Intendant des Reutlinger Theaters *Die Tonne*, Enrico Urbanek, wurde eingeladen, die Proben der Gruppe einmal zu besuchen und nach und nach übernahm er die inhaltliche Arbeit mit der Gruppe. So wurde ab 2005 im ca. einjährigen Rhythmus jeweils eine Produktion mit der Gruppe entwickelt, die zum Spielplan des Theaters gehörte. Nach langen Verhandlungen mit den verschiedenen beteiligten Einrichtungen gelang es schließlich, im Jahr 2012 ca. 8 von der Bruderhausdiakonie getragene Teilzeitarbeitsplätze zu etablieren.

3.2 Die Umsetzung

Die Grundstruktur dieses Projektes besteht darin, dass an den zwei „Theatertagen“ in der Woche in jeweils drei 90-Minuten-Einheiten theaterbezogene Grundfertigkeiten vermittelt werden: Stimmbildung, Sprechtechnik, Bewegungstraining, rhythmisch-musikalische Grundfertigkeiten, Improvisation – außerdem wird kontinuierlich an der jeweils aktuellen Produktion gearbeitet. Es gibt eine lange Phase der inhaltlichen Auseinandersetzung, im Wesentlichen auf der Grundlage von Improvisationen, so dass ein neues Stück wirklich mit der Gruppe gemeinsam erarbeitet wird.

Darüber hinaus gibt es seit ca. 2015 immer wieder Gelegenheiten, zu denen einzelne Mitglieder der Gruppe an anderen Produktionen des Spielplanes beteiligt werden, weil sie eine Rolle innerhalb der Produktion gut ausfüllen können. Inzwischen gibt es auch Produktionen, an denen ein Teil der Gruppe oder sogar die ganze Gruppe mitwirkt.

Dann stehen die Darsteller mit professionellen Schauspielern gemeinsam auf der Bühne.

3.3 Die Zielsetzungen

Insgesamt geht es in diesem Projekt um eine professionelle Theaterarbeit. Natürlich spielen auch hier in der Konzeption und auch in der Umsetzung der „Ausbildungsstruktur“ pädagogische Aspekte eine Rolle (vgl. Schoke 2010). Der „Unterricht“ hat Auswirkungen auf die Persönlichkeiten der Darsteller, da sie sich mit den eigenen Potenzialen, aber auch den eigenen Grenzen auseinandersetzen müssen. Die Arbeit im Theater unterscheidet sich sehr von anderen Betätigungen im Rahmen von Werkstatt oder

Freizeit. Im Theater geht es um eine Art von Kontinuität und Disziplin, die den Einsatz der ganzen Person erfordert - auch wenn die Tagesform dies nicht immer direkt zulässt. Gleichzeitig werden neue eigene Ausdrucksmöglichkeiten entdeckt und besondere Erfahrungen in der Gruppe gemacht, die nur durch die künstlerischen Inhalte möglich sind. Von Seiten der begleitenden Einrichtungen wurde und wird immer wieder festgestellt, welche deutlichen Entwicklungen in der Persönlichkeit erkennbar sind – die sich auch auf den Alltag übertragen.

Trotz dieser pädagogisch-sozialen Auswirkungen, die in dem Projekt immer mitgedacht und auch, wenn nötig, berücksichtigt werden, sind die zentralen Zielsetzungen des Projektes ganz klar an den Maßstäben eines Theaterbetriebes orientiert – es wird auf eine Produktion hingearbeitet, die dem Urteil der Öffentlichkeit standhält.

3.4 Kontext Inklusion?

Auch bei diesem Projekt lohnt es sich, die Anwendbarkeit der Ideen von Teilhabe als Zugang zu kulturellen Inhalten, Integration als soziale Einbindung und Inklusion als Schaffung von in erster Linie organisatorischen, aber auch rechtlichen Strukturen zu überprüfen.

1. Betrachtet man zunächst den kontinuierlichen „Ausbildungsaspekt“ des Projektes, so erleben die Teilnehmenden hier eine Teilhabe – in Form von Zugängen zu grundlegenden Inhalten der darstellenden Künste und zu den Gegebenheiten eines professionellen Kulturbetriebes.
2. Dabei werden sie auch auf der so-

zialen Ebene in den Theaterbetrieb eingebunden. Sie finden Ansprechpartner; es wird ihnen ein Gefühl der Zugehörigkeit vermittelt, indem sie zum Beispiel wie alle anderen Mitglieder des Theaters jede Vorstellung besuchen dürfen; außerdem entstehen an verschiedenen Stellen persönliche Bekanntschaften. So kann man auch von einer über die Zeit sich entwickelnden und insgesamt gelungenen Integration – innerhalb des Theaters – sprechen.

3. Die damit geschaffenen Strukturen sind sicherlich an der Idee der Inklusion orientiert – dies bedeutet aber nicht von Anfang an, dass Darsteller mit geistiger Behinderung gemeinsam mit Profischauspielern auf der Bühne stehen. Es bedeutet zunächst, dass es in einem regulären städtischen Theater eine Möglichkeit für Menschen mit verschiedenen Voraussetzungen und darstellerischen Begabungen gibt, eine – zunächst ganz exklusive – Ausbildung in theaterbezogenen Grundfertigkeiten zu erhalten. Diese ermöglicht es ihnen dann, auf einer professionellen Bühne der Öffentlichkeit gegenüberzutreten.

Spannend ist es, die Entwicklung dieses Projektes zu beobachten, die zu einer Verschiebung in der Umsetzung der drei Begriffe Teilhabe, Integration, Inklusion führt. Dadurch, dass die Darsteller sich weiterentwickeln, an Selbstbewusstsein innerhalb des Theaterbetriebes, aber auch an darstellerischen Fähigkeiten dazugewinnen, wird es über die Jahre immer selbstverständlicher, dass sie auch

mit Profischauspielern gemeinsam auf der Bühne stehen. Dabei entsteht in den allermeisten Fällen eine wirkliche Zusammenarbeit „auf Augenhöhe“, da die professionellen Schauspieler die besonderen Fähigkeiten der Darsteller (an)erkennen. Diese wiederum sind inzwischen routiniert genug, die Anforderungen einer professionellen Produktion zu bewältigen.

Teilhabe bezieht sich jetzt also nicht mehr nur auf die Möglichkeit, in einem Theater zu arbeiten und elementare Grundlagen vermittelt zu bekommen, sondern wirklich an verschiedensten Produktionen mitzuwirken und dadurch das eigene Repertoire zu erweitern und sich – darstellerisch und persönlich – weiterzuentwickeln.

Integration geschieht nicht mehr nur im Alltag des Theaterbetriebs, der eine in sich geschlossene Gruppe „integriert“ hat, sondern auch im Kern der Theaterarbeit, nämlich auf und hinter der Bühne während der Proben und Vorstellungen. Soziale Kontakte und Beziehungen entstehen aufgrund der Erfordernisse der künstlerischen Arbeit.

Auch der Aspekt der *Inklusion*, der geschaffenen Strukturen, verlagert sich von der eher „organisatorischen“ auf die inhaltliche Arbeit – es ist möglich für Darsteller ohne schauspielerische Ausbildung, gemeinsam mit Profischauspielern eine Produktion zu erarbeiten. Das bedeutet auch, dass die Darsteller aus dem geschützten Rahmen ihrer Gruppe jederzeit heraustreten können und zum Beispiel auch für „fremde Regisseure“ zur Verfügung stehen.

Natürlich geht dies alles nicht ohne eine kontinuierliche Vermittlungsarbeit von Assistenzkräften, insbesondere in

der Funktion des Jobcoach, der Aufgaben von der Organisation über die Informationsvermittlung bis hin zur psychologischen Betreuung während der Probenarbeit übernimmt. Eine solche Instanz ist auch zur Kommunikation zwischen den an diesem Projekt beteiligten, sehr unterschiedlichen „Unternehmen“ unbedingt notwendig. Eine große Einrichtung für Menschen mit Unterstützungsbedarf hat ganz andere Schwerpunkte und Grundsätze als ein freies Theater als professioneller Kulturbetrieb. Daher ist diese Vermittlungsinstanz Teil der Strukturen, die geschaffen wurden, um im Bereich des professionellen Theaters der Idee der Inklusion ein Stück näher zu kommen – der Gewährleistung, dass jeder Mensch das prinzipielle Recht hat, an jedem Bereich der Gesellschaft teilzunehmen (vgl. Kastl 2017).

Um genau dieses Recht auf kulturelle Teilhabe, das jedem Menschen unabhängig von seinen Voraussetzungen zusteht, geht es bei den heutzutage so vielfältigen Versuchen, kulturelle Bildung, aber auch professionelle kulturelle Praxis zu ermöglichen – zum Beispiel im Bereich des Theaters samt seinem immer größer werdenden Schnittfeld zu anderen künstlerischen Disziplinen.

Leider sind wir wohl noch weit davon entfernt, dass dieses Recht institutionell verankert wäre, denn die meisten Projekte und Maßnahmen gehen auf einzelne Personen zurück, die – innerhalb ihres beruflichen Kontextes oder auch außerhalb davon – die Initiative ergreifen. Trotzdem gibt es Bemühungen und Entwicklungen an vielen einzelnen Stellen, aber auch übergreifender Art (vgl. z.B. die Arbeit von EUCREA e.V.), die eine Umsetzung des Rechtes auf kulturelle

Bildung und auf kulturelle Teilhabe ermöglichen, oder die Menschen wie Adrian hoffnungsvolle Perspektiven eröffnen.

Literatur

Bugiel, Marcel / Elber, Michael (2014): der einzige Unterschied zwischen Salvadore Dali und uns ist, dass wir nicht Dali sind. Berlin.

Fratini, Nathalie (2009): Kunstorientiertes Theater von Menschen mit geistiger Behinderung. Saarbrücken.

Kastl, Jörg Michael (2017): Einführung in die Soziologie der Behinderung. Wiesbaden.

Lohrenscheit, Claudia (Hrsg.) (2018): Theater.Rebellion – Die Ausweitung der Kunstzone. Osnabrück

Petersen, Britta (2020): Auf dem Weg zur Inklusion – das Theaterspiel mit Menschen mit und ohne geistige Behinderung (Unveröffentl. Abschlussarbeit).

Safai, Nico (2019): „Bühne frei“ – Chancen und Grenzen eines kooperativen Theaterprojekts mit Schülerinnen und Schülern der Paul-Aldinger-Schule und Studierenden der PH Ludwigsburg (Unveröffentl. Hausarbeit).

Schoke, Anja (2010): „Jede Kunst will gelernt sein.“ Schauspielausbildung für Menschen mit geistiger Behinderung. Saarbrücken.

Zirfas, Jörg (2019): Die Kunst der ästhetischen Bildung, in: ZEuB, H. 2, S. 3–14 (gekürzte und aktualisierte Fassung des gleichnamigen Textes in: Hans-Ulrich Schäfer-Lembeck (Hrsg.) (2011): Musikalische Bildung – Ansprüche und Wirklichkeiten. Reflexionen aus Musikwissenschaft und Musikpädagogik. München, S. 19–40).

Internetquellen

Theater Hora, Zürich
<https://hora.ch/geschichte/>
 (Stand: 20.08.2020)

Theater Ramba Zamba, Berlin
<https://rambazamba-theater.de>
 (Stand: 20.08.2020)

Theaterwerkstatt Malaria
<https://www.diakoniewerk.at/wer-wir-sind/raume-fur-kunst-und-kultur/die-kunstwerkstatt/kunstwerkstatt-theater-malaria> (Stand: 21.08.2020)

Theater Reutlingen Die Tonne
<https://www.theater-reutlingen.de/start.html>
 (Stand 29.8.2020)

Verein EUCREA e.V.
<https://www.eucree.de>
 (Stand: 21.08.2020)

*Dr. Katharina Witte
 Akademische Rätin
 Pädagogische Hochschule Ludwigsburg
 Kulturarbeit mit behinderten und benachteiligten
 Menschen / Sonderpädagogische Rhythmik/Musik
witte@ph-ludwigsburg.de*



Gabriele Haar

Rhythmischer Tanz mit Personen mit Lernschwierigkeiten

Praxiserfahrungen im Kontext interdisziplinärer Pädagogik

Mit diesem Artikel möchte die Autorin beschreiben, was sie unter Rhythmischem Tanz versteht und Impulse für die Tanzvermittlung geben. Bezugnehmend auf ihre Praxiserfahrung mit Personen mit Lernschwierigkeiten im Rahmen von Tanzkursen beschreibt sie ihre Beobachtungen und formuliert Rückschlüsse.

Tanz hat den Menschen bereits seit Frühzeiten als Ausdrucksmittel begleitet. Dorion Weickmann begibt sich in ihrem Buch „Tanz: Die Muttersprache des Menschen“ auf die historische Reisetanzender Menschen und kommt zu dem Schluss, dass Tanz zu einer der ältesten kulturellen Praxen gehört, die Menschen als Ausdrucksmittel und zur Kommunikation eingesetzt haben (vgl. Weickmann 2012, S. 37) Wie die Lautsprache gehört auch der Tanz als Bewegungssprache zu den menschlichen Ausdrucksformen, die eng mit dem angeborenen Gefühl für Rhythmus verbunden sind.

Den Tanz gibt es nicht. Vielmehr existiert eine Vielzahl unterschiedlicher Erscheinungsformen und Stilrichtungen. Beispiele sind: Historischer Tanz, Klassischer Tanz, Moderner Tanz, Zeitgenössisch Künstlerischer Tanz, Tanztheater, Jazz- oder Showdance. Unter der Rubrik Gesellschaftstanz finden sich Walzer, Tango, Rumba, Cha-Cha-Cha etc. Und es gibt eine Vielzahl an deutschen und internationalen Volkstänzen (vgl. kubi-online.de). Darüber hinaus werden

zunehmend auch ethnisch-religiös geprägte Tänze wie die klassisch indischen Tänze oder die traditionell afrikanischen Tänze außerhalb ihres rituellen Rahmens popularisiert und vermittelt. Und nicht zuletzt kreiert die weltumspannende Jugendbewegung Jahr für Jahr immer neue Formen des Street Dance, die die Kanäle der digitalen Medien fluten. In der Vermittlungspraxis all dieser Tanzformen wird die Bewegung in der Regel vorgemacht und von den Lernenden imitiert und dann ggf. korrigiert. Dabei sind Bewegungsabfolge und Richtung in einer fest gelegten Zeit getaktet. Anders verhält es sich bei dem, was hier als Rhythmischer Tanz beschrieben werden soll.

1. Rhythmischer Tanz als Ausdrucksmittel und Begegnungsraum

Die Autorin begreift Tanz als energetische Bewegung im Raum in einer beobachtbaren Zeit. Dies ermöglicht in tanzpädagogischer Hinsicht den Tanzenden Freiraum für individuelle Gestaltung und kann zur Persönlichkeitsentfaltung beitragen. Mit dem Ansatz des Rhythmischen Tanzes möchte die Autorin eine Vermittlungspraxis beschreiben, die sich entlang der Kompetenzen und der Kreativität der Teilnehmenden bewegt. Grundlage ist die interdisziplinäre Verbindung

zur Rhythmik, die als pädagogisches Fachgebiet die Lehre vom Rhythmus enthält. Es geht um das Wechselspiel von Musikalität und Bewegung. Beispielsweise wird das Vibrieren eines Instrumentes körperlich wahrgenommen und in Bewegung umgesetzt, oder der musikalische Bogen einer Musik über mehrere Takte wird verkörperlicht (vgl. Rollwagen/Pelz 2019). Über sensomotorische Prozesse werden sowohl Musikalität als auch tän-



Abb. 1: Im engstehenden Pulk können sich die Teilnehmenden körpersprachlich synchronisieren.

Foto: Gabriele Haar

zerische Ausdruckskraft angesprochen und gefördert.

Beim Rhythmischen Tanz geht es somit nicht um eine vorab getaktete Zeiteinheit, in der sich die Tanzenden bewegen sollen, sondern um die Ergründung des eigenen Rhythmusempfindens im Kontext einer Gruppe. Das pädagogische Ziel ist die Erweiterung des individuellen Körperausdrucks sowie die Erfahrung eines gemeinsamen Begegnungsraumes, der durch körpersprachliche Synchronisationen gestaltet werden kann.

2. Rhythmus erkunden

2.1 Der Atemrhythmus

Der basalste aller Rhythmen ist der natürliche Atemrhythmus des Menschen. Aus diesem können sich individuelle Bewegungsimpulse entwickeln. Das Bewusstsein dafür zu schärfen, ist der erste Schritt zum Rhythmischen Tanz. Teilnehmende können sich durch die Beobachtung ihrer Atmung, bei der sich der Brustkorb, das Zwerchfell und die Bauchdecke heben und senken, im Raum verorten und wahrnehmen. Die Atemfrequenz gibt dabei Aufschluss über die eigene Befindlichkeit. Der individuelle Atem kann Antrieb für erste kleine Bewegungen sein, die sich nach und nach zu größeren Bewegungen ausweiten. Dabei ist der Autorin bewusst, dass es viele biologische Rhythmen im Körpergeschehen gibt, die diese Bewegungsimpulse mit beeinflussen. Der Bewegungswille und die Bewegungsfähigkeit hängen vom gesamten inneren Körpersystem, wie u. a. den Organen, dem Nervensystem oder dem lymphatischen System, ab (vgl. Hartly 2019).

Im internationalen zeitgenössischen Tanz gibt es Choreografen, die den Atem als Basis zur Bewegungsgenerierung fokussieren. So hat der indisch-australische Choreograph Ashley Lobo (vgl. im Internet) dafür seine *Prana-Paint-Technik*¹ entwickelt. In dieser wird die Bewegung stets mit einer bewussten Atmung eingeleitet. *Prana-Paint* ermöglicht damit die Generierung der Bewegung durch die Kraft des Atems und ist eine mögliche Methode, sich selbst zu erkunden.

¹ Das Wort „Prana“ ist Sanskrit und bedeutet so viel wie Lebenskraft oder Energie.

2.2 Bewegungsphrasen

Bei der Frage, was Rhythmischer Tanz alles sein kann, sind die Studien des Bewegungsforschers, Tänzers und Choreografen Rudolf Laban (1879-1958) von Bedeutung. Laban führte die Begrifflichkeit des freien oder gebundenen Bewegungsflusses ein und beschrieb Bewegungsabläufe als sogenannte *Phrasen*, welche den zeitlichen Ablauf der Bewegung strukturieren, eine Sinneinheit bilden und einen Bewegungsgedanken darstellen (vgl. Kennedy 2014, S. 81). Aus der transdisziplinären Perspektive der heutigen Rhythmik wird vom gefühlten richtigen Zeitpunkt und dem Schaffen eines Sinnzusammenhanges bei der Handlungsorganisation gesprochen (vgl. Rollwagen/Pelz 2019, S. 282). Hervorgehoben wird dabei die deutliche Entscheidung für einen Anfang und für ein Ende einer Phrase, damit diese zu einer Aussage kommt. Dieses Bewusstsein ist auch für das Körpergedächtnis notwendig, um den Bewegungsablauf speichern zu können. Im pädagogischen Kontext kommt es deshalb darauf an, den Beginn, die Durchführung und den Abschluss derselben Phrase wiederholen zu lassen. Werden dann die erarbeiteten Phrasen im Wechsel von „schauen“ und „machen“ getanzt, präzisiert sich die Bewegung (vgl. ebd.).

Rhythmus ist somit der dauerhaften Anbindung an einen vorgegebenen Takt entbunden. Die individuelle Gestaltung der empfundenen Phrase tritt in den Vordergrund. Diese Förderung des taktlosen Rhythmusbewusstseins bildet einen wichtigen Bestandteil der Unterrichtspraxis für den Rhythmischen Tanz. Es geht vor allem darum, Vertrauen in den eigenen Körper und das eigene Rhyth-

musempfinden aufzubauen. Die freien Bewegungsabläufe können mit musikalischen Sequenzen aus unterschiedlichen Genres begleitet werden. Die Musik ist hier allerdings nicht Taktgeber, sondern bildet den Floor oder die Zeiteinheit, in der der Tanz stattfindet. Dies ermöglicht auch das Erfinden und Gestalten von Bewegungserzählungen.

2.3 Isolierte Körperbewegungen

Aus dem Bereich der Tanztechniken ist für den Rhythmischen Tanz die isolierte Körperbewegung ein interessantes Feld. Über den zielgerichteten Einsatz einzelner Gelenke lassen sich akzentuierte Rhythmen im Körper etablieren (wie beim Breaking im Hip Hop). Die Bewegungen können von Kopf, Nacken, Schultergelenk, Armen, Händen, Brustkorb, Becken, Beinen oder Füßen ausgehen. Sie können fast unsichtbar klein sein (wie ein Vibrieren) oder groß und raumfüllend. Auch das Gesicht kann über das Kiefergelenk, die Nacken- und Augenmuskulatur eingesetzt werden.

Der/die Tänzer_in bestimmt dabei selbst, ob und wie oft eine Bewegung wiederholt wird und wann die Bewegung in einen anderen Körperteil weiterwandert. Werden die isolierten Körperbewegungen in Bezug zu den Mittänzer_innen gesetzt, entsteht ein Dialog, der zu zweit, zu dritt oder in der gesamten Gruppe geführt werden kann. Hier ist konzentriertes Beobachten gefragt. Jede Person kann für sich entscheiden, ob sie bei ihrer Bewegung bleibt oder sich von außen inspirieren lässt. Die dadurch entstehende Gruppenimprovisation kann von außen gesehen Einzelbilder entstehen lassen, Bezüge sichtbar machen oder synchrone Bewegungsmuster ergeben.

2.4 Nutzung von Materialien

Rhythmischer Tanz umfasst auch das Etablieren eines geteilten Rhythmus über den Einsatz von Materialien wie Stöcken, Fußglöckchen oder Seilen.

2.4.1 Bambusstöcke

Beim Tanz mit Bambusstöcken schlagen die Tänzer_innen mit jeweils einem oder zwei Stöcken in einer verabredeten Abfolge gegeneinander. Dabei entsteht zwischen den Partner_innen mit der Zeit ein fester Schlagrhythmus, der mit dem gesamten Körper begleitet wird. Wenn sich das Tanzpaar sicher ist, kann es zusätzlich die Raumebenen wechseln. Die Bewegung vom Stehen, in den halb hohen Stand, in die Knie, zum Sitzen bis zum Liegen und umgekehrt fordert Geschicklichkeit, Beweglichkeit und Muskeleinsatz. Der Grundrhythmus des stockschlagenden Tanzpaares hilft bei den Übergängen und bietet einen Klangrahmen. Varianten wie das Rollen über den Boden, kurze Solotänze oder Begegnungen mit anderen Tanzpaaren lassen eine wechselnde Dynamik im Raum entstehen. Stocktanz ist ein Reaktionstanz bei dem die Aufmerksamkeit stark auf den/die Partner_in fokussiert ist.

2.4.2 Gymnastikseile

Das Gymnastikseil oder längere Seile werden umfunktioniert und vor allem als Verbindungsglied zwischen den Tanzenden genutzt. So können Personen durch das Halten oder Anbinden von Seilen in Kontakt sein und dennoch den persönlichen Bewegungsfreiraum ausschöpfen. Werden die einzelnen Seile an einen fixen Punkt gebunden, sind alle Beteiligten darüber in Verbindung. Der Kreismittelpunkt bietet in diesem Zusammenhang

spannende Möglichkeiten, weil dann über und unter den Seilen durchgetanzt werden kann, Verknotungen und Einwicklungen entstehen. Das Seil kann auch durch den Raum bewegt und auf den Boden geschlagen werden, dadurch entstehen Geräusche, die ebenfalls als Bezugssystem für den Tanz geeignet sind. Die Autorin hat die Erfahrung gemacht, dass Seile vor allem Bewegungen in Phrasen unterstützen können. Je nach Seillänge stehen Zeiteinheiten zur Verfügung, die rhythmisierend wirken. Beim Umwickeln des Rumpfes wickeln sich die Tanzenden selbst mit dem befestigten Seil ein und wieder aus. Oder die Tanzenden haben ihre Seile an einem Mittelpunkt befestigt und tauchen unter den anderen Seilen durch. Die Bewegungsphrasen sind dabei klar durch Anfang und Ende akzentuiert. Gemeinsam erarbeitete Abfolgen lassen einen sehr strukturierten Gruppentanz entstehen.

2.4.3 Fußglöckchenbänder

Der Tanz mit Fußglöckchenbändern ist sowohl Kulturgut aus dem klassisch indischen Tanz als auch dem traditionellen afrikanischen Tanz. Fußglöckchen provozieren eine deutliche Schlagbewegung der Füße auf den Boden. Dies ergibt Klänge und Töne, die als perkussive Rhythmen etabliert werden können. Diese Rhythmen können, müssen aber nicht zwangsläufig einem Takt im Sinne der messbaren Zeit folgen. Wenn einzelne Personen die Rhythmusführung über eine Taktgebung übernehmen, kann allerdings aus einem ungeordneten Klangraum ein geordneter entstehen. Die Mitanzenden entscheiden, ob sie dem Takt folgen möchten oder nicht. Daraus kann im Klang eine Polyrythmik entstehen.



Abb. 2: Das Empfinden für den rhythmischen Tanz wird durch das Anlegen von Glöckchenbändern verstärkt.

Foto: Gabriele Haar

Die Autorin wurde bei diesem Ansatz durch die großen indischen Musiklehren Solkattu und Hindustani angeregt, die auf einem polyrhythmischen System basieren. Die unterschiedlichen Instrumente folgen über längere Bögen eigenen Zähl-einheiten, um sich dann wiederzutreffen.

Aber auch in körperlicher Hinsicht sind Polyrhythmen möglich. In den klassischen indischen Tänzen, wie Bharatanatyam und Kathak wird Polyrythmik nicht nur in Bezug auf die begleitende Musik getanzt, sie findet auch innerhalb des tanzenden Körpers statt. So werden Körperteile in unterschiedlicher Geschwindigkeit und Phrasierung bewegt. Die Füße folgen einem Stampfrhythmus, während sich Arme und Hände in einer

anderen Zeiteinheit bewegen und Kopf- und Augen diesen pointiert folgen (vgl. Lusti-Narasimhan 2002).

Auch im spanischen Flamenco, der seine Wurzeln im indischen Kathak hat, finden sich Beispiele, wie Körperpercussion kreativ eingesetzt wird. Die spanische Ausnahmekünstlerin und Flamencotänzerin Rocío Molina zeigt in ihren Produktionen auf eindrucksvolle Weise, wie perkussiver Rhythmus im Körper pulsieren kann, um sich dann punktuell nach außen hin zu entladen (vgl. Molina im Internet). Dieses Prinzip von individuellem Rhythmusempfinden mit punktueller Entladung und möglicher Gruppensynchronizität greift die Autorin im Rhythmischen Tanz auf. Die Teilnehmenden erkunden mit der Körperpercussion das innere Empfinden für Rhythmen und teilen ihre kreativen Impulse im Tanz mit den Anderen. Das Suchen und Finden von Synchronizität in der Gruppe ergibt Ordnungsmuster, die ein Gemeinschafts-erlebnis schaffen. Es ist ein Wechsel der Unabhängigkeit und Bezogenheit. Das Erinnern und die Wiederholung der erarbeiteten Sequenzen gelingen am besten, wenn ausgehend von Duos über Trios usw. die Personenanzahl schrittweise bis zu einer Gruppe gesteigert wird.

2.4.4 Bewegungsruhe

Wichtig für den Rhythmischen Tanz ist auch die von außen wahrgenommene Bewegungsruhe. In einer Körperform (Shape) zu verharren und sich auf den Atemrhythmus zu konzentrieren, hilft, feinere Energieströmungen im Körper wahrzunehmen. Diese Lokalisierung von pulsierender Energie beugt auch der unbewussten Produktion gleicher Bewegungen vor. Die Konzentration auf das

Ein- und Ausatmen führt jede Tänzerin/jeden Tänzer auf den basalen Rhythmus zurück. Während der körperlichen Ruhe können die eigene Position und momentane Rolle im Raum wahrgenommen werden.

3. Der Tanzkurs – Methoden und Beobachtungen

Die Autorin unterrichtet seit über 5 Jahren Personen mit Lernschwierigkeiten und Körperbeeinträchtigungen im Tanz. Das bewusste Beobachten der Teilnehmenden ergab für das Konzept des Rhythmischen Tanzes wichtige Erkenntnisse. Grundsätzlich ist der Autorin aufgefallen, dass eine rhythmisierende Vorgehensweise den Teilnehmenden einen Orientierungsrahmen für den individuellen Ausdruck bietet, neue kreative Momente hervorruft und in eine für die Teilnehmenden neue Form der Bewegungsqualität führt.

In der Vermittlungspraxis gab es jeweils fünf Phasen. In der ersten Phase wurden die beschriebenen Methoden und Techniken individuell erforscht. In der zweiten Phase folgte die Bewegung im Bezug zu den Mittänzer_innen. Dabei wurden Körperdialoge angeregt. In der dritten Phase kam es zu einer Auswahl von einzelnen Sequenzen des Bewegungsmaterials, das dann durch Wiederholung erinnert wurde. Die vierte Phase beinhaltete das Präsentieren der Ergebnisse der jeweiligen Solos, Duos, Trios usw. Einzelne Teilnehmende nahmen an der künstlerischen Weiterverarbeitung mit dem Ziel einer Vorführung teil. In dieser fünften Phase kam es zur choreografischen Zusammenführung sowie

Auswahl und Weiterverarbeitung der einzelnen Beiträge.

Vor allem in der Phase der individuellen Erforschung sowie beim Zusammenfinden mit einem/einer Partner_in war viel Zuspruch erforderlich. Das Scheitern beim Ausprobieren von unbekanntem Körperabläufen zu kultivieren, war nicht einfach. Einzelne Teilnehmende zeigten wenig Durchhaltevermögen. Auch die Bereitschaft, mit jedem und jeder aus der Gruppe zu tanzen, war nicht gleich gegeben, sie konnte aber bei den meisten Teilnehmenden vergrößert werden.

Von großer Bedeutung war im gesamten Prozess die Musikauswahl, aus der die Teilnehmenden ihre Bewegungsmotivation zogen. Dabei lagen die Wünsche der Teilnehmenden vor allem bei bekannten populären Titeln. Die mitgebrachte Musik zog Bewegungsmuster nach sich, die wenig abwechslungsreich waren. Aus diesem Grund setzte die Autorin diese Musiktitel ausschließlich in der Aufwärmphase ein. Die Suche und Auswahl passender Musik zählte zum zeitaufwendigsten Teil der Vorbereitungen. Sehr lohnend war die genreübergreifende und ethnologisch erweiterte Musikrecherche. War der passende Titel für eine Aufgabe gefunden, konnte dieser wiederkehrend dafür eingesetzt werden. Die Wiederholung förderte sowohl die Akzeptanz als auch das Erinnern an Abläufe und Bewegungsmuster bei den Teilnehmenden.

Die Auseinandersetzung mit dem eigenen Atemrhythmus gelang den Teilnehmenden vor allem im Liegen gut. Von dieser Position aus konnte der Atem gut beobachtet und kleinere Bewegungen konnten am Platz entwickelt werden. Das in sich Hineinhorchen zeigte sich aber als grundsätzlich ungewohnt. Deshalb war



Abb. 3: Seile schaffen Verbindungen, die mit individuellen Bewegungsphrasen gestaltet werden können

Foto: Gabriele Haar

auch die Aufgabe der Bewegungsstile im Tanz nicht leicht zu realisieren. Die Autorin setzte dabei vor allem auf ihre Rolle als Modell. Das Mittanzen und Innehalten konnte also beobachtet und als Impuls genommen werden.

Die Tanztechnik der isolierten Körperbewegung war nach Beobachtung der Autorin für die meisten Teilnehmenden eine große Herausforderung. Da einige Teilnehmer_innen sich ihrer einzelnen Körperteile wenig bewusst waren, wurden zuerst Spürübungen gemacht, bei denen der Körper durch taktile Reize, z.B. durch Klopfen, aktiviert wurde. Isolierte Bewegungen waren vor allem mit Hand-, Arm- und Schultergelenken gut möglich. Kopf und Nacken hingegen zeigten sich häufig als verspannt. In den Hüftgelenken konnten vor allem große Bewegungen umgesetzt werden. Knie- und Fußgelenke wurden wegen Unsicherheiten mit dem Gleichgewicht eher zaghaft einge-

setzt. Das zielgerichtete Ansprechen der einzelnen Gelenke mit entsprechender Bewegungsaufgabe half dabei, nach und nach das eigene Körperbild und die Bewegungsfähigkeit zu erweitern.

Der Einsatz der Stöcke im Tanz motivierte die Teilnehmenden erstaunlich stark, sich auch auf den Boden zu begeben und auf dieser Ebene durch den Stock mit dem Partner/der Partnerin in Verbindung zu bleiben. Selbst Teilnehmende, die bislang den Boden im Tanz gemieden hatten, nahmen diese Möglichkeit nun in Anspruch. Der Stock als rhythmisches Taktwerkzeug oder als Verbindungsglied kitzelte darüber hinaus völlig neue Bewegungsmuster hervor, die auch die individuelle Beweglichkeit, Geschicklichkeit und Koordination forderten und förderten. Der wiederkehrende Wechsel der Raumebene sprach spezifische Muskelgruppen an und kräftigte diese beim Tun. Die anschließende Bewertung:

„Das war anstrengend, aber hat Spaß gemacht“, war ein deutlicher, immer wiederkehrender Beleg dafür.

Beim Tanz mit Seilen bewährte sich die Kreisform mit einer festen Mitte als räumlichem Bezugsort. Die an den Kursen teilnehmende Rollstuhlfahrerin genoss dabei die Rolle des Fixpunktes für die Seile. Die Tanzrichtung wurde festgelegt und auch gewechselt. Das half den Teilnehmenden bei der Wiederholung von erarbeiteten Sequenzen. Das Erinnern fiel durch die Richtungsvorgabe auch Personen leichter, die mit festgelegten Wiederholungen von Körperbewegungen Schwierigkeiten hatten.

Neben dem Kreis war die Linie eine weitere Form im Raum, die eine gute Orientierung bot und durch ihren Anfang und ihr Ende dynamische Möglichkeiten eröffnete. Bildlich beschrieben, war die Linie eine Schlange mit Kopf und Ende. So konnte durch einen Wechsel im führenden Kopf, jede_r in eine Führungsrolle kommen. Die Teilnehmenden kosteten bei dieser Einheit die unterschiedlichen Bewegungstempi und Wege durch den Raum aus.

Der perkussive Tanz mit Glöckchenbändern wurde von der Personengruppe meist sehr spielerisch und experimentell umgesetzt. Zunächst entstand ein wilder Klangraum ohne erkennbare Struktur. Das Ausprobieren des Klangs durch entsprechende Perkussion stand im Vordergrund. Die Autorin gab in der ersten Phase kleine technische Impulse zur Fußarbeit, strukturierte aber nichts. Mit der zweiten Phase ordneten die Teilnehmenden selbst, was sie sich erarbeitet hatten. Die Selbsterfahrung beim Tanz mit den Glöckchenbändern stuft die Autorin als sehr hoch ein. Es gab beispiels-

weise Momente, in denen den Teilnehmenden die Geräuschkulisse zu laut und chaotisch wurde. Die Autorin wertet dies als wichtige Erfahrungen zur Selbststeuerung. Die Teilnehmenden wurden angehalten, rhythmische Lösungen zu finden, die ihre Musikalität befriedigten. Die Entwicklung von Phrasen benötigte hier viel Zeit und teilweise wiederkehrende Inputs von möglichen Stampftechniken. Schlussendlich wurden die Ergebnisse von den Teilnehmenden als schönes Erlebnis beschrieben. Beim weiteren choreografischen Bearbeiten bis hin zu einem Tanzauftritt wuchsen die Teilnehmenden über sich hinaus. Sie zeigten ein hohes Maß an Disziplin bei der Wiederholung und Einübung des Tanzstückes.

4. Rückschlüsse

Zusammenfassend kann die Autorin sagen, dass das Konzept des Rhythmischen Tanzes Personen mit Lernschwierigkeiten vielfältige Zugänge zu ihren sensomotorischen, emotionalen, kognitiven und sozialen Ressourcen bietet. Durch die zielgerichtete Ansprache der Sinne, vor allem des propriozeptiven, des vestibulären sowie des auditiven Sinnes, werden hirneurologische Voraussetzungen für das Lernen geschaffen. Der propriozeptive Sinn ermöglicht die Tiefenwahrnehmung sowie ein räumliches Vorstellungsvermögen. Der vestibuläre Sinn fördert das Gleichgewicht, stärkt den Muskeltonus sowie das Vorstellungsvermögen. Und die Reizverarbeitung des auditiven Sinnes wird durch die ausgelöste Bewegungsenergie positiv beeinflusst (vgl. Trautmann-Voigt/Voigt 2020).

Die sowohl spielerischen als auch

kommunikativen Aspekte des Rhythmischen Tanzes erleichtern die Kontaktaufnahme zu den Mittanzenden. Die körpersprachlichen Synchronisationen erweitern die Kommunikationsmöglichkeiten. Paar- und Gruppenaktivitäten lassen neue soziale Beziehungen entstehen. Persönlichkeitsentfaltung geschieht hier durch die erweiterten Erfahrungen mit dem eigenen Körper im Kontext mit einer Gruppe. Hinsichtlich der Entwicklung von kreativen und künstlerischen Fähig- und Fertigkeiten führt der Rhythmische Tanz weg von der einseitigen Orientierung an starren Vorgaben hin zum schöpferischen Tun aus der unmittelbaren Erfahrung heraus. Die gemeinsame Erarbeitung eines künstlerischen Werkes, das zur Aufführung kommt, ermöglicht den Tanzenden die Auseinandersetzung mit einem Publikum. Die Ernsthaftigkeit des eigenen Schaffens erhält damit eine neue Dimension. Tanz wird nunmehr zum Ausdruck eines öffentlichen Statements, dem sich die Tanzenden aussetzen.

Literatur und Quellen

- Girod-Perrot, Ruth (2017): Bewegungsimprovisation. 2. Aufl. Sankt Augustin.
- Hartly, Linda (2019): Einführung in Body-Mind Centering. Die Weisheit des Körpers in Bewegung. Bern.
- Hauser-Dellefant, Angelika (Hrsg.) / Witoszynskij, Eleonore (Hrsg.) (2016): Leben ist Bewegung ist Musik: Entwicklungen und Konzepte der Wiener Rhythmik an der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien.
- Lobo, Ashley: Prana Paint & FlowTM. Im Internet: <https://www.navdharaindia.com/prana-paint.php> (Stand: 31.08.2020)
- Molina, Rocío. Im Internet: youtu.be/XKT2ir0tlwo sowie www.rociomolina.net (Stand: 31.08.2020)
- Kalcher, Anna Maria: Das Elementare und das Kreative. Perspektiven aus der Elementaren Musik- und Tanzpädagogik. In: Kalcher, Anna Maria / Oelbelberger, Monika (Hrsg.) (2019): Elementar: Künstlerisch-Pädagogische Sichtweisen. Wien.
- Kennedy, Antja (Hrsg.) (2014): Bewegtes Wissen – Laban/Bartenieff-Bewegungsstudien verstehen und erleben. Berlin.
- kubi online – Kulturelle Bildung Online: www.kubi-online.de/artikel/tanz-alltagskultur (Stand: 31.08.2020)
- Lusti-Narasimhan, Manjula (2002): Bharatanatyam. New Delhi.
- Rollwagen, Bettina / Pelz, Elisabeth (2019): Phrasierung. In: Marianne Steffen-Wittek / Dorothea Weise / Dierk Zaiser (Hrsg.): Rhythmik – Musik und Bewegung. Transdisziplinäre Perspektiven. Bielefeld, S.281–298
- Trautmann-Voigt, Sabine / Voigt, Bernd (2020): Grammatik der Körpersprache. Ein integratives Lehr- und Arbeitsbuch zum Embodiment. Stuttgart.
- Weickmann, Dorion (2012): Tanz – Die Muttersprache des Menschen. München.

*Dipl. oec. troph. Gabriele Haar
Interdisziplinäre Tanzvermittlerin,
Tanzpädagogin, Diversity Trainerin
Fachbereichsleitung Gesundheit –
Sprachen – Kultur
Volkshochschule Osterholz-
Scharmbeck / Hambergen /
Schwanewede e. V.
info@gabrielehaar.de*



Werkstatt-Gedanken

An dieser Stelle veröffentlichen wir regelmäßig Wortmeldungen aus der Schreibwerkstatt „Blatt-Gold“ der Gold-Kraemer-Stiftung¹. Zu unserem aktuellen Schwerpunktthema „Musik – Tanz – Theater“ sind so viele Beiträge (eigene Texte und Interviews) entstanden, dass wir hier nur einen kleinen Teil, das Interview mit dem Hännischen-Theater, veröffentlichen können. Alle übrigen Texte von „Blatt-Gold“ finden Sie als Beilage zu dieser Ausgabe der ZEuB im Internet unter: www.geseb.de (Aktivitäten/Zeitschrift).

Blatt-Gold

Das Hännischen-Theater – Kölns berühmtes Puppenspiel

Interview mit der Intendantin, Frauke Kemmerling

EINFACHE SPRACHE

Wir sind zum Hännischen-Theater gegangen. Das ist ein Puppentheater, und darin kann man sich gut amüsieren. Das sind geschnitzte Puppen. Sie werden auf einer Stange gehalten, und die Puppenspieler sind hinter der Bühne und bewegen und sprechen die Puppen. Es gibt viel Musik, Tanz und Witz: Ein Theater zum Schunkeln und Lachen und Mitsingen. Wir haben die Chefin, Frauke Kemmerling, kennen gelernt. Sie hat uns erzählt, dass es das Kölsche Hännischen-Theater schon fast 200 Jahre gibt. Seit 1926 ist es eine Bühne der Stadt Köln, wie die Oper und das Schauspielhaus. Die berühmtesten Puppen sind Hännischen, Bärbelchen, Tünnes und Schäl und Speimanes. Sie wohnen alle in Knollendorf. Dort ist jeder Jeck anders.

¹ Blatt-Gold ist die Schreibwerkstatt der Gold-Kraemer-Stiftung für Menschen mit Lernproblemen. Was sie denken und fühlen schreiben oder diktieren sie. Das veröffentlichen sie in Zeitungen und Magazinen. Und im Internet, zum Beispiel bei Facebook. Anja Schimanke hilft ihnen dabei. Sie ist Journalistin.

Knollendorf – das lustigste Abbild unserer Gesellschaft

Blatt-Gold: Hallo Frau Kemmerling. Ab wann ist man da drauf gekommen, mit Puppen zu spielen?

Frauke Kemmerling (F.K.): Johann Christoph Winters ist 1802 darauf gekommen.

Blatt-Gold: Warum?

F.K.: Er war Schneider und konnte damit nicht genügend Geld verdienen. Deswegen hat er mit seiner Frau ein Puppenspiel gegründet, um seine finanzielle Situation aufzubessern.

Blatt-Gold: Die sind an Stöcken die Puppen, ne?

F.K.: Ja, das ist das Rheinische Stockpuppenspiel.

Blatt-Gold: Wie lange haben die gebraucht, die Holzpuppen zu schnitzen?

F.K.: Das dauert eine Weile. Die Köpfe werden zuerst auf einem großen Block Lindenholz aufgemalt und grob mit der Wandsäge ausgeschnitten und dann beigeschnitzt. Das ist Handarbeit. Für unsere Charakterköpfe haben wir eine Kopiermaschine. Aber auch diese Köpfe müssen nachher mit der Hand und dem Schnitzisen nachgeschnitzt werden. Das ist sehr viel Arbeit und dauert viele, viele Stunden. Insgesamt bestehen die Puppen aus 4 Teilen.

Blatt-Gold: Wann hat er damit angefangen?

F.K.: Das kann ich gar nicht genau sagen. Oder meinst du 1802?

Blatt-Gold: Nein, mit dem Schnitzen, die Uhrzeit, wann hat er damit angefangen?

F.K.: In der Werkstatt? Wann die anfangen zu arbeiten?

Blatt-Gold: Genau.

F.K.: Sie arbeiten von 8 bis 16 Uhr, manchmal auch länger während der Proben. Von Montag bis Freitag arbeiten die in der Werkstatt.

Blatt-Gold: Wer spielt den Speimanes?

F.K.: Für den Speimanes sind zwei Kollegen zuständig. Stefan Mertens und Charly Kemmerling, der den Speimanes schon viele Jahre spielt und bald in Rente geht.

Blatt-Gold: Kemmerling? Sie haben denselben Namen.

F.K.: Ja, wir haben uns hier im Theater kennengelernt und dann geheiratet.

Blatt-Gold: Oha. Hey. Cool. Die Aussprache von dem ist besonders – er spuckt und ist immer lustig, wenn er sagt: Herr Prässident ...

F.K.: Ja, das mit dem Spucken ist ganz schön schwierig in Corona-Zeiten.

Blatt-Gold: Hat der Speimanes jetzt ne Maske an?

F.K.: Die Puppe nicht!

Blatt-Gold: Das wäre lustig, wenn man allen Puppen so eine Maske macht und so auf die Bühne schickt oder nicht?

F.K.: Nicht wirklich. Aber Masken gibt es schon.

Blatt-Gold: Was ist mit Corona? Merkt ihr das sehr stark?

F.K.: Seit Mitte März war das Hännischen-Theater geschlossen. Wir haben erst seit dem 10. August wieder für Proben geöffnet, und ab September können wir die erste Vorstellung spielen mit reduzierten Zuschauerzahlen, mit Hygienekonzept mit ganz vielen Maßnahmen, die es ermöglichen, Publikum wieder in den Saal zu lassen.

Blatt-Gold: Haben Sie eine Lieblingsfigur, außer den Speimanes?

F.K.: Ja, Köbeschen.

Blatt-Gold: Warum den?

F.K.: Weil ich den liebeswürdig frech finde. Er wird von einer Frau gesprochen, was man nicht so merkt, aber die Stimme mag ich sehr gerne und auch den Charakter.

Blatt-Gold: Haben Sie schon mal selber an einem Stück mitgespielt?

F.K.: Ich habe schon mal mitgeschrieben und auch mal mitgespielt. Allerdings spreche ich nicht! Ich kann zwar schon mal einen Satz auf Kölsch sagen, aber es reicht nicht für die Bühne – auf keinen Fall. Dafür haben wir unsere Spezialisten. Ich kann aber schon mal aushelfen, wenn Not am Mann oder an der Frau ist.

Blatt-Gold: Sie halten dann bloß und die andere Person spricht dann?

F.K.: Genau.

Blatt-Gold: Du kannst nicht auf Kölsch reden?

F.K.: Ich kann das schon, ein bisschen, aber nicht so wie unsere Puppenspieler. Das ist wichtig, dass sie gebürtig aus Köln kommen und Kölsch mit der Muttermilch aufgesogen haben. Ich bin keine Muttersprachlerin, deswegen tu ich das nicht oder nur selten.

Blatt-Gold: Sie sind ja von Osnabrück nach Köln gekommen ...

F.K.: Sie sind aber gut informiert. Ja, und seitdem lebe ich in Köln.

Blatt-Gold: Was gefällt Ihnen so sehr an Köln, dass Sie hierbleiben?

F.K.: Die Menschen, die Art hier zu leben und das Hännischen-Theater.
(Alle lachen.)

Blatt-Gold: Was hat eine Intendantin alles zu tun?

F.K.: Och, nit vill (Gelächter). Meine Aufgabe ist die Geschäftsführung, also Finanzen und Verwaltung und auch die künstlerische Leitung, zum Beispiel, welche Stücke gespielt werden, welche Themen wir bearbeiten, ob wir Festivals machen.

Blatt-Gold: Was ist Ihnen wichtig beim Hännischen?

F.K.: Ich finde es wichtig, dass es ausgewogen ist zwischen Tradition und den Anschluss nicht zu verlieren an die Moderne – es müssen aktuelle Themen sein, die aber trotzdem zum Theater passen.

Frau Kemmerling hat die Bärbelchen-Puppe in der Hand und zeigt, wie die Puppe funktioniert.

Blatt-Gold: Kann Bärbelchen nicht sprechen?

F.K.: Jetzt nicht. Ich habe sie ja nur zum Zeigen hier. Wenn Sie wissen möchten, wie sie spricht, müssen Sie in eine Vorstellung kommen.

Blatt-Gold: Wir haben noch nie ein Stück gesehen, weil man keine Karten kriegt.

F.K.: Man kann es schaffen! Bisher haben die Leute hier einige Tage auf dem Eisenmarkt gezeltet und vor dem Theater übernachtet, damit sie die ersten sind, um anzustehen, wenn es Eintrittskarten gibt. Die gibt es nur hier bei uns persönlich.

Blatt-Gold: Wer denkt sich die ganzen Stücke aus?

F.K.: Die meisten Stücke werden von Autor_innen aus dem Haus oder von Gästen, die das Haus sehr gut kennen, geschrieben und teilweise auch inszeniert, zum Beispiel der Puppenspieler Udo Müller. Er ist stellvertretender Intendant und Tünnes-Darsteller.

Blatt-Gold: Und wie lange dauert das, bis so ein Stück fertig ist?

F.K.: Das kommt ein bisschen darauf an, wie viel Erfahrung jemand schon hat und wie schnell oder langsam sie oder er schreibt. Das ist ganz unterschiedlich. Und es liegt auch am Thema. Manchmal muss man mehr recherchieren, mal weniger. Bis ein Stück fertig ist, dauert es mindestens ein Jahr, manchmal auch 2 Jahre.

Blatt-Gold: Was proben Sie gerade?

F.K.: Ein Stück zum 50. Jubiläum der Bläck Fööss. Das heißt: „D'r Rhing erop, d'r Rhing erav“.

Blatt-Gold: Von den Bläck Fööss gibt es auch Stockpuppen!?

F.K.: Ja, die alte Besetzung.

Blatt-Gold: Nur die alte, mit Tommy Engel!?

F.K.: Ja, die neue ist nicht komplett. Wenn wir alle hätten machen müssen, das war nicht machbar.

Blatt-Gold: Was kostet denn so eine Puppe?

F.K.: Zwischen 3.000 und 5.000 Euro, aber man kann sie nicht kaufen. Sie

werden nur gemacht, um hier gespielt zu werden.

Blatt-Gold: Wie kam es denn, dass es Hans Süper und Hans Zimmermann vom Colonia Duett als Puppen gab?

F.K.: Das kommt immer mal wieder vor, dass Prominente, also berühmte Leute, die man kennt und die gerade in aller Munde sind, eine Rolle spielen. Die kommen dann zu der Ehre, eine eigene Puppe zu bekommen.

Blatt-Gold: Die sprechen dann ihre Puppen selber, oder?

F.K.: Ja, das kam schon mal vor, ist aber sehr selten. Das muss dann schon ein ganz besonderer Anlass sein.

Blatt-Gold: Wie alt ist die Puppe von Bärbelchen?

F.K.: Die Puppen, die wir im Moment im Spiel haben, sind alle aus den 50er Jahren.

Blatt-Gold: Und wie alt ist eure älteste Puppe?

F.K.: Ich glaube, die ist sogar schon älter als von 1802. Die befindet sich im Archiv der Theaterwissenschaftlichen Sammlung der Universität in Porz-Wahn.

Blatt-Gold: Und was ist das für eine Puppe?

F.K.: Der Teufel. Er wird nicht mehr gespielt.

Blatt-Gold: Weil es keinen Teufel gibt?

F.K.: Früher gab es im Kasperletheater einen Teufel, aber unsere Puppen kommen ohne Teufel aus. Wir haben Engel, das Gegenstück zum Teufel.

Blatt-Gold: Sahen die Puppen immer so aus wie jetzt oder haben die sich verändert in den 200 Jahren?

F.K.: Vieles hat sich an den Puppen verändert, zum Beispiel die Gesichtsausdrücke. Aber das Typische, wie die Stupsnase und die roten Bäckchen, die sind immer noch so. Aber es gibt schon Veränderungen und auch die unterschiedlichen Schminktechniken, das Bemalen der Köpfe. Denn es sind verschiedene Künstler am Werk, die unterschiedlich arbeiten. Es gibt eine Tradition, wie man es macht, aber jeder hat seine

Technik und gestaltet ein bisschen anders.

Blatt-Gold: Sie könnten doch auch mal uns schnitzen?

F.K.: Kann man alles, klar. Sind Sie berühmt?

Blatt-Gold: Wir sind auf dem Weg! Habt ihr auch mal was mit Behinderung?

F.K.: Wenn man sich mal den Speimanes ansieht, der hat eine Sprachbehinderung, der spuckt, der stottert ... kein Mensch weiß, warum. Und er hat einen Buckel, wenn man genau hinsieht. Das ist schon ein Handicap.

Blatt-Gold: Warum ist das so?

F.K.: Das kann ich nicht sagen. Er hat sich so entwickelt als Figur und übernimmt die Rolle des Hofnarren. Der Speimanes darf vieles, was andere Figuren vielleicht nicht so dürfen. Er darf frech sein und Späße machen, ohne dass ihm jemand böse ist.

Blatt-Gold: Gibt es viele Puppen, die eine Behinderung haben?

F.K.: Nein, ansonsten sind es Figuren, die in jedem Dorf, in jeder Gemeinschaft so leben könnten. Jeder ist anders und unterschiedlich. Ob man eine Behinderung hat oder nicht. Manche sagen, der Schäl ist bekloppt, der will nur immer Geld machen. Andere sagen, der Tünnes ist geistig nicht ganz auf der Höhe – es gibt viele Dinge, die man zum Thema Behinderung sagen könnte, aber ich finde, was wichtig ist: Es ist eine Gemeinschaft und jeder bringt sich ein und jeder kann etwas Besonderes. Wichtig ist, dass alle zusammen in Knollendorf sind.

Blatt-Gold: Ja, das wollten wir gerne mal wissen, ob manche bisschen was anderes haben, was andere nicht haben.

F.K.: Dann müssen wir auch darüber sprechen, was Behinderung ist. Was ist normal und was ist nicht normal? Ich glaube, dass Knollendorf ein Abbild ist von der Gesellschaft, die wir sonst auch haben. Manche sind etwas anders als andere – das gibt es hier, und das gibt es in der Gesellschaft auch.

Blatt-Gold: Danke für das Interview.



Abb. 1: Blatt-Gold mit Hänneschen und seiner Chefin, Frauke Kemmerling



Abb. 2: Speimanes



Abb. 3: Theaterintendantin Frauke Kemmerling mit einer ihrer Puppen: Bärbelchen

Fotos: Blatt-Gold



Gold-Kraemer-Stiftung
Wir Menschen gemeinsam.

Paul-R.-Kraemer-Allee 100, 50226 Frechen
info@gold-kraemer-stiftung.de

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

Expertise für Erwachsenenbildung – Neues aus dem DIE

Digitales Event: „DIE-Forum Weiterbildung“ und „Preis für Innovation in der Erwachsenenbildung“ zum Thema digitale Erwachsenenbildung

Das „DIE-Forum Weiterbildung 2020“ findet am 1. Dezember 2020 digital statt. Das DIE lädt dazu ein, das Thema Digitalität in der Erwachsenenbildung aus dem Blickwinkel von „Qualität“ und „Professionalität“ zu diskutieren. Beides sind gängige Konzepte in der Erwachsenenbildung. Aber wie vertragen sich diese Begriffe mit der Digitalisierung, die auch in der Erwachsenenbildung auf allen Ebenen angekommen ist? Das „DIE-Forum Weiterbildung 2020“ legt die Fragen nach Qualität und Professionalität als Messlatte an Aspekte der Digitalisierung: was macht die Qualität von digitalen Tools aus? Wann ist ein Tool gut? Wie kann man sinnvoll damit arbeiten? Wie sind die bisherigen Konzepte der Erwachsenenbildung von „Qualität“ und „Professionalität“ durch die Digitalisierung herausgefordert?



Gleichzeitig wird der „Preis für Innovation in der Erwachsenenbildung“ verliehen, der in diesem Jahr zum Thema „Kompetenz für den digitalen Wandel – Lernangebote für das Weiterbildungspersonal“ ausgeschrieben war. Die DIE-Expertenjury hat drei Preisträger ausgewählt, deren Bildungsangebote auf innovative Art und Weise das Bildungspersonal der Erwachsenen- und Weiterbildung digital kompetent und fit machen.

Das Programm und die Anmeldemöglichkeit finden Sie unter www.die-forum.de.

Neue Abteilung: „Organisation und Programmplanung“

Das DIE hat seinen Forschungsbereich reorganisiert und die bisherigen Abteilungen „Organisation und Management“ und „Programme und Beteiligung“ zusammengelegt. Die Reorganisation erfolgt auf eine Empfehlung der Zwischenevaluierung des DIE durch den Wissenschaftlichen Beirat und wurde einvernehmlich mit Gremien, Vorstand, Leitungskräften und Mitarbeitenden umgesetzt. Die Programm- und Organisationsforschung wird fortgeführt und durch Arbeiten an ihrer Schnittmenge – der Handlungskoordination von planendem und leitendem Personal – ergänzt. Gemeinsam mit der Universität zu Köln wurde im Sommersemester eine Kooperationsprofessur für die Leitung der neu gegründeten Abteilung ausgeschrieben.

Neue Panelstudie nimmt die Lehrkräfte der Erwachsenen- und Weiterbildung in den Blick

Das Personal in der Weiterbildung ist der wichtigste Faktor dafür, dass in der Erwachsenen- und Weiterbildung gute Bildung vermittelt werden kann und Teilnehmende, Einrichtungen und Auftraggeber ihre Ziele erreichen. Die Datengrundlage über diejenigen, die in der Weiterbildung arbeiten, ist allerdings immer noch lückenhaft. Das soll sich nun ändern: Das Projekt „Teachers in Adult Education – a Panel Study“ (TAEPS) wird das Personal der Weiterbildung in den Blick nehmen. TAEPS wird im DIE koordiniert und gemeinsam mit dem Leibniz-Institut für Bildungsverläufe (LfBi) durchgeführt. Die Studie wird vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert.

TAEPS wird eine nachhaltige Datengrundlage zu den Qualifikationen, Beschäftigungsbedingungen, Kompetenzen sowie den Weiterbildungsvorstellungen und -aktivitäten des Personals der Weiterbildung bereitstellen. Bundesweit sollen mehrere tausend Beschäftigte in allen Kontexten der Weiterbildung – von den Volkshochschulen über gemeinschaftsorientierte und kommerzielle Einrichtungen bis hin zu Betrieben – repräsentativ ausgewählt und über einen Zeitraum von zunächst fünf Jahren begleitet werden. Die erhobenen Längsschnittdaten werden vom LfBi als Scientific-Use-File aufbereitet und der Wissenschaft dauerhaft für Forschungszwecke zugänglich gemacht.

Nationaler Bildungsbericht 2020: Weiterbildung und das Lernen Erwachsener



Der Nationale Bildungsbericht 2020 ist in diesem Jahr erstmals unter Mitwirkung des DIE entstanden. Josef Schrader, wissenschaftlicher Direktor des DIE, wurde 2018 in die Autorengruppe aufgenommen und verantwortet das Kapitel „Weiterbildung und das Lernen Erwachsener“. Gemeinsam mit seinem Team im DIE, Ina E. Rüber und Sarah Widany, hat er das Kapitel neu konzipiert und lenkt den Blick auf die Besonderheiten des vierten Bildungsbereichs.

Der Gesamtbericht ist unter www.bildungsbericht.de abrufbar. Die wichtigsten Ergebnisse für die Erwachsenenbildung sind hier zusammengefasst: www.die-bonn.de/institut/wir-ueber-uns/presse/neuigkeiten/nationaler_bildungsbericht.aspx

DIALOG-Praxisnetzwerk für Wissenstransfer und Innovation

Das DIE gründete ein neues Netzwerk und hat interessierte Weiterbildungsanbieter zur Mitgliedschaft eingeladen. 26 Bildungsanbieter werden nun im DIALOG-Praxisnetz-

werk die Gelegenheit zur Forschung-Praxis-Kooperation nutzen: Teilnehmende erhalten verbesserten Zugang zu wissenschaftlichem Wissen, öffnen sich für die Erprobung von Innovationen und wirken daran mit, das Netzwerk zum Labor und Treiber von forschungsgestützten Innovationen werden zu lassen.

Weitere Informationen unter www.die-bonn.de/institut/dienstleistungen.

Neues DIE-Transferkonzept

Das DIE hat ein „Transferpapier“ verabschiedet. Es definiert, warum, wie, mit welchen Zielen und welchen Erfolgsindikatoren das Institut den Wissenstransfer mit Akteuren aus Praxis und Politik betreibt. Durch die DIE-Dienstleistungen werden Akteure der Erwachsenen- und Weiterbildung in die Lage versetzt, forschungsbasiertes Wissen zu nutzen. Im DIE liegt dem Wissenstransfer ein mehrdimensionales Verständnis zugrunde, das den Transfer von Wissen in und über Praxis zurück in die Wissenschaft einschließt.

Das Papier steht hier zum Download zur Verfügung: www.die-bonn.de/institut/dienstleistungen.

Netzwerk Alphabetisierung und Grundbildung

Zum 1. September startete das neue „NRW-Forschungsnetzwerk Alphabetisierung und Grundbildung“. Im Netzwerk kooperieren das DIE (Prof. Dr. Josef Schrader und Prof. Dr. Irit Bar-Kochva), die Professur für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Universität zu Köln (Prof. Dr. Michael Schemmann) und die Professur für Erwachsenenbildung/Politische Bildung an der Universität Duisburg-Essen (Prof. Dr. Helmut Bremer). Das Ziel der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler: auf Grundlage empirischer Forschung, die alle Ebenen des Weiterbildungssystems umfasst, offene Fragen der Alphabetisierung und Grundbildung zu identifizieren, zu beantworten und weitere Handlungsbedarfe zu erkennen. Wichtig ist ihnen, einen engen Dialog zwischen Praxis, Politik und Wissenschaft zu pflegen. Das Netzwerk umfasst sechs Doktorandinnen und Doktoranden, eine Post-Doktorandin sowie vier Professorinnen und Professoren. Das Netzwerk wird vom NRW-Ministerium für Kultur und Wissenschaft gefördert und koordiniert an der Universität zu Köln.

Das Netzwerk wurde ins Leben gerufen, weil Grundbildung und Alphabetisierung derzeit im besonderen Fokus von Wissenschaft, Politik und Praxis der Erwachsenenbildung stehen. Laut der LEO-Studie von 2018 können in der Bundesrepublik 12,1 Prozent der deutsch sprechenden Erwachsenen nur schlecht Lesen und Schreiben. Vor dem Hintergrund der hohen Zuwanderung von Menschen in die Bundesrepublik hat sich die Aktualität der Themen Grundbildung und Alphabetisierung nochmals verstärkt.

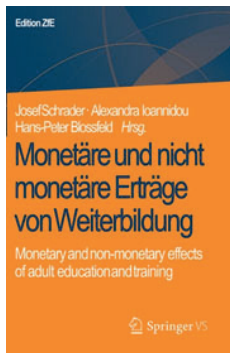
Jahresbericht des DIE



Der Jahresbericht des DIE präsentiert, welche Forschungsergebnisse, Veröffentlichungen und Veranstaltungen das Jahr 2019 im DIE prägten. Besonderes Highlight für alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter war sicher der Besuch des Bundespräsidenten Frank-Walter Steinmeier und seiner Frau Elke Büdenbender.

Den Jahresbericht und den englischen „Short Annual Report“ können sie abrufen über www.die-bonn.de/jahresberichte, oder Sie bestellen sich ihr Printexemplar unter info@die-bonn.de.

Neue Publikation: Erträge von Weiterbildung



Die Reihe „Edition ZfE“ wird von den Herausgeberinnen und Herausgebern der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft verantwortet. Im Zentrum eines soeben erschienen Bandes stehen monetäre und nicht-monetäre Erträge von Weiterbildung, die sich auf dem Arbeitsmarkt, im Einkommen oder auch im zivilgesellschaftlichen Engagement zeigen. Herausgeber/innen sind Hans-Peter Blossfeld (em. Universität Bamberg), Josef Schrader und Alexandra Ioannidou (beide DIE).

Der Band ist über den Verlag Springer VS erhältlich: www.springer.com/de/book/9783658255121.

Fortbildung für Führungskräfte und Anbieter in der Weiterbildung

Das „Management integrationsfördernder pädagogischer Dienstleistungen für Migrantinnen und Migranten“ war Thema des Projekts „Manage2Integrate“. Das Projektteam hat ein Online-Lernangebot für Führungskräfte in der Weiterbildung entwickelt, das nicht nur zum Selbststudium genutzt werden kann, sondern Weiterbildungsanbieter haben die Möglichkeit, das Onlinemodul inklusive der Begleitmaterialien (Handreichung, Curriculum, Kompetenzmatrix) in das eigene Fortbildungsangebot zu übernehmen.

Weitere Informationen auf der Projektwebsite: <https://m2i-online.laaw.nrw/>.

Beate Beyer-Paulick
Referat Presse- und Öffentlichkeitsarbeit
beyer-paulick@die-bonn.de, www.die-bonn.de



Deutsches Institut für
Erwachsenenbildung
Leibniz-Zentrum für
Lebenslanges Lernen

Aktiv für inklusive Erwachsenenbildung

In der Rubrik „Aktiv für inklusive Erwachsenenbildung“ stellen wir regelmäßig Personen, Organisationen und Projekte vor, die auf dem Gebiet der inklusiven Bildungsarbeit mit Erwachsenen besonders aktiv waren und sind. Von den Maßnahmen zur Eindämmung der Coronavirus-Pandemie sind Kulturprojekte, insbesondere Musik und Tanz, besonders betroffen. Wir haben uns deshalb entschlossen, dieses Mal die Aufmerksamkeit auf ein Projekt aus diesem Bereich zu lenken.

Peter Mandel

***Handiclapped* – „Inklusion rockt! Musik für Alle.“**

Ob Rock oder Chorgesang, ob Hip Hop oder Flamenco: *Handiclapped* – Kultur Barrierefrei e.V. aus Berlin veranstaltet inklusive Konzerte für Menschen mit und ohne Behinderung seit zwölf Jahren in der deutschen Hauptstadt – und auch im Land Brandenburg.

Als Musik- und Kulturprojekt für Menschen mit und ohne Behinderung ist *Handiclapped* einzigartig in Deutschland, denn der Verein schafft Begegnungsmöglichkeiten, in denen Inklusion als Bereicherung für alle erlebbar wird. In 12 Jahren hat sich bei knapp 250 Konzerten ein klares Konzept in Berlin bewährt. Abwechselnd treten im Pfefferberg Haus 13 (Prenzlauer Berg) und in der Alten Feuerwache (Friedrichshain) pro Abend jeweils eine inklusive Band und eine Band mit Musiker_innen ohne Behinderung auf, die von durchschnittlich 40 bis 80 Gästen begrüßt und bejubelt werden. Das Besondere dabei ist, dass Zeit, Ort und Eintrittsgebühr auf die unterschiedlichen Gäste zugeschnitten sind. So können auch viele Menschen, die abhängig von

Fahrdiensten oder einer persönlichen Betreuung sind und über wenig Geld verfügen, an den Konzerten teilnehmen. Die Konzerte beginnen zwischen 18.00 und 19.00 Uhr, enden zwischen 20.30 und 21.30 Uhr und kosten fünf Euro, Assistent_innen zahlen nichts.

Am Anfang hatte für *Handiclapped* die Frage im Raum gestanden: Warum sind kaum Menschen mit Behinderung auf Live-Konzerten anzutreffen? Es zeigte sich, dass nicht nur räumliche Barrieren viele Musikkonsumenten mit Behinderung von Konzerten fernhielten. Zu teure Eintrittspreise und zu späte Anfangszeiten waren ebenso hinderlich. Gerade die Uhrzeit ist oft entscheidend, um mit dem Pflegedienst nicht stets Nachteinsätze aushandeln zu müssen. Die eingeschränkte Mobilität dieser Zielgruppe macht es deshalb erforderlich, dass die Konzertveranstalter den Menschen entgegenkommen müssen. Genau das machen die Gründer von *Handiclapped*, Carsten Ablaß und Peter Mandel, seit nun mittlerweile 12 Jahren – und zwar mit Erfolg: bei den Konzerten

begegnen sich sowohl inklusive Künstler, als auch ein inklusives Publikum. Aktuell hat der Verein etwa 35 Mitglieder, davon rund die Hälfte mit Behinderungen. Dazu kommen zahlreiche ehrenamtliche Helfer, z.B. bei Konzerten.

Neben den Konzerten organisiert der Verein auch regelmäßige Tanz- und Bandworkshops, die von professionellen Künstlern geleitet werden. Auch hier gilt: Nicht die perfekte Drehung ist gefragt, sondern der Spaß an der Bewegung, dem ausgelassenen Miteinander und dem gemeinsamen Musizieren. Bei den Bandworkshops können Menschen unabhängig von ihren musikalischen Vorkenntnissen teilnehmen. Im Proberaum wird die Musik physisch erfahrbar. Es ist laut und direkt. Die Kommunikation zwischen den Beteiligten wird unabhängig von der Sprache. Einige der Teilnehmer machen mittlerweile regelmäßig in der *Handiclapped*-Band und anderen Projekten Musik. In den vergangenen Jahren hat *Handiclapped* insgesamt 17 Tanz- und 35 Bandworkshops veranstaltet. Die Ergebnisse der Workshops werden auf den vom Verein organisierten Konzerten auf der Bühne präsentiert, was für viele Teilnehmer eine neue, spannende Erfahrung ist. Die Workshops bieten allen, unabhängig von Einschränkungen und Musikalität oder Bewegungsfähigkeit, die Möglichkeit, aus der Rolle des Zuschauers herauszukommen und selber aktiv zu werden. Aus einem der Bandworkshops entstand 2009 die *Handiclapped*-Band, die der Verein weiterhin fördert und die zahlreiche Auftritte im Jahr absolviert.

Als neue Aufgabe hat der Verein die „Kompetenzstelle für inklusive Musikprojekte“ eingerichtet. *Handiclapped* vernetzt damit inklusive Rock- und Pop-Bands

bundesweit unter dem Motto: „Inklusive Musik für Alle“. Dafür wird im Rahmen des Projekts eine bundesweite Datenbank für inklusive Musikprojekte aufgebaut, damit die Bands besser an Konzertveranstalter und Kulturprojekte vermittelt werden können. Die Vernetzung soll den Kontakt und den Erfahrungsaustausch zwischen bereits bestehenden Projekten ermöglichen und somit zur Professionalisierung der bestehenden Projekte beitragen. Es hat sich gezeigt, dass bisherige aktive Projekte für sich allein arbeiten, sich kaum kennen und somit selten von den Erfahrungen der anderen profitieren.

Zusätzlich arbeitet der Verein an der Schaffung von organisatorischen Strukturen gemeinsamer barrierefreier musikalischer Veranstaltungen für Menschen mit und ohne Behinderung im Bereich der Pop- und Rockmusik. Auch wird mehr Präsenz von inklusiven Musikprojekten in unserer Gesellschaft und im Kultur- und Medienraum angestrebt, denn die Teilhabe am Kulturleben für Menschen mit Behinderung in Berlin und in anderen Regionen soll noch selbstverständlicher werden - ganz im Sinne der Inklusion. Für die Zukunft hat sich *Handiclapped* – Kultur Barrierefrei e. V. deshalb auch in der Region um Berlin noch viel vorgenommen: Es sollen mehr Veranstaltungen im Brandenburger Raum stattfinden und auch verstärkt am Wochenende – natürlich immer mit guter Live-Musik. Dazu freut sich der Verein über jede Unterstützung.

Das Miteinander ist das angestrebte Ziel von *Handiclapped* – Kultur Barrierefrei e.V. Menschen mit und ohne Behinderung sollen gleichwertig und gleichberechtigt bei kulturellen Veranstaltungen, in Netzwerken und Projekten der Pop-

und Rockmusik teilhaben. Sie sollen sich in inklusiven und barrierefreien Räumen vorurteilsfrei als AkteurInnen und KonsumentInnen begegnen. Als Zuschauer, Moderator, Helfer beim Catering, an der Kasse oder eben auf der Bühne. *Handiclapped* fördert die Barrierefreiheit und gleichberechtigte Teilhabe von Menschen mit Behinderung an der kulturellen Umwelt und im Bereich Popmusik, was eine direkte Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention bedeutet. Dazu braucht es auch eine noch stärkere Sensibilisierung der Kunst- und Kulturschaffenden für die Inklusion.

Die Konzertreihe strahlt mittlerweile aus. In mehreren „normalen“ Konzertsclubs fanden Konzerte statt. Die dortigen Veranstalter machen ihre ersten Erfahrungen mit Musikern und Publikum mit Behinderung. An einigen der Klubs wurden daraufhin auch bauliche Veränderungen für mehr Barrierefreiheit vorgenommen. Begeistert sind am Ende Alle. Menschen mit Behinderung lernen neue Kulturorte kennen, Bandprojekte mit Menschen mit Behinderung kommen aus dem „Behinderteneinrichtungen“ heraus, stellen sich fremdem Publikum. Die Stimmung ist unvergleichlich. Alle lernen voneinander und lernen sich im Idealfall kennen.

Bands aus dem gesamten Bundesgebiet können sich gerne für Auftritte bei *Handiclapped* melden. Eine „Tour“ nach Berlin bedeutet für alle Beteiligten ein tolles Erlebnis und viele Projekte berichten im Anschluss über einen Motivations-schub der Musiker.

Handiclapped will den Austausch und eine Vernetzung mit anderen Inklusiven Projekten fortsetzen und ausbauen. Im Frühjahr 2021 soll der 3. Fachkongress

„Inklusion und Musik“ in Berlin stattfinden.

Das aktuelle Projekt heißt „Kultur Direkt Barrierefrei“. Es gilt, die Teilhabe an kulturellen Angeboten durch digitale Hilfsmittel für Menschen mit und ohne Beeinträchtigungen zu erweitern. Infos hierzu im Internet unter: kudiba.berlin.

Weitere Infos im Internet:

handiclapped-berlin.de

www.barrmusik.org

www.facebook.com/Handiclapped

(Stand: 14.09.2020)

*Peter Mandel
Mitgründer von „Handiclapped“
und Projektleiter*



Abb. 1: Handiclapped-Aktivist*innen v.l.n.r. Carsten Ablaß (Gründer und Vereinsvorsitzender), Peter Mandel (Mitgründer und Projektkoordinator) sowie Ko-Moderator Achim Schulze



Abb. 2: Tanzworkshop

Fotos: Handiclapped

Service: Veranstaltungen und Literatur

Eine Liste mit neuer Literatur zum Thema *Erwachsenenbildung und Inklusion*, zusammengestellt vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE), sowie eine Liste mit weiteren Veranstaltungsempfehlungen gibt es auf der Internetseite der GEB: www.geseb.de.

Netzwerk Inklusive Erwachsenenbildung Hamburg

Netzwerk
Inklusive Erwachsenenbildung Hamburg



Herzliche Einladung!

Jede*r ist willkommen!

Inklusive Erwachsenenbildung

Anforderungen aus verschiedenen Perspektiven

Veranstaltungsreihe

**für Verantwortliche und Kursleitende
in der Erwachsenenbildungsarbeit**

Fortsetzung Programm 2020

Anforderungen an Erwachsenenbildung - Perspektive kognitive Einschränkungen

Impuls: Hanna Gundlach, Uni Hamburg,
Achim Gössling, HH Arbeitsassistentin
und Philipp Greite, Peerexperte

Ort: Ort wird mit der Anmeldung bekannt gegeben
ggf. findet die Veranstaltung auch virtuell statt

Termin: Mittwoch, 07. Oktober 2020, 17–18.30 Uhr

Anforderungen an Erwachsenenbildung - aus der Perspektive sehbehinderter und blinder Menschen

Impuls: Heiko Kuhnert,
Blinden- und Sehbehindertenverein HH e.V.

Ort: Louis Braille Center, Holsteinischer Kamp 26

Termin: Mittwoch, 28. Oktober 2020, 17–18.30 Uhr

Erwachsenenbildung - Jede*r ist willkommen

Impuls: Jörg Stoffregen,
Netzwerk Kirche inklusiv der Nordkirche

Ort: Diakonie Hamburg, Dorothee-Sölle-Haus,
Königstrasse 54, 22767 Hamburg

Termin: Dienstag, 10. November 2020, 17–18.30 Uhr

Hochschule Bremen
City University of Applied Sciences



Save the Date

11.02.2021

INAZ-Abschlussstagung

Inklusive Bildung in der Alphabetisierungspraxis und im System des Zweiten Bildungswegs – Qualifikationen, Kompetenzen und Bedarfe des pädagogischen Personals

Volkshochschule Bremen

Bamberger Haus

Faulenstr. 69

28195 Bremen

Programm und Anmeldung ab August 2020

Kontakt: inaz@hs-bremen.de

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



Bremer
Volkshochschule



vielhaber
Kommunale Meinungsforschung



Volkshochschule – barrierefrei und inklusiv?

Einladung zum regionalen Fach-Tag

Freitag 19.03.2021, 10.00 – 15.00 Uhr
vhs Prenzlau, Brüssower Allee 48

- Wir laden alle Interessierten ein.
- Wir wollen uns informieren:
- Wie können Erwachsene gemeinsam lernen?
Mit und ohne Behinderung.
- Wir hören Vorträge: Wie wird das an anderen Orten gemacht?
- Wir wollen Ideen für die Uckermark sammeln. Machen Sie mit!
- Die Teilnahme ist kostenlos. Für Menschen mit und ohne Behinderung.
- Es gibt einen Imbiss zum Mittag.

Info und Anmeldung:

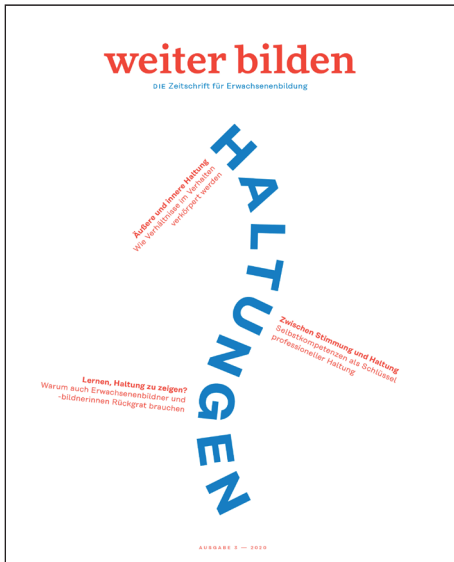
Telefon: 03984 25 51

E-Mail: info@kvhs-uckermark.de

Homepage: www.kvhs-uckermark.de

Haltungen

Themenheft „weiter bilden“ – DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung. 27. Jg., 2020, H. 3



„Mit Blick auf eine professionelle pädagogische Haltung, die in diesem Heft im Fokus steht, betonen die Autorinnen und Autoren vor allem dieses reflexive Moment, das nicht nur die eigenen Überzeugungen und Werte in den Blick rückt, sondern auch die des Gegenübers, und das bei aller Beständigkeit von Haltungen immer auch Veränderungen und situationsangepasstes Verhalten ermöglicht.

[...] Das Bekenntnis allein befreit nicht von der Notwendigkeit, eine weitere inhaltliche Bestimmung dessen vorzunehmen, was »Haltung« und »Haltung zeigen« in der und für die Erwachsenen- und Weiterbildung bedeuten, und in Aushandlungen und argumentativen Streit darüber einzutreten.“ (aus: Jan Rohwerder: Vorsätze, ebd., S. 3)

<http://www.die-bonn.de/id/37378>

Aus dem Inhalt

Stichwort

Klaus Zierer: Haltungen

Gespräch

mit Alisha M.B. Heinemann und Kai Venohr: „Reflexion ist wie ein Muskel, der trainiert werden muss“

Beiträge

Thomas Alkemeyer: Äußere und innere Haltung. Wie Verhältnisse im Verhalten verkörpert werden

Christina Schwer: Zwischen Stimmung und Haltung. Selbstkompetenzen als Schlüssel professioneller Haltung

Henning Pätzold: Unfertig professionell – professionell unfertig. Wie hältst du es mit der eigenen Unfertigkeit?

Rolf Arnold: Haltung und selbsteinschließende Professionalität. Kerndimensionen einer systemischen professionellen Haltung

Klaus Peter Hufer: Lernen, Haltung zu zeigen? Warum auch Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner Rückgrat brauchen

Xenia Kuhn / Eva Hahnraht / Dörthe Herbrechter: Gemeinsam statt einsam. Haltungen und Überzeugungen über das Lehren und Lernen kooperativ entwickeln

Wolfgang Müller-Commichau: Lehre als Gabe. Geben als Teil einer Ethik der Anerkennung

Einblick

Lars Meyer: Alles eine Frage der Haltung. Sind Entwicklungsprozesse zu inklusiver Bildung ohne Offenheit möglich?

22. ordentliche Mitgliederversammlung **der Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung e.V.**

Einladung

Liebe Mitglieder,

hiermit laden wir Sie sehr herzlich zur nächsten Mitgliederversammlung ein.

Sie wird am Samstag, den 13. März 2021, von 14:00 – 16:30 Uhr,
in den Räumen von „Fördern durch Spielmittel e. V.“,
Immanuelkirchstraße 24, 10405 Berlin, stattfinden.

Tagesordnung

1. Begrüßung, Tagesordnung und Wahl des Versammlungsleiters
2. Genehmigung des Protokolls der letzten Mitgliederversammlung
3. Geschäftsbericht des Vorstandes
4. Bericht des Kassenprüfers und der Kassenprüferin
5. Aussprache
6. Zukunft der GEB. Welche Veränderungen sind nötig?
7. Entlastung des Vorstandes
8. Neuwahl des Vorstandes
9. Anträge und Beschlüsse
10. Verschiedenes

Wünschen Sie weitere Tagesordnungspunkte? Haben Sie Anträge für die Mitgliederversammlung oder Wahlvorschläge für die Ämter des Vorstandes?

Dann senden Sie diese bitte bis zum 23. Februar 2021 an die Geschäftsstelle der Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung e.V.,
Eberhard-Leibnitz-Str. 2, 06217 Merseburg, oder per Mail an: kontakt@geseb.de.

Vorstandswahlen stehen wieder an!

Aufruf zur Mitgestaltung

Liebe Mitglieder,

bei der kommenden Mitgliederversammlung im März 2021 wird wieder ein neuer Vorstand gewählt. Jörg Marienhagen musste als Schatzmeister bereits vor einiger Zeit aus gesundheitlichen Gründen ausscheiden, und wir suchen eine_n Nachfolger_in. Auch weitere Neubesetzungen sind möglich.

Sie sind herzlich eingeladen selbst zu kandidieren oder auch Vorschläge für mögliche Kandidat_innen zu machen. Nehmen Sie dazu wie auch für detailliertere Auskünfte zur Vorstandsarbeit gerne Kontakt mit uns auf.

Frederik Poppe
1. Vorsitzender
frederik.poppe@hs-merseburg.de
Telefon: 03461/462211



Vera Tillmann
2. Vorsitzende
tillmann@fi-bs.de
Telefon: 02234/93303-731



Uwe Morga
Schriftführer
uwe.morga@web.de
Telefon: 01732349446





Dr. Timo Schädler, 09.06.1983 - 31.07.2020

Foto: SOD/David Klein

Dr. Timo Schädler plötzlich verstorben

Am 31. Juli 2020 verstarb Dr. Timo Schädler im Alter von 37 Jahren. Er arbeitete als stellvertretender Geschäftsführer und Leiter der Akademie von Special Olympics Deutschland und engagierte sich in dieser Position für den Wissenschafts- und Bildungsbereich.

Timo Schädler war Mitglied der Gesellschaft für Erwachsenenbildung und Behinderung e. V. und trug als Autor der ZEuB zu einem inklusions- und teilhabeorientierten Diskurs bei. Im April 2020 erschien sein Beitrag „Erwachsenenbildung in Bewegung bei Special Olympics Deutschland“.

*Prof. Dr. Frederik Poppe,
1. Vorsitzender der GEB*

Antrag auf Mitgliedschaft

Hiermit erkläre ich meinen Beitritt zur Gesellschaft
Erwachsenenbildung und Behinderung e.V.

Jahresbeiträge:

- 40,00 Euro für Einzelpersonen
- 90,00 Euro für Institutionen
- 24,00 Euro für Studierende
- 11,00 Euro für Menschen mit Behinderungen
- Ich zahle freiwillig einen höheren Jahresbeitrag in Höhe von ____ Euro

Im Beitrag ist das Abonnement der Zeitschrift „Erwachsenenbildung und Behinderung“ enthalten.

Name (bzw. Name der Institution):

Vorname:

Straße:

PLZ:

Ort:

Beruf:

Telefon:

E-Mail:

Unterschrift:

Bitte "Antrag auf Mitgliedschaft" oder "Abo-Bestellung" einsenden an:

Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung e.V.
c/o Hochschule Merseburg, Fachbereich Soziale Arbeit, Medien, Kultur
Eberhard-Leibnitz-Str. 2, D-06217 Merseburg

oder per Mail-Anhang an kontakt@geseb.de

Die Formulare "Antrag auf Mitgliedschaft" und "Abo-Bestellung" jeweils mit "Einzugsermächtigung" können auch von der Homepage der GEB heruntergeladen werden: www.geseb.de

Abo-Bestellung

Hiermit bestelle ich die Zeitschrift „Erwachsenenbildung und Behinderung“
im Abonnement. Preis: € 16,00 (zuzüglich Porto und Versandkosten)

Name (bzw. Name der Institution):

Vorname:

Straße:

PLZ:

Ort:

Telefon:

E-Mail:

Unterschrift:

Teilhabe bedeutet Gemeinschaft

Inklusion ist eine Aufgabe für alle. Kinder- und Jugendarbeit schafft eine Basis für gemeinschaftliche Erfahrungen, Wertschätzung und Entwicklungen. Die Teilhabe 3/20 richtet den Blick auf die Herausforderungen und Chancen in der inklusiven Kinder- und Jugendarbeit.



Themenheft 3/20:
Inklusive Kinder-
und Jugendarbeit

www.zeitschrift-teilhabe.de

TEILHABE – die Fachzeitschrift der Bundesvereinigung Lebenshilfe – bietet viermal im Jahr Fachbeiträge aus Wissenschaft und Forschung, Praxis und Management sowie eine Infothek mit Neuigkeiten, Buchbesprechungen und Veranstaltungshinweisen.

Informativ. Sachlich. Engagiert.