Schriftenreihe
NETZWERK
KULTUR UND INKLUSION
Band 5

Susanne Keuchel · Irmgard Merkt (Hrsg.)

Inklusion und künstlerische Hochschulen

Status quo und Zukunftsaufgaben

ConBrio

Inklusion und künstlerische Hochschulen – Status quo und Zukunftsaufgaben

Susanne Keuchel und Irmgard Merkt (Hrsg.)

Inklusion und künstlerische Hochschulen – Status quo und Zukunftsaufgaben

Schriftenreihe Netzwerk Kultur und Inklusion Bd. 5

ConBrio Verlagsgesellschaft

Dokumentation der der Tagung des Netzwerks Kultur und Inklusion vom 6. bis 7. November 2019 in der Akademie der Kulturellen Bildung des Bundes und des Landes NRW. Für den Inhalt sind allein die Herausgeberinnen und die jeweiligen Fachautoren und -autorinnen verantwortlich.

Mit freundlicher Unterstützung
der Beauftragten der Bundesregierung
für Kultur und Medien

Die Beauftragte der Bundesregierung
für Kultur und Medien

und der Akademie der Kulturellen Bildung
des Bundes und des Landes NRW
Küppelstein 34
42857 Remscheid
Telefon: 02191 794-0
www.kulturellebildung.de

AKADEMIE DER
KULTURELLEN BILDUNG
des Bundes und des Landes NRW

Impressum
© 2021 ConBrio Verlagsgesellschaft, Regensburg
Alle Rechte vorbehalten.
Vervielfältigung, auch auszugsweise, bedarf der Genehmigung des Verlages.
E-Publikation
Layout, Satz: Helga Bergers
ISBN 978-3-949425-00-4
CB 1300
www.conbrio.de

Inhalt

1. Künstlerische Hochschulen – Status quo

Empfehlungen des Netzwerks Kultur und Inklusion der Beauftragten des Bundes für Kultur und Medien: Zur Gestaltung inklusiver künstlerischer Hochschulen in Deutschland | 9
Susanne Keuchel

Umsetzung der UN-BRK-Strukturen – Konzepte, Barrieren | 31
Birgit Jank

Das Fremde – das inkludierende Potenzial exkludierender Settings | 35
Christine Löbbert und Annette Ziegenmeyer

Beauftragte für Studierende mit Behinderung und
ihre Sichtbarkeit im Netz |47
Anja Rotthowe

Inklusion und künstlerische Hochschulen in Sachsen| 53
Stefanie Deiack

2. Inklusion in der Lehre

Inklusiv ausgerichtete Hochschulseminare zwischen
Lehre und Praxis. Einblick in eine qualitative Forschungsarbeit der Musikpädagogik/Rhymthmik | **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
Julia Wernicke

Inklusion an Kunst- und Musikhochschulen aus Sicht einer Hochschulleitung | 69
Thomas Grosse

ARTplus – ein Programm für mehr Diversität im Kunst- und Kulturbetrieb unter Berücksichtigung der Interessen von Künstlerinnen und Künstlern mit Behinderung | 77
Jutta Schubert

Das Programm ARTplus| 85
Michael Dörner und Jutta Schubert

Das Projekt ARTplus an der Hochschule für Künste im Sozialen Ottersberg | 95
Im Interview: Prof. Dr. Michael Dörner

Inklusion und Diversität an der mdw – Universität für Musik und darstellende Kunst: Qualitätsmerkmale einer modernen Universität | 105
Beate Hennenberg

Beobachtungsprotokolle und Projekttagebücher. Bildungswissenschaftliche Annäherungen an die inklusive Musikhoschulgruppe „Theater mit Musik“ | 115
Dierk Zaiser

3. Modelle hochschulrelevanter Kooperationen

Beethoven hören – (k)ein inklusives Musikprojekt | 129
Christine Löbbert

Ausbildungskonzept des Berliner Theaters RambaZamba | 137
Gisela Höhne-de Vrij

Inklusion – Lehren aus der Musikschularbeit für die Hochschulausbildung | 143
Eva Krebber-Steinberger

Autorinnen und Autoren 151

1. Künstlerische Hochschulen – Status quo

Empfehlungen des Netzwerks Kultur und Inklusion der Beauftragten des Bundes für Kultur und Medien: Zur Gestaltung inklusiver künstlerischer Hochschulen in Deutschland

Susanne Keuchel

Seit 2015 fördert die Beauftragte der Bundesregierung für Kultur und Medien das Netzwerk Kultur und Inklusion, für das die Akademie der Kulturellen Bildung des Bundes und des Landes NRW die Trägerschaft in Kooperation mit dem Verein InTakt e. V. übernommen hat.

In ihm werden Themenfelder diskutiert und weiterentwickelt, welche die praktische Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) in künstlerischen und kulturellen Feldern aufgeworfen hat (vgl. BMAS 2018).

Als Dialog- und Fachforum bringt das Netzwerk Erfahrungen und Ansätze aus Theorie und Praxis, Wissenschaft und Forschung, Verbändelandschaft und Politik in Austausch. Das Netzwerk trifft sich regelmäßig einmal pro Jahr an der Akademie der Kulturellen Bildung in Remscheid. Die Netzwerktreffen werden dokumentiert und der daraus entstandene Wissenspool ist online frei zugänglich (siehe https://kultur-und-inklusion.net).

2019 stand das Thema „Künstlerische Hochschulen“ im Fokus des Netzwerks. Mit Unterstützung der Kulturministerkonferenz wurde eine Umfrage des Netzwerks an künstlerischen Hochschulen durchgeführt. Im Folgenden werden die Ziele dieser Umfrage, die Ergebnisse des Diskurses und daraus resultierende Empfehlungen zusammenfassend dargestellt.

I. Einführung – zu den Zielen und Aufgaben des Netzwerks Kultur und des Themenschwerpunkts auf künstlerische Hochschulen

Die UN-BRK fordert Teilhabe von Menschen mit Behinderung an allen gesellschaftlichen Lebensbereichen. Dies gilt nicht nur für die Teilhabe am

kulturellen Angebot vor der Bühne, sondern auch als Akteur*in und Künstler*in hinter der Bühne. Dies setzt beispielsweise voraus, dass die künstlerischen Ausbildungswege inklusiv sind, auch die Zugänge zu künstlerischen Hochschulen. So wird in der UN-BRK im Kontext des Bildungssektors gefordert, „dass Menschen mit Behinderungen ohne Diskriminierung und gleichberechtigt mit anderen Zugang zu allgemeiner Hochschulbildung haben“ (BMAS 2018: Artikel 24 (5)). Für den Bereich Teilhabe am kulturellen Leben fordert die UN-BRK nicht nur die Sicherstellung des Zugangs von Menschen mit Behinderung zu kulturellem Material in allen Formen und an allen Orten, sondern auch „geeignete Maßnahmen, um Menschen mit Behinderungen die Möglichkeit zu geben, ihr kreatives, künstlerisches und intellektuelles Potenzial zu entfalten und zu nutzen“ (ebd.: Artikel 30 (2)).

Das Netzwerk Kultur und Inklusion hat sich die Aufgabe gestellt, eben diese kulturelle Teilhabe in einzelnen, auch professionellen kulturellen Handlungsfeldern zu beobachten und Empfehlungen für eine konsequente Umsetzung der UN-BRK in den jeweiligen Bereichen zu entwickeln.

Innerhalb des bisherigen Netzwerkdiskurses wurde deutlich, dass der Öffnung der künstlerischen Hochschulen für das Themenfeld Inklusion sowohl für den professionellen Bereich als auch den der kulturellen Teilhabe eine Schlüsselrolle zukommt. Denn eine professionelle Tätigkeit setzt eine enge künstlerische Förderung von künstlerisch erfolgreich Tätigen voraus, wie dies an den künstlerischen Hochschulen getan wird. Zugleich ist die künstlerische Tätigkeit an spezifischen Kulturinstitutionen sowie die professionelle Vermittlung, beispielsweise bei der Zentralen Auslands- und Fachvermittlung (ZAV), von der Existenz eines künstlerischen Hochschulstudiums abhängig.

Nur wenn es also gelingt, künstlerische Hochschulen inklusiv zu öffnen, kann es auch im zweiten Schritt gelingen, auf Bühnen sowie in Film und Fernsehen inklusive Künstlerbesetzungen als „Normalität“ zu etablieren. Das hat dann eine Strahlwirkung auf viele andere gesellschaftliche Lebensbereiche.

Der Sport engagiert sich hier beispielsweise schon seit längerer Zeit, professionelle Leistungen von Menschen mit Behinderung öffentlich sichtbar zu machen, allerdings eher in Parallelsystemen in Form der Paralympics. Im Kulturbereich gibt es keine Norm, keine richtigen und falschen Wege, sondern Exzellenz im

Rahmen vielfältiger Ausdrucksmöglichkeiten. Hier besteht daher die Chance, wirkliche Inklusion zu ermöglichen. Dies beweisen Einzelschicksale, wie beispielsweise die des Opernsängers Thomas Quasthoff oder Gerda König mit dem Tanz-Ensemble DIN A 13, die es trotz fehlender inklusiver Zugänge auf die internationale Weltbühne geschafft haben.

II. Status quo zur Umsetzung der UN-Behindertenkonvention an künstlerischen Hochschulen

Wie sieht der Status quo an künstlerischen Hochschulen in Sachen Inklusion aus? Studieren Menschen mit Behinderung an künstlerischen Hochschulen? Spielt das Thema Inklusion eine Rolle in der Lehre? Wie barrierearm sind Räume und Kommunikation innerhalb der künstlerischen Hochschulen?

Um diese Fragen beantworten bzw. erstmals eingrenzen zu können, hat das Netzwerk Kultur und Inklusion[1], gefördert von der Beauftragten des Bundes für Kultur und Medien, in Kooperation mit der Kulturministerkonferenz im Sommer 2019 eine Umfrage an künstlerischen Hochschulen in Deutschland durchgeführt. Im Anschluss fand eine Expertentagung zu den Umfrageergebnissen in der Akademie der Kulturellen Bildung des Bundes und Landes NRW statt, in der weitere Hintergründe vertieft wurden, beispielsweise in Gesprächen mit Studierenden mit Behinderung in der künstlerischen Ausbildung und Dozentinnen und Dozenten, die diese unterrichten (vgl. Netzwerk Kultur und Inklusion 2019). Auch wurden weitere Studien zum Thema vorgestellt.

All diese Ergebnisse fließen in die folgende Betrachtung zum Status quo der Umsetzung der UN-BRK an künstlerischen Hochschulen ein.

1 Siehe https://kultur-und-inklusion.net

Zur aktuellen Datenlage und Methodik der eigenen Umfrage

Im Rahmen der Umfrage zur Inklusion an künstlerischen Hochschulen des Netzwerks Kultur und Inklusion, mit Unterstützung der Kulturministerkonferenz der Länder, wurden 49 künstlerische Hochschulen befragt, darunter 24 Musikhochschulen, die in Teilen auch die Darstellende Kunst integrieren, sowie 20 Kunsthochschulen und fünf künstlerische Hochschulen mit alternativen Schwerpunkten, wie die Filmhochschulen, die Palucca Hochschule für Tanz in Dresden oder die Universität der Künste (UdK) Berlin, die alle künstlerische Sparten vertritt. Der Rücklauf lag bei 100 Prozent.

Allgemein ist die Datenlage zur Teilhabe von Studierenden mit Behinderung an künstlerischen Hochschulen schlecht. So existiert neben der eigenen durchgeführten Umfrage noch die Studie „best2 – beeinträchtigt studieren“, eine „Datenerhebung zur Situation Studierender mit Behinderungen und chronischer Krankheit“ (DSW 2018), durchgeführt vom Deutschen Studentenwerk (DSW) 2016/2017, die Studierende an allen Hochschulformen, auch künstlerischen, befragte.

Auf der Expertentagung wurde zudem die 2016 erstellte Studie „Auf dem Weg zur inklusiven Hochschule“ (SMWK 2016), die im Auftrag des sächsischen Landtags erschienen ist, vorgestellt. Hier wurde der Status quo im Bereich Inklusion an der Berufsakademie sowie den 14 sächsischen Hochschulen und Universitäten ermittelt, darunter auch die fünf künstlerischen Hochschulen Sachsens.

Zur Präsenz von Studierenden mit Behinderung

Es ist grundsätzlich schwierig, einen aussagekräftigen Überblick zur Situation von Studierenden mit Behinderung an künstlerischen Hochschulen zu ermitteln. Denn Behinderungen können von sehr unterschiedlicher Natur sein: von einer Sehbehinderung, einer Gehbeeinträchtigung bis hin zu anderen physischen, psychischen und geistigen Beeinträchtigungen, die in sehr unterschiedlichem Maße die Zugänge zum Studium erschweren können.

Das Gros der künstlerischen Hochschulen (86 %) gibt bei der Umfrage des Netzwerks an, dass sich bei ihnen innerhalb der vergangenen fünf Jahre

Studierende mit Behinderung beworben haben. 71 Prozent haben aktuell nach eigenen Aussagen Studierende mit Behinderung im Studium. Bei der Differenzierung der künstlerischen Hochschulen nach den Spartenbereichen, die sie vertreten, liegt der niedrigste Anteil mit 65 Prozent bei denjenigen, die Musik unterrichten, am zweitniedrigsten bei denjenigen, die Tanz unterrichten (75 %). Am höchsten ist der Anteil mit 100 Prozent bei Filmhochschulen und 82 Prozent bei denjenigen, die Theater unterrichten.

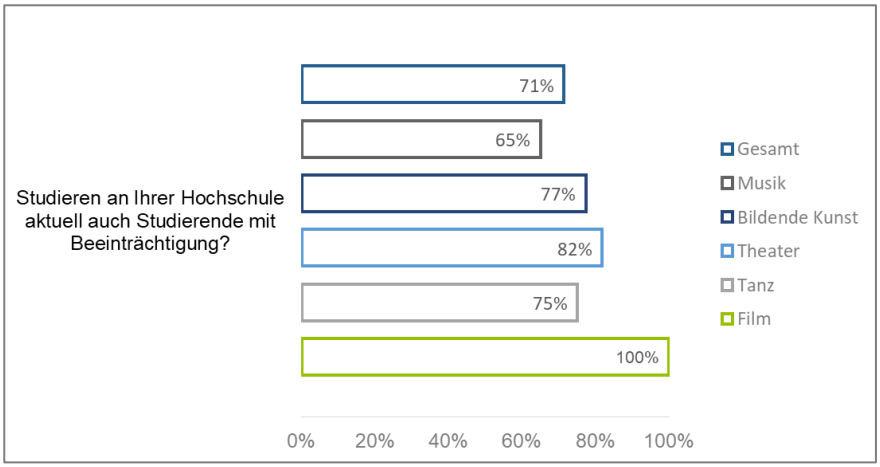

Abb. 1: Anteil an künstlerischen Hochschulen mit einer bzw. einem oder mehreren Studierenden mit Beeinträchtigung, differenziert nach Spartenbereichen der Hochschulen (Mehrfachzuordnungen möglich)

Diese Zahlen sagen jedoch weder etwas über die Arten der Behinderung noch über die Zahl der Studierenden mit Beeinträchtigung an künstlerischen Hochschulen aus, da bei der Netzwerkumfrage auf der Ebene der Hochschulen gefragt wurde. Es kann lediglich festgehalten werden, dass knapp ein Drittel der künstlerischen Hochschulen (29 %) aktuell überhaupt keine Menschen mit Beeinträchtigung unterrichtet.

Die best2-Studie, die nicht auf der Ebene der Hochschulen, sondern auf Ebene der Studierenden erhoben wurde, konnte abgestufter vorgehen und hat auch nach Studierenden mit studienrelevanten Beeinträchtigungen differenziert. Laut dieser Studie studieren an künstlerischen Hochschulen deutschlandweit

weniger als 1 Prozent (0,6 %) der Studierenden mit studienrelevanter Beeinträchtigung (DSW 2018: 53). Insgesamt liegt der Anteil Studierender an künstlerischen Hochschulen an allen Hochschulen vergleichsweise bei 1,27 Prozent (vgl. Destatis 2018: 6).

Sowohl die best2-Studie (vgl. DSW 2018: 24) als auch die Studie „Auf dem Weg zur inklusiven Hochschule“ weist nach, dass die künstlerischen Hochschulen „eine überproportional hohe Betroffenheit von psychischen Beeinträchtigungen“ (SMWK 2016: 35) verzeichnen, darunter spezifische Krankheitsbilder wie Magersucht, Medikamentenabhängigkeit oder Angststörungen (vgl. ebd.). Es ist an dieser Stelle zu vermuten, dass der hohe Leistungsdruck, hier auch der Druck durch regelmäßige öffentliche Auftritte, zu diesen erhöhten Angststörungen bei Studierenden an künstlerischen Hochschulen führt.

Des Weiteren geht die Studie davon aus, dass „aufgrund der studiengangspezifischen Voraussetzungen bestimmte Behinderungsarten an Kunsthochschulen unterrepräsentiert sind“ (ebd.: 35), hier vor allem körperliche und spezifische geistige Beeinträchtigungen.

Die Ergebnisse beider Studien legen nahe, dass nicht nur junge künstlerisch begabte Menschen mit Beeinträchtigung von einer inklusiven Öffnung der künstlerischen Hochschulen profitieren könnten, sondern zugleich das Gros der Studierenden an künstlerischen Hochschulen, die vor allem psychisch auf den großen Leistungsdruck in der künstlerischen Ausbildung reagieren.

Zur besonderen Exzellenzsituation in Form einer Aufnahmeprüfung

Da die Zahl der Studienplätze an künstlerischen Hochschulen begrenzt ist und diese die Aufgabe haben, künstlerische Exzellenz zu fördern, entscheidet über die Aufnahme nicht ein NC, sondern die besondere Begabung, die in Form von künstlerischen Aufnahmeprüfungen ermittelt wird.

Um Inklusion bei leistungsorientierten Zugängen zu ermöglichen, gibt es in Deutschland einen Rechtanspruch auf Nachteilsausgleich in der formalen Bildung. Sehr verbreitet ist beispielsweise die Anwendung eines Nachteilsausgleichs im Kontext von Legasthenie. Thomas Quasthoff ist ein prominentes Beispiel, wo der Nachteilsausgleich im Rahmen einer Aufnahmeprüfung an

künstlerischen Hochschulen nicht gewährt wurde. So wurde er von einer Hochschule trotz seines Stimmtalents abgelehnt, mit der Begründung, dass er das Pflichtfach Klavier aufgrund seiner körperlichen Beeinträchtigung nicht wahrnehmen könnte. Die Ausübung des Pflichtfachs Klavier hätte ihm jedoch mit Blick auf die rechtliche Situation des Nachteilsausgleichs erlassen werden können. Daher wurde im Rahmen der Umfrage konkret der Umgang der künstlerischen Hochschulen mit dem Nachteilsausgleich thematisiert.

Im Rahmen der aktuellen Befragung geben 82 Prozent der künstlerischen Hochschulen an, dass es Ansprechpartner und Ansprechpartnerinnen für Studierende im Kontext des Nachteilsausgleichs gibt. Mit 76 Prozent etwas zurückhaltender sind die künstlerischen Hochschulen bei der Frage, ob sie die Prüfungsordnungen im Sinne des Nachteilsausgleichs flexibel auslegen; etwas aktiver sind hier die Musikhochschulen mit 88 Prozent. Vielleicht haben prominente Beispiele aus dem Musikbereich, wie das Thomas Quasthoffs, zu einer stärkeren Sensibilisierung beigetragen.

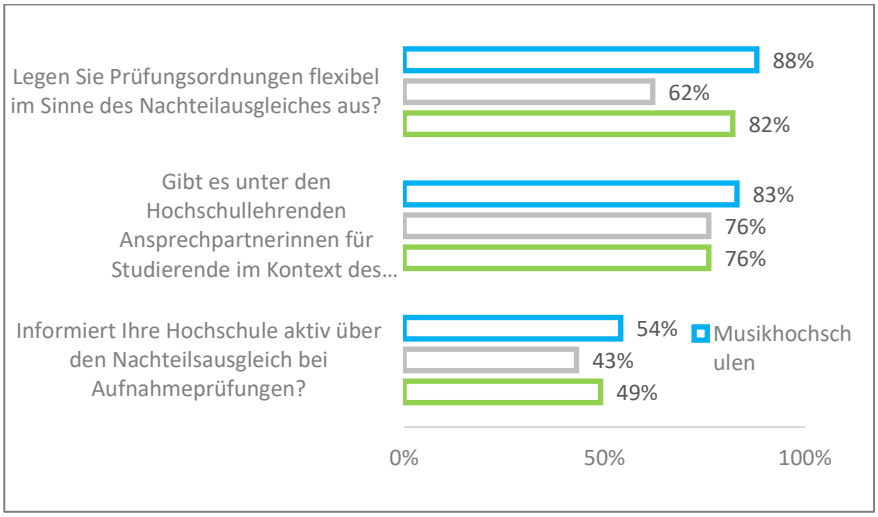

Abb. 2: Anteil künstlerischer Hochschulen mit der Existenz von Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartnern für Studierende zum Nachteilsausgleich, mit flexibler Auslegung der Prüfungsordnung im Sinne des Nachteilsausgleichs und mit aktiven Informationen zum Nachteilsausgleich

Deutlich weniger flexibel bei der Auslegung des Nachteilsausgleichs bei der Prüfungsordnung sind mit 62 Prozent die Kunsthochschulen.

Auch die aktive Information über den Nachteilsausgleich bei Aufnahmeprüfungen ist ausbaufähig: 49 Prozent der künstlerischen Hochschulen informieren hier aktiv. Des Weiteren ist die Einbindung von Menschen mit Behinderung innerhalb der Prüfungsausschüsse zur Aufnahmeprüfung steigerungsfähig. Nur 43 Prozent der künstlerischen Hochschulen informieren hierüber aktuell.

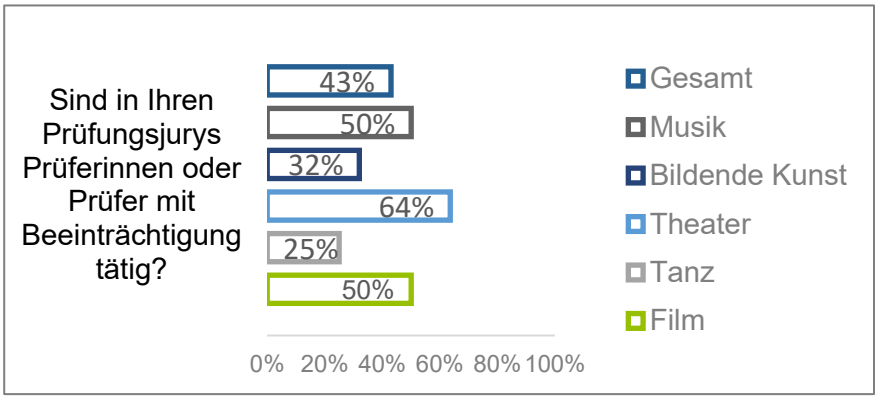

Abb. 3: Anteil künstlerischer Hochschulen, die Menschen mit Behinderung in die Prüfungsausschüsse zur Aufnahmeprüfung integrieren, differenziert nach Spartenbereichen (Mehrfachzuordnungen möglich)

Anteilig am geringsten ist dabei die Beteiligung von Menschen mit Beeinträchtigung bei künstlerischen Hochschulen im Fachbereich Tanz bzw. Bildende Kunst.

Zum Stellenwert des Themas Inklusion in der Lehre

Die Integration des Themas Inklusion in die Lehre ist aus verschiedenen Gründen elementar. Der professionelle Kulturbetrieb kann nur dann inklusiv werden, wenn auch das pädagogische Personal an künstlerischen Hochschulen inklusiv unterrichten kann – also im pädagogischen Umgang mit Studierenden mit Beeinträchtigung geschult ist, beispielsweise mit besonderen

Anforderungen eines autistischen Studierenden vertraut ist, andere technische Übungen beim Instrumentalspiel unter Berücksichtigung fehlender Gliedmaßen von Studierenden oder besondere Qualitätskriterien des Rollstuhltanzes kennt.

Die Einbindung des Themas Inklusion in die Lehre an künstlerischen Hochschulen ist jedoch ebenso elementar für eine inklusive künstlerische Breitenbildung, da innerhalb der künstlerischen Hochschulen auch künftige Kulturpädagoginnen und Kulturpädagogen wie Musikschullehrkräfte, Kunstlehrkräfte etc. ausgebildet werden. Und letztlich ist auch umgekehrt die inklusive künstlerische Breitenbildung entscheidend für einen inklusiven professionellen Kulturbereich. Künstlerische Exzellenz steht in einem engen Zusammenhang mit der frühen Förderung bereits im Kindesalter. Dies gilt beispielsweise in besonderem Maße für die musikalische Instrumentalpraxis. Insofern ist es entscheidend, dass die Studierenden, die sich an diesen Hochschulen für eine spätere pädagogische Praxis ausbilden lassen, inklusive Methoden, Inhalte und Didaktiken kennenlernen und so in ihrer späteren Berufspraxis beispielsweise an einer Musikschule auch in der Lage sind, junge Menschen mit Beeinträchtigung unterrichten zu können.

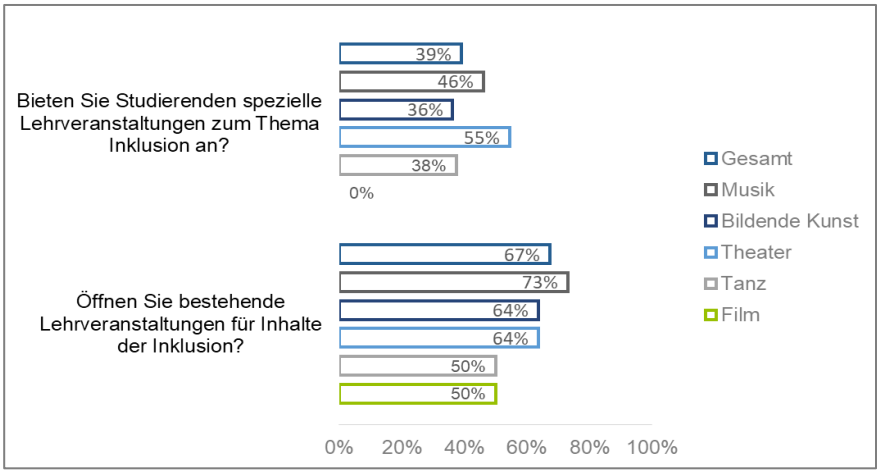

Abb. 4: Anteil künstlerischer Hochschulen mit der Existenz spezieller Lehrveranstaltungen zum Thema Inklusion und mit der Öffnung bestehender Lehrveranstaltungen für Inhalte der Inklusion, differenziert nach Spartenbereichen (Mehrfachzuordnungen möglich)

67 Prozent der künstlerischen Hochschulen öffnen nach eigenen Angaben bestehende Lehrveranstaltungen für Inhalte der Inklusion. Dabei zeigt sich hier die Bereitschaft in den künstlerischen Hochschulen je nach Fachbereichen unterschiedlich: Künstlerische Hochschulen mit den Fachbereichen Film und Tanz sind hier mit 50 Prozent zurückhaltender, Hochschulen mit dem Fachbereich Musik mit 73 Prozent am offensten. Zu vermuten ist, dass die Fachbereiche, die auch in Schulen unterrichten, wie Musik oder Bildende Kunst, eher Öffnungen anstreben, beispielsweise im Kontext von Förderschulen und inklusiven Schulmodellen.

In der Tat spielen bei der Öffnung von bestehenden Lehrveranstaltungen für Inhalte der Inklusion Kooperationsprojekte mit Institutionen, in denen auch Menschen mit Beeinträchtigung gefördert werden (57 %), oft eine Rolle und hier vor allem Kooperationsprojekte mit Schulen, Kindergärten, kinder- und jugendpsychiatrischen Praxen oder Werkstätten für Menschen mit Behinderungen. Ein Teil dieser Aktivitäten findet auch im Rahmen gemeinsamer pädagogischer künstlerischer Projekte wie Chor oder Ensemblearbeit statt. Kooperiert wird dabei punktuell auch mit Inklusionspionierinnen und -pionieren der ersten Stunde: Betroffene und betroffene Familienangehörige, die die inklusive Kulturarbeit in der Vergangenheit gemeinsam mit engagierten Künstlerinnen und Kulturpädagogen vorantrieben und Strukturen nicht nur für das eigene betroffene Kind, sondern auch für andere Betroffene aufbauten. Zu nennen sind hier beispielsweise das Blaumeier Atelier in Bremen, das Theater RambaZamba in Berlin, Atelier Goldstein, Rollenfang oder daraus entstandene Netzwerke wie Eucrea.

Festzuhalten ist an dieser Stelle, dass aktuell ein Drittel der künstlerischen Hochschulen, die Lehre nicht für Themen der Inklusion öffnet. Auch eine systematische Integration des Themenfelds Inklusion in der Lehre jenseits punktueller Kooperationsprojekte fehlt vielfach an künstlerischen Hochschulen: Allgemein geben nur etwas mehr als ein Drittel (39 %) an, dass sie spezielle Lehrveranstaltungen zum Thema Inklusion anbieten. Auch hier sind die Musikhochschulen mit 50 Prozent etwas aktiver. Aktiver sind hier auch die künstlerischen Hochschulen im Fachbereich Theater (55 %). Keine Lehrveranstaltungen zum Thema Inklusion finden an künstlerischen Hochschulen mit Fachbereich Film statt.

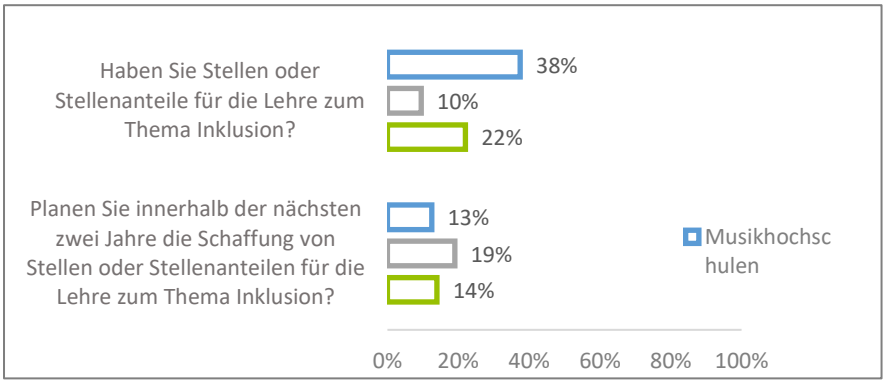

Abb. 5: Anteil künstlerischer Hochschulen mit Stellen bzw. Stellenanteilen für die Lehre zum Thema Inklusion und mit der Planungsabsicht, innerhalb der nächsten zwei Jahre neue Stellen bzw. Stellenanteile für die Lehre zum Thema Inklusion zu schaffen

Kaum existent sind Stellenanteile für die Lehre zum Thema Inklusion an künstlerischen Hochschulen. Wie dies in der vorausgehenden Abbildung deutlich wird, haben nur 22 Prozent der befragten künstlerischen Hochschulen Stellen bzw. Stellenanteile für die Lehre zum Thema Inklusion. Auch hier sieht die Situation an den Musikhochschulen mit 38 Prozent etwas besser aus. Die Frage, ob innerhalb der nächsten zwei Jahre die Schaffung von Stellenanteilen für die Lehre zum Thema Inklusion geplant sind, bejahen hier nur 14 Prozent der befragten Hochschulen.

Zum Thema Fortbildung und Beratung

Nur 43 Prozent der künstlerischen Hochschulen geben an, dass eine Lehrende bzw. ein Lehrender oder mehrere Lehrende innerhalb der vergangenen zehn Jahre Fort- bzw. Weiterbildungen zum Thema Inklusion besucht haben.

Dennoch oder vielleicht gerade deshalb, sehen 71 Prozent der künstlerischen Hochschulen einen Bedarf an Fort- und Weiterbildungen für ihre Lehrenden zum Thema Inklusion. Es sind dabei vor allem die künstlerischen Hochschulen mit einem Fokus auf Musik, die hier mit 83 Prozent anteilig einen besonders hohen Fortbildungsbedarf sehen.

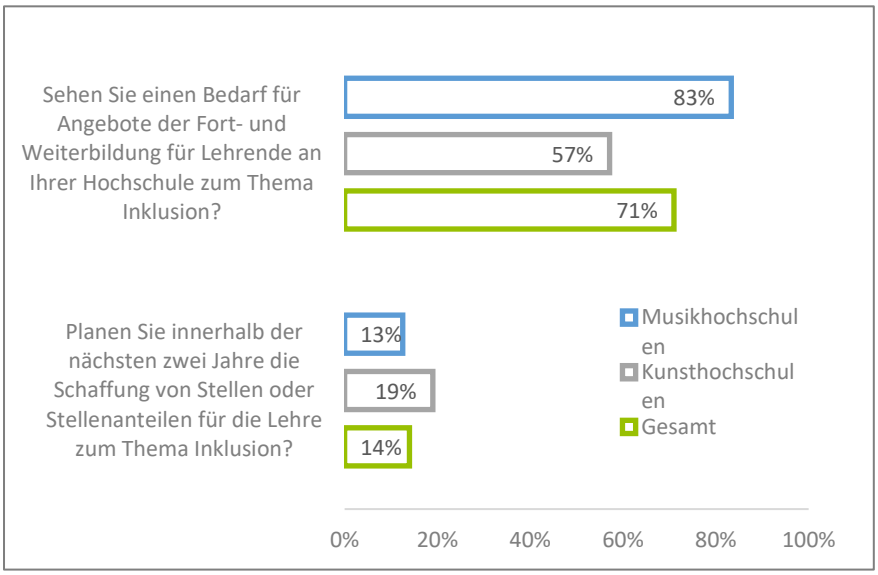

Abb. 6: Anteil künstlerischer Hochschulen mit Lehrenden, die innerhalb der vergangenen zehn Jahre Fort- bzw. Weiterbildungen zum Thema Inklusion besucht haben und der Anteil, die einen entsprechenden Bedarf hierfür sehen

Auch hier lässt sich vermuten, dass es aufgrund einiger musikalischer Ausnahmeerscheinungen – Menschen, die es mit einer Behinderung auf die Weltbühne geschafft haben – zu einer stärkeren Sensibilisierung des Themas führte. Dies zeigte sich auch im Expertengespräch. Sowohl Dozentinnen und Dozenten, die Studierende mit Behinderung unterrichten, als auch Studierende mit Behinderung beklagen, dass es keine Anlaufstelle gibt, die beispielsweise Wissen um das Musizieren mit spezifischen Beeinträchtigungen sammelt, um sie bundesweit ggf. anderen Betroffenen zur Verfügung zu stellen. Oftmals stellen sich hier sehr spezifische Herausforderungen: Wie muss z. B. ein Cellobogen konzipiert werden, wenn an der entsprechenden Hand zum Bogenführen Finger fehlen? Wie kann hier die Technik des Bogenführens optimal unterstützt werden? Wie müssen Klappen für Saxophon oder Flöte umgebaut werden, um das Spiel für Studierende mit Handicap einer Hand möglich zu machen? Welche Erfahrungen gibt es im Unterrichten von Studierenden mit Autismus-Syndrom in der künstlerischen Praxis? Hier wäre eine Art bundesweites Exzellenzzentrum zu Fragen der künstlerischen Praxis mit

Beeinträchtigung hilfreich, damit sich einzelne Betroffene mit Beeinträchtigung nicht immer wieder individuell auf die Suche nach Lösungswegen begeben müssen.

Vorbildlich ist in diesem Sinne das aktuelle Programm „ARTplus – Ausbildung und Qualifizierung“ (Eucrea 2016), das EUCREA als Dachverband zur Vertretung der Interessen von Künstlerinnen und Künstlern mit Beeinträchtigung im deutschen Raum koordiniert, und dass sich der beruflichen künstlerischen Qualifizierung von Menschen mit Behinderung in allen Sparten der Kunst widmet. Geplant ist, in fünf Bundesländern mit jeweils drei künstlerischen Ausbildungsinstitutionen zu kooperieren, um langfristig Erfahrungen in der künstlerischen Qualifizierung von Menschen mit unterschiedlicher Beeinträchtigung zu sammeln. Das fünfjährige Programm wird von der Universität Leipzig wissenschaftlich begleitet.

Räumliche und kommunikative Barrierefreiheit

Neben inhaltlichen Zugangsbarrieren gibt es natürlich auch räumliche Barrieren, die in den Blick genommen werden müssen. Gerade künstlerische Hochschulen sind oftmals in denkmalgeschützten Gebäuden untergebracht. 31 Prozent der künstlerischen Hochschulen bezeichnen ihre Gebäude bezüglich der Barrierefreiheit als sehr gut bzw. gut, 26 Prozent explizit als weniger gut bzw. schlecht. Dabei muss beachtet werden, dass diejenigen, die sich bisher noch wenig mit räumlichen Barrieren auseinandergesetzt haben, oftmals bestehende Barrieren nicht richtig einschätzen können.

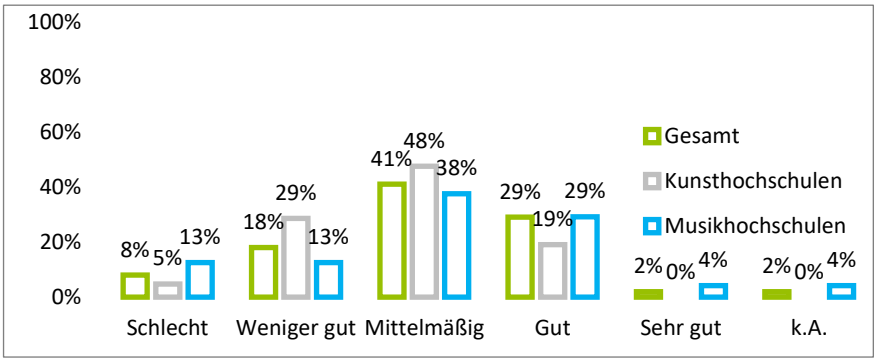

Abb. 7: Beurteilung der aktuellen Barrierefreiheit der Hochschulgebäude vonseiten der künstlerischen Hochschulen

Noch deutlich mehr Defizite sehen die künstlerischen Hochschulen in der Barrierearmut ihrer Homepage, vor allem in der Darstellung von Leichter Sprache, Gebärdensprache oder Sehkontrasten. Hier bezeichnen nur 10 Prozent diese als gut bzw. sehr gut, 51 Prozent dagegen als weniger gut bzw. schlecht. Noch kritischer urteilen hier die Musikhochschulen (67 %) – vielleicht auch, weil sie sich schon intensiver mit dem Thema auseinandergesetzt haben, wie dies die Umfrageergebnisse nahelegen.

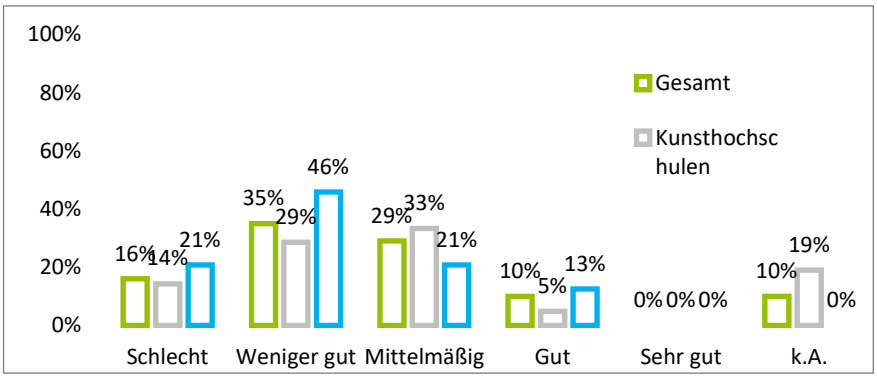

Abb. 8: Beurteilung der aktuellen Barrierefreiheit der Homepage im Kontext von Sehbehinderung, Gebärdensprachen-Übersetzung etc. vonseiten der künstlerischen Hochschulen

Fazit – Herausforderungen für die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention an künstlerischen Hochschulen

Die Umfrage an künstlerischen Hochschulen und der sich daran anschließende Expertenaustausch zeigen, dass sich ein erstes Bewusstsein für das Themenfeld Inklusion an künstlerischen Hochschulen gebildet hat. Möglicherweise ist dies zurückzuführen auf einzelne Künstlerpersönlichkeiten, die es mit Beeinträchtigung auf die Weltbühne geschafft haben. Hinzu kommen Erfahrungen mit Künstlerinnen und Künstlern, die zu einem späteren Zeitpunkt eine Beeinträchtigung erlangten, wie beispielsweise Jörg Immendorff, der in späten Jahren, aufgrund des Nervenleidens ALS (Amyotrophe Lateralsklerose) seine Kunst ausschließlich mithilfe von Assistentinnen und Assistenten aufs Papier dirigierte (vgl. Focus online 2007). Oder jüngst die Studentin Sophie Hauenherm im Fachbereich Tanz an der Palucca Hochschule, die im Verlauf ihres Studiums eine inkomplette Querschnittlähmung erlitt und daraufhin ihre Bachelorprüfung im Rollstuhl absolvierte (vgl. Schurig 2018). Wie eingangs formuliert, wäre der Kulturbereich in mehrfacher Hinsicht prädestiniert, Inklusion sowohl im eigenen Feld als auch im Sinne des Vorbilds für die Gesellschaft zu realisieren. Denn Kunst kennt keine Norm und Inklusion ermöglicht hier sogar neue künstlerische Ausdrucksformen. Hinzu kommt, dass Künstlerinnen und Künstler aufgrund von Leistungsdruck ihrer besonderen Begabung und damit einhergehenden Persönlichkeit oftmals unter besonderem psychischen Druck stehen – wie dies auch die beiden Bestandsaufnahmen an künstlerischen Hochschulen belegen. Dass Kunst und eigene „Defizite“ in einer elementaren Dependance zueinanderstehen, vertrat Bazon Brock, Professor für Ästhetik und Kulturvermittlung. So betonte er auf der 4. Tagung des Netzwerks Kultur und Inklusion: „[…] für Künstler galt und gilt die Aufforderung, die eigenen Defizite zu bewirtschaften und eingeschränkte Fähigkeiten, welcher Art auch immer, durch Schöpfungswillen zu kompensieren.“ (Keuchel 2018) Daher könnten alle Studierenden, nicht nur diejenigen mit Beeinträchtigung, von einer inklusiveren Ausgestaltung der künstlerischen Ausbildung profitieren.

Um künstlerische Hochschulen inklusiver zu gestalten, bedarf es nach Ergebnissen der Netzwerkumfrage nicht nur einer ersten Bereitschaft zur Öffnung

für dieses Thema, sondern einer systematischen Aufarbeitung des Themas Inklusion in allen Aufgabenfeldern der künstlerischen Hochschulen: in der Kommunikation, den Aufnahmeprüfungen, der Lehre, der räumlichen Zugänge und vor allem in der Haltung. Dafür bedarf es aber auch konkreter Personalressourcen innerhalb der Lehre und eine Verantwortlichkeit innerhalb des Präsidiums, um das Themenfeld systematisch inhaltlich zu verankern. Eine zentrale Rolle nimmt dabei auch die Fortbildung für alle Beteiligten jenseits der Existenz einer oder eines Beauftragten für Gleichstellung und Behinderungen, die oder der eher strukturelle Betrachtungen anstellen kann, ein.

Es bedarf in diesem Sinne aber auch deutlicher finanzieller Unterstützung für ein Mehr an Qualität der Lehre. Denn Inklusion ist ein Ziel, dem sich Deutschland mit der Ratifizierung der UN-BRK verpflichtet hat und von dem die gesamte Gesellschaft profitiert. Vorteilhaft wäre hier auch mehr Wissenstransfer, beispielsweise zwischen Pioniereinrichtungen im Feld der Künste und Inklusion, wie zwischen dem Atelier Goldstein bzw. dem Theater RambaZamba und künstlerischen Hochschulen, aber auch eine Wissensbündelung von Lösungswegen und Techniken für mehr künstlerische Teilhabe an *einer* bundesweiten zentralen Stelle, damit sich nicht jede und jeder Einzelne bemühen muss, eigene individuelle Techniken zu entwickeln.

Und natürlich gilt es – soll der professionelle, öffentlich geförderte Kulturbereich inklusiv werden – neben den künstlerischen Hochschulen das Gesamtsystem weiterhin in den Blick zu nehmen. Für mehr Exzellenzbeteiligung bedarf es insbesondere im künstlerischen Bereich einer inklusiven Breitenförderung in Kindheit und Jugend. So wäre ein inklusives „Jugend musiziert“ genauso wünschenswert wie ein inklusiver Arbeitsmarkt, da alles miteinander in Beziehung steht. Entscheidend aber ist, dass eine oder einer den Anfang wagt.

Die künstlerischen Hochschulen legen nicht nur die personelle Grundlage für den künstlerischen Arbeitsmarkt, sondern für die pädagogische Breitenarbeit und Exzellenzförderung. Verstehen sich Kunst und Kultur als Motor für gesellschaftliche Entwicklungen, stände es dem Kulturbereich gut an, in Abgrenzung zum Sport reale inklusive Strukturen zu schaffen, welche zu positiven Nebenwirkungen für die ganze Gesellschaft führen könnten.

III. Empfehlungen des Netzwerks Kultur und Inklusion für Politik und künstlerische Hochschulen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention …

Für eine inklusive Kulturlandschaft, in der künstlerische Hochschulen eine Schlüsselfunktion einnehmen, ist es entscheidend, dass das Thema Inklusion in allen Aufgabenfeldern der Hochschulen wie Kommunikation, Aufnahmeprüfungen, Lehre, räumliche Zugänge und vor allem in der Haltung von Lehrenden und Studierenden in Form einer systematischen Berücksichtigung handlungsrelevant wird.

Um dies zu erreichen, ist die Umsetzung folgender Maßnahmen an künstlerischen Hochschulen dringend zu empfehlen.

Übergeordnete Maßnahmen:

- Strategischer Austausch zum Thema Inklusion auf einer Rektorenkonferenz der deutschen Musikhochschulen (RKM) sowie auf der Rektorenkonferenz der deutschen Kunsthochschulen (RKK)
- Einrichtung eines Kompetenzzentrums an einer künstlerischen Hochschule zur Wissensbündelung von Lösungswegen und Techniken für eine inklusiv orientierte Instrumentaldidaktik an der Hochschule selbst (u. a. Musikinstrumentenbau) und inklusiv orientierte Vermittlungsmethoden für Studierende mit Beeinträchtigung sowie für eine zukünftige inklusiv orientierte Musikvermittlung in den zukünftigen beruflichen Tätigkeiten der Studierenden

Empfehlungen für Hochschulen zu Leitung, Organisation, Lehrpersonal und Verwaltung:

- Verantwortlichkeit für das Thema Inklusion in den kommenden Jahren bei Präsidium/Senat/Hochschulleitung ansiedeln
- Schaffung von Stellen für die hochschulweite Koordinierung und Umsetzung inklusiver Maßnahmen und Beteiligung an allen hochschulrelevanten Gremien, Arbeitsgruppen, Entscheidungen
- Entwickeln von Aktionsplänen für jede Hochschule, in denen konkrete Ziele, Maßnahmen und Erfolgsindikatoren festgehalten sind; regelmäßige Evaluation der Umsetzung des Aktionsplans zur Qualitätssicherung. Menschen mit Behinderung sind maßgeblich an der Entwicklung sowie Evaluation der Maßnahmen beteiligt
- Öffnung des künstlerischen Personals für Lehrende mit Behinderung
- Fortbildungsoffensive zum Thema Inklusion (zu rechtlichen Grundlagen, inklusionsorientierter Didaktik, barrierefreier Lehre etc.) für das künstlerische und pädagogische Lehrpersonal
- Herstellung von räumlicher (Hochschulgebäude, Ateliers, Wohnheime, Mensa etc.), technischer (Apps, Lernplattformen, Campus-Managementsysteme, E-Bibliothek etc.), kommunikativer (Webseiten, Infomaterialien, Lehrmaterialien, Formulare etc.) Barrierefreiheit unter Berücksichtigung entsprechender DIN-Normen, Richtlinien und Standards, wie etwa DIN 18040-1:2010-10 „Barrierefreies Bauen – Planungsgrundlagen – Teil 1: Öffentlich zugängliche Gebäude“ oder die BITV 2.0
- Kooperation mit den jeweiligen Studierendenwerken

Empfehlungen für Hochschulen zur Lehre:

- Festlegung eines verpflichtenden und prüfungsrelevanten Anteils an künstlerischer und pädagogischer Lehre zum Thema Inklusion, einhergehend mit einer Aufstockung der Personalressourcen
- Mehr Forschung und fachliche Weiterbildung zur Erweiterung von künstlerischen Qualitätskriterien durch neue künstlerische Ausdrucksformen, die durch Inklusion entstehen (Rollstuhltanz etc.)

- Entwicklung von Prüfungsmodalitäten, die individuelle Kompetenzen erfassen und zu einer Anerkennung bzw. Zertifizierung als Studienabschluss anerkannt werden können
- Förderung von Kooperationen zwischen inklusiven Künstlerensembles, Netzwerken und künstlerischen Hochschulen (siehe Beispiel Eucrea)

Empfehlungen für Hochschulen zum Nachteilsausgleich:

- Erhöhung der Akzeptanz von Studierenden mit Beeinträchtigung und aktive Information zum Nachteilsausgleich an künstlerischen Hochschulen (hier auch bei Vorbereitungskursen zu Aufnahmeprüfungen, Assistenzmöglichkeiten etc.)
- Beteiligung von Menschen mit Behinderung bei Jurys zu künstlerischen Aufnahmeprüfungen
- Behinderung bzw. Beeinträchtigung auch jenseits von sichtbarer Mobilitäts- und Sinnesbeeinträchtigung denken: Viele Beeinträchtigungen wie chronische Erkrankungen oder psychische Beeinträchtigungen sind nicht sichtbar

Empfehlungen für die Politik:

- Inklusion fordern und fördern: Ausschreibung und Genehmigung von „Inklusionsmitteln“ an konkrete Maßnahmen binden
- Finanzierungsoffensive für eine barrierearme räumliche, technische und kommunikative Ausstattung künstlerischer Hochschulen
- Vereinfachung der Finanzierung von behinderungsbedingtem Mehrbedarf, z. B. studienbegleitende Assistenz von Studierenden und Dozierenden, Hilfsmittel etc.
- Einrichtung von Koordinierungsstellen auf Bundes- und Landesebene zur Inklusionsarbeit in der Kultur

Literatur

BMAS (Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen) (Hrsg.) (2018): Die UN-Behindertenrechtskonvention Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. https://www.behindertenbeauftragter.de/SharedDocs/Publikationen/DE/Broschuere_UNKonvention_KK.pdf?__blob=publicationFile [Zugriff: 06.08.2020].

Destatis Statistisches Bundesamt (2018): Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen. Fachserie 11 Reihe 4.1. https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Publikationen/Downloads-Hochschulen/studierende-hochschulen-endg-2110410187004.pdf?__blob=publicationFile&v=4 [Zugriff:06.08.2020].

DSW (Deutsches Studentenwerk) (2018): beeinträchtigt studieren – best2. Datenerhebung zur Situation Studierenden mit Behinderung und chronischer Krankheit 2016/2017. Berlin: Eigenverlag.

Eucrea (2016): ART+. Erfahrungsbericht und Handlungsempfehlungen zum Strukturprogramm Kunst und Inklusion 2015-2016. https://www.eucrea.de/images/downloads/ARTplus_Online_ES.pdf [Zugriff: 24.07.2020].

Focus online (2007): Jörg Immendorf. Zwischen Leben und Exzess. In: Focus online, 28.05.2007. https://www.focus.de/kultur/kunst/joerg-immendorff_aid_57537.html [Zugriff: 24.07.2020].

Keuchel, Susanne (2018): Kunst oder Soziales? In: Juliane Gerland/Susanne Keuchel/Irmgard Merkt (Hrsg.): Kultur oder Soziales. Kultur und Inklusion im Dilemma? Dokumentation der 4. Netzwerktagung Kultur und Inklusion. Regensburg: ConBrio, S. 7-12.

Netzwerk Kultur und Inklusion (2019): Netzwerktreffen 2019. Inklusion und künstlerische Hochschulen – Status quo und Zukunftsaufgaben. https://kultur-und-inklusion.net/netzwerktreffen/netzwerktreffen-2019 [Zugriff: 24.07.2020].

Schurig, Jörg (2018): Gelähmte Tänzerin kämpft sich zurück ins Leben – und auf die Bühne. In: Leipziger Volkszeitung, 27.12.2018. https://www.lvz.de/Region/Mitteldeutschland/Gelaehmte-Taenzerin-kaempft-sich-zurueck-ins-Leben-und-auf-die-Buehne [Zugriff: 24.07.2020].

SMWK (Sächsisches Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst) (2016): Auf dem Weg zur inklusiven Hochschule. Studie zur Situation von Studierenden und Beschäftigten mit Behinderungen im öffentlichen sächsischen Wissenschaftsbereich. Dresden: Eigenverlag.

Umsetzung der UN-BRK-Strukturen – Konzepte, Barrieren

Birgit Jank

Die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) fordert im Artikel 24 „Bildung“ den gleichberechtigten Zugang zu allgemeiner Hochschulbildung für Menschen mit Behinderung. Artikel 30 „Teilhabe am kulturellen Leben“ verpflichtet die Vertragsstaaten, geeignete Maßnahmen zu treffen, um Menschen mit Behinderung die Möglichkeit zu geben, ihr kreatives, künstlerisches und intellektuelles Potenzial zu entfalten und für eigene Berufskarrieren und Selbstermächtigung zu nutzen; nicht nur für sich selbst, sondern auch zur Bereicherung der Gesellschaft.

Wir fordern, dass an künstlerischen Hochschulen in Deutschland Inklusion in all ihren verschiedenen Facetten stärker vertreten sein muss und durch entsprechende politische Rahmungen abgesichert wird. Inklusives Handeln und ein in mehrfacher Hinsicht barrierefreier Zugang zum Studium für Menschen mit Beeinträchtigung sollte wie der Nachteilsausgleich zum Studium gesetzlich abgesichert werden und in allen Prüfungsmodalitäten von der Eignungsprüfung bis zu flexiblen Abschlussformen eines Studiums an künstlerischen Hochschulen seinen Niederschlag finden.

Die Hochschulen sind zur Heranbildung einer von Diversität geprägten Künstlerlandschaft in und für die Gesellschaft stärker in die Verantwortung zu nehmen und sollten erkennen, welcher kreative und innovative Mehrwert durch Inklusion entsteht und welche unerhörte neue Kreativität künstlerisch tätige Menschen mit Behinderung in die Hochschulen einbringen können. Dafür ist es notwendig, Veränderungen nach innen durchzusetzen und verschiedene Aufwendungen zu realisieren.

Inklusive Arbeit ist zu einem professionellen Bestandteil in künstlerischen Hochschulen zu entwickeln, da durch diese Orientierung auch neue Facetten eines künstlerischen Exzellenzbegriffs möglich werden. Durch die konsequente Öffnung der künstlerischen Hochschulen für Menschen mit

Beeinträchtigung werden für alle Beteiligten neuartige Begegnungspraxen und persönliche Erfahrungsgeschichten möglich.

Kunst lebt vom Zugewinn sich ständig verändernder Sichtweisen auf und in die Gesellschaft hinein, durch kreative Aufnahmen eines Andersseins menschlicher Erfahrungen, durch Reibung unterschiedlicher Sichtweisen der Individuen und durch neuartige Ideen und künstlerische Produktionsprozesse. Inklusion öffnet für die Hochschulen in diesem Sinn neue Türen und nimmt Menschen mit unverwechselbaren Erfahrungen auf, die ein Hochschulleben bereichern.

Notwendige Strategien

Inklusives Handeln an künstlerischen Hochschulen steht auf zwei Säulen:

1. Die Schaffung eines gesetzlich geförderten Zugangs für Menschen mit Beeinträchtigung an die Hochschulen zum Studium der Künste (künstlerische Qualifizierung Betroffener).
2. Die Präsenz von Inklusionsthemen in Lehre und Forschung, Schaffung von neuartigen Kooperationsprojekten mit inklusiv arbeitenden Praxispartnern sowie Stärkung von Handlungen und Wissenshintergründen bei Lehrenden, Studierenden und Gremienverantwortlichen zum komplexen Bereich Inklusion (Professionalisierung von Inklusion im Hochschulalltag).

Einzelforderungen der Diskutierenden

Das Netzwerk Kultur und Inklusion stellt zur Stärkung und Realisierung von Säule 1 und 2 folgende Einzelforderungen auf:

1. Bereich Strukturen
   - Neueinrichtung von Hochschullehrer- und Dozentenstellen mit dem Schwerpunkt Inklusion, mit einem künstlerischen Schwerpunkt
   - Einrichtung von Assistenzmodellen und Praxislaboren für die Begleitung Studierender mit Beeinträchtigung

- Unterstützung der Behindertenbeauftragten der Hochschulen durch die Einrichtung von heterogen besetzten Kommissionen zur Inklusion und Barrierefreiheit
- Intensive Nutzung von Nachteilsausgleichen und frühzeitige, auf den Einzelfall zugeschnittene Beratungsgespräche für Studierende mit Beeinträchtigung zu Beginn des Studiums; kontinuierliche Einzelfallgespräche während des Studiums
- Professionalisierungsmaßnahmen von Studienberaterinnen und -beratern und Prüfungsausschussvorsitzenden an den Hochschulen zum Thema Inklusion
- Einführung von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen zum Thema Inklusion für Lehrende und Studierende

2. Konzepte zur Inklusion in Lehre und Forschung
   - In den Studienordnungen verankerte künstlerische Projektseminare zur Inklusion
   - Wissenschaftliche Qualifizierungsarbeiten (Bachelor-Arbeiten, Master-Arbeiten, Dissertationen) zu einschlägigen Themen
   - Einrichtung integrativ geführter künstlerischer Ensembles an den Hochschulen
   - Kooperationsseminare mit erfahrenen Praxispartnern der Inklusion und sozialen Arbeit
   - Achtsamkeit zu inklusivem Handeln im Hochschulalltag

3. Abbau von Barrieren in Hochschulen
   - Neumodellierung von Eignungsprüfungen im Sinne der stärkeren Öffnung der künstlerischen Hochschulen für Menschen mit Beeinträchtigung
   - Abbau von räumlichen und technischen Barrieren
   - Einrichtung von Studentenpartnerschaften und Assistenzmodellen zur Bewältigung des Studienalltags

- Studienbegleitende Nachteilsausgleiche nach individueller Festlegung zwischen Studierenden und Studienberatern sowie Prüfungsausschussvorsitzenden, z. B. Ausdifferenzierung von Abschlüssen im Studium

Das Fremde – das inkludierende Potenzial exkludierender Settings

Christine Löbbert und Annette Ziegenmeyer

Einleitung

Die Annahme, dass der Umgang mit Behinderung sozialisations- und situationsabhängig sei, erweckt den Eindruck, dass es lediglich eines möglichst frühen und intensiven Umgangs mit Diversität und Heterogenität bedarf, um das Gefühl von Andersartigkeit überhaupt nicht erst entstehen zu lassen. Eine solche Dekategorisierung ist Ziel der schulischen Inklusion und aus der Perspektive der Menschenrechte wünschenswert. Dieses Ziel wird sich jedoch nur umsetzen lassen, wenn berücksichtigt wird, dass die mit einer Behinderung einhergehenden körperlichen und geistigen Besonderheiten nicht nur als anders, sondern vielmehr als fremd wahrgenommen werden. Deshalb bedarf gelingende Inklusion über die gesellschaftliche Auseinandersetzung hinaus einer individuellen Auseinandersetzung mit dem Aspekt der Fremdheit. Dieser Aspekt soll in diesem Beitrag aufgegriffen und in doppelter Perspektivnahme, nämlich aus der Perspektive von Menschen mit und ohne Behinderung, beleuchtet werden. Hierbei soll der Schritt auch in die Exklusion getan und das inklusive Potenzial exkludierender Settings deutlich gemacht werden. Im Anschluss daran sollen mögliche weitere Schwerpunktsetzungen für Hochschulen und Universitäten abgeleitet werden.

Der Körper als Objekt der Wahrnehmung

Auch zehn Jahre nach Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention wird die Diskussion um die Umsetzung der Konvention durch inklusive schulische Maßnahmen in Deutschland kontrovers diskutiert (vgl. Wocken 2012; Ahrbeck 2014). Ein Grund dafür dürfte sein, dass die Zielbeschreibung Inklusion von Anfang an einen geradezu visionären Charakter aufwies. Die inklusive Schule für alle oder eine „Musikschule der Vielfalt“ (VdM 2017) schienen Wege zu sein, diverse Ungerechtigkeiten aus der Welt zu schaffen: „Mit dem

Begriff der Inklusion verbindet sich die Hoffnung auf Beseitigung jeglicher gesellschaftlicher Ausgrenzungen, Diskriminierungen, Marginalisierungen nicht nur von benachteiligten Gruppen, sondern von allen Menschen – weltweit." (Singer 2018: 44) In diesem Zusammenhang wurden körperliche, geistige und seelische Ungleichheiten nicht nur zu Formen der Vielfalt umbenannt, sondern auch Vorgaben darüber gemacht, wie mit der Vielfalt umgegangen werden soll:

> „Präskriptiv ist dieser Ansatz insofern ausgerichtet, als er klare Vorgaben im Sinne einer Handlungsregel darüber macht, wie der gesellschaftliche, institutionelle und intersubjektive Umgang mit Heterogenität jeweils auszusehen hat und zu verwirklichen ist." (Ebd.: 87f.)

Werden körperliche, seelische, kognitive und nationale Unterschiede schlicht zu Formen der Vielfalt umbenannt, wird davon ausgegangen, dass dies fast zwangsläufig zu einem barrierefreien Zusammenleben führen werde. Es ist jedoch anzunehmen, dass auch die schlichte Umbenennung nicht verhindern wird, dass sich ein Gefühl der Fremdheit bei der Begegnung und dem Umgang mit Menschen mit einer Behinderung einstellt. Derzeit zeichnet sich ab, dass phänomenologische Gegebenheiten ignoriert werden, was in keiner Weise geeignet zu sein scheint, diesen Unterschieden gerecht zu werden.

Die offensichtlichste phänomenologische Gegebenheit ist der Körper. Die Wahrnehmung der individuellen Körper findet ihren Niederschlag im Körperschema. Dieses Körperschema ist nicht angeboren, sondern erlernt. Auch wenn sich die Vorstellung vom eigenen Körper dadurch entwickelt, dass individuelle Erfahrungen wie z. B. Hitze, Kälte, Schmerz gemacht werden, entsteht sie doch in erster Linie auf Grundlage dessen, wie man von anderen gesehen und wie dieser Blick erfahren wird. Der Philosoph Bernhard Waldenfels betont deshalb in Anlehnung an Maurice Merleau-Ponty:

> „Das Körperschema, d. h. die Art und Weise, wie der Körper sich gliedert, wird hier von vornherein vom Anderen gedacht, nicht nur so wie mein Leib sich mir darstellt, sondern wie die Anderen mich sehen und wie ich mich selber erfahre, daß und wie die Anderen mich sehen." (Waldenfels 2000: 121)

Alle Menschen haben einen physischen Körper, der individuelle Besonderheiten aufweist. Die Interpretation des Gegenübers beeinflusst jedoch die Eigenwahrnehmung. Das erleben in hohem Maße Menschen mit einer Behinderung oder Menschen mit Migrationshintergrund. Es wäre naiv anzunehmen, dass sich dieser Blick nicht einstellt, wenn Behinderung oder eine sonstige Andersartigkeit schlicht zur Vielfalt erklärt werden. Jeder Mensch entwickelt eine Vorstellung davon, was körperlich die Norm ist, bildet davon ausgehend Ordnungssysteme und reagiert mit Befremden, Erstaunen oder Bewunderung darauf, wenn ein Körper von dieser Norm abweicht. Um diesem Befremden selbstbewusst zu begegnen, müssen sich Menschen mit einer Behinderung mit ihren besonderen körperlichen und geistigen Voraussetzungen auseinandersetzen.

Die Sonderschule als exkludierende Institution bietet hier einen Schonraum, in dem sowohl ein breites Spektrum an körperlichen und leiblichen Erfahrungen möglich gemacht als auch der Umgang mit dem befremdeten und dem vertrauten Blick eingeübt wird. Dann ist denkbar, dass Menschen mit einer Behinderung Prozesse aktiv und selbstbewusst mitgestalten und auf diese Weise die Wahrnehmung des Umfelds beeinflussen. Dies ist beim Projekt „Beethoven hören“, dass das Bundesjugendorchester anlässlich des Beethoven-Jahres plant und durchführt, der Fall. Das Bundesjugendorchester wird sich in der Osterarbeitsphase 2020, in der Werke von Ludwig van Beethoven, Brett Dean und Mark Barden auf dem Programm stehen, mit Beethoven und dessen Taubheit auseinandersetzen. Für dieses Projekt konnte eine Gruppe Jugendlicher des Bildungs- und Beratungszentrums für Hörgeschädigte in Stegen bei Freiburg gewonnen werden, die im Gegensatz zu den Orchestermitgliedern über keine Expertise im Umgang mit dem Instrumentalspiel verfügen. Die Kompositionen von Beethoven, Dean und Barden werden so erklingen, wie es die Partituren vorgeben. Die an dem Projekt beteiligten hörgeschädigten Jugendlichen komplettieren jedoch das Konzertprogramm mit einer choreografischen Umsetzung des Heiligenstädter Testaments in Gebärdensprache sowie mit eigenen Klangimprovisationen. Dies wäre nicht möglich, hätten sie nicht in vielfältigen, auf ihre Bedürfnisse ausgerichteten Unterrichtssituationen, in denen sie mit ihrer Hörschädigung konfrontiert wurden, Hilfen für schwierige Hörsituationen oder mehr Zeit für den

individuellen Umgang mit Musik bekommen und so ihren eigenen kreativen Umgang mit ihrer Behinderung gefunden. Sie zeigen sich bewusst und selbstbewusst mit ihrer Besonderheit, ihrer Fremdheit, die vom Publikum und den Orchestermusikerinnen und Orchestermusikern so jedoch nicht als Störung, sondern als Bereicherung wahrgenommen werden kann.

Dieser Auseinandersetzung mit den eigenen körperlichen, kognitiven und seelischen Besonderheiten müssen sich Menschen mit Behinderung stellen. Auf der anderen Seite erfordert gelingende Inklusion eine Auseinandersetzung, die über methodische und thematische Fragestellungen hinaus die gängigen Wahrnehmungsmuster und das Befremden im Umgang mit Behinderung beleuchtet und in die Planung einbezieht. Deklarieren wir Behinderung als Ausdruck der Vielfalt, verdrängen wir die Tatsache, dass wir ein Alltagserleben haben, das sich auf den diversen körperlichen und leiblichen Erfahrungen aufbaut. Menschen mit Behinderung sind nicht die Norm. Sie sind fremd und werden als Fremde wahrgenommen. Mit dieser Fremdheit gehen Menschen, die nicht der Norm entsprechen, tagtäglich um. Das ist die Inklusionsleistung, die Menschen mit Behinderung bringen.

Inklusion in der Hochschullehre

Soll Inklusion gelingen, wird es notwendig sein, dass sich auch das Umfeld mit dem Befremden bzw. mit dem Umgang mit dem Fremden auseinandersetzt. Die Forderung nach Inklusionsorientierung (vgl. HRK/KMK 2015) hat inzwischen in vielfältiger Form Eingang in die institutionellen, curricularen und hochschuldidaktischen Ausbildungsstrukturen gefunden. Auf der einen Seite ist die hochschuldidaktische Umsetzung durch wissenschaftlich ausgerichtete hochschuldidaktische Formate in Form von Vorlesungen und Seminaren bestimmt. Auf der anderen Seite wird die Bedeutung von Praxisphasen und Praxisseminaren, in denen erworbenes Wissen mit den komplexen Herausforderungen in der Praxis abgeglichen, erfahren und reflektiert werden kann, von Hochschulstandorten zunehmend erkannt (vgl. hierzu Welte 2017). Innerhalb der Vielfalt inklusionsorientierter Seminarformate bieten insbesondere Kooperationsformen mit Partnern innerhalb und außerhalb von Universität und Hochschule eine Möglichkeit, theoretisches Wissen zu Inklusion im Kontext

der Praxis erfahrbar zu machen und die Begegnung mit dem Fremden aus verschiedenen Perspektiven zu reflektieren. Im Sinne einer gesamtgesellschaftlichen Perspektive auf Inklusion können hier insbesondere auch außerschulische Kontexte ein besonderes Potenzial für einen sensibilisierenden Umgang mit dem Fremden eröffnen. Im Gegensatz zu schulischen Kontexten, die in der Regel klaren zeitlichen und curricularen Vorgaben unterliegen, eröffnet die Zusammenarbeit mit kleineren Musikgruppen im außerschulischen Bereich (wie z. B. in einer inklusiven Musikgruppe einer Musikschule oder in einer Justizvollzugsanstalt) intensivere Erfahrungsspielräume für die Begegnung und reflektierende Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Menschen. Von besonderer Bedeutung ist hier, dass allen Beteiligten ausreichend Zeit für den gemeinsamen Umgang mit Musik, aber auch mit der Fremdheit des anderen gegeben wird.

Der Umgang mit dem Fremden am Beispiel eines studentischen Musikprojekts im Jugendstrafvollzug

Der Aspekt der individuellen Auseinandersetzung mit Fremdheit soll im Folgenden am Beispiel eines studentischen Musikprojekts im Jugendstrafvollzug und den hier erfolgten Beobachtungen deutlich gemacht werden. Die einsemestrige Lehrveranstaltung mit dem Titel „Musikpädagogisches Handeln im Freizeitbereich des Jugendstrafvollzugs“ wird seit dem Sommersemester 2018 im Rahmen einer Kooperation zwischen der Bergischen Universität Wuppertal und der Justizvollzugsanstalt Wuppertal-Ronsdorf semesterweise im Wahlbereich der Musiklehrkräftebildung angeboten. Musikstudierende mit Berufsziel Lehramt Haupt-, Real- und Gesamtschule sowie Sonderpädagogische Förderung erhalten die Möglichkeit, ein ca. zweimonatiges Musikprojekt mit jugendlichen Inhaftierten der Justizvollzugsanstalt (JVA) zu planen, durchzuführen und zu reflektieren. Die Proben finden hierbei wöchentlich am frühen Abend in der JVA statt und dauern je 90 Minuten. Die Studierenden arbeiten jeweils zu dritt in zwei Teams und bekommen eine Gruppe von sechs bis acht jugendlichen Inhaftierten zugeordnet.[2] Letztere bewerben sich freiwillig für

[2] Aufgrund von institutionell bedingten Auflagen, wie z. B. plötzliche Verlegungen, Einschluss etc., kann die Zahl der Inhaftierten jedoch von Probentermin zu Probentermin sehr stark variieren.

dieses Angebot, das im kreativen Freizeitbereich des Vollzugs angesiedelt ist. Die Reflexionsphasen werden jeweils in die wöchentlich stattfindenden Praxisphasen zyklisch eingebunden und erfolgen sowohl im mündlichen Austausch als auch in individueller schriftlicher Form. Der tatsächlichen Gestaltungsarbeit in der JVA ist eine Vorbereitungsphase vorausgestellt, in der die Studierenden einerseits einen Einblick in die Institution JVA und in die damit verbundenen Verhaltensregeln bekommen und sich andererseits in einigen Sitzungen in der Universität auf die kreative und pädagogische Arbeit mit den Jugendlichen vorbereiten. Hierbei geht es jedoch nicht darum, einem fertigen Workshop auszuarbeiten, sondern im Team eine produktive Zusammenarbeit anzustreben, die z. B. die jeweiligen Stärken der Teammitglieder berücksichtigt.

Aus den bisherigen Erkenntnissen der ersten drei Durchläufe dieses Seminars[3] kristallisieren sich besondere Lernpotenziale heraus, die das Setting der JVA für die individuelle Begegnung und Auseinandersetzung mit dem Fremden eröffnet. Im Folgenden soll dargestellt werden, wie die Begegnung mit Fremdheit in diesem speziellen Kontext seitens der Studierenden erfahren wird. Die Darstellungen sind das Ergebnis einer kontinuierlich erfolgten teilnehmenden Beobachtung in den bisherigen drei Durchläufen. Der Begriff der Fremdheit wird hier im Rahmen eines weiten Inklusionsverständnisses erfasst, das sämtliche Dimensionen von Heterogenität einschließt und somit weit über Aspekte von (körperlicher) Behinderung hinausgeht.

Der Anspruch des inklusionspädagogischen Ansatzes, als exklusive und angemessene Leitvorstellung für den intersubjektiven Umgang mit Heterogenität gelten zu wollen (vgl. Singer 2018: 185), wird mit dem Betreten eines exkludierenden Orts wie dem der JVA und der damit einhergehenden Erfahrung des sich hier zeigenden Fremden auf die Probe gestellt. Die verschiedenen Facetten von Heterogenität, die hier zutage treten, sprengen ein Inklusionsverständnis, das Verschiedenheit einzig als normal (siehe hierzu das Motto „Es ist normal, verschieden zu sein“) betrachtet und die leibliche Erfahrung von Fremdheit als essenziellen Bestandteil ausblendet. Prägend ist hier das zumeist sozio-ökonomisch stark benachteiligte Milieu, dem viele der Jugendlichen entstammen und durch welches sie oft bereits in frühester Kindheit mit

[3] Sommersemester 2018, Wintersemester 2018/19, Sommersemester 2019.

kriminellen Verhaltensmustern konfrontiert werden.[4] Darüber hinaus rückt hier die „Verwobenheit von verschiedenen Heterogenitätsdimensionen, von tatsächlichen oder zugeschriebenen Unterschieden und Gemeinsamkeiten" (Gummich 2017: 43) und „das Zusammenwirken verschiedener Exklusionsmechanismen" in das Blickfeld. In der musikalischen Gestaltungsarbeit ergibt sich mit der Sozialform einer „Freizeitgruppe" im Kontext des Jugendstrafvollzugs ein geschützter Raum, in dem sich Menschen aus unterschiedlichen Umfeldern begegnen können. Die in diesem speziellen Kontext gewonnenen Beobachtungen und Erfahrungen bieten die Chance zur Reflexion und ggf. zur Revision bestehender Vorurteile. Sie ermöglichen die Erweiterung eigener Wissens- und Erfahrungsbestände im Bereich der musikalischen Arbeit mit Jugendlichen, die in Schulkontexten oft eher durch negativ wahrgenommenes, stark herausforderndes Verhalten auffallen. Während durch die Konzentration auf die musikalische Gestaltungsarbeit die Tatsache, dass man sich in einer Vollzugsanstalt befindet, fast aus dem Blickfeld rückt, so kommen zwischendurch auch immer wieder Momente auf, die einen in die Realität zurückholen und dafür sorgen, dass man sich des inneren Widerspruchs bewusst wird. Es ergibt sich sozusagen ein „Hin- und Herpendeln" zwischen der Wahrnehmung und Erfahrung von Vertrautheit und Fremdheit, die im Folgenden beschrieben wird:

Durch die Festlegung eines geschützten Rahmens (hier: freiwilliges Musikangebot im Freizeitbereich der JVA für sechs bis acht interessierte Jugendliche) wird innerhalb des unvertrauten Kontextes der JVA ein Setting geschaffen, das Aspekte von *Vertrautheit* wie z. B. die musikalische Arbeit mit Jugendlichen in inner- und außerschulischen Kontexten in das Zentrum rückt. So lenkt der Fokus auf die musikalische Gestaltungsarbeit den Blick auf das, was die Jugendlichen an musikalischen Interessen, Ressourcen und Talenten mitbringen. Indem die Tatbestände nicht mitgeteilt werden und der Fokus auf das gemeinsame Musizieren gelegt wird, eröffnet sich hier ein Raum, in dem das künstlerische Potenzial der Jugendlichen in das Blickfeld gerückt wird und die Hintergründe der Inhaftierung in den Hintergrund geraten. Außerdem bietet das gemeinsame Musizieren und die

[4] Siehe hierzu auch die Studie von Horst Entorf und Philip Sieger (2018), in der der Zusammenhang von mangelnder Schulbildung und kriminellem Verhalten untersucht wurde.

damit einhergehende Kommunikation eine Chance, sich der Lebenswelt der jeweils anderen zu nähern und diesbezügliche Vorurteile abzubauen. So kann der mit dem Haftantritt (und der damit einhergehenden räumlichen Exklusion) einsetzende Etikettierungsprozess, bei dem den Jugendlichen als nun Inhaftierte generalisiert kriminelle Eigenschaften zugeschrieben werden, hierdurch durchbrochen werden und ein Perspektivwechsel stattfinden, in dem die Jugendlichen als künstlerisch Agierende wahrgenommen werden. Die Reaktionen der Studierenden und jugendlichen Inhaftierten in der jeweils ersten Begegnung zeigten hier, dass durch dieses spezielle Setting die Erfahrung und Wahrnehmung der jeweils anderen Seite eine besondere Qualität erhielt, in Bezug auf das Aufbrechen und Hinterfragen eigener Denkmuster. So wurde in der anschließenden Reflexion deutlich, dass die Studierenden die Jugendlichen überwiegend als überraschend offen, motiviert und höflich wahrgenommen hatten. Ähnlich äußerten sich auch die inhaftierten Jugendlichen in der Abschlussrunde: Vor allem das ehrliche Engagement der Studierenden, die sich jede Woche für die Gestaltung der Proben mit den Jugendlichen Zeit nahmen und den Weg zu ihnen fanden, wurde sehr bewusst wahrgenommen und positiv zurückgespiegelt.

Die positive Wahrnehmung des Fremden wurde jedoch auch immer wieder aufs Neue hinterfragt und herausgefordert. Besitzt die Musik die Kraft, die Realität des exkludierenden Orts der JVA für einen gewissen Zeitraum verschwinden zu lassen, so kam die Begegnung und Auseinandersetzung mit dem Fremden an bestimmten Punkten immer wieder zum Vorschein. Unter Zuhilfenahme von Waldenfels Ordnungsbegriff wird es hier möglich, „den Unterschied zwischen Verschiedenheit und Fremdheit herauszustellen." (Singer 2018: 228) So lässt sich die Begegnung mit dem Fremden mit drei Gegensätzen beschreiben und folgendermaßen auf den Jugendstrafvollzug übertragen:

Äußeres/Inneres: Der Gegensatz von Äußerem zu Inneren, den Waldenfels im Kontext der Begegnung mit Fremden hervorhebt,[5] kommt im räumlichen Kontext der JVA an vielen Stellen zum Ausdruck, vor allem beim Betreten und Verlassen des Gebäudes, das mit den üblichen Sicherheitsvorkehrungen

[5] „Fremd ist erstens, was außerhalb des eigenen Bereichs vorkommt als Äußeres, das einem *Inneren* entgegensteht […]." (Waldenfels 2006: 111)

verbunden ist (inklusive Abgabe von Personalausweis und Mobiltelefon) sowie bei der Einweisung in Verhaltensregeln beim Thema Sicherheit, Kommunikation etc.

Fremdartiges/Vertrautes: Weiterhin traten in der musikalischen Gestaltungsarbeit immer wieder Situationen auf, in denen die Studierenden mit dem Wechselspiel von Vertrautem und Fremdartigem konfrontiert wurden. Erwiesen sich viele der Jugendlichen als motivierte und oft auch sehr talentierte Rapper, so spiegelte sich in den Texten gleichermaßen auch das hier zum Vorschein kommende Fremde wider. Die Thematisierung von Gewalt und Sexismus, die in einigen Situationen sehr stark zum Ausdruck kam, machte deutlich, dass die Wertschätzung von Vielfalt ein Thema darstellt, das vielmehr zur Diskussion herausfordert, was tolerierbar ist und was nicht.

Fremdes/Eigenes: Philipp Singer kritisiert, dass im inklusionspädagogischen Ansatz Andersheit nur im Sinne von Verschiedenheit, nicht aber im Sinne von Fremdheit verstanden wird und dass es so zu dem Irrglauben einer alles in sich vereinenden und versöhnenden Ordnungsvorstellung kommt (vgl. ebd.). Gerade im Jugendstrafvollzug wird stark deutlich, dass ein „inklusives Wir“ nicht immer von allen erwünscht ist. Beeindruckt von illegalen Möglichkeiten, schnell viel Geld zu verdienen sowie eingebunden in familiäre Clan-Strukturen, sind nicht alle inhaftierten Jugendlichen bereit, ihren Weg in die Gesellschaft zu finden und streben vielmehr danach, sich „beim nächsten Mal nicht erwischen zu lassen“. Diese Ebene von Fremdheit zeigt sich darin, dass sie anderen gehört und damit im Gegensatz zum Eigenen steht (ebd.: 229).

Resümee

Es handelt sich bei Behinderung keineswegs nur um ein gesellschaftliches Konstrukt, sondern um eine Realität, mit der sich Behinderte in ihrem Alltag konfrontiert sehen. Anstatt diese Realität zu marginalisieren, wurde in diesem Text aufgezeigt, in welcher Weise die Auseinandersetzung mit Behinderung als etwas Fremdes eine Voraussetzung für die konstruktive Gestaltung von Inklusionsprozessen darstellt. Diese Auseinandersetzung kann nicht erst in der schulischen Praxis erfolgen, sondern sollte bereits ein Teil der musikpädagogischen Qualifizierung sein. Hieraus folgt, dass eine umfassende

Musiklehrkräftebildung die Ausbildung einer künstlerischen, wissenschaftlichen und pädagogischen Qualifikation beinhalten muss, die Studierende befähigt, mit unterschiedlichen Personengruppen zu arbeiten, die das gesamte heterogene Leistungsspektrum einer Gesellschaft abbilden. Aufgabe von Hochschulbildung muss darüber hinaus auch sein, Studierende für Personengruppen zu sensibilisieren, die aus unterschiedlichen Gründen (z. B. Alter, Krankheit, Strafvollzug) von der umfänglichen Teilhabe am öffentlichen Leben ausgeschlossen und auf aufsuchende Angebote angewiesen sind. Dies setzt Neugier und Lust am Umgang mit dem Fremden und die Auseinandersetzung der Studierenden mit dem eigenen Befremden und der eigenen Zerbrechlichkeit voraus. Nicht nur der Wissens-, sondern auch der Erfahrungstransfer muss gewährleistet werden, sodass der Inklusionsprozess ohne eine weitere Vertiefung der scheinbar unüberwindbaren Gräben zwischen Inklusionsbefürworterinnen wie Inklusionsgegnern zum Wohle aller vorangetrieben werden kann.

Literatur

Ahrbeck, Bernd (2014): Inklusion. Eine Kritik. Stuttgart: Kohlhammer.

Entorf, Horst/Sieger, Philip (2018): Unzureichende Bildung: Folgekosten durch Kriminalität (Studie im Rahmen der Bertelsmann Stiftung). https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/?tx_rsmbstpublications_pi2%5Bitemuid%5D=3553&cHash=afddb2ceab341b04455125fbe9692d37 [Zugriff: 26.01.2020].

Gummich, Judy (2017): Inklusion – Das Menschenrechtsprinzip als Handlungsorientierung. In: Verband deutscher Musikschulen (Hrsg.): Spektrum Inklusion. Wir sind dabei! Wege zur Entwicklung inklusiver Musikschulen (Grundlagen und Arbeitshilfen). Bonn: Eigenverlag, S. 41-46.

HRK (Hochschulrektorenkonferenz)/KMK (Kultusministerkonferenz) (2015): Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von HRK und KMK. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf [Zugriff: 22.12.2019].

Singer, Philipp (2018): Inklusion und Fremdheit. Abschied von einer pädagogischen Leitideologie. Bielefeld: transcript.

VdM (Verband deutscher Musikschulen) (2017): Spektrum Inklusion. Wir sind dabei! Wege zur Entwicklung inklusiver Musikschulen. Bonn: Eigenverlag.

Waldenfels, Bernhard (2006): Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Waldenfels, Bernhard (2000): Das leibliche Selbst. Vorlesungen zur Phänomenologie des Leibes. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Welte, Andrea (2017): Für eine Musikschule der Vielfalt ausbilden. Überlegen, Empfehlungen, Fragen. In: Verband deutscher Musikschulen (Hrsg.). Spektrum Inklusion. Wir sind dabei! Wege zur Entwicklung inklusiver Musikschulen (Grundlagen und Arbeitshilfen). Bonn: Eigenverlag, S. 78-81.

Wocken, Hans (2012): Das Haus der inklusiven Schule. Baustelle – Baupläne – Bausteine. Hamburg: Feldhaus.

Beauftragte für Studierende mit Behinderung und ihre Sichtbarkeit im Netz

Anja Rotthowe

Die Homepage der Universität ist häufig der erste Inhalt, der von potenziellen Studierenden und anderen Personen der Öffentlichkeit angeschaut wird. Eine barrierefreie Webseite und das Bereitstellen von barrierefreien Informationen ist der erste Schritt, um die künstlerischen Hochschulen für mehr Menschen zu öffnen. Studierende werden schließlich über die Webseiten rekrutiert (vgl. Gabel et al. 2016).

Der Zugang zu Informationen in verschiedenen Kontexten ist ein grundlegendes Recht von Menschen. Die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) fordert dies explizit für Menschen mit Behinderung in mehreren Artikeln (vgl. Behindertenbeauftragte 2017). Zunächst lässt sich Artikel 24 „Das Recht auf Bildung", also auch Hochschulbildung anführen. In weiteren Artikeln wird die Informationspflicht etc. betont. Es gilt, nach

> „§ 4 h) für Menschen mit Behinderungen zugängliche Informationen über Mobilitätshilfen, Geräte und unterstützende Technologien, einschließlich neuer Technologien, sowie andere Formen von Hilfe, Unterstützungsdiensten und Einrichtungen zur Verfügung zu."
>
> „§ 9 (1) Um Menschen mit Behinderungen eine unabhängige Lebensführung und die volle Teilhabe in allen Lebensbereichen zu ermöglichen, treffen die Vertragsstaaten geeignete Maßnahmen mit dem [….] für Menschen mit Behinderungen den gleichberechtigten Zugang zur physischen Umwelt, zu Transportmitteln, Information und Kommunikation, einschließlich Informations- und Kommunikationstechnologien und -Systemen […]."

Es gilt nach

> „§ 21 […] freie Meinungsäußerung und Meinungsfreiheit, einschließlich der Freiheit, Informationen und Gedankengut sich zu beschaffen, zu

> empfangen und weiterzugeben, gleichberechtigt mit anderen und durch alle von ihnen gewählten Formen der Kommunikation […] c) private Rechtsträger, die, einschließlich durch das Internet, Dienste für die Allgemeinheit anbieten, dringend dazu auffordern, Informationen und Dienstleistungen in Formaten zur Verfügung zu stellen, die für Menschen mit Behinderungen zugänglich und nutzbar sind."

Das heißt, die Informationen über Ansprechpersonen, Beratungsdienste und weitere Unterstützungen müssen für Studieninteressierte oder Studierende der künstlerischen Hochschulen u. a. auf den Webseiten zur Verfügung stehen.

Dass es explizite Behindertenbeauftrage o. ä. an Hochschulen geben muss, ist in den meisten Hochschulgesetzen der einzelnen Bundesländer verankert. In diesen Gesetzen ist auch festgelegt, welchen Einfluss diese in Gremien haben und welche Aufgaben und Verpflichtungen ihnen zukommen. In Nordrhein-Westfalen (NRW) sind die Reglungen deutlich ausformuliert und auch im Kunsthochschulen-Gesetz aufgegriffen (vgl. Deutsches Studentenwerk e. V. o. J.). In anderen Bundesländern, z. B. Bremen oder Sachsen, fehlen solche Regelungen im Hochschulgesetz.

Es besteht also durchaus eine Verpflichtung für Hochschulen, Ansprechpersonen zu benennen, Anlaufstellen einzurichten sowie Informationen darüber auf ihren Webseiten vorzuhalten. Allerdings ist dies noch immer nicht flächendeckend der Fall. Bei meinen Recherchen zu der Datenbank musste ich relativ schnell feststellen, dass Informationen teilweise nicht, nicht ausreichend oder nur versteckt vorhanden waren.

Recherche der Ansprechpersonen

Im Rahmen der Vorbereitung auf die 5. Netzwerktagung mit dem Schwerpunkt „Inklusion und künstlerische Hochschulen – Status quo und Zukunftsaufgaben" wurde eine Datenbank mit Ansprechpersonen oder Einrichtungen, die für die Belange von Menschen mit Beeinträchtigung zuständig sind (z. B. die Behindertenbeauftragten), erstellt. Ursprünglich, mit dem einfachen Ziel, jene zur Tagung einzuladen. Diese auf den ersten Blick relativ einfach zu

bewältigende Aufgabe, stellte mich jedoch teilweise vor kleinere und größere Suchaufgaben. Im Folgenden möchte ich meine Erfahrungen mit dieser Recherchearbeit beschreiben und reflektieren, sowie weiterführende Informationen vorstellen. Ausgehend von einer Übersicht über musisch-künstlerische Hochschulen in Deutschland (lost 2020) wurde eine Datenbank mit Ansprechpersonen für Menschen mit Beeinträchtigung der jeweiligen Hochschulen erstellt. Insgesamt wurden so 58 Webseiten von Hochschulen begutachtet.

Erschwerter Zugang zu Informationen

Für die Erstellung der Datenbank mit 58 Ansprechpersonen benötigte ich 11 Stunden und 15 Minuten. Das entspricht im Schnitt knapp 11 Minuten pro Webseite, bis die gewünschten Informationen, sofern vorhanden, gefunden waren. In einer Studie zu Behinderung und den California-State-University-Webseiten untersuchten die Autoren und Autorinnen den Zusammenhang zwischen Inhalten und Navigation der Webseiten und der Offenheit gegenüber einer vielfältigen Studierendenschaft. Dabei erhoben sie auch, wie viele Klicks benötigt werden, um an gewünschte Informationen zu gelangen. Sie kategorisierten diese in „gefunden in weniger als 4 Klicks“, „nicht in einer angemessenen Zeit gefunden – 4 oder mehr Klicks“ oder „nicht gefunden“ (Gabel et al. 2016). Auch Katrina A. Meyer und Jeffrey L. Wilson (vgl. 2010) definieren 1 bis 3 Klicks als angemessen, um einfach an Informationen zu kommen. Bei den durch mich betrachteten Webseiten konnten manche Kontaktdaten nur durch gründliches Recherchieren gefunden werden. Dazu habe ich zum einen verschiedene Suchbegriffe in die Suchmaschinen der Webseiten oder in allgemeine Suchmaschinen eingegeben. Zum anderen habe ich mich einfach lange durch die Seiten klicken müssen. Die Angaben sind teilweise nicht in den allgemeinen Informationen für Studierende bzw. Studieninteressierte zu finden, sondern irgendwo versteckt in den Informationen zu den Hochschulstrukturen, z. B. Übersichten über den Hochschulrat/-senat. Auf den Webseiten der Hochschulen fehlt es oft an klaren Strukturen und eindeutigen Navigationsmenüs. Teilweise sind zunächst große Kunstwerke zu sehen, die die Navigationsmenüs überdecken. Es fehlt an Kontrasten und lesbaren Schriftarten. Das Orientieren auf Webseiten fiel mir, auch ohne Sinnesbeeinträchtigung, auf manchen Seiten schwer.

Bezeichnungen nicht eindeutig

Ein weiteres Problem ist es, dass es eine Vielzahl von Bezeichnungen gibt, die ggf. relevant sein konnten:

- Beauftragte für Studierende mit Behinderung und chronischen Krankheiten
- Schwerbehindertenvertretung
- Beauftragte für Studierende mit Handicap
- Inklusionsbeauftragte für Student_innen mit Beeinträchtigungen
- Behindertenbeauftragter
- Koordinatorin für die Belange von Studierenden mit Behinderungen oder chronischen Krankheiten
- Gleichstellungsbeauftragte
- Vertrauensperson für schwer behinderte Menschen
- Gleichstellungs- und Inklusionsbeauftragte

Auch für die Einrichtungen, die Beratungen anbieten, lassen sich eine große Zahl an möglichen Begrifflichkeiten anführen:

- Beratung barrierefrei Studieren
- Informationen für Studierende mit Behinderung oder chronischen Erkrankungen
- Beratung für Studierende mit Beeinträchtigung
- Steuerungsgruppe Diversity
- Psychologische Beratung
- Zentrale Studienberatung
- Arbeitsstelle gegen Diskriminierung und Gewalt – Expertise und Konfliktberatung
- Studium mit Behinderung und chronischer Erkrankung
- Studienbüro

Kein klares Profil erkennbar

An manchen Hochschulen gibt es klare Anlaufstellen, an anderen nur übergeordneten Angeboten zu allgemeinen Belangen, die mit Glück auch zu

individuellen Bedürfnissen beraten können. Auch gibt es Personen, die mit der Aufgabe, sich um die Belange von Studierenden mit Beeinträchtigung zu kümmern, noch zu ihren originären Aufgaben hinzubekommen haben – ich vermute, zum Teil nicht ganz freiwillig oder weil „halt jemand benannt werden muss“. Eine Gleichstellungsbeauftragte etwa sollte der Benachteiligung aufgrund des Geschlechtes entgegenwirken (vgl. BMJV 2015), wird aber in manchen Hochschulen als Ansprechpartnerin auch für die Belange der Studierenden mit Beeinträchtigung angegeben.

So oder so: Ist die Ansprechperson und oder die Beratungseinrichtung gefunden, heißt das nicht, dass auch die dazugehörigen Kontaktdaten vorliegen. Entweder ist die E-Mail-Adresse oder Telefonnummer angegeben oder auch nur der entsprechende Name, sodass eine weitere Recherche ansteht.

Fazit

Abschießend lässt sich festhalten, dass es für eine inklusive (Kunst- und Musik-) Hochschule wichtig ist, Anlaufstellen für Menschen mit Beeinträchtigung zu etablieren und die Informationen barrierefrei und sichtbar auf den Webseiten zu verankern. Grundlage dafür ist, zunächst ein Bewusstsein für die Thematik zu entwickeln und einfache Änderungen, wie die Angabe aller Kontaktdaten zu ergänzen und ggf. Alternativen anzubieten (z. B. Kontaktaufnahme per Mail und Telefon ermöglichen). Außerdem könnten einrichtungsunabhängige Personen überprüfen, ob Informationen überhaupt auffindbar sind. Aktion Mensch bietet eine Webseite (siehe https://www.einfach-fuer-alle.de/vorteile-barrierefreie-website) an, die zeigt, welche einzelnen Parameter überprüft werden können. Interessierte erhalten außerdem Tipps zur barrierefreien Gestaltung von Webseiten (vgl. Aktion Mensch 2020).

Es bleibt zu hoffen, dass der Weg zu einer inklusiven Hochschule nicht bereits bei den Recherchen auf der Webseite endet und die Strukturen und der Zugang zu Informationen einfacher für alle werden.

Literatur

Aktion Mensch (2020): Einfach für Alle. Das Angebot der Aktion Mensch für ein barrierefreies Internet. https://www.einfach-fuer-alle.de/vorteile-barrierefreie-website [Zugriff: 12.02.2020].

Behindertenbeauftragte (Beauftragte der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderung) (2017): Die UN-Behindertenrechtskonvention –Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderung. https://www.behindertenbeauftragte.de/SharedDocs/Publikationen/UN_Konvention_deutsch.pdf?__blob=publicationFile&v=2 [Zugriff: 12.02.2020].

BMJV (Bundesministerium der Justiz und Verbraucherschutz) (2015): Gesetz für die Gleichstellung von Frauen und Männern in der Bundesverwaltung und in den Unternehmen und Gerichten des Bundes. BGleiG.

Deutsches Studentenwerk e. V. (o. J.): Behindertenbeauftragte: Hochschulrechtliche Regelungen der Bundesländer. Hrsg. v. Stefan Grob. https://www.studentenwerke.de/de/content/behindertenbeauftragte-hochschulrechtliche-regelungen-der-bundesl%C3%A4nder [Zugriff: 07.02.2020].

Gabel, Susan L./ Reid, Denise/ Pearson, Holly/Ruiz, Litzy/Hume-Dawson, Rodney (2016): Disability and Diversity on CSU Websites: A Critical Discourse Study. In: Journal of Diversity in Higher Education 9 (1), S. 64-80. DOI: 10.1037/a0039256.

Iost, Oliver (2020): Studis Online. Hochschuldatenban-musisch-künstlerische Hochschulen in Dortmund. https://www.studis-online.de/Hochschulen/Musisch-kuenstlerisch [Zugriff: 31.01.2020].

Meyer, Katrina A./Wilson, Jeffery L. (2010): The „Virtual Face“ of Planning: How to Use Higher Education Web Sites to Assess Competitive Advantage. In: Planning for Higher Education 38 (2), S. 11-21.

Inklusion und künstlerische Hochschulen in Sachsen

Stefanie Dreiack

Einleitung

Seit mehreren Jahren gibt es eine lebendige Diskussion um die Entwicklung von inklusiven Hochschulen. Befördert wird diese Diskussion durch die Ratifizierung des Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK), durch die Daten der Studie „beeinträchtigt studieren" sowie den wissenschaftlichen Diskurs (vgl. Dannenbeck et al. 2016; Peschke 2019; Klein 2016a; Fromme 2019; Mölter 2019).

Inwiefern der Hochschultyp einen Einfluss auf die Entwicklung der jeweiligen Hochschulen im Hinblick auf Inklusion besitzt oder sich aus dem Hochschultyp besondere Anforderungen in der Inklusionsentwicklung ableiten lassen, diese Fragen wurden bislang in der deutschsprachigen Forschung nicht näher beleuchtet.

Dieser Beitrag befasst sich mit künstlerischen Hochschulen (im Folgenden Kunsthochschulen). Unter diesen Hochschultyp werden hier Musikhochschulen, Hochschulen für Tanz und Hochschulen für bildende Künste gefasst.

Im Folgenden wird der Frage nachgegangen, wie inklusiv Kunsthochschulen in Sachsen sind und welche Zukunftsaufgaben sich für die inklusiven Entwicklungen dieses Hochschultyps ableiten lassen. Ein besonderer Fokus liegt dabei auf der Situation von Studierenden mit Behinderung und/oder chronischer Erkrankung an Kunsthochschulen. Die Situation der Mitarbeitenden mit Behinderung und/oder chronischer Erkrankung wird in diesem Beitrag nicht näher beleuchtet.

Fünf Hochschulen gelten in Sachsen als Kunsthochschulen: Hochschule für Bildende Künste Dresden, Hochschule für Musik Carl Maria von Weber Dresden, Palucca Hochschule für Tanz Dresden, Hochschule für Grafik und Buchkunst

Leipzig, Hochschule für Musik und Theater „Felix Mendelssohn Bartholdy“ Leipzig.[6]

Inklusion gilt in diesem Beitrag als

> „menschenrechtlich normierter Anspruch von Menschen mit Behinderungen und/oder chronischer Erkrankung auf eine freie Entfaltung in Hochschulen. Nicht die einzelnen sollen sich anpassen, sondern die Hochschule muss so gestaltet werden, dass die Mitglieder ihre Rechte auf Teilhabe unter der Prämisse der Selbstbestimmung umsetzen können.“ (Klein/Schindler 2016: 13)

Im Folgenden wird zunächst der Status quo an Kunsthochschulen in Sachsen skizziert. Zwei Referenzpunkte sind dafür besonders wichtig: zum einen die Studie „Auf dem Weg zur inklusiven Hochschule“ (SMWK 2016) und zum anderen die von den Hochschulen verabschiedeten Aktionspläne zur Inklusion. Durch Aktionspläne lassen sich Ist-Zustände analysieren, Handlungsbedarfe ermitteln und Maßnahmen zur Zielerreichung festlegen. Die UN-BRK im Hochschulbereich ist ein solches Ziel. In der UN-BRK wird u. a. gefordert, „dass Menschen mit Behinderung ohne Diskriminierung und gleichberechtigt mit anderen Zugang zu allgemeiner Hochschulbildung haben“ (UN-BRK, Artikel 24, 5). Für Kunsthochschulen gilt dies selbstverständlich gleichermaßen, auch wenn die Ergebnisse der Best-Studie unterstreichen, dass Studierende mit studienrelevanter Beeinträchtigung vor allem an Universitäten studieren (69 %). An Kunsthochschulen studierten deutschlandweit im Erhebungszeitraum 2016/2017 laut Best-2-Studie „beeinträchtigt studieren – best“[7] weniger als ein Prozent der Studierenden mit studienrelevanter Beeinträchtigung (vgl. Poskowsky et al. 2018).

---

[6] Darüber hinaus gibt es in Sachsen vier Universitäten (Technische Universität Dresden, Technische Universität Chemnitz, Technische Universität Bergakademie Freiberg, Universität Leipzig) sowie fünf Hochschulen für angewandte Wissenschaften (Hochschule für Technik und Wirtschaft Dresden, Hochschule für Technik, Wirtschaft und Kultur Leipzig, Hochschule Mittweida, Hochschule Zittau/Görlitz, Westsächsische Hochschule Zwickau) und die Berufsakademie Sachsen.

[7] Die Studie „beeinträchtigt studieren – best“ wurde im Auftrag des Deutschen Studentenwerks erstmals 2010/2011 (Best 1) durchgeführt und ist eine Sondererhebung zur Situation von Studierenden mit Behinderung und/oder chronischer Erkrankung. Die Folgeerhebung ist die Best-2-Studie, in deren Rahmen die Daten 2016 und 2017 erhoben wurden.

Inklusionsmittel und Sachstandserhebung

Das Sächsisches Staatsministerium für Wissenschaft, Kultur und Tourismus (SMWKT)[8] reicht seit 2015 Sondermittel für Inklusion an die 14 staatlichen Hochschulen und die Berufsakademie Sachsen aus. Das Gesamtvolumen beträgt zwei Millionen Euro pro Jahr. Mit den Sondermitteln wird die Umsetzung der UN-BRK in insgesamt 15 Einrichtungen, darunter fünf künstlerische Hochschulen, unterstützt.

Um darüber hinaus die Ausgangslage in den Bereichen Inklusion und Barrierefreiheit an den Hochschuleinrichtungen transparent zu machen, veröffentlichte das damalige Sächsische Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst (SMWK) 2016 die Studie „Auf dem Weg zur inklusiven Hochschule“ (SMWK 2016). Die Studie befasst sich mit der Situation von Studierenden und Beschäftigten mit Behinderung im sächsischen Wissenschaftsbereich, erhebt einen Sachstand zur Inklusion an Hochschulen und leitet Handlungsempfehlungen ab. Darüber hinaus wurde im Rahmen der Studie festgestellt, dass die „inklusive Hochschule“ zum Erhebungszeitraum (November 2015 bis März 2016) in Sachsen nur marginal strategisch-konzeptionell verankert war. Die Studie zeichnet sich besonders dadurch aus, dass verschiedene Personengruppen befragt wurden. Neben Studierenden und Mitarbeitenden waren dies auch Akteure der Studentenwerke und aus dem Bereich der Interessenvertretung von Menschen mit Behinderung und/oder chronischen Erkrankungen sowie Personen in Leitungspositionen an Hochschuleinrichtungen.

Ausgangslage an den Kunsthochschulen

Welche Schlüsse werden in der Studie „Auf dem Weg zur inklusiven Hochschule“ speziell für die Kunsthochschulen in Sachsen gezogen? Die Autorinnen und Autoren gehen auf der Basis der gewonnenen Daten davon aus, dass „aufgrund der studiengangsspezifischen Voraussetzungen bestimmte Behinderungsarten an Kunsthochschulen unterrepräsentiert sind“ (ebd.: 35). Andererseits, so die Autorinnen, „[…] verzeichnen Kunsthochschulen eine

[8] Bis 2019 Sächsisches Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst (SMWK).

überproportional hohe Anzahl an Studierenden mit psychischen Beeinträchtigungen“ (ebd.). Ebenfalls überproportional an Kunsthochschulen vertreten seien u. a. Studierende mit Essstörungen, Angststörungen sowie Medikamentenabhängigkeit (vgl. ebd.).

Durch die zwei wichtigsten Datenerhebungen zur sozialen Situation Studierender bzw. zur Situation Studierender mit Behinderung und/oder chronischer Krankheit – die Best-Studie sowie die Sozialerhebung (Middendorff et al. 2017)[9]– lassen sich diese aus qualitativen Interviews gewonnen Eindrücke nicht eindeutig statistisch belegen. Dies ist u. a. auf die geringe Zahl der teilnehmenden Studierenden von Kunsthochschulen an der Best-Studie und der Sozialerhebung zurückzuführen. Anhand der Best-2-Studie lässt sich jedoch hochschulübergreifend (ohne einen besonderen Fokus auf die Kunsthochschulen zu legen) zeigen, dass der Anteil der Studierenden mit psychischer Erkrankung hoch ist:

Laut der Best-2-Studie hatten von der Gesamtmenge der Studierenden mit einer Behinderung und/oder chronischer Erkrankung in Sachsen:

- 4,9 Prozent eine Bewegungsbeeinträchtigung
- 2,4 Prozent eine Sehbeeinträchtigung
- 3,2 Prozent eine Hör-/Sprechbeeinträchtigung
- 52,3 Prozent eine psychische Erkrankung
- 19,5 Prozent eine chronisch-somatische körperliche Erkrankung
- 4,2 Prozent eine Teilleistungsstörung
- 2,2 Prozent eine psychische Erkrankung und eine chronisch-somatische Erkrankung
- 4,8 Prozent andere Beeinträchtigungen (z. B. Tumorerkrankung, Autismus-Spektrum-Störung)
- 6,5 Prozent andere Mehrfachbeeinträchtigungen (vgl. Poskowsky et al. 2018)

[9] Die Sozialerhebung wird seit 1951 im Auftrag des Deutschen Studentenwerks durchgeführt und befasst sich mit der wirtschaftlichen und sozialen Lage der Studierenden in Deutschland.

Aktionspläne „Inklusion“

Eine wichtige Quelle zur Ermittlung des Status quo im Bereich Inklusion an den Kunsthochschulen in Sachsen sind die Aktionspläne der Hochschulen[10]. Das damalige SMWK hat die Hochschulen, Universitäten und die Berufsakademie Sachsen 2017 aufgefordert, Aktionspläne zur Umsetzung der UN-BRK zu verfassen.[11] Dieser Aufforderung sind die Einrichtungen bis 2018 nachgekommen. In den insgesamt 15 Aktionsplänen sind von den jeweiligen Hochschulen Maßnahmen für zahlreiche Handlungsfelder konzipiert worden. „Bauliche Barrierefreiheit“, „Kommunikative Barrierefreiheit“ und schließlich „Information und Beratung“ sind die Handlungsfelder, in denen in den Aktionsplänen am häufigsten hochschulangepasste Maßnahmen entwickelt wurden. Weitere Handlungsfelder, die jedoch nicht in allen Aktionsplänen vertreten sind, sind „Sensibilisierung“ (für die Belange von Menschen mit Behinderung und/oder chronischer Erkrankung), „Forschung und Lehre zu Inklusion und Barrierefreiheit“, „Maßnahmen für Beschäftigte mit Behinderung und/oder chronischer Erkrankung“, „Nachteilsausgleiche“ sowie „Studien- und Prüfungsbedingungen“, „Barrierefreie Lehre und Teilhabe bei kulturellen, sozialen und sportlichen Angeboten“.

Viele Hochschuleinrichtungen berichten, dass seit der Ausreichung der Sondermittel Inklusion und der Verabschiedung der Aktionspläne das Thema Inklusion stärker in das Bewusstsein der Hochschulangehörigen gerückt ist. Im Zuge dessen erfahren die Herausforderungen für Personen mit Beeinträchtigung im Studien- und Arbeitsalltag sowie die Realisierbarkeit von Barrierefreiheiten eine erhöhte Aufmerksamkeit. Darüber hinaus zeigen Qualitätssicherungs- und Governance-Prozesse auf, dass auch eine strategisch-konzeptionelle Verankerung der inklusiven Hochschule

---

10 Einige Aktionspläne finden sich auf der Seite der Informations- und Beratungsstelle Studium und Behinderung https://www.studentenwerke.de/de/content/online-bibliothek sowie auf der Seite der Koordinierungsstelle https://www.chancengleichheit-in-sachsen.de.

11 Aktionspläne sind ein „hilfreicher Kompass auf dem Weg zu einer inklusiven Hochschule“ (Schindler 2014: o. S.). Sie können genutzt werden, um „Ziele für mehr Chancengleichheit zu vereinbaren und diese mit konkreten Maßnahmen und Strukturen abzusichern“ (ebd.). Mittlerweile gibt es deutschlandweit viele Hochschulen, die zur Umsetzung der UN-BRK Aktionspläne verfasst haben. Sachsen ist jedoch das einzige Bundesland, in dem flächendeckend alle Universitäten, Hochschulen für angewandte Wissenschaften, die Berufsakademie sowie die Kunst- und Musikhochschulen Aktionspläne erarbeitet und verabschiedet haben.

begonnen hat. Insofern sind heute deutliche Fortschritte im Vergleich zur Ausgangssituation zu erkennen, welche sich 2015/2016 in der Studie „Auf dem Weg zur inklusiven Hochschule“ zeigten.

Aktionspläne der Kunsthochschulen in Sachsen

Die Handlungsfelder, mit denen sich die Kunsthochschulen in ihren Aktionsplänen befassen, sind weitestgehend deckungsgleich mit der Auswahl der Handlungsfelder an anderen Hochschulen in Sachsen. Es zeigt sich jedoch, dass die Kunsthochschulen einen starken Fokus auf die Sensibilisierung der Studierenden und Mitarbeitenden für das Thema Inklusion legen.[12] Darüber hinaus werden vermehrt künstlerische, pädagogische und praxisorientierte Projekte durchgeführt.[13]

Schließlich konzentrieren sich viele Kunsthochschulen auch auf das Schaffen von Ruheräumen, was bei dem besonders hohen Bestand an älteren und denkmalgeschützten Gebäuden innerhalb der Gruppe der Kunsthochschulen durchaus eine Herausforderung darstellt.

Häufig wird gefordert, Aktionspläne partizipativ zu erarbeiten (vgl. Rothenberg/Welzel/Zimmermann 2016; Klein 2016b). Gute Beispiele für partizipative Herangehensweisen in der Organisationsentwicklung der Hochschulen in Sachsen sind u. a. hochschuleigene Studierendenbefragungen zum Thema „Studium und Beeinträchtigung“, die im Zuge der Aktionsplanerstellung an einigen Hochschuleinrichtungen in Sachsen durchgeführt wurden. Anhand des Vorgehens der Hochschule für Musik und Theater in Leipzig lässt sich dies gut veranschaulichen:

Um zunächst die Bedarfe der Studierenden mit Beeinträchtigung zu erheben, wurde 2016 an der Hochschule für Musik und Theater in Leipzig eine Erstbefragung durchgeführt, die 2017 durch eine spezifizierte Folgebefragung

---

12 Beispielhaft dafür stehen die Veranstaltungen „Inklusion gestalten“ oder „Musik bewegt Barrieren“ der Hochschule für Musik Dresden.

13 In einem Projekt konzentriert sich die Palucca Hochschule für Tanz in Kooperation mit der Technischen Universität Dresden derzeit auf einen Aspekt der nicht sichtbaren Beeinträchtigungen. Das Ziel ist die langfristige Reduzierung und Prävention von Essstörungen bei Tänzerinnen und Tänzern.

vertieft und ergänzt wurde. Die Auswertung der Befragung fand Eingang in den „Aktionsplan Inklusion“ der Hochschule. Die Befragung ergab, dass es einen Bedarf an Beratungsangeboten zu den Themen depressive Verstimmung, Lern- und Arbeitsschwierigkeiten, Identitäts- und Selbstwertprobleme, Stressbewältigung, Erschöpfung und Prüfungsangst gab. Die Hochschule hat in der Auswertung der Studierendenbefragungen die Zusammenarbeit mit dem Studentenwerk Leipzig gesucht. Seit Herbst 2017 steht in der Psychosozialen Beratung des Studentenwerks Leipzig explizit Studierenden der Hochschule künstlerischer Fächer eine Person bereit. Daneben ist sie auch für die Prävention und Behandlung allgemeiner psychischer Erkrankungen ausgebildet.

Zukunftsaufgaben

Wie steht es nun um die Inklusion an künstlerischen Hochschulen in Sachsen? Zunächst zeigt sich, dass durch die Ausreichung der Sondermittel für Inklusion, durch die Studie „Auf dem Weg zur inklusiven Hochschule“ und die Erarbeitung der Aktionspläne in Sachsen wichtige Grundlagen für inklusive Entwicklungen geschaffen wurden. Zudem ist anzunehmen, dass auch an Kunsthochschulen viele Personen mit Behinderung studieren, wobei Studierende mit psychischer und chronischer Erkrankung überwiegen – was sich an den hochschulübergreifenden Zahlen zeigt.

Aus Letzterem lässt sich gleichzeitig eine Zukunftsaufgabe ableiten: Was fehlt, ist eine valide Datenbasis zur Situation von Studierenden mit Behinderung und/oder chronischer Erkrankung an Kunsthochschulen. Das Beispiel der Hochschule für Musik und Theater Leipzig zeigt, dass durch Studierendenbefragungen die Studienbedingungen und Bedarfe von Studierenden mit unterschiedlichen Formen von Behinderung ermittelt werden können.

Eine weitere Zukunftsaufgabe ist die Sensibilisierung für Barrieren im Selbstverständnis von künstlerischen Professionen und den damit einhergehenden Zugangsvoraussetzungen für künstlerische Fächer. Inklusion ist somit nicht nur ein Thema für die pädagogische Ausbildung an Kunsthochschulen.

Schließlich lassen sich zwei weitere Zukunftsaufgaben ableiten, die wiederum nicht nur die Gruppe der Kunsthochschulen betreffen und auf andere

Hochschultypen übertragbar sind. Zum einen bedarf es entsprechender Grundlagen in den Hochschulgesetzen, um Inklusion an den Kunsthochschulen gut umsetzen zu können. Besonders wichtig sind Regelungen zum Nachteilsausgleich in Zulassungsverfahren, im Studium und in Prüfungen sowie Regelungen für das Amt der Beauftragten für Studierende mit Behinderung und/oder chronischer Erkrankung. Die Beauftragten nehmen zentrale Funktionen im dauerhaften Monitoring, in der Umsetzung der Aktionspläne und in der Beratung von Studierenden wahr. Zum anderen gehören künstlerische Hochschulen häufig zur Gruppe der kleineren Hochschulen und es bedarf schließlich einer (personellen) Ausstattung der künstlerischen Hochschulen, die es ihnen ermöglicht, Inklusion gut umsetzen.

Literatur

Dannenbeck, Clemens/Dorrance, Carmen/Moldenhauer, Anna/Oehme, Andres /Platte, Andrea (Hrsg.) (2016): Inklusionssensible Hochschule. Grundlagen, Ansätze und Konzepte für Hochschuldidaktik und Organisationsentwicklung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Fromme, Christine (2019): beeinträchtigt studieren – best 2. Datenerhebung zur Studiensituation von Studierenden mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen 2016/17 – Zentrale Ergebnisse und Handlungsempfehlungen. In: Zeitschrift für Inklusion 27 (4), S. 197-204.

Klein, Uta (Hrsg.) (2016a): Inklusive Hochschule. Neue Perspektiven für Praxis und Forschung. Weinheim: Beltz Juventa.

Klein, Uta (2016b): Inklusive Hochschule als partizipativer Prozess: Das Beispiel der Universität Kiel. In: Uta Klein (Hrsg.): Inklusive Hochschule. Neue Perspektiven für Praxis und Forschung. Weinheim: Beltz Juventa, S. 80-103.

Klein, Uta/Schindler, Christiane (2016): Inklusion und Hochschule: Eine Einführung. In: Klein, Uta (Hrsg.): Inklusive Hochschule. Neue Perspektiven für Praxis und Forschung. Weinheim: Beltz Juventa, S. 7-18.

Middendorff, Elke/Apolinarski, Beate/Becker, Karsten/Bornkessel, Philipp /Brandt, Tasso/Heißenberg, Sonja/Naumann, Heike/Poskowsky, Jonas (2017): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016.

Zusammenfassung zur 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks – durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

Mölter, Sandra (2019): Forschungs- und Praxisverbund Inklusion an Hochschulen und barrierefreies Bayern. In: Zeitschrift für Inklusion 27 (4), S. 205-213.

Peschke, Susanne (2019): Chancengleichheit und Hochschule. Strukturen für Studierende mit Behinderung im internationalen Kontext. Wiesbaden: Springer VS.

Rothenberg, Birgit/Welzel, Barbara/Zimmermann, Ute (2016): Behinderung und Diversitätsmanagement: Von der Graswurzelarbeit zum Disability Mainstreaming. In: Klein, Uta (Hrsg.): Inklusive Hochschule. Neue Perspektiven für Praxis und Forschung. Weinheim: Beltz Juventa, S. 20-40.

Schindler, Christiane (2014): Auf dem Weg zu einer inklusiven Hochschule. In: Zeitschrift für Inklusion, 1-2, o. S.

SMWK (Sächsisches Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst) (2016): Auf dem Weg zur inklusiven Hochschule. Studie zur Situation von Studierenden und Beschäftigten. Dresden: Eigenverlag. https://publikationen.sachsen.de/bdb/artikel/26767/documents/37357 [Zugriff: 14.01.2020].

2. Inklusion in der Lehre

Einblick in eine qualitative Forschungsarbeit der Musikpädagogik/Rhythmik

Julia Wernicke

Seit 2016 wird an der Musikhochschule (MH) Trossingen das Seminar „Theater mit Musik – Inklusion im künstlerisch-pädagogischen Kontext“ des Fachbereichs Music & Movement unter der Leitung von Prof. Dr. Dierk Zaiser angeboten. Es wird von Studierenden unterschiedlicher Fachrichtungen der Musikhochschule und Erwachsenen mit geistiger Behinderung[14] aus der näheren Umgebung besucht. Ende 2017 erhielt die Autorin dieses Beitrags Julia Wernicke, Diplom-Rhythmikerin und Gebärdensprache Bachelor of Arts, das an das Seminar gebundene, über 18 Monate laufende Promotionsstipendium der Aktion Mensch e. V. Als beobachtende Forscherin übernimmt sie keine aktiv gestaltende Rolle. Betreut wird ihr Promotionsvorhaben von Prof. Dr. Alexander Cvetko (Universität Bremen) und Prof. Dr. Christina Zenk (MH Trossingen). Die enthaltene Studie befindet sich noch in der Auswertung. In diesem Artikel werden daher keine Ergebnisse vorgestellt, sondern Aufbau, Ziel und Relevanz der Untersuchung beschrieben.

Leitend für die Forschungsstudie ist der Grundgedanke des Religionsphilosophen Martin Buber (1923/1983: 28): „Der Mensch wird am Du zum Ich.“ Auch wenn Buber keinen Bezug zu Lerntheorien herstellt, so spiegelt seine Aussage doch eine konstruktivistische Grundhaltung wider. Dieser Denkweise folgend ist die Wirklichkeit und damit die Denk-, Handlungs- und Wahrnehmungsweise nicht objektiv, sondern ergibt sich aus einem komplexen

---

[14] Die Verwendung des Begriffs *Behinderung* basiert auf der Grundlage des Förderantrags (unv.) des Seminars. Der Verwendung in diesem Artikel basiert auf dem Verständnis von Behinderung nach der UN-BRK, welche die Rechte von Menschen mit Behinderung auf supranationaler Ebene regelt. Hierin gelten all jene Menschen als behindert, die aufgrund von langfristigen körperlichen, geistigen, seelischen oder Sinnesbeeinträchtigungen durch Barrieren an einer vollen und wirksamen Teilhabe behindert werden (vgl. UN 2016, Art. 1).

Zusammenspiel verschiedener Faktoren, die einen starken Subjektbezug aufweisen (vgl. Reich 2001). Zu ihnen gehören auch Interaktionserfahrungen (vgl. ebd.: 366). Diese finden bei „Theater mit Musik“ zwischen Menschen mit und ohne Beeinträchtigung statt.

Die Entwicklung der Forschungsfrage fand in Anlehnung an das Seminarkonzept statt. Im Zeitraum der Datenaufnahme besuchten elf Männer und Frauen mit geistiger Behinderung sowie neun Studentinnen und Studenten das Seminar „Theater mit Musik“ regelmäßig.[15] Eine Bachelorstudentin des Studiengangs Music & Movement übernahm in Vorbereitung auf ihre Prüfungsleistung im Pflichtmodul „Didaktik/Methodik Erwachsene“ die Leitung der Gesamtgruppe. Im Falle ihrer Verhinderung übernahm der Projektleiter die Gruppenphase. Damit schafft das Seminar für Studierende aller Fachrichtungen Möglichkeiten zum Praxiserleben im Rahmen eines Lehrmoduls. Studierende pädagogischer Studiengänge erlangen zudem Erfahrungen für die eigene Lehrtätigkeit durch die Leitung der Gruppe oder das Erleben von Lehrpraxis im Sinne eines Modelllernprinzips. Die Teilnehmenden mit Behinderung besuchen das Seminar im Rahmen ihrer Freizeitaktivität (vgl. Zaiser 2017: 17).

Es wird daher untersucht, welche Entwicklungspotenziale sich für die aktiv an einem mixed-abled (fähigkeitsgemischten)16 musikpädagogischen Studienseminar teilnehmenden Studierenden ergeben. Dabei wird versucht, die gesamte Breite an Entwicklungsmöglichkeiten zu erfassen und sich nicht auf Potenziale im Interaktionsbereich mit Menschen mit Beeinträchtigung zu beschränken. Die Studie schließt damit eine Forschungslücke im Bereich der Musikpädagogik und Inklusion. Bevor dies näher ausgeführt wird, bedarf zunächst der Begriff Entwicklungspotenzial einer Erklärung: Nach den Erziehungswissenschaftlern Heinz-Elmar Tenorth und Rudolf Tippelt (vgl. 2007:

---

[15] Neben den aktiven Teilnehmenden gab es auch passiv Beteiligte. Letztere spielten für die Studie keine Rolle. Wird im weiteren Verlauf des Artikels von „Studierenden“ gesprochen, sind damit ausschließlich die aktiv Beteiligten gemeint.

[16] Der mixed-abled Dance bezeichnet eine Tanzform, die von Tänzerinnen und Tänzern mit und Behinderung gemeinsam gestaltet wird (vgl. Quinten 2018: 140f.). Die deutsche Übersetzung „fähigkeitsgemischt“ wird im Fall der Forschungsarbeit auch für die gemischte Teilnehmendengruppe im Rhythmikseminar „Theater mit Musik“ verwendet, obwohl sich das Seminar nicht auf die Tanzform bezieht.

191, Sp. 1) betrachtet Entwicklungsforschung in einem weiten Verständnis jene miteinander in Zusammenhang stehenden Veränderungen, die bestimmten Einflüssen im Lebenslauf einer Person zuzuordnen sind. Zudem verweisen die Autoren im Hinblick auf interindividuelle Unterschiede auf das Verständnis des Menschen als „Produzent seiner eigenen Entwicklung“ (ebd.). Der genannten Bedingung von Entwicklungsforschung als Betrachtung über die gesamte Lebensspanne (vgl. ebd., Sp. 2) kann diese Forschungsarbeit nicht entsprechen, da sie nur einen kurzen Lebensabschnitt von einem Semester untersucht. In der Studie werden folglich die Entwicklungseinflüsse herausgearbeitet und hinsichtlich darin liegender Potenziale (i. S. des lat. potentia: Macht, Vermögen) ausgewertet. Die Einschränkung des Forschungsgegenstands auf Studierende ergibt sich u. a. durch die übergeordnet bestimmende Einbindung in die Modulstruktur der Hochschule als Lehrprobenpraxis.

Zum anderen wird hinsichtlich universitärer Lehre gefordert, Lehrangebote als erlebte Inklusion zu gestalten (z. B. bei Plate 2016). Den interaktionspädagogischen Angeboten der Musikpädagogik wird diesbezüglich eine besondere Bedeutung zugeschrieben, welche bislang jedoch nur durch Erfahrungsberichte oder auszugsweise wiedergegebenen Tagebüchern von Studierenden belegt ist (z. B. bei Gehrs 2016; Kuhnke/Diehl/York 2016; Quinten 2015). Eine Ausnahme bildet der von Angelika Holzer (2018) veröffentlichte Artikel über ein Tanzprojekt mit Grundschülerinnen und -schülern „with special needs“ und Studierenden der pädagogischen Hochschule Steiermark. Den Einfluss der Teilnahme am Tanzprojekt auf die studentischen Fähigkeiten zur Interaktion und Kommunikation mit Kindern und Jugendlichen mit besonderen Bedürfnissen (vgl. ebd.: 223f.) ermittelte die Autorin durch eine Inhaltsanalyse der schriftlichen und mündlichen Aussagen von 54 Studierenden (vgl. ebd.: 238f.). Da ergänzende Angaben wie Beispielaussagen oder inhaltliche Erläuterungen der von ihr ermittelten Kategorien fehlen, ist die Nachvollziehbarkeit des Berichts nur eingeschränkt möglich und lässt Fragen offen. Nichtsdestotrotz wertet Holzers Evaluationsbericht erstmalig die Perspektive von Musikhochschul-Studierenden aus, beschränkt sich dabei jedoch auf den Umgang mit Menschen mit Beeinträchtigung.

Um in der an „Theater mit Musik“ angebundenen Studie Einflussfaktoren und Entwicklungspotenziale zu erfassen, wird ein qualitatives Forschungsdesign

gewählt. Cornelia Helfferich (vgl. 2011: 21f.) benennt als übergeordnete Zielsetzung qualitativer Forschung das Verstehen eines Forschungsgegenstands durch Rekonstruktion von Sinnstrukturen im Gegensatz zu einem quantitativen Messen. Weiter formuliert die Autorin zudem die Unmöglichkeit objektiver Wirklichkeiten (vgl. ebd.: 22), was der Grundannahme des Konstruktivismus entspricht, auf der auch die durchgeführte Studie aufbaut.

Interaktion spielt damit in mehrfacher Hinsicht in dieser Forschung eine übergeordnete Rolle: 1) Das gemeinsame Erleben von Menschen mit und ohne Behinderung wird als entscheidender Einflussfaktor auf die Denk-, Handlungs- und Wahrnehmungsweise der Studierenden angenommen. 2) Zudem benennt Helfferich bereits die in einer qualitativen Forschung zu rekonstruierende soziale Wirklichkeit als eine „interpretierte, gedeutete und damit interaktiv ‚hergestellte' und konstruierte Wirklichkeit" (ebd.). Äußerungen seien damit zwar variabel, aber nicht beliebig, sondern basieren auf einem Grundkonzept oder Grundmuster. Dieses könne durch qualitative Forschung erfasst werden könne (vgl. ebd.). Sowohl Äußerungen bspw. in Interviews als auch Interpretationsprozess des Forschenden sind damit als Ergebnisse von Interaktionshandlung(-en) zu verstehen.

Die Körpersoziologie differenziert „Wissen" in unbewusst-implizites und bewusst-reflexives Wissen (vgl. Böhle 2017: 144). Um beide Arten zu erfassen, werden leitfadengestützte Interviews, die von einem hohen narrativen Anteil geprägt sind, und videografische Aufzeichnungen jeder Seminarsitzung über den Zeitraum des Beobachtungssemesters herangezogen. Beide methodischen Zugänge werden als Triangulation (vgl. Flick 2011) ausgewertet. Für die Auswertung werden zunächst die sechs geführten Interviews inhaltsanalytisch nach Udo Kuckartz (vgl. 2014) strukturiert und zusammengefasst. Die dabei erarbeiteten Kategorien werden anschließend an das Videomaterial angelegt und in die bereits bestehenden Kategorien subsummiert bzw. ergänzen oder erweitern diese.

Das Promotionsvorhaben erfasst damit erstmalig umfassend den Mehrwert für Studierende durch den Besuch eines mixed-abled Seminars an einer Musikhochschule. Die Auswertung der Studie ist noch nicht abgeschlossen. Bereits jetzt sind jedoch Potenziale in verschiedenen Bereichen zu erkennen,

welche sich auf Lehr- und Praxiserfahrungen gleichermaßen zurückführen lassen. Einige davon decken sich mit den Vermutungen und dem Wissen der musikpädagogischen Forschungsliteratur. Andere zeigen neue und unerwartete Erkenntnisse auf.

Literatur

Böhle, Fritz (2017): Wissen. In: Gugutzer, Robert/Klein, Gabriele Klein/Meuser Michael (Hrsg.): Handbuch Körpersoziologie, Bd. 1: Grundbegriffe und theoretische Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS, S. 143-147.

Buber, Martin (1923/1983): Ich und du. Mit einem Nachwort von Bernhard Casper. 11., durchges. Aufl. Heidelberg: Reclam.

Flick, Uwe (2011): Triangulation. Wiesbaden: Springer.

Gehrs, Vera (2016): Persönlichkeit in Bewegung. Konzeption und Anwendung eines musik- und bewegungsorientierten diagnostischen Instruments für die Grundschule. Osnabrück: Electronic.

Helfferich, Cornelia (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer.

Holzer, Angelika (2018): Let's Dance Together! Students and Children in a Mixed-abled Project. In: Haugen, Torgeir/Skjerdingstad, Kjell Ivar (Hrsg.): Children and Young People, Aesthetics and Special Needs. An Interdisciplinary Approach. Oslo: Vidarforlaget, S. 223-240.

Kuckartz, Udo (2014): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 2., durchges. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Kuhnke, Yvonne/Diehl, Lis Marie/York, Jan (2016): Mehr DOMOkratie wagen. Chancen inklusionssensibler Lernformate. In: Dannenbeck, Clemens/ Dorrance, Carmen/Moldenhauer, Anna/Oehme, Andreas/Plate, Andrea (Hrsg.): Inklusionssensible Hochschule. Grundlagen, Ansätze und Konzepte für Hochschuldidaktik und Organisationsentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 237-252.

Plate, Elisabeth (2016): Lehrer_innenbildung für Inklusion braucht Lehrer_innenildung durch Inklusion. In: Dannenbeck, Clemens/Dorrance, Carmen/Moldenhauer, Anna/Oehme, Andreas/Plate, Andrea (Hrsg.): Inklusionssensible Hochschule. Grundlagen, Ansätze und Konzepte für Hochschuldidaktik und Organisationsentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 194-214.

Quinten, Susanne (2015): Einstellung in Bewegung. Kann Tanzkunst helfen, Einstellungen gegenüber Menschen mit Behinderung zu verändern? In: Zeitschrift für Inklusion, 4. https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/246 [Zugriff: 13.12.2019].

Quinten, Susanne (2018): Teilhabe im Tanz. In: Quinten, Susanne/Rosenberg, Christiana (Hrsg.): Tanz – Diversität – Inklusion. Jahrbuch TanzForschung 2018. Bielefeld: transcript, S. 135-155.

Reich, Kersten (2001): Konstruktivistische Ansätze in den Sozial- und Kulturwissenschaften. In: Hug, Theo (Hrsg.): Einführung in die Wissenschaftstheorie und Wissenschaftsforschung, Bd. 4. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 356-376. http://konstruktivismus.uni-koeln.de/reich_works/aufsatze/reich_34.pdf [Zugriff: 12.12.2019].

Tenorth, Heinz-Elmar/Tippelt, Rudolf (Hrsg.) (2007): Beltz Lexikon Pädagogik. Weinheim: Beltz.

UN (United Nations) (2016): Convention on the Rights of Persons with Disabilities, General comment No. 4 on the right to inclusive education, CRPD/C/GC/4 (Abs 39) https://www.right-to-education.org/resource/general-comment-4-article-24-right-inclusive-education [Zugriff: 27.03.2020]

Zaiser, Dierk (2017): Rhythmik und Inklusion – Förderung eines Lehrforschungsprojekts. In: Rhythmik. Musik und Bewegungspädagogik, 53, S. 16-18.

Inklusion an Kunst- und Musikhochschulen aus Sicht einer Hochschulleitung

Thomas Grosse

Das Netzwerk Kultur und Inklusion befasst sich seit Jahren mit der Umsetzung des Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK) in künstlerischen und kulturellen Feldern – eine Fragestellung, die auch an Kunst- und Musikhochschulen Relevanz besitzt. Auf die Rahmenbedingungen einerseits sowie andererseits die verschiedenen Aspekte der Thematik an den Hochschulen soll im Folgenden eingegangen werden.

An den Kunst- und Musikhochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen (NRW) sind knapp ein Prozent der Studierenden des Landes eingeschrieben, in Summe sind das knapp 7000 Menschen. An jeder Hochschule sind Studierende bekannt, die eine Beeinträchtigung ins Studium mitbrachten oder bei denen später eine solche aufgetreten ist. Dabei handelt es sich sowohl um körperliche Beeinträchtigungen als auch um chronische oder psychische Erkrankungen. Nicht alle Studierenden sind im Sinne einer Schwerbehinderung erfasst. Aus Beratungsgesprächen an unseren Hochschulen wissen wir aber von einer hohen Anzahl Studierender, die im engeren Sinne dieser Gruppe zugerechnet werden können. Darüber hinaus gibt es sicher auch Fälle, die gar nicht bekannt sind. Verlässliche Zahlen können angesichts dieser Situation kaum erhoben werden, deshalb lässt sich keine Aussage darüber treffen, inwieweit der Anteil Studierender mit Beeinträchtigung an Kunst- und Musikhochschulen mit Durchschnittswerten in der Bevölkerung vergleichbar ist. In Bezug auf körperliche Beeinträchtigungen ist zu vermuten, dass die Zahl der betroffenen Studierenden unter dem Durchschnitt der Gesamtbevölkerung liegt – eine Beobachtung, die aufgrund der hohen Zahl an Studienplätzen, die bestimmte körperliche Fähigkeiten erfordern, plausibel erscheint. Tanzen, Singen oder Schauspiel einerseits, Instrumentalspiel andererseits erfordern in der Regel bestimmte Voraussetzungen. Allerdings bestätigen auch hier Ausnahmen die Regel: Musikstudierende in Instrumentalklassen, in den Opernschulen, in musikalisch-technischen Studienbereichen, Studierende im

Schauspiel, im Tanz, in den bildenden Künsten, in künstlerisch-pädagogischen sowie wissenschaftlichen Studienfächern und allen anderen Studienbereichen finden ihren Zugang zu Kunsthochschulen über eine erfolgreich absolvierte Eignungsprüfung. Es ist also möglich, auch mit einer Beeinträchtigung ein Studium an einer Kunst- oder Musikhochschule aufzunehmen. Dabei handelt es sich beispielsweise um Seh- oder Hörschädigungen, körperliche Fehlbildungen in allen Ausprägungsgraden, Epilepsie oder andere chronische Erkrankungen. Auch Beeinträchtigungen durch Unfälle oder andere äußere Einflüsse zählen dazu.

Alle Studierenden – mit oder ohne Beeinträchtigung – verfügen also über eine in der Eignungsprüfung festgestellte besondere künstlerische Eignung im jeweiligen Hauptfach.

Da die Kunst- und Musikhochschulen kleine Einrichtungen sind, die nicht selten nahezu familiäre Strukturen entwickelt haben – insbesondere wegen der kleinen Lerngruppen und des Einzelunterrichts – gibt es Möglichkeiten sehr individueller Ausgleichsmaßnahmen. Kann schon im Rahmen der Eignungsprüfung ein Nachteilsausgleich in Anspruch genommen werden, so besteht im weiteren Studium die Möglichkeit, Verlaufsplanungen individuell vorzunehmen und Prüfungen entsprechend anzupassen. Zudem kommen Assistenzsysteme ebenso zum Einsatz wie auch persönliche Assistenzen. Die meisten dieser sehr individuellen Angebote basieren auf den Studienberatungen, die in den vergangenen Jahren auch durch verschiedene Projektmaßnahmen im Land NRW ausgebaut worden sind, sowie natürlich auf der Arbeit der Ansprechpersonen für Studierende mit Beeinträchtigung.

An den Hochschulen sind weitere Ansprechpartnerinnen und -partner verortet. Beispielsweise können sich Behindertenbeauftragte, Ombudsleute, Psychosoziale Beratungsstellen, Musikmedizinische und Musikphysiologische Angebote, Gleichstellungsbeauftragte sowie zahlreiche Vertrauensleute in Lehre und Verwaltung den besonderen Bedürfnissen Studierender widmen – ob mit oder ohne Beeinträchtigung.

Zusätzlich zu den vorstehend genannten Beeinträchtigungen lässt sich feststellen, dass die Anzahl an psychischen Belastungsstörungen bis hin zu psychischen Erkrankungen unter den Studierenden zuzunehmen scheint. Dies ist

eine Beobachtung, die sowohl mit gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen als auch mit Erhebungen unter Studierenden aller Hochschulen in Deutschland korrespondieren dürfte. Wie sich aber der Anteil psychisch erkrankter Studierender an Kunst- und Musikhochschulen zur gesamtgesellschaftlichen Verteilung genau verhält, lässt sich aufgrund der oben genannten Umstände ebenfalls nicht ermitteln. Ohnehin gibt es beispielsweise an Kunsthochschulen die Beobachtung, dass Erkrankungen im psychischen Bereich zu Dysfunktionalitäten führen können, die nicht immer erkennbar sind, für künstlerische Prozesse aber durchaus wertvoll sein können. Oder anders ausgedrückt: Beeinträchtigungen bieten Chancen für eigene künstlerische Zugänge, insbesondere in vorwiegend kreativ ausgerichteten Studienbereichen, weil sie möglicherweise einen zusätzlichen oder anders gelagerten Blick auf die Welt ermöglichen.

An den Kunst- und Musikhochschulen gibt es allerdings keine spezifischen Studienangebote oder Services für Menschen mit Beeinträchtigung, die proaktiv vorgehalten werden. Dies ergibt sich einerseits aus den geringen Fallzahlen und andererseits aus der Kleinheit der Hochschulen. In der Regel muss fallbezogen nach Lösungen für auftretende Behinderungen des Studierens gesucht werden. Auch in Bezug auf Barrierefreiheit sind große Einschränkungen sichtbar. In den zahlreichen, häufig historischen und denkmalgeschützten Gebäuden der Kunst- und Musikhochschulen sind Umbauten schwierig bis gar nicht möglich. Maßnahmen werden in der Regel bedarfsgerecht durchgeführt, dabei erscheinen beispielsweise Raumwechsel die bessere, weil die schneller umsetzbare Alternative zu sein.

Über die vorstehend behandelten Rahmenbedingungen hinaus soll das Thema „Inklusion in der künstlerischen Lehre“ im Folgenden von drei Seiten aus betrachtet werden:

1. *Inklusive Lehre für Studierende an den Kunst- und Musikhochschulen*
2. *Inklusion als Gegenstand einer Tätigkeit in künstlerischen, pädagogischen und wissenschaftlichen Arbeitsfeldern sowie*
3. *Inklusion als gesellschaftlich relevantes Thema*

1. Inklusive Lehre für Studierende an den Kunst- und Musikhochschulen

Im Lehralltag ist der Umgang mit den Herausforderungen, die durch Beeinträchtigungen entstehen, nur individuell zu regeln. Es gibt Studierende mit Assistenzen, die durch diese Unterstützung viele Barrieren recht gut meistern können. Dies sind oftmals persönliche Hilfen, also direkte Unterstützungen durch Begleitung im Alltag, durch die Mobilitätseinschränkungen oder Einschränkungen beim Hören oder Lesen ausgeglichen werden sollen. Daraus entsteht nahezu kein Handlungsbedarf für die Hochschule selbst. Beispielsweise müssen Lehrveranstaltungen kaum an die Situation angepasst werden.

Viele Studierende mit Beeinträchtigung benötigen aber auch seitens der Lehrenden eine Form von Aufmerksamkeit oder eines besonderen Verständnisses für bestimmte Bedürfnisse. Nun ist der Umgang mit heterogenen Gruppen – an den Hochschulen finden sich zahlreiche Personen mit geringen Sprachkenntnissen oder einem anderen kulturell geformten Verständnis von Hochschullehre – eine Aufgabe, der sich die Lehrenden ohnehin stellen müssen. Diese wird aber zunehmend komplexer. Deshalb besteht in vielen Fällen der Bedarf an Hilfestellungen, um die Lehre gut zu gestalten. Gemeint ist damit die Fähigkeit Lehrender, situations- und personenbezogen Lernprozesse anzuregen, zu ermöglichen und zu begleiten.

Anpassungsprozesse können aber schnell an Grenzen stoßen. Beispielsweise sind in den darstellenden Künsten Sehgewohnheiten oder Körperbilder etabliert oder in den Inszenierungsvorstellungen erwünscht, die nicht von allen Studierenden (oder Mitgliedern eines Ensembles im späteren Bühnenbetrieb) erfüllt werden können. Dies ist übrigens losgelöst von der Frage nach Beeinträchtigungen der Fall. Das Überschreiten dieser Grenzen kann folglich zu neuen Eindrücken führen und andere künstlerische Horizonte öffnen – ein Argument, das zu Recht immer von den Interessenvertretungen für Menschen mit Beeinträchtigung vorgebracht wird. Auf der anderen Seite steht die Freiheit der Kunst mit der Forderung, künstlerische Konzeptionen ungehindert umsetzen zu können. Dazu gehört die Entscheidung, diese Grenzen bewusst zu überschreiten und Menschen auf die Bühne zu bringen, deren Erscheinen möglicherweise unerwartet und überraschend ist, ebenso wie das Recht auf eine „klassisch“ anmutende Inszenierung. Im Idealfall sollten im Studium

beide Ansätze erlebt werden können. Dass künstlerische Gesamtprozesse Veränderungen unterliegen und diese auch Abbild von Gesellschaft sind, ist eine Binsenweisheit, die ebenso zutrifft, wie die Feststellung, dass es auch ein künstlerischer Genuss sein kann, Vertrautes zu erleben.

2. Inklusion als Gegenstand einer Tätigkeit in künstlerischen, pädagogischen und wissenschaftlichen Arbeitsfeldern

Leichter gelingt der Blick auf die Inklusion als Thema für die spätere Berufspraxis in den pädagogischen Studienfächern. Beispielsweise haben Aktivitäten des Verbands deutscher Musikschulen schon vor Jahrzehnten stattgefunden und vielerorts ist aus der früheren „Arbeit mit Behindertengruppen“ echte Inklusionsarbeit geworden. Solche Veränderungen sind auch in den Musikhochschulen angekommen. Wie stark diese Themen im Lehralltag behandelt werden, ist von den verantwortlichen Personen abhängig, die nicht nur verschiedene Haltungen dazu haben, sondern sich auch unterschiedlich kompetent fühlen. Das Gleiche gilt auch für die Lehre in vielen anderen Fächern, wobei insbesondere bei den künstlerisch Lehrenden die Bedeutung des Themas größtenteils gering ist, da diese ein in der Regel klar definiertes Selbstverständnis ihrer Lehre haben, das im Berufungsverfahren auch durch die personelle Auswahl angelegt worden ist. Aus Leitungssicht stellt dies kein grundsätzliches Problem dar, zumal die Verantwortung für Lehrinhalte durch die Wissenschaftsfreiheit geschützt wird.

Es stellt sich folglich die Frage, welche Relevanz die Vorbereitung von Studierenden auf spätere Herausforderungen in der Berufspraxis jeweils besitzt. Hier konkurrieren Themen als gesellschaftliche Herausforderungen miteinander: Inklusion, Geschlechtergerechtigkeit, kulturelle Diversität oder der Umgang mit Menschen aus verschiedenen sozialen Milieus. Themen des Managements, wie beispielsweise Vertragsrecht, Künstlersozialkasse, Medien- oder Urheberrechtsfragen, hingegen stehen für die zunehmende Sorge um gute und gerechte Arbeits- und Lebensbedingungen für Kunstschaffende. Musikergesundheit, Selbstfürsorge oder Burn-out-Prophylaxe wollen den zunehmenden Belastungsstörungen entgegenwirken. Es wird schnell deutlich, dass eine Erweiterung der Studienfächer schnell an die Grenzen des Studiums an einer Kunsthochschule stoßen wird. Es führt auch an personelle Grenzen in der

Lehre, denn kleine Einrichtungen können nicht alle diese Themen hauptamtlich besetzen. Darüber hinaus führt die vergleichsweise geringe Personalfluktuation dazu, dass die bei Neubesetzungen mögliche und nicht unübliche Erweiterung von Denominationen an aktuelle Themen nur träge vonstattengehen kann.

Daraus lassen sich nun interessanterweise recht gegensätzliche Schlüsse ziehen:

a. Ein universitäres Studium dient der Bildung, nicht der Ausbildung. Insbesondere künstlerisch Studierende sollen eigenständige Künstlerpersönlichkeiten werden, darüber hinaus auch kritikfähige und ausdrucksstarke Mitglieder der Gesellschaft.

Das ist ein starker Standpunkt – und er erscheint deshalb sympathisch. Allerdings wird die Frage nach der gesellschaftlichen Verantwortung der Hochschulen hier nur unspezifisch beantwortet.

b. Die Hochschulen haben die Pflicht, ihre Studierenden möglichst passgenau auf die spätere Berufspraxis vorzubereiten. Das Studium muss dazu in die Lage versetzen, den Herausforderungen des jeweiligen Berufs zu begegnen und eine erfolgreiche Berufslaufbahn einzuschlagen.

Diese Sichtweise ist von Verantwortung für die Absolventinnen und Absolventen getragen. Allerdings scheint sie angesichts der sich stark diversifizierten Berufsbilder mittlerweile überholt zu sein.

c. Studieren ist ein eigenverantwortlicher Prozess, in dem Studierende innerhalb vorgegebener Rahmenbedingungen für ihr Lernen maßgeblich selbst zuständig sind. Die Hochschule begleitet diesen Prozess, regt zur Neugier an, beantwortet Fragen, ist ein Wegweiser. Als Ort des Austauschs und der Kommunikation bietet sie einen Blick über den Tellerrand der Fächer und stärkt die Fähigkeit der Studierenden, lebenslang zu lernen.

Der Charme dieses Schlusses ist offensichtlich: Das fachspezifische Lernen wird über das Studium hinaus gedacht, dadurch wird nicht nur eine zeitliche Entzerrung ermöglicht, sondern die Qualität des Lernprozesses erhöht, da er an konkreten Fragen orientiert ist.

In Bezug auf unser Thema, nämlich Inklusion als Studienfach, bedeutet dies, dass ein Bewusstsein für Inklusion im Studium angelegt werden muss. Es geht dann um eine Erhöhung der Sensibilität, nicht nur in Themen der Inklusion, sondern allgemein um den Umgang mit Diversität. Ein Risiko begegnet uns dabei aber immer wieder: Große Zusammenhänge sind gut, aber Themen können darin auch verschwinden. Wenn beispielsweise Diversität als Querschnittsthema Fragen von Inklusion, Gleichstellung und Migration abbilden soll, gehen leicht Zuständigkeiten verloren. Doch trotz dieser Bedenken, denen Aufmerksamkeit entgegengebracht werden muss, ist zu erwarten, dass die Ausbildung einer persönlichen Haltung einen größeren und nachhaltigeren Studienerfolg darstellt, als es Schulungen im weiteren Sinne können.

3. Inklusion als gesellschaftlich relevantes Thema

Dies betrifft nun auch den dritten Aspekt, nämlich das Wissen um Inklusion – oder, gleich weiter gefasst, der Diversität – als gesellschaftlich relevantes Thema. Ein künstlerisches Hochschulstudium dient der Herausbildung einer eigenständigen künstlerischen Persönlichkeit. Diese losgelöst zu betrachten von einer grundsätzlichen Persönlichkeitsbildung im Sinne einer guten allgemeinen Bildung, der Fähigkeit zur eigenständigen Urteilsfähigkeit und dem Bewusstsein von gesellschaftlicher Verantwortung, auch und gerade der Künste, fällt schwer. Hier lässt sich ebenfalls ein Auftrag für alle Bildungsinstitutionen, mithin auch den Kunst- und Musikhochschulen, festmachen.

Eine kurze Zusammenfassung am Schluss

An den Kunst- und Musikhochschulen in NRW ist die Aufnahme eines Studiums auch für Menschen mit Beeinträchtigung möglich. Das entscheidende Kriterium ist die Feststellung der künstlerischen Eignung in der entsprechenden Prüfung. Nachteilsausgleiche werden gewährt und können aufgrund der

besonderen Bedingungen an kleinen Hochschulen sehr individuell vereinbart werden.

In Bezug auf die Rahmenbedingungen – insbesondere, was die Barrierefreiheit betrifft – sind den Hochschulen enge Grenzen gesetzt. Auch eine spezifische hauptamtliche Stärkung der Inklusionsthematik auf allen Ebenen ist durch die geringe institutionelle Größe deutlich eingeschränkt.

Die Kunst- und Musikhochschulen sind sich ihrer gesellschaftlichen Verantwortung bewusst, die sie aus ihrem Auftrag, sich der Pflege und Weiterentwicklung der Künste zu widmen, ableiten. Dazu gehört die Suche nach neuen Ausdrucksformen und künstlerischer Entwicklung ebenso, wie auch die Bewahrung einer künstlerischen Praxis und des kulturellen Erbes. Die Kunst- und Musikhochschulen ermöglichen geeigneten Bewerberinnen und Bewerbern die Aufnahme eines Studiums und begleiten diese Studierenden mit einem hohen Maß an Beratung und Unterstützung durch das Studium. Dabei verstehen sie unter Studieren mehr als nur eine fachliche (Aus-)Bildung, sondern sehen die gesamte Persönlichkeitsentwicklung als Ziel.

Es ist keine Frage, dass es noch viele offene Fragen und Aufgaben gibt und dass es zu einer gelungenen Inklusion – die dann gar keiner weiteren Erwähnung bedarf – noch ein weiter Weg sein wird. Die Kunst- und Musikhochschulen verschließen sich dem Thema nicht, müssen aber auf vielfältigen Ebenen in die Lage versetzt werden, Inklusion zu begleiten.

ARTplus – ein Programm für mehr Diversität im Kunst- und Kulturbetrieb unter Berücksichtigung der Interessen von Künstlerinnen und Künstlern mit Behinderung

Jutta Schubert

Für mehr Diversität im Kulturbetrieb

EUCREA, Verband Kunst und Behinderung e. V., hat im Sommer 2018 ein Positionspapier unter dem Titel „Diversität im Kunst- und Kulturbetrieb in Deutschland – Künstlerinnen und Künstler mit Behinderung sichtbar machen“ veröffentlicht. Das Papier beinhaltet eine Beschreibung der Situation von Künstlerinnen und Künstlern mit einer Beeinträchtigung, die Einordnung der Dimension Behinderung in die aktuell geführte Diversitätsdebatte und die mögliche Übertragbarkeit des englischen Modells des „Creative Case for Diversity“ (Arts Council England) auf die Situation in Deutschland. Darüber hinaus werden kulturpolitische Forderungen aufgestellt, die sich auf eine Öffnung von Ausbildungs- und Arbeitsangeboten für Künstlerinnen und Künstler mit Behinderung, auf eine Verbesserung der Förderbedingungen und der Wahrnehmung ihrer Werke in der Öffentlichkeit beziehen.

Der Arts Council in England hat mit dem Creative Case of Diversity ein auf zehn Jahre angelegtes Strukturprogramm angelegt und finanziell ausreichend ausgestattet, welches zum Ziel hat, spezifische Gruppen zu fördern, die bislang im Kultursektor unterrepräsentiert sind (u. a. auch Künstlerinnen und Künstler mit Behinderung). Der Creative Case for Diversity hat darüber hinaus die künstlerisch-kreative Dimension, die eine Diversität im Kunst- und Kulturbetrieb hervorruft, zum Thema gemacht. Mittelvergabe und Förderentscheidungen sind an den Nachweis gebunden, unterrepräsentierten Gruppen Zugänge zu geplanten Angeboten zu verschaffen. Besonders große Kulturinstitutionen, die staatlich gefördert werden, sind davon betroffen. Grundsätzlich werden alle Daten, die die Förderungen und damit alle Erhebungen darüber betreffen, veröffentlicht. Diversität wird in diesem Programm als großer Vorteil erkannt: Die künstlerische Qualität wird erweitert, mehr Zielgruppen erreicht und neue

Arbeitsformen durch mehr Experimentierfreude entwickelt. Für die Umsetzung hat sich der Arts Council mehrere Instrumentarien überlegt: unter anderem Druck von oben auf die öffentlich geförderten Einrichtungen und Projekte (Barrierefreiheit, Diversität im Programm, Publikum und Personal) auszuüben; mehr internationale Kooperationen und mehr Wettbewerb in diesem Bereich; die Veröffentlichung von Kennzahlen, wie hoch der Anteil an Diversität in jedem Bereich einer Kulturinstitution ist und die Sensibilisierung und Weiterbildung des Personals.

Ziel des Positionspapieres von EUCREA war, Kunst- und Kultureinrichtungen, Politik und Verwaltung in Deutschland zum Umdenken anzuregen und eine verbesserte Infrastruktur in Bezug auf Arbeit und Ausbildung zugunsten von Künstlerinnen und Künstlern mit Beeinträchtigung einzufordern. Ausschlüsse auf verschiedenen Ebenen sind dafür verantwortlich, dass Kreative mit Beeinträchtigung in privaten und öffentlichen Kultureinrichtungen bislang wenig zu finden sind – weder im künstlerischen Betrieb noch in der Rolle der Kulturvermittelnden.

Künstlerinnen und Künstler mit Beeinträchtigung sollen im etablierten Kulturbetrieb ihren Platz haben – nicht nur, weil sie einen großen Bestandteil der Bevölkerung ausmachen, sondern auch, weil sie die künstlerische Vielfalt in Deutschland stärken. Die Vision einer diversitätsbasierten Kulturlandschaft betrifft nicht allein neue Akteurinnen und Akteure im künstlerischen Betrieb, in Personalstrukturen und im Publikum, sondern künstlerische Inhalte und Formen sowie den Zugang zum Ausbildungs- und Arbeitsmarkt.

Ausbildungsangebot und Qualifizierung für Künstlerinnen und Künstler mit Beeinträchtigung

Eine Ursache für die mangelhafte Inklusion von Künstlerinnen und Künstlern mit Beeinträchtigung im deutschen Kulturbetrieb ist, dass sie und künstlerisch talentierte Menschen mit Beeinträchtigung, die sich außerhalb der Behindertenhilfe beruflich qualifizieren wollen, bisher kaum Angebote hierfür finden. Das bestehende Ausbildungsangebot in Deutschland, sei es nun an künstlerischen Hochschulen oder anderen beruflich orientierten Institutionen, ziehen viele für sich nicht in Betracht – die Anforderungen scheinen zu hoch, es

bestehen Befürchtungen, Lerninhalte und Prüfungen aufgrund der Behinderung nicht absolvieren zu können. So bleibt für diese Gruppe meist nur die Möglichkeit, Künstlerarbeitsplätze innerhalb der Behindertenhilfe zu nutzen oder an Angeboten im Hobby- und Freizeitbereich teilzunehmen. Bei den wenigen – beruflich außerhalb der Behindertenhilfe aktiven – Künstlerinnen und Künstlern handelt es sich meist um geniale Autodidaktinnen und Autodidakten, die über ein starkes soziales Umfeld verfügen.

Künstlerische Ausbildungsinstitute – ob privat oder öffentlich – haben häufig wenig Berührungspunkte mit Interessierten mit Behinderung, da es meist gar nicht erst zu einer Bewerbung kommt. Weder bei den Lehrenden noch bei den Studierenden liegen inklusionsspezifische Erfahrungen vor.

Um mehr Diversität im Kunst- und Kulturbetrieb erreichen zu können, ist EUCREA der Ansicht, dass für die Zielgruppe zunächst der Zugang zu Ausbildung und Qualifizierung qualitativ und quantitativ verbessert werden muss. Finden Ausbildung und Qualifizierung bereits in exkludierenden Strukturen statt, wird der spätere Zugang zu einer beruflichen Tätigkeit zusätzlich erschwert. Die qualitative Verbesserung von Bildungschancen, in der die Zielgruppe ihre Talente adäquat ausbilden kann, ist ein wichtiger Schritt in Richtung einer inklusiven Gesellschaft.

EUCREA zielt mit dem geplanten Programm ARTplus darauf ab, keine neue „zielgruppenspezifische Ausbildungslandschaft“ aufzubauen, sondern die vorhandene so zu modifizieren, dass sie für mehr Menschen zugänglich wird. Über das Programm sollen viele am Prozess einer inklusiven Gesellschaft beteiligten Akteurinnen und Akteure zusammengebracht werden. Bereits im ARTplus-Programm 2015 bis 2017 in Hamburg konnte die Erfahrung gemacht werden, dass Vermittlungsprojekte notwendig sind, um Parallelwelten durchlässiger werden zu lassen. Durch das gegenseitige Kennenlernen und die regelmäßige Abstimmung gemeinsamer Handlungsabläufe entsteht eine kontinuierliche Zusammenarbeit.

Eine andere Form der Verbindung wird von EUCREA gerade im Projekt CONNECT – Kunst im Prozess (2018 bis 2020) erprobt. Gefördert durch die Kulturstiftung des Bundes wurden in drei Bundesländern Kooperationen zwischen Kulturinstitutionen (Schauspielhäusern, Museen, Kunstvereinen) und

Künstlergruppen aus der Behindertenhilfe angebahnt, die in einem Zeitraum von zwei Jahren modellhaft künstlerische Maßnahmen durchführen, an denen beide Gruppen partizipieren. Am Ende wird eine Dokumentation über das Projekt stehen und ein Summit, in dem die gemachten Erfahrungen ausgetauscht werden. Es ist schon heute absehbar, dass einige der Kooperationen weitergeführt werden und ihre Verstetigung in der Kulturinstitution erfahren werden.

In der Vergangenheit konnte EUCREA mehrfach Lösungsansätze zum Thema Ausbildung im deutschsprachigen Raum beobachten, die aus der Sicht des Verbands folgende Problematiken aufweisen:

- Sie wurden im Rahmen der Behindertenhilfe angesiedelt.
- Sie wandten sich ausschließlich an Künstlerinnen und Künstler mit Beeinträchtigung.
- Sie wurden aufgrund fehlender finanzieller Mittel wieder aufgegeben.

Das Strukturprogramm ARTplus 2020 bis 2025

An dem geplanten Ausbildungs- und Qualifizierungsprogramm für Künstlerinnen und Künstler mit Behinderung werden sich fünf Bundesländer beteiligen: Die Freie und Hansestadt Hamburg, das Land Nordrhein-Westfalen, das Land Hessen, die Freie Hansestadt Bremen und das Bundesland Berlin. In jedem Bundesland wird jeweils eine Koordinationsstelle eingerichtet, die an eine Institution angeschlossen ist. Bereits im Vorfeld haben diese in Zusammenarbeit mit der Projektleitung in Hamburg Kooperationen mit jeweils drei künstlerischen Ausbildungsinstitutionen pro Bundesland angebahnt. Dabei handelt es sich um Kunst- und Designhochschulen, Tanz- und Theaterakademien sowie Konservatorien und Musikhochschulen.

Bei Projektbeginn wird zusammen mit den künstlerischen Ausbildungsinstitutionen am Aufbau von Zwischenebenen im Ausbildungsbetrieb gearbeitet und für jeden potenziellen Interessierten ein passgerechtes Angebot entwickelt. Ziel ist dabei die Erreichung von dauerhaften Teilhabemöglichkeiten für

Menschen mit unterschiedlicher Behinderung am bestehenden Ausbildungs- und Qualifizierungsangebot in allen künstlerischen Disziplinen.

Möglichkeiten der Partizipation an einem künstlerischen Studiengang können sein: Kurse und Workshops, temporäre Teilnahme an Angeboten der Hochschule, Gasthörerschaften, Probesemester, Bildungsbausteine, Vollstudium und im späteren Projektverlauf betriebliche Praktika in Kulturinstitutionen für einzelne Teilnehmerinnen und Teilnehmer.

Das Programm wird wissenschaftlich begleitet und ausgewertet, Handlungsempfehlungen werden für weitere Hochschulen veröffentlicht. Begleitet wird das Programm von Tagungen, auf denen Ergebnisse vorgestellt werden, um anderen interessierten Hochschulen und Künstlerinnen und Künstlern mit Behinderung ein Forum zu bieten.

Ziele

Das Programm zielt darauf ab, dass Ausbildungsinstitutionen ihr Angebot *aktiv* Menschen mit Beeinträchtigung zur Verfügung stellen und die vorhandene Situation von *kein Angebot – keine Nachfrage* verändert wird.

Gegenseitiges Lernen ist das Motto des Strukturprogramms ARTplus. Künstlerinnen und Künstler mit Beeinträchtigung sollen am Ausbildungsbetrieb teilhaben können, institutionelle Grenzen verwischt werden, in dem Studierende ohne Beeinträchtigung in den schon vorhandenen Ateliers und Theaterwerkstätten von Künstlerinnen und Künstlern mit Behinderung partizipieren, sich dort inspirieren lassen und gemeinschaftlich künstlerisch produzieren. Künstlerinnen und Künstler mit Beeinträchtigung erhalten somit Kontakt zu anderen künstlerischen Szenen außerhalb ihrer Einrichtungen.

Die Einbeziehung von Künstlerinnen und Künstlern mit Beeinträchtigung soll die Ausbildungsinstitutionen zu mehr Methodenvielfalt in der Vermittlung anregen. Unterschiedliche Voraussetzungen sollen als Quelle kreativer Auseinandersetzung von Lehrenden und Mitstudierenden begriffen werden. Künstlerinnen und Künstler mit Beeinträchtigung werden durch die Einbeziehung in den Studienbetrieb sowie betriebliche Praktika in Kulturinstitutionen zunehmend für die Öffentlichkeit sichtbar.

Veränderungen für die Zielgruppe

Die am Programm beteiligten Künstlerinnen und Künstler erhalten häufig erstmals die Möglichkeit, an künstlerischer Bildung außerhalb der Behindertenhilfe in einem professionellen Rahmen teilzunehmen. Dies unterstützt sie darin,

- ihre künstlerische Ausdrucksfähigkeit zu steigern,
- Methoden-Know-how zu erlangen und sich Fertigkeiten und Fähigkeiten anzueignen,
- ihre Fähigkeit zur Selbstreflexion weiterzuentwickeln,
- ein eigenes künstlerisches Profil herauszubilden,
- ggf. Zertifikate oder Ausbildungsabschlüsse zu erreichen.

Möglich ist auch, dass durch die Teilnahme an dem Programm für einzelne Personen ein konkreter Statuswechsel erreicht werden kann, z. B.:

- Eine bisher in einer Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM) tätige Person erlangt durch eine reguläre Immatrikulation den Status eines oder einer Studierenden/Auszubildenden.
- Eine bisher in einer WfbM tätige Person erhält einen Außenarbeitsplatz in einer Kulturinstitution.
- Eine bisher in einer WfbM tätige Person wird Angestellte oder Angestellter auf dem ersten Arbeitsmarkt, indem eine Kulturinstitution sie über das Budget für Arbeit beschäftigt.
- Die Qualifizierung einer Person, die keine berufliche Tätigkeit in einer WfbM anstrebt, kann anstatt im Berufsbildungsbereich über das persönliche Budget in einer Kulturinstitution betrieblich qualifiziert werden.

Prinzipiell geht es darum, Menschen mit Beeinträchtigung nicht hinsichtlich ihrer Defizite, sondern hinsichtlich ihrer Fähigkeiten zu beurteilen. Das Programm soll zur Emanzipierung von Menschen mit Beeinträchtigung beitragen und diesem Personenkreis eine Lebensalternative jenseits von „Behütung“ und Fremdbestimmung inmitten der Gesellschaft ermöglichen. Das Programm soll dazu beitragen, dass ein gesellschaftlicher Konsens entsteht, der Verschiedenartigkeit als etwas Positives begreift und das Potenzial darin

erkennt. Um dies überzeugend vermitteln zu können, müssen Menschen mit Beeinträchtigung allerdings auch erst einmal die Möglichkeit erhalten, ihre Talente adäquat ausbilden zu können, genau wie Menschen ohne Beeinträchtigung.

Das Programm ARTplus

Michael Dörner und Jutta Schubert

ARTplus – ein Strukturprogramm zum Thema Kunst und Inklusion in der Modellregion Hamburg 2015 bis 2017

Jutta Schubert

EUCREA, Verband Kunst und Behinderung e. V., ist seit über 30 Jahren der Dachverband zur Vertretung der Interessen von Künstlerinnen und Künstlern mit Beeinträchtigung im deutschsprachigen Raum. Bei den fast 100 Mitgliedern aus Deutschland, Österreich und der Schweiz handelt es sich um Künstlerinnen und Künstler mit und ohne Behinderung, Interessenvertretungen, Kunstateliers, Stiftungen u. v. m. EUCREA veranstaltet zum einem zahlreiche Kulturprojekte und ist an neuen künstlerischen inklusiven Formaten interessiert. Zum anderen setzt sich der Verein für mehr Diversität im Kulturbetrieb ein. Dazu wurden verschiedene Strukturprogramme entwickelt, wie z. B. ARTplus in Hamburg (2015 bis 2017). Darüber hinaus verwirklicht der Verein zurzeit in drei Bundesländern Kooperationen zwischen Kulturinstitutionen und Künstlergruppen mit Behinderung in allen Sparten der Kunst. Geplant ist des Weiteren das große Strukturprogramm ARTplus in fünf Bundesländern zur Öffnung der künstlerischen Hochschulen und Ausbildungsinstitutionen für Künstlerinnen und Künstler mit Behinderung.

Von 2015 bis 2017 führte EUCREA einen Modellversuch in der Region Hamburg durch, in dem Zugänge von Künstlerinnen und Künstlern mit Behinderung zu Kultur- und Ausbildungsinstitutionen in einem Zeitraum von zwei Jahren untersucht und Möglichkeiten der Teilhabe erprobt werden sollten.

Ziel war es, Angebote der künstlerischen und beruflichen Bildung für Menschen mit Beeinträchtigung aufzuzeigen, Berufschancen innerhalb einer Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM) zu verbessern und außerhalb zu

ermöglichen, mit dem Ziel, Diversität im Kunst- und Kulturbetrieb zu steigern und die Teilhabe von Künstlern und Künstlerinnen mit Beeinträchtigung als eine Normalität in diesem Bereich zu betrachten. Anhand von Einzelfällen sollte sichtbar gemacht werden, was in den künstlerischen Bereichen Musik, Theater und bildende Kunst in der Modellregion möglich ist.

Hintergrund

Seit Jahrzehnten findet die künstlerische Arbeit von Menschen mit Behinderung vornehmlich in WfbM statt. Dort wurden zahlreiche Kunstateliers und Theaterwerkstätten gegründet und mit dem Modell „Künstlerarbeitsplätze" ein bedeutender Meilenstein für die künstlerischen Entwicklung in diesem Feld gelegt. Nachteilig wirkte sich dieses Modell jedoch durch die Isolation in den Werkstätten für die Künstlerinnen und Künstler aus. Es existieren häufig wenig Kontakte weder zu Künstlerinnen und Künstlern ohne Behinderung noch zu Kulturinstitutionen. Künstlerische Bildung findet auch heute hauptsächlich im Bereich der WfbM statt und hängt von der jeweiligen Atelier- oder Theaterleitung ab. So gibt es für die Kunst von Menschen mit Behinderung wenig Verbindung zu der sogenannten etablierten Kultur. In Einzelfällen hängt es oft von persönlichen Kontakten der jeweiligen künstlerischen Leitung ohne Behinderung in den Werkstätten zur kulturellen Außenwelt ab. Hinzu kommen häufig die Arbeiten an eigenen Projekten und Produktionen, sodass kaum Zeit für die Gestaltung von Außenkontakten bleibt.

Auf der Seite der Kulturinstitutionen existieren häufig wenig Kenntnisse und Informationen über die Arbeit von Künstlerinnen und Künstlern mit Beeinträchtigung sowie wenig Berührungspunkte oder persönliche Kontakte. Wie eine Einbindung der Künstler und Künstlerinnen mit Beeinträchtigung in den künstlerischen Betrieb aussehen könnte, war für einige Vertreterinnen und Vertreter von Kulturinstitutionen zu Beginn des ARTplus-Programms in der Modellregion Hamburg häufig nicht vorstellbar. Als wichtige Bedenken wurden bei den Kulturinstitutionen Zeitknappheit und die Befürchtung eines zusätzlich entstehenden Arbeitsaufwands angeführt.

Es existierten also zwei Bereiche, die wenig Berührungspunkte hatten, und Unkenntnis darüber, was möglich wäre.

Die Strategie

Durch die Verbreitung vielfältiger Informationen an alle beteiligten Adressatinnen und Adressaten (Gespräche mit Behörden, WfbM, Künstlergruppen, Kultureinrichtungen und künstlerische Ausbildungsinstitutionen) sollte das Kennenlernen der jeweiligen künstlerischen Arbeitsfelder erzielt werden. In einem intensiven Dialog wurden die Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner zusammengeführt und mit der Entwicklung und Durchführung individueller Maßnahmen ein größtmögliches Maß an gegenseitigem Kennenlernen geschaffen. Am Ende stand die Entwicklung von maßgeschneiderten Angeboten für die einzelnen Künstlerindividuen.

In Hamburg wurden insgesamt acht Kultur- und Ausbildungsinstitutionen ausgewählt, die sich in Gesprächen bereiterklärt hatten, für einen festgelegten Zeitraum in dem Modellversuch zu kooperieren. Dazu gehörten u. a. das Deutsche Schauspielhaus und das Junge SchauSpielHaus, die Künstlergemeinschaft Gängeviertel, die HipHop Academy, das Hamburger Konservatorium, die Theaterakademie der Hochschule für Musik und Theater sowie die Hochschule für Kunst im Sozialen in Ottersberg.

Deutsches Schauspielhaus und Junges Schauspielhaus
Regiehospitanzen beim Theaterensemble Meine Damen und Herren / alsterarbeit

Nach Gesprächen mit dem Deutschen Schauspielhaus und der inklusiven Theatergruppe Meine Damen und Herren erwies sich die Durchführung von Regiehospitanzen als richtiges Modell. Bei Meine Damen und Herren hatten einzelne Schauspielerinnen und Schauspieler mit einer geistigen Beeinträchtigung begonnen, eigene Stücke zu entwickeln. Dennis Seidel, langjähriges Mitglied bei der Theatergruppe hospitierte mehrmals die Woche beim Familienstück „Tausend und eine Nacht“ am Deutschen Schauspielhaus. Sein Fokus lag vor allem auf der Beobachtung der Arbeit des Regisseurs Markus Bothe und handwerklichen Fragen, wie z. B.: Wie kann ich eine Probe gut strukturieren oder ein Textbuch führen, wie formuliere ich produktiv Kritik gegenüber den Schauspielerinnen und Schauspielern? Seine Beobachtungen hielt Dennis Seidel während und nach der Probe in einem Probetagebuch fest, das mit Skizzen

und Eindrücken gefüllt wurde. Dieses stellte er öffentlich vor und gab seine Erfahrungen an seine Kolleginnen und Kollegen weiter. Dennis Seidel erhielt bei seiner zweiten Hospitation sogar eine Rolle in einem Stück, welches im Schauspielhaus gezeigt wurde. Friederike Jaglitz – ebenfalls vom Theaterensemble Meine Damen und Herren – hospitierte mehrfach beim Jungen Schauspielhaus.

Hochschule für Musik und Theater Hamburg / Theaterakademie
Hospitanzen bei Lehrveranstaltungen und Workshop am Theater Klabauter / Das Rauhe Haus

Mit der Theaterakademie wurden Hospitanzen bei verschiedenen Lehrangeboten vereinbart, an denen sowohl Ensemblemitglieder vom Theater Klabauter als auch von Meine Damen und Herren teilnahmen. So interessierten sich die Schauspieler und Schauspielerinnen für das Thema Kostümbild und Kunstgeschichte und nahmen an den Lehrveranstaltungen teil.

Ein gemeinsamer Workshop wurde als Folge und als sinnvolles Format zur Kontaktaufnahme zwischen Studierenden und dem inklusiven Theaterensemble vereinbart. Die Theaterakademie nahm dieses Angebot in ihr Vorlesungsverzeichnis auf, sodass es von den Studierenden als reguläres Seminar besucht werden konnte.

Im Januar 2017 fand dieser zweitägige Workshop zum Thema „kollektive Stückentwicklung“ statt, an der sich sieben Schauspielerinnen und Schauspieler des Theater Klabauter und sechs Studierende des Bereichs Dramaturgie und Regie beteiligten.

Hamburger Konservatorium

Entwicklung und Durchführung eines Qualifizierungsangebots für Musikerinnen und Musiker mit Behinderung beim Künstlerkollektiv barner 16 / alsterarbeit

Ab Oktober 2016 nahmen sechs Musikerinnen und Musiker des Künstlernetzwerks barner 16 zwei Semester lang an einer berufsbegleitenden Qualifizierung am Hamburger Konservatorium teil. Im ersten Semester erarbeitete die Gruppe Grundlagen in Musiktheorie, Stimmbildung und Rhythmik. Im zweiten

Semester wurde das Programm um die Teilnahme an regulären Seminaren aus dem Studienangebot des Konservatoriums erweitert. Die Fortbildung fand ihren Abschluss im Juni 2017 mit einem gemeinsamen Auftritt von Studierenden des Konservatoriums und Musikerinnen und Musikern von barner 16 bei der „Jazz Night“ in der Kulturkirche Altona. Das Hamburger Konservatorium und barner 16 haben ihre Kooperation im Rahmen des sogenannten Berufsbildungsbereichs, der grundlegenden Qualifizierung von Nachwuchsmusikerinnen und -musikern von barner 16 fortgesetzt.

HipHop Academy
Casting-Workshops mit anschließender Teilnahme am Ausbildungsangebot beim Künstlerkollektiv barner 16 / alsterarbeit

Zunächst fand zum gegenseitigen Kennenlernen ein Kick-off-Workshop zum Thema Beatbox in den Räumen von barner 16 statt. So konnten alle Musikerinnen und Musiker am Workshop von barner 16 unkompliziert den Beatbox-Trainer der HipHop Academy sowie Inhalte und Methoden kennenlernen und ein Interesse an der Thematik entwickeln. Nur ein Musiker entschied sich, an der Maßnahme weiterhin teilzunehmen. Nach seiner Anmeldung bei der HipHop Academy konnte er „Level 1“ überspringen und sofort in das „Advanced-Level 2“ für Fortgeschrittene einsteigen. Seit Januar 2017 besuchte er einmal wöchentlich am frühen Abend den regulären Beatbox-Kurs an der HipHop Academy in Hamburg-Billstedt, an dem außer ihm noch drei weitere Jugendliche teilnahmen. Einmal im Monat fand die sogenannte Konferenz statt, bei der alle Teilnehmenden der HipHop Academy zusammenkommen und sich gegenseitig die Arbeitsergebnisse des vergangenen Monats präsentieren.

Hochschule für Künste im Sozialen, Ottersberg

Kooperation mit barner 16 und der Künstlergruppe Die Schlumper

Michael Dörner

Die Hochschule für Künste im Sozialen (HKS), Ottersberg – zwischen Bremen und Hamburg „im Grünen“ gelegen – gehört zu den renommiertesten europäischen Hochschulen, die praxisnah in den Künsten ausbildet. Als private und staatlich anerkannte Hochschule bietet sie rund 300 Studierenden einen Studienplatz in den vier Bachelorstudiengängen:

- Soziale Arbeit (B. A.)
- Kunst im Sozialen. Kunsttherapie (B. A.)
- Tanz und Theater im Sozialen. Tanz- und Theaterpädagogik (B. A.)
- Freie Bildende Kunst (B. F. A.)

und den beiden Masterstudiengängen:

- Kunst und Theater im Sozialen (M. A./M. F. A.)
- Artful Leadership (M. A.)

Mit ihren interdisziplinär und künstlerisch wissenschaftlich ausgerichteten Studienprogrammen agiert die Hochschule an der Schnittstelle von Kunst, sozialer Praxis und gesellschaftlicher Verantwortung. Die Studierenden treffen in Ottersberg auf kompetente und praxiserfahrene Lehrende sowie auf eine ruhige und kreative Umgebung. Ein eigener Atelierplatz und Schauspielstudios stehen während der gesamten Studienzeit zur Verfügung.

Aus dem Leitbild der HKS:

> „Die Hochschule für Künste im Sozialen, Ottersberg ist ein Ort der umfassenden künstlerischen und künstlerisch-angewandten Bildung und Ausbildung. Sie sieht sich als Motor für soziale Innovationen. Innovativ ist ihrem Verständnis nach der Zusammenhang von individueller Entwicklung und einer reflektierten Einbettung künstlerischer Prozesse in den humanen Fortgang unserer vorwiegend wirtschaftlich und

technisch geprägten Gesellschaft. Den Künsten wird hierbei ein großes Potenzial zugesprochen, individuelle und soziale Dimensionen übergreifend wahrnehmen und zusammenführen zu können.

Diesen Anspruch verwirklicht die Hochschule im gemeinsamen durchlässigen Lernen und Forschen. Studierende und Lehrende agieren in gegenseitigem Respekt. Zum eigenständigen Denken und Handeln braucht es offene und interaktive Lernräume. Mit der Aufnahme ihres Studiums bringen die Studierenden vielfältige und individuelle Kompetenzen und Haltungen ein, die die Inhalte, Arbeits- und Vermittlungsweisen des Hochschulbetriebs impulsieren. Daher erscheint die Idee des Sozialen bereits in den Anfängen als eine ebenso flexible wie ausgerichtete Orientierungsgröße für die künstlerische und reflektierende Arbeit auf dem Campus.

Entwicklung und Exzellenz in der evidenzbasierten und in der künstlerischen Forschung gehören zum Selbstverständnis der HKS Ottersberg. Sie bewegt sich nachhaltig an der Schnittstelle von Kunst, Gesundheit und Gesellschaft. Die Lehrenden der HKS Ottersberg verbinden ihre eigenen künstlerisch- und wissenschaftlich-fachlichen Prägungen mit den immer wieder neu aufgeworfenen Forschungsfragen und Positionen in ihren Arbeitsgebieten. Sie bringen diese Auseinandersetzungen auf eine Weise in die Hochschule ein, dass forschendes Lernen entlang der unterschiedlich formulierten Erkenntnisinteressen möglich wird.

In der künstlerisch-pädagogischen sowie -therapeutischen Ausbildung und den sich anschließenden Berufsfeldern liegt eine besondere Verantwortung. Selbst-Bildung und berufliche Bildung verfolgen das Ziel, fördernd und aktivierend, unterstützend und heilend zu wirken. Diese Arbeit mit Menschen orientiert sich an ethischen Richtlinien, an deren Definition und Fortschreibung die Hochschule in ihrem Netzwerk von regionalen und internationalen Partnern aus der Wissenschaft und aus der Praxis intensiv beteiligt ist.

Teilhabe ist ein zentraler Begriff im engeren und weiteren Verständnis von Gesundheitsförderung und Prävention. Künstlerisches Wirken in sozialen Zusammenhängen, als der programmatische Kern der

> Ausbildung an der HKS Ottersberg, zielt auf partizipatorische Prozesse, sowohl im Hochschulbetrieb als auch in der Gesellschaft. Diese sollen anregend sein und konkret erfahrbar werden. Sie fördern Kompetenzen und stoßen Identifikationsprozesse an. Partizipation ist zu verstehen als Teil einer Ästhetik des Lernens und einer Vision von der gelingenden Gesellschaft.
>
> Die Hochschule für Künste im Sozialen, Ottersberg setzt auf Vielfalt, Chancengleichheit und Geschlechtergerechtigkeit, auf offenen Dialog und kritischen Diskurs. Sie betont in ihrer inneren Dynamik genauso wie mit ihrer gesellschaftlichen Ausrichtung das Ansinnen, in neue Felder vorzustoßen und ihre Forschung voranzutreiben. Fest verankert in der heutigen europäischen Hochschullandschaft, erneuert sie sich beständig im Bewusstsein ihrer Geschichte."

Die Dauer des Bachelor-Studiums (B. A/B. F. A) beträgt vier Jahre. Der Master (M. A./M. F. A.) ist ein Jahr Vollzeit oder zwei Jahre berufsbegleitend.

In den Studienbereichen der bildenden und angewandten Künste führt das Programm unsere Studierenden in die praktischen und theoretischen Grundlagen der bildenden Kunst ein, darunter Zeichnen, Malen, Grafikdruck, Skulptur, Installation, Fotografie, digitale Medien, Kunst im öffentlichen Raum, Performance u. v. m. Im ersten Jahr haben wir zwei studiengangsübergreifende Grundklassen: das erste Semester in Malerei und Zeichnung und das zweite Semester in Bildhauerei.

Durch die praktischen Erfahrungen im Atelier entwickeln die Studierenden ihr eigenes kreatives, künstlerisches Konzept und setzen objektbezogene, performative oder mediale Kunstwerke mit ihrem individuellen kreativen Ansatz um.

Die Lehrkräfte betreuen und unterstützen die Studierenden während des gesamten Studiums. Sie nehmen an studiengangsübergreifenden Projekten (Studium Fundamentale und Studium Generale, Seminare und Vorträge wie Kunsttheorie, Philosophie, Ästhetik, Kulturmanagement und Soziologie) teil. Neben Einzel- und Gruppendiskussionen über die Arbeit der Studierenden gibt es Exkursionen, berufspraktische Seminare sowie die Möglichkeit, Kunstprojekte innerhalb und außerhalb der Hochschule durchzuführen.

In der letzten Phase des Studiums setzen sie ein Abschlussprojekt um, was sie öffentlich präsentieren. Sie müssen einen Katalog über ihre Arbeiten und/oder eine schriftliche Bachelorarbeit erstellen.

Alle Studienprogramme verlaufen nach strukturell ähnlichen Verlaufsplänen, sodass viele interdisziplinäre Studienanteile für eine hohe Transparenz und gute Kollegialität sorgen. Das unterstützt vor allem auch, dass Studierende bereits im Studium interdisziplinäre Forschungsideen und -vorhaben gemeinsam entwickeln und motiviert verfolgen.

Während des ARTplus-Programms von 2015 bis 2017 nahmen insgesamt fünf Studierende im Gasthörerstatus an der Lehre im Studiengang Freie Bildende Kunst teil. Nach einem ersten gemeinsamen Gespräch mit Mappendurchsicht wurden die Studierenden im ersten Semester von einer Praktikantin begleitet. Das begründet sich dadurch, dass der Weg zur Hochschule aus Hamburg nur über eine lange Anfahrt und einen Fuß- bzw. Radweg möglich ist. In den folgenden Semestern war dies jedoch nicht mehr nötig, da die Studierenden ihre anfängliche Unsicherheit mit Routine und Erfahrung ausgleichen konnten.

Das Studium der Freien Bildenden Kunst eignet sich aus meiner Sicht und vor dem Hintergrund meiner Erfahrungen hervorragend für Menschen mit Beeinträchtigung, da die Struktur eines Klassenverbunds und die damit einhergehende Vertrautheit eine gute Lernsituation darstellen.

Um einer Überforderung des Studiums vorzubeugen, wurden zunächst nur die ganztägigen Theoriepraxisseminare in der Klasse als verpflichtende Teilnahme empfohlen. Parallel dazu konnten alle frei wählen, welche Seminare sie im wissenschaftlichen und theoretischen Studienanteil und welche praktischen Anteile wie Aktzeichnen, Fotografie, Grafik etc. sie absolvieren wollen.

Nach Beendigung dieses Programms wollte ein Studierender sein Studium fortsetzen. Nach einem Semester Pause konnte er die Studienfortführung, finanziert durch sein persönliches Budget, realisieren. Mittlerweile studiert er im siebten Semester im Status des Gasthörers.

In Hamburg betreibt die HKS einen hochschuleigenen Ausstellungsraum level one im angesagten Hamburger Galerieviertel der Fleetinsel. Dort können Studierende Praxiserfahrungen im Ausstellungsbetrieb in der Öffentlichkeit

machen. Dieses interne Berufspraktikum sorgt neben der Möglichkeit, auch selbst auszustellen, dafür, ein Schaufenster für die künstlerische Arbeit der Studierenden unserer Hochschule in Hamburg zu sein.

Auch zwei der Gasthörer aus dem ARTplus-Programm bekamen bisher die Möglichkeit, dort ihre Werke auszustellen. Wie wichtig eine solche Plattform auf Augenhöhe ist, muss nicht extra betont werden.

Die immer noch fortdauernde Zusammenarbeit mit Menschen mit Beeinträchtigung in der HKS Ottersberg zeigt, dass noch weit darüber hinaus mehr Menschen die Möglichkeit zum Studieren gegeben werden muss. Auch in den anderen Studiengängen ist dies sinnvoll und absolut zu befürworten.

Das Projekt ARTplus an der Hochschule für Künste im Sozialen Ottersberg

Im Interview: Prof. Dr. Michael Dörner, Hochschule für Künste im Sozialen (HKS) Ottersberg, im Gespräch mit Lis Marie Diehl, Eucrea

Lis Marie Diehl: Aus welcher Motivation heraus haben Sie / die HKS am Projekt teilgenommen und wie passt das Projekt in das Profil der HKS? Gab es bereits vorher Aktivitäten zum Thema Inklusion?

Michael Dörner: Die HKS Ottersberg ist eine Hochschule, die sich mittels der Kunst, der Gesellschaft und dem Menschen verpflichtend gegenüberstehend sieht.

Mit ihren interdisziplinär und künstlerisch wissenschaftlich ausgerichteten Studienprogrammen agiert die Hochschule an der Schnittstelle von Kunst, sozialer Praxis und gesellschaftlicher Verantwortung. Die Arbeit mit Menschen mit Beeinträchtigung ist an verschiedenen Stellen unserer Lehrangebote zu finden. Hinzu kam, dass mein eigenes Interesse – bedingt aus einem Praktikum an einer Schule für Menschen mit geistiger Beeinträchtigung (Lebenshilfe) – über meinen späteren künstlerischen Werdegang hinaus immer präsent geblieben ist. Insofern fand das Angebot von Eucrea, mit dem Projekt ARTplus Menschen mit Beeinträchtigung als Studierende an unserer Hochschule einzubinden, fruchtbaren Boden. Für den Zeitraum von 2018 bis 2021 erhalten wir beispielsweise eine Förderung der Aktion Mensch.

Lis Marie Diehl: Wie würden Sie den Projektverlauf skizzieren?

Michael Dörner: Die grundsätzliche Problematik besteht immer zunächst darin, dass es wie an allen anderen Hochschulen und Akademien ein Aufnahmeverfahren gibt. In diesem Fall wurde von Eucrea schon eine Vorauswahl getroffen. Wir haben uns an der Hochschule dann nur die Mappen angeschaut und ein Gespräch in der Gruppe geführt. Da es sich noch nicht um ein Vollzeitstudium handeln sollte, haben wir uns auf ein Gasthörerstudium geeinigt. Das reguläre Aufnahmeverfahren war noch nicht notwendig, wäre aber sicherlich

auch für einige kein Problem gewesen. Diejenigen, die bereit waren, die aufwendige Anfahrt in Kauf zu nehmen, haben dann anschließend mindestens an einem vollen Tag im Klassenverband und teilweise auch an einigen Lehrveranstaltungen an anderen Tagen teilgenommen.

Lis Marie Diehl: Was war ggf. einfacher, als Sie sich vorher vorgestellt hatten? Was war schwieriger? Was hat z. B. in Ihrem Seminar stattgefunden?

Michael Dörner: In meinem Unterricht gab es keine Probleme. Im Gegenteil, die Teilnahme von den Studierenden im Seminar brachte ganz neue Impulse mit sich. Es wurden beispielsweise durch ungewöhnliche Fragestellungen bestimmte Sachverhalte oder bereits vorausgesetztes Wissen neu hinterfragt. Begriffe, über die nicht mehr nachgedacht wurde, standen wieder ganz unverbraucht im Raum. Das war sehr spannend. Da wir keinen reinen Praxisunterricht geben, sondern sehr viel Raum für Arbeitsgespräche und kunsttheoretische Wissensvermittlung im praktischen Kontext geben, ist so ein Achtstundentag für jede und jeden eine Herausforderung. Das hatten sich unsere neuen Gasthörerinnen und Gasthörer sich sicher nicht so vorgestellt. Aber das ging nach einer Weile sehr gut.

Lis Marie Diehl: Gab es denn im Projektverlauf Probleme oder Überraschungen? Welche Lösungen wurden für Probleme gefunden?

Michael Dörner: Das gesamte Projekt verlief in meinen Augen reibungslos. Die Organisation des Transports und der Assistenz lag ja zunächst nicht in unserer Hand. In den ersten Wochen gab es einen Fahrdienst und die Studierenden wurden ein Semester lang durch eine Assistentin begleitet. Sie hat dann ja auch gerne an der Lehre teilgenommen.

Als die Betreuung aufhörte, haben wir eine Art „Engelsystem“, was es sowieso schon gab, etwas erweitert. Es dreht sich hierbei meist um Zwischenfragen – wie zum Beispiel ein Künstler oder eine Künstlerin, die genannt wurde, geschrieben wird. Dann haben die „Engel“, um den Unterrichtsverlauf nicht zu stören, den Namen mal eben auf ein Blatt Papier aufgeschrieben. Schon nach einigen Wochen gab es eine sehr gute Vertrauensbasis, sodass jede Unsicherheit, die vielleicht anfangs im Raum stand, sehr schnell nachgelassen hat.

Ein Studierender – Matti Wustmann – ist ja über den Projektverlaufszeitraum noch immer bei mir in der Klasse. Er musste nur ein Semester aussetzen, weil die Finanzierung seines Gasthörerstatus nicht geklärt war. Nun ist er schon sechs Semester bei mir in der Klasse. Ich habe vor der Tagung ein Interview mit ihm durchgeführt, von dem ich hier einige Aussagen vorspielen kann. [17]

Lis Marie Diehl: Welche Erwartungen, Fragen und ggf. auch Befürchtungen hatten Sie vor dem Projekt? Welche Effekte, Ergebnisse haben Sie sich vom Projekt versprochen? Welche sind bisher eingetreten, welche nicht? Welche unerwarteten Dinge sind dafür eingetreten?

Michael Dörner: So ganz unbeleckt bin ich nicht in dieses Projekt gegangen. Ich kannte die Schlumper aus Hamburg als Institution schon sehr gut. Mit einigen Künstlerinnen und Künstlern der Schlumper war ich schon vertraut. Jetzt ging es ja nur darum zu schauen, ob in einem regulären Hochschulbetrieb ein Studieren auf Augenhöhe möglich ist. Dass diese jungen Menschen gute Kunst machen können, haben wir ja in den Mappen gesehen. Interessant war, welche Reflexionsebenen über Kunst möglich sind. Wie hoch ist die Belastbarkeit, Ausdauer, inwieweit können sie den Ausführungen folgen?

Ich habe den Eindruck gewonnen, dass einige durchaus fähig sind, den Bachelor zu absolvieren. Jede und jeder Studierende hat Schwächen und Stärken und vielleicht wird auch etwas mehr Zeit für das Studium benötigt. Dieses Problem ist aber nicht neu. Einige unserer Studierenden schaffen den Bachelor nicht in der Regelstudienzeit von vier Jahren. Das kann ganz unterschiedliche Gründe haben.

Lis Marie Diehl: Hat sich durch die Teilnahme der Studierenden mit Behinderung aus Ihrer Sicht an der Lehre etwas geändert? Wie schätzen Sie die Reaktion der anderen Studierenden ein? Gab es zum Projekt konkrete Rückmeldungen?

Michael Dörner: Es hat sich überhaupt nichts – weder an der Struktur noch am Ablauf in der Lehre – geändert. Warum auch? Es gab hierfür keine

---

[17] Die Audiodateien des Studierenden Matti Wustmann aus dem Projekt ARTplus, die während des Interviews eingespielt wurden, werden auf Grund der besseren Lesbarkeit erst am Ende als Transkript aufgeführt.

Notwendigkeit. Auch von der Seite der Kommilitoninnen und Kommilitonen gab es hierzu keinerlei Äußerungen. Es war vielleicht schade, dass sich die Studierenden mit Behinderung nicht an den mehrtägigen Exkursionen beteiligt haben. Das haben wir alle bedauert. Da müssten wir einmal schauen, woran das liegt und was zu ändern wäre. Es gab ansonsten nur positive Statements von den Kommilitoninnen und Kommilitonen. Wir könnten uns vorstellen, dass weitaus mehr Menschen mit Behinderung bei uns studieren würden.

Lis Marie Diehl: An welchen Stellen profitieren die Studierenden mit Behinderung aus Ihrer Sicht an der Teilnahme besonders? Gibt es auch Aspekte, von denen die anderen Studierenden profitieren? Gibt es einen Gewinn für die Institution? Sehen Sie für sich persönlich einen Mehrwert?

Michael Dörner: Die Menschen mit Beeinträchtigung profitieren natürlich davon, dass sie mit allen anderen auf Augenhöhe studieren können. Sie merken sehr schnell, dass es keine Unterschiede gibt bzw. dass keine gemacht werden und dass sie in vielen Dingen vielleicht sogar schneller oder besser sind. Das erzeugt ein großes Selbstbewusstsein. Alle Studierenden profitieren von dieser Erkenntnis. Da die gesellschaftlichen und sozialen Aspekte in der Kunst an unserer Hochschule dauerhaft präsent sind, fällt vieles leichter. Das mag an Kunstakademien mit einem extremen Exzellenzdruck vielleicht in eine andere Richtung verlaufen. Jedoch glaube ich, dass auch der Exzellenzbegriff einmal überdacht werden sollte.

Lis Marie Diehl: Ist die HKS Ottersberg aufgrund ihrer Struktur evtl. besonders geeignet? Wie könnte man so ein Projekt in die Fläche bringen? Was könnte man an anderen Kunsthochschulen machen? Was sind ggf. Vor- und Nachteile der verschiedenen Systeme?

Michael Dörner: Die HKS Ottersberg besitzt aufgrund ihrer Geschichte, die Gründung war vor mehr als 50 Jahren, mit den Bachelor-Studiengängen *Kunst im Sozialen. Kunsttherapie*, *Freie Bildende Kunst* und *Tanz und Theater im Sozialen. Tanzpädagogik* und seit zwei Jahren auch *Soziale Arbeit* mit dem ausgewiesenen Schwerpunkt *kunstbasiert*, schon das gesellschaftliche Moment der Teilhabe in sich. Inklusion sollte also kein Fremdwort sein.

Nichtsdestotrotz ist auch unsere Institution als staatlich anerkannte Hochschule dem niedersächsischen Hochschulgesetz verpflichtet. Unsere Erfahrung zeigt, dass es nicht unbedingt an den Zulassungsmodalitäten liegt, sondern eher daran, dass sich viele Menschen mit Behinderung das Studium nicht zutrauen – oder es ihnen von den Personen um sie herum nicht zugetraut wird. Da unsere Hochschule eine überschaubare Größe hat, wir laufend persönliche Beratungen anbieten und sich fast alle kennen, ist die Hürde, sich zu bewerben, nicht so groß. Aber sie besteht auch bei uns. Deshalb ist es so wichtig, dass es ARTplus mit seinem Programm gibt, das Hürden, die es eigentlich nicht geben sollte, abbaut. Vielleicht müsste genau an der Stelle mehr getan werden.

Lis Marie Diehl: Wie schätzen Sie das Wissen um bzw. die Offenheit für/das Interesse an dem Thema Inklusion in der Landschaft der Kunsthochschulen insgesamt ein? Falls es ein Interesse gibt – wie könnte das genutzt werden, um das Thema präsenter zu machen? Falls es keine große Offenheit gibt, wodurch ließe sich diese erhöhen?

Michael Dörner: Es fällt mir schwer zu beurteilen, wie es an anderen Hochschulen zugeht. Meine eigene Zeit an der Hochschule für bildende Künste in Hamburg liegt lange zurück. Dennoch glaube ich, dass gerade in der Kunst eine sehr große Offenheit herrscht. Vielleicht müssten die Kunsthochschulen offensiver mit dem Angebot oder der Möglichkeit des Kunststudiums auf Menschen mit Behinderung zugehen. Wie das im Detail aussehen kann, weiß ich nicht.

In unserer Hochschule arbeiten wir gerade daran, einen Schwerpunkt in der Sozialen Arbeit mit einer Art Tandemstudium im Zentrum einzurichten. Studierende mit Behinderung studieren gleichzeitig mit Studierenden der Sozialen Arbeit. So entsteht eine künstlerische Assistenz mit gleichen künstlerischen Interessen. In der Folge könnten Freie Ateliers entstehen, in denen beide als Künstlerinnen und Künstler auf Augenhöhe arbeiten und sich unterstützen.

Interview mit Matti Wustmann, Projektteilnehmer von ARTplus an der HKS Ottersberg[18]

Qualifikation und Belastung

Ich hatte vorher nicht gedacht, dass irgendetwas Vergleichbares so möglich ist, weil ich ansonsten nicht die Vorstellung hatte, dass ich mal in der Lage wäre, überhaupt zu studieren. Weil Ich immer gedacht habe, dass ich nicht für ein richtiges Studium geeignet bin und dass ich auch bestimmte Qualifikationen – wie Schulabschluss und sowas – nicht erfüllen würde. Auch so etwas wie eine Gasthörerschaft kannte ich nicht. Ich habe gedacht, wenn man studieren will, dass man auch irgendwie ein volles Studium machen muss oder gar nicht und was anderes wusste ich nicht, dass es das auch gibt. Ich habe bei manchen Sachen auch angenommen, dass man für bestimmte Sachen die Qualifikationen mitbringen muss und dass es dann auch andere Möglichkeiten gibt, ist mir irgendwie nie so richtig in den Sinn gekommen.

Ich habe angenommen, dass die Anforderungen generell eher hoch sind und wenn man die nicht erfüllt, dann muss man mal gucken, dass man sich entweder weiterbildet, um den Anforderungen zu entsprechen oder dass man das und das dann nicht machen kann.

Mit dem Leistungsdruck ist das so eine Sache, aber ich glaube, von wegen der allgemeinen Belastung, habe ich das Gefühl, dass wenn ich jetzt Vollzeit studieren würde, wäre das mehr als bloß den Donnerstag oder so. Ich glaube, das wäre bei einem Vollzeitstudium für mich durchaus eine gewisse Belastung.

Organisation – Finanzierung

Also, vier Semester konnte ich über das Projekt ARTplus hier studieren und nach dem vierten existierte diese Projektfinanzierung nicht weiter und ich musste mich umstellen auf das persönliche Budget. Das hat aber gedauert, weil der Zuständige dafür nicht so gut erreichbar ist usw. Es hat auch gedauert

---

[18] Auszüge der Abschrift des Interviews am 17. Oktober 2019 in der HKS Ottersberg. Der Auszug wurde weitestgehend im Original belassen. Lediglich Füllwörter, Pausen und Wiederholungen wurden herausgeschnitten, unvollständige Sätze gestrichen oder falls möglich ergänzt.

bis dann eine Rückmeldung kommt und so. Deswegen ließ sich das für mein theoretisch fünftes Semester nicht zeitnah organisieren und ich musste erst einmal pausieren. Im darauffolgenden Semester, was ich hier dann wieder absolviert habe, war es so, dass es beinahe ins Wasser gefallen wäre. Ich hatte das zwar schon halb in die Wege geleitet, aber bestimmte Sachen waren immer noch nicht geklärt und im Grunde begann das Semester eigentlich schon, als ich erst noch so eine quasi Anhörung hatte, wo noch mal besprochen wurde, ob mir das überhaupt genehmigt wird und so. Es war alles zeitlich sehr knapp. Deswegen war es prinzipiell so, dass ich mich für mein Semester, für das ich mich ohne 100-prozentige Zusage aber schon mal angemeldet hatte, weil ich keinen Bock hatte, dass ich irgendwie komplett die Anmeldephase versäume und dann eventuell gar nicht mehr reinzukomme. Soweit. Dann war es in die Wege geleitet und es wurde mir das Ganze erst einmal für ein Jahr genehmigt.

Lerneffekt

Ich könnte mir schon vorstellen, noch weiter zu studieren. Ich weiß jetzt nicht, ob ich das noch bis zum 10. Semester machen würde, aber einige Zeit könnte ich mir das schon noch vorstellen. Ich denke schon, dass ich immer noch etwas lerne. Der Lerneffekt ist bei manchen Dingen erst auf Dauer. Es ist nicht so, dass ich immer jede Woche das Gefühl habe, was Neues zu lernen, sondern eher auf Dauer das Gefühl habe, nach und nach noch Neues gelernt zu haben.

Vollzeitstudium

Wenn ich Vollzeit studieren würde, wäre ich auch nicht mehr berechtigt, in der Werkstatt zu arbeiten. Das wäre dann auch ein anderes Ding. Das würde potenziell bedeuten, dass ich irgendwo auf den ersten Arbeitsmarkt gehen und mir dann noch woanders Arbeit suchen müsste, um dann neben dem Studium noch irgendwie Geld zu haben. Das würde sich ja auch nicht alles von allein bezahlen. Das würde mich auch vor gewisse Probleme stellen. Also einerseits die Sache, dass ich den anderen Status verlieren würde. Dass ich dann potenziell gezwungen wäre, mich irgendwie arbeitsmäßig total umzustellen, weil ich als Vollzeit-Studierender den Werkstattstatus nicht gleichzeitig

beanspruchen kann und so und dann müsste ich mich woanders hin orientieren, was dann auch für mich Stress bedeuten würde.

Also mit der Belastung und so, vielleicht schätze ich das auch zu hoch ein, aber ich habe schon das Gefühl, dass die Sachen mit Leistungsdruck nicht ohne wären für mich. Aber ich weiß nicht, so in der Position, wo ich jetzt bin, habe ich auch nicht wirklich Leistungsdruck. Da haben die ja auch Sachen abzuliefern, die ich nicht liefern muss, weil ich ja in der Regel keine Prüfungen machen muss. Ich glaube, wenn ich immer Prüfungen machen müsste, würden die Sachen, um auf Noten und Punkte zu kommen für mich schon (langgezogen) … Also ich weiß, dass das jetzt für andere Leute, die in einer vergleichbaren Position wären, auch machbar ist, aber generell ist es so, dass es für die Leute aus dem Bereich Asperger nicht ungewöhnlich ist, dass die Leute in der Lage sind zu studieren. Aber auch teilweise länger brauchen, als es andere Leute machen würden.

Routine

Wenn man sich an Dinge gewöhnt und sich eine gewisse Routine einstellt, dann ist das ein gewisses Gefühl von Sicherheit, wenn etwas nach einer Weile vertraut ist. Es ist teilweise immer schwierig, wenn man sich an neue Umstände oder so gewöhnen muss. Deswegen meinte ich auch, dass ich glaube, dass wenn sich zum Beispiel durch mein Vollzeitstudium mein Arbeitsstatus ändern würde, dass das für mich auch eine Belastung wäre, weil ich mich dann an total viele neue Sachen gewöhnen müsste, was dann zu einer Menge Stress führen wird.

Vor zehn Jahren hätte ich mir das mit dem Allein-so-Hin-und-Herfahren auch noch nicht so zugetraut. Früher war es generell mit vielen Sachen so, mit größeren Strecken, diese so alleine zu bewältigen und so. Es war etwas, woran ich mich langfristig gewöhnen musste. Das geht auch nicht auf die Schnelle.

Klassensituation

Ich würde schon sagen, dass ich mich wohlfühle. Es ist nur manchmal nicht ganz einfach, bei so vielen Leuten den Überblick zu behalten. Auch manchmal

gerade, wenn manche Leute nicht immer da sind. Ich bin halt nicht in jeder Situation unbedingt der Gesprächigste, aber ich würde nicht sagen, dass ich mich irgendwie unwohl oder ausgeschlossen fühle. Wenn ich das jetzt so mit einer Schulklasse oder Schule vergleichen würde, ist hier vieles vergleichsweise harmloser. Vielleicht auch, weil alle etwas reifer sind und man sich im Studium nicht mehr so kabbeln muss wie das in der Schule so ist. Da habe ich in der Schule über Jahre ganz andere Sachen erlebt. In der Schule haben manche Leute die Sachen halt einfach weniger ernst genommen und dadurch mehr Unfug angestellt. Da merkt man dann schon einen Unterschied zwischen Studium und Schule früher.

Hilfestellung

Es gab von manchen Studierenden aus der Klasse damals die Sorge, dass wenn das jetzt mit dem Inklusiven Projekt beginnt, dass es sein kann, dass die anderen Leute vielleicht viel Unterstützung benötigen könnten und man als Studierender nicht mehr bloß irgendwie Klassenkamerad oder Kommilitone ist, sondern dass man dann irgendwie deutlich aktiver irgendwelchen Leuten unter die Arme greifen müsste. Aber das hat sich halt herausgestellt, dass die Befürchtungen auch unbegründet waren.

Kommunikation

Man muss ab und zu mal gucken wegen der Planung und so was. Den Überblick zu behalten, dass man zum Beispiel darauf achten muss, die E-Mails zu lesen. Was zum Beispiel bei anderen oft nicht der Fall war. Es kann auch sein, dass er einfach ein volles Postfach hatte. Bei ihm kam es häufiger vor, dass er irgendwelche E-Mails nicht gelesen hat. Aber ansonsten würde ich sagen, dass es auf jeden Fall mit der Kommunikation geklappt hat.

Das Projekt ARTplus

Zahlreiche Künstlerinnen und Künstler arbeiten in Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM). Oft haben sie nicht die Möglichkeit, eine Bildungseinrichtung zu besuchen, an der auch Künstlerinnen und Künstler ohne Behinderung lernen, z. B. eine Kunsthochschule. Im Rahmen von ARTplus können Künstlerinnen und Künstler mit Behinderung in Kultureinrichtungen, z. B. in einem Stadttheater, mitarbeiten oder an einer Kunsthochschule studieren. Künstlerinnen und Künstler mit Behinderung können sich auf diese Weise daran gewöhnen, an einer Kunsthochschule zu lernen, Professorinnen und Professoren können sich daran gewöhnen, Menschen mit Behinderung zu unterrichten und nicht zuletzt können sich Gäste und Publikum daran gewöhnen, dass Künstlerinnen und Künstler mit Behinderung Bildende wie Darstellende Kunst produzieren.

ARTplus ist ein Projekt von EUCREA. Es startete als Modellversuch im Jahr 2015.

Weitere Informationen:
https://www.eucrea.de/aktuelles/artplus

Inklusion und Diversität an der mdw – Universität für Musik und darstellende Kunst: Qualitätsmerkmale einer modernen Universität

Beate Hennenberg

Diversitätsstrategien

Dass sich mit der Ratifizierung des 2006 verabschiedeten Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen Österreich im Jahre 2008 – ein Jahr vor der Ratifizierung in Deutschland – verpflichtete, ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen zu schaffen (vgl. UN 2016: o. S.), dieses Faktum sollte nicht mehr zu diskutieren sein. Die Gewährleistung dieses Rechts auf inklusive Bildung reicht bis in den tertiären Bildungssektor und erfordert umfassende systemische und strukturelle Maßnahmen hinsichtlich Gesetzgebung, Politik, Finanzierung, Verwaltung, Ausgestaltung und Erbringung. Barrieren, welche der Inanspruchnahme dem Recht auf inklusive Bildung entgegenstehen, sind zu beseitigen (vgl. ebd.).

An der Wiener Universität für Musik und darstellende Kunst (mdw) nimmt sich vor allem die Stabstelle für Gleichstellung, Gender Studies und Diversität als Einrichtung gemäß § 19 Abs 2 Z 7 UG am Vizerektorat für Organisationsentwicklung, Gender & Diversity strategisch dieser zentralen Aufgabe an. Es geht um die Implementierung von Diversitätsaktivitäten in die gesellschaftspolitischen Zielsetzungen der Universität (vgl. mdw o. J.). Traditionen sollen neu oder anders gedacht und das Bestehende in seiner heutigen Relevanz kritisch hinterfragt, aktualisiert und – unter veränderten politischen und gesellschaftlichen Bedingungen – weiterentwickelt werden. Die Nationale Strategie zur sozialen Dimension in der Hochschulbildung definierte in ihrer Aktionslinie 8, betreffend die Integration der sozialen Dimension in die Strategieüberlegungen von Hochschulen und die Schaffung geeigneter Governance-Strukturen, die „Implementierung einer institutionellen Strategie zur sozialen Dimension und Integration in das Gesamtprofil der Hochschule“ (BMWFW 2017: 29). Ein hochschuleigenes demokratisch besetztes Gremium, das sich für eine

inklusive Lern-, Lehr- und Arbeitsumgebung der Musikuniversität einsetzt, ist die Senats-AG Barrierefrei. Vom Senat eingerichtet und bestückt aus Angehörigen aller universitären Gruppen, spricht diese AG Empfehlungen aus, berät Studierende und Lehrende aller Kurien und Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Verwaltung zu Themen der inklusiven Pädagogik, zur barrierefreien Gestaltung der Semesterorganisation und zu barrierefreien Lehrveranstaltungsunterlagen. Die Senats-AG arbeitet daran, Maßnahmen zur Realisierung von Chancengerechtigkeit für Studierende mit Behinderung und/oder chronischer Krankheit zu setzen. Ein Meilenstein war 2019 der barrierefreie Zugang der Website der Musikuniversität.

Kulturelle Vielfalt

2017 bis 2019 fand ein strategischer Diversitätsstrategie-Entwicklungsprozess statt, in dem partizipativ alle Angehörigengruppen der mdw, Lehrende, Studierende und Verwaltungsmitarbeitende, eingebunden wurden. Aus bestehenden Diversitätsfragen wurden Bereiche identifiziert, in denen „die Vielfalt […] mehr Management verlangt“ (Sych et al. 2018: 9). Zu diesen Bereichen zählen etwa die Curricula, die Lehre und Forschung, Internationales oder auch Personalfragen. Herausfordernd ist die große Ausbildungsbreite der Universität, darunter Wissenschaft, Pädagogik, Instrumentalstudium, Musiktherapie, weiterhin die Tätigkeitsbereiche Regie, Drehbuch, Schauspiel, Tonmeister. Rektorin Ulrike Sych bestätigt: „Uns genügt es nicht, dass die Menschen in diesem Haus fachlich exzellent sind, bei uns kommt es auch auf die Haltung an. Die Wahrung der Rechte und Würde des Menschen ist bei uns nicht verhandelbar.“ (Ziegler 2019: o. S.) Vizerektorin Gerda Müller führt bezüglich der hohen Standards bei den Zulassungsprüfungen aus:

> „Wir haben uns zwei Jahre lang mit Ein- und Ausschlussmechanismen auseinandergesetzt. […] Um den Zugang zu verbreitern, machen wir Projekte in Schulen mit hohem Migrationsanteil; Studierende der Pädagogik haben Geflüchteten Musikunterricht angeboten. Und: Wir versuchen, in der Ausbildung Diversität und Ungleichheit im Kontext von Exzellenz und Elite zu thematisieren.“ (Ebd.)

Was die kulturelle Vielfalt anbelangt, so studierten im Jahre 2019 Personen aus 70 Nationen an der mdw. Für die insgesamt 45 Prozent der ausländischen Studierenden ist inzwischen ein „Buddy-System“ in Überlegung, wobei höhersemestrige Studierende ausländische Kolleginnen und Kollegen in den ersten Monaten in Wien begleiten.

Chancengleichheit

Der aktuelle Entwicklungsplan der Musikuniversität in Wien sieht vor,

> „die Partizipationskompetenz in den Instituten zu verbessern, von dort aus unterstützende und gestaltende Maßnahmen zu setzen, um die Inklusions-, Gender-, Transkulturalitäts-, Diversitäts- und Nachhaltigkeitsthemen in Vernetzung mit den anderen Instituten zu fördern“ (Sych et al. 2017: 33f.).

Erforderlich ist die theoretische, praktische und schöpferisch-gestaltende Auseinandersetzung mit der Vielfalt der Genres, Stile und Substile existierender Musiken wie Kunstmusiken, traditioneller Musiken und Popularmusiken sowie aller vertretenen darstellenden Künste: Film, Theater und Bewegungsperformance. Auf das historisch gewachsene und situierte Wissen sowie auf die damit verbundenen hegemonialen Ordnungen und Strukturen wird aufmerksam gemacht – diese sollen auf breiter Ebene diskutiert werden. Potenziale interkultureller Biografien spielen ebenso eine Rolle wie die Mehrsprachigkeit von Lehrenden und Studierenden. Wertgeschätzt werden sowohl die Fähigkeit zur Multiperspektivität, Erfahrungen mit Veränderungen und dem Wechsel von Kontexten sowie der Umgang mit Kontingenz und Ambiguität.

Inklusionsmotor Musikpädagogik

Zielen die Diversitätsstrategien auf die Chancengleichheit aller Universitätsangehörigen ab und ist es geplant, mit Beginn des Wintersemesters 2020/21 die Zulassungsprüfungen von Studieninteressierten mit Behinderung in abweichender Methode absolvieren zu können, so ist es ein ebengroßes Anliegen der musikpädagogischen Institute, die Lehrenden von morgen inklusionssensibel auszubilden. Tatsache ist, dass inklusive Bildung eine Forderung

darstellt, die sowohl in der systemisch-konstruktivistischen Didaktik, vor allem aber im Modell der entwicklungslogischen Didaktik präsent ist – wesentliche Didaktiken in der Bildung der Pädagoginnen und Pädagogen. In den zahlreichen Lehrveranstaltungen am Institut für Musikpädagogische Forschung, Musikdidaktik und elementares Musizieren (IMP) erhalten Studierende die Möglichkeit, musikalische und soziale Erfahrung mit Inklusion im instrumentalpädagogischen und musikpädagogischen Kontext zu sammeln. Im Zentrum steht eine personenzentrierte Pädagogik, welche die Subjekthaftigkeit des Menschen im Sinne seiner Biografie ansieht. Dabei werden Bewusstseinsprozesse angestoßen, die sich loslösen vom alten medizinischen Behindertenstatus hin zu einem der Gemeinschaft hin geöffneten sozialen Modell. Statt des ursprünglich hierarchischen, vertikalen Systems öffnen sich Lehre, Unterricht und Didaktik der Inklusion.

Implementierung von Lehrveranstaltungen zu inklusiver Musizierpädagogik

Bereits im Mai 2004, drei Jahre bevor Österreich die UN-BRK unterzeichnete, wurden am Institut für Musikpädagogik heterogene Musikschulsettings in einer im Bereich Community Music anzusiedelnden Wahlfach-Lehrveranstaltung im Masterstudium Instrumental und Gesangspädagogik untersucht (vgl. Hennenberg 2007). Es fiel auf, dass die Studierenden mehr über diese Art des Unterrichtens bei Schülerinnen und Schülern, welche mit Autismus leben oder eine Sinnesbeeinträchtigung haben, wissen wollten. So wurde vom Studiendekanat das vierstündige Modul Inklusive Musik(schul)pädagogik eingerichtet, welches letztlich 2010 zu einer Pflichtlehrveranstaltung avancierte. Drei Jahre später konnten sich dann auch Studierende des Bachelorstudiums mit Inklusion befassen. Seit 2016 bietet das Seminar Musikpädagogisches Forschungspraktikum nun Studierenden des Lehrfachs Musikerziehung die Möglichkeit, bildungs- und sozialpolitische sowie pädagogisch-didaktische Kenntnisse zu erwerben, indem sie neben den wissenschaftlichen Grundkenntnissen auch inklusionstaugliche didaktische Modelle und Konzepte kennenlernen und inklusiven Unterricht selbst planen, durchführen und reflektieren können.

Bandprobe All Stars © Foto: Beate Hennenberg

Seit 2010 steht im Zentrum der musikpädagogischen Inklusionsarbeit nun die mehrfach prämiierte inklusive Band der Musikuniversität All Stars inclusive – ein Praxisfeld für Studierende und Forschungsfeld für Lehrende. Die Band wird als außergewöhnlicher Raum wahrgenommen und die Art und Intensität des Wissenserwerbs, die Chance zur Persönlichkeitsentwicklung, die Erlangung von professioneller Handlungskompetenz und die Ermöglichung von Reflexion und Feedback werden geschätzt. Wöchentlich musizieren hier Menschen mit Lernschwierigkeiten und deren Betreuende oder Elternteile, Studierende und Professorinnen oder Professoren sowie weitere freie Musikerinnen oder Musiker gemeinsam. Instrumentale Kenntnisse werden bei den Musikerinnen und Musikern mit Behinderung nicht vorausgesetzt. Die Studierenden wachsen im Verlauf des Seminars tiefer in das Bandgeschehen hinein, assistieren den Musikerinnen und Musikern, arrangieren Musikstücke und bereiten sich auf ein Micro-Teaching vor, das didaktisch vorbereitet sowie auch nachbesprochen wird. Die Feedbacks bestätigen, dass die Studierenden es schätzen,

wenn sich deren Rolle im Verlauf des Seminars intensiviert und professionalisiert.

Nicht zuletzt durch die hohe Akzeptanz der Studierenden und der Leitung der Universität wurde es Zeit, die Mitmenschen an der musikalischen Qualität der Band teilhaben zu lassen. 2012 installierte das Institut für Musikpädagogik gemeinsam mit dem Nachbarinstitut für Musik- und Bewegungspädagogik das Projekt „Inklusives Soundfestival“, wie es der Fürther Musikschulleiter Robert Wagner, der Musikpädagoge Otto Kondzialka, die Bochumer Musikschullehrerin und Sonderpädagogin Claudia Schmidt und Christiane Joost-Plate 2006 in Deutschland gründeten (vgl. Musikschule Fürth e. V. o. J.). Es wurde dies inzwischen ein professionelles, alle drei Jahre stattfindendes Forum, auf dem Menschen mit und ohne Behinderung auf Augenhöhe gemeinsam und unter professionellen Bedingungen öffentlich ihr Können zeigen (vgl. Röbke et al. 2013).

Öffnung nach außen: Jährliche Fachtagungen für inklusives Musizieren und Erasmus

Was wäre ein Unterrichten ohne Öffnung nach außen? Um sich mit in- und ausländischen Fachkolleginnen und -kollegen auszutauschen, veranstaltet das Institut für Musikpädagogik in Zusammenarbeit mit den Musikschulen der Stadt Wien seit 2006 Fachtagungen für inklusives Musizieren. Jährlich wird eine besonders diskussionswürdige Fragestellung diskutiert, in diesem Jahr etwa besondere Lernweisen. Lehrerinnen und Lehrer an Musikschulen oder (Musik-)Hochschulen wünschen sich konkretere Informationen über das manchmal herausfordernde Verhalten von Schülerinnen und Schülern mit anderen Entwicklungswegen. Sie wollen aus der eigenen Unterrichtserfahrung heraus erfassen, warum ihr Angebot von einzelnen Schülerinnen und Schülern nicht angenommen werden kann. Nicht das Aufzählen von Abweichformen – wie Schwierigkeiten bei Raumorientierung und Feinmotorik, bei Wahrnehmung, bei aggressivem Verhalten oder bei der Kommunikation – stehen im Zentrum, sondern ein Öffnen für ein Verständnis von unterschiedlichen Lernzugängen und die Vermittlung eines Anstoßprozesses, der dann zu einer weiterführenden Auseinandersetzung mit den individuellen Gegebenheiten der

Schülerin oder des Schülers führen soll. Natürlich ist ein Erfahrungsaustausch gewünscht, der zum Erkennen von Chancen für geeignetere Zugangsmöglichkeiten und Lernsituationen führt.

Vor allem die Internationalisierung, das Erasmus-Projekt „Inclusive Pedagogy in Arts – Europe“, gab neue Impulse. Mit Kolleginnen und Kollegen des Kuopio Konservatoriums Finnland und der Savonia Hochschule für Musik und Tanz in Kuopio (Finnland), der Siauliai Universität Litauen und der Siauliai 1st Music School (Litauen), der Universität Vechta sowie der Kreismusikschule Vechta (Deutschland) suchten und beschrieben wir beispielhafte Praxen inklusiven Musizierens. Die beteiligten Pädagoginnen und Pädagogen können nun auf eine Reihe bewährter Beispiele zurückgreifen und diese für sich und ihre Kolleginnen und Kollegen adaptieren und differenziert sowie diversitätssensibel weiterentwickeln. Ein neues Erasmusprojekt mit denselben Partnern soll bis zum Jahr 2022 ein europäisches Modell für inklusive musikpädagogische Ausbildung und Weiterbildung ins Leben rufen. Gute Praxisbeispiele der mdw werden sich zweifellos darin wiederfinden: Etwa individuell gestaltete Curricula, wie wir sie mit der Projektvariante ermöglichen, eine flexiblere Gestaltung des Unterrichts durch Open Distance Learning für Lehrveranstaltungen, in denen keine Präsenzpflicht besteht, oder die Weiterbildung in Gebärdensprache, was für Studierende der Musikerziehung ein beruflicher Startvorteil sein würde.

Literatur

BMWFW (Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft, Verwaltungsbereich Wissenschaft und Forschung) (2017): Nationale Strategie zur sozialen Dimension in der Hochschulbildung. Wien: Eigenverlag. https://oead.at/fileadmin/Dokumente/oead.at/KIM/Veranstaltungen/2017/Bologna-Tag/0_barriere_Strategien_4.pdf [Zugriff: 05.01.2020].

Hennenberg, Beate (2007): Musik ist eine universelle Sprache. In: Malmberg, Isolde/Wimmer, Constanze (Hrsg.): Communicating Diversity: Musik lehren und lernen in Europa. Augsburg: Wißner, S. 238-242.

mdw (Universität für Musik und darstellende Kunst Wien (o. J.): mdw-diversitäts-Strategie 2019-2021. https://www.mdw.ac.at/upload/mdwUNI/files/mdw_diversitaetsstrategie_2019-21.pdf [Zugriff: 05.01.2020].

Musikschule Fürth e. V. (o. J.): FIS-Chronik. https://www.musikschule-fuerth.de/paedagogik-inklusion/soundfestival/fis-chronik [Zugriff: 07.01.2020].

Röbke, Peter/Huainigg, Franz-Joseph/Hennenberg, Beate/Hieltscher, Swea/Neira-Zugasti, Helga/Hofer, Norbert (2013): Inklusive Musik(schul) Pädagogik in Wien. Zum zehnjährigen Jubiläum. Wien: Präsens. http://www.praesens.at/praesens2013/wp-content/uploads/daten/eBooks/Soundfestival-2-alternativ.pdf [Zugriff: 07.01.2020].

Sych, Ulrike/Meyer, Christian/Gisler-Haase, Barbara/Müller, Gerda/Bergmann, Johann (2017): Entwicklungsplan 2019-2024. Hrsg. von der mdw (Universität für Musik und darstellende Kunst Wien. https://www.mdw.ac.at/upload/mdwUNI/files/entwicklungsplan2019_2024.pdf [Zugriff: 05.01.2020].

Sych, Ulrike/Meyer, Christian/Gisler-Haase, Barbara/Müller, Gerda/Bergmann, Johann (2018): Wissensbilanz 2018. Hrsg. von der mdw (Universität für Musik und darstellende Kunst Wien. https://www.mdw.ac.at/upload/mdwUNI/files/mdw_wissensbilanz_2018.pdf [Zugriff: 05.01.2020].

UN (United Nations) (2016): Convention on the Rights of Persons with Disabilities, General comment No. 4 on the right to inclusive education, CRPD/C/GC/4 (Abs 39) https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD/C/GC/4&Lang=en [Zugriff: 05.01.2020].

Ziegler, Elke (2019): „Vielfalt macht die Universität stark“. In: mdw-Webmagazin. https://www.mdw.ac.at/magazin/index.php/2019/09/27/vielfalt-macht-die-universitaet-stark [Zugriff: 05.01.2020].

Weiterführende Literatur

Boban, Ines/Hinz, Andreas (Hrsg.) (2016): Arbeit mit dem Index für Inklusion. Entwicklungen in weiterführenden Schulen und in der Lehrerbildung. Bad Heilbronn: Klinkhardt.

Booth, Tony/Ainscow, Mel (2017): Index für Inklusion. Leitfaden für Schulentwicklung. Herausgegeben und adaptiert für deutschsprachige Bildungssysteme von Achermann, Bruno/Amirpur, Donja/Braunsteiner, Maria-Luise/ Demo, Heidrun/Plate, Elisabeth/Platte Andrea. Weinheim: Beltz.

Braunsteiner, Maria-Luise/Mariano-Lapidus, Susan (2014): A Perspective of Inclusion: Challenges for the Future. Global Education Review, 1 (1), S. 32-43.

Feuser, Georg (1998): Gemeinsames Lernen am gemeinsamen Gegenstand. In: Hildeschmidt, Anne/Schnell, Irmtraud (Hrsg.): Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle. Weinheim/München: Juventa, S. 19-36.

Feyerer, Ewald (2003): Pädagogik und Didaktik integrativer bzw. inklusiver Bildungsprozesse. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft, 1, S. 38-52.

Hennenberg, Beate (2018): Die inklusiv musizierende Band der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien All Stars inclusive: Wie Musiker_innen mit und ohne Lernschwierigkeiten Inklusion definieren. In: Textor, Annette/ Grüter, Sandra (Hrsg.): Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft, Bd. 2: Unterricht, Leistungsbewertung und Schulentwicklung. München: Klinkhardt, S. 96-102.

Hinz, Andreas/Boban, Ines (2016): Erfahrungen mit dem Index für Inklusion. Entwicklungen in weiterführenden Schulen und in der Lehrerbildung. Bad Heilbronn: Klinkhardt.

Keuchel, Susanne (2016): Zur Diskussion der Begriffe Diversität und Inklusion – mit einem Fokus der Verwendung und Entwicklung beider Begriffe in Kultur und Kultureller Bildung. In: Wissensplattform Kulturelle Bildung Online. http://www.kubi-online.de/artikel/zur-diskussion-begriffe-diversitaet-inklusion-einem-fokus-verwendung-entwicklung-beider [Zugriff: 07.01.2020].

Merkt, Irmgard (2012): Kulturelle Bildung, Musik und Inklusion. In: Greuel, Thomas/Schilling-Sandvoß, Katharina (Hrsg.): Soziale Inklusion als künstlerische und musikpädagogische Herausforderung, Bd. 25. Aachen: Shaker, S. 23-39.

Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (Hrsg.) (2011): Inklusion vor Ort. Der Kommunale Index für Inklusion – ein Praxishandbuch. Berlin: Eigenverlag.

Prengel, Annelore (2006): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Prengel, Annedore (2013): Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. Opladen/Farmington Hills: Budrich.

Reich, Kersten (Hrsg.) (2012): Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Weinheim: Beltz.

United Nations Human rights (1999): General Comment No. 13. The right to education. http://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/Compilation/'Pages/d)GeneralCommentNo13Therighttoeducation [Zugriff: 07.02.2020].

Wagner, Robert (2012): Inklusion an Musikschulen. Ein Situationsbericht aus Deutschland. http://bidok.uibk.ac.at/library/wagner-musikschule.html [Zugriff: 07.02.2020].

Beobachtungsprotokolle und Projekttagebücher

Bildungswissenschaftliche Annäherungen an die inklusive Musikhochschulgruppe „Theater mit Musik“

Dierk Zaiser

Einbindung in die Hochschullehre

Seit 2013 agieren Erwachsene mit geistiger Behinderung und Musikhochschulstudierende verschiedener Fachrichtungen in einer Erwachsenenlehrprobengruppe gemeinsam, unter Anleitung von Studierenden des Bachelorstudiengangs Musik und Bewegung (Rhythmik mit Elementarer Musikpädagogik) und später auch des Masterstudiengangs Rhythmik-Performance. Das von der Aktion Mensch in zwei Folgeanträgen seit 2016 über fünf Jahre geförderte Projekt „Theater mit Musik“ erweiterte das Lehr-Lern-Feld und die Angebotsformen (vgl. Zaiser 2016). In den Bildungswissenschaften wird das Thema Inklusion in zwei Pflichtseminaren für Schulmusikstudierende theoretisch aufbereitet. Die Projektpraxis wird von allen mit einer Einordnung in den inklusionspädagogischen und fachdidaktischen Diskurs schriftlich reflektiert. Zudem diskutieren mitwirkende Studierende mit der betreuenden Lehrkraft in Nachgesprächen ihre Praxiserfahrungen und führen ein Projekttagebuch, nicht mitwirkende Studierende erstellen Beobachtungsprotokolle. Schulmusikstudierende haben in ihrem Studium ein großes Pensum an wissenschaftlichen, künstlerischen und pädagogischen Inhalten zu bewältigen, die Inklusion umfasst im aktuellen Modulhandbuch einen Teilbereich im Modul Bildungswissenschaften mit sechs Leistungspunkten, was einem Workload von 180 Stunden entspricht.

Das Beobachtungsprotokoll

Beobachtung gilt im Unterricht als alltäglicher pädagogischer Vorgang. Insbesondere in Zusammenhang mit der Gestaltung individualisierter Lern- und Förderprozesse in inklusiven Settings lässt sich ihr eine besondere Bedeutung zuschreiben. Für die Lehramtsstudiengänge wird in der Vermittlung von

Beobachtungskompetenzen jedoch ein „eklatantes Defizit“ vermutet (de Boer/Reh 2012: V).

Beobachten, Beschreiben und Bewerten bilden die drei Handlungsfelder einer lernprozessorientierten Diagnostik an allgemeinbildenden Schulen (vgl. Hartmann-Kurz/Stege 2014: 22ff.). Beobachtung und Beschreibung sind annähernd simultan stattfindende Vorgänge, die sich im Kontext der inklusiven Lehrprobenpraxis „Theater mit Musik“ in einer vorläufigen Verschriftlichung manifestieren und von den Beobachtenden (zeitnah) ausformuliert werden sollen. Die Studierenden entwickeln ein Vokabular zur Versprachlichung von Wahrnehmungs- und Handlungsprozessen in den überwiegend musik- und bewegungsorientierten pädagogischen Situationen. Im Fokus der Beobachtung stehen künstlerisch-pädagogische Interaktionen. Die Fokussierung lenkt den Blick zwar in eine vorgegebene Richtung, die Komplexität der zu beobachtenden Situationen sowie die Anforderungen an deren Erfassung und Übertragung in Sprache bleiben dennoch beachtlich. Theorien, Methoden und Modelle aus Forschung, Schul- und Fachdidaktik liefern Grundlagen zur Orientierung, Einordnung und Anwendung.

Aus der qualitativen Forschung ist die teilnehmende Beobachtung bekannt. Sie wird ähnlich auch als ethnografische Beobachtung oder Ethnografie bezeichnet. In den Ausführungen und Methodendiskursen dazu werden die soziale Rolle der Beobachterinnen und Beobachter im Feld (verdeckt – offen), ihre Beziehungen zum Feld (Nähe – Distanz, Phasen) und eine notwendig einhergehende Selbstreflexion, die Festlegung von Form (offen, teilstandardisiert, standardisiert) und Inhalten (Selektivität und Fokussierung) sowie deren Erfassung, Strukturierung und rekonstruktive Präzisierung thematisiert (vgl. Lüders 2000; Friebertshäuser 1997: 520ff.).

In der Unterrichtsforschung bietet die Beobachtung besondere Entfaltungsmöglichkeiten. Georg Breidenstein (vgl. 2012) fordert eine neugierige Haltung der oder des Beobachtenden, in der das Unterrichtsgeschehen ethnografisch als fremd erforscht und Neues entdeckt wird, vergleichbar mit Forschungshaltungen in der objektiven Hermeneutik („künstliche Naivität“) sowie in der Konversations- und Dokumentenanalyse („order all points“). Drei Bedingungen gelten ihm als Minimalstandard: handlungsentlastetes Beobachten,

Intensität der Verschriftlichung und reflexiv-analytischer Umgang mit Beobachtungen. Besonderes Augenmerk liegt auf der Genauigkeit und Detaillierung, was in der sorgfältigen Ausformulierung und der „extremen Verlangsamung bzw. Vergrößerung der Betrachtung“ (ebd.: 42) im Verschriftlichungsprozess im Nachgang einer Beobachtung zu leisten ist.

Die Kodierung von Beobachtungen hingegen verfolgt das Ziel einer Komplexitätsreduktion auf klar umgrenzte Merkmale, die quantitativ in Häufigkeiten, Dauer und Verteilungen erfasst werden (vgl. Pauli 2012: 47). Systematische Beobachtungsverfahren kamen in der Unterrichtsforschung bereits in den 20er Jahren des 20. Jahrhunderts zum Einsatz. Die Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden, die soziale Interaktion zwischen Schülerinnen und Schülern sowie das Lehrerverhalten gerieten ab den 1960er Jahren zu Schwerpunktthemen (vgl. Abel-Struth 1984: 360ff.). Hildegard Fröhlich-Rainbow (1984) beleuchtet verschiedene Kategorisierungen in Beobachtungsmodellen, so den „Social Emotional Climate Index“ nach John Withall (ebd.: 18), aber auch spezifisch musikpädagogische Kategoriensysteme wie die „Musical Acitivities“ nach H. W. Nolin (ebd.: 39).

Hilfreich ist auch das „Basismodell für die Unterrichtsbeobachtung“ des Kultusministeriums Baden-Württemberg (vgl. KMBW 2010). Im Zentrum des Modells stehen Lehr- und Lernprozesse. Die drei Beobachtungsperspektiven Schülerhandeln, Lehrerhandeln und Bildungsplan werden in neun Beobachtungsfeldern ausdifferenziert. Beobachtungsmerkmale konkretisieren und veranschaulichen die einzelnen Beobachtungsfelder. Verschiedene Arbeitshilfen, darunter auch Bearbeitungsformulare, können in der Unterrichtsbeobachtung direkt eingesetzt werden. Die Rahmenbedingungen Schulleitbild, Unterrichtsentwicklung, Kooperation von Lehrenden und Handlungskompetenzen der Schülerinnen und Schüler werden in einer weiteren Handreichung an anderer Stelle näher beschrieben (vgl. KMBW o. J.).

Für die Projektpraxis von „Theater mit Musik“ richten die protokollierenden Studierenden den Beobachtungsfokus auf die künstlerisch-pädagogische Interaktion, insbesondere der teilnehmenden Studierenden und Erwachsenen mit geistiger Behinderung untereinander. Sie erhalten vorab Hinweise auf Rahmenbedingungen, Beobachtungsfelder und Beobachtungsmerkmale:

Rahmenbedingungen

- Konzeptionelle Einbindung (Projektidee, Hochschule und Erwachsenenbildung, studiengangübergreifend, Prozess-Produkt-Orientierung …)
- Probenbedingungen (Gruppengröße, Raum, Uhrzeit und Dauer …)
- Konstellation (soziokulturelle Prägungen, Diversität, Handlungskompetenz …)

Ausdrucksbereich Darstellung

- Führen – folgen
- Individuell – kollektiv
- Raumorientierung
- Präsenz
- Authentizität
- Transport von Emotionen
- Bewusstheit für darstellerische Handlung
- Bewegungsqualität (Fluss, Dynamik, Statik, Spannung, Koordination …)
- …

Ausdrucksbereich Musik

- Hörbar – sichtbar
- Dynamik (Lautstärken- und Tempogestaltung)
- Rhythmisierung
- Formgestaltung
- Beziehung zwischen Musik und Bewegung
- Stimme und Sprache
- …

Übergreifende Merkmale

- Intensität des Ausdrucks
- Individualität des Ausdrucks
- Soziometrie (initiativ, kooperativ, interaktiv)
- ….

Beobachtungen in der Funktion eines Protokollierenden schulen und schärfen den Blick. Hilfreich ist dies gerade für künstlerisch-pädagogische und inklusionspädagogische Interaktionen in einer komplexen musik- und bewegungsorientierten Praxis mit häufig wechselnden Raum-, Subjekt- und Objektkonstellationen. Der oder die Beobachtende kann in der Beobachtung von einer ganzen Reihe von Faktoren beeinflusst werden, z. B. Konsistenzeffekte, emotionale Beteiligung, Korrelationsannahmen, soziale Erwünschtheit, Mediokritätstendenzen, Erinnerungsschwächen (vgl. de Boer 2012: 217). Die Protokollierenden vollziehen und reflektieren Perspektivnahmen und blenden andere dafür aus, bereits im Vorfeld und noch im präsentischen Vollzug – situativ, relational und kontextualisiert (vgl. Reh 2012: 22). Aus einem leiblich-sinnlichen Wahrnehmungsmodus heraus können in einem koexistenziellen „Miteinander“ der oder des Wahrgenommenen und des Wahrnehmenden von Letzterem erste Formen von Verstehen entwickelt, neben dem Wahrzunehmenden kann aber auch das Wahrnehmen selbst interpretiert werden. Niklas Luhmann (vgl. 1990) erklärt den Erkenntnisprozess als Beobachtung und Beschreibung, des Weiteren „Beobachten bzw. Beschreiben als Unterscheiden und Bezeichnen. […] Jede Beobachtung braucht ihre Unterscheidung und also ihr Paradox der Identität des Differenten als ihren blinden Fleck, mit dessen Hilfe sie beobachten kann.“ (Ebd.: 123) Er plädiert für „das Beobachten von Beobachtungen […] mit speziellem Interesse für das, was für den jeweils anderen paradox, also unbeobachtbar ist“ (ebd.: 124), woraus ein koordiniertes Beobachten von miteinander vernetzten Beobachterinnen und Beobachtern abgeleitet werden kann (vgl. Redder 1990: 11).

Das Projekttagebuch

Wer ein Tagebuch führt, intensiviert damit den Blick auf das eigene Leben. Es lassen sich Wahrnehmungen, Stimmungen, Handlungen und Begegnungen dokumentieren, reflektieren und verarbeiten, Vergleiche anstellen und Zusammenhänge herstellen. Ein Tagebuch birgt Geheimnisse, formuliert Fragen, Gedanken und Ideen, ordnet Vorgänge chronologisch oder inhaltlich und schaut perspektivisch in die Zukunft. Tagebuchverfasser und -verfasserinnen setzen sich auf unverfälschte und unzensierte Art und Weise mit sich selbst auseinander. „Indem das Individuum die Möglichkeit des Selbstbezugs wahrnimmt, eine distanzierte Position zu sich selbst einnimmt und sich damit zum Objekt der eigenen Erkenntnis macht, konstituiert es sich erst als Subjekt." (Fröhlich 2018: 10)

Anders als bei sogenannten Weblogs ist bei einem traditionellen Tagebuch meist nicht vorgesehen, dass andere einen Einblick erhalten. Es handelt sich vielmehr um eine Art Selbstgespräch in Schriftform, ein Mittel zur Selbstvergewisserung und zur Selbsterkenntnis, zur Bestärkung und zur Veränderung, zur Perspektivenlegung und zur Zielsetzung, zur späteren Erinnerung von Gegenwärtigem. Das Tagebuch wird auch als künstlerisch-literarische Form betrachtet, die intime Einblicke meist in das Leben und die Gedanken der Autorinnen und Autoren selbst erlauben und gelegentlich posthum veröffentlicht werden.[19]

In Therapie und Forschung werden Tagebücher von Patientinnen und Patienten bzw. von Teilnehmerinnen und Teilnehmern als wertvolle Selbstzeugnisse behandelt, die den Forschenden subjektive Sichtweisen und Handlungsmotive näherbringen sowie Muster, Entwicklungen und Zusammenhänge erkennen lassen (vgl. Seiffge-Krenke/Scherbaum/Aengenheister 1997). Die Jugendforschung beschäftigt sich häufiger mit Tagebüchern, zunehmend auch die Kulturelle Bildung (vgl. Freytag 2012: 136). Forschende schreiben selbst ebenfalls Tagebücher, die den Forschungsprozess dokumentieren, kontrollieren und reflektieren. Explizit verweist Verena Freytag für die Lehrerbildung auf deren

[19] Beispiele: „Die Tagebücher der Anaïs Nin" (Anaïs Nin), „Tagebuch der Anne Frank" (Anne Frank): „Ich will Zeugnis ablegen bis zum letzten. Tagebücher 1933 – 1945" (Victor Klemperer), „Tagebuch I-IV" (Henry David Thoreau) etc. Weitere Hinweise dazu in Sabine Kalff und Ulrike Vedd (vgl. 2016).

Funktion zur Datenerhebung und zur Förderung der Reflexivität (vgl. ebd.: 138). In wissenschaftlichen wie privaten Anwendungsbereichen können Verschriftlichungsprozesse im Tagebuch eine Art Katharsis bewirken, Problemstellungen und Krisen durchdrungen, distanziert und bestenfalls gelöst werden. Durch ein Formulieren des noch nicht Begriffenen, ein Wörterfinden, ein Ordnen und Formen der Gedanken werden nicht zuletzt das Schreiben geübt und ein eigener Stil entwickelt (vgl. Friebertshäuser 2004).

Im Projekttagebuch von „Theater mit Musik" werden die während der Vorlesungszeit in der Regel wöchentlich stattfindenden (Lehr-)Proben, Sonderproben und Aufführungen erfasst. Die Studierenden sollen sich über Selbst- und Fremdbeobachtungen, Gedanken und Emotionen in einer narrativen Haltung im Prosastil äußern – persönlich und subjektiv, spontan und (un-)reflektiert, zeitnah und sorgfältig. Alles darf als wichtig betrachtet und ungefiltert aufgeschrieben werden. Daraus kann sich ein lustvolles Schreiben im Spannungsfeld zwischen Spontaneität und Reflexion entwickeln, das eine Reihe weiterer Herausforderungen bereithält: In einer persönlichen und subjektiven Auseinandersetzung mit Inklusion und künstlerisch-pädagogischen Situationen in Bewegung im Raum, in Musik und Theater werden die Schreibenden stark mit sich selbst konfrontiert, identitätsstiftende Handlungsweisen und Gedanken werden entdeckt und hinterfragt. Die Studierenden schreiben zudem im Wissen, dass das Projekttagebuch als Leistungsnachweis gewertet, von der Projektleitung gelesen und teilweise im Seminar anonymisiert gemeinsam reflektiert wird. Vermeintliche Erwartungshaltungen anderer können die Offenheit im Schreibprozess beeinflussen.[20] Das Schreiben eines Tagebuchs im kaum kontinuierlich durchstrukturierten Studienalltag erfordert nicht zuletzt Selbstdisziplin, die Entwicklung und Einführung von Routinen. Man benötigt Ruhe und Konzentration, um für die eigenen Gefühle, die Begegnungen im inklusiven Kontext und die dabei stattfindenden künstlerisch-pädagogischen Prozesse in Schriftsprache die richtigen Worte finden.

Das Tagebuch kann für Menschen mit geistiger Behinderung aus denselben Gründen zu einem wichtigen Begleiter werden und als kulturelle Teilhabeform eingestuft werden. Julia Wilke (vgl. 2014) sieht ein besonderes Potenzial in

[20] Siehe „Hawthorne-Effekt" (Berg 2004: 163).

der (fort-)beststänbdigen Dokumentation der eigenen Geschichte(n) und der eigenen Entwicklung, gerade für Jugendliche mit einer geistigen Behinderung. Das Tagebuch als behütetes und gehegtes Objekt, kann im Einverständnis weitergehend auch zum Kommunikationsmittel werden, mit dem Bezugspersonen mittelbar Bedürfnisse, Vorlieben, Probleme etc. mitgeteilt werden. Vorstrukturierungen in individuell angepasster Differenzierung und Gestaltung können helfen, sich gedanklich zu orientieren und zu äußern (vgl. ebd.: 21ff.). Birger Sellin hat mit seinem in Musik-, Hörspiel- und Theaterproduktionen verwendeten Tagebuch „ich will kein inmich mehr sein. botschaften aus einem autistischen kerker“ (1993) und dem Folgeband „Ich Deserteur einer artigen Autistenrasse“ (1997) Dokumente von offenkundig literarischem Wert verfasst.

Ausschnitte aus Projekttagebüchern und Beobachtungsprotokollen von Schulmusikstudierenden

Die folgenden unkommentierten Ausschnitte sollen zeigen, mit welcher Prägnanz die Studierenden teilweise ihre Eindrücke formulieren,[21] auf welchen Themenfeldern sie sich bewegen, mit welchen Einstellungen und Herausforderungen in Praxis und Theorie sowie in Reflexionsgesprächen Studierende und Lehrende, letztlich aber auch die teilnehmenden Erwachsenen mit geistiger Behinderung konfrontiert werden.

Begrüßungen

Als ich in den Raum trat, wurde ich sofort wieder freundlich begrüßt, viele gaben mir die Hand und einige kannten sogar noch meinen Namen. Das hat mich sehr gefreut, aber auch überrascht, da ich damit nicht gerechnet hätte. Ich hätte sogar damit gerechnet, dass sich niemand von den Teilnehmern überhaupt an mich erinnern würde! Umso mehr freute es mich natürlich, wie mich alle begeistert empfingen.

---

[21] Irmgard Merkt berichtet ebenfalls von „Äußerungen in einer bemerkenswerten Offenheit und Deutlichkeit“, wenn Studierende die ersten Eindrücke hinsichtlich ihrer Teilnahme an einem inklusiven Chor schildern (Merkt 2012: 32).

Irritation

Nach einiger Zeit schaute ich B. an und sie hatte Tränen in den Augen.

Ich fragte mich ob ich etwas falsch gemacht habe und habe B. gefragt, nachdem die Musik vorbei war, ob es ihr gut ginge und sie bejahte es.

In der Nachbesprechung fragte ich die betreuende Lehrkraft, ob ich mir Sorgen machen müsste und ob B. traurig war und die betreuende Lehrkraft meinte, ich soll es als etwas Positives sehen … Sie war wohl eher gerührt und es waren vielleicht so etwas wie Freudentränen.

Alltagsgestik und „theatrale" Überformung

A. brauchte abermals seine Zeit und zelebrierte das Hände-Geben (was teilweise zu Unmut, teilweise zu Belustigung seitens der Gruppe führte).

Inklusive Haltung

Mich hat vor allem die Interaktion zu zweit … beeindruckt, da meine zu inkludierende Partnerin auch mit eigenen Ideen und Vorschlägen ankam, aber auch meine eigenen akzeptierte … Ein schöner Moment war zudem, dass sie sich am Ende des „Fadentanzes" bei mir dafür bedankte. Ich bin gespannt auf die nächsten Wochen mit den Teilnehmern und freue mich, neue Erfahrungen zu sammeln und auch den Teilnehmern ein Gefühl von Dazugehörigkeit zu geben.

Literatur

Abel-Struth, Sigrid (1984): Allgemeine und musikpädagogische Unterrichtsforschung. Gegenstand – Methoden – Probleme. In: Kleinen, Günter (Hrsg.): Musik und Kind. Lilienthal: Laaber, S. 360-374.

Berg, Bruce Lawrence (2004): Qualitative Research Methods for The Social Sciences. Boston: Pearson Education Inc.

Boeur, Heike de (2012): Der Blick auf sich selbst. In: Boeur, Heike de/Reh, Sabine (Hrsg.): Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen. Wiesbaden: Springer, S. 215-226.

Boeur, Heike de/Reh, Sabine (2012): Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen. In: Boeur, Heike de/Reh, Sabine (Hrsg.): Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen. Wiesbaden: Springer, S. V-IX.

Breidenstein, Georg (2012): Ethnographisches Beobachten. In: Boeur, Heike de/Reh, Sabine (Hrsg.): Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen. Wiesbaden: Springer, S. 27-44.

Freytag, Verena (2012): Das Tagebuch als Forschungsmethode zur Rekonstruktion gestalterischer Prozesse im Tanz. In: Fink, Tobias/Hill, Burkhard/ Reinwand, Vanessa-Isabelle/Wenzlik, Alexander (Hrsg.): Die Kunst, über Kulturelle Bildung zu forschen. Theorie- und Forschungsansätze. München: kopaed, S. 133-146.

Fröhlich, Gerrit (2018): Medienbasierte Selbsttechnologien 1800, 1900, 2000. Vom narrativen Tagebuch zur digitalen Selbstvermessung. Bielefeld: transcript.

Friebertshäuser, Barbara (1997): Feldforschung und teilnehmende Beobachtung. In: Friebertshäuser, Barbara/Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa. S. 503-534.

Friebertshäuser, Barbara (2004): Anregungen zum Studieren mit einem Forschungstagebuch. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Thema: Studierende aktivieren – Selbstorganisiertes Lernen fördern, 4 (3), S. 52-59. https://www.uni-frankfurt.de/60356661/BF-Anregung-Forschungstagebuch.pdf [Zugriff: 31.12.2019].

Fröhlich, Gerrit (2018): Medienbasierte Selbsttechnologien 1800, 1900, 2000. Vom narrativen Tagebuch zur digitalen Selbstvermessung. Bielefeld: transcript.

Froehlich-Rainbow, Hildegard (1984): Systematische Beobachtung als Methode musikpädagogischer Unterrichtsforschung. Musikpädagogik, Forschung und Lehre, Bd. 21. Mainz: Schott.

Hartmann-Kurz, Claudia/Stege, Thorsten (2014): Lernprozesse sichtbar machen – Pädagogische Diagnostik als lernbegleitendes Prinzip. Stuttgart:

Landesinstitut für Schulentwicklung. www.schule-bw.de/themen-und-impulse/
individuelles-lernen-und-individuelle-foerderung/allgemein-bildende-schulen/kompetenzraster-als-paedagogische-umsetzungshilfen/lernprozessdiagnostik/nl10_paedagogische_diagnostik.pdf [Zugriff: 29.12.2019].

Kalff, Sabine/Ulrike Vedd (2016): Tagebuch und Diaristik seit 1900. Einleitung. In: Zeitschrift für Germanistik, Neue Folge XXVI (2), S. 235-242.

KMBW (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg) (o. J.): Handbuch Operativ eigenständige Schule (OES). In: Landesbildungsserver Baden-Württemberg. https://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/oes/handbuchOES [Zugriff: 31.12.2019].

KMBW (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg) (2010) (Hrsg.): Basismodell für die Unterrichtsbeobachtung an beruflichen Schulen. Eine Handreichung. https://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/oes/download/Handreichung_Basismodell-fuer-die-Unterrichtsbeobachtung_2010.pdf/@@download/file/Handreichung_Basismodell-fuer-die-Unterrichtsbeobachtung_2010.pdf [Zugriff: 31.12.2019].

Lüders, Christian (2000): Beobachten im Feld. In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ilse (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 10. Aufl. Hamburg: Rowohlt, S. 384-401.

Luhmann, Niklas (1990): Sthenographie. In: Luhmann, Niklas (Hrsg.): Beobachter. Konvergenz der Erkenntnistheorien? München: Fink, S. 119-137.

Merkt, Irmgard (2012): Kulturelle Bildung, Musik, Inklusion. In: Greuel, Thomas/Schilling-Samdvoß, Katharina (Hrsg.): Soziale Inklusion als künstlerische und musikpädagogische Herausforderung. Aachen: Shaker, S. 23-39.

Pauli, Christine (2012): Kodierende Beobachtung. In: Boeur, Heike de/Reh, Sabine (Hrsg.): Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen. Wiesbaden: Springer, S. 45-64.

Redder, Volker (1990): Ich sehe was, was Du nicht siehst. In: Luhmann, Niklas (Hrsg.): Beobachter. Konvergenz der Erkenntnistheorien? München: Fink, S. 7-12.

Reh, Sabine (2012): Beobachten und aufmerksam wahrnehmen. In: Boeur, Heike de/Reh, Sabine (Hrsg.): Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen. Wiesbaden: Springer, S. 3-25.

Seiffge-Krenke, Inge/Scherbaum, Susanne/Aengenheister, Nicole (1997): Das „Tagebuch“: Ein Überblick über die Anwendung der Tagebuchmethode in Forschung und Therapiepraxis. In: Wilz, Gabriele/Brähler, Elmar (Hrsg.): Tagebücher in Therapie und Forschung. Ein anwendungsorientierter Leitfaden. Göttingen: Horgrefe, S. 34-60.

Sellin, Birger (1993): ich will kein inmich mehr sein. botschaften aus einem autistischen kerker. Köln: Kiepenheuer & Witsch.

Sellin, Birger (1997): „Ich Deserteur einer artigen Autistenrasse“. Köln: Kiepenheuer & Witsch.

Wilke, Julia (2014): „Liebes Tagebuch …“. Tagebücher als Medium der Selbstreflexion auch für Jugendliche mit geistiger Behinderung? In: Lernen konkret, 2, S. 19-25.

Zaiser, Dierk (2016): Wie geht das denn? Inklusion – Theater mit Musik – Lehrforschung – Drittmittel. In: Rhythmik, 30, S. 20-23.

3. Modelle hochschulrelevanter Kooperationen

Beethoven hören – (k)ein inklusives Musikprojekt

Christine Löbbert

Verfolgt man die im Zusammenhang mit Inklusion häufig kontrovers geführten Diskussionen, so könnte der Eindruck entstehen, es handele sich in erster Linie um ein schulisches Thema, das mit dem Eintritt in die Berufsqualifizierung keine Rolle mehr spielt. Inklusion in beruflichen Settings wird deutlich weniger thematisiert und auch weniger problematisiert. Dies ist keineswegs der gelingenden Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention geschuldet. Das Thema findet lediglich weniger Beachtung in der medialen Öffentlichkeit. Insofern ist zu begrüßen, dass im Rahmen der Netzwerktagung die Relevanz des Themas auch für Hochschulen und Universitäten hervorgehoben wird.

Für die Konzeption der künstlerischen Studiengänge ist Inklusion in zweierlei Hinsicht von Bedeutung: Zum einen geht es um den Abbau von Barrieren, um auch Menschen mit einer Behinderung den Zugang zu künstlerischen Studiengängen zu ermöglichen. Zum anderen geht es um die Auswahl relevanter Studieninhalte, die Absolventinnen und Absolventen dazu befähigen, sich nach Studium und Berufsqualifizierung in inklusive Settings einzubringen. Für Künstlerinnen und Künstler mit einer Behinderung, die eine professionelle künstlerische Laufbahn eingeschlagen haben, ist ein weiterer Aspekt von Bedeutung. Nämlich die Frage, ob ein Projekt bereits dann ein inklusives Projekt ist, wenn sie nicht wegen, sondern trotz ihrer Behinderung an der Planung und Durchführung beteiligt sind. Sind Konzerte mit Evelyn Glennie, Thomas Quasthoff und Stevie Wonder inklusive Konzerte? Mit Sicherheit ist eine Dekategorisierung nicht immer möglich, aber unter welchen Umständen ein solcher Schritt notwendig ist, um den Blick auf das künstlerische Ergebnis freizugeben, soll am Beispiel eines Musikprojekts des deutschen Musikrats aufgezeigt werden.

Bei dem Projekt „Beethoven hören“ handelt es sich um eine Initiative des deutschen Musikrats. Anlässlich des Beethoven-Jahrs wird sich das Bundesjugendorchester, das sich aus Musikerinnen und Musikern, die ein Probespiel

bestanden haben, zusammensetzt, mit verschiedenen Facetten des Werks Beethoven auseinandersetzen. Für die Arbeitsphase Ostern 2020, die unter dem Motto „Beethoven und Taubheit“ steht, konnte eine Gruppe hörgeschädigter Jugendlicher des Bildungs- und Beratungszentrums (BBZ) für Hörgeschädigte in Stegen bei Freiburg für eine Kooperation gewonnen werden. Bei dieser Gruppe handelt es sich um elf Jugendliche der 9. Klasse der Realschulabteilung. Vier Schülerinnen und Schüler sind mit einem Cochlea Implantat versorgt, zwei mit Hörgeräten, ein Schüler hat eine Körperhinderung und fünf Schülerinnen und Schüler haben eine zentral-auditive Wahrnehmungs- und Verarbeitungsstörung.

Auf dem Programm steht neben der 3. Sinfonie von Beethoven die Komposition „Testament“ des Australiers Brett Dean, in der er sich auf Beethovens Testament bezieht, das als „Heiligenstädter Testament“ bekannt ist. Das Programm wird durch eine Auftragskomposition des Amerikaners Mark Barden abgerundet. Der Auftrag an den Komponisten besteht darin, ein Stück zu komponieren, das für gut Hörende wie auch für Hörgeschädigte gleichermaßen gut zu hören ist. Darüber hinaus soll die Gruppe der hörgeschädigten Jugendlichen musikalisch in die Komposition einbezogen werden.

Den roten Faden des Konzerts bildet das Thema Hörschädigung, das durch die verschiedenen Beiträge der hörgeschädigten Jugendlichen im wahrsten Sinne des Wortes verkörpert wird. Neben den Klangimprovisationen in der Komposition Bardens wird das „Heiligenstädter Testament“ in Gebärdensprache umgesetzt und für die Bühne choreografiert. Geplant und durchgeführt wird das Programm von dem Geschäftsführer des Bundesjugendorchesters (BJO) Sönke Lentz, dem Komponisten Mark Barden, dem Dirigenten Christoph Altstaedt und der Musiklehrerin am BBZ für Hörgeschädigte in Stegen. Somit erfüllt dieses Projekt also alle Bedingungen, die an ein Musikangebot der Kategorie „inklusiv“ gestellt werden. Und dennoch lohnt es sich, das Projekt genauer zu betrachten.

In welcher Hinsicht handelt es sich um ein inklusives Musikprojekt?

Das Projekt erfüllt auf jeden Fall insofern die Kriterien, die an ein inklusives Musikprojekt gestellt werden, als Jugendliche und Erwachsene mit und ohne

Behinderung zusammenkommen, zusammen Musik machen und somit Erfahrungen teilen, die über das reine Musizieren hinausgehen. Zu verdanken ist diese Kooperation dem inzwischen emeritierten Professor für Schlagzeug an der Hochschule für Musik in Freiburg, Bernhard Wulff. Dieser stellte sich vor etwa zehn Jahren am BBZ für Hörgeschädigte in Stegen vor. Er habe vor vielen Jahren ein Projekt mit gehörlosen Kindern in Basel durchgeführt, was ein derartig beeindruckendes Erlebnis gewesen sei, dass er an diese Erfahrung mit einem Musikprojekt an der Hochschule für Musik in Freiburg anknüpfen wolle. Da sich schnell zeigte, dass sich die Interessen der Hochschule mit denen der Schule in Einklang bringen lassen, kam man ins Gespräch und pflegt seitdem eine gute Zusammenarbeit.

Die Schule war zu diesem Zeitpunkt recht dürftig mit Instrumenten ausgestattet und so war die Dankbarkeit groß, über die eigentlichen Kooperationen hinaus Instrumente, die für Hörgeschädigte besonders geeignet sind, von der Hochschule geliehen zu bekommen. Die Studierenden der Hochschule konnten sich in Projektarbeit üben und die Schülerinnen und Schüler machten sich in besonderer Weise mit Musik vertraut. Insofern handelte es sich stets um eine Situation, in der beide Seiten voneinander profitierten.

Nach seiner Emeritierung nahm Bernhard Wulff nochmal mit der Schule Kontakt auf und schlug eine Kooperation mit dem BJO anlässlich des Beethoven-Jahrs vor. Im Frühjahr 2019 fanden die ersten konzeptionellen Treffen in Bonn statt.

In der Weise, in der Bernhard Wulff im Umgang mit Hörgeschädigten eine Form von Vielfalt zu sehen scheint, der er mit Neugier und Offenheit begegnet, engagieren sich auch die Verantwortlichen in Bonn unter der Leitung des Geschäftsführers Sönke Lentz für das Projekt. Der Verantwortliche für die Auftragskomposition, Olaf Wegener, schien beim ersten Treffen einen Moment zu zögern und fragte dann, wie man sich den Umgang mit Hörgeschädigten und wiederum deren Umgang mit Musik vorstellen müsse. Man habe schlicht keine Erfahrung und demzufolge auch keine Vorstellung.

Dieser völlig unvoreingenommene und sensible Blick erleichterte den Einstieg in Projekte, da keine Bilder, die sich andere von einer Hörschädigung gemacht hatten, aus der Welt geräumt werden mussten. Man kann sich offen über

Grenzen und Möglichkeiten austauschen, über die Hörgeräteversorgung und über Hören als Lernvorgang, den alle gleichermaßen durchlaufen. Dass die Arbeit mit hörgeschädigten Jugendlichen eine besondere Art der Vorbereitung bedarf, ist allen Beteiligten bewusst. Darüber tauschen sich die Partner ohne Scheu aus und klären die Fragen, die sich ganz natürlich stellen.

Wertvolle Begegnungen ermöglicht der Komponist Mark Barden. Er geht überaus sensibel und flexibel mit den Möglichkeiten seiner Spielerinnen und Spieler um. Er greift auf, was im regulären Unterricht entwickelt wird und nutzt u. a. diese Ergebnisse für kompositorische Impulse. Musikunterricht und kompositorischer Prozess bedingen sich gegenseitig. Es geht stets um ein Ausloten der Möglichkeiten und nicht um das Konfrontieren mit Grenzen.

Für die Schülerinnen und Schüler ist Christoph Altstaedt schon allein deshalb ein Erlebnis, weil er entgegen ihrer Erwartungen nicht alt und grau ist. Diese Faktoren können durchaus auch eine Barriere darstellen, die sich zwischen Heranwachsende und die Musik stellt. Seine offene und zugewandte Art erlaubt es den Jugendlichen, sich ohne Angst in den Musizierprozess einzubringen.

In welcher Hinsicht handelt es sich jedoch um kein Inklusionsprojekt?

Auf jeden Fall ist die Institution des BJO an sich exkludierend. Mitspielen kann, wer langjährigen Instrumentalunterricht, überdurchschnittliche Begabung und Fleiß vorweisen kann und schlicht erfolgreich ist. Das ist mit einem enormen finanziellen Aufwand verbunden, den viele Eltern nicht leisten können. Das ist ein bekanntes Problem, weswegen Projekte wie „Jedem Kind ein Instrument“ ins Leben gerufen wurden.

Die Schülerinnen und Schüler aus Stegen, die über keinen musikalischen Hintergrund verfügen und deutlich weniger Gelegenheiten haben, die Bühne der Öffentlichkeit zu bespielen, werden sich für das Projekt dem Auftreten der jungen Orchestermusikerinnen und -musiker anpassen und die Jogginghose gegen einen Anzug austauschen. Oft fühlt man sich aber an das Blumenmädchen Eliza Doolittle in „My fair Lady“ erinnert, das in feinen Kleidern um korrektes Englisch kämpft. Die sozialen Unterschiede sind offensichtlich. Um

diese unsichtbar zu machen, bedarf es eines großen Aufwands, den die Gäste des Orchesters aus Stegen leisten müssen.

Abgesehen von diesen bekannten und immer wieder diskutierten Barrieren verliert das Projekt seinen inklusiven Charakter aus zweierlei Gründen. Zum einen spielen ökonomische Faktoren keine Rolle, da für die Schülerinnen und Schüler des BBZ alle Kosten übernommen werden. Am Geld scheitert eine Teilnahme nicht. Zum anderen gibt es kaum kulturelle oder körperliche Barrieren, da im regelmäßig stattfindenden Musikunterricht die Chance genutzt werden kann, alle Schülerinnen und Schüler mit Musik vertraut zu machen, zu der sie aus verschiedenen Gründen sonst keinen Zugang hätten. Voraussetzung dafür ist jedoch das Bewusstsein, dass Musik aller Epochen und aller Genres für alle Heranwachsende relevant sein kann. Dazu bedarf es eines kreativen Umgangs mit Musik, der es auch Heranwachsenden mit kognitiver oder körperlicher Einschränkung erlaubt, ihren individuellen Zugang zu finden.

Kann ein Ziel nicht direkt angepeilt werden, weil dem Einschränkungen entgegenstehen, müssen Umwege gefunden werden. Verfügen Schülerinnen und Schüler über keinerlei musikalische Vorerfahrungen, muss die Institution Schule dafür sorgen, dass sie diese Erfahrungen machen können. Für Hörgeschädigte kann z. B. ein multisensorischer Zugang, bestehend aus Elementen der Bewegung, des Rhythmus und der Stimme, ein Weg zu einem erfüllenden Musikerleben sein.

Darüber hinaus bieten die Orchester der Stadt vielfältige Kooperationen an, auf die die Schule zurückgreifen kann. Doch vor allem sollten Hörgeschädigte möglichst viele Erfahrungen im Umgang mit Klängen sammeln können, damit Musik zu ihrem individuellen Ausdrucksmedium werden kann. So verschieden die Zugänge auf den ersten Blick auch sein mögen, allen liegen musikalische Parameter zugrunde, auf deren Einhaltung Wert gelegt werden muss. Wann und wie beginnt eine musikalische Aktion, wie ist ihre Verlaufskurve, wann und wie endet sie? Diese Fragen leiten sowohl klassische Orchester bei ihrer Arbeit als auch hörgeschädigte Jugendliche in der Schule. Behinderungen jedweder Art spielen da keine Rolle. Es muss immer Musik entstehen, die einen künstlerischen Wert hat. Begegnen sich in diesem künstlerischen Anspruch

Hörgeschädigte und musikalisch Hochbegabte auf Augenhöhe, müssen jedoch auch die sonst üblichen Zuschreibungen wegfallen.

Die Komposition von Mark Barden kann von jedem Profiensemble aufgeführt werden. Und so wenig eine spätere Aufführung mit einem Profiensemble ein inklusives Projekt sein wird, so wenig wird die Uraufführung in Osnabrück 2020 ein inklusives Konzert sein. Natürlich mag man einwenden, dass es sehr wohl ein inklusives Projekt ist, wenn eine Komposition gezielt die Möglichkeiten Hörgeschädigter aufgreift und so eine Teilnahme möglich macht. Wenn jedoch die Rahmenbedingungen so gesteckt sind, dass sich den Teilnehmenden kein Hindernis in den Weg stellt, müssen sich auch die Kategorien Inklusion, Exklusion, behindert und nicht behindert auflösen. Dann geht es, wie auch sonst bei Konzerten üblich, einzig und allein um das künstlerische Ergebnis.

Dieses Projekt hat sicher das Potenzial, die Kategorien zumindest verschwimmen zu lassen. Deshalb soll abschließend auf mögliche Wirkfaktoren eingegangen werden (wobei einschränkend angemerkt werden muss, dass sich diese auf den Aspekt der Lehrerbildung an künstlerischen Hochschulen beschränken):

Bevor Kategorien aufgelöst werden können, müssen sie benannt werden. Eine Behinderung muss mit all ihren diversen Facetten wahrgenommen und kennengelernt werden. Dieses Wissen kann im Studium angeeignet werden, aber den Umgang mit Behinderung lernt man in erster Linie über den persönlichen Umgang mit Menschen mit Behinderung. Deshalb sollten sich Hochschulen auch gezielt mit sonderpädagogischen Förderzentren austauschen. Hochschulen können Lehramtsstudierende deutlich mehr motivieren und ermuntern, auch mit anderen Institutionen als Gymnasien oder Musikschulen Kontakt aufzunehmen.

Darüber hinaus wäre es naiv zu verkennen, dass der Umgang mit Behinderung nicht auch eine gewisse sonderpädagogische Expertise erfordert. Wer nach Inklusion, nach einer „Schule für alle“ oder nach einer „Musikschule der Vielfalt“ ruft, muss auch ein Ohr für die Sonderpädagogik haben. Davon sollten auch Hochschulen nicht ausgenommen werden, denn auch an Gymnasien oder an Musikschulen bedarf es eines sonderpädagogischen Blicks, wenn

allen Heranwachsenden ein ihren Bedürfnissen angemessenes Bildungsangebot gemacht werden soll.

Auf der anderen Seite müssen sich Sonderpädagoginnen und -pädagogen aus dem Schutzraum der Sonderschulen wagen, wenn der Handlungsspielraum der Heranwachsenden vergrößert werden soll. Musikalische Angebote dürfen dann nicht auf ihren therapeutischen Wert beschränkt bleiben. Und manche Eigenheiten der Schülerinnen und Schüler, die in Sonderschulen vielleicht akzeptabel sind, irritieren in inklusiven Settings. Inklusion fordert auch von Menschen mit Behinderung eine größere Flexibilität und Kompetenz im Umgang mit ihrer Behinderung.

Damit einher geht der Wunsch, sich auch als Hochschule für die Teilhabe von Menschen mit Behinderung an Exzellenz zu sensibilisieren. Inklusion bedeutet auch, am Mainstream teilzuhaben. Es ist ein legitimes Anliegen, in Spitzenensembles mitzuwirken und sich an Forschung und Lehre zu beteiligen.

Bislang werden im Projekt „Beethoven hören“ alle Ressourcen genutzt. Es finden vielfältige Begegnungen statt, die sonderpädagogische Expertise wird abgerufen. Musik ist künstlerischer Ausdruck und allen Beteiligten wird die Möglichkeit gegeben, ihr Potenzial zu entfalten und auf der großen Bühne der Öffentlichkeit zu zeigen. Das Ergebnis dieses Zusammenspiels aller Kompetenzen wird im April 2020 in Osnabrück, Köln, Berlin und München zu Gehör gebracht werden.

Ausbildungskonzept des Berliner Theaters RambaZamba

Gisela Höhne-de Vrij

> „Wer eine Aufführung von RambaZamba erlebt hat, in ihrer lustvollen wie lustigen Hemmungs- und Maßlosigkeit, ihrer unentrinnbaren Unmittelbarkeit, spürt in jedem Augenblick, dass die Spieler Profis sind.“ (B.Z. 2010)

Der Start bei RambaZamba

Die Schauspielerinnen und Schauspieler von RambaZamba gehören zu den am besten ausgebildeten in Deutschland. Das hört man immer wieder, sowohl von Regisseurinnen und Regisseuren aus Film und Fernsehen als auch von Theaterfachleuten.

Wir als Theaterfachleute haben von Anfang an das Theater um die Schauspielerinnen und Schauspieler herum erfunden und gebaut. Das Ziel war, sie mit ihren speziellen Fähigkeiten zu entdecken, zu fordern und zu entwickeln. Von Anfang an war von Professionalität die Rede, wobei wir den genauen Weg dorthin noch nicht wussten.

Zu Beginn probten wir Stücke, die wir mit den Schauspielerinnen und Schauspielern entwickelt hatten. (Das ging natürlich nicht, ohne die Beteiligten gleichzeitig selbst zu entwickeln.) Immer war klar, dass es kein Mitleidstheater, kein gut gemeintes Spiel auf der Bühne sein durfte. Die Inszenierungen sollten im Theatervergleich mithalten können und die Ausbildung der Schauspielerinnen und Schauspieler selbst waren absurderweise der Weg dahin.

Wie lernten sie? Sie lernten immer über die konkrete Szene, die konkrete Fantasie und Situation. Abstrakte Lernvorgänge waren am Anfang nicht möglich. Aber sobald man sagen konnte „In diesem Wald ist es so kalt und gefährlich, da musst du leise schleichen … Diese Schüssel enthält so viel Gold, da musst du sehr vorsichtig gehen … Der Mensch ist so weit weg, er kann dich nicht hören …“, setzte die Fantasie ein und auch der Wille, das Spielen durch Üben

und Wiederholen zu verbessern. Das Ziel war, die Figur, den Typen, die Rolle professionell zu adaptieren, die Lust an der Verwandlung zu fördern, das Abenteuer zu erleben.

Jacques Lecoq beschreibt einen Teil seiner Ausbildung als „eine Reise im Inneren“. Diese führt zur Begegnung mit dem „verwesentlichten Leben“ zu dem, was er „den gemeinsamen poetischen Grund“ nennt:

> „Darunter ist eine abstrakte Dimension aus Räumen, Licht, Farben, Materialien und Klängen zu verstehen, die jeder in sich trägt. Diese Elemente unserer verschiedenen Erfahrungen, unserer Empfindungen und all dessen, was wir gesehen, angefasst, geschmeckt haben, sind in uns gespeichert. Das alles bleibt in unserem Körper und bildet den gemeinsamen Grund, aus dem auch der Antrieb und die Lust, etwas zu schaffen, hervorgehen werden. Die pädagogische Arbeit muss in diesen gemeinsamen poetischen Grund vordringen, um über das Leben, wie es ist oder erscheint, hinaus zu gelangen. Nur so werden die Schüler zu einer persönlichen Kreativität finden.“ (Lecoq 2012 zitiert nach Theater Salpuri o. J.)

Ziel

Das Ziel einer praxisbegleitenden Ausbildung für Schauspielerinnen und Schauspieler mit Einschränkung ist es, eine ihrem Talent entsprechende Aus- und Weiterbildung anzubieten, die der besonderen Verfasstheit der Teilnehmenden Rechnung trägt.

Die üblichen Voraussetzungen einer Schauspielausbildung gelten nur sehr eingeschränkt. Selbst Lesen und Schreiben sind keine Voraussetzungen. Die Teilnehmenden sollen während ihrer Spielpraxis lernen, ihre Ausdrucksmittel zu verbessern.

Sie sollen ihr Wissen erweitern, ihren Körper besser beherrschen, ihre Stimme ausbilden und schauspielerische Techniken – soweit möglich – erlernen. Sie sollen *ihre* Werkzeuge finden, die ihrem speziellen Talent zum Ausdruck verhelfen. Nach spätestens drei bis vier Jahren sollen sie einen professionellen

Umgang mit Spiel, Rollen, Proben, Bühne, Kostüm, Maske und Aufführungspraxis haben.

Für die RambaZamba-Schauspielerinnen und -Schauspieler ist diese Grundausbildung eine bewusste Wiederholung und Vertiefung dessen, was sie bereits erlebt oder praktiziert, aber nicht bewusst durchgeführt und aufgenommen haben oder was wiederholt werden muss. Daran können auch Externe teilnehmen, ohne dass sie Anspruch auf Rollen im RambaZamba-Theater haben. Je nach Permanenz der Teilnahme, gibt es nach drei, vier oder fünf Jahren ein Zertifikat.

Die Weiterbildung ist damit noch nicht abgeschlossen. Das Zertifikat besagt, dass ein bestimmter Grundunterricht stattgefunden hat. Der Unterricht läuft dann weiter und führt zu einer dauerhaften Verbesserung bzw. Festigung des erreichten Niveaus.

Ziel ist es, Schauspielerinnen und Schauspieler auszubilden, die professionell mit den Elementen des Theaterspiels umgehen können, die offen sind für verschiedene Regisseurinnen und Regisseure sowie Spielweisen und sich im hohen Maße selbst gefunden haben. Nicht jede oder jeder muss eine Hauptdarstellerin oder ein Hauptdarsteller werden.

Voraussetzungen

Was ist notwendig, um als Mensch mit einer Behinderung Schauspielerin oder Schauspieler werden/sein zu können?

- Fantasie und vor allem ein unbedingter Spielwille sind Grundvoraussetzungen. Der Wunsch, sich auszudrücken, und zwar künstlerisch, spielerisch muss so stark sein, dass jeder Weg dahin recht ist. So ist das Anarchische und Ungebändigte durchaus erwünscht, weil sich die Spielerinnen und Spieler auflehnen und die Dinge befragen. Das entwickelt eine besondere Fantasie und Leidenschaft und ermöglicht eine sehr persönliche Aneignung. Diese Seite der Persönlichkeit ist wichtig, denn der Beruf diszipliniert dann ohnehin schon sehr.
- Er oder sie muss bereit sein, das gesamte Leben dem Spielen zu widmen und die unregelmäßigen und sporadischen Termine eines

Theaterbetriebs zu ertragen, was z. B. für viele Menschen mit Downsyndrom schwer ist, da sie ihre festen Abläufe lieben.
- Es ist notwendig, in einer Gruppe arbeiten zu können und zu wollen und zu akzeptieren, nicht stets die Hauptperson zu sein.
- Es ist notwendig, eine Regisseurin oder einen Regisseur zu akzeptieren und sich von ihr oder ihm führen zu lassen.
- Es ist notwendig, diszipliniert lernen und hart arbeiten zu wollen und zu können. Das schaffen die Bewerberinnen und Bewerber nur, wenn sie den anfangs erwähnten Spieltrieb stark genug erleben.
- Es ist ebenso notwendig, vielseitig interessiert zu sein, vor allem an anderen Menschen und ihren Motiven.
- Dazu muss es Lust geben, sich zu verwandeln, verschiedene Rollen zu spielen und sich mit reichlich Fantasie in unterschiedliche Situationen zu begeben und darauf zu reagieren.
- Voraussetzung ist auch, dass Bewerberinnen und Bewerber in der Lage sind, Erarbeitetes zu wiederholen.

Ausbildungsfelder

Körpertraining

- Körperwahrnehmung
- Kondition
- Krafttraining
- Koordination
- Dehnungen
- Körper im Raum
- Kooperation mit Partnerinnen und Partnern
- Kontaktimprovisation
- Tai-Chi
- Yoga

Entspannung

- Aktive Entspannung nach Jacobs
- Feldenkrais
- Acht Brokate

Tanz

- Gebärdensprache als kommunikatives und poetisches Material
- Improvisation körperlich und im Spiel
- Fantasieschulung
- Schulung von Beobachtungsfähigkeiten
- Commedia dell'arte
- Stummfilm
- Spielen ohne Sprache
- Stimmtraining, Alexandertechnik
- Sprachentwicklung

Methoden

- Eine Schauspielausbildung für Menschen mit geistiger Behinderung kann durchaus gemischt stattfinden, also gemeinsam mit Menschen mit anderer Behinderung. Aber sie muss sich an Methoden orientieren, die Menschen mit speziellen kognitiven Fähigkeiten anspricht und erreicht. Daran können auch andere partizipieren. Umgekehrt geht der Weg meistens nicht, bisher gar nicht.
- Der Zugang zu den Teilnehmern ist nicht in erster Linie über Worte, Konzeptionen und Theorien gegeben.
- Die Methode muss sich an den Fähigkeiten der einzelnen Schauspielerinnen und Schauspieler orientieren.
- Dazu gehört neben den oben erwähnten Voraussetzungen vor allem Fantasie. Hier wird die Fantasie der Teilnehmenden erreicht. Eigenwillige und gute Ergebnisse stehen am Ende.

Literatur

B.Z. (2010): RambaZamba, hipp, hipp, hurra! https://www.bz-berlin.de/artikel-archiv/rambazamba-hipp-hipp-hurra [Zugriff: 29.01.2020].

Lecoq, Jacques (2012): Der poetische Körper. 3., korr. u. erw. Aufl. Berlin: Alexander.

Theater Salpuri (o. J.): Jorinde & Joringel. http://www.theater-salpuri.de/de/schauspiel/jorinde-joringel [Zugriff: 09.04.2020].

Inklusion – Lehren aus der Musikschularbeit für die Hochschulausbildung

Eva Krebber-Steinberger

Seit nahezu 40 Jahren befassen sich Musikschulen mit der Frage, wie sie nahezu allen Kindern, die Musik machen wollen, ermöglichen können, ein Instrument zu erlernen. Musikschulen verfügen bereits über eine lange Tradition der Implementierung von Inklusion. Die erfolgreiche Umsetzung ist an viele Bedingungen geknüpft.

Der Prozess begann vor vier Jahrzehnten mit dem *Bochumer Modell* durch Werner Probst, Leiter der Bochumer Musikschule und ab 1979 Professor an der Pädagogischen Hochschule Dortmund. Er forschte an Haupt- und Sonderschulen, unter welchen Bedingungen Kinder und Jugendliche mit Behinderung und von Behinderung Bedrohte – gemeint waren die Kinder der damaligen „Gastarbeiter" mit ihren Sprachdefiziten – an ein Instrumentalspiel herangeführt werden könnten. Er „rüttelte mit seiner Feststellung ‚Jeder Mensch ist für Musik empfänglich, also in diesem Sinne musikalisch' am bisherigen Selbstverständnis der Musikschulen und am Begriff der Musikalität" (VdM 2015: 1).

Im Leitbild der öffentlichen Musikschulen im Verband deutscher Musikschulen (VdM), verabschiedet auf dem Musikschulkongress in Münster 2015, heißt es inzwischen:

> „Wir bekennen uns zur Inklusion als Anspruch und Aufgabe. Wir ermöglichen jedem Menschen, an der Musik teilzuhaben – durch diskriminierungsfreie, auch aufsuchende Angebote, durch weitgehende Selbstbestimmung jedes Einzelnen sowie eine äußere und innere Barrierefreiheit. Vielfalt und Heterogenität erkennen und nutzen wir als Chance und stellen dabei den einzelnen Menschen in den Mittelpunkt."

Unter anderem durch die Arbeit des Bundesfachausschusses Menschen mit Behinderung an Musikschulen/Inklusion im VdM seit 1981 gibt es aktuell an vielen Musikschulen eine Beauftragte oder einen Beauftragten, die oder der

die Belange von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung koordiniert sowie Kolleginnen und Kollegen berät. Darüber hinaus organisieren Fachsprecherinnen und -sprecher in den einzelnen Bundesländern Fortbildungen und bieten Kollegiale Beratung in Bezug auf die Arbeit mit Menschen mit Behinderung an. Sie verfügen seit Langem über entsprechende Erfahrungen und tauschen sich regelmäßig in gemeinsamen Treffen über Probleme in ihren Bundesländern aus. Dabei geht es meistens um Fragen der nicht vorhandenen oder mangelhaften Strukturen und der Wertschätzung der eigenen Arbeit. Das Thema Barrierefreiheit scheint in den Kommunen angekommen zu sein, ist aber nicht immer zu lösen, da viele Musikschulgebäude so alt sind, sodass z. B. ein Aufzug gar nicht eingebaut werden kann. Größer allerdings sind die Probleme der Passung von Schülerinnen und Schülern in das eigene Unterrichts- und Lernkonzept und die Bereitschaft, sich darauf einzulassen, eigene Konzepte zu erweitern und zu verändern.

Die Fortbildung „Berufsbegleitender Lehrgang Instrumentalspiel mit Behinderten an Musikschulen“ (BLIMBAM) richtet sich seit 1981 an Musikschullehrkräfte, die in inklusiven Settings arbeiten. Dieser Teilnehmerkreis wurde vor Kurzem ausgeweitet auf Förderschullehrkräfte mit Musik und Studierende für das Lehramt Musik. So bilden sich multiprofessionelle Teams, die die verschiedenen Sichtweisen auf die musikalisch-künstlerische Arbeit mit Menschen mit Behinderung in Austausch bringen können. Die Gruppen arbeiten über zwei Jahre in vier fünftägigen Phasen miteinander und entwickeln gemeinsam eigene Arrangements. Darüber hinaus absolvieren sie Praxisphasen, in denen sie vorgestellte Projekte der Fortbildung ausprobieren, z. B. Musikstücke so arrangieren, dass Angebote für unterschiedlichste Fähigkeitsniveaus entwickelt werden und das Stück als Ganzes perfekt klingt. Dies führt zu einer hohen Verbindlichkeit, ermöglicht einen Kompetenztransfer und die Arbeit an den unterschiedlichsten Fragen und Problemen.

Wichtige Aspekte, die immer wieder eine Rolle dabei spielen, wann und wo Inklusion gelingt und warum sie nicht gelingt, sind:

Der Gebrauch des Inklusionsbegriffs

In der Potsdamer Erklärung (VdM 2014) wird ein weiter Begriff favorisiert, der alle Diversitäten in den Blick nimmt und die individuellen Ressourcen und Möglichkeiten als Normalität und als entwickelbar ansieht.

Sie benennt vier Perspektiven inklusiver Arbeit: 1) Musikschule und Menschen mit Behinderung, 2) Musikschule und kulturelle Vielfalt, 3) Musikschule und Erwachsene, alte oder pflegebedürftige Menschen und 4) das Handlungsfeld Musikschule und Veränderungen in der Gesellschaft (hier auch: Entfaltung von Begabung bei Veränderung von allgemeinbildender Schule).

Ohne die Akzeptanz von Diversität ist Inklusion nicht denkbar oder wie Matthias Berg, Hornist, auf dem 2. Inklusionstag von UN-Label in Köln am 30. Oktober 2019 konstatiert: „Überschrift für Inklusion ist Diversität. Dies sollte inzwischen gelebte Selbstverständlichkeit sein“ (Un-Label 2019).

Dementgegen steht eine Praxis, die Integration und Inklusion gegeneinander ausspielt. Integration ebenso wie der Begriff der Diversität gelten primär dem Kriterium Migration/Interkulturalität, sowie den Kriterien Alter und Geschlecht. Inklusion wird mit Behinderung konnotiert. Die Normalität der von Diversität geprägten Lebensweisen von Menschen mit Behinderung und ihrer für den vorliegenden Kontext relevanten künstlerischen und ästhetischen Ausdrucksmöglichkeiten wird bis heute eher selten mitgedacht (vgl. Krebber-Steinberger 2017: 134).

Behinderung als Diskursprodukt

Die allgemeine Erwartung an Menschen mit Behinderung, vor allem mit Blick auf die professionelle Musizierfähigkeit ist gleich null. Ein blinder Musiker, eine gehörlose Musikerin, eine Tänzerin mit Downsyndrom scheinen nicht vorstellbar und da sich beim Versuch auf jeden Fall eine ganze Reihe Barrieren auftun, sich im Rahmen einer Hochschulausbildung zu professionalisieren, werden diese zum Ausschlusskriterium.

In dem Buch „Kreativität grenzenlos!?“ (Henning/Sauter/Witte 2019: 7) heißt es:

> „Behinderte Menschen beschreibt in diesem Zusammenhang einen eingeschränkten Zugang zu Kunst und Kultur, trotz vorhandener Fähigkeiten, handwerklicher Fertigkeiten und erkennbarem Talent. Mit dieser durchaus ambivalenten Bezeichnung behindert verweisen wir auf einen zeitgemäßen Behinderungsbegriff, der im Sinne der Disability-Studies sowie den aktuellen Diskursen um Bildung, Teilhabe, Menschenrechte keinen Zustand körperlicher oder kognitiver Abweichung bezeichnet. Er reflektiert vielmehr erfahrene Barrieren auf dem Weg zu gesellschaftlicher Teilhabe.“

Zuschreibungen/Konstruktionen/Vorurteile versus aktuelle Praxis

Voreingenommenheit beginnt schon wirksam zu werden, wenn in Bezug auf kulturelle Teilhabe von Studierenden über Lehrende und Schulräte … erklärt wird, dass z. B. Musikausübung, ein Instrument lernen für Kinder/Jugendliche aus sozial schwierigen Verhältnissen oder gar mit Behinderung „nichts sei“. Dazu müsse man begabt und entsprechend sozialisiert sein. Diese Konstruktionen werden vor allem aufgrund mangelnder anderer Erfahrung bzw. fehlender Kontakte immer wieder verstetigt.

Im Musikschulkontext geht es vor allem um die aktive Ausübung musikpraktischer, künstlerischer Art, die in Präsentationen mündet. Der Lehrgang BLIMBAM (s. o.) findet im Winter immer gemeinsam mit einem inklusiven Tanzprojekt unter der Leitung von Wolfgang Stange statt, zu dem es im Verlauf des Wochenendes zu gemeinsamen Zeiten und Erfahrungen kommt. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Lehrgangs können sich ein Bild von dem machen, was an künstlerischer Qualität, persönlicher Fähigkeit und Selbstverständlichkeit der Teilnahme trotz Behinderung möglich ist. Darüber hinaus werden Kontakte zur Musikschule Bochum, z. B. mit der Möglichkeit der Hospitation in inklusiven Ensembleproben, angeboten. So kommen auch Expertinnen und Experten in eigener Sache zu Wort. So auch Lucca Keller, Pianist mit dyskinetischer Zerebralparese, der durch Spastiken in den Händen eine individuelle Fingertechnik beim Spielen von Jazzstücken – seiner tiefen Leidenschaft – entwickelt hat.

„Inklusives pädagogisches Arbeiten begann für mich mit Peter Horcher [seinem Lehrer; Anm. d. Verf.], der mit mir gemeinsam überlegte, wie Stücke vereinfacht werden können, um diese für mich spielbar(er) zu machen. Durch diesen Ansatz schaffte ich es, komplexere Stücke bis hin zu ersten Jazzstandards zu spielen und darüber zu improvisieren.“ (Lucca Keller 2018: o. S.)

Lucca Keller © Foto: Fürst Donnersmarck-Stiftung

Der Umgang mit Normen wird relativiert und erhält eine andere Bedeutung. Das ist besonders für künstlerisch Tätige und Lehrende hart zu hinterfragen, weil sie sich ständig positionieren und profilieren müssen und ihre Expertise unter Beweis stellen müssen. Notwendig ist daher ein Perspektivwechsel, der statt einer Vergleichbarkeit der Studienleistungen Erfahrung von Verschiedenheit und Vielfalt auf einem denkbar hohen Niveau ermöglicht. Dieser thematisiert auch die eigenen Zugänge der künftigen Vermittlerinnen und Vermittler, denn u. a. ist eine hohe Improvisationsfähigkeit, die Impulse aufgreifen und weiterentwickeln kann, gefragt. Es geht um einen Paradigmen- oder Perspektivenwechsel von der Norm zur Feststellung individuenzentrierter

Lernbedürfnisse und entsprechend binnendifferenzierter Lehrangebote (vgl. VdM 2017).

Das Primat der Wissenschaftlichkeit

Dieses Primat an den lehrerausbildenden wie künstlerischen Hochschulen führt dazu, dass künstlerische Vermittlung einen weniger hohen Stellenwert hat als künstlerische Ausbildung selbst, Lehrämter für Gymnasien einen höheren als die für Grund- und erst recht Förderschulen, und an Musikschulen Kolleginnen oder Kollegen mit vielen Schülerinnen und Schülern, die erfolgreich „Jugend musiziert“ durchlaufen, mehr Wertschätzung entgegengebracht wird als jenen, die Grundlagen vermitteln oder mit Schülerinnen und Schülern mit Behinderung arbeiten. Außerdem werden die Praxisbezüge an vielen Hochschulen nicht ernsthaft unter dem Qualitätsaspekt gestaltet bzw. von den Studierenden als wichtig wahrgenommen. Obwohl initiiert durch den Lehrstuhl Musik in den Rehabilitationswissenschaften der TU Dortmund gelingt es häufig nicht, Studierende für die Teilnahme an inklusiven Veranstaltungen außerhalb der Hochschule zu gewinnen.

Der mangelnde Praxisbezug und/oder die Erfahrung, dass Inklusion nicht wirklich funktioniert, obwohl es ausreichend viele gute bis sehr gute Konzepte gibt, führen zu wenig positiver Haltung gegenüber inklusiven Settings. Wichtig wären daher dringend mehr Einblicke in die beispielhafte Praxis.

Darüber hinaus gibt es eine hohe mangelnde Veränderungsbereitschaft der Systeme Schule wie Hochschule, aus Angst etwas zu verlieren – den Ruf, die Professionalität, das Alleinstellungsmerkmal – und davor, sich mit Menschen auseinandersetzen zu müssen, die sich nicht nahtlos einfügen und für deren Einbeziehung mehr Zeit als verfügbar nötig ist.

Vernetzung und Kooperation der beteiligten Profis

Wichtig wird immer mehr die Vernetzung und Kooperation in multiprofessionellen Teams. Die Frage der Zuständigkeit ist eine zentrale: Immer wieder beginnen z. B. im Rahmen von Musikschulkongressen und anderen Fortbildungen Gespräche damit, dass eine Person an der Musikschule, die für die

Inklusion zuständig war, jetzt aber ausscheidet und man gefragt worden wäre ... Die Zuständigkeit wird auf eine Person, eine Veranstaltung reduziert und alle anderen Lehrkräfte sind nicht einbezogen. Das ist ein grundsätzliches und schwerwiegendes Problem, weil sich so die meisten Kolleginnen und Kollegen nicht für alle Schülerinnen und Schüler verantwortlich fühlen müssen.

In Berlin entsteht gerade über die Teilnahme an verschiedenen Fachtagungen des VdM ein Netzwerk an den Musikschulen der zwölf Berliner Bezirke, die ihren Auftrag darin sehen, die Bedingungen strukturell wie personell zu identifizieren und zu verbessern. Grundlagen dieser Arbeit sind Kommunikation und Transparenz der Leitungsentscheidungen, eine flache Hierarchie und die Beteiligung der Fachkräfte an der Gestaltung und Entwicklung inklusiver Strukturen und Praxis auf der Basis einer entsprechenden Kultur des Umgangs miteinander.

Repräsentanz von Menschen mit Behinderung

Wie sichtbar sind Menschen mit Behinderung an lehrerbildenden und künstlerischen Hochschulen und künstlerischen Produktionen? Wie vertreten diese ihre eigenen Bedürfnisse und Bedarfe? Wer partizipiert eigentlich woran? Oder wie geht Teilhabe? Die Erfahrung von Kompetenz von Menschen mit Behinderung führt zu einer Wahrnehmungserweiterung. Ein Beispiel: Wenn in einer Veranstaltung beim Inklusionstag von UN-Label gehörlose Menschen nicht nur durch Gebärdendolmetscherinnen und -dolmetscher an den Diskursen teilhaben können, sondern selbst etwas zu sagen haben und dies mittels ihrer Gebärden tun, die dann wiederum von den Dolmetscherinnen und Dolmetschern in hörbare Sprache übersetzt werden müssen, sorgt das für Irritationen, die unmittelbar in eine veränderte Wahrnehmung der entsprechenden Personen münden. Es braucht dringend mehr Kommunikation aller Beteiligten und Transparenz der Entscheidungswege, d. h. mehr Kontakt und Wertschätzung gegenüber den jeweils anderen Sichtweisen, denn, wie Matthias Berg sagt: „Die Menschen machen den Unterschied.“ (Un-Label 2019)

Literatur

Henning, Ina/Sauter, Sven/Witte, Katharina (Hrsg.) (2019): Kreativität grenzenlos!? Inner- und außerschulische Expertisen zu inklusiver kultureller Bildung. Bielefeld: transcript.

Keller, Lucca (2018): Die Behinderung ist nur ein Teil von mir. In: neue musikzeitung, 67 (9), o. S.

Krebber-Steinberger, Eva (2017): Bildungsgerechtigkeit. Inklusion. Diversitätsbewusstsein – Annäherung an das Feld diskriminierungsfreier kultureller Teilhabe. In: Hübner, Kerstin/Kelb, Viola/ Schönfeld, Franziska/ Ullrich, Sabine (Hrsg.) (2017): Teilhabe. Versprechen?! Diskurse über Chancen- und Bildungsgerechtigkeit, Kulturelle Bildung und Bildungbündnisse. München: kopaed, S. 131-138.

UN-Label (Un-Label Performing Arts Company) (2019): Re:construction in der Oper Köln. 2. Inklusionstagung in der Oper Köln.

VdM (Verband deutscher Musikschulen) (2015): Leitbild der öffentlichen Musikschulen im Verband deutscher Musikschulen (VdM), verabschiedet von der Bundesversammlung des VdM am 7. Mai 2015 in Münster. https://www.musikschulen.de/medien/doks/Positionen_Erklaerungen/leitbild_vdm-musikschulen.pdf [Zugriff: 15.01.2020].

VdM (Verband deutscher Musikschulen) (2014): Musikschule im Wandel – Inklusion als Chance: Potsdamer Erklärung des Verbandes deutscher Musikschulen (VdM). https://www.musikschulen.de/medien/doks/vdm/potsdammer_erklaerung.pdf [Zugriff: 15.01.2020].

VdM (Verband deutscher Musikschulen) (Hrsg.) (2017): „Spektrum Inklusion. Wir sind dabei! Wege zur Entwicklung inklusiver Musikschulen“. Bonn: Eigenverlag.

Autorinnen und Autoren

Diehl, Lis Marie, Vorstandsmitglied von Eucrea

Dörner, Michael, Prof. Dr., Studiengangsleitung Freie Bildende Kunst sowie Kunst und Theater im Sozialen, Hochschule für Künste im Sozialen (HKS), Ottersberg

Dreiack, Stefanie, Koordinierungsstelle zur Förderung der Chancengleichheit an sächsischen Universitäten und Hochschulen, Leipzig

Grosse, Thomas, Prof. Dr. phil., Rektor der Hochschule für Musik Detmold, Sprecher der Landesrektorenkonferenz der Kunst- und Musikhochschulen Nordrhein-Westfalen

Hennenberg, Beate, Dr. phil., Assistenzprofessorin an der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien

Jank, Birgit, Prof. Dr. päd., Professorin für Musikpädagogik und Musikdidaktik an der Universität Potsdam (i. R.), Gründerin und Gesellschafterin der Clara Hoffbauer Hochschule Potsdam

Keuchel, Susanne, Prof. Dr., Direktorin der Akademie der Kulturellen Bildung des Bundes und des Landes NRW Remscheid

Krebber-Steinberger, Eva, Dr.in, Diplom-Pädagogin, ehemals wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl Musik und Menschen mit Behinderung, Fak. Rehabilitationswissenschaften, TU Dortmund, Mitglied im Bundesfachausschuss Menschen mit Behinderung an Musikschulen/Inklusion im VdM seit 2009

Löbbert, Christine, Cellistin, Musiklehrerin am Bildungs- und Beratungszentrum (BBZ) für Hörgeschädigte in Stegen bei Freiburg i. Br.

Merkt, Irmgard, Prof. Dr., Professorin mit dem Schwerpunkt Musik und Inklusion, Fakultät Rehabilitationswissenschaften, Technische Universität Dortmund

Rotthowe, Anja, M. A. Rehabilitationswissenschaften, Studienkoordinatorin Fakultät Rehabilitationswissenschaften, TU Dortmund

Schubert, Jutta, Projektleiterin EUCREA Verband Kunst und Behinderung e. V., Hamburg

Wernicke, Julia, Diplom Rhythmik/Musik und Bewegung und B. A. Gebärdensprachen, Freiberuf/Musikhochschule Trossingen

Zaiser, Dierk, Prof. Dr., Leiter des Instituts für Musik und Bewegung/Rhythmik (IMBR) an der Staatlichen Hochschule für Musik in Trossingen

Ziegenmeyer, Annette, Akademische Oberrätin an der Bergischen Universität Wuppertal