

**„Kein Kind, keinen Jugendlichen zurücklassen“ -
Gelingensbedingungen inklusiver musik- und tanzpädagogischer Arbeit im Feld „Kultur in Bewegung“**

Hospitation in einem Musik- und Bewegungsangebot im Offenen Ganztag einer Grundschule in Dortmund: 10 Mädchen klassenübergreifend aus dem 1.- 4. Schuljahr starten nach einer kurzen Aufwärmphase mit einem Zumba-Programm. Sie sind alle hoch konzentriert. Die Musik ist cool, die Bewegungen schnell, rhythmisch und viele Schritte folgen aufeinander. Die Kinder geben ihr Bestes, einige können die Bewegungen richtig gut nachmachen, andere stolpern von einer Schrittfolge in die andere und versuchen sich nicht abhängen zu lassen. Dann ein Szenenwechsel. Es wird ein Intro für die Weihnacht choreografie gesucht. Die Idee: Alle Kinder liegen schlafend am Boden, träumen von Sternen und Sternchen und davon, eine tolle Choreografie zu tanzen, die danach auch sofort beginnt. Auf die Frage am Schluss der Stunde, was ihnen denn am besten gefallen hat an diesem Tag, sagt eines der jüngeren Mädchen: „Das Schlafen“.

Was sind in diesem Beispiel die gelingenden Momente inklusiver kultureller musik- bzw. tanzpädagogischer Arbeit? Zu konstatieren ist: Es handelt sich um eine sehr heterogene Gruppe in Bezug auf das Alter der Kinder, ihren Entwicklungsstand und ihre Bewegungserfahrungen und –fähigkeiten, möglicherweise auch in Bezug auf ihre Motivation. Alle fühlen sich als Teil dieser Gruppe und alle wollen tanzen. In einem kleinen Umfang verfügen die Kinder über die Möglichkeit, eigene Vorstellungen einzubringen und ihre Idee von einem träumenden Kind umzusetzen. An dieser Stelle haben alle die Chance, das zu tun, was sie können. Und das „Schlafen“ zu Beginn ist ein wichtiger aktiver Moment innerhalb dieser Choreografie.

Weitere Situationen aus der Hospitation, die auf der Mikroebene Umgang mit Verschiedenheit berücksichtigen: Beim Stopptanz werden Aufgaben angesagt, die die Kinder in unterschiedlichster Weise ausführen können. Dann hören die Kinder mehrfach einen Musikausschnitt, zu dem sie in kleinen Gruppen eigene Bewegungsfolgen improvisieren. Es herrscht sofort eine dichte Arbeitsatmosphäre. Sie rufen aus ihrem Gedächtnis ab, was sie bereits an Erfahrungen in früheren Projekten oder in der Gymnastik, beim Sport gemacht haben oder Assoziationen, sich zu bewegen wie ein Model, was sie im Fernsehen gesehen. Andere haben noch kein Bild, keine innere Repräsentation und brauchen viel Zeit für Absprachen, bevor sie überhaupt in die Bewegung kommen, weil sie offensichtlich nicht über ähnliche Erfahrungen verfügen. Sie brauchen Anregungen, die Erinnerung an bereits Ausprobirtes. Mit der Idee, für die Weihnachtsaufführung Begrüßungsgesten zu sammeln, können sie etwas anfangen und probieren aus. Bei der gegenseitigen Präsentation profitieren beide Gruppen in Bezug auf neue Ideen, die dann in die eigenen Bewegungsschemata eingegliedert werden können.

„Kein Kind, keinen Jugendlichen zurücklassen.“ Dies ist das Programm der „Musik in Aktion“ 2013 der LAG Musik in NRW. „ ... dies bleibt in vielen Bereichen eine Herausforderung, nicht zuletzt auch in Angeboten der kulturellen Bildung. Kindern und Jugendlichen viele Zugänge zum Musizieren eröffnen, ihnen Freiräume zur kreativen Entfaltung geben, sie zu fördern und zu unterstützen, das beflügelt und trägt dazu bei, dass Musikmachen neu erlebt und erfahren wird“ (Programmheft der LAG Musik 2013, S.1). Der Titel benennt einen wesentlichen Aspekt inklusiver pädagogischer und kultureller Vermittlungssituationen. Der Anspruch ist ambitioniert, erfordert er doch einen grundlegenden Paradigmen- und Perspektivenwechsel: Im Fokus der Aufmerksamkeit steht nicht an erster Stelle das Programm, die Norm, das (künstlerische)Produkt, sondern das einzelne Kind/ jeder Jugendliche mit seinen Ressourcen oder Kompetenzen und seinen Bedarfen sowie der gemeinsame Prozess. Das Recht auf Teilhabe aller u.a. an kultureller Bildung verpflichtet spätestens seit Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention durch die Bundesregierung 2009 alle Institutionen, die Forderung nach Inklusion auch umzusetzen (s.u.).

Integration und Inklusion – Begrifflichkeiten

Nebeneinander existieren die Begriffe Inklusion und Integration, die beide häufig synonym oder jeweils in ganz unterschiedlichen Bedeutungen gebraucht werden.

Integration meint die Einbeziehung bzw. die Ermöglichung von Teilhabe von Menschen mit unterschiedlichsten Bedürfnissen und potentiellm Förderbedarf („special educational needs“ in der Salamanca-Erklärung 1994) in gesellschaftliche Gruppen, von denen sie bis dato exkludiert waren. Dies bezieht sich im gesellschaftlichen Bewusstsein v.a. auf Menschen mit Migrationshintergrund und Menschen mit Behinderung. Verortet werden integrative Projekte mehrheitlich im Bildungsbereich oder noch stärker in der Umsetzung verengt auf den schulischen Sektor. „Als ein grundlegendes Problem des Integrationsdiskurses wird die Ausrichtung an Normalität kritisiert, aus deren Perspektive behinderte Kinder akzeptiert und toleriert werden sollen. Diese Kritik an der Integration entspricht der aus der deutschen Behindertenbewegung. Auch hier wird kritisiert, dass Integration in unhinterfragte Normalität erfolgen soll, was die Akzeptanz behinderter Menschen von der Einsicht der <Normalen> abhängig macht und sie gleichzeitig einem großen Anpassungsdruck aussetzt. <Nicht Normalität sondern Differenz soll die Leitidee im Bildungswesen sein, zumal es `Normalität` im Bildungskontext gar nicht gebe: Normality is a construct imposed on a reality where there is only difference>“ (Oliver, Mike/ Barnes, Colin 2010 nach Köbsell 2011, 46). Allerdings wird gerade im Gemeinsamen Unterricht bereits seit langem über Zieldifferenz und ihre Verwirklichung durch Individualisierung und Differenzierung diskutiert und vielerorts zufriedenstellend gelöst. Zudem werden unter dem Label Integration auch zielgruppenspezifische (kultur-) pädagogische Angebote verstanden, die bereits jetzt eine verbesserte Qualität des Zugangs zu kultureller Bildung bedeuten.

Theorien und Konzepte zur Inklusion sind seit Jahren Gegenstand wissenschaftlicher Diskussionen, in denen sich die Inhalte und Formulierungen deutlich voneinander unterscheiden. Im „Handlexikon Geistige Behinderung“ beschreibt THEUNISSEN den Begriff Inklusion in Bezug auf die Behindertenarbeit. Der Begriff stehe für die Nicht- Aussonderung und gesellschaftliche Zugehörigkeit von Menschen mit Behinderung (vgl. THEUNISSEN 2007, S. 171). HINZ (2006) hingegen beschreibt Inklusion „als einen allgemeinpädagogischen Ansatz, der auf der Basis von Bürgerrechten argumentiert, sich gegen jede gesellschaftliche Marginalisierung wendet und somit allen Menschen das gleiche volle Recht auf individuelle Entwicklung und soziale Teilhabe ungeachtet ihrer persönlichen Unterstützungsbedürfnisse zugesichert sehen will.“ (Tiedeken 2012, S.1) Inklusion ist ein Prozess, der sich auf alle Menschen und damit auch auf alle Künstlergruppen und Künstlerprojekte bezieht.

Während Integration eher den an ein Defizit einer Person geknüpften Bedarf kennzeichnet, liegt die Betonung des Inklusionsbegriffs auf der institutionellen Veränderung, die die Verschiedenheit der einzelnen Menschen als einen positiven Wert ansieht (Vgl. Biewer 2000). Abgelehnt wird eine Zweigruppen-Theorie: Inklusion sieht einen Menschen als Ganzes und wendet sich gegen Einstellungen, die der Vielfalt von Menschen nicht gerecht werden (z.B. Behinderte und Nicht-Behinderte, Deutsche und Ausländer, Heterosexuelle und Homosexuelle, Reiche und Arme, Männer und Frauen etc.)

„Die menschenrechtlich begründete Forderung nach Inklusion“ wie sie in der UN-Behindertenrechtskonvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung von 2009 formuliert wird, „zielt ab auf den generellen gesellschaftlichen Umgang mit dem Phänomen der Vielfalt. Die Anerkennung der Vielfalt menschlichen Lebens erfordert eine Politik, die konsequent bestehende Teilhabebarrrieren bekämpft: auf struktureller und praktischer Ebene“ (Dannenbeck 2011, S.1).

Auf der Basis der Disability Studies ist Inklusion verbunden mit dem Recht auf adäquate Bildung und dem Erreichen des individuell höchstmöglichen Bildungszieles sowie mit der Möglichkeit, ein selbstbestimmtes und eigenverantwortliches Leben zu führen. Dies bedeutet **nicht** Gleichheit in dem Sinne, dass allen das Gleiche zuteil wird, sondern zielt ab auf Gleichberechtigung und Respekt vor dem Verschiedenen (vgl. Prengel 1993) und beinhaltet die Möglichkeit, eine Wahl treffen zu können. Mit den Worten von Amartya Sen und Martha Nussbaum geht es um den „Capabilities Approach“, um Teilhabegerechtigkeit und Verwirklichungschancen (Otto/Ziegler 2010). Dies erfordert eine Änderung der Grundhaltung in Bezug auf die Anerkennung von Verschiedenheit als Wert und Bereicherung.

Kritisch betrachtet widerspricht die UN-Behindertenrechtskonvention dem umfassenden Ziel inklusiver Bemühungen, wenn sie die kulturelle Teilhabe von Menschen mit Behinderung (→§ 24 und § 30) einfordert, da die bürgerrechtliche Perspektive (vgl. Hinz) eigentlich wieder eingeschränkt und eine Zwei-Gruppen-Theorie erhalten wird. Fakt ist, dass Menschen mit Behinderung in den meisten Projekten - hier kultureller Bildung - gar nicht mitgedacht werden. Durch die Unterzeichnung der UN-Konvention 2009 und die Umsetzungspläne der jeweiligen Landesregierungen seit 2011 wird ein Recht postuliert, welches allmählich einen Bewusstseinswandel auch auf politischer Ebene zur Folge hat, der nicht reversibel ist, und Prozesse auch im künstlerischen Bereich beschleunigt. Inklusion lässt sich nur in vielen einzelnen Prozessen umsetzen und weiterentwickeln. Im Übergang wird es daher immer wieder auch notwendig sein, die besonderen Belange verschiedener Menschen erst einmal zur Kenntnis zu nehmen, zu akzeptieren und zu berücksichtigen.

Umgang mit Heterogenität

Es wurde bereits deutlich: Inklusion ist untrennbar verbunden mit dem Begriff der Heterogenität und Vielfalt innerhalb der Gruppen. Das bedeutet: alle Kinder/ Jugendlichen unabhängig von Alter, Herkunft, Geschlecht, Behinderungserfahrungen, mit allen Fähigkeitsprofilen, mit kognitiven Einschränkungen ebenso wie mit Hochbegabungen, erhalten gleichberechtigte Zugänge zu künstlerischen Bildungsprozessen bzw. zu Musik- und Bewegungsprojekten. Dies erfordert zieldifferente Arbeitsweisen.

Faktisch ist die Existenz homogener Gruppen, wie z.B. altershomogener Klassen eine Fiktion. Solange die Differenzkategorien nicht zu sehr ins Gewicht fallen, scheinen Differenzierung und Individualisierung der Angebote nur bedingt notwendig zu sein. In dem Maße wie allerdings zunehmend Kinder mit unterschiedlich umfangreichen Beeinträchtigungen gemeinsam mit nicht behinderten Kindern in der Schule unterrichtet werden und damit auch Teilnehmer/-innen in Projekten kultureller Bildung sein werden, wird eine zufriedenstellende Arbeit ohne die Berücksichtigung dieser Aspekte nicht möglich sein. „Sobald behinderte Kinder dazukommen, müssen wir, glaube ich, nochmal ganz anders arbeiten“, so das Fazit einer der OGS-Leiterinnen.

Dieser Prozess erfordert ein Bewusstsein für die vorhandenen Ressourcen oder Kompetenzen der einzelnen Kinder und Jugendlichen und dem, was sich auf dieser Basis entwickeln lässt. Er erfordert eine ausgewogene Balance zwischen einem vorstrukturierten Angebot und der Offenheit, dieses zu verändern, damit zu spielen und etwas Neues entstehen zu lassen. Es erfordert genaues Hinsehen und Hinhören.

Veränderte gesellschaftliche Herausforderungen wie Elternansprüche, Leistungsanforderungen, multiple Wahlmöglichkeiten bringen die Kinder dazu, unterschiedlichste Anforderungen in kurzer Aufeinanderfolge zu absolvieren ohne die Chance, Erfahrungen und Erlebnisse auch verarbeiten zu können. Auch die Kinder verändern sich. Sehr häufig sind sie orientiert an Vorbildern aus den elektronischen Medien, ihre Frustrationstoleranz ist zum Teil gering ausgeprägt, was möglicherweise auf die perfekten Medienbilder zurückzuführen ist. Erfolg soll sofort sichtbar werden. Zudem erweisen sich viele Kinder motorisch als wenig gefördert oder haben keine altersgerechten Bewegungsmuster ausgebildet.

Die Mitarbeiterinnen der OGS haben oft einen guten Blick auf das Potential und die Bedürfnisse der Kinder. Manchmal gelingt es, sich darüber mit den Dozent/-innen auszutauschen oder zumindest zu artikulieren, wo die größten Barrieren für gelingende „außerschulische Projekte“ am Standort Schule bestehen.

Beobachtung als Voraussetzung gelingender Musik- und Bewegungsarbeit

In Rahmen einer kleinen begleitenden Projektauswertung (Hospitation über sechs Termine) im Offenen Ganztage Dortmunder Grundschulen entstand ein Kriterienkatalog¹, um Prozesse in einem Musik-

und Bewegungsworkshop (HipHop) genauer beobachten zu können. Als erstes formulierten die teilnehmenden Studierenden (BA Rehabilitationspädagogik an der TU Dortmund, Seminar „Musik und Bewegung“) das Anliegen herauszufinden, worin die Heterogenität der Gruppen bestand und wie diese durch die Dozentin berücksichtigt wurde. Daneben wurden auch Rahmenbedingungen eruiert, in denen die Workshops stattfanden. Nicht alle aufgeführten Kriterien ließen sich an diesen wenigen Terminen beobachten. Musiker/-innen oder Tanzpädagog/-innen selbst stehen vor der Aufgabe, vor und während des Workshops wahrzunehmen: Wie reagieren die Kinder auf mein Angebot/ welche Alternativen bieten sie mir/ ist das Tempo zu hoch/zu gering, entwickeln sich Inhalte in eine andere Richtung, wer braucht Wiederholungen/ ergänzende Erklärungen?

Zur Beobachtung wurde auch die Grafik „Lernkultur eines Theater- und Tanzprojektes“² genutzt, in der alle auftretenden Elemente der Lernkultur an einer Grundschule, die in der Begleitung über ein Jahr zu beobachten waren, von Ritualen über Gesprächskultur und Übungsformen, dargestellt sind und die sich m.E. auf einer anderen Ebene sehr gut für die Beobachtung einer inklusiven Lernkultur eignet. Beide finden sich im Anhang.

Zwischenfazit

Einige Aspekte wurden bereits im einleitenden Beispiel genannt. In Bezug auf das Schülerhandeln und –verhalten in den beobachteten Situationen ließ sich feststellen, dass die Kinder unterschiedliche Strategien entwickelten, um für sich erfolgreich die zu Beginn vorgestellten komplexen Bewegungsfolgen umsetzen zu können. Je offener einzelne Gestaltungsphasen angelegt waren, desto mehr konnten eigene Bewegungen reflektiert und die der anderen Kinder wahrgenommen und evtl. adaptiert werden. Imitation ist in dieser Phase gerade für schwächere Kinder eine wichtige Strategie. Auf der Ebene der Interaktion waren die Kinder kaum in der Lage mit den anderen Gruppenmitgliedern in Kontakt zu treten, ihre Ideen zu teilen und sich kreativ auszutauschen, solange sie noch sehr beschäftigt waren mit der Koordination von Musik und Bewegung und der Reproduktion von Schrittfolgen. In frei gewählten Kleingruppen konnten neue Ideen miteinander ausprobiert und im Plenum präsentiert werden. Hier konnten eigene Tempi, eigene Bewegungsmuster eingebracht werden. Qualifizierende Feedbacks förderten den Probenprozess und trugen zur Wertschätzung der verschiedenen Ansätze bei. Wurden die einzelnen Elemente miteinander zu einer Gesamtchoreografie verknüpft, konnten sich alle darin wiederfinden.

Kulturprojekte in Kooperation mit den OGS - Rahmenbedingungen/ Strukturen:

Viele Projekte im Kontext „Kultur in Bewegung“ finden in Kooperationen freier Künstler mit Schulen, oft im Offenen Ganztagsbereich (OGT) am Nachmittag und damit in festen Strukturen statt. In Dortmund wie vermutlich an vielen anderen Standorten ist damit auch ein Zeitfenster festgelegt: nach der Hausaufgabenbetreuung und evtl. dem JeKi-Unterricht und parallel zu anderen Angeboten aus dem Sport, der Hauswirtschaft, den bildenden Künsten. In der Regel existieren mindestens zwei Angebote pro Nachmittag, an manchen Schulen auch mehr. Anders als im Unterricht sind Angebote im OGT frei wählbar. Das macht ihre Stärke aus. Es führt mitunter aber dazu, dass sich auch eine gewisse Unverbindlichkeit in der Nutzung ergibt. Vorgesehen ist eine Schnupperphase zu Beginn des Schuljahrs, nach der Kinder sich dann für eines oder zwei Angebote pro Woche entscheiden. In allen besuchten Projekten gab es das Problem, dass Kinder noch viel später in die Gruppe aufgenommen werden wollten oder vorzeitig ausschieden, sodass eine nachhaltige, prozessorientierte Arbeit sehr erschwert wurde. Oder die Freiwilligkeit wird von Eltern als relative Beliebigkeit interpretiert und sie nutzen die Termine teilweise für andere Aktivitäten der Kinder.

Ein wichtiger Aspekt verbirgt sich im Umgang mit Zeit. Die Dozent/-innen kommen für max. eine Stunde, müssen manchmal ihren Raum noch gestalten, Materialien aufbauen, die Anwesenheit der Kinder feststellen, wahrnehmen welche Atmosphäre gerade im Raum liegt. Inhaltlich stellt sich die Frage immer wieder neu: Wieviel Zeit bleibt für Rituale zu Beginn und am Schluss, für Gespräche zum

Einstieg, für Explorationsphasen, Gruppenarbeit, Beteiligung der Kinder an Gestaltungsprozessen etc.? Anschließend wechseln sie ins nächste Handlungsfeld mit ähnlichen Herausforderungen.

Einfacher wird es immer dann, wenn die Kooperation nicht nach einem Jahr endet, sondern über mehrere Jahre besteht, sodass die Partner vertraut miteinander in Bezug auf Strukturen, persönlichen Umgang miteinander und mit den Kindern sind und auch die Kinder schon eine Idee haben, welche Inhalte sie erwarten.

Bisher wird auch noch nicht diskutiert, wie es gelingen könnte, Unterricht und OGT miteinander zu verzahnen und so kognitive und ästhetische Lernfelder rhythmisiert über den Tag zu verteilen, möglicherweise sogar Künstler/-innen und Pädagog/-innen im selben Feld parallel oder gemeinsam agieren zu lassen. Damit würden sich viele Lernschwierigkeiten wie Aufmerksamkeitsstörungen u.a. abbauen lassen. (Vgl. Krebber-Steinberger 2006, 207 ff.) Eine Vernetzung zwischen Unterricht und OGT wird als erstrebenswert angesehen. Sie lässt sich realisieren, wenn OGT-Leitung und Schulleitung sich im regelmäßigen Austausch über laufende Projekte und teilnehmende Kinder befinden und z.B. Präsentationen aus den Workshops dem OGT in Schulfeste integriert werden oder Themen aus den Workshops Eingang in Unterrichtsphasen finden.

Methodisch-didaktische Überlegungen

Gibt es eine inklusive oder inklusionsförderliche Didaktik und Methodik oder lässt sich nicht aus Sicht der Künstler warnen vor den „Didaktikern und ihren Laubsägearbeiten“ bzw. davor, das „Sperrgut der Künste“ zerstückeln zu lassen, damit es in die „pädagogische Kiste“ passt (vgl. Adorno 1982, S. 103 und Rolle, C. 1999, S. 13 nach Beichel 2010, S: 9)? Didaktische Prozesse sind nicht gleichbedeutend mit einer Pädagogisierung künstlerischer, ästhetischer Situationen, die in der Regel komplex sind.

Jede Vermittlung, nicht nur im Bereich von Musik und Bewegung, ist allerdings auf gute Strategien angewiesen, um den Kindern und Jugendlichen, mit denen sie es zu tun hat, erfolgreiches Lernen zu ermöglichen.

Für die Arbeit mit heterogenen Gruppen hat sich erwiesen, dass das gemeinsame prozesshafte Erproben und Erfinden, das Zusammenfügen unterschiedlicher Bausteine zu einem Produkt oder einer Präsentation Kinder und Jugendliche herausfordert zu eigenen Gestaltungsversuchen und sie stärker als bei der Imitation vorgegebener Schrittkombinationen oder Tanzfolgen motiviert, gestalterisch tätig zu werden.

Aspekte, die inklusives Arbeiten gelingen lassen:

- Die Wertung richtig oder falsch entfällt, wohl aber werden Kriterien für besseres oder weniger gutes Gelingen entwickelt.
- Nicht alle Kinder müssen die gleiche Pose einnehmen, dieselbe Schrittfolge hintereinander gut tanzen können; aber alle erhalten eine Rolle, die für die „Geschichte“ Sinn macht und in die anderen Bewegungen integrierbar ist.
- Die Kinder können wählen zwischen verschiedenen Anforderungen.
- Sie erhalten die Möglichkeit, ihr Anliegen, die Bilder in ihrem Kopf dazustellen, verbal aber auch durch Gestik/ Mimik.
- Sie erhalten bei der Entstehung ihrer Vorhaben Unterstützung durch gute (förder-) pädagogische Prinzipien wie notwendige Wiederholungen und Variationen oder durch klare Strukturierung der Lernsituation und Visualisierungs- bzw. Erinnerungshilfen.
- Sie erhalten Unterstützung bei der Umsetzung, um selbst zu verstehen, was das Ziel ist und woran sie gerade teilhaben.
- Längere Reaktionszeiten werden berücksichtigt
- Kulturelle Unterschiede aufgrund verschiedener Herkunft erfordern mitunter sensibles Reagieren auf sprachliche Bedeutungszuweisungen, die im Ursprung nicht intendiert waren.

Und die Qualität? Alle Kinder wollen etwas können und etwas leisten. Erst dann fühlen sie sich wohl. Die Frage ist, an welcher Norm das Ergebnis gemessen wird. Ist es die fehlerfreie anspruchsvolle Umsetzung komplizierter Bewegungsfolgen? Ist es die zauberhaft mit Musik umgesetzte Geschichte? Lassen sich die beiden gegeneinander ausspielen? In der Arbeit mit Kindern mit unterschiedlichen Kompetenzprofilen müssen sich die beiden zu etwas Neuem ergänzen.

Um nochmals die Arbeit mit behinderten Kindern und Jugendlichen zu thematisieren: Es braucht keine neue Didaktik und Methodik. Aber es braucht in der Regel mehr Zeit, mehr oder andere Erklärungen, häufig eine eher nonverbale Vermittlung. Aber auch das gilt nicht pauschal, sondern darüber ist ebenso differenziert zu entscheiden wie bei allen anderen Kindern und Jugendlichen.

Teilhabe-Barrieren

Im *Index für Inklusion* ersetzt der Begriff 'Hindernisse für Lernen und Teilhabe' das Konzept des 'sonderpädagogischen Förderbedarfs' (Booth/ Ainscow 2003 übersetzt von Hinz/ Boban 2007).

Danach vollzieht sich der Abbau dieser Hindernisse auf drei Ebenen: Die Aufgabe lautet:

- Inklusive Kulturen schaffen
- Inklusive Strukturen etablieren und
- Inklusive Praktiken entwickeln

Geht es im ersten Punkt v.a. um die Haltung in Bezug auf die Wertschätzung von Verschiedenheit, werden im zweiten Barrieren genannt, die eine Teilhabe aller, auch schwer behinderter Menschen erschwert. Zuerst im Blick finden sich die räumlichen Barrieren bezogen auf bauliche Maßnahmen für Menschen mit Mobilitätseinschränkungen (Körper- und Sehbehinderungen), die an vielen Orten bereits durch Aufzüge, behindertengerechte Toiletten, Bordsteinabsenkung etc. ansatzweise abgebaut werden. Barrierefreiheit in Bezug auf Informationen (Menschen mit Sinnesbehinderungen sowie Menschen mit Lernschwierigkeiten) lässt sich durch die Nutzung Unterstützter Kommunikation (UK), computergestützter Programme, Großer Schrift, Vorlesemodus u.v.a. ebenfalls erreichen. Schwieriger scheint es, die informationstechnischen Barrieren zu bedenken, also zu überlegen, ob ein Angebot auch von allen Nutzern als solches erkannt wird. Im Falle der Kooperationen mit der OGS wäre es im Gemeinsamen Unterricht einfach, potentiell allen Kinder die Informationen zukommen zu lassen. Über die Wahl entscheiden die Betroffenen selbst. Hier werden die schwierigsten und ausdauerndsten Barrieren wirksam, nämlich die in unseren Köpfen. Barrierefreiheit in Bezug auf die vermeintlich soziale (Nicht-) Passung der Angebote ist bisher noch schwer zu erreichen.

Die Frage ist: Welches Verständnis von Behinderung liegt dem zugrunde? Gehe ich davon aus, dass Menschen auch mit geistigen Beeinträchtigungen lernfähig sind und selbstreflexiv handeln können, dass sie für sich selbst entscheiden können wie sie leben wollen, wie sie ihre Freizeit gestalten wollen, dass sie nicht nur Spaß an Musik haben, sondern auch Musik selbst machen können, ein Instrument erlernen, Musik in Bewegung umsetzen können?

Gegenüber einem vorwiegend individuellen, medizinischen Modell von Behinderung, liegt einem Konzept inklusiver Kulturpädagogik <<ein Verständnis von Behinderung zugrunde, das jede Form körperlicher, seelischer, geistiger oder Sinnesbeeinträchtigung als normalen Bestandteil menschlichen Lebens und menschlicher Gesellschaft ausdrücklich bejaht und darüber hinaus als Quelle möglicher kultureller Bereicherung wertschätzt (<diversity-Ansatz>). Menschen mit einer Behinderung sollen selbstverständlich mit allen anderen leben und sich zugehörig fühlen können.>> (UN-BRK 2006) <Begegnung aller Beteiligten auf Augenhöhe> (vgl. Hinz/ Boban, 2003) scheint mir dabei das eigentliche Fundament. Um die Situation zu ändern braucht es v.a. positiv erlebte Kontakte und den Abbau von Ängsten.

Die Hattie-Studie (2005)

In Bezug auf die Qualität von Unterricht hat John Hattie 2005 eine Meta-Studie über 50.000 Einzel Forschungen zu 138 Variablen, die im Hinblick auf Lernerfolg untersucht wurden, veröffentlicht. Eine vergleichbare Studie für Gelingensbedingungen im außerschulischen, kulturellen Bereich fehlt bisher. Allerdings sind bestimmte Aspekte sicherlich zu übertragen. Nicht überraschend wurden der Faktor

Lehrperson und die Schüler-Lehrer-Beziehung als wesentlich für Schulerfolg ausgemacht. Darüber hinaus erhalten drei „Basisdimensionen“ (Klieme et a. 2006, S. 131) herausragende Bedeutung:

- „Strukturierte, klare und störungspräventive Unterrichtsführung“
- „Unterstützendes, schülerorientiertes Sozialklima“
- „kognitive Aktivierung“ (z.B. offene Aufgaben, diskursiver Umgang mit Fehlern)

Wirkfaktoren sind: Schülerorientiert eine Förderperspektive einzunehmen und Diagnosekompetenz zu entwickeln, wiederholendes und kooperatives Lernen und positiver Einfluss der Peergroup. Diese Faktoren haben laut Hattie gegenüber Struktur Faktoren ein wesentlich größeres Gewicht. Übertragen auf Projekte im Handlungsfeld „Kultur in Bewegung“ heißt das: Die Beziehung zwischen Workshopleiter/-in oder Künstler/-in und Kindern und Jugendlichen, ein akzeptierendes, wertschätzendes Klima, nicht vergleichend bewertende Feedbacks und offene problemlösende Fragestellungen bilden die Grundlage für gelingende inklusive musik- und bewegungspädagogische Kontexte.

Literatur:

„Musik in Aktion 2013“, Programmheft der LAG Musik, NRW. Remscheid 2013

Beichel, Johann J.. Ästhetische Bildung als Potentialentfaltung und Kulturererschließung in aufbauendem Unterricht und nachhaltiger Erziehung auf kunstnahen Begegnungs- und Lernfeldern ; eine Studie zur Bildungstheorie. Hohengehren, 2010

Biewer, Gottfried (2000): „Inclusive Schools“- die Erklärung von Salamanca und die internationale Integrationsdebatte. In: Gemeinsam leben - Zeitschrift für integrative Erziehung, 8 (4), S. 152-155.

Brokamp, Barbara. Inklusion vor Ort. der Kommunale Index für Inklusion - ein Praxishandbuch. Montag-Stiftung Jugend und Gesellschaft. Berlin 2011

Dannenbeck, Clemens. Theater mit dem Museum – Inklusion und kulturelle Teilhabe. In: Zeitschrift für Inklusion Nr. 4, 2011 online; <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/79/79>

Fink, Tobias. Empirische Forschung zu Gelingensbedingungen von Kulturprojekten. In: Fink/ Hill/ Reinwand/ Wenzlik (Hg.) Die Kunst, über kulturelle Bildung zu forschen. Theorie- und Forschungsansätze. München, 2012. 119-132

Hinz, Andreas (2006): Inklusion. In: ANTOR, Georg & BLEIDICK, Ulrich (Hrsg.): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. 2. erweiterte Auflage. Stuttgart: Kohlhammer, 97-99

Krebber-Steinberger. Eva. Rhythmisierung des Schulalltags. Auditive Wahrnehmung oder Just Fun – Musik in der jahrgangsübergreifenden Eingangsstufe. In: Hinz, Renate/ Tanja Pütz (Hg.). Professionelles Handeln in der Grundschule. Hohengehren 2006, S. 207 ff.

Oliver, Mike/ Barnes, Colin (2010). Disability Studies, disabled people and the struggle for inclusion. In: Köbsell, Swantje. Integration und Inklusion aus Sicht der Disability Studies: Aspekte aus der internationalen und deutschen Diskussion. 2011. S.46. In: Kerstin Rathgeb. Disability Studies. Kritische Perspektiven für die Arbeit am Sozialen. Online - Volume 14/ 2012

Otto, Hans-Uwe/ Ziegler, Holger. Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden 2010

Prengel, Annedore. Pädagogik der Vielfalt. Opladen 1993

Theunissen, Georg. „Handlexikon Geistige Behinderung“. Schlüsselbegriffe aus der Heil- und Sonderpädagogik, sozialen Arbeit, Medizin, Psychologie, Soziologie und Sozialpolitik. Stuttgart 2007, 171

Tiedeken, Peter. Kunst und Inklusion- Aktive Mitgestaltung statt passiver Teilhabe. In: Zeitschrift für Inklusion, Nr. 1-2, 2012

Anhang

¹Beobachtungsfelder im Bereich „Kultur in Bewegung“ im OGS-Bereich Dortmunder Grundschulen

Hospitationen an 6 Terminen im November 2013

Rahmenbedingungen

- OGS in der Grundschule
- Kooperationsbedingungen
- Faktor Zeit
- Ausstattung/ Raum
- Wahl des Angebotes
- Gruppengröße
- Regelmäßigkeit der Teilnahme
- ...

Methodik/ Didaktik *Bevorzugte Methoden und Aufgabenstellungen der Tanzdidaktik:*

z.B. Imitation, also das Vor- und Nachmachen von Bewegungsvorhaben,

die Improvisation als Spontangestaltung oder Spiel

sowie das Üben mit verschiedenen Gestaltungsprinzipien

welche Gestaltungsprinzipien/ ~parameter?

Ermöglichung vielfältiger und unkonventioneller Bewegungsmöglichkeiten zur Einbeziehung individueller verschieden disponierter Bewegungspotentiale

Prozess- und Produktorientierung

Reproduktion von Schrittfolgen, Komplexität von Schrittfolgen,

Entwicklung eigener Choreografien

Rezeption als Methode des Bewegungslernens

Kreative eigene Gestaltungen

Umsetzung von Geschichten in Bewegung

Offenheit und Geschlossenheit des Musik- und Bewegungsangebotes

Schülerhandeln/ -verhalten

individuelle Perspektive, die eigene Art, die Dinge wahrzunehmen, aufzufassen, zu verarbeiten und zu lernen

motorische Ebene: koordinative, konditionelle oder rhythmische Fähigkeiten

soziale Ebene: Fähigkeit, sich in eine Gruppe einzufügen, mit anderen zu interagieren und in Kontakt zu treten, Umgang miteinander ...

psychisch-emotionale Ebene; z.B: Selbst- und Fremdwahrnehmung/ Selbstdarstellung/ Selbstaussdruck, Motivation, Frustrationstoleranz

Entwicklungsspielräume der Beteiligten

Bedeutungszuweisung: Teilnahme und das eigene Handeln als „sinn“-voll und selbst-verständlich und für sich selbst verständlich erfahren

Vgl. <http://www.landesbuerotanz.de/downloads2/Hausarbeit.pdf> v. 23.10.2013

² Darstellung der Lernkultur eine Tanz- und Theaterprojektes an einer Grundschule, wie sie sich über ein Jahr lang beobachten ließ. (Fink 2012, 127)

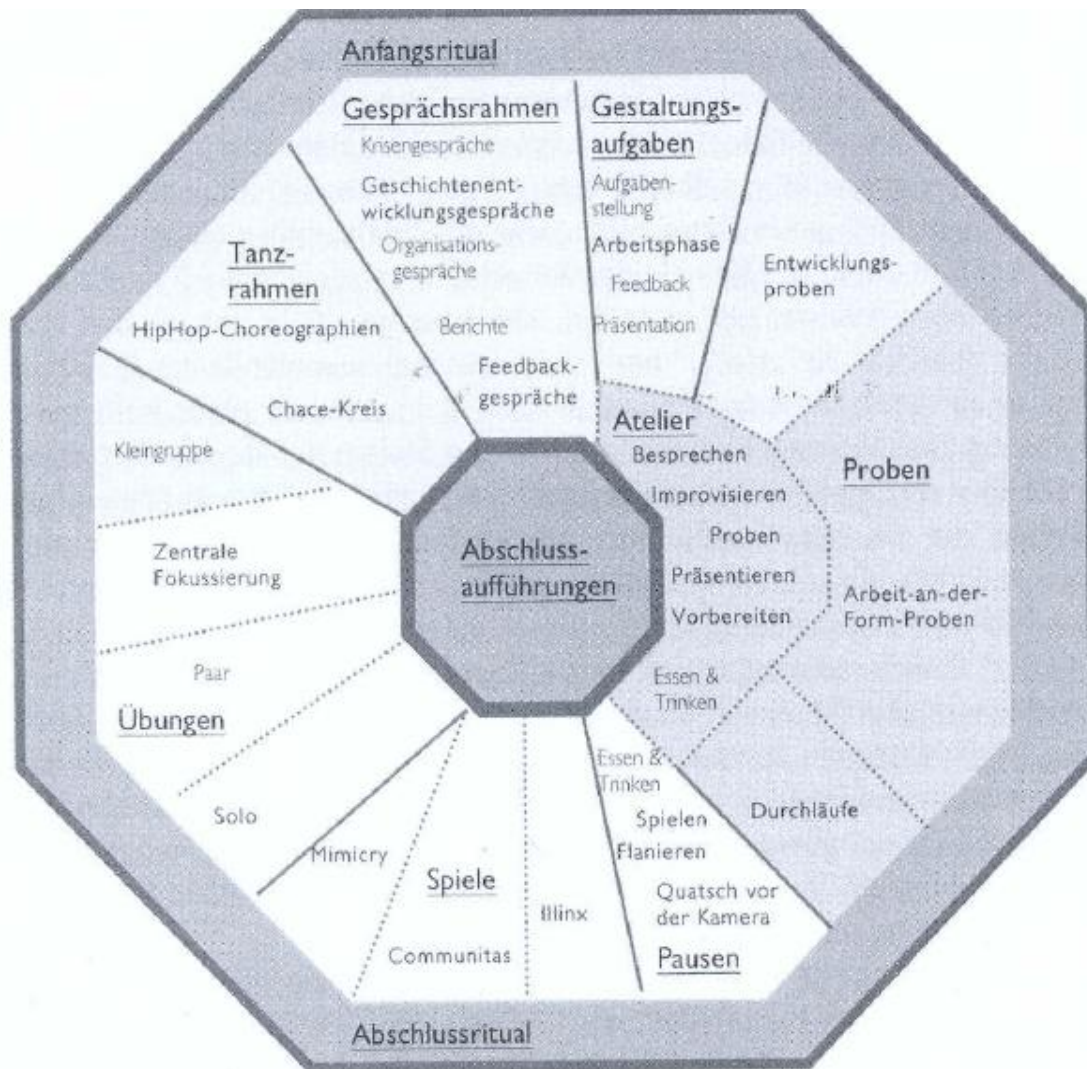


Abb. 2: aus Fink 2012: 361