Kultur bildet.

Beiträge zur kulturellen Bildung

Ausgabe Nr. 5 – Juli 2014

ISSN 2191-5792

Wert oder unwert?
Irmgard Merkt 2

Es hapert an vielen Ecken
Verena Bentele 3

Musik ohne Noten
Elke Kamprad 4

5 Fragen an »Over the Bridge« 5

Ich will kein Mitleid!
Christina Marx 5

Sonnenstich?
Michael Pigl-Andrees 6

Inklusion in der Regelschule
Ilka Hoffmann vs. Josef Kraus 7

Gott sei Dank!
Reinhard Fricke 8

Herausforderung, Anforderung, Überforderung
Anja Hoffmann 8

Film ist die audio-visuelle Kunst aller
Sarah Duve 9

Im Umfeld der grünen Markierung
Andreas Hinz 10

Kurz nachgefragt 10

Schneewittchen, nicht einer der Zwerge
Stefanie Ernst im Gespräch mit ChrisTine Urspruch 11

Kurz und knapp 12

Impressum 12

27,7
Baden-Württemberg

24,8
Bayern

50,6
Berlin

42,0
Brandenburg

63,1
Bremen

54,0
Hamburg

20,5
Hessen

31,7
Mecklenburg-Vorpommern

14,7
Niedersachsen

23,9
Nordrhein-Westfalen

24,9
Rheinland-Pfalz

42,9
Saarland

26,2
Sachsen

24,1
Sachsen-Anhalt

57,5
Schleswig-Holstein

28,7
Thüringen

Wie viele Kinder mit Förderbedarf werden in der Regelschule unterrichtet? In Deutschland liegt der Inklusionsanteil in Schulen durchschnittlich bei 28,2 Prozent. In den einzelnen Bundesländern variiert er zum Teil erheblich.

Grafik ⇒ Inklusionsanteile nach Bundesländern in Prozent (gemessen an der Gesamtzahl der Kinder mit Förderbedarf im jeweiligen Bundesland. Stand: 2012/2013, Quelle: Aktion Mensch)

Wert oder unwert?

Über eine zentrale Debatte mit strapazierten Begriffen — *Irmgard Merkt*

Jede Gesellschaft reflektiert ihre Haupt- und Nebenthemen mithilfe der Künste. Was war, was ist und was sein soll, findet Niederschlag und Ausdruck in Bild und Bewegung, Wort und Ton. Die Künste erzählen Geschichten, verweisen auf die Wirklichkeit, verweisen auf das Gesetz von Ursache und Wirkung. Kinder brauchen Märchen: Bruno Bettelheim erklärt im gleichnamigen Buch, wie bedeutsam es für die Menschen ist, mit den vielen Aspekten des Lebens auf der inneren Ebene umzugehen, um sie in der äußeren Ebene bewältigen zu können.

Jede Gesellschaft hat ihre Geschichten. Sie sind Selbstvergewisserung und sprechen von Selbstvergessenheit, sie zeigen reflektierte Bewusstheit und Bewusstlosigkeit, sie kommen aus dem Ich und aus dem Unbewussten. Wie schnell Erzählungen sich ändern, zeigt das Thema Freund/Feind: Wie war das mit den Engländern und Franzosen, Italienern und Türken allein in den vergangenen hundert Jahren? Und wie war das mit den anderen Anderen im eigenen Land – den Stummen, den Blinden und den Lahmen? Wer erzählt die Geschichte: Wert oder unwert?

Die Neurowissenschaftler Hanna und Antonio Damasio verweisen in ihrem Vortrag »Brain, Art and Education« im Rahmen der UNESCO-Konferenz »Arts and Education« in Lissabon 2006 auf das Zusammenspiel von Kognition und Emotion beim Menschen: Die Regeln des gesellschaftlichen Zusammenlebens werden im Bereich der Emotion entwickelt und eingeübt. Moralisches Verhalten und ethische Regeln werden aufgrund realer Erlebnisse und erzählter Geschichten allmählich erworben und von der Kognition auf ihre Konsequenzen hin überprüft. Die Künste mit ihren Erzählungen über Konflikte, Leiden und Freuden, über die Widersprüchlichkeiten und Mehrdeutigkeiten des Lebens, gerade auch die Musikkulturen mit ihren Konsonanzen, Dissonanzen und Lösungen – sie sind das Spielfeld von Kreativität und Innovation, das gute Bürger werden lässt. »To forget the arts and humanities in the new curricula is equivalent to sociocultural suicide.«

Neue Denkmuster im Kontext von Behinderung

Das »Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen«, in der Bundesrepublik ausgegeben im Bundesgesetzblatt am 31. Dezember 2008, fordert neue Denk- und Entscheidungsmuster im Kontext Behinderung: Ein Gesetz ist ein Gesetz ist ein Gesetz … Die Politik reagiert mit Bundes- und Landesinklusionsplänen und der Selbstverpflichtung zu Teilhabeberichten. Inklusion wird zum vielfach diskutierten und auch strapazierten Begriff. Meist ist er bezogen auf Menschen mit Behinderung – was nicht verwundert, denn die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) war ja Auslöser für die aktuellen Debatten. Der Begriff Inklusion meint aber mehr: Akzeptanz der Heterogenität der Menschen. »Um nichts anderes geht es bei Inklusion: Jeder Mensch erhält die Möglichkeit, sich vollständig und gleichberechtigt an allen gesellschaftlichen Prozessen zu beteiligen – und zwar von Anfang an und unabhängig von individuellen Fähigkeiten, ethnischer wie sozialer Herkunft, Geschlecht oder Alter.« Die Aktion Mensch bezieht sich mit diesem Verständnis von Inklusion auf die Tatsache, dass sich die UN-BRK wiederum auf die Menschenrechtserklärung stützt und besagt, »dass alle Menschenrechte und Grundfreiheiten allgemein gültig und unteilbar sind, einander bedingen und miteinander verknüpft sind und dass Menschen mit Behinderungen der volle Genuss dieser Rechte und Freiheiten ohne Diskriminierung garantiert werden muss« (Präambel Abs. c).

Die öffentliche Aufmerksamkeit in Sachen Inklusion wird derzeit überwiegend vom Bereich der schulischen Bildung absorbiert: Die Frage, auf welche Schule Henri, geboren mit Down-Syndrom, schließlich gehen darf, beschäftigt die interessierte Republik seit Wochen. Zu Recht. Denn eigentlich hätte Henri ganz unspektakulär das Recht auf die Schule, die seine Eltern für ihn aussuchen. Welche anderen Reaktionsweisen des inkriminierten Gymnasiums wären möglich gewesen? Reaktionsweisen wie die eines Lehrers an einer privaten Musikschule in Emmendingen. Als ein Vater ihn fragte, ob er seinem Sohn mit Down-Syndrom Klarinettenunterricht geben könne, antwortete der Pädagoge: »Ich habe zwar noch keine Ahnung wie das geht, aber ich probier es mal.«

Das ist das Innovationspotential, das ist das innovative Spielfeld, das in den Künsten, genauer gesagt in manchen Menschen steckt, deren Lebensinhalt die eine oder andere der Künste ist. Genau auf diese innovative Kraft rekurriert Artikel 30 der UN-BRK, der in Absatz 1 zunächst den barrierefreien Zugang zu jeglichem kulturellem Material im Sinne von Rezeption und Teilnahme fordert. Absatz 2 des Artikels ist mit seinen wenigen Worten eine neue und große Erzählung: »Die Vertragsstaaten treffen geeignete Maßnahmen, um Menschen mit Behinderungen die Möglichkeit zu geben, ihr kreatives, künstlerisches und intellektuelles Potenzial zu entfalten und zu nutzen, nicht nur für sich selbst, sondern auch zur Bereicherung der Gesellschaft.«

Erstmals wird in einem Gesetzestext Menschen mit Behinderung nicht nur kreatives, künstlerisches und intellektuelles Potential zugeschrieben – es wird auch die Bereicherung der Gesellschaft postuliert. Hierin liegt ein bedeutsamer Paradigmenwechsel: Menschen mit Behinderung finden sich in der Rolle derer wieder, die einen konstruktiven Beitrag zum gesellschaftlichen und künstlerischen Leben leisten. Sie werden vom Nehmenden zum Gebenden. Eine Solidargesellschaft gelingt auf Dauer nur, wenn eine hinreichend große Zahl der Mitglieder der Gesellschaft den Ausgleich von Geben und Nehmen gestalten und erleben können. Die Künste erzeugen keinen Mehrwert im klassischen Sinn – aber sie erzeugen gesellschaftlichen Mehrwert in allen Sparten und Ebenen von Kulturen in Form von Selbstvergewisserung und Selbst-Bewusstsein. Die Geber, die Steuerzahler, sollten »irgendwann« erleben können, zu welchen Ergebnissen ihr Einsatz geführt hat und so zu Nehmern werden. Ebenso sollten die Nehmer »irgendwann« erleben können, dass sie zu Gebern werden. Geben heißt: Aus dem Kunstunterricht wird eine Ausstellung, aus der Bewegungsförderung ein Tanzprojekt, aus dem Musikunterricht ein Konzert. Geben heißt auch die öffentliche Dokumentation des vielfältigen So-Seins.

Niemand kann und will an allen Bereichen des Kulturlebens in gleicher Weise teilnehmen und teilhaben. Teilhabegerechtigkeit ist, und genau das fordert die UN-BRK, Teilhabemöglichkeit und Wahlmöglichkeit. Barrierefreie Teilhabe an Kultur im Sinne der Rezeption meint den barrierefreien Zugang zu Information und Ort. Barrierefreie Teilhabe an kultureller Bildung und Ausbildung meint die Möglichkeit des Lernens und Hineinwachsens in die künstlerische Aktivität. Inklusion im Kontext kultureller Bildung heißt: In Projekten arbeiten Menschen unterschiedlichster Voraussetzungen – neudeutsch mixed-abled people – zusammen; sie entwickeln sich und das künstlerische Vorhaben gemeinsam weiter. Gemeinsames Lernen von Anfang an – was für die Schule gilt, gilt auch für die offene oder verbandliche kulturelle Arbeit. Um es ganz deutlich zu sagen: Ein Auftritt eines Theaterensembles, das ausschließlich Menschen mit Behinderung auf der Bühne zeigt, wäre nach neuem Verständnis kein Ausdruck von Inklusion, ebenso wenig wie ein reines »Behindertenfestival«.

Die bundesdeutsche Gesellschaft steht in Sachen Inklusion und Kulturelle Bildung durchaus nicht am Anfang. In allen künstlerischen Sparten gibt es Entwicklungen und Produktionen, die gemeinsam mit Menschen mit Behinderung und professionellen Künstlerinnen und Künstlern vorangebracht werden. Beispiele sind das Musiktheaterprojekt »Displace Marilyn Monroe« oder die Ensembles »just fun« und »piano plus«. All diesen Projekten und auch all denen in Jugendkunst- und Musikschulen, in der Soziokultur und in der freien Szene sind folgende Erfahrungen gemeinsam: Die inklusive Arbeit verlangt einen deutlich erhöhten organisatorischen Aufwand, der bei der Projektplanung als Kostenfaktor eingeplant werden muss. Anfängliche Kosten für Fahrten der Menschen mit Behinderung, Zeit für Kontakt mit Eltern, Wohnheimen und Werkstätten, Zeit für kollegialen Austausch, für Teamarbeit, für Intervision oder auch Supervision. Zeit für das Schreiben von Rundbriefen, für Pressearbeit und für Dokumentation. Zeit für Treffen und Kontakte mit anderen Projekten, Zeit für Interviews mit Menschen mit Behinderung, Zeit für Austausch und Diskussion.

Die Gestaltung einer inklusiven Gesellschaft bedarf politischer Impulse in Bildung und Ausbildung von der Frühförderung bis zur Erwachsenenbildung bis ins hohe Alter. Ein »Wunschliste« in Sachen politischer und kultureller Steuerung zur Gestaltung einer inklusiven Gesellschaft umfasst die bewusste und bevorzugte Förderung und wissenschaftliche Begleitung inklusiver – inklusiv im oben genannten Sinne – kultureller Projekte. Sie umfasst die längerfristige, mindestens dreijährige Förderungen von künstlerischen Projektfolgen mit wissenschaftlicher Begleitung. Sie umfasst die Einrichtung von Fortbildungen und Studiengängen zum Thema Kultur und Inklusion. Sie umfasst nicht zuletzt internationale Treffen und Workshops mit dem Ziel des Erfahrungsaustauschs und des Vergleichs. Der größte Wunsch: Eine European Inclusive Academy of Arts (EIAA), in der in Theorie und inklusiver Praxis die besten Ideen Europas zusammengeführt werden. Dies zu initiieren stünde der Bundesrepublik Deutschland als Kulturnation gut an.

Inklusion bedeutet mehr Aufwand und mehr Kosten

Irmgard Merkt *lehrt als Professorin Musikerziehung und Musiktherapie in Rehabilitation und Pädagogik bei Behinderung an der TU Dortmund*

Es hapert an vielen Ecken

Noch immer werden Menschen mit Behinderung vom Besuch von Kulturangeboten abgehalten — *Verena Bentele*

In meiner Kindheit hatte ich das große Glück, ein Instrument lernen zu können: Meine Eltern ermöglichten mir den Geigenunterricht. Meine Lehrerin hat mir als blinder Musikschülerin durch das Vorspielen und speziell für mich aufgenommene Tonkassetten das Geigenspiel und das Spielrepertoire vermittelt. Das frühe Erlebnis eigener künstlerischer Betätigung hat mich persönlich stark geprägt. Ich weiß aber, dass nicht alle Kinder diese Möglichkeit haben. Teilhabe an Kultur und kultureller Bildung ist auch heute, im 21. Jahrhundert, keine Selbstverständlichkeit.

In Artikel 30 der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) ist das Grundrecht eines jeden Menschen auf Teilhabe am kulturellen Leben eindeutig benannt. Um dieses Recht durchzusetzen, kann der Gesetzgeber durch die Aufstellung entsprechender Förderkriterien geeignete Vorgaben schaffen. In der Praxis sollten sich diese Vorgaben insbesondere bei den mit öffentlichen Mitteln geförderten Kulturinstitutionen und -organisationen auswirken. Eine Vorbildwirkung erwarte ich zum Beispiel durch barrierefreie Aufführungen der großen, mit öffentlichen Mitteln geförderten Bühnen. Dazu gibt es bereits etliche ermutigende Beispiele, die zeigen, welche Kreativität die Forderung nach Barrierefreiheit und Inklusion freisetzen kann.

Generell muss sich die öffentliche Kulturförderung nach meiner Auffassung in der nächsten Zeit im Hinblick auf die Teilhabe von Menschen mit Behinderung verändern: Die aktuelle Förderlandschaft zeigt, dass die Teilhabe von Menschen mit Behinderung bei Weitem noch nicht durchgängig berücksichtigt wird. Um tatsächlich regulativ einwirken zu können, ist eine konsequente Überprüfung und Umgestaltung der Förderkriterien des Bundes und der Länder gemäß der UN-BRK erforderlich. Letztendlich muss die Umsetzung seitens der geförderten Kulturinstitutionen in Bezug auf die Vorgaben zu Barrierefreiheit und Inklusion ebenso überprüft werden wie beispielsweise die wirtschaftliche Verwendungsweise finanzieller Mittel.

Selbstverständlich sollte aus meiner Sicht ebenso sein, dass bei Neu- oder Umbauten von vornherein an die barrierefreie Nutzbarkeit aller Bereiche vor, auf und hinter der Bühne gedacht wird. Durch entsprechende Förderkriterien muss sichergestellt werden, dass ein neu- oder umgebautes Gebäude allen uneingeschränkt zugänglich ist, unabhängig davon, ob es sich um Theater, Museen, Bibliotheken, Konzerthäuser oder spartenübergreifende Kulturzentren handelt.

Speziell für Museen existiert bereits ein Leitfaden unter dem Titel: »Das inklusive Museum. Ein Leitfaden zu Barrierefreiheit und Inklusion«. Für Kulturveranstaltungen allgemein gibt es beim Bundeskompetenzzentrum Barrierefreiheit Handreichungen und Checklisten für Veranstaltungen. Der regelmäßige Austausch mit den Besuchern, den Nutzern der Angebote, trägt aus meiner Erfahrung ebenso in erheblichem Maße dazu bei, das eigene Angebot in Bezug auf den Bedarf des Publikums zu verbessern. Während jedoch bezüglich der Nutzer von Kulturveranstaltungen Untersuchungen und Studien existieren, herrscht vergleichsweise großes Unwissen bezüglich der Nicht-Nutzer. Den barrierefreien Zugang zu Kulturveranstaltungen betreffend existiert nach meinem derzeitigen Kenntnisstand zumindest in Deutschland keine Untersuchung darüber, warum Menschen vom Besuch von Kulturangeboten abgehalten werden. Zuallererst kann und sollte sich demzufolge die Frage gestellt werden: Wer kommt nicht in mein Theater, mein Museum, meinen Veranstaltungsort, und welche Ursache ist zu vermuten? Barrierefreiheit beginnt mit der Kommunikation, mit der Information zu Veranstaltungen. Blinde und sehbehinderte Kulturinteressierte sind auf barrierefreie Webseiten und Dokumente angewiesen, Menschen mit Lernbehinderungen auf Informationen in leichter Sprache. Im Bereich der barrierefreien Kommunikation hapert es noch vielerorts.

Ähnliches gilt für die kulturelle Bildung. Die Bedeutung der kulturellen Bildung für die Befähigung zur Rezeption und zur Gestaltung von Kunst und Kultur steht außer Frage. Wie in allen Bereichen der Bildung gehe ich von einem unbedingt inklusiven Ansatz aus. Auch hier kenne ich ermutigende Beispiele, wie Inklusion gelingen kann. Ich weiß aber, dass wir erst am Anfang einer Entwicklung stehen. Explizit inklusive Programme der schulischen und außerschulischen kulturellen Bildung werden erst allmählich in größerem und auch bundesweitem Rahmen breiter aufgestellt.

An meinem Amtssitz, dem Kleisthaus in Berlin-Mitte, leiste ich einen praktischen Beitrag mit einem inklusiven Angebot. Unter dem Titel »Kultur im Kleisthaus« lade ich zu Kulturveranstaltungen aller Sparten ein. Regelmäßig finden hier barrierefreie Ausstellungen, (Hör-)Filmvorführungen, Lesungen, Konzerte, Theateraufführungen und Podiumsdiskussionen statt. Die Vielfalt der Sparten und Ausdrucksformen erachte ich als wichtig, werden doch durch das bewusste Kunsterleben unterschiedliche und für sich wichtige Formen der Wahrnehmung geschult. Die Veranstaltungen werden grundsätzlich mit freiem Eintritt durchgeführt – das ist meines Erachtens ebenfalls ein wichtiger Punkt, um Teilhabebarrieren abzubauen.

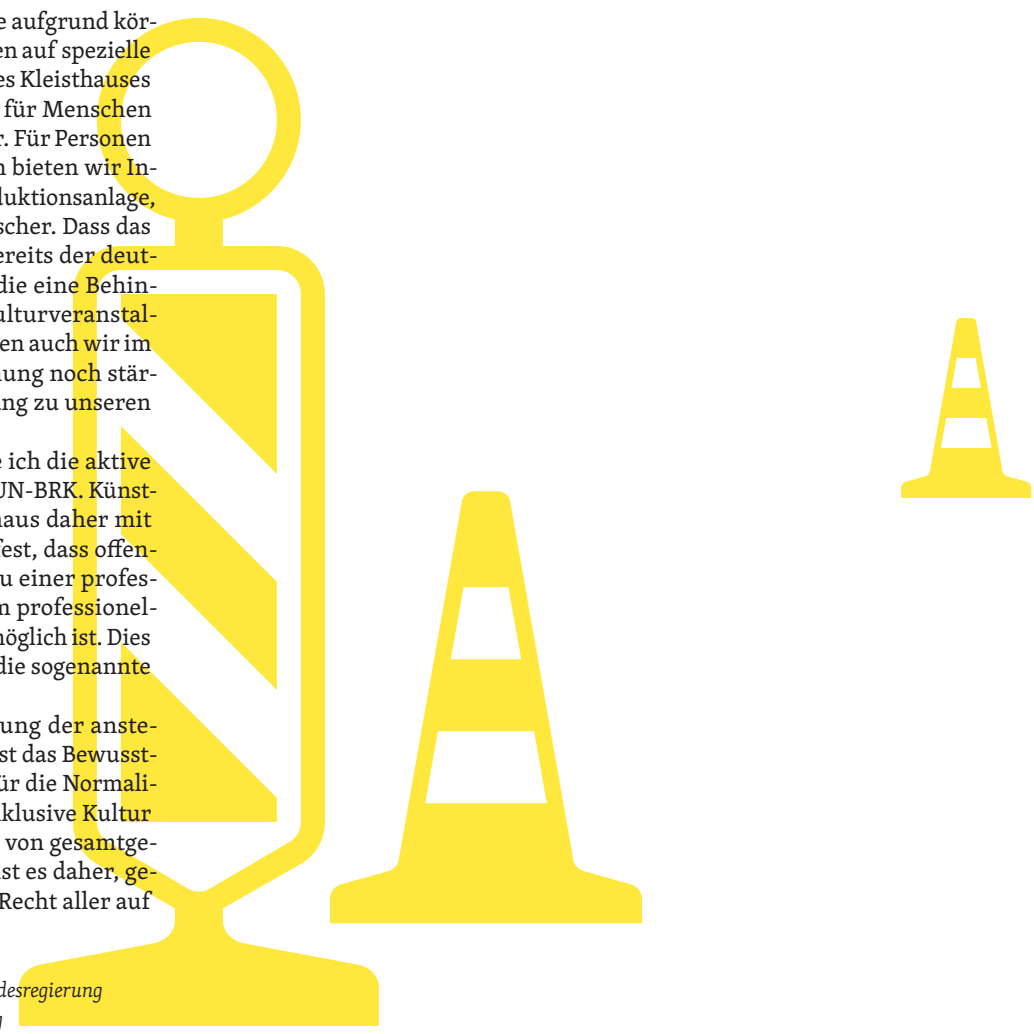
Baustelle Teilhabe: Inklusion muss Normalität werden

Die Veranstaltungen sind ausdrücklich inklusiv, d.h. für alle Menschen zugänglich. Alle Interessierten sind eingeladen, unser Kulturprogramm zu besuchen, ganz gleich, welchen sozialen oder kulturellen Hintergrund sie haben, oder ob sie aufgrund körperlicher oder geistiger Behinderungen auf spezielle Hilfen angewiesen sind. Die Räume des Kleisthauses sind barrierefrei gestaltet und somit für Menschen mit und ohne Behinderungen nutzbar. Für Personen mit Seh- und Hörbeeinträchtigungen bieten wir Informationen in Brailleschrift, eine Induktionsanlage, Schrift- und Gebärdensprachdolmetscher. Dass das Konzept angenommen wird, zeigt bereits der deutlich höhere Prozentsatz an Gästen, die eine Behinderung haben, als es bei anderen Kulturveranstaltern zu beobachten ist. Natürlich lernen auch wir im Kleisthaus dazu, bereits bei der Planung noch stärker mitzudenken, um allen den Zugang zu unseren Veranstaltungen zu ermöglichen.

In besonderem Maße unterstütze ich die aktive Teilhabe im Sinne von Art. 30 (2) der UN-BRK. Künstler mit Behinderung sind im Kleisthaus daher mit Priorität vertreten. Leider stelle ich fest, dass offenbar in einigen Sparten der Zugang zu einer professionellen Ausbildung und damit zum professionellen Kultur-Arbeitsmarkt nur schwer möglich ist. Dies betrifft z. B. den Theaterbereich und die sogenannte klassische Musik.

Ich denke, dass der Kern der Lösung der anstehenden Aufgaben darin liegt, zunächst das Bewusstsein für das Recht auf Teilhabe und für die Normalität der Teilhabe zu sensibilisieren. Inklusive Kultur und kulturelle Bildung sind Themen von gesamtgesellschaftlicher Relevanz. Mein Ziel ist es daher, gemeinsam mit anderen Akteuren das Recht aller auf kulturelle Teilhabe umzusetzen.

Verena Bentele *ist die Beauftragte der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderung*



Musik ohne Noten

Wie erlernen blinde Musiker ihre Stücke, ohne die Noten lesen zu können? Wie bekommt ein Pianist den Einsatz, wenn er den Dirigenten nicht sieht? — *Elke Kamprad*

Der japanische Pianist Nobujuki Tsuji ist von Geburt an blind. In seiner Heimat Japan wird er gefeiert wie ein Rockstar. Aber auch den Rest der Welt erobert er in großen Schritten. Jüngst konzertierte er in Deutschland. Wenn Tsujii auf die Bühne geleitet wird, wirkt er unbeholfen. Aber sobald er am Flügel Platz nimmt, verfliegt alle Unsicherheit. Seine Hände meistern virtuose Sprünge und komplizierte Spieltechnik. Man vergisst, dass er blind ist – auch, wenn er mit einem Orchester zusammen spielt. Das sei nicht schwierig, erklärt Tsujii, denn er könne ja das Atmen des Dirigenten hören, seine Schritte und natürlich das Orchester. Und wie trifft ein blinder Pianist die großen Intervallsprünge so punktgenau? Ganz einfach: Ein Pianist spielt ja auf einer Tastatur und nicht auf einer »Sehatur«. Will heißen: Jeder Klavierspieler erspürt seine Tasten, entwickelt ein Körpergefühl zu seinem Instrument und ein Entfernungsgedächtnis. Bei blinden Pianisten sind all diese Fähigkeiten perfekt trainiert. Ähnliche körperliche Gedächtnisleistungen erbringt jeder Streicher, der seine Finger exakt aufs Griffbrett setzt, oder jede Sängerin, die ihre Töne trifft, ohne sie vorher mit dem Auge anzupeilen.

Und wie lernt Tsujii die Klavierstücke auswendig? Sein Lehrer hat für ihn ein spezielles Lernsystem entwickelt: Der Lehrer nimmt die Partien der rechten und der linken Hand separat auf und spricht Kommentare dazu – Tempobezeichnungen, Dynamik oder Vortragszeichen. Tsujii hört die Aufzeichnungen Stück für Stück ab und lernt sie auswendig. Wenn dann jede Hand ihren Part erlernt hat, setzt Tsujii alles zusammen. Und früher? Als Tsujii zwei Jahre alt war, schenkte ihm seine Mutter ein Spielzeugklavier. Man habe ihn kaum vom Spielen abhalten können, erinnert sich Tsujii. Es gab auch keinen elterlichen Druck. Stattdessen Feuerwerk, Gemäldeausstellungen, Schwimmen, Wandern. Seine Mutter hat ihm dann erzählt, was es zu sehen gibt: Farben, Glanz, Licht – auch in der Musik. Heute spielt Tsujii überall auf der Welt: in der Londoner Royal Albert Hall, im Moskauer Mariinski Theater, in der New Yorker Carnegie Hall, in Berlin. Doch die meisten Fans hat er in Japan – auch solche, die sonst nichts mit klassischer Musik zu tun haben. »Nobu« ist in Japan ein Star – ein Mensch, der trotz Behinderung erfolgreich ist und dafür bewundert wird.

Eine Geigerin, die unerkannt bleiben möchte, hat durch einen Unfall ihr Augenlicht verloren. Sie kennt beide Welten – die der Blinden und die der Nicht-Blinden und sie hat sich bereit erklärt, den Sehenden die Augen zu öffnen: Wenn sie neue Geigenstücke erlernt, kopiert sie die Noten auf eine Klarsichtfolie, denn die Druckerschwärze ergibt ein Notenbild mit Höhen und Tiefen, die sie ertasten kann. Mit der Brailleschrift, der Blindenpunktschrift, dringt sie nicht tief genug ein in die Musik. Früher hat sie Noten gelesen und innerlich Musik dabei gehört. Punkte, wie sie in der Brailleschrift vorkommen, ergeben aber für sie heute keine Musik im Kopf. Dann doch lieber das bekannte Notenbild auf Folie ertasten. Sie arbeitet viel härter als früher, um am alten Leben teilnehmen zu können, denn wenn sie keine Mehrleistung bringt, fällt sie aus dem System raus. Ständig muss sie beweisen, dass sie besser ist, dass sie nicht »die Blinde« ist. Bei dieser Extraportion Anstrengung ist die Musik aber nicht nur Beruf, sondern auch irgendwann zu einer guten Freundin, zur Überlebens-Notwendigkeit geworden.

Wer die Geigerin erlebt, kann kaum glauben, dass sie fast nichts sieht. Dahinter steckt hartes Hörtraining und das Wissen, wie sich Sehende bewegen. Jedes sehende Kind lernt durch Nachahmung zu laufen, zu rennen, zu lachen. Es sieht der Mutter ins Gesicht und erkennt darin Freude oder Ärger. Beim Sprechen hat es Blickkontakt und bekommt Rückmeldungen. Blinde haben dieses Korrektiv nicht, bewegen sich daher anders, richten ihren Kopf auch nicht automatisch in Richtung Gesprächspartner, um ihm in die Augen zu sehen. Nicht-Sehende sprechen auch lauter, weil sie in ein undefiniertes Dunkel sprechen und nicht immer genau wissen, wie weit der Angesprochene entfernt ist. Die Geigerin trainiert nun mit Hilfe ihrer Erinnerung hart an ihrer Körpersprache, denn sie will nicht auffallen. Auch nicht, wenn sie im Orchester spielt. »Kein Problem, es gibt exakt nur einen Punkt, an dem die Musik anfängt«, sagt sie. »Das spüre ich.«

Als Tsujii zwei Jahre alt war, schenkte ihm seine Mutter ein Spielzeugklavier.

Der geburtsblinde Lautenist Matthew Wadsworth spielt im Orchester, auch er sagt: »Blind zu sein ist keine Benachteiligung, es ist nur etwas anders.« Er lebt in London, fährt Motorrad und verdient sein Geld mit der Gestaltung von Webseiten. Drei Wochen braucht er, bis er die mehrstündigen Barockopern auswendig kann. Nur einmal, lacht Wadsworth, habe es nicht geklappt: »Meine beiden Kollegen am Cello wollten gerade losspielen, schauten sich vorher kurz an, und spielten eben nicht los. Klar, dass ich nichts von diesem kurzen Blickkontakt mitbekommen habe und alleine losgespielt habe. Ihnen tat das hinterher furchtbar leid. Aber ich fand's lustig.« Wenn Wadsworth seine Konzerte vereinbart, spricht er mit den Veranstaltern nie über seine Blindheit. Auch die Musikerkollegen bekommen keine Handreichungen. Wadsworth will keine Sonderbehandlung. Bis 2007 hat Wadsworth sein Geld ausschließlich mit der Laute verdient, vier CDs eingespielt. Doch die sehenden Kollegen hatten es beim Geldverdienen einfacher: Sie spielten vom Blatt, er musste die Opern wochenlang auswendig lernen. Also musste das Geld woanders herkommen. Er stieg ins Internetbusiness ein und berät jetzt Firmen bei der Gestaltung ihrer Websites. Computerfreaks bauen nach seinen Anweisungen alles zusammen und er testet, ob alles funktioniert – mithilfe des sprechenden Computers. »Die Technik heutzutage ist wirklich beeindruckend«, weiß Wadsworth. »Besonders für Leute wie mich haben sich viele Möglichkeiten eröffnet.« Aber Wadsworth überschreitet noch andere Grenzen: Ein 20-Meter-Sprung mit dem Motorrad. Hierfür bauten seine Freunde in der kalifornischen Wüste eine Piste und Sprungschanze und engagierten einen Trainer. Über Mikrophon und Kopfhörer gab er dem blinden Wadsworth Anweisungen, wohin er zu fahren habe und wie stark er zu bremsen habe. Es hat geklappt. Aber angefangen hatte alles in England mit Eltern, die ihr Kind mutig unterstützten: »Schon mit sechs Jahren wollte ich Motorrad fahren. Auf dem Feld hinter unserem Haus bin ich dann mit 30km/h rumgefahren«, erzählt Wadsworth. Er kannte das Gelände vom Spielen. »Also wusste ich immer, wo ich bin.« Trotzdem fiel ihm der große Sprung in Kalifornien nicht leicht: »Ich bin einige Male gestürzt« erzählt er, »und musste meine Angst überwinden.« Aber er sei daran gewachsen. Der Sprung war 20 Meter weit. »Ganz schön weit«, lacht er heute stolz.

Musikalisches Talent lässt sich nicht von Blindheit aufhalten. Auch im Jazz gibt es hierfür berühmte Bespiele: Stevie Wonder, der Gitarrist Raul Midón oder Ray Charles (†2004), der mit sieben Jahren an unbehandeltem Grauem Star erblindete. Die Mutter von Ray Charles wollte aber nicht, dass ihr blinder Sohn zeitlebens abhängig sein würde von Almosen oder dass er als Krüppel gedemütigt würde. Sie war Wäscherin und als ihr Sohn erblindete, schonte sie ihn nicht, ließ ihn Holz spalten, Feuer machen, Fahrrad fahren und Wäsche waschen. Sie stellte ihm einen Stuhl in den Weg, damit er sich den Raum einprägte. »Natürlich rammte ich den Stuhl«, erzählte Charles später, »und alle Sehenden dachten meine Mutter sei brutal, aber so lernte ich mir zu merken, wo die Dinge stehen.« Auch in seinem eigenen Aufnahmestudio bewegte er sich so natürlich, dass er zu hören bekam: »Hey, warum machst Du nicht das Licht an?« Wenn er diese Episode erzählte, lachte Charles – obwohl er es als Schwarzer und Blinder im Amerika der Rassentrennung schwer gehabt hatte: In einem Blindeninternat aufgewachsen, mit 15 Jahren Vollwaise, der sich sein Geld als Pianist verdiente, später dann der Drogenentzug – nach siebzehn Jahren regelmäßigem Fixen. Charles hat bodenlose und erbärmliche Stunden erlebt, aber auch die fantastischen, weltweiten Erfolge. Sein Leben ist Musik geworden: Soul und Blues. Und über seine Mutter, die ihm angesichts seiner Erblindung kein Mitleid entgegengebracht hatte, sprach er noch im Alter voller Respekt: »She was very, very smart«.

Sie stellte ihm einen Stuhl in den Weg, damit er sich den Raum einprägte.

Elke Kamprad *ist freie Kulturjournalistin*

5 Fragen an »Over the Bridge – Tanzen verbindet« – Tanzprojekt der ADTV Tanzschulen für und mit Menschen mit Behinderung

Welche Ziele verfolgt »Over the Bridge«, seit wann besteht das Projekt und an welche Zielgruppe richtet es sich?
Die Aktion Over the bridge (OTB) hat zum Ziel Menschen mit und ohne Behinderung durch tänzerische Bewegung zusammenzuführen. OTB möchte durch konzertierte Aktionen der ADTV Tanzschulen auf das Thema Inklusion in unserer Gesellschaft aufmerksam machen, gleichzeitig sollen die ADTV Tanzschulen als kompetente Partner beim Thema »Bewegung für Menschen mit Behinderung« etabliert werden. Die UN-Behindertenkonvention zum Schutz der Rechte von Menschen mit Behinderung wird von unserem Verband als gesamtgesellschaftliche Aufgabe gesehen, insofern sollten sich auch alle Bürger und Bürgerinnen unseres Landes aufgerufen fühlen, ihren Teil dazu beizutragen. Das Projekt läuft seit 2012 und richtet sich an Menschen mit Behinderung. Restriktionen können hierbei selbstverständlich örtliche Gegebenheiten oder die Infrastruktur der Tanzschule sein.

Weshalb eignet sich gerade das Tanzen besonders für ein inklusives Projekt?
Tanzen ist nicht nur im sprichwörtlichen Sinn eine sehr verbindende Angelegenheit! Dabei treten die Beteiligten ganz selbstverständlich in Kontakt zueinander und das nicht nur in physischer Hinsicht. Rhythmus und Musik sorgen für gemeinsames Erleben und Interaktion auch auf mentaler und sozialer Ebene. Das gilt für alle Menschen die tanzen – man gibt auch, ob gewollt oder nicht, eine Menge von sich preis und exponiert sich. Dabei kann man sich nicht verstecken und ist, wenn man so will, im günstigsten Fall ziemlich unverstellt. Keine schlechte Voraussetzung für ein inklusives Projekt.

Wie wird gemeinsam getanzt? Die klassischen Tanzstile, eigene Choreographien oder ganz frei?
Over the bridge versucht nicht eine »Handycap-Version« klassischen Paartanzes in die Tanzschulen zu bringen. Wir vermeiden es den ADTV Tanzlehrern da etwas Fixes vorzugeben. Aufgrund der Vielfalt von möglichen Einschränkungen in körperlicher, geistiger oder auch psychischer Hinsicht und Kombinationen dieser Faktoren, wäre es auch quasi unmöglich, das zu generalisieren. Die Tanzschule entscheidet selbst aufgrund der Situation vor Ort was, wie und in welchem Tempo vermittelt wird. Das Spektrum ist da mittlerweile wirklich groß und hängt natürlich auch und in erster Linie von den Tänzern ab. Eines unserer Vorzeigeprojekte ist in dieser Hinsicht sicherlich die »Michael und Patsy Hull Foundation« in Osnabrück. Die beiden früheren Weltmeister haben mit viel Erfolg bereits mehrere inklusive Musicals aufgeführt. Die Geschwister wurden für ihre Arbeit mit dem Bundesverdienstorden ausgezeichnet.

Welche Besonderheiten und Anforderungen bringt dieses inklusive Projekt mit sich? Haben Sie dafür Partner ins Boot geholt?
Unsere Tanzlehrer haben eine sehr umfangreiche dreijährige Ausbildung erfahren und sind sicherlich fachlich und auch pädagogisch sehr befähigt Tanz zu vermitteln, und das auch über den reinen Gesellschaftstanz hinaus. Für diese sehr spezielle Aufgabe bieten wir den ADTV Tanzlehrern aber zusätzlich Workshops von Fachleuten in pädagogischer, didaktischer und auch medizinischer Hinsicht an. Außerdem vernetzen wir die Tanzschulen, die bereits Erfahrungen auf diesem Gebiet gesammelt haben und vermitteln kollegiale Beratung. Tanzschulen, die bereits seit langer Zeit auch an integrativen Projekten mit Menschen mit Behinderung gearbeitet haben, sind da natürlich im Vorteil. Die können und wollen ihr Wissen aber gern an Kollegen weitergeben. Da vermitteln wir als Verband und liefern bspw. auch Kontakte zu Behindertenbeauftragten auf Landes- und Gemeindeebene. Sieben Bundesländer haben uns da ihre Unterstützung zugesagt.

Wie viele Tanzschulen sind derzeit beteiligt? Soll das Projekt weiter ausgebaut werden?
Gegenwärtig sind es 34 Tanzschulen, die Angebote für Menschen mit Behinderung machen. 2012 – also im ersten Jahr – waren uns gerade mal eine Handvoll Tanzschulen bekannt, die sich mit dem Thema befasst haben. Wir werden das Projekt weiter ausbauen, sind uns aber bewusst, dass es noch ein weiter Weg bis zu einem wirklich flächendeckenden Angebot ist. Trotzdem kann man sicher sagen, dass inzwischen viele Tanzlehrer in unserem Verband mit dem Begriff Inklusion etwas anfangen können. Auch wenn mir keine Statistiken vorliegen, glaube ich, dass wir im Vergleich mit anderen Verbänden und Organisationen oder dem öffentlichen Bereich beim Thema Inklusion gut aufgestellt sind.

Uwe Körber *ist Marketing Manager der Swinging World GmbH (Vereinigung der Tanzschulinhaber). Die Fragen stellte Andrea Wenger, Mitarbeiterin des Deutschen Kulturrates*

Ich will kein Mitleid!

Die Aktion Mensch hat »Schon viel erreicht. Noch viel mehr vor.« — *Christina Marx*

Seit ihrer Gründung im Jahr 1964 hat sich die Aktion Mensch – damals noch Aktion Sorgenkind – gegen die Ausgrenzung von Menschen mit Behinderung engagiert. Bis zum Ziel einer inklusiven Gesellschaft, für die wir uns heute einsetzen, war es allerdings ein langer Weg: Zu Beginn unserer Arbeit vor 50 Jahren war das erste Ziel, die Lebensbedingungen von Kindern mit Behinderung zu verbessern, die in der Regel in unwürdigen Zuständen lebten: untergebracht in baufälligen Notunterkünften, in engen Räumlichkeiten, ohne persönliche Zuwendung. Der Contergan-Skandal Ende der 50er Jahre hatte das Thema Behinderung in die Öffentlichkeit gebracht und die Wahrnehmung verändert: Behinderung war nicht länger ein persönliches Einzelschicksal, sondern ein Massenphänomen – und damit eine gesellschaftliche Herausforderung. In dieser Atmosphäre entstand im ZDF der Wunsch, sich mit einer Fernsehlotterie für Kinder mit Behinderung einzusetzen. Gemeinsam mit den sechs Spitzenverbänden der Freien Wohlfahrtspflege gründete der Sender den gemeinnützigen Verein »Aktion Sorgenkind«. Das Thema Behinderung wurde über die populären TV-Shows in die Wohnzimmer der Republik gebracht und war damit in der öffentlichen Wahrnehmung präsent. Die Idee der Soziallotterie, die Chance auf persönliche Gewinne mit der Unterstützung des guten Zwecks zu verbinden, ging auf. Bis heute konnten wir mehr als 3,5 Milliarden Euro an soziale Projekte weitergeben.

In den ersten Jahren stand der Fürsorgegedanke im Vordergrund: Die Aktion Sorgenkind förderte den Bau und Umbau von Wohneinrichtungen und sorgte über die erfolgreichen TV-Sendungen für Aufmerksamkeit für die Situation von Kindern mit Behinderung. Erste Bemühungen, die Integration von Menschen mit Behinderung voranzubringen, gab es in den 70er Jahren: Die Aktion Sorgenkind unterstützte nicht nur Frühförderung und Gesundheitsvorsorge, sondern auch Werkstätten, die Arbeits- und Beschäftigungsmöglichkeiten boten. Anfang der 80er Jahre forderte die sogenannte »Krüppelbewegung« die Abkehr vom Fürsorgegedanken: Menschen mit Behinderung sollten nicht länger als hilfsbedürftig dargestellt, sondern als selbstbewusste Akteure wahrgenommen werden. Der gesellschaftliche Einfluss dieser emanzipatorischen Behindertenbewegung löste schließlich auch ein Umdenken bei den Verbänden der Behindertenhilfe und der Aktion Sorgenkind aus. Mit der Respekt-Kampagne 1995 vollzog die Förderorganisation einen einschneidenden Perspektivenwechsel. »Ich will kein Mitleid. Ich will Respekt«, hieß es auf den Kampagnen-Plakaten. Ein weiterer konsequenter Schritt in diese Richtung war die Namensänderung zu »Aktion Mensch« im Jahr 2000. Der Paradigmenwechsel führte zu einer strategischen Neuausrichtung, die sich auch in der Projektförderung spiegelte. Ziel war, noch wirksamer Innovationen sowie kreative Ansätze und Konzepte anzustoßen.

Der Paradigmenwechsel führte zu einer strategischen Neuausrichtung

Seit einigen Jahren liegt unser Schwerpunkt darin, Inklusion, das selbstverständliche Zusammenleben in der Gesellschaft, über Aktionen, Kampagnen und Projektförderung voranzutreiben. Das bleibt auch unser Ziel im Jubiläumsjahr, das unter dem Motto steht: »Schon viel erreicht. Noch viel mehr vor.« An vielen Stellen stoßen Menschen mit Behinderung nach wie vor auf physische oder mentale Barrieren. Das gilt auch für den Bereich der kulturellen Bildung. Es mangelt nicht nur an barrierefreien Kulturstätten, sondern auch an inklusiven Kulturangeboten, zum Beispiel an Literatur in Einfacher oder Leichter Sprache. Auch in der ausübenden Kultur sollten Künstler und Künstlerinnen mit Behinderung eine größere Rolle spielen. Gerade die kulturelle Bildung hat eine wichtige Funktion für das Miteinander: Kaum ein anderes Format kann wie Kultur als Vermittler und Medium dienen. Gemeinsame Kulturerlebnisse haben das Potential, Grenzen zu überwinden und Menschen über Emotionen und Erfahrungen miteinander zu verbinden. Sie fördern das Verständnis unterschiedlicher Lebensentwürfe und Perspektiven und führen so zu mehr Offenheit und Akzeptanz.

Daher engagiert sich die Aktion Mensch mit Veranstaltungen und Aktionen für mehr Inklusion in der Kultur: Mit einem barrierefreien Filmfestival hat sich die Aktion Mensch fünf Jahre lang für den Austausch über eine lebenswerte und inklusive Gesellschaft eingesetzt. Mit bundesweiten und lokalen Partnern haben wir in zahlreichen deutschen Städten ein Programm mit Publikumsdiskussionen und Expertengesprächen angeboten, das in dieser Form einzigartig in Deutschland war. Unterrichtsmaterialien dazu boten die Chance zu lebendiger Inklusionspädagogik: angefangen vom gemeinsamen Sehen, Hören und Erschließen von Filmen, bis hin zu eigenständig umgesetzten Filmprojekten der Schulklassen. Als »Ableger« des Filmfestivals ermöglichte unser Poetry-Slam-Wettbewerb »Bääm! Der Deaf Slam« hörenden und gehörlosen Nachwuchspoeten, mit ihrer Kunst um die Gunst des Publikums zu kämpfen. Dazu bot die Aktion Mensch in jeder Stadt einen Workshop an, um den Teilnehmern die Poesie der Gebärden nahezubringen.

Nicht alle Menschen haben bisher die Möglichkeit, Literatur zu genießen. Wir setzen uns dafür ein, dass die rund 7,5 Millionen Menschen in Deutschland, die Schwierigkeiten beim Lesen haben, Zugang zu Literatur erhalten. Die Aktion Mensch bringt jetzt in Kooperation mit dem Spaß am Lesen Verlag das Drehbuch des Filmklassikers »Das Wunder von Bern« übersetzt in Einfache Sprache heraus. Der Deutsche Volkshochschul-Verband wird das Buch in seinen Alphabetisierungskursen nutzen und auf seinem Lernportal einstellen. Vergangenes Jahr hatten wir bereits Philippe Pozzo di Borgos Bestseller »Ziemlich beste Freunde« lesbar für alle gemacht.

Auch mit unserer Förderung unterstützen wir Projekte zur kulturellen Bildung. In der inklusiven Schülertheater-Werkstatt des »Theater Spiel & Schule« in Berlin zum Beispiel entdecken 11- bis 18-jährige Schülerinnen und Schüler mit und ohne Lernbehinderung gemeinsam ihre künstlerische Seite. Eine Veranstaltung von und für Menschen mit und ohne Behinderung ist das internationale Kulturfestival »Kultur vom Rande«, das im Juni in Reutlingen stattfindet. Dort können Künstler mit Behinderung ihre Kunstwerke öffentlich ausstellen. An Vereine und Initiativen richtet sich unsere neue Jubiläums-Förderaktion »Noch viel mehr vor«. Hier werden auch kulturelle Projekte, die sich auf den Weg zu Inklusion machen möchten, schnell und unkompliziert mit maximal 5.000 Euro gefördert.

All diese Aktivitäten zeigen, wie vielfältig der Bereich »Kultur und Inklusion« ist und vor welchen Herausforderungen wir noch stehen. Am kulturellen Leben teilnehmen zu können und sich durch diese Impulse weiterzuentwickeln, Neues zu entdecken und Fähigkeiten auszubilden, ist elementar für alle Menschen – mit und ohne Behinderung. Kultur ist, wie Sport auch, ein wunderbarer Transmitter, um Inklusion zu leben, denn sie bietet den Raum, auf freiwilliger Basis zusammenkommen, sich auszudrücken und gemeinsam Spaß zu haben. Das Zusammenkommen von Menschen ist ein entscheidender Aspekt beim Thema Inklusion. Die Aktion Mensch wird sich weiter für die Ausgestaltung dieses Weges hin zu einer inklusiven Gesellschaft engagieren.

Christina Marx *ist Leiterin des Bereichs Aufklärung bei der Aktion Mensch*

Sonnenstich?

Das Berliner ZBK und sein Circus Sonnenstich als künstlerisches Modell, um eine gesellschaftliche Idee von Inklusion zu fördern — *Michael Pigl-Andrees*

Das Berliner Zentrum für bewegte Kunst (ZBK) ist ein künstlerisches Projekt mit sozialer Verantwortung für eine inklusive Gesellschaft. Der Verein basiert auf 16 Jahren erfolgreicher Projektarbeit des Circus Sonnenstich, der bis September 2011 Teil des Vereines Sonnenuhr war. Wir haben uns als Verein selbständig gemacht, um möglichst vielen Menschen mit Down-Syndrom und anderen Lernschwierigkeiten zu ermöglichen, als kompetente, selbstbestimmte und strahlende Künstlerpersönlichkeiten im Zentrum der Gesellschaft sichtbar zu sein. Das ZBK gibt mit seinem Konzept einer ganzheitlichen Bildungskunst den Rahmen, in dem diese Menschen ihre bewegende Kunst in der Öffentlichkeit präsentieren und für sich neue Formen des Lebens und Arbeitens entwickeln, sowie ihre gesellschaftliche Bedeutung und Wirksamkeit erfahren können. Wir folgen dabei dem Bundesministerium für Familie und Jugend mit seinem Statement zu Inklusion: »Inklusion bedeutet, an allen gesellschaftlichen Orten Voraussetzungen zu schaffen, die jeden Menschen von Anfang an und unabhängig von individuellen Fähigkeiten willkommen heißen. Dies beinhaltet, dass jeder Mensch die Möglichkeit erhält, sich vollständig und gleichberechtigt an allen gesellschaftlichen Prozessen zu beteiligen.« (Formular für kulturelle Bildung 2014). Genau das versuchen wir mit unseren Projekten umzusetzen.

Was macht den Circus Sonnenstich so besonders?

Vielleicht ist das Besondere, dass wir nichts Besonderes machen: Wir machen einfach Zirkus mit Menschen. Unser Ziel ist, für alle Menschen Räume zu öffnen, in denen sie ihre Potentiale entfalten und mit wachsenden sozialen und künstlerischen Kompetenzen immer wieder neu über sich hinaus wachsen können. Wie geht das? Durch unsere Zirkuskultur mit klaren künstlerischen Zielen können unsere Artisten die Behinderungen, die ihnen durch noch unausgereifte Bildungsmodelle und einschränkende gesellschaftliche Strukturen auferlegt werden, mit jedem Trainingsjahr leichter abstreifen. Zirkus ist für sie eine konkrete Phantasie, die sie verstehen, die sie handhaben können und welche für sie mit Sinn und Leidenschaft erfüllt ist.

In der Zirkusarbeit mit Menschen mit Down-Syndrom können wir keine auf technische Informationen reduzierten Methoden anwenden. Die Vermittlung von artistischen Fertigkeiten ist immer eingebunden in einen physischen, sozialen und mentalen Kontext – und ist ein lebendiger Prozess, der auf der Anerkennung individualisierter Lernwege aufbaut. Eine ganzheitliche Wahrnehmungsschulung mit dem Fokus Kontakt zum Boden, zum Raum, zu den Menschen im Raum und gegenseitiger Hilfe schafft Sicherheit und Vertrauen. Jedes Zirkustraining beinhaltet Übungsformen, mit denen unsere Artisten Kontakt zum Boden aufnehmen oder in dynamischen Partnerbalancen erspüren, wie sie von ihrem Gegenüber sicher getragen werden können. Darüber hinaus nutzen wir vielfältige Zugänge aus der Schauspielmethode nach Michael Chekhov, um choreographische Spielformen bewusst auszugestalten und Grundlagen des zeitgenössischen Tanzes, sowie der Tanzakrobatik mit spiralförmigen Bewegungsformen. Vor allem aber arbeiten wir mit Methoden, die wir gemeinsam mit unseren Artisten im Laufe von 16 Jahren entwickelt haben.

Ein zentrales Beispiel dafür sind Techniken, die helfen, Bewegungsabläufe in Atome aufzugliedern, mit Metaphern als ›tools of mind‹ zu belegen und – mit Sinn und Verständnis gefüllt – wieder zu Bewegungsmolekülen zusammenzusetzen. Im Moment trainieren im ZBK bereits 50 Artisten. Ein Kinder- und Jugendbereich, vielfältige Kooperationen mit inklusiv arbeitenden Schulen und Zirkusprojekten sowie eine Medienpartnerschaft mit dem Fernsehsender »RBB« sind im Aufbau. Das ZBK ist seit 2014 Partner des Chamäleon Theaters, das für professionellen zeitgenössischen Zirkus steht und international anerkannt ist.

Beispiel Akrobatik

Akrobatik ist eine grundlegende Disziplin für unser Verständnis von Zirkus als kultureller Bildungsarbeit. Menschen mit einem Down-Syndrom haben zunächst einen verringerten Muskeltonus, eine noch wenig ausdifferenzierte Körperwahrnehmung und Vertrauen in die Fähigkeiten ihres Körpers. Für ein gleiches Ergebnis (als Beispiel Handstand) leisten sie viel mehr als Menschen ohne Behinderung. Wir verstehen Akrobatik als Gestaltung eines »kommunikativen Bewegungsdialoges«. Zum einen beinhaltet Akrobatik neben differenzierten Solobewegungen vielfältige Partner- und Gruppenübungen. Das erfordert ein Sich-Einfühlen in die Bedürfnisse von einem Gegenüber (Individuum und/oder Gruppe) und die Schulung von Verantwortungsgefühl. Gleichzeitig erweitert akrobatisches Arbeiten auch eine intuitive und analytische Raumorientierung: Man erfährt seinen Körper kopfüber, in dynamischen Raum-Lage-Veränderungen und in Bezug auf sich ebenfalls in Bewegung befindliche Mit-Artisten. Zum anderen erfordert akrobatisches Arbeiten eine konkrete »Bewegungs-Grammatik«. Es wirken mehrdimensionale Prinzipien wie das Verhältnis von Schwerkraft und Aufrichte-Kraft, Hebelverhältnisse, Zug- und Druckpunkte, Kontaktpunkte zum Boden und zu Partnern (mit aktiven Impulsen und sich öffnendem Mitschwingen), Verständnis für Körper- und Raumachsen und weiteres mehr. Die im Übungsprozess erlernte Bewegungssprache ist auf alle anderen Zirkustechniken variabel anwendbar.

Beispiel Balance

Die Arbeit an zirzensischen Balancetechniken ist aus mehreren Gesichtspunkten wichtig. Stelzenlauf befördert Menschen in luftige Höhen und ermöglicht eine andere Perspektive zur umgebenden Welt. Menschen erfahren dabei – manche vielleicht das erste Mal – konkret ihre Größe und Stärke und auf einer zweiten Ebene ihre Selbstwirksamkeit. Das löst Glücksgefühle aus und macht bereit für neue herausfordernde Lernprozesse. Eine andere Beobachtung ist, dass Menschen dazu neigen, körperliche Blockaden aufzubauen, wenn sie in ungewohnte Raumlagen kommen oder einen unsicheren Untergrund spüren. Diese bewegungsbezogenen Hemmungen kann man durch ein intensives Balance-Training lösen und in ein erweitertes Körperverständnis überführen. Die Arbeit mit Rola-Bolas und Laufkugeln setzt direkt an den Füßen an. Die konkrete Bedeutung: Auf den Füßen ruht der ganze Mensch. Das äußere und innere Gleichgewicht baut sich vom Boden her über die Füße auf. Über eine Neuorganisation der Füße und einer Erkundung der Beweglichkeit der Gelenke von den Füßen bis zu den Schultern, sowie einer Wahrnehmungsschulung für das eigene Körperzentrum, entfalten Menschen eine Körperlichkeit, die der Idee von Selbst-Bewusstsein eine neue Bedeutung schenkt.

Die Idee von »Einander helfen« im Zirkus

Im Zirkus folgt die Idee von Hilfe einem konkreten und sachlich-technischen Aspekt: Hilfe geschieht, um eine Bewegungskompetenz zu erreichen. Um einen Handstand, ein Rad oder einen Partnerakrobatik-Trick zu lernen, braucht jeder Mensch eine Hilfestellung, um Verletzungen zu vermeiden. Hilfe ist so verstanden eine essentielle Wissensvermittlung ohne Gefälle zwischen Pädagogen und Artisten. Darüber hinaus lernen alle unsere Artisten vielfältige Formen von Bewegungs-Begleitung, um anderen Menschen artistische Fertigkeiten beibringen zu können. Unsere Artisten können so frei und offen Hilfe annehmen, weil sie spüren, dass diese Form der einerseits funktionalen und andererseits ganzheitlichen Hilfe ihnen ermöglicht, als künstlerische Personen zu wachsen – und weil sie im Training nach dem Prinzip der Teilhabe lernen, komplexe Hilfeleistungen selber zu übernehmen.

Unser inklusiver Ansatz

Wir gehen nicht von Methoden aus, die unsere Artisten möglichst verstehen sollen. In unserer Didaktik gestalten wir eine radikale »inklusive Wendung«: Methoden entwickeln sich von den Persönlichkeiten unserer Artisten ausgehend. Zentrale Aufgabe aller Trainer ist, mit jedem Training, jedem Monat und mit jedem Jahr immer genauer zu verstehen, auf der Grundlage welcher Strategien, körperlicher Voraussetzungen und kommunikativer Strukturen jeder Einzelne unserer Artisten denkt, sich selbst strukturiert und handelt. Unsere Methoden entwickeln sich also situativ und prozesshaft von unserem kompetenten Gegenüber aus. Als pädagogisch-künstlerisch handelnde Personen haben wir die Aufgabe, unsere individuellen Gegenüber so verstehen zu lernen und Aufgabenstellungen so passgenau und konkret wie möglich zu gestalten, dass jede Persönlichkeit sich optimal entwickeln kann. In konkreten gemeinsamen Situationen mit unseren Artisten vertiefen wir unsere Wahrnehmung für ihr spezifisches In-der-Welt-Sein. Wir folgen auf diese Weise einer Idee des Schweizer Philosophen Peter Bieri: »Die Kultur, wie ich sie mir wünschte, wäre (...) eine Kultur der Stille, in der die Dinge so eingerichtet wären, dass jedem Menschen geholfen würde, zu seiner eigenen Stimme zu finden.«

Michael Pigl-Andrees *ist Diplom-Sozialpädagoge und Zirkuspädagoge. Er ist zusammen mit Anna-Katharina Andrees (Schauspielerin, Theater- und Tanzpädagogin) Gründer und Projektleiter des Zentrums für bewegte Kunst und Dozent für inklusive Zirkuspädagogik*

Anne-Sophie Mosch, Artistin, 23 Jahre
Ich bin stärker geworden, weil ich Zirkusteam bin. Mein Thema ist ja tanzen mit Gefühl. Gefühltanz. Wie ich mich auf der Bühne bewegen kann. Die ganze Bühne breit tanzen. Mit Anna zusammen wir nicht einfach tanzen. Wir überlegen Choreographie. Lostanzen ohne Fehler, ganz leichte Körper. Auch Kraft muss sein. So viel Kraft hab ich gar nicht. Ich finde sie einfach. Nach der Aufführung ich bin erleichtert. Ich möchte Zuschauern sagen, dass sie auch zusammen arbeiten sollen. Dass sie auch Spaß haben. Dass sie zusammen lernen sollen. Zusammen leben. Ohne Streit. Das ist wichtig.

Zora Schemm, Artistin, 27 Jahre
Ich fühle mich als Zirkusartistin. Als Artistin muss man gelenkig werden und biegsam. Helfen tut mir die gemeinsame Hilfe. So dass es sicherer wird. Und dass man gegenseitig aufpasst. Gemeinsame Stärke, gemeinsame Kraft. Mit Akrobatik kann man sich besser verstehen. Mehr verstehen mit dem Körper. Und Mut und Kraft und sich gegenseitig vertraut. Es ist zauberhaft. Vor allem ist es toll, sich vom Boden zu lösen. Mir reicht es am Boden zu sein. Ich will weg. Da oben in die Luft. Es macht Spaß über Kopf zu stehen. Da fühl ich mich leicht und sicher. Da fühl ich mich wie ein leichter Vogel. Durch den Wind getragen.

Anna Lange, Artistin, 23 Jahre
Mir ist wichtig, dass ich ganz viele Tipps bekomme, was ich alles lernen kann. Weil ich das Publikum begeistern möchte. Auf der Bühne fühl ich mich wie neugeboren. Freundlichkeit, Fröhlichkeit. Ich kann beweisen, was ich in mir fühle. Bei Tanz ich habe Hass, Liebe, Streit. Ich geb mir auch selber Aufgaben. Da ist beim Tanzen so eine Anziehungskraft. Aufeinander zu, voneinander weg. Da bin ich erst mal sehr aufgeregt. Alle können sehen, was ich mit meinem Zirkus mache. Ich habe das Gefühl, dass ich zu vielen Leuten in Kontakt komme. Mit meinen Einschränkungen. Und trotzdem komme ich in Kontakt. Ja eben! Ich komme gut klar mit Menschen mit Down-Syndrom und ohne. Im Zirkus kann ich meinen Traum erfüllen. Ich habe da Beweise. Ein Gefühl von Aufregungen ... Was ich mir erarbeitet habe. Und das kann ich alles zeigen.

Inklusion in der Regelschule

PRO

Ilka Hoffmann *ist Leiterin des Vorstandsbereichs Schule der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft*

Inklusive Bildung ist kein neuer Begriff. Er wurde bereits auf der Weltkonferenz der »Special Needs Education« in Salamanca 1994 geprägt. Seit Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen ist er auch in Deutschland in den Fokus der Bildungsdebatte geraten. Der Text der Konvention wurde im Wesentlichen von den Betroffenenverbänden selbst erstellt. Er konkretisiert die allgemeinen Menschenrechte für die Belange von Menschen mit Behinderungen. Der Begriff Inklusion geht jedoch weit über diese Gruppe hinaus. Inklusion in der Schule bedeutet die uneingeschränkte Teilhabe aller Kinder und Jugendlichen am allgemeinen Bildungssystem, unabhängig davon ob sie eine Beeinträchtigung haben oder nicht, ob sie unter Armutsbedingungen aufwachsen, einen Migrationshintergrund haben oder über besondere Fähigkeiten verfügen. Die inklusive Schule ist auf die Vielfalt der Kinder und Jugendlichen eingestellt und begegnet allen mit Wertschätzung und Empathie.

Zahleiche Schulen haben sich schon erfolgreich auf den Weg gemacht. Sie konnten zeigen, dass es geht. Sie haben bewiesen, dass sich der gemeinsame Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit verschiedenen Ausgangslagen nicht negativ auf die Leistungsentwicklung auswirkt. Alle profitieren von Inklusion. Besonders für Kinder und Jugendliche mit Benachteiligungen oder Beeinträchtigungen ist die Inklusion förderlich. Das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) hat in einer aktuellen Studie festgestellt, dass Kinder und Jugendlichen mit Förderbedarf im gemeinsamen Unterricht an der Regelschule weitaus bessere Leistungen erzielen als in der Förderschule. Aber auch die stärkeren Lerner profitieren von einem guten und differenzierten Unterricht. Denn allzu oft werden sie in einem häufig noch üblichen, gleichschrittigen, auf die mittleren Leistungsniveaus ausgerichteten Frontalunterricht in ihrem Lerneifer abgebremst.

Und nicht zuletzt können auch die Lehrkräfte von Inklusion profitieren. Wenn Kooperation und Teamarbeit gelingen, führen sie in der Regel zur Weiterentwicklung der Kompetenz im Kollegium und zur Entlastung in einem sehr anspruchsvollen Beruf. Das berichten auch viele inklusive Schulen: Die Berufszufriedenheit steigt.

Aber mindestens genauso wichtig wie die Lernerfolge ist das demokratische Miteinander, das gemeinsame Leben und Lernen. Wie anders soll Toleranz und Offenheit gegenüber anderen vermittelt werden als im tagtäglichen Umgang miteinander? Zu einer demokratischen Gesellschaft gehört auch der uneingeschränkte Zugang zur Kultur für alle sowie die Förderung von Kreativität unabhängig vom Geldbeutel der Eltern. Beispiele inklusiver kultureller Bildung gibt es schon. So nehmen einige inklusive Schulen, wie z. B. die Erich-Kästner-Schule in Hamburg am Programm »Jedem Kind ein Instrument« teil und ermöglichen so allen Schülerinnen und Schülern ein Musikinstrument zu lernen. Auch die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen nimmt Bezug auf die Teilhabe an der Kultur: Die Vertragsstaaten sollen dafür sorgen, dass Menschen mit Behinderungen die Möglichkeit haben, »ihr kreatives, künstlerisches und intellektuelles Potenzial zu entfalten und zu nutzen, nicht nur für sich selbst, sondern auch zur Bereicherung der Gesellschaft.«

Der Ausdruckswille und die individuelle Kreativität sind sehr durch die verschiedenen Lebenserfahrungen und kulturellen Hintergründe geprägt. Dennoch folgt die Bewertung in den Fächern der kulturellen Bildung viel zu oft einem rein formalen Kriterienkatalog. Die Kreativität der Kinder wird durch den Notendruck häufig schon in der Grundschule unterdrückt und nicht gezielt weiterentwickelt. Hier bietet die Inklusion in der Schule die Chance, über neue Formen der kulturellen Bildung sowie ihrer Bewertung nachzudenken und sich in Kunst, Literatur, Musik und Darstellendem Spiel von der Verschiedenheit der Lernenden und Lehrenden inspirieren zu lassen, offen zu sein für Unerwartetes, Ungewöhnliches und für die individuelle Ausdrucksmöglichkeiten der Kinder und Jugendlichen.

Schon der Künstler Vincent van Gogh stellte fest »Die Normalität ist eine gepflasterte Straße; man kann gut darauf gehen – doch es wachsen keine Blumen auf ihr.« Normalität und Normierung sind gerade für die Kreativität und die Kunst nicht förderlich. Insofern könnte die Umgestaltung der Schulen in inklusive Schulen auch der kulturellen Bildung neue Impulse geben.

KONTRA

Zwischen Idealismus und Optimismus einerseits, Realismus und Skeptizismus andererseits, oszilliert die Debatte um »Inklusion«. Dass diese Debatte kontrovers geführt wird, ist gut so, wenn sie denn einigermaßen sachlich geführt wird. Wenig hilfreich ist es aber, dass der Diskurs um »Inklusion« nicht immer frei ist von ideologisch unterlegten Instrumentalisierungsabsichten. Zu einem Minenfeld wird das Thema Inklusion etwa, wenn behauptet wird, mit einer entsprechenden UN-Resolution habe dem gegliederten Schulwesen Deutschlands das Sterbeglöcklein geläutet. Zu oft wird übersehen, dass die UN-Konvention keinerlei Passus enthält, mit dem die Beschulung in Förderschulen als Diskriminierung betrachtet würde. Im Gegenteil: Artikel 5 (4) der UN-Konvention spricht davon, dass »besondere Maßnahmen … zur Beschleunigung oder Herbeiführung der tatsächlichen Gleichberechtigung von Menschen mit Behinderungen« nicht als Diskriminierung gelten. Ferner heißt es in Artikel 7 (2): »Bei allen Maßnahmen, die Kinder mit Behinderungen betreffen, ist das Wohl des Kindes ein Gesichtspunkt, der vorrangig zu berücksichtigen ist«. Und auch Artikel 24 der Konvention spricht nicht von einem inklusiven einheitlichen Schulwesen. Das heißt: Die UN-Konvention verlangt keineswegs die Schließung von Förderschulen.

Gottlob! Denn das deutsche Förderschulwesen ist einmalig im positiven Sinn. Deutschland hat weltweit eines der funktionsfähigsten Systeme der Sonder- und Förderpädagogik. Die meisten Länder dieser Welt wären froh, sie hätten eine derart hochkarätig individualisierende Differenzierung. Derzeit besuchen in Deutschland in bis zu acht verschiedenen Richtungen ausdifferenzierte Förderschulen rund 365.000 Heranwachsende (davon zwei Drittel männlichen Geschlechts) eine von etwa 3.300 Förderschulen. Bezogen auf den Bereich der allgemeinbildenden Schulen sind dies laut Statistischem Bundesamt 4,2 Prozent aller Schüler und damit vergleichbare Größenordnungen wie in Finnland (3,8 Prozent), Dänemark (4,4 Prozent) und in der Schweiz (5,4 Prozent). Im Jahr 2011 wurden 79 Prozent der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Förderschulen unterrichtet (2001 noch 88 Prozent). Das ist eine gigantische Infrastruktur. Vor allem aber steckt dahinter eine großartige Leistung aller Beteiligten.

Ehe man sich an die praktische Umsetzung weiterer Maßnahmen der Inklusion macht, sollte man unterscheiden zwischen Inklusion als Ziel und Inklusion als Weg. Das Ziel jeder behindertenpädagogischen Maßnahme ist unumstritten: Es geht um die berufliche und soziale Eingliederung dieser jungen Menschen und um deren gesellschaftliche Teilhabe. In vielen Einzelfällen aber kann Inklusion der falsche Weg dorthin sein.

Vor allem muss jede Behinderung individuell betrachtet werden, damit bei den betroffenen Kindern nicht am Ende ein Anpassungsdruck und ein Gefühl der Ausgrenzung entstehen. Es muss vermieden werden, dass Schüler mit Anforderungen konfrontiert werden, denen sie nicht gewachsen sind. Es kann auch keinen Automatismus geben – weder bei der Überweisung in eine Förderschule noch bei der Zuweisung in eine inklusive Klasse. Jede Behinderung ist zu spezifisch, als dass man auf differenzierte Diagnostik und Entscheidung verzichten könnte. Der individuelle Förderbedarf eines Kindes mit Trisomie 21 (»Down-Syndrom«) ist ein völlig anderer als der eines seh-, hör- oder motorisch beeinträchtigten Kindes. Und er ist wieder unterschiedlich je nach Schulfach. Die Möglichkeiten zu »inkludieren« können sich jedenfalls im Fach Sport anders darstellen als in der Musik oder der Kunsterziehung, dort wieder anders als in den Fremdsprachen oder in den Fächern Deutsch oder Mathematik oder Physik.

Entsprechend der Art der Beeinträchtigung muss denn auch das Förderkonzept ausgerichtet werden: Wenn eine Behinderung bzw. Beeinträchtigung mit Hilfe technischer oder baulicher Mittel (Digitalisierung des Unterrichtsgeschehens, Aufzüge in Schulgebäuden, zusätzliche Räume usw.) bzw. mithilfe zusätzlicher Fachkräfte kompensiert werden kann, steht einer Inklusion nichts im Wege. Anders stellen sich die Möglichkeiten der Inklusion bei verhaltensauffälligen oder kognitiv beeinträchtigten Schülern dar.

Ein Mehr an Gemeinsamkeit von behinderten und nichtbehinderten Menschen ist in allen gesellschaftlichen Bereichen denkbar, im Bildungsbereich sehr wohl wünschenswert – mit oder ohne inklusive Beschulung. Das gilt gerade auch für den Bereich der sogenannten nicht-kognitiven Fächer, also für den Bereich der ästhetischen Bildung. Viele behinderte junge Menschen zeichnen sich durch besondere Fähigkeiten im künstlerisch-gestaltenden, im musikalischen oder im schauspielerischen Bereich aus. Diese Menschen können hier Nichtbehinderten oft etwas geben, was letztere nicht zu geben vermögen. Deshalb ist es eine Bereicherung für alle Beteiligten, wenn Regelschulen und Förderschulen aus den musischen Fächern heraus – Kunsterziehung, Musik, Schultheater – gemeinsame Projekte initiieren oder gar etablieren. Hier gibt es an vielen Orten Deutschlands längst schöne Leuchtturm-Beispiele.

Josef Kraus *ist hauptamtlich Oberstudiendirektor an einem bayerischen Gymnasium und ehrenamtlich Präsident des Deutschen Lehrerverbandes*

Gott sei Dank!

Wenn aus Fürsorge zunehmend Ermächtigung wird — *Reinhard Fricke*

Gott sei Dank können wir Kindern wie Ihrem Sohn die Schule ja ersparen. – Mit dieser fürsorglich kaschierten Ablehnung sah sich ein Vater konfrontiert, der in den sechziger Jahren des vorigen Jahrhunderts eine Schule für seinen mehrfach behinderten Sohn suchte.

In dieser Zeit war die Ausgrenzung von Menschen mit einer geistigen Behinderung an den öffentlichen Schulen aller Bundesländer gängige Praxis. Vorherrschend war eine Vorstellung von schulischer Bildung, an der nicht alle Menschen teilhaben konnten. Statt die Unfähigkeit der Institution Schule, ihren Bildungsauftrag zu erfüllen, zu thematisieren, wurde bestimmten Personengruppen ihre Bildungsunfähigkeit attestiert. Dennoch wurde bereits im Jahr 1964 in Braunschweig mit der Oswald-Berkhan-Schule die landesweit erste »Sonderschule für geistig Behinderte« gegründet, die zunächst auch längere Zeit die einzige Schule ihrer Schulform blieb. Inspiriert wurde die Gründung von reformpädagogischen Erfahrungen, die im Land Braunschweig in der Weimarer Republik in »Weltlichen Schulen« mit einer Vorstellung von Bildung gesammelt wurden, die mit dem »Weckruf: Vom Kinde aus« verbunden war.

Beispielhaft für diese pädagogische Tradition steht der erste Schulleiter der Oswald-Berkhan-Schule, der bereits als Junglehrer bis zum endgültigen Berufsverbot im Mai 1933 im Berliner Bezirk Kreuzberg in einer Beratungsstelle tätig war, in der sogenannten schwer erziehbaren und entwicklungsgehemmten Kindern eine Perspektive eröffnet werden sollte. Die Einrichtung einer speziellen Schule entsprach der Systematik eines nach vermeintlich unterschiedlichen Begabungen gegliederten Schulsystems. Die Ausdifferenzierung sonderpädagogischer Einrichtungen erfolgte in verschiedene Sonderschulformen für unterschiedliche Schülergruppen. Bestimmend war die Vorstellung, dass den Anforderungen von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen am besten in einer eigenen Einrichtung mit qualifiziertem Personal und spezifischen Rahmenbedingungen entsprochen werden könne.

In den neu zu entwickelnden Lehrplänen der Schule wurden Bildung und aktive Lebensgestaltung im urbanen Raum miteinander verbunden. Die Teilhabe am sozialen und kulturellen Leben und die Vorbereitung auf die Bereiche Wohnen und Berufstätigkeit nahmen eine zentrale Bedeutung ein. Der Leitsatz der Schule lautet: Lernen und Leben gemeinsam gestalten. Die Leistungen der Schüler im künstlerisch-musischen wirkten auf mehrfache Weise bewusstseinserweiternd. Als die Schule in einem Landeswettbewerb zum künstlerischen Gestalten erstmals einen der Landessieger stellte, enthielt das Glückwunschschreiben nicht nur würdigende Worte, sondern auch noch beste Wünsche für das bevorstehende Abitur und die erfolgreiche Suche nach einem Studienplatz.

Es ist eine Verengung des Bildungsbegriffs festzustellen.

Mit der Fortschreibung des schulischen Profils wurden zudem bereits früh Angebote für nicht-sprechende und schwerer behinderte Schüler entwickelt, einer Gruppe, der noch bis Mitte der neunziger Jahre mit der euphemistischen Formulierung des Ruhens der Schulpflicht der gesetzliche Anspruch auf schulische Bildung verwehrt war. Zugleich nahm die Schule ihre Aufgabe in der Einführung des gemeinsamen Unterrichts wahr. Die Zusammenarbeit mit Eltern, die sich für die Integration einsetzten, ermöglichte einen kontinuierlichen Austausch, schaffte Vertrauen und erweiterte das schulische Angebot durch die Einrichtung von Kooperationsklassen und die sonderpädagogische Begleitung der Integration. Diese Entwicklung wurde verstärkt nach der Vorlage des Konzepts »Lernen unter einem Dach«, mit dem die Landesregierung 1998 eine Ausweitung des Gemeinsamen Unterrichts forcierte. Die Zuständigkeit der allgemeinen Schule für alle Kinder und Jugendlichen wurde betont, gleichzeitig die Subsidiarität der Förderschulen hervorgehoben. Kennzeichen dieser Phase des Umbaus sind die Pluralität der Förderorte und die Vielfalt der Organisationsformen sonderpädagogischer Förderung.

Die Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen, seit März 2009 geltendes Recht in Deutschland, ist die Grundlage von gesetzlichen Regelungen, die zu einem Paradigmenwechsel in der sonderpädagogischen Förderung führen. Das Gesetz zur Einführung der inklusiven Schule von 2012 mit der Entscheidung für die Wahlfreiheit der Eltern bezüglich des Bildungsgangs ihrer Kinder stellte in Niedersachsen die Weichen für die zunehmende Verlagerung der sonderpädagogischen Förderung in die allgemeine Schule. Zugleich wird betont, dass keine »Abschaffungsdebatte«, sondern eine Gestaltungsdebatte geführt werden soll. Die weiteren Entwicklungen werden in den nächsten Jahren entscheidend davon bestimmt sein, wie Eltern ihre Wahlmöglichkeiten zwischen der allgemeinen Schule und der Förderschule wahrnehmen und in welchem Umfang der Gesetzgeber Wahlmöglichkeiten vorhält oder weiter einschränkt.

Im Kontext dieser vor allem an den Institutionen orientierten Entwicklungsphasen ändert sich auch die Wahrnehmung von Menschen. Auf eine Klassifizierung nach Merkmalen wird zunehmend verzichtet und die bislang weit verbreitete defizitorientierte Sichtweise wird mehr und mehr von der Vorstellung abgelöst, dass sich Potentiale in der Wechselwirkung zwischen Kind und Umwelt entfalten können. Vor diesem Hintergrund vollzieht sich ein Wandel von der »Fürsorge« für den Menschen zum Empowerment des Menschen in Richtung einer weitestmöglichen selbstbestimmten Teilhabe in allen gesellschaftlichen Bereichen.

Diese Grundannahmen und dieses Menschenbild können die schulische Praxis nachhaltig verändern. Der innere und äußere Umgestaltungsprozess stellt die Schulen vor Herausforderungen, die denen in der Gründungsphase der Oswald-Berkhan-Schule durchaus ähnlich sind. Da es keine eingeführte »Inklusive Didaktik« gibt, ist die pädagogische Ausgestaltung abhängig vom Entwicklungsstand der jeweiligen allgemeinen Schule, sodass mit dem Begriff der Inklusion sehr unterschiedliche Erwartungen und Haltungen verbunden sind. Auch überlagert die Kontroverse um Zuständigkeiten und Kostenträgerschaft sowie eine andauernde Ressourcendiskussion, letztlich ausgelöst von der Prämisse der Kostenneutralität, die notwendige pädagogische Diskussion und führt teilweise zu Verlagerungen des Bildungsauftrages in den Bereich der Jugend- und Sozialhilfe.

Und seltsamerweise ist gerade im Zusammenhang mit der Einführung der Inklusion eine Verengung des Bildungsbegriffs festzustellen. Auch aktuelle Versuche der Evaluation des integrativen Unterrichts stützen sich lediglich nur auf einen Teil der Kulturtechniken. Dem entspricht der häufig formulierte Wunsch von allgemeinen Schulen und auch Eltern, Sonderpädagogen mögen doch in den »wirklich wichtigen Fächern« eingesetzt werden. Nicht zufällig ist auch die empirische Basis der Untersuchungen wenig repräsentativ. Denn zu denjenigen, die von der Inklusion sogar ausgegrenzt werden könnten, gehören Menschen mit schwerer oder mehrfacher Behinderung. Inklusive Angebote gibt es kaum, vielfach wird über diesen Personenkreis nur unter Kostengesichtspunkten oder arbeitsrechtlichen Fragestellungen zu Maßnahmen der Krankenpflege und Medikamentengabe diskutiert.

Der Vater, für dessen Sohn 1966 an öffentlichen Schulen kein Platz war, setzte sich in Elterninitiativen erfolgreich für den Ausbau von Bildungseinrichtungen in privater Trägerschaft ein. Im Jahr 2011 wurde er als langjähriger Vorsitzender der niedersächsischen Lebenshilfe für sein unermüdliches Engagement gegen die Ausgliederung von Menschen mit Behinderung mit dem Bundesverdienstkreuz ausgezeichnet. Seine Mahnung, Menschen mit schweren Behinderungen nicht aus dem Streben nach mehr Gemeinsamkeit auszuschließen, gilt unvermindert, auch und gerade in Zeiten der Inklusion.

Reinhard Fricke *ist Leiter der Oswald-Berkhan-Schule in Braunschweig und Vorsitzender des Verbands Sonderpädagogik (vds) – Landesverband Niedersachsen*

Herausforderung, Anforderung, Überforderung

Einblicke in die Inklusionsarbeit von Museen — *Anja Hoffmann*

Am 23. und 24. März 2014 diskutierten in der Kunst- und Ausstellungshalle der Bundesrepublik Deutschland 150 Kulturvermittler und Vertreter von Betroffenenverbänden Perspektiven zu Inklusion in Museen. Ziel war es, neue Maßstäbe für eine tragfähige inklusive Bildungspraxis in den Museen zu formulieren. Die Veranstaltung wurde als Kooperation der Kunst- und Ausstellungshalle der Bundesrepublik Deutschland, dem Bundesverband für Museumspädagogik, und dem Landesverband Museumspädagogik Nordrhein-Westfalen konzipiert und realisiert. Die Beauftragte der Bundesregierung für Kultur und Medien (BKM) förderte die Tagung.

Die Anforderung: Inklusion schafft die Voraussetzung für qualitativ hochwertige Bildung. Sie bedeutet einen Paradigmenwechsel, der das Bildungssystem nachhaltig verändern wird. Museen sind aufgefordert, den Weg zu einer inklusiven Gesellschaft aktiv mitzugestalten. Die Grundlage dafür bildet seit 2009 die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention durch die Bundesregierung. Mit dem vom Deutschen Museumsbund initiierten Leitfaden »Das inklusive Museum« (2013) – eine Kooperation mit Vertretern der Behindertenverbänden, dem Bundeskompetenzzentrum für Barrierefreiheit und dem Bundesverband Museumspädagogik – liegen praxisnah Argumente und Schritte für inklusive Bildung im Museum vor. Trotzdem zählt Deutschland in Europa zu den Schlusslichtern bei der Umsetzung von Inklusion, so lautete ein Ergebnis des Expertenkreises der UNESCO-Kommission, die ihre Gipfelkonferenz »Inklusion – Die Zukunft der Bildung« kurz zuvor in Bonn abgehalten hatte.

Die Überforderung: Dabei hat Inklusion in deutschen Museum seit 2009 durchaus einen Schub bekommen. Dieser wird allerdings in der Museumspraxis bisher fast ausschließlich in der Bildungs- und Vermittlungsarbeit umgesetzt. Daraus resultiert eine enorme Vielzahl an ausdifferenzierten, eher integrativen statt inklusiven Vermittlungsangeboten, die sich additiv an den verschiedenen Behinderungen von Menschen orientieren. In der Besucherstatistik schlagen sie sich nicht wesentlich in steigenden Besucherzahlen behinderter Museumsgäste nieder. Auch sind diese Spezialprogramme in der Entwicklung und Umsetzung finanziell und personell nicht ausreichend mit Ressourcen hinterlegt. Nicht selten fühlen sich die Kulturvermittler daher in ihrer Rolle als Einzelkämpfer für die inklusive Bildung im Museum überfordert.

Die Herausforderung: Inklusive Bildung im Museum benötigt die richtige Perspektive. Sie muss das Defizitdenken im Zusammenhang mit Menschen mit Behinderungen hinter sich lassen. Die Verhältnisse sind es, die sich anpassen müssen, nicht der Mensch. Dafür bedarf es einer klaren inklusiven Strategie für das ganze Museum, die durchaus in kleinen Schritten erprobt und umgesetzt werden darf. Zu den Herausforderungen für Betroffenenverbände und Museen gleichermaßen zählt der offene Austausch zur Verständigung über Machbarkeiten und Prozesshaftigkeit von inklusiver Bildung im Museum. Zu den wichtigsten Voraussetzungen im Museum gehören: mentale Barrieren im eigenen Haus abbauen, ein ausreichendes Budget einplanen und Vertreter der Behindertenverbände einbinden. Inklusive Bildung muss künftig als Querschnittsaufgabe verstanden werden. Sie fordert in der Praxis, dass Museumsleiter, Kuratoren, Ausstellungsmacher, Marketingmitarbeiter und Museumspädagogen an einem Strang ziehen. Die Kulturvermittler können mit ihren Erfahrungen auch in den Aufgabenbereichen Sammeln und Ausstellen Moderatoren für Inklusion im Museum sein. Das Ziel eines inklusiven Museums verändert an erster Stelle das Selbstverständnis der Museen als Orte der kulturellen Teilhabe aller.

Eine ausführliche Tagungsdokumentation wird in der Fachzeitschrift für Museumspädagogik »Standbein Spielbein« im Dezember 2014 mit allen Beiträgen erscheinen.

Anja Hoffmann *ist Vorsitzende des Bundesverbandes Museumspädagogik*

Film ist die audiovisuelle Kunst aller

Soziale Teilhabe und emotionale Teilnahme als Stärken inklusiver Filmbildung nutzen – barrierefreie Zugänge schaffen! — *Sarah Duve*

Wer einmal erlebt hat, wie sich vor allem Kinder und Jugendliche für Film und Kino begeistern, hat eine Vorstellung davon, welche umfassenden Möglichkeiten für eine Kultur inklusiver Bildung und gemeinsamer Teilhabe in der audiovisuellen Kunstform Film liegen. Wie kaum ein anderes Medium vermag Film nicht nur mehrere Sinne gleichzeitig anzusprechen, sondern die Zuschauenden auch emotional in einer Weise zu involvieren, dass sie vom Dargestellten als »ganze Person« erfasst werden – unabhängig von ihrer sozialen Herkunft. Persönlichkeitsstärkende Filmbildung verleiht der Idee der Bildung aller durch Kreativität, Künste und Sinne eine inklusionsförderliche Gestalt in der Mediengesellschaft. Sowohl die rezeptive Beschäftigung mit Film(en) als auch eigenes, kreatives Filmgestalten unterstützen und stärken insbesondere

- die Sensibilisierung von Wahrnehmung,
- soziale und emotionale Fähigkeiten,
- Prozesse der Selbst- und Fremdwahrnehmung,
- Empathievermögen,
- das Reflektieren von Perspektiven sowie
- das Selbstwertgefühl durch Erfolgs- und Kompetenzerlebnisse.

Um den Anforderungen der 2009 ratifizierten UN-Behindertenrechtskonvention gerecht zu werden, sind im Filmbereich hierzulande erste, gewiss ausbaufähige technische Voraussetzungen und Rahmenbedingungen geschaffen worden. Diese sind unverzichtbar, um die im Audio-Visuellen liegenden Bildungspotenziale des Films auch für Menschen mit Beeinträchtigungen und Einschränkungen ausschöpfen zu können. So stellen sich Filmproduzenten, Fernsehverantwortliche, Kinobetreiber und Medienanbieter zunehmend den Herausforderungen eines barrierefreien Zugangs – sowohl bei der auf die Bedürfnisse der Zuschauenden zugeschnittenen Art der Filmpräsentation als auch bei der Einrichtung der Kinos. Nachdem der

Seit 2013 gilt weitläufig: keine barrierefreie Fassung, keine Förderung.

Deutsche Filmförderfonds (DFFF), seit 2013 auch die Filmförderungsanstalt (FFA), für die von ihnen geförderten Filme wenigstens eine barrierefreie Fassung verpflichtend gemacht haben, werden im Zuge der anstehenden Novellierung des Filmförderungsgesetzes für jeden Film entsprechende Endfassungen sowohl mit deutscher Audiodeskription für Blinde und Sehgeschädigte als auch mit erweiterten Untertiteln für Hörgeschädigte und Gehörlose obligatorisch. Erwähnenswert sind darüber hinaus weitere assistive Technologien und barrierefreie Lösungsansätze für Filmveranstaltungen, über die neben vielen anderen Aspekten ein von Vision Kino herausgegebener Praxisleitfaden zur inklusiven Filmbildung sowie ein gemeinsam mit der Bundeszentrale für politische Bildung auf www.kinofenster.de veröffentlichtes Themendossier ausführlich informieren.

Die skizzierten Voraussetzungen sind notwendige, aber keineswegs hinreichende Bedingungen für das Gelingen inklusiver Filmbildung. Diese muss sich für Inhalte und Vermittlungsformen öffnen, die den Bedürfnissen aller gerecht werden. Inzwischen sind solche inhaltlich ausdifferenzierten Projekte und Unterstützungsangebote zur Umsetzung inklusiver Filmbildung entwickelt worden. So hat z. B. von den für schulische Medienbildung zuständigen Landeseinrichtungen Film + Schule NRW als erste einen Schwerpunkt Inklusion aufgebaut und den Anforderungen heterogener Gruppen entsprechendes filmpädagogisches Begleitmaterial in einem wissenschaftlich evaluierten Pilotprojekt zu den inklusiven SchulKinoWochen NRW 2013 erprobt.

Aktuell hat Vision Kino die DVD »Film (er)leben!« für Grundschulgruppen mit inklusionsförderlichen Unterrichtsmaterialien und weitgehend barrierefrei verfügbaren Filmausschnitten aus neun deutschen Kinderfilmen veröffentlicht, entstanden in Kooperation mit der bereits seit längerem für den barrierefreien Film engagierten Aktion Mensch und der Deutschen Hörfilm gGmbH sowie der Zeitschrift »Praxis fördern«. Inhalte, Aufgabenstellungen und methodisch-didaktische Herangehensweisen des flexibel einsetzbaren, nach unterschiedlichen Anforderungsniveaus differenzierenden Medienangebots setzen zentrale Intentionen inklusiver Filmbildung um: Anhand der Filme lassen sich nicht nur inklusive Themenstellungen wie Vielfalt, Heterogenität, Vorzüge von Anders-Sein, Teilhabe und Zusammenhalt in der Gemeinschaft etc. aufgreifen. Inklusiv sind vor allem auch die den individuellen Bedürfnissen und Fähigkeiten entsprechenden Arbeitsformen, für die das Medium Film geradezu prädestiniert erscheint. Sie reichen von selbstentdeckendem, kooperativem und handlungsorientiertem Lernen, anschaulichem, spielerisch-assoziativem Arbeiten bis hin zu szenischem Spiel und eigenkreativem Gestalten.

Inklusive Filmbildung zielt keineswegs ausschließlich auf Filme, die das Thema Inklusion und Behinderung explizit aufgreifen. Die Erfahrungen aus der Arbeit mit diesbezüglich überzeugenden Filmen zeigen jedoch, dass sie das Verständnis für Menschen mit Behinderungen und Beeinträchtigungen zu fördern vermögen; sie können zu einer positiven Grundhaltung beitragen und dafür sensibilisieren, dass Inklusion und die damit verbundenen Werte ein für alle wichtiger gesellschaftlicher Prozess ist.

Mit Blick auf deutsche Produktionen wären hier aus der Reihe einschlägiger Dokumentarfilme beispielsweise »Klassenleben« (Hubertus Siegert, 2005) und »Berg Fidel – Eine Schule für alle« (Hella Wenders, 2011) zu nennen, die am Beispiel ganz unterschiedlicher Grundschulen in Berlin und Münster zeigen, wie schulische Integration/Inklusion gelingen kann. Die beiden im Umfeld

Soll inklusive Filmbildung gelingen, bedarf es mehr.

der Paralympischen Spiele 2012 entstandenen »Gold – Du kannst mehr als Du denkst« (Michael Hammon, 2013) und »Mein Weg nach Olympia« (Niko von Glasow, 2013) regen durch die Darstellung unterschiedlicher Umgangsweisen der Protagonisten mit ihren Einschränkungen, aber auch durch sehr verschiedenartige filmische Herangehensweisen zur Reflexion an. Während die Porträtierten in Hammons Film durch geschickte Dramaturgie und Montage als sympathische Identifikationsfiguren, die ihr Schicksal mit großer Kraft meistern, erscheinen, konfrontiert von Glasow, der selbst mit einer Behinderung lebt, die sportlich ambitionierten Protagonisten vor der Kamera heiter und selbstironisch mit seiner eigenen Unsportlichkeit.

Deutsche Spielfilme zum Thema, von »Jenseits der Stille« (Caroline Link, 1996) über »Blindgänger« (Bernd Sahling, 2004), »Renn, wenn Du kannst« (Dietrich Brüggemann, 2009) bis hin zu »Kopfüber« (Bernd Sahling, 2012) und »Vielen Dank für Nichts« (Steffen Hillebrand und Oliver Paulus, 2013), haben auf unterschiedliche Weise von der Energie und den Stärken behinderter/eingeschränkter Protagonisten ebenso wie von Verständnisproblemen zwischen Behinderten und Nicht-Behinderten erzählt. »Vincent will Meer« (Ralf Huettner, 2010) war einer der erfolgreichsten Filme des Kinojahres 2010 und wurde für Schulkinoveranstaltungen oft gewählt – attraktive Kinofilme können in der Filmbildung ihr Potenzial entfalten und das Fundament für mehr Empathie, Verständnis und Integration bereiten.

Sarah Duve *ist Geschäftsführerin von Vision Kino gGmbH – Netzwerk für Film- und Medienkompetenz*

Im Umfeld der grünen Markierung

Eine komplett diskriminierungsfreie Gesellschaft kann und wird es nicht geben — *Andreas Hinz*

Seit einigen Jahren boomt in Deutschland die Debatte um Inklusion, angestoßen vor allem durch die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung, die 2009 in Kraft getreten ist. Das hat eine produktive Seite, indem die Diskussion um den gesellschaftlichen und pädagogischen Umgang mit Unterschieden vorangetrieben wird, wobei es weniger um die Unterschiede an sich, sondern vielmehr um die mit ihnen verbundenen Zuschreibungen und Bewertungen geht. Gleichwohl ist problematisch, dass die Debatte inhaltlich nicht in der international üblichen Breite geführt, sondern vor allem auf den Aspekt Behinderung bezogen wird. Er ist zweifellos wichtig, denn es gibt wohl keine Gruppe, die mehr aus allgemeinen Systemen ausgegrenzt wird als sie, jedoch ist dies beileibe nicht der einzige Aspekt.

Inklusion bezieht sich vor allem auf zwei Bereiche: zum einen auf die Wahrnehmung von Unterschiedlichkeit zwischen Menschen, zum anderen auf die Kritik an Diskriminierung. Logischerweise kann ein Mensch nicht immer und schon gar nicht überall »drin« sein, insofern ist Inklusion immer mit Exklusion gekoppelt. Gleichzeitig sind die universellen und unteilbaren Menschenrechte eine normative Grundlage, die durch Inklusion wesentlich umgesetzt wird.

Für den englischen Pädagogen Tony Booth sind drei Perspektiven bedeutsam, die einen umfassenden Blick auf Inklusion ermöglichen: zum ersten die Partizipation von Personen, ihr Recht auf diskriminierungsfreie Teilhabe an Aktivitäten in allen gesellschaftlichen Bereichen. Der Fokus richtet sich auf die Person, der eventuell der Zugang verwehrt wird. Zum zweiten die Partizipation in Systemen, also die Reflexion und der Abbau von Barrieren in Institutionen. Mitunter haben Institutionen bewusst Barrieren, häufiger sind sie sich jedoch über ihre Barrieren nicht im Klaren, die dann umso wirksamer funktionieren. Hier wird der Fokus auf das Agieren von Institutionen gelegt und institutionelle Diskriminierung in den Blick gerückt. Und zum dritten die Partizipation an inklusiven Werten, also die Frage, welches Selbstverständnis Institutionen entwickeln, welchem Leitbild sie folgen, wo sie ihre Schwerpunkte und Grenzen ihrer Verantwortung sehen. Hier wird der Fokus auf die Werte gelegt, die die Grundlage für das Handeln bilden.

Zwar kann es keine zu 100 Prozent inklusive Gesellschaft ohne jede Diskriminierung geben. Es kann – und muss den UN-Konventionen zufolge – jedoch ein Prozess initiiert werden, Diskriminierung abzubauen und sich so dem normativen Nordstern der Inklusion anzunähern.

International werden vor allem drei Aspekte von Inklusion thematisiert: Hautfarbe, soziale Milieus und Geschlechterrollen. Hinzu kommen jedoch weitere, gesellschaftlich bedeutsame Aspekte: sexuelle Orientierungen, körperliche Gegebenheiten, religiöse Orientierungen, ethnische Herkünfte, unterschiedliche Fähigkeiten bzw. Unterstützungsbedarfe und andere mehr. Sie wirken unterschiedlich zusammen und werden auch als Syndrom der »gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit« (Heitmeyer) erforscht.

Die in Deutschland dominierende Verkürzung der Inklusionsdebatte auf Behinderung ist zum einen problematisch, weil Diskriminierung sich nicht auf ein zugeschriebenes Merkmal begrenzen lässt. Zum anderen werden in der Behindertenrechtskonvention keine »Sonderrechte« für eine »Sondergruppe« definiert, es wird vielmehr nochmals betont und konkretisiert, dass die Menschenrechte auch für diese Gruppe gelten – wie schon bei Frauen und Kindern in den entsprechenden Konventionen.

Bei inklusiver Bildung geht es um die Frage, wie das Bildungssystem die menschenrechtlichen Ansprüche der Inklusion einlöst. Spätestens seit PISA ist bekannt, dass das deutsche Bildungssystem einen hohen Grad von Diskriminierung aufweist – vor allem in Bezug auf Migrationshintergrund, soziale Milieus und Beeinträchtigung. Daraus ergeben sich entsprechende Herausforderungen und Verpflichtungen, wie Personen vermehrt und besserer Zugang zu Bildung ermöglicht werden kann, die bisher ausgeschlossen waren, wie Bildungseinrichtungen ihre eigenen Barrieren analysieren und abbauen können, sodass sie weniger diskriminieren und wie sie ihr Selbstverständnis weiterentwickeln und ihr Leitbild so ausrichten können, dass eine inklusive Grundhaltung handlungsleitend wird.

Diese Fragen stellen sich ebenso auf der Ebene der einzelnen Einrichtung wie für das Gesamtsystem. Dabei geht es nicht nur um inklusive Strukturen, sondern auch um inklusive Kulturen und selbstverständlich um inklusive Praktiken. Dieses sind die drei Dimensionen, die im »Index für Inklusion« die Basis für die Reflexion der aktuellen Situation und die Planung nächster Schritte der Einrichtung mit inklusiver Orientierung bilden. Über ihre Konkretisierung in Bereichen, Indikatoren und mehreren hundert Fragen wird diese Entwicklungsarbeit angeregt – möglichst mit breiter Partizipation aller intern Beteiligten und intensiver Kooperation mit allen relevanten externen Partnern.

Der Index für Inklusion wurde in England entwickelt und hat sich in etwa 40 Versionen in 30 Sprachen weltweit verbreitet. In Deutschland werden seine Versionen in Schulen, Kindertageseinrichtungen und in kommunalen Kontexten vielfach genutzt. Eine häufige Erfahrung ist, dass Schulen, die bisher eher distanziert und mit Befürchtungen auf Inklusion schauen – in der Regel bezogen auf viele schwierige Schüler, die sie auf sich zukommen sehen –, bemerken, dass sie bereits viele Praktiken mit inklusivem Potenzial realisieren: z. B. gewaltfreie Kommunikation, kooperatives Lernen, offene Unterrichtsformen, Teamarbeit auf Lehrer- und Schülerebene. Insofern ist kaum zu sagen, wann eine Schule

Das deutsche Bildungssystem weist einen hohen Grad an Diskriminierung auf …

»inklusiv« ist – jede Schule praktiziert in gewissem Sinne Inklusion, indem sie über die Gestaltung von Lernprozessen und einen anerkennenden Umgang miteinander Barrieren für das Lernen und die Partizipation für Schüler und Erwachsene abbaut; die Startpunkte der inklusiven Entwicklungsreise sind jedoch sehr unterschiedlich.

Inklusive Bildung stellt eine Herausforderung dar, die weit über das meist verhandelte – durchaus anspruchsvolle – Thema der Integration von Schülern mit Beeinträchtigungen hinausgeht und den pädagogischen Umgang mit Unterschieden insgesamt umfasst. Hier sind Gruppenkategorien grundsätzlich problematisch, da sie Erwartungen und Perspektiven massiv beeinflussen: »Förderbedarf im Bereich Lernen« lässt sie massiv absinken, schon durch Namen wie Kevin und Jaqueline können ähnliche Signale ausgelöst werden. Auch wenn die deutliche Zunahme des Drucks über Vergleichsarbeiten, Zentralabitur und Einsparungen in Bildungshaushalten in eine ganz andere Richtung weisen und schwer zu überbrückende Widersprüche schaffen, gilt es, eine allen Menschen gegenüber willkommen heißende Grundhaltung und entsprechende Praktiken zu entwickeln.

Andreas Hinz *ist Professor für Allgemeine Rehabilitations- und Integrationspädagogik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg*

Kurz nachgefragt: Wie funktioniert eigentlich inklusives Theater?

Seit wann gibt es Possible World und welche Ziele verfolgt der Verein?
Michaela Caspar & Rafael Ugarte Chacón: Possible World e.V. wurde 2008 als gemeinnütziger Verein gegründet. Unsere Projekte sollen mit kreativen gestalterischen Mitteln interkulturelles Bewusstsein Jugendlicher stärken und fördern. Ziel des Vereins ist es, Akzeptanz gegenüber anderen mithilfe kreativer Arbeit an verschiedenen Projekten zu erleben und einzuüben. Darüber hinaus geht es darum, Gespräche über die Frage anzuregen, in was für einer Welt wir morgen leben möchten. Es geht uns um das Überwinden von Barrieren, um die Förderung der Verständigung zwischen Menschen unterschiedlicher Nationalität und Herkunft, um inklusive künstlerische Projekte, Austausch und Gespräche. Thematisch geht es um die Frage, wie eine andere Welt möglich sein könnte. Im Zentrum stehen inklusive Theater-und Medienprojekte mit gehörlosen, schwerhörigen und hörenden Jugendlichen und jungen Erwachsenen.

Welche Projekte setzt der Verein aktuell um und an welche Zielgruppen richten sich diese?
Michaela Caspar & Rafael Ugarte Chacón: Momentan arbeiten wir an unserer Theaterproduktion »Die taube Zeitmaschine« für gehörlose und hörende Zuschauer. Die Inszenierung wird am 11. Dezember 2014 im Ballhaus Ost Berlin Premiere haben. Die Geschichte der Gehörlosen ist für das Selbstverständnis und das Selbstbewusstsein der Gehörlosen von grundlegender Bedeutung. In unserem Projekt werden wir mit den gehörlosen und hörenden Jugendlichen auf eine (Forschungs-) Reise durch die Geschichte der Gehörlosen gehen. Da die alphabetische Schrift auf Lautsprache basiert, bleibt sie Gehörlosen fremd und ist häufig mit Angst verbunden. Deshalb verwenden wir das Oral-History-Verfahren (Niethammer, 1980) – basierend auf Video – und verbinden es mit Techniken aus dem Theater und der Performance. Die Themen sind etwa das Machtverhältnis zwischen Gehörlosen und Hörenden, die Geschichten von bedeutenden Gehörlosen, Gehörlosigkeit in der NS-Zeit, das Verbot der Gebärdensprache, historische Entwicklungen im Umgang mit Gehörlosigkeit sowie die aktuelle Diskussion um das Cochlea-Implantat.

Wechseln die Teilnehmenden je nach Projekt oder gibt es eine mehr oder minder feste Gruppe?
Michaela Caspar & Rafael Ugarte Chacón: Die Gruppe besteht aus etwa 15 gehörlosen, schwerhörigen, mehrfachbehinderten und hörenden Jugendlichen und jungen Erwachsenen aus Berlin zwischen 17 und 30 Jahren. Fast alle haben einen Migrationshintergrund; sie kommen aus Ägypten, Armenien, Aserbaidschan, Deutschland, Palästina, Serbien und der Türkei. Viele sind schon von Anfang an dabei, einige sind erst später dazu gestoßen. Wir möchten die Gruppe in Zukunft noch weiter festigen.

Funktioniert die Kommunikation unter den Teilnehmenden oder bleiben Gehörlose und Hörende oft unter sich?
Cordula Zielonka (hörend): Bei unserem allerersten Treffen war ich sehr nervös, weil ich nicht wusste, wie ich mit meinen Kollegen kommunizieren würde. Aber wir haben Wege gefunden uns zu verständigen, zum Beispiel mit Handys und improvisierter Gebärdensprache. Mittlerweile kennen wir uns so gut, dass wir uns sehr gut verstehen können. Ich habe auch angefangen, Gebärdensprache zu lernen, was meine gehörlosen Kollegen mit viel Geduld und Hilfestellung honorieren. Auf der Probe gibt es gar keine Möglichkeit unter sich zu bleiben, weil wir zusammen arbeiten, außerdem ist immer ein Dolmetscher dabei. In den Pausen kommuniziert jeder mit jedem oder bleibt auch mal für sich, wie in jedem anderen Ensemble auch.

Peter Marty (hörend): Die Verständigung ist für mich nicht einfach, da ich keine Gebärdensprache kann. Es sind immer Dolmetscher anwesend. Da ich oft Figuren spiele, die die Gebärdensprache ablehnen, ist das Spiel dann überzeugender. Da ich ausserhalb der Produktion keinen Kontakt zu Gebärdensprachlern/innen habe, ist mir das Erlernen zu aufwendig.
Eyk Kauly (gehörlos): Sehr verschieden, es ist individuell. Mein Eindruck ist, wir sind vermischt, wir sind uns nah, es gibt keine Scheu voreinander, es entsteht ein Gefühl, dass wir etwas gemeinsam haben, obwohl unsere Sprachen sehr unterschiedlich sind. Also es funktioniert.

Wie sind Sie zu Possible World gekommen und haben Sie schon an anderen Theaterprojekten teilgenommen?
Cordula Zielonka (hörend): Die Regisseurin hatte mich zu einem Vorsprechen eingeladen für die erste Possible-World-Produktion, so bin ich dazu gekommen. Das ist meine dritte Produktion mit Possible World.
Peter Marty (hörend): In die erste Produktion bin ich als Ersatz kurzfristig eingesprungen. Die derzeitige Produktion »Die taube Zeitmaschine« ist mein drittes Stück mit Possible World.

Was sind die Besonderheiten bei der Zusammenarbeit mit Hörenden? Wo liegen die Chancen? Wo gibt es Schwierigkeiten?
Eyk Kauly (gehörlos): Besonderheiten → Einerseits entdecken die Hörenden, dass wir Gehörlosen anders sind. Wir experimentieren z. B. mit Gebärden, damit die Hörenden ein tieferes Veständnis für deren Bildhaftigkeit erlangen können. Andererseits bringen die Hörenden eine bestimmte Schauspieltechnik ein, die wir gemeinsam im kreativen Prozess verändern, sodass sie auch für Gehörlose und unsere Sprache funktioniert. Chancen → Hörende lernen die Kultur und Kommunikation der Gehörlosen kennen und verstehen. Die Gehörlosen lernen zu verstehen, dass für die Hörenden Gebärdensprache schwer zu erlernen ist. Sie haben steife Hände, steife Arme, mit den Armen, Händen, Fingern zu kommunizieren ist ihnen ganz fremd, Gebärdensprache ist wie eine Malerei, es fällt ihnen schwer sie im Fluss zu »lesen«. Die Gehörlosen können, wenn sie wollen, die oft merkwürdige Gebärdensprache der Hörenden verstehen. Wir in der Gruppe sind dazu bereit. Schwierigkeiten → Es gibt sehr verschiedene Fähigkeiten in der Gruppe. Wir sind auf der Suche diese zu verknüpfen.

Michaela Caspar *ist Regisseurin und Mitbegründerin des Vereins Possible World.* **Rafael Ugarte Chacón** *ist Dramaturg bei Possible World.* **Cordula Zielonka, Peter Marty und Eyk Kauly** *sind Schauspieler des Ensemble. Die Fragen stellte Andrea Wenger, Mitarbeiterin des Deutschen Kulturrates.*

Schneewittchen, nicht einer der Zwerge

Durch ihre Rolle als »Alberich« im Münsteraner Tatort ist sie ganz Fernsehdeutschland bekannt. Zuvor kam sie bei den Jüngsten als das »Sams« ganz groß heraus. Ein Gespräch mit der Schauspielerin ChrisTine Urspruch über die kleinen und großen Dinge des Lebens.

Welche Rolle hat die Gemüter eigentlich mehr erhitzt, die der Silke »Alberich« Haller aus dem Münsteraner Tatort oder die Figur, die Sie in Lars von Triers »Nymphomaniac« verkörpern?
— Bislang waren die Reaktionen auf Nymphomaniac durchweg positiv. Als ich das Angebot erhielt, sagte ich umgehend zu. In einem Lars-von-Trier-Film eine Nymphomanin zu spielen, das ist doch toll! Ich spiele in einer Szene der Gesprächsrunde der Nymphomanen-Selbsthilfegruppe. Es war ein Wunsch von Lars von Trier, eine Figur zu zeigen, die rein äußerlich nicht der Norm entspricht. Der Drehtag hat großen Spaß gemacht. Mit Charlotte Gainsbourg, die den Hauptpart in der Szene hat, zu drehen, war großartig. Bislang gibt es aber auf diese Rolle keine ähnlich große Resonanz wie auf die Rolle der Silke Haller im Münsteraner Tatort, der weitaus höhere Zuschauerzahlen hat als der Film. Auf meine Rolle als »Alberich« werde ich von den Menschen am häufigsten angesprochen.

In besagtem Münsteraner Tatort nennt Sie Ihr Chef, Professor Boerne, gespielt von Jan Josef Liefers, Alberich. Wobei er wohl weniger den König des Elfen- bzw. Zwergengeschlechts aus der germanischen Mythologie im Blick hat, als vielmehr den Zwerg Alberich vom Volk der Nibelungen der Wagner-Oper. Heißt es eigentlich der, die oder gar das Alberich?
— Ich lege bei der Bezeichnung schon Wert darauf, dass damit eine Frau assoziiert wird, also bitte »die Alberich«.

Die »Alberich« macht ihre geringe Körpergröße mit Schlagfertigkeit und Selbstbewusstsein wett und begegnet den Witzeleien über ihre nicht vorhandene Körpergröße mit großer Gelassenheit und Humor. Das »Sams«, das Sie in drei erfolgreichen Kinofilmen verkörpert haben, ist ebenfalls eine sehr selbstbewusste, kleine, drollige und charakterstarke Figur. Verkörpern Schauspieler mit Behinderung eigentlich nie fiese, asoziale oder durchtriebene Gestalten?
— Offensichtlich geht die Fantasie vieler Regisseure nicht soweit, mich für entsprechende Rollen zu besetzen. Dabei wäre ich gerne mal fies, gemein und richtig böse. Schön war es deshalb, die Annie Wilkes, eine zwielichtige Frau mit sehr sadistischen Zügen aus Stephen Kings Roman »Misery« zu spielen. Die Theaterfassung des Romans inszenierte mein Mann Tobias Materna am Vorarlberger Landestheater Bregenz. Es muss offenbar erst jemand kommen, der mich wirklich gut kennt und von daher weiß, dass ich auch solche Figuren darstellen kann, Kleinwüchsigkeit hin oder her. Diese Art zu denken habe ich bei Regisseuren und Theater- wie Fernsehmachern bisher eher vermisst.

An wem liegt's denn? Sind die Zuschauer in ihren Sehgewohnheiten so eingefahren oder die Regisseure und Drehbuchautoren nicht offen genug?
— An den Zuschauern liegt es meiner Meinung nach eher nicht. Das merke ich, wenn ich von der neuen Serie »Dr. Klein« mit mir in der Hauptrolle erzähle. Das Publikum, glaube ich, ist sehr aufgeschlossen und neugierig, wie die Figur der Dr. Valerie Klein ihr Leben als berufstätige Mutter zweier Kinder mit allen Höhen und Tiefen meistert. Eine solche Serie geht in die richtige Richtung, denn sie zeigt Behinderung als Normalität. Ansonsten weiß ich es nicht: Ob Drehbuchautoren zu wenige Stoffe um die Thematik schreiben oder ob ihnen diese Stoffe nicht abgenommen werden? Ob Besetzungsdirektoren, wenn sie auf die Idee gekommen sind, für eine normale Rolle einfach so einen Schauspieler mit Behinderung vorzuschlagen, diese Idee dann gegenüber Regie, Produktion, Redaktion, Senderhierarchie inhaltlich begründen müssen, obwohl es gar nicht um die Problematik geht? Ich fände es schön, wenn Verantwortliche in den Sendeanstalten und bei Produzenten und Verleihern mutig genug und endlich bereit dafür wären, häufiger und normaler die Vielfältigkeit und den Facettenreichtum von Menschen mit Behinderung zu zeigen, also ungefähr so häufig, wie es im Verhältnis der Menschen untereinander im richtigen Leben ist.

Hatten Sie Mitspracherecht beim Serientitel? »Dr. Klein« ist, sagen wir, plakativ …
— Ich finde den Titel sehr passend. Als »Kalauer« begreife ich den Titel weniger. Natürlich ist die Anspielung auf die Größe der Hauptdarstellerin nicht von der Hand zu weisen. Aber bedenken Sie, Valerie Klein ist eine geborene Wagner, ihr Mann brachte den Namen »Klein« mit in die Ehe.

Wie hübsch, mit Wagner schließt sich der Ring …
— Den spielerischen Umgang mit meiner Besonderheit und meine Leichtigkeit möchte ich mir auch als Schauspielerin beibehalten. Interpretiert man zu viel hinein, dann behindert es mich.

Ist der Wortwitz des Münsteraner Tatortes für Sie persönlich manchmal an der Grenze des guten Geschmacks?
— Gelegentlich gefallen mir und Jan Josef Liefers gewisse Formulierungen in den Dialogen zwischen Silke Haller und Prof. Boerne nicht und dann ändern wir diese oder stellen eine Szene um. Die meisten Drehbücher treffen den richtigen Ton. »Alberich«-Witze müssen ein gewisses Niveau haben, dürfen keine platten Schenkelklopfer sein. Der große Respekt, der Silke »Alberich« Haller und Prof. Boerne verbindet, muss stets deutlich sein, dann ist es gut. Silke Haller ist für mich einfach eine Frau, die gewissenhaft ihrem Job nachgeht, ihr Handwerk versteht und dafür Anerkennung erhält. Als Rechtsmedizinerin hat sie einen Arbeitsplatz gewählt, der ein wenig zurückgezogen ist. Silke Haller arbeitet gerne mit Leichen, die sie faszinieren. Gesellschaften und Ausgehen sind nicht so ihr Ding. Das vermeintliche Meiden der Öffentlichkeit könnte man auf ihre Größe schieben.

Anders als Silke Haller haben Sie den Schritt in die Öffentlichkeit gewagt und nehmen in Kauf, dass Sie zum einen wegen Ihrer Bekanntheit und zum anderen wegen Ihrer 1,32 Meter angeschaut werden. Haben Sie sich zu Beginn Ihrer Karriere mit dieser Form der Öffentlichkeit auseinandergesetzt? Oder war das gar kein Thema für Sie?
— Wenn ich auf der Bühne oder vor der Kamera stehe, spreche ich zwar die Texte eines anderen, aber ich bin diejenige, die diese Texte gestaltet. Um es auf den Punkt zu bringen: wenn ich schon so massiv angeschaut werde, dann will ich es sein, die die Spielregeln setzt. Als Schauspielerin gelingt das ganz gut. In meinen Beruf bin ich nach und nach reingewachsen. Richtig begonnen hat es mit 19 oder 20 als ich erste Rollen am Theater meiner Heimatstadt Remscheid spielte. Anfangs hatte ich Zweifel, habe etwas anderes als Schauspiel studiert. Ich wusste nicht, ob Schauspielerei das Richtige ist. Meine Überlegungen hatten aber weniger mit diesem »angestarrt werden« zu tun, als mehr mit der befürchteten Begrenztheit der angebotenen Rollen. Mir war immer klar, dass ich das Schneewittchen und keinen der sieben Zwerge verkörpern möchte. Aber ich zweifelte daran, ob das die Regisseure ähnlich sehen würden und ob ich der Herausforderung gewachsen bin, mich immer wieder mit dieser Engstirnigkeit auseinanderzusetzen und andere Charaktere, andere Rollen einzufordern.

Ist es nicht zermürbend, wenn Sie ständig – wie auch jetzt wieder – mit Fragen über Ihre Körpergröße konfrontiert werden?
— Einerseits denke ich ähnlich, andererseits ist meine Größe natürlich einfach auch das, was mir im Leben mitgegeben wurde. Meine Familie und mein Umfeld und nicht zuletzt ich vergessen aber häufig meine Kleinwüchsigkeit. Sie ist für uns vollkommen normal und rückt in den Hintergrund. Von Zeit zu Zeit werde ich allerdings aus dieser meiner Normalität herausgerissen, wenn ich zum Beispiel von Passanten auf der Straße auf meine Größe angesprochen werde. Meine Behinderung zum Thema zu machen, ist schon sehr zweischneidig. Gerne würde ich auch zu anderen Themen stärker befragt werden. Andererseits, wenn ich schon diese Besonderheit mitbringe, warum soll ich mich nicht dazu äußern? Hin und wieder tue ich das ganz gern.

Sind Sie eigentlich für andere Kleinwüchsige ein Vorbild?
— Ich denke für den einen oder anderen schon. Ich bekomme viel Zuspruch und Glückwünsche von Menschen mit Behinderung. Einige wenige bemängeln, ich würde immer Rollen spielen, bei denen ich der Steigbügelhalter für andere sei und nicht richtig zur Geltung komme. Und sicher, solche Rollen gibt es. Die gibt es aber auch bei allen anderen Schauspielern. In meiner neuen Serie »Dr. Klein« bin ich die Hauptdarstellerin und andere füllen die Nebenrollen.

Hand auf's Herz: Gibt es Momente, in denen Sie gerne 30 oder 40 Zentimeter größer wären?
— Selten. Manchmal ertappe ich mich bei dem Gedanken, wenn ich an meine Tochter denke, die mit ihren neun Jahren mittlerweile sogar ein wenig größer ist als ich. Ich kann sie einfach nicht mehr auf den Arm nehmen, die Zeit ist vorbei und ich gebe zu, diese Möglichkeit hätte ich gerne länger genossen. Es gibt auch diese Momente beim Einkauf: ich sehe einen tollen Hosenanzug und denke, dass der mit langen Beinen super aussehen würde. An und für sich ist es aber gut, wie es ist.

ChrisTine Urspruch *ist Schauspielerin.*
Das Interview führte Stefanie Ernst, Referentin für Öffentlichkeitsarbeit beim Deutschen Kulturrat.

Kurz und knapp

VERANSTALTUNGEN

Eucrea-Forum »Kunst und Inklusion« in Hamburg

Am 26. und 27. September 2014 veranstaltet Eucrea, ein Verband zur Förderung der Kunst behinderter Menschen im deutschsprachigen Raum, eine praxisorientierte Fachtagung zum Thema »Kunst und Inklusion« in Hamburg. Im Fokus stehen Kooperationsformen zwischen behinderten und nicht behinderten Künstlern. Im Rahmen von fünf parallel stattfindenden Workshops zu den Kunstsparten bildende und darstellende Kunst, Literatur, Musik und Design werden Kooperationen und Arbeitsweisen zwischen behinderten und nicht behinderten Künstlerinnen und Künstlern praktisch erprobt, inklusive Projekte vorgestellt und über gemeinsame Erfahrungen reflektiert. Darüber hinaus bietet das Eucrea Forum Informationen über neue Finanzierungs- und Organisationsmodelle zur Förderung künstlerischer Arbeitsmöglichkeiten für behinderte Menschen.
→ *www.eucrea.de*

Vierte Tagung des Netzwerks »Forschung Kulturelle Bildung«

Das Netzwerk lädt alle Interessierten ein, sich an einer Netzwerktagung zu beteiligen, die am 4. und 5. Oktober 2014 unter dem Titel »Räume Kultureller Bildung. Nationale und transnationale Forschungsperspektiven« an der Universität Koblenz-Landau, Campus Koblenz, stattfindet. Mit dieser Konferenz soll der Fokus auf Räume kultureller Bildung mit einem Blick auf nationale und internationale Perspektiven gerichtet werden. Ziel der Netzwerktagung ist es, Einblicke in Projekte und Studien zu liefern, die Strukturen, Theorien und Methoden der »arts education research« ausgewählter Länder und Regionen bieten. Außerdem sollen Forschungspositionen und deren Ressourcen sowie Prioritäten und inhaltliche und methodische Zukunftsfelder der Forschung und deren historische Bedingungen präsentiert werden. Schließlich sollen internationale und regionale Kooperationen durch persönliches Kennenlernen und den fachlichen Austausch zu Stande kommen.
→ *www.forschung-kulturelle-bildung.de*

WETTBEWERBE

43. Bundeswettbewerb Gesang in den Kategorien Oper, Operette und Konzert ausgeschrieben

Der Bundeswettbewerb Gesang wird in diesem Jahr für die Kategorien Oper, Operette und Konzert ausgeschrieben. Bis zum 1. September können sich junge Talente, die zwischen 1984 und 1997 geboren wurden, die deutsche Staatsangehörigkeit oder einen in Deutschland erworbenen deutschen Schulabschluss haben, online bewerben. Die sieben bundesweiten Vorauswahlen finden im Oktober in Augsburg, Berlin, Duisburg, Erfurt, Frankfurt am Main, Hamburg und Karlsruhe statt, die Finalrunden Junior- und Hauptwettbewerb im November in Berlin. Am 1. Dezember wird ein Finalkonzert in der Deutschen Oper Berlin veranstaltet. Insgesamt werden im Rahmen des 43. Bundeswettbewerbs Gesang Preise im Wert von rund 50.000 Euro vergeben.
→ *www.bwgesang.de*

Schülermedienpreis Baden-Württemberg

Bis zum 28. November können sich baden-württembergische Schülerinnen und Schüler in zwei Altersgruppen – von 6 bis 12 Jahren und von 13 bis 18 Jahren – um den Schülermedienpreis 2014 bewerben. Eingereicht werden können die unterschiedlichsten Formate – ob Video oder Foto, ob Webseite oder Smartphone-App, ob Schülerzeitung oder andere Medien. Die Beiträge rund um die Themen Freizeit, Sport, Schule oder Soziales können von Einzelpersonen oder aber einer Gruppe eingereicht werden. Empfohlen wird eine medienpädagogische Betreuung der Teilnehmenden bei der Erstellung der Beiträge. Mit dem Wettbewerb wird beabsichtigt, Schülern einen sinnvollen und verantwortungsbewussten Umgang mit Medien zu vermitteln. Sie sollen dazu motiviert werden, unterschiedliche Medien aktiv und kreativ als Werkzeuge für die Bearbeitung selbst erstellter Werke zu nutzen.
→ *www.schuelermedienpreis.de*

WEITERBILDUNG

Fortbildung zur inklusiven Filmbildung für Lehrkräfte von Grund- und Förderschulen

Am 16. Juli 2014 bietet die Landesanstalt für Kommunikation Baden-Württemberg (LFK) in Kooperation mit Vision Kino eine halbtägige Fortbildungsveranstaltung für Lehrkräfte an inklusiven Grund- und Förderschulen zum Thema »Inklusive Filmbildung« an. Vor dem Hintergrund, dass sich alle Kinder, unabhängig von ihrer sozialen Herkunft und Bildung, mit und ohne Beeinträchtigung, von Filmen begeistern lassen, ist es das erklärte Ziel der Fortbildung, zu vermitteln, wie Filme im Unterricht den Schülerinnen und Schülern helfen können, eigene Fähigkeiten zu entdecken und zu fördern, neue Handlungsräume zu entdecken und ihr Selbstbewusstsein zu stärken. Termin: 16. Juli 2014 von 14 bis 17 Uhr, Ort: Landesanstalt für Kommunikation Baden-Württemberg (LFK), Reinsburgstraße 27 in 70178 Stuttgart. Die Veranstaltung ist kostenfrei. Anmeldung bis 9. Juli 2014 bei der Landesanstalt für Kommunikation Baden-Württemberg (LFK).
→ *www.lfk.de*

Zirkuspädagogische Fortbildung in Hamburg

Ab Herbst 2014 bietet »jojo – Zentrum für Artistik und Theater« erstmals in Hamburg eine zirkuspädagogische Grundausbildung an. Ziel ist es, den Teilnehmenden ausgehend vom eigenen spielerischen, theatralischen und artistischen Handeln Grundelemente der einzelnen Bereiche zu vermitteln. Neben der Vermittlung von Zirkustechniken stellt die Verbindung mit theatralischen Mitteln einen besonderen Schwerpunkt dar. Die qualifizierte Weiterbildung richtet sich an Menschen, die in pädagogischen oder künstlerischen Berufen haupt-, neben- oder ehrenamtlich tätig sind. Meist bringen die Teilnehmenden Vorkenntnisse im Bereich Zirkus und/oder Theater mit, dies ist jedoch keine Voraussetzung für eine Anmeldung. Die Fortbildung wird in Kooperation mit dem Circus Abrax Kadabrax und dem Bürgerhaus Bornheide durchgeführt. Kursgebühr: 2.590 Euro, Kursgebühr ermäßigt (Studenten, Arbeitslose etc.): 2.350 Euro, Ort: Circus Abrax Kadabrax, Bornheide 76 in 22549 Hamburg.
→ *www.jojo-zentrum.de*

PUBLIKATIONEN

»Bonner Erklärung zur inklusiven Bildung in Deutschland«

Im Zuge des bundesweiten Gipfels »Inklusion – Die Zukunft der Bildung« der Deutschen UNESCO Kommission wurde am 20. März 2014 die »Bonner Erklärung zur inklusiven Bildung in Deutschland« verabschiedet. Die Teilnehmer des Gipfels, darunter Politiker, Wissenschaftler, Schulträger, Lehrkräfte, Eltern und Schüler, fordern darin, dem »menschenrechtlichen Anspruch [auf qualitativ hochwertige Bildung] unabhängig von Geschlecht, Herkunft, sozialen oder ökonomischen Voraussetzungen, Behinderung oder besonderen Lernbedürfnissen« Rechnung zu tragen, dem sich Deutschland insbesondere seit der Ratifikation der UN-Behindertenrechtskonvention verschrieben hat. Ziel müsse es sein, einen »Aktionsplan für die Umsetzung inklusiver Bildung von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter« zu entwickeln. Zu den Adressaten der »Bonner Erklärung« zählen maßgeblich die Bundesregierung sowie die Länder und Kommunen. Ferner richtet sich die »Bonner Erklärung« an die Wirtschaft, die inklusive Aus-, Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen schaffen und Barrieren in der Berufswelt abbauen soll, sowie an die Zivilgesellschaft, die aufgefordert wird, in Zusammenarbeit mit der Wissenschaft, der Wirtschaft, den Kirchen, Gewerkschaften und Vertretern der Praxis Qualitätskriterien zu erarbeiten. Voraussetzung für die Umsetzung inklusiver Bildung sei ein öffentliches Bewusstsein sowie der Abbau von Vorurteilen durch Aufklärung auf allen Ebenen.
→ *www.unesco.de/gipfel_inklusion_erklaerung.html*

PUBLIKATIONEN

Bildungsbericht 2014 in Berlin vorgestellt

Mitte Juni haben Bundesbildungsministerin Wanka und KMK-Präsidentin Löhrmann den mittlerweile 5. Bildungsbericht in Berlin vorgestellt. Aus dem von einer unabhängigen Wissenschaftlergruppe erstellten Bericht geht hervor, dass der Bildungsstand zwar insgesamt gestiegen sei, die Abhängigkeit der Bildungsbeteiligung von der sozialen Herkunft jedoch immer noch zu starken Einfluss auf die Bildungsbiographien nimmt. Es gebe keinen Grund, sich auf dem Erreichten auszuruhen, so KMK-Präsidentin Löhrmann. Schwerpunktthema des fünften Bildungsberichts ist die Integration von Menschen mit Behinderung in allen Bildungsbereichen. Es wird ein umfassender Einblick in die Bildungsangebote und die Bildungsbeteiligung gegeben. Die Umsetzung inklusiver Bildung ist weiterhin als eine der zentralen bildungspolitischen Herausforderungen anzusehen, betonte Wanka. Dieser soll unter anderem mit der Qualifizierung von pädagogischen Fachkräften begegnet werden.
→ *www.bildungsbericht.de*

Verband deutscher Musikschulen verabschiedet Potsdamer Erklärung zur inklusiven Musikschulbildung

Der Verband deutscher Musikschulen (VdM) hat im Rahmen der Hauptarbeitstagung am 16. und 17. Mai 2014 in Potsdam eine Erklärung zur inklusiven Musikschulbildung verabschiedet. Vor dem Hintergrund der Leitidee einer inklusiven Gesellschaft, wie sie seit der Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung von 2009 umzusetzen ist, bekennt sich auch der VdM mit der »Potsdamer Erklärung« zu seiner Verantwortung, den Prozess hin zur inklusiven Musikschule zu initiieren. Ermöglicht werden soll unter anderem: die Teilhabe aller Menschen durch diskriminierungsfreie Angebote und angemessene Vorkehrungen, die weitgehende Selbstbestimmung jedes Einzelnen und äußere (z. B. bauliche, strukturelle, organisatorische) und innere (z. B. pädagogische, kulturelle) Barrierefreiheit.
→ *www.musikschulen.de*

Kultur bildet.
erscheint als regelmäßige Beilage zur Zeitung Politik & Kultur, herausgegeben von Olaf Zimmermann und Theo Geißler.

GEFÖRDERT VOM
Bundesministerium für Bildung und Forschung

Adresse
Deutscher Kulturrat e.V.
Mohrenstraße 63, 10117 Berlin
Telefon: 030/226 05 28-0
Fax: 030/226 05 28-11
post@kulturrat.de, www.kulturrat.de

Deutscher Kulturrat

Redaktion
Olaf Zimmermann (Chefredakteur, V.i.S.d.P), Gabriele Schulz (Stv. Chefredakteurin), Stefanie Ernst (CvD), Kerstin Hübner, Andreas Kolb, Andrea Wenger, Carolin Ries

Redaktionsassistenz
Rike Rathjens

Gestaltung
4S Design

Verlag
ConBrio Verlagsgesellschaft mbH
Brunnstraße 23, 93053 Regensburg
Telefon: 0941/945 93-0, Fax: -50
info@conbrio.de, www.conbrio.de

Druck
Freiburger Druck GmbH & Co. KG

Für unaufgefordert eingesandte Manuskripte und Fotos übernehmen wir keine Haftung. Sollte in Beiträgen auf das generische Femininum verzichtet worden sein, geschah dies aus Gründen der besseren Lesbarkeit. Selbstverständlich sind immer weibliche als auch männliche Gruppenangehörige einbezogen. Alle veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Namentlich gekennzeichnete Beiträge geben nicht unbedingt die Meinung des Deutschen Kulturrates e.V. wieder.