

Theaterarbeit mit Menschen mit Behinderung

Reader für die 26. Bundestagung Theaterpädagogik

28.-30. Oktober 2011 in Hamburg

Zusammengestellt von Friedhelm Roth-Lange



Es gehört zu den herausragenden Ideen dieses herausragenden Theaterabends, dass Luk Perceval (quasi als Chor aus Traum-Figuren für Beckmann) acht Mitspieler vom „Eisenhans“-Projekt eingeladen hat, das seit bald 20 Jahren in Hamburg Menschen mit Behinderung behutsam und beharrlich heranführt an die Möglichkeiten des künstlerischen Ausdrucks. Wenn dieses Ensemble im Ensemble zum Beispiel marschiert mit dem alten Oberst, entstehen für Augenblicke Bilder, wie sie kein Schauspieler, keine Schauspielerin zur Verfügung hat im Handwerksrepertoire. Gerade mal drei „Profis“ stellt Perceval diesen „Draußen vor der Tür“-Persönlichkeiten von hier und heute gegenüber – und schafft so Augenhöhe.

(Deutschlandradio Kultur über Luk Percevals Inszenierung von Wolfgang Borcherts „Draußen vor der Tür“ 2011 am Thalia Theater Hamburg)

Kommentiertes Inhaltsverzeichnis

Seite

Braun, Elisabeth: Kleine Fluchten – Große Freiheit. Kulturarbeit mit Menschen mit Behinderung oder sozialer Benachteiligung. (Nur eine Freiheit auf Zeit?) In: Brockhorst, Hildegard(Hg.): KUNSTstück FREIHEIT. Leben und lernen in der Kulturellen BILDUNG. Schriftenreihe Kulturelle Bildung vol. 22, München 2011, S. 98 -106 3

Überblick über die Kulturarbeit mit behinderten Menschen und wichtige Prüfsteine für Qualität, mit einem Beispiel zum Maskentheater.

Hinz, Andreas: Inklusion - mehr als nur ein neues Wort!? 11
http://www.gemeinsamleben-rheinlandpfalz.de/Hinz_Inklusion_.pdf
(aufgerufen am 22.09.2011)

Darstellung wichtiger Merkmale einer Pädagogik der Inklusion.

Roth-Lange, Friedhelm: Freaks und Kultfiguren - Stigmatisierung und Mystifikation von Darstellern mit Behinderung. Überarb. Vortrag 2011 15

Bewusst zugespitzter Überblick über argumentative Muster/Positionen in der ästhetischen Bewertung der Kunst von Menschen mit handicaps.

Wartemann, Geesche: Selbstdarstellung und Rollenspiel geistig behinderter Akteure. In: Weltsichten 2001, 199-221 22

Kommentar zum nicht endenwollenden Authentizitätsdiskurs und dem riskanten Verhältnis von Rollenfigur und Selbstdarstellung („Darstellerfigur“).

Koch, Walter: Die Kunst des Unperfekten. Maskenkunst und Integration. In Weltsichten 2001, 250-253 29

Darstellung der Vorteile der Maskenarbeit im Theater mit Akteuren mit Behinderung.

Weiterführende Literatur 33

Immer noch werden Leistungsunterschiede auch durch kulturelle Angebotsformen „zementiert“. Vielleicht lässt sich das an folgenden Beispielen zeigen: Immer noch werden musikalische Aktivitäten für Kinder mit Behinderungen aufgrund von (motorischen) Beeinträchtigungen auf ein reduziertes Repertoire und Instrumentarium beschränkt: „Orffinstrumentarium und Veeh-Harfen“ für Kinder mit Behinderungen, Kulturinstrumente für die „Anderen“. Zirkusspiele mit „Ersatzrequisiten“ für die „Einen“ und professionell gestaltete Zirkusnummern für die „Anderen“. Bildhauerarbeiten mit Ytongsteinen im Schulkeller für die „Einen“, Arbeit am Stein und (als gläsernes Atelier) in der Öffentlichkeit für die „Anderen“.

Allerdings hat hier in den letzten Jahren ein bemerkenswerter Wandel begonnen, wie sich am Bereich der Musikschulen aufzeigen lässt. Viele Musikschulen orientieren sich in den letzten Jahren verstärkt an ihrem eigentlichen Auftrag der „Musik für alle“ und vermitteln anspruchsvollen Instrumentalunterricht und Ensemblespiel an Menschen mit Behinderung. Eine breite Palette von Musikprojekten und Musicals sind das augenfällige Ergebnis. Z. B. werden an der Musikschule in Ostfildern übergreifende Großprojekte so gestaltet, dass in den Spielzusammenhängen sowohl Anfänger/innen als auch fortgeschrittene Instrumentalschüler/innen mit und ohne Behinderung in kleineren und größeren Rollen mitwirken und so die Perspektive des gemeinsamen Musizierens ganz früh vermittelt wird. Da gab es eine musikalische Geschichte von Onkel Tobi, der in die Stadt fährt und dessen Abenteuer durch alle Ensembles der Musikschule mit Kindern mit und ohne Behinderung dargestellt wurde. Im Jahr der Fußballweltmeisterschaft wurde ein musikalisches Fußballturnier mit Instrumenten inszeniert.⁴

Zukunftsweisende Beispiele für die Kooperation ungleicher Partner und heterogener Adressatengruppen entstehen im Zusammenspiel von professionellen Orchestermusikern/innen mit Menschen mit geistiger Behinderung wie z. B. bei „Accompagnato“⁵ und United 0⁶. Das professionelle Orchestermusikmitglied erhält die Chance, mit seinem Instrument einmal zu improvisieren und die spontanen Reaktionen eines/einer musikalischen Dialogpartners/-partnerin ernst zu nehmen, indem es ihn begleitet. Hier werden gerade auf dem Gebiet der extremen Leistungsunterschiede neue „demokratische“ Musizierweisen demonstriert. Die gegenseitige Wahrnehmung in der Verschiedenheit, d. h. die produktive Nutzung der Diversität, wird hier sinnfällig. Interessant sind die positiven Kommentare der professionellen Musiker/innen, die die ungewöhnliche Partnerschaft als künstlerische Herausforderung sehen und in einem längeren Übungsprozess immer wieder neue Varianten des „paraphrasierenden“ Spiels entdecken. Dann spielt es auch kaum eine Rolle, wenn der/die Instrumentalpartner/in mit geistiger Behinderung immer wieder gleiche Tonfolgen benutzt.

4 z. B. Musikschule Ostfildern (s. Katalog „Kinder zum Olymp“). www.wettbewerb-kulturstiftung.de/show_project_short_neu.aspx?ID=1299

5 Unter Leitung von Bernhard König (Büro für Konzertpädagogik, Köln), eine Kooperation zwischen der Württembergische Philharmonie Reutlingen, Musiker/innen mit geistiger Behinderung und Studierenden der Fakultät für Sonderpädagogik der PH Ludwigsburg / Reutlingen (s. www.konzertpaedagogik.de/index.php?option=com_content&task=view&id=85)

6 United 0: Experimentelles Konzert von und mit Menschen mit und ohne Behinderungen, Studierenden der Universität Oldenburg und Mitgliedern des Oldenburgischen Staatsorchesters in Zusammenarbeit mit dem integrativen Blauschimmel Atelier (s. *klangpol* 2009, S. 3)

3.3 Dritter Prüfstein: Zeit

- >> Wie werden kulturelle und künstlerische Aktivitäten so ausgerichtet, dass nicht nur der entsprechende Raum, sondern vor allen Dingen die nötige Zeit zur Verfügung steht?
- >> Wer fühlt sich dafür verantwortlich, dass Zeit bereit gestellt wird, in der sich die eigene Ausdruckssprache von Menschen mit Behinderung entwickeln kann?

Die zeitlich ausreichende Verfügbarkeit von Angeboten sowohl innerhalb von Einrichtungen der Behindertenhilfe, als auch in Kultureinrichtungen ist ein noch nicht gelöstes Problem. Es sind nicht nur die finanziellen Hürden, die die zeitliche Intensität von Angeboten unterlaufen. An vielen Beispielen könnte gezeigt werden, dass die Hartnäckigkeit, die Geduld und der lange Atem für die besonderen Voraussetzungen dieser Kulturarbeit grundlegend sind.

Erwachsene Künstler/innen mit sogenannten geistigen Behinderungen brauchen oft jahrelange Arbeitsmöglichkeiten mit verschiedenen gestalterischen Techniken, um allmählich einen ganz eigenen und ausbaufähigen professionellen Stil zu erreichen (vgl. Kläger 1999). Kunstschulen und andere Träger von Kursangeboten sind mit offenen Ateliers da schon oft finanziell überfordert. Oft werden Künstler/innen in Ausstellungen vorgestellt, die erst nach Jahren ihren Personalstil erreichten. Die Qualität künstlerischer Tätigkeit besteht daher in der Regel nicht in der großen Anzahl von Bildern.

Auch in der Musik gibt es die Forderung nach langen Zeitverläufen und prozessorientierten Zeiten. Die Geduld von Instrumentallehrkräften wird sehr strapaziert, wenn Schülerinnen und Schüler mit Behinderung z. B. nach zwei Jahren Trompetenunterricht noch immer nur vier Töne beherrschen. Eine Instrumentallehrerin berichtete darüber und versicherte glaubhaft, dass sie diese Schüler/innen dann mit fünf Tönen in das Jugendblasorchester integrieren wird. Auch die Fantasie für immer wieder neue „Literatur“ wird sehr gebraucht, wenn die Celloschüler/innen über Jahre hinweg beim Streichen der leeren Saiten bleiben (müssen). Eine große Offenheit gegenüber den unterschiedlichen Fertigkeiten einzelner Schüler/innen muss auch die Ensembleleiterin aufbringen, die ein ganzes Jahr mit ihrer kleinen gemischten Gruppe auf einen sehr kurzen gemeinsamen Auftritt probt.

Lehrkräfte und Vermittelnde sind für solche Zeitdauern, für die Geduld beim Üben und Trainieren und für das Zuwarten-Können nicht ausgebildet. Es fehlen unkonventionelle methodische Ideen und didaktische Arrangements für langfristige Perspektiven. In Ausbildungslehrgängen und Studienstätten müsste hier neu diskutiert und methodisches Handwerkszeugs vermittelt werden.

3.4 Vierter Prüfstein: Ort

- >> Wer besorgt mit Nachdruck Räume und Plätze, an denen inklusive Kulturarbeit möglich wird?

Noch sind die Orte nicht festgelegt, an denen Teilhabe im Sinne einer freien Wahl und des offenen Zugangs von Kulturangeboten verwirklicht werden kann. Die Auswahl reicht von (staatlichen) Institutionen, wie der Schule bis zum Bürgerhaus irgendwo

im Stadtteil, das einer unkonventionellen Kleingruppe, die durch Zufall entstand, Raum bietet. Die Beispiele der „Community-Arts-Bewegung“ in England weisen darauf hin, dass die „Verortung“ von kulturellen Angeboten eine maßgebliche Aufgabe von Verwaltung, Ehrenamtlichen und Fachkräften sein muss. Immer wieder ist zu prüfen, welche Orte überhaupt wem, für was zur Verfügung stehen.

Dabei zeigt sich ein Problem. Was, wo gemacht wird, scheint oftmals unbestritten. Dabei könnten neue oder andere Ort oftmals ein Projekt erfolgreicher machen. Versuchen wir dazu eine kurze Bilanz vorhandener Möglichkeiten, indem wir die gängigen Vorstellungen zu Veranstalter und Orten herausstellen. Wer bietet eigentlich Kulturarbeit für Menschen mit Behinderungen an?

Schule erreicht alle, ist aber trotz aller Offenheitsbezeugungen einem Kanon an Verhaltensweisen und Bildungsoutput verpflichtet, der Kinder aus Randgruppen benachteiligt (vgl. Bourdieu 2001/2006, S. 38 ff.).

Die Chancen von Bildungsplänen und Curricula haben sich durch die Einführung der Kompetenzbegriffe entscheidend weiterentwickelt, allerdings, und das lässt sich in der Praxis leicht zeigen, ziehen die Unterrichtsangebote im künstlerisch-kulturellen Bereich nicht nach. So werden nach wie vor unverbundene Einzelfertigkeiten „trainiert“ und die Verhältnismäßigkeit kaum überprüft. Verwiesen sei hier auch auf die grundsätzliche Diskussionen für oder gegen das Notenlernen in der Musik, für oder gegen Rollenspiele im Unterricht als Vorstufe zur Theaterarbeit.

Dem gegenüber stehen Schulen, die sich in künstlerischen Kooperationsprojekten freigeschwommen haben. Sie veranstalten große „LandArtprojekte“, arbeiten mit Hochschulen und Theatern zusammen. Z. B. entstand so in einer Erziehungshilfeeinrichtung von Mutpol/Tuttlingen zusammen mit der Musikhochschule Trossingen ein ganzes Musical mit nur zehn Schülern/innen.

Außerschulische kulturelle Bildungseinrichtungen verfügen über wenig Organisationsassistenz und Logistik für Menschen mit Beeinträchtigungen. Neben der Barrierefreiheit sind die PR-Wege und die Regelung von Angebot und Nachfrage oft noch ziemlichen Zufälligkeiten ausgesetzt. Zusätzliche Anstrengungen müssten daher unternommen werden und die finanzielle Förderung sicher gestellt werden, um „freie Zugänglichkeit“ tatsächlich zu realisieren. Vielleicht sind institutionelle Kooperationen wie z. B. in Köln hierbei besonders hilfreich.⁷

Mit dem Projekt „meine art – deine art“ setzt die Jugendkunstschule Köln e.V. ihre langjährige erfolgreiche Arbeit im Bereich des integrativen kulturpädagogischen Arbeitens fort, 15 unterschiedliche inklusive Kunst- und Tanzprojekte mit Schulen, Kindergärten oder Jugendeinrichtungen im Kölner Raum durchzuführen. Zwei Zielsetzungen stellt die Jugendkunstschule Köln bei der Durchführung des Projekts „meine art – deine art“ in den Vordergrund:

>> Zum einen soll der Austausch und Dialog zwischen gehandicapten und nicht gehandicapten Kindern und Jugendlichen im Rahmen kulturpädagogischer Projektarbeit angeregt werden.

7 Kooperation der Jugendkunstschule Köln mit der humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität Köln (s. www.jugendkunstschule-koeln.de/data/JKS_2010.pdf)

>> Ferner fand im März 2010 eine Fachtagung zum Thema Inklusion/Integration statt – durchgeführt von der Jugendkunstschule Köln in Kooperation mit der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln – die die Diskussion zum Thema „Gemeinsames Leben und Lernen“ in Köln anregte und belebte.

Soziokulturelle Zentren und Kultur- bzw. Bürgerhäuser haben bislang wegen ihrer starken Betonung der Erwachsenen- und der Veranstaltungskultur „bildungsferne Schichten“ und Kinder bzw. Jugendliche mit Behinderung kaum im Blick. Es entwickelt sich aber in den letzten Jahren eine Offenheit gegenüber der professionellen Kulturarbeit mit Erwachsenen mit sogenannter geistiger Behinderung. So nimmt die Zahl von Gastspielen von Bands (wie Station 17 aus Hamburg, die in gängigen Jazzclubs auftreten) oder von Tanzensembles (tanzbar Bremen) langsam zu.

Kulturtragende Einrichtungen, gemeint sind die städtischen und staatlichen Theater und Konzerthäuser. Sie haben in der Zwischenzeit durch Vermittlungspädagogik große Anstrengungen unternommen, ihr Klientel zu erweitern. Leider wird nicht immer deutlich, wie solche Projekte die Lebenssituation von Menschen mit Beeinträchtigungen berücksichtigen. Beispielhaft sind hierbei vor allem Theater- und Musikprojekte, bei denen Menschen mit Behinderung selbstverständliche Teilnehmer/innen sind wie z. B. im Thalia-Theater Hamburg.⁸ Menschen mit Behinderung werden zur Teilnahme explizit aufgefordert.

Die erweiterte Museenlandschaft? Die Bibliotheken? Hier sind sowohl Angebote der „Hands-on-Bewegung“ (Kindermuseen) als auch die der Museumspädagogik gemeint. Museen und Bibliotheken sind als barrierefreie Begegnungs- und Bildungsorte gedacht, stehen aber erst am Anfang einer selbstverständlichen Kulturvermittlung zwischen Kunst, Kultur und jeder Art von Publikum. Noch werden wenige Ausstellungsobjekte und Installationen auch für ein jugendliches, möglicherweise behindertes Klientel bereit gestellt. Eine erste Stufe „angepasster“ Führungen ist zwar möglich (z. B. für Hörbehinderte), aber in Sachen Leitsystemen und persönlicher Assistenz sind noch große Lücken festzustellen. Ein anschauliches Positivbeispiel stellt das Technikmuseum in Euskirchen dar, es veranstaltet jährlich Begegnungstage, an denen ein Museumsbesuch mit allen Sinnen möglich wird (s. Kunze 2011).

Ein bemerkenswertes Beispiel für den freien Zugang zur Bibliothek findet sich in der Stadtbibliothek Biberach, die ein Kennzeichnungssystem für Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung entwickelt hat.⁹

Ein anderer Aspekt ist die Präsenz von Kunstwerken von Menschen mit Behinderung in öffentlichen Ausstellungsräumen und offiziellen Museen, die langsam aber stetig zunimmt. Zusätzlich richten immer mehr große Einrichtungen Cafés oder Kulturgalerien ein, die vielleicht in Zukunft noch mehr Begegnungen zwischen künstlerisch Tätigen mit und ohne Behinderung ermöglichen (wie z. B. in der Turmgalerie Antoniushaus, Hochheim oder in der Galerie der Schlumper, Hamburg).

Treffpunkte der offenen Jugendarbeit und Jugendhilfe, die an sich dazu prädestiniert sind, Kindern und Jugendlichen mit schwierigen Biografien zu „kulturellen“

⁸ s. www.thalia-theater.de/treffpunkt/treffpunkt/theaterprojekte-fuer-alle/ und www.thalia-theater.de/paedagogik/treffpunkt/

⁹ s. www.biberach-riss.de/Lesef%C3%B6rderung/Projekt_Fritze

Einstiegen zu verhelfen. In der Regel erlaubt die Personalsituation jedoch nicht, den pädagogischen „Schonraum“ für gezielte Erfahrungen bereitzustellen und/oder entsprechende Steuerungsmöglichkeiten in konflikthafter Situationen anzubieten. Theater- und Bandarbeit, Gestaltungsprojekte, Multimediaarbeit und Tanzaufführungen sind daher immer noch nicht Teil des Regelbetriebes.

Institutionen der Erwachsenenbildung, wie VHS etc., stellen bislang wenig integrative Angebote bereit, da Erfahrungen fehlen, wie die unterschiedlichen Erwartungshaltungen von Teilnehmenden mit und ohne Behinderung „synchronisierbar“ sind.

4 Bilanz

Diese „Checkliste“ ist nur eine vorläufige Konstruktion, um die Aufmerksamkeit auf die Bedeutung von Orten und Zeitrahmen zu lenken. Bevor allerdings entschieden werden kann, ob Kulturarbeit und Kulturelle Bildung unter besonderen Bedingungen leistbar sind, und welche Anteile an freiheitlicher Teilhabe diese berücksichtigen können, müssten diese „Orte“ zu verbindlichen Anstrengungen in Sachen **„Kultur ohne Ausnahme“** verpflichtet werden können. Hier bleibt also abzuwarten, ob neue Vorstöße der „Demokratisierung“ von Kultur¹⁰ auch Auswirkungen für junge Menschen mit Behinderung und Benachteiligung haben werden. Auch der Paradigmenwechsel zum persönlichen Budget könnte mit der Zeit eine entscheidende Wende provozieren und den jeweils individuellen Zugang zur Teilnahme und damit Teilhabe stark verändern.

Um nicht zu einseitig zu erscheinen, muss eine „Bilanz“ auch darauf hinweisen, dass sich die Szene im ersten Jahrzehnt des neuen Jahrhunderts ausgeweitet und positiv verändert hat. Folgendes kann beobachtet werden: Es gibt bundesweit Instrumentalunterricht unter ganz „normalen“ Verhältnissen in Musikschulen, es gibt eine große Anzahl der Theaterkooperationen zwischen Schulen mit Förderschwerpunkten und kulturtragenden Einrichtungen. Dabei entstehen Projekte von beeindruckenden Ausmaßen. Die Einführung von integrativen Kunstateliers und Tanzangeboten in Kunsthochschulen sind keine Seltenheit. Es gibt Schreibwettbewerbe für Menschen mit geistiger Behinderung und gut funktionierende Radiogruppen.

Und doch muss die Forderung nach mehr und vor allem nach qualifizierten Angeboten bestehen bleiben. Um zu illustrieren, wie solche Angebote entwickelt werden könnten, bildet ein Beispiel den Abschluss des Beitrages.

5 Maskentheater im öffentlichen Raum als Modellfall von Inklusion und Teilhabe
Das folgende Beispiel soll zeigen, wie sich individuelle und institutionelle Erwartungen in einem Projekt realisieren lassen, das das Grundbedürfnis nach Wahlfreiheit, das elementare Bedürfnis auf eigene, selbstbestimmte Ausdrucksdarstellung, das Bedürfnis nach Kommunikation in einer heterogenen Gruppe und die Vielfalt von ganz persönlichen Erlebnissen im künstlerischen Rahmen befriedigen kann.

¹⁰ Gedacht ist hier an Kampagnen wie JeKi (Jedem Kind ein Instrument) NRW oder Singen – Sprache – Bewegen in Baden-Württemberg <http://www.kultusportal-bw.de/servlet/PB/menu/1270298/index.html>

Gleichzeitig kann gezeigt werden, dass sich aus der integrativen Arbeit eines Maskentheaters Vorstellungen von einer konsequenten inklusiven Theaterpraxis ableiten lassen.

Maskentheater auf der Straße war Symbol eines Aufbruchs aus den psychiatrischen Institutionen im Zusammenhang mit der Antipsychiatriebewegung der frühen 1970er Jahre. Es ergab sich durch die Masken die Chance, mit einer neuen Identität offen nach außen zu gehen und gleichzeitig den Unterschied zwischen den Betroffenen, den Betreuenden und politisch Aktiven aufzuheben.



In der Zwischenzeit hat sich das Maskentheater zu einem ersten Instrument der inklusiven Theaterarbeit entwickelt. Beteiligte aus allen Bevölkerungsschichten mit unterschiedlichsten Beeinträchtigungen und ohne finden sich unter der Anleitung eines Spielleiters/ einer Spielleiterin zum Maskenbau, einer sehr persönlichen und kreativen Arbeit,

zusammen. Diese Großmasken werden in Alltagsszenen ohne Sprache, mit Musik auf der Straße lebendig.¹¹

Die professionelle Anleitung entwickelt aus den zufälligen Spielszenen und Begegnungen dramaturgisch gekonnte, oft sehr witzige Szenen, die die gesamte Alltagswirklichkeit einer Stadt einbeziehen können. Beispiele dafür finden sich in Maskentheateraktionen unter Einbeziehung der Polizei, eines Krankenwagens, der Feuerwehr etc. Damit erreichen diese Szenen ein höchst amüsiertes Publikum auf der Straße, treffen aber auch den „Nerv“ aller Beteiligten, die sich spielerisch mit den Überraschungssituationen in der eigenen Alltagswelt auseinandersetzen. Innerhalb des Spiels besteht oft die Möglichkeit zum Wechsel der Figur, was besonders motivierend wirkt.

Diese Art des Theaters bietet viel Freiheit in der eigenen kreativen Auslegung einer Figur. Es nutzt keine Sprache und bietet sich daher für die Integration von Menschen mit Behinderung an. Die Kommunikation in der Theatergruppe während der Probenarbeit ergibt sehr viele Gelegenheiten zur gemeinsamen Erfindung und zur gemeinsamen Entscheidung, wie die Darstellung funktionieren könnte.

Die Zufallsszenen und die künstlerisch-originelle Regiearbeit mit den „dramatischen Momenten des Alltags“ geben Gelegenheit zur öffentlichen „Stellungnahme“. Nicht zuletzt eröffnet sich durch die Gleichwertigkeit aller Maskenspielerinnen und Maskenspieler eine neue Form der gemeinsamen Aktion, die schrittweise die herkömmlichen Rollenzuschreibungen immer mehr in Frage stellt.

Die Maskentheateraktion bleibt aber bei einer ersten Aufführung nicht stehen, sondern kann als Performance, als Animationsgruppe, als bewegliche Szenennummer etc. immer wieder weiterentwickelt werden. Die Beispiele, inszeniert durch das

¹¹ Als Beispiel sei angeführt die Aktionen unter dem Titel DOXCity mit Walter Koch (s. www.dox-maskentheater.de/doxcity.html).

Blaumeier-Atelier/Bremen, durch Blaukunst/Konstanz, durch Blauschimmel/Oldenburg usw. sprechen für sich. Die Namensnennung „Blau-“ verweist noch auf den Ursprung, auf den Bau des blauen Pferdes Marco Cavallo im Zusammenhang mit der Auflösung der Psychiatrie in Triest 1973, einem Symbol für Freiheit und Selbstbestimmung beeinträchtigter Menschen.

Der Schutz des (nonverbalen) Maskenspiels hilft einer heterogenen Gruppe beim Zusammenwachsen. Damit gelingen große und kleine „Fluchten“ und werden kleine und große Freiheitsräume eröffnet.

Kulturarbeit mit sonderpädagogischen Arbeitsfeldern ist erst auf dem Weg zu den eigenen Chancen. Die Bedingungen für das Gelingen wurden skizziert, jetzt liegt der nächste Schritt zur „Freiheit“ bei den Machern, Förderern und wissenschaftlichen Begleitungen.



Literatur

- BKJ (Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung) (Hrsg.) (2004): „Kultur öffnet Welten. Soziale und kreative Kompetenz durch kulturelle Bildung.“ Remscheid.
- Bourdieu, P. (2001/2006): „Wie die Kultur zum Bauern kommt.“ Hamburg.
- Deutsche UNESCO-Kommission (2002): „Allgemeine Erklärung zur kulturellen Vielfalt.“ [www.unesco.de/443.html, 04.01.2011]
- Fuchs, M. (2008): „Kulturelle Teilhabe und kulturelle Bildung.“ In: Maedler, J. (Hrsg.): TeilHabeNichtse. Chancengerechtigkeit und kulturelle Bildung, München, S. 69–77.
- Kinder zum Olymp, Kulturstiftung der Länder – Praxisbeispiele [<http://www.kinderzumolymp.de/cms/Praxisbeispiele.aspx>, 02.02.2011]
- Kläger, M. (1999): „Kunst und Künstler aus Werkstätten.“ Baltmannsweiler.
- klangpol. Oldenburgisches Staatstheater (2009): „klangpol.“ [www.klangpol.de/klangpol_broschuere_web.pdf, 18.01.2011]
- Kleinbach, K. (2003): „Erzählte Räume.“ In: Heilpädagogik online, Heft 2, S. 20–44. [http://heilpaedagogik-online.com/heilpaedagogik_online_0203.pdf, 18.01.2011]
- Kunze, J. (2011): „Museumsbesuch mit allen Sinnen.“ Euskirchen. [<https://www.ksta.de/html/artikel/1187344794040.shtml>, 18.01.2011]
- <http://see-you-festival.net/wp-content/uploads/SY-Programmbuch.pdf>
- UN Konvention für Menschen mit Behinderung (2009): Originaltexte zur: Übereinkommen der Vereinten Nationen über www.artfilm.ch/petitesfugues.php, 04.01.2011
- www.blauschimmel-atelier.de/aktuell/Presseartikel-neu-web.jpg, 18.01.2011
- www.konzertpaedagogik.de/index.php?option=com_content&task=view&id=85, 18.01.2011
- www.thalia-theater.de/treffpunkt/treffpunkt/theaterprojekte-fuer-alle/, 18.01.2011

www.wettbewerb-kulturstiftung.de/show_project_short_neu.aspx?ID=1299,
18.01.2011
die Rechte von Menschen mit Behinderungen, 03.05.2008 [http://www.einfach-
teilhaben.de/SharedDocs/Publikationen/DE/Service/un_konvention.pdf?__
blob=publicationFile](http://www.einfach-teilhaben.de/SharedDocs/Publikationen/DE/Service/un_konvention.pdf?__blob=publicationFile)
www.dox-maskentheater.de/doxcity.html, 18.01.2011
www.hamburger-kunsthalle.de/seiten/mp_b_geistig.htm, 18.01.2011
www.thalia-theater.de/paedagogik/treffpunkt/, 18.01.2011
<http://db.kultur-macht-schule.de>, 02.02.2011
www.jugendkunstschulen.de/index.php?id=13, 02.02.2011
www.kulturundschule.de/docs/EVLNRW_Endbericht.pdf, 02.02.2011
www.jugendkunstschule-koeln.de/data/JKS_2010.pdf, 18.02.2011
www.biberach-riss.de/Lesef%C3%B6rderung/Projekt_Fritzle, 18.01.2011

Abbildungsnachweis

Sämtliche Fotos: A. K. Müller

Andreas Hinz: Inklusion - mehr als nur ein neues Wort!?

Integrationsbegriff - selbstverständlich und unklar

Einerseits ist Integration ein Begriff, der inzwischen - auch in der Pädagogik insgesamt – einen hohen Bekanntheitsgrad hat, der relativ klar bezeichnet, dass die alte Gleichung 'normale Kinder in der allgemeinen Schule, Kinder mit Behinderung in Sonderschulen' nicht mehr stimmt, sondern dass auch Kinder mit spezifischen Bedarfen gemeinsam mit anderen in der allgemeinen Schule leben und lernen können. Und Integrationspädagogik ist die entsprechende Pädagogik, die sich auf Prozesse und Effekte des gemeinsamen Spielens Lebens, Lernens und Arbeitens in heterogenen Gruppen bezieht. So einfach, so klar.

Andererseits ist Integration in der Praxis inzwischen alles Mögliche - gemeinsamer Unterricht in der allgemeinen Schule, punktuelle Feste und Feiern, selbst der Besuch einer Sonderschule wird gelegentlich als Integration bezeichnet. Fast kann man sagen: Alles, was als gut, fortschrittlich und hilfreich gesehen werden will, heftet sich das Etikett 'integrativ' an. Und das ist eines der vielen Probleme des Integrationsbegriffs.

Probleme der Integrationspraxis

Wenn im Folgenden über Probleme der Integration nachgedacht wird, geschieht das nicht mit der Botschaft 'Zurück - Integration war der falsche Weg!', sondern ganz im Sinne einer Haltung 'Integration ist ein wichtiger und richtiger Weg; die Schwierigkeiten dabei fordern zu einem konsequenteren Blick und Zugang auf'. Auch über Deutschland hinaus sind in der Praxis der Integration eine Reihe quantitativer und qualitativer Probleme deutlich geworden.

Unter quantitativen Gesichtspunkten ist Integration ein sektorales Phänomen: im Kindergarten fast flächendeckend, in der Grundschule – bei deutlichen Unterschieden zwischen den Bundesländern - relativ weit verbreitet, in der Sekundarstufe I nur noch in geringem Maße zugelassen und in der Sekundarstufe II geradezu exotisch. Gemeinsamer Unterricht ist ein ergänzendes, nicht ein ersetzendes System geworden. In den letzten Jahren gibt es Stagnation, allerdings bei zunehmendem sonderpädagogischen Förderbedarf - eine Folge der Logik, nach der Ressourcen entsprechend den etikettierten Kindern zugewiesen werden.

Auch qualitativ gibt es sektorale Tendenzen: Kinder mit Lern-, Sprach- und Verhaltensproblemen sind zahlreich vertreten, Kinder mit höherem Unterstützungsbedarf finden sich deutlich seltener in integrativen Klassen. Allgemein scheint die Gleichung zu gelten: je schwerer die Behinderung, desto geringer die Chancen für Integration. In Nordamerika wird dies als 'readiness-model' bezeichnet, dem zufolge mit den Fähigkeiten des Kindes auch seine Integrationsmöglichkeiten steigen und somit die

Gefahr besteht, dass Kinder sich erst durch Fähigkeiten für Integration qualifizieren müssen - und damit bleibt Integration etwas Selektives. Zudem bleibt es häufig bei einem Denken in zwei Gruppen: den nichtbehinderten Kindern, den integrierenden, normalen und eigentlichen - und den behinderten Kindern, den zu integrierenden, anormalen und den 'Auch-Kindern', die dann an einem Thema 'auch' etwas arbeiten können.

Konzept der Inklusion

Im angloamerikanischen Raum wird diese kritische Sicht auf die Integration mit dem Konzept der Inklusion verbunden (vgl. STAINBACK & STAINBACK 1997, MITTLER 2000). Langsam gewinnt es nun auch im deutschsprachigen Raum an Bekanntheit (vgl. HINZ 2002, SANDER 2002). Was ist das Neue daran? Zunächst einmal ist es für die Theorie der Integrationspädagogik nichts Neues. Jedoch kann die integrative Praxis für ihre kritische Selbstreflexion einige Anregungen erhalten, denn bei Inklusion

- wird von einer untrennbaren heterogenen Lerngruppe und nicht von zweien ausgegangen,
- wird nicht nur (Nicht-)Behinderung beachtet, sondern es werden viele Dimensionen vorhandener Heterogenität zusammengedacht - Möglichkeiten und Einschränkungen, Geschlechterrollen, sprachlich-kulturelle und ethnische Hintergründe, soziale Milieus, sexuelle Orientierungen, politisch-religiöse Überzeugungen und was auch immer mehr,
- wird neben dem institutionellen Rahmen vor allem auch die emotionale und die soziale Ebene des gemeinsamen Lebens und Lernen in den Blick genommen,
- wird jede Person als wichtiges Mitglied der Gemeinschaft unabhängig von seinen Möglichkeiten und Einschränkungen, die sich ohnehin bei allen Menschen nur graduell unterscheiden, wertgeschätzt - ganz im Gegensatz zum 'readiness-model' und schließlich
- werden Ressourcen nicht mehr einzelnen Personen zugewiesen, deren Andersartigkeit dadurch wiederum dokumentiert wird, sondern Klassen und Schulen als Ganzes bekommen sie - denn sie sind es, die sonderpädagogischen Förderbedarf haben.

Unterschiede zwischen Integration und Inklusion

Alfred SANDER (2002) resümiert, Inklusion bezeichne ein optimiertes und erweitertes Verständnis von Integration (vgl. auch HINZ 2003, 2004). Die folgende - zugespitzte – Gegenüberstellung integrativer und inklusiver Praxis führt diese qualitativen Unterschiede vor Augen:

Praxis der Integration	Praxis der Inklusion
☐ Eingliederung von Kindern mit bestimmten Bedarfen in die allgemeine Schule ☐ Differenziertes System je nach Schädigung ☐ Zwei-Gruppen-Theorie (behindert / nichtbehindert) ☐ Aufnahme von behinderten Kindern ☐ Individuumszentrierter Ansatz ☐ Fixierung auf die institutionelle Ebene ☐ Ressourcen für Kinder mit Etikettierung ☐ Spezielle Förderung für behinderte Kinder ☐ Individuelle Curricula für einzelne ☐ Förderpläne für behinderte Kinder ☐ Anliegen und Auftrag der Sonderpädagogik und Sonderpädagogen ☐ Sonderpädagogen als Unterstützung für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf ☐ Ausweitung von Sonderpädagogik in die Schulpädagogik hinein ☐ Kombination von (unveränderter) Schul- und Sonderpädagogik ☐ Kontrolle durch ExpertInnen	☐ Leben und Lernen für alle Kinder in der allgemeinen Schule ☐ Umfassendes System für alle ☐ Theorie einer heterogenen Gruppe (viele Minderheiten und Mehrheiten) ☐ Veränderung des Selbstverständnisses der Schule ☐ Systemischer Ansatz ☐ Beachtung der emotionalen, sozialen und unterrichtlichen Ebenen ☐ Ressourcen für Systeme (Schule) ☐ Gemeinsames und individuelles Lernen für alle ☐ Ein individualisiertes Curriculum für alle ☐ Gemeinsame Reflexion und Planung aller Beteiligten ☐ Anliegen und Auftrag der Schulpädagogik und Schulpädagogen ☐ Sonderpädagogen als Unterstützung für Klassenlehrer, Klassen und Schulen ☐ Veränderung von Sonderpädagogik und Schulpädagogik ☐ Synthese von (veränderter) Schul- und Sonderpädagogik ☐ Kollegiales Problemlösen im Team

Tab. 1: Praxis der Integration und der Inklusion (HINZ 2002, 359)

Mit diesem kritischen Blick soll nicht etwa der Gemeinsame Unterricht insgesamt kritisiert und schon gar nicht die Arbeit von integrativ arbeitenden PädagogInnen herabgewürdigt werden. Allzu häufig

werden sie durch bestehende Strukturen und Denkgewohnheiten in ihrer Arbeit behindert. Manche arbeiten vielleicht dieser Gegenüberstellung folgend bereits inklusiv, allerdings häufig eher gegen Strukturen als mit deren Unterstützung - und das schafft eben qualitative Probleme.

(...)

http://www.gemeinsamleben-rheinlandpfalz.de/Hinz__Inklusion_.pdf

Friedhelm Roth-Lange

Freaks und Kultfiguren – Stigmatisierung und Mystifizierung von Darstellern mit Behinderung¹

Dass die Theaterarbeit mit jenen eigenartigen Menschen, die landläufig als „behindert“ bezeichnet werden, eine eigene ästhetische Qualität beanspruchen kann, gilt inzwischen in Expertenkreisen als akzeptierter Grundsatz.² Bei manchen Fachleuten der Theaterpädagogik ist sogar eine Wendung zum Primat des Ästhetischen zu beobachten, wenn es etwa kategorisch heißt: „Theater mit behinderten Menschen muss Theater sein. Indem es Theater ist, entfaltet es seine therapeutischen Qualitäten“³. Wenn hier von einem künstlerischen Anspruch die Rede ist, soll das die Bedeutung von therapeutischer und pädagogischer Theaterarbeit nicht schmälern. Und es geschieht schon gar nicht mit dem Anspruch, diese zu ersetzen. Wohl aber gilt, dass Theater mit behinderten Menschen als Theater *auch* eine „künstlerische Perspektive“ erfordert. Und es steht zu vermuten, dass erst die reflektierte Entscheidung über *bestimmte* künstlerische Verfahren den therapeutischen Effekt wesentlich beeinflussen kann.

In drei gewichtigen Textsammlungen zum Thema ist der Stand der Diskussion vorbildlich dokumentiert: „Theater, Trotz und Therapie“⁴ versammelt die Beiträge einer internationalen Fachtagung über die künstlerische Arbeit von und mit Behinderten, die 1997 in Verbindung mit dem „Fest der Sinne“ in Lingen stattgefunden hat. Die Ergebnisse einer Tagung der Bundesvereinigung für kulturelle Jugendbildung (BKJ) von 1998 in Remscheid über Kulturarbeit von und mit Menschen mit Behinderung sind unter dem Titel „EigenSinn und EigenArt“⁵ zugänglich. Der Band „Weltsichten“⁶ von 2001 schließlich gibt in Erfahrungsberichten und theoretischen Reflexionen einen Überblick über das künstlerische Schaffen von behinderten und

¹Auszug aus einem 2010 überarbeiteten Vortrag: Vgl. Roth-Lange, Friedhelm: Braucht das Theater mit blinden und Sehbehinderten Menschen eine besondere künstlerische Form? In: Saßmannshausen/Winkelstraeter (Hg.): ...blindlings auf die Bühne!? Theaterarbeit mit Blinden und Sehbehinderten. Marburg 2003, S. 15-28.

² Sichtbar wird das etwa an der Aufmerksamkeit, mit der die Arbeit von behinderten Darstellern wie etwa der Berliner Theater Rambazamba und Thikwa, des Theaters Sycora aus Münster oder der Gruppe Eisenhans vom Thalia-Theater Hamburg bei professionellen Festivals und in den Medien bedacht worden ist.

³ Ruping (1999:12). Und Lars Göhmann zitiert zustimmend Peter Radtke mit dem Satz: „Wo Therapie ist, ist niemals Kunst, aber wo Kunst ist, ist immer Therapie“. Göhmann (1999 a : 69).

⁴ Ruping (1999) als Sammelband im Folgenden: TTP.

⁵ Bundesvereinigung (1999) als Sammelband im Folgenden: EE.

⁶ Müller, Angela/Schubert, Jutta (2001) als Sammelband im Folgenden: WS

psychisch kranken Menschen in der bildenden und darstellenden Kunst der Gegenwart.

Mit dem erklärten Ziel der Überzeichnung will ich hier dominierende Argumentationsmuster herausheben, die in ihrer Zuschreibung ästhetischer Qualitäten der Theaterarbeit mit behinderten Akteuren zwar alle von den besten Absichten geleitet sind, aber vor dem Hintergrund einer an Inklusion orientierten Theaterpädagogik problematisiert werden sollten: seit Tucholsky wissen wir ja, dass „gut gemeint“ noch lang nicht „gut“ sein muss.

a) Mystifikation von Behinderung

„Ich habe einmal im Zug auf der Reise von Köln nach Bremen eine contergangeschädigte Frau als Sitznachbarin gehabt. Die junge Frau saß auf ihrem Zugsessel und las. Sie hielt das Buch mit ihren Füßen und die Art, wie sie es hielt, drückte eine unglaubliche Grazie aus. Sie hatte sich, allen Widerständen zum Trotz, eine Technik zueigen gemacht, die ihr nicht nur ermöglichte, das Buch zu lesen, sondern in der sich eine kaum beschreibbare Freiheit ausdrückte...“⁷. Diese mit ästhetischen (Grazie) und moralischen (Freiheit) Begriffen sehr stark aufgeladenen Beobachtungen können als exemplarisch für eine Sichtweise der Behinderung gelten, die ich *verklärend* nennen möchte und die dazu neigt, der körperlichen Besonderheit und ihrer Kompensation per se eine ästhetische Qualität zuzuschreiben. Wenn der Autor im selben Atemzug die Arbeit mit der neutralen Maske als Beispiel für eine der Behinderung ähnliche „Einschränkung der Freiheit“ anführt und von „Behinderungen“ die Rede ist, die dazu dienen „um an den Kern des Ausdrucks zu gelangen“⁸, wird deutlich, dass ‚Behinderung‘ hier eher als theatermethodische Metapher fungiert und nur noch eine vorübergehende Herausforderung bezeichnet, deren phantasievolle Überwindung als artistische Leistung gewertet wird. Es ist anzunehmen, dass der Autor mit diesen Vergleichen Behinderung lediglich aufwerten und nicht den didaktischen Trick mit dem realem handicap gleichsetzen will, aber er macht sich auch keine Gedanken mehr über den Unterschied. ‚Einschränkung‘ wird bei dieser leichtfertigen Metaphorisierung tendenziell zu ‚Überlegenheit‘ stilisiert.

⁷ Matthies (TTP : 149)
⁸ ebd.

Es ist atemberaubend, zu welcher Umwertung von Alltagserfahrungen die Behinderten auf der Bühne in der theaterpädagogischen Literatur herhalten müssen, wenn halsüberkopf „das, was im Normalfall als Schwäche, als Mangel ausgelegt wird, auf der Bühne als Stärke ausgelebt wird“⁹, wenn „aus Krücken Flügel werden“¹⁰. Man kann Behinderte auch dadurch *exkludieren*, dass man sie idealisiert und auf einen sehr hohen Sockel stellt. Da fehlt nicht mehr viel zu den Mystifikationen, die der Regisseur Stefan Bachmann bemüht hat, um die Besetzung der Ophelia in seiner Kopenhagener Hamlet-Inszenierung mit einer Schauspielerin mit Down-Syndrom zu begründen: „Mongoloide Menschen sind für uns Unberührbare, sie haben Heiligenstatus und sind diskriminierte Außenseiter“. Gerade das mache sie geeignet für eine Rolle wie die der Ophelia, die auf der Bühne immer ein Fremdkörper bleibe.¹¹

b) Behinderung als Authentizitätsgarant

Mit ähnlicher Emphase wird gewöhnlich auch das Deutungsmuster vertreten, das diesen Darstellern aufgrund ihrer Behinderung eine besonders *authentische und ursprüngliche* Darstellung zuschreibt: „Das Avantgardistische des Theaters mit geistigbehinderten Spielern liegt in seiner Verweigerung rationeller, akademischer und widerspruchslöser Maßstäbe, in der Behauptung authentischer Kunstäußerung“¹² schreibt etwa Gisela Höhne, Regisseurin beim mehrfach ausgezeichneten Theater Rambazamba aus Berlin, die sich damit ähnlicher Argumentationsmuster bedient, wie sie in den zwanziger Jahren die Kunstkritik im Zusammenhang der *Art brut* entwickelt hat¹³. Bei Höhne geht es darum, den Darstellern „ihr Anderssein, ihre einmalige Sicht und Wahrnehmung, auch ihren Ausdruck zu lassen“¹⁴, denn „ihre Fähigkeit zum Verständnis des Symbolischen und der Erfindung von Meta-

⁹ Pigl (1999 : 160)

¹⁰ Schmitt (1999 : 149). Im Unterschied zu anderen vom eigenen rhetorischen Schwung beflügelten AutorInnen macht B. Schmitt immerhin deutlich, welcher konkrete Bühnen-Vorgang hinter dieser Metaphorik steht. Vor allem unterschlägt sie nicht den anstrengenden und aufwendigen Erarbeitungsprozess, den diese Szene und jeder tänzerischen Arbeit mit körperliche Behinderten in der Tanzkompanie HandiCapace impliziert..

¹¹ nach: die tageszeitung vom 27.8.02, 15 Auch unter:

http://portale.web.de/Schlagzeilen/News/?msg_id=1671185 vom 30. 01 03

¹² Höhne (1999:95f.)

¹³ Dichter (2001 : 127): „Seit 1945 war der Künstler Dubuffet leidenschaftlicher Anwalt der ‚wahren Kunst‘, wie er sie empfand, der Werke, die durch Künstlerkultur keinen Schaden erlitten haben, bei denen also der Nachahmungstrieb, im Gegensatz zu dem, was bei den Intellektuellen geschieht, wenig oder gar keinen Anteil hat, so dass die Autoren alles aus ihrem eigenen Inneren holen und nicht aus den Schubladen der klassischen Kunst oder der Kunstrichtung, die gerade in Mode ist.“

¹⁴ Höhne (1999 : 85)

phern und ihre besondere Spielweise bringen Verdichtungen und besonderen Ausdruck hervor und öffnen uns neue Perspektiven“.¹⁵

Der sympathische ‚Krüppel‘ wird hier tendenziell zur kulturkritischen Projektionsfläche für den Wunsch, der Oberflächlichkeit und dem Konformitätsdruck zu entkommen, ein Muster, das im Anschluss an den Film „Einer flog über das Kuckucksnest“ so manche Freak-Show angeregt hat. Das aber auch in dem gut gemeinten, weil gegen Ausgrenzung gerichteten Satz „Wir sind alle behindert“¹⁶ anklingt, mit dem Tabori dem Begriff jegliche Trennschärfe nimmt, indem er ihn zur anthropologischen Konstanten ausweitet.

c) Behinderung als Andersartigkeit

Grundsätzlich scheint für die Vertreter des Tanztheaters zu gelten, dass ihre Bewertungen weniger unter dem Zwang stehen, die besondere Körpersprache Behinderter um jeden Preis aufzuwerten. So wollten die Berner Tanztage von 1997, als dort zum ersten Mal schwerpunktmäßig Tanzcompagnien mit Körperbehinderten auftraten, den Blick einfach nur „auf einen Tanz jenseits von gängigen Körperbildern“¹⁷ lenken. Und Petra Kuppers deutet am Beispiel der britischen Tanzgruppe CandoCo von behinderten und nichtbehinderten Tänzern an, dass „durch die physische Präsenz des behinderten Tänzers neue Tanzgenres und Körperbilder für eine soziale Welt entstehen, in der Behinderung nicht nur Freak-Charakter hat, sondern auch interessante ‚Alternativen‘ zur Norm zeigen und damit das Spektrum menschlicher Möglichkeiten erweitern kann“¹⁸. Bei dieser Sichtweise geht es also darum Behinderung in ihrer *Differenz* wahrzunehmen, als einen *Bruch ästhetischer Normen und Sehgewohnheiten* zu nutzen und aus der Kontrastierung mit konventionellen und vertrauten Körperbildern künstlerische Qualität zu gewinnen. Für Michael Pigl, verantwortlich für den Jugendzirkus mit geistig Behinderten des Theaters Rambazamba, ergibt sich aus dieser Haltung sogar die Entscheidung für ein bestimmtes künstlerisches Genre: „Zirkus speist seine Faszination auch daraus, das Fremde, das Exotische, das von der Norm Abweichende zu sein. Ein guter Ansatzpunkt für die Arbeit mit Menschen, die als nicht normal, als behindert eingestuft werden. Auch in unserer Zirkusgruppe sehe ich das Anders-Sein als

¹⁵ a.a.O., 96

¹⁶ Radtke (WS : 160)

¹⁷ Schubert, (2001 : 231)

¹⁸ Kuppers (2001 : 182 f.)

Potential. Die Behinderung soll nicht überspielt, nicht unsichtbar gemacht oder (ängstlich) zugedeckt werden.“¹⁹ Der offensive Umgang mit der Behinderung schließt allerdings nicht aus, dass intensiv an einem kontrollierten, bewussten Körperausdruck und einer Erweiterung des Bewegungsrepertoires innerhalb der besonderen physischen Möglichkeiten der Behinderten gearbeitet wird, wie die entsprechenden Berichte über die Probenarbeit zeigen.

Eine ähnliches Verständnis des Phänomens „Behinderung“ als Andersartigkeit findet sich im Gegenwartstheater vor allem in dem „karnevalistischen Spiel mit dem Normalen wie mit dem Monströsen“ (Seesslen) im Werk von Christoph Schlingensief: ²⁰„Der Freak ist die Situation selbst, die uns zur Unterscheidung zwingt, was normal ist und was nicht“, so Schlingensief in einem Interview zu seiner TV Show „Freakstars 3000“²¹. Georg Seesslen nennt sie in einer wichtigen Studie zum Theater Schlingensiefs die „Sehenden“: „Sie machen deutlich, dass Menschen in anderen Systemen leben und dass diese Systeme miteinander kommunizieren können, ohne sich gegenseitig zu negieren“.²² Diese prinzipielle Anerkennung der Heterogenität von künstlerisch agierenden Gruppen und der Verzicht auf eine Zweiteilung in Darsteller mit Behinderung und solche mit „normaler“ Neurose entspricht einem zentralen Prinzip inklusiver Praxis.

Bei Schlingensief korrespondiert das Interesse am behinderten Schauspieler auch mit der seit den neunziger Jahren des letzten Jahrhunderts als Live-Art zu beobachtenden Öffnung der Bühne für „das Reale“, der Tendenz zur Aufhebung der Unterschiede zwischen Darsteller und Figur, zwischen Fiktion und Dokument, zwischen Kunst und Leben. Für das postdramatische Theater ist die „Anwesenheit des *devianten Körpers*, der durch Krankheit, Behinderung, Entstellung von der Norm abweicht“ ein wichtiges Mittel, die Realität des Darstellers selbst, seine konkrete Körperlichkeit anstelle einer Bühnenillusion, eines szenischen „So-zu-tun-ob-man-ein-anderer-wäre“, in den Fokus der Aufmerksamkeit zu rücken.

d) Behinderung als theaterpädagogische Herausforderung

Auch wenn die Abgrenzung zu dem differenzästhetischen Konzept der Andersartigkeit in der Praxis nicht wirklich in jedem Fall gelingen wird, möchte ich doch noch

¹⁹ Pigl (1999 : 160

²⁰ Lehmann, Hans-Thies: Postdramatisches Theater. Frankfurt/M 1999, S. 163.

²¹ zit. nach Straub (2003)

²² www.schlingensief.com/bio_seesslen.php (8.12.10)

eine Konzeption herausheben, in der die künstlerische Arbeit mit Behinderten besonderen Wert auf die fachliche Qualifikation und damit auch auf die Bearbeitung von Defiziten legt. „Unterrichtet wird in Schauspielkunst, Bühnenplastik, Pantomime, Tanzkunst, Rhythmik und anderen Fächern, die mit Theorie und Praxis des Theaters in Zusammenhang stehen.“²³ Was sich wie der Lehrplan einer Schauspielschule anhört, ist in diesem Fall Programm der Lernstudios „Bukaschka“ für gehörlose Kinder. Dazu gehören für den Leiter der Theaterarbeit, Wladimir Tschikischev, nicht nur „gute körperliche Vorbereitung und harmonisches Bewegungstraining, sondern auch die Vorsorge für die psychische Gesundheit, die Vertrauensschule.“²⁴ Diese nüchternen Sätze zeigen eine Haltung, die wie bei anderen Schauspielern auch voraussetzt, dass künstlerische Arbeit an ein in Ausbildungsprozessen *erworbenes technisches Können* gebunden ist. Eine solche eher handwerkliche Betrachtung des Problems ist auch charakteristisch für die Theater-Werkstatt Thikwà, die ihre an einer künstlerischen „Qualifizierung“ der Behinderten orientierte Arbeit in dem Satz zusammenfasst: „So wie der Einhändige mit dem Holzbeitel eine möglichst exakte Arbeitstechnik entwickelt, so sucht der Hinkende ein gleichmäßig ruhiges Gehen zu entwickeln, ohne damit das Hinken zu vertuschen. Und wer auf die Bühne geht, soll ein Verhältnis zu dem Geschehen finden, d.h. für sich einen Begriff dazu bilden.“²⁵ Die besonderen Eigenschaften von Behinderten gelten hier nicht schon als Garant einer besonderen ästhetischen Qualität, sondern als „Herausforderung zur Suche nach angemessenen ästhetischen Möglichkeiten.“²⁶ ‚Angemessen‘ heißt dann etwa bei geistig Behinderten, dass sie den nicht-intellektuellen, sinnlich-handwerklichen Erfahrungsmodus dieser Menschen berücksichtigen. Auch hier wird mit dem Prinzip des individualisierten Lernens ein wichtiger Gedanke der inklusiven Pädagogik aufgegriffen.

Literatur:

EE = Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (Hg.) 1999: Eigensinn & Eigenart. Kulturarbeit von und mit Menschen mit Behinderung. Remscheid

TTP = Ruping, Bernd (Hg.) 1999: Theater, Trotz und Therapie. Ein Lies- und Werkbuch für Theater. Lingen (Ems) (abgekürzt TTP)

²³ Tschikischev (1999 : 68)

²⁴ a.a.O. 67

²⁵ Altenmüller (2001 : 264 f.)

²⁶ Vogt (1999 : 72)

WS = Müller, Angela/ Schubert, Jutta 2001: Weltsichten. Beiträge zur Kunst behinderter Menschen. Hamburg

Altenmüller, Gerlinde 2002: Hier schwingt das Alte mit. Die Theater-Werkstatt Thikwà. In: WS 260-265

Dichter, Claudia 2001: Die Sammlung Arnulf Rainer. In: WS 126 -139

Göhmann, Lars 1999a: Der Weg ist das Ziel. Aspekte ästhetischer Bildung in der theaterpädagogischen Arbeit mit behinderten Menschen. In: EE 63 - 73

Göhmann, Lars, Cüppers, Garsten 1999b: Kunst oder Marmelade? Ästhetik und Ethik in der Theaterarbeit mit Behinderten. In: TTP 138-144

Himstedt, Swaantie 2002: Moments of being. Zum Verhältnis von Ethik und Ästhetik in der Theaterarbeit von und mit geistig behinderten Menschen. In : WS 188-193

Höhne, Gisela 1999: Spiel und Subversivität - das Theater Rambazamba. In: TTP 75 -97

Höhne, Gisela 2002: Medea - Der tödliche Wettbewerb. Die Raserei hat ein Ziel. In: WS 234-243

Kuppers, Petra 2002: Der Körper im Zentrum des Tanzes: Behinderung als Tanzsprache. In: 182-187

Lehmann, Hans-Thies: Postdramatisches Theater. Frankfurt/M.1999

Matthies, Roland 1999: Trotz Therapie und alledem - vor allem Theater. Zur Ausbildungskonzeption der Studienrichtung Schauspiel an der Fachhochschule Ottersberg. In: TTP 145 -154

Müller, Angela/ Schubert, Jutta (Hg.) 2001: Weltsichten. Beiträge zur Kunst behinderter Menschen. Hamburg (abgekürzt WS)

Pigl, Michael 1999: „Steig ab, betritt den Saloon!“ Cowboy-Zirkus des Theaters Rambazamba. In: EE 159-164

Ruping, Bernd (Hg.) 1999: Theater, Trotz und Therapie. Ein Lies- und Werkbuch für Theater. Lingen (Ems) (abgekürzt TTP)

Roth-Lange, Friedhelm: Sichere und sicher riskante Räume in der Theaterarbeit mit Blinden. Manuskript für die Tagungsdokumentation „Nicht mit mir“ Hg. Von Marion Küster. Erscheint vorauss. Rostock 2012

Schmitt, Beate 1999: Wenn aus Krücken Flügel werden. Die Tanzkompanie Handi-Capace - Ein Erfahrungsbericht. In: EE 155-158

Straub, Johanna 2003: Wir sind alle krank. Schlingensiefs ‚Freakstars 3000‘. In Spiegel online 19. November 2003, 14:43 Uhr. www.spiegel.de/kultur/0,1518,274587,00.html

Tschikischev, Wladimir 1999: Piano - Das Theater der Stille. In TTP 64 – 70

Vogt, Christine 1999: Hoffnung, Verknotung, Lösung – Das Theater Thikwa. In: TTP 70 -74

Wartemann, Geesche 2002: Selbstdarstellung und Rollenspiel geistig behinderter Akteure. In: WS 199-221

Selbstdarstellung und Rollenspiel geistig behinderter Akteure

Schon längst sind geistig behinderte Darsteller nicht mehr ins öffentliche Abseits pädagogischer oder therapeutischer Theaterprojekte verbannt, sondern erfahren eine zunehmende Popularität auf etablierten bundesdeutschen Theaterbühnen und renommierten Festivals. Sie treten in Ergänzung zu oder anstelle professioneller Schauspieler und Schauspielerinnen auf und gewinnen ihr Profil gerade durch dieses Gegenüber: Auf der einen Seite Unmittelbarkeit und Authentizität, auf der anderen Seite Verstellung und Virtuosität; hier Selbstdarsteller, dort Rollenspieler - das wollen uns Rezensenten und Theatermacherinnen jedenfalls immer wieder glauben machen. Im Pluralismus der Phänomene zeitgenössischen Theaters scheint das Theater mit geistig behinderten Akteuren eine Variante der »Lifeart« darzustellen und in besonderer Weise für die »neue Lust am Prinzip Realität bei gleichzeitigem Verlust des Realen« zu stehen (Petra Kohse 1998, S. 138). Der Begriff des Authentischen boomt und mit ihm das Theater mit geistig behinderten Akteuren.

Doch auch die Kritiker derartiger Authentizitätszuschreibungen melden sich zu Wort. Es besteht Diskussionsbedarf. Beispielsweise wendet sich das Berliner Thea-

ter Thikwà explizit gegen jede Authentizitätsbehauptung. In einer Broschüre des Theaters heißt es: »Die landläufigen Mutmaßungen über das >Authentische< oder >Ursprüngliche< des Ausdrucks insbesondere geistig behinderter Menschen kann man getrost zuhause lassen. Projektionen und Mystifikationen dieser Art lehnen wir ab.« Die Theaterleitung von Thikwà distanziert sich vom Geniebegriff des 19. Jahrhunderts und befürchtet, daß geistig behinderte Akteure bei derartigen Authentizitätszuschreibungen lediglich zur Projektionsfläche einer Authentizitätssehnsucht werden. Thikwà lehnt den Begriff also nicht zuletzt aus ethischen Gründen ab.

Aber auch darstellungstheoretisch argumentieren die Kritiker des Authentizitätsbegriffs: Sie fragen, was Realität und Authentizität auf der Bühne überhaupt sein sollen. Verschärft stellt sich diese Frage, wenn grundsätzlich ein »Verlust des Realen« konstatiert wird. Unmittelbarkeit wird damit nicht nur auf der Theaterbühne, sondern auch im sozialen Kontext fragwürdig. *Wir alle spielen Theater* lautete schon der Titel der in den 60er Jahren erschienenen populären Untersuchung zu Selbstdarstellungen im Alltag von Goffman. Heute werden im Rahmen der sogenannten Theatralitätsdebatte Inszenierungen in Sport, Politik, Werbung und Kirche diskutiert. Wo Öffentlichkeit stattfindet, werde auch Theater gespielt, heißt es. Wie kann in dieser Zeit, wider besseren Wissens, überhaupt noch von Authentizität die

Rede sein? Die Frage ist falsch gestellt: Nicht trotz, sondern gerade weil der »Verlust des Realen« allgegenwärtig ist, kann Authentizität zur Zielkategorie werden.

Dieses Authentizitätsbedürfnis betrifft geistig behinderte Menschen und ihre Kunst in besonderer Weise; denn gerade ihnen und ihren Darstellungsformen wird in starkem Maße Authentizität zugeschrieben. Ich möchte diesen Authentizitätszuschreibungen im Theater mit geistig behinderten Akteuren nun genauer nachgehen, da sich mit ihnen Erwartungen und Interessen von Zuschauern und Theatermacherinnen an dieser Theaterform formulieren. Umgekehrt können meine Analyse und meine Interpretation vielleicht auf die Wahrnehmung und Produktion zurückwirken, indem sie Mystifikationen und Vereinnahmungen geistig behinderter Akteure aufzeigen und deutlich machen können, daß ein Authentizitätseffekt immer abhängig vom jeweiligen Inszenierungskontext konstituiert wird.

Was zeichnet also die Darstellungen geistig behinderter Akteure aus, so daß ihnen Authentizität zuerkannt wird? So behauptet der Heidelberger Kunstpädagoge Kläger beispielsweise, daß geistig Behinderte sozusagen eine Ursprünglichkeit bewahrt hätten, die normalerweise im Sozialisationsprozeß verlorengehe. Als authentisch gilt ihre ver-

meintliche Ursprünglichkeit, und Authentizität wird damit in einem essentiellen Sinn bestimmt. Klägers stereotype Rede von *dem* Behinderten muß dabei natürlich Widerspruch provozieren, doch die von ihm formulierte Charakterisierung geistig behinderter Menschen als »neoten« und »primärprozeßhaft«, also frei von kulturellen Einflüssen, findet noch immer überraschend große Zustimmung. In der Tradition des Kleistschen Marionettentheaters gelten mangelndes Bewußtsein und fehlende Reflexivität bis heute als Bedingung von Authentizität.

Auch beim Bremer Blaumeier-Projekt werden die »lebendigen und künstlerischen Ausdrucksformen« der psychisch kranken und geistig behinderten Akteure als Schöpfungen einer vermeintlich animalischen Natur gedeutet. Die Initiatoren des Projekts widersprechen dem nicht. Immer wieder werden szenische Darstellungen geistig behinderter Akteure als Manifestationen des Unbewußten, auch eines kollektiven Unbewußten rezipiert, zu dem wir Nicht-behinderten keinen Zugang mehr fänden. Man fühle sich den Darstellerinnen verbunden. Es seien auch unsere Sehnsüchte, Ängste und Vorurteile, die wir auf der Bühne des »archaischen Theaters« mit seinen bildhaften, poetischen und (allgemein-) menschlichen Darstellungsformen wiederfänden, wie in einer Fernsehdokumentation die Attraktivität des Berliner Theaters RambaZamba zusammenfassend begründet wird. Handelt es sich hier lediglich um naive Ursprungsfiktionen der Zuschauer? Oder welches programmatische Interesse steht hinter solchen

Zuschreibungen?

Gisela Höhne zum Beispiel, Gründerin und Regisseurin des Theaters RambaZamba, formuliert mit derartigen Authentizitätszuschreibungen eine Kulturkritik. Ihre Ursprungsfiktionen fungieren als utopischer Entwurf wiederzugewinnender Ganzheitlichkeit. Dabei wird neben der Kritik gleichzeitig ein ästhetisches und gesellschaftliches Gegenmodell entworfen: Emotionalität und Herzlichkeit der geistig behinderten Akteure sollen das herrschende Konkurrenzdenken ablösen. RambaZamba kultiviert sein Image, wild und unzivilisiert zu sein, und grenzt sich auf diese Weise von Konventionen und Werten der Konsum- und Leistungsgesellschaft ab. Und um die Evidenz dieses Gegenmodells zu erhöhen, werden die geistig behinderten Menschen zu »edlen Wilden« stilisiert. So behauptet die Regisseurin Höhne in einem Interview zur Inszenierung der *Medea*: »In unseren Spielerinnen ist es *noch* drin, dieses demokratische Mutterrecht.« (Zglinicki 1997, S.27). Zur Traditionslinie einer derartigen Ursprungsfiktion liest man in Karia Bilangs Arbeit über das Ursprüngliche in der bildenden Kunst des 20. Jahrhunderts: »Die in den siebziger Jahren erwachte Frauenkunstszene greift mit dem Anspruch einer eigenen feministischen Ästhetik auf mutterrechtliche Kulturen und weibliche Kunstfor-

men und Themen aus dem folkloristisch-traditionellen Bereich zurück [...] und grenzt sich gegen die Intellektualisierung bei ihren männlichen Kollegen ab.« (Bilang 1989, S.11)

In diesem Authentizitätskonzept feministischer Künstlerinnen der siebziger Jahre sind ästhetische Innovationen und gesellschaftliche Emanzipationsbestrebungen miteinander verbunden. Mit dem Rückgriff auf altertümliche »mutterrechtliche Kulturen«, aber auch auf Traditionen der Volkskunst, sollen Formen und Methoden etablierter Kunst verändert und außerdem einer gesellschaftlich diskriminierten Gruppe, die nun mit dem Anspruch einer eigenen Ästhetik auftritt, ein öffentliches Forum verschafft werden. Höhne überträgt dieses Authentizitätskonzept in ihrer Inszenierung der *Medea* auf die geistig Behinderten und ihr Theater. Auch beim Theater Ramba-Zamba sollen Darstellungsformen eines überwiegend konzeptionell und intellektuell bestimmten Theaters und Produktionsprozesses überwunden werden.

Meiner Meinung nach verliert aber die Kritik an aktuellen ästhetischen und gesellschaftlichen Normen mit der Ursprungsfiktion Höhnes an Prägnanz, da sie zu einer generellen Kultur- und Zivilisationskritik verallgemeinert wird. Die Authentizitätszuschreibung legitimiert die Darstellungsformen geistig behinderter Akteure nicht nur, sondern verschleiert auch ihre spezifische Qualität und Relevanz. Im offenen Widerspruch zu dieser allgemeinen Authentizitätsbehauptung tritt der historische Kontext in den Inszenierungen des Theaters Ramba Zamba, zum Beispiel in der Inszenierung der *Medea*, zutage: Mit

einem anfänglichen Spiel im Spiel gewinnt das Grundmotiv der Vorlage, nämlich das Motiv von Ausgrenzung und Widerstand, einen deutlich aktuellen Bezug. In der Szene passiert folgendes: Eine Schauspielertruppe tritt auf und versammelt sich vor einer Großstadtsilhouette, die im Bühnenhintergrund aufgebaut ist. Doch den Künstlern wird der Eintritt in die Stadt und seine großen Theater auf Grund fehlender Papiere, wie polizeilichem Führungszeugnis, Gesundheitspaß, Arbeitserlaubnis, Asylantrag usw., verwehrt. Daraufhin lassen sich die Schauspieler an Ort und Stelle nieder, um nun dort, an der Peripherie des kulturellen Zentrums, ihr Spiel zu beginnen.

Mit diesem dramaturgischen Kniff des Spiels im Spiel gelingt es der Regisseurin, die geistig behinderten Akteure als Stellvertreter anderer Randgruppen wie Arbeits- und Obdachlose oder Asylbewerber zu etablieren. Die Barbarin Medea wird zur Identifikationsfigur aller gesellschaftlich Unterprivilegierten. Und auch im Untertitel der Inszenierung zeigt sich die besondere Perspektive der Theatermacherin Höhne auf aktuelle gesellschaftliche Verhältnisse: *Medea. Der tödliche Wettbewerb* heißt es dort. Ich lese darin auch eine ostdeutsche Kritik des im Prenzlauer Berg beheimateten Theaters Ramba-Zamba am westdeutschen Gesellschaftssystem. Dieser Lesart zufolge erzählt die Inszenierung davon, wie eine an Effizienz orientierte Konsumweltjenseits der Mauer die von Solidarität geprägte Gemeinschaft diesseits

der »Befestigung« zerstört.

Noch einmal: Diese historischen Bezüge, aber auch die besondere dramaturgische und theaterpädagogische Leistung der Regisseurin und die darstellerische Kompetenz der geistig behinderten Spielerinnen drohen von allgemeinen Authentizitätsbekundungen verdeckt zu werden. Indem den geistig behinderten Akteuren Authentizität zugeschrieben wird, werden sie nicht nur nobilitiert, sondern auch mystifiziert. Damit verlieren die Authentizitätszuschreibungen aber den Charakter einer »nützlichen Fiktion«.

Auch für die schauspieltheoretische Debatte ist es hilfreich, die naiven und programmatischen Ursprungsfiktionen beiseite zu lassen. Wenn die Darbietungen geistig behinderter Akteure nicht länger als Ausdruck vermeintlicher Ursprünglichkeit verstanden werden, dann ist auch die grob vereinfachende Behauptung, es handele sich hier um einen Akt unmittelbarer Selbstdarstellung, überholt. Natürlich wird in Abgrenzung zur Rollendarstellung professioneller Schauspieler die Individualität der Darsteller wichtiger. Das betont auch Gisela Höhne, wenn sie über die Spielweise ihrer Darsteller folgendes sagt: »Sie spielen eine Rolle und sich selbst. [...] Sie haben immer ein enormes Stück Authentizität in einer Rolle, selbst wenn sie die Rollen spielen. Und das ist eigentlich fast ein Idealzustand von Theater. Sie spielen nichts Fremdes, das können sie gar nicht, und lassen sich nicht irgendeine fremde Rolle überstülpen.« (nach Rühmann/ Bersch)

Wir haben es im Theater mit geistig behinderten Akteuren also mit einer Form der Selbstdarstellung

in dem Sinne zu tun, daß der Darsteller »vor die Rolle geht«, wie es im Theaterjargon heißt. Umgekehrt sollte aber nicht aus dem Blick geraten, daß diese Individualität nicht unabhängig von Rollenformaten produziert wird. Der Reichtum des Spiels entsteht erst aus dem Zusammenwirken von Spielerindividualität und Rolle.

Mit diesen schauspieltheoretischen Überlegungen komme ich zu einem zweiten Authentizitätskonzept im Theater mit geistig behinderten Akteuren, der Authentizität als Darstellung. Ich möchte es am Beispiel von Barbara Neureiters Inszenierung des *Sommernachtstraums* erörtern. 1996 knüpft die Regisseurin Barbara Neureiter vom Hamburger Theater babylon Kontakt zu der Evangelischen Stiftung Alsterdorf, einer Einrichtung, in der geistig behinderte Menschen leben. Warum sucht Neureiter die Zusammenarbeit mit geistig behinderten Spielerinnen? Sie selbst sagt: »Ich glaube, weil man eine Sehnsucht nach einer Authentizität hat. Weil man eine Sehnsucht hat, ...der normalen Realität ein bisserl über den Tellerrand zu gucken und zu sagen: Was gibt es denn da noch? Und was ist anders als ich?« Wieder sind die Authentizitätszuschreibungen kulturkritische und kompensatorische: Einer als mangelhaft erfahrenen »normalen Realität« wird die Welt der Alsterdorfer als eine authentische gegenüber

gestellt.

Doch im Unterschied zu den bisherigen Authentizitätszuschreibungen wird den geistig behinderten Akteuren keine Unmittelbarkeit und Ursprünglichkeit unterstellt. Neureiter betont, daß die Authentizität der »Verrückten«, wie sie die Alsterdorfer provokativ nennt, nicht unabhängig von der eigenen »Normalität« bestehe. Im Pressetext zum *Sommernachtstraum* heißt es dazu: »Dieser >Wald< ist nun keineswegs durch eine anarchische Unmittelbarkeit seiner Darsteller bestimmt, sondern durch deren Orientierung an >normaler< Realität.« So werden die Alsterdorfer zwar durch ihr Anders-Sein, ihre Anormalität definiert, eine ontologische Differenz wird jedoch nicht behauptet.

In Neureiters Inszenierung des *Sommernachtstraums* werden Authentizität und Normalität durch den Kontrast zweier Welten (Hof und Wald), sowie zweier Spielweisen definiert: nämlich die der professionellen Schauspieler und die der Alsterdorfer. Authentisch wirken die Sprache und das Sprechen, die Körperlichkeit, das Zeitmaß, das improvisierende und an konkreten Handlungen orientierte Spiel der geistig behinderten Akteure durch den Kontrast zu Darstellungskonventionen professioneller Schauspieler. Im Unterschied zur Inszenierung der *Medea* des Theaters Ramba Zamba deckt Neureiter in ihrem *Sommernachtstraum* auf, daß ein Authentizitätseffekt auf diese Weise hergestellt wird. Die dramaturgische Leitidee der Inszenierung die da lautet: »[...] einer kulturell verabredeten Form der Inszenierung wird eine andere gegenübergestellt« (babylon 1996), wird

im Spiel offengelegt. So werden Schubladen wie verrückt-normal, authentisch-konventionell usw. nicht nur aufgemacht, sondern auch ausgekippt und neu sortiert. Die dramatische Vorlage ist dabei gut gewählt; denn ein Spiel mit Konventionen und stereotypen Rollenerwartungen entsteht auf der Folie von Shakespeares Komödie der Verwirrungen, in der verschiedene Realitätsebenen und Regelsysteme durcheinandergerauten. Ein Beispiel kann dieses Verfahren vielleicht noch anschaulicher machen: Der Thalia- und Fernsehstar Stefan Kurt als Puck schöpft in einer Szene roten Zaubersaft aus einer Badewanne und will die Verliebten damit beschmieren. Einer der geistig behinderten Spieler kommentiert dies verständnislos: »Bah! So'n Schweinkram!« Dieser Rollentausch macht es schwer, zu entscheiden, wer sinnvollerweise als »verrückt« und wer als »normal« zu bezeichnen ist.

Obwohl Neureiter sich zur »Sehnsucht nach einer Authentizität« bekennt, vermeidet sie doch jeden Essenzialismus. Authentizitätszuschreibungen werden reflektiert und immer wieder relativiert. Authentizität ist damit keine absolute, sondern eine relative Kategorie. Sie beschreibt nicht die Eigenart geistig behinderter Menschen, sondern sagt etwas über den Blick Nichtbehinderter auf diese Künstler. Authentizität ist ein Darstellungseffekt

Noch deutlicher als beim Theater Ramba-Zamba wird nun, daß auch Selbstdarstellung

nur im Verhältnis zu anderen, stärker konventionalisierten Darstellungsformen bestimmt wird. Auch Selbstdarstellung ist keine absolute, sondern eine relative Kategorie und letztlich eine spezifische Form des Rollenspiels. Da die Rollendistanz der geistig behinderten Akteure jedoch vergleichsweise gering ist, drängt sich die Frage nach ihrem Anteil an der Gestaltung dieses Rollenspiels auf: Wissen, sie, was sie tun? Müssen sie wissen, was sie tun? Meiner Meinung nach wäre es jedenfalls sinnvoller, im Theater mit geistig behinderten Akteuren von Selbstdarbietung statt von Selbstdarstellung zu sprechen. Damit werden nicht etwa wieder alte Unmittelbarkeitsfiktionen durch die Hintertür eingelassen. Ganz im Gegenteil: Weil das Spiel der geistig behinderten Akteure weniger intentional ist, werden das dramaturgische Konzept und der Inszenierungskontext im Theater mit geistig behinderten Akteuren überdurchschnittlich wichtig. Denn die ProduzentInnen dieses Theater sind gefordert, die behinderten Akteure ins Spiel zu bringen. *Medea* oder der *Sommernachtstraum* sind keine beliebig ausgewählten Stückvorlagen. Vielmehr sind Textvorlagen, Spielweisen, Spielorte usw. auf die Darsteller und ihre jeweiligen Eigenarten und Ausdrucksformen abzustimmen, damit diese zur Darstellungsqualität werden können.

Literatur:

Bilang, Karla: Bild und Gegenbild. Das Ursprüngliche in der Kunst des 20. Jahrhunderts. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer 1989.

Höss, Herbert/ Oberacker, Peter: Künstler aus Stetten. Menschen mit geistiger Behinderung stellen aus. Ausstellungskatalog. Stuttgart:

Wittwer 1987.

Kohse, Petra (1998): Die neue Lust auf das Prinzip Realität bei gleichzeitigem Verlust des Realen In: TheaterKulturVisionen. Arbeitsbuch Theater der Zeit 1989. Ed. By Therese Hörnigk, Bettina Masuch & Frank M. Raddatz; S.138-144.

Rühmann, Ilona / Bersch, Günter Traumrolle für Außenseiter. In: Nachtexpress, ZDF 1996

Zglinicki, Claudia: Ich liebe ihn, aber er sieht mich nicht.

Das Theater RambaZamba in der Kulturbrauerei spielt

Medea. In: Straßenfeger 1997, Berlin, S. 26-.29

Walter Koch

Die Kunst des Unperfekten

Maskenkunst und Integration

»Ich bin der Ansicht, daß Menschen dazu ermutigt werden müssen, ihre Wunden zu zeigen ... Zeige deine Unfähigkeit, dann wirst du den Menschen in dieser Unfähigkeit zeigen, wo deine Fähigkeiten liegen«.
(Beuys)

Kaum etwas in meinem Leben hat so viele Veränderungen hervorgerufen wie die Auseinandersetzung mit Masken und den Menschen, die ich dabei kennenlernen durfte; ob es meine Sichtweise von Kunst ist, die Art, wie Menschen etwas gestalten oder welcher Mensch etwas gestaltet, bis dahin, daß ich schwitzend, aber glücklich unter einer Maske stecke und meinen Unterhalt damit verdiene. 15 Jahre Maskenarbeit im Blaumeier-Atelier Bremen, Blauschimmel-Atelier Oldenburg, auf Workshops oder in Theatergruppen haben mich zweierlei erleben lassen. Erstens: Ich habe sehr viele Menschen lachen gesehen, und zweitens: Eine Maske bauen und dann spielen kann jeder!

Die Art und Weise, wie wir mit der Kunst umgehen und mit den Menschen, die mit uns künstlerisch arbeiten, ist dabei die wichtigste Voraussetzung. Die folgenden Prinzipien sind sekundär.

Prinzipien der blauen Kunst

Begegnung: Die blaue Kunst will einen Frei-

raum schaffen, in dem sich die unterschiedlichsten Menschen treffen und in den Bereichen Musik, Tanz, Theater, Malerei oder Maskenbau und Maskenspiel gemeinsam und gleichberechtigt künstlerisch arbeiten können - Laien und Profis mit oder ohne Behinderung. Jeder Mensch besitzt kreative Fähigkeiten, d. h. jeder Mensch hat eine individuelle Art, einen künstlerischen Prozeß zu gestalten. Weil die Teilnahme freiwillig ist, arbeiten wir mit hochmotivierten Menschen zusammen.

Spaß: Der eigenen Kreativität freien Lauf lassen oder sich von den Ideen anderer inspirieren lassen - einer verrückten Phantasie folgen, wenn möglich ohne Einschränkung, ihr eine Gestalt geben und dabei das sichere Gefühl haben, daß es in Ordnung ist, was ich gestalte und wie ich es umsetze! Dadurch entsteht Leichtigkeit, und die bringt die eigenen Stärken und Schwächen zum Lachen.

Warum Kunst und nicht Kunsttherapie?

Wenn wir krank sind, begeben wir uns in heilende Hände. Wir nehmen Medikamente, schwitzen das Fieber im Bett aus, oder wir begeben uns in eine therapeutische Behandlung und lassen uns massieren, »gestalten« oder »besprechen«. Anschließend sind wir froh, einschätzen zu können, wann diese Maßnahmen ein Ende finden werden und wir uns dann wieder positiver besetzten Dingen des Lebens widmen können - nicht mehr der Krankheit und nicht mehr ihren Begriffen.

Therapien sind Heilmaßnahmen einer Krankheit. Der gesellschaftliche Stellenwert ist von daher gering und eher negativ, auch wenn die Therapie für den Heilungsprozeß notwendig und mir als Patient hilfreich ist. Die Lebenslage von Psychiatrie-Betroffenen und sog. »geistig behinderten« Men-

schen ist meist davon bestimmt, daß ihr Tagesverlauf »durchtherapiert« ist. Sie gehen dann nicht in die Disco, sondern zur »Tanz- bzw. Freizeittherapie«. Dieser Therapie-Alltag fördert nicht die Integration sondern eine Ghettoisierung. Dabei manifestieren sich Anerkennung und Wertschätzung in unserer Gesellschaft überwiegend über die Tätigkeit des Einzelnen, das heißt, den Leistungen in Arbeit, Sport und Kunst.

In besonderem Maße bietet die Kunst einen Handlungsspielraum, der die Möglichkeit enthält, mit anderen (positiv besetzten) Werten den »Landgang der Integration« zu wagen - gemeinsam! Und für beide: die »normal Verrückten« und die »verrückt Normalen«,

- weil Kunst für beide einen anerkannten Raum schafft, in dem die eigenen Schwächen gemeinsam das Lachen lernen können,
- weil Kunst in der Gesellschaft positiv bewertet wird, selbst wenn man sie nicht versteht,
- weil Kunst ein Schutzmantel für verrückte Handlungen ist.

»Es geht einer auf einen Platz und ruft: >Ich bin Gott, ich bin Gott< Dann kommen schnell zwei Herren in weißen Kitteln und nehmen ihn mit. Aber: Nimmt er dafür Eintritt und hat sich eine rote Nase aufgesetzt, dann bekommt er dafür Beifall und sie sagen: >Was für ein Künstler!<«

Kunst hat einen breiten Handlungsspielraum zwischen Wahn und Wirklichkeit und setzt ihn konsequent zwischen Vergangenheit und

Zukunft • ins Jetzt. Sie läßt uns anders miteinander kommunizieren - wärmer, weil wir uns im künstlerischen Prozeß ein wenig offenbaren, dabei unsere Gefühle zeigen und unser Bestes geben. Und genau das erkennt jeder, das wird gewürdigt. Die künstlerische Begegnung bedeutet gegenseitiges Lernen. Sie schafft Würde im Umgang und eine Form von Gleichwertigkeit. Sie macht aus dem Menschen einen Künstler und das Kunstwerk zu seiner EigenART.

Diese künstlerische Arbeit hat selbstverständlich einen therapeutischen Effekt. Sie ist keine Therapie! Kunst kennt keine Verrückten - weil sie die Verrücktheit ist! Kunst kennt keine Behinderungstherapie schon!

Die Masken

Obwohl jede Maske für sich einzigartig ist, unterscheiden sich die Masken der sog. »Normalen« von denen der »Verrückten« zum Teil erheblich. Die »einen« sind eher »normalgesichtig«, und oft ist alles an seinem natürlichen Platz und in seiner natürlichen Form. Sie sind durchdacht und kontrollierter erarbeitet, und man spürt immer noch den Geist der eigenen Schulzeit und den Zwang zur Perfektion - man merkt, daß es gar nicht so einfach ist, über den eigenen Schatten der Selbstkontrolle zu springen. So haben wir uns manchmal von den eigenen kontrollierenden Augen befreit und sie einfach verbunden, uns den Fingern und dem Tasten überlassen und uns gemeinsam von dem Ergebnis positiv überraschen lassen.

Die »anderen« Masken sind eher ver-rückt! Hier ist dann nicht alles an seinem biologisch-korrekten Platz und in natürlicher Form. Mal hat eine zwei Münder, eine geteilte Nase oder gar keinen Mund. Oder es ist nur glattgeklopfter Ton mit einer kleinen Erhebung auf der rechten Seite: der Nase. Alle haben etwas gemeinsam: Sie wirken spielerisch, frech und unverkrampft. Ich stehe nicht selten etwas neidisch vor Robertos oder Ivos Maske und erkenne dann die eingeschränktheit meiner Phantasie und die Entfremdung zu meiner Kreativität. Ich bedauere, daß ich das Vermögen in mir nicht erkenne, einmal einen anderen Wege der Gestaltung als meinen gewohnten zu gehen: Ich schaffe es einfach nicht, so mutig, so frech und frisch und unbekümmert zu sein. Als Roberto seinen Ton nimmt, rollt er mit den Händen fünf nudelholz-gleiche Zylinder, legt einen nach dem anderen zu einem Haufen zusammen, drückt hier, glättet da und sagt: »Fertig!« Der gesamte Vormittag war für die Tonarbeit einkalkuliert, jetzt sind gerade mal zwanzig Minuten vergangen. Ich betrachte mir das Gebilde und frage nach dem Gesicht. »Da!« Er zeigt auf eine Stelle. »Und der Mund?« frage ich. »Da!« Er zeigt auf den Spalt zwischen der unteren und der darüberliegenden Rolle. Langsam erkenne ich eine Art Gesicht mit einem unglaublich breiten Mund, der mich anzugrinsen scheint,

genauso, wie es Roberto gerade tut. Als ich später die Maske beim ersten Spielauftritt sehe, bin ich überwältigt von der Klarheit der Erscheinung und ihrer Authentizität. Ich bin dann sehr dankbar, an diesem Ort und neben diesen »verrückten« Künstlern arbeiten und von ihnen lernen zu können. Dann merke ich, was ich noch lernen kann: Leichtigkeit!

Leichtigkeit als Prinzip

Warum ist es so leicht, eine Maskenform zu bauen?

Weil man nichts falsch machen kann! Weil es, anders als im darwinistischen Sinne, nicht darum geht, ein wirklichkeitsgetreues Abbild eines bestimmten Menschen oder Tieres zu erschaffen. Es geht nicht um die Kopie einer Vorgabe. Die Form der Maske entsteht aus dem »Bauch«, aus dem inneren Gefühl, aus den Freiheiten des Unbewußten, da wo die kindlich-unbekümmerte Kreativität verborgen liegt. Das Unbewußte ist die Basis von Kreativität und Intuition!

Die Maske soll nicht durch die Kontrolliertheit des Kopfes entstehen. Weil wir dann sofort beginnen, kritisch zu werden. Wir geraten unter Leistungsdruck, beginnen zu zweifeln und werden durch einen leichten Anflug von Versagensangst ausgebremst. Der Grund dafür ist, daß alles Bewußte mit Empfindungen gekoppelt ist und sofort der Bewertung unterliegt. Bewußte Empfindungen färben jeden Gedanken, jede Wahrnehmung und jedes Urteil in die persönlichen Erfahrungsfelder »gut und schlecht!« ein. Entsteht eine Maske aus dem »Bauch«, aus dem »Unbewußten«, geben wir nicht nur Alltagskontrolle ab, sondern auch ein Stück unserer Angst. Und so entsteht aus einem Berg aus Ton ganz leicht

ein plastisches Gebilde mit Furchen, Löchern und Höhlen. Bis aus einer »Schlucht« ein Nasenloch oder aus einer Berghöhe ein Kinn entsteht. - Ein Gesicht zeigt seine ersten Konturen.

Viele Teilnehmer entdecken durch den fehlenden Leistungsdruck eine neue Form von Neugierde: Sie entdecken verschüttete Kreativität und kindliche Unbekümmertheit. Sie werden mutiger in der Verrücktheit der Formgebung, was unwiderruflich Fröhlichkeit auslöst. Und so wird viel gelacht -über die eigene Maskenform oder die der anderen. Diese Fröhlichkeit und dieses Lachen sind bei uns wichtig. Nicht nur weil Lachen das eigene Immunsystem positiv stimuliert, sondern es sich durch seine Melodie und Dauer als subtile Botschaft auch auf die anderen positiv auswirkt. Lachen ist ein wichtiges Kommunikationsmittel, und ein Gruppenphänomen: Allein lacht der Mensch 30 x weniger als in Gesellschaft.

Maskenspiel

Ist die Herstellung abgeschlossen, werden passende Kostüme für die eigene Maske ausgesucht. Beim anschließenden Vorstellen der Maske gibt es keine Spiel-Vorgabe. Hier zeigt sich die »Persönlichkeit« der Maske. Es geht nicht darum, einen Sketch oder etwas Ausgedachtes zu zeigen, sondern nur das, was du durch die Maske spürst, was dich bewegt. Nach dem Spiel sagt die Grup-

pe dem Spieler, was sie gesehen und woran sie es gesehen hat. Dieses Feedback braucht der Spieler, weil er wenig über die Wirkung seiner Maskenfigur weiß. Die folgende Zeit dient dann nur der Klärung und dem Vertrautwerden mit der Figur.

Wir haben die Erfahrung gemacht, daß beim Bau einer Maske alle hochmotiviert, mit Spaß und Engagement dabei sind. Beim Spiel mit der Maske gibt es Einschränkungen: Während es die »Normalen« unter den Spielern genießen, durch die Maske verdeckt, nicht erkannt zu werden und keine Sprache benutzen zu müssen, haben Spieler mit Behinderungen aus zweierlei Gründen Probleme: Meist sitzt die Maske sehr eng am Kopf, wodurch die freie Atmung eingeschränkt wird. Dazu kommt ein eingeschränktes Sichtfeld durch Guckschlitze oder -löcher, die die Orientierung erschweren. Ich bin dazu übergegangen, die Augen in die Maske zu »integrieren«, das heißt, die Maske guckt mit den Augen des Spielers. Der zweite Grund ist die Lust an der Darstellung des Spielers, die gekoppelt ist mit der Darstellung der eigenen Person. Die meisten behinderten Spieler wollen gesehen werden, wollen honoriert bekommen, daß sie es sind, die da stehen und spielen. Sie wollen sich nicht verstecken, auch nicht durch die Kostümierung der Rolle. Sie wollen erkannt werden, ob in der Rolle als König, Kapitän, Dr. Faust oder Gretchen. Anne aus der Maskengruppe hat gesagt, daß sie eigentlich lieber ohne Maske spielt, aber sie setzt sie auf, weil es so lustig in der Gruppe ist und weil wir so viele Auftritte machen und dadurch herumkommen. Darum macht sie mit.

weiterführende Literatur

Theunissen, Georg / Großwendt, Ulrike (Hg.): Kreativität von Menschen mit geistigen und mehrfachen Behinderungen: Grundlagen, Ästhetische Praxis, Theaterarbeit, Kunst- und Musiktherapie. Klinkhardt 2006

Auf dem Hintergrund der wichtigsten Kreativitätstheorien gehen die Autoren der Frage der Kreativität von Menschen mit geistiger Behinderung nach und zeigen Perspektiven auf für die Praxis in schulischen und außerschulischen Arbeitsfeldern. Kreativität kennzeichnet heute nicht mehr nur ein Genie, sondern sie gilt als ein allgemein menschliches Potential. Allerdings wird sie nach wie vor bei Menschen mit geistiger Behinderung in Abrede gestellt. Dagegen wendet sich die vorliegende Schrift. Auf dem Hintergrund der wichtigsten Kreativitätstheorien geht sie der Frage der Kreativität von Menschen mit geistiger Behinderung nach und zeigt Perspektiven auf für die Praxis in schulischen und außerschulischen Arbeitsfeldern. Der erste Teil der Schrift bietet eine grundlegende Einführung in das Thema der Kreativität. Danach wird der Bereich des bildnerischen Gestaltens aufgegriffen. Der dritte Abschnitt stellt Konzepte, Erfahrungen und Beispiele vor, denen im Hinblick auf Rhythmik, Bewegung, Spiel, Musik und Theater eine innovative und richtungsweisende Bedeutung zukommt. Quasi kontrapunktisch dazu geht es im vierten Teil um Ansätze, die dem Phänomen der Kreativität im Lichte von Kunst- und Musiktherapie besondere Aufmerksamkeit schenken.

Sahm, Barbara: Tanzen, Musizieren, Theater spielen: Spielideen für Menschen mit geistiger Beeinträchtigung. Juventa-Verlag 2009

Dieses Praxis-Buch bietet die Möglichkeit, in die inspirierende Welt von Tanz, Musik und Theater einzutauchen. Die Autorin arbeitet seit über 20 Jahren mit Menschen mit Beeinträchtigung. Die hierfür entwickelten Spielideen helfen den TeilnehmerInnen, mehr Selbstvertrauen zu gewinnen, ihre Sinne zu schärfen, mehr Mut zu entwickeln und ihre Ausdrucksmöglichkeiten zu erweitern. Alle Anleitungen sind leicht umsetzbar und erfordern vom Spielleiter/der Spielleiterin keine künstlerischen Vorkenntnisse. Sie können somit in Tagesförderstätten, Wohnheimen und Werkstätten schnell und einfach eingesetzt werden.

Günther, Mirjam / Theunissen, Georg: Subjektzentrierte Theaterarbeit mit geistig behinderten Menschen. Fachzeitschrift Geistige Behinderung 4-09. September 2008

Bei einer Theaterarbeit im herkömmlichen Sinne findet genau das statt, was nicht sein dürfte: Ein Vorführen von Defiziten. Subjektzentrierte Theaterarbeit steht diesem traditionellen Ansatz kontrapunktisch gegenüber – definiert sie sich doch als ein Medium und Forum der Kreativität, Fantasie, Spontaneität, Improvisation, Originalität und Authentizität. Diese Möglichkeiten werden an einem Praxisbeispiel aufgezeigt und reflektiert.

Laubrock, Eva: "Jeder kann Theater spielen". Konzeptionelle Überlegungen zur Umsetzung eines basalen Theaterstücks im Rahmen einer Projektwoche an der Schule für Körperbehinderte unter Einbeziehung von Methoden der Unterstützten Kommunikation.
<http://www.foepaed.net/laubrock/basales-theater.pdf>.

Deutsche UNESCO-Kommission (Hg.): Inklusion. Leitlinien für die Bildungspolitik.
<http://www.unesco.de/3938.html?&L=0>

Mürner, Christian: Medien- und Kulturgeschichte behinderter Menschen. Sensationslust und Selbstbestimmung. Weinheim-Basel-Berlin 2003

Küster, Marion (Hg.): Theater mit mir?! „Der geschützte Raum“. Eine Konferenzdokumentation. Schibri-Verlag Oktober 2011

Das vorliegende Buch ist ein Versuch die Eindrücke, Gedanken und Perspektiven der Organisatoren und Teilnehmer der internationalen Konferenz „Theater- Mit mir?! Drama in Education for Children and Adolescents at Risk“, die im Mai 2009 an der Hochschule für Musik und Theater in Rostock stattfand, wiederzugeben. Die Konferenz fand in Kooperation mit der Weltorganisation IDEA (International Drama in Education Association), dem BVTs (Bundesverband für Theater in der Schule) sowie der Universität Rostock statt.