

Universität Mozarteum Salzburg
Institut für Musik- und Tanzpädagogik – Orff-Institut

DanceAbility

Methodik und Philosophie des inklusiven
tanzpädagogischen Ansatzes

Abschlussarbeit im Rahmen des Masterstudiums
Elementare Musik- und Tanzpädagogik

zur Erlangung des akademischen Grades
Master of Arts

Vorgelegt von
Angelika Holzer, Bakk. art

Betreuung:
Univ.-Prof. Dr. phil. Regina Pauls

Salzburg, Februar 2010

Dank an ...

- ... Frau **Prof. Dr. phil. Regina PAULS** für ihre Betreuung und Begleitung während des Entstehungsprozesses dieser Arbeit
- ... meine **Familie** für ihr Vertrauen, die Wurzeln und Flügel, die sie mir geben
- ... meine **Oma**, die mir immer unterstützend zur Seite stand
- ... Frau **Mag. Shirley SALMON**, Frau **Dagmar STEINBÄCKER**, Frau **Barbara MOSCHINGER** und Herrn **Erich HEILIGENBRUNNER** für die Inspirationen
- ... **Alito ALESSI** für sein prägendes Beispiel und sein Vertrauen
- ... **Evelyne WOHLFARTER** und meine **Mama** fürs Korrekturlesen
- ... meine **Geschwister**, die mich immer wieder bestärkt haben, und mir mit Rat und Tat zur Seite stehen
- ... meine **MitbewohnerInnen**, die Farbe in das schwarzweißbedruckte Leben während des Arbeitsprozesses brachten
- ... die DanceAbility Teacher **Evelyne, Vera, Gerti** und **Verena** für ihr Engagement, ihre Sichtweisen und Gespräche rund um DanceAbility
- ... meine **KollegInnen** im Mosaik-Ambulatorium die mir mit ihrem unterschiedlichen Fachwissen zur Seite standen
- ... alle **Kinder, Jugendlichen** und **Erwachsenen** mit und ohne Behinderungen, von denen ich viel lernen konnte.

Vorwort	6
1. Einleitung	9
2. Geschichtliche Entwicklung und Grundsätze von DanceAbility	12
2.1. Gründer von DanceAbility Alito ALESSI	12
2.2. Entstehung des DanceAbility- Projekts	14
2.2.1. Der erste große DanceAbility-Event	15
2.2.2. Intensiver DanceAbility Lehrer-Trainingskurs	16
2.2.3. Künstlerische inklusive Bildung für Kinder und Jugendliche	17
2.2.4. Straßenperformances	17
2.2.5. DanceAbility in Lateinamerika - eine besondere Geschichte	18
2.3. Das Menschenbild bei DanceAbility	19
2.3.1. Der Mensch ist bezogen	20
2.3.2. Der Mensch ist schöpferisch	21
2.3.3. Der Mensch ist leib-seelisch-geistige Einheit	22
2.3.4. Der Mensch ist einzigartig	22
3. Inklusion und Integration allgemein und spezifisch	24
3.1. Inklusion und Integration allgemein	24
3.2. Geschichtliche Entwicklung der Behindertenpolitik, -pädagogik	26
3.3. Inklusive Pädagogik	28
3.4. Annäherung an die Selbstbestimmung	31
3.5. Praktisches Beispiel zum Erlernen von Ursache und Wirkung	32
4. Intentionen und Wirkungen von DanceAbility	35
4.1. Behindertenkunst und Mittlerfunktion in der Gesellschaft	36
4.2. Interaktive Konstellationen bei DanceAbility	37
4.3. Ziele/Intentionen und Wirkungen bezogen auf Individuum und Intersubjektivität	39
4.3.1. Zielsetzungen auf die einzelne Person bezogen	39
4.3.2. Zielsetzungen bezogen auf Intersubjektivität mit Partnern oder der Gruppe	40

5. Pädagogische Dimension von DanceAbility	42
5.1. Grundsätze der pädagogischen Arbeit	42
5.1.1. Lehrinhalte	42
5.1.2. Gruppenzusammensetzung	43
5.1.3. Gemeinsamer Nenner/Common Denominator	46
5.1.4. Improvisation als grundlegende Technik	47
5.1.5. Umgang mit der verbalen Sprache im Vermittlungsprozess.....	50
5.2. Der/die DanceAbility LehrerIn	52
5.2.1. Ausbildung zum/zur DanceAbility LehrerIn	52
5.2.2. Rollen der DanceAbility LehrerInnen	55
5.2.2.1. Künstlerischer Einfluss des/der Lehrenden	56
5.2.2.2. Vermittelnder Einfluss des/der Lehrenden.....	58
5.2.2.3. Unterstützende Wirkung des/der Lehrenden	61
5.2.3. Unterstützungsteam/Sattelite Support Team	62
5.2.4. Die Gruppe – der Raum als Lehrer	63
5.3. Didaktik und Methodik bei DanceAbility	65
5.3.1. Didaktischer Leitfaden	65
5.3.1.1. Körperwahrnehmung/Sensation	66
5.3.1.2. Bezogenheit – Interaktion/Relation	67
5.3.1.3. Zeit – Qualität/Time	69
5.3.1.4. Gestaltung/Design	69
5.3.2. Ablauf von DanceAbility-Einheiten	70
5.3.2.1. Orientierungsphase/Ankommen	70
5.3.2.2. Vorbereitungsphase/Aufwärmung	73
5.3.2.3. Kreative Lern- und Gestaltungsphase/Übungen, Choreographien	75
5.3.2.4. Erntephase/Präsentation der Handlungsergebnisse, Reflexion	78
5.3.3. Methodenvielfalt als Prinzip	80
5.3.3.1. Direkte Vermittlungsstrategien	81
5.3.3.2. Methodische Vorgangsweisen	82
5.3.4. Funktionen von Musik und Stimme/Klang im Unterricht.....	93

6. Künstlerische Dimension von DanceAbility	95
6.1. Bühne und Behinderung – eine Annäherung	95
6.1.1. Bühne als Ort der Verletzbarkeit.....	95
6.1.2. Zeitgenössischer Tanz und Behinderung	97
6.1.3. Kunst und Können.....	98
6.1.4. Einblicke in Meinungen von KünstlerInnen mit Behinderungen	100
6.2. Künstlerische Arbeit von Alito ALESSI	102
6.3. DanceAbility international	106
7. Zusammenfassung.....	107
8. Literatur- und Quellenverzeichnis.....	112

Vorwort

Die vertiefte Auseinandersetzung mit dem Thema DanceAbility geht aus meinem Wunsch hervor, allen Menschen in unserer Gesellschaft begegnen zu können. Ich glaube, dass wir ganzheitlich existieren können, wenn wir zumindest die Möglichkeit haben, uns mit dem Anderen, dem Ungewohnten – in diesem Fall mit Menschen mit Behinderungen – auseinanderzusetzen und diese Chance auch wahrnehmen.

Seit meiner Kindheit bin ich immer wieder in Kontakt mit verschiedenen Menschen mit Behinderungen – privat wie auch beruflich als Sonderhörtnerin, im Studium der *Elementaren Musik- und Tanzpädagogik* und in der Arbeit mit DanceAbility. Momentan bin ich beruflich in einem *Ambulatorium für körper- und mehrfachbehinderte Menschen* in Graz tätig. Aus all den gesammelten Erfahrungen ergaben sich für mich ein natürlicher Zugang und eine Aufgeschlossenheit gegenüber dieser sozialen Randgruppe. Diese Menschen fordern mich auf offen und präsent zu sein, zu improvisieren, meine vorgefassten Meinungen zu hinterfragen und kontinuierlich zu verändern.

In DanceAbility Gruppen ist jede/r mit den eigenen Besonderheiten willkommen, es geht um einen gemeinsamen Gegenstand – die Tanzimprovisation. Eine Gemeinschaft entsteht, in der das schöpferische Zusammenarbeiten im Vordergrund steht, was sich nicht immer einfach – jedoch sehr bereichernd für alle Beteiligten – gestaltet.

Das Studium am Orff-Institut (ab 2003) ermöglichte mir weitere Einsichten in die Arbeit mit integrativen Gruppen. Die Lehrpraxis mit der Lebenshilfe-Gruppe unter der Leitung von Shirley SALMON beeindruckte mich nachhaltig. In meinem ersten Studienjahr leitete Alito ALESSI (der Gründer von DanceAbility) einen Gastkurs am Orff-Institut. Sein Ansatz faszinierte mich und ich ließ nichts ungeschehen, um die Ausbildung zur DanceAbility Lehrerin im Sommer 2004 zu absolvieren. In dem intensiven einmonatigen Kurs in Eugene (Oregon, USA) lernte ich sehr viel über

Gemeinschaft, Tanzimprovisation und Methodik für inklusive¹ Gruppen. Die vielfältigen Begegnungen und die Zusammenarbeit mit den Menschen mit Behinderungen in diesem Kurs veränderten meinen Umgang mit ihnen in besonderer Weise. Durch den Studienschwerpunkt *Musik und Tanz in Sozialer Arbeit und Integrativer Pädagogik* konnte ich die theoretische Ebene bezüglich Integration/Inklusion vertiefen und mich praktisch mit diversen anderen Zugängen – die auf das Elementare Gruppenmusizieren nach Wilhelm KELLER aufbauen – auseinandersetzen. Gerade der schöpferische Umgang mit Kunst schafft Berührungspunkte von Mensch zu Mensch und letztendlich sind es die Begegnungen, die uns ermöglichen, unsere Meinungen zu differenzieren und unser Verhalten zu verändern.

Seit der Ausbildung zur DanceAbility Lehrerin arbeitete ich mit unterschiedlichsten Zielgruppen, erprobte die Methoden und Übungen und gewann mehr Sicherheit. Durch die praktischen Erfahrungen ergaben sich kontinuierlich neue Herausforderungen und Fragestellungen. Diese wurden 2008 in einem einwöchigen DanceAbility-teachers-upgrade mit Lehrenden aus Europa und mit Alito ALESSI reflektiert und diskutiert. Im Frühjahr 2009 konnte ich dann mit Alito ALESSI im *Schulprojekt der Kulturhauptstadt Linz09* für sieben Wochen eng zusammenarbeiten. Wir unterrichteten insgesamt sieben verschiedene Gruppen. ALESSIs Erfahrungsschatz mit DanceAbility und meine Fertigkeiten und Fähigkeiten in der Arbeit mit Kindern ergänzten sich und flossen in die gemeinsame Planung, Durchführung und Reflexion des Unterrichts ein. Diese Zusammenarbeit vertiefte mein Wissen und meine Erfahrung rund um DanceAbility beträchtlich, auch in zahlreichen Diskussionen und Gesprächen in unterschiedlichen Kreisen konnte ich Motivationen, das Weltbild von Alito ALESSI sowie die Chancen und Schwierigkeiten der Arbeit reflektieren und hinterfragen.

Es ist faszinierend, zu beobachten, welche Lernprozesse durch ganz einfache, simple Übungen bei den Einzelnen und bei der Gruppe ausgelöst werden. Die vielen

¹ Inklusiv wird in dieser Arbeit als alle einschließend bezeichnet, also niemanden aussondernd. Dabei wird davon ausgegangen, dass wir in einer Welt der Vielfalt leben, jeder Mensch ist einzigartig, anders, normal und sollte mit seinen Voraussetzungen ohne eine Kategorisierung Teil der Gruppe, Teil der Gesellschaft sein.

rührenden Momente, in denen echte Begegnung stattfand und die tiefe Zufriedenheit, etwas wirklich Wertvolles bewirkt zu haben, das habe ich von den Erlebnissen mit DanceAbility mitgenommen. Aufgrund dieser Faszination ist auch die vorliegende Arbeit entstanden.

Ich wollte genauer wissen, wovon es abhängt, dass Inklusion hier gelingen kann, dass jede/r gleichwertiges Mitglied der Gruppe ist und individuelle Fortschritte macht, und zugleich eine Kooperation in hohem befriedigendem Maße stattfindet.

1. Einleitung

Ausgehend von der Erfahrung, dass Begegnungen und aktives gemeinsames Handeln eine demokratische Gemeinschaft ermöglichen, und von der Beobachtung, dass mit Hilfe von DanceAbility auf faszinierende Art und Weise Inklusion umgesetzt wird, hat sich das Thema der vorliegenden Arbeit herauskristallisiert.

DanceAbility ist eine Methode, die sich aus dem Bedürfnis nach echter Demokratie und nach echter Teilhabe aller Menschen am Tanz entwickelte und stetiger Weiterentwicklung unterliegt. Bislang wurde diese Methode weder im englisch- noch im deutschsprachigen Raum einer umfassenden theoretischen Auseinandersetzung unterzogen. Die vorliegende Arbeit möchte einerseits die theoretische Beschreibung des Ansatzes durchführen, andererseits stellt sie die Frage, ob DanceAbility ein beispielgebendes inklusives Angebot im tanzpädagogischen Bereich ist.

Es wird von folgender These ausgegangen:

DanceAbility nach Alito ALESSI ist ein kunstpädagogisches Konzept, das alle Beteiligten mit ihren Fähigkeiten zu jeder Zeit einschließt. Somit kann es als beispielgebendes inklusives Angebot bezeichnet werden.

Anhand der Beschreibung, Untersuchung und theoretischen Fundierung der Bedingungen, Einstellungen und angewandten Methoden wird die These hinterfragt und die Arbeitsergebnisse am Ende der Arbeit zusammengefasst.

Warum kann es als beispielgebend bezeichnet werden? Was ist überhaupt ein inklusives Angebot? Unter welchen Voraussetzungen gelingt die inklusive Umsetzung und wo liegen die Grenzen? Welchen Nutzen hat die Arbeit mit DanceAbility für die Individuen, die Gruppen und die Gesellschaft?

Das Kapitel 2 beschäftigt sich mit den Ursprüngen, den Wurzeln und den Grundsätzen von DanceAbility. Um die Entstehung nachvollziehen zu können wird der Blick auf die geschichtliche Entwicklung der Methode gelegt. Der Tänzer Alito ALESSI begann aus dem Bedürfnis nach der Teilhabe aller Menschen im Tanzgeschehen, mit integrativen

Gruppen zu experimentieren. Er suchte ausgehend von der Technik der Kontaktimprovisation nach Übungen, die jede/n zu jeder Zeit einschließen und herausfordern. Aus dieser Neugierde kristallisierten sich über die Jahre passende Zugangsweisen heraus, die kontinuierlich weiterentwickelt werden. Dieses Kapitel beschreibt die Entstehung des DanceAbility Projektes bis zur heutigen weltweiten Ausbreitung und Umsetzung, sowie das Menschenbild, das der Methodik zugrundeliegt.

Im darauffolgenden Kapitel erfolgen eine kurze Annäherung an die Begriffe Inklusion und Integration, die Beschreibung der geschichtlichen Entwicklung von der sogenannten Sonder- und Heilpädagogik zur inklusiven Pädagogik, Erläuterungen zum Umgang mit dem Selbstbestimmungsgedanken und ein praktisches Beispiel aus der DanceAbility Arbeit, welche das Lernen von Ursache-Wirkungszusammenhängen zum Ziel hat. Dies ist eine wichtige Voraussetzung für das Erwerben von Entscheidungskompetenz und für das Führen eines selbstbestimmten Lebens.

Die Beschäftigung mit den Intentionen und Wirkungen von DanceAbility auf individueller, intersubjektiver wie auch auf gesellschaftlicher Ebene sind im 4. Kapitel erläutert.

Das 5. Kapitel zur *Pädagogischen Dimension von DanceAbility* beschäftigt sich eingehend mit den Voraussetzungen und der Umsetzung des inklusiven Unterrichts. In der umfassenden Beschreibung der Grundsätze, der pädagogischen Arbeit wie der Didaktik und Methodik lassen sich Merkmale finden, welche für die gelingende Inklusion verantwortlich sind. Der/die DanceAbility-LehrerIn spielt mit ihren/seinen persönlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten unterschiedliche Rollen, was anhand der Erläuterung der verschiedenen Faktoren wie künstlerischer, vermittelnder und unterstützender Einfluss der Lehrenden untersucht wird.

Auf die *Künstlerische Dimension*, ein wichtiger Teilbereich von DanceAbility, wird im 6. Kapitel eingegangen. In einer allgemeinen Annäherung an das Thema *Bühne und Behinderung*, wird das soziale Konzept von *Behinderung und Normalität* hinterfragt, und mit der Betrachtung der Bühne als *Ort der Verletzbarkeit* ergänzt. Es folgt eine Beschreibung von geschichtlichen Aspekten des zeitgenössischen integrativen Tanzes.

Kunst und Können, im Zusammenhang mit dem kompetenten Benützen des Materials steht danach im Mittelpunkt der Diskussion. Abschließend zum allgemeinen Teil gibt es Einblicke in die Meinungen von KünstlerInnen mit Behinderungen.

Zu einem umfassenden Verständnis der Methode trägt die Beschäftigung mit der künstlerischen Arbeit von Alito ALESSI bei. Durch Performances wird nicht zuletzt eine breitere Wirkung in der Öffentlichkeit erreicht, welche den gezielten Anstoß zur Diskussion und Auseinandersetzung mit der Inklusion gibt. Das Kapitel schließt mit einem Überblick über die laufenden Projekte von *DanceAbility International*.

Diese theoretische Arbeit versucht den Menschen mit Behinderung nicht in den Mittelpunkt zu rücken, da es bei dem kunstpädagogischen Ansatz um das Vermitteln von Tanzimprovisation an alle Menschen geht.

Das Resümee in Kapitel 7 geht auf die Fragestellung ein und fasst die konstituierenden Momente für eine gelingende Inklusion im Rahmen dieser Methode zusammen.

2. Geschichtliche Entwicklung und Grundsätze von DanceAbility

In diesem Kapitel werden die Anfänge und die Motivationen für die Entwicklung der DanceAbility Arbeit erläutert. Dies beinhaltet natürlich eine Beschreibung des Werdegangs des Gründers von DanceAbility, Alito ALESSI, wie die unterschiedlichen Bereiche, die mit der Arbeit abgedeckt werden. Ein Exkurs in die Entwicklungen von DanceAbility in Südamerika verdeutlicht anschließend die Aktualität und die internationalen Netzwerke dieser Arbeit. Durch die Betrachtung des zugrundeliegenden Menschenbildes werden wichtige Grundmotive der Arbeit geklärt und abschließend in diesem Kapitel behandelt.

2.1. Gründer von DanceAbility Alito ALESSI

Alito ALESSI (*17.1.1954) begann schon in seiner Kindheit zu tanzen. In der High-School war er als Athlet und dann in der Hip-Hop Szene in amerikanischen Innenstadtvierteln vertreten. Nach einer ernsthaften Verletzung beschäftigte er sich eingehend mit Körperarbeit und Tai Chi Chuan. 1972 begann er im Eugene Dance Collective mitzuarbeiten und fand sich so inmitten der professionellen Tanzwelt wieder. Viele seiner dort erworbenen Fähigkeiten, beeinflussen ihn heute noch in seiner tänzerischen, pädagogischen und choreographischen Arbeit. Sein Interesse am zeitgenössischen Tanz hat hier seinen Ursprung. Dieses Dance Collective war ideologisch geprägt von der Erneuerung des amerikanischen zeitgenössischen Tanzes in den 60er, 70er und 80er Jahren. (vgl. DAVIDSON 2009, S34) “We really were a reflection of the sign of our times as – we believed in democracy, equality, cross-gender work – men and women equal on stage, which was a big new, evolving thing in the early seventies.” (ALESSI 2008) In diesem Collective begann ein intensiver Austausch mit TänzerInnen der Kontaktimprovisations-Szene der Ostküste wie Karen NELSON, Nancy STARK SMITH, Andrew HARWARD und Riccardo MORRISON. (vgl. BENJAMIN 2002, S33f) Später arbeitete er intensiv mit Steve PAXTON zusammen. 1979 – nach sieben Jahren – gründete ALESSI eine eigene Company: Joint Forces Dance Company (JFDC).



Abbildung 1: Karen NELSON und Alito ALESSI (Foto: JFDC)

Karen NELSON, die zuvor mit Steve PAXTON in New York zusammengearbeitet hatte, wurde seine Tanzpartnerin. In der Arbeit mit seiner Company wurde er zu einem der Pioniere, der Kontaktimprovisation in die choreographische Arbeit einband. Alito ALESSI erhielt zahlreiche Choreographiestipendien des American National Endowment of the Arts und zahlreiche internationale Auszeichnungen für seine künstlerische

Innovationen in der Entwicklung des zeitgenössischen Tanzes und für die einzigartige Weise, Haltungen über Behinderung zu verändern:

- Fulbright Senior Specialist, 2007
- Asian Cultural Council Fellowship, 2006
- Guggenheim Fellowship, 2005
- Fentress Endowment Award, Eugene Arts and Letters Award, 2005
- National Endowment for the Arts Choreographer's Fellowship, 1995 - 1996
- National Endowment for the Arts 2-year Choreographer's Fellowship, 1992-1994
- Oregon Arts Commission Choreographer's Fellowship, 1990-1991
- National Educational Film & Video Festival, Silver Apple Award, and American Film & Video Association Festival, Finalist, for *Common Ground: Dance and Disability* (co-producer, teacher of workshop documented), 1991
- Oregon Governor's Arts Awards, Guest Choreographer, 1991
- Metropolitan Arts Commission Award, 1989-1990
- Tides Foundation Award, 1988-1989
- Common Foundation Artist in Community Award, 1987-1988
- University of Oregon Kole Cup Award and Joseph Kinsman Starr scholarship for outstanding community contributions, 1974

2.2. Entstehung des DanceAbility- Projekts

Die Werthaltungen von ALESSI waren geprägt von dem Glauben an die Gleichberechtigung und vom Wunsch, dass alle Menschen, die tanzen möchten, die Möglichkeit dazu bekommen sollen. Nachdem er einige Zeit als Tänzer und Choreograph gearbeitet hatte, wurde ihm jedoch bewusst, dass er das nicht ausführte, woran er glaubte. Dies war der Impuls für die intensive Suche nach der Umsetzung einer wirklichen Gleichberechtigung. Da er in einer Familie mit zwei Menschen mit Behinderung aufwuchs, hatte er viel Erfahrung darin, mit ihren Fähigkeiten und Bedürfnissen ganz selbstverständlich und natürlich umzugehen. Geprägt durch eine vorübergehende eigene körperliche Behinderung nach einem Unfall in ALESSIs Jugend wurde sein in jener Zeit ungewöhnliches Anliegen verstärkt. Zunehmend erkannte er, dass in der professionellen Arbeit mit seinen TänzerkollegInnen nicht wirklich Gleichberechtigung umgesetzt wurde. Aus dieser Unzufriedenheit heraus suchte er nach Möglichkeiten, eine Atmosphäre zu schaffen, in der Demokratie und respektvolles Miteinander wirklich gelebt wird. Alle Menschen sollen die Chance erhalten, selbstständig Entscheidungen zu treffen. Gemeint sind *alle* Menschen, ungeachtet von Umständen, die Menschen in der Gesellschaft ausgrenzen: wie z.B. Lebensstandard, Bildungsniveau, körperliche Fähigkeiten, geistige Behinderung – diese Dinge, die uns in der Gesellschaft voneinander trennen. Über das internationale Netzwerk *Mobility International* nahm er Kontakt zu europäischen TänzerInnen mit Behinderungen auf und organisierte einen Austausch. Gegenseitige Besuche befruchteten die Arbeit am integrativen Tanz. Dieser findet seinen Ursprung in Europa bereits in den 70er Jahren in Großbritannien. (vgl. BENJAMIN 2002, S36)

In dieser Zeit des internationalen Austausches begegnete ALESSI Emery BLACKWELL und lud ihn ins Tanzstudio ein. BLACKWELL hat Zerebralparese, bewegt sich mit Rollstuhl oder Liegerad fort. Für ihn war dies eine sehr ungewöhnliche Einladung, auf die er sich jedoch einließ.



Abbildung 2 Emery BLACKWELL (Foto: JFDC)



Abbildung 3 Emery BLACKWELL und Alito ALESSI
in *The black and the Blue* (Foto: JFDC)

Er wurde ALESSIs Tanzpartner. Ab Mitte/Ende der 80er Jahre zeigten sie ihre inklusiven Tanzstücke als Teil der *Joint Forces Dance Company*. Gemeinsam erarbeiteten sie inklusive Bühnenshows für die breite Öffentlichkeit. Noch heute werden einige Stücke im Rahmen von inklusiven Bildungsprogrammen an Schulen präsentiert.

2.2.1. Der erste große DanceAbility-Event

1987 im Rahmen des *New Dance Festivals* in Eugene - ALESSIs Heimatstadt - fand der erste Workshop *Dance With Different Needs* statt. Dies gilt als das erste große Treffen dieser Art, dem viele weitere folgten. ALESSI und NELSON luden andere TänzerInnen ein: Bruce CURTIS und Alan PTASHEK aus Berkeley (Paradox Dance) sowie Kevin FINNAN und Louise RICHARDS (Motion House) aus Großbritannien. (vgl. BENJAMIN 2002, S34) Die Grundfrage war: „Was passiert, wenn ich einen Workshop gebe und ihn *Dance for Anybody* nenne, und es wirklich keine isolierenden Faktoren gibt?“ (ALESSI 2008)² Einhundert Menschen kamen in einem großen Turnsaal zu diesem ersten Workshop zusammen. Die Videodokumentation *Common Ground* gibt Einblick in jenen ersten großen DanceAbility-Event der als Grundstein für das DanceAbility-Projekt gesehen werden kann. Eine Aufbruchsstimmung ist in dieser Video-Dokumentation zu spüren sowie eine enorme Bereitschaft und Offenheit, zu forschen, wie *Tanz für Alle* umsetzbar ist. Viele Übungen aus der Kontaktimprovisation wurden

² aus dem Englischen sinngemäß übersetzt durch die Verfasserin

ausprobiert. Für manche TeilnehmerInnen gab es Probleme, die Aufgabenstellungen umsetzen zu können. Genau diese Schwierigkeiten waren die Basis zur Suche nach Übungen, die niemanden isolieren. Der Ausgangspunkt war also nicht, wie man mit Menschen mit Behinderung tanzen kann, sondern welche Situationen rufen Ausgrenzung/Isolation hervor und wie kann mit diesen umgegangen werden bzw. wie können diese vermieden werden.

Karen NELSON wandte ihre Aufmerksamkeit 1989 anderen Projekten zu, damit endete ihre Zusammenarbeit mit ALESSI. Dieser führt seither als künstlerischer Leiter die Entwicklung von DanceAbility weiter. BLACKWELL ist nach wie vor sein Tanzpartner. Seit 1990 ist DanceAbility in der Universität von Oregon vertreten. Inklusive Tanzklassen sind seitdem Bestandteil des Tanz-Curriculums.

Diese ersten Jahre waren der Beginn der Entstehung eines internationalen DanceAbility-Netzwerks, das seine Breitenwirkung vor allem durch DanceAbility-Teacher-Trainings bekam.

2.2.2. Intensiver DanceAbility Lehrer-Trainingskurs³

Von 1990 bis 1995 fanden jährliche internationale Zusammenkünfte unter dem Thema *inklusive Tanz* in Eugene/Oregon (USA) statt. TanzlehrerInnen mit Erfahrung in inklusivem Unterricht und zeitgenössischem Tanz aus unterschiedlichen Ländern kamen zusammen, unterrichteten inklusive Gruppen und tauschten Erfahrungen aus. Diese Treffen wirkten weltweit auf die Entwicklung des inklusiven Tanzes ein. Um DanceAbility erstmals außerhalb der USA zu unterrichten, kam ALESSI 1991 nach Deutschland. Aus der Erfahrung mit dreiwöchigen Workshops und der großen Nachfrage entwickelte ALESSI ein Konzept, nach dem er DanceAbility-LehrerInnen ausbildete. Der erste vierwöchige *DanceAbility Teacher Certification Course* fand 1997 statt. Seitdem gab es diese Ausbildung in Eugene (Oregon, USA), Buenos Aires (ARG), Milan (I), Amsterdam (NL), Trier (D), Wien (Ö) und Helsinki (FIN). Über 250

³ Die folgenden Ausführungen wurden der Homepage von DanceAbility International (vgl. www.danceability.com) entnommen.

TänzerInnen mit und ohne Behinderung, sowie Menschen, die an inklusiver Arbeit interessiert sind, aus 20 Nationen haben diese Kurse absolviert. Viele von ihnen unterrichten seitdem inklusiven Tanz in ihrer Heimat, und nutzen *DanceAbility International (DAI)* als Netzwerk oder bringen ihre Erfahrungen in ihren Alltag bzw. in den Berufsalltag ein. Inhaltliche Ausführungen zur LehrerInnenausbildung folgen in Kapitel 5.2.

2.2.3. Künstlerische inklusive Bildung für Kinder und Jugendliche

Neben den DanceAbility Workshops gibt es seit 1995 ein *Youth Outreach program*, dessen Ziel es ist, Kindern und Jugendlichen Zugang zu Kunst und zum Potential von Menschen mit Behinderungen zu verschaffen. Dazu stellt ALESSI auf der Homepage Stundenbilder und Material für die LehrerInnen zur Verfügung. Damit werden die SchülerInnen praktisch auf die Aufführung vorbereitet. Sie haben dann schon selber manches erlebt, was sie anschließend von den beiden Künstlern auf der Bühne sehen. ALESSI und BLACKWELL performen darauf folgend an der Schule und sind nach der Performance für einen Austausch mit den SchülerInnen da. Gemeinsam wird diskutiert und die eine oder andere Übung gleich wieder selbst ausprobiert. Zehntausende Kinder im Staat Oregon haben diese Bildungsinitiative bereits erlebt. Dafür hat DanceAbility International hat dafür auch schon mehrere Auszeichnungen im Bildungssektor bekommen.

2.2.4. Straßenperformances



Abbildung 4 Street-Parade
Eugene 2004 (Foto: JUDITH)

Seit 1996 gibt es DanceAbility Street-Parade Performances als einzigartige Möglichkeit, die breite Öffentlichkeit zu erreichen. Solche Performances gab es in Deutschland, Italien, China, Österreich, Brasilien, Niederlande und Finnland.

„Mit Street-Parade Performances geht Alessi in die Öffentlichkeit, um ein tieferes Verständnis für den inklusiven Tanz zu vermitteln und um Menschen zu erreichen, die nicht gezielt Kunstdarbietungen besuchen. Die TänzerInnen spielen mit der Umgebung, mischen improvisierte und choreographierte Teile, welche die Architektur und das tägliche Geschehen des bespielten Ortes einbinden. Die ZuseherInnen zeigen eine große Spanne an Reaktionen, sind beeindruckt, irritiert, neugierig, erstaunt, abgeneigt und bringen sich teilweise aktiv ein. Auch hier ist für viele Rezipienten die Begegnung mit Menschen mit Behinderungen in einem künstlerischen Kontext neu, was die Aktualität dieser Arbeit widerspiegelt.“ (HOLZER 2009, S89)

2.2.5. DanceAbility in Lateinamerika - eine besondere Geschichte



Abbildung 5 Marisa LEON und Alito ALESSI (Foto: DAI)

2007 bekam DanceAbility International eine sehr hohe Spende von Frau Marisa Lusiardo de Leon († 2008). Die 1911 in Uruguay geborene Physiotherapeutin war nicht nur die erste Physiotherapeutin in Uruguay, sie gründete in der Hauptstadt Montevideo die erste *Schule für körperbehinderte Kinder* in Lateinamerika. Sie war eine anerkannte und inspirierende Frau, welche zeitlebens viele Projekte initiierte, um die Situation von Menschen mit Behinderung zu verbessern. Ihren Lebensabend in

Eugene verbringend, lernte sie DanceAbility kennen und gab ALESSI den Auftrag, DanceAbility in ganz Lateinamerika zu verbreiten. Dies ermöglichte sie mit einer großzügigen Spende. Seitdem wurden in fünf lateinamerikanischen Staaten DanceAbility Projekte gestartet. Im Februar 2010 findet die erste DanceAbility-LehrerInnen Ausbildung in Montevideo statt.

2.3. Das Menschenbild bei DanceAbility

Arbeitet man mit Menschen, ist es sinnbringend, die anthropologischen Grundbedingungen und das eigene Menschenbild zu reflektieren. Darauf aufbauend können Zielvorstellungen und zielgerichtete Handlungsstrategien festgelegt werden. Peter CUBASCH hat das Menschenbild für das Elementare Musizieren sehr treffend beschrieben. Eine Übereinstimmung dieser Ausführungen mit dem grundlegenden Bild vom Menschen bei DanceAbility überrascht nicht, haben doch beide Konzepte einen anthropozentrischen Ansatz, d.h. „der Mensch selbst mit seinen artspezifischen und individuellen Eigenschaften steht am Ausgangspunkt der Konzeptbildung.“ (CUBASCH 1999, S2) Die Wichtigkeit des Menschenbildes wird klar, wenn man die handlungsleitenden Funktionen der Menschenbilder beachtet: „Menschenbilder haben im Regelfall handlungsleitende Funktionen, d.h. sie beeinflussen Planung, Ausführung und Bewertung des Handelns.“ (OERTER 1999, S1)

In Anlehnung an CUBASCHs Ausführungen sollte nun das Menschenbild von DanceAbility erläutert werden.

2.3.1. Der Mensch ist bezogen

Der Mensch wird am Du zum Ich

BUBER

Der Mensch ist ein soziales Wesen und lernt in der Interaktion mit anderen Menschen, mit der Umwelt. BRONFENBRENNER (ökologische Sozialforschung) spricht von der Person als einer „wachsenden dynamischen Einheit“, die einen Einfluss auf die Umwelt ausübt. Auch die Umwelt beeinflusst ständig das Individuum, und somit passiert ein ständiger Prozess „gegenseitiger Anpassung“. Die gegenseitige Beeinflussung (Individuum ↔ Umwelt) ist ein komplexer Prozess in einem vielschichtigen System (vgl. BRONFENBRENNER 1981, S38). Dieser komplexe Prozess findet ständig statt. Aufgrund dessen verändert sich der Mensch ununterbrochen. ALESSI geht auch von dieser Dynamik aus und betont deshalb die Notwendigkeit, jedem Menschen in jeder neuen Situation neu zu begegnen. „You have to be really willing to *meet* people each time you meet them, to understand what the possibility of your working with them today is. Your first job is to support each person where they are, to identify each person and say yes to who they are.“ (ALESSI in DAVIDSON 2009, S45f)

In jeder Lerngruppe treffen Menschen mit unterschiedlichen Voraussetzungen zusammen und bereichern sich gegenseitig. Dazu bedarf es Arbeitsformen, die das Miteinander-Agieren und Voneinander-Lernen ermöglichen. „Spielräume für Interaktionen und bereichernde Begegnungen mit anderen Menschen und Einblick in ihre Besonderheiten (das umschließt Behinderungen ebenso wie Begabungen), Wertvorstellungen und Kulturen werden bereitgestellt.“ (CUBASCH, 1999, S2) Dies betont ALESSI, wenn er sagt: “I am interested in a process where everyone from beginners to professionals can be included as full and equal participants. The joy of moving, of making creative choices and building relationships, of being an equal member of a diverse community should be available to everybody.“ (ALESSI/ZOLBROD 2009, SVI)

2.3.2. Der Mensch ist schöpferisch

Schöpferische Tätigkeit des Menschen spielt sich als souveräne Erfahrung innerhalb der Grenzen seines individuellen Geistes (Psyche) ab, sie ist niemals eine kollektive soziale Handlung!

GADAMER

„Der Mensch ist von Beginn seines Lebens bis zum letzten Atemzug ein lernendes, bildungsfähiges und formbares Wesen.“ (CUBASCH 1999, S2) Jedem Menschen wohnt Schöpferkraft und ein Bedürfnis nach Ausdruck inne. Durch das Medium *Bewegung* ist dies jedem Menschen zugänglich, da es niemanden gibt, der sich nicht bewegt. Macht Bewegung doch Leben und lebendig sein erst möglich. Die Entfaltung des Menschen geschieht in „kreativer Auseinandersetzung mit der Umwelt“. (CUBASCH 1999, S2)

Ein grundlegendes Motiv wie auch Ziel des Lebens ist nach der humanistischen Psychologie das wachsende Bedürfnis eines Individuums nach Selbstaktualisierung wie das Streben nach Selbstverwirklichung. (vgl. BÜHLER/ALLEN 1973, S7 u. S34) Durch das individuelle und gemeinsame kreative Gestalten findet eine Auseinandersetzung mit der Innen- und der Umwelt statt, was Veränderung, Wandel und positives Wachstum fördert. Urhebererlebnisse wirken sich überdies positiv auf die psychische Gesundheit aus und ermöglichen durch das *Gestalt-geben* eine Reflexion des Selbst. Gestalten aus dem Moment - aus allem, was mich gerade ausmacht in der Auseinandersetzung mit meinem Gegenüber - dies wird in DanceAbility-Seminaren möglich. Durch die Einfachheit und Klarheit der Übungen wird die Schöpferkraft befreit und kann zum Ausdruck gelangen.

„Kreative Erfahrungen und das Entdecken und Entfalten der eigenen kreativen Potentiale stehen im Dienste des Menschen, sich selbst zu verwirklichen. Sie tragen zu seiner persönlichen Bildung und zu seinem individuellen Heilsein (im Sinne von Ganzheit und Vollständigkeit) bei. Daraus leitet sich ein Recht auf die Förderung der Kreativität jedes Menschen ab.“ (CUBASCH 1999, S3)

2.3.3. Der Mensch ist leib-seelisch-geistige Einheit

„Der veraltet wirkende Begriff der Leiblichkeit bringt am besten zum Ausdruck, daß der Mensch nicht einen Körper hat, sondern eine Leib-Seele-Geist-Einheit ist. Er kann fühlen, denken und handeln, er kann wahrnehmen, sich ausdrücken und sich erinnern, er kann kreative Leistungen vollbringen und diese auch bewerten, und er kann Kontakte aufnehmen und Begegnungen und Beziehungen mit anderen Menschen gestalten und pflegen. All dies ist gebunden an seine leibliche Existenz. Deshalb ist die Beachtung der Leiblichkeit des Menschen Voraussetzung jeglicher Arbeit mit Menschen, und gleichzeitig muß jede fördernde oder heilende Arbeit darauf abzielen, einen Menschen »leibhaftig« zu bilden, und zwar so, daß der ganze Mensch erreicht wird und etwas »am Leibe haften« bleibt.“ (CUBASCH 1999, S3)

Die Ganzheitlichkeit bezieht sich bei DanceAbility nicht nur auf Individuen, es geht auch darum, ganzheitliche Gruppen zu bilden. In unserer Gesellschaft gibt es viele Menschen mit besonderen Bedürfnissen oder Begabungen. Wenn alle Menschen Teil einer Gruppe sein können, bereichert dies jede/n auf eine ganz eigene Art. Gewisse Verhaltensweisen, z.B. wie wir respektvoll miteinander umgehen können, kommen in ganzheitlichen inklusiven Gruppen zur Anwendung und werden geübt. Deshalb soll es jedem Menschen ermöglicht werden, Teil von Gruppen der Vielfalt zu sein.

2.3.4. Der Mensch ist einzigartig

Jedes Individuum ist einzigartig und unvergleichbar. Auch der Musikpädagoge und Komponist Wilhelm KELLER war für diese Aussage bekannt und meinte dazu: „Dieses Erkenntnis und Einstellung begründet ein anthropozentrisches Bildungsziel anstelle eines normativen: Es ist auf ‚Normale‘ ebenso anwendbar wie auf ‚Begabte‘ oder ‚Behinderte‘, denn es stellt die persönlichen Wünsche und Bedürfnisse bzw. die noch freizulegenden Möglichkeiten und Neigungen in das Zentrum aller Bildungsarbeit, unabhängig vom gesellschaftlichen Nutzwert, oder genauer: Marktwert persönlicher Leistungen.“ (KELLER 1996, S12)

“Behinderungen sollen nicht ignoriert aber auch nicht speziell behandelt werden. Sie sind einfach der natürliche Teil dieser Person, der sie einzigartig macht.“ (ALESSI/ZOLBROD 2009, S3)⁴ Daher sollte jeder Mensch geschätzt und gleichwertig behandelt werden. Die Gleichwertigkeit in der Verschiedenheit drückt ALESSI folgendermaßen aus:

„I don't think you are a better person if you can walk, than if you can't walk. I don't think you are a better person if you can talk, than if you can't talk. I don't think you are a better person if you can organize your thoughts, than persons who are not sure how they organize their thoughts. I believe in the diversity, the unique characteristic of each and every person, and that there everybody has something to offer and something to learn from somebody else, and every person can make an action and every action can have an effect on people around them, their community and on the environment.“ (ALESSI zit. in KING 2008, S87)



Abbildung 6 Gruppenarbeit beim DA-Teacherstraining in Eugene 2004 (Foto: JUDITH)

⁴ aus dem Englischen sinngemäß übersetzt durch die Verfasserin

3. Inklusion und Integration allgemein und spezifisch

Der Begriff Inklusion entstand aus der Erfahrung und durch die Diskussion über den Umgang mit Integration. Die Klärung der Gemeinsamkeiten und Unterschiede beider Begriffe soll im folgenden Kapitel geschehen. Beginnend wird auf Inklusion und Integration im Allgemeinen eingegangen, sowie die Entwicklung der Behindertenpolitik, welche konstituierend mit der Inklusionsdebatte verbunden ist, beschrieben. Anschließend wird die inklusive Pädagogik im Zusammenhang mit der künstlerischen Pädagogik eingehender beleuchtet. *Selbstbestimmung* als Schlagwort in der Behindertenpädagogik wird auch besprochen. Ein praktisches Beispiel aus der Arbeit mit DanceAbility für das Erlernen von Ursache und Wirkung schließt Kapitel 3 ab.

3.1. Inklusion und Integration allgemein

Die Integrationsbewegung entstand im deutschsprachigen Raum in den frühen 90er Jahren des 20. Jahrhunderts durch Elterninitiativen. Die Eltern von Kindern mit Behinderung setzten sich für die gemeinsame Bildung ihrer eigenen mit anderen sogenannten nichtbehinderten Kindern ein. (vgl. WOCKEN 2009, S13) Daraufhin veränderte sich das Menschenbild von Menschen mit Behinderungen stetig und die pädagogische und didaktische Theoriebildung bezüglich Integration wurde angeregt. Durch das Aufwachsen in einer normalen Umgebung mit all ihren anspruchsvollen Erwartungen und herausfordernden Lebensaufgaben werden behinderte Kinder gefordert und gefördert. Diese Einbindung in das normale Leben strebte bereits Mimi SCHEIBLAUER an. Seh-, Hör- und Sprachbehinderte, wie auch Menschen mit körperlichen Behinderungen sollten in eine Normalklasse hineingenommen werden. Alles andere begünstigt nach SCHEIBLAUER die Isolation. (vgl. FEUSER 2007, S137)

Integration – sprachwissenschaftlich betrachtet – kommt aus dem Lateinischen und bedeutet im Sinne von integer und integrare *heil, unversehrt machen, wiederherstellen, ergänzen, integralis ein Ganzes ausmachend und integratio Wiederherstellung eines Ganzen* (Duden, Bd. VII 2001, S365). Es geht also darum, das

gemeinsame Leben aller Menschen unserer Gesellschaft zu ermöglichen und damit eine gesunde Ganzheitlichkeit wieder herzustellen. Der Umsetzung der Integration – insbesondere in Schulen – wurde in Fachkreisen immer wieder vorgeworfen, dass sie in ihrem Denken und Handeln eine Gruppe ausschließt – also *besonders* macht – um sie dann in die Gemeinschaft wieder integrieren zu können (z.B. Behinderte, Menschen mit Migrationshintergrund, ...).

Ausgehend von dieser Kritik, die mit dem ursprünglichen Gedanken bezüglich Integration nicht übereinstimmt, hat Georg FEUSER, Integrations- und Inklusionswissenschaftler aus Bremen, das neue Konzept der sogenannten Inklusion entwickelt. Dabei wird davon ausgegangen, dass wir in einer Welt der Vielfalt leben. Jeder Mensch ist einzigartig, anders, normal und sollte mit seinen Voraussetzungen ohne eine Kategorisierung Teil der Gruppe, Teil der Gesellschaft sein. Das Wort Inklusion – ebenso aus dem Lateinischen – bedeutet *einschließen, einschließlich, inbegriffen*. Somit steht die Ganzheit im Mittelpunkt des Interesses, die „der Logik nach, so sie zuvor nicht bestand, erst durch einen Prozess der Integration erreicht werden kann“. (vgl. FEUSER 2007, S125f) Integrative Prozesse zeichnen sich durch eine „dynamische Balance von Gleichheit und Verschiedenheit“ (WOCKEN 2009, S10) aus.

Das theoretische Konstrukt von FEUSER bedingt jedoch eine komplette Umstrukturierung der Gesellschaft. Die größte Herausforderung dabei sind wohl unsere Einstellungen und die Grenzen, die wir in unserem Denken haben. Jutta SCHÖLER – Universitätsprofessorin der Erziehungswissenschaften mit Schwerpunkt Integration – schreibt dazu: „Wenn es Grenzen gibt, dann sind dies unsere Grenzen. Es sind die Grenzen der Erwachsenen, der gesellschaftlichen Bedingungen, aber die Grenzen liegen nicht im einzelnen Kind. Es sind unsere Grenzen, wenn wir es nicht schaffen, uns das gemeinsame Leben und Lernen mit einem schwer behinderten Kind vorzustellen, wenn wir die notwendigen organisatorischen Bedingungen nicht herstellen können, um ein schwer behindertes Kind täglich in die Schule zu transportieren, zu windeln, zu füttern. Wir müssen bereit sein, mit dem Kind zu lernen.“ (SCHÖLER 2005, S1)

Damit ist Behinderung „nicht länger das individuelle Problem des Einzelnen, ein angeborenes Schicksal, mit dem jeder selbst fertig werden muss, sondern sozusagen

eine Anforderung an die gesamte Gesellschaft.“ Inklusion muss demnach eine „Umwälzung bestehender Verhältnisse“ heißen. (zit. nach JÜRGENS in SCHMIDT/ZIEMER 2004, S12)

REISER meint, dass Inklusion eine Illusion wäre, und dass auch integrative Lösungen gut sind, manchmal ginge es sogar nicht besser. (vgl. WOCKEN 2009, S19)

Wie WOCKEN beschreibt, sind Inklusion und Integration Geschwister. Beide meinen theoretisch dasselbe. Es geht darum, alle Menschen in ihrem jeweiligen Sosein als voll und ganz in die Gruppe aufzunehmen. So werden die beiden Begriffe in dieser Abhandlung auch verstanden.

3.2. Geschichtliche Entwicklung der Behindertenpolitik, -pädagogik

Die Inklusionsdebatte wurde vor allem durch die *Salamanca-Erklärung* in die fachliche und politische Öffentlichkeit getragen. Diese Erklärung, die bei der UNESCO-Weltkonferenz 1994 in Salamanca (Spanien) verabschiedet wurde, öffnete international den Weg für den inklusiven Unterricht. Daraus resultierte ein Aktionsrahmen, der einen weltweiten Konsensus zur schulischen Integration von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen darstellt. (vgl. UNESCO⁵ 1994) Die genannte Erklärung ist der Vorläufer zur heute gültigen *Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen*. Damit wurde ein weiterer Meilenstein in der rechtlichen Situation für behinderte Menschen gelegt. Die Konvention formuliert nicht besondere Rechte für besondere Menschen, sondern fordert die allgemeinen Menschenrechte auch für behinderte Menschen ein. (vgl. MÜNCH 2009 und WOCKEN 2009 S13f)

Auf die *Behindertenrechtskonvention* kann hier nicht näher eingegangen werden, jedoch sollte im Zusammenhang mit dieser Arbeit beispielhaft ein Auszug hervorgehoben werden:⁶

⁵ UNESCO ist die Organisation der Vereinten Nationen (UN) für Erziehung, Wissenschaft und Kultur. (vgl. Duden 1997, S835)

⁶ Die zwischen Deutschland, Liechtenstein, Österreich und der Schweiz abgestimmte Übersetzung des *Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Behindertenrechtskonvention)*

Artikel 30 *Teilhabe am kulturellen Leben sowie an Erholung, Freizeit und Sport*
 (1) Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen, gleichberechtigt mit anderen am kulturellen Leben teilzunehmen, und treffen alle geeigneten Maßnahmen, um sicherzustellen, dass Menschen mit Behinderungen
 a) Zugang zu kulturellem Material in zugänglichen Formaten haben;
 b) Zugang zu Fernsehprogrammen, Filmen, Theatervorstellungen und anderen kulturellen Aktivitäten in zugänglichen Formaten haben;
 c) Zugang zu Orten kultureller Darbietungen oder Dienstleistungen, wie Theatern, Museen, Kinos, Bibliotheken und Tourismusdiensten, sowie, so weit wie möglich, zu Denkmälern und Stätten von nationaler kultureller Bedeutung haben. (vgl. BMEIA 2008, S31f)

Als kurze Übersicht über die Qualitätsstufen der Behindertenpolitik und –pädagogik soll Einblick in die historische Entwicklung parallel mit der Anerkennungstheorie nach DEDERICH und GRAUMANN gegeben werden:

Stufe	Rechte	Anerkennungsform
4. Inklusion	Recht auf Selbstbestimmung und Gleichheit	Rechtliche Anerkennung
3. Integration	Recht auf Gemeinsamkeit und Teilhabe	Solidarische Zustimmung
2. Separation	Recht auf Bildung	Pädagogische Unterstützung
1. Exklusion	Recht auf Leben	Emotionale Zuwendung
0. Extinktion	keine Rechte	Keine Anerkennung

Tabelle 1 Qualitätsstufen der Behindertenpolitik und -pädagogik (WOCKEN 2009, S16)

Aus dem Wunsch nach Integration ist ein Recht auf Inklusion geworden. Daraus ergeben sich justiziable Rechte für die Eltern, welche die Inklusion ihres Kindes z.B. in der Schule einfordern können. Dies stellt die Pädagogik natürlich vor enorme Herausforderungen. Dr. Gordon PORTER, der Direktor der *Inclusive Education Canada* schilderte dazu bei einem Vortrag in Graz, dass eine Optimierung der Schulen und der Fertigkeiten der LehrerInnen erfolgen muss und damit verbunden die Umschichtung sämtlicher Ressourcen notwendig ist, um das Schulsystem inklusiv zu machen. Das Geld, welches für die Segregation ausgegeben wird, muss umgeleitet werden in

kann unter www.parlament.gv.at/PG/DE/XXIII/I/I_00564/imfname_113868.pdf eingesehen werden.

inklusive Schulen. Somit werden diese finanzierbar. (vgl. PORTER 2009) An der daraus resultierenden Notwendigkeit der adäquaten Ausbildung der LehrerInnen wird in unterschiedlichsten Fachgruppen gearbeitet. Eine spannende Zeit, die in den nächsten Jahren zeigen wird, wohin sich das Schulsystem bewegen wird.

Der Zusammenhang *Inklusive Schule – Inklusive Gesellschaft* kann nicht verleugnet werden.

Die nebenstehende Grafik verbildlicht die geschichtliche Entwicklung von der Exklusion bis zur Inklusion.

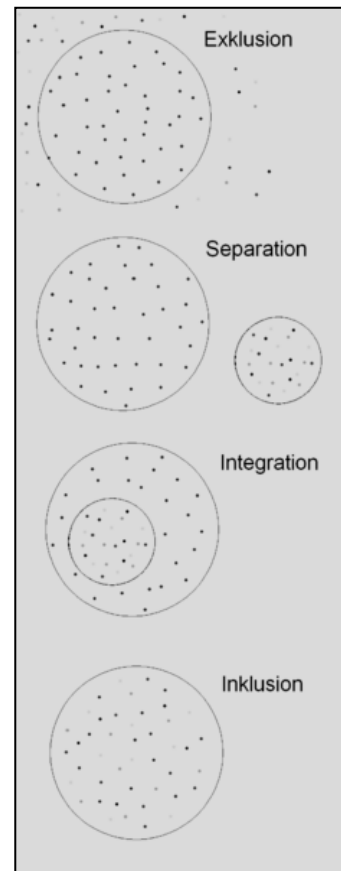


Abbildung 7 Stufen schulischer Integration
(Quelle: Wikipedia)

3.3. Inklusive Pädagogik

*Egal, wie ein Kind beschaffen ist,
es hat das Recht, alles Wichtige
über die Welt zu erfahren,
weil es in dieser Welt lebt.*

FEUSER

Wie kann eine Pädagogik aussehen, in der alle Beteiligten individuell von ihrem jeweiligen Entwicklungsstand ausgehend, gefördert und gefordert werden?

FEUSERS erziehungswissenschaftliche Definition von Integration fordert die sogenannte allgemeine Pädagogik ein: „Integration verlangt eine ‚allgemeine Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik‘, durch die alle Kinder und Schüler in Kooperation miteinander auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau – nach Maßgabe ihrer momentanen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenz – in Orientierung auf die ‚nächste Zone ihrer Entwicklung‘ an und mit einem gemeinsamen Gegenstand spielen, lernen und arbeiten.“ (FEUSER 2007, S 123)

Er bestimmt vier zentrale Kategorien, welche die Basis für die Umsetzung einer integrativen Pädagogik bilden (vgl. FEUSER 1989, S22):

- Kategorie der *Kooperation* im Gegenteil zur bisher gehandhabten Segregation
- Kategorie der *Inneren Differenzierung*
- Kategorie der *Individualisierung* im Rahmen eines gemeinsamen Curriculums
- Kategorie der *Projektarbeit und Kooperation am gemeinsamen Gegenstand*

Dies bedeutet, dass alle TeilnehmerInnen am gleichen Thema – *gemeinsamer Gegenstand* arbeiten. Die Lernergebnisse und die daraus resultierenden Lernaufgaben dürfen sich unterscheiden - *Innere Differenzierung*. Lernsituationen müssen so geschaffen sein, dass alle TeilnehmerInnen dem Verlauf des Unterrichts folgen können. Kommunikationsformen müssen auf die Fähigkeiten und Voraussetzungen der Einzelnen abgestimmt werden– *Individualisierung*. (vgl. MIESER 2007, S38)

DanceAbility ist nicht die einzige Herangehensweise, die sich mit inklusiver künstlerischer Pädagogik auseinandersetzt. Hier sei auf Wolfgang STANGE, Adam BENJAMIN, Shirley SALMON, Susanne REBHOLZ, Michel und Manuela WIDMER verwiesen, die jahrelange Erfahrung mit pädagogisch-künstlerischer Integration haben. STANGE arbeitet pädagogisch und performativ hauptsächlich in London aber auch international. (vgl. MIESER 2007) SALMON, WIDMER, WIDMER und REBHOLZ haben das geistige Erbe von Wilhelm KELLER (Elementares Gruppenmusizieren) weiterentwickelt und führen mit Studierenden am Orff-Institut (Universität Mozarteum Salzburg), unterschiedliche inklusive Projekte durch. (vgl. www.orffinstitut.at) BENJAMIN hat die *CandoCo Dance Company* (zeitgenössisches

inklusive Tanzensemble) in London gegründet und ist einer der führenden Akteure in der Arbeit mit inklusivem Tanz. (vgl. BENJAMIN 2002) COMMUNITY DANCE ist eine weitere Vereinigung für die Förderung des inklusiven Tanzes in England, welche die Ausbildung von LehrerInnen und Durchführung von inklusiven Kunstprojekten zur Aufgabe hat.

Aus Sicht der Didaktik der elementaren Musik- und Tanzpädagogik ist die Beschreibung des *gemeinsamen Gegenstandes* von FEUSER sehr interessant, da es um das Wesen der Dinge, um das Elementare, um den Prozess, der hinter all den Phänomenen unserer Welt abläuft, geht: „Der gemeinsame Gegenstand ist nicht das materiell Fassbare, das letztlich in der Hand der Kinder und Schüler zum Lerngegenstand wird, sondern der zentrale ‘Prozess’ der (im Sinne des ‘Elementaren’ und ‘Fundamentalen’ der KLAFFKISCHEN Bildungstheorie, sowohl verstanden als Objekt- wie als Subjekt-Kategorien der Welt) hinter den Dingen und beobachtbaren Erscheinungen steht und sie hervorbringt.“ (FEUSER 2001, S3)

Hier sollte noch der Begriff der *Vollen Teilhabe* (vgl. BOBAN/HINZ 2003, FEUSER, u.a.) genannt werden, der meint, dass selbstverständlich alle Menschen, unabhängig ihrer körperlichen und geistigen Fähigkeiten, mit all ihren Möglichkeiten in den Prozess einbezogen werden.

Das Bildungsangebot sollte sich auf die *Zone der nächsten Entwicklung* des Teilnehmers beziehen. Dieser Begriff wurde von Lev Semenovitch VYGOTSKIJ (1896-1934, Begründer der kulturhistorischen Schule der sowjetischen Psychologie) geprägt. Er unterscheidet zwei Entwicklungsniveaus. Einerseits die Leistung, welche das Kind aus eigenem Antrieb in der selbständigen Tätigkeit erbringt, andererseits das, was es nur in einem interaktiven Zusammenhang erfassen mag. Dieser interaktive Zusammenhang ist in der allgemeinen Pädagogik schon durch die Heterogenität der Gruppe gegeben. Die Zone der nächsten Entwicklung ist jener Bereich, der dem Lernenden etwas Erlernbares in Aussicht stellt. Durch Hilfestellung von außen werden innere Entwicklungsprozesse ausgelöst, die das Kind zuerst nur in „Wechselwirkung mit der Umgebung, nur in der Zusammenarbeit meistern kann“, die aber danach interiorisiert und zum „inneren Besitz“ des Kindes werden. (vgl. BRANDES 2003, S13f)

Nachdem jeder Mensch unter dem Aspekt seiner Biographie als kompetent und intelligent handelnder Mensch zu sehen ist (vgl. FEUSER 1995, S171), rückt die Selbstbestimmung in der *Pädagogik für Alle* in den Mittelpunkt.

3.4. Annäherung an die Selbstbestimmung

Das Recht auf Selbstbestimmung ist seit dem Inkrafttreten der *Behindertenrechtskonvention* ein gesetzlich festgelegtes Recht, dessen Umsetzung in vielen Bereichen besondere Aufmerksamkeit beansprucht. Selbstbestimmung zu fördern bedarf vieler kleiner Schritte und einer aufmerksamen Umwelt. Es gilt, in jeder möglichen Situation nur die benötigte Hilfestellung zu gewähren und den Menschen möglichst viele Entscheidungen autonom treffen zu lassen. Trotz vielfältiger Bemühungen, welche auch durch die *Selbstbestimmt-Leben-Bewegung* fokussiert werden, ist es immer wieder ein Grenzgang, denn viele Menschen mit Behinderung haben in ihrer persönlichen Geschichte nie gelernt, selbst zu entscheiden oder ihre Meinung zu äußern und dabei gehört zu werden. Heute ist die Selbstbestimmung in vielen sogenannten Behinderteneinrichtungen zentrales Anliegen der Arbeit. Unterstützt wird dies oft durch Hilfestellungen von ausgebildeten Fachkräften (persönliche Assistenz, Familienentlastungsdienst, integrative Zusatzbetreuung, Schulbegleitung, angemessene Betreuungsschlüssel,...). Selbstbestimmung kann ohne Fremdbestimmung nicht existieren. DEDERICH schreibt: „Selbstbestimmung und Fremdbestimmung sind in der konkreten Erfahrung des gelebten Lebens vermutlich viel stärker miteinander verwoben, durch Übergänge innerhalb eines Zwischenbereichs verflochten, als in ihrer dualistischen *Gegenüberstellung* oder *Entgegensetzung* deutlich wird. [...] Insofern greift eine einseitige Fokussierung der Selbstbestimmung zu kurz. Selbstbestimmung und Fremdbestimmung bilden ein kaum auflösbares Spannungsfeld, in dem Menschen Widersprüchlichkeiten, Ambivalenzen, Antinomien⁷ und Aporien⁸ erleben.“ (DEDERICH 2001, S202f)

⁷ Mit *Antinomie* wird der Widerspruch eines Satzes in sich oder zweier Sätze, von denen jeder Gültigkeit beanspruchen kann, bezeichnet. (vgl. Duden 1997, S70)

Eine große Herausforderung ist die Balance zwischen Autonomie und Abhängigkeit. Es gilt den Menschen zu zeigen, dass sie ein Mitbestimmungsrecht haben und gehört werden. Die Selbstwirksamkeit wird bei DanceAbility Workshops grundsätzlich gefördert.

Dies bringt Ulrike PFEIFENBERGER zum Ausdruck, wenn sie sagt: „Gerade für Menschen, die lange in Betreuungseinrichtungen gelebt haben oder immer noch dort leben, ist es nicht selbstverständlich, plötzlich sagen zu können, was sie möchten. Die haben oft ihr ganzes Leben lang gehört: ‚Mach jetzt das oder das!‘. In der DanceAbility-Arbeit ist es ja so, dass man zwar schon etwas vorgibt, aber dennoch alle frei sind, das dann auf ihre Weise umzusetzen. Und da sind manche Leute überfordert und wissen dann überhaupt nicht, was sie machen sollen.“ (PFEIFENBERGER 2005, S27)

MOHAMMADI spricht in diesem Zusammenhang von „Emanzipation als sozialer Beziehungsprozess“. Es geht um die Aufhebung von Fremdbestimmung und den Abbau der sozio-ökonomischen Barrieren. (vgl. MOHAMMADI 2009, S3f)

Ein zentrales Anliegen ALESSIs ist das Empowerment, also die Selbstbestimmung, die Emanzipation. Er geht von einer *empowered person* aus, die als *ExpertIn in eigener Sache* am besten weiß, was für sie/ihn gut ist. (vgl. THEUNISSEN 2006, S218) Dieser Gedanke ist grundlegend in jedem DanceAbility Unterricht zu verfolgen. Ein praktisches Beispiel soll aufzeigen, wie ALESSI methodisch darauf eingeht.

3.5. Praktisches Beispiel zum Erlernen von Ursache und Wirkung

Um überhaupt selbst bestimmen zu können, muss ein wichtiges Prinzip verstanden werden: Das Prinzip der Ursache und Wirkung. Das heißt, ich muss erlebt haben, dass durch *meine* Entscheidung/*meine* Handlung eine Wirkung erreicht wird. In einer heterogenen Gruppe können auch Menschen sein, die das Prinzip der Ursache und Wirkung nicht erlebt/verstanden/gelernt haben. Der folgende Übungsaufbau von

⁸ *Aporie* wird auch als Ratlosigkeit, Verlegenheit oder Ausweglosigkeit verstanden. (vgl. Duden 1997, S74)

ALESSI bietet die Möglichkeit, dies durch das gezielte methodische Vorgehen und durch vermehrte Wiederholungen zu erlernen. Der Umgang mit Ursache und Wirkung ist eine Grundvoraussetzung für die Selbstwahrnehmung – das *Selbst-für-Wahrnehmen* – und damit auch für die Selbstbestimmung.

Aufwärmen im Kreis:

Ziele: Aufwärmen des Körpers, Spüren der eigenen Bewegungen, Lernen von Ursache und Wirkung (Frage und Antwort), Treffen einer eigenen Entscheidung

Gesamtgruppe im Kreis:

- 1 TN⁹ geht in die Mitte des Kreises, macht eine Bewegung, spürt seinen/ihren Körper, findet eine Bewegungsstille.
Alle TN machen eine Bewegung in Beziehung zum /zur TN in der Mitte.
- 2 TN bewegen sich in der Mitte, spüren ihren Körper, finden eine Stilleposition
Jede/r TN sucht sich eine der beiden TN in der Mitte aus, antwortet mit einer Bewegung in Beziehung zu dieser/m.
- 3 TN bewegen sich in der Mitte, spüren ihre Bewegung, finden eine Stilleposition
Die TN im Kreis suchen sich eine Person in der Mitte aus, bewegen sich nah zu dieser und bilden eine Statue in Beziehung zur gewählten Person.

Kleingruppen (6 Personen) im Kreis:

- Wiederholen der drei Übungen von vorher (1 Person, 2 Personen, 3 Personen in der Mitte)
- Bilden von zwei Linien, Gruppe A auf einer Seite und Gruppe B gegenüber, schauen sich an. Gruppe A bewegt sich zugleich, findet zugleich eine Bewegungsstille.
Gruppe B antwortet mit einer Bewegung, findet zugleich wieder eine Stille usw. wie ein Gespräch.

Hinführung zu Aktion-Reaktion/Frage-Antwortsiehe auch Kapitel 5.3.2.2.

⁹ Im Folgenden wird TN sowohl für die männliche Form – Teilnehmer – als auch für die weibliche Form - Teilnehmerin – verwendet.

Durch die wiederholte Erfahrung, dass sich alle anderen zugleich als Antwort auf eine Bewegung in der Mitte bewegen und durch das Erleben, wenn ich in der Mitte war, und mit meiner Aktion so eine bewegte Reaktion auslöse, entsteht die Chance, das neue Verhalten im Sinne der bereits erläuterten *Zone der nächsten Entwicklung* (vgl. Kapitel 3.3.) zu erlernen.

Dieser Ablauf kann sehr oft mit Variationen (z.B. auf die Ebenen bezogen: bewege dich am Boden, in der Mitte oder ganz oben) wiederholt werden. Es kann sein - und ist in der Praxis schon oft passiert – dass nach vielen Wiederholungen der Moment kommt, an dem auch der Mensch, der bisher das Prinzip der Ursache und Wirkung im Alltag nicht umgesetzt hat, dies lernt, und im besten Fall von der Tanzklasse ins tägliche Leben übertragen kann.

4. Intentionen und Wirkungen von DanceAbility

*Behindernde Haltungen und Vorurteile,
die Menschen mit und ohne ‚Behinderung‘
über sich selbst und die anderen haben zu überwinden,
hält auch Alessi für die schwierigste Herausforderung in seiner Arbeit.*

MARIA KING¹⁰

Die Intentionen der Arbeit mit DanceAbility beziehen sich im Besonderen auf den Dialog voller Wertschätzung, auf ein Leben in Gemeinschaften, in denen jede/r seine/ihre Fähigkeiten einbringen kann. Durch die Laborsituation in DanceAbility-Kursen werden Erfahrungen mit dieser Form der Kommunikation gemacht, die von jeder/m Teilnehmenden in das tägliche Leben einbezogen werden. Im folgenden Kapitel wird die Mittlerfunktion der Kunst von Menschen mit Behinderung in der Gesellschaft untersucht, die unterschiedlichen möglichen sozialen Konstellationen in der kunstpädagogischen Arbeit beschrieben. Anschließend werden die Intentionen für die einzelne Person, für die Intersubjektivität und für die Gruppe festgestellt.

Der Artikel 30 der Behindertenrechtskonvention beschäftigt sich mit dem Recht auf Teilhabe am kulturellen Leben und spricht die wechselseitige Bereicherung zwischen Individuum und Gesellschaft an. Ein Auszug daraus: „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.“ (BMEIA 2008, S31f)

¹⁰ vgl. KING 2008, S89

4.1. Behindertenkunst und Mittlerfunktion in der Gesellschaft

„Gesellschaft, Zivilisation, Kultur sind das Ergebnis kollektiver kreativer Prozesse, die nicht nur bewußtlos nach einem inneren biologischen Plan ablaufen, wie die Wachstumsprozesse einer Zellkolonie, sondern die bewußt und zielgerichtet sind oder zumindest die Potentialität bewußten, zielgerichteten Schaffens haben.“ (ERKRATH/PETZOLD 1993, S99) Die Überzeugung ALESSIs, dass die Erfahrungen im DanceAbility-Unterricht bei jedem/jeder Teilnehmenden Veränderungen auslösen und diese dann weiterführend die Umwelt/Gesellschaft beeinflussen, wird in der ökologischen Sozialforschung bewiesen: RAIDEL schreibt auf Basis der ökologischen Sozialforschung nach BONFENBRENNER, dass „jedes Individuum im gesamtgesellschaftlichen Kontext eingebettet ist. Daraus ergibt sich, dass Veränderungen im System auf das Individuum einwirken und wiederum das Subjekt einen Einfluss auf das System ausübt.“ (RAIDEL 2004, S68)



Abbildung 8 Street-Performance Eugene 2004 (Foto: JUDITH)

Durch die Mittel der Kunst wird der Dialog zwischen den unterschiedlichsten Mitgliedern unserer Gesellschaft gefördert und ermöglicht. Dem Abbau von Berührungängsten und Tabus kommt dabei eine besondere Bedeutung zu. Aber auch

die Kunst an sich profitiert von den *natürlich anderen* Zugängen behinderter KünstlerInnen. Durch die Zusammenarbeit von behinderten und nicht-behinderten KünstlerInnen werden neue Sichtweisen in die Kunst integriert, die unsere Gesellschaft in ihrer ganzen Vielschichtigkeit widerspiegelt. (vgl. SCHNEIDER 2003, S4) Dies bestätigt auch Peter RADTKE, deutscher Schriftsteller und Schauspieler mit Glasknochenkrankheit, der zahlreiche wissenschaftliche Beiträge zur Behindertenproblematik veröffentlicht hat: „Das Plädoyer für Menschen mit Behinderungen im Kunstbetrieb beruht nicht allein auf ihrem legitimen Anspruch gleichberechtigter Teilhabe am gesellschaftlichen Leben. Die Forderung liegt genauso im Interesse einer lebendigen Kultur, die sich durch innovative Initiativen immer aufs Neue regeneriert.“ (RADTKE 2007, S6) Weiteres zum Thema Kunst und Behinderung ist in Kapitel 6 zu finden.

4.2. Interaktive Konstellationen bei DanceAbility

Aufgrund der Betrachtungsweise, dass sich jede Erfahrung auf die darauf folgenden Erlebnisse auswirkt, wird auch das in einer inklusiven Gruppe individuell Gelernte und Erlebte auf andere Situationen übertragen. Vielfach wurde bestätigt, dass das gemeinsame Tanzen und Gestalten in inklusiven Gruppen die Verhaltensweisen in der Öffentlichkeit und die persönlichen Einstellungen gegenüber Menschen mit Behinderungen nachhaltig beeinflussen. ALESSI unterscheidet vier „Interaktive Konstellationen“ (RIBKE 1997, S107ff), welche in der DanceAbility-Arbeit angesprochen werden: die Person, die Person in Bezug zu einem Gegenüber, die Gruppe und die Gesellschaft. (vgl. ALESSI 2009, SIX)



**Abbildung 9 Leonie und Angelika HOLZER Linz09
(Foto: Sara ZOLBROD)**

Dies sind die vier interaktiven Konstellationen bei DanceAbility:

<p>Sensation – Communication – Community – Environment</p> <p>Selbstwahrnehmung – Kommunikation – Gemeinschaft – Umwelt</p>

Folgende Tabelle erläutert die interaktiven Konstellationen in Zusammenhang mit durchgeführten Tätigkeiten und deren übergeordneten Zielsetzungen:

Interaktive Konstellation	Tätigkeit	Intention
ICH <small>Sensation</small>	Ich spüre meine Bewegungen, bin im Hier und Jetzt	Selbstwahrnehmung
ICH – DU <small>Communication</small>	Interaktion mit einem Partner/ einer Partnerin	Gegenseitige Bereicherung/ Inspiration
ICH – DU – WIR <small>Community</small>	Ausweitung der Aufmerksamkeit und Interaktion auf eine Teilgruppe/die ganze Gruppe	Wahrnehmung der Wirkung meiner Handlungen auf die direkte Umgebung
ICH – DU – WIR – IHR <small>Environment</small>	Teilhabe am gesellschaftlichen Leben	Übertragung der veränderten Haltungen und Einstellungen auf das Leben außerhalb der DanceAbility-Gruppe

Tabelle 2 Interaktive Konstellationen, Tätigkeiten und deren Intentionen bei DanceAbility (HOLZER 2010)

4.3. Ziele/Intentionen und Wirkungen bezogen auf Individuum und Intersubjektivität

Aus den vielfältigen möglichen Intentionen und beobachtbaren Wirkungen, die durch gemeinschaftliches Kunstschaffen, Tanzen, Beschäftigung mit dem eigenen Körper und Improvisieren erreicht werden können, werden die folgenden Zielsetzungen von der Verfasserin als besonders bezeichnend für DanceAbility verstanden. Während diese in Kapitel 4.3.1. auf die interaktive Konstellation ICH-Sensation bezogen werden, gelten die Ausführungen von Kapitel 4.3.2. den interaktiven Konstellationen ICH-DU-Communication und ICH-DU-WIR-Community. Die Erläuterungen zu ICH-DU-WIR-IHR-Environment wurden bereits in Kapitel 4.1. diskutiert.

4.3.1. Zielsetzungen auf die einzelne Person bezogen

- Vertrauen in körperliche und kreative Fähigkeiten gewinnen; Stärkung des Selbstvertrauens
- Förderung der Selbstbestimmung durch die Anforderung, zu jeder Zeit eigenverantwortliche Entscheidungen zu treffen; Stärkung der Selbstwahrnehmung durch Fremdwahrnehmung; Ständiges Erfahren der Auswirkungen der eigenen Impulse, des Krafteinsatzes oder der eigenen Zurückhaltung. (vgl. DINOLD/ZANIN 1996, S39)
- Sich im Präsentsein üben; Für das Improvisieren ist ständige Präsenz nötig, um situationsgerecht agieren und reagieren zu können. „Präsentativ heisst anwesend sein, heisst da sein, heisst das so sein, wie es aus den vorangegangenen Momenten oder gar Lebensphasen gewachsen ist, heisst so da sein als Begegnungsangebot in Zeit und Raum für den anderen.“ (JÜRGENS 2005, S164) Durch die ungeteilte Aufmerksamkeit und das genaue Hinhören ohne verstehen zu müssen, entstehen neue Ideen und Lösungswege. Die

Intuition und das *sensorische Gewahrsein* (Sensory Awareness) werden dadurch herausgefordert und weiterentwickelt.

- Eine der Improvisation inhärente Eigenschaft ist, das Vertraute zu verlassen, neugierig zu sein auf das, was kommt. Die eigenen Gewohnheiten, eigene Muster werden wahrgenommen und verändert. „Es ist besonders einfach, die eigenen Gewohnheiten zu durchbrechen und neue Wege zu finden, sich zu bewegen, wenn viele verschiedene Körper und Arten der Bewegung und des Denkens im Raum sind.“¹¹ (ALESSI 2009, S1)
- Ausdrucksfähigkeit des eigenen Körpers entdecken und erweitern
- Sich selbst als Urheber schöpferischer Akte wahrnehmen – Urhebererlebnisse ermöglichen.
- Horizonterweiterung: „Die meisten von uns haben wenig Erfahrung mit Vielfalt und fürchten sich vor dem Unbekannten. Es ist eine großartige Befreiung, unsere Vorurteile loszulassen und zu erfahren, wer wir *sind*, vielmehr als wer wir *glaubten* zu sein.“¹²(ALESSI 2009, SVII)

4.3.2. Zielsetzungen bezogen auf Intersubjektivität mit Partnern oder der Gruppe

- Kommunikation auf vielen Ebenen fördern – nonverbal durch den *Dialog in Bewegung*
- Der kompetenzorientierte Ansatz, also die Möglichkeiten und nicht die Einschränkungen der Einzelnen als Basis für Kommunikation zu sehen, lässt eine Gruppenintegrität und eine Atmosphäre der Gleichwertigkeit entstehen. Jede/r wird als solcher ganz angenommen, wie er/sie in diesem Moment ist.

¹¹ Aus dem Englischen sinngemäß übersetzt durch die Verfasserin. Original: “It is especially easy to go beyond habit and find new ways to move when there are many kinds of bodies and ways of moving and thinking in the room.” (ALESSI/ZOLBROD 2009, S1)

¹² Aus dem Englischen sinngemäß übersetzt durch die Verfasserin. Original: “Most of us have little experience of diversity and are afraid of the unknown. It is a great relief to let our prejudices drop and to experience who we *are*, rather than who we *thought* we were.” (ALESSI/ZOLBROD 2009, SVII)

- Die Ehrlichkeit und Unmittelbarkeit der Menschen mit Behinderungen bereiten eine offene Atmosphäre, von der alle TeilnehmerInnen profitieren. „Oftmals hat der Mensch mit Behinderung eine offenerere Einstellung zum Kreativen und ist weniger bedacht, den Eltern oder Lehrern etwas ‚Gutes‘ zu zeigen. Diese Ehrlichkeit wird von nicht behinderten Teilnehmern aufgenommen, wenn die Gruppe integriert ist.“ (STANGE 2001, S44) Außerdem spricht Wolfgang STANGE davon, dass geistig behinderte Menschen „auf natürliche Art und Weise künstlerisch sind, weil sie die üblichen Hemmungen nicht haben – und sie können dir helfen, deine eigenen abzuschütteln.“ (STANGE zit. in DINOLD/ZANIN 1996, S127)
- Vorurteile und festgefahrene Meinungen gegenüber anderen und sich selbst werden durch die aktive Begegnung mit dem Anderen hinterfragt und verändert.

5. Pädagogische Dimension von DanceAbility

Dieses Kapitel beleuchtet eingehend die pädagogische Arbeit. Welche Lehrinhalte vermittelt werden, wie man sich eine Gruppe vorstellen kann, welche Gruppenzusammensetzungen es gibt. Dazu sind kurze Beschreibungen von Teilnehmenden angeführt, welche durch ihre individuellen Fähigkeiten den Aufbau der Stunde wesentlich beeinflusst haben. Grundlegende Elemente des Konzeptes von DanceAbility, die Inklusion ermöglichen wie *gemeinsamer Nenner*, *Improvisation*, *leichte Sprache* werden behandelt.

Darauf folgen Ausführungen bezüglich der DanceAbility-Lehrenden, die Ausbildung und die unterschiedlichen Rollen, welche die Lehrenden innehaben werden besprochen. Der/ die Lehrende fungiert als KünstlerIn, VermittlerIn und als UnterstützerIn. Auf das Unterstützungsteam und der Einfluss der Gruppe und des Raumes auf den Lernprozess wird näher eingegangen.

Die anschließende Analyse der Didaktik und Methodik gibt besonderen Aufschluss über die Umsetzung von inklusivem Unterricht. Dabei wird der didaktische Leitfaden, der Aufbau von DanceAbility-Einheiten, die Methodenvielfalt und der Umgang mit Musik und Klang erläutert.

5.1. Grundsätze der pädagogischen Arbeit

5.1.1. Lehrinhalte

Das Wichtigste ist, den Menschen den Glauben an das Eigene wahrnehmen zu lassen und einen Raum zu schaffen, wo sie mit ihrer Kreativität experimentieren können.

WOLFGANG STANGE

Die folgenden Themen werden grundsätzlich in der Arbeit mit DanceAbility behandelt (vgl. ALESSI/ZOLBROD 2009, S1):

- Experimentieren mit der Körpersprache
- Improvisieren mit und ohne Körperkontakt
- Handeln mit den Grundelementen der Improvisation: Aufmerksamkeit auf Körperwahrnehmung, Beziehung, Zeit und Form (Sensation, Relation, Time, Design)
- Entwickeln von inklusiven Choreographien
- Beobachten, wie wir in Beziehung treten und wie wir kommunizieren mit Partnern, der ganzen Gruppe/Gemeinschaft und unserer Umwelt (Sensation, Relation, Community, Environment)
- Sicherstellen, dass in der Gruppe niemand isoliert wird durch die spezielle Methodik

5.1.2. Gruppenzusammensetzung

DanceAbility Unterricht findet grundsätzlich in sehr heterogenen Gruppen statt, was sich aus dem Ziel ergibt, inklusiv zu unterrichten. Jede/jeder ist im Unterricht willkommen. Die vorgestellte Methodik basiert auf Erfahrungen mit Erwachsenen (bzw. Jugendlichen ab 12 Jahren) und müsste für Kinder adaptiert und auf ihre Lernformen und Bedürfnisse abgestimmt werden.

Um einen Einblick in die Vielfalt zu geben, wird aus den Erfahrungen der Verfasserin über einige erwachsene Teilnehmende aus unterschiedlichen Kursen berichtet. Die Herangehensweise und Methodik der jeweiligen Unterrichtseinheit wurden durch ihre jeweiligen individuellen Fähigkeiten und Einschränkungen maßgeblich beeinflusst:

Hannes, Lebensalter 31 Jahre, Entwicklungsalter in manchen Bereichen das eines Fünfjährigen. Seine Behinderung zeigt sich in der Klasse vor allem durch seine geringe Konzentrations- und Aufmerksamkeitsspanne. Er braucht immer wieder Anregungen, jemanden, der ihn erinnert, woran er gerade arbeitet und PartnerInnen, die sehr klare Entscheidungen treffen können, um ihn durch ihr Vorbild zu unterstützen.

Eva, eine blinde junge Frau ist im Kurs, welche gerade ein Psychologie-Studium abschließt und eine sehr gute Körperwahrnehmung hat. Um die Inklusion zu gewährleisten werden Übungen mit Klängen, Geräuschen und Berührung angeboten. Bei manchen Übungen wird den TeilnehmerInnen freigestellt, ob sie sich berühren wollen oder nicht.

Elvira, eine Autistin, sitzt am liebsten auf den Matten, schaut in die Ecke und lugt manchmal in den Raum. Ein Mitglied des Unterstützungsteams (siehe auch Kapitel 5.2.3.) setzt sich auch öfter auf eine Matte- mal in ihrer Nähe, mal woanders – und schaut einfach zu. Elvira wird öfter verbal oder durch Handlungen eingeladen, mitzumachen. Am fünften Tag steht sie plötzlich auf, sucht sich eine ihr vertraute Betreuerin aus und geht mit dieser an der Hand durch den Raum. Der Fokus wird daraufhin auf Übungen zum Thema *Führen und Folgen* gelegt und Elvira ist agierend mittendrin. und hat somit den weiteren Verlauf des Kurses durch ihre Entscheidung beeinflusst. Sie war immer Teil der Gruppe und ihr wurde die Zeit gelassen, die sie brauchte, um Sicherheit zu gewinnen, sich selbst zu entscheiden und mitzumachen.

Michael sitzt im Rollstuhl und kann sich selbst nicht durch den Raum bewegen. Wir machen anfangs Übungen am Platz. Nach einer Einführung, wie man sich mit Michael tanzend fortbewegen kann ohne ihn nur durch den Raum zu schieben, werden entsprechende Partnerübungen oder Gruppenübungen durchgeführt.

Wilhelm KELLER stellte einst für das Elementare Gruppenmusizieren fest: „Es gibt so viele Bildungs- und Lehrziele, wie Gruppenmitglieder.“ (vgl. SALMON, 2006). Dies gilt genauso für DanceAbility-Unterricht.

DanceAbility Gruppen stehen jedem/jeder offen, der/die tanzen möchte. Daraus ergeben sich unterschiedliche Möglichkeiten von Gruppenzusammensetzungen. Ein Anliegen ALESSIs ist, mit Gruppen zu arbeiten, die in ihrer Zusammensetzung ein realistisches Abbild unserer Gesellschaft sind, um in diesem Rahmen ein gleichberechtigtes Miteinander zu üben. Dies wäre auch das natürlichste Gruppengefüge, gäbe es bei uns nicht nach wie vor das System der Segregation (siehe auch Kapitel 3). In der Hoffnung, dass sich dies auch in unserer Gesellschaft ändern wird, trägt DanceAbility bei, Verhaltensweisen zu erproben und zu erfahren, die eine *Volle Teilhabe* aller Beteiligten ermöglichen. Gegeben durch die jeweilige

Gruppenzusammensetzung ergibt sich die Notwendigkeit, die DanceAbility Stunde je nach Bedürfnissen, Wünschen und Fähigkeiten der TeilnehmerInnen adäquat zu gestalten. Das setzt die Methodensicherheit, wie große Flexibilität und Improvisationsgabe vom DA-Lehrenden voraus. Unterschiedliche Möglichkeiten von Gruppenzusammensetzungen werden folgend beschrieben (vgl. ALESSI/ZOLBROD 2009, S70):

- TeilnehmerInnen mit und ohne körperlicher Behinderung
- Wie oben und einige TeilnehmerInnen mit einer geistigen Behinderung
- Wie oben und einige TeilnehmerInnen im Rollstuhl, ohne selbständige Fortbewegungsmöglichkeit
- Ein oder mehrere Menschen mit Sehbeeinträchtigungen in der Gruppe
- Hoher Prozentanteil an Menschen mit geistiger Behinderung (z.B. fast die Hälfte der Gruppe oder mehr)

Haben nur wenige Menschen in der Gruppe geistige Behinderungen, kann die Stunde ohne große Veränderungen in der Präsentation der Übungen (siehe Kapitel 5.5.3) unterrichtet werden. Wenn die Hälfte der Gruppe oder mehr eine geistige Behinderung hat, müssen die Anweisungen konkreter gegeben werden bzw. wird mit konkreten Vorstellungsbildern, Einsatz von animierender Musik oder mit unterschiedlichen Themen gearbeitet. (vgl. DAVIDSON 2009, S45)

Die geeignete Gruppengröße hängt von der Erfahrung der/des Lehrenden ab und orientiert sich an den Schwerpunkten des Unterrichts (pädagogisch-integrativ oder künstlerisch-performativ) und nicht zuletzt auch an den Bedürfnissen der Teilnehmenden. Die Arbeit ist mit jeder Gruppengröße möglich (Kleingruppe von fünf bis zu großen Gruppen von einhundert Personen), wobei die ideale Gruppengröße zwischen 15 und 30 Personen umfasst. BENJAMIN empfiehlt kleinere Gruppen für den Unterrichtseinstieg. (vgl. BENJAMIN 2003, S73f).

5.1.3. Gemeinsamer Nenner/Common Denominator

Gemeinsame Nenner sind die Bewegungs-, Kommunikations- und Lernmöglichkeiten, die jedem in der Gruppe zugänglich sind. Diese herauszufinden, und ausschließlich damit zu arbeiten, erlaubt jeder Person, ein zu jeder Zeit aktiver Teil der Gruppe zu sein. (vgl. KING 2008, S89)

Um den gemeinsamen Nenner herauszufinden, bedarf es eines *screening-Prozesses* (ALESSI). Dieser Prozess – mit der *Situationsanalyse* der allgemeinen Didaktik vergleichbar – muss vor und zu Beginn der Klasse erfolgen bzw. während der Aufwärmung. Es gilt, jeden Menschen eingehend zu beobachten, schon während der Begrüßung kann festgestellt werden, ob und wie der Mensch auf Aufforderungen reagiert. Während der Eröffnung im Kreis und der Aufwärmung (siehe auch Kapitel 5.3.2.) werden vom Lehrenden die Bewegungs- und Kommunikationsmöglichkeiten, die allen vertraut sind, identifiziert. (vgl. ALESSI/ZOLBROD 2009, S6)

Es gilt zu beobachten, welche Bewegungen die TeilnehmerInnen ausführen können und welche Prinzipien dahinter stehen, z.B. wenn ein Teilnehmer nur den Kopf bewegen kann, kann er Berührung wahrnehmen, jemanden dirigieren, unterschiedliche Zeitqualitäten (schnell, langsam, still) erfahren, und ausführen, nur einen Körperteil zur gleichen Zeit bewegen, usw. (vgl. DAVIDSON 2009, S6). Daraus ergeben sich viele mögliche Aufgabenstellungen die das gemeinsame Tanzen ermöglichen.

Durch das Arbeiten mit den Prinzipien der Bewegung anstatt mit vorgegebenen Bewegungsmustern wird der persönliche Ausdruck eines/r jeden TN gefördert, jede/r kann die eigenen Grenzen ausloten. Ziel ist es, Wege zu finden, die jeden einschließen und zugleich herausfordern. Dadurch kann sich eine Gemeinschaft bilden, was eine Voraussetzung für gelingende Gruppenimprovisationen ist. (vgl. ALESSI/ZOLBROD 2009, S10)

5.1.4. Improvisation als grundlegende Technik

*Unvorhergesehenes zu erleben (Improvisation)
ist eine große Herausforderung für eine Persönlichkeit,
aber auch ein unendlich wertvolles Geschenk.*

ERICH HEILIGENBRUNNER¹³

Laut ALESSIs Erfahrung hat man in inklusiven Gruppen weniger Angst, eigene Veränderungen zuzulassen, hier fällt es leichter, improvisieren zu lernen. Er meint: „I think the more ways of moving and thinking that we are exposed to, the more we can step out of our personal, familiar ways of doing things, and the more freedom we give ourselves to move in new ways.“ (ALESSI/ZOLBROD 2008) Improvisation eignet sich aufgrund der Offenheit, des experimentellen Umgangs mit den Dingen, der Spontaneität, der Ganzheitlichkeit, der Unberechenbarkeit hervorragend für heterogene Gruppen. Diese Eigenschaften sind der Natur vieler Menschen mit Behinderungen näher, als Menschen ohne sogen. Behinderungen.



Abbildung 10 Streetperformance in Eugene/Oregon 2004: Schaufensterimprovisation (Foto: JUDITH)

¹³ Persönliche Widmung für die Verfasserin in dem Buch "Ich zeig dir meine Welt" (HEILIGENBRUNNER/SEIDL 1994)

Improvisation ist unabhängig von kognitiven Leistungen, befriedigend, umfassend und vollständig. „In der Improvisation erschließen sich Menschen, die sich augenfällig unterscheiden von der gewohnten Art der Wahrnehmung Kommunikationsmöglichkeiten, bei denen sie sich auf einer gleichen Stufe wiederfinden mit im kognitiven Bereich unauffällig kommunizierenden Menschen. Die subjektive Erlebbarkeit entzieht sich noch dazu einer leistungsbeachtenden vergleichbaren Objektivität. Der Anteil, der in behinderten Menschen als behindert bezeichnet wird, der uns und sie behindert, tritt in den Hintergrund.“, berichten FLUCHER und STEPHANIDES aus ihrer Erfahrung mit inklusiven Kunstprojekten. (vgl. FLUCHER/STEPHANIDES 2001, S53)

Lassen sich die Beteiligten auf das Abenteuer der Bewegungsimprovisation ein, wird plötzlich Kommunikation auf gleicher Ebene möglich. Eine Unbefangenheit geht dabei von vielen „Behinderten“ aus, welche den „Nichtbehinderten“ das Loslösen von vorgefassten Meinungen und von gesellschaftlichen Verhaltensnormen erleichtert. Diese Einladung zum unbeschwerten Spiel tut gut und wirkt sich befreiend und beflügelnd auf die eigene schöpferische Kreativität aus. Die Unmittelbarkeit der Erfahrung und das ständige Ausgesetzt-Sein, neuen Momenten gegenüber, ermutigt die Improvisierenden ständig, sich von alten Gewohnheiten und Mustern zu befreien. Improvisation erhöht die Aufmerksamkeit für die Auswirkungen die jede Entscheidung auf die anderen hat und verbindet so die Menschen untereinander. Das Studium der Bewegungsimprovisation steht aufgrund der guten Eignung für inklusive kunstpädagogische Prozesse bei DanceAbility im Mittelpunkt. ALESSI sagt dazu: „Die Improvisation zu studieren, erschließt einen Weg, das Unbekannte zu betreten und zu lernen, hin zu lauschen und zu warten auf die instinktive Weisheit des Körpers und auf die Intuition, welche zu Tage tritt, als ein Führer, um Entscheidungen zu treffen. TänzerInnen lernen vielmehr, ihre eigenen Impulse zu erkennen und ihnen zu folgen, als vorgefertigte Bewegungen auszuführen. Der persönliche Bewegungsausdruck jeder Person wird geehrt und wertgeschätzt. Durch das Improvisieren miteinander können wir lernen, uns auf neue Art zu bewegen, egal ob Anfänger oder professionelle Tänzer,

behindert oder nichtbehindert.“ (ALESSI/ZOLBROD 2009, SVII)¹⁴ „Es liegt eine grundsätzliche Kraft in Improvisationsprozessen, das gegenwärtige Erleben zu aktivieren und zu vervollständigen.“ (HEGI 1986, S159)

DanceAbility – geschichtlich gesehen (vgl. Kapitel 2) – findet seinen Ursprung in den Idealen der Kontaktimprovisation. Diese ist aus sich heraus schon demokratisch: *Kooperation, Vertrauen* und *Teilen* stehen im Zentrum. Kontaktimprovisation arbeitet eher mit dem dynamischen Prinzip von Geben und Nehmen, von Gewicht und Unterstützung, als mit fixierten, ästhetischen Formen, die in anderen Tanzstilen durchwegs vorgegeben sind. „Das prädestiniert sie wohl auch für die integrative Arbeit von behinderten und nichtbehinderten Menschen.“ (ASCHWANDEN 1996, S2) Der Körperkontakt zwischen TänzerInnen führt dazu, dass man die direkten Auswirkungen jeder Bewegung spürt. Das erhöht die Sensibilität und das Hören auf sich selbst und den Partner/die Partnerin. Besonders bereichernd sind dabei die unterschiedlichen Bewegungsmuster/-qualitäten von Menschen mit unterschiedlichen Körpern. Diese Art des Tanzens ermöglicht das vertiefte Kennenlernen des Anderen und eine intensivierte nonverbale Kommunikation. Für das Tanzen mit Menschen mit Sehbeeinträchtigungen ist Kontaktimprovisation besonders gut geeignet, manchmal sogar Voraussetzung für das gemeinsame Tanzen. Selbstbild und Körperbild werden durch Kontaktimprovisation differenziert – was allen Menschen gut tut – nicht nur den Menschen mit Behinderungen.

Der formalästhetisch offene Zugang durch Kontaktimprovisation eröffnet dem integrativen Tanz ein kreatives Feld, abseits formaler Zwänge. (vgl. ASCHWANDEN 1996, S4) Jeder Moment, jede Improvisation mit einem/einer anderen PartnerIn zu einer anderen Zeit ist neu und einzigartig und durch das Üben werden Erfahrungen vertieft, Fertigkeiten erworben. PAULS schreibt: „Improvisation braucht viele kleine Schritte, die allmählich vom bisherigen Niveau oder Resultat wegführen und durch

¹⁴ Aus dem Englischen sinngemäß übersetzt durch die Verfasserin. Original: “DanceAbility is the study of movement improvisation. Studying improvisation provides a way to enter the unknown and to learn how to listen and wait for the body’s instinctive wisdom and intuition to emerge as a guide in making choices. Dancers learn to recognize and follow their desires in moving and relating rather than only following prescribed movements. Each person’s particular movement language is honored and valued. By improvising with each other we can learn to move in new ways, whether beginners or professional dancers, able-bodied or disabled.”

Sprünge neue Strukturen gebären.“ (vgl. PAULS 2006) Fritz HEGI, der die Improvisation als Königsweg der Musiktherapie sieht, meint: „Wo Improvisation zur Haltung geworden ist, entwickelt sie Neues. Sie lehrt uns den Fluss der Dinge (flow, panta rhei), das Einlassen und sich Zeigen im Hier und Jetzt. In ihr können wir uns und andere treffen, können kommunizieren und uns verändern, sie drängt uns geradezu zum wachsen.“ (HEGI 2004, S1)

5.1.5. Umgang mit der verbalen Sprache im Vermittlungsprozess

Der bewusste Umgang mit der Sprache und der Wortwahl in DanceAbility-Einheiten beeinflusst den Verlauf der Stunde und ermöglicht die Inklusion aller Teilnehmenden.

Dazu ein Beispiel:

Anstelle der Anweisung „Wir gehen zur anderen Seite des Raumes“, wird allgemeiner gesagt, „Wir bewegen uns zur anderen Seite des Raumes.“ Durch diese bewusste Wortwahl sind z.B. RollstuhlfahrerInnen inkludiert. (vgl. WOHLFARTER 2009, S51)

Grundsätzlich wird im Unterricht laut und verständlich gesprochen. Befinden sich Menschen mit Hörbeeinträchtigungen im Raum, sollte der/die Lehrende ihnen zugewandt sein, um etwaiges Lippenlesen zu ermöglichen. Für Menschen mit Sehbeeinträchtigungen sollte die Erklärung der Übung mit Körperkontakt erfolgen. Dies kann durch den/die Lehrende/n geschehen, oder durch ein Mitglied des Unterstützungsteams (siehe auch Kapitel 5.2.3.). Durch das Verwenden einer einfachen und unkomplizierten Sprache und das durch Sprechen begleitete Vorzeigen jeder Übung mit einem/r Partner/in wird eine höhere Wahrscheinlichkeit des Verstehens erreicht. Oft geschieht vieles gleichzeitig und obwohl als Lehrende/r grundsätzlich darauf geachtet wird, dass jede/r zuhören kann und aufmerksam ist, wenn gesprochen wird, kommt es immer wieder vor, dass die Information nicht bei allen ankommt. Deshalb wird jede Übung mehrmals in einfacher Sprache erklärt und zusätzlich demonstriert. Darüber hinaus verstehen Menschen mit geistigen Behinderungen die verbalen Ansagen oft nicht, lernen aber durch Beobachten und

direkte verbale Hilfestellungen während der Durchführung der Übungen. Zu Beginn kann daher gesagt werden, dass es nicht wichtig ist, jedes Wort zu verstehen und dass man das Wesentliche durch das Beobachten der Anderen lernt. (vgl. ALESSI/ZOLBROD 2009, S42f)

Der Einsatz von *Leichter Sprache* unterstützt den Vermittlungsprozess in jeder Gruppe, wichtig ist sie vor allem in Gruppen, an denen viele Menschen mit sogen. Intelligenzminderung teilnehmen. Die wichtigsten Richtlinien für die *Leichte Sprache* wurden von der *Internationalen Liga von Vereinigungen für Menschen mit geistiger Behinderung* (ILSMH) in Form der europäischen Richtlinien für leichte Lesbarkeit herausgegeben. Die folgenden Grundregeln sind diesen Richtlinien entnommen (vgl. ILSMH 1998):

- Verwenden Sie eine einfache, unkomplizierte Sprache
- Vermeiden Sie abstrakte Begriffe
- Verwenden Sie kurze Worte aus der Alltagssprache
- Sprechen sie die TeilnehmerInnen auf respektvolle Weise an (Erwachsenensprache)
- Verwenden Sie meistens kurze Sätze
- Stellen Sie nur einen Gedanken pro Satz vor
- Verwenden Sie positive Sprache (Vermeidung von Verneinungen)
- Verwenden Sie immer die gleichen Begriffe

ALESSI hat sich über die letzten 25 Jahre ein einfaches inklusives Vokabular (auf Englisch) angeeignet, das sich in der Arbeit bewährt. Die Übertragung auf die eigene Muttersprache stellt für die Lehrenden oft eine Herausforderung dar. Eine geeignete Sprechweise entwickelt sich mit der gesteigerten Sensibilität bezüglich Wahl der Formulierungen, dem Austausch mit gleichsprachigen DanceAbility-Lehrenden und letztendlich mit der eigenen Erfahrung.

5.2. Der/die DanceAbility LehrerIn

5.2.1. Ausbildung zum/zur DanceAbility LehrerIn

Seit dem Jahr 1997 wurden weltweit elf *DanceAbility Teacher-Trainings* durchgeführt. Diese einmonatige Ausbildung wird von Alito ALESSI geleitet und unterstützt von einem lokalen Team, das die Organisation und die Betreuung der meist internationalen Gruppenmitglieder übernimmt. Zielgruppe der Ausbildung sind Menschen, die inklusive Gruppen in Bewegungsimprovisation unterrichten möchten bzw. Methoden für das Bilden solcher erlernen möchten. Daraus ergibt sich eine sehr heterogene Zusammensetzung aus Teilnehmenden mit unterschiedlichsten tänzerischen und pädagogischen Vorerfahrungen. Meist haben mehrere TeilnehmerInnen Körperbehinderungen. Einzig Menschen mit geistigen Behinderungen können an dieser Ausbildung nicht teilnehmen. Diese heterogene Konstellation bereichert die Erfahrungen aller Beteiligten enorm.

Inhalte der Ausbildung sind folgende:

- Grundlagen von DanceAbility (Philosophie, Methoden, Übungen)
- Techniken der Kontaktimprovisation
- Anregungen zur Durchführung von Einführungsveranstaltungen, Vorführungen und DanceAbility Workshops
- Methoden zur Durchführung inklusiver künstlerischer Arbeit
- Vermittlung von organisatorischen und administrativen Fertigkeiten
- Anregungen für die Zusammenarbeit im internationalen Netzwerk

Bis zu 32 Teilnehmende versammeln sich über vier Wochen, fünf Tage pro Woche für jeweils sieben Stunden in barrierefreien Tanzräumen, um gemeinsam zu lernen. Neben dem fachlichen Input sammelt jede/r Beteiligte bereichernde und horizonterweiternde Erfahrungen. Daraus resultieren neue Sichtweisen und Erkenntnisse. MATURANA und VARELA sagen: „*Die Erkenntnis der Erkenntnis verpflichtet*. Sie verpflichtet uns zu einer Haltung ständiger Wachsamkeit gegenüber der Versuchung der Gewißheit. Sie verpflichtet uns dazu einzusehen, daß unsere Gewißheiten keine Beweise der

Wahrheit sind, daß die Welt, die jedermann sieht, nicht *die* Welt ist, sondern *eine* Welt, die wir mit anderen hervorbringen. Sie verpflichtet uns dazu zu sehen, daß sich die Welt nur ändern wird, wenn wir anders leben. Sie verpflichtet uns, da wir, wenn wir wissen, daß wir wissen, uns selbst und anderen gegenüber nicht mehr so tun können, als wüßten wir nicht.“ (MATURANA/VARELA 1987, S263f) Die prägenden Erlebnisse innerhalb dieser Ausbildung wirken in der Regel nachhaltig.

Inhaltlicher Aufbau der Lehrerausbildung

Nachstehend wird der inhaltliche Aufbau der Ausbildung beschrieben (vgl. DanceAbility International)¹⁵:

WOCHE EINS: Einführung in DanceAbility

Die TN lernen, wie physische Möglichkeiten und der *Gemeinsame Nenner* jeder Gruppe, mit der sie arbeiten werden, ausgelotet werden können, um zu gewährleisten, dass niemand ausgegrenzt wird. Sie lernen die Kernübungen von DanceAbility zu leiten, die unabhängig von der Vielfältigkeit der Gruppe durchgeführt werden können. Durch viele unterschiedliche Übungen entwickeln die TN grundlegende Fähigkeiten bezüglich der Kommunikation des In-Beziehung-Setzens und der Gestaltung von Tänzen anhand improvisierter Bewegung.

WOCHE ZWEI: Integration der Kontaktimprovisation

In dieser Woche werden Fertigkeiten bezüglich Kontaktimprovisation vermittelt und die folgenden Konzepte erfahren: Rollen, Nutzen von Bewegungsimpulsen, Anbieten von Strukturen, um Gewicht zu nehmen, Umgang mit Lehnen und Gewicht geben, Umgang mit Counterbalance, Entspannung und Körperarbeit. Die TN vertiefen ihr Verständnis für Nicht-Isolation/Inklusion und Kommunikation durch Bewegung anhand von strukturierten Improvisationen und Diskussionen.

¹⁵ Deutsche Übersetzung vgl. ImPulsTanz 2007, bearbeitet durch die Verfasserin

WOCHE DREI: Künstlerische Zusammenarbeit und *Variationen des Themas*

Die TN erlernen das Anpassen ihres Unterrichtsplanes und ihren Unterrichtstil auf spezielle Charakteristika der TN. Übungen, geeignet für Kindergruppen oder Gruppen mit Teilnehmenden mit Seh- und/oder Hörbeeinträchtigungen werden ausprobiert. Die angehenden Unterrichtenden lernen anhand von Kleingruppenarbeit, die Selbstbestimmung (Empowerment) ihrer zukünftigen SchülerInnen zu unterstützen. In Gruppenarbeit werden eigene Aufführungsstücke kreiert.

Die TN erlernen das Vermitteln, Evaluieren und Feedback-geben bezüglich Choreographie und Erarbeitung von Performancesstücken.

WOCHE VIER: Integration des Materials und praktische Tipps für die Unterrichtspraxis

In der Abschlusswoche werden Strukturen vermittelt, wie unterschiedliche DanceAbility-Workshops geplant werden können. Sowie Länge und Material für mögliche Zielgruppen werden besprochen. An ein oder zwei Tagen werden von den TN öffentliche DanceAbility-Klassen in Teams geplant, mit Alito ALESSI besprochen und unterrichtet. Hierfür werden Menschen außerhalb des Teachertrainings zum gemeinsamen Tanzen eingeladen. Eine ausführliche Feedback-Runde mit allen angehenden Lehrenden folgt.

Das DanceAbility Teacher Training endet mit der Vorbereitung und Durchführung einer Aufführung für die Öffentlichkeit. Dies kann eine durch die unterschiedlichen Orte inspirierte Straßenperformance oder eine Performance mit Präsentation der Ergebnisse auf einer Bühne sein.

Abschluss und Praxis

Nach dem erfolgreichen Absolvieren dieser vier Wochen werden den TN Abschlusszertifikate ausgehändigt. Damit sind sie berechtigt, DanceAbility zu unterrichten, können den Namen und das Logo von DanceAbility verwenden, wie auch ihre Aktivitäten auf der Homepage von DanceAbility International veröffentlichen.

Viele der über 250 zertifizierten DanceAbility-LehrerInnen arbeiten in unterschiedlichen Arbeitsbereichen mit DanceAbility. Da es, außer der Motivation, keine Aufnahmekriterien gibt, ist die pädagogische und künstlerische Qualität des Unterrichts abhängig von den Erfahrungen und Kompetenzen der jeweiligen Lehrenden. ALESSI wird immer wieder mit negativen und kritischen Rückmeldungen von Seiten von KursteilnehmerInnen unterschiedlicher DanceAbility-Workshops konfrontiert. Seine Antwort auf die Frage, wie er damit umgeht, ist: „Ich habe vielen Menschen das Zertifikat gegeben, in dem Vertrauen, dass sie sich weiterentwickeln und dass genau jene Menschen zu ihnen in die Kurse kommen, die von ihnen etwas lernen können. Es gibt viele DanceAbility LehrerInnen, die ich weiterempfehle, und andere eben nicht. Auch die choreographische und künstlerische Ästhetik mancher DanceAbility-LehrerInnen gefällt mir nicht. Trotzdem ist das Wichtigste das Verbreiten und die Auseinandersetzung mit Inklusion in unserer Gesellschaft, und das geschieht bei allen.“ (Interview durch die Verfasserin mit ALESSI in Linz 2009)¹⁶

5.2.2. Rollen der DanceAbility LehrerInnen

Der Lehrberuf ist grundsätzlich mit dem gleichzeitigen Erfüllen, Erkennen und Bewältigen vielfältiger Anforderungen verbunden. Dies trifft noch mehr auf kunstpädagogische und inklusive Konzepte zu, da ein sehr individualisiertes und kreatives Miteinander gefördert werden soll. Somit hat der/die LehrerIn diverse Rollen auszuführen. In dieser Masterarbeit werden die drei Rollen KünstlerIn, LehrerIn und UnterstützerIn anhand der Einflussfaktoren ihres Handelns auf den Unterricht genauer betrachtet.

¹⁶ aus dem Englischen sinngemäß übersetzt durch die Verfasserin

5.2.2.1. Künstlerischer Einfluss des/der Lehrenden

Was verstehen wir unter dem Künstlerischen?

Das Künstlerische ist demnach eine Tätigkeit,

die etwas hervorbringt,

das so oder anders sein kann,

und die dem Hervorbringenden

Spielräume auf vielen Ebenen einräumt.

REGINA PAULS

Im nachfolgenden Kapitel sind unveröffentlichte Ergebnisse und Erkenntnisse einer Langzeitstudie zur künstlerischen Didaktik von Regina PAULS eingeflossen.

Es handelt sich bei DanceAbility um die Vermittlung und den Erwerb von improvisatorischen, künstlerisch-ästhetischen Fähigkeiten und Fertigkeiten. Wie vielfach in der Fachliteratur nachlesbar, ist dafür das Vorbild der/s Lehrenden von entscheidender Bedeutung. Ein/e DanceAbility-LehrerIn, der/die selbst eine künstlerische Haltung gegenüber der Welt lebt, beeinflusst durch das ihm/ihr eigene *Sosein* bereits den Unterricht.

Was jedoch führt zu diesem *Sosein*?

Basierend auf die Ausführungen RICHTERs zum Künstlerischen soll auf dieses Thema eingegangen werden. (vgl. RICHTER 2000) Der/die DanceAbility-LehrerIn als KünstlerIn muss also die Technik (Tanztechnik, den Körper als Gestaltungsmedium und die Improvisation) mit Leichtigkeit beherrschen. Dadurch kann er/sie mit vielfältigen Ausdrucks- und Gestaltungsmöglichkeiten umgehen, durch die erworbenen Fertigkeiten das Material kompetent benutzen und damit kreative Prozesse beeinflussen und herbeiführen. Durch einen differenzierten, originellen Umgang mit der Wahrnehmung kann er/sie die Möglichkeiten der Gruppe nutzen und in Choreographien zusammenfassen, die das Erleben eines gemeinsam geschaffenen künstlerischen Produktes ermöglichen. Seine/ihre schöpferischen Fähigkeiten sind hier besonders gefordert, bedingt durch die vielfältigen, sich ändernden Voraussetzungen,

welche sich durch die sehr heterogene Gruppenzusammenstellung ergeben. Ein sich Einstimmen, Umgestalten und Neuorientieren auf der Basis der Fähigkeiten und Einschränkungen der TeilnehmerInnen ist sehr oft gefragt. Dies kann als solches auch als kreativer Akt gesehen werden. Dazu bedarf es der Improvisationsfähigkeit und eines fundierten Wissens und Umgehen-Könnens mit Körper und Bewegung. Sally DAVIDSON, ausgebildete DanceAbility-Lehrerin, hat bei der letzten DanceAbility-Teacher Ausbildung in Finnland mitprotokolliert und eigene Erfahrungen einfließen lassen: „Das Wichtigste, was dir Alito [ALESSI] neben dem Erlernen der Übungen beibringen kann, ist nicht, auf die Übungen zu vertrauen, sondern zu lernen, auf das Wissen und die Weisheit deines eigenen Körpers, deines Wahrnehmungsvermögens der Bewegung, auf deine eigene Bewegungssprache und die Prinzipien der Improvisation zu vertrauen.“¹⁷(vgl. DAVIDSON 2009, S5)

Die tänzerischen Fähigkeiten und Fertigkeiten von DanceAbility-Lehrenden sind vor allem bei der Präsentation der Übungen (siehe auch Kapitel 5.3.3.) gefragt. Hier gilt es die Demonstration beispielgebend mit größtmöglicher Konzentration und künstlerischer Qualität durchzuführen. Das ehrliche Agieren und Reagieren auf den Partner während dieser Präsentation sind wesentlich, wie eine ihm zugewandte Haltung. Die Aufmerksamkeit der übrigen TN wird durch diese Authentizität auf das Geschehen gelenkt. Durch die gelungene Präsentation, die – wie bereits erläutert – nicht nur verbal, sondern auch in Form einer Vorführung erfolgt, wird Information an die Gruppe, in den Raum gegeben und die TN können danach die Übungen auf individuelle Weise durchführen. Tanzt der/die LehrerIn mit, bringt er/sie durch den eigenen Körper und seine/ihre Erfahrungen viel Lernpotential in die Gruppe ein. „It’s important to bring the information you have about body, about your life to your students.“ (ALESSI in DAVIDSON 2009, S20) Dies dient der Identifikationsmöglichkeit, und lässt ein Vertrauen aufbauen, das als wesentlich für den positiven Verlauf des Unterrichts angesehen wird.

¹⁷ Aus dem Englischen singgemäß übersetzt durch die Verfasserin. Original: “A long with learning the exercises the most important thing Alito can teach you is not to rely on the exercises but to learn to rely on the knowledge and wisdom of your own body, your senses of perception about movement, language of movement and the principles of improvisation.”

In Anlehnung an JUNGMAIR, die dies für elementares Musizieren feststellte, soll gesagt werden, dass DanceAbility ein „Aus-sich-heraus-Agieren“ unter Assistenz eines Könners und in solchem tänzerisch Erfahrenen sein soll. (vgl. JUNGMAIR 2000, S54)

5.2.2.2. Vermittelnder Einfluss des/der Lehrenden

*A leader ist best
When people barely know that he exists,
Not good when people obey and acclaim him,
Worst when they despise him...
But of a good leader, who talks little,
When his work is done, his aim fulfilled,
They will say: "We did this ourselves"*

LAOTSE

DanceAbility zielt auf die Vermittlung von Tanzimprovisation ab. Der künstlerische Unterricht verlangt von der Lehrperson pädagogisches Wissen und Können. Grundlegend sollte der/die DanceAbility LehrerIn sein/ihr eigenes Menschenbild für sich klarstellen. Ausgehend von der Klärung der eigenen Einstellung gegenüber Menschen mit Behinderung kann mit einer inklusiven Gruppe zielführend gearbeitet werden. (vgl. CUBASCH, 1999)

- Allgemein erfordert die Realisierung inklusiver Lernvorhaben als *Arbeit am/an gemeinsamen Vorhaben* vom Pädagogen: die Einschätzung der momentanen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen der Lernenden im Sinne einer entwicklungsbezogenen *Tätigkeitsstrukturanalyse*,
- die Einbeziehung der individuellen Denk- und Handlungsmöglichkeiten, die *Handlungsstrukturanalyse*,
- die Gestaltung eines adäquat strukturierten Lern- und Handlungsfeldes, in dem die Lernenden auf Grund der *Sachstrukturanalyse* mit exemplarisch aufbereiteten Bildungsinhalten konfrontiert werden. (vgl. FEUSER 1995, S176ff)

Spezifisch für den DanceAbility-Unterricht wird nachstehend auf die unterrichtsbezogenen Kompetenzen und Voraussetzungen des DanceAbility-Lehrenden eingegangen:

- „Du musst jede Person neu treffen, herausfinden, was ihre persönlichen Bedürfnisse und Interessen sind. Lerne vom Körper dieser Person, die da ist.“ (ALESSI in DAVIDSON 2009, S41)¹⁸
- Stärkenbezogene Perspektive: Die stärkenorientierte Perspektive basiert auf einem tiefen Vertrauen in Stärken, Kompetenzen oder Fähigkeiten jedes/jeder Einzelnen. Dies korrespondiert mit ROGERS *Konzept der Persönlichkeit* und BUBERS *Konzept des Dialogs*. (vgl. GIN 2009).
- Wissen über Behinderungen und Erfahrungen mit Menschen mit Behinderungen: Oftmals ist es hilfreich, dieses Wissen an die Gruppe weiterzugeben, um ein umfassenderes Verständnis für diverse Verhaltensweisen und auch das Einbeziehen Einzelner in die Gruppe zu gewährleisten.
- Wissen und Erfahrungen im Umgang mit Rollstühlen: Der Einsatz von Rollstühlen muss, einerseits um Sicherheit zu gewährleisten, andererseits um Möglichkeiten aufzuzeigen, in der Klasse präsentiert werden. Oft sind die RollstuhlfahrerInnen selbst überrascht über die vielfältigen Möglichkeiten beim Tanzen mit dem Rollstuhl. Eine Grundregel gilt hier zu beachten: „Tanze mit dem Menschen in seinem Rollstuhl, nicht mit seinem Rollstuhl“ (vgl. ALESSI 2009)¹⁹
- Beobachtung der ganzen Gruppe: Sollte sich jemand selbst isolieren in einer Übung, ist es die Aufgabe des/der LehrerIn, ihn wieder einzubinden. Dies kann durch eine Aufforderung an die ganze Gruppe geschehen oder durch das Mittanzen des/der Lehrenden in diesem Moment.

¹⁸ aus dem Englischen sinngemäß übersetzt durch die Verfasserin

¹⁹ aus dem Englischen sinngemäß übersetzt durch die Verfasserin



Abbildung 11 Experimentieren mit den Rollstühlen im Teacherstraining 2004, Eugene USA (Foto: ALESSI)

- Flexibilität, situationsorientierter Ansatz: Vor jedem Unterricht für neue Gruppen muss der/die Lehrende mind. auf drei verschiedene Gruppenzusammenstellungen vorbereitet sein.
 - Eine Vorbereitung für eine allgemeine Klasse, in der genügend Menschen sind, welche die Anweisungen verbal und durch Demonstration verstehen.
 - Eine andere Vorbereitung, sollte jemand seh-oder hörbehindert sein und
 - eine Vorbereitung für den Fall, dass es Menschen gibt, die sich nicht selbst durch den Raum bewegen können, bzw. für Menschen, die das Prinzip *Ursache-Wirkung* nicht ausführen können. Für die letzte Gruppe gibt es die sogenannte *Gemeinsame Sprache Übungen, Common Language Exercises*, welche grundsätzlich von allen Menschen durchführbar sind. (siehe auch Kapitel 5.3.2.3.)

Sehr oft muss auch eine Übung adaptiert werden *an die Fähigkeiten der einzelnen TN*, so *entstehen* oft neue Übungen, die ins Repertoire aufgenommen werden können.

- Sprache für Rückmeldungen und Kritik: Die/der Lehrende muss artikulieren können, was sie/er wahrnimmt, um es den TN rückmelden zu können.

- Zeitmanagement: Es gilt, wie bei jedem Unterricht, den Wechsel von Spannung und Entspannung in für die Gruppe adäquater Weise durchzuführen. (siehe auch Kapitel 5.3.3.2.) Nach RUMPF braucht der künstlerische Prozess „Zeit für Erfahrungen, Stille, Umwege, Variieren der Formen, Armut, Leere, Warten, Qualität/Reduktion, um Empfindungsfähigkeit²⁰ für das Eine zu steigern“ (RUMPF 1994, S18f)
- Umgang mit Nähe und Distanz: Gleichzeitiges Zurückziehen bei voller Präsenz ist eine weitere wichtige Fähigkeit des Lehrenden, um das wechselseitige Lernen der Gruppenmitglieder zu ermöglichen.

5.2.2.3. Unterstützende Wirkung des/der Lehrenden

Der/die Lehrende unterstützt durch diverse Handlungen den Unterrichtsverlauf, ihre Rolle als UnterstützerIn wird nachfolgend erläutert:

- Das Bereiten einer warmen, willkommen heißenden, barrierefreien Atmosphäre unterstützt die TN beim Ankommen und lässt Vertrauen entstehen. Sollten Menschen mit Sehbeeinträchtigungen teilnehmen, müssen sie mit dem Raum vertraut gemacht werden. Dies kann der/die Lehrende durch ein gemeinsames Abgehen des Raumes erreichen, sowie durch die Beschreibung der Gruppe im Anfangskreis. (z.B. Heute sind 29 TN hier, 19 Frauen, 10 Männer, ein Rollstuhlfahrer mit elektrischem Rollstuhl und drei Menschen in anderen Rollstühlen.)
- Gerade zu Beginn sollte möglichst viel bekräftigt werden. „Support precedes change, support what is there“ (ALESSI in DAVIDSON 2009, S8)
- Im Anfangskreis wird die Verantwortung aller TN – also der gesamten Gruppe – für das Kreieren von Sicherheit in der Unterrichtsstunde thematisiert.
- Da grundsätzlich AnfängerInnen in der Improvisation unterrichtet werden, brauchen diese konzentrierte Information, die klar und strukturiert ist.

²⁰ Im Originalzitat wurde Empf.fähigkeit geschrieben, dies wurde von der Verfasserin als Empfindungsfähigkeit verstanden.

5.2.3. Unterstützungsteam/Satellite Support Team

Das *Satellite Support Team* ist Teil des Konzeptes, das die *volle Teilhabe* aller TN wesentlich unterstützen kann. Es besteht in der Regel aus erfahrenen TN. Sie sind aktiver, meist nicht sprechender Teil des Lehrerteams. Ihnen wird eine unterstützende und mitverantwortliche Rolle zugesprochen. Diese „stillen“ LehrerInnen unterstützen das Geschehen durch ihr Handeln. Sie sind mit der Philosophie der Methode vertraut und nehmen ihre Rolle als TeilnehmerIn und als UnterstützerIn mit erhöhter Aufmerksamkeit auf die Inklusion wahr. Dies kann einerseits durch handelndes Einbringen ihrer Erfahrung im tänzerischen und improvisatorischen Bereich erfolgen (siehe auch Kapitel 5.2.4.) und andererseits durch das Wählen von PartnerInnen, welche vielleicht mehr Aufmerksamkeit benötigen. Sie dürfen Spielregeln adaptieren, , damit sich diese TN als Teil der Gruppe wahrnehmen können. „In einigen Situationen haben Menschen Schwierigkeiten damit, Entscheidungen zu treffen. Zum Beispiel wenn es darum geht, einen Partner oder eine Gruppe zu wählen. Oft kommt dies daher, weil sie in ihrem sonstigen Leben nie die Möglichkeit haben, selbständig Entscheidungen zu treffen und sie deswegen keine Übung darin haben oder davor ängstlich sind. Die unterstützende Gruppe kann auch hier auf diese Menschen zugehen oder auch so lange warten, bis keiner mehr übrig ist, damit diese Menschen auch noch später die Möglichkeit haben, sich zu entscheiden, wenn sonst keiner mehr übrig ist. Manchmal braucht es eben länger, um Entscheidungen zu treffen.“ (BAUMGARTNER 2008, S20)

Wenn eine Übung vorgestellt wird, sollte ein/e UnterstützerIn die Übung mit dem sehbeeinträchtigten Menschen in Körperkontakt ausführen, damit dieser die Übung anhand der körperlichen Erfahrung verstehen kann.

Nicht in jeder DanceAbility Gruppe wird ein Satellite Support Team benötigt.

5.2.4. Die Gruppe – der Raum als Lehrer

*Evolution ist immer Koevolution,
findet also unter massiver Beeinflussung durch das Umfeld statt!*

ANDREAS HINZ²¹

ALESSI spricht wiederholt von der Information, die der Raum trägt. Die Erfahrung bestätigt seine Aussage, auch wenn in der wissenschaftlichen Literatur nichts Dementsprechendes gefunden wurde.

Es kann vorkommen, dass man mit Gruppen arbeitet, in denen nicht alle die verbale Sprache verstehen. Trotzdem wird die Information über Sprache und Demonstration in den Raum gebracht. Es ist nicht wichtig, dass jeder versteht, was gesagt wird. Der größte Lerneffekt kommt von dem, was man um sich herum beobachtet und spürt. Mentales Verstehen ist nicht immer notwendig. Diejenigen, die verstehen, bereiten durch ihr Vorbild einen sogenannten konzentrierten Raum, der den anderen hilft, die Übung auszuführen.

ALESSI spricht in diesem Zusammenhang von einem *Container*, sobald der ganze Raum von einer gemeinsamen Spannung getragen ist. Unterschiedliche Dinge passieren an unterschiedlichen Plätzen im Raum, die in einer Beziehung zueinander zu stehen scheinen, auch dann, wenn die Menschen ihre Entscheidungen nicht bewusst treffen. Die Qualität und die allgemeine Stimmung im ganzen Raum vermittelt eine sich gemeinsam bewegende Gruppe, wie eine Harmonie, die aus vielen Klängen besteht. (vgl. ALESSI/ZOLBROD 2009, S12f)²²

Nicht nur der/die Lehrende und der Raum, auch die Gruppe als solche trägt zur Motivation und Stimulation bei. HÜHOLDT spricht diesbezüglich von *Sozialer Präsenz*. Diese unterteilt er in die *Atmosphärische* und die *Provozierende Präsenz*.

²¹ vgl. HINZ 2000, S3

²² aus dem Englischen sinngemäß übersetzt durch die Verfasserin

Atmosphärische Präsenz: Die bloße Anwesenheit der Personen wirkt bereits stimulierend. Provozierende Präsenz: Die Gruppe kann Fähigkeiten hervorlocken, in denen sich das betreffende Gruppenmitglied stark fühlt. (vgl. HÜHOLDT 1995, S427)

Um Sicherheit in dieser heterogenen sich bewegenden Gruppe zu gewähren, wird die Verantwortung bewusst an die Gruppe weitergegeben. Jeder Mensch in diesem Raum ist am Gelingen der Stunde beteiligt und trägt durch sein Verhalten, seine Entscheidungen zur Atmosphäre bei.

Alle Menschen, die sehen können werden am Beginn des Unterrichts aufgefordert, auch für sehbeeinträchtigte TN die Augen zu öffnen. Wenn jemand etwas Gefährliches sieht, ruft er/sie: „Stopp!“

Bei der Partner- oder Gruppenwahl werden bewusst Gruppen gebildet, in denen alle etwas beitragen und etwas lernen können.

5.3. Didaktik und Methodik bei DanceAbility

Die didaktische Analyse dieses kunstpädagogischen Angebotes ist eine Herausforderung, da sie verlangt, eine praktisch sehr ausgereifte und zugleich komplexe Zugangsweise auf der Metaebene zu reflektieren. Durch die Heterogenität der Zielgruppe und den Anspruch auf eine kunstdidaktische Vermittlung ist eine große Methodenvielfalt notwendig. Wie bei jeder pädagogischen Arbeit – oder sogar jeglicher Arbeit mit Menschen – ist letztendlich die Persönlichkeit, sind es die Vorlieben, Stärken und Schwächen des/der Lehrenden, welche die Wahl der adäquaten Methode in der jeweiligen Situation beeinflussen. Die folgende Analyse versucht ein möglichst umfassendes und doch strukturiertes Bild der Methodik von DanceAbility zu geben, ohne den Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben. Allein schon durch die immer neuen Gruppenzusammensetzungen können in jeder Unterrichtsstunde neue Zugänge und Übungen entstehen.

5.3.1. Didaktischer Leitfaden

Die Elemente der Improvisation werden nach ALESSI in vier Stufen eingeteilt: Körperwahrnehmung, Beziehung, Zeit und Design. [...] Aufmerksamkeit auf die Wahrnehmung erdet uns in unseren Körpern und verbindet uns mit dem Hier und Jetzt. Beziehungen verbinden uns mit anderen, wir beeinflussen andere und werden umgekehrt von anderen beeinflusst. Zeit und Zeitgestaltung zu explorieren, befähigt uns, die Weisheit unseres Körpers im gegenwärtigen Moment wahrzunehmen, anstatt auf unsere Gewohnheiten aus der Vergangenheit angewiesen zu sein. Design kommt ganz natürlich zustande, wenn wir uns über Wahrnehmung, Beziehung und Zeit bewusst sind. (vgl. ALESSI/ZOLBROD 2009, S14)²³

²³ Aus dem Englischen sinngemäß übersetzt durch die Verfasserin. Original: "Elements of improvisation can be grouped into four broad categories: sensation, relation, time, and design. [...] Attending to sensation grounds us in our bodies and connects us to the present. Relations connect us to others so we influence others and are in turn influenced. Exploring time and timing enable us to sense the present wisdom of our bodies rather than relying on our past habits. Design naturally arises when we are conscious of sensation, relation and time."

Diese vier Elemente der Improvisation sind der grundlegende didaktische Leitfaden bei DanceAbility. Zu Beginn jeder Einheit wird der Fokus auf die *Sensibilisierung der Körperwahrnehmung* gelegt. Dies kann als konstituierendes Moment bezeichnet werden. Anschließend werden Übungen durchgeführt, die *Beziehung* zum Thema haben. Im weiteren Unterrichtsverlauf wird an der *Qualität (Zeitgestaltung und Design)* gearbeitet.

Genauerer zu den vier Elementen der Improvisation:

5.3.1.1. Körperwahrnehmung/Sensation

Ausgehend von der Idee, dass wir dann bewusst interagieren können, wenn wir unseren eigenen Körper bewusster wahrnehmen, wird die Aufmerksamkeit zu Beginn jeder Einheit auf die Wahrnehmung und die Erforschung des eigenen Körpers und seiner Bewegungsmöglichkeiten und -qualitäten gelegt. ALESSI bezeichnet dies als *Sensation*²⁴ und meint damit die körperlichen Rückmeldungen die wir durch das Bewegen des eigenen Körpers bekommen. Es geht nicht um Gefühle oder Emotionen. „Den Fokus auf die körperliche Wahrnehmung zu lenken bringt dem Prozess mehr, als der Fokus auf das, wie es aussieht. Durch das Hören auf den eigenen Körper wird man besser, beim Hören auf andere Körper. Durch einführendes Hören erweitert man die eigenen Handlungsmöglichkeiten enorm.“ (ALESSI/ZOLBROD 2009, S7)²⁵ Der Status in dem der Körper bewusst, beharrlich und konzentriert gespürt wird, ist Basis für das Improvisieren und Tanzen und wird während des gesamten Lernprozesses fortlaufend fokussiert. „Dieses wertfreie Erspüren, ohne Vorgaben, wie es auszusehen oder sich anzufühlen hat, eröffnet bzw. vertieft die Beziehung zum eigenen Körper, so wie er ist. Es macht den Blick frei für das eigene Potential.“ (KING 2008, S88) Das bewusste Wahrnehmen des Eigenen wirkt sich auf das Selbst-Bewusstsein eines jeden Menschen aus und trägt zu einem erweiterten Körperbild bei. Menschen mit Behinderung haben oft durch ihre körperlichen Einschränkungen von Kindheit an selten die Möglichkeit,

²⁴ Im Zusammenhang mit DanceAbility wird *Sensation* in dieser Arbeit mit *Körperwahrnehmung* übersetzt.

²⁵ aus dem Englischen sinngemäß übersetzt durch die Verfasserin

ein Körperbewusstsein im Sinne von kinästhetischem Empfinden aufzubauen, weshalb für sie der Fokus auf *Sensation* besonders wertvoll ist. (vgl. DINOLD/ZANIN 1996, S48) Bei Menschen, die keine Empfindungsmöglichkeit in einzelnen Extremitäten haben (z.B. bei einer Querschnittlähmung), wird allein durch die Vorstellung der Bewegung dieser Extremität Bewusstsein dorthin gelenkt und damit verbunden mehr Bezug dazu gewonnen.

Der Fokus auf *Sensation* hält uns in der Präsenz mit unserer direkten Erfahrung. (vgl. ALESSI/ZOLBROD 2009, S6f). Diese Präsenz aufzubauen wird durch die gezielte Aufwärmung erreicht, welches im Kapitel 5.3.1. genauer erläutert wird.

Der gegenwärtige Moment, der immer das Vergangene mit der Zukunft verknüpft, rückt in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit und stellt unsere einzige Handlungsmöglichkeit dar. Alle Aktionen und Reaktionen beruhen auf vergangenen Erfahrungen und wirken zugleich auch auf alle zukünftigen Handlungen. Durch das Wahrnehmen des eigenen Körpers in Bewegung wird die Intuition geschult, welche wiederum die Improvisation bereichert. Dadurch kann ein Zustand der Präsenz – des Seins im Augenblick – erreicht werden, was oft „magische Momente“ in der Tanzimprovisation hervorruft (z.B. Momente in Synchronisation). „Die Entstehung von Präsenz ist nicht an vorgegebene Formen gebunden und ist deshalb auch nicht zu erkennen. Präsenz lässt sich nicht in einen Sinn fassen, aber sie lässt sich wahrnehmen, als etwas, das eine Wirkung erzielt, das vor und in einem auftaucht. Das Sichtbare stimuliert das Unsichtbare, dasjenige, auf das es verweisen könnte.“ (SCHMIDT/ZIEMER 2004, S39)

5.3.1.2. Bezogenheit – Interaktion/Relation

Sich in Beziehung zu setzen zur Umgebung, und vor allem zu den Menschen um uns, lässt uns wachsen und lernen. Schon wenn man von außen etwas wahrnimmt, z.B. die Stimme von jemandem, ein Geräusch, einen Geruch,... ist man damit in Beziehung. So

wie WATZLAWICK bezüglich der Kommunikation sagte „Man kann nicht nicht kommunizieren“, kann man folglich nicht nicht in Beziehung sein. In der Tanzimprovisation geht es um Kommunikation über Bewegung. Jeder Mensch kann sich bewegen, sei es nur der Kopf oder nur die Augen. ALESSI ist der Meinung, dass in jeder einzelnen Bewegung die gesamte Bandbreite an Ausdruck möglich ist.

Deshalb folgen in einer DanceAbility-Einheit dem Warmup Übungen zur Interaktion. Interaktion mit sich selbst (Körperteile in Bezug zueinander), mit Partnern, mit Kleingruppen oder in der ganzen Gruppe. Dabei geht es immer wieder um das Bewusstwerden des eigenen Einflusses auf die Umwelt. Jede Entscheidung, jede Handlung, jede unterlassene Handlung wirkt sich auf die Umwelt aus. Der Fokus bleibt kontinuierlich bei der Körperwahrnehmung (Sensation), die Interaktion wird als zweiter Fokus hinzugefügt. „If you get into contact do not loose contact with yourself.“ (ALESSI in DAVIDSON 2009, S21)

Der Dialog ist geleitet durch das eigene Bewegungs- und Begegnungsbedürfnis. „Niemand weiß, was im nächsten Moment geschehen wird. Keine Entscheidung ist richtig oder falsch. Durch diese Offenheit entsteht eine enorme Präsenz und Achtsamkeit im Raum. Neue ungeahnte Bewegungen und Situationen können entstehen. In jeder Entscheidung begegne ich mir selbst und den anderen. Die Bewegungsqualität der anderen erlaubt mir ein bisschen von deren Welt kennenzulernen und kann im Austausch auch die eigene transformieren und dadurch mitwirken, Bewegungsmuster und Gewohnheiten zu überwinden.“ (KING 2008, S89)

FLUCHER und STEPHANIDES sprechen von Beziehung in Resonanz. „Resonanz heißt, das zwei oder mehrere Menschen in der Begegnung nicht nur jeder für sich Empfindungen, Gefühle, Wahrnehmungen *haben*, sonder sie *sind* zugleich in *einem* Gefühl, in *einer* Empfindung. Sie sind zwei *und* eins, wie ein Wesen (Peter Schellenbaum nennt das den ‚dritten Leib‘)[...] Hier tut sich eine neue Dimension an Begegnung, Wahrnehmung auf. Ohne verbale, kognitive Fähigkeiten benötigende Informationen kann ich *in mir* wahrnehmen, in welchem Gefühl ich mit meinem Gegenüber bin. Einer kann für den anderen Resonanzkörper sein. Resonanz kann die scheinbare Kluft in der Kommunikation mit Andersartigen überbrücken. Gerade in der

Improvisation, die sich so sehr an der Gegenwärtigkeit bewegt, können die Beteiligten zu *einem* Organischen werden, das wie von selbst das Spiel trägt und sich ausdrückt.“ (FLUCHER/STEPHANIDES 2001, S54)

5.3.1.3. Zeit – Qualität/Time

Wenn nun das Eigene wahrgenommen wird und man in Interaktion mit anderen gekommen ist, kann im Unterricht ein weiteres Grundprinzip der Improvisation hinzugefügt werden – das der Qualität. ALESSI hat dies auf den Begriff Zeit (Time) reduziert. Hiermit verfolgt er mehr die Absicht, eine gemeinsame einfache Sprache zu finden als durch diesen Begriff einzuengen. Durch die Anweisung, die Zeitqualität zu verändern, wird erfahrungsgemäß bei den Teilnehmenden eine Ausdrucksvielfalt provoziert (z.B. schnelle, langsame Bewegungen oder Bewegungsstille als Gestaltungskriterien). ALESSI verwendet sehr einfache Begriffe, jedoch werden damit umfangreiche und komplexe Informationen vermittelt. „Simple instructions allow beginners to make beautiful choices (about space, time, design) that they don't realize they are making because they are not trained improvisers. Over time as you continue to train you begin to listen as much to the space as your own body. The space speaks.“ (ALESSI in DAVIDSON 2009, S13)

5.3.1.4. Gestaltung/Design

Mit Design meint ALESSI, dass durch die Lenkung des Bewusstseins auf den ganzen Raum bzw. die gesamte Gruppe und durch gezielte Entscheidungen aller TN das gemeinsame Gestalten erreicht wird. Für die Zusehenden wie auch für die Ausführenden entsteht eine Art Magie, die alle verbindet. Gleiche Qualitäten entstehen über den ganzen Raum. Manchmal erscheint es, dass die Gruppe ein einziges Individuum ist – diese Momente faszinieren. Dies gelingt dann, wenn die

Improvisation bzw. Gestaltung durch die ersten drei Dimensionen (Körperwahrnehmung, Beziehung, Zeit) genährt wird. Nicht nur offene Gruppenimprovisationen geschehen in diesem Stadium, auch Gestaltungen und Choreographien werden erarbeitet, die immer aus dem Bewegungsmaterial und – potential der Teilnehmenden erarbeitet werden.

5.3.2. Ablauf von DanceAbility-Einheiten

„Jede DanceAbility Einheit folgt einer klaren und simplen Struktur, welche in sich stimmig ist und einen Ritualcharakter vorweist.“ (WOHLFARTER 2009, S57)

Sie kann (in Anlehnung an DINOLD/ZANIN 1996, S60ff und JANK/MEYER 2002, S329) in vier Phasen eingeteilt werden:

- Orientierungsphase/Ankommen
- Vorbereitungsphase/Aufwärmung
- Kreative Lern- und Gestaltungsphase/Übungen, Choreographien
- Erntephase/Präsentation der Handlungsergebnisse, Reflexion

5.3.2.1. Orientierungsphase/Ankommen

Nach dem Ankommen und Orientieren im Raum trifft sich die Gruppe in einem Kreis. Der Kreis bietet die beste Möglichkeit, sich als große Gruppe selbst zu organisieren. In dieser Form des Zusammenkommens kann jede/r jede/n wahrnehmen, und die Basis für eine Gemeinschaft wird geschaffen. Steve PAXTON sagt diesbezüglich: „The all-inclusive geometry creates a democratic ideal which I find socially calming. No one is in the front of any other. [...] For instance as each participant speaks, the circle is filled with these invisible rays, the lines of attention. From the speaker to all, to the speaker from all. As the next speaker takes his or her turn the whole arrangement of rays shifts one place. When all have spoken, the remembered lines crossing the circle form a wild web, or more simply fill it in; an empty center seems full.“ (PAXTON in ALESSI/ZOLBROD 2009, S4)



Abbildung 12 Anfangskreis Teacherstraining Eugene 2004 (Foto: JUDITH)

Das Zusammensein im Kreis beginnt immer in Stille. In der Stille ist jede/r in die Gruppe inkludiert. Manche Leute können nicht sprechen, manche können nicht hören. Durch das Sitzen im Kreis ohne zu sprechen, sind alle auf die gleiche Art und Weise Teil der Gruppe. Danach kann jede/r TeilnehmerIn zu Wort kommen, sich vorstellen, Dinge erwähnen, die wichtig sind, wenn man mit ihm/ihr tanzt. Dabei werden die Kommunikationsmöglichkeiten der TeilnehmerInnen von allen wahrgenommen. Hier wird gelernt, wie wir mit den anderen kommunizieren können, auch wenn jemand eine/n ÜbersetzerIn braucht, eine Kommunikations-Tafel benützt oder einen Sprachcomputer verwendet. Jede/r bekommt die Zeit, die er/sie benötigt, um sich mitzuteilen, auch wenn es manchmal lange dauert, bis eine Aussage gemacht und verstanden wird.

Anschließend gibt der/die Lehrende eine Einführung in die Arbeitsweise und in diverse Regeln, die eine sichere Arbeitsatmosphäre gewährleisten. Dazu können Aussagen verwendet werden, wie (vgl. ALESSI/ZOLBROD 2009, S4f):

- Es gibt keinen Druck, irgendetwas zu tun. Wenn man etwas nicht tun möchte, dann kann man jederzeit aussteigen. Wenn man nicht mit jemanden tanzen möchte, aus welchem Grund auch immer, kann man jederzeit: „Nein“, sagen. Ein Nein zu jemand anderem ist ein Ja zu sich selbst. (Prinzip der Freiwilligkeit)

- Wenn du müde bist, mach eine Pause. Beachte und respektiere deine persönlichen, körperlichen, mentalen und emotionalen Grenzen. Beachte und respektiere auch die Körper und Grenzen aller anderen.
- Wenn etwas geschieht, das du nicht möchtest, kannst du jederzeit: „Stopp“, sagen. Dieses Stopp wird von allen respektiert und eingehalten.
- Fühl dich frei, in jedem Moment das zu sagen, was du ausdrücken willst, was wichtig ist für dich.
- Triff Entscheidungen für dich selbst und entscheide nicht für andere hier im Raum.
- Sollte jemand blind sein im Raum: Alle die sehen können, verwenden ihre Augen für alle die nicht sehen können, sodass eine sichere Arbeitsatmosphäre entsteht.

In dieser Phase können auch Information über DanceAbility im Allgemeinen, Inhalte der Stunde usw. besprochen werden. Außerdem besteht die Möglichkeit, den Umgang mit dem Rollstuhl zu demonstrieren, um zu gewährleisten, dass mit dem Menschen im Rollstuhl getanzt wird. Der Rollstuhl ist ein Teil des Körpers und dementsprechend wird darauf geachtet, dass die Freiheit und Selbstbestimmung des Menschen mit Körperbehinderung zu jeder Zeit gewährleistet bleibt. Auch kann in einfühlsamer Weise und mit Erlaubnis des/der Betreffenden über seine Behinderung gesprochen werden, um das gemeinsame Arbeiten zu erleichtern. Dies soll durch folgendes Beispiel veranschaulicht werden:

In einer DanceAbility Klasse mit Jugendlichen befand sich ein TN mit einer spastischen Lähmung. Er konnte alles auf Englisch und auf Deutsch verstehen, jedoch selbst nicht sprechen. Auf Entscheidungsfragen antwortete er mittels Zeichen für Ja bzw. Nein. ALESSI klärte die Klasse darüber auf, dass er alles versteht, alles fühlen kann. Es ist für ihn jedoch schwierig und bedarf ein hohes Maß an Konzentration, willkürliche Bewegungen auszuführen. ALESSI demonstrierte die nächste Übung mit diesem Schüler, was das Erzählte unterstrich. Nach dieser Aktion war der Schüler als Tanzpartner ernstgenommen und somit in die Gruppe integriert.

5.3.2.2. Vorbereitungsphase/Aufwärmung

Nach dem gemeinsamen Start im Kreis wird mit dem Warmup, der Aufwärmung begonnen. Diese hat zum Ziel, "to prepare the body for moving, to concentrate the mind for improvising, and to awaken the intuition for making choices." (ALESSI/ZOLBROD 2009, S6)

Die TN suchen sich einen Platz im Raum, an dem sie einige Zeit liegend, sitzend oder stehend verweilen können. Der/die Lehrende führt durch die Aufwärmung und lässt den Teilnehmenden genügend Zeit zum Wahrnehmen. Die Aufwärmung wird auf die jeweilige Gruppe abgestimmt. Für AnfängerInnen liegt der Fokus auf der Selbstwahrnehmung. Das Warmup dauert 10-20 Minuten, je nach Erfahrungsstand wird der Fokus auf Beziehung, Zeit und Design erweitert. Die Aufwärmung kann dann in eine offene Improvisation weitergeführt werden. Bei fortgeschrittenen Gruppen kann diese Vorbereitungsphase bis zu einer Stunde dauern. Laute und deutliche Aussprache und das Bewegen der Lehrenden durch den Raum haben den Zweck, die Stimme von unterschiedlichen Richtungen verständlich und wahrnehmbar zu machen.

Elemente der jeweiligen Aufwärmung sind folgende (vgl. ALESSI/ZOLBROD 2009, S102ff):

- Die *Aufwärmung im Kreis* (für Gruppen mit vielen Teilnehmenden mit geistigen Behinderungen) wurde im Kapitel 3.5. bereits erläutert. Dabei wird durch das weitverbreitete Aktion-ReAktions Spiel eine Aktivierung des Körpers erreicht, und die Wahrnehmung für die anderen geöffnet. Um den Fokus auf die Körperwahrnehmung zu lenken, wird jede/r TänzerIn in der Mitte, aufgefordert: „Mach deine eigene Bewegung und spüre deinen Körper, wenn du dich bewegst.“
- Einführung in Aufwärmung (für Gruppen mit wenig tänzerischer Vorerfahrung)
 - Wahrnehmung von Gewicht und Atem
 - Bewegen von einzelnen Körperteilen, Veränderung der Position
 - Offenes Bewegen
 - Beenden mit einer weiteren Positionsveränderung

- Aufwärmung für Gruppen mit tänzerischer Vorerfahrung
 - Wahrnehmung von Gewicht und Atem
 - Aufwecken der Imagination
 - Offenes Bewegen mit interner und externer Wahrnehmung
 - Wahrnehmen, in Beziehung treten, gestalten (mit oder ohne Körperkontakt)
 - Beenden mit Aufmerksamkeit auf Schwerkraft oder mit der *Gestaltung einer Landschaft (Gruppenshape)*. Dafür nimmt jede/r Beteiligte eine Position ein, die in Beziehung zu den anderen im Raum steht.

Beispiel für ein Warmup für Fortgeschrittene:

Aufwärmung nach Alito ALESSI

(übers. Angelika HOLZER)

Rufe deine Aufmerksamkeit. Und richte deine Aufmerksamkeit auf die Empfindung von Gewicht in deinem Körper. Erlaube deinem Körper zu atmen.

Dein Gewicht zur Erde,
dein Atem in die Luft.

Richte deine Aufmerksamkeit auf die Empfindung, wie dein Körper atmet.

Deine Haut hält deine Muskeln.

Deine Muskeln halten deine Knochen.

Die Knochen deines Brustraumes und deiner Wirbelsäule halten deine Lungen.

Deine Lungen massieren dein Herz, wenn du atmest.

Dein Herz pumpt Blut und Sauerstoff in alle Teile deines Körpers.

Dein ganzer Körper atmet.

Deine Füße atmen,
dein Gesicht atmet,...

Dein Gewicht zur Erde,
Dein Atem in die Luft.

Stelle dir Bewegungen eines Körperteils vor. Stelle sie dir nur vor, und spüre die Empfindungen deiner Vorstellung.

Jetzt mit Aufmerksamkeit auf die Empfindungen, bewege sanft einen Körperteil.

Und finde eine Stille.

Rufe deine Aufmerksamkeit, und mit Aufmerksamkeit auf deine Empfindungen, verändere die Position deines Körpers.

Und verändere die Position deines Körpers nochmal.

Jetzt bewege dich immer weiter, so wie es dein Körper will, und spüre die Empfindungen deiner Bewegungen.

Wenn deine Gedanken wandern, stelle fest, wohin sie gehen und lade sie ein, zurückzukehren zur Empfindung deiner eigenen Bewegung.

Mache DEINE eigenen Bewegungen, erlaube deinem Körper, zu sprechen.

Mach Bewegungen, die sich für deinen Körper gut anfühlen.

Nimm wahr, was deine Aufmerksamkeit außerhalb deines Körpers ruft und, in deinem Tempo, wenn es für dich passt, binde dies in deine Improvisation ein.

Beginne nun, kurze Bewegungs-Beziehungen zu anderen Menschen, Formen, Qualitäten im Raum aufzubauen. Bleibe dabei immer mit der Aufmerksamkeit zugleich bei der Wahrnehmung deiner eigenen Bewegung.

Beginne, eine konzentrierte Stille zu finden, in der du enden möchtest.

In dieser Stille, spüre die Position deines Körpers. Mit Aufmerksamkeit auf deine Empfindungen, verändere ein Ding an der Position, in der du dich befindest. Und finde wieder Stille. Und spüre die Position, in der du jetzt bist.

Und entspanne.

5.3.2.3. Kreative Lern- und Gestaltungsphase/Übungen, Choreographien

In der Lern- und Gestaltungsphase werden einerseits Improvisationsübungen durchgeführt, andererseits Choreographien und Gestaltungen erarbeitet.

Dabei gibt es bezüglich Sozialgruppen unterschiedliche Herangehensweisen. In Gruppen, in denen wenige Menschen mit geistigen Behinderungen sind, wird in der Regel mit Einzelarbeit begonnen, danach werden Partnerübungen durchgeführt, und dann Übungen in Kleingruppen und/oder der Gesamtgruppe. Dies ist eine Variante der Zugangsweise, die situationsgerecht eingesetzt wird.

Wie der Stundenverlauf nach dem eben erläuterten Warmup mit einer Übungsfolge zum Thema Frage und Antwort weitergehen könnte wird im folgenden Beispiel ersichtlich:

Aktion und Re-Aktion/Frage-Antwort

- Aktion und Re-Aktion Duett: Dabei beginnt ein/eine TN mit einer Bewegung, endet damit in Bewegungsstille, der/die PartnerIn antwortet mit einer Bewegung, die wieder in Bewegungsstille (einer Position) endet. Darauf antwortet wieder der/die Erste, woraus sich ein bewegter Dialog ergibt.
- Aktion und Re-Aktion Duett mit Zeitqualitäten: Wie vorher, jedoch wird jetzt mehr auf die Zeitgestaltung der eigenen Bewegung geachtet, diese kann schnell oder langsam sein, kürzer oder länger dauern, nach einer längeren Pause erfolgen oder als direkte Reaktion gleich im Anschluss an die vorige Aussage des/der PartnerIn.
- Aktion und Re-Aktion Quartett: Diese Übung wird weiterhin mit demselben/derselben PartnerIn ausgeführt. Basis dieser Übung sind zwei Fragestellungen: WANN bewege ich mich? – Immer als Antwort auf meinen Partner. WO bewegen wir uns? – Im selben Raum mit dem anderen Duett.
- Aktion und Re-Aktion ganze Gruppe: Zu Beginn nehmen alle eine Position ein. Ich bewege mich nach wie vor als Antwort auf meine/n PartnerIn, jedoch kann nun der ganze Raum einbezogen werden, andere TänzerInnen einbezogen werden, der Fokus liegt auch auf der Gestaltung des ganzen Raumes.

Im Unterricht mit sehr gemischten Gruppen wird oft mit der Gesamtgruppe begonnen (vgl. Aufwärmung im Kreis, Kapitel 3.5.) anschließend wird mit kleineren Gruppen oder PartnerInnen gearbeitet, um durch die Wiederholung in unterschiedlichen Zusammensetzungen das Lernen der Inhalte zu ermöglichen.

ALESSI hat sämtliche Übungen für diverse Zielgruppen eingeteilt, daraus entsteht folgende Einteilung (vgl. ALESSI/ ZOLBROD 2009, S40ff):

- Übungen und Variationen für Gruppen mit Menschen mit geistiger Behinderung,
 - wenn der Großteil der TN eine geistige Behinderung hat
 - wenn ca. die Hälfte der TN eine geistige Behinderung hat
 - wenn ein Drittel oder weniger der TN eine geistige Behinderung hat
- Übungen zur Förderung des Verständnisses von Ursache und Wirkung
- Übungen und Variationen für Gruppen mit TN mit körperlichen Behinderungen
- Übungen und Variationen für Gruppen mit TN mit Sehbehinderungen
- Übungen und Variationen für Gruppen mit TN mit Hörbeeinträchtigungen
- Übungen und Variationen für Kinder

Weiters wurden von ihm die Übungen in unterschiedliche inhaltliche Gruppen gegliedert:

- Gemeinsame-Sprache Übungen (Common Language Exercises):
Dies sind Übungen, die normalerweise in jeder Gruppe durchführbar sind, z.B. Aktion-ReAktion, Führen und Folgen, Schnell- Langsam - Still, u.a.
- Übungen mit Bewegung der einzelnen Körperteile (Isolation):
Dabei werden als Solo, mit PartnerIn oder in der Gruppe einzelne Körperteile isoliert bewegt und deren Ausdrucksvielfalt erfahren. Improvisationskonzepte werden durch die Einschränkung auf einen Körperteil exploriert. ALESSI ist davon überzeugt, dass die Bewegungen von Menschen, die vielleicht nur die Augen oder nur eine Extremität bewegen können, für sie genauso reichhaltig und erfüllend sein können und alle Bewegungsprinzipien beinhalten, wie ganzkörperliche Bewegungserfahrungen.
- Domino-Übungen (Numbers Work):
Dies sind Übungen in denen nach dem Dominoprinzip eine/r nach dem/der anderen etwas umsetzt. Diese Struktur hilft der Gruppe, sich zu organisieren.

Durch die Klarheit können auch Menschen mit geistigen Behinderungen dem Ablauf folgen und wissen genau, wann sie dran sind.

- Arbeit mit Körperkontakt (*Contact-Exercises*):
Dazu zählen sämtliche Übungen und Techniken der Kontaktimprovisation.
- Aufgabenstellungen zur Integration und Präsentation (siehe Kapitel 5.3.2.4.)
- *Weaving the Web-Scores* (siehe Kapitel 5.3.2.4.)

5.3.2.4. Erntephase/Präsentation der Handlungsergebnisse, Reflexion

In dieser Phase wird Gelerntes bewusst gemacht. Entweder geschieht dies durch freies Austanzen zu einer neutralen Musik²⁶, bei der jede/r nochmal alles ausprobieren kann, was er/sie erfahren hat, oder durch das Gestalten und Präsentieren von Arbeitsergebnissen.

ALESSI spricht von zwei Arten von Gestaltungen, die von der Verfasserin in diese Phase eingeteilt wurden:

- Aufgabenstellungen zur Integration und Präsentation:
Die gelernten Inhalte werden in einen anderen Ablauf, in eine neue Übung integriert. Dies ermöglicht das Gelernte zu vertiefen. Meist haben die gemeinten Übungen einen gestalterischen und/oder unterhaltenden Anteil. Z.B. *Round Robin*: Alle TN bilden einen großen Kreis, drei Menschen tanzen zugleich in der Mitte – miteinander oder allein – sie können jederzeit von jemandem aus dem Kreis abgelöst werden. Das Gelernte fließt natürlich in diese Improvisationen ein.
- *Weaving the Web-Scores*.²⁷
Bei dieser Performance orientierten Arbeit werden Improvisationsübungen, welche der Gruppe bereits bekannt sind, aneinandergereiht, im Raum

²⁶ Neutrale Musik meint hier, dass sie nicht durch Akzente oder durch einen starken Rhythmus beeinflusst, sondern eine Atmosphäre schafft.

²⁷ *Weaving the Web* bedeutet *ein Netz weben*, ein *score* kann als übergeordnete Strukturierung bezeichnet werden

angeordnet und durch Übergänge verbunden. Dadurch entsteht eine improvisierte Choreographie. Dieser Ablauf wird geprobt und der Fokus bei der Durchführung der einzelnen Übungen wird auf die Gestaltung (das Design) gelegt. Solche *Weaving the Web* - Stücke werden für den Abschluss eines Workshops erarbeitet und als Arbeitsergebnis für die Gruppe oder der Öffentlichkeit bei Straßenparaden bzw. auf der Bühne präsentiert.

Festgelegte Choreographien/Gestaltungen werden in Gruppenarbeiten mit gezielten Aufgabenstellungen entwickelt. Bei der Gruppenzusammenstellung wird darauf geachtet, dass die Gruppen heterogen sind, sodass jede/r den größten Lerneffekt erzielen kann.

Beispiel einer Aufgabenstellung für eine Gestaltung:



In Gruppen zu sechst oder zu acht wählt jede/r eine/n PartnerIn. Die ganze Gruppe baut eine Statue, die allen gefällt, mit einer eindeutigen Front. Jedes Paar sucht sich einen Ausgangsort im Raum und gestaltet den Weg zur Statue. Die Reihenfolge der Auftritte wird beschlossen und geprobt, auch das Abbauen der Statue kann choreographiert/gestaltet werden.

Abbildung 13 Statuen auf und abbauen Eugene 2004 (Foto: JUDITH)

Da die Imitation von Bewegung oft nicht möglich ist – für Unisono-Teile aber sehr wirkungsvoll – wird mit der Interpretation von Bewegungen gearbeitet. Dabei geht es darum, die durchgeführte Bewegung wahrzunehmen und diese dann mit dem eigenen Körper zu interpretieren. Die Prinzipien (Kraft, Dynamik und Zeit) werden auf den eigenen Körper übertragen.

Zur Reflexion kommt die Gruppe nochmal in den Kreis zusammen. Nach dem gemeinsamen Schweigen hat jede/r die Möglichkeit, Rückmeldungen zu geben, über Erfahrungen zu sprechen, Fragen an den Lehrenden oder an die Gruppe zu stellen. Beim Abschlusskreis sollte auch den schwierigen Erfahrungen Raum gegeben werden. Dies kann durch eine gezielte Aussage des/der Lehrenden provoziert werden, wie z.B. „Ihr habt heute hart gearbeitet, und es ist sicher nicht immer leicht gefallen, manchmal begegnet man auch großen Herausforderungen in dieser Arbeit.“ Diese oder ähnliche Aussagen eröffnen erfahrungsgemäß den Raum für das Mitteilen von negativen Erfahrungen oder bewirken für einzelne einfach ein Sich-Verstanden-Fühlen. Auch hier wird darauf geachtet, dass Aussagen über eigene Erfahrungen gemacht werden. Kommunikationsregeln (z.B. „Sprich per ich“, „Nur eine/r zur gleichen Zeit“, „Störungen haben Vorrang“) aus der Themenzentrierten Interaktion (vgl. COHN 1981, S123-128) unterstützen eine gelungene Abschlussreflexion.

5.3.3. Methodenvielfalt als Prinzip

*Die Sache selbst und der Pädagoge mit seiner ganz eigenen Ausstrahlung
und seinem Können muss zum Ereignis werden.*

*Das gelingt nicht vorwiegend durch Spontaneität,
es braucht vielmehr Handlungs- und Sachkompetenz.*

REGINA PAULS²⁸

Unter Methoden werden hier einerseits die direkten Vermittlungsstrategien der einzelnen Übungen verstanden, wie auch die grundlegenden Vorgehensweisen die bei DanceAbility Verwendung finden.

²⁸ PAULS 2000, S33

5.3.3.1. Direkte Vermittlungsstrategien

Untersucht man die direkten Vermittlungsstrategien, also wie einzelne Übungen vorgestellt werden, kann man feststellen, dass ein sehr direktives Vorgehen vorherrscht. Jede Übung wird auf dieselbe Weise demonstriert, dies gibt der Gruppe Sicherheit und Klarheit.

So sieht die Einführung einer neuen Übung in der Regel aus:

Der/die Lehrende sucht sich für die Demonstration TN aus, welche die Übung verstehen und umsetzen können. Oft werden TN gewählt, welche mehr ins Geschehen eingebunden werden sollen oder mit denen andere TeilnehmerInnen u.U. nicht arbeiten möchten, um deren Integration zu ermöglichen. Für die Demonstration wird ein Ort gewählt, der jedem/jeder das Verfolgen ermöglicht. Sind hör- oder sehbeeinträchtigte TN da, sollte besonders darauf geachtet werden, dass sie die Möglichkeit zum Lippenlesen haben bzw. sollte mit ihnen mit Körperkontakt demonstriert werden. Dies kann von dem Lehrenden oder von einem Teilnehmenden (des Unterstützungsteams, siehe Kapitel 5.2.3.) parallel zur Erklärung erfolgen. Die Übungen werden klar, langsam, verständlich und knapp erklärt und zugleich demonstriert. Dabei hat die tänzerische Qualität und die Qualität der Beziehung eine besondere Vorbildwirkung. Nach der Demonstration wird nachgefragt, ob alles klar und verständlich war. Fragen werden beantwortet, bis die Information weitestgehend bei allen angekommen ist. Danach nehmen alle TN eine Anfangsposition ein und beginnen gemeinsam aus einer konzentrierten Stille mit der Übung. Auf das klare konzentrierte Beenden der Übung durch die ganze Gruppe wird großer Wert gelegt. Jede/r soll die Chance bekommen in seiner/ihrer eigenen Zeit ein passendes Ende zu finden.

Gert SELLE – Professor für Theorie, Didaktik und Praxis ästhetischer Erziehung – hat kunstpädagogische Angebote in mehrere Phasen geteilt, welche sich gut auf DanceAbility übertragen lassen: „Erkundung, Experimentieren, Imagination, Ausformung und Verwandlung“. In der ersten Phase, der Erkundung, spricht er von der Notwendigkeit der *Provokation des Tätigkeitsbedürfnisses*, welche in der Regel durch das Material – hier die Improvisationsübung – geschieht. (vgl. SELLE 1998, S49f) Danach erfolgt die intensive Erkundung, welche durch genaue Regeln überschaubar bleibt. Die Konzentration wird zunächst auf einen Aspekt gelegt, um die Intensität zu

verstärken. Die weiteren Phasen ergeben sich automatisch in der Umsetzung der Übung. Oft tritt nach einer Erkundungsphase die Experimentierlust und bei Partnerübungen die Freude, den anderen zu überraschen bzw. herauszufordern auf. Imagination ist eine uns innewohnende Eigenschaft. Meist verbinden wir mit unterschiedlichen Bewegungen und Interaktionen eine Geschichte, einen Inhalt. Durch die ständige Präsenz im eigenen Körper geschieht die Ausformung natürlich und der Prozess unterliegt einer steten Verwandlung.

5.3.3.2. Methodische Vorgangsweisen

Aus den von Jutta LEHMKUHLE empfohlenen methodischen Vorgangsweisen für den inklusiven Tanzunterricht wurden für diese Arbeit relevante ausgewählt und von der Verfasserin ergänzt (vgl. LEHMKUHLE 2007, S45ff):

- a) Ganzheitliche Vorgehensweise/Situationsorientierte Vorgehensweise
- b) Motivierende, impulspädagogische und emotional-sozialfördernde Vorgehensweise
- c) Rhythmische Vorgehensweise – Wechsel von Anspannung und Entspannung
- d) Improvisierend-kreative Vorgehensweise welche Spiel initiiert
- e) Bestätigende und kontrollierende Vorgehensweise/Reflexion
- f) Integrationspädagogische Vorgehensweisen

a) Ganzheitliche Vorgehensweise/Situationsorientierte Vorgehensweise

Auf Basis des bereits erläuterten Menschenbildes (siehe Kapitel 2.3.) wird die ganzheitliche Bildung des Menschen gefördert. Um holistisches Lernen zu ermöglichen, werden die drei Ebenen der Aneignung (kognitiv-rational, emotional-affektiv, sensoruell-motorisch) einbezogen. Bei der Tanzimprovisation sind diese drei Ebenen kontinuierlich angesprochen. Die kognitiv-rationale Ebene wird aufgrund ständiger Aktivität unterschiedlicher Gehirnregionen gefordert. Durch die Bewegung z.B. verstärken sich ununterbrochen Synapsen-Verbindungen im Gehirn und dadurch

ereignet sich Lernen. (vgl. SPITZER 2000, S10f) Die Auseinandersetzung mit der eigenen Ausdruckskraft, der Interaktion und der Lust am Tanzen spricht unter anderem die emotional-affektive Ebene an. Die sensoruell-motorische Ebene ist durch das aktive Handeln mit dem Körper und allen Sinnen aktiv.

Durch die Heterogenität der Gruppe werden situationsgerecht unterschiedlichste Herangehensweisen angewandt. Der Verlauf der Stunde und die Auswahl der Übungen orientiert sich am Potential der TN. Der *situationsorientierte Ansatz* in dem die TN selbst im Mittelpunkt des pädagogischen Prozesses stehen, wird angewandt.

b) Motivierende, impulspädagogische und emotional-sozialfördernde Vorgehensweise

Durch das Schaffen eines atmosphärisch stimmigen Ambientes, das von Vertrauen und Sicherheit getragen ist, findet bewegtes Handeln statt, von dem eine starke gestalterische Kraft ausgeht. Es geht darum, die Bedingungen und den Raum zu schaffen, um Erfolgserlebnisse hervorzurufen. Die Hauptquelle von Befriedigung und Erfolg ist nach HÜHOLDT die Faszination. Im Zusammenhang mit der Faszination kommt ein „Schlüsselerlebnis oder Aha-Erlebnis“ vor, „welches sich zutiefst in die Erinnerung eingräbt und Spuren hinterlässt.“ (vgl. HÜHOLDT 1995, S53)

In der künstlerischen Didaktik nach Regina PAULS wurden mehrere Ebenen der Faszination diskutiert, die in diesem Zusammenhang eingebracht werden: (vgl. PAULS 2009)

- ✚ Faszination des Stoffes, des Objektes und des Instruments
- ✚ Faszination des/der KunstpädagogIn
- ✚ Faszination der Situation
- ✚ Faszination des Könnens in Bezug auf Ausdrucksfähigkeit
- ✚ Faszination der Gruppe
- ✚ Faszination der Gelingensfreude/Flow
- ✚ Faszination des körperlichen Erfahrens und Erlebens (Motilität)

Faszinierend ist es allemal, beobachtet man eine Gruppe von unterschiedlichsten Menschen, die mit enormer Achtsamkeit und hohem Grad an Selbstwahrnehmung im Moment kreativ und nonverbal interagieren. Diese Atmosphäre findet man häufig in DanceAbility Kursen vor. Die TN sind oft von ihren eigenen Entscheidungen und der inne wohnenden Ästhetik ihrer Hervorbringungen überrascht und überwältigt.

If you celebrate it, it is art, if you don't, it isn't.

JOHN CAGE

HÜHOLDT geht davon aus, dass das Handeln des Menschen von Natur aus auf Erfolg ausgerichtet ist und begründet damit die Notwendigkeit eines positiven Lernklimas für jeden Lernprozess in dem Erfolgserlebnisse bereits durch die Stundenvorbereitung und die Auswahl der Übungen geplant und angesteuert werden. Durch Impulse von außen – Aufgabenstellungen, Differenzierung der Handlungen durch verbale und nonverbale Interaktion von Seiten des/der Lehrenden oder anderer TN, kommt es zu einer vertieften Beschäftigung mit der Materie. Daraus ergibt sich die Lust am Lernen. Durch den Lernerfolg kommt es zu Optimismus und das Selbstbewusstsein steigt gemeinsam mit der größeren Motivation. Damit verwandelt sich die extrinsische²⁹ zu einer intrinsischen³⁰ Motivation, welche Lernen auf ganz individuellem Entwicklungsstand ermöglicht.

²⁹ Nicht aus eigenem inneren Anlass erfolgend, sondern aufgrund äußerer Antriebe, also von außen her angeregt, meint *extrinsisch*. (vgl. DUDEN 1997, S250)

³⁰ *Intrinsisch* bedeutet von innen her, aus eigenem Antrieb, durch Interesse an der Sache erfolgend, durch in der Sache liegende Anreize bedingt. (vgl. DUDEN 1997, S376)

In der Abb.14 nach HÜHOLDT wird die beschriebene Dynamik der Eigenmotivation in Lernprozessen in Zusammenhang mit Lernerfolg ersichtlich.

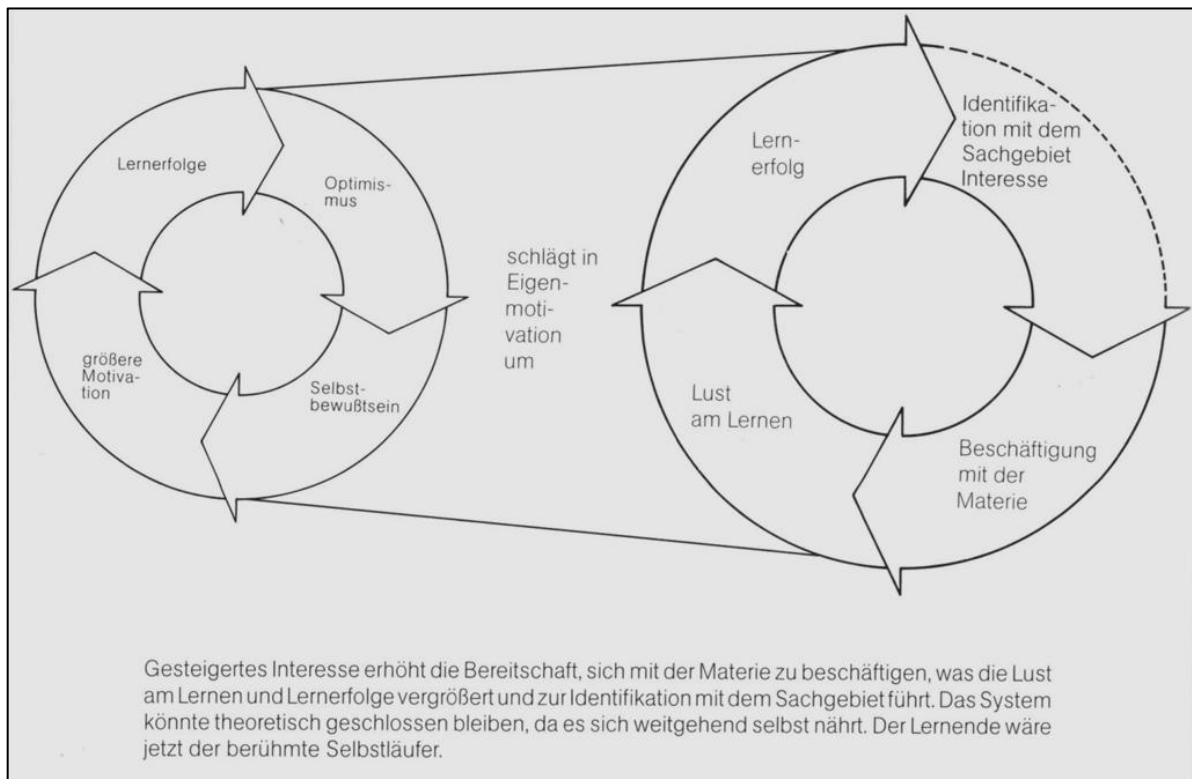


Abbildung 14 Dynamik der Eigenmotivation in Lernprozessen (vgl. HÜHOLDT 1995, S104)

Durch die Klarheit und Einfachheit der einzelnen Aufgabenstellungen und die weiteren Impulse während der Umsetzung wird eine maximale Ausdrucksvielfalt erreicht. Bei DanceAbility kann durchaus davon gesprochen werden, dass impulspädagogische Vorgehensweisen verwendet werden. In der Impulspädagogik nach Regina PAULS „wird davon ausgegangen, dass der Lernprozess nur dann erfolgreich ist, wenn er an den Bedürfnissen, Wünschen, Möglichkeiten, an der individuellen Ausstattung und an den bisherigen Erfahrungen des Kindes [des/der Lernenden] anknüpft.“ (vgl. VDP-Bundeskongress 2006) Die Impulspädagogik bezieht neurobiologische Aspekte des Lernens ein und unterstützt die These – *Das Lernen ist das Persönlichste auf der Welt.* (vgl. PAULS 2006)

Die sozialen Verhaltensweisen werden in diversen Gruppenarbeiten durch die Rücksichtnahme auf andere TN, die mehr Zeit brauchen, durch Akzeptanz und Mitverantwortung gefördert. Das *Wechselspiel des Mit- und Voneinanderlernens*, wie

es JUNGMAIR (1991, S203) als Prinzip der Elementaren Musik- und Bewegungserziehung formulierte, kommt auch hier zum Tragen. Gerade durch den unterschiedlichen Grad der Erfahrung der TN profitiert jede/r in der Gruppe. ALESSI spricht von einem Container, und meint damit, dass das Wissen und die Erfahrung aller Teile der Gruppe allen zur Verfügung steht. Weiteres zur sozialen Förderung siehe in Kapitel 4.

c) Rhythmische Vorgehensweise – Rituale – Wechsel von Anspannung und Entspannung

Rhythmisches Vorgehen bezieht sich einerseits auf wiederkehrende Rituale, wie z.B. den Kreis für den Beginn und das Ende der Stunde, was allen Menschen Orientierung und vielen Menschen mit geistigen Behinderungen die nötige Sicherheit gibt, um überhaupt teilnehmen zu können. Andererseits geht es um eine Phrasierung – den Wechsel von Anspannung und Entspannung. Dies ergibt sich aus der Dramaturgie der Stunde und aus den Bedürfnissen der TN ganz natürlich. Die adäquate Phrasierung wird vor allem durch den Wechsel zwischen verschiedenen Verhaltensqualitäten erreicht: aktiv, passiv, selbstständig, geführt usw.

Entspannungsphasen, die weniger körperliche Aktivität verlangen, können durch zeitlich längeres Präsentieren einer neuen Übung entstehen oder durch das Vorführen von Ergebnissen mehrerer Gruppen, sowie durch Körperarbeit, Atemübungen, Massagen oder andere Übungen aus der Kontaktimprovisation.



Abbildung 15 Gruppenarbeit beim DA-Teacherstraining Eugene 2004 (Foto: JUDITH)

ALESSI macht darauf aufmerksam, dass genügend Zeit zur Verfügung stehen sollte, damit die TN die Übung lernen, sich in diese vertiefen und selbstständig etwas entwickeln können. Dem kontemplativen Einlassen (vgl. ALLESCH 1994, S39) wird genügend Zeit eingeräumt. Sind mehrere Menschen mit geistigen Behinderungen anwesend, sollten die Übungen länger durchgeführt werden. Durch das Verweilen bei einer Übung entsteht eine Intensität und Ernsthaftigkeit, getragen von Offenheit und Bereitschaft, Neues und Außergewöhnliches zu erobern. Das sinnliche Erfahren wird durch die Neugier auf die Dinge und das Umfeld bereichert. Differenzierte Kommunikation wird durch das künstlerische Handeln möglich. Es geht darum, Lebenszeit von Menschen mit Lebensfreude zu gestalten. Sich also mit Wenigem ganz zu beschäftigen, das bekräftigt auch HABERMAS wenn er bemerkt: „Die neue Unübersichtlichkeit zwingt uns, die pädagogischen Systeme zu überdenken. Es geht plötzlich nicht mehr darum, sich mit Vielem zu beschäftigen, sondern nur mit Wenigem ganz, in ihrer Komplexität, ihren Zusammenhängen und ihrer Tiefe.“ (HABERMAS zit. in PAULS 2000, S30)

d) Improvisierend-kreative Vorgehensweise welche Spiel initiiert

*Durch das Spielen entwickeln wir die Muster und die Flexibilität,
um ohne Angst in einer Welt zu leben,
die uns mit ständig neuen und andersartigen
Herausforderungen und Ambivalenzen konfrontiert.
Durch Spielen können wir formbar und kreativ bleiben.*

McLEAN³¹

Durch das Prinzip der Voraussetzungslosigkeit (vgl. CUBASCH 1999, S5f) wird das kreative, spielerische, schöpferische Tun ermöglicht. In der didaktischen Fachliteratur wird auf die grundlegende Bedeutung des Spiels als elementare Ausdrucksform aufmerksam gemacht. (vgl. GADAMER, HUIZINGA, DONALDSON, HECKHAUSEN, PAULS u.a.) Das Wesen des Spiels, das Wesen des Kindes und das Wesen der Kunst sind eine

³¹ McLEAN 1990 in HANNAFORD 2002, S152

Einheit. „Wilhelm Keller bezeichnete diese Einheit als Verwandtschaft ersten Grades, und macht deutlich, dass das Elementare im Schöpferischen aufgehoben ist.“ (vgl. PAULS 2000, S32) Spiel zu inszenieren ist dann eine Herausforderung, wenn echtes Spielen ermöglicht werden will. Was macht nun echtes Spielen aus? Neugierde, Zweckfreiheit, Selbstvergessenheit, Als-Ob-Situationen, Motivation, Naivität, Kreativität, Überraschungen, großes Wahrnehmungspotential, Vertieft sein, Prozesscharakter. All dies sind Merkmale, welche Kunst, Spiel und Kind verbinden. (vgl. PAULS 2006)

Nach GADAMER ist das Spiel eine „elementare Funktion des menschlichen Lebens“, für ihn ist „menschliche Kultur ohne Spiel überhaupt nicht möglich.“ (vgl. GADAMER 2003, S29)

Sehr eingegrenzte, klar definierte Aufgabenstellungen werden gegeben, die viele Lösungsmöglichkeiten und Lösungswege beinhalten. Die engen Improvisationsvorgaben bei DanceAbility lassen „sinnliches, spontanes, verbindendes und erforschendes Spielen mit den vielseitigen Ausdrucksmöglichkeiten des Körpers“ (MÖSER 2008, S45) zu. Jede/r TN kann eigene Wege finden, die Übungen umzusetzen und eigene Erfahrungen sammeln. Somit wird eine Binnendifferenzierung erreicht, die individuelle Leistungen mit hohem persönlichen Anstrengungsgrad herausfordert und fördert. Das divergente Lösungsverfahren wird demnach provoziert. (vgl. SIEGENTHALER/ZIHLMANN 1988, S62f)

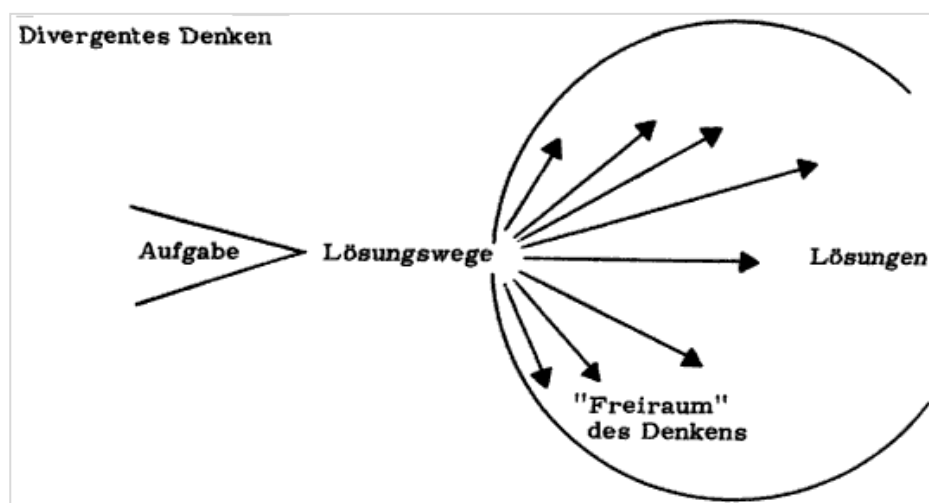


Abbildung 16 Divergentes Denken In: SIEGENTHALER/ZIHLMANN 1988, S47

e) Bestätigende und kontrollierende Vorgehensweise/Reflexion

Die bestätigende Haltung, getragen von Wertschätzung unterstützt das Lernen auf allen Ebenen. Gerade zu Beginn sollten im Unterrichtsprozess nach ALESSI nur positive, motivierende Rückmeldungen gegeben werden, um eine gute Arbeitsatmosphäre und einen Vertrauensaufbau zwischen Lehrenden und Gruppe zu ermöglichen.

Dabei geht es nicht um Wertung – um besser oder schlechter – sondern um das Entdecken und Verstärken von Potentialen. Dies geschieht durch Beobachtung der Gruppe und Einzelner sowie durch verbale und nonverbale Rückmeldungen, Bestätigungen oder Kommentare. Ziel dieser Rückmeldungen ist die Motivation zu vertieftem Einlassen und die Ermutigung zu weiteren Suchprozessen, was auch durch den Grad der Anforderung angestrebt wird. HÜHOLDT beschreibt anhand des „7. Lernkybernetischen Gesetzes“ – dem Gesetz der Dosierung – dass sowohl Über- als auch Unterforderungen demotivieren. „Beide verhindern sie nämlich ein Erfolgserlebnis besonderer Art, nämlich daß das Überwinden von Schwierigkeiten einen Erfolgswert an sich darstellt; dabei ist die Unterforderung besonders trügerisch, da sie Erfolgserlebnisse ‚auf kleiner Flamme‘ ermöglicht und das Erreichen von Zielen verallgemeinernd suggeriert.“ (HÜHOLDT 1995, S109) Positive Rückmeldungen werden bei DanceAbility auf unterschiedliche Weise gegeben. Einerseits durch Verbalisieren von beobachteten Einfällen Einzelner, sowie durch Rückmeldungen an die ganze Gruppe. Andererseits erfolgt eine Verstärkung der Fähigkeiten Einzelner durch das gemeinsame Präsentieren der nächsten Übung mit ihnen. Motivierende Kritik zu geben ist genauso wichtig, vor allem in fortgeschrittenen Klassen.

Erst, wenn Vertrauen in die fachliche Kompetenz und die Menschlichkeit des/der Lehrenden vorhanden ist, kann der/die TN Kritik annehmen. Kritik gilt es in der richtigen Dosierung einzusetzen: „Kritik ist wie Wasser für die Pflanze. Sie braucht es, um zu leben – es ist Nahrung für sie – du gibst Kritik, um dem Menschen zu helfen. Aber zu viel Wasser könnte die Pflanze verletzen, das gilt auch für den Menschen.“ (DAVIDSON, 2009 S13) Kritik bezieht sich grundsätzlich auf die Sache, nicht auf die Person. Anschließend wird anhand einer neuen Aufgabenstellung die Möglichkeit

gegeben, Erfahrungen mit der Rückmeldung zu sammeln, bis das gewünschte Lehrziel erreicht wurde. Dazu ein Beispiel:

In einer Erwachsenenengruppe in Linz mit tanz erfahrenen und tanzunerfahrenen TN, z. T. in Rollstühlen, wurde die letzte Stufe der Improvisation, das Design, nicht zufriedenstellend ausgeführt. Der Großteil der Gruppe tanzte mit wachem Körperbewusstsein, in Beziehung zueinander. Interessante Entscheidungen bezüglich unterschiedlicher Qualitäten wurden getroffen, jedoch der Raumgestaltung wurde kaum Aufmerksamkeit geschenkt. ALESSI kritisierte die ganze Gruppe und meinte, dass sich dies noch verbessern sollte. Dies löste eine bedrückte Stimmung aus. Er bot eine Übung an, in der es darum ging, interessante Landschaften im Raum zu gestalten. Dabei konnte jede/r eine Position einnehmen (Ebene, Richtung, Shape, Körperspannung,... beachtend) und diese so lange verändern, bis sie eine interessante Raumaufteilung unterstützte. Diese Übung wurde mehrere Male durchgeführt, immer mit der anschließenden Reflexion und Begründung, warum denn diese neue Raumaufteilung interessant sei. Unterschiedlichste den Raum betreffende choreographische Elemente wurden dadurch gemeinsam erarbeitet, reflektiert und in die folgenden Übungen ganz natürlich eingebracht. Die ganze Gruppe hatte etwas gelernt.

Wenn etwas gegen die Regeln der Sicherheit und der Gemeinschaft geht, muss dies sehr klar formuliert werden und bei wiederholter Ermahnung wird von ALESSI auch der Ausschluss aus der Gruppe durchgeführt. Bei Selbst- oder Fremd-Aggression müssen diese Grenzen auf jeden Fall gesetzt werden.

In intensiven Gesprächsblöcken werden Erfahrungen und Erzählungen bezüglich Grundgedanken und Philosophie der DanceAbility-Arbeit und bezüglich dem Themengebiet Inklusion/Integration geteilt und diskutiert. Genügend Zeit für die Reflexion der erlebten Inhalte sollte im Schlusskreis auf jeden Fall vorhanden sein. So vertieft sich im reflektierenden Gespräch noch die eine oder andere Erfahrung, Missverständnisse können aufgedeckt werden Erfolgserlebnisse geteilt und kritische Rückmeldungen geäußert.

f) Sozial- und Integrationspädagogische Vorgehensweisen

Um das gemeinsame Tanzen von Menschen mit und ohne Behinderungen zu ermöglichen bedarf es spezieller Vorgehensweisen. Die Behinderung und Störung wird berücksichtigt und die ungestörte oder weniger gestörte tänzerische Ausdrucksmöglichkeit wird gefördert (vgl. SCHUMACHER 1999, S5). Nach Wilhelm KELLER, dem Salzburger Pionier in der musikalischen Heil- und Sonderpädagogik, geht es beim Elementaren Gruppenmusizieren um die „temporäre Aufhebung der Behinderung“. Dies erreicht er durch eine „Aufgabenstellung und Rollenverteilung, die es allen Klienten ermöglicht, als vollwertige Spielpartner angenommen und anerkannt zu werden“ (KELLER 1996, S62). Dieses Ziel verfolgt auch DanceAbility. KELLER erreicht es durch eine „interindividuelle Differenzierung der Aufgabenstellung“ (KELLER 1996, S67), bei der jede/r Teilnehmende ihren oder seinen Fähigkeiten entsprechende Aufgabenstellungen erhält und dadurch das Gruppenmusizieren durch diesen individuellen Ausdruck bereichert. ALESSI verwendet dafür inklusive Aufgabenstellungen, die allen das Teilnehmen ermöglicht und vielfältige Lösungswege bieten, dass jede/r TN ihre oder seine Fähigkeiten einbringen kann und damit die Gruppe bereichert. Diese unterschiedlichen Zugangsweisen ergeben sich u.a. aus den Medien, mit denen umgegangen wird. Bei KELLER ist es die Elementare Musik im Sinne von musiké³², bei ALESSI der Tanz. Und beide erreichen das Ziel, dass der Mensch mit Behinderung als vollwertige/r SpielpartnerIn angenommen wird. Eine beiden gemeinsame Vorgehensweise ist das *kompensatorische Vorgehen*, bei dem eine einfache Aktion als Schlüsselrolle aufgewertet wird. Dies kann bei KELLER die Eröffnung eines Stückes mit einem Beckenschlag sein, bei ALESSI im Rahmen eines *Weaving the Web-Scores* (siehe Kapitel 5.3.2.4.) der Beginn einer Improvisation durch ein gerufenes Wort oder einen gerufenen Laut.

„Behinderte begaben – Begabte nicht behindern!“ (KELLER 1996, S174) ist eine der größten Herausforderungen in der inkludierenden pädagogischen Arbeit. Dies spricht auch Adam BENJAMIN an, wenn er sagt, dass eine integrierte Gruppe nicht die

³² Unter musiké (griech.) verstand das griech. Altertum die musischen Künste Dichtung, Musik und Tanz als eine Einheit. (vgl. dtv-Atlas Musik 2001, S11)

nichtbehinderten Tänzer behindert. „Integration impliziert eine Herangehensweise, die von jedem das Beste verlangt, nicht nur von den Teilnehmenden mit Behinderungen.“ (vgl. BENJAMIN 2002, S74) Die kunstpädagogische Arbeit in der inklusiven Gruppe fordert und fördert nicht nur auf der Inhaltsebene – bei DanceAbility ist das die Tanzimprovisation – sondern eben auch auf der zwischenmenschlichen Ebene, indem sie Wege bereitet, ein gleichberechtigtes Miteinander zu leben.

Es gibt auch TN, die keine erkennbare Reaktion auf Impulse zeigen. ALESSI geht jedoch von einer in der Therapie gebräuchlichen Haltung der „unterstellten Intersubjektivität“ (vgl. PETZOLD 1993, S1079f) aus. „Dies bedeutet, dass die wechselseitige Wahrnehmung und eine wie auch immer geartete Beziehung unterstellt werden, auch wenn sie im gegebenen Augenblick noch nicht ausgebildet zu sein scheinen“, erläutert DEDERICH (1998, S40). „Unabhängig vom Krankheitsbild bzw. dem Schweregrad der Behinderung wird dem Gegenüber die Fähigkeit zu Wahrnehmung, Ausdruck und Kommunikationsfähigkeit zugesprochen, und zwar in einer Haltung, die versucht, einem Menschen auf *der* Ebene zu begegnen, die ihm möglich ist, und ihn dabei in seinem Sosein wertzuschätzen“ (PETZOLD zit. in DEDERICH 1998, S40). Oft schon wurde eine ganze DanceAbility Gruppe in Staunen versetzt, wenn plötzlich offensichtliche Kommunikation stattfindet, mit einem Menschen, der bis dato als nicht kommunikationsfähig eingeschätzt wurde.

„Es geht nicht darum, dass jeder Mensch sozusagen äußerlich in der Größe der Bewegung gleich viel beiträgt zur Kommunikation, sondern um die Anwesenheit und die Intensität, in der eine Bewegung ausgeführt wird; es geht um die Qualität der Verbindung in der Kommunikation. Wir sind schon gleichwertig. Jede Person tut, was sie kann und was die Situation aus ihrer Perspektive braucht. Schönheit des Tanzes ist nicht äußerlich. Visuelle Ästhetik ist leer, wenn sie nicht durch die Tiefe der Kommunikation gespeist wird.“ (KING 2008, S89)

Dementsprechend ist eine weitere integrationspädagogische Vorgehensweise das sogen. „Teach the Reach“ (ALESSI in DAVIDSON 2009, S25). Bei der Kontaktaufnahme, sollte Kommunikation von beiden Seiten geschehen. Das bedeutet, dass dem/der PartnerIn die Zeit gegeben wird, die er/sie braucht, um auf meine Einladung zu

reagieren. Dies muss nicht in gleicher Intensität (50/50) geschehen. Die Antwort auf einen sehr offensichtlichen Kommunikationsaufbau kann auch durch einen Blick, eine kleine Geste (99/1) signalisiert werden. Es geht um 100% Kommunikation.

5.3.4. Funktionen von Musik und Stimme/Klang im Unterricht

Im DanceAbility Unterricht wird Musik bzw. Stimme/Klang regelmäßig eingesetzt. Diese haben je nach Situation eine unterschiedliche Funktion. Der Umgang mit der verbalen Sprache im Vermittlungsprozess wurde in Kapitel.5.1.5. bereits beschrieben.

Musik kann im Unterricht drei unterschiedliche Funktionen einnehmen:

- Musik als Gestaltungsmittel:
Wenn in Kleingruppen Gestaltungen/Choreographien erarbeitet wurden, kann für die Demonstration vor der Gesamtgruppe ein passendes Musikstück ausgewählt werden, welches die Gestaltung untermalt (z.B. ein Tango, das Stück *What a wonderful world*, ...)
- Musik als Atmosphäre-stiftendes Element:
Durch das Einspielen von Musik im Hintergrund kann die Atmosphäre unterstützt und die Konzentration im Raum gesteigert werden. Dabei handelt es sich um Musik, die keine prägnante Rhythmik vorgibt und dadurch die Aufmerksamkeit steigert und nicht vom wahrnehmend-gestaltenden Modus ablenkt. (z.B. Entspannungsmusik, Sphärische Musik, sogen. Klassische Musik,...)
- Musik die das freie Austanzen ermöglicht
Für manche Übungen wird eine aktionsreiche, bewegungsanregende Musik verwendet. z.B. *Round Robin* (siehe Kapitel 5.3.2.4.) oder *Lovetrain* (dazu wird eine Allee gebildet, jeweils die beiden gegenüberliegenden PartnerInnen tanzen miteinander vom Anfang durch zwischen den beiden Reihen bis ans Ende der Allee und reihen sich wieder ein). Oft eignet sich das freie Tanzen nach sehr konzentrierter Arbeit. Dies macht den TN Spaß und das Gelernte kann vertieft werden.

Die Stimme oder Klang (dies können Körperklanggesten oder auch das Bespielen des Bodens, der Wände, der Einrichtung sein) wird in unterschiedlichen Übungen eingesetzt. Der Einsatz kann zwei unterschiedliche Funktionen haben:

- Stimme/Klang als eigenständiges künstlerisches Medium:
Bei der Übung *Narrative Line* stehen z.B. mehrere TN in einer Reihe, sprechen simultan mit ihrer Bewegung mit. (z.B. „Ich hebe meine rechte Schulter, mein Kopf neigt sich nach links, meine rechte Hand strecke ich in die Höhe, ich springe, usw.“) die Sprache wird dabei zu einem gleichberechtigten Gestaltungsmittel und die Umsetzung kann für die aktiven TänzerInnen und für das Publikum zu einem Erlebnis werden. Um mehr Spannung zu erreichen wird bei dieser Übung gerne die Dynamik des Sprechens verändert – von flüsternd zu rufend (crescendo).
- Stimme/Klang mit inklusiv-pädagogischer Funktion:
Vor allem, wenn Menschen mit visuellen Beeinträchtigungen teilnehmen, wird der Umgang mit Stimme bzw. Körperklang zu einem notwendigen Mittel, um die gemeinsame Improvisation zu ermöglichen. Beispiele dazu: Durch akustische Zeichen kann der/die TänzerIn dirigiert werden oder Klänge können vorgegeben werden, und der/die Partner interpretiert die Klänge mit Bewegungen,...

6. Künstlerische Dimension von DanceAbility

Folgende Ausführungen behandeln das prekäre Thema *Bühne und Behinderung* auf Basis einer Literaturdiskussion. Dabei wird der Begriff der Behinderung analysiert, *Kunst und Können* thematisiert, und die Entwicklung des zeitgenössischen Tanzes im Kontext erläutert. Durch Aussagen von KünstlerInnen mit Behinderungen wird das Thema vertieft und abschließend wird die performative Arbeit von Alito ALESSI beschrieben und eine Übersicht über die Aktivitäten mit DanceAbility weltweit gegeben.

6.1. Bühne und Behinderung – eine Annäherung

6.1.1. Bühne als Ort der Verletzbarkeit

Die Bühne eröffnet Einsichten, die im alltäglichen Leben nicht möglich sind. Gerade KünstlerInnen mit Behinderung provozieren die Auseinandersetzung mit dem Thema des Andersseins. Die Reaktionen der Rezipienten nach solchen Bühnenstücken sind sehr unterschiedlich, was die Frage aufwirft, wie Behinderung wahrgenommen wird. Garland THOMPSON, eine der nordamerikanischen Begründerinnen der *Disability Studies*, hat die vier Wahrnehmungsweisen von Behinderung erläutert:

Im „Modus des Wunders“ ist der/die BetrachterIn darauf ausgerichtet, voll Ehrfurcht vor der Differenz aufzuschauen; im „Modus der Sentimentalität“ ist der/die ZuschauerIn angewiesen, voll Wohlwollen hinabzublicken; im „Modus der Exotik“ ist der/die BeobachterIn dazu angehalten, über eine weite Fläche hinweg auf ein fremdes Objekt zu blicken; und im „Modus des Realismus“ wird dem/der ZuschauerIn nahe gelegt, sich mit dem Objekt seines/ihrer musternden Blickes in einer Linie auszurichten. (vgl. THOMPSON zit. in SCHMIDT/ZIEMER 2004, S32)

Bühnenkunst von Menschen mit Behinderung löst bei den ZuseherInnen eine Auseinandersetzung mit dem Konzept der Normalität und mit der eigenen Verletzbarkeit aus.

Folgende Definition von Behinderung von DAVIS stellt die Behinderung als existenzformend für „Normalität“ vor: „Behinderung ist kein Objekt ..., sondern ein sozial konstruierter Prozess, der jeden persönlich einbezieht, der einen Körper hat und in der Welt der Sinne lebt. Ebenso wie die Konzeptionalisierung von Rasse, Klasse und Geschlecht die Leben derjenigen formt, die nicht schwarz, nicht arm oder nicht weiblich sind, so reguliert das Konzept ‚Behinderung‘ den Körper derer, die ‚normal‘ sind. Tatsächlich ist das Konzept von Normalität, durch das die meisten Menschen (der Definition nach) ihre Existenz formen, unerbittlich mit dem Konzept von Behinderung verbunden oder besser gesagt, das Konzept ‚Behinderung‘ ist eine Funktion des Konzeptes ‚Normalität‘. Normalität und Behinderung sind Teile des gleichen Systems.“ (DAVIS, aus dem Englischen übersetzt von TERVOOREN 2003, S5)

Die Debatte um Behinderung und Normalität haben Benjamin Marius SCHMIDT und Gesa ZIEMER in ihrer Forschungsarbeit *Verletzbare Orte – Zur Ästhetik anderer Körper auf der Bühne* mit der Betrachtungsweise der *Verletzbarkeit* bereichert. Sie schreiben: „Diese Verletzbarkeit zu behaupten, heißt, einen dritten Raum zu eröffnen, von dem aus die Gegenüberstellungen von Normalität und Behinderung, Ideal und Abjekt des Körpers hinterfragt werden.“ (SCHMIDT/ZIEMER 2004, S4f)

SCHMIDT und ZIEMER führen weiter auf der Basis des Psychoanalytikers Jacques LACAN aus: „Menschen mit einer sichtbaren Körperbehinderung führen uns die Krisensituation, die im Zeigen der Verletzbarkeit liegt, deutlich vor Augen. Mit Blick auf Lacan kann man sagen, dass es körperbehinderten BühnenkünstlerInnen gelingt, den krisenhaften Teil des Sich-Selbst-Erkennens zu zeigen. Die Präsentation der permanent existierenden Krise wird vom Publikum häufig als Irritation oder Bedrohung wahrgenommen, die sie zu Desinteresse oder Gefühlen wie Ekel, Scham und Wut veranlassen. Vielleicht gelingt es also diesen KünstlerInnen, durch eine ‚Ästhetik der Verletzbarkeit‘ die Selbstprovokation im Betrachtenden auszulösen. Das Skandalöse liegt nicht im Körper – wie immer er auch aussehen mag – auf der Bühne, sondern wird vom Betrachtenden selber hervorgerufen.“ (SCHMIDT/ZIEMER 2004, S27) „Ästhetik

der Verletzbarkeit ist Ästhetik der Realität.“ Damit spricht GOSLING die „Fiktion des idealisierten, perfekten Körpers“ an, der niemand gerecht werden kann. (GOSLING in SCHMIDT/ZIEMER 2004, S43).

Kunst eröffnet für die Kunstschaffenden wie für die Rezipienten die Möglichkeit der Selbstbegegnung über die Distanz, über das Fremde. Hilde DOMIN spricht von „Stellvertretender Selbstbegegnung“, welche die Kunst ermöglicht. Der/die KünstlerIn vollzieht stellvertretend für andere die Begegnung mit sich selbst, und dadurch begegnen auch die ZuseherInnen ihren eigenen Gefühlen, Gedanken, Erlebnissen, Wünschen und Schicksalen. „Sie begegnen dem, was sie trifft und betrifft, was sie glücklich oder unglücklich macht; sie begegnen sich selbst.“ (vgl. RICHTER 2000, S43)

6.1.2. Zeitgenössischer Tanz und Behinderung

Die Entwicklung des zeitgenössischen Tanzes seit den 60er Jahren sollte hier in einem kurzen prägnanten Überblick erläutert werden: „Zwischen den Sechziger- und Neunzigerjahren gab es vor allem jenseits der staatlichen Häuser einen enormen Innovationsschub auf den so genannten freien Theater- und Tanzbühnen. Stereotype Wahrnehmungsmuster wurden in der Off-Szene³³ dahingehend verändert, dass Repräsentation und Identifikation nicht mehr zum Ziel einer Aufführung erklärt wurden. Repräsentationskritik und damit eine immense Ausweitung des Bewegungsvokabulars stand im Vordergrund, der Körper wurde an vielen Orten zum politischen Feld erklärt, auf dem Machtverlust, Versehrtheit oder Schmerz zum Ausdruck gebracht wurden. Die Produktionsbedingungen und hierarchischen Setzungen innerhalb des Tanzbetriebes wurden hinterfragt und zerlegt, so dass die Grenzen zwischen Tanz, Theater und Performance sich heute dynamisch verlagern. Die Abweichung von der Norm hat sich im experimentellen Tanz inzwischen zur Norm der Abweichung entwickelt.“ (SCHMIDT/ZIEMER 2004, S9) Daraus ergibt sich: „Im zeitgenössischen Tanz und Theater haben sich ästhetische Profile herauskristallisiert,

³³ *Off-Szene* bezeichnet die Kunstszene, die außerhalb des üblichen etablierten Kunstbetriebes existiert. (vgl. DUDEN 1997, S564)

die auf Präsenz oder Ereignishaftigkeit abzielen. Es gilt weniger Geschichten, Symbole, Repräsentations- und Identifikationsmuster zu erkennen; viel eher wird der Körper als Material inszeniert, das manchmal amöbenhaft und ausufernd, manchmal in einer klaren Form das Publikum direkt anspricht.“ (dies. S7) Diese Sicht auf Kunst heißt KünstlerInnen mit Behinderung willkommen auf der Bühne. Sie bringen oft durch ihre natürliche Andersartigkeit genau die Qualität auf die Bühne, die der beschriebenen aktuellen Ästhetik entgegenkommt. „Die Erzeugung physischer Präsenz muss nicht an einen wohlgeformten Körper gekoppelt sein. Hier ist sogar das Gegenteil der Fall, denn die Gestaltung der *Verhältnisse* zwischen Form und Deformation – eines der grundlegenden Themen des Tanzes – zeigt sich bei einem deformierten Körper auf der Bühne noch deutlicher und sichtbarer als bei einem beweglichen, vollkommen funktionstüchtigen TänzerInnenkörper. (dies. S31) Es reicht also nicht aus, ein Stück über Diskriminierung und Behinderung zu machen. Was das Theater im Gegensatz zu moralischen Aufrufen weiterhin leisten kann, ist einen Schauplatz für Wahrnehmungstraining anzubieten. Es geht darum, das Nicht-Repräsentierbare geschehen zu lassen.“ (dies. S41)

Dinge aus einem anderen Blickwinkel betrachten, mit unterschiedlichen Sinnen wahrnehmen, kontemplativ einlassen, das Besondere als besonders wahrnehmen, sich faszinieren können, das wird für das Publikum angestrebt – nicht zuletzt um der anschwellenden Anästhetisierung³⁴ (vgl. WELSCH 1990, S13ff) entgegenzuwirken.

6.1.3. Kunst und Können

Der Ruf nach zureichenden Ausbildungsmöglichkeiten für Menschen mit Behinderungen wird auch in der folgenden Aussage RADTKEs laut: „Kunst kommt von Können, käme sie von Wollen, so würde sie Wulst heißen. – Dieser Ausspruch des Malers Max Liebermann hat noch immer seine Gültigkeit. Talent ist nicht ersetzbar,

³⁴ Anästhetik meint jenen Zustand, wo die Elementarbedingung des Ästhetischen – die Empfindungsfähigkeit – aufgehoben ist. Während Ästhetik das Empfinden stark macht, thematisiert Anästhetik die Empfindungslosigkeit – im Sinn eines Verlusts, einer Unterbindung oder der Unmöglichkeit von Sensibilität, und auch dies auf allen Niveaus: von der physischen Stumpfheit bis zur geistigen Blindheit. (vgl. WELSCH 1990, S10)

aber Schulungsmöglichkeiten in professioneller Hinsicht können entsprechende Fähigkeiten fördern. Hier liegt eindeutig der Schwachpunkt unseres Kultursystems, soweit es sich auf Menschen mit Behinderungen bezieht.“ (RADTKE 2007, S6) Diesbezüglich gibt es viele Initiativen, vor allem in Großbritannien, wo das sogenannte *Community Dance-Project* seit 1990 an der aktiven Teilnahme von Menschen mit Behinderung in der professionellen Tanzwelt arbeitet. (vgl. COMMUNITYDANCE)

Für das Produzieren und das Umgehen mit einer Idee, einem Einfall, einem Angebot, einem Impuls ist kompetentes Benützen des Materials unumgänglich. (vgl. PAULS 2006 und RICHTER 2000)

Es geht darum, einen künstlerischen Zugang, für die Akteure, wie auch für das Publikum zu schaffen. RICHTER nähert sich dem Begriff des Künstlerischen insofern an, indem er sagt, dass die Handhabefertigkeiten und das kompetente Benutzen des Materials Voraussetzungen für das künstlerische Schaffen sind. Erst mit einem gewissen Maß an handwerklich-technischem Können kann mit dem Material spielerisch und mit Leichtigkeit umgegangen werden, kann ein „sich fallen-lassen“, ein „gespielt werden“ voll Inspiration und Enthusiasmus stattfinden. (vgl. RICHTER 2000, S36)

In der Debatte von *Kunst und Behinderung* wird immer wieder die kognitive Dimension diskutiert. Kunst sei nur Kunst, wenn der Geist beteiligt sei, wenn absichtsvolle Auseinandersetzung mit dem Material bewusst geschieht. Bei Menschen mit unterschiedlichen geistigen Behinderungen kann diese Dimension aufgrund ihrer eben geistigen Einschränkungen nur bis zu einem gewissen Grad erfolgen. Sehr oft ist zu beobachten, dass Menschen mit geistiger Behinderung von Außenstehenden unterschätzt werden, jedoch überraschend konzentriert an einer Sache arbeiten können. Hier liegt es dann am/an der ChoreographIn, für die nötige *Vergeistlichung* zu sorgen. Es gilt, die Ideen und Inspirationen der DarstellerInnen aufzugreifen und in den gewünschten Kontext einzuweben, dies zu trainieren und wiederholbar zu machen. Dies betont auch RADTKE, wenn er sagt: „Wichtig für die Arbeit mit behinderten Darstellern auf der Bühne ist allerdings die Fähigkeit, die Stärken einer Behinderung für die intendierte künstlerische Absicht sinnvoll einzusetzen. [...] Integration behinderter Akteure in die darstellende Kunst erfordert Fingerspitzengefühl und ist riskant, gleich-

zeitig jedoch auch überaus fruchtbar und Erfolg versprechend.“ (RADTKE 2007, S6)
„Das heißt, das persönliche Potential muss im Hinblick auf die Erfordernisse der Rolle/Choreographie und auch auf die Drucksituation, öffentlich zu spielen, mobilisiert werden. Die Professionalität, mit der das geschieht, der künstlerische Einsatz der Mittel bestimmen dann die Qualität einer Aufführung- nicht das Faktum, dass vielleicht Akteure behindert sind.“ (ders. S3)

6.1.4. Einblicke in Meinungen von KünstlerInnen mit Behinderungen

*Behinderung lässt sich nicht an der Garderobe abgeben
wie ein Mantel oder ein Schal.*

RADTKE³⁵

Nach dem Vorbild der Disability Studies, die in den 80er Jahren in den USA von Menschen mit Behinderung gegründet wurden, um ihre eigene Stimme und ihre Erfahrung in die politische und wissenschaftliche Diskussion zu integrieren, sollten hier auch KünstlerInnen mit Behinderungen zu Wort kommen.

Peter RADTKE spricht wohl aus eigener Erfahrung. Er schreibt: „Übt ein Mensch mit Behinderung in unseren Tagen ein künstlerisches Metier aus, fragt man in erster Linie nach seiner Behinderung und erst in zweiter nach der Qualität seiner Arbeit. Auch taucht sofort die Frage auf, was der Betreffende kompensieren will oder welchem Therapieziel die Tätigkeit dient. Dass Kunst um ihrer selbst Willen betrieben wird, dass kreatives Schaffen keiner Legitimation bedarf, wird dabei geflissentlich übersehen.“ (RADTKE 2007, S3)

Christine RIEGLER und Ulrike PFEIFENBERGER, Mitarbeiterinnen bei *Selbstbestimmt Leben*³⁶, sind DanceAbility Lehrerinnen und Rollstuhlfahrerinnen. In ihrem Artikel *Inklusion in der Kunst* berichten sie: „Mit dem eigenen aktiven und selbstbestimmten Eingriff ins Kunstgeschehen fordern Frauen und Männer mit Behinderung ihren

³⁵ RADTKE 2007, S5

³⁶ *Selbstbestimmt Leben* ist die Interessenvertretung von Menschen mit Behinderung in Politik, Öffentlichkeit und Gesellschaft in Tirol (vgl. www.selbstbestimmt-leben.net)

Subjektstatus ein, vollziehen eine Selbstdefinition ihrer Körperlichkeiten und entziehen sich somit der ihnen gesellschaftlich zugedachten passiven Objektrolle. Die Inszenierung des eigenen Körpers obliegt den KünstlerInnen und sie können diesen ganz bewusst in den Blick der BetrachterInnen rücken. Im Alltag befinden sich Menschen mit Behinderung im ständigen Spannungsfeld zwischen Angestarrt werden und Unsichtbar gemacht werden – auf der Bühne hingegen erfährt der Voyeurismus des Publikums seine Legitimation. Die Blicke, die auf Menschen mit Behinderung geworfen werden, werden im kreativen Schaffensprozess von diesen aufgegriffen, zurückgespiegelt, hinterfragt und stattdessen ihre eigenen, emanzipatorischen Blicke eingesetzt.“ (PFEIFENBERGER/RIEGLER 2009, S1)

Dies bestätigt Ju GOSLING eine britische Multimediakünstlerin, die ihre Tanzausbildung aufgrund von Rückenschmerzen abbrach. Einige Jahre später wurde eine Wirbelsäulenerkrankung festgestellt. Heute ist sie Rollstuhlfahrerin (vgl. GOSLING 2010): „Ich begriff, dass der behinderte Körper immer als ein öffentlicher Körper gesehen wird. Er wird immer als Spektakel gesehen. Völlig fremde Menschen meinen, dass sie das Recht haben, einen behinderten Körper, einen Körper, der als behindert angesehen wird, anzustarren.“ (GOSLING in SCHMIDT/ZIEMER 2004, S30). GOSLING ging auf die Bühne um die Blicke der anderen zu kontrollieren. Sie kann selbst entscheiden, was sie zeigt und was sie versteckt. Somit kann sie den Blick der ZuseherInnen steuern und ihre Sehgewohnheiten beeinflussen ohne die Wahrnehmung ihres Körpers einfach den Passanten zu überlassen. Auf der Bühne wird die Aufmerksamkeit gerahmt und fokussiert. Den KünstlerInnen wird durch die Inszenierung möglich, ein eigenes Bild von ihren Körpern abzugeben. „Auf der Bühne kann der verletzbare Körper in ein wirkungsvolles Distanz-Nähe-Verhältnis zum Publikum gerückt werden.“ (vgl. SCHMIDT/ZIEMER 2004, S31) Der Umgang unserer Gesellschaft mit dem Andersartigen lässt KünstlerInnen mit Besonderheiten immer wieder gesellschaftskritisch auftreten. Pierre HOGHE, Autor, Dramaturg des *Tanztheaters Wuppertal Pina Bausch* gilt heute als einer der innovativsten Choreographen und Performer des zeitgenössischen Tanzes. Sein Buckel hat ihn zum Außenseiter gemacht und ließ in seiner Jugendzeit nur dementsprechende Rollen im Theater zu (z.B. Statistenrolle als buckliger Schneider). Er konstatiert: „Auf der Bühne

auch Körper zu sehen, die nicht der Norm entsprechen, ist wichtig – nicht nur mit dem Blick auf die Geschichte, sondern auch mit Blick auf Entwicklungen der Gegenwart, an deren Ende der Mensch als Objekt des Designs steht.“ (HOGHE in SCHMIDT/ZIEMER 2004, S19)

6.2. Künstlerische Arbeit von Alito ALESSI

Nach diesem Überblick sollte der Fokus wieder auf DanceAbility gelegt werden, und Einblick in die künstlerische Arbeit von ALESSI genommen werden.

In seiner künstlerischen Arbeit begegnet man einerseits Choreographien, die aus der Improvisation entstanden sind und andererseits Bühnen-Performances mit choreographierten und improvisierten Teilen, sowie Straßenparaden.

In seiner frühen Arbeit mit der *Joint Forces Dance Company* (ab 1979) choreographierte er gemeinsam mit Karen NELSON – damals noch ohne Menschen mit Behinderung. Später fand gemeinsam mit Emery BLACKWELL die inklusive choreographische Tätigkeit seinen Anfang. Im Repertoire gibt es Solos, Duette und neuere Produktionen mit inklusiven Ensembles. (siehe auch Kapitel 2)

Eines der ersten Performancestücke die aus der neuen Technik der Kontaktimprovisation entstanden, wurde von NELSON und ALESSI 1987 choreographiert und getanzt. Dieses Stück *Hoop Dance* hat die absolute tänzerische Gleichberechtigung von Mann und Frau zum Thema. Es war eines der ersten Stücke, in denen die Frau bei Hebefiguren genauso die tragende Rolle innehatte. Gleichberechtigung und Körperlichkeit auf allen Ebenen war und ist das Thema seiner künstlerischen Arbeit auf der Bühne. Seine Choreographien mit BLACKWELL sind gekennzeichnet durch tiefes Vertrauen in den Partner und in den eigenen Körper. „Sie vermitteln Homogenität ohne Individualität zu verwischen. Am überzeugendsten jedoch ist die Selbstverständlichkeit, mit der Alessi und Blackwell agieren. Da gibt es keinen Moment der Scham oder der falschen Rücksicht, da wird der behinderte Blackwell ebenso belastet wie der nicht behinderte Alessi, werden weder Zweifel noch Fragen aufgeworfen, sondern mit Dynamik und Kraft sowie einer herrlichen Portion Humor

und Ironie mitreißende Bewegungstücke choreographiert“, schreibt Simone DAVID in *Ballet International/tanz aktuell* (DAVID 1995, S28). In den Werken, welche die DVD *All bodies speak* dokumentiert, wird die Behinderung oft auch klischiert dargestellt, was einen ironischen Unterton mitliefert, zum Lachen anregt und diverse subtile und weniger subtile Missstände im Umgang mit Behinderungen thematisiert. Das gekonnte Spiel mit dem Rollstuhl, mit antiquierten Krücken und Rollschuhen verwandelt diese Alltagsgegenstände in Kunstobjekte. ALESSI eröffnet dem Publikum damit ungewohnte Sichtweisen und meint: „It’s sort of like to get you to see something that you haven’t seen before. If you see an image that’s not familiar, a lot of things can change in your mind and in relationship to what you are looking at.“ (ALESSI 2007)

Damit wird klar, dass er das Ziel – *Förderung der Inklusion in der Gesellschaft* – auch in seiner Performancetätigkeit verfolgt. Nicht die Angleichung an den normalen Körper durch Körpertraining und tanztechnische Virtuosität sind ihm wichtig, sondern die Individualität und das Demonstrieren der Handlungsmöglichkeiten der einzelnen Personen.

„The shape my body is in is less important than the integrity of where I am inside my body. This work is creating another aesthetic, a redefinition of body, beauty and kinesthetic. The body is beautiful as it is without putting what society has created about beauty on the body.“(ALESSI in DAVIDSON 2009, S39)

Auch negative Kritiken werden laut, da er eben nicht ausschließlich mit ausgebildeten TänzerInnen arbeitet und die Professionalität am Vermögen der Präsenz und Improvisationsfähigkeit misst. Er meint, im Status der absoluten Präsenz kommen authentische und damit echte, reale und nicht zuletzt ästhetische Bewegungen hervor. Jedoch diese Präsenz zu halten, ist für ungeübtere TänzerInnen nicht immer möglich, woraufhin kritische Stimmen wie folgt schreiben (In diesem Fall eine Kritik zum Stück *Laune der Natur* – Alito ALESSI mit dem *Theater M.A.R.I.A.* 1998 in Zürich.): „Ab und zu, am Anfang, wirkt der Zauber noch, doch wenn man dann die Tänzer mit Gliedmaßen hilflos unkoordiniert durch die Gegend torkeln sieht - wir übertreiben ein bisschen hier - die Tänzerin kuriose leere Weibsgesichter macht, die weder beabsichtigt noch ihr bewusst scheinen, und wenn sie heftig schnauft und keucht, kommt einem der

Verdacht, dass hier doch nur ein billige, freundliche, nette Ausstellung einer realen Person passiert. Der gefällt das und wir gönnen es ihr. Aber trotz gerade aktueller Kunsttheaterschelte in der Zeit (Langhoff im Interview) wagen wir zu seufzen: ‚Und was ist da die Kunst?‘ Naja, vielleicht ist dieses Theater ja fortschrittlich kunstlos.“ (vgl. RIEDL 1999) Diese Kritik wurde über ein Werk mit mehreren TänzerInnen geschrieben. ALESSI's Choreographien mit größeren Ensembles sind meistens eine Mischung aus choreographierten und improvisierten Teilen. Er nennt dies *Atmende Choreographie (Breathing Choreography)* in der jede/r mit dem *Jetzt* in Kontakt ist, um auf das eingehen zu können, was gerade passiert. Diese Choreographien entstehen aus der gemeinsamen Improvisation. Im Erarbeitungsprozess werden einzelne Improvisationsübungen durch wiederholtes Durchführen und Kritik des Choreographen konkretisiert und in einen zeitlich und räumlich logischen Ablauf gebracht. Solos und Gruppenchoreographien werden eingewoben und wie bei jeder Produktion mit Licht- und Bühnengestaltung abgestimmt. Die einzigen Requisiten sind nach wie vor Rollstühle und Krücken, mit welchen gekonnt und zweckentfremdet gespielt wird. Bei der letzten größeren Produktion *Joy Lab Research* (Brasilien 2008) wurde ein gelungenes Spektakel voll Energie, Stille, Emotion und Ausdruckskraft auf die Bühne gebracht. Thema war das spielerische Erforschen von Gemeinschaft und die Weisheit, die in dieser Gruppe mit Hilfe von Freude entsteht.



Abbildung 17 Joy Lab Research, Choreographie Alito ALESSI, Sao Paolo (Foto: DAI)



Abbildung 18 Joy Lab Research (Foto: Maira SOARES)

Ein weiterer wichtiger Teil der künstlerischen Arbeit von DanceAbility sind die Straßenparaden. Diese orientieren sich an den Gegebenheiten und am Geschehen des Ortes und für die Umsetzung ist die Haltung der präsenten Interaktion essentiell. (vgl. DAVIDSON 2009, S51) Ziel dieser Aufführungen ist der Kontakt mit den Menschen und den Räumen vor Ort. Damit werden auch ZuseherInnen erreicht, die normalerweise nicht zu einer Tanzperformance gehen, an einem Ort, der nicht dafür vorgesehen ist. „Gerade durch diese Begegnungen an öffentlichen Orten werden Brücken gebaut, wodurch Barrieren in den Köpfen, bestehend aus festgefahrenen Einstellungen und Vorurteilen oder Wahrnehmungen bezüglich Tanz und Behinderung verringert werden oder gar verschwinden.“ (PFEIFENBERGER/RIEGLER 2003, S4)



Abbildung 19 Marina GUBBAY, Corrie COWART und Christian JUDITH im Rahmen der Streetperformance in Eugene, Juli 2004 (Foto: ALESSI)

6.3. DanceAbility international

Beeinflusst von ALESSIs Arbeit gibt es weltweit zahlreiche Tanz-Ensembles, die sich der Kunst von Menschen mit und ohne Behinderung verschrieben haben. Einige agieren mit dem Namen DanceAbility, bei anderen stößt man über den Lebenslauf der KünstlerInnen auf Verweise bezüglich ALESSI oder DanceAbility.

Folgend werden die unterschiedlichen Projekte und Vereine aufgezählt, die auf Basis von DanceAbility künstlerisch und pädagogisch agieren. (vgl. www.danceability.com)

USA:	Cara Graninger - Dance Artist, Detroit, Michigan
Canada:	MoMo Dance Theatre, Calgary, Alberta Propeller Dance, Ottawa, Ontario
Zentral- und Südamerika:	Núcleo Dança Aberta, São Paulo, Brasilien Danza Sin Limites, Buenos Aires, Argentinien
Europa:	Associazione Cultural Onlus Ottavo Giorno, Padua, Italien BewegGrund, Trier, Deutschland Bilderwerfer, Wien, Österreich Cyprus DanceAbility, Griechenland DanceAbility Austria, Wien, Österreich DanceAbility Finland (ry) Association, Finnland L'Associazione il Cortile, Milan, Italien Marina Idaczyk - Dance Teacher, Trier, Deutschland
Neuseeland:	Touch Compass Dance Trust

DanceAbility zieht internationale Kreise. Die Übertragbarkeit auf die jeweilige Kultur wird durch den elementaren Zugang und durch das Medium Tanzimprovisation möglich. Die Orientierung an den Menschen, mit denen in diesem Moment gearbeitet wird, ebnet die erfolgreiche Umsetzung in den unterschiedlichen Ländern.

7. Zusammenfassung

„Wer atmen kann, kann tanzen“, dieser Ausspruch ALESSIs bezeugt die Offenheit der DanceAbility Klassen für jede/n, der/die tanzen möchte. Durch den spielerisch-schöpferischen Umgang mit der Basis jeden Lernens – der Bewegung – wird allen Menschen ein Zugang eröffnet. Dem *Elementaren* folgend – DanceAbility arbeitet grundsätzlich am Wesentlichen, am zentralen Prozess, am Prinzip, das hinter den Dingen und Erscheinungen steht (vgl. Kapitel 3.3.) – eröffnet sich dem/der Teilnehmenden ein Zugang zur Improvisationskunst. Diese birgt Überraschungen, setzt Offenheit für Neues und Unbekanntes voraus und unterstützt Lernprozesse.

Aus der Faszination über die eben beschriebenen Phänomene entstand mein Interesse, dieses Konzept auf theoretischer Basis zu beleuchten. Mein Ziel war, wissenschaftliche Hintergründe für diese praxisorientierte Methode zu finden und die besondere inklusive Herangehensweise didaktisch zu analysieren, zu strukturieren. Dafür ging ich von folgender Fragestellung aus:

Kann das kunstpädagogische Konzept DanceAbility nach Alito ALESSI als beispielgebendes inklusives Angebot bezeichnet werden?

Eingangs beschäftigt sich die vorliegende Arbeit mit den gesellschaftlichen Umständen durch die die *Entstehung des Konzeptes* DanceAbility ermöglicht wurde. Dies hängt eng mit der persönlichen Entwicklung von Alito ALESSI, dem Gründer von DanceAbility zusammen, weshalb war der Fokus auf seinen künstlerisch-pädagogischen Werdegang gerichtet. Daraus resultiert ein gesellschaftspolitischer Auftrag, der im Zentrum des Interesses des beschriebenen Modells steht. Ein respektvolles Miteinander von allen Menschen, bzw. eine Toleranz gegenüber dem Fremden wird angestrebt. Das zugrundeliegende Menschenbild ist eng mit dem Gelingen der inklusiven Arbeit verbunden, es wurde unter Heranziehung unterschiedlicher Literatur definiert. Der Mensch wird in diesem Kontext „ganzheitlich“ als einzigartige, schöpferische, bezogene leib-seelisch-geistige Einheit gesehen. (vgl. Kapitel 2.3.)

Um sich dem *Begriff der Inklusion* nähern zu können bedurfte es einer theoretischen Diskussion zur Klärung der geschichtlichen Entwicklung von der Heil- und Sonderpädagogik zur Theorie und Praxis der Integration und weiterführend zum Gedankengut der Inklusion. Diese kann als eine Vision beschrieben werden, die jedoch kaum erreichbar scheint, da Ausgrenzung immer ein Teil von menschlichem Zusammenleben bilden wird. Trotzdem gilt es, sich dieser Vision zu nähern und Gruppen zu bilden, in denen Jede/r gleichberechtigt und gleichwertig ist. DanceAbility reiht sich in die Auswahl der Angebote ein, die in einem bestimmten Zeitrahmen und in definiertem Raum eine inklusive Gruppe bilden, um den Teilnehmenden gemeinsame Erfahrungen zu ermöglichen. Es hat sich herausgestellt, dass die Entwicklung der Selbstbestimmung und Entscheidungskompetenz ein zentrales Ziel dieses Ansatzes bildet, was durch das exemplarische *Unterrichtsbeispiel zum Erlernen von Ursache und Wirkung* erläutert wurde. (vgl. Kapitel 3.5.)

In Folge nähert sich die Arbeit der didaktischen Analyse mit der Fragestellung nach den *Intentionen und Wirkungen* von DanceAbility. Dazu wurden auf Basis der Ausführungen von ALESSI von mir interaktive Konstellationen (siehe Tabelle 2, S38) herausgearbeitet, und in Verbindung mit der jeweiligen Tätigkeit und Intention gebracht. Jede DanceAbility-Einheit beginnt mit der Besinnung auf die Selbstwahrnehmung (ICH) und führt über die direkte Interaktion (ICH-DU und ICH-DU-WIR) zu einer Übertragung der veränderten Haltungen und Einstellungen auf das Leben außerhalb der DanceAbility-Gruppe, und damit auf die Gesellschaft.

Nach der Erörterung der grundlegenden Ziele wurde auf die Analyse der *pädagogischen Dimension von DanceAbility* eingegangen. Dies stellte eine besondere Herausforderung aufgrund der geringen Anzahl der existierenden theoretischen Arbeiten über DanceAbility dar. Grundlagen der Ausführungen bildeten das Handbuch (ALESSI/ZOLBROD 2009) und das ausführliche Protokoll (DAVIDSON 2009) der letzten DanceAbility-LehrerInnenausbildung. Hier flossen auch persönliche Erfahrungen und Überlegungen aus dem Gedankenaustausch mit ALESSI ein, die anhand ausgewählter Fachliteratur zu Themen der Integrationspädagogik, künstlerischer Didaktik und Lernforschung belegt wurden.

Für den inklusionspädagogischen Kontext können anhand der Untersuchung der Grundsätze und der Didaktik und Methodik thesenhaft folgende Schlüsse gezogen werden:

- Das „ganzheitliche“ Menschenbild und die respektvolle Haltung gegenüber jeder Person sind grundlegende Voraussetzungen für gelingende Inklusion.
- Durch den kompetenzorientierten Ansatz wird die Heterogenität der Gruppe unterstützt und als bereichernd angesehen.
- Die positive Arbeitsatmosphäre vermittelt Sicherheit. Durch das Prinzip der Entscheidungsfreiheit für jede/n zu jeder Zeit wird eine Basis für konzentriertes Agieren und ein *sich einlassen Können* geschaffen.
- Als geeignete Rahmenbedingung hat sich eine inklusive Gruppenzusammensetzung herauskristallisiert, die ein Abbild der Gesellschaft darstellen kann. Eine Gruppe setzt sich demnach aus Frauen und Männern mit und ohne Behinderungen, mit und ohne Migrationshintergrund, mit unterschiedlichem Bildungsstand,... zusammen. (vgl. Kapitel 5.1.2.)
- Das *Unterstützungsteam (Satellite Support Team)* – ein/e oder mehrere TeilnehmerInnen übernehmen bewusst mehr Verantwortung und achten darauf, dass die Inklusion von allen gewährleistet ist – stellt einen weiteren Grundpfeiler des inklusiven Unterrichts im Sinne von DanceAbility dar. (vgl. Kapitel 5.2.3.)
- Die Verantwortung für den respektvollen Umgang mit sich selbst und in weiterer Folge für den respektvollen Umgang miteinander wird bewusst an die Teilnehmenden weitergegeben (vgl. Kapitel 5.2.4.). Dadurch geschieht wechselseitiges Lernen und das Eigene jedes Menschen wird wertschätzend wahrgenommen. „Tanze mit dem Menschen, nicht mit seinem Rollstuhl“ ist ein Schlüsselsatz für die echte Begegnung.
- Auf Basis des situationsorientierten Ansatzes orientiert sich der Unterricht an den Bedürfnissen der Teilnehmenden.
- Ein konstituierendes Moment ist das Prinzip des *Gemeinsamen Nenners (Common Denominator)*. Durch das Identifizieren der allen gemeinsamen Möglichkeiten

können inklusive Aufgabenstellungen³⁷ ausgewählt und angeboten werden. (vgl. Kapitel 5.1.3.)

- Der methodische Aufbau vollzieht sich in wachsenden Kreisen von der Selbstwahrnehmung über die Interaktion zur Vertiefung der Technik der Tanzimprovisation und der Gestaltung. (vgl. Kapitel 5.3.1.)
- Die Aufgaben werden mehrkanalig vermittelt: die Übung wird praktisch demonstriert und zugleich mit klarer Sprache erklärt. Bei Bedarf (z.B. für Menschen mit Sehbeeinträchtigungen) erfolgt das Erklären mit Körperkontakt.
- Divergente Lösungen werden provoziert. (vgl. Kapitel 5.3.3.2.d) Die individuelle Differenzierung ereignet sich während der Umsetzung der Aufgabenstellung.
- Es werden Kommunikationsformen gewählt, die den Teilnehmenden entgegenkommen. Demnach spricht der/die Lehrende laut und verständlich mit einfachen Worten, jedoch auf der Kommunikationsebene von Erwachsenen. Jede Aussage und Rückmeldung wird mit der Intention echten Verstehens angehört.
- Um den größtmöglichen Lerneffekt zu erzielen wird großzügig mit der Zeit umgegangen. Die Übungen werden so lange durchgeführt, bis die Aufgabenstellung verstanden, umgesetzt und spielerisch-exploriert werden konnte.
- Um den Anforderungen der kunstpädagogischen inklusiven Arbeit gerecht zu werden sollte der/die DanceAbility LehrerIn über künstlerische, vermittelnde und unterstützende Fähigkeiten und Fertigkeiten verfügen. (vgl. Kapitel 5.2.2.)

In einem nächsten Schritt wurde die künstlerische Dimension von DanceAbility erörtert. Dazu verlangte der Arbeitsgegenstand *Kunst und Behinderung* erst allgemein betrachtet zu werden. Dabei wurde konstatiert, dass KünstlerInnen mit Behinderung eine Auseinandersetzung mit dem Konzept der Normalität und mit der eigenen Verletzbarkeit bei den ZuseherInnen hervorrufen. (vgl. Kapitel 6.1.1.) Kunst eröffnet für die Kunstschaffenden wie für die Rezipienten die Möglichkeit der Selbstbegegnung über die Distanz, über das Fremde.

³⁷ Inklusive Aufgabenstellungen können von jedem/r Teilnehmenden ausgeführt werden und fordern ihn/sie auf dem persönlich erreichten Leistungsniveau. (vgl. Kapitel 5.3.3.2.f)

In der Recherche zur Geschichte des integrativen Bühnentanzes wurde sichtbar, dass ALESSI als Pionier in diesem Gebiet anzusehen ist. Eine Diskussion über *Kunst und Können*, lässt den Ruf nach einer professionellen Ausbildung laut werden. Schlussendlich kann ein bestimmter Grad an Beherrschung des Materials nur durch geeignete Fördermaßnahmen erreicht werden, welcher wiederum Voraussetzung für künstlerische Aktivität ist.

Den Abschluss der Arbeit bildet die Beschreibung des künstlerischen Schaffens von Alito ALESSI beschrieben und daraus wird der Wunsch nach Mitgestaltung der Gesellschaft bezüglich fairem und wertschätzenden Umgang miteinander ersichtlich. Durch Aufführungen von choreographierten Stücken und improvisierten Straßenperformances (vgl. Kapitel 2.2.4. und 6.2.) erreicht DanceAbility die breitere Öffentlichkeit.

Nach umfangreicher Recherche und Diskussion komme ich zu dem Schluss, dass DanceAbility eine sehr gut geeignete Methode für umzusetzende Inklusion darstellt. Die erläuterten Ansätze und Zugänge lassen sich meines Erachtens gut auf andere pädagogische Situationen übertragen.

Durch die große Praxisrelevanz gibt es bereits vielfache Erfahrung, dass die Arbeit mit DanceAbility Zugänge schafft, inklusiv zu denken und zu leben – nicht zuletzt sind es die direkten Erlebnisse, die uns umdenken lassen.

8. Literatur- und Quellenverzeichnis

Alessi Alito [Interview]. - Eugene Oregon : kval TV, 13. November 2007.

Alessi Alito Interview by Sini Haapalinna youtube fall 2008 Airport Helsinki [Interview]. - [s.l.] : www.youtube.com/watch?v=u9aE3ZpzVPk, 2008.

Alessi Alito Taller de DanceAbility en Uruguay. - DanceAbility International, 2007.

Alessi Alito und Zolbrod Sara DANCEABILITY: THE COMMITMENT TO MAKE DANCE ACCESSIBLE [Online] / Hrsg. CORPUS. - 2008. - 6. Jänner 2010. - http://www.corpusweb.net/index.php?option=com_content&task=view&id=826&Itemid=33.

Alessi Alito und Zolbrod Sara Manual for DanceAbility Teacher Certification [Buch]. - Helsinki : unveröffentlicht, 2009.

Allesch Christian G. Innehalten - Innewerden. Gedanken zu einer Ästhetik der Kontemplation [Buchabschnitt] // Lauschen, Schauen, Bilden. Kulturpädagogische Perspektiven polyästhetischer Erziehung ; Beiträge zu Forschung und Entwicklung, Lehre und Unterricht, Produktions- und Rezeptionsdidaktik / Buchverf. Khittl Christoph [Red.]. - Wien : Österr. Kunst- und Kulturverl., 1994.

Aschwanden Daniel Tanzen ist wie Singen mit dem Körper [Online]. - bidok, 1996. - 6. Dezember 2009. - <http://bidok.uibk.ac.at/library/aschwanden-tanzen.html>.

Baumgartner Liesa Vergleich zweier didaktischer Modelle inklusiver Arbeit in der Musik- und TANzp [Buch].

Begle Natalie eigenART [Online]. - bidok, 2003. - 18. August 2009. - <http://bidok.uibk.ac.at/library/begle-tanz.html>.

BMEIA Bundesministerium für europäische und internationale Angelegenheiten Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen [Online]. - 2008. - 3. Dezember 2009. - http://www.parlament.gv.at/PG/DE/XXIII/I/I_00564/imfname_113868.pdf.

Boban Ines und Hinz Andreas Index für Inklusion (engl. Original: Index for inclusion. Tony Booth und Mel Ainscow) [Buch]. - [s.l.] : Martin Luther Universität Halle Wittenberg, 2003.

Brandes und Holger Lev S. Vygotskij und die elementarpädagogische Reformdebatte heute [Online]. - Evangelischen Hochschule für soziale Arbeit Dresden, 2005. - 28. November 2009. - <http://www.ehs->

dresden.de/fileadmin/uploads_hochschule/Forschung/Publikationen/Studientexte/Studientext_2005-03_Brandes.pdf .

Bühler Charlotte und Allen Melanie Einführung in die humanistische Psychologie [Buch]. - Stuttgart : Ernst Klett Verlag, 1974.

Cohn Ruth C. Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion [Buch]. - Stuttgart : Klett-Cotta, 1981, 5. Aufl.

Communitydance Foundation for communitydance [Online]. - 18. Jänner 2010. - <http://www.communitydance.org.uk/metadot/index.pl>.

Cubasch Peter bidok [Online]. - 1999. - 26. August 2009. - <http://bidok.uibk.ac.at/library/cubasch-musizieren.html>.

DanceAbility International Joint Forces Dance Company [Online]. - 2008. - 21. Dezember 2009. - <http://www.danceability.com/index.php>.

David Simone Vereinte Kräfte in Bewegung - Performancefestival mit behinderten und nicht-behinderten Künstlern [Artikel] // balett international/tanz aktuell. - Berlin : Erhard Friedrich Verlag, 4/ 1995.

Davidson Sally DanceAbility Teacher Training- Course Notes [Bericht]. - Helsinki : unveröffentlicht, 2009.

Dederich Markus Leiblichkeit, Kommunikation und Musik S.33-46 [Artikel] // Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft. - Graz : Reha Druck , 1998. - 3.

Dederich Markus Menschen mit Behinderung zwischen Ausschluss und Anerkennung [Buch]. - Bad Heilbronn : Verlag Julius Klinkhardt, 2001.

Dinold Maria und Zanin Katalin MiteinanderS. Handbuch einer kreativen Arbeitsweise für behinderte und nicht behinderte Menschen mit den Mitteln Körpererfahrung, spontanem Spiel, Tanz und Theater [Buch]. - Wien : Breitschopf, 1996.

Duden Das Fremdwörterbuch [Buch]. - Mannheim : Dudenverlag, 1997. - Bd. 5.

Erkrath Orth Ilse und Petzold Hilarion H. Zur "Anthropologie des schöpferischen Menschen" [Buchabschnitt] // Integration und Kreation / Buchverf. Petzold H. und Sieper J.. - Paderborn : [s.n.], 1993.

Escobar Francisco Luis Escuela "Franklin D. Roosevelt" [Online]. - 2007. - 21. Dezember 2009. - <http://www.lu-escuelas.com.ar/roos.htm>.

Feuser Georg Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik [Online]. - 1989. - 2. Dezember 2009. - <http://bidok.uibk.ac.at/library/feuser-didaktik.html>.

Feuser Georg Behinderte Kinder und Jugendliche zwischen Integration und Aussonderung [Bericht]. - Darmstadt : Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1995.

Feuser Georg Prinzipien einer inklusiven Pädagogik [Online]. - bidok, 2001. - 8. August 2009. - <http://bidok.uibk.ac.at/library/beh2-01-feuser-prinzipien.html>.

Feuser Georg Von der Segregation über die Integration zur Inklusion - in Theoriebildung und Praxis [Buchabschnitt] // Im Dialog - Dokumentation Orff Schulwerk Symposium Salzburg 2006 / Buchverf. Haselbach Barbara, Grüner Micaela und Salmon Shirley. - Mainz : Schott Verlag, 2007.

Flucher Brigitte und Thomas Stephanides Spiel • Raum • Musik [Konferenz] // Symposion Musikalische Lebenshilfe / Hrsg. Salmon Shirley und Schumacher Karin. - Hamburg : [s.n.], 2001.

Fröhlich Charlotte Präsenz und Achtsamkeit - Beiträge zur psychosozialen Prävention aus Musiktherapie und Elementarer Musikpädagogik [Buch]. - Frankfurt am Main : Peter Lang GmbH, 2002.

Gadamer Hans-Georg Die Aktualität des Schönen - Kunst als Spiel, Symbol und Fest [Buch]. - Stuttgart : Reclam, 2003.

GIN Verein für Gemeinwesenintegration und Normalisierung Menschenbild und Grundsätze [Online]. - 18. August 2009. - <http://www.gin.at/menschenbild.html>.

Gosling Ju homepage von Ju Gosling [Online]. - 1997-2010. - 18. Jänner 2010. - <http://www.ju90.co.uk/jug2.htm>.

Hannaford Carla Was jedes Kind zum Wachsen braucht. Zwischen Computer und Waldkindergarten: So werden Kinder stark fürs Leben [Buch]. - Kirchzarten bei Freiburg : VAK Verlag, 2002.

Hegi Fritz Improvisation als soziales Modell. Vortrag am Symposion "Improvisation als Lebensprinzip" in Zürich [Online]. - 2004. - 5. Jänner 2010. - <http://www.fritz-hegi.ch/docs/Improvisation%20als%20soziales%20Modell.pdf>.

Hegi Fritz Improvisation und Musiktherapie. Möglichkeiten und Wirkungen von freier Musik [Buch]. - Paderborn : Junfermann-Verlag, 1986.

Heiligenbrunner Erich und Seidl Marion Ich zeig dir meine Welt [Buch]. - [s.l.] : Ökotopia Verlag, 1994.

Hinz Andreas Pädagogik der Vielfalt - Pädagogik einer Grundschule für alle [Online]. - bidok, 2000. - 18. September 2009. - <http://bidok.uibk.ac.at/library/hinz-vielfalt.html>.

Hofer Manfred Zu den Wirkungen von Lob und Tadel [Artikel] // Bildung und Erziehung. - Köln : Böhlau, 1985. - 4 : Bd. 38. - S. 415-427.

Holzer Angelika Handouts für Lehrerfortbildungen im Rahmen von Linz09, Workshops gehalten von Alito Alessi, Assistenz: Angelika Holzer. - Linz : unveröffentlicht, 2009.

Holzer Angelika Rezension der DVD "Joy Lab Research" Hrsg. DanceAbility International [Artikel] // Orff-Schulwerk Informationen Nr. 81. - 2009. - S. 89-90.

Hüholdt Jürgen Wunderland des Lernens [Buch]. - Bochum : Verlag für Didaktik, 1995. - 10. Neubearb. Auflage.

ILSMH Sag es einfach! Europäische Richtlinien für leichte Lesbarkeit [Online]. - 1998. - 15. Oktober 2009. - <http://www.ibft.at/upload/sages.pdf>.

ImpulsTanz DanceAbility Teacher Training 2007 [Online]. - ImPulsTanz, 2007. - 6. Jänner 2010. - <http://www.impulstanz.com/festival07/extras/danceability.php>.

Inklusive-Bildung-Weltkonferenz-in-Salamanca [Online]. - 29. November 2009. - <http://www.lebenshilfe.at/index.php?/de/layout/set/print/Themen/Bildung/Inklusive-Bildung-Weltkonferenz-in-Salamanca>.

Jank Werner und Meyer Hilbert Didaktische Modelle [Buch]. - Berlin : Cornelsen Scriptor, 2002. - 5. überarb. Auflage.

Jürgens Dietmar Atem-Bewegung-Klang: Musik, die aus dem Körper kommt [Buchabschnitt] // Lebensspuren: über den Zusammenklang von Erziehung und Therapie / Buchverf. Büchner Christiane. - Luzern : Ed. SZH, 2005.

Jungmair Ulrike Musik für Kinder - "Rückblick und Ausblick" [Konferenz] // Dokumentation: Internationales Symposium Orff Schulwerk im Wandel der Zeit, 50 Jahre Musik für Kinder. - Traunreut : [s.n.], 2000. - S. 15-27.

Keller Wilhelm Musikalische Lebenshilfe [Buch]. - Mainz : Schott Verlag, 1996.

King Maria Behinderte Wirklichkeit? Behinderung als soziale Konstruktion [Online]. - bidok, 2008. - 18. August 2009. - <http://bidok.uibk.ac.at/library/king-wirklichkeit-dipl.html>.

Lehmkuhle Jutta Förderung von Menschen mit geistiger Behinderung durch Bewegung und Tanz [Buch] / Hrsg. Rebel Günther. - Münster : Waxmann Verlag GmbH, 2007.

LEO Deutsch Englisches Wörterbuch [Online]. - <http://dict.leo.org/>.

Levete Gina No handicap to dance [Buch]. - London : Souvenir Press, 1982.

Linz09 Linz 2009 – Kulturhauptstadt Europas OrganisationsGmbH [Online]. - 2009. - 22. 11 2009. -

<http://www.linz09.at/de/detailseite/programm/programm/ankuendigungen09/1576827.html>.

Maturana Humberto R. und Varela Francisco J. Der Baum der Erkenntnis [Buch]. - München : Scherz Verlag, 1987.

Michels Ulrich dtv-Atlas Musik [Buch]. - München : Deutscher Taschenbuch Verlag , 2001.

Mobile Compañía Danza Artes escénicas y diferencia: De lo social a lo profesional [Online]. - youtube, 21. Dezember 2008. - 8. Dezember 2009. - <http://www.youtube.com/watch?v=WJgWwh8nulg&feature=related>.

Mohammadi Jamal Haji Emanzipation durch Partizipation? Einführung in die Ringvorlesung "Behinderte ohne Behinderte?! Aspekte und Perspektiven der Disability Studies" [Online]. - Universität Hamburg, 2009. - 26. Oktober 2009. - http://www.zedis.uni-hamburg.de/wp-content/uploads/haji_mohammadi_einfuehrungsvortrag.pdf.

Möser Kordula Zur Verbindung von technikorientierten Bewegungsspielen und Förderung tänzerischen Ausdrucks im Kindertanz [Buch]. - Salzburg : unveröffentlichte Magisterarbeit, Mozarteum Salzburg, 2008.

Müncch Jürgen Auf dem Weg zu einem inklusiven Bildungswesen in Europa. Fakten, Trends und Thesen [Online]. - Universität zu Köln, 2009. - 20. August 2009. - <http://www.hf.uni-koeln.de/data/gbd/File/LRVInklusiveBildung.pdf>.

Pauls Regina Elementare künstlerische Erziehung - Der Königsweg zur Entwicklung und Gestaltung der menschlichen Wesenskräfte [Buchabschnitt] // Dokumentation: Internationales Symposium Orff-Schulwerk in Traunwalchen. Orff Schulwerk im Wandel der Zeit, 50 Jahre Musik für Kinder. - Traunreut : [s.n.], 2000.

Pauls Regina EMP im Spannungsfeld der Persönlichkeitsentwicklung [Konferenz] // Symposionsbericht. - Mannheim : [s.n.], 1997.

Pauls Regina Gestaltungsprozesse Erfahren-Lernen-Lehren [Buchabschnitt] / Buchverf. Ribke Juliane und Michael Dartsch. - [s.l.] : Con Brio Fachbuch, 2005. - Bd. 11.

Pauls Regina Vorlesungsskript: Didaktik von Musik und Tanz. - Mozarteum Salzburg : [s.n.], WS 2005.

Pauls Regina Vorlesungsskript: Die Kunst lehrt uns das Unterrichten. Ausgewählte übergreifende Themen der künstlerischen Didaktik. - Mozarteum Salzburg : [s.n.], WS 2006.

Pauls Regina Vorlesungsskript: Kunstpädagogische Kreuzgänge, Pädagogik - Kunst - Kreativität im Spannungsfeld einer Erziehungsphilosophie, didaktische Probleme im Kontext musikalisch-künstlerischer Lern- und Schaffensprozesse.. - Mozarteum Salzburg : [s.n.], WS 2009.

Petzold Hilarion G. Integrative Therapie : Modelle, Theorien und Methoden für eine schulenübergreifende Psychotherapie [Buch]. - Paderborn : Junfermann, 1993. - Bd. 3 Klinische Praxeologie.

Pfeifenberger Ulrike INKA Tätigkeitsbericht, Interview [Online]. - TAFIE, 2005. - 29. August 2009. - http://www.tafie-il.at/INKA_Taetigkeitsbericht_19_12_2005.pdf.

Pfeifenberger Ulrike und Riegler Christine Inklusion in der Kunst [Online]. - IntegrART Symposium All Inclusive - Kunst auf neu, 2009. - 18. August 2009. - www.integrart.ch/pdf/symposium09/Referat_PfeifenbergerRiegler.pdf.

Porter Gordon inklusive_schule inklusive_gesellschaft // Mitschrift des Vortrages an der Pädagogischen Hochschule Graz. - Graz : [s.n.], 30.11.2009.

Radtko Peter Kunst und Behinderung [Artikel] // Behinderung und Pastoral 10. - Köln : [s.n.], Dezember 2007.

Raidel Hubert Eine Analyse ausgewählter Unterrichtsformen unter besonderer Berücksichtigung integrativer Aspekte [Online]. - bidok, 2004. - 8. August 2009. - <http://bidok.uibk.ac.at/library/raidel-analyse-dipl.html>.

Ribke Juliane Ich-Du-Wir im musikalischen Spielraum [Buchabschnitt] // Elementare musikalische Bildung / Buchverf. Niermann Franz. - Wien : Universal Edition, 1997.

Richter Christoph Das sogenannte Künstlerische [Artikel] // Diskussion Musikpädagogik. - [s.l.] : Lugert Verlag, 2000. - Heft Nr. 6/00. - S. 27-49.

Riedl Reinhard Zürcher Theatersaison '98/99 - Rote Fabrik [Online] // Zurich's Cynical Theatre Guide!. - 25. Mai 1999. - 19. Jänner 2010. - http://www.ifi.uzh.ch/~riedl/Kritiken_10g.html.

Rumpf Horst Züge einer ästhetischen Lernkultur [Buchabschnitt] // Lauschen, Schauen, Bilden: Kulturpädagogische Perspektiven polyästhetischer Erziehung. Beiträge zu Forschung und Entwicklung, Lehre und Unterricht, Produktions- und Rezeptionsdidaktik / Buchverf. Khittl Christoph. - Wien : Österreichischer Kunst- und Kulturverlag, 1994.

Salmon Shirley und Stelzhammer-Reichardt Ulrike "Schläft ein Lied in allen Dingen..." Musikwahrnehmung und Spiellieder bei Schwerhörigkeit und Gehörlosigkeit [Buch]. - Wiesbaden : Reichert Verlag, 2008.

Salmon Shirley Vorlesungsskript: Fachdidaktik von Musik und Tanz in sozialer Arbeit und integrativer Pädagogik. - Mozarteum Salzburg : [s.n.], WS 2006.

Scheuer Cornelia Tanz- Was hat das mit mir zu tun? [Online]. - 22. 11 2009. - <http://www.zsl-mz.de/PC/Hausarbeit.htm>.

Schmidt Benjamin Marius und Ziemer Gesa Verletzbare Orte. Zur Ästhetik anderer Körper auf der Bühne [Online]. - Institut für Theorie / Ein Forschungsinstitut der Zürcher Hochschule der Künste, 2004. - 21. August 2009. - <http://www.ith-z.ch/media/pdf/0539267001215526124.pdf>.

Schneider Susanne Verein BewegGrund, Konzept 03 [Online]. - 2003. - 29. September 2009. - <http://www.beweggrund.org/002downloads/konzept03.pdf>.

Schöler Jutta Herausforderung: Kleine bunte Wedel [Online]. - bidok, 1989. - 8. August 2009. - <http://bidok.uibk.ac.at/library/schoeler-wedel.html>.

Schumacher Karin Die Bedeutung des Orff-Schulwerkes für die musikalische Sozial- und Integrationspädagogik und die Musiktherapie [Online]. - bidok, 1999. - 5. Jänner 2010. - <http://bidok.uibk.ac.at/library/schumacher-orff.html#id3035748>.

Seidl Marion und Heiligenbrunner Erich Ich zeig dir meine Welt [Buch]. - [s.l.] : Ökotopia Verlag, 1994.

Selle Gert Kunstpädagogik und ihr Subjekt [Buch]. - Oldenburg : [s.n.], 1998.

Siegenthaler Hermann und Zihlmann Hans Rhythmische Erziehung [Buch]. - Hitzkirch Schweiz : Comenius Verlag, 1988 3. Auflage.

Spitzer Manfred Geist im Netz: Modelle für Denken, Lernen, Handeln [Buch]. - Heidelberg; Berlin : Spektrum Akademischer Verlag, 2000.

Stange Wolfgang Entwicklung des individuellen kreativen Potenzials im integrierten Tanztheater [Buchabschnitt] // Symposion Musikalische Lebenshilfe / Buchverf. Shirley Salmon und Schumacher Karin. - Hamburg : [s.n.], 2001.

Tervooren Anja Pädagogik der Differenz oder differenzierte Pädagogik? [Online]. - bidok, 2003. - 18. August 2009. - <http://bidok.uibk.ac.at/library/beh1-03-tervooren-differenz.html>.

Theunissen Georg Empowerment - Als Konzept für die Behindertenarbeit kritisch reflektiert [Artikel] // Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete . - München : Ernst Reinhardt Verlag, 2006. - 3.

UNESCO Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse bidok-Volltextbibliothek [Online]. - 1994. - 29. November 2009. - <http://bidok.uibk.ac.at/library/unesco-salamanca.html>.

VDP-Bundeskongress Engagement des Präha Bildungszentrums auf dem Bundeskongress des Verbandes Deutscher Privatschulen in Berlin [Online]. - 2006. - 3. Jänner 2010. - <http://www.praeha.de/aktuell/2006/06-11-23.html>.

Vierwände Kunst Düsseldorf [Online]. - 12. Februar 2010. - <http://www.vierwaendekunst.de/>.

Welsch Wolfgang Ästhetisches Denken [Buch]. - Stuttgart : Reclam, 1990.

Wocken Hans Inklusion & Integration [Online]. - Februar 2009. - 20. August 2009. - www.hans-wocken.de/Wocken-Frankfurt2009.doc .

Wohlfarter Evelyne Bewegungs- und Tanzimprovisation mit Stotternden: DanceAbility als mögliche Bereicherung der Herziger-Intensiv-Stottertherapie [Buch]. - [s.l.] : unveröffentlichte Masterarbeit, Universität Mozarteum, Salzburg, 2009.

Verwendete DVDs/Filme

Alessi Alito All Bodies Speak. - DanceAbility International, 2000.

Alessi Alito Common Ground. - DanceAbility International , 1988.

Alessi Alito Hoop Dance II. - DanceAbility International, 2003.

Alessi Alito Joy Lab Research. - DanceAbility International, 2008.

Alessi Alito Taller de DanceAbility en Uruguay. - DanceAbility International, 2007.

Distelberger Teresa und Maria Die Filmkameradin. - 2008.

Mobile Compañía Danza Artes escénicas y diferencia: De lo social a lo profesional [Online]. - youtube, 21. Dezember 2008. - 8. Dezember 2009. - <http://www.youtube.com/watch?v=WJgWwh8nulg&feature=related>.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Karen NELSON und Alito ALESSI (Foto: JFDC)	13
Abbildung 2 Emery BLACKWELL (Foto: JFDC)	15
Abbildung 3 Emery BLACKWELL und Alito ALESSI in <i>The black and the Blue</i> (Foto: JFDC)	15
Abbildung 4 Street-Parade Eugene 2004 (Foto: JUDITH)	17
Abbildung 5 Marisa LEON und Alito ALESSI (Foto: DAI)	18
Abbildung 6 Gruppenarbeit beim DA-Teacherstraining	23
Abbildung 7 Stufen schulischer Integration	28
Abbildung 8 Street-Performance Eugene 2004 (Foto: JUDITH)	36
Abbildung 9 Leonie und Angelika HOLZER Linz09 (Foto: Sara ZOLBROD)	37
Abbildung 10 Streetperformance in Eugene/Oregon 2004: Schaufensterimprovisation (Foto: JUDITH)	47
Abbildung 11 Experimentieren mit den Rollstühlen im	60
Abbildung 12 Anfangskreis Teacherstraining Eugene 2004 (Foto: JUDITH)	71
Abbildung 13 Statuen auf und abbauen Eugene 2004 (Foto: JUDITH)	79
Abbildung 14 Dynamik der Eigenmotivation in Lernprozessen (vgl. HÜHOLDT 1995, S104)	85
Abbildung 15 Gruppenarbeit beim DA-Teacherstraining Eugene 2004 (Foto: JUDITH)	86
Abbildung 16 Divergentes Denken In: SIEGENTHALER/ZIHLMANN 1988, S47	88
Abbildung 17 Joy Lab Research, Choreographie Alito ALESSI, Sao Paolo (Foto: DAI)	104
Abbildung 18 Joy Lab Research (Foto: Maira SOARES)	104
Abbildung 19 Marina GUBBAY, Corrie COWART und Christian JUDITH im Rahmen der Streetperformance in Eugene, Juli 2004 (Foto: ALESSI)	105

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich, dass die Arbeit von mir selbstständig und nur mit den angegebenen Quellen und Hilfsmitteln verfasst wurde.

Salzburg, 16. Februar 2010