

Einleitung

Das gemeinsame Musizieren mit Menschen mit Behinderung ohne therapeutische Absichten ist keine Erfindung des 21. Jahrhunderts und gilt auch im Jahr 2021 dennoch nicht als Selbstverständlichkeit. Beispielsweise beginnt Marie Elisabeth „Mimi“ Scheiblauber bereits in den 1920er Jahren ihre rhythmische Arbeit mit Menschen mit Behinderung. Ihr Menschenbild ist dabei von Wertschätzung geprägt. Ihre Veröffentlichungen beschränken sich leider meistens auf die von ihr selbst herausgegebene Zeitschrift der „Lobpreisung der Musik“ und finden außerhalb des Fachbereichs Rhythmik daher kaum Beachtung. Ein vermutlich bekannterer ist der Musikpädagoge Werner Probst, der 1979 den bis heute erfolgreichen Modellversuch zum Instrumentalspiel mit Menschen mit Behinderung an Musikschulen startete. Scheiblauber und Probst sind dabei gewiss nur zwei Beispiele unter vielen. Dass es sich aber zumeist um Einzelengagements handelt, beweist das Jahr 2006. In diesem Jahr erachteten es die Vereinten Nationen als notwendig, mit der Behindertenrechtskonvention (BRK) eine Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung zu verfassen. 2008 tritt sie auch in Deutschland in Kraft. Seitdem hat die Diskussion um pädagogische Inklusion zwar die Fachbereiche von Sonderpädagogik und Musiktherapie verlassen. Die Durchsetzung von musikalischen Projekten gemeinsam mit Menschen mit und ohne Behinderung ist jedoch noch immer nicht die Regel. Dabei hat sich Deutschland mit Artikel 24 der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen (UN-BRK 2008¹) verpflichtet, Menschen mit Behinderung ein Recht auf Bildung zu gewährleisten. Artikel 30 der UN-BRK gewährt das Recht auf kulturelle Teilhabe. Um dies zu ermöglichen, braucht es jedoch einen Strukturwandel an Bildungsinstitutionen. Die „Bonner Erklärung zur inklusiven Bildung“ fordert genau diesen ein:

[...] inklusive Bildung als Leitidee in der Aus-, Fort- und Weiterbildung aller pädagogischen Berufe einschließlich aller Lehrämter und der entsprechenden Fachdidaktik zu verankern und mit Pflichtanteilen auszugestalten sowie auf ein verändertes Professionalitätsverständnis der Fachkräfte in der Inklusion hinzuwirken [...].

(II. 14, Bonner Erklärung zur Inklusiven Bildung; Deutsche UNESCO-Kommission. Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2014)

1 In der Literatur variiert das zitierte Jahr der UN-BRK, was einer Erklärung bedarf: Die UN-BRK wurde am 13.12.2006 von der Generalversammlung der Vereinten Nationen beschlossen und bedurfte für eine Ratifizierung der Unterzeichnung von min. 20 UN-Mitgliedstaaten. Deutschland tat dies am 30.03.2007. Der Ratifizierungsprozess war am 03.05.2008 abgeschlossen; die UN-BRK war damit ein rechtsgültiges Übereinkommen (<https://www.behindertenrechtskonvention.info/in-kraft-treten-der-konvention-3138/>). Am 26.03.2009 ist sie in Deutschland in Kraft getreten.

Hochschulbildung im Kontext von Inklusion beinhaltet also mindestens zwei Facetten: Erstens die Vorbereitung angehender pädagogischer Fachkräfte auf veränderte Zielgruppen und zweitens die Anerkennung von Menschen mit Beeinträchtigung als gleichberechtigte Teilnehmende an Lehrveranstaltungen. Die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) und der Verband deutscher Musikschulen (VdM) erklären folgerichtig: Die Lehrenden müssen sich im Rahmen ihrer Lehrtätigkeit auf veränderte Zielgruppen in den Seminaren einstellen und ihre Studierenden auf eben jene Wandlung im Hinblick auf ihre (zukünftige) Lehrtätigkeit vorbereiten (HRK 2009; Musikschulen: Verband Deutscher Musikschulen 2014). Dahingehend wird die Umstrukturierung der hochschulischen Lehrerbildung im Allgemeinen zu einer vermehrt inklusiv ausgerichteten Lehre diskutiert (Tischler 2016: 12; Plate 2016). Zahlreiche Erfahrungsberichte zeugen von einzigartigen Erfahrungs- und Entfaltungsräumen bei Projekten mit inklusiver Ausrichtung (zum Beispiel in Greuel und Schilling-Sandvoß 2012).

Eine entsprechende Umgestaltung des Angebots betrifft auch Einrichtungen musikalischer Bildung (Merkt 2012: 26). Zunehmend entstehen an deutschen Hochschulen im Bereich Musikpädagogik (oder studiengangübergreifend) inklusiv ausgerichtete Seminare mit unterschiedlichen Zielsetzungen (zum Beispiel Musikhochschule Trossingen, Hochschule Osnabrück, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Technische Universität Dortmund, FH Bielefeld; Hochschule für Musik Carl Maria von Weber Dresden; auch Tischler 2016: 12). Derartige Seminare inklusiv gestalteter Lehre gelten sowohl als Angebote für Menschen mit Beeinträchtigung als auch als Ausbildungsprogramme für Studierende.

Die Wirkung solcher Angebote auf Studierende des Lehramts ist bereits mehrfach erforscht. Weitestgehend unbekannt ist jedoch die Sicht der Musikhochschulstudierenden ohne Lehramtsbezug, also solche, die beispielsweise mit einem künstlerischem Schwerpunkt studieren oder als Instrumental- und Gesangspädagoginnen und -pädagogen an einer Musikschule tätig werden. Auch fehlt bislang ein Perspektivwechsel auf fachliche Qualifikationen, gemeint im Hinblick auf künstlerische und pädagogische Befähigungen. Bisherige Forschungsarbeiten untersuchen zumeist Fragen, die im direkten Zusammenhang mit dem Inklusionsbegriff stehen, also beispielsweise die persönliche Einstellung zu Menschen mit Behinderung oder zu Inklusion. Durch die im Rahmen dieser Dissertation durchgeführte empirische Studie wird eine Forschungslücke geschlossen: Zum einen nimmt sie einen Perspektivwechsel auf Musikhochschulstudierende ohne (offensichtliche) Beeinträchtigung und ohne Lehramt als Zweitfach vor. Zum zweiten ergänzt sie einen fachlichen Fokus, indem die Perspektive um die Frage nach künstlerischen Qualifikationen erweitert wird. Damit soll ein weiterer Schritt auf dem Weg zur selbstverständlichen Musizierpraxis von Menschen mit und ohne Behinderung an Hochschulen geschaffen werden.

Die als Triangulation angelegte empirische Untersuchung wurde als Promotionsprojekt an der Staatlichen Hochschule für Musik Trossingen durchgeführt und durch ein 18-monatiges Stipendium der Aktion Mensch e. V. gefördert. Die-

se finanzielle Förderung bedingte zum einen auch ein an das Seminar „Theater mit Musik“ gebundenes Forschungsanliegen und zum anderen die vorangestellte Formulierung einer Forschungsfrage. In diesem Sinne folgt die Arbeit einem anderen Muster als der in der Gegenwart üblichen Form empirisch motivierter musikpädagogischer Forschungsarbeiten, welche von Theorien ausgehend eine Fragestellung entwickeln (nachzulesen in den Tagungsbänden des Arbeitskreises für musikpädagogische Forschung der letzten Jahre). Stattdessen folgt sie der Empfehlung Sigrid Abel-Struths (1970: 136), zunächst eine musikpädagogische Fragestellung zu benennen und erst im Anschluss andere Disziplinen heranzuziehen: Begonnen wird im Kapitel 1 mit der Vorstellung des Rhythmikseminars „Theater mit Musik“. Da dies als inklusives² Seminar bezeichnet wird, ergibt sich die Bestimmung des Inklusionsbegriffs in Kapitel 2. Daran anschließend wird in Kapitel 3 die Fragestellung formuliert und in den Stand aktueller Forschung eingebettet. Die Fragestellung wird durch das Kapitel 4 theoretisch begründet. Mit Kapitel 5 wird der Behinderngsbegriff definiert und seine Verwendung in dieser Arbeit markiert. Ebenfalls notwendig ist die Darstellung der Rhythmik (Kapitel 6). Dies führt schließlich in Kapitel 7 zur Darstellung des Forschungsdesigns der Studie. Ihre Ergebnisse werden in den Kapiteln 8 und 9 dargestellt und im Kapitel 10 zusammengeführt sowie auf die Musikpädagogik bezogen.

Diese Monographie ist die wenig überarbeitete Version meiner im Jahr 2023 abgeschlossenen Dissertation. An dieser Stelle möchte ich allen Teilnehmenden, Interviewpartnerinnen und -partnern, Projektverantwortlichen und Mitarbeitenden des Medienleihpools der Musikhochschule danken, ohne die diese Studie nicht möglich gewesen wäre. Ein ebenso großer Dank gilt den Korrekturlesenden und zahlreichen Gesprächspartnerinnen und -partnern im Arbeitsprozess, die mich inhaltlich jedes Mal ein Stück weitergebracht haben. Herzlichen Dank auch an meinen Mann und meine Freunde, die mich in allen Hoch- und Tiefphasen der Forschungsarbeit ausgehalten und mir vorbehaltlos zur Seite gestanden haben. Ein besonderer Dank gilt der Unterstützung von Prof. Dr. Alexander Cvetko und Prof. Dr. Christina Zenk, die durch ihre Betreuung meinen persönlichen und fachlichen Entwicklungsprozess angeregt und begleitet haben.

2 „Theater mit Musik – Inklusion im künstlerisch-pädagogischen Kontext“ (Vorlesungsverzeichnis Sommer 2018: 78).

I. Das Rhythmikseminar „Theater mit Musik – Inklusion im künstlerisch-pädagogischen Kontext“

Die Daten der vorliegenden qualitativen Forschung wurden im Rahmen des wöchentlichen Seminars „Theater mit Musik – Inklusion im künstlerisch-pädagogischen Kontext“ des Fachbereichs „Rhythmik/Music und Movement“ an der Musikhochschule Trossingen erhoben (Seminarleitung: Prof. Dr. Dierk Zaiser).³ In diesem Abschnitt wird das begleitete Seminar „Theater mit Musik“ hinsichtlich der Teilnehmenden und einem grundlegenden Ablauf vorgestellt, da sich daraus sowohl die Fragestellung als auch später einige Punkte des methodischen Vorgehens begründen. Vertiefende Informationen enthält außerdem das Kapitel 8.4.

Anders als der Titel des Seminars „Theater mit Musik“ auf den ersten Blick vermuten lässt, orientiert es sich mit der Bezeichnung Theater inhaltlich nicht an dem damit klassischerweise assoziierten Sprechtheater. Vielmehr werden darin der Wunsch der kooperierenden Institutionen nach Aufführungssituationen, der performative Charakter des Seminars und die im Seminar enthaltene Entwicklung von Szenen verdeutlicht, so der Projektleiter in einem persönlichen Gespräch mit der Verfasserin dieser Arbeit.

Ziele des Projekts sind unter anderem „Gründung, Aufbau und Entwicklung einer Freizeittheatergruppe“ (Förderantrag⁴ 2016: 2), die „Entdeckung, Entwicklung und Förderung künstlerischer Potentiale für Teilnehmer*innen mit geistiger Behinderung“ [* i. O.], sowie „Förderung unterschiedlicher künstlerischer und pädagogischer Kompetenzen in einer inklusiven Rhythmikgruppe für Musikhochschulstudierende und Fachschülerinnen und Fachhochschüler der Sozial- und Heilpädagogik“ (Zaiser [2019]: o. S.). Die Ziele für Studierende werden in einer früheren Veröffentlichung des Projektleiters breiter beschrieben. „Inhaltlich geht es um den Erwerb methodischer und didaktischer Kompetenzen, in der handlungsorientierten Praxis um pädagogische und alltägliche Umgangsformen“ (Zaiser 2016: 27). Alle Akteure sollen durch einen kompetenzorientierten Ansatz gemeinsam Ausdrucksformen in Musik, Bewegung und Stimme/Sprache entwickeln (Förderantrag 2016: 3). Inhaltlich orientiert sich das Seminar an der Arbeitsweise der Rhythmik (Zaiser 2017: 17), die im Kapitel 6 näher vorgestellt wird. Das Symposium im Jahr 2021 stand unter dem Titel „Inklusion in der Musik- und Bewegungspädagogik zwischen Hochschullehre und Erwachsenenbildung“. In diesem Titel klingt ein Spagat an, der mit der Seminarkonzeption zu leisten ist. Als Seminar an einer Musikhochschule ist es Teil der fachlichen Ausbildung (zukünfti-

3 Von März 2016 bis Februar 2019 wurden Projekt und Promotionsstipendium durch die Aktion Mensch e. V. finanziert. Eine Verlängerung der Förderung wurde im März 2019 für drei weitere Jahre bestätigt.

4 Dank der freundlichen Bereitstellung durch den Projektleiter Herrn Prof. Dr. Dierk Zaiser liegen der Verfasserin dieser Arbeit Auszüge aus dem unveröffentlichten Förderantrag an die Aktion Mensch e. V. aus dem Jahr 2016 vor.

ger) Rhythmikerinnen und Rhythmiker beziehungsweise Musikhochschülerinnen und Musikhochschüler. Gleichwohl versteht es sich als Angebot der Erwachsenenbildung. Die Hochschule wird damit zu einer Weiterbildungseinrichtung ohne Ausbildungsanspruch, vergleichbar zum Beispiel mit Volkshochschulen. Beide Bereiche werden durch eine inklusive Ausrichtung des Angebots realisiert.

Das Seminar steht für Teilnehmende mit geistiger Beeinträchtigung/Behinderung aus der näheren Umgebung und für Studierenden der Musikhochschule aus allen Fachbereichen sowie einer Fachschule für Sozialpädagogik offen (Förderantrag 2016: 2). Im Zeitraum der Datenaufnahme besuchten neun Studentinnen und Studenten der Staatlichen Hochschule für Musik Trossingen sowie elf Männer und Frauen mit Beeinträchtigung das Seminar regelmäßig. Angehende Erzieherinnen und Erzieher nahmen das Angebot in diesem Zeitraum nicht wahr. Alle nicht-Studierenden wählen das Projekt als Freizeitaktivität (Zaiser 2017: 17). Für alle Studierenden ist das Seminar in die Modulstruktur der Hochschule integriert und wurde im Semester der Datenerhebung als Wahl- (Studierende der Studiengänge Musikdesign, Rhythmik) oder Wahlpflicht-Modul (Rhythmik) gewählt. Eine Studentin des Bachelorstudiengangs «Music and Movement» übernahm in Vorbereitung auf ihre Prüfungsleistung im Pflichtmodul «Didaktik/Methodik Erwachsene»⁵ die Leitung der Gruppe über den gesamten Semesterzeitraum. Im Fall ihrer Verhinderung übernahm der Projektleiter die Praxisphase.

Neben den aktiv Mitwirkenden gab es auch passiv Teilnehmende. Dazu gehörten hospitierende Studierende und Betreuungspersonal. Sie spielten für die Studie keine Rolle. Wird im weiteren Verlauf der Arbeit von Studierenden gesprochen, sind damit ausschließlich die aktiv Beteiligten gemeint.

Jede Sitzung des Seminars besteht aus zwei Teilen: (I.) Die gemeinsame Gruppenphase (90 Minuten) mit allen Teilnehmenden unter der alleinigen Leitung einer Studierenden und (II.) dem Reflexionsgespräch (30 Minuten) unter der Leitung des Projektleiters, an dem nur die Studierenden teilnehmen. Die Forscherin der Studie übernahm in beiden Phasen keine aktiv mitwirkende Rolle.

Es kann eine fünfteilige Struktur jeder Sitzung beobachtet werden. Diese besteht aus der lockeren Ankunftsphase aller Teilnehmenden, einem praktischen ersten Teil, einer etwa 15-minütigen Pause, einem praktischen zweiten Teil und dem Reflexionsgespräch. Die Pause findet abhängig von der Ankunftszeit der Menschen mit Beeinträchtigung/Behinderung und ihren Betreuenden statt, die je nach Seminarsitzung sehr unterschiedlich ausfällt. Die Übergänge zwischen den Gruppenphasen sind fließend. Der Übergang von Gruppen- in Studierendenphase ist durch einen Raumwechsel gekennzeichnet. Während der Ankunfts- und Pausenphase entstehen Konversationen in ungezwungener Atmosphäre, die im Raum, vor der Tür oder im Außenbereich der Hochschule stattfinden. Lockere Konversationen finden auch während des Raumwechsels statt und werden teilweise abrupt durch den Beginn des Reflexionsgespräches unterbrochen. Die Praxispha-

5 <https://www.mh-trossingen.de/fileadmin/media/pdf/Modulhandbuecher/Bachelor/BA_MHB_MM_Instrument_LB.pdf> [08.03.2018]

sen sind von zahlreichen Interaktionen zwischen den Teilnehmenden geprägt. Die abwechslungsreichen Aufgaben in Musik und Bewegung erfolgen größtenteils improvisierend oder wiederholend in der Gesamtgruppe, in Kleingruppen, Partnerarbeit oder Einzelarbeit, wobei letztere Arbeitsform immer mit einer anderen kombiniert wird. Alle Arbeitsformen finden entweder in einer bestimmten Formation (Kreis, Schlange, Gegenüberstellung, ...) oder frei im Raum statt, wobei vor allem bei Letzterem in der Gesamtgruppe oft spontane Interaktionsgeschehen in Bewegung erfolgen. Kombinationen aller Arbeitsmodelle sind möglich, wenn beispielsweise eine Teilgruppe musiziert und sich eine andere Teilgruppe oder die aufgeteilten Kleingruppen dazu bewegen, beziehungsweise anders herum, sich also die Musizierenden an die Bewegungsgruppe anpassen. Es ist auch möglich, dass sich Teilnehmerinnen und Teilnehmer auf den am Rand befindlichen fest installierten Bänken ausruhen. Das methodische Vorgehen ergibt sich aus den Arbeitsweisen der Rhythmik. Die Inhalte der Gruppenphase werden lebensnah in Zusammenarbeit von Projektleitung und leitender Studierender erarbeitet, so der Projektleiter Prof. Dr. Dierk Zaiser in einem persönlichen Gespräch mit der Verfasserin der vorliegenden Arbeit im Jahr 2018. Ein besonderes Ereignis während der Datenerhebung lag im gemeinsamen Besuch einer Theateraufführung außerhalb der Seminarphasen, an dem die Verfasserin nicht teilnahm. Der Ausflug wird hier erwähnt, da in einigen Interviews Bezug darauf genommen wird.

Nach diesen ersten Beobachtungen stellte sich die Verfasserin die Frage, inwieweit das Seminar dem Namen Inklusion nach ihrem gängigen Alltagsverständnis gerecht wird oder ob Menschen mit Behinderung nicht vielmehr eine kulturelle Teilhabe ermöglicht wird und sie darüber in erster Linie der Lehrpraxiserfahrung Studierender nutzen. Nach intensiven Gesprächen mit dem Projektleiter, der darin immer wieder die künstlerisch-pädagogischen Wechselbeziehungen zwischen den Beteiligten betonte, entwickelte sich die Fragestellung, die in Kapitel 3 vorgestellt wird. Vorangestellt wird zunächst eine Begriffsbestimmung des Inklusionsbegriffs.