

Der Kleidertanz.

Eine kunstpädagogische Feldforschung im Kontext
von Kleidung, Bewegung und körperlicher
Heterogenität.

Fachdidaktische Forschungstheorien & Methoden

Bachelorarbeit

David Tomasi

01349123

david.tomasi@student.uni-ak.ac.at

LV-Leitung:

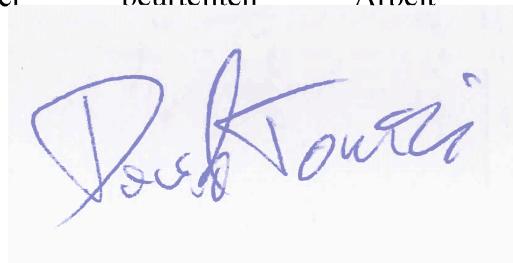
Univ.-Prof. Dr. phil. Mag. art. Ruth Mateus-Berr

Sommersemester 2023

Ich erkläre hiermit, dass ich vorliegende Abschlussarbeit selbstständig verfasst, keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel genutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfen bedient habe, dass vorliegende Abschlussarbeit weder im In- noch Ausland (einer*einem Beurteiler*in zur Beurteilung) in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt wurde, und, dass dieses Exemplar mit der beurteilten Arbeit übereinstimmt.

Datum 15.11.2024

Unterschrift



Abstract

Diese Arbeit beschäftigt sich mit der Untersuchung von inklusiven Methoden des Kunstunterrichts im Kontext der Themenfelder Tanz, Kleidung und Bewegung. Es handelt sich um eine qualitative Untersuchung von zwei voneinander unabhängig durchgeführten kunstpädagogischen Projektarbeiten, die im Rahmen einer Kooperation mit dem Kunst- und Kulturverein Stadl-Predlitz (Griessner-Stadl) durchgeführt werden. In Zusammenarbeit mit zwei heterogenen Arbeitsgruppen werden kreative Lernprozesse initiiert, dokumentiert und im Hinblick auf ihren möglichen Wert für eine inklusive Kunstvermittlung untersucht. Hierbei zeichnet sich anschaulich ab, inwiefern sich über Tanz im Kontext von textilem Material bereichernde Perspektiven im Hinblick auf die Entwicklung von inklusiven Strategien vermitteln und umsetzen lassen.

Keywords: Kunstvermittlung, Tanz, Performance, Fachdidaktik, Textil, Inklusion

This paper examines inclusive methods in art education within the thematic fields of dance, clothing, and movement. It is a qualitative study of two independently conducted art education projects carried out in collaboration with the Arts and Culture Association Stadl-Predlitz (Griessner-Stadl). In cooperation with two heterogeneous working groups, creative learning processes are initiated, documented, and analyzed regarding their potential value for inclusive art education. The study vividly demonstrates how dance, in the context of textile materials, can offer enriching perspectives on the development and implementation of inclusive strategies.

Keywords: art education, dance, performance, didactics, textile, inclusion

Inhaltsverzeichnis

Einleitung.....	5
Methode und Material.....	7
Kulturtechnische Besonderheiten von Tanz.....	8
Körper im Kontext von Kleidung.....	10
Fachdidaktische Überlegungen und Fragen der Vermittlung.....	11
Was bedeutet Inklusion?.....	13
Inklusive Perspektiven des Kunstunterrichts.....	14
Projektbeschreibung – Untersuchungsfeld Griessner Stadl.....	16
Fallbeispiel – Techniken des Anziehens.....	17
Durchführung.....	17
Diskussion der Ergebnisse.....	18
Fallbeispiel – Tanz und Kleidung auf der Bühne.....	19
Durchführung.....	20
Diskussion der Ergebnisse.....	21
Resümee und Fachdidaktische Konsequenzen.....	23
Literatur.....	25
Quellen.....	27
Anhang 1 – Leitfadeninterview.....	28
Anhang 2 – Beobachtungsprotokolle.....	29

Einleitung

Das Phänomen der zwischenmenschlichen Heterogenität lässt sich als ein Themengebiet des aktuellen gesellschaftlichen Lebens verstehen, welches für das Feld der Pädagogik und Kunstvermittlung kaum mehr zu ignorieren ist. In diesem Zusammenhang fällt häufig der Begriff der Inklusion als einer der aktuell zeitgenössischen Theorieansätze des gesellschaftlichen Zusammenlebens. Es handelt sich um eine Gesellschaftstheorie, die den Anspruch eines gleichberechtigten und egalitären Zusammenlebens verfolgt (Wevelsiek 2015, Biewer 2010, Woken 2020). Im Rahmen dieses Diskursfeldes finden sich unter anderem Fragen um den Begriff der Normalität und der damit verbundenen Wahrnehmungen des Körpers. Gerade im Kontext von Körperbildern eröffnet der Normalitätsbegriff Räume, die unweigerlich auf gesellschaftliche Grundvoraussetzungen verweisen. Dies zeigt sich beispielsweise in der Untersuchung der Wertigkeit von Körpern im Kontext von Alter (Gierz 2018).

In dem Verständnis, Menschen in Kategorien wie „schön“ und „hässlich“, „behindert“ und „nicht behindert“, „Gewinner“ und „Verlierer“ zu denken, vermittelt sich eine *Zwei-Gruppen-Theorie* (Wevelsiek 2015, S. 88). Es handelt sich um eine Praxis, die laut inklusiven Theorien unmittelbar segregierende und benachteiligende Strukturen im Hinblick auf Entwicklungschancen und gesellschaftlicher Teilhabe fördert (Wevelsiek 2015, Biewer 2010, Wocken 2020). Es handelt sich um eine Auseinandersetzung, deren Ende noch ungewiss scheint.

Hier stellt sich die Frage, inwiefern sich innerhalb von Kunst- und Kulturvermittlung Perspektiven für den inklusiven Diskurs finden lassen.

Im Hinblick auf die Debatte um die Frage nach gesellschaftlicher Teilhabe finden sich im Feld von Tanz, Theater und Kulturvermittlung Ansätze für inklusive Strukturmöglichkeiten (Quinten & Rosenberg 2018, Osburg 2020). In der Tanz- und Teilhabeforschung zeigt sich eine Perspektive, welche die sogenannte *verkörperte Teilhabe* an gesellschaftlicher Praxis als eine der zentralen möglichen Ansatzpunkte von inklusiven Strategien beschreibt (Quinten 2017). Es geht um eine Form der Teilhabe, die sich über körperlichen Ausdruck vermittelt und über sprachliche Kommunikation hinaus geht. Künstlerische Kontexte können dies innerhalb ihrer ästhetischen Zugänge besonders gut, da sie auch außerhalb von diskursiver Sprache und reflexivem Denken statt finden können (Quinten 2017, S. 73). So gesehen werden im Feld des Tanzes heterogene und fähigkeitsgemischte Tanzensembles als eine Möglichkeit von verkörperter gesellschaftlicher

Mitbestimmung betrachtet, die in der Lage ist, die Grenzen von herkömmlicher Normalität zu überbrücken (Quinten 2017, S.74). Es finden sich tänzerische Praktiken, die ihren Ursprung unter anderem in der *Kontaktimprovisation* haben und sich in Form von *DanceAbility* als eine Art des inklusiven Tanzes abzeichnen (Quinten 2017, S 75f). Die positiven Einflüsse von verkörperter Teilhabe im tänzerischen Kontext lassen sich mit Ergebnissen aus den Disziplinen der Entwicklungspsychologie und Neurowissenschaften mehrfach bestätigen (Quinten S. 80 – 83).

Ein veranschaulichendes Beispiel aus dem Tanztheater findet sich in der Produktion „Exploring Borders – moving on“ von Susanna Curtis (2022). Das Projekt beschreibt eine Aufführung eines mixed-abled Ensembles bestehend aus fünf Personen im Altersbereich von fünfundzwanzig bis achtundfünfzig Jahren. Zentrales Thema der Aufführung besteht in der Ergründung von physischen, psychischen, geographischen sowie gesellschaftlich politischen Grenzen. Diese Grenzen werden mit Hilfe der Körperlichkeit der Darsteller:innen manifestiert und ausgetestet.

Ein weiters Beispiel für die gesellschaftspolitische Bedeutung für inklusive künstlerische Strategien findet sich in der Arbeit des Kultur- und Bildungsvereins „Ich bin O.K.“ (Niera 2018). Es handelt sich um eine Organisation, die sich dezidiert für die Teilhaberechte von Menschen mit Behinderungen einsetzt und den Wert von fähigkeitsdurchmischten Tanzensembles hervor hebt. Die Arbeitsphilosophie im Hinblick auf die Erarbeitung von choreographischem Material orientiert sich hier besonders an den Impulsen, die sich innerhalb von heterogenen Gruppen ergeben. Dabei besteht eine besondere Sensibilität, inwiefern sich die Möglichkeiten, Bedürfnisse und Anstöße der einzelnen Individuen ergänzen und Synergien bilden können (Niera 2018, S. 126f). Vielfalt bedeutet in diesem Zusammenhang den Ursprung von Möglichkeiten für ästhetische und gesellschaftliche Entwicklung.

Ausgehend von diesen Potenzialen von tänzerischer Praxis für das Diskursfeld Inklusion besteht der Anspruch dieser Arbeit in der Exploration von Ressourcen zur Auslebung inklusiver didaktischer Strategien im Rahmen von kunstpädagogischen Vermittlungsansätzen. Das hierfür gewählte Forschungsfeld umfasst den Körper und die damit verbundenen Ausdrucksmöglichkeiten. In diesem Zusammenhang geht es um die Untersuchung einer Ebene, die gerade im Feld des Tanztheaters immer wieder präsent ist: Kleidung. Noch konkreter ausgedrückt geht es um die Erforschung von Tanz im Kontext von Kleidung und deren Bedeutung für inklusive Kunstvermittlung. Da sich die Ebene der Kleidung in einem unmittelbaren Zusammenspiel mit der körperlichen Bewegung befindet, ist diese als ein Umfeld zu verstehen, in dem sich die Besonderheit des Individuums

unmittelbar zum Ausdruck bringt (Stromberg 2013). Insofern geht es um die Ergründung der Beziehung von inklusiven Strategien und bewegter Kleidung.

Die Forschungsfrage dieser Arbeit lautet: **Inwiefern kann Bewegung im Kontext von Kleidung fachdidaktische Ansätze für inklusive pädagogische Konzepte im Rahmen von Kunstvermittlung liefern?** Dabei geht es vor allem um eine Erkundung der möglichen Strategien und Potenziale innerhalb der ästhetischen Bildung im Kontext von Körperarbeit.

Die Untersuchungen dieses Themengebiets werden im Rahmen von zwei künstlerischen Fallbeispielen aus der eigenen Vermittlungspraxis des Autors veranschaulicht. Die hier vorgestellten Praxissituationen finden im Rahmen von zwei Kooperationsprojekten mit dem *Kulturverein Stadl-Predlitz (Griessner-Stadl)* statt.

Methode und Material

Das hier bearbeitete Material setzt sich aus Untersuchungen zusammen, die innerhalb von zwei Vermittlungsprojekten stattfinden.

Diese beiden Projekte werden mit Hilfe der „teilnehmenden Beobachtung“ (Freibertshäuser 1997) durchleuchtet. Das hierbei gesammelte Material setzt sich aus Beobachtungsprotokollen sowie Video- und Bildaufzeichnungen zusammen – wobei die Inhalte jeweils während der einzelnen Durchführungsphasen der Projekte gesammelt werden. Die Erhebung und Auswertung der Daten innerhalb der vorgestellten Projekte richtet sich nach den Prinzipien und Methoden der *ethnographischen Feldforschung* (Lüders 2000, de Boer & Reh 2012). Konkret bedeutet dies, dass während der Durchführung der Projekte der Autor und Kunstvermittler aktiv in das Geschehen involviert ist.

Im Hinblick auf die Ergründung der Forschungsfrage geht es um die Nachvollziehbarkeit von sozialen Wirklichkeiten innerhalb von Unterrichtssituationen und *wie* diese „erzeugt“ werden (Lüders 2000, S. 390).

Die beiden dargestellten Projekte dienen als Fallbeispiele, die vor dem Hintergrund der Fragestellung und dem theoretischen Fundament verglichen und analysiert werden.

Als theoretischer Ausgangspunkt dient eine Literaturstudie, welche die Begriffe der hier vorgestellten pädagogischen und künstlerischen Positionen klären soll. In einem ersten Schritt geht es um die Klärung der wesentlichen Konzepte wie beispielsweise den Begriff der *Inklusion*. Dies betrifft auch eine grobe Darstellung der kulturtechnischen Landschaft der performativen Künste wie den Tanz und worin die zentralen Besonderheiten dieser Kunstform liegen. Dieses theoretische Fundament wird in Folge dessen im Hinblick auf die Fragestellung und auf die vorgestellten Fallbeispiele reflektiert. Die innerhalb der Projekte erhobenen Beobachtungen bilden das Fundament der weiteren Schlussfolgerungen.

Im Anschluss werden pädagogische Konsequenzen auf die Ausarbeitung von möglichen Grundsätzen für die Gestaltung eines inklusiven Unterrichts im Rahmen tänzerisch körperlicher Vermittlung diskutiert.

Kulturtechnische Besonderheiten von Tanz

Es fällt schwer, in einer Aufarbeitung des künstlerischen Themenfeldes Tanz nicht gleichzeitig auch über die allgemeinen Besonderheiten der performativen Kunst zu sprechen. Hier stellt sich die Frage, was sich überhaupt unter der Performativität dieser Kunstrichtung verstehen lässt. Was bedeutet es, wenn Kunst performativ ist?

Der Begriff „performativ“ wurde vor allem durch die Sprachphilosophie im Jahre 1955 durch John L. Austin geprägt. Er leitet den Ausdruck von dem Verb „vollziehen“ ab: es werden Handlungen vollzogen (Fischer-Lichte 2021, S.31). Sprachliche Äußerungen können laut Austin nicht nur einen Sachverhalt beschreiben oder eine Tatsache behaupten, sondern es können mit ihnen auch Handlungen vollzogen werden, die eine unmittelbare Veränderung von Realität mit sich bringt. Ein Beispiel dazu wäre der Satz „Hiermit erkläre ich Sie zu Mann und Frau.“. Die sprachliche Handlung hat eine neue soziale Wirklichkeit hergestellt. Sie kann dahingehend als performativ angesehen werden. Der hier etablierte Begriff des Performativen lässt sich allerdings durchaus auch auf *körperliche Handlungen* anwenden, da Sprechen an sich als eine körperliche Handlung verstanden werden kann. Das Performativ beschreibt *intentionale Handlungen die selbstreferenziell sind und Wirklichkeit konstituieren* – wobei Handlungen dies zu einem gewissen Grad immer tun (Fischer-Lichte 2021, S.34). Das entscheidende Kriterium von performativen Handlungen innerhalb von Kunst liegt in einer ritualisierten und öffentlichen Aufführung (Fischer-Lichte 2021, S.41).

Das performative Schaffen von Kunst kann in der körperlichen Handlung Identität neu hervorbringen und generieren. Eine performative Handlung repräsentiert insofern keine gegebene Identität, sondern bringt dessen Bedeutung in einen neuen Kontext (Fischer-Lichte 2021, S.37f). Über die künstlerische Handlung kann es zu einer Transformation der beteiligten Personen kommen.

Im zeitgenössischen Tanz lässt sich das Performative als einen Moment der *Entrückung von Alltäglichkeit* verstehen (Skrandies 2009, S. 126). Es geht hier vor allem um eine Differenzierung der Auffassung, dass Tanz als ein reines Mittel des Ausdrucks zu verstehen ist. Mit „Ausdruck“ ist hier ein von außen vorbestimmter Inhalt gemeint. Der Körper wird dabei als ein Medium der Vermittlung betrachtet: Der tanzende Körper repräsentiert. An die Stelle der strikten Disziplinierung des Körpers als ein Mittel zum Zweck wird die Bewegung an sich in das Zentrum der Aufmerksamkeit gesetzt:

„Daher ist im zeitgenössischen Tanz Bewegung in der Geste (und wo sonst?) eine Reflexionsfigur, sie ist Agentin der De-Stabilisierung des zweck rationalen, obszönen, arbeitsamen Körpers und seiner Repräsentationen“ (Skrandies 2009, S. 120).

An dieser Stelle könnte man sich fragen, was die tänzerische Geste im Gegensatz zu einer Bewegung des Alltags wie beispielsweise dem Gehen so besonders macht. Aus den bisherigen Ausführungen wissen wir, dass, solange eine Handlung selbstreferenziell und intentional gesetzt ist, diese als performativ bezeichnet werden kann. Dies könnte insofern auch auf das Gehen auf der Bühne zutreffen. Sobald das Gehen einen performativen Kontext bekommt, ist es keine Bewegung des Alltags mehr. Man könnte meinen, das alltägliche Gehen verfolgt den Zweck der Fortbewegung und wäre insofern nicht selbstreferenziell – es ist ein Mittel der Fortbewegung. Skrandies argumentiert, dass sich eine Person im Gehen nicht nur mit ihrem Körper voran bewegt, sondern im Voranschreiten des Körpers sich gleichzeitig kinetisch der Welt näher bringt (Skrandies 2009, S. 124). Etwas Ähnliches passiert auch im Tanz, indem eine Art unsichtbarer Parcours beschritten wird und sich der Raum in der choreographischen Abhandlung abzeichnet. Das Gehen besitzt den gleichen Ursprung und bildet die Grundvoraussetzung des Tanzes (Skrandies 2009, S. 124ff). Ohne Gehen würde es kein Tanzen geben.

Das essenzielle Merkmal des Tanzes zeichnet sich laut Skrandies, (2009, S. 126) in einer fundamental misstrauischen Haltung gegenüber *selbstverständlicher* Bewegungsabläufe ab: „Im Schritt vom Gehen als bloße Fortbewegung zum gehenden Tanz oder tanzendem Gehen bedarf es einer Entfremdung vom Selbstverständlichen“ ab. *Tanz ist die entfremdete Selbstverständlichkeit des Alltags*. Es ist genau diese entfremdende Zweckfreiheit der Bewegung, die den Tanz zum Tanz werden lässt. Im Austritt aus der Selbstverständlichkeit eröffnet der Tanz einen Raum des intensiven Augenblicks, welcher als ein unmittelbarer Wahrnehmungskanal der eigenen Körperlichkeit dient, indem sich das Verhältnis zwischen Person und Umwelt leiblich spürbar in der Handlung manifestiert.

Körper im Kontext von Kleidung

Es wurde zuvor von dem entfremdenden Potenzial des Tanzes gesprochen. Hier stellt sich die Frage, wie sich diese entfremdende Wirkung im Verhältnis zu Umwelt oder Objekten verstehen lässt. Der besondere Fokus soll hier auf dem Verhältnis zur Kleidung liegen. Dies begründet sich dadurch, dass sich in beiden Bereichen der Körper als der zentrale Bezugspunkt nennen lässt. Die Kleidung ist ein Medium, in dem sich die bewegte Person direkt abzeichnet. Aus kulturwissenschaftlicher Perspektive lässt sich das Tanzkleid auch als ein zeugendes Dokument der Bewegung verstehen:

„Die im Tanz gebrauchten textilen Stücke können als Primärquellen bewertet werden, denn die in Kleidung enthaltenen Gebrauchsspuren sind unmissverständlich Hinweise auf einen bewegten Tanzkörper, der die Kleidung getragen hat. [...] Die Spuren der Bewegung belegen eine Interaktion zwischen dem Tänzer und seiner Kleidung, da jedes Kleidungsstück auch auf seinen Träger zurückwirkt“ (Stromberg 2013, S. 24).

Es stellt sich die Frage, wer hier wen tatsächlich bewegt. Was wird letztlich bearbeitet? das tänzerische oder das textile Material? Freilich verfügt das Individuum über einen freien Willen und kann das Kleidungsstück wie eine Marionette bewusst bespielen. Gleichzeitig besitzt die Kleidung eine Rolle, die sich nicht als rein passiv verstehen lässt. Die materiellen Eigenschaften, die Form und Verarbeitung machen es der Person eben nicht möglich sich vollständig *unabhängig* zu bewegen. Insofern könnte man meinen, dass sich über die textilen Voraussetzungen konkrete Bewegungen ableiten lassen. Die Bewegungen und deren Qualitäten werden nicht dieselben sein, wenn es sich beispielsweise um schwere Baumwolle oder weit geschnittene Ärmel handelt.

Kleidung beschreibt ein Medium, in dem die eigene Körperlichkeit unmittelbar spürbar werden kann. Der Psychoanalytiker John Carl Flügel schreibt zu diesem Phänomen folgendes: „[...] by adding to the apparent size of the body in one way or another, gives us an increased sense of power, a sense of extension of our bodily self ultimately by enabling us to fill more space“ (Flügel 1930, S. 34). Sobald der Stoff am Körper angebracht wird, entsteht eine Erweiterung der Grenzen des eigenen Raums. Der Stoff setzt eine ermächtigende Kraft frei. Über die erweiternden Möglichkeiten kommt es zu einer Veränderung der Selbst- und Fremdwahrnehmung. Kleidung ist so gesehen in der Lage, Körperlichkeit und deren Wahrnehmung unmittelbar zu verändern und im Sinne der bereits angesprochenen Performativität *neue Identitäten* zu schaffen.

In der Kunst finden sich Positionen die sich genau diese identitätsstiftenden Möglichkeiten zunutze machen. Als exemplarische Beispiele wären hier etwa die Arbeiten von Rebecca Horn (1972, *White Body Fan*), Martha Graham (vgl. Morgan 1940, *Letter to the World – Kick*), Harald Kreuzberg (vgl. Enkelman 1929, *Apokalyptischer Engel*) oder Loïe Fuller (vgl. Taber Bas-Relief Photographic Syndicate 1897, *Mlle Loïe Fuller*) zu nennen. In allen hier angeführten Positionen zeigt sich das Textil als ein Medium, welches die Körperlichkeit unmittelbar modifiziert – sei es über Momente der Erweiterung, Verhüllung, Verstärkung oder Verfremdung.

Fachdidaktische Überlegungen und Fragen der Vermittlung

In der fachdidaktischen Literaturlandschaft finden sich einige Beispiele bezüglich der Aufarbeitung des Themas „Mode“ im Unterricht. Dabei verweisen viele der dargestellten Inhalte und Vermittlungsmethoden vor allem auf die Reflexion der gesellschaftlichen und sozialen Rolle von Kleidung (Loffredo 2016, Kirchner & Kirschmann 2024, Giffhorn 1978). Die hierbei eingenommenen Perspektiven beschreiben eine Auseinandersetzung mit den spezifischen Triebfedern und Funktionsweisen von Trends und den damit verbundenen zwischenmenschlichen Dynamiken. Mode vermittelt sich innerhalb der hier angeführten fachdidaktischen Ansätze als ein Mittel der selektiven Selbstinszenierung. Der Fokus liegt auf einer Orientierung am Außen. Es geht um Fragen des Geschmacks und Habitus. Man könnte auch sagen, dass es sich um eine konzeptuelle Analyse des Phänomens Mode handelt. In so einer Aufarbeitung kann unter Umständen ein wesentlicher Aspekt vernachlässigt werden: die Bewegung mit der Kleidung. Dies lässt sich als eine essenzielle Grunderfahrung von Textilen verstehen, denn wir bewegen uns tagtäglich in und mit ihnen.

Die bereits angesprochenen Möglichkeiten von Kleidung im Hinblick auf die Selbst- und Fremdwahrnehmung legen einen reflexiven Bereich der Erkenntnis offen – wobei sie Eindrücke, Anregungen und Ideen freisetzen können die auf der rationalen Ebene verborgen bleiben:

„Wahrnehmung und Erkenntnis sind damit Aufgabe des ganzen Körpers, das Gehirn leistet einen wesentlichen Beitrag dazu. Da Gestaltung wie jede tätige Handlung diese Körpererkenntnis mit ausprägt, ist sie im Rekurs auf jüngere neurowissenschaftliche Befunde nach der Theorie der ‚embodied cognition‘ besonders Erkenntnis stiftend“ (Kirchner & Kirschmann 2024, S. 115).

Im Tanz mit der Kleidung vermittelt sich dahingehend die Möglichkeit einer choreographischen Selbstreflexion, indem die subjektive Gegenwärtigkeit des eigenen Körpers spürbar wird. Über die Inszenierung von künstlerischen Handlungen vollzieht sich ein notwendiger Bestandteil der Identitätsentwicklung (Kirchner & Kirschmann 2024, S. 25).

Die Konfrontation mit den Erfahrungen im Tanz bieten das Potenzial einer differenzierten Perspektive über den eigenen Körper – und damit auch über die eigenen Gefühle, Emotionen, kulturellen Gewohnheiten und die eigene Persönlichkeit (Kappert 1993, S. 45, Czernick-Leber 2022, S. 66).

Wenn es um die Vermittlung dieser körperlich ästhetischen Ausdrucksmöglichkeiten geht, besteht allerdings ein wesentliches Dilemma: beim Lernen vom Körper bildet genau das, was eigentlich gelernt werden soll – eine differenzierte Wahrnehmung der eigenen körperlichen Funktionen und Bewegungen – eine Grundvoraussetzung für den Prozess selbst (Kappert 1993, S. 17). Ohne ein bestimmtes Maß an einer geschulten Beobachtung oder Kenntnisse von basalen Ausdruckstechniken wird es schwer fallen sich in der Fülle von Eindrücken, die sich im Kontext des Prozesses abzeichnen, zurecht zu finden. In anderen Worten: ohne ein gewisses Grundvokabular können nur schwer bewusste differenzierte Handlungen und Wahrnehmungskanäle gesetzt werden. Für die Vermittlung bedeutet dies, dass es um die Synthese aus Empfindungsschulung und Ausdruckstechnik gehen muss (Kappert 1993, S. 18). Die hier vermittelte Technik des choreographischen Forschens setzt eine gewisse Neugier voraus, mit der nach spezifischen Antworten im Hinblick auf künstlerische Fragen gesucht werden kann (Czernick-Leber 2022, S. 68).

Betrachtet man die wechselhafte Natur künstlerischer Prozesse, dann lässt sich erkennen, dass es hierbei um eine gewisse Aufgeschlossenheit für die Vielfalt an möglichen Perspektiven und Richtungen geht. Verortet man diese Denkrichtung in den pädagogischen Kontext landet man rasch im Diskursfeld der Inklusion.

Was bedeutet Inklusion?

Im aktuellen Diskurs um gesellschaftliche Vielfalt wird es schwerfallen, schlussendlich nicht in irgendeiner Art und Weise auf das Themengebiet der Inklusion zu stoßen. Es handelt sich hier um eine moderne pädagogische und gesellschaftliche Theorie, welche den Anspruch hegt, ein Umfeld zu schaffen, welches der Heterogenität *aller* Menschen gerecht wird. Dabei wird ein systemkritischer Ansatz beschrieben, welcher über dezidierte Reflexion die Forderung nach einer Anpassung der bestehenden Strukturen stellt. Der Soziologe Christian Wevelsiep spricht hier von einer so genannten „neuen Ordnung“ der Inklusion (2015, S. 98). Dies besteht in der Forderung nach einer gleichberechtigten egalitären Gesellschaft, welche der Vielfalt menschlicher Existenz gerecht wird (Wevelsiep 2015, S. 98).

Der Begriff Inklusion ist im pädagogischen Kontext ein Prinzip, welches sich in seinen Ursprüngen auf Perspektiven aus der Sonder- und Heilpädagogik bezieht und innerhalb dieser Bereiche nach wie vor ein häufig diskutiertes Thema darstellt.

Das bisher vorherrschende Selbstverständnis der Sonder- und Heilpädagogik hat ihren Ausgangspunkt in der Wahrnehmung einer prägnanten Störung und den Möglichkeiten, mit dieser umzugehen (Wevelsiep 2015, S. 88). Der diesem Rollenbild zu Grunde liegende Kerngedanke ist eine so genannte Zwei-Gruppen-Theorie (Wevelsiep 2015, S. 88). Die Individuen werden in Kategorien wie „behindert“ und „nicht behindert“, „kompetent“ und „inkompetent“ oder „Gewinner“ und „Verlierer“ gedacht. Es handelt sich um eine Perspektive, die über das Feld der klassischen Sonderpädagogik hinaus geht und in gewissen Abstufungen in allen Bereichen der Gesellschaft vorhanden ist. Aus der Perspektive eines Schulsystems, welches diesen Grundgedanken konsequent verfolgt, entsteht die Funktion einer gesellschaftlichen Selektion und sozialer Hierarchisierung: Wo es Gewinner gibt, muss es Verlierer geben. Dies betrifft vor allem Kinder mit Entwicklungsstörungen bzw. Individuen, die außerhalb der etablierten Kriterien von gesellschaftlicher Normalität stehen. Je stärker die Abweichung von diesen Kriterien, um so eher besteht das Potential einer Benachteiligung im Hinblick auf mögliche Entwicklungschancen. Der

Inklusionsforscher Hans Wocken beschreibt, dass Schule in ihrer gegenwärtigen hierarchisierenden Form Kinder krank mache (Wocken 2013 zitiert nach Wevelsiep 2015, S.88). Es wird insofern von vielen Vertretern der Inklusion eine Überwindung der Zwei-Gruppen-Theorie gefordert. Diese Forderung steht im Zusammenhang mit dem Ziel, für jeden Menschen die Chance einer *bestmöglichen Teilnahme* an der Gesellschaft zu ermöglichen. Das Wort „bestmöglich“ ist hierbei besonders zu beachten, denn es unterstreicht die Tatsache, dass jedes Individuum ein einzigartiges Potenzial in sich trägt. Das Recht das auf dieses Potential *bestmöglich* eingegangen wird, wird als ein menschliches Grundrecht anerkannt und zieht seinen Gültigkeitsanspruch aus den Menschenrechten (Biewer 2010, S. 137). Weiters eröffnet der Begriff „bestmöglich“ eine – aus pragmatischer Sicht – notwendige Relativierung der inklusiven Forderungen und distanziert sich dahingehend von unrealistischen Erwartungshaltungen. Es ist die Verschiedenheit, die als fundamentale Ausgangslage der schulischen Praxis fungiert. Metaphorisch bedeutet dies folgendes:

„Die Äpfel müssen für alle Kinder so hoch hängen, dass sie diese auf den Zehenspitzen stehend gerade noch erreichen können, aber für alle eben nicht gleich hoch, sondern für alle gemäß ihrem Vermögen unterschiedlich hoch“ (Wocken 2020, S.19).

Im Kontext von Kunstpädagogik geht es um die Adaption der Vermittlungspraxis, um innerhalb der gegebenen Heterogenität eine bestmögliche Teilhabe an ästhetischer Bildung zu gewährleisten, die *allen Kindern* gerecht wird (Biewer 2010, S. 126f). Die Frage ist allerdings, wie sich dies innerhalb von künstlerischer Vermittlung konkret vollzieht.

Inklusive Perspektiven des Kunstunterrichts

Ebenso wie sämtliche andere Schulfächer sieht sich das Feld der Kunstvermittlung mit der Frage konfrontiert, wie ein Unterricht gelingen kann, der den vielfältigen Ansprüchen und Bedingungen der Schülerinnen und Schülern (*SuS*) gerecht wird. Die bisherige Doktrin ging davon aus, dass die SuS den Bedingungen des Schulsystems gerecht werden müssen und nicht umgekehrt. Die Antworten des aktuellen Diskurses um die Thematik sind komplex und lassen auf Grund der im Ausgangsproblem vorhandenen Komplexität auf keine simple Formel reduzieren: Es gibt kein allgemein gültiges Rezept für eine „gute“ inklusive Unterrichtspraxis, da der Begriff an sich eine Dynamik beschreibt die nur relativiert betrachtet werden kann (Wocken 2020, S. 42 – 46). Dies ist unter anderem durch die Tatsache geprägt, dass der Begriff der Inklusion seit mehr als dreißigjähriger Forschung bisher noch keine eindeutig anerkannte Definition erhalten hat. Dieser Umstand weist sich darin aus, dass die Bildungspolitik, die Bildungswissenschaften und die

Schulpraxis auf jeweils widersprüchlichen, nicht kompatiblen Grundverständnissen und Basistheorien beruhen (Wocken 2020, S. 9f). Die hier vorgestellten fachdidaktischen Merkmale und Ansätze können insofern bloß als eine selektive Auswahl von Kriterien betrachtet werden, die sich über den Diskurs um Inklusion verteilt.

Eine mögliche Vermittlungsstrategie findet sich im sogenannten „Crossover-Ansatz“ (Loffredo 2016, S.32). Es handelt sich hierbei um eine Perspektive, die sich darum bemüht die Handlungsfelder der Kunst aufeinander zu beziehen, indem eine Verbindung zweier Elemente oder Inhalte unterschiedlicher Herkunft innerhalb einer neuen Sache verbunden werden. Dabei geht es um das Hervorkehren der Schnittpunkte und Überlappungen von kulturellen oder disziplinären Inhalten. Die Vermittlung bemüht sich dahin gehend um die Utilisierung von schülernahen Medien und verbindet sie mit Anknüpfungspunkten aus anderen Themenbereichen. Es ist genau diese Möglichkeit, die als ein Moment betrachtet wird, in dem sich eine chancengleiche Lernvoraussetzung für SuS vollziehen kann (Loffredo 2016a, S. 37). Innerhalb der hier beschriebenen Methodik ist es möglich, dem komplexen Werdegang von individuellen Bildungsprozessen didaktisch entgegen zu treten. Dies ermöglicht eine gleichzeitige Kompetenz- und Subjektorientierung (Loffredo 2016, S. 35).

Dabei kann die Offenheit dem Neuen und Unbekannten gegenüber als eine der entscheidenden Grundvoraussetzungen der Vermittlung von kreativen Kompetenzen und ästhetischer Bildung betrachtet werden. Es geht hierbei vor allem um die Fähigkeit Dinge aus einer anderen Perspektive zu betrachten. Dies betrifft Lehrpersonen als auch SuS:

„Die ‚Reset‘-Taste selbst zu drücken, ist eine entscheidende Voraussetzung Kunstunterricht kreativ und somit auch inklusiv zu denken. Sich dem Neuen und noch Unbekannten im Prozess zu öffnen ist eine wesentliche Bedingung, Lernprozesse auf individueller Ebene und Schulentwicklung auf systematischer Ebene ‚outside the box‘ anzugehen. Es gibt keinen linearen, keinen streng kausal aufgebauten Weg“ (Loffredo 2016, S. 126f)

Eine mögliche Form der interdisziplinären Auseinandersetzung im Sinne eines möglichen Crossover-Ansatzes findet sich im Tanz. Dies begründet sich durch die Tatsache, dass sich innerhalb dieser Kunstform eine Form der leiblichen, kinästhetischen Intelligenz verkörpert, indem sie wie Sprache oder Mathematik, Ideen und Gefühlen eine Form geben kann, die Qualitäten von Musik, Raum, Bild, Körper, Rhythmus und Präzision in sich vereint (Loffredo 2016, S. 133). Tanz kann so gesehen als ein unmittelbares Trägerfeld von inklusiven Strategien fungieren.

Projektbeschreibung – Untersuchungsfeld Griessner Stadl

Der Griessner Stadl ist ein Kulturverein der Gemeinde Stadl-Predlitz und befindet sich im Gebiet des Obermurtals in der Steiermark. Bei dem sogenannten Stadl handelt es sich um einen multifunktionalen Kultur-Veranstaltungsraum, welcher aus einem historischen landwirtschaftlichen Gebäude aus dem Jahre 1767 umfunktioniert wurde. Im Rahmen von diversen Kulturveranstaltungen strebt der Verein an, die Menschen vor Ort anzusprechen. Dies geschieht vor allem über einen besonderen Fokus darauf, die einheimische Bevölkerung dezidiert in das Programm mit ein zu ziehen. Insofern findet die Arbeit des Vereins auch außerhalb der eigenen Veranstaltungsräume statt. Hierfür kommt es beispielsweise immer wieder zu einer Kooperation mit dem Sozialverein „Lebenshilfe Murau“.

Im Rahmen dieser Arbeit geschehen Momente der ästhetischen Vermittlung in denen eine große Bandbreite an menschlicher Heterogenität anzutreffen ist. Dies zeigt sich anhand der beiden vorgestellten Fallbeispiele. Im Rahmen eines dieser Beispiele wird gemeinsam mit der Lebenshilfe Murau und einer Gruppe von Menschen mit diversen körperlichen und/oder geistigen Beeinträchtigungen gearbeitet. In einem anderen Beispiel wird mit der lokalen Line-Dance Gruppe Predlitz ein Theaterprojekt entwickelt, deren Teilnehmerinnen sich aus einer Gruppe von Frauen im Altersbereich zwischen 50 und 70 Jahren zusammensetzt.

Das Arbeitsfeld des Kulturvereins ist auf Grund der menschlichen Vielfalt des Klientels in seinen Grundsätzen ein Umfeld, in dem die Anwendung von inklusiven Strategien immer wieder als eine gewisse Notwendigkeit betrachtet werden kann. Die Arbeitsgruppen bringen komplexe Grundvoraussetzungen in die jeweiligen kreativen Prozesse. Dies ist dahingehend zu verstehen, dass sich die Angebote des Vereins darum bemühen, den möglichen Herausforderungen von Heterogenität mutig entgegenzutreten und diese als ein Potenzial für die Entwicklung von einzigartigen ästhetischen Bildungsangeboten zu sehen.

Die Etablierung eines Raums, welcher sich für die Teilhabe der Ortsangehörigen an anspruchsvollen künstlerischen Prozessen und kultureller Vermittlung einsetzt, kann aus Sicht von Inklusion als ein gesellschaftlich wertvoller Beitrag beschreiben werden. Im Folgenden werden die innerhalb dieses Umfeldes durchgeführten inklusiven Vermittlungsansätze als Fallbeispiele beschrieben.

Fallbeispiel – Techniken des Anziehens

Im Rahmen eines Kooperationsprojekts mit dem Kulturverein Griessnerstadl und der Lebenshilfe Murau wird gemeinsam mit einer Gruppe von Menschen mit Beeinträchtigung eine künstlerische Feldstudie in Form eines Workshops durchgeführt. Ziel dieses Workshops ist es, die Heterogenität der Arbeitsgruppe als einen Ausgangspunkt für die Erprobung von möglichen künstlerischen Vermittlungsstrategien und zur Ermittlung von Ansatzpunkten für ästhetische Forschungsfragen zu nutzen. Die Gruppe setzt sich aus fünfzehn Personen zusammen – wovon sechs mit einer Beeinträchtigung leben. Die jeweiligen Qualitäten der vorhandenen Beeinträchtigungen sind durchmischt und betreffen sowohl geistige als auch körperliche Funktionen.

Das ästhetische Forschungsinteresse des Workshops beschäftigt sich mit den bewegungstechnischen Eigenschaften und Funktionsvoraussetzungen von Kleidung. Ein zentraler Ausgangspunkt dieser Betrachtung liegt in der Tatsache, dass Kleidung in ihrer Beschaffenheit und ihrem Design oftmals hochkomplexe und differenzierte Bewegungsabläufe von den Kleidungsträger:innen abverlangt. Diese Bewegungen sind allerdings nicht immer die gleichen: Nicht jede Person bedient sich der exakt selben Bewegungsstrategie um sich beispielsweise eine Hose anzuziehen. Es geht insofern um eine Sammlung und Ermittlung von erlernten und erworbenen Alltagstechniken des Anziehens. Hier stellt sich auch die Frage nach den jeweiligen Besonderheiten und Qualitäten dieser Bewegungsabläufe – beispielsweise im Falle von möglichen Beeinträchtigungen.

Durchführung

Zu Beginn des Workshops wird mit den Teilnehmer:innen in einer gemeinsamen Runde eine moderierte Gruppendiskussion geführt. Das Thema handelt von den individuellen Bezügen und dem subjektiven Nutzungsverhalten von Kleidung. Die Diskussion wird mit Hilfe eines Leitfadeninterviews durchgeführt (Siehe Anhang 1). Der Zweck dieser Sequenz besteht in der Aktivierung des Interesses der Teilnehmer:innen. Es eröffnet sich damit ein Beobachtungsrahmen für mögliche gruppendifferenzielle Aspekte und Wissensstandanalysen. Es soll darum gehen, die Teilnehmer:innen für die Bewegungsabläufe, die während dem Anziehen eines Kleidungsstücks geschehen, zu sensibilisieren und ihr Erfahrungswissen für dieses Thema zu aktivieren.

In weiterer Folge wird die Gruppe dazu eingeladen sich mit der subjektiven Praxis des Anziehens praktisch auseinanderzusetzen und dies auch bewusst zu inszenieren. Dafür werden die einzelnen Mitglieder dazu eingeladen, sich jeweils vor eine aufgebaute Videokamera zu stellen. Die Aufgabe besteht darin, dass sich eine Person mit einem Hemd vor die Kamera stellt, es anzieht, wieder

auszieht und an die nächste Person weitergibt. Dies geht solange bis jede Person einmal vor der Kamera gestanden ist. Dabei bekommt jede Person am Ende ihres Beitrags Applaus vom Rest der Gruppe.

Diskussion der Ergebnisse

Das während der Übung entstandene Video bildet eine Sammlung von jeweils unterschiedlichen Möglichkeiten des An- und Ausziehens. Dabei vollziehen sich die Handlungen vor einem bewusst gewählten Setting (eine Kamera vor einem einheitlichen Hintergrund). Die Mitglieder bewegen sich so betrachtet nicht mehr in einer beliebigen Alltagssituation. Sie bewegen sich auf einer Bühne, die über den Moment einer inszenierten Aufzeichnung geschaffen wird. Es eröffnet sich ein choreographischer Ablauf mit einem klaren Beginn (die Überreichung des Hemdes) und einem Ende (Applaus). Die Handlung, die sich zwischen diesen beiden Punkten trifft, vermittelt sich als eine choreographische Inszenierung – wobei das Hemd einen maßgeblichen Einfluss auf die Abfolge nimmt. Es könnte hierbei auch als eine Art Co-Regisseur verstanden werden.

Die vermutlich befremdende Situation der akribischen Inszenierung einer Alltagsbewegung weckt zu Beginn der Übung Hemmungen seitens mancher Gruppenmitglieder. Dies wird im Laufe der einzelnen Durchgänge schrittweise abgebaut und mündet in einer belustigten Teilnahme eines jeden einzelnen Mitglieds. Es liegt die Vermutung nahe, dass die wertschätzende Grundeinstellung der Gruppe hierfür einen maßgeblichen Einfluss hat. Der Applaus, der auf jeden einzelnen Beitrag folgt, unterstreicht diese Annahme. Die vorgegebene Seriosität des Settings und der Aufgabenstellung verleihen der Situation eine gewisse Absurdität: Die Selbstverständlichkeit des Phänomens „Anziehen“ wird in ihrer Gesamtheit und Funktion hinterfragt. Insofern bietet die Situation die Möglichkeit die Absurdität der Aufgabe als eine Quelle des Humors zu nutzen, wodurch es zu einer möglichen Auflockerung der Situation kommen kann. Genau das passiert in der Durchführung der Aufgabe: Die Teilnehmer*innen geben sich der Aufgabe humorvoll hin.

Vergleicht man die Handlungen der einzelnen Akteur:innen, dann erkennt man im Hinblick auf die gewählten Lösungsstrategien, dass man sowohl auf vielerlei Ähnlichkeiten als auch auf entscheidende Unterschiede stößt. Über eine schematische Gegenüberstellung der einzelnen Videosequenzen lassen sich kategorische Praktiken der Bewegung erkennen (siehe Abbildung 1). Beispielsweise unterscheiden sich die Bewegungen einer Person mit einer eingeschränkten Beweglichkeit der Schulter von einer Person mit langen Armen. In einer solchen gerichteten Analyse entsteht Aufmerksamkeit für Bewegungen, die in einer gewöhnlichen Alltagssituation unter Umständen wenig Beachtung gefunden hätten. Es zeigt sich, dass sich in einer vorsätzlich

unscheinbaren Situation, wie dem Anziehen eines Hemdes, eine erstaunliche Vielfalt an Lösungsstrategien findet. Es sind genau diese heterogenen Strategien des Alltags die als eine bereichernde Quelle für tänzerischen Ausdruck genutzt werden können – wobei sich die Frage stellt, ob die inszenierten Handlungen der Teilnehmer*innen nicht bereits als Tanz verstanden werden können.



Abb. 1. © David Tomasi.
Bewegungsstudien. 2023.
Videostills.

Fallbeispiel – Tanz und Kleidung auf der Bühne

Im Rahmen des Projekts „*Tanz Revue*“ wird in Zusammenarbeit mit der Line-Dance Gruppe Predlitz und dem Griessnerstadl ein Theaterprojekt entwickelt, dessen Fokus auf einer Inszenierung des Spiels mit Kleidung und Stoffen liegt. Die Arbeitsgruppe setzt sich aus zwölf Frauen aus der Region im Altersbereich zwischen fünfzig und siebzig Jahren zusammen. Die Gruppe trifft sich bereits seit mehreren Jahren regelmäßig zum gemeinsamen Tanzen. Wie der Name der Gruppe

bereits vermuten lässt, ziehen die Teilnehmerinnen ihre Vorkenntnisse aus dem Bereich des Line-Dance. Es liegen allerdings noch wenig bis gar keine Erfahrungen im Hinblick auf Tanztheater und Bühnenerfahrung vor. Was im Kontext der Gruppenkonstellation hier besonders spannend ist, ist, dass es hierbei auch Teilnehmerinnen gibt, die zuvor noch nicht im Rahmen der Line-Dance Gruppe trainiert haben. Es handelt sich insofern um absolute Neuzugänge im Hinblick auf Tanz und Theater. Eine dieser Teilnehmerinnen ist auf einen Rollstuhl angewiesen.

Eine künstlerisch seriöse Inszenierung von Menschen in diesem Altersbereich ist laut den Erfahrungen, Berichten und Bobachtungen des Vereinsleiters, der Mitarbeiter:innen und der Teilnehmerinnen ein Thema, welches besonders in der ländlichen Region des Obermurtals wenig bis gar keine Beachtung findet. Im Sinne eines Zeichens für gesellschaftliche Teilhabe und Inklusion hat das Projekt den Anspruch diesen Frauen die Möglichkeit zu bieten innerhalb eines sicheren Raumes ihre tänzerischen Ausdrucksmöglichkeiten zu schulen und diese auf der Bühne vor einem Publikum zu präsentieren. Alle Menschen können auf einer Bühne stehen und ein ästhetisch seriöses und anspruchsvolles Programm darbieten.

Die Aufgaben des Autors innerhalb dieses Projekts sind die choreographische und dramaturgische Inszenierung, die Entwicklung der Kostüme sowie das Training der Teilnehmerinnen.

Durchführung

Die konkrete Umsetzung unterteilt sich zeitlich in insgesamt drei Phasen. Innerhalb der ersten beiden Phasen findet jeweils ein intensiver Workshop statt, dessen Fokus auf der Vermittlung von tänzerischen und künstlerischen Techniken liegt. Es geht vor allem um eine Verbindung von tänzerischer Technik mit künstlerischer Forschung. Die Workshops finden immer an einem Wochenende statt und verlaufen pro Tag für sechs bis acht Stunden. Das Ziel dieser Sequenzen besteht darin, einen begleiteten künstlerischen Prozess zu initiieren – wobei die Schulung der individuellen Ausdrucksmöglichkeiten im Vordergrund stehen. Aufbauend auf den Ergebnissen der gemeinsamen Arbeitsphasen wird letztlich ein Aufführungsprogramm erarbeitet. Die Struktur des Programms ist so gestaltet, dass es möglich ist eine Reihe an Einzelbeiträgen zu erarbeiten, die zum Schluss in einer losen Aneinanderreihung präsentiert werden: eine Tanz Revue. Dieses Setting ermöglicht es vor allem auf die Heterogenität der Gruppe gezielter und differenzierter eingehen zu können. Im Sinne des Themenfeldes von Tanz und Textil findet ein künstlerischer Design- und Forschungsprozess statt, welcher in der Entwicklung der für die Aufführung verwendeten Kostüme und Kleidungsstücke entsteht. Es werden sowohl Kostüme für spezifische Choreographien

entwickelt als auch choreographische Konzepte aus den Voraussetzungen des textilen Materials abgeleitet.

Die letzte Phase ist ein zweiwöchiges intensives Training, in dem die bisher erarbeiteten Konzepte und Ideen finalisiert werden und gemeinsam einstudiert werden. Am Ende kommt es zu einer Aufführung im Sinne einer offiziellen Uraufführung eines Abendprogramms des Griessner-Stadls mit dem Titel „Tanz Revue“.

Diskussion der Ergebnisse

Im Hinblick auf den Beginn des Projekts lassen sich seitens der Gruppe große Unsicherheiten beobachten. Dies begründet sich aus der anfangs beschriebenen Selbsteinschätzung der Teilnehmerinnen im Hinblick auf ihre eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen. Es besteht dahingehend ein besonders starkes Bedürfnis nach Struktur und Sicherheit, welche über das Training von konkreten tänzerischen Techniken und der Vermittlung von choreographischem Material gegeben werden. Dieser Sicherheit stiftende Rahmen wird im Laufe des Projekts systematisch abgebaut um die Gruppe mit den notwendigen Unsicherheiten zu konfrontieren, die als ein inhärenter Teil von künstlerischen Prozessen anzusehen sind. Auf diese Weise gelingt es der Gruppe Konzepte aus ihrem eigenen Ausdrucksvermögen zu erarbeiten.

Im Hinblick auf die Heterogenität der Gruppe zeigen sich vielerlei Ansätze bezüglich der Möglichkeiten zwischen dem Dialogfeld von Textil und Körper. Dies zeigt sich in der individuellen Art und Weise wie die Teilnehmerinnen sich dem Material annähern. Der Körper und dessen Funktionen werden verhüllt, erweitert, verborgen, ergänzt, unterstrichen oder miteinander in Beziehung gesetzt. In der gemeinsamen Improvisation entsteht ein körperlicher Austausch der Teilnehmerinnen untereinander und mit den jeweiligen Textilien. Dabei werden Ideen von einzelnen Personen übernommen, adaptiert oder in Bezug gesetzt. Es inspirieren beispielsweise die Drehungen von einer Person die Armbewegungen einer anderen. Innerhalb dieser Dynamik entwickeln sich Konstellationen wie Solos, Duette oder Gruppeneinlagen.

Die Selbsteinschätzungen der Teilnehmerinnen bezüglich der eigenen Kompetenzen durchlaufen im Dialogfeld mit den Kostümen einen signifikanten Wandel. Dies zeigt sich vor allem bei jenen Kleidungsstücken, die eine besonders körpererweiternde Wirkung aufweisen. Eine Teilnehmerin

beschreibt hierfür beispielsweise, dass sich das Bewegen in und mit ihrem Kostüm als eine besonders intensive und bereichernde Erfahrung erlebt wird:

„Also ich war ja, was diesen Mantel betrifft, sehr skeptisch. Ich hab mich da einfach so überhaupt nicht drin vorstellen können. Aber vom ersten Moment, wo ich ihn angezogen hab und mich darin bewegt habe, hat sich das angefühlt, als wäre ein tonnenschwerer Stein von mir gefallen. Es macht mir einfach einen so unglaublichen Spaß, ich kann das gar nicht anders beschreiben. Das ist einfach mein Mantel. Den lass ich mir auch nicht mehr nehmen!“
(TN 2B, 19.06.2024, Beobachtungsprotokoll 5 – siehe Anhang 2, S. 41)

Die Textilien geben dem tänzerischen Ausdruck der Gruppe einen neuen Wert, indem sie sich in der Erweiterung des eigenen Körpers selbst neu erleben und spüren können.

Für die Teilnehmerin im Rollstuhl findet sich hier etwa ein besonders wertvoller Ansatz im Hinblick auf die Frage, wie performativ tänzerischer Ausdruck im Kontext von körperlicher Beeinträchtigung aussehen kann.

Während den Arbeitsphasen macht sie die Entdeckung, dass sie eine vor sich aufgespannte Stoffbahn mit ihren Händen und Armen bespielen kann. Sie befindet sich dabei wie hinter einer Art Vorhang, der ihre Bewegungen auf Grund der materiellen Eigenschaften unmittelbar in sich aufnimmt (siehe Abbildung 2). Aus Sicht des Publikums bleibt sie hinter dem Stoff verborgen – wobei sich in den Bewegungen des Stoffes ihre Person abzeichnet. Es entwickelt sich aus diesem Ansatz ein Programmbeitrag, welcher die Bewegung des Körpers als solchen in das Zentrum der Aufmerksamkeit rückt. Die Falten und Wellen des Stoffes werden zu einem Echo des Körpers, welcher in einer hypnotischen Darstellung zwischen Form und Nicht-Form pendelt: Die eigentliche Form des Individuums ist nicht direkt sichtbar, aber in den Bewegungen wird es möglich den Menschen hinter dem Stoff auf eine Art zu sehen, die über die Grenzen von Normalvorstellungen hinaus gehen. Am Ende des Beitrags wird der „Vorhang“ herabgelassen und die Person wird vollständig sichtbar. Mit Unterstützung der anderen Mitglieder erhebt sich die Teilnehmerin aus ihrem Rollstuhl und verbeugt sich. Dieser abschließende Moment wird von einigen Personen aus dem Publikum als besonders ergreifend beschrieben, da hier ein zentraler Kerngedanke unterstrichen wird: performative Kunst und ästhetische Inszenierung ist etwas, das innerhalb der richtigen Rahmenbedingungen von allen Menschen auf einem seriösen Niveau betrieben werden kann.



Abb. 2. © David Tomasi. *Aufführungsaufnahme*. 2024. Videostill.

Resümee und Fachdidaktische Konsequenzen

Betrachtet man die dargebrachten Fallbeispiele, dann lässt sich erkennen, dass die Vielfalt der beiden Arbeitsgruppen im Spielfeld von bewegten Textilen einen durchaus mannigfaltigen Bereich für inklusive Strategien der Kunstvermittlung eröffnet.

Aus dem ersten Beispiel zeigt sich, dass sich innerhalb der heterogenen Qualitäten von alltäglichen Bewegungspraktiken eine Fülle an Möglichkeiten für bewegte Ausdrucksmittel findet. Die innerhalb dieses Beispiels hervorgekehrten Bewegungsstrategien verweisen auf die unscheinbaren Potentiale von individueller Alltagsbewegung im Kontext von tänzerischen Inszenierungen. Auf Grund seiner dezidierten Voraussetzungen bietet sich das Kleidungsstück als ein Medium an, mit dessen Hilfe eine solche Sensibilität überhaupt erst möglich wird: Die Notwendigkeit des Anziehens veranlasst das Individuum dazu eine Praxis der Bewegung zu finden, die seinen eigenen Möglichkeiten gerecht wird. Dadurch kann beispielsweise eine Art Index oder Karte der eigenen Bedürfnisse und Möglichkeiten des Körpers ermittelt werden. Dies ist gerade im Kontext von Tanz und Kunst ein wertvoller Beitrag, denn es ermöglichen sich damit neue Perspektiven und Erweiterungen die als ein Mittel der Innovation von bereits etablierten Strukturen dienen können. Die Heterogenität der Arbeitsgruppe beschreibt damit den Ansatzpunkt, die Selbstverständlichkeit von Bewegung *in* und

mit Kleidung konkret zu hinterfragen. Betrachtet man die bisherigen Ausführungen im Hinblick auf die Besonderheiten von tänzerischer Praxis, dann lässt sich erkennen, dass es sich hierbei genau um eines der wesentlichen Ansprüche dieser Kunstform handelt: Tanz bildet aus der Hinterfragung von Normalität sein schöpferisches Potenzial.

Dies zeigt sich auch im zweiten Fallbeispiel. Allerdings wird hier eine weitere Komponente sichtbar. Innerhalb des Arbeitsprozesses zeigt sich, welche Einflüsse die choreographische Arbeit im Hinblick auf das Selbst- und Fremdbild der Teilnehmerinnen hat. Innerhalb des Dialogs mit den Kostümen bietet sich die Möglichkeit einer intensiven Erfahrung der eigenen Möglichkeiten und Kompetenzen im Hinblick auf den Körper und dessen Ausdrucksmittel. Dieser Erfahrungshorizont vollzieht sich eben nicht homogen, da die Individuen nicht homogen sind. Zwar kommt es im Rahmen des Trainings zu einer Angleichung der jeweiligen Kompetenzen an eine spezifische choreographische Idee. Aus Sicht der Persönlichkeitsentwicklung kann dies allerdings als ein nebenschälicher Schauplatz betrachtet werden. Für eine Aufarbeitung von möglichen fachdidaktischen Zielen bieten die jeweiligen Erfahrungspotentiale im Hinblick auf die eigene Persönlichkeit einen entscheidenden Ansatzpunkt der Kunstvermittlung. Im Tanz mit der Kleidung erfahren und lernen die Teilnehmerinnen über ihre eigenen Körper. Die Metaebene des Lernprozesses kann insofern auf die Möglichkeiten der positiven Selbsterfahrung gerichtet werden. Das entscheidende Potenzial dieses Ansatzes liegt darin, dass sich die Lernerfahrungen neben einer intellektuellen Aufmachung besonders über die körperliche Ebene vollziehen. Es eröffnen sich damit Inhalte, die weit über eine rein verbale Ebene oder normative Vorstellung von Kompetenz hinaus gehen. Im Tanz spürt sich das Individuum selbst und kann sein Inneres in die Bewegung tragen – wodurch es für das Außen sichtbar wird. Stoff und Kleidung dienen in diesem Kontext als vermittelndes Trägermedium und können ähnlich wie Musik einen stabilen Referenzpunkt für die Bewegungsabläufe liefern. Diese Art Vermittlung geht über die Grenzen von Normalvorstellungen hinaus und beschreibt eine der wesentlichen Ressourcen für inklusive Strategien innerhalb künstlerischer Vermittlung.

Literatur

- Biewer, G. (2010): Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik (2. Aufl.). Klinkhardt.
- Czernick-Leber, U. (2022): »Lernen, mit dem Körper Dinge zu sagen« Künstlerisch-ästhetische Forschung mit dem Körper: Ein Gespräch mit Gregor Zöllig. In H. Thienenkamp & J. Voit (Hrsg.), Im Dialog mit den Dingen (1. Aufl., S. 63 – 79). transcript.
- De Boer, H. & Reh, S. (2012): Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen (1. Aufl.). Springer.
- Fischer-Lichte, E. (2004): Ästhetik des Performativen (12. Aufl.). Suhrkamp.
- Flügel, J. C. (1930): The Psychology Of Clothes (1. Aufl.). Hogarth Press & The Institute of Psycho Analysis.
- Freibertshäuser, B. (1997): Feldforschung und teilnehmende Beobachtung. In B. Freibertshäuser, u.a (Hrsg.), Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft (1. Aufl., S. 503 – 534). Weinheim.
- Gierz, G. (2018): Die Einzigartigkeit im Alter. Choreographische Verfahren mit Tanzenden ab 60 Jahren. In S. Quinten, C. Rosenberg (Hrsg.), Danz – Diversität – Inklusion. Jahrbuch Tanzforschung 2018 (1. Aufl., S. 83 – 96). transcript.
- Giffhorn, H. (1978): Kunst, visuelle Kommunikation, Design: Mode und Statussymbole: Modeverhalten u. ästhet. u. soziale Normen ; Aussehen von Menschen ; Rollenverhalten u. polit. Handeln (1. Aufl.). Metzler.
- Kappert, D. (2010): Tanz zwischen Kunst und Therapie (2. Aufl.). Verlag für Ästhetische Bildung.
- Kirchner, C. & Kirschenmann, J. (2024): Kunst unterrichten. Didaktische Grundlagen und schülerorientierte Vermittlung (4. Aufl.). Friedrich Verlag.

Loffredo, A. (2016): Kunstunterricht und Inklusion: Eine bildungstheoretische und fachdidaktische Untersuchung gegenwärtiger Anforderungen an ausgewählten Unterrichtsbeispielen für die Primar- und Sekundarstufen (1. Aufl.). Athena.

Lüders, C. (2000): Beobachten im Feld und Ethnographie. In U. Flick, E. Kardorff, & I. Steinke (Hrsg.), Qualitative Forschung. Ein Handbuch (1. Aufl., S. 384 – 401). Rowohlt.

Niera, H. (2018): Kultur- und Bildungsverein „Ich bin OK.“. Praxiszugänge für Tanzen im inklusiven Kontext. In S. Quinten, C. Rosenberg (Hrsg.), Danz – Diversität – Inklusion. Jahrbuch TanzfForschung 2018 (1. Aufl., S. 123 – 134). transcript.

Osburg, C. (2020): Spielerisch gelebte Inklusion. (Improvisations-) Theater in der Grundschule. In H. Wocken (Hrsg.), Die Zähmung der Inklusion. Separation integriert Inklusion (1. Aufl., S. 165 – 192). Feldhaus.

Quinten, S. (2017): Verkörperte Teilhabe. Praktische Beispiele aus tanzkünstlerischen Kontexten und theoretischer Spurensuche. In J. Gerlang (Hrsg.), Kultur Inklusion Forschung (1. Aufl., S. 72 – 88). Belz Juventa.

Quinten, S. & Rosenberg C. (2018): Danz – Diversität – Inklusion. Jahrbuch TanzfForschung 2018 (1. Aufl.). transcript.

Skrandies, T. (2009): Das Intervall der Geste oder wann beginnt Tanz? In R. Görling, T. Skrandies, & S. Trinkaus (Hrsg.), Geste: Bewegungen zwischen Film und Tanz (1. Aufl., S. 117 – 146). transcript.

Stromberg, K. (2013): Kleider – Tanz – Schuhe. Wer bewegt wen? In A.-B. Schlittler, & K. Tietze (Hrsg.), Mode und Bewegung. Beiträge zur Theorie und Geschichte der Kleidung (1. Aufl., S. 23 – 34). DZA Druckerei zu Altenburg GmbH.

Wevelsiep, C. (2015): Pädagogik bei emotionalen und sozialen Entwicklungsstörungen (1. Aufl.). Kohlhammer.

Wocken, H. (2020): Die Zähmung der Inklusion. Separation integriert Inklusion (1. Aufl.). Feldhaus.

Wocken, H. (2013): Über die Gefährdung des Kindeswohls durch die Schule. Ein unmögliches Essay zur Therapie einer krankmachenden Institution. Zeitschrift für Inklusion, (2), <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/21>

Quellen

Curtis, S. (2022, Oktober 22): Exploring Borders – moving on.
http://susanna-curtis.de/exploringborders_movingon

Enkelman, S., VG Bild-Kunst (1929): Apokalyptischer Engel. Deutsches Tanzarchiv: <https://www.deutsches-tanzarchiv.de/archiv/nachlaesse-sammlungen/k/harald-kreutzberg>

Horn, R., VG Bild-Kunst (1972): White body fan. Art Gallery NSW: <https://www.artgallery.nsw.gov.au/collection/works/12.2003/>

Morgan, B., The Barbara Morgan Archive (1940): Martha Graham – Letter to the World (Kick): <https://www.holdenluntz.com/artists/barbara-morgan/>

Taber Bas-Relief Photographic Syndicate, Musée d' Orsay (1897): Mlle Loïe Fuller. Sammlung Musée d'Orsay: <https://www.musee-orsay.fr/fr/oeuvres/mlle-loie-fuller-4216>

Anhang 1 – Leitfadeninterview

Ich interessiere mich für Kleidung und würde daher gerne mehr über die Kleidung erfahren, die ihr heute trägt. Dabei würde mich zu Beginn interessieren, wie ihr eure Kleidung beschreiben würdet:

Was habt ihr an? → Vorstellrunde mit Namen

Wie würdet ihr die Kleidung von der Person neben euch beschreiben?

Wie würdet ihr eure eigene Kleidung beschreiben?

Was mögt ihr an eurer Kleidung? → Was mögt ihr nicht? → Gibt es Dinge, die euch stören?

Wenn ihr eine Sache an eurer Kleidung ändern könntet, was wäre das?

Was interessiert euch an Mode?

Wenn ich mich anziehe ist mir aufgefallen, dass mir oft gar nicht merke was ich da eigentlich mache. Darum habe ich mich gefragt, wie ich das überhaupt mache. Vor allem interessiert mich auch, wie andere das machen.

Wie zieht ihr euch an?

In welcher Reihenfolge zieht ihr euch an?

Auf welche Dinge achtet ihr, wenn ihr euch anzieht?

Wie würdet ihr dieses Hemd anziehen? → Übung – Anziehen und Ausziehen eines Hemds

Wenn ich mir ein Hemd anziehe, dann lasse ich die Knöpfe meistens offen. Aber manchmal mag ich es wenn die Knöpfe zu sind.

Wie würdet ihr die Knöpfe zumachen? → Wie würdet ihr sie öffnen?

Wie könnte man einen Knopf noch zumachen? → Wie könnte man ihn noch öffnen?

Alternativ weitere Kleidungsstücke erproben: Wie sieht das zb. mit euren Schuhen aus?

Anhang 2 – Beobachtungsprotokolle

Protokolle Tanz Revue

Workshop 1 19.01.2024 – 22.01.2024

Workshop 2 04.04.2024 – 07.04.2024

Training 17.06.2024 – 28.06.2024

18.01.2024 Beobachtungsprotokoll 1

Der Vereinsleiter (X1) bringt mich (DT) in einen Turnsaal. In der Halle befinden sich etwa zehn Frauen. Diese unterhalten sich.

Ich trete auf die Teilnehmerinnen (TN) zu und begrüße sie mit einem Händedruck.

TN 10J begrüßt mich und erklärt X1, dass sich zwei weitere Teilnehmerinnen etwa um zehn Minuten verspätet werden.

In der Zwischenzeit baue ich mein Unterrichtsmaterial auf.

DT: „Ich entschuldige mich bei euch im Vorfeld. Ich bin nicht sonderlich gut darin mir Namen zu merken. Ich bitte euch daher, dass ihr euch ein Stück Klebeband auf die Brust klebt und euren Namen darauf schreibt.“

Die letzten beiden Teilnehmerinnen treffen ein. Eine sitzt im Rollstuhl (C3).

X1: „Das ist 5E und C3. Bei der C3 ist es wichtig dass wir sie besonders gut einbeziehen.“

X1 hält eine Ansprache. Dabei geht es darum zu klären worum es bei dem Projekt gehen soll und was die Ziele unserer gemeinsamen Arbeit sind.

Ich stelle mich der Gruppe vor.

TN 10J meint, dass die Gruppe mir gerne ein paar ihrer bereits einstudierten Line-Dance Choreographien zeigen möchte.

Die Gruppe geht in Formation und tanzt drei verschiedene Choreographien.

TN 10J: „Und, was sagst du?“

DT: „Ja, das ist auf jeden Fall etwas mit dem wir schon arbeiten können.“

TN 10J: „Du musst bedenken wir sind ja alles keine sonderlich erfahrenen Tänzerinnen. Wir machen das nur so für uns.“

DT: „Das muss ja nichts heißen.“ (lacht)

DT: „Stellen wir uns vielleicht am besten einmal alle im Kreis auf und machen eine Aufwärmrunde. Ihr schaut einfach auf mich und versucht die Sachen die ich mache so gut wie es geht nach zu machen. OK? C3, du versuchst die Bewegungen bitte auch so gut wie möglich mit zu machen. Also schau vielleicht einfach auf meine Arme oder Schultern.“

Ich beginne mit meinem Unterrichtsprogramm. Dies setzt sich aus Körperübungen zusammen, die das Ziel verfolgen die Wahrnehmung für die einzelnen Stellen im Körper zu sensibilisieren.

Nach der Mittagspause kommt 10J zu mir und fragt mich ob ich der Gruppe auch einmal etwas vorzeigen könnte.

DT: „Wollt ihr, dass ich euch ein paar Sachen vorführe?“

TN 7G: „Ja bitte!“

Ich führe der Gruppe eine Mischung an Tanzschritten aus meinem persönlichem Repertoire vor. Am Ende der Vorführung applaudiert die ganze Gruppe.

TN 10J: „Wahnsinn.“

TN 4D: „Das schaut bei dir alles so leicht und locker aus.“

DT: „Ja, das kommt mit der Übung.“ (lacht)

TN 4D: „Wie lange machst du das jetzt schon?“

DT: „Über sechs Jahre.“

TN 4D: „Wow.“

DT: „Ich hätte auch noch vor gehabt, dass ich euch ein paar von diesen Schritten beibringe. Wollt ihr das statt der anderen Übung machen?“

Zustimmung aus der Gruppe.

Die restliche Zeit wird damit verbracht eine Reihe an spezifischen Tanzschritten aus dem Solo Jazz zu üben.

Während dem Training positioniere ich mich in die Nähe von C3 und gebe ihr Anregungen wie sie die Bewegungen mitmachen könnte.

Die Arbeitsgruppe befindet sich in der Trainingshalle versammelt.

Es werden Bewegungsübungen mit den Teilnehmerinnen durchgeführt. Dafür wird eine Übung gemacht die auf die Schulung der Raumwahrnehmung und der körperlichen Inszenierung von bestimmten Motiven abzielt. Es geht darum, sich im Rahmen eines vorgegebenen Themas frei durch den Raum zu bewegen. Das Thema lautet „Fließen wie der Wind.“.

Die Teilnehmerinnen beginnen sich durch den Raum zu bewegen.

TN 3C sitzt am Rand und beobachtet die Situation.

Ich gehe zu ihr.

DT: „Schau mal, darf ich dich einmal kurz anschieben?“

TN 3C: „Jo.“

3C lockert die Bremsen an ihrem Rollstuhl und gibt die Füße auf die Beinablage.

Ich beginne 3C im Rhythmus der Musik durch den Raum zu schieben. Dabei wechseln wir die Richtung, bremsen, beschleunigen, drehen oder fahren Kurven.

Die anderen Teilnehmerinnen kommen uns entgegen. Diese winken 3C zu, bewegen sich mit ihr oder lächeln sie im Vorbeigehen an.

TN 3C: „Jetzt fliege ich gleich davon.“

DT: „Was meinst du?“

TN 3C: „So wie du mich da herum schiebst. Das fühlt sich an als würde sich durch den Raum fliegen. Wie ein Adler.“

DT: „Schön das dir das so gefällt.“

TN 3C: „Am liebsten würde ich mich auf einen Adler setzen und durch die Luft fliegen.“

05.04.2024 Beobachtungsprotokoll 3

In der Turnhalle

Es werden mit der Gruppe die bisher eingeübten Tanzschritte wiederholt.

Im Anschluss werden Strategien der Improvisationstechnik vorgestellt und geübt – unter anderem Kontaktimprovisation.

TN G7: „Also mir gibt das nicht sonderlich viel.“

DT: „Das ist auch OK. Es gibt Übungen die liegen einem mehr als andere.“

Ich wende mich an die Gruppe.

DT: „Wie geht es euch damit?“

TN 8H: „Geht schon. Aber man weiß manchmal nicht wirklich was man machen soll.“

DT: „Dann machen wir am besten noch einen Durchgang. Ich gebe euch dieses Mal ein anderes Lied.“

TN G7: „Ja bitte! Die Musik davor war nicht so meines.“

Die Musik geht zu Ende.

TN G7: „Also mehr als zwei Mal brauchen wir das jetzt nicht mehr machen.“

In der Turnhalle.

Der Gruppe steht ein Fundus an textilem Material zur Verfügung. In der gemeinsamen Arbeit mit den Stoffen sollen innerhalb der Gruppe mögliche Bewegungsabläufe ergründet werden. Es geht um die Erarbeitung von Bewegungen im Zusammenspiel mit den Stoffen.

Teilnehmerin 10J und G7 kommen auf mich zu.

TN 10J: „Also DT, uns ist hier jetzt nicht sonderlich klar was wir hier jetzt machen sollen. Können wir nicht vielleicht wieder die Tanzschritte üben?“

DT: „Also das Ziel von heute soll vor allem einmal sein, dass ihr mögliche Ideen für eure Auftritte findet. Die Tanzschritte haben wir außerdem bereits gestern wiederholt.“

TN G7: „Und wie sollen wir das machen?“

DT: „Indem ihr euch mit den Stoffen die ihr hier habt in Bewegung setzt und versucht genau zu beobachten was passiert. So ähnlich wie wir das bei den Körperübungen gemacht haben. Sucht nach Augenblicken in der Bewegung, die euer Interesse wecken und geht dem auf die Spur. Ihr könnt euch so wie die A1 das gerade versucht den Stoff zum Beispiel an den Armen befestigen. Da hinten habe ich Sperrnadeln wenn ihr wollt.“

TN G7: „Also ich kann ja mit diesem ganzen künstlerischen Zeug wenig anfangen. Ich fühl mich da wohler beim tanzen. Kannst du uns nicht einfach wieder sagen, wie wir tun sollen und wir üben das dann wieder?“

DT: „Nein, das kann ich nicht machen. Ich bin nämlich nicht hier um euch zu sagen was ihr konkret machen sollt. Meine Aufgabe liegt darin, dass ich euch dabei unterstütze eure eigenen Ideen zu finden. Dabei helfe ich euch gerne.“

TN G7: „Ja aber du bist ja der Choreograph. Das ist doch deine Aufgabe, dass du uns die Sachen ansagst.“

DT: „Ja, und ich sage euch an, dass ihr nach Ideen suchen sollt.“

TN G7: „Für dich ist das ja alles so einfach, weil du kannst das ja bereits. Wir können das nicht. Darum musst du uns sagen, wie wir tun müssen.“

TN 10J: „Wir können das halt einfach nicht so gut.“

TN G7: „Weißt du, wir müssen schließlich dann auch einen Auftritt hinlegen.“

DT: „Es ist völlig egal ob ihr das gut könnt oder nicht. Um Können geht es gar nicht. Es geht darum, dass ihr es versucht und euch darauf einlasst.“

TN G7: „Aber wie?“

DT: „Versuch es doch einfach einmal, G7! Nimm den Fetzen in die Hand und versuch dich ganz einfach damit zu bewegen.“

TN G7: „Kannst du uns das wenigstens vorzeigen?“

DT: „OK, ich zeig es euch vor.“

Ich nehme mir einen Stofffetzen und spiele Musik ab. Anschließend beginne ich mich im Rhythmus der Musik mit dem Stoff zu Bewegen.

Die Musik geht zu Ende.

TN 10J: „Aber wir können uns mit so einem Zeug doch nicht auf die Bühne trauen. Bei dir schaut das vielleicht gut aus aber wir machen uns da lächerlich.“

TN C3: „Du bewegst dich wie ein Gummiband.“

DT: „Und dafür habe ich mich jetzt nur auf den Stoff konzentriert. Da habe ich jetzt keinen einzigen Tanzschritt verwendet. Ich war mit meiner Aufmerksamkeit nur beim Stoff und bei mir. Dafür

brauche ich keine Tanzschritte. Sondern ich suche nach neuen möglichen Tanzschritten indem ich meine Bewegungen und den Stoff bewusst und konzentriert wahrnehme. Das ist wie ein Spiel. Ich möchte, dass ihr anfangt zu spielen.“

TN 4D: „Wie die Kinder am Spielplatz, 10J.“

DT: „Genau!“

Die Gruppe geht wieder in das gemeinsame Arbeiten. Es finden sich verschiedene Gruppenkonstellationen die nebeneinander zur gleichen Zeit arbeiten.

Am Ende der zweiten Hälfte des Unterrichts zeigen die Teilnehmerinnen ihre choreographischen Ideen dem Rest der Gruppe. Jeder Beitrag bekommt am Ende einen Applaus und es werden Eindrücke und Ideen ausgetauscht. Diese werden schriftlich dokumentiert.

Gegen Ende des Unterrichts verfügt die Gruppe über eine Vielzahl an Konzepten und Ideen für einzelne Aufführungsbeiträge.

DT: „Also ich finde wir haben heute schon sehr viel Material gesammelt. Da geht sich schon fast ein ganzes Abendprogramm aus.“

TN 10J: Ja also wenn wir das so machen, dann schaut das schon richtig gut aus.“

TN G7: „Jetzt haben wir schon ziemlich viele Sachen, mit denen wir arbeiten können.“

Die Gruppe ist beim Training versammelt.

Es werden die jeweiligen Beiträge für die Aufführung erprobt.

Die Teilnehmerinnen kommen das erste Mal in Kontakt mit den für einen spezifischen Tanz konzipierten Kostümen. Es handelt sich dabei um besonders weit geschnittene, ärmellose schwarze, Mäntel. In ihrer Form erinnern sie an Ponchos. Unsere Kostümbildnerin nennt diese Kostüme immer „Radmäntel“. Wir versuchen in der Gruppe zu erproben wie man sich mit diesen Kostümen bewegen kann.

TN 7G: „Na, des sollen wir anziehen?“

DT: „Ja freilich. Die Kostümbildnerin hat sich extra Mühe dafür gegeben.“

TN 7G: „Aber da gehen wir ja vollkommen unter in den Dingern.“

TN 8H: „Also ich weiß nicht ob das was für mich ist.“

DT: „Zieht sie doch einfach mal an und versucht es wenigstens.“

Die von mir ausgewählten Teilnehmerinnen ziehen sich die Kostüme an.

TN 2B: „Boah, das ist ja voll schwer!“

DT: „Ja, das ist ein ziemlich schwerer Stoff. Aber der fliegt dann auch ziemlich. Schau mal wie fließend der fällt.“

TN 2B: „Ja stimmt. Der macht genau das nach was ich mach. Aber das fühlt sich super an.“

TN 2B beginnt sich in ihrem Mantel zu bewegen.

DT: „Das schaut jetzt schon richtig super aus.“

TN 8H : „Ich weiß nicht ob ich da nicht fett in dem Mantel aussehe. (...) Also da schleppst du dich ab. (...) Schau, die 2B ist schon voll in Stimmung.“

TN 7G: „Meiner fühlt sich irgendwie komisch an.“

DT: „Ja deiner ist aus so einer Art Anorak-Stoff. Aber bewegt euch mal ein wenig in den Sachen und fühlt euch ein wenig in das Ganze ein. Am besten wir versuchen es dann auch gleich mit Musik. Geht ihr bitte am besten gleich auf die Bühne hoch und ich gebe euch mal ein Stück. Lasst euch da einfach einmal von der Musik inspirieren und schaut welche Bewegungen da kommen.“

Die Teilnehmerinnen stehen auf der Bühne und schwingen in ihren Mänteln, bewegen die Arme und drehen sich um die eigene Achse.

Es wird Musik abgespielt.

DT: „Schaut darauf, dass ihr euch auch von dem Mantel leiten lasst. Also auch das Gewicht und die Bewegung vom Stoff auch richtig spürt.“

Ich beobachte die Teilnehmerinnen eine Zeit und beende das Musikstück nach einigen Minuten.

DT: „OK, das war cool. Aber ich weiß nicht so recht wie gut die Musik passt. Ich gebe euch einmal was völlig anderes. Nur einmal zum probieren. Und schaut wirklich darauf, dass ihr mit der Musik mit geht. Ok passt, gleich habt ihr wieder Musik.“

Es wird Musik abgespielt. Ich imitiere die Bewegungen der Teilnehmerinnen die ich als besonders interessant erachte. Das Lied wird bis zum Ende abgespielt.

Die Teilnehmerinnen sind verschwitzt und erschöpft.

TN 8H: „Das war super. Boah aber jetzt bin ich fertig.“

TN 2B: „Das war so eine Gaudi! Also mir hat das so richtig Spaß gemacht. Der Mantel ist richtig gut.“

TN 7G: „Ja, also so mit der Musik war das jetzt schon ganz anders.“

TN 8H: „2B, du hast ja auch Vollgas geben“ (lacht)

TN 2B: (lacht) „Ja das mit der Musik hat grade den totalen Unterschied gemacht. Ich bin da einfach so voll hinein gekippt.“

DT: „Also ich fand das was ihr da gerade gemacht habt mega gut. Also ich glaub, da brauchen wir im Großen und Ganzen nicht sonderlich viel verändern. Die Mäntel und die Musik in Kombo mit euren Bewegungen schauen einfach hammer aus. Also ich würde sagen das ist es.“

TN 7G: „Du DT können wir da vielleicht bei meinem Mantel was ändern. Wenn ich da drunter zum Schwitzen anfange, dann fängt das an zu kleben.

DT: „Ja fragen wir da am besten einmal die Kostümbildnerin ob ihr dazu vielleicht was einfällt. Vielleicht kann man das irgendwie füttern, dann hast dus nicht direkt auf der Haut. Aber würde es dich stören wenn wir nochmal einen Durchlauf versuchen?“

TN 7G: „Na das passt schon. Ich hab mir nur gedacht das kommt dann nicht mehr so gut wenn der Mantel klebt.“

DT: „Wir überlegen uns da noch was.“

DT: (in die Runde) „Passt es für euch wenn wir noch einen Durchgang versuchen?“

Es ist Ächzen in der Runde zu hören.

DT: „Oder braucht ihr 5 Minuten Pause? Passt, dann machen wir 5 Minuten Pause.“

Das Training setzt sich fort.

Gegen Ende des Trainings kommt Teilnehmerin 2B zu mir und berichtet mir folgendes:

TN 2B: „Also ich war ja was diesen Mantel betrifft sehr skeptisch. Ich hab mich da einfach so überhaupt nicht drin vorstellen können. Aber vom ersten Moment, wo ich ihn angezogen hab und mich darin bewegt habe, hat sich das angefühlt, als wäre ein tonnenschwerer Stein von mir gefallen. Es macht mir einfach einen so unglaublichen Spaß, ich kann das gar nicht anders beschreiben. Das ist einfach mein Mantel. Den lass ich mir auch nicht mehr nehmen!“

DT: „Ja, das merkt man auch. Ich finde es richtig schön dir zuzusehen und dich zu beobachten. Man hat einfach das Gefühl du hast richtig Spaß dabei. Also keine Sorge, der Mantel ist auf jeden Fall fix deiner. Den brauchst du unbedingt!“ (lacht)

TN 2B: „Ja, das ist mein Mantel!“

Es werden die einzelnen Tanzbeiträge geprobt. Es wird das Stück mit dem Arbeitstitel „Walzer“ einstudiert.

DT: „So, das passt gut. Ich hätte gesagt wir machen weiter. (...) Was haben wir als nächstes?“

2B: „Den Walzer von der 1A und der 6F haben wir noch nicht.“

DT: „Ah ja genau. Das passt eh gut. Schaut mal, die Kostümbildnern hat eure Mäntel fertig.“

Ich gehe zur Garderobe und bringe die Kostüme von 1A und 6F hervor.

DT: „A1, das ist deines. (...) 6F, das ist deines. Zieht es einmal an und schaut ob sie euch passen. Vor allem von der Länge.“

TN A1: „Das schaut ja gut aus.“

A1 und 6F ziehen ihre Kostüme an.

DT: „Stellt euch einmal auf die Bühne, damit ich sehen kann, wie das aussieht.“

A1 schwingt mit ihren Armen.

TN A1: „Da, das schwingt schon alles super.“

DT: „Dreht euch einmal. So wie ihr das davor schon gemacht habt. (...) Wartet ich gebe euch noch die Tücher.“

TN 6F: „DT, meinst du dass die Fransen bei mir von der Länge passen?“

DT: „Das müssen wir uns einfach anschauen wie das dann beim Tanzen aussieht. Ich gebe euch einmal die Musik und ich schau mir das an.“

Es ertönt Musik und die Teilnehmerinnen beginnen sich schwingend zu bewegen. Ich gebe währenddessen Anweisungen und Hinweise.

Die Musik ist vorbei und ich bespreche mit A1 und 6F mögliche Dinge auf die sie achten sollen.

Während A1 und 6F weitere Durchläufe ihres Stücks auf der Bühne erproben setze ich mich zu den anderen Teilnehmerinnen in die Publikumsreihen.

TN 10J: „Du DT, das schaut jetzt schon richtig gut aus mit den Kostümen.“

DT: „Ja, auf jeden Fall.“

TN 10J: „Jetzt, wenn sie da die ganzen Fransen haben, dann schwingt das gleich alles viel mehr.“

Die Musik geht zu Ende und A1 und 6F posieren auf der Bühne.

Die anderen Teilnehmerinnen geben Applaus und jubeln.

TN 10J: „Hey! Das schaut super aus bei euch.“

TN A1: „Was sagst du?“

TN 10J: „Voll gut schaut ihr aus.“

DT: „Die Kostüme machen das ganze auch richtig schön stimmig.“

TN 6F: „Ja, man glaubt das am Anfang ja gar nicht oder kann es sich so schwer vorstellen aber es taugt einem dann gleich so viel mehr damit.“

DT: „Und das sieht man auch bei euch.“

TN A1: „Also der Walzer ist meine Lieblingsnummer. Der taugt mir einfach so richtig. So eine Gaudi.“