

Siegfried H. X. Saerberg

Inklusion ist ein Thema in unserem Leben

Praxisorientierte Evaluationsstudie
zu dem inklusiven Kulturprojekt „Inklü:City“



IMPRESSUM

Herausgegeben von
Institut für Bildung und Kultur e. V.
Küppelstein 34
42857 Remscheid
www.ibk-kultur.de
www.inklucity.eu

Die Evaluation wurde im Auftrag von Intakt e. V. durchgeführt.

Wissenschaftliche Leitung: Dr. Siegfried H. X. Saerberg

Wissenschaftliche Assistenz: Anna Spicher

Gesamtkoordination und Redaktion: Almuth Fricke

Layout: Katarzyna Salski

Fotos: Meyer Originals: Cover (vorne), S. 15, 20, 25, 31, 34, 45, 53, 58, 63, 67, 76, 87, 93, 101, 115; Almuth Fricke: S. 76; zakk (Zentrum für Aktion, Kultur und Kommunikation GmbH): S. 97; Raphael Spiegel: S. 111.

INHALTSVERZEICHNIS

1.	Einleitung	5
1.1	Die Evaluation und ihr Gegenstand	5
1.2	Das Projekt „Inklü:City“	5
1.3	Das Forschungsdesign	7
1.3.1	Evaluation als praktische Forschung	7
1.3.2	Zielvorgaben des Projekts	9
1.3.3	Bewertungen	12
2.	Methoden	13
2.1	Ethnografische Exploration durch Beobachtung	13
2.2	Auto-ethnografische Investigation	17
2.3	Tagebücher	17
2.4	Leitfadengestützte Interviews	17
2.5	Gruppendiskussionen als Feedbackrunden	18
2.6	Fokusgruppen und Experteninterviews	18
2.7	Publikumsbefragung	19
2.8	Beobachtende Teilnahme und Fragebogenbefragung während der Transfer-Workshops	19
3.	Auto-ethnografische Investigation durch leiblich-körperliche Identifikation	21
3.1	Körperliche Forschung	22
3.2	Die Proben	24
3.3	Körperlich basierte Improvisationsübungen	30
4.	Differenz und Diversität	35
4.1	Die gemeinsame Konstruktion von Behinderung	35
4.2	Achsenkategorie 1: Die „Gruppe“	42
5.	Der Blick nach Innen	47
5.1	Achsenkategorie 2: Subjektivität	47
5.2	Achsenkategorie 3: Intersubjektivität	49
5.3	Große Erzählung: Emotionsmanagement als Jonglieren mit dem Schatz	55

6.	Fünf kleine Geschichten	59
6.1	„Inklusion ist ein Thema in unserem Leben“	60
6.2	„Ich liebe diesen riesengroßen Raum, um zu tanzen mit dem Rollstuhl“	62
6.3	„Vorher wusste ich wenig von Inklusion, nun weiß ich alles, wie es so ist“	66
6.4	„Das ist Struktur, das ist mein Weg, den muss ich gehen“	68
6.5	„Das kam wie gerufen“	70
6.6	Motivationen und Erfüllungen	72
7.	Publikumsbefragung zum Theaterstück „Schrei mich an“	75
7.1	Ergebnisse von Postkarte und Audiostatement	77
7.2	Ergebnisse der Online-Befragung	78
7.3	Ergebnisse der Publikumsgespräche	79
7.4	Schlussfolgerungen	80
8.	Probenalltag, Problemfelder, Evaluationsfeedback und einige Empfehlungen	81
8.1	Problemfeld 1: Die große Diversität des Kollektivs	83
8.2	Problemfeld 2: Nähe und Distanz	86
8.3	Problemfeld 3: Mangelnde Kommunikation zwischen Leitung und Ensemble	90
8.4	Problemfeld 4: Mangelnde Organisation innerhalb der Leitung	91
8.5	Problemfeld 5: Stammtisch als zweite, verdeckte Regie	92
8.6	Problemfeld 6: Mangelnde Mitbestimmung der behinderten Teilnehmenden	95
8.7	Ende gut, alles gut?	96
9.	Workshops zur inklusiven Kulturarbeit im urbanen Raum	99
9.1	Verlauf der Transfer-Workshops	99
9.2	Auswertung der Teilnehmerbefragung des Workshops „Inklusive Kulturarbeit im urbanen Raum“	102
10.	Die vier Transferprojekte	105
10.1	Soweit möglich Partizipation – Zeche Carl in Essen	105
10.2	Emotionen zulassen – Das zakk in Düsseldorf	106
10.3	Tanz ist wesentlich körperlich – „Spuren“ in Köln	109
10.4	Der Stadtraum ist die Bühne – Das Theater im Depot in Dortmund	110
11.	Abschließende Empfehlungen	113
	Literaturverzeichnis	116

1. Einleitung

1.1 Die Evaluation und ihr Gegenstand

Gegenstand dieser evaluativen Studie ist das inklusive Kulturprojekt „Inkl:City“ mit einem Fokus auf dem ersten der fünf innerhalb dieses Gesamtprojekts durchgeführten Einzelprojekte, dem Theaterstück „Schrei mich an“. Das Gesamtprojekt „Inkl:City“ wurde in den Jahren 2014 bis 2016 mittels verschiedener qualitativer Forschungsmethoden wissenschaftlich begleitet und evaluiert. Beides wurde durch das Institut für Bildung und Kultur e.V. in Remscheid im Auftrag des Kölner Trägervereins Intakt e.V. geleistet. Da „Inkl:City“ im Selbstverständnis des Trägervereins als Modellprojekt mit „Experiment- und Laborcharakter“ aufgefasst wurde, war Sinn und Ziel dieser Arbeit auftragsgemäß, die Konzeption und die aus ihrer Realisierung resultierenden Erkenntnisse zu reflektieren, um dadurch deren Transfer in Nordrhein-Westfalen und darüber hinaus zu ermöglichen und eine interessierte Fachöffentlichkeit anzusprechen. Dies ist seitens der Auftraggeber mit der Hoffnung verbunden, dass die hier beschriebenen und diskutierten Inklusions- und Diversity-Ansätze weiter verbreitet werden und es dadurch anderen Organisationen ermöglicht wird, auf die hier gesammelten Ergebnisse und Erfahrungswerte zurückzugreifen und sie für eigene Vorhaben zu dem Thema zu nutzen.

Die anfallenden Tätigkeiten wurden von einem Team unter wissenschaftlicher Leitung des Soziologen und Inklusionsforschers Dr. Siegfried Saerberg und der studentischen Hilfskraft Anna Spicher durchgeführt. Die konzeptionelle und organisatorische Leitung lag bei Almuth Fricke, Leiterin des Instituts für Bildung und Kultur.

Allen Beteiligten von „Inkl:City“, die ihre Gedanken und Eindrücke zu dem Projekt für diese Studie in Interviews, Gesprächen, Tagebüchern und Befragungen mit uns geteilt haben, möchten wir herzlich danken.

1.2 Das Projekt „Inkl:City“

Zunächst soll das umfassende Kulturprojekt „Inkl:City“ in aller Kürze vorgestellt werden, um einerseits den Leserinnen und Lesern Kenntnis über den materialen Gegenstand der Studie zu geben und andererseits aus der Konzeption des Projekts Leitlinien, Zielvorgaben und Fragen für die vorzulegende Evaluation abzuleiten. Denn eine Evaluation stellt Soll-Ist-Vergleiche der gewünschten Ziele mit den erfolgten Realisationen an. Ihre Aufgabe ist Aufklärung über Prozesse und Resultate, Reflexion des Erreichten und Identifizierung ungewollter Nebenfolgen, um Nachhaltigkeit von gewollten Zielen und Mitteln zu befördern. (vgl. Stockmann/Meier 2014)

Das Projekt „Inkl:City“ war auf zwei Jahre hin angelegt. Träger des Projekts war der Kölner Verein Intakt e. V. Dieser Verein hatte bereits 2011 ein in der Konzeption ähnliches jedoch weitaus kleineres Theaterprojekt mit dem Titel „Begegnungen“ durchgeführt. „Inkl:City“ umfasste insgesamt sechs Phasen:

In einer ersten Phase (August und September 2014) wurden für das Theaterperformanceprojekt Interviews mit möglichst unterschiedlichen Menschen in Köln geführt. „Darin wurden sie zu ihren individuellen Lebensentwürfen, Erfahrungen mit Normen,

Zuschreibungen und gesellschaftlicher Teilhabe befragt.“ (Antragstext 2014 Punkt 5.1) Diese Interviews dienten vor allem zur Auswahl der Teilnehmenden. Diese waren keine professionellen Schauspielerinnen bzw. Schauspieler, sondern sie verfügten entweder über keine Bühnenerfahrungen oder lediglich über Erfahrungen im Laienbereich.

In der zweiten und dritten Phase wurde ein Theaterstück in einer neunmonatigen Probenphase entwickelt (Oktober 2014 bis Mai 2015) und während des 14. Sommerblut Kulturfestivals 2015 im Kölner Bürgerhaus Stollwerck aufgeführt. In der Konzeption seitens der Veranstalter wurde davon ausgegangen, dass die Teilnehmenden einerseits durch ihre Erfahrungen die Inhalte des Stücks prägen würden und ihnen andererseits auf der quasi technischen Seite viele „Facetten von Schauspielgrundlagen“ vermittelt werden sollten. (Antragstext 5.1) Das Theaterstück unter Regie von Marita Ragonese, theaterpädagogischer Begleitung von Bassam Ghazi und organisatorischer und regiehafter Assistenz von Anas Ouriaghli trug den Titel „Schrei mich an!“ Es beschäftigte sich mit gelebten Stadträumen. In Köln wurden für das Projekt zunächst 20 Personen ausgewählt, von denen dann 17 Teilnehmende am Ende im Theaterstück auftraten. Das Ensemble war heterogen angelegt: Es nahmen Menschen mit verschiedenen Beeinträchtigungen, ethnischen Hintergründen, sexuellen Orientierungen und aus verschiedenen Altersgruppen an dem Projekt teil, um ein Theaterstück aus ihren Lebenswelten zu entwickeln.

In der vierten Phase (Transferphase, Mai 2015 bis Juni 2015) fanden bei den drei Kooperationspartnern in Nordrhein-Westfalen, dem zakk – Zentrum für Aktion, Kultur und Kommunikation in Düsseldorf, der Zeche Carl in Essen und dem Theater im Depot in Dortmund Gastspiele von „Schrei mich an“ statt. Im Anschluss hieran wurde vom Theaterpädagogen Bassam Ghazi jeweils ein Workshop für sogenannte Multiplikatorinnen bzw. Multiplikatoren durchgeführt. Ein weiterer Workshop fand im Freien Werkstatt Theater in Köln statt. Ziel dieser Workshops war folgendes: „Den Teilnehmenden werden didaktische Methoden und praktische Übungen vermittelt, um selbst erfolgreich ein inklusives Kulturprojekt durchführen zu können.“ (Antragstext 2014, 5.1)

In der fünften Phase wurde von jedem der Kooperationspartner ein inklusives Transferprojekt konzipiert und durchgeführt (September 2015 bis April 2016). Dazu wurden vom „Inklü:City“-Team begleitende Coachings angeboten, um die Produktionen bei der Umsetzung zu unterstützen. Zum Abschluss dieser Phase wurde jedes der drei Stücke an dem jeweiligen Haus aufgeführt.

In der sechsten Phase wurden diese Produktionen dann in Köln gemeinsam während des 15. Sommerblut Kulturfestivals 2016 am 2. und 3. Mai 2016 in der Comedia Theater Köln in einer Werkschau gezeigt. Neben den Projekten aus Dortmund, Essen und Düsseldorf ist ein weiteres „Inklü:City“-Projekt in Köln entstanden: Das inklusive Tanzprojekt „Spuren“ unter Leitung der Choreografin Gitta Roser hatte am 23. April 2016 im Kunstzentrum Wachsfabrik in Köln seine Uraufführung und wurde ebenfalls in der Werkschau gezeigt. Parallel dazu fand ein internationales Symposium zum Thema inklusive Kunst und Kulturarbeit statt (3. und 4. Mai 2016).

1.3 Das Forschungsdesign

Wir folgen in dieser Evaluation der von Wolfgang Beywl vorgelegten Definition von Evaluation:

„Evaluation ist eine wissenschaftsbasierte Dienstleistung (wie Organisationsentwicklung, Supervision, Controlling ...), die insbesondere immaterielle Gegenstände (wie Bildung, Soziale Arbeit, Öffentlichkeitsarbeit ...) unabhängig, systematisch und datengestützt beschreibt und bewertet, sodass Beteiligte und Betroffene (Auftrag-Gebende und andere Stakeholder) die erzeugten Ergebnisse für ausgewiesene Zwecke (Wissensmanagement, Rechenschaftslegung, Entscheidungsfindung, Optimierung) nutzen können.“ (Beywl 2006: 96)

Oder kürzer ausgedrückt: „Evaluation ist ein Instrument zur empirischen Generierung von Wissen, das mit einer Bewertung verknüpft wird, um zielgerichtete Entscheidungen zu treffen.“ (Stockmann/Meier 2014: 60) Die Gewinnung von Erkenntnissen, das Auslösen von Entwicklungs- und Lernprozessen sowie die Legitimation der durchgeführten Maßnahmen, Projekte oder Programme sind im Generellen Aufgaben einer Evaluation. Die so genannten „W-Fragen“ bilden dabei ein wichtiges Instrumentarium der Untersuchung: was, wozu, anhand welcher Kriterien, von wem, wie.

Einordnung in das relevante Praxisfeld, Definition von Zielvorgaben, Bewertungen der faktisch vorgefundenen Prozesse und Ergebnisse sowie Vorgehensweisen zur Gewinnung methodisch kontrollierter empirischer Daten und Interpretationen derselben waren also die vier Kernbereiche dieser Evaluation.

- Praxisbezug: Zunächst ist zu klären, wie sich die evaluative Studie praktisch in die Abläufe ihres Gegenstandes einordnet, den sie begleitet, untersucht und bewertet.
- Zielvorgaben: Es ist festzustellen, welche Ziele sich ein Projekt gesetzt hat, um mit Hilfe eines Soll-Ist-Vergleichs den Erfolg des Projekts messen zu können.
- Bewertungen: Es ist Aufgabe einer Evaluation, allgemeine sowie aus dem Gegenstandsbereich abgeleitete, spezifische Bewertungskriterien transparent zu machen und zu benennen, um einen sachlichen Diskurs zu fördern, eventuelle ideologisch motivierte Konflikte zu befrieden und durch lösungsorientierte Empfehlungen zu Konsens zu gelangen. (Stockmann/Meyer 2014: 25ff)
- Wissenschaftlichkeit und Methoden: Es sind unter Berücksichtigung der ersten Punkte die geeigneten Methoden zu finden, die sowohl den Gegenstandsbereich angemessen untersuchen können und in die Praxis des Projekts passen.

1.3.1 Evaluation als praktische Forschung

Nach den Standards der Deutschen Gesellschaft für Evaluation sollen Evaluationen die vier grundlegenden Eigenschaften der Nützlichkeit, der Durchführbarkeit, der Fairness und der Genauigkeit aufweisen. (DeGEval 2002: S. 8)

Es war also schon zu Beginn der Evaluation zu überlegen, wie die wissenschaftliche Qualität hinsichtlich der Konzeption, Durchführung und Umsetzung einer solchen Studie angesichts der relativ begrenzten Ressourcen wie Zeit, finanzielle Mittel und Personal mit solchen Praxis-Faktoren wie Durchführbarkeit im konkreten Feld, der Zumutung an das untersuchte Feld und der Nützlichkeit der erzielten Ergebnisse kalibriert werden konnte. (vgl. Lüders 2006; Flick 2006)¹

Nun ist ein wesentliches Merkmal einer Evaluation im Unterschied zu einer stark theoriegeleiteten so genannten Grundlagenstudie die nahe Beziehung der Evaluation zur Praxis. Sie ist anwendungsorientierte Forschung. Ihre Erkenntnisinteressen und Verwertungskontexte sind außerwissenschaftlichen Zielen untergeordnet. Bei methodologischen Entscheidungen haben die praktischen Verwertungsinteressen ein gewichtiges Wort mitzusprechen. (Kromrey 2003: 97) Praxis geht vor Theorie. Dies bedeutet aber keinesfalls, dass Evaluationsforschung theorieelos wäre.

Allerdings geht es nicht darum, Theorie am praktisch-empirischen Beispiel weiterzuentwickeln. Vielmehr werden wissenschaftliche Verfahren und Erkenntnisse für die Erkenntnisinteressen des jeweiligen Praxisfeldes genutzt.²

Im konkreten Fall bedeutete dies, dass die wissenschaftliche Begleitung sich eng an die Abläufe im Feld anpassen musste, indem sie sich an den recht eng gestrickten Probenplan des zu evaluierenden Theaterprojektes – einmal wöchentlich eine dreistündige Probe und zusätzlich einmal pro Monat eine ganztägige Probe am Wochenende oder an Feiertagen – anschließen musste. Durch diese starke Beanspruchung der freiwilligen Teilnehmenden durch die Probenarbeit blieben die Rückkopplungsmöglichkeiten der Evaluation an das Gesamtteam der Produktion zeitlich stark begrenzt.

Demgemäß wies die Evaluation eine Mischung aus summativer und formativer Ausrichtung auf. Die Evaluation war insofern formativ angelegt, dass sie stark prozessorientiert war. Abläufe sowie Interaktions- und Kommunikationsprozesse standen im Vordergrund, während die Ergebnisorientierung im Hinblick auf das resultierende Theaterstück eher zweitrangig war.

Das zweite Merkmal einer formativen Evaluation, dass sie nämlich aktiv-gestaltend, konstruktiv und kommunikationsfördernd angelegt ist, musste aber aufgrund der zeitlich sehr begrenzten Ressourcen der Teilnehmenden zurückgestellt werden.

1 Ernst von Kardorff hat darauf hingewiesen, dass dem Aufschwung der Evaluationsforschung in unserer modernen Gesellschaft der berechtigte Gedanke zu Grunde liegt, dass „Rationalität, Effektivität und Effizienz sowie eine verbesserte Qualität im Sinne technischen, kulturellen, sozialen und menschlichen Fortschritts durch ein auf wissenschaftliche Methoden gestütztes Bewertungsverfahren gefördert werden können.“ (Kardorff 2006: 64ff.) Dieser Glaube weist in paradoxer Weise eine doppelte Nähe auf zur Entwicklung einer demokratischen bürgerschaftlichen Kultur selbst gesteuerter und partizipativer Aktivitäten durch zivilgesellschaftliche Akteure auf der einen und die Kontrolle von Maßnahmen sozialen Wandels auf deren Wirksamkeit, Nutzen, Effizienz und Zielerreichung hin seitens staatlicher Akteure auf der anderen Seite. Von Kardorff hat dies als das „unglückliche Bewusstsein der Evaluationsforschung“ bezeichnet.

2 „Wissenssoziologisch formuliert: Es wird von den Sozialwissenschaften nicht nur erwartet, valides empirisches Wissen, also die Sachverhalte zutreffend beschreibendes und die Zusammenhänge rekonstruierendes Wissen, sondern auch ‚objektives‘, valides, evaluatives und damit letztendlich orientierendes Wissen zu erzeugen.“ (Lüders 2006: 51)

Es fanden im Evaluationszeitraum lediglich jeweils eine Rückmeldung an das Leitungsteam der Theaterproduktion und das Produzententeam statt. An diesen Stellen übte die Evaluation in geringem Umfang beratende Funktion aus. Daher war die vorliegende Evaluation in dieser Hinsicht tatsächlich eher summativ, d.h. zusammenfassend und bilanzierend. (vgl. Stockmann/Meyer 2014: 76ff.) In unserem Fall gehörte der Prozess gewissermaßen zum Eigencharakter des Gesamtprojekts, so dass die summative Evaluation nicht erst am Ende des Projekts einsetzen konnte.

1.3.2 Zielvorgaben des Projekts

Um uns den Zielvorgaben des Projekts anzunähern, möchten wir zunächst fragen, welcher Begriff von Inklusion der Konzeption zugrunde lag. Schon das kleinere Vorläuferprojekt „Begegnungen“ hatte bereits mit einem weit gespannten Begriff von Inklusion und Diversität gearbeitet. Die Konzeption von „Inklü:City“ übernahm diesen Ansatz, der von den Produzenten selber als „ganzheitlich“ bezeichnet wird:

„Die Teilnehmerschaft setzt sich zusammen aus Menschen mit und ohne Behinderungen, unterschiedlicher Generationen, Geschlechter (männlich, weiblich, transident, intersexuell), kultureller Herkunft und sexueller Orientierung. Die Aufführungen richten sich an eine vielfältig zusammengesetzte Öffentlichkeit.“ (Antragstext 2014 2.1)

Die Produzenten benannten diesen Ansatz mit dem Stichwort „Multiperspektivität“. Die Teilnehmenden wurden getreu der von Rimini Protokoll und von anderen modernen Theater-Produktionen herkommenden Konzeption als „Expertinnen und Experten ihrer eigenen Lebenswelt in einer inklusiven Gesellschaft“ bezeichnet. Gegenstand der Produktion war jedoch nicht der Alltag einer bestimmten Aggregation von Menschen, welcher detailliert thematisiert worden wäre, sondern im Zentrum stand vielmehr das interaktive und kommunikative Moment gewissermaßen als ein kollektiver Mechanismus, der künstlerisch dargestellt werden sollte:

„Das multiprofessionelle Team wird gemeinsam mit einer heterogen angelegten Teilnehmergruppe, die in der Zusammensetzung das Konzept des Projekts widerspiegelt, das Aufeinandertreffen der vielfältigen Lebensformen künstlerisch mit performativen Mitteln wie Schauspiel, Musik und Video auf der Bühne reflektieren. (...) Im Gegensatz zu bisher umgesetzten Projekten, in denen meist zwei Gruppen (z. B. alt - jung oder mit bzw. ohne Behinderungen) gemeinsam gearbeitet haben, liegt der Fokus bei ‚Inklü:City‘ auf einer Vernetzung zwischen der Vielfalt gesellschaftlicher Heterogenitäten und deren Überschneidungen. Bisher finden nur wenige kulturelle Projekte statt, in denen so viele unterschiedliche Menschen zusammen kommen.“ (Antragstext 2014, 3.1)

Dies galt auch für das Thema Behinderung, welches nicht nur im Spannungsfeld zwischen Menschen mit Behinderung und sogenannten normalen Menschen aufgespannt wurde. Dies wurde wie folgt begründet:

„Normalität als solche gibt es in unserer heutigen Gesellschaft und Kultur nicht mehr. Jeder einzelne Mensch gehört nach Alter, Geschlecht, Ethnizität, Gesundheit und sozialer Herkunft den diversesten Gruppen an. (...) Damit Inklusionskonzepte für Menschen mit Behinderungen in der heutigen Gesellschaft wirksam werden können, müssen sie auf jene Lebensbedingungen moderner Menschen zugeschnitten werden. Nur so kann Inklusion mit ihren Erwartungen und Anforderungen für und an Menschen mit Behinderung positiv lebbar sein. Nur so kann Inklusion ein erfüllender Biografieentwurf werden. Nur so ist Inklusion als politische Forderung von einer heterogenen und diversen Mehrheit der Gesellschaft realisier- und durchsetzbar.“ (Antragstext 2014, Beilage 3)

Zur Begründung der Notwendigkeit einer wissenschaftlichen Begleitung und ersten Evaluation gerade dieses besonderen Projekts stand für die Produzenten von Anfang an im Vordergrund, dass eine solche nicht nur wünschenswert oder nützlich sei, sondern unbedingt notwendig: Das Inklusionsprojekt „Inklü:City“ beanspruchte von Beginn an den Status eines Modellvorhabens. Es betrachtete sich als ein Experiment, eine Laborsituation, da es auf Begegnungen zwischen Menschen aus unterschiedlichen Lebenswelten basierte. Es wurde daher von vornherein angenommen, dass es allen Partizipierenden – Teilnehmenden mit unterschiedlichen Lebenswelten, Kulturschaffenden, beteiligten Institutionen und Multiplikatorinnen bzw. Multiplikatoren – einen Möglichkeitsraum und einen Konfliktraum zugleich eröffnen würde. Man ging davon aus, dass die Auseinandersetzung mit und die Kommunikation über die verschiedenen Perspektiven, Körperlichkeiten und Differenzen produktiv werden würde. Dies vor allem zu beschreiben und zu rekonstruieren wurde schon in der Vorphase zur ersten Aufgabe einer wissenschaftlichen Begleitung und der anhebenden Evaluation bestimmt. Es fragte sich von vornherein, inwieweit die von dem künstlerischen Projekt initiierte Begegnung von verschiedensten Lebenswelten Differenzen offen legen und dies zu Konflikten und Problemen führen würde: Die Teilnehmenden leben zwar in derselben Welt, teilen aber weder die gleiche Sprache, einen ähnlichen Körper, die gleiche räumliche Umwelt noch den gleichen Alltag.

Welche Erwartungen vom Gegenüber – sei dieses Gegenüber nun ein einzelner Mensch oder ein soziales Kollektiv oder gar die Gesellschaft – brachten diese dabei mit und war dieses Gegenüber in der Lage, die Erwartungen zu erfüllen?

Es war daher anzunehmen, dass Normalitätserwartungen zumindest nicht mehr selbstverständlich funktionieren konnten.

Die die Studie leitenden Forschungsfragen waren daher:

- Welche Motivationen, Zielvorstellungen und Erwartungen brachten die unterschiedlichen Teilnehmenden mit?
- Welches Verständnis von Inklusion war bei diesen vorzufinden?
- Wie lief der Prozess der gemeinsamen Stückentwicklung ab?
- Was war das Faszinierende an dieser Arbeit?
- Wo lagen Probleme im Einzelnen?

- Inwiefern war Kommunikation und auf gemeinsamen Werten oder Normen aufbauendes gemeinsames Handeln erschwert?
- Inwieweit war Wissen um die Situation des Gegenübers vorhanden, wie wurde es erweitert, vertieft oder verändert?
- Konnte an bestehende Normalitätskonzepte angeknüpft werden und wurden neue Handlungs- und Verständnis erleichternde Konzepte von den Teilnehmenden oder den Leitenden konstruiert?
- Welche konkreten Verständigungsformen oder -probleme zwischen Menschen mit verschiedenen Behinderungen und Lebenswelten (Teilnehmende und Teammitglieder) sind im Projekt entstanden?
- Welche Handlungsformen und -probleme sind daraus entstanden?
- Wie wurde von den Teilnehmenden und vom Team der Prozess einer Problemlösung gestaltet und welche Lösungsansätze wurden entwickelt?
- Wie haben diese Formen und Probleme positiv oder negativ das Resultat beeinflusst?
- Wie wurde dieses Resultat von den verschiedenen Beteiligten bewertet?
- Welche Lernprozesse haben stattgefunden?
- Wie haben die gemeinsame künstlerische Arbeit und das Erleben von Differenzen die Wahrnehmung und die Perspektiven der Beteiligten verändert?
- Wie lassen sich die beobachtbaren Prozesse und Ergebnisse verallgemeinern und für andere, ähnliche Projekte im Sinne von best practice festhalten und für weitere inklusive (kulturelle) Bildungsprozesse nutzen?
- Wie und was können Kultur- und Bildungsorganisationen, die Inklusion umsetzen und vorantreiben sollen und wollen, aus den beobachteten Lösungsprozessen und Lösungsansätzen lernen?

Zur Beantwortung solcher Fragen ist Beobachtung und Reflexion der zugrunde liegenden Prozesse unverzichtbar. Dies genau leistete die wissenschaftliche Begleitung mit ihren verschiedenen Methoden. Ihre Erkenntnisse wurden – wenn auch eher gelegentlich – in den Kommunikations- und Handlungszusammenhang der Produktion als Anregungen im Gespräch zwischen Forschungs- und Leitungsteam wieder hinein gegeben. Damit wurde die Wissenschaft zu einem reflexiven Instrument, um die Dynamik der Produktion in Gang zu halten und ständig zu reflektieren. Aufgabe dieser wissenschaftlichen Evaluation schließlich ist die nachhaltige Sicherung dieser Ergebnisse.

1.3.3 Bewertungen

Als ein herausragendes Mittel zur Realisierung von Inklusion wurden im Projekt „Inklü:City“ Kunst und Kultur angesehen. Die Metaphorik ist hier eine räumliche, es wird ein „Weg“ beschritten, „Grenzen werden“ überwunden und Einschränkungen durch „Einbeziehung“ überwunden:

„Kunst und Kultur tragen dazu bei, Verständigung über alle Grenzen hinweg zu ermöglichen sowie Wege des Miteinanders sichtbar zu machen. ‚Inklü:City‘ nutzt positiv individuelle Unterschiede und bezieht neben Aspekten der körperlichen oder geistigen Einschränkung weitere Dimensionen wie Alter, Ethnie, Religion, Geschlecht, sexuelle Orientierung sowie sozioökonomische Teilhabe in die künstlerischen Prozesse ein.“ (Antragstext 2015 4.1)

Das Produzententeam brachte diese künstlerische Konzeption in Zusammenhang mit einigen Megatrends moderner gesellschaftlicher Entwicklung. Inklusion und Diversität werden benannt. Sie werden mit einigen an Grundwerten orientierten staatsbürgerlichen Tugenden kombiniert, um die Tragweite des Konzepts zu bestimmen. Im Antragstext des Projekts heißt es:

„Aus der wachsenden Heterogenität von urbanen Räumen sowie dem demografischen Wandel erwachsen neue Herausforderungen für Politik, Wirtschaft und Zivilgesellschaft. Inklusion und Diversität werden zum zukunftsfähigen Leitbild der modernen Gesellschaft. Kulturelle Vielfalt als der entscheidende Faktor für ein gelingendes Zusammenleben steht bei den Diskussionen über Stadt im Mittelpunkt.“ (Antragstext 2014, 3.1)

Der weit gefasste Begriff von Inklusion paarte sich in der Konzeption gemäß der eben skizzierten Werthaltung mit einem grundlegenden demokratischen Anspruch, der Hierarchien zwar nicht prinzipiell negierte aber die Chancen zum Erreichen guter Positionen in solchen Hierarchien unter den diversen Teilnehmenden gleichermaßen verteilt wissen wollte. Heterogenität sollte auch auf Führungsebene stattfinden:

„Diese findet sich nicht nur auf der Ebene der Bühnendarstellerinnen und -darsteller, sondern auch auf der Leitungsebene des Projekts (Musikerinnen bzw. Musiker, Technikerinnen bzw. Techniker mit einer Behinderung). So ist der Austausch auf allen Ebenen auf Augenhöhe gewährleistet.“ (Antragstext 2014, Kurzbeschreibung)

Somit stellte sich für die Evaluation die Frage, inwiefern diese Form der Gleichberechtigung der heterogenen Positionen auf allen Hierarchieebenen umgesetzt werden konnte. Daraus ließen sich zwei Fragestellungen ableiten:

1. Inwieweit wurden die Beteiligten nicht nur in das Schauspiel, sondern auch in die Konzeption eingebunden? Konnten sie auf gleicher Augenhöhe in einzelnen Arbeitsbereichen wie Regie, Dramaturgie, Ausstattung und PR mitwirken?
2. Wurde Barrierefreiheit hinsichtlich der baulichen, sprachlichen und medialen Zugänglichkeit auf allen Ebenen und in jeder Projektphase gewährleistet?

2. Methoden

Für das aus dem Praxisfeld vorgegebene Selbstverständnis als Modellprojekt mit Experiment- und Laborcharakter und für das Ziel der Entwicklung neuer Formen und eines neuen Bewusstseins der kulturellen Arbeit war ein explorativ ausgerichtetes Studiendesign mit stark qualitativen Methoden das Mittel der Wahl. Es ist Aufgabe der wissenschaftlichen Begleitung gewesen, die Neuheit jener Prozesse zunächst explorativ zu beobachten, zu sammeln und festzuhalten.

Das Forschungsprojekt arbeitete mit verschiedenen Methoden. Diese wurden in einem weiten Sinn von Triangulation eingesetzt, in welchem auch verschiedene Arten qualitativer Methoden als Triangulation (Flick 2007) gelten.

2.1 Ethnografische Exploration durch Beobachtung

Herbert Blumer (1973) unterscheidet bei empirischen Untersuchungen zwischen den Phasen der Inspektion und der Exploration. Exploration ist immer dort angebracht, wo wenige oder keine Vorkenntnisse über den Ablauf und die Art des Gegenstands vorliegen. Dies war aufgrund des innovativen Charakters der Produktion „Inklü:City“ hier der Fall. Daher begann die Evaluation mit einer ausführlichen teilnehmenden Beobachtung. Teilnehmender Beobachtung, in der heutigen Soziologie als ein wesentliches Element eines ethnografischen Ansatzes gesehen, geht es in erster Linie darum, die Perspektiven der Teilnehmenden, deren Wissensbestände, deren Interaktionen, Praktiken und kommunikative Handlungen zu rekonstruieren. Der Fokus liegt darauf, wie es die Teilnehmenden schaffen, soziale Wirklichkeit mit einander zu erzeugen. „Im Zentrum der ethnografischen Neugierde steht die Frage, wie die jeweiligen Wirklichkeiten praktisch erzeugt werden.“ (Lüders 2004: 387)

In der modernen Soziologie ist die teilnehmende Beobachtung zumeist als wichtiger Teil einer Ethnografie angesetzt. Für ethnografische Forschungen sind die drei Elemente ausführliche Teilnahme, das Ansetzen einer flexiblen Forschungsstrategie und das so genannte ethnografische Schreiben charakteristisch. Ziel all dieser Methoden ist es, mit „sensitizing concepts“ (Blumer 1973) und naturalistischen Methoden wie teilnehmender Beobachtung, offenen Interviews, Tagebüchern usw. zu arbeiten, um nicht mit vorgefertigten Theoriekonzepten an die Wirklichkeit heranzutreten, sondern dieser die Chance zu geben, ihre eigenen Relevanzen in die Studie einzubringen. Dabei wurde im Sinne von Hammersley und Atkinson „beobachtet, was geschieht.“ Der / die Forschende „hört zu, was gesagt wird, stellt Fragen und sammelt alle irgendwie verfügbaren Daten, die für das Thema von Bedeutung sein könnten.“ (Hammersley/Atkinson 1983: 2). So sollten, um es mit Merton (1968) auszudrücken, die „serendipity pattern“ (Muster des Spürsinn) angeregt werden.

In Bezug auf das Ziehen der Stichprobe für die teilnehmende Beobachtung wurden in der vorliegenden Evaluation die Ereignisse Probe und informelles Treffen der Teilnehmenden ausgewählt. (vgl. Merken 2004)

Durch teilnehmende Beobachtung am Probenprozess von „Schrei mich an“, welche in den ersten drei Monaten äußerst dicht gestrickt, danach eher sporadisch war, hat

das Forschungsteam zunächst die interaktiven und kommunikativen Abläufe des Probenzusammenhangs dokumentiert. Es wurden dreizehn Proben akustisch aufgezeichnet und teilweise transkribiert sowie zusätzlich sechs schriftliche Gedächtnisprotokolle weiterer Proben angefertigt. Hierdurch konnte eruiert werden, wie der interaktive und kommunikative Ablauf von Inklusion als sozialer Konstruktionsprozess während der Proben tatsächlich vonstatten ging. Missverständnisse, Konflikte, Lösungen und Einigungen konnten hier in ihrer jeweiligen Genese dokumentiert und analysiert werden.

In der Regel trafen sich die Teilnehmenden zudem informell und ohne Partizipation des Leitungsteams nach den Proben in einem nahe gelegenen Lokal. An drei solcher Treffen nahm ein Mitglied des Forschungsteams frei nach Gelegenheit teil und bildete diese durch kurze Protokolle ab.

Die Sammlung und Interpretation des reichhaltigen Datenmaterials ließ sich von Überlegungen der „Grounded Theory“ (gegenstandsverankerte Theorie) inspirieren. Nach Anselm Strauss (vgl. Hildenbrand 2004), der mit Bernie Glaser zusammen in den 1960er Jahren diese Forschungsmethodologie entwickelt hat, sind Forschung und Kunst wesensverwandte menschliche Praktiken, da beide in einem engen wechselseitigen Austausch miteinander stehen, der zeitlich-prozesshaft und zirkulär in einer sowohl formalen als auch organisationsmäßigen Veränderung beider Seiten besteht. Das Material hat in beiden als Ausgangspunkt zudem einen fundamentalen Einfluss auf die Arbeit. (Strauss 1991) Da unser Gegenstand ebenfalls eine künstlerische Produktion war, erschien uns eine erste Orientierung an der Grounded Theory daher dem Gegenstand angemessen zu sein.

Die Formierung des Forschungsprozesses (Böhm 2004) lässt sich in drei Schritte oder Phasen unterteilen: Sammeln, Codieren und Formulieren. Diese Schritte sind Teil des von Strauss sogenannten „theoretischen Codierens“. Es beruht auf der Variation von Daten, Einzelfällen und fallübergreifenden Mustern, die zueinander variierende Kontraste darstellen können.

Zunächst einmal wurde – der offenen Grundhaltung der Grounded Theory gemäß – alles gesammelt, was im Feld vorfindlich war. Dies ist der erste Datensatz, mit dem dann gearbeitet wird. Zunächst wird im offenen Codieren vom Datenmaterial, dem Text, also den transkribierten Protokollen und Dokumenten, ausgegangen. Zunächst in ganz kleinen Schritten, die dann allmählich größer werden, wird Satz für Satz der Text danach befragt:



- Was? Worum geht es hier? Welches Phänomen wird angesprochen?
- Wer? Welche Personen, Akteure sind beteiligt? Welche Rollen spielen sie dabei? Wie interagieren sie?
- Wie? Welche Aspekte des Phänomens werden angesprochen (oder nicht angesprochen)?
- Wann? Wie lange? Wo? Wie viel? Wie stark?
- Warum? Welche Begründungen werden gegeben oder lassen sich erschließen?
- Wozu? In welcher Absicht, zu welchem Zweck?
- Womit? Welche Mittel, Taktiken und Strategien werden zum Erreichen des Ziels verwendet?

Zunächst sollen die Phänomene nicht in theoretischen Codes beschrieben werden. Dagegen empfiehlt es sich, „in-vivo-Codes“ zu benutzen. Das sind Konzepte – oft auch umgangssprachliche Begriffe – die die Teilnehmenden im Feld selbst benutzen. So sammelt sich zunächst ein gewaltiges Set von alternativen Interpretationen, aus dem zunächst weitere Forschungsfragen abgeleitet werden können und das dann allmählich im Laufe des Forschungsprozesses zusammenschrumpft. Im Verlauf wurden theoretische Memos geschrieben, die sich an dem bis dahin gefundenen Codes und den Kategorien, die aus dem Datenmaterial gewonnen wurden, entlang bewegen.

Im zweiten Schritt dieses Prozesses folgt das axiale Kodieren. Hier werden die zentralen, also axialen Kategorien extrahiert, um die sich, einem Netzwerk gleich, die Datenvarianz dreht. Eine Achsenkategorie wird in Beziehung zu anderen wesentlichen Konzepten ausbuchstabiert.

Wichtig bei der Bildung und Formulierung der Achsenkategorien sind die Dimensionen ihrer zeitlichen und räumlichen Beziehungen, der Ursache-Wirkungs-Beziehungen, der Mittel-Zweck-Beziehungen sowie argumentative und motivationale Zusammenhänge. Wichtige Dimensionen sind etwa die Mitglieder der von Strauss sogenannten „C-Familie“ (causes, contexts, consequences, conditions). Dazu kommen die „Prozess-Familie“ wie Zeit, Ablauf, die „Typen-Familie“ wie Klasse, Subkategorie, die „Interaktion-Familie“ wie Wechselwirkung, Ritual, die „Strategie-Familie“ wie Taktik, Management, die „Identität-Familie“ wie Selbstbild, Fremdbild, die „Kultur-Familie“ wie Norm, Wert, die „Qualitativer-Sprung-Familie“ wie Grenze, kritischer Punkt, die „Konsens-Familie“ wie Übereinstimmung, Verhandlung und die „Grad-Familie“ wie Ausmaß, Intensität und die „Ort- und die Dauer-Familie“ wie Stadien, Phasen, Verläufe, Passagen. Die Achsenkategorien werden mit Hilfe dieser Dimensionen auf ihre jeweiligen Ausprägungen hin befragt.

Im dritten Schritt, dem selektiven Codieren, erfolgt die Identifizierung der einen Achsenkategorie mit ihrer Hauptgeschichte, die in dem Datenmaterial erzählt wird. Dies kann dazu führen, dass die gefundenen Achsenkategorien miteinander verglichen und unter Umständen zu einer übergreifenden Kategorie zusammengefasst werden.

Immer wieder muss allerdings im gesamten Forschungsprozess die formulierte Kategorie durch den langen Weg ihrer Gewinnung auch wieder rückgebunden werden an die ursprünglichen Daten, daher auch der Name „Gegenstandsrückgebundene Theorie“. Waren die ersten Kategorien noch aufgrund von abduktiven Schlussverfahren gewonnen, so tritt in diesem Stadium ein deduktives, gefolgt von einem induktiven Schlussverfahren zwecks Falsifizierung in den Vordergrund (Reichertz 2004a). Dies geht vonstatten durch Prinzipien der „maximalen Variation“, „der minimalen Differenz“ und des „maximalen Kontrasts“ (vgl. Glaser/Strauss 1967) sowie „kritischer Fälle“. (Patton 1990)

Hans-Georg Soeffner charakterisiert dies Vorgehen auch als die Methodologie einer hermeneutischen Wissenssoziologie. Er schreibt:

„Die Rekonstruktion eines objektivierten Typus gesellschaftlichen Handelns baut sich auf von – jeweils extensiven – Einzelfallanalysen über Fallvergleich, Deskription und Rekonstruktion fallübergreifender Muster bis hin zur Deskription und Rekonstruktion fallübergreifender und zugleich fallgenerierender Strukturen.“ (Soeffner 2004: 174)

2.2 Auto-ethnografische Investigation

Tiefergehend explorativ und investigativ noch als die teilnehmende Beobachtung ist die partielle Identifikation von Forscher und Feld zwecks leiblicher Erkenntnis des letzteren.

Hierzu nahm Siegfried Saerberg, der Leiter der Evaluationsstudie, an fünf Proben der Kölner Theaterproduktion „Schrei mich an“ teil, indem er alle Übungen und Handlungen eines regulären Teilnehmenden durchführte. Diese Erfahrungen wurden in kleineren Erfahrungsprotokollen unmittelbar nach der Probe und in einem langen zusammenfassenden Bericht festgehalten.

2.3 Tagebücher

Eine weitere, oft gewählte Methode der Ethnografie sind Tagebücher, die von einigen Teilnehmenden geführt werden. Das Tagebuchschreiben ist als subjektorientierte Darstellungsweise zumeist ein themenbezogenes Aufschreiben subjektiver Erfahrungen in Szenen und in Geschichten, wo es als Ventil für die Verarbeitung von Enttäuschungen und Krisen, zur Selbstrechtfertigung oder zur positiven Selbstbespiegelung eingesetzt wird.

„Tagebuchschreiben ist eine Möglichkeit, die Wahrnehmung des persönlichen und professionellen Handelns gleichsam festzustellen, zu fixieren und damit der Reflexion handlungsleitender Motive, Intentionen, Behinderungen oder Wirksamkeiten zugänglich zu machen.“ (Fischer 2003: 700)

Die Analyse solcher Daten gibt daher Aufschluss über die sehr subjektive Weise einzelner Individuen, in der sie die Probensituation und die Gruppenprozesse wahrnehmen, und welche Handlungskonsequenzen dies für sie haben könnte.

2.4 Leitfadengestützte Interviews

Während die gezogene Stichprobe bei der teilnehmenden Beobachtung im ersten Drittel der Studie mit der Grundgesamtheit identisch war, musste aus Gründen der praktischen Durchführbarkeit der Studie im Falle der Interviewpartnerinnen und -partner eine Auswahl getroffen werden. Bei einer qualitativen Studie kommt es nicht auf statistische Repräsentativität an, sondern vielmehr auf eine inhaltliche Generalisierbarkeit (Merkens 1997: 100) bzw. auf die Repräsentation der Typik des untersuchten Gegenstands (Hartley 1994: 225). Daher ist es von Wichtigkeit, den Gegenstand facettenreich zu erfassen (Patton 1990). Dies kann etwa, um maximale Varianz zu erreichen, durch die Auswahl extremer Fälle (ebda: 169 f.), typischer Fälle (ebda: 173 f.) oder kritischer Fälle (ebda: 174 ff.) geleistet werden. Die Interviewten können als Schlüssel-Informanten im Sinne von Hornby und Symon (1994) gelten. Morse (1994, S. 228) nennt einige Merkmale solcher Informanten: Sie sollten die Fähigkeit zur Reflexion haben, über Artikulationsfähigkeit verfügen, sowie ausreichend Zeit und Bereitschaft mitbringen, an den Interviews teilzunehmen.

Zunächst wurde festgelegt, dass, um den Probenprozess und die zeitliche Entwicklung der Teilnehmenden abbilden zu können, mit denselben fünf teilnehmenden Personen über den Probenprozess verteilt in einem Abstand von sechs bis acht Wochen drei Interviews geführt werden sollten. Nachdem die Studie etwa zwei Monate fortgeschritten war, fand diese bewusste Auswahl der fünf Fälle, also der Interviewpartnerinnen und -partner, statt. Es wurde dabei darauf geachtet, dass die Diversität bei dieser Auswahl berücksichtigt wurde. Da die Tagebücher von drei Frauen geschrieben wurden, wurden für die Interviews zwei Frauen und drei Männer ausgewählt. Zwei davon waren Menschen mit einer Behinderung, drei hatten einen Migrationshintergrund. Die Altersverteilung reichte von 15 bis 55 Jahren.

Somit konnte diese Fallauswahl im Sinne des theoretischen Sampling auf zwei Monate Forschungsprozess zurückgreifen. Vom Zeitpunkt der Auswahl an allerdings war ein erneutes theoretisches Sampling nicht mehr möglich, eine Fallneuauswahl aufgrund neuer Daten- und Interpretationslage ausgeschlossen.

2.5 Gruppendiskussionen als Feedbackrunden

Ein integrierter Bestandteil des Probenprozesses über neun Monate waren Gruppengespräche zu Ende einer jeden Probe. Hier wurden zum einen organisatorische Angelegenheiten besprochen; zum anderen konnten Fragen gestellt werden und strittige, konfliktthaltige Themen auch kontrovers diskutiert werden. Letzteres wurde vor allem in der zweiten Phase des Probenprozesses genutzt. Am Ende der Theaterproduktion fand noch eine große Abschlussdiskussion statt. Diese Gruppengespräche waren willkommene Gelegenheit für die Evaluation, über den Stand des Prozesses und die Verfasstheit innerhalb der Teilnehmenden Aufschluss zu erhalten.

Zunächst wurde darüber nachgedacht, diese Gruppendiskussionen, die allesamt akustisch aufgezeichnet wurden, mittels der dokumentarischen Methode nach Ralf Bohnsack (Bohnsack 2006b) zu analysieren. Allerdings fiel dann auf, dass es in diesen Gesprächen zu keiner latenten kollektiven Meinung kam, die allererst freizulegen gewesen wäre. Vielmehr wurde in diesen Gesprächen deutlich, dass einerseits durchaus Versuche einzelner Sprecher bzw. Sprecherinnen zu konstatieren waren, eine einheitliche kollektive Meinung zu konstituieren, dass aber andererseits genauso deutlich im Material ein Konflikt um die Hegemonie einer herrschenden Meinung stattfand. Daher nahm das Forschungsteam Abstand von der dokumentarischen Methode nach Bohnsack als Auswertungsmethode und entschied sich dafür, das Ensemble der Teilnehmenden als konfligierenden Kommunikationsprozess im Entstehen zu begreifen und demgemäß nach individuellen bzw. erst ansatzweise aggregierten Meinungen zu suchen und diese voneinander zu unterscheiden.

2.6 Fokusgruppen und Experteninterviews

Um die unterschiedlichen Hierarchieebenen im untersuchten Feld abzubilden, wurden neben den beschriebenen Interviews zudem auch so genannte Fokusgruppen eingerichtet. (vgl. Morgan 1988) Es wurden hierfür zwei Fokusgruppen gebildet:

Die eine repräsentierte die Leitungsebene bei den Proben und der Theateraufführung. Hieran nahmen die Regisseurin, der Theaterpädagoge und der Assistent der Regie teil. Die zweite Fokusgruppe bildeten die Vorsitzende des Trägervereins sowie der Produzent. Diese Interviews wurden in einem Abstand von vier Monaten geführt. Hierdurch konnten die Erwartungen und Erfahrungen der Projektverantwortlichen von „Schrei mich an“ in einem zeitlichen Verlauf erfasst werden. Je einmal wurde die Fokusgruppe dazu genutzt, ein Feedback des Forscherteams an die Fokusgruppe aus Produzenten bzw. Probenleitung zu geben.

Da diese Fokusgruppen im Vergleich zu der üblichen Verwendung dieses Begriffs relativ klein waren, handelt es sich im Grunde um gebündelte Experteninterviews, denn alle Teilnehmenden waren als Mitarbeitende einer Organisation in einer spezifischen Funktion und mit einem bestimmten professionellen Erfahrungswissen gefragt. Die Befragungen wurden in Anlehnung an die von Meuser und Nagl (Meuser/Nagl 2002 und 2003) für das Experteninterview entwickelten Standards ausgewertet. Das Experteninterview ist leitfadengestützt und weniger offen als die zuvor beschriebenen Interviews mit den Teilnehmenden. Das Interesse bei der Auswertung des Experteninterviews richtet sich auf thematische Einheiten, auf inhaltlich zusammengehörende Themen, die über den sukzessiven Verlauf des Interviews hinweg zusammengefasst und analysiert werden.

Dasselbe gilt für vier Experteninterviews, die Anfang 2016 mit den jeweiligen Leitungen der vier Transferprojekte geführt wurden.

2.7 Publikumsbefragung

Die Aufführungen und Gastspiele von „Schrei mich an“ wurden von Befragungen des Publikums begleitet, die mit unterschiedlichen Medien durchgeführt wurden. Es bestand die Möglichkeit, sich an einer Online-Befragung zu beteiligen und dort fünf Fragen zu beantworten. Weiterhin erhielt das Publikum bei Einlass eine Postkarte mit der Aufforderung „Schrei(b) mich an“ und der Frage „Was ist dein Traum für eine Stadt für alle?“, die ausgefüllt in einen Briefkasten im Einlassbereich geworfen werden konnte. In einer Kabine mit einem Telefonhörer und angeschlossenem Aufnahmegerät konnte die Frage auch mündlich beantwortet und das Stück kommentiert werden.

2.8 Beobachtende Teilnahme und Fragebogenbefragung während der Transfer-Workshops

Die Transfer-Workshops für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, in denen der Theaterpädagoge Bassam Ghazi Erfahrungen aus „Inklü:City“ bzw. der Produktion „Schrei mich an“ sowie Bausteine für ein gelingendes inklusives Theaterperformanceprojekt (Rahmenbedingungen, Konzeptionierung, Durchführung etc.) vermittelte, wurden beobachtet, in einem Fall akustisch dokumentiert und umfassend bezüglich der Erwartungen und Erfahrungen der Teilnehmenden durch einen schriftlich auszufüllenden Fragebogen erhoben.



3. Auto-ethnografische Investigation durch leiblich-körperliche Identifikation

Postdramatisches Theater (vgl. Lehmann 1999) bzw. postspektakuläres Theater (vgl. Eiermann 2009) hat sich seit fünfzig Jahren von der traditionellen Theaterkonzeption gelöst, in der ein durch einen Literaten vorgefertigter Text von einem zumeist als begnadet konzipierten „großen Regisseur“ mehr oder minder neu inszeniert wurde und von einem Schauspiel-Ensemble nachgespielt wurde. Es setzt sich gegen das stark am Text klebende Literaturtheater ab, das sich an herkömmlichen Erzählstrukturen wie Totalität, Homogenisierung, Kausalität, Repräsentation, Beherrschung durch Ordnung, Hierarchisierung und Illusionsbildung orientiert. Eine einheitliche und lineare Handlung, oft auf dem Kausalitätsprinzip der Fabelentwicklung aufbauend und Wirklichkeiten abbildend, ist nicht mehr vertreten und wird von zeremoniellen und ritualisierten Momenten abgelöst (vgl. dazu auch Kap. 8.2).

Das Theaterstück „Schrei mich an“ hat keine Textvorlage, die es umsetzen müsste. Textliche Grundlagen werden im Verlauf der Proben und Stückentwicklung kreiert. Es bringt in Wort, Geste und Bewegung ein biografisch entwickeltes Werk auf die Bühne, das in enger Zusammenarbeit mit den 17 beteiligten nicht professionellen Schauspielerinnen und Schauspielern deren Lebensgeschichte und künstlerische Verarbeitung verbindet. In das Theaterstück eingeflochten sind 17 kurze, etwa einminütige Videosequenzen über je einen der Teilnehmenden, welche sie oder ihn in ihrem oder seinem Alltag zeigen. Diese sind von dem Kölner Filmemacher Thorsten Kellermann angefertigt worden.

Im Zentrum einer solchen zeitgenössischen Theaterkonzeption steht u. a. die körperliche Präsentation und Repräsentation eines Stücks. Körper sind dabei nicht mehr lediglich Mittel zum Zwecke der Übermittlung einer Handlung wie im klassischen Theater, sondern bilden selbst den Gegenstand der Inszenierung. Sinnliche, körperliche und räumliche Elemente werden aus dem hierarchisierenden Handlungszusammenhang herausgelöst und treten gleichberechtigt neben textliche Elemente. Sie bilden Atmosphären, Verdichtungen von Zuständen. Figuren werden aufgelöst, Psychologien und deren Deutung sind eher unbedeutend. Dagegen rehabilitiert sich der Körper gegenüber Text und Figur, wird eigenmächtig und konstruiert neuen Sinn in Gesten und Bewegungen, wird für die Ästhetik eines Stückes formgebend, indem Potenziale und Grenzen neu vermessen werden. Körper sind ihrem „Signifikatendienst“ enthoben und erlangen eine „Autosuffizienz“. (vgl. Lehmann 1999) Daher spielen marginalisierte und stigmatisierte Körper hier eine besondere Rolle, indem es normabweichende, „deviante Körper“ durch Bühnenpräsenz rehabilitiert und auf existente Marginalisierungsverfahren hindeutet. (ebda: 163) Das postdramatische Theater ist daher in seiner Struktur stark auf den Moment der Aufführung bezogen und oft collageartig. Daher bleibt es, um dieser Konzeption von Theater gerecht werden zu können, für eine wissenschaftliche Studie nicht aus, dass die Forschung ihrerseits körperlich wird.

Zum anderen stellt Nina Tecklenburg (Tecklenburg 2014) eine Hinwendung des zeitgenössischen Theaters zur Narration fest. Somit wäre neben der verkörperten Forschung auch die narrative Forschung zu postulieren, die sich auf den Prozess

des Erzählens konzentriert, dieses in seiner zeitlichen Genese begleitet. Wir wenden also parallel zur Verkörperung unseres Forschens unsere Energie auch der prozesshaften Erzählung innerhalb der gemeinsamen Stückentwicklung zu. Dabei soll es uns nicht nur um logische Semantik und eine Relationslehre gehen. Wichtig ist uns auch der metaphorische Gehalt der Sprache. Metaphern können im alltäglichen Sprachgebrauch eindeutige Logiken zugunsten offener und öffnender Perspektiven erweitern und sind daher sinnvolle Instrumente der Analyse und Deutung. (vgl. Bohnsack 2006a, 2006b; Lamprecht 2011)

3.1 Körperliche Forschung

Um die methodologische Bedeutung dieses Ansatzes würdigen zu können, ist die Unterscheidung in implizites und explizites Wissen grundlegend. Explizites Wissen kann in Interviews erfragt werden und in teilnehmenden Beobachtungen allerdings lediglich zum Teil erfasst werden. Implizites Wissen dagegen ist zum einen wertendes Wissen, das stark auf körperlich-leiblich erlebbaren Emotionen gründet und zum anderen körperlich-leiblich gebundenes Wissen, das in routinisierten und habitualisierten Körperpraktiken vorliegt.

Innerhalb der Evaluationsforschung hat vor allem und zuerst Thomas Schwandt (Schwandt 2002: 55) kritisch auf eine Theorielastigkeit innerhalb der qualitativen Evaluationsforschung hingewiesen. Hier gehe es vor allem um die Rekonstruktion eines Wissens, das in Analogie zu theoretischen Wissen verstanden werde. Jene Ausrichtung der Evaluationsforschung habe sich auf die Rekonstruktion von Theorien des Common Sense über die Praxis alltäglichen Handelns beschränkt. Dagegen insistiert Schwandt darauf, dass es sich bei der Praxis untersuchter Gegenstandsbereiche, die ja für Evaluationen als praktische Wissenschaft besonders relevant sind, um eine besondere Form von Alltagswissen handelt, das einen deutlichen Bezug auf das Handeln hat und stark von moralischen Werthaltungen bzw. Wertorientierungen geprägt ist. Es ist daher praktisches Wissen und sehr oft ein implizites Wissen im Sinne von Michael Polanyi (1985). Dies bedeutet, dass es schwer explizierbar ist und daher oft unbemerkt agiert. Es wird zumeist in den kommunikativen Gattungen von Berichten und Erzählungen auf lediglich metaphorische Weise artikuliert. Es ist Aufgabe der Sozialforschung, es in explizite Form zu überführen. Schwandt nennt dies „practical hermeneutics“.

Ähnliches gilt auch für den zweiten Zweig impliziten Wissens, dasjenige nämlich, das direkt körperlich gebunden ist. In der Wissenssoziologie hat sich in den letzten Jahren eine Unterscheidung zwischen dem „Wissen des Körpers“ und dem „Wissen über den Körper“ eingebürgert. (Keller/Meuser 2010) Während Letzteres sich auf Wissensformen bezieht, die theoretisches Wissen über den Körper und sein Funktionieren angesammelt haben, so ist Ersteres das Wissen, das der Körper selbst hat, das sehr stark implizit und daher vor allem praktisch ist.

Um dieses implizite Wissen offen zu legen, das im körperlich-leiblichen Vollzug von entweder routinisierten und habitualisierten oder zunächst noch körperlich zu erlernenden Wissensbeständen besteht, die allerdings auf Ersteren aufbauen, schlüpfte

Siegfried Saerberg, der Leiter der Evaluationsstudie, für fünf Proben zur Kölner Theaterproduktion „Schrei mich an“ in die Rolle eines behinderten Teilnehmers, indem er alle Übungen und Handlungen eines regulären Teilnehmers durchführte. Hierdurch gewann er selber körperlich-leiblichen Zugang zur Proben-Lebenswelt der Beteiligten und ihrer Relevanzen. Dies ermöglichte vor allem das Erleben des in Frage stehenden Forschungsgegenstandes am eigenen Leib, wodurch schwer artikulierbares, körperliches Wissen und empfundene Werthaltungen zugänglich gemacht wurden. Hilfreich hierfür war die Blindheit des Forschers. Diese Erfahrungen wurden in kleineren Erfahrungsprotokollen unmittelbar nach der Probe und in einem langen zusammenfassenden Bericht festgehalten. Unterstützend wirken die akustischen Aufnahmen der kompletten Proben aus den ersten eineinhalb Monaten des Projekts.

Einhergehend mit der ethnografischen Ausrichtung dieser Evaluationsstudie bedeutet dies, dass hier zunächst – und zwar nicht aus illustratorischen, sondern aus eben methodologischen Gründen – ein auto-ethnografischer Forschungsansatz verfolgt wird. Persönliche Erfahrung ist der erste Hauptgegenstand der Untersuchung in der sogenannten Auto-Ethnografie. (Ellis/Bochner 2000) Damit thematisiert sie nicht nur die subjektive Perspektive eines Eintritt verlangenden Akteurs. Sie legt auch besondere Wichtigkeit auf diejenigen Momente der Subjektivität, die jenseits rationaler Erfahrung liegen. Somit rückt die leiblich-körperliche, emotionale und existenzielle Dimension des Erlebens in das Zentrum wissenschaftlicher Untersuchung. Körperliche Zustände, Gefühle und deren Schwankungen, sowie Unsicherheiten im Beurteilen von Sachverhalten, zudem in einem stark biografisch gefärbten, konkreten Erzählstil sind daher Kennzeichen auto-ethnografischer Daten und auto-ethnografischen Schreibens.

Die Auto-Ethnografie sucht zuerst diese Dimension des Erfahrens zu dokumentieren und zu beschreiben. Sie bleibt aber nicht bei der isolierten Subjektivität stehen. Sie geht vielmehr davon aus, dass dieses persönliche Erleben einen ganz besonderen Zugang zu kulturell geprägten Weisen, ein Subjekt zu sein, verschafft. (Ellis/Bochner 2000) Daher analysiert sie auch, wie Menschen miteinander in Beziehung stehen und in Beziehung treten und wie die jeweilige Kultur diese Beziehungen prägt und wo gegebenenfalls individuelle Spielräume der Gestaltung bestehen und wie diese von Handlungs- und Erfahrungssubjekten in konkreten ge- und erlebten Situationen ausgeschöpft werden. Die Auto-Ethnografie rückt tabuisierte und verschwiegene Bereiche des Erlebens ins Zentrum ihrer Überlegungen. Damit weist sie einen hohen Grad an Reflexivität auf. Sie legt Rechenschaft über Einflüsse des Denkens, Erlebens, Schreibens und Forschens ab. Damit erfüllt sie eine selbst-, kultur- und wissenschaftskritische Funktion. Gerade wenn eine Forschung sich mit Differenz, Heterogenität oder Diversität beschäftigt, eignet sich die Auto-Ethnografie, da sie Andersheiten und Ähnlichkeiten sowie deren Konstruktion in Eigen- und Fremdverstehen aufgrund verschiedenster Zugänge reflektieren kann.

„For the most part, those who advocate and insist on canonical forms of doing and writing research are advocating a white, masculine, heterosexual, middle/upper-classed, christian, able-bodied perspective. Following these conventions, a researcher not only disregards other ways of knowing but also implies that other ways necessarily are unsatisfactory and invalid. Autoethnography, on the other hand, expands and opens up a wider lens on the world, eschewing rigid definitions of what constitutes meaningful and useful research.” (Ellis/Adams/Bochner 2010)

Ein auf leiblich-körperliche Konstitutionsmomente von Erfahrung fokussierter, in der ethnografischen Situation zwischen den Akteuren der Studie, welche deren Interaktion und Kommunikation miteinbezieht, angesiedelter Anfang der Reflexion wird hier also gewährt. Ein Anfang ist aber nicht gleichzeitig das Ende. Wohlgemerkt ist die Auto-Ethnografie nur der Anfang, von dem aus dann mit den Momenten der interpretativen Analyse von weiteren Daten fortgefahren wird.

3.2 Die Proben

Protokolle eigenen Erlebens und die akustisch aufgezeichneten Proben sind Material dieser Darstellung. Dabei geraten verschiedene Ebenen in den jeweiligen Fokus der Interpretation (vgl. Hirschauer/Amann 1997), die die Deutungs- und Bewertungspraxis auf der Ebene von symbolischen Ordnungen in den Blick nehmen. Inszenatorische, atmosphärisch-räumliche und gestisch-körperliche Gehalte können dabei sehr relevant werden.³

Da das Projekt „Inklu:City“ Labor- und Experimentcharakter aufweist, ist erste Aufgabe der wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation Beschreiben und Rekonstruieren. Daher wird dem hier großer Raum gegeben, um auch die Vorstellungskraft der Leserinnen und Leser anzusprechen. Noch vor dem Dreischritt Analyse, Interpretation und Evaluierung steht als Fundament Beschreibung und Rekonstruktion. Dies vermag hoffentlich auch die Frage zu beantworten, wie die gemeinsame Stückentwicklung vonstatten ging.

Die Proben haben immer einen ritualisierten und routinisierten Ablauf: Es beginnt mit einer ersten Hälfte, die vom Theaterpädagogen gestaltet wird. Sie beinhaltet viele Spiel- bzw. Bewegungsübungen. Die zweite Hälfte wird dann von der Regisseurin geleitet. Hier geht es vor allem um Spielimprovisationen. Zunächst begrüßt der Theaterpädagoge die Teilnehmenden, es werden danach einige organisatorische Ankündigungen und Klärungen vorgenommen. Hier tritt zumeist der Projektassistent hervor. Seine Aufgaben im weiteren Verlauf sind gemischt: Teilweise assistiert er bei Übungen, teilweise zieht er sich in den Hintergrund zurück, um schriftliche Aufzeichnungen des Probengeschehens anzufertigen. Dann folgen Spiel- und Bewegungsübungen. Dazwischen sind immer wieder kleine, auf das konkrete Erleben

³ Diese drei Foki können wie folgt ausbuchstabiert werden: Fokus 1: Dramaturgie und Inszenierung der Sitzung durch ritualisierte Praktiken wie Eröffnungsroutinen. Fokus 2: Materielle Ebene in räumlich-material-medial-technischer Dimension wie durch den Einsatz von Artefakten wie Papier, Stifte etc. Fokus 3: Emotive Ebene in non-verbaler Interaktionsordnung wie Lachen oder Gestik.



der Übungen gerichtete Feedbackrunden eingeschoben. Hier berichten die Teilnehmenden ganz konkrete Eindrücke, Probleme und Überlegungen zu der jeweiligen Übung. Am Ende der gesamten Probe findet dann ein umfassenderes Feedback statt.

Hier wird auf die Probe als Ganzes reflektiert, in dem sich die jeweiligen Personen im Moment des Gesamtprozesses selber verorten, fühlen und einschätzen. Ich beschreibe hier meistens im Ablauf der Chronologie der Ereignisse folgend die erste lange Probe vom 03. Oktober 2014.⁴

Um 11:00 Uhr beginnt die erste komplette und einen ganzen Tag dauernde Probe für das Theaterstück. Der Theaterpädagoge begrüßt uns und übernimmt den ersten Block, der etwa 45 Minuten dauern wird. Es sind alle Teilnehmenden anwesend mit Ausnahme von zwei Personen. Es beginnt mit einer kleinen Vorstellungsrunde. Alle sollen ihren Namen sagen.

Sophie, eine ältere Teilnehmerin, ehemalige Berberin, mit einem Rollator und einer starken Schwerhörigkeit sagt: „Manche krieg ich nicht mit aber ich versuch dann Lippen zu buchstabieren aber das hilft nicht viel.“ (A1 03:38)

Der Theaterpädagoge erklärt, dass es um Ruhe, Innehalten und Aushalten gehe: „Wir Menschen neigen dazu, immer alles Action, schnell, schnell. Innehalten ist ein Begriff für die Bühne.“ (A1 04:15)

⁴ Die Nachweise der zitierten Passagen ist durch A plus die laufende Nummer der Aufnahme vorgenommen. Danach ist die Stelle auf der Aufnahme durch Angabe der Minuten und Sekunden durchgeführt.

Er spricht eine Frau im Rollstuhl an: „Meike, du schaust mal einfach, was von den Sachen für dich machbar ist. Du darfst gerne auch mal abwandeln, verändern, ne.“ (A1 06:46)

Er beginnt dann damit, ohne vorherige Erläuterung oder begleitende Rede die Hände zu reiben. Ich werde indirekt adressiert, indem er den Projektassistenten anspricht: „Du musst vielleicht an bestimmten Stellen dem Siegfried was vor.“

Projektassistent: „Ja, aber das macht der Siegfried schon.“ (A1 07:06)

Dann beschreibt der Theaterpädagoge: „Nehmt die Hände, tut sie aufs Gesicht. Und spürt mal eventuell die Wärme“. (mit Hingabe) (A1 07:50)

Sophie fragt häufiger mit „Watt?“ nach, wenn sie etwas nicht versteht.

Nun beschreibt der Theaterpädagoge sehr ausführlich. Man solle sich mit Hand und Fingern am Kopf behutsam berühren und spüren. Es folgt dann eine von ihm so genannte „Wisch-Übung“, die Schwung und eine Bewegungskoordination zwischen mehreren Bewegungsformen fordert. Der Theaterpädagoge spricht entspannt, leise und sonor: Dann beschreiben seine Arme hörbar einen Kreis, dann, das eben noch vernehmbare Geräusch anhaltend, schon nicht mehr und deuten auf jemanden, den der Theaterpädagoge wohl anschaut.

Ich wurschtele und fuchtele mehr schlecht als recht mit. Der Projektassistent versucht, mir den Bewegungsablauf verbal zu beschreiben. Dann versucht er vorsichtig, mir meine Arme zu positionieren, um mir den Bewegungsablauf zu zeigen, wir verhandeln den Vorgang und die Positionierung.

Ich frage: „So?“

Projektassistent: „Ja, so ist es gut.“

Der Fluss fließt weiter, zu wenig Zeit, um es zu perfektionieren. Es wird wohl nicht so schlimm sein, wenn ich gelegentlich aus der Reihe fuchtele.

Der Bewegungsablauf soll allmählich abnehmen, vor dem Stillstand soll man nur noch mit den Augen arbeiten. Ich arbeite mit den Augen, drehe sie irgendwie hin und her, ist das Rollen?

Der Lieblingssatz des Theaterpädagogen in dieser Phase scheint „Ihr werdet merken“ zu sein. Nun soll man mit dem Bauchnabel einen kleinen Kreis machen. Dann das Ganze mit dem Brustbein.

Susanne, eine junge Frau mit Migrationshintergrund, erzählt, dass sie Bauchtanz mache und Bauchnabel und Brustbein getrennt voneinander bewegen könne. Der Theaterpädagoge sagt, dass ihm das nicht gelinge.

Jennifer: „Mir gelingt das auch nicht, Entschuldigung. (verlegen lachend)“

Theaterpädagoge: „Überhaupt kein Problem.“ (A1 18:18)

Also brauche ich mich nicht vor falschen Ausführungen meinerseits zu fürchten.

Der Theaterpädagoge nimmt das mit Gelassenheit, wie ich solchen kleineren Interaktions- und Kommunikationsketzen leicht entnehmen kann. Nun soll man mit dem Steißbein eine Acht zeichnen.

Sophie: „Wenn ich auf den Zehenspitzen stehe, dann kriecht mir mein Gleichgewichtsorgan.“

Theaterpädagoge: „Kein Problem, ne, könnt ihr immer für euch so machen, dass es für euch in Ordnung ist. Das ist ganz wichtig, achtet immer auf euch, was geht für euch.“ (A1 19:54)

Der Theaterpädagoge meint, bei einigen sähe das schon aus, wie eine kleine Choreografie. Paul, ein junger Mann mit einer Lernbehinderung, stöhnt deutlich vernehmbar. Nun soll man mit der Nasenspitze seinen Namen schreiben. Jennifer, eine junge Frau mit einer Lernschwäche, kichert. Nun Schulterkreisen, dann langsam und kräftig ein- und ausatmen. Nun stoßartig ausatmen wie bei einem Blasebalg. Nun eine Stimmübung, mit dem Mund komische Geräusche und Konsonanten machen: „P, Tu, K!“

Nun „wie Gangster durch das Ghetto tigern“, aber nur die Arme bewegen. Ich gehe ganz langsam los. Ich lausche auf die Schritte der anderen, damit ich Kollisionen vermeiden kann. Ich schiebe jeden einzelnen Fuß bedächtig vor. Balance halten und lauschen gleichzeitig. Die Arme und Hände habe ich etwas nach außen gehalten, mit einem kleinen Abstand zu meinem Körper. Falls ich doch jemandem näher komme, dann kann ich das mit Armen und Händen sanft abfangen. Den Kopf halte ich ganz leicht nach vorne geneigt, damit ich mich hörend gut auf die Schritte, die ja von unten, dem Fußboden kommen, konzentrieren kann. Zuerst ist das für mich recht komisch, unbeholfen. Es ist mir aber eher egal, wie das aussieht. Primär ist mir, dass ich mich überhaupt ohne Kollisionen fortbewege. Es tritt aber schnell eine Gewöhnung ein, es entsteht ein gewisser Flow. Eigentlich ist das sogar ganz angenehm für mich. Da mein eigener „Gangster-Stil“ insofern erfolgreich ist, dass es in der ganzen Zeit gar nicht zu Zusammenstößen kommt, empfinde ich die Situation als befriedigend.

Jetzt soll man sich zu zweit durch den Raum bewegen und mit Augenkontakt aneinander orientieren: „Aufgabe, den Partner immer anzuschauen.“ Das ist mir jetzt erstmal zuviel, leicht peinlich. Ich drücke mich und mache dabei nicht mit, indem ich stattdessen wichtig an meinem Aufnahmegerät herumspiele. Danach soll man stehen bleiben, die Augen schließen und auf den Partner zeigen, dann auf den Partner und „Siegfried“, danach soll man den Raum beobachten und nachher, beim Stehenbleiben mit geschlossenen Augen auf etwas Schwarzes im Raum zeigen, dann auf etwas Rotes, den Feuerlöscher und eine Steckdose.

Sophie: „Wo ist denn der driss Feuerlöscher!“ (A2 05:31)

Wir sollen danach wieder alle auf etwas anderes zeigen.

Sophie: „Auf watt?“

Theaterpädagoge: „Auf etwas aus Metall.“ (lauter und deutlich) (A2 05:31)

Astrid: „Auf ein was?“ (geflüstert)

Theaterpädagoge: „Eine Trinkflasche egal welcher Form und einen Scheinwerfer.“

Astrid: „Achso.“ (A2 06:39)

Diese Übungen erscheinen mir für mich eher ungeeignet zu sein. Zeigen auf Gegenstände, deren Position im Raum ich nicht kenne und deren Farbe mir auch verborgen bleibt, finde ich schwierig. Auch das Einander-Anschauen. Obwohl hier, da ein Partner ja auch sprechen oder Geräusche machen kann bzw. durch Berührungen kommuniziert werden könnte, eine Kontaktaufnahme für mich prinzipiell möglich wäre. Ich muss aber gestehen, dass es mir in dieser Situation zu viel Aufwand bedeutet, eine Anpassung an meine Verhältnisse vorzunehmen. Die Situation ist doch recht schnell wieder vergangen.

Eigentlich ist es mir aber auch nicht so wichtig, ich empfinde ein Nicht-Gelingen als nicht besonders gravierend, fühle mich dadurch nicht benachteiligt oder gar ausgeschlossen. Es gibt ja doch vieles, das ich mitmachen kann und da kommt es nicht auf eine Übung an, die mal nicht für mich passt.

Nach der großen Pause stehen ähnliche Übungen an, deren Beschreibung ich daher hier vorziehe. In einer Übung kündigt der Theaterpädagoge an, es gehe nun um Raum und Raumwahrnehmung. Alle sollten durch den Raum gehen. Wenn er klatscht, dann sollten alle stehen bleiben.

Theaterpädagoge: „Ihr werdet jetzt ein bisschen euren peripheren oder weiten Blick brauchen. Am Anfang arbeiten wir noch mit nem akustischen Signal, etwas, was ihr hören könnt, irgendwann wird das für euch beide, für Jürgen und Siegfried, aufhören. Ihr habt ja ein sehr gutes Gehör, ein viel Besseres als wir wahrscheinlich, ihr werdet es trotzdem noch hören – an den Schritten.“

Ich brummele in mich hinein: „Hmmm, dann hörmerma...“ Ist das so oder handelt es sich hier um eine Überschätzung der Fähigkeiten von Blinden durch Nicht-Blinde?

Theaterpädagoge: „Ihr müsst irgendwann sehr genau hören, wann bewegt sich keiner mehr, dann bleibt ihr stehen.“ (A3 06:12)

Also schleiche ich ganz langsam und vorsichtig durch den Raum und lausche, dass ich durch die Schritte gut durchkomme. Schleichen, lauschen, stehenbleiben, warten und dann wieder „lostigern“. Das klappt erstaunlich gut.

Der Theaterpädagoge sagt, wir sollten einmal versuchen es zu genießen, wenn wir stehen und nicht schon gleich wieder den nächsten Gehimpuls setzen: „Genießt mal das Innehalten, das Aushalten, das sind von Außen viel spannendere Momente, dann kann man jeden einzelnen mal wahrnehmen.“

Also Genuss würde ich das Ganze nicht nennen, aber es macht mich wach im Kopf und es erfüllt mich mit erneuter Befriedigung, dass es zu keinen Kollisionen gekommen ist.

Nun leitet der Theaterpädagoge zur nächsten Übung über. Man solle ihn beobachten und nachahmen.

Theaterpädagoge: „Jemand muss Siegfried eventuell ins Ohr flüstern.“

Siegfried: „Machst Du das?“

Susanne: „Ja klar.“

Theaterpädagoge: „Ins Ohr flüstern, was gerade passiert. Könnte schwierig werden.“ (A4 13:20)

Der Theaterpädagoge macht einige Bewegungen, die mir von Susanne beschrieben werden, damit ich sie nachmachen kann. Nun spielen wir „geheimer Chef“. Eine Teilnehmerin wird rausgeschickt und die Gruppe wählt jemanden aus, der Kommandos gibt, die alle anderen nachmachen müssen. Aufgabe der herausgeschickten Person ist es, diesen „geheimen Chef“ zu erraten.

Nach einigen Beschreibungsversuchen durch Susanne und Nachahmversuchen meinerseits brechen wir beide dies ab, da es zu mühsam ist, in einer kurzen Zeit beides zufriedenstellend zu erledigen.

Fasse ich diese körperlich-leiblichen Eindrücke zusammen, dann komme ich aus meiner eigenen, subjektiven Erfahrung zu folgenden Ergebnissen:

1. Manche Übungen sind ohne weitere Assistenz einfach für mich zu vollziehen.
2. Einige sind durch Beschreibungen oder nachgefühltet Vormachen für mich nachvollziehbar.
3. Einige andere wiederum sind für mich teilweise, auf eine eigene Weise, die von der üblichen Weise abweicht, durchführbar.
4. Andere wiederum sind für mich wenig oder gar nicht durchführbar.

Während der erste Typ kaum mehr ins Bewusstsein dringt, verursacht Typ 2 in meinem Erleben eine Bestätigung durch einen erzielten Lernerfolg. Typ 3 gibt mir Bestätigung, dass eigene Individualität in diesem Kontext funktioniert. Bei Typ 4 stellt sich eine leichte Peinlichkeit ein, die gelegentlich durch Improvisationsversuche und Rückzug umspielt wird.

Insgesamt dominiert ein Gefühl der Körper-Besänftigung. Ich präge diesen Begriff, da er mir von der inneren Einstellung und dem Körpergefühl zu passen scheint und den phänomenalen Gehalt der Erfahrung als ein sprechendes Bild am passendsten wiederzugeben vermag. Körper-Besänftigung grenzt sich von Körperkontrolle und Körperbeherrschung ab, da sie den Körper nicht unter die vollkommene Oberregie eines vorgegebenen Musters, eines idealen Bewegungsablaufes oder eines Trainingsplanes bringt. Der körperlichen Differenz und Eigensinnigkeit wird vielmehr in einer durch die jeweilige Situation zu definierenden Bandbreite Spielraum gegeben.

Allerdings ist anzumerken, dass Übungen wie das über den Augenkontakt vermittelte Miteinander-durch-den-Raum-gehen für mich nicht passend sind. Gerade hier wäre eine Kontaktübung sinnvoll, die zwischen mir und den anderen Teilnehmenden den Körperkontakt nutzt. Es hat auch im weiteren Verlauf der Proben gelegentlich Übungen oder Kommunikationsphasen gegeben, die nicht für jeden der

Teilnehmenden angemessen waren. Sprachübungen für taube Teilnehmende. Auch der Einsatz mancher Medien wie Papier und Stift waren für blinde Teilnehmende eher ungeeignet.

Übergreifend war aber der Raum als solcher in meiner Wahrnehmung und in der der übrigen Teilnehmenden ein Raum der Zugänglichkeit. Die Stimmung im Ensemble war vor allem in den ersten Proben sehr entspannt und heiter. Es wurde zunächst viel gelacht und gescherzt. Dies allerdings änderte sich nach sechs Wochen zum Teil (siehe Kap 5.3).

3.3 Körperlich basierte Improvisationsübungen

Quinten (2014a) hat in Bezug auf mixed-abled Tanzensembles insbesondere darauf hingewiesen, wie solche Übungen zwischen den Teilnehmenden eines mixed-abled Ensembles zur Erzeugung von Solidarität und Empathie genutzt werden können. Zum einen kann schon in der Betrachtung der vor allem körperlich basierten Interaktionen der anderen Teilnehmenden eine sogenannte kinästhetische Empathie erreicht werden. (Goleman 2006, Reason/Reynolds 2010) Auch hat die Embodiment-Forschung gezeigt, dass durch körperlich basierte Bewegungsabläufe affektive Einstellungen wie z. B. Vorurteile beeinflusst werden können. (Koch 2011) Dies gilt vor allem in Interaktionen zwischen Teilnehmenden mit und ohne Behinderung. (Maldoom 2010; Quinten 2014a) Improvisatorische Kontaktübungen und Imitationsübungen können hier über körperliche Interaktion dazu genutzt werden, den Zusammenhalt innerhalb des Ensembles zu stärken bzw. zu beschleunigen. Was für Tanzensembles gilt, kann auch für ein Theaterensemble nützlich sein, da ja hier auch Bewegung eine wichtige Rolle spielt. Wir werden später in Kapitel 8.1 darauf zurückkommen.

Hören wir uns daraufhin die Improvisationsübungen an, die in den Proben durchgeführt wurden. Nach der großen Pause am 3. Oktober 2014 teilt der Theaterpädagoge die Teilnehmenden in zwei Gruppen auf.

Theaterpädagoge: „Ihr dürft euch erstmal hinsetzen. Es darf noch einer rüber laufen.“ (A2 15:18)

Nun soll die erste Gruppe ein Standbild darstellen, indem sich jede(r) einen Ort in der Fantasie an einem vom Theaterpädagogen vorgegebenen Platz aussucht und dort eine Position einnimmt, die er/sie dann beibehält. „Einfrieren“ nennt es der Theaterpädagoge. Zuerst sollen wir uns vorstellen, wir seien von der Polizei festgenommen worden, dann, wir seien eine Fußballnationalmannschaft beim Singen der Nationalhymne. Danach sollen wir uns in Gedanken an einen Strand, dann in ein Fitnessstudio versetzen.

Jennifer: „Oh ne, ne!“ (A2 16:02)

Die Gruppe ist amüsiert. Dann kommt noch eine Boygroup, anschließend sind wir in der Sauna.

Sophie singt: „So ein Mann, so ein Mann, macht mich unwahrscheinlich an.“ (A2 16:52)



Dann ein Actionfilm, ein Zombie, ein romantischer Liebesfilm. Hier steigert sich das Amüsement zu wildem Lachen, weil sich zwei sehr nahe kamen und der eine, Jürgen, das gar nicht bemerkt hatte. Es folgt das Altersheim, der Kindergarten und schließlich die Bushaltestelle und zwar in einer Sequenz der verrinnenden Minuten, ohne dass der Bus käme. Hier tut sich erneut Jennifer hervor: „Wann kommt der Bus denn endlich? Und jetzt beginnt es bei uns auch noch zu regnen und dann endlich ist der Bus da!“ (A2 18:13)

Dann folgt die andere Gruppe, diesmal sollen auch Personen gespielt werden.

Paul: „Cool!“ (A2 19:51)

In den Alpen, unter Wasser, in der Disko, im siebten Himmel, im Psychofilm, in einem James-Bond-Film, in der Wüste, im Orchestergraben, zwei Stunden später in der Disko, dann drei Getränke später beim Stress in der Disko, dann, wenn man von der Polizei festgenommen wird, in der Ausnüchterungszelle.

Alle sind sehr begeistert und ausgelassen, man hört Jennifer lachen.

Paul: „Oh mein Gott! Ja, klar.“ (A2 24:29)

Dann folgt zum ersten Mal ein Part der Regisseurin. Sie stellt es den Teilnehmenden frei, die Übung mit offenen oder geschlossenen Augen zu machen. Man solle aber in jedem Fall nicht auf die anderen achten, sondern bei sich selber bleiben. Ob im Liegen oder Sitzen ist uns ebenfalls freigestellt. Entspannen, auf den eigenen Atem achten, beobachten. Den dicken Zeh fühlen, die anderen Zehen auch. Die Fußsohlen fühlen, die Fersen.

Regisseurin: „Ihr braucht euch dazu nicht berühren, einfach mit dem Inneren fühlen. Spürt den Stoff eurer Hose.“ (A3 25:34)

Das geht so weiter aufwärts. Gelegentlich fragt Sophie leise flüsternd: „Was?“

Insgesamt ist es eine sehr ruhige und konzentrierte Atmosphäre. Nun sollen alle ganz allmählich aufstehen und die Luft um sich herum fühlen. Dann sollen alle langsam durch den Raum gehen und die Luft dabei fühlen.

Regisseurin: „Versucht die Luft zu fühlen, mit euren Händen.“ (A3 25:49)

Nun soll man sich vorstellen, die Luft würde sehr schwer, eine sehr schwere Masse, durch die man sich unter Zuhilfenahme aller Extremitäten und äußeren Organe hindurchbewegen soll. Und dann wird die Luft wieder ganz leicht. Dann stehen bleiben, durchatmen, hinsetzen.

Nun fragt die Regisseurin nach den Gefühlen der Teilnehmenden. Sophie hat das Blut rasen gefühlt. Amir hat die Luft gespürt. Jennifer hat sich wohl gefühlt. Merdad hat beobachtet, dass bestimmte Bewegungen automatisch kamen. Für Brian war es erstaunlich, dass „man einzelne Organe abrufen“ kann. Elizabeta war leicht abgelenkt und aggressiv, wenn sie etwas nicht mitbekommen hat im Raum. Susanne hat sich immer gefragt, warum etwas nicht spürbar war, fast traurig. Marko hat die ansonsten selbstverständlichen Bestandteile des Körpers erst richtig bemerkt, Nase etc., die sonst einfach so da seien ohne bemerkt zu werden. Für Meike war es eine deutliche Entspannung. Brigitte hat die Übung als sehr warm empfunden. Jürgen fand es gut, dass die Regisseurin normal gesprochen habe, ohne „Esoteriktouch“, wie es die Regisseurin selbst interpretiert. Violetta hat es an Tai Chi erinnert.

Regisseurin: „Schön, weil wir werden – der Theaterpädagoge sicher auch – noch ganz viele Übungen machen mit euch, die euch helfen können, euch zu entspannen. Das werden Atemübungen sein oder eben solche körperliche Übungen.“ (A3 26:09)

Nun folgt eine Übung für den Tastsinn. Alle sollen aufstehen und einen kleinen Kreis bilden. Die Regisseurin ruft Brigitte in die Mitte und gibt ihr bei geschlossenen Augen einen Gegenstand in die Hand, den diese erraten soll, die anderen dürfen nichts verraten. Sie errät ein Blatt. Brigitte ruft nun Jennifer in die Mitte, welche die gleiche Aufgabe mit einem anderen Gegenstand lösen muss.

Im zweiten Part der Regisseurin werden zunächst Pärchen gebildet. Danach Quartette. Die Regisseurin positioniert die vier Personen zu einer kleinen Choreografie auf der Bühne. Die anderen Quartette sollen die Positionen dieses ersten kleinen Ensembles übernehmen. Diejenigen, die im Quartett vorne stehen, machen eine Bewegung vor, welche die anderen drei nachmachen sollen.

Tatsächlich bieten diese körperlichen Übungen viel Spielraum für Bewegung, Nachahmung und Körperkontakt zwischen den Teilnehmenden. Zudem geben sie den Teilnehmenden mit einer Lernschwierigkeit die Möglichkeit, über leiblich-körperliche Vollzüge jenseits von ausschließlich kognitiven Handlungen und Sprechübungen zu partizipieren. Für die tauben Mitspielende sind die Übungen sinnvoll, da sie weniger auf gesprochene Sprache und mehr auf Gestik, Bewegung und Mimik fokussieren.

Lediglich die blinden Teilnehmer sind gelegentlich ein wenig außen vor, da viele Gesten, Bewegungen und Mimiken nicht zugänglich sind. Hier allerdings bieten die Übungen mit geschlossenen Augen und das In-Sich-Spüren einen guten Ausgleich. Es wäre auch darüber nachzudenken, inwieweit partielle audiodeskriptive Kommentare seitens der Teilnehmenden hier ein weiteres inklusives Moment sein könnten. Es sind also viele Momente in die Proben eingebaut, die auf der körperlich-leiblichen Ebene zur Förderung des sozialen Miteinanders arbeiten. Leider werden diese Momente in der zweiten Phase des Projekts durch eine Fokussierung auf Sprechtheater verdrängt. Dies zeigt sich auch an dem Feedback der Teilnehmenden, das die erste Phase weitaus besser beurteilt als die zweite Phase (vgl. Kap 6). Für ähnliche Projekte ist es also ratsam, körperlich basierte Improvisationsübungen durchgängig einzusetzen.



4. Differenz und Diversität

Bisher hatten wir aus der auto-ethnografischen Perspektive das Erleben der Proben rekonstruiert. Im Fokus stand dabei das subjektive, sowohl körperliche als auch sinnhafte, erlebnishafte Verarbeiten und Interpretieren dieser Situation. Methodologisch legitimiert sich die subjektive Erfahrungsperspektive eines Einzelnen als Fallstudie für das Allgemeine, aus welcher alleine sich solche Strukturen nachzeichnen lassen, da diese nur aus dieser subjektiven Perspektive heraus zugänglich und rekonstruierbar sind. Es handelt sich hier um derart mit subjektiver Erfahrung getränkte Daten, dass sie nur in phänomenologischer Beschreibung zugänglich sind. (vom Lehn/Hitzler 2015) Strukturell haben wir feststellen können, dass es in der Probensituation für ein erlebendes Ich darum ging, den eigenen Körper mit seinen Eigenheiten – in unserem Einzelfall war es Blindheit – in der Probensituation auf eine sanfte Weise zu managen und einen eigenen Weg, um es ethnomethodologisch zu formulieren, des „Doing the rehearsal“ herauszufinden. (Garfinkel 1967) Die eigene Körperlichkeit, die ja eine das Eigene überschreitende soziale Situation ist, mit der Probensituation in irgendeiner Weise zu synchronisieren, kann schon als eine erste wesentliche Kategorie für die Rekonstruktion des Datenmaterials und der darin abgebildeten Probensituation gedeutet werden. Dabei waren uns dokumentarische Mitschnitte der Proben als zusätzliche Daten hilfreich. Sie transzendieren das Subjektive.

Im nächsten Schritt wird es nun darum gehen, noch stärker auf die kommunikative und interaktive Struktur dieser Probensituation einzugehen. Die in der Alltagskommunikation der Proben sich ausdrückenden Achsenkategorien werden aus dem Beobachtungsmaterial herauszufinden sein. Sie sind die in Alltagstermini kommunizierten Hauptorientierungsmuster der Akteure im Feld. Die Grounded Theory nennt diesen Alltagsgebrauch in-vivo-Codes. Die interpretative Destillierung dieser Achsenkategorien dient der Festlegung einer Interpretationsmatrix. In dieser Matrix werden die Achsenkategorien der Dateninterpretation im Sinne der Grounded Theory zusammengefasst. Dadurch, dass sie von den Akteuren im Feld selbst thematisiert werden, ist gewährleistet, dass die Kategorienbildung sich an den subjektiv von den jeweiligen Akteuren wirklich für wesentlich erachteten Relevanzen orientiert. Wir möchten hier Schritt für Schritt die einzelnen Pole dieser Semantik und Metaphorik entfalten. Dabei wird es sich zeigen, dass die entscheidenden Kategorien im Grunde eng miteinander verwoben sind. Wird eine davon thematisiert, so verweist sie eigentlich schon unumgänglich auf die nächste. Dennoch soll hier der analytischen Klarheit willen eine Trennung versucht werden, um dann am Ende wiederum die Trennung aufzuheben.

4.1 Die gemeinsame Konstruktion von Behinderung

Das Thema des Managements körperlicher Eigenheit, das wir bisher als erstes zentrales Thema aus auto-ethnografischer Perspektive herausgearbeitet haben, ist eng verbunden mit dem Thema Behinderung. Deshalb möchten wir dessen Relevanz daran diskutieren, wie in den Proben und beim anschließenden Feedback Behinderung

thematisiert, ausgehandelt und in praktischen Interaktionen vollzogen wird. Behinderung ist kein naturhaftes Phänomen, ebenso wenig wie es Alter, Geschlecht oder ethnische Herkunft ist. Dies haben für den Bereich von Behinderung die Disability Studies herausgearbeitet. (vgl. dazu Waldschmidt/Schneider 2007; Saerberg 2006)

Bisher hatten wir beobachten können, wie sich diese Konstruktion auf eine leiblich-subjektive und interpretative Weise vollzieht. In der teilnehmenden Beobachtung der Proben wird allerdings auch sinnfällig und konkret nachweisbar, wie sich diese Konstruktion von Behinderung in körperlich gestützten Interaktions- und Kommunikationssituationen vollzieht.

Die Proben sind zu Beginn des Projekts sowohl von kurzen Thematisierungen von mit einer Behinderung verbundenen Phänomenen als auch von kurzen kommunikativen Austauschprozessen hierzu durchzogen. Die kurzen Bemerkungen waren uns bereits im Protokoll der ersten Sitzung begegnet. Sie sollen nun hier kurz rekapituliert werden, um sie zu einer Liste der angewendeten Strategien des Umgangs mit Behinderung zusammenzufassen.

Machbarkeit

Ein erstes Grundprinzip, dem gemäß Behinderung in den Probenalltag interaktiv eingebunden wird, möchten wir als Machbarkeit bezeichnen. Es findet sich in folgendem Beispiel einer kurzen kommunikativen Handlung veranschaulicht: Eine Frau im Rollstuhl wurde vom Theaterpädagogen angesprochen: „Meike, du schaust mal einfach, was von den Sachen für dich machbar ist.“ (A1 06:46) Den Handlungsraum der Machbarkeit eröffnet der Theaterpädagoge. Die inhaltliche Ausgestaltung dieses Handlungsraumes wird der Teilnehmerin überlassen.

Einschränkung

Oft wird dann als Folge dieses interpretativen Freiraums eine Einschränkung des Handlungsraums explizit akzeptiert. Dies findet sich in der folgenden Sequenz:

Jennifer: „Mir gelingt das auch nicht, Entschuldigung.“ (verlegen lachend)

Theaterpädagoge: „Überhaupt kein Problem.“ (A1 18:18)

Somit wird die Handlungsmöglichkeit Einschränkung in einem kommunikativen Zug thematisiert, ausgehandelt und abschließend vom Theaterpädagogen positiv sanktioniert. Die formale Struktur dieses kommunikativen Zugs geht so vonstatten, dass die Einschränkung von der Teilnehmerin angekündigt und vom Theaterpädagogen dann genehmigt wird. Anders herum wäre die Struktur auch eher problematisch, da dadurch eine Einschränkung im Grunde von oben verordnet würde.

Kreative Abwandlung

Die dritte Interaktionsform weist die gleiche Struktur wie die erste Interaktionsform auf, mit der Behinderung in den Probenalltag eingebunden wird. Der Theaterpädagoge eröffnet den Handlungsraum, die inhaltliche Ausgestaltung wird der Teilnehmerin überlassen:

Theaterpädagoge: „Du darfst gerne auch mal abwandeln, verändern, ne.“ (A1 06:46)

Ein Beispiel für eine solche kreative Abwandlung liefert uns folgende Schilderung: Eine Teilnehmerin berichtet in einem der Interviews, dass sie „etwas Verrücktes“ beim Tanzen gemacht habe: „Auf der Stelle mit dem Rollstuhl gedreht und mit den Armen etwas Verrücktes gemacht, dabei einen Ton produziert.“ (141210)

Handlungsempfehlung

Das vierte Grundprinzip, dem gemäß Behinderung in den Probenalltag interaktiv eingebunden wird, möchten wir „Handlungsempfehlung“ nennen. Auch die beiden blinden Teilnehmer werden vom Theaterpädagogen angesprochen:

Theaterpädagoge: „Ihr habt ja ein sehr gutes Gehör, ein viel besseres als wir wahrscheinlich.“ Und zum Projektassistenten gewandt: „Du musst vielleicht an bestimmten Stellen dem Siegfried was vor.“ (A1 07:06)

Hier wird von Seiten des Theaterpädagogen an ein bestehendes Normalitätskonzept angeknüpft. Dieses lautet: „Blinde hören besser als andere.“ Hierbei handelt es sich im Grunde um ein positives Vorurteil über Blindheit, denn es benennt kein Defizit, sondern eine vorausgesetzte Fähigkeit. Allerdings wird dieses Konzept auch in einem gewissen Sinne relativiert durch Benutzen der Adverbien „wahrscheinlich“ und „vielleicht“. Dies könnte erneut als eine Öffnung des Handlungsraumes verstanden werden, die allerdings ein bestehendes und explizit benanntes Vorverständnis modifizieren müsste. Ähnlich funktioniert auch die folgende Situation:

Die Regisseurin geht durch den Raum und beginnt zu lachen.

Sophie: „Schrei mich an.“

Regisseurin: „Komm, komm her, komm her, weil ich muss für sie auch laut sprechen.“

Regisseurin: (Astrid anblickend) „Es ist, glaub ich gut, wenn ihr beiden immer hier in der Nähe seid.“ (A3 25:34)

Diese Etablierung eines Handlungssets, mit dem Schwerhörigkeit in den Probenalltag eingearbeitet wird, knüpft an ein vorhandenes alltägliches Handlungskonzept an: „Schwerhörige Menschen müssen sich räumlich nahe bei der Sprecherin befinden.“ Allerdings wird auch diese kleine Gesprächssequenz weniger als Anweisung denn als eine Empfehlung ausgesprochen. „Glaube ich“ denotiert eine leichte Unsicherheit, die von den Angesprochenen – so gewollt – dazu genutzt werden könnte, einen alternativen eigenen Vorschlag einzubringen. Da dies aber nicht geschieht, kann sich eine Handlungsnorm etablieren, mit welcher die Schwerhörigkeit der Teilnehmenden in den Interaktions- und Kommunikationsset eingebettet wird.

Beschreibung des körperlichen Eigensinns

Die fünfte Kommunikationsform, mit der Behinderung ausgehandelt wird, nennen wir „Beschreibung körperlichen Eigensinns“. Einige der Teilnehmenden sind aktiv daran interessiert, ihre eigenen Besonderheiten zu thematisieren. Die Beschreibung geht von den behinderten Teilnehmenden aus. Ein Beispiel liefert uns die ältere und stark schwerhörige Teilnehmerin Sophie, die oft einen Rollator benutzt.

Sie spricht ihre Schwerhörigkeit selbst an:

Sophie: „Manche krieg ich nicht mit, aber ich versuch dann Lippen zu buchstabieren, aber das hilft nicht viel.“ (A1 03:38)

Diese Strategie umfasst auch weitere stark metaphorisch beschreibende Veranschaulichungen ihrer Eigenheit:

Sophie: „Wenn ich auf den Zehenspitzen stehe, dann krepier mir mein Gleichgewichtsorgan.“

Theaterpädagoge: „Kein Problem, könnt ihr immer für euch so machen, dass es für euch in Ordnung ist. Das ist ganz wichtig, achtet immer auf euch, was geht für euch.“ (A1 19:54)

Erneut wird diese Strategie des Managements von Behinderung vom Theaterpädagogen im zweiten Zug positiv sanktioniert. Eine durchaus bedeutsame formale Ordnung des kommunikativen Geschehens, da dadurch auch auf der formalen konversationellen Ebene der Grundstil der Probensituation in eine kommunikative Ordnung überführt wird. Hier verbleibt die Beschreibung körperlichen Eigensinns noch eher in einem defizitären Modus, in dem weiter unten angeführten Beispiel der schnellen Rollstuhlfahrerin, wird die Beschreibung körperlichen Eigensinns positiv gefasst.

Konkrete Handlungsanweisung

Die sechste Kommunikationsform, mit der Behinderung ausgehandelt wird, ist eine direkte und konkrete Handlungsanweisung. Sie geht von der behinderten Teilnehmerin aus, die stark schwerhörig ist. Sie fragt häufig nach („Watt?“), wenn sie etwas nicht versteht. Dies ist natürlich als Aufforderung an einen konkreten Gesprächspartner oder Sprecher zu verstehen, lauter zu sprechen. Diese konkrete Handlungsanweisung kann auch, ist sie erst einmal von der behinderten Akteurin etabliert worden, von anderen, vornehmlich aber dem Leitungsteam, ausgeführt werden.

Grundhaltung des Laissez faire

Wenn wir diese Konstruktion von Behinderung zusammenfassen, so kann gesagt werden, dass der Interaktionsstil des Leitungsteams also in der Regel durch eine Grundhaltung des Laissez faire geprägt ist, die den jeweiligen Teilnehmenden in ihren körperlichen und kognitiven Eigenheiten relativ weite Spielräume zubilligt. Darin kommen Ermutigungen zu eigenverantwortlichem Handeln und Interpretieren der Übungen, angelegentliche Absprachen und gegenseitige Vergewisserungen häufig vor. Gelegentliche Verbesserungen oder Anweisungen sind dagegen eher randständig und kleiden sich meistens als Handlungsempfehlungen. Das grundsätzliche Laissez faire wird auch gegenüber den Teilnehmenden mit einer Lernschwierigkeit durchgehalten, falls erkennbar ist, dass sie eine Übung nicht ganz korrekt verstanden haben (vgl. Kap 8.).

Rechtfertigung und kreative Normalitätsvertauschung

Meike führt in einer Feedbackrunde am 3. Oktober 2014 aus, warum sie nicht mit der Gruppe zusammen Mittagessen war:



Meike: „Ich sitze die ganze Zeit, ich kann mich nicht mal auf den Boden legen, mal hinstellen oder so, deshalb muss ich Pausen nutzen, um mal zu powern, da war ich im Volksgarten, noch zurück und deshalb war ich nicht dabei, ich wäre gerne dabei gewesen, ihr könnt ja auch mit in den Volksgarten.“

Brian sagt, sie hätte mit ihm und Brigitte mit an den Rhein runterkommen können.

Meike: „Aber auch zu Fuß habt ihr n anderes Tempo als ich (...) ich überhol immer die Fußgänger.“ (Lachen) (A 6 06:37)

Differenz spannt sich hier in der kommunikativ benutzten Alltagssemantik zwischen den Polen „ich“ und „ihr“ auf. Subjektivität steht auf der einen, das Kollektiv auf der anderen Seite. Zunächst rechtfertigt sich die Position der individuellen Differenz gegenüber der allgemeineren Position: „Ich sitze die ganze Zeit, ich kann mich nicht mal auf den Boden legen.“ Diese behinderungsbedingte Lage liegt in ihrer Rede nicht im Ermessen der Akteurin: „Deshalb muss ich.“ Daraus nun wiederum resultiert ihr eigenwilliges Handeln des „Powers“: „Deshalb war ich nicht dabei, ich wäre gerne dabei gewesen, ihr könnt ja auch mit in den Volksgarten.“ „Ihr“, also eine angenommene Normalität, wird in einem imaginierten alternativen Handlungsentwurf dazu animiert, sich entgegen von Üblichkeiten dem Handlungsentwurf der behinderten Teilnehmerin anzuschließen. Am Ende erhält Behinderung noch eine unerwartete Wendung: „Ich überhol immer die Fußgänger.“ Für gewöhnlich wird Langsamkeit mit Behinderung assoziiert und Schnelligkeit mit Normalität. Dies wird in dem Gesprächsausschnitt durch die Teilnehmerin mit Behinderung kreativ vertauscht, sodass die behinderte Teilnehmerin als schnell, die nicht-behinderten

Teilnehmenden als langsam beschrieben werden. Dadurch wird auch die herkömmliche moralische Implikation vertauscht – dies ist ansatzweise greifbar, hier allerdings nicht explizit ausgeführt: Sollten die langsamen „Normalen“ und die schnelle Behinderte gemeinsam einen Ausflug in den Park unternehmen, so würde die Frau im Rollstuhl wohl langsamer fahren müssen, wodurch sie ihrerseits gegenüber den Langsameren Rücksicht üben würde.

Positiver körperlicher Eigensinn und Rücksichtnahme

In der Feedback-Runde während des ersten großen Probenabends wird die moralische Implikation gemeinsamen Handelns in einer anderen Variante offenkundig; Rücksichtnahme wird zum handlungsorientierenden Wert des Kollektivs gegenüber der differentiellen Subjektivität: Der Theaterpädagoge fragt danach, wie sich die Raumwahrnehmung der Teilnehmenden dargestellt habe. Christiane, eine ältere Dame, sagt, dass sie nicht so viel wahrgenommen habe.

Jürgen, ein sehr stark sehbehinderter Mann um die Sechzig, führt aus:

Jürgen: „Mir ist aufgefallen, dass die anderen alle auf mich geachtet haben, weil, wenn ich da durch den Raum gehe, sehe ich ja eigentlich die anderen nicht, nur gerade der, der vor mir ist, aber trotzdem bin ich mit keinem zusammengestoßen. Also haben die anderen mehr auf mich aufgepasst.“

Theaterpädagoge: „Ich war kurz davor, vorher etwas zu sagen, weil, ich weiß nicht, ob alle das bei Jürgen mitgekriegt haben, ne, aber sehr schön wie in diesem Moment ihr das alle mitgekriegt habt, und wirklich auf ihn geachtet habt, da musst ich gar nichts mehr sagen.“

Jürgen: „Weil ich, normalerweise, wenn ich jetzt in nem Lokal bin oder Restaurant, hab meinen weißen Stock nicht dabei, dann laufen alle mich um, wenn ich nicht aufpasse, das war jetzt hier absolut anders.“ (lacht)

Theaterpädagoge: „Sehr schön.“

Susanne: „Cool.“ (bestätigendes Gemurmel der Anderen)

Theaterpädagoge: „Ne gute Raumwahrnehmung und ne gute Menschenwahrnehmung grad gehabt.“

Christiane: „Ich dachte, du siehst. Du siehst nicht?“

Jürgen: „Ich sehe wie durch einen äh, wenn du ne Zeitungsrolle nimmst und machst die zusammen, aber dich seh ich aber den Randolph, ...“

Robert: „Robert, Robert.“

Jürgen: „Äh Robert, den seh ich nicht, wenn ich dich anschau.“

Robert: „Und ich dacht zuerst, das ist Siegfried, aber der sieht anders aus und.“ (Lachen)

Jürgen: „Aber das fand ich jetzt für mich n positives Erlebnis, dass ich, dass ich nirgendwo zusammengestoßen bin.“

Susanne: „Schön.“

Jürgen: „Liegt an euch.“

Theaterpädagoge: „Herzlich willkommen Jürgen im Raum und mit den anderen.“

Jürgen: „Danke.“ (A2 07:42 - 08:54)

Die Achsenkategorien verstecken sich in in-vivo-Codes, im kommunikativen Gebrauch der Personalpronomen „ich“, und „ihr“, die einander gegenübergestellt werden. Für „ihr“ wird hier auch die nicht in direkter Rede adressierenden Termini „alle“ und „die anderen“ benutzt. Subjektivität steht also als der eine Pol dem anderen Pol, dem Kollektiv, gegenüber. Die beiden Pole sind vermittelt durch die Dimensionen bestimmter Handlungen und Grundhaltungen miteinander verbunden. Hier finden sich die beschreibenden Verben „mitkriegen“ und „herzlich willkommen“ sowie das eine Haltung beschreibende Substantiv „gute Personenwahrnehmung“. Dabei ist in dieser Situation die Behinderung einerseits zwar für die meisten bemerkbar und für ihr Handeln relevant, andererseits gibt es eine Person, die diese Behinderung entweder nicht bemerkt oder für völlig irrelevant erachtet hat. Somit wird ihr im Gespräch zwar Bedeutung gegeben, sie wird aber im gleichen Zug als gar nicht so wesentliche, eher akzidentelle Komponente bewertet. Wir hatten schon bei der Thematisierung von Metaphoriken darauf hingewiesen, dass es in der Alltagskommunikation oft hilfreich ist, Paradoxien oder Uneindeutigkeiten zu integrieren. Hier findet sich erneut ein solcher Fall. Der Vorteil solchen Sprechens liegt darin, dass es eine Vielzahl von Perspektiven zu integrieren vermag und somit Diversität und Meinungsvielfalt in sich aufnehmen kann.

In dieser Konstruktion wird die Differenz in dem Kollektiv willkommen geheißen, also gewissermaßen darin aufgenommen. Der aktive Part steht hier mehr auf Seiten des Kollektivs als auf der des Subjekts. So wird also Behinderung als beispielhafte und besonders leicht benennbare Form von Subjektivität in der Probensituation mit dem Kollektiv aller Teilnehmenden in Verbindung gesetzt. Das Verhältnis zwischen beiden Polen wird hier in zwei Varianten nachweisbar: Einmal setzt Meike als behinderte Rollstuhlfahrerin die Norm und passt sich dann imaginär dem Kollektiv an und zum anderen setzt das Kollektiv die Norm und passt sich dem sehbehinderten Jürgen an.

An dieser Stelle möchten wir kurz zusammenfassen, was wir bisher erreicht haben. In Kapitel 1.3 hatten wir die Fragen nach der Realisierung von auf gemeinsamen Werten oder Normen aufbauendem gemeinsamem Handeln, dem Wissen um die Situation des Gegenüber, der Anknüpfung an bestehende Normalitätskonzepte und der Konstruktion neuer Handlungs- und Verständnis erleichternder Konzepte gestellt. Hierauf können wir nun detaillierte Antworten geben: Wir haben einige kreative handlungsmäßige und konzeptionelle Neuentwicklungen entdeckt, mit denen sich Behinderung und Differenz in die Probensituation einarbeiten. Zunächst ist da einmal auf der subjektivsten, eigenleiblichen Ebene die Körperbesänftigung als Selbstmanagement körperlichen Eigensinns. Auf kommunikativ-interaktiver Ebene folgen die sechs oben benannten Strategien. Machbarkeit und Einschränkung können in einem inklusiven Projekt nur von Seiten der Akteure selbst sinnvoll eingebracht werden. Andernfalls hätten sie den Geschmack des Verbots. Allerdings

müssen diese beiden Strategien als Möglichkeit von der Leitung zur Verfügung gestellt werden, um keinem Normalitätszwang zur Herrschaft zu verhelfen. Schützen diese beiden Handlungsstrategien vor Überforderung und bilden somit gewissermaßen die äußere Demarkationslinie, so bildet die Strategie „kreative Abwandlung“ die Möglichkeit zu individueller Innovation. Sie kann von allen Teilnehmenden genutzt werden, um Handlungsveränderungen einzuführen. Innerhalb dieser Strategie können konkrete Handlungsanweisungen und Beschreibungen körperlichen Eigensinns positiv oder eher defizitär bei den Teilnehmenden neues Wissen und alte Fragen über Behinderung generieren. Handlungsempfehlungen schließlich koppeln die Proben an bestehende Normalitätsvorstellungen über Behinderung an, wobei jedoch den Teilnehmenden durch die Leitungsebene die Möglichkeit zur Revidierung solcher Normalitätsvorstellungen gegeben werden muss, auch wenn sie vielleicht nicht genutzt wird. All dies kann zu Normalitätsvertauschungen oder Normalitätsbestätigungen führen. Rechtfertigungen des körperlichen Eigensinns oder habituelle Rücksichtnahme des Kollektivs gegenüber diesem Eigensinn sind kommunikative und interaktive Ressourcen hierfür. Dadurch wird sowohl Kommunikation als auch auf gemeinsamen Werten oder Normen aufbauendes gemeinsames Handeln ermöglicht. Der Grundstil des Laissez faire wird durch letztere ethisch-moralische Haltungen davor bewahrt, in ein freies Spiel der Kräfte abzugleiten.

4.2 Achsenkategorie 1: Die „Gruppe“

Kommen wir nun wieder zur Destillierung der Achsenkategorien zurück. Bisher haben sich Subjektivität und Kollektiv als zwei Pole herauskristallisiert. Zwar hängen Subjektivität, deren eine besonders gut wahrnehmbare Form Behinderung ist, und Kollektiv untrennbar zusammen, wir möchten dennoch nun hier beides trennen und zunächst den einen Pol, das Kollektiv, noch näher bestimmen. Wir können dabei erneut unseren Leitfaden aufnehmen und uns anhand der Aushandlungsprozesse über Behinderung vortasten. Anhand konkreter Erfahrungen wird auch in folgender Gesprächssituation Behinderung konstruiert, wobei die Teilnehmenden aus dem jeweilig subjektiven Erfahrungszusammenhang und ihren besonderen kollektiven Deutungsdiskursen beisteuern.

Körperlicher Eigensinn als Wahrnehmung des Unsichtbaren

Der Theaterpädagoge fragt in einer kurzen Feedbackrunde am 3. Oktober 2014 die Teilnehmenden danach, wie sie den Raum in einer Übung wahrgenommen haben. Astrid, eine Frau mittleren Alters, die auch schwerhörig ist, findet es erstaunlich, dass sie manche Orte abrufen könne, obwohl sie diese nicht bewusst wahrgenommen habe. Manches könne sie sich denken, etwa wo der Feuerlöscher sei, an der Tür. Sophie nennt das Radar, Brigitte, eine ältere Dame, fotografisch, Amir, ein Schüler mit Migrationshintergrund, spricht von unbewusst abspeichern. Susanne spricht von In-sich-Gehen, nimmt die zuvor vom Theaterpädagogen eingebrachte Formulierung des Innehaltens auf und sagt: „Ich rufe dann das Bild des Raumes ab und gucke es mir an.“ Brian, ein älterer homosexueller Herr, entwickelt ein Gefühl für die Räumlichkeit, er erwähnt die Säulen als Orientierungspunkte. Violetta spricht vom topografischen Gedächtnis, sie sei zwar früher schon öfters in

diesem Raum gewesen, habe ihn aber durch ihren Partner jetzt noch einmal anders erfahren. Sie spricht explizit Jürgen an, den sie im Blick gehalten habe, und auch darauf geachtet habe, in seinem Blick zu bleiben. Dadurch habe sie den Raum auch aus seiner Perspektive neu erlebt. Der Theaterpädagoge sagt, dass die „Gruppe so ähnliche Übungen noch öfters machen wird in dieser neunmonatigen Schwangerschaft.“ Sophie sagt, dass sie mit geschlossenen Augen auch jemanden spüre, der vor ihr sei, das sei komisch. Der Theaterpädagoge ergänzt, dass wir Menschen ganz viele Antennen hätten, nicht nur die Augen.

Jürgen: „Das ist der Luftdruck.“

Sophie: „Bitte?“

Jürgen: „Das ist der Druck der Luft.“

Sophie: „Brüll mich an!“

Jürgen: „Das ist der Luftdruck, den du spürst, wenn der andere vor dir steht, obwohl du ihn nicht siehst.“

Sophie: „Aha?“

Jürgen: „Ich merk das auch, wenn einer hinter mir steht, obwohl ich ihn gar nicht sehe.“

Susanne: „Das ist die Haut, die spürt auch unglaublich viel.“

Brian: „Das war bei Siegfried am Dienstag auch – du bist in die Bahn eingestiegen am Dienstag, also ich hab gestaunt. Ich hab gestaunt, der weiß ganz genau, wo ist die Bahn, wo ist die Stange, wo ist die Tür! Und dann sagt er noch: ‚Moment, Moment, nicht so, da wollen welche aussteigen.‘ Aber ich sah, die Bahn ist leer. Dann hab ich zu dir gesagt: ‚Ja, ist niemand da.‘ Der grabscht die Stange, zieht sich hoch und fluppedibupps saß der schon und wir steigen in die Bahn und gucken erst, wo ist n bequemer Platz, er hatte sofort n Platz. Das ist, das ist, das ist schon unheimlich.“

Theaterpädagoge: „Ihr merkt gerade, gerade in unserer Gruppe hier werden wir ganz viele solcher Perspektivwechsel und Erfahrungswechsel machen. Das ist das ganz Besondere, das wir hier als besonderen Schatz auch für uns haben. Ich hab am Dienstag auch nachts noch ganz viele Sachen dran gearbeitet bei mir, ganz viele Situationen von Begegnungen, grad eine Sache, die du grad gesagt hast, Sophie, ‚Brüll mich an!‘“ (laut)

Susanne: „Definitiv.“ (viele lachen)

Theaterpädagoge: „Hast DU grad zum Jürgen gesagt.“

Susanne: „JA.“

Theaterpädagoge: „Da hab ich gedacht ‚Wow!‘ (Lachen, besonders laut Paul) Eigentlich hört man nur ‚Brüll mich nicht an!‘ (viele lachen) Und DU sagst: ‚Brüll mich an‘.“

Sophie: „Ihr sprecht echt leise und ich muss mich bei vielen echt anstrengen, manchmal krieg ich nur Bruchstücke, Fragmente mit, ne. UND WENN IHR DANN N BISSCHEN LAUTER REDEN WÜRDET, DAT WÄRE SO GEIL!!“ (laut gesprochen, lautes Lachen, jemand klatscht in die Hände) (A2 12:53-14:59)

Hier mischt sich im performativ konversativen Gestalten des Gesprächs (Lautstärke, Nachfragen und reflexive Elemente über die Gesprächsführung) und im propositionalen Inhalt des Alltagsgesprächs das Besondere und Diverse von Behinderung. Es wird zu einer Metaphern-Melange aus beinahe sinnlich-esoterischer Aufmerksamkeitssteigerung mittels des Einsatzes vieler „Antennen“. Mit fast unheimlicher Alltagsmagie zaubert sich der blinde Straßenbahnnutzer „schwuppdwupp“ auf seinen Sitzplatz und mit einer eigenartig drolligen Robustheit fordert die schwerhörige Teilnehmerin die Gruppe wiederholt und unermüdlich zu erhöhter Lautstärke auf.

Wir möchten solche Gesprächsequenzen als kommunikativen Perspektivtausch bezeichnen. Eigentlich ist es zu Beginn eher das Angebot zu einem kommunikativen Perspektivtausch als ein Perspektivtausch an sich. Tatsächlich wird in solchen Gesprächssequenzen das jeweils vorhandene Wissen um die Situation des Gegenübers anhand eigener Erklärungen vor und zur Diskussion gestellt („Radar“, „unbewusst abspeichern“, „fotografisch“, „In-sich-Gehen“, „topografisches Gedächtnis“). Dies geschieht allerdings meistens nicht explizit, sondern als impliziter Vorschlag, der das Gegenüber auffordert, eine Deutung aus der eigenen Lebenswelt einzubringen. Wenn Sophie anführt, was sie mit geschlossenen Augen wahrnimmt, und gleichzeitig zu Protokoll gibt, dass sie dafür keine Erklärung habe („komisch“), spielt sie den Ball damit den blinden oder sehbehinderten Teilnehmenden implizit zu. So kann Jürgen in dieser Situation auf das Gesprächsangebot einsteigen und dieses Phänomen gemäß seinem subjektiven Erfahrungszusammenhang und den kollektiven Deutungsdiskursen, die in der Blindenszene zu diesen Phänomenen vorliegen, als „Luftdruck“ deuten. Susanne übersetzt ihrerseits Jürgens Deutung in ihre eigene Sprache, es sei die „Haut“. So bleibt offen, inwieweit Jürgen seine eigene, lebensweltspezifische Deutung im gemeinsamen Diskurs etablieren konnte. Es wird ausgehandelt und ausprobiert, ob und wie an bestehende Normalitätskonzepte in Gestalt verständlicher Begrifflichkeiten angeknüpft werden kann. Solche Gespräche können – müssen aber nicht – dazu führen, dass dieses Wissen verändert, erweitert oder vertieft wird.

Die Gruppe und ihre Tugenden

Der Theaterpädagoge nutzt die sich ihm bietende Gelegenheit, um dem Kollektiv einige ihm wesentliche Punkte zu veranschaulichen, die sich nicht auf bestimmte, konkrete Inhalte, sondern auf prozessgestaltende Faktoren beziehen. Allerdings wäre es gelegentlich vielleicht auch eine Alternative gewesen, dem kommunikativen Austausch zwischen den Teilnehmenden mehr Raum und Zeit einzuräumen, um vorgängige Normalitätskonzepte auf ihre Übertragbarkeit für das Ensemble hin abzuklopfen.

Diese achsenkategorialen Elemente eines Orientierungswissens werden in den Fokusinterviews mit der Leitungsebene (Theaterpädagoge, Regisseurin und Projektassistent) noch deutlicher ausgeführt. In den eher reflektierenden Passagen in



den Interviews werden die beiden Pole von „ich“ und „ihr“ vor allem mit den in-vivo-Codes „Teilnehmer“, „jemand“ oder „jeder“ und „die Gruppe“, „Leute“ oder „alle“ angesprochen. Im Hinblick auf Theater werden sie „Akteure“ genannt.

Theaterpädagoge: „Laië hört sich billig an, Profis werden bezahlt, Laien nicht. Experten vielleicht, wenn etwas stärker aus der eigenen Perspektive erzählt wird. Sonst klingt das albern und künstlich.“ (150113)

Für das Leitungsteam werden in der ersten Fokusgruppe aus dessen Eigensicht die Tugenden von „Gespür“, „Offenheit“ und eine „begrenzte Neugier“ als für den Prozess entscheidende, handlungsorientierende Werte angesprochen. Darüber hinaus wird genannt: wertschätzende Haltung, lernbereite Haltung, offen, nicht als Leitungsteam von oben. (150113)

Die komplementären Tugenden der „Gruppe“, die sich als Kollektiv aus den einzelnen Teilnehmenden zusammensetzt, werden vom Leitungsteam als „Eigenverantwortung“, „Perspektive“ und „Perspektiv-Wechsel“, „Offenheit“ (sich öffnen), „Verschiedenheit“ beschrieben. (150113) Dabei unterscheidet das Leitungsteam in Hinblick auf Behinderung zwischen „Opfertum“, „Defensive“ und der Haltung des „Von-sich-ablenken“ auf der einen und „Offensive“ auf der anderen Seite. Die Vertreterinnen und Vertreter der zweiten Haltung „haben starke Strategien entwickelt, wie sie mit ihrer Behinderung umgehen.“ Dies wird als „Bereicherung für die anderen“ angesehen und moralisch eindeutig der ersteren Alternative vorgezogen.

Jede und jeder einzelne hat dabei die Aufgabe der „Eigenwahrnehmung“, in der es u. a. darauf ankommt, wahrzunehmen, „wo bin ich in der Gruppe.“ (150113)

Theaterpädagoge: „Es lebt ganz stark auch von dieser Eigenverantwortung, wo jeder für sich selbst sorgen muss in der Gruppe.“ (150113)

Der Prozess innerhalb des Kollektivs wird mit den Metaphern „Schatz“, „Vertrauen“, „Gefühle“, „es bewegt sich was“ und „bewegend“ in Worte gefasst. Dabei wird davon ausgegangen, dass das Leitungsteam „ganz viel lernen“ kann von den Teilnehmenden. Seine Aufgabe soll es sein, aus dem „Erfahrungsschatz zu ernten“, den die Teilnehmenden mitbringen. Dabei möchte es einen „Schutzraum“ für die Individuen und die „Verflechtung biografischer Geschichten“ errichten, in dem sie wertschätzend und „vertrauenswürdig damit umgehen“ möchten. Das Kollektiv wird hier also mit dem Terminus „Gruppe“ semantisch gefasst. „Gruppe“ ist auch der Terminus *technicus*, der in der Kommunikation zwischen Leitungsebene und Teilnehmenden Üblichkeitsstatus beanspruchen darf. Die „Gruppe“ qualifiziert sich durch die Benennung des wertorientierenden Handlungssets von Offenheit und Verschiedenheit. Den Teilnehmenden kommt dabei das Handlungsset von Perspektivwechsel und Eigenverantwortung zu. Dem Leitungsteam das Handlungsset von Vertrauenswürdigkeit, Lernbereitschaft und Verantwortlichkeit.

Bezüglich der Teilnehmenden wird von der Leitung eine deutliche Distinktion in offensive und defensive Haltung vorgenommen. Opfertum und Ablenkung stehen starken Strategien und Eigenverantwortung gegenüber. Wird dies aber der Diversität innerhalb des Kollektivs gerecht? (vgl. dazu Kap. 8.1)

Die all dies umspannende große Narration wird in der werthaltigen Metapher „Schatz“ gefasst. Dieser „Schatz“ muss in der Pragmatik dieser Erzählung vorsichtig und vertrauensvoll behandelt werden. Zur semantischen Bestimmung wird eindeutig auf eine Sprache der Emotion zurückgegriffen. Die Begrifflichkeit der Kognition steht hier eindeutig zurück. Solche großen Geschichten, die ein Datenset erzählt, sind innerhalb der Grounded Theory dazu geeignet, eine übergreifende, viele Achsenkategorien zu einer einheitlichen Erzählung verbindende Gesamtstruktur zu ergeben. Wir halten den „Schatz“ daher im Gedächtnis und kommen später auf ihn zurück.

Im nächsten Kapitel möchten wir das bisher Entwickelte erneut aus einer anderen Perspektive betrachten.

Bisher hatten wir unsere Erkenntnisse aus der Rekonstruktion der leiblich-subjektiven, auto-ethnografischen Position (Kap. 3) und der Probensituation und der dort stattfindenden Gespräche sowie der Rekonstruktion der Perspektive des Leitungsteams destilliert. Finden sich diese Achsenkategorien des Verhältnisses von Subjektivität und Kollektiv, wovon letzteres schon näher als „Gruppe“ bezeichnet worden ist, und die sie verbindende große Erzählung des „Schatzes“ auch in der subjektiven Perspektive der Teilnehmenden wieder?

5. Der Blick nach Innen

Die stärkste Innenperspektive, die am meisten subjektive Sicht der Dinge, stellen Tagebuchnotizen dar. Tagebuch-Schreiben kämpft darum, dem eigenen Tun einen Sinn zu verleihen. Persönliche Erfahrungen werden in der Gegenwart ausführlich geschildert und in die eigene Biografie eingeordnet. Damit findet Tagebuch-Schreiben explizit in einem zeitlichen Horizont statt, der nicht abgeschlossen, sondern handlungsoffen in die Zukunft ist. Was folgt, steht im Augenblick des Schreibens noch nicht fest, es ist ein Projekt der Zukunft, über das die Schreiberin bzw. der Schreiber erst noch eine Meinung zu bilden und eine Entscheidung zu treffen hat. Pläne und Entwürfe sind damit ebenso wichtig wie in der Vergangenheit erworbene Einstellungen, Vorerfahrungen und Vorprägungen. Immer ist dieses aber rückgebunden an die eigene Existenz. Erst dies gibt einer Einzelheit die Berechtigung, in einem Tagebuch notiert zu werden. Subjektivität ist die Essenz dieses Tagebuch-Schreibens.

Daher wurde in dieser Studie das Verfassen eines Tagebuchs auch zu einer Methode der Datengenerierung gewählt. Die Fallauswahl wurde durch die Bereitschaft von drei Teilnehmerinnen – in diesem Fall waren alle Tagebuchschreiberinnen Frauen – festgelegt. Es wurde mit dem Forscherteam ausgemacht, dass diese drei Autorinnen regelmäßig Tagebuchnotizen anfertigen würden. Leider stellte sich jedoch heraus, dass nach Verfassen erster Tagebuchnotizen dieser Prozess bei allen drei Freiwilligen abgebrochen wurde. Begründung hierfür war jeweils eine Überlastung durch den zeitlichen Aufwand der Proben und des Tagebuchschreibens.

5.1 Achsenkategorie 2: Subjektivität

Zunächst ordnen die Tagebuchschreiberinnen das in ihren Aufzeichnungen vorherrschende Thema, eben die Teilnahme an dem Theaterprojekt, in ihr bisheriges Leben und ihre bisherige Konzeption ihrer eigenen Identität ein. Im gleichen Zug versuchen sie sich als Teil eines Kollektivs zu verorten:

„Welchen Platz nehme ich mir in der Gruppe, die, die sich um alle kümmert oder alles managed? Mache ich mich groß oder mache ich mich klein? Ich bin auf einer unglaublich schönen Reise, erfüllt von Glück, gespannt, wo es hingehen wird. Wie viel bringe ich mich ein für die Anderen? Was brauchen sie, was nicht? Wo stülpe ich was auf? Wo werde ich gebraucht?“ (T6, 30.09.2014)⁵

Hier schreibt eine Person, die Behinderung bisher nicht zu ihren Identitätsmerkmalen gezählt hatte. Darum ist ein in Verhältnis-Setzen zu Behinderung umso wichtiger, nämlich als das in einer lebendigen Person inkarnierte, handlungsmäßige und individuelle Korrelat von behinderten Menschen. Hieran lässt sich erneut die kategoriale, in Alltagstermini kommunizierte eigene Identitätszuschreibung und Handlungsorientierung festmachen. Sie legt die individuelle Interpretationsmatrix fest. In dieser Matrix und ihren Polen können erneut die ersten beiden Achsenkategorien der Dateninterpretation im Sinne der Grounded Theory gefunden werden.

⁵ Der Nachweis der hier zitierten Passagen ist durch T mit einer nachfolgenden Ziffer geführt.

Dadurch, dass sie von den Tagebuchschreiberinnen selbst thematisiert werden, ist gewährleistet, dass die Kategorienbildung sich an den subjektiv von den jeweiligen Akteurinnen für wesentlich erachteten Relevanzen orientiert. Diese Semantik spannt sich erneut über das Verhältnis von Subjektivität und Kollektiv auf. Die beiden Pole manifestieren sich in den in-vivo-Codes „ich“ und „Gruppe“, letzteres auch mit dem Synonym „die anderen“ und „sie“ im alltäglichen Wortgebrauch. Wir hatten bereits in Kapitel 4.2 über die Achsenkategorie „Gruppe“ ausführlich geschrieben.

Wenden wir uns nun daher vor allem der zweiten Achsenkategorie zu, die wir „Subjektivität“ nennen möchten. Auf der Seite des „ich“ stehen zum einen Emotionen und zum anderen Handlungen. Diese beiden Dimensionen verknüpfen „ich“ und „Gruppe“. Der Handlungsraum wird durch räumliche Metaphern ausgedrückt: „Reise“, „Platz“ und Adjektive räumlicher Ausdehnung wie „groß oder klein“. Hiermit wird die „Gruppe“, das Kollektiv metaphorisch als ein Raum definiert, der Platz zur Ausbreitung bietet. Das Individuum kann entscheiden, welchen Rang es in dem Kollektiv einnehmen möchte. Subjektivität steht also bis hier hin begrifflich nur dem Kollektiv gegenüber.

Im Handlungsraum verbindet sich das „ich“ mit der „Gruppe“ in den Handlungsmodi des „managen“, „gebraucht werden“, „brauchen“, „aufstülpen“, „kümmern“, „sich einbringen“. Die eigene zukünftige Rolle wird dergestalt auf der Matrix von Hilfeleistungen und deren Angemessenheit zum Thema. Handlungen können also angemessen oder unangemessen sein. Auch „angemessen“ spielt in der räumlichen Metaphorik, in der von jemand Maß genommen wird, um seiner Ausdehnung zu entsprechen. Wenn die Handlungen „gebraucht“ werden, sind sie angemessen. Wenn sie unangemessen sind, dann werden sie „aufgestülpt“. Letzteres hält sich erneut in der räumlichen Metaphorik auf: Das Maß wird nicht entsprechend der Ausdehnung einer Person genommen, sondern die Dimensionen einer Person werden einer vorhandenen Kontur entsprechend überformt. Kanten und Eigenheiten werden niedergedrückt, abgeschliffen und geplättet.

Die angesprochene Emotion ist das „Glück“ und der entsprechende Zustand wird adjektivisch mit „schön“ attribuiert. Der Handlungsraum wird in diesem Zusammenhang durch den passivischen Gebrauch des Verbums „erfüllt werden“ thematisiert. Die emotionale Ebene ist also erneut durch eine räumliche Metapher bestimmt, die zudem auf der Handlungsseite passivisch definiert ist.

Subjektivität ist also tendenziell leer und wenn sie einen Inhalt erhält, dann hat sie oft genug die Tendenz, einen vollen Inhalt, also Fülle, zu erhalten. Dies schwierige Wesen der Subjektivität rührt vor allem aus ihrer Entgegensetzung zum Kollektiv. Erst wenn eine dritte Kraft, eine dritte Kategorie hinzugefügt wird, kann ein Inhalt der Subjektivität spezifischer werden. So entwickelt sich also aus dem Verhältnis der ersten beiden Achsenkategorien heraus die dritte Kategorie.

5.2 Achsenkategorie 3: Intersubjektivität

Eine andere Verfasserin thematisiert ebenfalls diese Rollenkonstellation und kommt dabei aber auf eine eigene Identitätsdisposition zu sprechen, die auch als spezielle Behinderungsform interpretiert werden kann:

„Ich spüre tiefen Respekt, jedem Teilnehmer und dem Team gegenüber. Zudem bemerke ich etwas, was ich nie gut schaffe. Den Respekt mir selbst gegenüber nicht verlieren. Meine größte Schwäche ist es, mein Helfersyndrom und ‚Nicht-nein-sagen-können‘ abzubauen, mich melden und laut sein bzw. reden können. Ich sein und aber auch den Gegenüber sehen und vor allem die Verantwortung für das entstehende Ensemble tragen, indem ich Zuhörer bin, aber auch selbstorgende Teilnehmerin. Eben weil ich mich gut bewegen kann, helfen, zuhören. Habe auch ich eine zunächst, nicht sichtbare Geschichte, warum ich dabei bin?“ (T4, 30.09.2014)

Auch in dieser Passage tauchen erneut die beiden ersten Achsenkategorien Subjektivität und Kollektiv auf. Letztere wird noch durch die in-vivo-Codes „Ensemble“ und „Team“ ausgedrückt. Zudem taucht Subjektivität hier noch in dem in-vivo-Code „Teilnehmer“ und „Gegenüber“ auf. Semantisch definiert „Teilnehmer“ die Subjektivität im Hinblick auf eine bestimmte Rolle, die durch die Relation zum Kollektiv definiert ist. „Gegenüber“ hingegen ist die generalisierte Form der Subjektivität, nicht aus der Innenperspektive des „ich“ oder „mir selbst“ sondern der Außenperspektive von Alter Ego auf ein anderes Ego. Wir möchten es die „Intersubjektivität“ nennen. Intersubjektivität stellt die dritte Achsenkategorie dar. Sie bezieht sich auf einzelne, individuelle Personen, zu denen sich ein Subjekt handelnd verhält, deren Perspektive es guterdinges übernehmen kann, deren Eigenwillen es schlechterdinges überformen kann.

Im Spiegel behinderter Anderer

In den Tagebuchnotizen entsteht eine Tendenz, die eigene Subjektivität gewissermaßen in der spiegelnden Intersubjektivität mit dem Kollektiv, in dem Behinderung eine wesentliche Kategorie ist, – also in Analogie mit Behinderungen – zu deuten. Eigene Schwächen und Unvollkommenheiten der eigenen Identität werden als Behinderungen verstanden:

„Inklusion geht alle an und das haben viele nicht verstanden. Sie fragen mich: ‚Und warum machst du damit, hast du auch eine Behinderung?‘ Per definitionem habe ich keine Behinderung, aber ich habe viele Behinderungen. Die Frage ist, was verstehe ich darunter? Meine Behinderung ist Angst zum Beispiel, sie hemmt mich, Freude zu haben und zu spielen.“ (T6 ohne Datum)

Ein wichtiges Moment ist das Einnehmen einer anderen Perspektive. Allerdings ist dieser Prozess immer rückgebunden an die eigene Identität, den eigenen Standpunkt und das, was als eigene Schwäche empfunden wird. Das Eigene kann im Grunde in diesem Kontext als die Abweichung von einer Normalität verstanden werden, die nicht diskursiv oder explizit benannt ist, die aber im Hintergrund der Subjektivitäten als gespürter Erwartungshorizont lauert.

„Es ist dieses Ringen mit sich und seinen Ängsten, die Möglichkeit, das Leben, zumindest teilweise, mit anderen Augen zu betrachten: Mir war vorher nicht so bewusst, was es für jemanden im Rollstuhl bedeutet, wenn ein Aufzug an der Haltestelle kaputt ist, und es versetzt mich in unglaubliches Staunen, wie souverän Menschen wie Meike (...) mit ihrer Beeinträchtigung umgehen. Ich stoße an altbekannte Verhaltensmuster in mir und fange an dagegen aufzugehen, das ist doch toll! (...) Wer nicht sieht, kann hören, schreiben, fühlen, sich be-wegen, malen, tanzen und noch viel mehr. Ja, darum geht es, nicht die Defizite zu betrauern, sondern neue Ausdrucksformen zu suchen. Mehr in sich hineinzuhorchen, ohne sich selbst zu wichtig zu nehmen, aber auch ohne sich selbst klein zu machen! Dieser Gedanke war außerordentlich befreiend und beglückend.“ (T2 Oktober 2014)

Perspektivenübernahme ist eine Dimension von Intersubjektivität. Eine zweite Dimension ist biografische Zeit, in der sich Entwicklung eigener Interpretationsleistungen abspielt. Staunen und Unglaube sind in dieser Rede zu sich selbst das Salz biografischer Entwicklung. Letztere ist ohne Emotionen in diesem Kontext undenkbar. Emotionen wie Angst oder Freude verbinden Subjektivität und Kollektiv. Sie sind gewissermaßen die subjektive Maßeinheit, mit welcher die Balance zwischen diesen Achsenkategorien gemessen wird.

Selbstzweifel

Das Schwanken zwischen solchen positiven und negativen emotionalen Zuständen zeigt sich in Selbstzweifeln, die einige Tagebuchschreiberinnen plagen. Hier nur ein exemplarischer Ausschnitt dazu:

„Wieder die dummen Gedanken, diese Zweifel. Passe ich ‚Alte‘ in die Gruppe? Kann ich mithalten, wie verhalte ich mich heute? Welche Fehler mache ich – wo werde ich wieder auffallen mit dummen Äußerungen? Trotzdem, ich freue mich auf den Tag, bin voller Erwartung.“ (T3)

Die jeweilige Besonderheit, die eigene Differenz, ist der Auslöser dieser Selbstzweifel, der Gefühle von vermeintlicher Minderwertigkeit.

„Theater spielen, sich auf eine große Gruppe Menschen einlassen, die ich nicht kenne. Ich, die so schlecht hört, auch mit zwei Hörgeräten in den Ohren. Die an den Lippen der anderen hängen muss, um dann doch nicht alles zu verstehen. Was hat mein Vorredner da gerade gesagt? Trotz aller Konzentration habe ich es nicht verstehen können. Der Schweiß bricht mir aus. Was, wenn ich jetzt etwas Unpassendes sage? Egal, ich wage es. Ich melde mich zu Wort. Spreche ich zu laut? Zu leise? Mein Blick mustert die anderen in der Gruppe. So viele Menschen, denen ich normalerweise nicht begegnet wäre. Weil schlecht zu hören Rückzug bedeutet, es bedeutet, genau diese Situationen wie die Pest zu meiden: Große Gruppen von Menschen, die ich wahrscheinlich nicht verstehe. Aber genau das werde ich jetzt tun mit dem Theaterprojekt ‚Inklu:City‘. Denn ich möchte einen kreativen Gegenpol finden für die Leere, die mein schwindendes Gehör im alltäglichen Leben schafft. Etwas, das laut ist, das mich nicht auf mich allein zurückwirft, das mich zwingt wieder die Gesellschaft anderer Menschen zu suchen.“ (T1, 30.09.2014)

So kollidiert im eigenen Handlungsentwurf die Umsetzung eigener, durch bestimmte Sonderlagen wie eine Behinderung bedingte Bedürfnisse teilweise mit für als allgemein gültig gehaltenen Normen wie im folgenden Beispiel:

„Was ich noch nicht umsetzen kann, mir aufgrund meiner Behinderung z. B. einen Stuhl zu nehmen anstatt mich auf den Boden zu quälen. Mir ginge dann das Wir-Gefühl verloren. Ich fühle mich dann unwohl, sitze höher, gucke runter.“ (T3, 04.11.2014)

So bedeutet die Teilnahme am Theaterstück also für die jeweilige Subjektivität ein gutes Stück Selbstüberwindung eigener Ängste und Gewohnheiten.

Konflikte

Eine gewisse Tragik kann gelegentlich dann gerade hieraus entspringen, wenn das neu zu justierende Verhältnis zu sich selbst mit der Beziehung zu den anderen im Kollektiv Konflikte zwischen den Teilnehmenden während der Proben heraufbeschwört. Ein Beispiel hierfür liefert ein Konflikt, den wir hier aus der jeweiligen Perspektive von beiden Beteiligten schildern möchten: In der Probe am 7. Oktober 2014 lässt der Theaterpädagoge die Gruppe einige Übungen machen.

Theaterpädagoge: „Stellt euch vor, ihr habt jeweils ne Pizza.“

Paul: „Lecker.“

Theaterpädagoge: „Eine auf nem Tablett und auf nem großen Teller.“

Die Teilnehmenden empfinden die körperliche Übung als recht kompliziert, denn es kommt auf Koordination beider Arme und Hände und die Beweglichkeit des gesamten Körpers an. Es entsteht eine recht lockere und heitere Atmosphäre, in der sich die Teilnehmenden gegenseitig ihrer Unvollkommenheiten versichern. So sind viele Kommentare und kleine Gesprächsfetzen hörbar:

Jennifer: „Ich bleib immer oben.“

Robert: „Aber links is en Problem.“

Marko: „Kann ich vergessen, das geht gar nicht.“

Theaterpädagoge: „Is kein Problem, wenn die Pizza umfällt.“

Astrid: „Is auch lecker vom Boden.“

Theaterpädagoge: „Meike? Probierst du – eins zwei, das mit en Händen zu machen? Ja, weil, es geht gleich um Rhythmus. Wir arbeiten mit Rhythmus und da kannst du genau das gleiche mit den Händen machen. Fuß: rechter Fuß vor, linker Fuß vor, rechts zurück, links zurück. Ich sags nochmal so, Siegfried, damit du mitkommst: rechts vor, links vor, rechts zurück, links zurück.“ (A 7 9:42-10:22)

Nun wird die erste Bewegung gestampft, im nächsten Schritt wird bei der zweiten Bewegung zusätzlich geklatscht, danach bei der dritten zusätzlich geschnipst, bei der vierten zusätzlich „Hey du“ gesagt und alles dies am Ende hintereinander. Der Theaterpädagoge gibt dies alles zwar ohne größere Beschreibungen an, zeigt es aber im Fluss von geräuschhafter Bewegung und den Worten deutlich an.

Theaterpädagoge: „Schnipsen, Hey Du. Dann ebbs ab. Wir lassen den Klatscher weg, nur noch Stampfen. Und wir lassen den Stampfer weg.“ Danach zählt er wieder leise von eins bis vier. „Und die Schritte werden langsam kleiner – sodass ihr irgendwann an Ort und Stelle steht.“ (A 7 12:58)

Nun folgt eine Übung, bei der jemand „Hey“ sagt und mit ausgestrecktem Arm auf jemanden zeigt, der dann seinerseits die gleiche Prozedur durchführt usw.

Jürgen: „Das krieg ich aber nich mit wenn.“ (Lachen)

Theaterpädagoge: „Genau, das ist genau das richtige, deshalb hab ich mal kurz gestoppt.“

Sophie: „Was ist genau das richtige?“

Theaterpädagoge: „So, bei Jürgen müssen wir sagen: ‚Hey Jürgen!‘“

Jürgen: „Genau.“

Theaterpädagoge: „Bei Siegfried: ‚Hey Siegfried!‘, damit die beiden Bescheid wissen, dass sie gemeint sind, da reicht unser Zeigen und Hey überhaupt nicht.“

Die Übung wird nun zunächst erweitert, indem das „Hey“ stufenweise um ein „Du“, „Du da“, „Du Depp da“ und „Was guckst du so?“ erweitert wird. Der nächste Erweiterungsschritt besteht darin, dass die Abfolge beschleunigt wird, indem die angesprochene Person, sobald sie bemerkt, dass sie gemeint ist, schon die nächste Person in den Blick nimmt und sofort ihre Äußerung anschließt. Dann plötzlich beschwert sich eine Teilnehmerin:

Brigitte: „Ich bin kein Mal dran gewesen, ich bin nicht ein einziges Mal dran gewesen.“

Theaterpädagoge: „Kein einziges Mal dran gewesen?“

Paul: „Ich auch nicht.“

Brigitte: „Sie hat sich davor gestellt vor mich und da war ich nicht mehr da.“

Theaterpädagoge: „Ok.“

Astrid: „Entschuldigung.“ (A 7 20:49 - 20:56)

Es folgt ein weiterer Durchgang.

Theaterpädagoge: „Super, Brigitte, dass du ausgesprochen hast und nicht in dich reingefressen hast.“

Brigitte: „Nö, warum auch.“

Theaterpädagoge: „Bitte, für euch abspeichern, wenn ihr merkt, oh, ihr kamt gar nicht dran, gebt n Signal, auch während der Übung schon, nicht auf das Ende warten, sondern ...“

Paul: „Aah!“

Theaterpädagoge: „Was ist mit dir?“

Brigitte: „Ich war verdeckt.“



Theaterpädagoge: „Ja.“

Brigitte: „Wenn das von da kam, war ich verdeckt.“

Theaterpädagoge: „Hier ist auch das Licht, wir sind n bisschen im Dunkeln.“

Susanne: „Es ist n bisschen dunkel.“

Theaterpädagoge: „Diese Sache mit dem Impuls – im Kreis durchgeben, und auch Anschlüsse, da werdet ihr den Unterschied in der Entwicklung merken im Laufe des Jahres, da werdet ihr über den Anfang noch lachen, wie langsam ihr am Anfang wart.“ (A 7 21:55)

In dieser Situation wird deutlich, was wir als das „Jonglieren mit dem Schatz“ bezeichnen möchten. Die Probensituation ist tatsächlich recht komplex für das Leitungsteam: Neben Anweisungen für die als körperlich relativ normal wahrgenommenen Teilnehmenden werden immer noch einige der besonderen Bedürfnisse mit konkreten Handlungsanweisungen für die Einzelnen und gleichzeitig dazu das Kollektiv adressiert. Mit den Blinden werden spezielle kommunikative Adressierungseinheiten ausgehandelt. Eine stark körperbehinderte Teilnehmerin wird zur eigenen Interpretation und praktischen Umsetzung der Übungen animiert. Nebenbei hat Paul, ein Teilnehmer mit einer Lernschwäche, die Clownsrolle für sich entdeckt. Parallel wird immer von einer Teilnehmerin abwechselnd mit einem anderen Teilnehmer gebärdet. Ausdrücklich wird gutgeheißen, sich bei eigenen Problemen direkt zu melden. Die Eigenverantwortlichkeit und der Stil des Laissez faire arbeiten hier Hand in Hand. Allerdings birgt diese Konzeption gerade im Hinblick auf die große Erzählung des „Schatzes“ gewisse Risiken. Es besteht nämlich für das

Leitungsteam die Notwendigkeit, potenziellen Äußerungen, die ja auch Beschwerden sein können, die ihnen potenziell innewohnende verletzende Kraft für andere Teilnehmende zu nehmen. Solche Funktion können etwa Hinweise auf äußere, materiale Umstände übernehmen, die nicht in der Macht einzelner Akteure liegen. Hier ist dies die Beleuchtung. Die gleiche Intention liegt in dem Hinweis auf die im Laufe der Proben zu erwartenden Lernerfolge, welche die aktuellen Probleme als eher klein einzustufen helfen würden. Die Zeit heilt hier also gewissermaßen die Wunden, sie wirkt mittels Lernerfolgen auf die Subjektivitäten und vermittels dieser aufs Kollektiv.

Die Probenleitung muss also multiperspektivische und multidimensionale Aufmerksamkeit auf die diversen Teilnehmenden haben und zugleich deren Mitwirkung einfordern, wenn es um deren eigenste Bedürfnisse und Interessen bzw. Partizipationsmöglichkeiten geht. Im Falle von Interessenskollisionen untereinander muss ein Weg offen bleiben, entstehende Konflikte in ihrer Wucht durch das kommunikative Ansetzen äußerer Umstände und innerer Lernerfolge abzumildern. Eine weitere Konkretisierung der ersten großen Erzählung des „Schatzes“ innerhalb dieser Konstellation ist also das, was wir als „Jonglieren“ bezeichnen möchten.

Und so stellt sich der Konflikt aus der Perspektive der einen direkt Beteiligten dar:

„Ich habe es geschafft. Bei einer Übung wurde ich übersehen, hat meine ‚Stehnachbarin‘ meinen Part übernommen? Scheint so, sie war mit vollem Einsatz sehr oft im Spiel. Also ich habe es geschafft, ich habe mich gemeldet, hätte ich früher nicht gemacht, hätte es als persönlichen Ausschluss empfunden und wäre enttäuscht in mich gegangen, hätte mich danach verweigert. (...) Abschlussrunde, Tränen von Christiane und Astrid. Mein Einwurf war wieder unnötig, hart und laut – und das will ich nicht – ich halte mich ganz bewusst zurück, finde sowieso nicht die richtigen Worte. Mir geht dann so viel durch den Kopf, da schreibe ich es lieber in mein Heft. Fazit: Es war ein sehr schöner Abend. Habe wieder viel gelernt. Stelle fest, dass ich lockerer werde, gehe nicht so verbissen an die Sache. Ich habe den festen Vorsatz durchzuhalten und das sicherlich irre Gefühl haben zu dürfen auf der Bühne zu stehen. Gerne will ich – möchte ich – das Hebelchen im Getriebe sein.“ (T3 7.11.2014)

Kleine Zwischenfälle können so im individuellen Erleben zu recht dramatischen Ereignissen für die eigene Identität und das eigene Selbstgefühl werden. Was für die einen der Erfolg einer besseren Selbstrealisierung ist, kann für die andere zu einer Niederlage im gleichen Kampf einer besseren Selbstinszenierung vor dem Kollektiv werden.

„Wir stehen alle im Kreis und werfen uns gegenseitig mit einer ausladenden Arm-Geste Rufe zu. Die Übungen werden schneller und komplexer, ich bin voller Elan bei der Sache. Plötzlich meldet sich die Teilnehmerin neben mir zu Wort: Sie sei überhaupt nicht drangekommen, weil ich sie die ganze Zeit verdeckt habe. Der anklagende und auch aggressive Ton, die Tatsache, dass sie nicht mal versucht hat, mich darauf hinzuweisen, sondern mich sozusagen vor dem ganzen Plenum anklagt, haben eine verheerende Wirkung: Plötzlich bin ich nur noch darauf bedacht, keinen Fehler mehr zu machen, Konzentration,

Spielfreude, Selbstvertrauen sind futsch! Mich kann man wirklich allzu leicht umpusten. In der Abschlussrunde, in der viele Teilnehmer erzählen, wie toll sie alles finden, kann ich die Tränen nicht zurückhalten. Doppelt peinlich!“ (T1, 7.11.2014)

Auch im Innenverhältnis der jeweiligen Subjektivität ist Jonglieren eine Handlungsanweisung innerhalb der großen Erzählung „Schatz“. Eine Art der Selbstkontrolle, an welcher Stelle „sich zurückgehalten“ werden soll und wo nicht, an welchem Punkt „voll“ und wo begrenzte Fülle, wo Öffnung und wo Verschluss der eigenen Subjektivität mit ihren vielen biografischen Geschichten passieren soll und wo lieber nicht. Genau diese Thematik des eigenen Interpretationshorizontes auch der kleinsten Übungen und Handlungen, in den sie subjektiv erlebt und erfahrungsmäßig eingeordnet werden, bleibt den Tagebuchschreiberinnen nicht verborgen:

„Das Theaterprojekt findet auf zwei Ebenen statt, merke ich: Auf der äußeren, gestalterischen Ebene im Proberaum und auf der inneren Projektionsfläche jedes Einzelnen.“ (T1, 04.11.2015)

Intersubjektivität entwickelt sich also hier sowohl über den spiegelnden Perspektivtausch mit anderen konkreten Personen, als auch über eine verallgemeinerte Attribuierung wie Behinderung und über Selbstzweifel und Konflikte mit einzelnen Anderen hin zu einer bestimmten Form des Emotionsmanagements.

5.3 Große Erzählung: Emotionsmanagement als Jonglieren mit dem Schatz

So finden sich in diesen Tagebuchnotizen an Beobachtungen, Wünschen und Krisenerfahrungen exemplifiziert, einige erste Achsenkategorien der Dateninterpretation im Sinne der Grounded Theory, die zur verstehenden Interpretation der ethnografischen Situation „Probe“ und des Projekts und seiner Umsetzung relevant sind. Das Verhältnis der eigenen Subjektivität zum Kollektiv sowie die Intersubjektivität werden zum bestimmenden Thema der Tagebucheintragungen. Dazu kommt, inwieweit jede Person die eigenen Erfahrungen gegenüber dem Kollektiv thematisieren möchte. Dies leitet uns über zu der, die beiden bisher konstatierten großen Erzählungen zusammenfügenden Metaerzählung. Ein einschneidendes Erlebnis in diesem Zusammenhang für alle Teilnehmenden war die Probe vom 4. November 2014.

„Die heutige Probe hat uns fast alle sehr nachdenklich und auch bedrückt entlassen. Auf dem Probenplan der Regisseurin steht heute die Improvisation. Wir sollen uns einen Ort in Köln vorstellen, an dem wir nicht gerne sind oder waren. Elizabeta macht den Anfang zusammen mit Meike, ihrem ‚Alter Ego‘. Elizabeta versetzt sich in ihre Kindheit zurück und die gähnende Langeweile der Sonntagnachmittage im gutbürgerlichen Köln. Meike fragt einfühlsam, aber beharrlich, bis Elizabeta weint. Auch Christoph reist in ein absolut traumatisches Erlebnis seiner Kindheit zurück, zusammen mit Christiane. Diese Improvisation ohne Worte dauert bedrückend lang, Christiane weint ergriffen von Christophs Schmerz. Alle sind danach aufgewühlt, Jürgen zeigt

Abwehrmechanismen, einige unserer Gruppe weinen, weil sie ähnliche Erfahrungen in der Kindheit gemacht haben. In mir flammt Panik auf: Müssen wir hier alle an diese Stelle gehen, die am meisten wehtut?“ (T1, 04.11.2015)

Hier werden also im biografischen Erzählen, das ziemlich leicht durch bestimmte Improvisationen angeregt werden kann, unter Umständen emotionale Ebenen eigener Subjektivität geöffnet, welche für einige Beteiligten zu einer Gefährdung werden können. Damit rückt das Identitätsmanagement mit einem besonderen Akzent auf dem Emotionsmanagement in den Kern der Aktivitäten. Wir hatten ja schon bei der Bestimmung der Subjektivität den Akzent rekonstruiert, der auf der Emotionalität liegt. Auch das „Jonglieren mit dem Schatz“ ist deutlich emotional geprägt. Dieses Emotionsmanagement bildet daher die große Erzählung im Sinne der Grounded Theory. Zweifel, Scham, Angst sowie Furcht stehen auf der einen Seite, die als Irritation eigener Identität begriffen werden kann. Auf der anderen Seite stehen Bestätigung, Mut, Überwindung und Offenheit. Wir können zusammenfassend und metaphorisch gesättigter auch vom Emotionsmanagement des Jonglierens mit dem Schatz sprechen.

Die Frage nach dem Emotionsmanagement wird auch in den Feedback-Runden virulent: In der Probe vom 3. Oktober 2014 äußert Sophie die Bitte an das Leitungsteam, dass sie den Teilnehmenden „lernt, authentisch rüberzukommen.“ Sie sucht nach Worten, „Wahrheitsgetreue“, jemand wirft „natürlich“ ein, die Regisseurin bekräftigt den Ausdruck „authentisch“. Der Theaterpädagoge beruhigt sie, dies sei genau der Grund, weshalb sie viel mit Emotionen und Sich-selbst-spüren arbeiteten. Denn genau dort fange ja das Authentische an.

Es ist nun ein Leichtes, dem Emotionsmanagement als das „Jonglieren mit dem Schatz“ das Authentische als Synonym an die Seite zu stellen. Das „Jonglieren mit dem Schatz“ klappt mal besser, mal schlechter. In der abschließenden Feedback-Runde am 3. Oktober 2014 entfaltet sich eine Atmosphäre der Harmonie, in die sich die einzelnen Subjektivitäten in das Kollektiv so einbringen können, dass ihren Äußerungen nach das jeweilige individuelle Emotionsmanagement als zwar nicht unherausgefordert aber doch als gelungen verstanden werden kann.

Jennifer hat sich heute viel besser gefühlt als beim letzten Mal, da sie sich nun nicht mehr so fremd gefühlt habe. Nun habe sie das Gefühl, die Leute besser zu kennen, es seien keine Fremden mehr für sie. Paul findet „es sehr interessant in dieser Gruppe.“ Das habe was, er fühle sich „wohl hier, auch akustisch.“ Brigitte sagt, dass sie am Dienstag sehr angespannt gewesen sei. Sie habe toll mit ihm – sie meint Paul – zusammengearbeitet. Paul bedankt sich. Sie findet, dass man angenommen sei und das findet sie wunderbar. Amir gefiel die Übung mit dem Fühlen, der Luft. Er freue sich darüber, was die Leute über sich erzählt hätten und freue sich auf den nächsten Dienstag. Merdad hat auch das Gefühl, dass man sich schon länger kenne. Er stelle sich die Frage, wie die anderen mit ihm umgingen. Er glaubt, dass dies eine große Chance für ihn sei. Marko hat schon nach den ersten zwei Tagen gemerkt, dass untereinander eine gewisse Herzlichkeit sei. Von den Bewegungsabläufen habe er gemerkt, dass da welche bei seien, die er „von meiner Behinderung aus her so nicht automatisch gewöhnlich mache und wenn ich da aber

Übung reinbekomme äh, dass es dann teilweise doch funktioniert. Da bin ich auch stolz.“ Christiane schließt sich den anderen an und freut sich auf das nächste Mal. Für Jürgen war es ein sehr interessanter Tag. „Trotz der Konzentration, die ich bei den Übungen brauche, damit ich alles sehe, bin ich kein bisschen müde, richtig gut drauf.“ Er fühle sich wohl, dass liege wohl „an euch und ich fühle mich auch teilweise berührt von der Menschlichkeit, die hier herrscht.“ Sophie spürt, dass sich Kameradschaft bildet. Lustig ist, dass sie an dieser Stelle sehr leise spricht und sie fragt: „Bin ich zu leise?“ Alle lachen, da sie es ja sonst immer ist, die verschiedentlich – durch Handzeichen, durch „Watt“ oder ihr berühmtes „Brüll mich an!“ die mangelnde Lautstärke bemängeln muss.

Tatsächlich kann aus der Perspektive der Evaluation für die erste Phase der Proben dieser positiven Einschätzung gefolgt werden. Die herausragende Geschichte, die bis zu diesem Zeitpunkt erzählt werden kann, lässt die drei herausgearbeiteten Achsenkategorien und die Metaerzählung zusammenfinden. Es wird sich jedoch leider zeigen, dass der Glaube an ein sich selbst tragendes Kollektiv nicht über die gesamte Laufzeit bestehen bleiben wird.



6. Fünf kleine Geschichten

Wir möchten nun anhand fünf kleiner Geschichten zeigen, wie sich verschiedene subjektive Erfahrungszusammenhänge im Laufe der Proben zum Stück entfaltet haben. Sie zeigen die Entwicklung über die gesamte Dauer der Proben bis hin zu den Aufführungen am Einzelfall. Daher zeigen sie noch keine fallübergreifenden Muster, aber Fallspezifika. (vgl. Soeffner 2004, Reichertz 2004b) Sie lassen sich daher als fünf prototypische Positionen begreifen, in denen viele einzelne Bemerkungen und Aussagen der Interviewten zu einem übergreifenden individuellen Sinnzusammenhang verdichtet sind. Jede dieser fünf Sprecherpositionen stellt eine eigene Weise dar, die große Erzählung „Emotionsmanagement des Jonglierens mit dem Schatz“ zwischen Subjektivität, Kollektiv und Intersubjektivität variantenreich mit Leben zu erfüllen. Obwohl jede Erzählung auch mit eigenen Brüchen zu kämpfen hat, haben wir versucht, jede einzelne dieser fünf kleinen Teilnahme-Biografien im jeweiligen Fazit zu einer einheitlichen Gestalt zu verdichten. So helfen sie, Antworten auf die unter Kapitel 1.3 gestellten Fragen nach den Motivationen, Zielvorstellungen und Erwartungen der Teilnehmenden sowie deren Verständnis von Inklusion zu geben.

Die Interviews waren relativ offene und flexibel eingesetzte, teilstandardisierte explorative Interviews auf der Grundlage einiger weniger, vorab festgelegter Fragen oder Fragerichtungen. (vgl. Hopf 2004) In den Interviews wurde ein auf den Gegenstandsbereich bezogenes breites Spektrum von Themen, Situationen und Fragestellungen angesprochen. Durch die Wahl dieser Strategie kann den Interviewten mehr Spielraum in der Beantwortung von Fragen eingeräumt werden und ihren jeweiligen Sichtweisen näher gekommen werden. Allerdings musste die Auswertung angesichts knapper zeitlicher und budgetärer Ressourcen auch unter pragmatischen Gesichtspunkten konzipiert werden. Abkürzungsstrategien wurden etwa bei der nur auszugsweisen Transkription der Interviews gewählt: Es wurde von allen Interviewten der Beginn des ersten Interviews gründlich transkribiert. Zunächst wurden dann durch Interpretation einzelner Textstellen Auswertungskategorien schrittweise aufgefunden und gebildet. Danach wurden nur Textpassagen transkribiert, die von Relevanz erschienen. Die Entscheidung, welche Teile eines Interviews transkribiert und welche nur paraphrasiert wurden, geschah im Hinblick auf die leitenden Forschungsfragen. Im Transkript wurde deutlich erkennbar zwischen Beschreibungen, Erklärungen, Anmerkungen und Interpretationen unterschieden. Als weitere Mittel der Abkürzungsstrategie wurden paraphrasierende Codierung und thematischer Vergleich zentraler Aussagen in den jeweiligen Interviews gewählt. Im nächsten Schritt wurden die Auswertungskategorien zu einem Auswertungs- oder Codierleitfaden mit ausführlichen Beschreibungen, die verschiedene Ausprägungen der jeweiligen Kategorien enthielten, zusammengestellt. Im dritten Schritt wurde unter Verwendung des Codierleitfadens das gesamte Interview-Material codiert. Im vierten Schritt folgten vertiefende Fallinterpretationen. (vgl. hierzu Schmidt 2003)

Nach diesen fünf Einzelfällen werden wir dann einen Individualitäten übergreifenden Sinnzusammenhang in Kapitel 6.6 rekonstruieren.

6.1 „Inklusion ist ein Thema in unserem Leben“

Die Teilnehmerin ist eine junge Frau mit Migrationshintergrund. Sie hat zwei Kinder, von denen eines eine Lernschwäche hat. Ihr Hauptmotiv, bei dem Stück mitzumachen, ist, dass sie schon immer schauspielerisch tätig sein wollte. Sie ist Musikerin und Sängerin und sie erhofft, dass ihr das Theaterspielen neue Dimensionen künstlerischen Ausdrucks eröffnet. Hinzu kommt, dass „Inklusion ein Thema in unserem Leben“ ist. (141205)⁶

Die drei Interviews mit der Teilnehmerin unterscheiden sich stark im jeweiligen Grundton. In der ersten Phase bis Dezember reflektiert sie, dass ihre persönlichen Erwartungen übertroffen worden seien. Sie fühlt „sich total gut aufgehoben.“ (141205) Das Leitungsteam „könnte nicht besser sein. Sie haben ein Gespür, für alles, was wir machen.“ Sie bewundere diese Arbeit, „ist alles schön bedacht, auch wenn sich vieles entwickelt.“ Sie wisse auch „definitiv“, dass sich die anderen auch so fühlten. Alle gingen respektvoll miteinander um, sie alle respektierten, was der andere mitbringe, das beruhe „auf Gegenseitigkeit“. Jede Geschichte sei „interessant von sich aus.“ Sie fühlt sich und das Team komplett in die Produktion als gleichberechtigte Mitwirkende eingebunden: „Wir sind das Stück.“ (141205)

In der zweiten Phase von Januar bis März kippte diese Stimmung radikal. Das Leitungsteam wird nun als „unorganisiert“ wahrgenommen. Sie bemängelt, dass das Leitungsteam Entscheidungen trifft, ohne sich mit den Teilnehmenden zu besprechen. „Manchmal fühle ich mich wie ein Kind, ich möchte nicht wie ein Kind behandelt werden, denn ich bin kein Kind.“ Sie bemängelt den schlechten Informationsfluss: „Nicht zu wissen, dass Jennifer bei einer Aufführung nicht dabei ist, denn ich probe mit ihr die ganze Zeit, das ist wie Betrug.“ Der „Schein“ vom Anfang sei der Wirklichkeit gewichen: „Es gebe Unstimmigkeiten. Die Organisation sei nicht topp.“ Einige Teilnehmende „steigen aus“ oder wollen es, „es gibt Änderungen oder nicht.“ Zu Mitte des Projekts vermisst sie die „Arbeit an den Abläufen.“ Sie empfindet das Theaterstück zu diesem Zeitpunkt nicht als eine Einheit sondern in viele kleine Stücke zerfallen. (150319)

Sei in dieser Phase das Probengeschehen eher unerfreulich, böten kontrastiv dazu als herausragende Erlebnisse die „stammtischartigen Treffen“ nach den Proben Halt und Orientierung. „Die bringen uns unheimlich weiter. Wir kennen uns schon so gut.“ Hier würden Probleme und Konflikte besprochen. „Jeder traut sich hier, etwas zu sagen.“ Sie spricht von einem „Nukleus“, zu dem vor allem die Frauen gehörten. Dann gebe es noch die „Satelliten“. Dies seien drei oder vier Männer, die gelegentlich dazu stoßen würden. Einige seien gar nicht in dieser Runde vertreten, wie der taube Mitspieler und die beiden Mitwirkenden mit einer Lernschwierigkeit. Letztere brauchen ihrer Meinung nach feste Struktur und da gehört der Stammtisch als spontane Form der Geselligkeit eher nicht dazu. Diese beiden „machen das, was sie machen können und das machen sie supergut.“ Innerhalb des „Nukleus“ hätten sich nach Sympathie kleinere Untergruppen oder Paarbildungen etabliert, die auch Kontakt außerhalb des Projektes pflegten. Lösungsstrategien würden

⁶ Die jeweiligen Interviews sind in Klammern gesetzt mit dem Datum in der Reihenfolge Jahr, Monat, Tag nachgewiesen, an dem sie geführt wurden.

im Grunde unabhängig und parallel zum Leitungsteam erarbeitet, diskutiert, modifiziert, verworfen, imaginiert und konzipiert, um sie der Leitung vorzulegen. Auch bei den Textproben übernahmen die Mitspielenden eine wichtige Rolle: „Wir helfen uns gegenseitig.“ Sie übten zusammen die Texte ein, außerhalb der eigentlichen Proben. (150319)

Sie berichtet euphorisch von einer Begebenheit: Als ein tauber Teilnehmer wegen eines gebuchten Flugs an einem Aufführungstermin schon ausgestiegen sei, habe sie diesem eine Mail geschrieben, woraufhin dieser seinen Rückzug wieder rückgängig gemacht habe. Dies war für sie äußerst positiv, „weil ich da das Gefühl habe, ich hab etwas bewegt.“ Sie könne sich in diesen Mitspieler hineinversetzen. Es sei vieles bezüglich der Gebärdendolmetschung so chaotisch gelaufen, dass es ihm wahrscheinlich als Retourkutsche nun egal gewesen sei und er keine Lust gehabt hätte, auf irgendjemand noch besondere Rücksicht zu nehmen. (150319)

In den letzten Wochen vor den Auftritten habe sich die Stimmung wieder verbessert und in dieser Phase sei sie wieder sehr zufrieden mit dem Leitungsteam gewesen. „In der letzten Zeit haben wir unsere Ordnung gefunden.“ Dies sei auch dadurch bedingt, dass bei allen das Gefühl entstanden sei, dass sie sich unterstützen müssten, um das Projekt zu einem guten Abschluss bringen zu können. Das Leitungsteam habe sich auch „mehr geöffnet für uns, wir waren nicht 17 + 3 sondern 20.“ Die Regisseurin gebe nun auch gute Tipps und „könne sich an jeden von uns anpassen.“ Dies ist für die Teilnehmerin eine „Kunst“. Sie habe mit jedem einmal ein intensives Gespräch geführt, um zu pushen, zu unterstützen und an den Szenen zu arbeiten. Lediglich die Kostümbildnerin hat die Teilnehmerin als mangelhaft empfunden. Termine wurden vergessen, Arbeiten nicht rechtzeitig erledigt, sie konnte sich nicht in die Einschränkungen einiger Mitwirkender hineinversetzen. (150619)

Innerhalb der künstlerischen Arbeit war das Textlernen eine besondere Herausforderung für die Teilnehmerin. Die Erwartung der Regisseurin, dass sie den Text wortgetreu zum Textbuch rezitieren müsse, könne sie nicht erfüllen. Grund dafür sei, dass der Text von ihrer Erzählung abweiche. Sie habe immer noch die „wahre Geschichte“ im Hinterkopf. In Bezug auf das Schauspielen hat sie das Gefühl, sich weiterentwickelt zu haben, vor allem was die Mimik betreffe. Gerade von der letzten intensiven Probe-Phase habe sie besonders profitiert: „Ich fühle mich jetzt total sicher auf der Bühne.“ Sie habe sich als Schauspielerin gefühlt, obwohl sie zum großen Teil ihre eigene Geschichte erzähle. Das Textbuch empfand die Teilnehmerin an manchen Stellen zu „flach, zu gesetzt“. Textstellen im Hinblick auf Behinderung wie „Ach, ich bewundere dich“, gefallen ihr nicht. Das seien aber lediglich Kleinigkeiten. Es habe fast nur Lob von Seiten des Publikums gegeben, das oft „sehr gerührt“ gewesen sei. (150619)

Die intensive Probenzeit war für sie „schön“ aber auch „anstrengend und stressig“. Vor allem die Koordination des großen Zeitaufwands der Proben mit ihrer Familie und die anfallenden Kosten für Bahnfahrten und Babysitter werden von ihr genannt. „Aufregung und Stolz“ waren die Gefühle, die sie bei der Generalprobe und der Premiere empfunden habe. Danach sei die Gruppe schon wesentlich professioneller mit den Auftritten umgegangen. Herausragend war für sie die Veränderung,

die ein Mitspieler durchgemacht habe. Vorher sei er distanziert, fast kalt gewesen, in den letzten Probenwochen dann von einer großen „Herzlichkeit“: „Jeden Tag so: ‚Hey Schätzchen, wie geht’s!‘“ (150619)

Als Fazit hat sie sich durch das starke Auf und Ab des Prozesses nicht verunsichern lassen. „Ich sage meinen Freunden immer, das Stück hat mein Leben geändert.“ Sie habe hier zum ersten Mal deutlich erlebt, dass sie sich auf eine Sache konzentrieren müsse, wenn diese wirklich gut werden solle. Dies könne sie sehr gut für ihre künstlerischen Projekte verwenden. Mit in ihren Alltag als Veränderung ihrer bisherigen Wahrnehmung und Perspektive auf Inklusion nimmt die Teilnehmerin vor allem, dass Inklusion nicht bedeute, dass sie „jeden mögen muss oder dass Inklusion immer schön ist.“ Aber sie könne „jeden respektieren.“ „Alle ticken wir gleich“, wenn es um grundlegende Bedürfnisse wie Hunger oder Durst, emotionale Zustände wie Genervtsein oder Freude sowie Werte wie „Respekt“ oder „Achtung“ gehe. Die Unterschiede seien kulturell bedingt. (150619)

6.2 „Ich liebe diesen riesengroßen Raum, um zu tanzen mit dem Rollstuhl“

Die Teilnehmerin ist eine Frau mittleren Alters, die eine starke körperliche Beeinträchtigung hat und einen Rollstuhl benutzt. Ihr Hauptmotiv für die Teilnahme am Projekt ist, dass das Projekt „etwas Neues bringt und Lücken füllen kann“, die durch die Erkrankung entstanden sind. Sie ist früher viel gereist, „das ist jetzt alles weg.“ Sie hat ihre Musikinstrumente abgegeben, da sie die nicht mehr bedienen kann. Mit dem Projekt möchte sie ihrer „Seele auch was Gutes tun.“ Die Zusage, als Teilnehmerin dabei sein zu können, hat ihr „so gut, gut getan. Das hat mich aus meiner Depression geholt.“ Damit verbindet sich die Hoffnung und Zielvorstellung, dass sich ihre sozialen Kontakte wieder vergrößern. Aufgrund ihrer krankheitsbedingten Erwerbslosigkeit – sie war in der Jugend- und Sozialarbeit tätig – habe sie wenig „Feedback von einer Gruppe, wie ich auf Menschen wirke.“ (141210)

Als Erfolgskriterium benennt sie, dass ihre Freundin, seit sie im Projekt mitmache, eine Veränderung bei ihr konstatiert habe: „Das tut dir so gut, die Depression lässt nach.“ (141210)

Zu Beginn empfindet sie das Leitungsteam als sehr gut: „feinfühlig, wie sie Sachen aus einem rauskitzeln.“ Die Improvisationen haben ihr sehr gut gefallen. „Mich reizen die Übungen, wo ich was Neues für mich wahrnehme.“ Sie gibt an, keine besonderen Hilfestellungen seitens des Leitungsteams zu bedürfen: „Nein, ich finde meinen Weg lieber selber. Für mich reicht das aus, ich weiß nicht, wie das für andere ist. Ab und zu, inzwischen häufiger, kommen Sachen, die ich nicht kapiere. Ich fänds schön, öfters mal zu hören, warum.“ Daher mache sich bei ihr immer mehr der Eindruck breit, die Proben seien „unstrukturiert“. Das bringe sie „durcheinander“. (141210)

Ab Mitte bis zum Ende des Projekts gibt die Interviewte ein sehr kritisches Bild zu Protokoll. Es mangle an Kommunikation, Abstimmung und Transparenz. Leider gäbe es nur Probleme, keine Aha-Erlebnisse in den letzten drei Monaten. (150324)



Bezüglich der Leitung kritisiert sie, dass es dort wenig Organisation gebe. Insgesamt empfindet sie die Leitung als chaotisch. Die Regisseurin spreche sich nicht genug mit dem Projektassistenten und dem Theaterpädagogen ab. Es werde viel zu wenig kommuniziert, warum bestimmte Dinge so entschieden werden. Sie versuche Konflikte per Mail mit der Regisseurin zu lösen, es gebe aber ein endloses Hin und Her. Mit der Regisseurin komme sie nicht gut zurecht. „Die ist zu schnell eingeschnappt bei Kritik.“ „Nicht kritikfähig“ lautet ihr abschließendes Urteil. (150627)

Die Erarbeitung des Stückes empfindet die Teilnehmerin als sehr schwierig. Sie bemängelt, dass sie keinen Überblick über das Stück habe. Die Arbeit mit dem Text bereite ihr keine Schwierigkeiten. Allerdings sei sie mit dem Text, den die Regisseurin ihr zugedacht hatte, nicht einverstanden. Das seien nicht ihre Worte gewesen, so rede sie einfach nicht. Sie sei dann zur Regisseurin gegangen, um ihre Kopfschmerzen mit dem Text zu kommunizieren. Die Regisseurin habe zunächst versucht, ihre Kritik abzuwehren. Weiter im Gespräch habe die Regisseurin dann argumentiert, sie habe das textlich genauso doch im Interview geäußert. Sie hätten sich dann darauf geeinigt, dass die Teilnehmerin den von der Regisseurin aufgeschriebenen Text geändert habe, indem sie den Text mündlich umgeändert habe. Sie habe dann erwartet, dass der Theaterpädagoge oder der Projektassistent ihre Veränderungen notiert hätten. Dies sei aber nicht geschehen. Stattdessen habe die Regisseurin sie aufgefordert, ihr die Änderungen aufzuschreiben und zu mailen. Das sieht sie jedoch nicht ein. (150627)

Sie fühlt sich mit ihrer Geschichte und ihren Erfahrungen nicht besonders repräsentiert. Sie habe mit dem Theaterpädagogen extra eine Clownszenen einstudiert, in der es auch um das Herausschreien von Angst und Zorn gegangen sei: „Ich wollte einmal Klinik-Clown werden. Wie ist man Clown im Rollstuhl? Ich liebe diesen riesengroßen Raum um zu tanzen mit dem Rollstuhl.“ (141210)

Dann habe die Regisseurin ohne weitere Begründung in einer Mail mitgeteilt, dass diese Szene aus dem Stück gestrichen worden sei. Eines von vielen Beispielen für schlechte Kommunikation. Der Titel gefällt ihr überhaupt nicht. Er mache aggressiv. Auch diese Titelsuche hat sie als schlecht kommuniziert empfunden. Die Gruppe habe auf Wunsch der Regisseurin jede Menge Titelvorschläge erarbeitet, auch einige dabei, die der Teilnehmerin gut gefallen hätten. Dann seien diese Vorschläge erneut ohne Begründung verworfen bzw. gar nicht richtig zur Kenntnis genommen worden und die Regisseurin habe „Schrei mich an!“ als neuen Titel präsentiert. Das Thema Stadt ist ihr nicht genügend repräsentiert. „Nur am Fenster stehen und rausgucken“ erscheint ihr zu wenig Behandlung dieses Themas. Sie findet, dass die von ihr auch im Nachhinein noch sehr geschätzten, vielen Proben in der ersten Projektphase und die in diesen Übungen erarbeiteten Improvisationen nicht genügend ins Stück eingearbeitet wurden. (150627)

Innerhalb der Gruppe sei der Stammtisch bezüglich der Entwicklung von Lösungsstrategien für Konflikte sehr wichtig. Sie bedauert es, dass in der Phase der Einzelproben dieser Stammtisch ausfällt. Die Gruppe empfindet sie als „sehr offene Menschen.“ Die Mitspielenden beeindruckten sie, zwei z. B. hätten Angst, würden es aber trotzdem oder besser gerade deshalb machen. Mit einer Mitspielerin mit Lernschwierigkeiten habe sie einen Weg der Kommunikation gefunden. Mit einem Mitspieler mit einer Lernbehinderung habe sie ein bisschen kommuniziert, obwohl sie es bedauert, nicht genau zu wissen, wie er wirklich denkt. „Ich habe diese beiden deshalb mal in eine Übung gewählt, um etwas über sie rauszukriegen. Frage und versuch.“ Sie fragt sich, warum der Mitspieler mit Lernschwäche oft einschläft. Als dieser bei einer Übung ganz anders reagiert habe, als die Regisseurin es gedacht hätte, da habe sie sich gedacht, ob sie ihn wohl jemals besser kennen lernen würde. Ob ihm das zu abstrakt gewesen sei? Können die das aus ihm rauskitzeln? (141210)

Die Frage der Gebärdendolmetschung hat sie als komplettes Chaos empfunden. „Die vier oder fünf verschiedenen Dolmetscher, erst Robert, der das aber nicht gut genug konnte, dann Stephanie, dann wieder nicht Stephanie, dafür drei verschiedene andere Frauen und letztendlich wieder Stephanie.“ Dann habe es wohl einen großen Krach zwischen Stephanie und dem Projektassistenten gegeben, wo es – soweit sie das überhaupt mitbekommen habe – um die Bezahlung von Stephanies Dolmetschen gegangen sei. Sie wisse nicht, was genau dabei herausgekommen sei. Sie findet auch, dass Robert als einfaches Mitglied hätte weiter mitmachen können, da er ja drei Monate an allem teilgenommen habe. „Jetzt sitzt der da in seiner Hartz-4-Lage. Dann war Gonzalo ausgestiegen und dann plötzlich wieder dabei, da er seinen Flug umgebucht hat.“ Wie das zustande gekommen sei, blieb ihr völlig unklar. (150627)

Ihre Gefühle bezüglich der Gruppe hätten sich verändert. Nunmehr bemerke sie auch die „Teufelchen“ in manchen der Teilnehmenden, wo sie zuvor nur das Positive gesehen habe. Dies schätzt sie aber als einen üblichen Prozess ein. Auch habe sich gemäß der bekannten Gruppendynamik inzwischen eine Aufspaltung der Gruppe in Kleingruppen ergeben. Sie selbst habe – ähnlich wie vier oder fünf ihrer Kolleginnen und Kollegen – schon manchmal mit dem Gedanken gespielt, auszusteigen. Sie habe dies dann aber aus Rücksicht auf die Gruppe nicht gemacht. (150627)

Defizite findet sie vor allem in der schlechten Kommunikation und den Texten, die ihr zu „klischeehaft“ sind: „Die Szene mit den beiden alten Frauen z. B., dass die beiden Menschen mit Lernschwierigkeiten miteinander spielen und dass der Blinde zusammen mit der Rollifahrerin eine Szene hat.“ (150627)

Sie berichtet des Weiteren von einem Zusammenstoß mit der Bühnenbildnerin, die sie – wahrscheinlich unter Stress – stark beschimpft habe. Ursache sei eine Beschwerde ihrerseits gewesen, da diese Mitarbeiterin ihre Bedürfnisse als Frau mit einer starken körperlichen Beeinträchtigung ihrer Einschätzung nach nicht realisiert zu haben scheint. „Sei ruhig, mach keine Komplikationen, dann is jut“, sei wohl die vorherrschende Devise gewesen. (150627)

Ein sprechendes Beispiel dafür ist für sie der Umgang mit dem Blindenführhund eines der Teilnehmer in einem Moment des Probenprozesses. Es wurde von der Regisseurin bemängelt, dass das Klingeln seines Glöckchens beim Proben störend sei. Hierzu kommentierte jemand, dass dies eine Diskriminierung des Blindenführhundes sei, worauf die Regisseurin ironisch erwiderte, dass in diesem Stück ja alle möglichen Leute stark diskriminiert würden. (150627)

Sie hat das Gefühl, dass das Leitungsteam in Bezug auf die Arbeit mit Menschen mit Behinderung nicht gut genug geschult gewesen sei. Bei einem Konflikt zwischen ihr und einer Teamkollegin wurde von der Leitung gesagt, dass sie doch erwachsene Menschen seien, die das Problem untereinander klären könnten. Es fehlte vor allem an der Sensibilität. Sie spricht als Verbesserungsvorschlag resümierend an, die Position eines Sozialbetreuers oder einer Supervisorin zu integrieren.

Sie hat nicht das Gefühl, dass sie sich bezüglich des Schauspielens auf der Bühne weiterentwickelt habe. Kritik seitens der Regisseurin empfand die Teilnehmerin als unangemessen und zum falschen Zeitpunkt, nämlich einen Tag vor der Premiere. Es wäre viel mehr Lob von Nöten gewesen. Sie seien ja schließlich Laien. Das häufige Lob aus dem Publikum dagegen hat die Teilnehmerin „positiv überrascht und gerührt.“ Sie hätte zunächst große Zweifel gehabt, ob es nicht zu sehr „Betroffenen-Theater“ sei. Aber die Reaktion des Publikums habe sie da beruhigt: „Es ist genau auf dem Rand, das ist so genial gemacht.“ (150627) Da erst ist ihr „klar geworden, dass es gut getroffen“ sei. Die Videos der Teilnehmenden hätten sie begeistert.

Defizite findet diese Teilnehmerin vor allem in der schlechten Kommunikation zwischen Leitung und Gruppe, der Aufgabenverteilung innerhalb der Leitung, der mangelnden Perspektivenübernahme von Menschen mit Behinderung und der mangelnden Kritikfähigkeit der Regisseurin. Beim nächsten Mal sollten diese Defizite durch Kompetenzen ersetzt werden. (150627)

Als Fazit würde sie trotz der angesprochenen Probleme noch einmal an einem ähnlichen Projekt teilnehmen. Sie ist sich aber nicht sicher, ob man sie noch einmal dabei haben wolle, da sie eben ihre Meinung äußere und nicht alles in sich hinein schweige. Mit in ihren Alltag nimmt die Teilnehmerin vor allem, diese vielen Menschen – damit meint sie vor allem die Mitspielenden – in ihrer Eigenart kennen gelernt zu haben. Sie habe schon vorher einen relativ klaren Begriff von Inklusion gehabt, nun sei die Veränderung ihrer bisherigen Wahrnehmung und Perspektive auf Inklusion die Erfahrung dieser Individualitäten. „Mir ist das Stück total wertvoll geworden.“ „Ich spreche viele Sätze aus dem Stück in meinem Alltag wie ein Mantra.“ (150627)

6.3 „Vorher wusste ich wenig von Inklusion, nun weiß ich alles, wie es so ist“

Dieser Teilnehmer ist Schüler mit einem Migrationshintergrund. Sein Hauptmotiv, bei dem Stück mitzumachen, ist andere Menschen und deren Perspektiven kennen zu lernen. „Interessant, die Sicht der anderen kennen zu lernen und die eigene weiterzugeben.“ Damit verbindet sich auch stark die Zielvorstellung, schauspielerisches Know-how zu lernen, denn dieser Teilnehmer möchte Schauspieler werden, er bezeichnet das als seinen „Traumberuf“. (141212)

Das eigene Verhältnis zur Gruppe versteht er als vorwiegend empathisch, eigene Probleme sind für ihn zweitrangig: „Es rührt mich, das, was die erzählen, wenn jemand anfängt zu weinen. Ich kann auch streicheln oder aufmuntern. Das ist in Ordnung: Man muss auch weinen können. (...) Ich höre gerne zu.“ (141212)

In der Gruppe empfindet er alle Teilnehmenden als gleichberechtigt. Es habe sich „kein Chef“ innerhalb der Gruppe herauskristallisiert. Die Teilnehmenden mit Behinderung waren seiner Meinung nach gut eingebunden. Mit dem tauben Teilnehmer konnte mittels Handy kommuniziert werden, wenn die Dolmetscher eine Pause hatten. „Der hat viel mehr mitgekriegt, als ich gedacht habe. Zum Beispiel durch meine Lippenbewegungen wusste der schon, was ich meine. (...) Er hat halt den Hörsinn nicht mehr, aber dafür alle anderen Sinne besser.“ (150623)

Die Mitwirkenden mit Lernschwierigkeiten brachten die anderen Teilnehmenden des Öfteren mit ihren Kommentaren zum Lachen, ohne dass dies ein Auslachen gewesen wäre. Daher habe er viel gelernt, „auch so Kleinigkeiten, die man gar nicht denkt, wenn man es nicht weiß“, wie dass Blindenführhunde nicht gestreichelt werden sollen oder dass „Rollstuhlfahrer nicht immer Hilfe wollen.“ (150623)

Aus Konflikten hielte er sich zunächst heraus. Wenn seine Hilfe benötigt würde, dann sei er zur Stelle. So habe er z. B. einer Teilnehmerin, die sich ausgeschlossen gefühlt habe und aus dem Projekt ausscheiden wollte, gut zuredet. Er warte allerdings zunächst ab, ob Hilfe auch gewünscht werde: „Ich hätte das auch nicht gerne, wenn da alle um mich herumstehen und wollen helfen.“ (150320)

Lösungsstrategien würden gemeinsam im Kreis besprochen und gefunden. Fast alle hätten bei Konflikten die gleiche Meinung. „Ich finde es voll schön, wie alle zusammenhalten.“ (150326)



Das Leitungsteam wurde von ihm als sehr positiv, konzentriert und freundlich wahrgenommen. Er habe nichts zu bemängeln: „beim besten Willen nichts Negatives.“ (141212) Das Leitungsteam frage nach Problemen, höre zu und versuche immer, eine Lösung zu finden. Die Übungen habe er bereits aus anderen Theaterprojekten gekannt, bei denen er mitgespielt habe.

Der Teilnehmer fühlte sich mit seiner Geschichte und seinen Erfahrungen sehr gut im Stück und durch den Text repräsentiert. Er habe sich selbst gespielt und habe sich gewissermaßen „selber in mich hineinversetzen“ können. (150623)

Seine Textstellen seien nicht alle authentisch, aber er könne das, was er im Stück als seine Rolle sage, gutheißen. Er habe vor allem mit zwei anderen in einer längeren Szene gespielt. Mit diesen beiden habe er intensiv geprobt und sich auch nach den Proben noch öfters getroffen, sodass sie sich näher gekommen seien. Die letzte Probenphase erlebte er als chaotisch, anstrengend, es gab aber doch mehr Sicherheit. Die Organisation durch Teilnehmende sowie durch Leitungsteam und Festivalorganisation waren für den Teilnehmer „eigentlich ganz gut“. Er empfand das Auf-der-Bühne-gehen als „unbeschreiblich“, „unglaublich toll“. Die Aufführungen waren für ihn unterschiedlich erfolgreich, insgesamt aber sehr gut, gelegentlich habe es „ein paar Hänger“ gegeben. (150623)

In der intensiven Probenzeit hat er sich nach eigener Meinung weiterentwickelt. „Ich kann jetzt zum Beispiel die Ruhe genießen.“ Er müsse nicht immer in Aktion sein. Das habe sich sogar auf seinen Alltag übertragen, wo er mit Gelassenheit reagieren könne, wo andere ungeduldig seien. Besonders stolz ist er auf das große Lob eines seiner Lehrer, der allen Mitschülerinnen und Mitschülern einen Besuch des Stückes

empfohlen habe. „Er hat überall davon erzählt, auf dem Pausenhof, in den Klassen.“ Freunde und Familie waren „beeindruckt und auch berührt.“ (150623)

Als Fazit ist er „sehr zufrieden mit dem Stück“, er würde keinerlei dramaturgische oder organisatorische Defizite erkennen und konstatiert für sich persönlich einen großen Lernprozess, was das Schauspielerische angeht. Dazu kommen die „Kleinigkeiten“, die vorher bereits angesprochen wurden. Vorher hatte er wenig Verständnis von Inklusion, nun weiß er „alles, wie es so ist.“ (150623) Hiermit ist der lebendige Erfahrungskontext angesprochen, der sich im interaktiv-kommunikativen Zusammensein mit den anderen Teilnehmenden eröffnet hat.

6.4 „Das ist Struktur, das ist mein Weg, den muss ich gehen“

Der Teilnehmer ist ein Mann mittleren Alters mit Migrationshintergrund. Sein Hauptmotiv, bei dem Stück mitzumachen, ist sein Wunsch, das Leben als Migrant in den Vordergrund zu bringen. Er ist ehrenamtlich in diesem Bereich tätig. In diesem Zusammenhang habe er sich z. B. mit dem Thema des illegalen Aufenthalts in Deutschland beschäftigt: Man müsse besser um einen anderen Status „kämpfen lernen“. Ein wichtiges Thema in diesem Zusammenhang sind ihm die Grenzen der Toleranz. Es gebe viele Migranten in Köln. Toleranz werde behauptet. „Aber ist dies wirklich so?“ (141216)

Es gibt seiner Meinung nach durchaus Grenzen der Toleranz: Dies sei aber schwierig zu beschreiben, „man spürt es, sobald man es in Worten zu beschreiben versucht, lässt es sich nicht fassen.“ (141216)

Allgemein abstrahiert er davon grundsätzliche Fragen, wie etwa: „Wie gehen Leute miteinander um?“ und auf die Praxis bezogen: „Wie gehe ich mit ihnen und sie mit mir um?“ (141216)

Damit verbinden sich für ihn aber auch als weitere konkrete Ableitungen die Erwartungen und Zielvorstellungen an das Stück: „Wie leben Menschen, die anders sind?“ Anderssein ist für ihn der entscheidende Terminus technicus, da ihm das Wort „behindert“ nicht gefalle.

„Wie weit ist meine Geduld? Wie weit geht meine Nettigkeit? Übertreibe ich in meiner Nettigkeit? Ist das, was der Mensch, der betroffen ist, will?“ (141216)

Es habe im Team vor allem in der Anfangsphase eine gewisse Tendenz gegeben, Konflikte zu vermeiden. Es herrsche „Misch-Masch“. Er möchte aber die Konflikte thematisieren. Er sei für gewaltfreie Kommunikation, aber man müsse auch mal Sachen „auf den Punkt bringen.“ So werde er z. B. davon „positiv gestört“, wenn eine Teilnehmerin immer die Lautstärke reklamiere. Aber es störe ihn halt. Er fände es gut, wenn die Leitung da als Lösungsstrategie einen Weg fände, eine angemessene Lautstärke zu etablieren. Er fühle sich wohl, müsse aber aufpassen, dass es nicht zuviel werde. Daher schätze er die Besprechung am Ende, wo man sich aussprechen könne. (141216)

Das eigene Verhältnis zur Gruppe sei von einer Zurückhaltung seinerseits gekennzeichnet. Er offenbare weniger eigene Gefühle, während andere sehr stark ihre

Gefühle zeigten. Er habe hier viel gelernt. So habe er „instinktiv“ und aus „menschlichen“ Beweggründen zu Anfang immer versucht, jemandem im Rollstuhl zu helfen, indem er z. B. den Vorhang hochgehoben oder den Rollstuhl angeschoben habe, damit „es schneller“ gehe. Das habe die entsprechende Person aber nicht gewollt. (150621) Und eine andere Person mit einer Beeinträchtigung habe klar gesagt, was und wie sie bestimmte Dinge und Vorgehensweisen benötige, „ansonsten gehe ich runter.“ Er habe das „toll gefunden.“ Das Zusammenarbeiten war für ihn im Grunde ein Zusammenleben, welches aufgrund der vielen Menschen mit Besonderheiten eine Herausforderung gewesen sei. „Wie oft habe ich vergessen, laut zu sprechen!“ (150621) Hier habe sich immer wieder die „Normalität“ der Gewohnheiten durchgesetzt. Er habe gelernt, dass es „nicht einfach ist“, miteinander umzugehen. Oft habe er sich gefragt, warum er das eigentlich mache, da es ja so anstrengend sei. „Ich bin froh und dankbar, diese Chance gehabt zu haben.“ (150621)

Herausfordernd sei die Organisation hinter der Bühne gewesen. Er führt aus, dass für jemanden im Rollstuhl oder jemanden mit starken Seheinschränkungen das räumliche Fortkommen organisiert werden musste. Das habe hinter der Bühne nur zu 70 Prozent funktioniert. Auf der Bühne haben sie gespielt und es „war alles wunderbar“, weil alles zu 100 Prozent „geregelt war.“ „Jeder hatte seinen Platz.“ „Hinter der Bühne ging dann das Geschubse wieder los.“ Es habe teilweise große Aufregung geherrscht und Chaos, dann sei jeder damit beschäftigt gewesen, für sich selbst zu „überleben“. (150621)

So habe sich z. B. jemand, um einen eigenen Halt und Sicherheit in dem Gewusel zu finden, an einem Vorhang festgehalten. Da er aber seinerseits durch diesen Vorhang hindurch gehen musste, habe er diese Person bitten müssen, für einen Moment den Vorhang frei zu geben. „Dann hat man auch versucht, sich durchzusetzen.“ Dazu seien Direktheit und „eine gewisse Bestimmtheit in der Stimme“ nützlich, übertriebene Höflichkeit und Zurückhaltung dagegen fehl am Platze gewesen. Die Selbst-Organisation der Teilnehmenden habe generell gut funktioniert, „mal mehr, mal weniger geklappt.“ Die Organisation hatte für sein Gefühl einige Mängel, obwohl es ihm im Konkreten schwer fällt, diese zu benennen. „Man spürte so eine gewisse Hektik, und Hektik ist für mich immer da, wenn etwas nicht genug organisiert ist.“ (150621)

Das Leitungsteam habe er am Ende „sehr positiv wahrgenommen.“ Allerdings habe er etwas andere Vorerfahrungen im Theaterspielen gehabt und sich daher zu Beginn mehr Anweisungen durch die Regie und weniger Improvisation gewünscht. Am Ende habe er aber „viel, viel gelernt.“ Es gebe mehrere Wege zum Ziel. (150621) Sowohl die theaterpädagogischen Übungen als auch die Improvisationsübungen empfindet er als sehr niveauvoll. Im Verlauf der Proben änderte sich die Intensität und der Ernst: Stand in der Anfangsphase eher spielerisch das Erzählen im Vordergrund, so rückte ab Februar das ernsthafte Theaterspielen ins Zentrum. Dies war dann auch wesentlich zeitaufwändiger und anstrengender. Vor allem für voll Berufstätige wie ihn war dies „stressig“. Dennoch war für ihn die künstlerische Arbeit wie etwa das Textlernen und -verfassen sowie das Schauspielen extrem bedeutsam.

Neben die Inhalte der autobiografischen Erzählungen müsse aber auch der künstlerisch-formale Aspekt treten, um etwas angemessen vermitteln zu können, um vor allem nicht auf das Niveau von Boulevardtheater zurückzufallen. Dies sei im Grunde allen in dem Stück gelungen. (150621)

Insgesamt aber hätte er sich gewünscht, dass vom Leitungsteam mehr auf die schauspielerischen und formalen Aspekte geachtet worden wäre. Da er über einige Vorerfahrungen als Schauspieler verfüge, hätten ihn oft die Mitspielenden um seine Meinung gefragt: „Habe ich das gut gemacht?“ Dies zeige ihm, dass im Ensemble durchaus Besorgnis bezüglich der Qualität bestanden hätten. Erst am Ende sei das Leitungsteam darauf eingegangen.

Kritik aus dem Publikum habe es teilweise bezüglich einer zu pädagogischen Ausrichtung des Stücks gegeben: „Immer der Zeigefinger.“ Das habe er auch so empfunden, aber es sei wohl so gewollt gewesen. Außerdem beinhalte dieser erzieherische Gestus eine Handlungsaufforderung, etwas im „wahren Leben“ zu ändern, was er ausdrücklich gutheißt. (150621)

Als Fazit weiß er nicht, ob er immer in so einer diversen Gruppe leben möchte und kann. Es gehöre nicht nur das „sich lieb haben, das Umarmen“ dazu, sondern auch „Geduld, sich akzeptieren, wie man ist. Dinge einfach laufen lassen.“ Darin habe sich seine bisherige Wahrnehmung und Perspektive auf Inklusion verändert. Er nehme in seinen Alltag „Aufmerksamkeit“, „Sensibilität“, aber auch das Wissen um die eigenen Grenzen – „Nein-sagen-können“ – mit. Auf der anderen Seite lassen ihn die erlebten Geschichten nicht los und er überlegt, in Zukunft auf künstlerischer Ebene daran weiterzuarbeiten: „Ich liebe Theaterspielen!“

6.5 „Das kam wie gerufen“

Dieser Teilnehmer ist ein junger Mann Anfang dreißig mit einer Körperbehinderung. Sein Hauptmotiv, bei dem Stück mitzumachen, sei, dass er sich schon immer für Theater interessiert habe. Sein Opa habe das Seniorentheater im Freien Werkstatt Theater in Köln mitbegründet. Es mache ihm Spaß vor Leuten zu spielen. (141125)

Im Verlauf des Probenprozesses habe er ein Auf und Ab der Gefühle erlebt, von großem Selbstbewusstsein zu Beginn, über starke Selbstzweifel in der Mitte zu großer Ungeduld und Vorfreude auf den Beginn der Aufführungen am Ende. Die mittlere Phase sei für ihn „anstrengend“ gewesen, auch dadurch bedingt, dass die Regisseurin für fünf Wochen erkrankt war. Diese Phase habe für ihn „positiven Stress“ dargestellt. Positiv deshalb, da dieser Stress gemeistert werden könne. Allerdings habe sich zwei Wochen vor der Premiere bezogen auf die Qualität des Stücks seiner das Gefühl bemächtigt: „Was machen wir da überhaupt für einen Scheiß!“ Nach der Generalprobe sei das aber wieder vorbei gewesen und er habe den „Sinn und Zusammenhang“ des Ganzen besser verstehen können. (150608)

Es gefällt ihm gut, wie sie als Gruppe gemeinsam arbeiten und immer mehr zusammenwachsen. Das passiere trotz der individuellen Unterschiedlichkeit. Insgesamt betrachtet er sich in der Mitte des Ensembles und versteht alle Mitglieder als im Stück gleichberechtigt. Er empfindet ein taubes Ensemblemitglied als „eine

absolute Bereicherung für das Stück. Ich mag den total gerne.“ (150317) Die Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten stellten für ihn überhaupt kein Konfliktpotenzial dar, da er mit deren „eigenen Denkstrukturen“ aus seinem „Bekanntenkreis“ bereits vertraut sei: „Was denen gerade wichtig ist, das muss gesagt und gemacht werden. Das ist nun mal so und wir müssen lernen, damit umzugehen.“ (150317)

Jemand habe sich allerdings als Außenseiter im Ensemble gefühlt. Als diese Person dies vor dem Ensemble artikuliert hätte, versuchte das Team sie umzustimmen. „Was ich schön fand von der Gruppe war, dass sie nicht zurückgekeilt hat, sondern sie praktisch so angenommen hat, wie sie ist. (...) Das ist ein gemeinsames Projekt, da sollte man schon auf das Wohlbefinden der Anderen achten.“ (150317) Er selber allerdings gehe Konflikten eher aus dem Weg und beobachte sie aus der Ferne.

Seine Erwartungen an das Projekt seien übertroffen. „Das Leitungsteam sei engagiert und professionell, das sei bewundernswert. So ein Projekt auf die Beine zu stellen ist schon etwas Besonderes und auch ein Wagnis.“ (141125) Diese Einschätzung zieht sich auch durch das ganze Dreivierteljahr hindurch: „Das ist wunderbar, so wie es ist.“ (150608)

Bei den Übungen macht es ihm nichts aus, dass er in seinen Bewegungsabläufen normalerweise eingeschränkt sei. Die Koordinationsübungen, in denen er „bestimmte Schrittfolgen berücksichtigen“ müsse, seien für ihn „ein bisschen wie Tanzen lernen.“ (141125) Das habe ihm gefallen, da es für ihn eine besondere Herausforderung „fürs Denken, fürs Hirn“ darstelle.

Die künstlerische Arbeit wie etwa das Textlernen und das Schauspielen hätten ihm überhaupt keine Schwierigkeiten bereitet. Der Teilnehmer fühlte sich mit seiner Geschichte und seinen Erfahrungen im Stück und durch den Text repräsentiert. Nichts Wichtiges habe aus seiner Perspektive gefehlt. Er empfindet seine Hauptszene als lustig, sodass sie ihm großen Spaß bereite. Manche Ensemblemitglieder jedoch seien mit Teilen einer Szene und des Textes nicht einverstanden gewesen. Dann sei dies in der Gruppe und mit der Regisseurin per E-Mail, Telefon oder face-to-face diskutiert worden. Es seien dann durch die Regisseurin Änderungen vorgenommen worden, wenn es ihr sinnvoll erschienen sei. Gelegentlich aber sei auch nichts verändert worden.

Ein herausragendes Erlebnis für ihn sei es gewesen, dass ein Ensemblemitglied nach der Premiere einen „Kollaps“ gehabt habe und danach aus eigenem Entschluss heraus nicht mehr weiter mitgespielt habe. Das bewundert er. Sie habe sich aber dennoch als ein Teil des Ensembles verstanden und das Ensemble habe sie wiederum weiter als ein Mitglied angesehen. Sie sei bei allen Aufführungen zugegen gewesen und habe im Catering und bei der Organisation geholfen. (150608)

Er habe nur Lob nach den Aufführungen gehört. Dies habe ihm gut getan. Seine Kolleginnen und Kollegen im Ensemble hätten ihn als „Rampensau“ bezeichnet. Die Aufführungen hat der Teilnehmer als sehr aufregend erlebt. Die Begeisterung sei eigentlich immer größer bei ihm geworden.

Er empfindet sich in seiner Rolle auf der Bühne mehr als sich selbst und weniger als Schauspieler, da „über mich erzählt wurde. Ich spiele mich selbst. Die kamen unter

anderem auch zu mir dann nach den Aufführungen und halt so: ‚Ja, du bist ja echt ein netter cooler Typ und hast du gut gemacht. Verstehe ich gar nicht, dass du überhaupt keinen Job hast zurzeit und (...) wenn ich Personaler wär‘ unter anderem, würd‘ ich dich direkt nehmen.‘“ (150608)

Die Kommunikation der Teilnehmenden sei „rege“ über alle möglichen Medien verlaufen. Die Organisation durch das Leitungsteam sei gelegentlich von „Abstimmungsschwierigkeiten“ geprägt gewesen. Terminabsprachen durch E-Mails hätten zeitweise weniger funktioniert. Das sei ein bisschen „tricky“ gewesen. Davon abgesehen habe er die Organisation aber als mehr oder weniger gut empfunden. Die Organisation durch die Festivalorganisatoren hat er als „sehr, sehr gut durchdacht“ empfunden.

Fazit: Das Stück hat den Teilnehmer in einer Lebensphase angetroffen, in der er arbeitslos war. Es habe neue Struktur in seinen Alltag gebracht. „Das kam wie gerufen.“ Mit in seinen Alltag nimmt der Teilnehmer vor allem „ganz, ganz viel Freude“, „Selbstvertrauen“, „neue Freunde“ und „neue Energie“. (150608) Er hofft, dies für seine Bewerbungen auf eine neue Arbeitsstelle gebrauchen zu können. Da er schon langjährige Erfahrungen mit Inklusion aus der Perspektive eines Betroffenen habe, nehme er im Grunde als Neuerung vor allem neue Hoffnung und Motivation zum Weiterkämpfen mit.

6.6 Motivationen und Erfüllungen

Wie bei den Tagebuchaufzeichnungen auch, zeigt sich hier, wie stark die Interviewten das Theaterstück in ihren persönlichen Lebensentwurf integrieren. Es ist als neunmonatiges Großprojekt eine wichtige Dimension ihrer Lebensgeschichte geworden. Die Bedeutsamkeit eines solchen Projektes kann also kaum überschätzt werden. Wo die Bedeutsamkeit dann für die Einzelnen gefunden werden kann, ist verschieden.

Für den jungen Teilnehmer (6.3) liegt sie vor allem in dem biografischen Erwartungshorizont eines Berufswunsches. Lernen in der großen, schauspielerischen Gesamteinstellung und in intersubjektiven, kleinen Details, die mit dem Thema Inklusion zusammenhängen, sind Pole seines Erfahrungsraumes. Er ist vor allem offen für diese neuen Perspektiven. Wollte man versuchen, diese subjektive Erfahrungswelt, die hier von uns teilweise rekonstruiert worden ist, im Sinne eines abduktiven Schlusses (Reichertz 2004a) auf einen allgemeineren Idealtypus motivationaler Relevanzen zu erweitern, könnte man vielleicht sagen, dass hier die Lebensperspektive kreativer Neugier und weltoffenen Wissensdrangs entscheidend ist. Schauspielerische Kompetenzerweiterung für die eigene Subjektivität, Offenheit – um mit Lévinas (2012) zu sprechen – für das Antlitz des Anderen als intersubjektive Maxime und offene Kommunikationsbereitschaft für das Kollektiv wären dann Eckpunkte eines solchen Typus. Fertigkeiten für das Jonglieren mit dem Schatz könnten somit Aufmerksamkeit, Gelassenheit und Assistenzbereitschaft sein.

Für einen zweiten Interviewten (6.4) steht das Thema Migration und seine Leidenschaft fürs Theaterspielen als durchaus ambitionierter Laie im Vordergrund.

Inklusion ist für ihn bedeutsam im weiten Sinn, im engeren Sinne ist sie für ihn nicht das zentrale, wenn auch natürlich ein wichtiges Thema. Künstlerische Form und sozialpolitischer Inhalt sind die Pole seines Erfahrungshorizontes. Abduktiv auf einen allgemeineren Idealtypus motivationaler Relevanzen schließend ist hier eine Subjektivität definiert, die mit ihren wesentlichen Interessen, die auch Teil eines politischen Emanzipationsprozesses sind, sich selbstbewusst in ein Kollektiv einbringen will. Jedes Kollektiv ist von Konflikten bestimmt. Dies muss offen gelegt und diskutiert werden. Intersubjektiv aber muss Offenheit rückgebunden sein an bestimmte ethische Grundnormen der Rücksichtnahme. Aber nur wenn gelegentlich beherzt in die Schatztruhe gegriffen wird, kann eine künstlerische Form überzeugen.

Eine Teilnehmerin (6.1) ist als Mutter eines Kindes mit einer Behinderung Expertin für Behinderung und Inklusion, durchaus aus eigener Erfahrung, wenn auch nicht aus eigenstem Erleben heraus. Als Musikerin ist sie darüber hinaus an Lernresultaten im Hinblick auf künstlerische Prozesse und darstellende Performance interessiert. Abduktiv auf einen allgemeineren Idealtypus motivationaler Relevanzen schließend bedeutet Subjektivität sich auf ein Kollektiv einlassen können, da im Kern die Bedürfnisse sehr ähnlich sind. Ein positives Kollektiv kann durchaus eine Subjektivität formen helfen, wenn es sie z. B. dazu befähigt, sich auf das Eigene zu konzentrieren. Intersubjektivität meint Achtung und Respekt gegenüber dem Anderen gerade dann, wenn dieser kein Freund ist. Es gibt verschiedene, kulturell bedingte Weisen, mit dem Schatz zu jonglieren, aber irgendwie sollte er immer in einer spontanen und lebendigen Bewegung sein.

Für die beiden Interviewten mit Behinderung ist die Theaterproduktion wichtig als eine positive Unterbrechung eines Alltages, der für sie starke Defizite in ihrer sozialen Inklusion mit sich bringt. Nicht Defizite der Behinderung, sondern das Randständige ihrer sozialen Stellung im Hinblick auf die Inklusion in den Arbeitsmarkt bzw. im Hinblick auf kulturelle Partizipationschancen sind Kern ihrer Lebenswelt. Gerade hier zeigt sich die sozial- und kulturpolitische Wichtigkeit solcher Projekte. Für beide ist das Projekt eine Realisierung von kultureller und sozialer Inklusion.

Im Falle des jungen Mannes (6.5) ist das Theaterstück eine Probe aufs Exempel, dass er mit einer erbrachten Leistung in der breiteren Mehrheitsgesellschaft Anerkennung erlangen kann. Abduktiv auf einen allgemeineren Idealtypus motivationaler Relevanzen schließend heißt Subjektivität auch, die Intersubjektivitäten Anderer ertragen zu lernen. Ein Kollektiv muss lernfähig sein und Raum für das Wohlbefinden und das Wachstum aller bieten. Das Jonglieren mit dem Schatz kann ruhig auch harmonisch sein.

Für die Frau in mittlerem Alter (6.2) realisiert das Projekt bei allen Kritikpunkten im Einzelnen ein Stück Partizipation am kulturellen Leben der Mehrheitsgesellschaft. Gerade in ihrer kritischen Haltung kann sich Inklusion in einem weiteren Sinn erfüllen, da zum einen Kritik ein Wesensmerkmal zeitgenössischen Kulturschaffens ist und zum anderen Inklusion eben einen durchaus kontroversen Prozess meint. Abduktiv auf einen allgemeineren Idealtypus motivationaler Relevanzen schließend bedeutet Subjektivität selbstbewusste Artikulation von Eigensinn, für den ein funktionierendes Kollektiv offen sein muss. Intersubjektivität bedeutet Kritikfähigkeit.

Ein guter Clown lässt die Schatzkiste gelegentlich auch mal geräuschvoll fallen, was sowohl Spannung als auch Komik zu erzeugen vermag.

Alle Interviewten erachten die künstlerische Qualität als wichtigen Faktor für eine derartige Produktion. Sei es, um die eigenen Fähigkeiten zu perfektionieren oder als notwendige Form, um der eigenen Biografie einen zutreffenden und anspruchsvollen Ausdruck verleihen zu können.

Im Hinblick auf das Thema Inklusion und die subjektiven Wahrnehmungs- und Perspektivenveränderungen darauf können zwei idealtypisch konzentrierte Positionen herausgefiltert werden: Die eine, die sich in den Fällen 6.1, 6.2 und 6.4 findet, ist von starkem Realismus gekennzeichnet. Sie anerkennt die Herausforderungen von Inklusion für alle Beteiligten, geht aber unverrückbar davon aus, dass sie ein notwendiger, wenn auch gelegentlich sehr anstrengender Prozess ist. Die zweite idealtypische Position, die sich in 6.3 und 6.5 realisiert findet, fokussiert mehr auf die Sonnenseite der Inklusion. Zum einen auf die Bewusstseins öffnenden Erkenntnisse und zum anderen auf die Bestätigung und Anerkennung schenkenden Seiten eines wie auch immer real erschwerten Prozesses. Einige der Teilnehmenden hatten schon vorher deutliche Vorstellungen und Perspektiven zu dem Thema. Andere haben ganz neue Dinge erfahren. Wichtig war für alle, dass sich die relativ abstrakten Begrifflichkeiten mit Individualitäten erfüllt haben. Aber die Umsetzung von Inklusion darf nicht auf der Bühne Halt machen, hierfür plädiert vor allem der Interviewte aus 6.5.

Interessanterweise wurde das Thema Barrierefreiheit bei den Teilnehmern nicht virulent. Es gab einige Einschränkungen, wie partiell bei den in den Proben gewählten Didaktiken oder Medien wie in Kapitel 3 beschrieben. Auch waren der Probenraum und die verschiedenen Bühnen nicht vollständig barrierefrei, da etwa am Probenort ein barrierefreies WC nur auf Umwegen erreichbar war. Diese Mankos wurden zu meist im interpersonalen Handeln – oft auch improvisatorisch – gelöst.

Nunmehr haben wir einen ersten Höhepunkt dieser Studie erreicht. Durch die Materialsammlungen, durch zahlreiche Dateninterpretationen und über in-vivo-Codes sind wir zu Achsenkategorien und über diese zur Haupterzählung der Untersuchung gekommen. Nun, da wir auf dem Gipfel des Mont Ventoux stehen, sei es vielleicht doch erlaubt, einen Blick aufs Meer zu werfen. Was wir als das Verhältnis von Subjektivität, Intersubjektivität und Kollektiv beschrieben haben, kann möglicherweise als die Triade zwischen Differenz, Diversität und Gesellschaft gedeutet werden. Das Jonglieren mit dem Schatz als Metaerzählung ist als ein, viele einzelne Praktiken umfassender Gesamthandlungsentwurf zu deuten, der diese Triade zueinander austariert.

7. Publikumsbefragung zum Theaterstück „Schrei mich an“

Wie war nun die Wirkung des Theaterstücks auf sein Publikum? Darüber gibt uns die Publikumsbefragung Aufschluss.

Die Aufführungen des Theaterstücks „Schrei mich an“ fanden in Köln im Rahmen des Sommerblut Kulturfestivals am 10., 11., 12. Mai sowie am 22. und 23. Mai 2015 statt. Es folgten weitere Gastspiele bei den Kooperationspartnern von „Inklü:City“ in Dortmund, Düsseldorf und Essen. Insgesamt besuchten rund 650 Zuschauerinnen und Zuschauer das Theaterstück, wobei die Kölner Aufführungen mit im Schnitt 100 Gästen besser besucht waren als die Gastauftritte, welche ca. 50 Besucherinnen und Besucher pro Aufführung zählten.

Ziel der Publikumsbefragung war es, eine Möglichkeit für Feedback zum Hauptthema des Projektes „Inklü:City“, „Eine Stadt für alle“, zu bieten. Das Publikum konnte dies über verschiedene Medien reflektieren. Im Folgenden werden diese beschrieben, die dem Publikum ermöglichten sich zu äußern: eine Postkarte, ein Audiostatement, eine Online-Befragung und Publikumsgespräche.

Postkarte

Eine Postkarte mit der Aufschrift „Schrei(b) mich an“, die vor den jeweiligen Aufführungen verteilt wurde, gab Raum für eine Meinung zum Stück und lud zur Beantwortung der Frage: „Was ist dein Traum von einer Stadt für alle?“ ein. Gedruckt sowohl in Schwarzschrift als auch in Blinden-Kurzschrift konnte die Frage auf der Rückseite der Karte schriftlich beantwortet oder auch die Meinung zum Theaterstück hinterlassen werden. Die beschrifteten Postkarten wurden anschließend in einem Briefkasten an der abgebildeten Kabine (auf S. 76) gesammelt.

Audiostatement

Neben der schriftlichen Meinungskundgabe bot ein Telefonhörer in der abgebildeten Kabine die Möglichkeit ein Statement zum Theaterstück oder zur Fragestellung „Was ist dein Traum von einer Stadt für alle?“ zu hinterlassen.

Online-Befragung

Die vor dem Theaterstück verteilten Postkarten enthielten den Hinweis auf eine Online-Befragung. Die Online-Befragung wurde mit dem kostenlosen Softwaretool für Fragebögen und Online-Umfragen „Survey Monkey“ durchgeführt und ausgewertet. Im Rahmen der Befragung konnten die folgenden fünf Fragen zum Theaterstück sowie zum Thema Inklusion und Stadt beantwortet werden:

- Jeder Jeck ist anders! Wie anders bist du?
- Mittendrin oder außen vor der sogenannten Gesellschaft: Wo stehst du?
- Was hat das Stück in dir bewegt?
- Was ist dein Traum von einer Stadt für alle?
- Wie hat dir „Schrei mich an“ gefallen?



Publikumsgespräch

Im Anschluss an einige Aufführungen fand ein Publikumsgespräch mit der Regisseurin, dem Theaterpädagogen sowie ausgewählten Projektteilnehmenden statt. Dies gab einerseits den Projektbeteiligten die Möglichkeit von gewonnenen Eindrücken innerhalb des Probenprozesses zu berichten, andererseits wurde das Publikum ermutigt zu reflektieren, welche Gedanken das Theaterstück angeregt oder welche Gefühle es hervorgerufen hatte. Aufgezeichnet wurde das Gespräch am 11. Mai 2015 in Köln sowie am 27. Juni 2015 in Essen.

7.1 Ergebnisse von Postkarte und Audiostatement

Die vom Publikum gegebenen Antworten über die Medien Postkarte und Audiostatement belaufen sich auf 110 Antworten, wobei 103 schriftlich verfasst und sieben Antworten als Audiostatement in den Telefonhörer gesprochen wurden. Inhaltlich lassen sich die Antworten in drei Hauptkategorien teilen. Zum einen sind Antworten auf die Frage „Was ist dein Traum von einer Stadt für alle?“ auffindbar, zum anderen Aussagen zum Theaterstück sowie zu den Darstellerinnen und Darstellern. Die sieben Aussagen zu den Akteuren drücken meist die Präferenz für einen bestimmten Darsteller bzw. für eine bestimmte Darstellerin oder ein Lob aus, das sich direkt an die betreffende Person richtet. 48 Aussagen des Publikums beschäftigen sich ausschließlich mit der Frage „Was ist dein Traum von einer Stadt für alle?“ Die übrigen 55 Aussagen enthalten eine Meinung zum Theaterstück, wobei einige Aussagen eine Mischung aus Feedback und Beantwortung der Frage „Was ist dein Traum von einer Stadt für alle?“ darstellen.

Zusammenfassend lässt sich aus den Zuschaueraussagen zum „Traum von einer Stadt für alle“ folgende Idee von einer Stadt kreieren: „Die Stadt für alle“ wird von den Zuschauerinnen und Zuschauern als eine Stadt beschrieben, in der Diversität zur Normalität wird. Der Umgang der Menschen untereinander ist geprägt von Akzeptanz und Toleranz, Offenheit und Liebe. Zudem herrscht in dieser Stadt eine Willkommenskultur, in der jeder Mensch als Bereicherung erlebt wird. Nicht nur die Chancen auf Kultur und Bildung sind gleich verteilt, sondern auch Mobilität wird allen Menschen ermöglicht. Es handelt sich um eine barrierefreie Stadt, die freundlich und modern gestaltet ist und in der jede Stadtbewohnerin und jeder Stadtbewohner ohne Angst vor Gewalt leben kann. Viele Grünflächen, ein achtsamer Umgang mit der Natur sowie ein Grundeinkommen für alle Menschen gewähren, dass „jeder Tag mit einem Lächeln begonnen werden kann.“

Auffällig ist, dass die zusammengefassten Aussagen kaum begleitet werden von Aussagen, die das Konzept „Stadt für alle“ in Frage stellen oder als utopisch beschreiben.

Das Publikum beschreibt das Theaterstück mit Attributen wie unterhaltsam, spannend, selbstironisch, faszinierend, beeindruckend oder wunderbar. Besonders häufig, bei fast der Hälfte der Befragten, findet sich die Kategorie „Berührung“: Sie schreiben, dass das Theaterstück sie gerührt, berührt bzw. bewegt habe oder dass sie geweint hätten während der Aufführung. Dies ist als eindeutiger Hinweis

zu werten, dass das Theaterstück das Publikum stark auf emotionaler Ebene angesprochen hat. Aussagen, die darauf hindeuten, dass das Theaterstück eher kognitiv bzw. rational erfasst wurde, sind weniger zu finden. In deutlich geringer Häufigkeit finden sich Aussagen wie „Das Theaterstück hat zum Nachdenken angeregt“ oder das Theaterstück hat „wach gemacht für die Probleme vieler MitbürgerInnen.“ Trotz der überwiegend emotionalen Rückmeldungen des Publikums betonen einige Personen die gelungene Mischung aus ernsten und lustigen Inhalten sowie aus Inhalten, die Kopf und Herz ansprechen. Die schauspielerische Präsenz des Ensembles wird zumeist als sehr authentisch bezeichnet. Es findet sich nur eine kritische Aussage zum Theaterstück. Diese beanstandet, dass dem Theaterstück positive Sichtweisen auf das Leben der „(Un)-Normalos“ gefehlt hätten. Alle übrigen Aussagen bewerten das Theaterstück positiv. Viele Antworten enthalten über die positive Einschätzung hinaus ein „Danke“ an die Darstellerinnen und Darsteller sowie die Leitung des Theaterstücks.

7.2 Ergebnisse der Online-Befragung

Die Onlinebefragung wurde von 16 Personen genutzt. Die folgende Darstellung ist eine Zusammenfassung der Aussagen zu den gestellten Fragen:

1. Jeder Jeck ist anders! Wie anders bist du?

Zum einen lassen sich Antworten finden durch die ein Anderssein näher beschrieben wird, wie zum Beispiel durch „in gewisser Weise verrückt“. Eine andere Kategorie von Antworten betont, dass Anderssein eine Frage der Perspektive sei, wie zum Beispiel die Antwort: „Jeder ist ja anders.“

2. Mittendrin oder außen vor der sogenannten Gesellschaft: Wo stehst du?

Einige Personen geben an, „mittendrin“ in der sogenannten Gesellschaft zu stehen, wobei dies oft negativ konnotiert wird, wie zum Beispiel in „ich fürchte mittendrin“ oder „mehr als mir lieb ist.“ Andere geben an nicht zur sogenannten Gesellschaft zu gehören oder „daneben zu stehen.“ Ähnlich wie bei den Antworten zur vorherigen Frage gibt es auch hier eine Kategorie von Antworten, die zum Ausdruck bringt, dass die Fragestellung nicht so einfach zu beantworten ist: „Gehören wir nicht alle der Gesellschaft an?“

3. Was hat das Stück in dir bewegt?

Auf diese Frage ähneln die Antworten der Onlinebefragung dem Feedback auf den Postkarten. Viele Personen geben an, dass sie das Theaterstück berührt habe. Ergänzend zu den Antworten auf den Postkarten und den Audiostatements wird in der Onlinebefragung allerdings stärker deutlich, dass das Theaterstück auch zum Nachdenken über Vorurteile anderen Menschen gegenüber angeregt hat. Zudem wurde durch die ausführlicheren Antworten klarer, dass einige Personen sich durch das Theaterstück aufgefordert fühlten sich zu ändern, indem sie beispielsweise „in Zukunft mehr sie selbst sein wollen“ oder nach dem Theaterstück davon ausgehen, dass „anders sein noch glücklicher machen kann.“ Zudem gibt eine Person an, dass sie durch das Theaterstück nun wisse, dass dort Menschen

seien, mit denen sie in Kontakt treten könne. Eine einzige Person macht deutlich, ein „großes Fragezeichen“ zu verspüren, da aus ihrer Sicht das Theaterstück relevante Themen zu Inklusion und Stadt nur halbherzig darstelle.

4. Was ist dein Traum von einer Stadt für Alle?

Die Antworten auf die Frage nach der „Stadt für alle“ aus den Postkarten und Audio-statements können insofern durch die Onlinebefragung noch ergänzt werden, als dass aus der Onlinebefragung zusätzlich hervorgeht, dass „in einer Stadt für alle“ Räume geschaffen werden müssten, die Begegnung ermöglichen wie zum Beispiel durch ein solches Projekt wie „Inklü:City“.

5. Wie hat dir „Schrei mich an“ gefallen?

Die Hälfte aller Personen, die sich an der Online-Befragung beteiligt haben, geben an, dass ihnen „Schrei mich an“ außerordentlich gut gefallen habe. Weitere 37,5 Prozent beurteilen das Theaterstück mit sehr gut und 12,5 Prozent mit gut. Kategorien wie „mittelmäßig“ oder „überhaupt nicht“ wurden nicht genutzt.

7.3 Ergebnisse der Publikumsgespräche

Der Theaterpädagoge beginnt beide Publikumsgespräche mit der Frage, was das Stück beim Publikum ausgelöst habe. Auch in den Publikumsgesprächen bestätigt sich die durch die Auswertung der Postkarten und Audiostatements bereits gefestigte Annahme, dass das Theaterstück das Publikum stark auf der Gefühlsebene angesprochen hat. Denn auch hier erzählen Zuschauerinnen und Zuschauer, dass während des Theaterstücks Tränen geflossen seien oder dass das Theaterstück sie berührt habe. Zudem wird am Theaterstück der Umgang mit Klischees gelobt. Die Klischees seien zu Grabe getragen worden, betont eine Zuschauerin. Dies habe ihr besonders gefallen. Zudem wird stärker noch als durch die anderen Medien die schauspielerische Leistung der Darstellerinnen und Darsteller hervorgehoben. Einige sind von der Komik und Authentizität der Darstellung begeistert.

Ein Vorteil des Publikumsgesprächs ist es, dass das Publikum keine vorbereiteten Fragen beantwortet, sondern selber Fragen stellen kann. Auf diese Weise zeichnet sich noch stärker ab, was die Zuschauerinnen und Zuschauer an dem Theaterstück interessiert hat. Das Interesse des Publikums gilt vor allem der Entstehung der im Theaterstück verarbeiteten Geschichten. „Und dann bin ich hingegangen, als dann klar war, wer alles mitmacht, also diese 17 (...) und hab mit allen ein Gespräch geführt. (...) Und dann habe ich angefangen zu schreiben. (...) Das Stück ist zum Teil fiktiv, und es ist aber auch zum großen Teil sehr realistisch, authentisch, dokumentarisch, aber alles mit Absprache“, lautet die Antwort der Regisseurin zum Entstehungsprozess der Performance. Weiter beschäftigt das Publikum, ob die Darstellerinnen und Darsteller keine Ängste gehabt hätten, eine Bühne zu betreten. Einige der Teilnehmenden geben an, dass sie über den Zusammenhalt in der Gruppe den Mut gefunden hätten auf der Bühne zu stehen und dort zu sprechen.

Insgesamt bietet das Publikumsgespräch den Darstellerinnen und Darstellern und der Projektleitung die Möglichkeit, von der gemeinsamen Probenarbeit zu berichten.

Sie erzählen von sehr bewegenden neun Monaten mit vielen Höhen und Tiefen. Diese zeitintensive Erfahrung in einer Gruppe wird zum einen als große Herausforderung, aber auch als Lernmöglichkeit von ganz besonderer Qualität beschrieben. Interesse zeigt das Publikum auch daran, wie dieses Projekt nun fortgeführt werde. So wird beispielsweise in einem Gespräch diskutiert, ob das Theaterstück „Schrei mich an“ nicht auch in Schulen aufgeführt werden könne.

7.4 Schlussfolgerungen

Insgesamt haben 126 Personen, also mehr als ein Sechstel der Gesamtzahl der Besucherinnen und Besucher der Aufführungen, über die verschiedenen Medien – Online-Befragung, Postkarte oder Audiostatement – an der Befragung zum Hauptthema des „Inklü:City“-Projekts „Eine Stadt für alle“ teilgenommen. Die angebotenen Medien variieren stark in der Häufigkeit, in der sie genutzt wurden. Die Postkarten wurden ca. zehnmal so häufig genutzt wie die Audiostatements oder die Online-Befragung. Allerdings zeichnen sich die Antworten auf den Postkarten durch Kürze aus, während die Antworten der Online-Befragung oder die Audiostatements häufig länger ausfallen. Sie eignen sich zum einen besser zur Auswertung oder Interpretation, zum anderen ist in der Online-Befragung der Teil der Antworten, die eine hohe Reflexion bezüglich der Performance ausdrücken, besonders hoch. Dies spricht für eine besondere Qualität einer Online-Befragung, die dadurch zustande kommen könnte, dass die Online-Befragung erst bearbeitet wurde, nachdem die Zuschauerinnen und Zuschauer die Gelegenheit hatten, sich mit dem Theaterstück sowie seinen Inhalten intensiver auseinanderzusetzen. Die Postkarten und Audiostatements zeugen dagegen eher von Spontaneität. Die Publikumsgespräche zeichnen sich besonders durch einen dialogischen Charakter aus, der dem Publikum ermöglichte Nachfragen zu stellen.

Inhaltlich fallen die Aussagen unabhängig vom Partizipationsmedium sehr vielfältig aus. Auffällig ist allerdings, dass bis auf zwei Aussagen alle übrigen das Theaterstück positiv beschreiben. Als nachträglich positive Würdigung ist noch zu erwähnen, dass das Theaterstück beim Kölner Innovationspreis Behindertenpolitik 2015 mit einer Belobigung ausgezeichnet wurde. Erneut ein Zeichen für den öffentlichen Zuspruch und die Breitenwirksamkeit des Stücks.

8. Probenalltag, Problemfelder, Evaluationsfeedback und einige Empfehlungen

In diesem Kapitel möchten wir auf die in den vorigen Kapiteln mit Hilfe der Grounded Theory identifizierten Problemfelder eingehen. Wir kombinieren dies mit dem Bericht über die in unserer teilweise formativ durchgeführten Evaluation vorgenommenen Feedbacks unserer Ergebnisse mit dem Leitungsteam und den Teilnehmenden. Es gab insgesamt drei Gespräche mit dem Leitungsteam in wechselnden Besetzungen. Zum Leitungsteam zählen neben Regisseurin, Theaterpädagogen und Projektassistent auch noch der Projektleiter und die Projektträgerin. Weiterhin gab es ein großes Feedback-Gespräch unter Anwesenheit der meisten Teilnehmenden und des fast kompletten Leitungsteams.⁷ Auch die insgesamt 14 Einzelinterviews mit den Teilnehmenden hatten teilweise den Charakter von evaluativem Feedback seitens des Forschungsteams, da in diesen Interviews immer auch Fragen der Teilnehmenden im Hinblick auf den Projektstatus an der Tagesordnung waren.

Teilt man das Projekt in drei Phasen, so kann gesagt werden, dass die erste Phase als fast vollkommen gelungen wahrgenommen wird. Alle Teilnehmenden, dies wird in den Beobachtungen und deren Aufzeichnungen, den geführten Interviews und den Tagebuchaufzeichnungen deutlich, sind fast euphorisch über das Projekt zu diesem Zeitpunkt. Das Willkommen der Teilnehmenden in einer offenen und inklusiven Gruppe war beinahe perfekt. Die offene Haltung, das Laissez faire der Probenleitung kam dem in großem Maße entgegen. Das theaterpädagogische Warm-up und die Geschichten evozierenden Improvisationsübungen werden äußerst willkommen geheißen. Diese Struktur macht also das Faszinosum der Produktion für die Teilnehmenden aus.

Auch werden die Teilnehmenden von überbordenden, sonderpädagogischen Integrations-, Inklusions- bzw. Normalisierungsversuchen weitgehend verschont. Bezeichnend für diese Einstellung ist ein Gesprächsausschnitt mit dem Theaterpädagogen:

„Und bei Jennifer war es jetzt so, ich hab gemerkt, die Aufgabenstellung ist viel zu viel für sie, egal, wie ich sie runtergeschraubt hab, zu formulieren, die macht dann doch was anderes, wie sie interpretiert, und das Schöne daran ist, das ist ein wunderbarer Bruch von der Aufgabenstellung. Wir hatten so ne Raumbeweg-Sache, alle sind kreuz und quer im Raum, Jennifer hat das nur für sich so interpretiert: hinter der Säule verschwinden, wieder vorkommen, in der Mitte stehen, ein Satz sagen, wieder hinter der Säule verschwinden. Die hatte nur einen einzigen Weg und der hatte was mit Verstecken zu tun. Und die hat am Ende total gestrahlt, als ich gesagt habe: ‚Super, Jennifer, du hast zwar was ganz anderes gemacht, wie die Aufgabenstellung war.‘ Aber das war spannend auch für die anderen noch mal, weil es gebrochen ist. Ne, die hat das nicht brav erfüllt wie die anderen, sondern macht son bisschen ihr eigenes Ding, macht der Paul auch häufig. Da kannst du ne Aufgabe stellen, da hat die Regisseurin letzte Woche fünfmal gesagt: ‚Es ist jetzt losgegangen, du darfst

⁷ Ebenso wie die Einzelinterviews ist auch bei den Feedback-Interviews der Nachweis der zitierten Stellen über die Angabe von Jahr, Monat und Tag vorgenommen.

jetzt loslegen, du darfst jetzt anfangen, ne.' Von Paul kommt dann son spezial: ‚Ich bin Profi, ich weiß, wanns losgeht.' Du merkst aber genau: Du versteckst dich gerade hinter dem Profi. Worauf bereitest du dich gerade noch vor? Aber dann hat es noch mal einen eigenen Charme mit den beiden.“ (150113)

Tatsächlich bietet hier die künstlerische Ausrichtung des Projekts große Freiheit und einen Aktionsspielraum für besondere Subjektivitäten. Dies wird auch ausdrücklich von vielen Teilnehmenden positiv angesprochen:

„Ich fand es auch sehr schön, Paul als Partner zu haben, eine tolle Erfahrung. Welch ein wunderbarer Mensch, humorvoll, witzig, schlau, aufmerksam und mit galanten Zügen.“ (T3)

Zum großen Teil ist das Vertrauen der Leitung auf die Dynamik sozialer Prozesse, die durch die unmittelbar wechselseitige soziale Beziehung zwischen den höchst diversen Teilnehmenden entsteht, gerechtfertigt:

„Also immer wieder, ich glaub es ist die Konfrontation miteinander. Und wo hast du das denn draußen? Hast de ja nicht! Und die Chance hatten wir ja hier in der Gruppe. Ich hab meinen Horizont erweitert. Ich hatte auch das Gefühl, das ist hier Lebenshilfe gewesen in der Gruppe für mich, für mein weiteres Leben.“ (150622)

Wobei hier durch die Formulierung „Konfrontation“ deutlich ausgedrückt ist, dass dieser Prozess durchaus nicht immer ein harmonischer ist, dass Konflikte inbegriffen sind. In diesen praktischen, durch konkrete Anlässe motivierten Handlungsnotwendigkeiten werden wechselseitige Handlungsprozesse und die diesen zugrunde liegenden Grundeinstellungen und Grundmuster eigenen Handelns und Für-richtig-Haltens miteinander ausgehandelt und gegebenenfalls modifiziert:

„Ich hab n Helfersyndrom, ohne zu überlegen, ob das auch für den anderen ok ist. Da ham wir uns unterhalten mit Meike, da hab ich gesagt: ‚Ich bewundere dich, du machst so viel' und wenn ich dann sach: ‚Kann ich dir helfen?', dann sagst du: ‚Nene, ich krieg das schon hin', und so. Ja, Wahnsinn und so. Ja, man muss mehr mit den Leuten reden und rauskriegen, ob eine Hilfestellung auch recht ist oder ob die das jetzt allein machen will.“ (150622)

Insgesamt entsteht innerhalb des Kollektivs und seiner Mitglieder ein Flow des Probenalltags, welcher als Grundströmung sich stetig unter dem Prozess durchzieht und auch in den aufgetretenen Krisen zwar nicht von Turbulenzen verschont bleibt, aber dennoch letztlich Halt und Sicherheit vorgibt. Dies scheint uns ein prozessorientiertes Vorgehen zu sein, das als erstes, positives Ergebnis unserer Studie festgehalten werden sollte, um es an andere, ähnliche Projekte und an weitere inklusive (kulturelle) Bildungsprozesse im Sinne von best practice weiter zu geben.

8.1 Problemfeld 1: Die große Diversität des Kollektivs

In Kapitel 1.3 hatten wir die Fragen nach der Realisierung von auf gemeinsamen Werten oder Normen aufbauendem gemeinsamem Handeln, dem Wissen um die Situation des Gegenüber, der Anknüpfung an bestehende Normalitätskonzepte und der Konstruktion neuer Handlungs- und Verständnis erleichternder Konzepte gestellt. In Kapitel 4 haben wir erste Antworten darauf gefunden. Wir haben den Grundstil des Laissez faire mit seinen einzelnen Handlungs- und Kommunikationsstrategien der Machbarkeit, der Einschränkung, der Handlungsempfehlung, der kreativen Abwandlung, der Beschreibung körperlichen Eigensinns und der konkreten Handlungsanweisung beschrieben. Als moralische Grundhaltungen haben wir Rechtfertigung und kreative Normalitätsvertauschung sowie körperlichen Eigensinn und Rücksichtnahme als Normalitätsbestätigung eruieren können. Von der Leitung sind den Teilnehmenden konträre Tugenden zugeschrieben worden: offensive Haltungen mit starken Strategien und Eigenverantwortung sowie defensive Haltungen von Opfertum und Ablenkung.

Allerdings ergibt nun die gründliche Analyse des Datenmaterials, dass diese Grundhaltung, die in ihren grundlegenden Tendenzen von den Teilnehmenden goutiert wird, an manchen Stellen durch eine vorsichtige, konkretere Assistenz durch das Leitungsteam ergänzt werden könnte. Wir werden daher nun die Probleme des Projektes herausarbeiten, nicht, um die berühmt-berüchtigten Haare in der Suppe zu finden, sondern um zu eruieren, wie und was Kultur- und Bildungsorganisationen, die Inklusion umsetzen und vorantreiben sollen und wollen, aus den beobachteten Problemen, beginnenden Lösungsprozessen sowie vorgeschlagenen Lösungsansätzen lernen können. Wir wollen in diesem Kapitel Antworten auf die unter Kapitel 1.3 gestellten Fragen nach im Projekt aufgefundenen Verständigungsformen bzw. Verständigungsproblemen, den daraus entstehenden Handlungsformen und Handlungsproblemen sowie deren prozesshaften Problemlösungen zwischen den Menschen mit verschiedenen Behinderungen und Lebenswelten im Projekt finden.

So macht sich interessanterweise an den beiden Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten und an den tauben Teilnehmenden doch eine Schwierigkeit der Beteiligten fest, die große Diversität im Kollektiv zu verarbeiten. In konkreten Situationen fehlen Verständigungsformen, um sich über Motive auszutauschen und somit den Perspektivwechsel vollziehen zu können. Gelegentlich besteht Deutungs- und Handlungsunsicherheit bei einigen Teilnehmenden, wie sie bestimmtes Verhalten zu deuten haben und wie sie sich dazu verhalten sollen:

„Situation an der U-Bahnhaltestelle. Paul war schon dort. Er ist platt, schmeißt sich auf den Boden. Sollte ich ihn ansprechen? Habe ich falsch reagiert? Hatte ihn die ganze Zeit im Blick, konnte also jederzeit eingreifen, falls Passanten ihn angreifen würden. Habe mich erinnert, dass ich ihn früher schon in solcher Situation gesehen habe. In der Straßenbahn war er dann ganz ruhig.“ (T3, 30.09.2014)

Eine Teilnehmerin äußert auf einen der Teilnehmer mit einer Lernbehinderung bezogen:

„Ich weiß zu wenig von ihm, kann er seine Erkrankung erklären, würde mich gerne von der Leitung an die Hand genommen fühlen, um das herauszufinden.“ (141210)

Bei einer Teilnehmerin mit Lernschwierigkeiten habe das „Learning by doing“ funktioniert, bei einem anderen nicht. Sie habe diese Defizite dadurch zu mindern versucht, dass sie ihre Wissensbestände durch das unmittelbare Erfahrungswissen einer anderen Mitspielerin ergänzt habe, die einen Sohn mit einer Lernschwierigkeit habe. Diese habe gesagt, „den kriegen wir auch noch so, wie wir ihn brauchen.“ (141210) So konnten neue Handlungs- und Verständnis erleichternde Konzepte generiert werden.

Auch im Bezug auf die räumlich soziale Regelung und die moralisch gängige Deutung von Körperlichkeit bestehen zwischen den Teilnehmenden aufgrund ihrer Diversität Differenzen. Eine Teilnehmerin führt aus:

„Mit Paul ist das jetzt so, ich kann jetzt mit dem kuscheln. Das ist total ok. Das brauchte Zeit. Ich fand ihn ja eher übergriffig am Anfang, er war sehr schnell mit dieser Körperlichkeit, das war mir einfach zuviel und ich war mir auch unsicher: Was ist jetzt auch schon sexuell oder was ist einfach nur lieb gemeint? Und ich kann jetzt auch sagen: Ne, das reicht jetzt! Das auszuloten, das brauchte Zeit.“ (150622)

Tatsächlich scheint es so zu sein, dass in dem Moment, in dem die übliche verbale Kommunikation erschwert war, auch sofort dasjenige gemeinsame Handeln prekär wurde, welches explizit an anscheinend für allgemein gültig gehaltenen Werten oder Normen orientiert war. Wird Differenz körperlich gefühlt und mit moralischen Wertverletzungen konnotiert, so wirkt sie besonders stark belastend und schwer abwehrbar.

Alle Teilnehmenden halten in dieser Hinsicht den Einfluss der Faktoren Zeit und Gewöhnung auf den offenen Umgang miteinander für entscheidend. Dies ermögliche vor allem das direkte Artikulieren von eigenen Bedürfnissen und Schranken:

„Ne, das find ich jetzt blöd, bloß weil der jetzt behindert ist, kann ich nix sagen. Da kamen noch mehr Sachen, da hat der sich immer so breitbeinig neben mich hingesezt, mich eingeengt, ich hatte keinen Platz und auch Rückenschmerzen und das ist jetzt auch total weg. Weil ich anders auf ihn zugegangen bin. Ich hab den dann so genommen, wie er ist und jetzt macht der das auch alles gar nicht mehr und wenn der dann die Beine mal so breit macht, dann pack ich ihn am Knie und sag: ‚Komm, lass mir auch ein bisschen Platz.‘“ (150622)

Auch der soziale Kontakt zu den tauben Mitspielenden ist ohne weiteres nicht einfach herzustellen gewesen. Dies erweckt in einer Teilnehmerin Aggressionen gegenüber einem Mitspielenden und eine gewisse moralisch negative Beurteilung seines Verhaltens („Diva“) und die mit einer solchen moralischen Abwertung verbundenen Gefühle von Zorn und Geringschätzung:

„Ich hatte Aggressionen gegen den Gonzalo. Ich hätte so gern Blickkontakt gehabt. Hab ihn auch mal am Arm angefasst, aber da kam nix. Dann kam er mir auch vor wie eine kleine Diva. Und irgendwann hat sich das gedreht, das ist jetzt richtig herzlich. Da sagte die Regisseurin zu mir: ‚Der Gonzalo würde gerne noch mal was machen, wärst du damit einverstanden?‘ Da sag ich: ‚Ja, das find ich super, da krieg ich endlich mal die Aggressionen weg, wenn ich Kontakt zu dem habe.‘ Und so is es auch gewesen: Wir haben jetzt ein ganz herzliches Verhältnis, hab ich das Gefühl, der kommt auch von selber und drückt mich und lacht mit mir und macht Witzchen auf seine Art, seit wir in Kontakt gekommen sind. Das heißt für mich, Kontakt brauchen wir. Wir haben Blickkontakt, der kommt auf mich zu und schaut mich an, was früher nicht war. Ich bin ja auch kein Supermensch, ich hab auch meine Grenzen, da hab ich mich erweitert.“ (150622)

Die Teilnehmerin rückt uns die Relativität von Zeitvorstellungen ins Bewusstsein und damit scheint die Möglichkeit eines Perspektivwechsels verbunden zu sein:

„Ich glaub, der Gonzalo braucht genau die Zeit, die wir auch brauchen. So, wie er für mich neu ist, bin ich für ihn neu. Der war sehr konzentriert auf die Gebärdendolmetscherin. Als die Gebärdendolmetscherin weg war, wurde es auch weniger, da hat er sich mehr für uns geöffnet. Ich versteh das aber auch, wenn ich mir vorstelle, ich hör nix und spreche nicht. Deswegen finde ich eigentlich, das ging gar nicht langsam, sondern sehr schnell.“ (150622)

Dies zeigt erneut, dass bei Kommunikationsschwierigkeiten Handlungs- und Deutungsunsicherheiten entstehen können. Auch wird deutlich die positive Rolle von Vermittlungsansätzen seitens des Leitungsteams angesprochen. Diese Möglichkeit steht gleichberechtigt – jedoch im Projekt eher seltener realisiert – neben der Selbstentwicklung des Austausches zwischen den diversen Mitgliedern des Ensembles. In Kapitel 3.3 waren wir bereits auf die Erkenntnisse aus der Embodiment-Forschung für die Förderung des sozialen Miteinanders eingegangen. Hier kann durch eine zusätzliche Fokussierung auf Körperkontakt, Imitation und Bewegungsimprovisationen noch stärker, als in den Proben vorgenommen, deren positive Wirkung auf mit Behinderungen verbundene Vorurteile genutzt werden. Interessant ist, dass aus verschiedenen Gründen die Anwesenheit von Gebärdendolmetschern jenseits der absolut notwendigen Vermittlung von Informationen in den Proben nicht auszureichen scheint, um unmittelbare soziale Nähe und Wohlbehagen zwischen den potenziellen Kommunikationspartnern entstehen zu lassen. Das Erfinden medial unterstützter „direkter“ Kommunikationswege kann hier eine Lösung sein: „Bis ich dann irgendwie mit dem Handy angefangen hab zu schreiben zum Beispiel, ich gemerkt hab, das ist sein Medium, damit kann man kommunizieren.“ (150622)

Das Erleben von Differenzen muss die Wahrnehmung und die Perspektiven der Beteiligten aber nicht immer von negativ zu positiv verändern. Eine Teilnehmerin benennt einen nur im ersten Moment erstaunlichen Lernprozess; sie führt aus, dass Inklusion nicht unbedingt mit einem emotional positiven Gefühl verbunden sein muss.

Ihr zugrunde liege vielmehr eine moralische Grundhaltung des Respekts und der Anerkennung, die sich gerade gegenüber den Menschen bewähren muss, die ihr persönlich und emotional nicht zusagen:

„In meinem Fall war das umgekehrt, ich habe gelernt, dass ich nicht immer alles mögen muss und das ist auch Inklusion. Dass ich total respektiere, dass jemand anders ist, und kann auch seine, unsere Unterschiede akzeptieren, das heißt aber nicht, dass ich ein Fan davon bin. Ich habe immer gedacht, wenn man Inklusion ausübt, dann sind wir alle Freunde. Ne, das stimmt nicht! Und das finde ich gut so, das ist real.“ (150622)

Das Leitungsteam weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass „die Gruppengröße“ dazu geführt habe, dass die Kommunikation im Allgemeinen sehr umfangreich war. „12 hätten es auch getan.“ (150821) Allerdings glauben wir, dass auch ein besser ausgestattetes Team an den grundsätzlichen Mustern der Problemkonstitution und ihrer Lösungsstrategien wenig geändert hätte. Die Lösungen wären womöglich schneller und häufiger gefunden worden, was sicherlich von Vorteil gewesen wäre.

Lösungsvorschlag

Allgemein kann daraus die Erkenntnis abgeleitet werden, dass ein inklusives Kollektiv einen wesentlich höheren Anspruch an zeitliche und personelle Ressourcen mit sich bringt als ein weniger inklusives Kollektiv. Die Empfehlung für ähnlich inklusive Projekte kann daher nur lauten, schon im ersten Ansatz der Planung und Konzeption eine angemessene Passung zwischen der Größe des Kollektivs und den personellen und zeitlichen Ressourcen vorzunehmen. Durch eine zusätzliche Fokussierung auf Körperkontakt, Imitation und Bewegungsimprovisationen kann eine stärkere Förderung des sozialen Miteinanders erreicht werden. Gelegentlich sollte das erfolgreiche Grundmuster des Laissez faire ergänzt werden von einem Leitungsteam, das Impulse setzt. Hier erscheint uns auch die starke Kontrastierung von Offensive und Defensive als Definition des Teilnehmerverhaltens seitens der Leitung zu wertend zu sein, da ja auch defensive Haltungen seitens der Teilnehmenden durchaus sinnvoll und begründet sein können.

8.2 Problemfeld 2: Nähe und Distanz

Es gab im Projekt lange und anhaltende Diskussionen über Textstellen im Theaterbuch. Dies ist natürlich der biografischen Ausrichtung der Theaterproduktion geschuldet. Jedoch waren hier Konflikte zwischen den Teilnehmenden und der Regie recht ermüdend. Immer wieder wurden Differenzen zwischen den erzählten und erlebten Geschichten der Teilnehmenden und deren gefühltem und interpretiertem Sinn des Textes im Textbuch ins Feld geführt. Im Hintergrund stand das ständige Emotionsmanagement der Teilnehmenden, das zu keiner Zeit in ein Gleichgewicht gekommen ist. Das Changieren zwischen Angst und Zweifel auf der einen und Überwindung und Mut auf der anderen Seite blieb ständig prekär. Daher möchten wir hier die Entwicklung dieses Prozesses innerhalb der Produktion nachzeichnen:



Ein erster Bruch mit der anfangs dominierenden Euphorie entsteht nach zwei Monaten, als deutlich wird, dass die Improvisationseinladungen auch über ein gewisses Ziel hinausgehen können (vgl. Kap 5.3). Die Regisseurin nennt dies: „Die Teilnehmer gehen über ihre Grenzen hinaus.“ (150721) Aber schon im Dezember wird deutlich, dass nicht alle Teilnehmenden diesen Weg mitgehen wollen. So steigt jemand explizit mit der Begründung aus: „Ich kam mir manchmal vor, wie in einer Gruppentherapie.“ Die Person empfand es als belastend, dass oftmals Traumata einzelner Teilnehmenden zum Thema wurden, „das nimmst DU dann mit nach Hause und denkst: Der Arme. Und grübelst darüber nach.“ (150109) Auch im weiteren Verlauf der Proben waren sich zwei Teilnehmende des Öfteren unsicher, ob sie dabei bleiben sollten, zeitweise war ein Ausstieg nicht unwahrscheinlich: Eine Mitspielerin hat ihren Part nur bei der Premiere spielen können, danach war es ihr unmöglich, weiter aufzutreten.

An dieser Stelle ist es unumgänglich, in aller Kürze auf die theaterwissenschaftlichen Hintergründe des Stücks „Schrei mich an“ einzugehen. Das Theaterstück kann als biografisches Theater begriffen werden. Damit steht die Produktion in der Tradition des dokumentarischen Theaters, dessen erste Höhepunkte in den 1960er Jahren mit Rolf Hochhuths „Der Stellvertreter“, Heiner Kipphardts „In der Sache J. Robert Oppenheimer“ und „Bruder Eichmann“ sowie Peter Weiss' „Die Ermittlung“ erreicht werden. Aufklärung in einem weiteren politischen Sinn war hier Zweck dieser Produktionen. Seit Ende der 1990er Jahre beginnt diese Form des Theaters in neuer Gestalt wieder zu florieren. Allerdings nicht in einem direkt aufklärerischen und politischen Sinn, sondern eher auf indirektem Wege. Nicht politisches Theater,

sondern Theater, das auf gesellschaftliche und damit unter anderem auch auf politische Weise relevant ist, ist das Ziel solcher Inszenierungen. (Sieburg/Deck 2011)

Von besonderer Wichtigkeit ist in diesem Zusammenhang, wie die Darstellerinnen und Darsteller konzeptionell verstanden werden. Oft wird hier der Begriff der „Experten“ angewendet. Er ist an den in der theaterwissenschaftlichen Diskussion heutzutage relevanten Begriff der „Experten des Alltags“ angelehnt. Prägend für diese Konzeption ist seit 15 Jahren das Regiekollektiv Rimini Protokoll. (vgl. Dreysse/Malzacher 2007) Ähnliche, in manchen Details allerdings abweichende Ansätze findet man aber auch bei vielen anderen Regisseuren wie etwa bei Hoffman und Lindholm, Volker Lösch u. a. Diese Konzeption hat die Begriffe von Laien oder Amateuren völlig verändert und in einen ganz eigenen Inszenierungszusammenhang gestellt. Waren Laien zunächst in Volks- oder Schultheatern nicht professionelle Schauspielerinnen und Schauspieler, die die gleichen Stücke aufgeführt haben wie professionelle Ensembles, so ist in diesen neuen Produktionen der Laie als Experte qua Expertentum ein wesentlicher sowohl inhaltlicher als auch formaler Gestus der Inszenierungen. Zahlreiche Produktionen haben in diesem Sinne immer wieder Experten, die aus ihrem alltäglichen Lebenswelt berichten, auf die Bühne bzw. in den Fokus theatraler Inszenierungen gebracht. So wird Theater vielstimmig und bringt bis dato für Theater unrelevante Inhalte zu Gehör. Authentizität wird hier inszeniert, zugleich wird aber oft auch auf eine reflexive Inszenierung bzw. Brechung dieser Authentizität Wert gelegt. Authentizität ist in diesem Verständnis nicht einfach nur authentisch, es wird auch gezeigt, wie zur Authentizität auch deren Inszenierung gehört. Denn Alltag ist – wie schon Erving Goffman (1973 und 2003) erkannt hat – in sich ein theatrales Ereignis.

Für diese Entwicklungen hat der Theaterwissenschaftler Hans-Thies Lehmann den Begriff postdramatisches Theater entwickelt. (Lehmann 1999) Allerdings ist in den letzten Jahren auch eine Renaissance des Erzählens zu beobachten (vgl. Tecklenburg 2014), sodass Lehmanns These inzwischen nicht mehr unumstritten dasteht. So spricht etwa André Eiermann (Eiermann 2009) inzwischen von einem postspektakulären Theater, das sich wiederum von seinem Vorgänger, dem postdramatischen Theater absetzt, indem es sich wieder dem Erzählen zuwendet.

Das Theaterstück „Schrei mich an“ befindet sich mitten in dieser Gemengelage: Dem postdramatischen Theater entspricht sein Collage-Stil, das keine linear erzählte Handlung hat. Allerdings lässt es einen Blick hinter die Inszeniertheit von Authentizität vermissen: Hier stehen die Darstellenden in einem „Eins-zu-eins-Verhältnis“ zu sich. Ein Darstellender spielt immer nur eine Rolle und diese Rolle ist mehr oder weniger identisch mit ihm als Person. Insgesamt fokussiert „Schrei mich an“ mehr auf das einfache Erzählen von als schlicht authentisch aufgefassten Geschichten, das komplexe Verhältnis von Authentizität und Inszenierung sowie Brüche dieser Konzeption werden nicht gezeigt. Auch wird der Begriff der „Experten des Alltags“ nicht eindeutig übernommen (vgl. Kap. 4.2).

Tatsächlich war daher die Konzeption des Stückes im Leitungsteam nicht unumstritten. So berichtet der Theaterpädagoge, dass er persönlich einen anderen Ansatz als die Regisseurin bezüglich der Nähe der Rollen zu den einzelnen Darstellerinnen und Darstellern hat: „Anderes Schutzprogramm, andere Definition von biografischem Arbeiten, wie weit gehe ich da rein. (...) Im Zweiergespräch kommt das raus, flupp, und nachher bereut man das.“ (150821) Er bestätigt zunächst die Sorge der Teilnehmenden, „etwas zu viel von sich preiszugeben.“ Aber nach den Reaktionen des Publikums war allen klar: „Das ist safe.“ (150821) Er habe sich in Bezug auf die Geschichte eines der Mitspieler lange Zeit überlegt, „ob das zu weit geht, ist das Therapie, aber die Regisseurin hat den Bogen gekriegt, den reinzunehmen.“ (150821) Somit hat sich also für ihn ein Wandel in seiner zunächst eher von dem Ansatz der Regisseurin abweichenden Auffassung vollzogen. Letztendlich ist für ihn entscheidend, dass ein „Erfahrungsschatz geöffnet“ worden ist. (150821) Die Regisseurin macht deutlich, dass jemand jederzeit „zurücknehmen“ könne, jemand „ist nicht verpflichtet“, die Geschichte mit ins Stück zu nehmen. (150821)

Der Produzent auf der anderen Seite empfindet das künstlerische Ergebnis des Theaterstücks aufgrund dieser konzeptionellen Entscheidung der Regie als eher „befriedigend, denn als herausragend.“ „Eingelöst hat sich die Vielfältigkeit. Der Auftritt der Menschen auf der Bühne, ihre Wahrhaftigkeit, ihre Authentizität (...) hat mich unheimlich beeindruckt.“ (150706) Allerdings sei mit dieser „Eins-zu-eins-Situation“ die künstlerische Qualität, die er in der freien Imagination und einer spielerischen Experimentierfreude erwartet und erhofft hätte, etwas zu kurz gekommen.

Auch die Projektträgerin schließt sich im Tenor diesem Statement an. In ihrer übergreifenden Gesamtbeurteilung des Stücks resümiert sie eindeutig positiv wie folgt: „Viele Wege führen nach Rom.“ (150706) Die Art der Theaterentwicklung sei allerdings anders gewesen, als sie es sich vorgestellt hätte. Sie habe das Stück aber „vom Ergebnis her letztlich auch als sehr berührend“ empfunden.

Es hätten „Einzelinterviews anstatt Themenentwicklung im Gruppenprozess“ stattgefunden. So sei eine Beziehung zwischen Rolle und Schauspieler entstanden, die „Eins-zu-eins“ und somit „klar fürs Publikum identifizierbar“ gewesen sei, welche Geschichte zu welchem Schauspieler gepasst hätte. (150706) Im Vorprojekt, in dem sie selbst Regie geführt hatte, sei mehr über Gruppenimprovisationen gearbeitet worden, auch autobiografisch, aber es seien in „Kleingruppen gemeinsam Szenen entwickelt“ worden. Dort hätten die Teilnehmenden „mehr selber gespielt“: „Eine ist Autorin aus dem eigenen Leben und die anderen setzen es als Szene um, sodass die Teilnehmer über das Spielen in die Lebenswelten der anderen hineinkommen, sie erleben und darin handeln.“ Es sei darauf angekommen, „im Prozess über das künstlerische Tun etwas miteinander zu entwickeln, es konkret im Spielen miteinander zu verzahnen und darin dann die Erfahrung zu machen.“ Dies sollte den Mitspielenden und dem Publikum gleichermaßen ermöglichen, „aus ihrem eigenen Fahrwasser und den eigenen Erfahrungen herauszukommen und etwas Neues zu erfahren.“ (150706) Die ursprüngliche Idee war, dass z. B. „die Kleinwüchsige in die Rolle der Transfrau einsteigt und ein Mitspieler mit Lernbehinderung hält die Trauungsrede.“ (150706)

In der Theaterproduktion „Schrei mich an“ habe das „nicht über das Spielen, sondern das Erzählen der eigenen Geschichte“ funktioniert. Im Vorgängerstück hätte es „mehr politische Forderungen über künstlerische Darstellung gegen Schubladendenken“ gegeben, es sei mehr „mit Zuschreibungen aus der anderen Gruppe gespielt“ worden.

Lösungsvorschlag

Es ist anzuraten, über konzeptionelle Überarbeitung (etwa durch Einführung von Rollen) nachzudenken oder bessere und sehr intensive Kommunikation zwischen der Regie und der jeweiligen Teilnehmenden zu pflegen. Es erscheint nach den Ausführungen von Regisseurin und Theaterpädagogen zudem ratsam, eine Choreografin und einen Dramaturgen zu engagieren.

8.3 Problemfeld 3: Mangelnde Kommunikation zwischen Leitung und Ensemble

Es ist in den Interviews und in den Tagebuchaufzeichnungen des Öfteren angeklungen, dass die Organisation seitens des Leitungsteams in der zweiten Phase des Projekts zwischen Januar und April von den Teilnehmenden als nicht zufriedenstellend wahrgenommen wurde. In der mittleren Phase vor allem werden Defizite spürbar:

„Nicht alles an dem Projekt ist super. Teilweise haben wir das Gefühl, Klischees bedienen zu müssen. Es gibt Rivalitäten, es gibt Streitereien, verletzte Gefühle. (...) Manchmal wurden wir gebeten, Texte zu schreiben, die jedoch nie ihren Weg in das Stück fanden, kommentarlos. Wir hatten uns die Mühe gemacht, ohne zu wissen, warum.“ (T2)

Neben der Textarbeit war die Regelung der Gebärdendolmetschung eine mehrmonatige Baustelle. Zunächst sollten zwei Teilnehmende am Stück, eine war ausgebildete Gebärdendolmetscherin, der zweite befand sich noch in der Ausbildung zum Gebärdendolmetscher, diese Aufgabe übernehmen. Es stellte sich jedoch heraus, dass seine Gebärdensprachenkenntnisse noch nicht entwickelt genug waren. Es wurden dann noch drei weitere Dolmetscherinnen bzw. Dolmetscher angefragt. Letztendlich trat dann die Teilnehmerin, die im Hauptberuf Gebärdendolmetscherin ist, von ihrer Rolle als Spielerin zurück und beschränkte sich auf das Dolmetschen. Ursache dieser Problematik war laut der Projektleitung, dass „Gebärdendolmetschen nicht in der Kostenkalkulation war.“ (150706) Auch gab es Unklarheiten, ob die Regisseurin oder der Projektleiter das Problem lösen sollte.

Vom Theaterpädagogen werden diese Probleme durchaus anerkannt und die Berechtigung der Kritik akzeptiert: „In bestimmten Momenten muss man 100 Prozent für die Gruppe da sein und für niemand anders, da braucht es noch ne Menge mehr Antennen, um wirklich alles mitzukriegen, man muss sich auf vielmehr einzelne Bedürfnisse einlassen als in anderen Gruppen, wo man glatt bügeln kann und sagen: ‚Damit könnt ihr alleine fertig werden.‘ Die Ursache dieser Probleme sieht er letztlich in Unstimmigkeiten auf Seiten des Leitungsteams: „Die Leitungsteamebene muss stimmen, Vertrauen und Offenheit muss funktionieren.“ (150821)

Lösungsvorschlag

Der Kostenplan muss gründlich auf alle möglichen Bedürfnisse hin konzipiert sein. Längere Besprechungseinheiten zwischen Projektleitung und künstlerischem Team sind empfehlenswert. Angesichts der hohen Ansprüche, die ein derart inklusives Projekt fordert, ist eine gute Implementierung des Projekts mit personellen Ressourcen extrem wichtig. Auch die Feedbackrunden mit den Teilnehmenden während der Proben sollten mit reichlich Zeitressourcen ausgestattet sein.

8.4 Problemfeld 4: Mangelnde Organisation innerhalb der Leitung

In den Interviews mit der Leitungsebene spiegelte sich dieser Umstand darin wieder, dass es auf Leitungsebene schon seit Beginn des Projekts Missverständnisse, Vertrauenskrisen, Abstimmungsprobleme und Meinungsverschiedenheiten gegeben hatte. Zunächst war die zuerst vorgesehene Regisseurin kurzfristig abgesprungen. Danach ist dann die neue und aktuelle Regisseurin eingesprungen. Allerdings sei dann die Zeit zu knapp gewesen, um sich über konzeptionelle und organisatorische Auffassungsunterschiede gründlich zu verständigen. So gab es nach den Ausführungen aller fünf in diese Prozesse eingebundenen Personen Entscheidungsunklarheiten und Kommunikationsschwierigkeiten. Von Anbeginn an gab es nach den Ausführungen aller Mitglieder des Leitungsteams Unklarheit über die Rollenverteilung. So sei z. B. nie geklärt worden, ob der Projektassistent auch als Regieassistent anzusehen sei. Der Theaterpädagoge führt aus: „Wir schwimmen, was Rollenfindung anbetrifft.“ (150821) Er habe sich dann entschlossen, „in die zweite Reihe zu treten“ und die alleinige Regie der Regisseurin zu überlassen, sich selbst auf die Rolle des Theaterpädagogen zu beschränken.

Der erste konkrete „Stolperstein“ war nach den Worten des Theaterpädagogen bereits im August, als es um die Bezeichnung und Besetzung des Auswahlverfahrens der Teilnehmenden ging: Der Projektleiter hätte „Casting“ präferiert, während die Regisseurin auf der Bezeichnung „Interviews“ bestanden hätte. Die Rolle des Projektassistenten ist von der Regisseurin auf die bloße Begrüßung und Registrierung der Bewerberinnen und Bewerber reduziert worden, Mitwirkung und Mitspracherecht bei der Auswahl wurde ihm nicht eingeräumt. Der Projektleiter seinerseits habe für eine Miteinbeziehung des Projektassistenten plädiert. (150821) Das habe zu einem großen Streit geführt: „Die Projektträgerin kam aus dem Urlaub, da musste ich mit ihr telefonieren und sagen, es hat so gekracht. Die Regisseurin wäre fast ausgestiegen, kitten, kitten, kitten!“ (150821) Leider habe sich die Kluft zwischen Regisseurin und Projektleitung aber nicht mehr überbrücken lassen. So bezeichnet die Regisseurin den Projektleiter im Feedbackinterview als „Controller“, er habe den Projektassistenten „da bei uns reingesetzt als Spion“, der dem Projektleiter über die Abläufe Bericht erstattet. (150821) Über den Projektassistenten berichtet sie, er habe „Probleme damit, zu organisieren, was das Schriftliche betrifft, wir mussten immer kontrollieren.“ (1508214801) Der Theaterpädagoge verweist darauf, dass seiner Meinung nach „die Projektleitung hätte Weichen stellen müssen.“ (150821)

Projektleiter und Projektträgerin geben dagegen an, dass die Regisseurin zu wenig im Team mit der Leitungsebene kooperiert habe. Anfang Januar habe sie eine „einsame Entscheidung getroffen“, indem sie das Textbuch ohne Absprachen vorgelegt habe, ihre Begründung sei gewesen, dass „sie ein Stück schreibe.“ Dies liege in der Deutung von Projektleiter und Projektträgerin an ihrem Arbeitshintergrund „Stadttheater“, wo hierarchischere Strukturen üblich seien.

Der Theaterpädagoge fasst die Problematik während eines großen Teils der Produktion so zusammen: Es wurde viel „Energie verschwendet, Vertrauen herzustellen bzw. gegen das Misstrauen anzukämpfen.“ Es wurde erst dann besser, als der Projektassistent mit den Teilnehmenden Einzelproben machen durfte. Erst zu diesem Zeitpunkt, also Mitte April, war nach den Ausführungen des Theaterpädagogen für das Team „der Moment der Rollenfindung“ erreicht. (150821)

Es kann natürlich nicht Aufgabe dieser Evaluation sein, jemandem in diesem Meinungskonflikt Recht und jemand anderem Unrecht zuzusprechen. Lediglich die Tatsache, dass es die thematisierten Konflikte und Krisen nach Übereinstimmung aller Beteiligten gegeben hat, ist hier zu konstatieren und auf die negativen Folgen hinzuweisen.

Lösungsvorschlag

Tatsächlich scheinen solche Unstimmigkeiten eine Zeit lang wenig Wirkung auf das Kollektiv gehabt zu haben. Ab einem bestimmten Punkt aber begannen sich diese Unstimmigkeiten auf die Qualität der Organisation niederzuschlagen und wurden so für die Teilnehmenden spürbar. Dafür spricht auch die Wahrnehmungskurve, die von den allermeisten Teilnehmenden im Projektverlauf nach der ersten euphorischen Anfangsphase empfunden wurde. Es empfiehlt sich daher, Unstimmigkeiten auf Leitungsebene wirklich sehr gründlich auszuräumen bzw. vertrauensbildende Maßnahmen zu implementieren. Bei der Auswahl des Teams sollte auf Stimmigkeiten der jeweiligen Ansätze und der persönlichen Verträglichkeiten geachtet werden. Es sollten für ein ähnliches Projekt mehrere Monate Zeit für die Akquise des Ensembles, des Leitungsteams und die Konzeption eingeräumt werden. Auch im Falle, dass es zu einer ungeplanten Umbesetzung kommt, sollte sich in jedem Fall genügend Zeit zur Neubesetzung genommen werden. Mehrere Konzeptionstreffen sollten mit dem Leitungsteam abgehalten werden.

Dann sollte es entweder klarere Rollenverteilung und Arbeitsteilung oder explizit ausgemachte Teamarbeit geben. Es sollte ein besseres Monitoring im Team stattfinden. Da aber gerade im Kulturbusiness Umbesetzungen und Veränderungen virulent sind, sollte von vorneherein auf Exit-Strategien und Notfahrpläne Wert gelegt werden. Supervision sollte zu den Ingredienzien einer solchen Produktion gehören.

8.5 Problemfeld 5: Stammtisch als zweite, verdeckte Regie

Zu den Proben gehört aber nicht nur das, was innerhalb des Probenraumes stattfindet. Wichtig sind auch die regelmäßigen Stammtisch-Treffen in einem Restaurant in der Südstadt und die Pausen, die von den Teilnehmenden entweder im Vorraum oder an langen Probentagen auch draußen in der Südstadt in einem Café, in einem



Park oder in einem Restaurant verbracht werden. Wir schließen hier zur Illustration eine ethnografische Beschreibung der Mittagspause vom 3. Oktober 2014 an:

Endlich wird vom Theaterpädagogen die Mittagspause angekündigt. Für mich ist diese Situation eigentlich die erste Herausforderung. Die Teilnehmenden – ohne die drei Leitungskräfte – beraten darüber, wohin gegangen werden soll. Ob zusammen oder jeder einzeln oder in kleineren Zusammenschlüssen ist mir nicht klar. So sondern sich auch schnell einige ab. Ich schwanke, ob ich mich einer kleineren Abspaltung anschließen soll. Aber da sind sie schon weg. Ich bleibe, bis ich dann schließlich in der größeren Schar mitschwimme. Ein gutes Dutzend bewegt sich langsam und eher wenig bedächtig nach einigem Hin und Her auf dem von Herbstsonne beschienenen Trottoir entlang. Ich fühle mich gestresst, da ich einerseits mitkommen und andererseits mit meinem Stock niemandem in die Füße hauen möchte. Gerade bei Sophie wäre mir dies extrem unangenehm, da sie ja mit dem Rollator unterwegs ist und bei Berührung mit meinem Langstock schaden nehmen könnte. Ich bin also so vorsichtig wie möglich und benutze den Stock sehr zurückhaltend, kaum pendelnd, sondern vor allem als Schutz vor den Körper gehalten.

Dann endet dieser Marsch bei einer Bäckerei, vor der mehrere Tische und Stühle auf dem Bürgersteig stehen. Vor der Theke entsteht ein ziemliches Gewühl und Durcheinander: Drei Teilchen für Paul, „für mich bitte ein ganz großes Käse-Schinken-Baguette“ kichert Jennifer aufgekratzt, einen Tee für Merdad, dazwischen will ich endlich meine Bestellung loswerden, weil ich trotz meiner Größe immer Angst habe, übersehen zu werden. Violetta ist so lieb, mir meinen Pflaumenkuchen mit Sahne und die dazu gehörige Cola zum Tisch zu bringen, weil ich als Blinder mit

meinem Stock genug mit dem Durchlavieren zwischen Tischen, Stühlen, menschlichen Beinen und Rollatoren beschäftigt bin. Endlich sitze ich, Erleichterung macht sich bei mir breit. Ob ich auch – nicht zuletzt wegen der Wespen – klar käme, will Violetta wissen. Ja, ich höre sie ja anfliegen, meine ich ziemlich optimistisch angesichts der Schar und dem Verkehr geschuldeten, nicht unbeträchtlichen Geräuschpegels. Allerdings ist da doch etwas dran, denn sitzend fühle ich mich doch den Unwägbarkeiten des Lebens mitsamt fliegenden Insekten besser gewappnet. Langsam breitet sich tatsächlich ein gewisses Wohlgefühl bei mir aus.

Susanne sagt mir, dass sie auch so einen wie Paul zu Hause habe, und drei Teilchen, das hätte die Bäckersfrau schon gewundert, aber das sei völlig normal und im Übrigen auch gut so. Da hätten wir dem deutschen Einzelhandel mal eine echte Herausforderung verpasst und das auch noch am Tag der deutschen Einheit, ist meine Antwort. „Aber wenn nicht heute, wann dann?“, sagt sie ironisch. „Schließlich gehörten wir jetzt auch dazu.“ Da hat sie recht, ich finde die Schar durchaus intelligent und einheitsstauglich. Tatsächlich fühle ich mich als ein Teil dieser Schar, das bereitet mir ein gutes Gefühl. Dass sie recht besonders ist, erfüllt mich sowohl mit Freude, Amusement, einem gewissen Stolz, ja sogar mit einer merkwürdigen Schadenfreude gegenüber der Außenwelt.

Diese nicht-probenmäßigen Aktivitäten haben die Kapazität, das soziale Miteinander des Ensembles mitzuprägen. Die Pausen werden dabei im Verlaufe des Projekts von dem so genannten Stammtisch ergänzt, zu dem ein Teil der Teilnehmenden sich regelmäßig nach den Proben in einem Restaurant, das in der Nähe des Probenorts liegt, trifft. In den Interviews mit den Teilnehmenden (vgl. Kap 6.1 und 6.2) hat sich gezeigt, dass viele von ihnen den so genannten „Stammtisch“ nach den Proben für ein sehr wichtiges Mittel der Aussprache und Orientierung erachten. Es werden Szenen inhaltlich diskutiert, Meinungen dazu ausgetauscht, Zweifel geäußert und Alternativen imaginiert. Hier entstehen auch weitergehende Kontakte zwischen den Teilnehmenden. Deren Funktion spricht auch folgende Tagebuchstelle an: „Vor ein paar Tagen war Christoph bei mir, auch er war kurz davor auszusteigen, weil er große Versagensängste hatte. Aber das Handtuch zu schmeißen, dieser Angst einfach nachzugeben, kann uns persönlich nicht weiterbringen, das wurde Christoph und mir in dem Gespräch klar und wir suchten nach einer Lösung.“ (T2)

Nun soll hier keinesfalls etwas gegen solche spontanen Vergesellschaftungsformen gesagt sein. Spontan sich entwickelnde Geselligkeitsformen sind natürlich zu begrüßen. Jedoch erscheint es aus zwei Hinsichten interessant, diesem Kommunikationsort nähere Beachtung zu schenken. Denn hier wird zum einen das Stück reflektiert und im Grunde alternativ geschrieben und zum anderen wird der spontane Austausch innerhalb einer bestimmten Fraktion des Kollektives bestärkt, während derjenige Teil des Kollektivs, der nicht an dieser Geselligkeitsform partizipiert, die Chancen des sich selbst justierenden Austausches nicht nutzen kann. Denn es ist anscheinend für einige Projektteilnehmenden strukturell schwierig, an diesen Treffen teilzuhaben: Die beiden Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten und die tauben Teilnehmenden sind dort nie zugegen gewesen.

Lösungsvorschlag

Eine gelegentliche Präsenz eines Mitglieds des Leitungsteams beim Stammtisch könnte die Kluft zwischen Teilnehmenden und Leitung verringern helfen, dies gerade dann, wenn seitens der Leitung realisiert werden sollte, dass Spannungen virulent geworden sind. Außerdem sollte die Leitung ein Auge darauf haben, ob einige der Teilnehmenden strukturell schlechten Zugang zu diesem Ort haben und ob dies gegebenenfalls zu Konsequenzen im Kollektiv führt. Es sollte daher von der Leitung darauf geachtet werden, dass alle Mitglieder des Kollektivs um die Chance wissen, die ihnen diese Geselligkeitsformen bieten. Daher empfehlen wir, deren Anwesenheit dort durch das Leitungsteam zu thematisieren und deren Partizipation irgendetwas sicher zu stellen.

8.6 Problemfeld 6: Mangelnde Mitbestimmung der behinderten Teilnehmenden

In den Interviews klang durch, dass das Leitungsteam gelegentlich Schwierigkeiten damit gehabt hätte, die Perspektivenübernahme aller Teilnehmenden zu leisten. In der großen Aussprache gegen Ende des Theaterprojektes schlägt ein Teilnehmer vor, eine Sprecherin oder einen Sprecher aus dem Kreis der Beteiligten zu wählen, der als Vertretung der Gruppe mit der Leitung sprechen kann. Die Regisseurin und der Theaterpädagoge halten dies für eine gute Idee, die Regisseurin nennt diese Position „Ensemblesprecher“, der Begriff „Gruppensprecher“ wird von den Teilnehmenden ins Spiel gebracht. Allerdings hakt der Projektassistent nach und gibt seine Irritation indirekt zu erkennen:

Projektassistent: „Hast du den Eindruck, dass du das gebraucht hättest? Brauchst du jemand, der für dich spricht?“

Jürgen: „Direkt gemerkt, aber so das Gefühl, dass so was sich positiv bemerkbar machen würde, um jetzt Dinge, die während der Zeit aufkommen, wir hatten ja auch diese Feedbackrunden und ich hatte so das Gefühl am Anfang, dass ich nicht direkt das sagen würde, was mir auf dem Herzen liegt. Weil ich ja auch, nehmen wir mal an, der Projektassistent macht immer das und das, das sag ich nicht direkt, weil ich ja nicht die Fachkompetenz hab, dir zu sagen, wenn du fachlich etwas falsch machst, aus MEINER SICHT! Wenn ich mit jemand anderem spreche, der das dann mit dir bespricht, dann ist das vielleicht, äh, dann kommt das besser rüber.“

Es folgt eine lange Pause.

Projektassistent: „Ich wollt eigentlich nur wissen, ob's das für dich gegeben hat, hier in diesem Projekt, speziell, dass du das Gefühl hattest, da waren Dinge, die du eigentlich ansprechen wolltest, aber das ging dann irgendwie nicht.“

Jürgen bejaht dies und erklärt erneut, dass er manchmal nicht wusste, ob sein Problem ein allgemeines gewesen sei, und dass er daher eher lieber nichts gesagt habe, da er damit vielleicht jemanden treffen würde.

Projektassistent: „Aber dann hats so was gegeben, dass du das Gefühl hattest, es gab Dinge, die wollt ich eigentlich aussprechen, dir fehlten dann die Mittel oder du wusstest nicht, mit wem du sprechen solltest.“ (150622)

Dieser Gesprächsausschnitt zeigt, wie verwundert ein Teil des Leitungsteams über diesen Wunsch ist. Hier schien nicht ganz klar gewesen zu sein, dass es zwischen Teilnehmenden und Leitung ein Machtgefälle gibt, das sich in dem Selbstvertrauen zumindest einiger Teilnehmenden so ausdrückt, dass gewisse Dinge unausgesprochen bleiben. Hier scheint uns ein blinder Fleck der Leitung zu sein.

Solche Machtunterschiede erscheinen uns strukturell zu sein, wenn innerhalb der Leitung die Diversität des Kollektivs nicht berücksichtigt ist. In einem späteren Feedback-Interview räumt der Theaterpädagoge auch ein, dass „jemand mit Behinderung als Teil des Leitungsteams dabei hätte sein müssen, wenn man das mit Konsequenz durchzieht. Es hätte noch mal mehr geöffnet.“ (150821) Auch die Projektträgerin führt in einem anderen Feedback-Interview zu diesem Thema aus: „Es braucht auch auf der Leitungsebene jemand mit Behinderung.“ (150721) Sie hält es nicht für ausreichend, einen behinderten Experten auf der Beratungsebene zu engagieren. Sie formuliert aber im Weiteren eigene Probleme, eine geeignete Person für diese Aufgabe zu finden. Hier spiegelt sich ihrer Meinung nach die gesellschaftliche Diskrepanz wieder, denn es gebe keine Profis mit Behinderung für diese Aufgabe. (150721)

Auch sollten bei den Transfer-Workshops ursprünglich zwei oder drei Mitglieder aus dem Ensemble dabei sein. Auch dies wurde nicht realisiert. Gemäß dem unter Kapitel 1.3 diskutierten Anspruch des Projekts, auch auf der Führungsebene Behinderung zu repräsentieren, liegt hier ein Realisierungsdefizit.

Lösungsvorschlag

Es sollte über die Etablierung einer Gruppensprecherin, eines Sozialbeauftragten oder einer Ensemblesprecherin nachgedacht werden. Zudem ist die Beteiligung eines Menschen mit Behinderung im Leitungsteam unabdingbar.

8.7 Ende gut, alles gut?

In der letzten Phase des Projekts findet eine Art Synthese aus den beiden vorhergehenden Phasen statt. Zwar bleiben die Erinnerungen an die Defizite der zweiten Phase im Gedächtnis, jedoch wird dies durch die Vollendung des Stücks und den Erfolg der Aufführungen stark kompensiert. Ende gut, alles gut?

Der Theaterpädagoge fasst den Erfolg des Stücks in die Worte: „Einer der Hauptpunkte ist aufgegangen: Aus einer Gruppe ein Ensemble zu formieren, dass die am Ende auch eine Gemeinschaft formieren auf der Bühne und den Spirit davon auch noch mal auf die Zuschauer überträgt.“ (150821) Es sei für ihn ein „Stück Menschlichkeit in der Purheit aufgegangen“, dies habe das Stück „übertransportiert“, und die Zuschauer „berührt“. (150821)

Die Regisseurin führt aus, für sie zähle, dass „die Leute einzeln mit dem zufrieden waren, was am Ende für sie dabei herausgekommen ist.“ (150821) Jeder und jede der Teilnehmenden sei am Ende „stolz, über seine Grenze hinausgegangen zu sein.“ Es sei eine „Reise mit Hindernissen und einem Ziel, das für die, die mitgegangen sind, aufgegangen ist und vor allem für die Zuschauer.“ (150821)

Dem kann zwar durchaus zugestimmt werden, darauf sollte man sich allerdings nicht ausruhen. Wenn wir noch einmal auf die Teilnehmerin zu sprechen kommen, die lediglich bei der Premiere ihren Part zu spielen in der Lage war und dann nicht mehr auftreten konnte, so stellt sich doch die Frage, ob hier nicht ein gewisser Zwang seitens des Kollektivs besteht oder zumindest durch die eigene Verbindung zu dem Kollektiv ein Gefühl der Verpflichtung eine wichtige Rolle spielen könnte. Die Teilnehmerin führt als Begründung für ihre Entscheidung in der großen Aussprache gegen Ende des Theaterprojekts aus:

Violetta: „Ich sach mal Stichwort umwerfend. Mich hat es ja umgeworfen und deshalb fand ich das Ganze sehr umwerfend und nichtsdestotrotz auch gerade das war für mich natürlich ein wichtiger Prozess und fands darum sehr positiv, wie eigentlich das ganze Team und vor allem die Regisseurin, das hab ich ja auch schon alles mit denen besprochen, darauf reagieren konnte, das war für mich ne Erfahrung, dass das ging, dass ich das durfte, dass ich mir das erlauben konnte. Ich hab auch nachhaltig das schlechte Gewissen, dass man hat sich soviel Zeit mit meiner Szene genommen, aber das is jetzt gut. Auch wenn ich nicht mitgespielt hab und nur die Premiere gehabt hab, war der vorangehende Prozess für mich so wertvoll.“ (150622)

Sie führt weiterhin aus, dass sie ganz viel gelernt habe. Sie habe nicht nur auf sich geschaut sondern auf „das Ganze“. Nun fehlte ihr die Probenzeit und der ganze Prozess.

„Ich würds immer wieder machen, vielleicht mit einem weniger persönlichen Thema. Da hab ich mich unterschätzt. Das war aber gut so. Ich fands gut, dass da so professionelle Leute dabei waren, die das auffangen konnten.“ (150622)

An dieser Stelle wird unserer Meinung nach ein Konflikt auf der subjektiven Ebene deutlich, an der genau die Nähe des Theaterstücks zu den eigenen Erfahrungen der Teilnehmenden ein Dilemma zwischen dem Schutz eigener Subjektivität und den Interessen des „Ganzen“, des Kollektivs, wie wir es hier genannt haben, erzeugt. Es scheint uns bedenklich, wenn „nachhaltig das schlechte Gewissen“ erzeugt wird, falls jemand erst nach Beginn der Aufführungen bemerkt, zuviel von der eigenen Subjektivität preisgegeben zu haben. Es müsste eine andere Alternative zwischen Preisgabe und Ausscheiden aus der Produktion gegeben haben (vgl. Kap. 8.2).

Nach Quinten (2014b) sind besondere Kompetenzbereiche für das Leitungsteam zur Förderung des sozialen Miteinander in mixed-abled Ensembles u. a. die Konstruktion einer möglichst barrierefreien, respektvollen, wertschätzenden und unterstützenden Lern- und Arbeitsumgebung, die Auswahl, Anpassung und Modifikation geeigneter Methoden sowie die Initiierung und Begleitung künstlerisch-kreativer Schaffensprozesse unter besonderer Berücksichtigung der Vermittlung neuer

Sichtweisen auf Behinderung. Dies zeigt sich in fünf relevanten Praxisbereichen: Reflektierte Selbsterfahrung / ästhetische Erfahrung, Wahrnehmung und Umgang mit Bedürfnissen der Gruppenmitglieder, Wahrnehmung und Umgang mit den Fähigkeiten der Gruppenmitglieder, Umgang mit problematischen Situationen und Positive Einstellungen der Leitung gegenüber Behinderung und gegenüber allen Gruppenmitgliedern sowie Vertrauen in deren Potenziale. (vgl. hierzu auch Alessi/Zolbrod 2003 und 2008; Benjamin 2002, Cone/Cone 2011, Kaufmann 2006; Elin/Boswell 2004)

Wir hatten zeigen können, dass alle diese Punkte in der Produktion „Inklü:City“ sehr gut implementiert waren. Auf einige Defizite und Verbesserungsmöglichkeiten sind wir eingegangen. So bleibt also insgesamt ein positives Fazit mit einigen Verbesserungsvorschlägen, die der Qualität ähnlicher Produktionen in der Zukunft weiteren Aufschwung geben dürften und bei allen Teilnehmenden die gemischten Gefühle weiter in den Hintergrund verschieben helfen können.

9. Workshops zur inklusiven Kulturarbeit im urbanen Raum

Im Rahmen des Projekts „Inklu:City“ wurden in der Transferphase in Nordrhein-Westfalen vier Workshops zur inklusiven Kulturarbeit angeboten. Diese fanden in Köln, Dortmund, Essen und Düsseldorf statt. Ziel war es, interessierte Multiplikatorinnen und Multiplikatoren zu ermutigen, selbst inklusive Projekte zu initiieren. Darüber hinaus waren die Workshops aber auch offen für alle interessierten Menschen, die sich dem Thema Inklusion verbunden fühlen und eine künstlerische Auseinandersetzung erproben wollten. Es nahmen 62 Menschen aus den unterschiedlichsten Bereichen teil. Es fand fachlicher Austausch und Diskurs auf vielfältigen Ebenen statt. Der Theaterpädagoge Bassam Ghazi vermittelte in den jeweils siebenstündigen praxisorientierten Workshops Erfahrungen und Erkenntnisse aus dem neunmonatigen Theaterprojekt „Schrei mich an“.

9.1 Verlauf der Transfer-Workshops

In den Workshops wurden theoretische, praktische und handlungsorientierte Grundlagen einer konstruktiven inklusiven künstlerischen Zusammenarbeit thematisiert und reflektiert. Dabei galt es auch die Rahmenbedingungen, die Konzeption und Umsetzung inklusiver Projekte genauer zu beleuchten. Eine Mischung aus Theorie und Praxis offenbarte, wie künstlerische Methoden in inklusiven Kulturprojekten zum Einsatz kommen können.⁸

Die Workshops fanden in Zusammenarbeit mit den Kooperationspartnern vor Ort statt. So konnten die einzelnen Kooperationspartner auf ihre bestehenden Netzwerke zurückgreifen und gezielt Menschen zu dem Workshop einladen. Zum Teil konnten aber auch durch den Workshop neue Kontakte geknüpft werden.

Die einzelnen Workshops setzten sich wie folgt zusammen:

3. Juni 2015 – Theater im Depot in Dortmund:

Insgesamt haben 18 Menschen aus den unterschiedlichsten Zusammenhängen und Institutionen am Workshop teilgenommen. Beispielsweise: Altenhilfekoordinatorin, zwei Flüchtlinge, eine Mitarbeiterin des Sozialamtes Dortmund, Lebenshilfe Waltrop, Mobile e.V. (inklusive Reisebüro), Refugees Welcome, mehrere Studierende der TU und FH Dortmund, CJD, Behindertenpolitisches Netzwerk, DASA Museumspädagogik. Mehrere Teilnehmende hatten eine Beeinträchtigung bzw. Behinderung.

16. Juni 2015 – Freies Werkstatt Theater in Köln:

Hier haben 12 Menschen am Workshop teilgenommen. Auffällig war, dass die Hälfte der Teilnehmenden Studierende waren. Weiterhin nahmen zwei Kunst- und Kulturschaffende, eine Vertreterin von Pro Retina, zwei Roma-Jugendliche und eine Frau im Rollstuhl teil.

⁸ Abschnitt 9.1 basiert auf dem Sachbericht von Bassam Ghazi zu den Workshops (2015).

18. Juni 2015 – zakk in Düsseldorf:

Im zakk haben sich 20 interessierte Menschen für den Workshop zusammengefunden. Fast alle hatten einen institutionellen Hintergrund wie z. B. die Clara Schumann Musikschule, das Tanzhaus NRW, die Diakonie Düsseldorf, der Jugendmigrationsdienst, die Vereine Pro Mädchen, Kulturkomplizen und defakto sowie das FFT Düsseldorf. Weiterhin nahmen zwei freischaffende Künstlerinnen und eine Schülerin teil. Auffällig hier war die Verteilung: 19 Frauen, ein Mann. In der Regel waren in den anderen drei Workshops ca. ein Drittel Männer vertreten.

25. Juni 2015 – Zeche Carl in Essen:

In Essen haben 12 Menschen am Workshop teilgenommen. Die Teilnehmenden setzten sich zusammen aus zwei Ensemblemitgliedern der Ruhrpott Revue, drei Erzieherinnen bzw. Erzieher, einem Mitarbeiter der BEWO und mehreren freischaffenden Kulturschaffenden aus dem Umfeld der Zeche Carl.

Zudem war jeweils eine Person aus dem Forschungsteam bei den Workshops zugegen.

Die Teilnehmenden waren aus den unterschiedlichsten Motiven zu den Workshops zusammengekommen. Einige hatten konkret ein inklusives Projekt in der Planung und waren eher an der Konzeption und der Umsetzung interessiert. Andere waren hauptsächlich wegen der Methoden und Übungen gekommen, um neuen Input zu bekommen. Für andere stand wiederum der fachliche Austausch stark im Fokus.

Je nach Zusammensetzung der Gruppe kam es bei unterschiedlichen Fragestellungen zu einer Vertiefung, während andere Punkte eher exemplarisch verhandelt wurden.

Folgende inhaltliche Schwerpunkte und Aspekte wurden in den Workshops behandelt:

- Chancen, Herausforderungen und Grundvoraussetzungen für ein gelingendes inklusives Projekt
- Gewährleistung von Barrierefreiheit auf räumlicher, sprachlicher und medialer Ebene
- Erwartungen und Befürchtungen bei inklusiven Kulturprojekten
- Erfahrungen in der inklusiven Kulturarbeit
- Rekrutierung, Bewerbung und die Zusammensetzung der Gruppe aus unterschiedlichen Lebenswelten für ein gemeinsames Projekt
- Innere Haltung der Leitung: Authentizität, Wertschätzung, Offenheit, Anteilnahme, Empathie und Betroffenheit
- Umgang mit Differenz, Abweichung, individueller Spezialität und Bedürfnissen
- Biografische Arbeit und Lebenswelten – Schutzräume, Fiktion
- Ausgrenzung, Benachteiligung, Opfergefühl, Diskriminierung, Tabuthemen, Gefahren, Therapie, Solidarität, Verbundenheit in der Gruppe



Grundkonzept und Rahmen des Workshops waren darauf bedacht, einen Raum der Begegnung zu eröffnen, um eine vertrauensvolle und offene Basis für einen Austausch zu schaffen. Eines der Hauptanliegen der Multiplikatorinnen und Multiplikatoren war immer wieder die Frage: Wie habt ihr es geschafft eine derart diverse Gruppe zusammenzustellen? Welche Medien habt ihr benutzt, um die unterschiedlichen Menschen in den unterschiedlichen Lebenswelten zu erreichen? Habt ihr Ausschlüsse vermieden? Wie habt ihr Absagen ausgesprochen?

Inhaltlich und methodisch gab es einen Einstieg in die biografische Arbeit: zum einen, um spürbar zu erproben, wie wichtig das persönliche Kennenlernen und die Begegnung in der inklusiven Gruppe ist, aber auch um an erste Geschichten zu kommen. Die Möglichkeiten und Grenzen von biografischen Prozessen haben wir ausgelotet und reflektiert.

Exemplarisch wurden Übungen ausgewählt, um das Erleben von Barrieren für Menschen mit körperlicher Beeinträchtigung bzw. Behinderung oder mit Lernschwierigkeiten sichtbar zu machen.

„Was wäre wenn ...?“ – wenn wir beispielsweise mit Menschen im Rollstuhl oder mit Menschen mit Sehbehinderung bestimmte Übungen durchführen. Ein kollektives Suchen nach Möglichkeiten von Abwandlungen der Spiele und Methoden kam in Gang. Und hier setzte dann ein Perspektivenwechsel ein.

Die Aspekte Zeit und Geduld wurden erörtert, insbesondere für Prozesse und für die Kommunikation untereinander. Dazu gehört die Etablierung einer offenen Gesprächskultur zwischen Leitung und Teilnehmenden sowie unter allen Teilnehmenden.

Für das Projekt waren die Feedbackrunden zwischen allen Beteiligten während der Proben wichtig. Hierbei ist unbedingt die Bedeutung von Kommunikation auf Augenhöhe hervorzuheben. Es geht um eine klare, direkte und authentische Kommunikation, die nicht auf Mitleid basiert. Das gemeinsame Suchen von einer nicht-diskriminierenden und nicht abwertenden Sprache ist auch hier ein kollektiver Prozess gewesen.

Insgesamt lässt sich zusammenfassen, dass sich die Teilnehmenden mit großer Neugier dem Thema näherten und Offenheit für Begegnung und Austausch mitbrachten. Während zum Beispiel in Düsseldorf der Workshop ein fachlicher Austausch unter Multiplikatorinnen und Multiplikatoren war, war in dem Workshop in Dortmund durch die vielfältig zusammengesetzte Gruppe Inklusion im wahrsten Sinne erlebbar und spürbar. Damit wurde beispielsweise weniger „über“ Menschen mit Behinderung gesprochen, sondern es kam vielmehr zu einem Gespräch miteinander. Die Workshops wurden sehr positiv aufgenommen und boten eine Plattform für den fachlichen Austausch und die Vernetzung. Insbesondere konnten die vier Modulprojekte in den vier Städten, die ab Herbst 2015 beginnen sollten, vorgestellt und Kontakte geknüpft werden.

9.2 Auswertung der Teilnehmerbefragung des Workshops „Inklusive Kulturarbeit im urbanen Raum“

Die Teilnehmenden der Workshops erhielten im Anschluss an jeden Workshop einen Fragebogen, der im Folgenden ausgewertet wird. Der Fragebogen enthielt insgesamt 14 Fragen zu verschiedenen Themen. Zum einen wurden Fragen zur teilnehmenden Person gestellt. Es sollte der Arbeitsbereich, die Erfahrungen in der inklusiven Kulturarbeit, die Motivation zur Teilnahme am Workshop und die Erwartungen an denselben beschrieben werden. Ein weiterer Themenbereich des Fragebogens fokussierte die Kompetenzanforderungen, die die inklusive Kulturarbeit mit sich bringt und daraus resultierende Chancen, Herausforderungen und Weiterbildungsbedarfe für die selbständige Arbeit bzw. die Arbeit im Rahmen einer Einrichtung oder Organisation. Zudem wurde der Workshop evaluiert, indem seine Methoden bewertet sowie auf fehlende Inhalte aufmerksam gemacht werden konnte. Die Ergebnisse des Fragebogens werden zusammenfassend für die Workshops in den verschiedenen Städten dargestellt.

Aussagen zur Teilnehmerschaft

Das Workshopangebot wurde insgesamt von 62 Teilnehmenden besucht, davon haben sich 43 an der Teilnehmerbefragung beteiligt. Etwa die Hälfte aller Befragten arbeitet für einen Wohlfahrtsverband, bei einem Sozialträger oder im Bereich der Kulturarbeit (Kulturinstitution / Soziokulturelle Einrichtung / Kulturverein). Vier Teilnehmende gaben an Künstlerinnen und Künstler oder selbstständige Kulturschaffende zu sein. Die Arbeitsbereiche der Teilnehmenden betreffen vor allem die Kunstsparten Tanz und Theater, was zur theaterpädagogischen Ausrichtung des Workshops passt. Die restlichen Teilnehmenden kamen zum Workshop aus privatem Interesse oder arbeiten im allgemeinen Feld des Bildungssektors (Kindertagesstätte / Schule). Anzumerken ist, dass ein Viertel der Teilnehmenden über einen Behindertenstatus verfügt. Diese konnten daher als Expertinnen und Experten für die Bedürfnisse von Menschen mit Behinderungen in den Workshops auftreten. Einige Befragte hätten sich einen noch höheren Anteil von Menschen mit Behinderungen im Workshop gewünscht.

Vorerfahrungen und Erwartungen

Nur die Hälfte der Teilnehmenden gab an, dass sie bereits über Erfahrungen in der inklusiven Kulturarbeit verfügt. 14 Workshopbesucherinnen und -besucher leiten oder planen zum Zeitpunkt des Workshops ein inklusives Kulturprojekt. Dies zeigt einerseits, dass ein Bedarf an derartigen Workshops besteht, andererseits weist es aber auch darauf hin, dass Inklusion in der Kulturarbeit bereits etabliert ist. Die Erwartungen der Teilnehmenden an den Workshop variieren sehr stark. Von Antworten, die den Wunsch nach eigenem Theaterspiel äußern, über Antworten, die den Austausch mit anderen fokussieren bis hin zu Antworten, die das Erlernen von Methoden für die inklusive, im Speziellen die inklusive theaterpädagogische Arbeit erwarten, ist alles zu finden.

Herausforderungen und Chancen

Als herausfordernd wird von den Teilnehmenden häufig das Überwinden von Berührungängsten und Hemmschwellen gegenüber Menschen mit Behinderungen betrachtet. Da an drei von den vier Workshops Menschen mit Behinderungen teilgenommen haben, dürfte die Konzeption des Workshops bereits dazu beigetragen haben, erste Berührungängste abzubauen. Eine weitere häufig genannte Antwort betrifft die Unsicherheit bezüglich des Themas Barrierefreiheit. Dazu werden beispielsweise folgende Fragen gestellt: Wenn ich ein inklusives Kulturprojekt organisiere, wie gewährleiste ich, dass ich mit allen kommunizieren kann, dass alle untereinander kommunizieren können? An welcher Stelle muss ich auf Grund von mangelnden finanziellen Ressourcen eine Grenze ziehen und Menschen ausschließen?

Trotz der Herausforderungen von inklusiven Projekten werden die Chancen für die Einrichtung und Organisation sowie die selbständige Arbeit betont, die sich durch die inklusive Arbeit ergeben. Dazu gehört, dass man sich für die Bedürfnisse, Erfahrungen und die Lebenswelt von Menschen mit Behinderungen öffnen kann. Die Vielfalt der Fähigkeiten wird von den Befragten als Bereicherung erlebt. Die Chance der Kulturprojekte liege dabei vor allem in der direkten Begegnung von Menschen.

Kompetenzanforderungen

Als Kompetenzen, die Künstlerinnen und Künstler mitbringen müssen, um ein inklusives Kulturprojekt zu gestalten, wird besonders häufig Sensibilität für den Anderen oder die andere Erfahrung genannt. Ein Großteil der Teilnehmenden betont sowohl die Offenheit, die die Projektleitung mitbringen muss, als auch deren Bereitschaft, allen Beteiligten Anerkennung in gleichem Maße entgegenzubringen. Einige Befragte unterstreichen, dass inklusive Projekte ein erhöhtes Maß an Kommunikationsfähigkeiten von allen Teilnehmenden erfordern würden, während diese gleichzeitig durch ihre inklusive Ausrichtung entschleunigt werden. Finanzielle Mittel sowie geschulte Künstlerinnen und Künstler, die Wissen zu bestimmten Einschränkungen besitzen, können bei aller Offenheit und Toleranz hilfreich sein.

Fortbildungsbedarfe

Bezüglich weiterer Fortbildungsbedarfen ist es für einige Befragte wichtig, an einem inklusiven Kulturprojekt selbst teilnehmen zu können oder ein Projekt eigenständig durchzuführen, da der Workshop die eigene Erfahrung mit einem Projekt nicht ersetzen kann. Andere halten die Erweiterung ihrer Kommunikationsfähigkeiten zum Beispiel durch Gebärdensprache für wichtig.

Bewertung des Workshops

Für die berufliche Praxis der Teilnehmenden war der Workshop für einen Großteil der Befragten hilfreich. Der Workshop habe in alle möglichen Richtungen sensibilisiert und war daher auch gewinnbringend für diejenigen, die nicht im kulturspezifischen Kontext arbeiten. Besonders gelobt werden der Mix aus Theorie und Praxis sowie der Austausch, den der Workshopleiter dadurch ermöglichte, dass er vorwiegend als Moderator agierte. Zwei Teilnehmende gaben an, dass der Begriff der Inklusion stärker mit Theorie hätte unterfüttert werden können. Der Großteil der Befragten äußerte keinerlei Änderungswünsche bezüglich des Workshops.

10. Die vier Transferprojekte

In aller gebotenen Kürze sollen hier zum Schluss die insgesamt vier Transferprojekte umrissen werden, die von Herbst 2015 bis Frühjahr 2016 im Rahmen von „Inklu:City“ entwickelt und in vier verschiedenen Städten durchgeführt wurden: Essen, Düsseldorf, Köln und Dortmund. Hier kann nur kurz auf diese Projekte eingegangen werden, da sie zum Zeitpunkt, an dem diese Studie abgeschlossen ist, zum Teil noch nicht fertig gestellt waren. Eine Ausnahme stellt Düsseldorf dar, deren Projekt bereits in 2015 abgeschlossen war. Es wurde zu jedem Transferprojekt ein Interview mit der Leitung des Projekts durchgeführt. Da der Zeitpunkt dieser Interviews bei drei Projekten im Januar und bei einem im Februar 2016 lag, ist auch hierdurch der vorläufige Charakter der hier vorgenommenen Beschreibungen begründet.⁹ Es soll keine Bewertung oder Analyse dieser vier Projekte stattfinden. Sinn und Ziel dieses Kapitels ist ein Ausblick in die Zukunft zu geben und auch der Gedanke, dass sich das Inklusionsprojekt von einem Fokus auf mehrere hin erweitert und vervielfältigt hat.

10.1 Soweit möglich Partizipation – Zeche Carl in Essen

Diese Variante eines Inklusionsprojekts ist eine Kurzfilmproduktion mit dem Titel „Inklusive Essen“. Der Film wird ca. 20 Minuten lang sein. Menschen mit Behinderung stehen im Zentrum des Projekts. Sie sollen weitgehend gleichberechtigt partizipieren. Sie sollen Koproduzenten, Akteure und Gegenstand dieses Films sein. Inhaltlich soll es darum gehen, wie sie ganz alltäglich in der Stadt leben und handeln. Auf der Projekt-Webseite von „Inklu:City“ wird der Film wie folgt angekündigt:

„Wir sehen und erleben Menschen, wie sie sich von ihrem Zuhause auf den Weg machen: unspektakuläre Aufbruchsszenen in realen Häusern. Noch lässt sich nicht erkennen, wohin sie unterwegs sind, geschweige denn, was sie verbindet. Dem einen fällt es leicht, der andere muss große Vorkehrungen treffen, weil er auf mannigfaltige Hilfe angewiesen ist, um seinen Alltag zu bewältigen. Nach und nach treffen sie auf CARL ein, wo sie freundlich begrüßt und in die festlich geschmückte Festhalle an eine schön gedeckte Tafel geführt werden. Eine vielfältige, illustre Gästeschar versammelt sich. Es folgt ein mehrgängiges Menü, in dessen Verlauf sich die Gäste über ihr Leben und ihre unterschiedlichen Lebenswelten austauschen.“

Die Projektleiterin Simone Bury befindet sich am Ende ihrer Ausbildung als Theaterpädagogin. Zudem steht sie kurz vor Abschluss ihres Masters in Psychologie. Weiterhin ist sie Kommunikationsassistentin in Gebärdensprache. Sie verfügt über Praxiserfahrung, da sie in einem Kinderheim für Gehörlose gearbeitet hat. Sie hat in der Zeche Carl im Herbst 2015 ein Kurzfilmfestival für Gehörlose organisiert. Sie kann also positiv auf Erfahrungen mit vielen gehörlosen Menschen zurückgreifen.

⁹ Der Nachweis wird hier durch die Abkürzung TI mit einer nachgestellten Ziffer zwischen eins und vier geführt.

Der Kurzfilm wird ein Episodenfilm mit einzelnen Gruppen oder Personen sein, die „sich zusammenfügen“. Ausgangsszene soll ein gemeinsames Essen sein. Etwa 20 Menschen werden zusammen am einer großen runden Tafel sitzen und Essen. Diese gemeinsame Mahlzeit soll etwa drei bis vier Stunden dauern. Die Teilnehmer sollen miteinander reden: „Einer fragt, ein anderer erzählt.“ (T11)

Sie will jemanden aus dem Kreis der gefilmten Teilnehmenden in die Produktion des Films miteinbeziehen. Die Gebärdendolmetschung soll zusammen mit der tauben Teilnehmerin erstellt werden. Sie hat vor, sich zur Erstellung der Tonspur mit Blinden zu treffen. Sie will die Tonspur mit so wenig Worten wie möglich anreichern: „Der Kopierer macht Geräusche.“ (T11) Da sie „die Leute“ inzwischen persönlich kenne, frage sie „die immer, was sie brauchen.“ Es werde auch zusätzlich „Einblendungen“ geben, „wie jemand arbeitet als Rolli-Fotografin oder in einem anderen Beispiel in der Stadt lebt.“ (T11)

Die Kontakte zu den Teilnehmenden habe sie über eine Art Schneeballeffekt hergestellt. Ein Mitarbeiter der Zeche Carl habe zum Beispiel beim Spaziergehen eine blinde Frau aus Altenessen mit ihrem Führhund kennen gelernt. Die Projektleiterin habe sie danach besucht und die Frau sei „begeistert“ gewesen: „Die kannte wieder Leute, die Leute kannten.“ Sie habe dann im weiteren Fortgang des Projekts zuerst „mit den Leuten gesprochen, dann gefilmt.“

Sie frage „nicht nach Defiziten, sondern danach, wie Leute was machen.“ (T11) Die Zuschauer des Films sollen „Lust empfinden“ aber der Film soll „auch irritieren“. Sie berichtet, dass sie „geschockt“ gewesen sei, als aus einem anderen Projekt vorgelesen worden sei. Es solle nicht vergessen werden, dass „Inklusion irgendwann auch Normalität heißt.“ (T11) Es gehe dabei nicht um „schwere Schicksale“, sondern auch wie Behinderte alltäglich die Dinge tun, die sie selbstverständlich und erfolgreich tun. Die entscheidende Frage für sie ist: „Wie kann man Inklusion zeigen?“ Es gehe nicht darum, Behinderung in den Vordergrund zu stellen. (T11) Die Projektleiterin reflektiert realistisch darauf, dass Partizipation im vollen Sinne durch ein Projekt dieser Art nicht zu erreichen sei. Man müsste im Grunde beim Kindergarten beginnen. Sie konstatiert ein Machtgefälle, da sie als Projektleiterin der teilnehmenden Person Partizipation anbiete und aus diesem schlichten Grund heraus sei es keine vollkommene Partizipation mehr. (T11)

10.2 Emotionen zulassen – Das zakk in Düsseldorf

Diese Variante eines Inklusionsprojekts ist eine Buchproduktion mit dem Titel „Drinnen.Stadt.Draussen – Eine Schreibwerkstatt über Vielfalt und Toleranz und deren Grenzen“. Geleitet wird das Projekt von der Schriftstellerin Pamela Granderath und dem Schriftsteller Michalis Patentalis. Es ist zum Zeitpunkt des Interviews schon abgeschlossen. Lediglich technische Details sind noch zu erledigen. Im April und Mai 2016 werden noch einige Lesungen aus dem Buch folgen. Auf der Projekt-Webseite von „Inklu:City“ wird das Buch wie folgt angekündigt:



„Der Schreibauftrag für die 12 Teilnehmenden klingt zunächst simpel, einen Brief schreiben. Adressat und Thema wählen die Verfasserinnen und Verfasser selbst aus. An seinen Opa, eine verlorene Liebe, den Nachbarn oder gar an sich selbst zu schreiben, scheint nicht ungewöhnlich aber immer sehr persönlich. Die Verfasserinnen und Verfasser der Briefe teilen ihre Erfahrungen über Ausgrenzungen und Alltagsprobleme manchmal mit Humor, manchmal mit Wehmut, manchmal mit provozierender Kritik. Alle bisher entstandenen Texte richten sich nicht nur an die selbst ausgewählten Adressaten der Teilnehmenden sondern auch kritisch an unsere Gesellschaft. Ausgrenzung kann in vielerlei Hinsicht stattfinden und die Teilnehmenden thematisieren dies auf ihre ganz eigene Weise.“

Zu Beginn hatte man sich an zwei langen Tagen im Herbst 2015 am Wochenende von 10 bis 16 Uhr zusammengefunden. Danach hatte man sich einmal in der Woche zwischen der ersten Oktober- und der ersten Dezemberwoche für jeweils zwei Stunden getroffen. Es hat sich um eine gemischte Gruppe gehandelt, Rollstuhlfahrer, Schwerhörige, mehrere psychisch erkrankte Menschen, einige Homosexuelle, ein Vater mit einem mehrfach schwerstbehinderten Sohn und eine Obdachlose, die lange Zeit als Prostituierte gearbeitet hatte. Die Akquise der Teilnehmenden ist über verschiedene Kanäle erfolgt. Wichtig war die Kooperation mit dem Jugendmigrationsdienst der Diakonie, eigene Quellen, der LVR, verschiedene Institutionen des Behindertenwesens in Düsseldorf und die eigene Homepage. (TI2)

Neben dem Leitungsteam begleitete Anna Heßke, Studierende der Sozialen Arbeit, das Projekt. Mit ihr und dem Schriftsteller wurde das Interview geführt. Er berichtet, dass es für ihn eine Herausforderung gewesen sei: „Wie komme ich mit Leuten mit verschiedenen Handicaps klar, wo sind meine eigenen Barrieren?“ Eine Frage für ihn sei etwa gewesen: „Wie gebe ich die Hand jemandem, der keine Hand hat?“ (T12) Die Studierende berichtet, dass sie zu Beginn nicht über alle Behinderungen genügend informiert gewesen sei: „Ich war am Anfang überfordert.“ (T12)

Sehr hilfreich in dem Prozess sei aber gewesen, dass alle Teilnehmenden sehr offen mit ihrer „Problematik“ umgegangen seien. Schon in der Vorstellungsrunde hätten sie ausgeführt: „Ich fühle mich vom Thema Inklusion angesprochen, weil ...“ Beispielhaft habe ein Teilnehmer mit einer angeborenen körperlichen Spastik darüber berichtet, wie sehr es „ihn nerve“, dass er ständig unterschätzt werde: „Der soll ne Geschichte schreiben?“ Auch unter den Teilnehmenden selber habe es Vorurteile gegeben, obwohl alle zu Beginn behauptet und auch geglaubt hätten, keine Vorurteile zu haben. (T12)

Die Erwartungen der Leitung hätten sich erfüllt: „Das Beste ist, dass alle was zu Papier gebracht haben.“ (T12) Extrem bedeutsam sei hierfür gewesen, dass sie das Format des Briefes vorgegeben hätten, um der Publikation ein einheitliches Format zu geben, das zudem jedem der Teilnehmenden vertraut sei.

Wichtig sei gewesen, die Teilnehmenden zu motivieren und „Nähe und Vertrauen“ bei ihnen herzustellen. Sie hätten damit angefangen, Geschichten zu erzählen. Bei Enttäuschungen, da andere angeblich viel besser schreiben könnten, müsse man sie motivieren: „Erzählen lassen und dann merkt man, dass sie von der eigenen Sache auf einmal begeistert sind.“ Als dies dann gelungen sei, wäre der Drang, sich mitzuteilen, sehr groß gewesen: „14 Teilnehmer wollten gleichzeitig, haben sich gegenseitig unterbrochen, wollten ständig erzählen, es gab immer etwas, womit sich der eine in der Geschichte des anderen identifiziert hat. ‚Das kenne ich auch!‘“ Es sei sehr wichtig gewesen, den Ablauf von Seiten der Leitung zu moderieren. „Ohne jemanden zu beleidigen, klar zu machen, dass sie sich noch mit den Emotionen zurückhalten müssen.“ (T12) „Es gab Eifersucht und Neid, wer beansprucht mehr Zeit, es gab drei oder vier, die wollten im Zentrum sein, beanspruchten Zeit.“ (T12) „Du musstest die Bremsen, nicht noch mal traumatisieren. Du hast mit einer gesprochen, da fing eine andere an zu weinen.“ Der Schriftsteller berichtet, er habe die Teilnehmerin in diesem Moment „aus dem Kreis ausgestoßen. Ich habe ihren Blick gesehen, sie war traurig. Was habe ich denn da jetzt gemacht! Egal, wie professionell man arbeitet, es ist passiert.“ (T12)

Der institutionelle Rückhalt des zakk wird als herausragend hervorgehoben, „ein eingespieltes Team“. Beim nächsten Mal würde die Studierende längere Treffen favorisieren. Es wäre so möglich, „zusammen länger zu schreiben und Ideen zu spinnen.“ (T12)

Eine wichtige Kompetenz sei gewesen, „die Nähe, die Gefühle und Empathie“ zuzulassen. „Weinen, Lachen, das gehört dazu.“ (T12)

Der Inklusionsbedarf sei riesig, es gebe „so viele „Kleinigkeiten, von denen wir nichts wissen.“ Die Inklusion müsse „im Kopf starten.“ Diejenigen, die nicht direkt mit diesem Thema zu tun hätten, unterschätzten dies und hätten bewusst oder unbewusst Vorurteile. (T12)

Die Leitung hat das Projekt als relativ wenig hierarchisch empfunden. Wesentlich sei gewesen, „Verantwortung auch an die Teilnehmer abzugeben.“ (T12) Der Schriftsteller formuliert als Tipp an andere ähnliche Projekte: „Schließt die Augen und Ohren und versucht trotzdem zu sehen und zu hören.“ (T12) Als Fazit formuliert die Leitung, dass es den Teilnehmenden „viel gegeben“ habe, jeder sei „mit einer eigenen Geschichte, jeder hat sein Päckchen getragen und hat das mit uns geteilt.“ (T12) Die Teilnehmenden hätten das Projekt als Stütze für das eigene Leben empfunden. (T12)

10.3 Tanz ist wesentlich körperlich – „Spuren“ in Köln

Das Transferprojekt aus Köln ist eine halbstündige Tanzproduktion unter Leitung von Gitta Roser und Assistenz von Tina Zajber mit dem Titel „Spuren“. Die Leiterin hat langjährige Erfahrungen mit der Tanzcompany Din A 13, wo sie unter der Projektleitung der Choreografin Gerda König Projektassistentin gewesen ist. Auf der Projekt-Webseite von „Inklu:City“ wird das Tanzstück wie folgt angekündigt:

„In der Tanzperformance ‚Spuren‘ treffen sieben Menschen unterschiedlichen Alters, mit und ohne körperliche Behinderungen und verschiedenen Fähigkeiten aufeinander. Sie erforschen sichtbare und unsichtbare Spuren, die in ihre Körper geschrieben sind. Stolpersteine und Windungen markieren den Weg. Berührungen und Verletzungen als kollektives und individuelles Ereignis und deren unsichtbare Spuren sind das Thema des Tanzprojekts. Die Inszenierung lässt Emotionen und Bilder entstehen, die mit Episoden ihres Lebens verbunden sind. Ein Mikrokosmos aus persönlichen Geschichten entsteht.“

In zwei Castings wurden sieben Tänzerinnen und Tänzer ausgewählt, von denen im „offensichtlichen Sinn“ nur eine behindert sei. Es sei daher eher mixed-aged, denn mixed-abled. Die Proben dauern von Mitte Februar bis Ende April 2016 und finden zweimal pro Woche à 3 Stunden statt. Dazu kommen mehrere Probenwochenenden.

Es sei bei dieser Produktion so wie gewöhnlich, dass nämlich die behinderten Tänzerinnen und Tänzer Laien, die nicht behinderten Tänzerinnen und Tänzer Profis seien. „Es gibt viele Menschen mit Behinderung, die hochprofessionell arbeiten, aber es nicht weiter professionalisieren können.“ (T13) Dies liege an den fehlenden Ausbildungsmöglichkeiten, z. B. an Tanzakademien für Menschen mit Behinderung.

Es kommt für sie auf die Arbeit am und mit dem Körper an. Es sei „beeindruckend“, wie sehr die Teilnehmenden bereit seien, „persönliche Geschichten zu geben.“ Es sei „genial, mit welcher Motivation die sieben Tänzer da rein gehen. Die machen alles möglich.“ (T13) Sie müsse „persönlich arbeiten, an den Menschen andocken.“ Improvisieren sei der Anfang. Bodenarbeit, Atem, Präsenz. „Das wird dann auf jeden Körper umgesetzt.“ Zunächst komme es darauf an, „das Bewusstsein für den Körper zu generieren“ und dann das Material zu erzeugen. Danach sei die Aufgabe,

die sieben Geschichten auf „abstrakte Weise zu erzählen.“ „Man wird sie nicht ganz lesen können, aber jeder wird sich ein Stück weit in den Geschichten wiederfinden können.“ (T13) Beim Bewegungsmaterial entscheide die Leiterin, was ins Stück komme, bei dem persönlichen Material halte sie Rücksprache mit den Darstellerinnen und Darstellern.

Wesentlich ist für die Regisseurin, dass sie nah an den sowohl körperlichen als auch kognitiven Erfahrungen der Teilnehmenden ansetzt. Sie gibt in diesem Kontext zu Protokoll, dass der Zeitdruck ein Problem darstelle. „Alles hat so viel Potenzial, wir kommen nur an die Spitze des Eisbergs.“ Sie habe festgestellt, dass sie „viel zu hoch eingestiegen“ sei. Es gebe in solchen Produktionen immer „super viel zu lernen, super viel zu reflektieren.“ „Manchmal kann man ziemlich hoch einsteigen und der Körper kommt dann nach, gibt seinen Teil.“ Sie würde aber „Nicht noch einmal so ein großes Thema wie Spuren nehmen.“ (T13)

Sie spricht sich unbedingt dafür aus, dass ein Mitglied des Leitungsteams eine Behinderung hat: „Das Auge der Betroffenen ist ein anderes Auge und es ist auch so, dass (...) teilweise Menschen mit Behinderung was von nem Menschen mit Behinderung besser annehmen konnten als von mir zum Beispiel. Vor allem diese Körpergrenzen. (...) als Spiegel, also son gemischtes Team is im Spiegel total wichtig.“ (T13) So wisse sie es sehr zu schätzen, dass in dieser Produktion mit Tina Zajber eine erfahrene Akteurin mit Behinderung als Begleiterin an ihrer Seite sei. Dies könne auch verhindern, dass „jemand ausgestellt“ würde. Darunter versteht die Projektleiterin, wenn ein behinderter Mensch aus Alibifunktion auf der Bühne steht, hin und her geschoben wird: „Der Behinderte ist im Stück: Alles gut gemacht!“ (T13) Sie fordert dagegen, dass behinderte Teilnehmende in und aus „Selbstbestimmung“ mitwirken. Nur dies könne bewirken, dass sie „in dem Eigenen sein, in den eigenen Möglichkeiten“ gefordert sind und ihre künstlerischen Potenziale entwickeln können. (T13)

10.4 Der Stadtraum ist die Bühne – Das Theater im Depot in Dortmund

Das „Theater im Depot“ in Dortmund veranstaltet ein Projekt mit dem Titel „Schau mich an – 3 Minuten, 2 Personen, 1 Bühne!“ Auf der Projekt-Webseite von „Inklu:City“ wird das Projekt wie folgt angekündigt:

„Die einzigen Regeln sind: sich 3 Minuten lang betrachten – und schweigen! (...) Mit ‚Schau mich an‘ will das Theater im Depot für Begegnung sorgen. Das Zusammen-, Miteinander- und Nebeneinanderleben erfährt in der Dortmunder Nordstadt eine seltene menschliche Vielfalt. Wir wollen diesen Reichtum künstlerisch festhalten. Wie nun, wenn wir uns gegenseitig näher kommen, aufeinander einlassen und konzentriert in Augenschein nehmen? Was ist, wenn du siehst, dass ich sehe, dass du mich siehst? Ist dann unsere Welt – die deine und die meine – noch immer dieselbe oder ...? ‚Schau mich an‘, ist ein auf das Wesentliche konzentriertes, künstlerisches Format, in dem sich jeweils zwei Menschen – in Anwesenheit des Publikums – einander gegenüber sitzen, betrachten und somit begegnen – oder vielleicht doch nicht?! Wer wird hier betrachtet, beobachtet, von wem und wie?“



André Wülfing ist der Leiter dieses Projekts. Marek Kot als Dramaturg ist ebenso dabei wie Lissa Zimmermann als Assistentin. Diese studiert an der Dortmunder Universität, hat selbst eine Behinderung und zuvor ein Praktikum am Theater im Depot absolviert. Positiv zu Beginn sei die Zusammenarbeit mit der Lebenshilfe in Dortmund gewesen, die seit einem halben Jahr an dem so genannten „Inklusionstag“ im Theater mit kreativen Arbeiten präsent gewesen sei. Diese habe als Multiplikator fungiert. Auch der mobile e. V. habe vermittelt über die Lebenshilfe teilgenommen. Somit konnte das Projekt direkt und indirekt auf Fachwissen zum Thema Behinderung zurückgreifen.

Wesentlich für diese Variante eines Inklusionsprojekts ist aber ein weiterer Inklusionsbegriff, der auf eine Öffnung des Theaters über die Differenzkategorie behindert nicht-behindert hinaus das Projekt auf den Stadtteil ausdehnt. Die Herangehensweise des Projekts knüpfe so an den Stadtteil im Dortmunder Norden an, um dort „lebendiger und präsenter“ zu sein. Der urbane Raum wird so selbst zur Bühne. Gut funktioniert habe die Vernetzung zu Orten, die an dem Projekt teilnehmen wollten. An den einzelnen Orten habe es dann unterschiedlich gut funktioniert. Insgesamt sei durch das Projekt eine „Stimmung von Vernetzung in der Dortmunder Nordstadt“ entstanden. Raum und Aktion seien in eine erfolgreiche Korrespondenz getreten: „Immer war der Raum angemessen, weil wir es getan haben.“ (T14)

Das Projekt hat zwei Großphasen. Die erste fand im Herbst 2015 an 18 verschiedenen Orten mit 150 Teilnehmenden statt. Es gab Begegnungssituationen im Stadtteil, Begegnungen in Geschäften, auf dem Marktplatz, in Straßen, in zwei Buchläden, in einer WG mit psychosomatisch Erkrankten, in Restaurants, in zwei Kirchen, einmal

auch in der Wagenhalle des Theaters im Depot. Zwei etwa 20 cm hohe Podeste mit goldenen Stühlen und zwei goldene Bilderrahmen waren im Einsatz. Je zwei Menschen, die sich zuvor fremd waren – auch oft vom Bürgersteig spontan ins Projekt eingestiegen – haben jeweils in zwei oder vier Metern Entfernung durch den Bilderrahmen schauend drei Minuten einander angeblickt. Am Ende hätten sie sich die Hand gereicht, manche hätten sich umarmt, manche seien auch schnell weitergegangen. „Optisch skurril“ waren die Begegnungen, z. T. in den Konstellationen verschiedene Hautfarben, verschiedene Generationen und Geschlechter sowie behindert und nicht-behindert gewesen. Behinderung sei aber kein explizites Gesprächsthema bei den Begegnungen gewesen, dagegen die Augen, die Entspannung, die Gelassenheit sowie der Mut des Anderen, sich dieser Situation zu stellen. „Für manche Leute war das spannendste das Selbsterleben.“ (T14) Die Begegnungen wurden vom Team fotografiert und gefilmt und für die Dokumentation und die Performance genutzt.

Die zweite Großphase fand im Frühjahr 2016 mit einer Live-Performance im Theater im Depot statt. Hier wurden diese Begegnungen auf der Bühne inszeniert. Anhand von Rücklaufbögen gab es im Vorfeld 100 Meldungen von Menschen, die an dieser Live-Performance teilnehmen wollten.

Das Fazit für den Regisseur ist, „sehr sehr unterschiedliche Menschen können sich begegnen.“ (T14) „Man kann zueinander finden.“ Die Differenzen seien alle da und „die Krisen entstehen aus der Nichtkenntnis.“

Für die künstlerische Seite hält er es für essenziell, „einem künstlerischen Impuls zu folgen, aber davor auch keine Angst zu haben, wenn sich dieser Impuls widerlegt.“ Dies bringt den Regisseur auf die Beziehung von Kunst und Leben zu sprechen:

„Ich habe einen neuen Moment dessen erlernt, der auch Theater ist, wo Kunst und Leben sich begegnen können und eins sind. Eine abstrakte Idee nicht im großen Drama, sondern in der kleinsten, heruntergebrochensten Situation. Theatral und das auch nicht im geschützten Raum, sondern in den Lebensraum transportiert. Dass das auch Theater ist, dass es aber auch Leben ist. (...) Wo Kunst dem Leben dient und wo Leben die Kunst wieder nährt.“ (T14)

Er hält „Lobby-Politik“ nicht für sinnvoll, sondern „alle sollten für alle spielen, kein Seniorentheater, kein Behindertentheater.“ Dies führe zu „Nischenbildungen, aus denen man nicht mehr rauskommt“, es gehe ihm vielmehr um die „Weiterentwicklung von Gerechtigkeit und Solidarität.“ (T14) So möchte er auch, dass Behinderte und Nichtbehinderte einander „jenseits von Schublade begegnen, nicht als Behindert sondern als Menschen.“ Abschließend formuliert er eine Einladung an alle Menschen mit Behinderung, „dass ihr euch bitte nicht eurerseits Hemmungen vor denkt, die euch davon abhielten, an künstlerischen Prozessen teilzunehmen. Sucht selber den Kontakt.“ (T14)

11. Abschließende Empfehlungen

Unsere Studie zeigt, wie verschieden Projekte zum Thema Inklusion und Stadt sein können. Den durch „Inklü:City“ ermöglichten Perspektivwechsel sowie die damit verbundenen individuellen Lern- und Entwicklungspotenziale hoben die Teilnehmenden mit und ohne Behinderung gleichermaßen als besonders bedeutsam hervor. „Inklü:City“ ist es somit gelungen, allen Beteiligten einen multiperspektivischen Begegnungsraum und neue Sichtweisen auf die Diversität unserer modernen (Stadt-) Gesellschaft zu eröffnen.

Nun sollen zur Weitergabe an ähnliche Projekte abschließend und in allgemeiner Form die in Kapitel 8 angeführten Lösungsvorschläge noch einmal als Empfehlungen zusammengefasst werden.

Ein inklusives Projekt hat einen wesentlich höheren Anspruch an zeitliche und personelle Ressourcen als ein weniger inklusives. Die Empfehlung für ähnlich inklusive Projekte kann daher nur lauten, schon im ersten Ansatz der Planung und Konzeption eine angemessene Passung zwischen der Anzahl der Mitwirkenden und den personellen und zeitlichen Ressourcen vorzunehmen.

Die Förderung des sozialen Miteinanders ist ein wichtiger Aspekt in einem so von Diversität geprägten Projekt. Dies kann durch eine zusätzliche Fokussierung auf Körperkontakt, Imitation und Bewegungsimprovisationen erreicht werden. Freiräume, die durch einen von Laissez faire Elementen durchsetzten Leitungsstil gekennzeichnet sind, werden als wichtiges Element angesehen. Eigenverantwortung der Mitwirkenden und Partizipationsmöglichkeiten auf Augenhöhe spielen eine wichtige Rolle.

Das Leitungsteam sollte auch die Geselligkeitsformen der Teilnehmenden, die außerhalb des eigentlichen Projekts stattfinden, beachten und zur Kenntnis nehmen. Wenn Spannungen virulent geworden sein sollten, kann dies durchaus wichtig werden. Außerdem sollte die Leitung ein Auge darauf haben, ob einige der Teilnehmenden strukturell schlechten Zugang zu diesen Geselligkeitsformen haben, um deren Partizipationschancen umfassend sicher zu stellen.

Arbeitet eine Produktion mit sogenannten „Expertinnen bzw. Experten des Alltags“ oder mit ähnlichen Ansätzen, so ist anzuraten, die konzeptionelle Haltung in Bezug auf Inszenierung und Authentizität zu reflektieren. Über die Einführung von Rollen und Brüchen kann eine Entlastung der Darstellerinnen und Darsteller von der eigenen Authentizität und der damit möglichen Ausstellung in der Öffentlichkeit erreicht werden. Die Kommunikation zwischen der Regie und den jeweiligen Teilnehmenden und ihren textlichen Beiträgen muss intensiv und konsensuell gepflegt werden.

Der Kostenplan muss gründlich auf alle möglichen Bedürfnisse hin konzipiert sein. Dazu sollte im Vorfeld bekannt sein, welche Bedürfnisse und Wünsche die Zielgruppen mitbringen. Im Vorfeld müssen dafür Kontakte zu Vertretern dieser Gruppen aufgebaut werden, um diesbezügliches Wissen zu generieren. Daher ist Vernetzung ein elementares Moment für ein inklusives Projekt.

Längere Besprechungseinheiten zwischen Projektleitung und künstlerischem Team sind empfehlenswert. Auch die Feedbackrunden mit den Teilnehmenden während der Proben sollten mit ausreichenden Zeitressourcen ausgestattet sein.

Unstimmigkeiten auf Leitungsebene sind rechtzeitig zu lösen. Ansonsten beeinträchtigen sie die Qualität der Organisation und letztlich die Qualität der gesamten Produktion. Bei der Auswahl des Teams sollte auf Stimmigkeiten der konzeptionellen Ansätze und der persönlichen Verträglichkeiten geachtet werden. Es sollten für ein ähnliches Projekt mehrere Monate Zeit für die Akquise des Ensembles, des Leitungsteams und die Konzeption eingeräumt werden. Auch im Falle, dass es zu einer ungeplanten Umbesetzung kommt, sollte sich in jedem Fall genügend Zeit zur Neubesetzung genommen werden. Mehrere Konzeptionstreffen sollten mit dem Leitungsteam abgehalten werden. Dann muss es entweder klare Rollenverteilung und Arbeitsteilung oder explizit vereinbarte Teamarbeit geben. Monitoring und Supervision im Leitungsteam ist unverzichtbar.

Selbstvertretung und Selbstbestimmung von sozialen Minderheitenpositionen in der Produktion ist zu gewährleisten. Dies könnte beispielsweise über die Etablierung einer Ensemblesprecherin bzw. eines Ensemblesprechers erreicht werden. Zudem ist die Beteiligung eines Menschen mit Behinderung im Leitungsteam unabdingbar. „Inklü:City“ hat diese Erkenntnis in den Transfer-Projekten bereits aufgegriffen und umgesetzt.

Als kulturpolitische Forderung ist an dieser Stelle dringend darauf hinzuweisen, dass ein hoher Nachholbedarf für die Professionalisierung behinderter Künstlerinnen und Künstler in allen Genres besteht, u. a. um künstlerische Leitungsfunktionen besetzen zu können. Hier bedarf es fördernder Unterstützung durch die Kulturpolitik. Behinderte Künstlerinnen und Künstler würden durch solche Förderprogramme künstlerische Ausbildungsmöglichkeiten erhalten. Kunstakademien, Hochschulen und freie Kulturträger würden dadurch in die Lage versetzt werden, behinderten Künstlerinnen und Künstlern endlich adäquate professionelle Ausbildungen anbieten zu können. Zugangsbarrieren zu solchen Institutionen müssen fallen. Behinderte Akteure müssen mit Ressourcen zur Erhöhung ihrer Partizipationschancen ausgestattet werden.

Gleichzeitig sollten Einrichtungen der Kultur und Kulturellen Bildung mit finanziellen und personellen Ressourcen dabei unterstützt werden, inklusive Angebote der Kulturellen Bildung zu schaffen, in denen Menschen mit und ohne Behinderung sich begegnen und gemeinsam künstlerisch aktiv werden können.



Sind die genannten Punkte reflektiert und beachtet, so kann ein höchst inklusives Projekt verwirklicht werden, nämlich das der Partizipation am Schaffen und Hervorbringen unserer gemeinsamen Kultur und das der Inklusion in das kulturelle Leben unserer Gesellschaft.

Ein solches Projekt mag sich dann auf ähnliche Weise in der Lebensgeschichte einzelner Menschen niederschlagen wie in diesem Ausschnitt aus einem Tagebuch zur Produktion „Schrei mich an“:

„Das war eine große Bereicherung für mich und wenn ich im Sterben liege, weiß ich, das war eine Sache, für die es sich gelohnt hat, gelebt zu haben. Ich wünschte mir mehr solche Erlebnisse mit dieser Qualität.“ (T5, Juni 2015)

Literaturverzeichnis

- Alessi, A./Zolbrod, S.M. (2003): Circling forward. DanceAbility Teacher Trainings. In: Contact quarterly, 28, 2, S.58-60.
- Alessi, A./Zolbrod, S. M. (2008): Minds warm up: It is for all. URL: <http://www.corpusweb.net/minds-swarm-up-it-is-for-all-3.html> [zuletzt abgerufen am 03.01.2016]
- Amann, K./Hirschauer, St. (1997): Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm. In: Hirschauer, St./Amann, K. (Hg.): Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie, Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 7-52.
- Antragstext „Inklü:City“ (2014). Unveröffentlichtes Dokument des Vereins Intakt e. V.
- Benjamin, A. (2002): Making an Entrance – Theory and Practice for Disabled and Non-Disabled Dancers. New York: Routledge.
- Beywl, W. (2006): Evaluationsmodelle und qualitative Methoden. In: Flick, U. (Hg.): Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte, Methoden, Umsetzung. Reinbek: Rowohlt, S. 92-116.
- Blumer, Herbert (1973): Der methodologische Standort des Symbolischen Interaktionismus. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Reinbek: Rowohlt, S. 80-146.
- Bohnsack, R. (2006a): Fokussierungsmetapher. In: Bohnsack, R./Marotzki, W. / Meuser, M. (Hg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Opladen: Barbara Budrich, S. 67-68.
- Bohnsack, R. (2006b): Qualitative Evaluationsforschung und Handlungspraxis. Grundlagen dokumentarischer Evaluationsforschung. In: Flick, U. (Hg.): Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte, Methoden, Umsetzung. Reinbek: Rowohlt, S. 135-155.
- Böhm, A. (2004): Theoretisches Codieren. Textanalyse in der Grounded Theory. In: Flick, U./Kardorff, E. v./Steinke, I. (Hg.): Qualitative Forschung. Reinbek: Rowohlt, S. 475-483.
- Cone, T.P./Cone, S.L. (2011): Strategies for Teaching Dancers of All Abilities. In: The Journal of physical education, recreation and dance, 82, 2, S. 24-31.
- DeGEval (Deutsche Gesellschaft für Evaluation) (2002): Standards für Evaluation. Köln: DeGEval. URL: www.degeval.de [zuletzt abgerufen am 16.3.2016].
- Dreyse, M./Malzacher, F. (Hg.) (2007): Experten des Alltags. Das Theater von Rimini Protokoll. Berlin: Alexander Verlag.
- Eiermann, A. (2009): Postspektakuläres Theater. Die Alterität der Aufführung und die Entgrenzung der Künste. Bielefeld: transcript.
- Elin, J./Boswell, B.B. (2004): Re-envisioning dance. Perceiving the Aesthetics of Disability. United States of America. American Association for Active Lifestyles and Fitness.
- Ellis, C./Bochner, A. (2000): Autoethnography, personal narrative, reflexivity: Researcher as subject. In: Denzin, N./Lincoln, Y. (Hg.): Handbook of qualitative research. Thousand Oaks, CA: Sage, S.733-768.
- Ellis, C./Adams, T./Bochner, A. P. (2010): Autoethnography: An Overview [40 paragraphs]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 12(1), Art. 10: URL: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1101108> [zuletzt abgerufen am 17.04.2016].

- Fischer, D. (2003): Das Tagebuch als Lern- und Forschungsinstrument. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München: Juventa, S. 693-703.
- Flick, U. (2006): Wie geht bewerten? Zu einer anderen Evaluationsforschung. In: Flick, U. (Hg.): Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte, Methoden, Umsetzung. Reinbek: Rowohlt, S. 424-444.
- Flick, U. (2007): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Neuausgabe Oktober 2007. Reinbek: Rowohlt.
- Friebertshäuser, B. (2003): Interviewtechniken – ein Überblick. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München: Juventa, S. 371-395.
- Garfinkel, H. (1967): Studies in Ethnomethodology. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Ghazi, Bassam (2015): Sachbericht. „Inklu:City“ – Workshops zur inklusiven Kulturarbeit im urbanen Raum. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Glaser, B. /Strauss, A. (1967): The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research. Chicago: Aldine [deutsch 1998: Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Bern: Huber].
- Goffman, E. (1973): Interaktion: Spaß am Spiel. Rollendistanz. München: Piper.
- Goffman, E. (2003): Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag. München: Piper.
- Goleman, D. (2006): Soziale Intelligenz. Wer auf andere zugehen kann, hat mehr vom Leben. München: Droemer Knauer.
- Hammersley, M./Atkinson, P. (1983): Ethnography. Principles in Practice. London, New York: Tavistock.
- Hartley, J. (1994): Case studies in organizational research. In: Cassell, C./Symon, G. (Hg.): Qualitative Methods in Organizational Research. A Practical Guide. London: Sage, S. 208-229.
- Hildenbrand, B. (2004): Anselm Strauss. In: Flick, U./Kardorff, E. v./Steinke, I.(Hg.): Qualitative Forschung. Reinbek: Rowohlt, S. 32-41.
- Hirschauer, S./Amann, K. (Hg.) (1997): Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie. Frankfurt am Main.
- Hopf, Ch. (2004): Qualitative Interviews – ein Überblick. In: Flick, U./Kardorff, E. v./Steinke, I. (Hg.): Qualitative Forschung. Reinbek: Rowohlt, S. 349-359.
- Hornby, P./Symon, G. (1994): Tracer studies. In: Cassell, C. G./Symon, C. (Hg.): Qualitative Methods in Organizational Research. A Practical Guide. London: Sage, S. 157-186.
- Kardorff, E. v. (2006): Zur gesellschaftlichen Bedeutung und Entwicklung qualitativer Evaluationsforschung. In: Flick, U. (Hg.): Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte, Methoden, Umsetzung. Reinbek: Rowohlt, S. 63-91.
- Kaufmann, K. (2006): Inclusive Creative Movement and Dance. Champaign IL: Human Kinetics.

- Keller, R./Meuser, M. (Hg.) (2010): Körperwissen. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Koch, S. (2011): Embodiment. Der Einfluss von Eigenbewegung auf Affekt, Einstellung und Kognition. Berlin: Logos.
- Kromrey, H. (2003): Evaluation in Wissenschaft und Gesellschaft. In: Zeitschrift für Evaluation, 2, S. 93-116.
- Lamprecht, J. (2011): Rekonstruktiv-responsive Evaluation in der Praxis. Neue Perspektiven dokumentarischer Evaluationsforschung. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Lehmann, H.-Th. (1999): Postdramatisches Theater. Frankfurt am Main: Verlag der Autoren.
- Lévinas, E. (2012): Die Spur des Anderen. Untersuchungen zur Phänomenologie und Sozialphilosophie. Freiburg/München: Verlag Karl Alber.
- Lüders, Ch. (2004): Beobachten im Feld und Ethnographie. In: Flick, U./Kardorff, E. v./Steinke, I. (Hg.): Qualitative Forschung. Reinbek: Rowohlt, S. 384-401.
- Lüders, Ch. (2006): Qualitative Evaluationsforschung – was heißt hier Forschung? In: Flick, U. (Hg.): Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte, Methoden, Umsetzung. Reinbek: Rowohlt, S. 33-62.
- Maldoom, R. (2010): Tanz um Dein Leben. Meine Arbeit, meine Geschichte. Frankfurt am Main: S. Fischer.
- Merkens, H. (1997): Stichproben bei qualitativen Studien. In: Friebertshäuser, B./Prengel, A. (Hg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa, S. 97-106.
- Merkens, H. (2004): Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion. In: Flick, U./Kardorff, E. v./Steinke, I.(Hg.): Qualitative Forschung – ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt, S. 286-298.
- Merton, R. (1968): Social Theory and Social Structure. New York, London: Free Press.
- Meuser, M./Nagel, U. (2002): Expertinneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Bogner, A./Littig, B./Menz, W. (Hg.): Das Experteninterview – Theorie, Methode, Anwendung. Opladen: Leske und Budrich, S. 71-94.
- Meuser, M. / Nagel, U. (2003): Das Expertinneninterview – Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: Friebertshäuser, B./Prengel, A. (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München: Juventa, S. 481-491.
- Morgan, D. (1988): Focus Groups as Qualitative Research. Newbury Park, London, New Delhi: Sage.
- Morse, J. (1994): Designing Funded Qualitative Research. In: Denzin, N./Lincoln, Y. (Hg.): Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage, S. 220-235.
- Patton, M. (1990): Qualitative evaluation and research methods. Newbury Park: Sage.
- Polanyi, M. (1985): Implizites Wissen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Quinten, S. (2014a): Einstellung in Bewegung. Kann Tanzkunst helfen, Einstellungen gegenüber Menschen mit Behinderung zu verändern? In: Zeitschrift für Inklusion-online.net, 4. URL: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/246/237> [zuletzt abgerufen am 23.03. 2016].
- Quinten, S. (2014b): Fähigkeitsgemischtes Tanzensemble sucht Leitung – Kompetenzprofil zur Förderung des sozialen Miteinanders. In: Zeitschrift für Inklusion-online.net, 4. URL: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/247/238> [zuletzt abgerufen am 23.03.2016].
- Reason, M./Reynolds, D. (2010): Kinesthesia, empathy and related pleasures: An inquiry into audience experiences of watching dance. In: Dance Research Journal, 42, 2, S. 49-75.
- Reichertz, J. (2004a): Abduktion, Deduktion und Induktion in der qualitativen Forschung. In: Flick, U./Kardorff, E. v./Steinke, I. (Hg.): Qualitative Forschung. Reinbek: Rowohlt, S. 276-285.
- Reichertz, J. (2004b): Objektive Hermeneutik und hermeneutische Wissenssoziologie. In: Flick, U./Kardorff, E. v./Steinke, I. (Hg.): Qualitative Forschung – ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt, S. 514-524.
- Saerberg, S. (2006): „Geradeaus ist einfach immer geradeaus“. Eine lebensweltliche Ethnographie blinder Raumorientierung. Konstanz: UVK.
- Schmidt, CH. (2003): „Am Material“: Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews. In: Friebertshäuser, B./Pregel, A. (Hg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München: Juventa, S. 544-568.
- Schwandt, Th. (2002): Evaluation Practice Reconsidered. New York et al.: Peter Lang.
- Sieburg, A./Deck, J. (2011): Politisch Theater Machen. Bielefeld: transcript.
- Soeffner, H.-G. (2004): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. In: Flick, U./Kardorff, E. v./Steinke, I. (Hg.): Qualitative Forschung. Reinbek: Rowohlt, S. 164-175.
- Strauss, A./Corbin, J. (1990): Basics of qualitative research. Newbury Park: Sage [deutsch 1996: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz].
- Strauss, A. (1991): Grundlagen qualitativer Sozialforschung – Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. München: Fink.
- Stockmann, R./Meyer, W. (2014): Evaluation. Eine Einführung. 2. Auflage. Opladen, Toronto: Barbara Budrich.
- Tecklenburg, N. (2014): Performing Stories. Erzählen in Theater und Performance. Bielefeld: transcript.
- Vom Lehn, D./Hitzler R. (2015): Phenomenology-based ethnography. Introduction to the special issue. In: Journal of Contemporary Ethnography 44, 5, S. 539-543.
- Waldschmidt, A./Schneider, W. (Hg.) (2007): Disability Studies. Kultursoziologie und Soziologie der Behinderung. Bielefeld: transcript.

