



universität  
wien

# DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Dance Assist“ Evaluation eines Ausbildungsprojektes  
für Menschen mit Lernschwierigkeiten

verfasst von / submitted by

Sabrina Brandl

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree  
of

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, 2018 / Vienna, 2018

Studienkennzahl lt. Studienblatt /  
degree programme code as it appears on  
the student record sheet:

A 190 456 482

Studienrichtung lt. Studienblatt /  
degree programme as it appears on  
the student record sheet:

Lehramtsstudium  
UF Geographie und Wirtschaftskunde  
UF Bewegung und Sport

Betreut von / Supervisor:

Mag Dr Maria Dinold

# DANKSAGUNG

An dieser Stelle möchte ich mich bei all jenen Menschen bedanken, die mich nicht nur durch meine Studienzeit begleitet, sondern mir auch geholfen haben, mein Studium sowie meine Diplomarbeit erfolgreich abzuschließen.

Vor allem möchte ich mich bei meinen Eltern, ohne deren finanzielle aber auch mentale Unterstützung es nur schwer gewesen wäre mein Studium erfolgreich abzuschließen und bei meinen besten Freunden die mir immer Rückhalt gaben bedanken. Ihr seelischer Beistand und unerbittlicher Glaube an mich und mein Vorhaben halfen mir oftmals meine seelischen Tiefs zu überwinden und mich über scheinbare Grenzen zu heben und über sie hinaus zu wachsen. Was wäre ein Studium ohne jene Personen, mit denen man gemeinsam Freude und Ängste teilt und die einem in jeder Hinsicht und in jeder Lebenslage unterstützen. Mein Dank gilt an dieser Stelle auch meinen engsten Studienkolleginnen Christina Mandlbauer und Nina Janisch.

Zudem ist es mir ein besonders Anliegen mich bei Mag<sup>a</sup>. Dr<sup>in</sup>. Maria Dinold für ihre unterstützende Begleitung, große Hilfeleistung und kompetente sowie unkomplizierte Kooperation während des Verfassens dieser Arbeit, zu bedanken. Ebenso möchte ich mich auch bei all jenen Personen und Mitarbeitern des Kulturvereins „Ich bin O.K.“ für ihre engagierte und dienende Hilfe herzlichst Bedanken. An dieser Stelle gilt auch meine aufrichtige Dankbarkeit den TanzpädagogInnen und Personen, Hana, Attila, Louise, Lisa, Maria und Helga, die diese Ausbildung erst möglich machen. Es war eine sehr schöne und bereichernde Zusammenarbeit mit euch!

Nicht zuletzt möchte ich mich bei den Teilnehmenden der Ausbildung selbst sowie deren Eltern bedanken, die sich für die Gruppendiskussionen zur Verfügung gestellt und so bei der Entstehung dieser Arbeit wesentlich mitgeholfen und mitgewirkt haben. Daher vielen Dank für euer freiwilliges Engagement, eure aktive und regsame Mitarbeit. Euer Einsatz war ein wertvoller Teil, der zu meiner Arbeit wesentliches beigetragen hat. Ich bin ich sehr froh so viele tolle und tanzbegeisterte KollegInnen getroffen zu haben mit denen ich diesen Weg der Ausbildung gemeinsam gehen durfte. Ein herzliches Dankeschön an euch alle!

# KURZZUSAMMENFASSUNG

Folgende Arbeit beinhaltet, eine erste aussagekräftige Zwischenpräsentation der beobachteten und erhobenen Ergebnisse bezüglich der Ausbildung zum „Dance Assist“.

Im ersten Teil werden vorwiegend theoretische Hintergründe der Thematik Inklusion und Tanzpädagogik präsentiert, welche unter Rücksichtnahme der vertraglich geregelten UN-Behindertenrechtskonvention miteingearbeitet wurden. Im Anschluss wird die Ausbildung, samt genauer Aufschlüsselung des Projektes sowie deren Zielgruppe genauer dargestellt. Neben den methodischen und didaktischen Voraussetzungen werden auch noch die, für die Ausbildung relevanten, Tanztechniken genauer beschrieben und erläutert. Einen ebenso wichtigen Teil meiner Arbeit stellen die Bedeutungen und Möglichkeiten des Tanzunterrichts für Menschen mit Behinderung dar.

Der zweite Teil beinhaltet die qualitativen und quantitativen Studien, die das Ausbildungsangebot näher untersucht und an den theoretischen Input anknüpft. Hauptintention, war eine Bewertung und allgemeine Stellungnahme unter Berücksichtigung persönlicher Eindrücke, Bilanzen sowie Stärken und Schwächen, zum derzeitigen Ausbildungsangebot „Dance Assist“ für Menschen mit Lernschwierigkeiten erarbeiten zu können. Diesbezüglich wurden Beobachtungen, die sich über einen längeren Zeitraum erstreckten, durchgeführt. Für eine umfassende Berichterstattung fanden zusätzlich noch eine Gruppendiskussion sowie die Auswertung miteinbezogener Fragebögen zum Theorieangebot statt. Die Ergebnisse weisen durchwegs positive Kritiken und Bewertungen, auch seitens der Eltern auf, da die Ausbildung den Menschen mit Beeinträchtigung sehr viel Potenzial und Kompetenzen verleiht. Die Mehrheit der Teilnehmenden sieht sich diesbezüglich auch in einer späteren beruflichen Ausübung und schätzen die neue Möglichkeit die sich ihnen bietet.

Schlüsselwörter: Inklusion – Behinderung – Tanzpädagogik

# ABSTRACT

The following work intends to provide a first meaningful interim presentation of the observed and recorded results regarding the training for becoming a "Dance Assist".

The first part mainly describes the theoretical background of the subject areas inclusion and dance pedagogy, which were incorporated under consideration of the regulated UN Disability Right Convention. Furthermore, the diploma thesis includes a detailed breakdown of the project and its target group. In addition to the methodological and didactic requirements, relevant dance-techniques are also described. Another important part of this work are the implications and possibilities of dance lessons for people with disabilities.

The second part contains the qualitative and quantitative study, which examines the training offer more closely with regard to the theoretical input. In this regard, observations were made over a longer period of time. In addition, a group discussion was held and an evaluation of questionnaires on the theoretical offer was conducted in order to present a detailed report. The main intention was to give an assessment and personal opinion about the strengths and weaknesses of the current training offer "Dance Assist" for people with learning disabilities. The evaluation of the results is positive, because the training helps all people with disabilities to acquire new competences. The majority of participants see themselves in a later professional exercise and they also appreciate the new opportunity with which they are provided.

Key words: inclusion - disability - dance education

# INHALTSVERZEICHNIS

Kurzzusammenfassung.....	III
Abstract.....	IV
Vorwort.....	- 4 -
1 Einleitung.....	- 5 -
2 Zielgruppe.....	- 9 -
2.1 Menschen mit Behinderung .....	- 9 -
2.2 Arten von Behinderungen .....	- 12 -
2.2.1 Menschen mit Lernschwierigkeiten .....	- 13 -
2.2.2 Menschen mit geistiger Behinderung.....	- 14 -
2.2.3 Menschen mit Körperbehinderung .....	- 15 -
2.2.4 Menschen mit Down – Syndrom .....	- 17 -
3 Tanz als Mittel zur Inklusion .....	- 20 -
3.1 Einblick in die inklusive Tanzpädagogik.....	- 21 -
3.1.1 Tanz als Ausdrucks und Bewegungsmittel.....	- 23 -
3.1.2 Tanzpädagogische Ansätze und Erziehung .....	- 25 -
3.1.3 Bedeutung von Bewegungen für die Entwicklung .....	- 26 -
3.1.4 Prinzipien und Ziele der Tanzpädagogik.....	- 29 -
3.2 Abgrenzung Tanztherapie.....	- 32 -
3.2.1 Folgerungen für den Tanz aus medizinischer Sicht.....	- 35 -
3.2.2 Aufwärmen im Tanz.....	- 36 -
3.3 Tanzforschung und Tanzausbildung .....	- 36 -
3.4 Inklusion in Bildung, Gesellschaft und Kultur .....	- 38 -
3.5 Die UN-Behindertenrechtskonvention .....	- 43 -
4 Tanz und Tanztechniken.....	- 48 -
4.1 Zeitgenössischer/ Moderner Tanz.....	- 51 -
4.2 HipHop Tanz.....	- 56 -
4.3 Kontaktimprovisation.....	- 60 -

4.4	Kreativer Tanz .....	- 66 -
4.5	Bewegungs-/Tanztheater .....	- 67 -
5	Didaktik und Methodik .....	- 70 -
6	Bedeutung und Möglichkeiten des Tanz-Unterrichtes für SchülerInnen mit und ohne Behinderung .....	- 74 -
6.2	Körpererfahrung und das Körperbewusstsein .....	- 77 -
6.3	Förderung der kognitiven Aspekte .....	- 78 -
6.4	Förderung der affektiven Aspekte .....	- 79 -
6.5	Förderung der psychosozialen Aspekte .....	- 80 -
6.6	Motopädagogik .....	- 82 -
7	Projektausbildung „Dance Assist“ .....	- 84 -
7.1	Projektbeschreibung .....	- 84 -
7.1.1	Vereinsbeschreibung Tanzstudio „Ich bin O.K.“ .....	- 85 -
7.1.2	Die „Dance Company“ .....	- 87 -
7.2	Teilnehmende des Ausbildungsprojekts „Dance Assist“ .....	- 89 -
7.2.1	Zulassungsvoraussetzungen und Aufnahmekriterien .....	- 90 -
7.2.2	Aufnahmeverfahren und Prozedere .....	- 90 -
7.3.1	Ausbildungsinhalte .....	- 91 -
7.3.2	Ausbildungsziele .....	- 92 -
7.4	Überblick und Aufbau der Module .....	- 93 -
7.4.1	Modulbeschreibungen .....	- 94 -
7.4.2	Stundenplan der Ausbildung .....	- 97 -
7.5	Kompetenzentwicklung und Qualitätssicherung .....	- 98 -
7.7	Ausblick auf mögliche Berufschancen .....	- 99 -
8	Praktisch – empirischer Teil .....	- 101 -
8.1	Einführung in das Forschungsthema .....	- 101 -
8.2	Schwerpunkte und Themen der Begleitevaluation .....	- 101 -
8.2.1	Forschungsfrage .....	- 102 -

8.2.2	Methode(n) .....	- 102 -
8.3	Gruppendiskussion .....	- 103 -
8.3.1	Ergebnisse der Gruppendiskussion .....	- 105 -
	Frage 1/Kategorie 1 .....	- 105 -
	Frage/Kategorie 2 .....	- 108 -
	Frage/Kategorie 3 .....	- 109 -
	Frage/Kategorie 4 .....	- 110 -
8.4	Ergebnisse der Fragebögen.....	- 111 -
8.4.1	Modul: Körper, Bewegung, Gesundheit/Didaktik und Methodik .....	- 112 -
8.4.2	Modul: Zeitgenössischer Tanz .....	- 113 -
8.4.3	Modul: HipHop.....	- 114 -
8.4.4	Modul: Stimme, Sprache.....	- 115 -
8.4.5	Modul: Musik, Rhythmus.....	- 116 -
8.4.6	Resümee .....	- 117 -
8.5	Ergebnisse der Beobachtungen.....	- 118 -
8.5.1	Körperwahrnehmung .....	- 121 -
8.5.2	Kreativität .....	- 121 -
8.5.3	Sprache .....	- 122 -
8.5.4	Anleitungskompetenz .....	- 122 -
9	Zusammenfassung .....	- 123 -
10	Literaturverzeichnis.....	- 125 -
	Abbildungsverzeichnis.....	- 135 -
	Tabellenverzeichnis.....	- 135 -
Anhang	.....	- 1 -
I.	TanzpädagogInnen .....	- 1 -
II.	Transkript: Gruppendiskussion.....	- 5 -
III.	Muster Fragebogen.....	- 23 -

# VORWORT

Tanz und Musik gehören wie tägliches Brot und Wasser zu meinem Leben und sind im Laufe der Jahre fixer Bestandteil davon geworden. Von klein auf hat es sich als große Leidenschaft herausgestellt und prägt mich seitdem ich denken kann. Tanz bedeutete schon immer eine wahre bereichernde Körperarbeit und Erfahrungsmöglichkeit. Aufgrund dieser Vorliebe fiel die Wahl, mich im Fachbereich der (inklusive) Tanzpädagogik vertiefen und genauer auseinandersetzen zu wollen sehr leicht.

Nach einem Erstgespräch bezüglich der genaueren Themenwahl wurde ich von Maria Dinold auf die Kreativtanzgruppe des Kulturvereins „Ich bin O.K.“ aufmerksam gemacht. Sie erzählte mir von ihrem Vorhaben und den Plänen über das erstmalige Angebot, welches gemeinsam mit anderen TanzkollegInnen, eine Ausbildung zum „Dance Assist“ für Menschen mit Lernschwierigkeiten anzubieten. Durch meine sportliche universitäre Ausbildung habe ich die Möglichkeit meine persönlichen Tanzerfahrungen weitergeben und vermitteln zu können. Warum also sollten dies nicht alle tun können, die tanzbegeistert und talentiert sind? Daher war ich von dieser Idee und Ihrem Vorschlag, die Begleitevaluation zu übernehmen sehr angetan und übernahm es die Ausbildung für ein halbes Jahr begleitend zu beobachten. Wie aus dem Titel erkennbar wird, geht es um die, innerhalb wie auch außerhalb der (sonder-)pädagogischen Fachwelt viel diskutierte Leitidee der Inklusion, die Umsetzung der UN – Behindertenrechtskonvention und um die Chance, auch Benachteiligten, besonders jenen Menschen mit Beeinträchtigung, eine Ausbildung und somit neue Zukunftsperspektiven zu geben und neue Arbeitsmöglichkeiten schaffen zu können. Um zu ergründen, ob das Ausbildungsangebot tauglich und effektiv genug ist Arbeitschancen generieren zu können, möchte ich mittels kontinuierlicher Beobachtungen diese Annahme in theoretischer sowie in praktischer Hinsicht in einem Zwischenfazit begründen. Die Teilnahme am Ausbildungsangebot selbst erweckte daher mein Interesse, mich in die Thematik des tänzerisch pädagogischen Körpererlebens und Empfindens zu vertiefen. Aufgrund meiner eigenen langjährigen Erfahrungen im Tanzbereich weiß ich um die positiven Veränderungen und Effekte, die sich durch das Tanzen auf das eigene körperliche Erleben und Gefühl übertragen können. So begann ich mich mit dem Thema inklusive Tanzpädagogik näher zu beschäftigen. Ein halbes Jahr hatte ich die Gelegenheit dem Tanzstudio „Ich bin OK“ meine vollste Aufmerksamkeit zu schenken. Im Rahmen der begrenzten Ausbildungszeit konnte ich als Beobachterin das Projekt sowie die TeilnehmerInnen im Zuge dieser intensiven Ausbildung begleiten und viele wertvolle Erfahrungen sammeln und beobachten.

# 1 EINLEITUNG

Inklusion durch Tanz oder durch Tanz zur Inklusion?! Zur Diskussion steht dabei das Thema Inklusion und die Teilhabe von behinderten Menschen in unserer Gesellschaft. Selbst wenn der Begriff Inklusion, damals wie heute noch, in unserer Gesellschaft zu kurz kommt, müssen die Menschen akzeptieren, dass auch beeinträchtigte Menschen ein Teil dieser Gesellschaft sind und deshalb nicht nur ein Recht auf Teilhabe haben, sondern auch ein Recht darauf, in ihren Fähigkeiten wahrgenommen und wertgeschätzt zu werden. Damit unsere Gesellschaft in vielfältiger Hinsicht funktioniert, ist unser aller Einsatz gefordert sowie alle dazu angehalten, Engagement und Bereitschaft für ein gutes Miteinander zu zeigen. Menschen mit Behinderung sind ebenso bemüht etwas zu einem harmonischen Miteinander beizutragen. Die Umsetzung und Realisierung bedeutet demnach, dass alle Menschen mitanpacken müssen und sich mit dem Begriff der Inklusion auseinandersetzen haben. Nur die Verinnerlichung allein kann einen Paradigmenwechsel hervorrufen und ein Umdenken der Menschen bewirken, welcher schließlich für alle Seiten Vorteile bringen kann.

Demzufolge, dass ich die Möglichkeit bekommen habe sehr intensiv mit einer Tanzgruppe aus dem Tanzstudio „Ich bin O.K.“ während eines aktuellen Pilotprojektes zusammenarbeiten zu dürfen, begeisterte mich der Gedanke und die Absicht diese vorliegende Arbeit zu verfassen. Der Gedankengang, dass unsere Gesellschaft davon profitiert und einen Gewinn erzielen kann, wenn sie den Beitrag von allen Mitgliedern unserer Gesellschaft wertzuschätzen weiß, wenn sie die breitgefächerte Vielfalt nicht nur akzeptiert, sondern zulässt und diese Bereicherung für sich selbst begreifen und verstehen kann, hat mich mit zunehmender Auseinandersetzung mehr als motiviert.

Dass Vielfalt gewinnbringend ist und zusätzlich als Chance gesehen werden muss, ist unentbehrlich. Vorhandene Potenziale müssen ausgeschöpft werden und zum Vorschein kommen können. Speziell in dieser Arbeit soll aufgezeigt werden, dass Menschen mit Behinderung ebenso Talente aber auch Bedürfnisse haben. Gerade im Tanz können sie oft Dinge zum Ausdruck bringen, die ihnen sprachlich schwer zu vermitteln erscheinen. Deswegen habe ich den Großteil meiner Arbeit der inklusiven Tanzpädagogik gewidmet. Es gibt keinen Grund dieses Potenzial dieser Menschen zu unterdrücken; im Gegenteil es ist wichtig, dass sie der Gesellschaft zeigen können, was in ihnen steckt und sie auch ein Teil der Gesellschaft sind und somit das Recht auf Teilhabe haben.

Ein Kern der Arbeit beschäftigt sich mit dem Leitthema der Inklusion. Zahlreiche Publikationen setzten sich vermehrt mit dem Begriff einer Inklusionspädagogik auseinander. Doch die Frage, ob sich die mit der Inklusion verbundenen Inhalte überhaupt

erreichen lassen und wie eine tatsächliche Verwirklichung aussieht, bleibt oftmals offen. Österreich als ratifizierende Nation der UN-Behindertenrechtskonvention, hat sich daher verpflichtet und zum Ziel genommen, die Strukturen für Inklusion und die damit verbundenen Maßnahmen für Menschen mit Behinderung zu realisieren. Im Aktionsplan wurde eine schrittweise Umsetzung und Erfüllung einer inklusiven Gesellschaft festgehalten. Die Sicht auf Menschen mit Behinderung und das gesellschaftliche Zusammenleben soll positiv beeinflusst werden und so zu einer vollkommenen Inklusion beitragen. Ziel dieser Vereinbarungen ist ein gesellschaftlicher Veränderungsprozess und eine Bewusstseinsbildung zum Thema Inklusion zu schaffen.

Zunächst gilt es den Begriff der Inklusion (im und durch Tanz) inhaltlich zu bestimmen und handbarer zu machen. Diese Grundlage soll sogleich die Bedeutung und das Anliegen aufgreifen und einen Beitrag zur Verbreitung und Verwirklichung anstreben. Damit wird beabsichtigt, darauf aufbauend eine nähere Betrachtung und einen Übergang zur inklusiven Tanzpädagogik und somit zum weiteren Teil dieser Arbeit zu schaffen. Zusätzlich wird aufgezeigt, dass Inklusion mehrere Handlungsfelder miteinschließt. Im Anschluss wird der fokussierte Personenkreis der Zielgruppe näher beschrieben. Später wird das Projekt „Dance Assist“ selbst dargestellt und auch auf Praxis und deren Umsetzung im Detail Bezug genommen. Zur besseren Übersicht wurde die Arbeit in acht Themenbereiche gegliedert, die in Hinblick auf das jeweilige Thema genauer aufgelistet werden.

Die genannte Heranführung und Auslegung dieser vorliegenden Arbeit beschreibt, wie sich die Ausbildung zum Tanzassistenten theoretisch und praxisnah umsetzen lässt, um Menschen mit Behinderung für den beruflichen Werdegang bestmöglich auszubilden? Daher wurden das Konzept und die Ausbildung näher beleuchtet und auf Stärken und Schwächen kritisch analysiert?

Den Schlüsselbegriffen der Arbeit, der „Zielgruppe und Beschreibung der Beeinträchtigungen, „Tanz als Mittel zur Inklusion“ sowie der inklusiven Tanzpädagogik werden sich die Kapitel 2 und 3 widmen.

Im Kapitel 4 wird vor allem auf den Diskurs bezüglich „Tanz“ und „Tanzen“ eingegangen und grundlegende Tanztechniken sowie deren Entwicklung, welche auch zentrale Ausbildungsinhalte des Dance Assist darstellen, beschrieben.

Kapitel 5 stellt verschiedene didaktische und methodische Vorgehensweisen aus dem Bereich inklusiver Tanzpädagogik vor. Die Auseinandersetzung mit dem Stundenablauf und den methodisch-didaktischen Anleitungen ist dabei sehr wichtig, da die angehenden

TanzassistentInnen lernen müssen, Organisation und Struktur in das eigene Unterrichtsgeschehen zu inkludieren.

Im Kapitel 6 werden die kognitiven, affektiven und psychosozialen Aspekte, die für eine ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung essenziell sind und auf ein besseres Körperbewusstsein abzielen, angeführt.

Die Projektbeschreibung der Ausbildung zum Dance Assist wird im Kapitel 7 ausführlich dargestellt.

Das 8. Kapitel beschreibt die verwendeten empirischen Methoden, worin die Auswertungen der einzelnen Anteile der qualitativen und der quantitativen Erhebung enthalten sind. Dieser Abschnitt soll somit die Ergebnisse der Studie, der Evaluierung liefern. Das geschieht in Zusammenführung aller empirisch erhobenen Daten und der daraus resultierenden Zwischenberichterstattung. Für abgeleitete Schlussfolgerungen wurden Beobachtungen praktischer und theoretischer Stunden, eine Gruppendiskussion und Fragebögen herangezogen.

Ziel der Forschungsfrage ist die Hinterfragung und Erforschung der Effektivität sowie Stärken und Schwächen des Ausbildungsangebotes herauszufinden. In diesem Zusammenhang ergaben sich im Rahmen des Evaluationsauftrages und im Zuge der Beobachtungen einige Subfragen die sich im praktischen Teil (siehe Kapitel 8) dieser Arbeit aufzeigen lassen.

Auch Whatley und Marsh (2017, p. 16) sind der Meinung, dass allen Tänzern die Fähigkeit eingeräumt werden muss, den Tanz in Weiterführung höherer Ausbildung als Vorbereitung einer professionellen Karriere bekommen zu können. Tänzer mit und ohne Behinderung können leiten, lernen und sich gemeinsam entwickeln. Evaluationsbasierte Berichte werden diesbezüglich die Effektivität diskutieren.

Das Thema Behinderung und Inklusion wird besonders als Randthema gehandhabt. Meist wird diesen Menschen beruflich nicht viel zugemutet. Die Chance einer Arbeit nach persönlichem Interesse, Stärken und Können nachzugehen ist kaum gegeben. Einen Beruf als Lebensaufgabe und Erfüllung anzusehen, wird den Randgruppen unserer Gesellschaft nicht gewährt. Vor allem performative und künstlerische Arbeiten zum Beruf zu machen und auch hauptberuflich auszuüben, stellt für Beeinträchtigte, gesellschaftlich betrachtet, eine Barriere dar. Der Zugang zu einer professionellen und höhergradigen Tanzausbildung ist für TänzerInnen mit Behinderung immer schwierig. Die Berufung einer künstlerischen Arbeit nachgehen zu können, welche auch in der Gesellschaft Anerkennung findet, sollte somit zum Thema gemacht werden und andern als Vorbild dienen (vgl. Whatley und Marsh, 2017, p. 16).

Daher gilt die Hochachtung all jenen, die sich für dieses wundervolle Projekt stark gemacht und eingesetzt haben, völlig dahinterstehen und viel Energie und Zeit in dieses Ausbildungsprogramm investiert haben.

## 2 ZIELGRUPPE

Die Zielgruppe des Ausbildungsprojektes weist unterschiedliche motorische Auffälligkeiten und kognitive Voraussetzungen auf, welche in diesem Kapitel näher beschrieben und erläutert werden.

### 2.1 Menschen mit Behinderung

Schlagwörter wie „Normalisierung“, „Teilhabe“, „Empowerment“, „Selbstbestimmt Leben“ lassen darauf schließen, dass es in der heutigen Sonderpädagogik in Bezug auf „Anderssein“ bzw. „Andersartigkeit“ ein Paradigmenwechsel im Gange ist. Es gilt, dass niemand aufgrund seiner Behinderung ausgegrenzt werden darf. (vgl. Feduik, 2008, S. 20f)

Für Menschen allgemein gibt es viele Attribuierungen. Sie sind individuell, unendlich, kreativ facettenreich und haben das gemeinsame Ziel eine Gesellschaft darzustellen. Daher kann ein Mensch, eine Person in ihrem Auftreten, Tun und Handeln nicht verallgemeinert werden. Das Ziel ist Menschen mit Beeinträchtigung als Verschiedenheit und als „normal“ zu definieren. (vgl. Weizsäcker, 1993, zit. n. Dinold, 2016, S. 2)

Anders zu sein ist oftmals negativ behaftet und meint eine Abwertung aufgrund eines „Makels“. Weitaus wichtiger ist aber diese Diversität als Chance zu sehen um voneinander lernen zu können.

Behinderung ist ein komplexes Thema, es verknüpft das Intimste und Konkreteste, unseren Körper, mit etwas, was man nicht sehen kann...“There is no such thing as society“. Behinderung ist kein geliebtes und beliebtes Thema. (Kastl, 2017, S. 3)

Behinderung scheint ein Thema zu sein, welches weder wünschenswert ist noch gerne offen darüber gesprochen wird. Dennoch kann jede/r persönlich betroffen sein.

Was wird nun unter dem Begriff Behinderung verstanden und welche Personengruppen gehören dazu? Wo genau liegt die Grenze, wenn beispielsweise eine Brille benötigt wird, um durch den Alltag zu kommen – gilt jene Person dann als sehbehindert? Um dies näher erläutern zu können, bedarf der Begriff einer weitgehenden Differenzierung. Hinsichtlich der wissenschaftlichen Beschreibung und Abgrenzung gibt es aus medizinischer, soziologischer und pädagogischer Sichtweise verschiedene Aspekte die zur Attribuierung herangezogen werden.

Wenn man von „Behinderung“ spricht, muss die Annahme gegeben sein, dass auch hier Differenzierungen bezüglich Art und Grad der Behinderungen gemacht werden. (Aissen-Crewett, 2001, S. 17).

Behinderung wird gekennzeichnet durch soziale Folgen einer Schädigung, die innerhalb verschiedener Kulturen und Gesellschaften unterschiedliche Reaktionen, auf Grund verschiedener Minimalvorstellungen, hervorrufen können. Das heißt [sic.] eine Beeinträchtigung, die in unserem Kulturkreis bzw. in unserem gesellschaftlichen Kontext als Behinderung gilt, muss nicht zwangsläufig in anderen Gesellschaften auch als Behinderung angesehen werden. (Colditz, 2005, S. 4)

Häufig orientiert sich der Begriff der Behinderung an den medizinischen Ansätzen unterschiedlichster Arten und Ursachen. Weniger detailliert und differenziert wird der Schweregrad einer Behinderung.

Wenn [...] wir jetzt von einem medizinischen Behindertenbegriff ausgehen – in verschiedenen Graduierungen und Abstufungen, [sondern] auch die Reaktionen der Umwelt – im Sinn von diskriminierenden und mitleidsbekundenden Verhaltensweisen – treten in verschiedenen Ausprägungsgraden je nach der besonderen Form physische Abweichung auf. (Zanin, 2006, S. 115)

Der Schweregrad der Einschränkung ist sowohl abhängig von der Art der Schädigung wie auch von der damit verbundenen Selbstbewertung der betroffenen Person. Auch Cloerkes und Neubert (2001, S. 34) nehmen dazu Stellung und sind der Meinung, dass Behinderung als Ergebnis sozialer Bewertungsprozesse resultiere, woraus sich eine soziale Benachteiligung der beeinträchtigten Person ergeben kann. Die individuelle Erkenntnis und die Wahrnehmung anders zu sein ruft zum Leidwesen der betroffenen Person negative Reaktionen hervor. Die beiden Autoren beschreiben dies als Spontanreaktion, welche durch die Merkmale der körperlichen, geistigen oder psychischen Behinderung hervorgerufen wird und in weiterer Folge mit einer Zuschreibung negativer Werte einhergeht.

Die Bandbreite der Definitionen ist zahlreich und bezieht sich auf unterschiedliche Bereiche, daher beruhen Bestimmungen auf unterschiedlichen Merkmalen. Mithilfe der weitgehend anerkannten internationalen Klassifikation der Weltgesundheitsorganisation für Behinderung und Gesundheit International Classification of Functioning, Disability and Health - ICF (WHO, 2001) lässt sich der funktionale Gesundheitszustand anhand festgelegter Richtlinien grundlegend eingrenzen und bindet Stärken als auch Möglichkeiten zur Teilhabe am sozialen Leben für die Klassifizierung mit ein. Das Vorgängermodell -die International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps – ICIDH (WHO, 1980) zog lediglich die Defizite einer Person für eine Klassifizierung heran. Die ICF bezieht den gesamten Lebenshintergrund eines Menschen mit Behinderung ein. Wie bei Leyndecker (2005) beschrieben wird das Klassifikationssystem die Funktionsfähigkeit, die Umweltfaktoren sowie persönlichen Faktoren eines Menschen ergänzt (vgl. 2005, S. 18ff).

Sobald geistige, seelische und motorische Fähigkeiten sowie körperliche Funktionen eines Menschen von einem für sein/ihr typisches Lebensalter abweicht und Erschwernisse für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben darstellt, gilt diese als behindert. (vgl. Antor und Bleidick, 2001, S. 59)

Der österreichische Aktionsplan des Sozialministeriums (2012) beinhaltet eine Änderung der Einschätzungsverordnung die 2010 auf Grundlage medizinischer Kriterien und Parameter für die Festlegung des Grades einer Behinderung und auf der Begutachtung ärztlichem Fachpersonals basiert (vgl. Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz, 2012, S. 17). Die Einschätzung des Grades der Behinderung bzw. der Schweregrad der Behinderung hat insbesondere Auswirkungen auf die individuellen Förderungs- und Unterstützungsangebote des Sozialministeriums bzw. Bundessozialamtes. (ebd.) Innerhalb ärztlicher Begutachtung wird die MAS Tabelle (Multi – Axiales Klassifikations Schema), welche soziale Aspekte/Kompetenzen berücksichtigt, herangezogen. (vgl. ebd.)

Behinderung wird als soziales natürlich entstandenes Phänomen bezeichnet. Der Körper scheint einen motorischen und/oder seelischen Mangel aufzuweisen. Dieser Defekt liegt jedoch anderen genetischen und kausalen Komponenten zugrunde (vgl. Zanin, 2006, S. 114).

Wenn Behinderung den Zwang zu gewissen Abweichungen von „Normalexistenz“ bedeutet, so müsste diese erst festgelegt werden. Dies ist heutzutage unmöglich, da der Begriff Behinderung als relativ bezeichnet wird. (Zanin, 2006, S. 114).

Der Begriff Behinderung stößt bei allgemein verbindlichen und wissenschaftlich anerkannten Definitionsversuchen schnell an Grenzen. Bei der Betrachtung des Wortstamms oder mögliche Synonyme wird oftmals eine negative Ausrichtung des Terminus deutlich. Die Bedeutung „behindert“ zu sein-, versteht die Hemmung eigener Ziele und Bestrebungen. Es stellt sich somit als schwierig heraus klare Grenzen bezüglich des „Normalen“ und „Abnormalen“ zu ziehen. Wegner (2001, S. 20) stützt sich auf die Aussage, dass Normalität und Anomalität heutzutage nur eine relative Bedeutung zugeschrieben werden kann, besser ist es, sich dem Begriff der Devianz (Abweichung) anzulehnen.

Nach österreichischen Rechtsordnungen gibt es leichte Unterschiede in der österreichischen Gesetzgebung, da es landes- und bundesweit unterschiedliche Bestimmungen und Gesetzesauflagen bezüglich des Ausdruckes „behindert“ gibt.

Bleidick und Hagemester (1992, S. 12) schlagen dafür folgende Definition vor: „Als behindert gelten Personen, die infolge einer Schädigung in ihren körperlichen, seelischen

und geistigen Funktionen soweit beeinträchtigt sind, dass ihre unmittelbare Lebensverrichtung oder ihre Teilnahme am Leben in der Gesellschaft erschwert werden.

In den letzten Jahren wurde deutlich, dass die Definitionsbeschreibungen einen Perspektivenwechsel vollzogen haben. Nicht mehr die Defizite, sondern vielmehr die individuelle Teilhabe am gesellschaftlichen Leben wurde dafür herangezogen.

Das Sozialministerium definiert im nationalen Aktionsplan Behinderung 2012 – 2020 den Ausdruck Behinderung wie folgt.

Unter Behinderung im Sinne der Einschätzungsverordnung ist die Auswirkung einer nicht nur vorübergehenden körperlichen, geistigen oder psychischen Funktionsbeeinträchtigung oder Beeinträchtigung der Sinnesfunktionen zu verstehen, die geeignet ist, die Teilhabe am Leben in der Gesellschaft, insbesondere am allgemeinen Erwerbsleben, zu erschweren. Als nicht nur vorübergehend gilt ein Zeitraum von mehr als voraussichtlich sechs Monaten. (Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz, 2012, S. 17)

Im Bereich der Behindertengleichstellung ist man bemüht, jenen benachteiligten Personen einen umfassenden Schutz in allen Bereichen geben zu können, damit auch sie Zugang zu und eine Versorgung mit Gütern und Dienstleistungen haben, am Arbeitsmarkt Fuß fassen können und ebenso auch finanzielle Förderungen erhalten. (vgl. Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz, 2012, S. 16f)

## **2.2 Arten von Behinderungen**

Es bleibt die schwierige Frage, wie man Menschen am besten bezeichnen kann, welche ein gewisses Maß an funktionellen Einschränkungen oder Begrenzungen erfahren. Die ICF verwendet den Begriff „Behinderung“ um das mehrdimensionale Phänomen zu bezeichnen, das aus der Interaktion zwischen Menschen und ihrer materiellen und sozialen Umwelt resultiert. (DIMDI, 2005, S. 171, zit. n. Walter-Klose, 2012, S. 28)

Um angemessen auf die unterschiedlichen motorischen Voraussetzungen der SchülerInnen eingehen zu können, sollte man sich grundsätzlich mit den Begriffen Körperbehinderung bzw. motorische Behinderung auseinandersetzen (Betzüge, 2009, S. 18). Je nachdem wie weit oder wie eng der Begriff „Behinderung“ gefasst wird hängt im Wesentlichen davon ab, welchen Personenkreisen wir eine Behinderung zuschreiben (vgl. Zanin, 2006, S. 113).

Dabei wird oft übersehen, dass es nicht den „Behinderten“ gibt, sondern dass die Behinderungen zahlreiche Abstufungen aufweisen. (Zanin, 2006, S. 113)

In diesem Kapitel werden spezielle Arten von Behinderung aufgelistet sowie auf mögliche Unterstufen eingegangen. Zusätzlich wird Bezug auf deren ausmachende charakterisierende Eigenschaften genommen.

### **2.2.1 Menschen mit Lernschwierigkeiten**

Lernbehinderung ist keine definitiv exakt umschreibbare Behinderung, für die präzise medizinische, psychologische und soziologische Bestimmungsmerkmale gelten (Aissen-Crewett, 2001, S. 17). Jedoch wurde die medizinische Sichtweise, welche sich an den Defiziten der SchülerInnen orientierte aufgegeben. Lernbehinderung sei vielmehr eine Sache der Schulverwaltung geworden, weshalb die Betroffenen an spezifische Sonderschulsysteme überwiesen wurden. Lernbehindert zu sein beschreibt keinesfalls Persönlichkeitsmerkmale, sondern betrifft vielmehr äußere Umstände die einem beim Lernen behindern. Diese können familiär bedingt sein oder aus anderen sozialen Lebensbedingungen resultieren (vgl. Rose, 2014, S. 23). Lütje-Klose und Werning, (2003, S. 50) sind ebenso der Meinung, dass sich FörderschülerInnen bzw. Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf im Lernen größtenteils aus Lebens- und Erziehungszusammenhängen ergeben, da frühkindliche Entwicklung meist Beeinträchtigungen erfahren haben.

Es existiert laut Aissen-Crewett (2001, S. 17) kein bestimmtes und allgemeingültiges Einordnungsmerkmal für lernbehinderte Menschen jedoch beruhen erste Einstufungen auf IQ – Messwerten, um vorläufige charakteristische Eigenschaften bestimmen zu können. Die Zuverlässigkeit dieser Kategorisierung scheint jedoch umstritten, da zahlreiche andere Messungen und Untersuchungen unterschiedlich ausfallen. Amerikanischen Berechnungen zufolge liegt bei Lernschwachen der IQ zwischen 50 und 70, dieser kann sich nach anderen Untersuchungsmethoden etwa ein halb bis drei viertel von nichtbehinderten Menschen unterscheiden.

Aus pädagogischer Sicht ergeben sich zum einen Konzentrationsstörungen, welche sich durch Ablenkungen und Irritationen anderer erklären lassen. Zum anderen gibt es auch kürzere Aufmerksamkeitsspannen. Verbale Aufgaben können nur schwer aufgenommen werden, daher benötigen diese konkrete und abstrakte Materialien, um förderlich hinsichtlich einer Lernbereitschaft zu wirken. Lernschwache brauchen oftmals mehr Zuneigung und Anerkennung, zudem bedarf es mehr Erfolgserlebnissen. (vgl. Aissen-Crewett, 2001, S 17)

## 2.2.2 Menschen mit geistiger Behinderung

Bei geistigen Beeinträchtigungen sind schwächere Denkprozesse zu verstehen, welche im Wesentlichen das Lernverhalten betreffen.

Geistige Behinderung liegt vor, wenn die seelisch-geistige Gesamtsituation eines Menschen auf Dauer und trotz regulärer, auch gegebenenfalls vorhandene sensorielle und andere körperliche Beeinträchtigungen berücksichtigender erzieherischer Bemühen den Rahmen dessen nicht überschreitet, was bei einem IQ unter 50 (manche meinen auch 60) zu erwarten ist – im Unterschied zur Lernbehinderung, die durch einen höheren IQ bestimmt wird. (Aissen-Crewett, 2001, S. 19).

Anhand eines Tests wird festgestellt, ob eine geistige Behinderung vorliegt. Jedoch kritisiert Aissen-Crewett die Verlässlichkeit dieses Vorgehens, denn die IQ Überprüfung könne keine genauen Aussagen über das Ausmaß der Behinderung geben. (vgl. ebd.)

Laut Fornefeld (2000, S. 45f) ist jedoch die einzig alleinige Betrachtung der intellektuellen Beeinträchtigung nicht ausreichend. Behinderung sei keine geltende Eigenschaft, sondern abhängig von Lebensumständen und den sozialen Bezügen.

Die medizinische Perspektive zieht vor allem organisch-biologische und psychosoziale Grundlagen heran, um geistige Behinderung beschreiben zu können. Für eine Klassifikation werden auftretende Symptome dargestellt und zusammengefasst (vgl. Fornefeld, 2004, S. 51f). Es ist die geistige Behinderung auf eine organische Schädigung zurückzuführen, wobei das Gehirn direkt oder indirekt betroffen ist (ebd.).

Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung haben genauso wie solche mit Lernbehinderung eine kurze Aufmerksamkeitsspanne und auch das Erinnerungsvermögen ist vergleichsweise zu Normalentwickelten niedriger. Diese Menschen haben es schwer Lernprozesse zu abstrahieren und zu transferieren, weswegen eine verlangsamte Lerngeschwindigkeit zu verzeichnen ist (ein Viertel bis rund die Hälfte) (vgl. Aissen-Crewett, 2001, S. 119f). Fornefeld (ebd.) nennt zusätzlich Erkrankungen des Zentralnervensystems sowie das Phänomen der Genmutation.

Pädagogisch betrachtet gilt es, den Begriff der Behinderung in Erziehungsmaßnahmen zu integrieren. Zum einen muss aufgrund der Schädigung Rücksicht auf das Lernvermögen genommen und zum anderen der Erziehungs- und Bildungsprozess individuell angepasst werden (vgl. Fornefeld, 2004, S. 74). Vor allem sollten die Selbstständigkeit sowie lernpraktische Alltagstätigkeiten geschult und routiniert werden wie beispielsweise das An- und Ausziehen, Besorgungen, Körperpflege und die Verkehrssicherheit. Auch die emotionalen Befindlichkeiten sollten bei der Erziehung nicht außer Acht gelassen werden. Ein Verständnis für Vertrauen erscheint ihnen ebenso wichtig wie Selbstvertrauen geben und vermitteln zu können. PädagogInnen sollten Tätigkeiten der Klein- und Grobmotorik

trainieren (vgl. Aissen-Crewett, 2001, S. 119f). Speck (vgl. 1993, S. 62) beschreibt spezielle Erziehungsbedürfnisse. Diese lebenslangen pädagogischen Hilfen seien nötig, um eine Lebensverwirklichung möglich zu machen. Soziologisch gesehen wird damit eine soziale Integration, ein „Normalisationsprozess“ bezweckt.

### **2.2.3 Menschen mit Körperbehinderung**

Laut Verordnung nach § 60 des Zwölften Sozialgesetzbuches<sup>1</sup>, sind Menschen körperbehindert, wenn sie aufgrund ihrer Bewegungsfähigkeit Fehlbildungen im Gesicht, im Bereich des Rumpfes oder in ihrem Leistungsvermögen hinsichtlich der „Teilhabefähigkeit“ beeinträchtigt sind.

Antor und Bleidick definierten Körperbehinderung als „eine überwindbare oder anhaltende Beeinträchtigung der Bewegungsfähigkeit infolge einer körperlichen Schädigung“. (Antor et al., 2001, S. 114)

Eine auch heute noch anerkannte Definition lieferte Leyendecker (2000). Er bezieht sich auf die Bestimmungsmerkmale der WHO. Es wird eine Person als körperlich behindert bezeichnet, [...] die infolge einer Schädigung des Stütz- und Bewegungssystems, einer anderen organischen Schädigung oder einer chronischen Krankheit so in ihren Verhaltensmöglichkeiten beeinträchtigt ist, dass die Selbstverwirklichung in sozialer Interaktion erschwert ist (vgl. Leyendecker 2000, S. 22, zit. n. Walter-Klose, 2014, S. 31) und setzt Körperbehinderung mit motorischer Behinderung gleich (vgl. Leyendecker, 2005, S. 21). Jennessen und Lelgmenann (2016, o.A.) lehnen sich an diese Definition an und bezeichnen Körperbehinderung als ein „komplexes Phänomen, bei dem die Wechselwirkungen zwischen der individuellen körperlich-motorischen Verfasstheit eines Menschen, seinen anderen personalen sowie interpersonellen, institutionellen und gesellschaftlichen Bedingungen die Durchführung von Aktivitäten und Partizipation an sämtlichen gesellschaftlichen Bezügen erschweren“.

Leyendecker (2005, S. 22f) ergänzt, dass eine motorische Beeinträchtigung vorliegt, die nicht nur auf die Struktur und Funktionsschädigungen des Bewegungsapparates zurückzuführen ist. Ursachen können verlangsamte Entwicklungsprozesse und physische Gegebenheiten darstellen. Muskeltonus, Haltung sowie grob- und feinmotorische Beeinträchtigungen, gehemmte Motorik aber auch Sprechstörungen, Unruhen im Bewegungsverhalten und auch dissoziative Störungen zählt er hinzu.

---

<sup>1</sup> Bundesministerium der Justiz für Verbraucherschutz: [https://www.gesetze-im-internet.de/bshg\\_47v/BJNR003390964.html](https://www.gesetze-im-internet.de/bshg_47v/BJNR003390964.html)

Auch Aissen-Crewett (2001, S. 22) definiert Menschen mit Körperbehinderung anhand motorischer Unzugänglichkeit, physischer Defekte und somatischen Handicaps. Mehrere Erkrankungen und Symptome werden zum Erscheinungsbild einer Körperbehinderung gezählt:

- Schädigungen an den Extremitäten
- Querschnittslähmung und andere beeinträchtigende Erkrankungen und Missbildungen im Bereich der Wirbelsäule
- Muskelerkrankungen
- Kleinwuchs
- Folgen von Hirnschäden und anderen neuralen Erkrankungen
- sowie alle anderen körperlichen Leidenserscheinungen

Körperbehinderte weisen physische Beeinträchtigungen auf, die verschiedene Grade physischer Bewegungseinschränkungen zur Folge haben. Normalerweise sind das Gehen, die Hand/Augen-Koordination sowie die grob- und feinmotorischen Fertigkeiten betroffen (Aissen-Crewett, 2001, S. 22). Leyendecker (2005, S. 90ff) sieht die häufigsten Schädigungen im Gehirn, im Rückenmark, in der Muskulatur, im Knochengestüt ebenso schließt er chronischen Krankheiten und Organfehlfunktionen mit ein.

Allgemeine pädagogische Folgen von Körperbehinderung sind schwere Bewegungsbeeinträchtigungen, die sich wiederum auf die psychomotorische Entwicklung negativ auswirken. Fachkräfte nehmen spezifische Förderungen in Grob- und Feinmotorik in Angriff (vgl. Aissen-Crewett, 2001, S. 23). Daher haben und erleben viele Menschen aufgrund ihrer körperlichen Schädigung oder Beeinträchtigung, ähnliche Probleme und Herausforderungen (vgl. Walter-Klose, 2014, S. 35). Leyendecker (2005, S. 94ff) sieht Beeinträchtigungen vorwiegend im Bereich der Wahrnehmung, des Denkens, der Intelligenz und des Lernens. Aufgrund der verkürzten Aufmerksamkeitsspanne ist es wichtig, Lerninhalte in mehreren kleinen „Häppchen“ darzubieten und vermehrt Reproduktionen miteinzubinden (vgl. Aissen-Crewett, 2001, S. 23f).

## 2.2.4 Menschen mit Down – Syndrom

John Langdon-Down beschreibt im 19. Jahrhundert als erster Mediziner unter wissenschaftlichen Aspekten die Behinderung als eigenständiges Syndrom. Daher die Ableitung zum heutigen Krankheitsbild. Langdon-Down versuchte dies zu klassifizieren, indem er sich genauer mit dem Krankheitsbild und den auftretenden Symptomen beschäftigte. (vgl. Zanin, 2006, S. 91)

Das „Down-Syndrom“ (DS) wurde früher aufgrund des orientalischen Einschlages als Mongolismus aber auch als Trisomie 21 (vorwiegend im französischen Raum) bezeichnet. Es kennzeichnet ein spezielles Störungsbild geistiger Behinderung. Hervorgerufen wird es aufgrund einer Chromosomenanomalität. Bei Menschen mit Down-Syndrom kann ein zusätzliches Chromosom festgestellt werden d.h. das Chromosom 21 ist dreimal vorhanden. Es wird davon ausgegangen, dass die Zellteilung nicht vollständig getrennt wurde (vgl. Fornfeld 2000, S. 53; Wilken, 2016, S. 16f). Aufgrund dieses dritten Chromosoms treten erhebliche Störungen auf. Es treten vor allem prä- und postnatale Veränderungen auf, die eine gesamte Beeinträchtigung der Entwicklung zufolge hat. Es wird vermutet, dass weniger die genetischen Faktoren eine Rolle spielen, sondern vielmehr die unterschiedlichen exogenen Risiken (Umweltbelastungen, Strahlenschädigungen, etc.) ein Down-Syndrom verursachen können. Wissenschaftlich konnte dies aber noch nicht bestätigt werden. (vgl. Wilken, 2016, S. 18f)

Typische äußere Merkmale sind zum einen der rundliche Minderwuchs, die weiten, schrägen Augenstellungen, sowie häufig auftretende und angeborene Herz- und Gefäßfehlbildungen. Für die hohe Sterberate wird vor allem der angeborene Herzfehler als entscheidender Faktor des Syndroms verantwortlich gemacht (vgl. Hensle und Vernooij, 2000). Die Plattform Down-Syndrom Österreich gibt an, dass Menschen mit DS mehr gesundheitliche Probleme aufweisen, als Menschen ohne Chromosom Störung. Aufgrund der guten medizinischen Versorgung besteht die Möglichkeit, organische Schäden an Herz, Magen und Darm durch operative Eingriffe beseitigen und verbessern zu können, sodass die Lebenserwartung auf mittlerweile 60 Jahre angehoben werden konnte. (vgl. Andrich, o.A.)

Das Down-Syndrom gehört zu einem der häufigsten Syndrome (Wilken, 2016, 20). Weltweit bzw. auf allen Kontinenten ist es vertreten und alleine in Europa sind etwa 600.000 Fälle bekannt. Es ist nicht als Krankheit zu verstehen. Daher wäre es falsch zu sagen, Betroffene leiden darunter, es gilt jedoch als „unheilbar“. Ziel ist, die Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen, was durch vielfältige Beschäftigungsmöglichkeiten und Förderprogramme erreicht werden kann. (vgl. Zanin, 2006, S. 91)

Beim Down-Syndrom liegen verschiedene genetische Befunde vor, deshalb werden aufgrund des Chromosoms nochmals Unterscheidungen vorgenommen. Abhängig, ob das gesamte Chromosom zusätzlich oder nur ein Teil vom Chromosom 21 vorhanden ist und ob die verantwortlichen Gene in jeder Zelle zu oft vorkommen, lassen sich aus genetischer Sicht nochmals vier verschiedene Formen von Trisomie unterscheiden (vgl. Zanin, 2006, S. 93). Der Grad und die Ausprägung der Beeinträchtigung hängen von dieser Unterscheidung ab (vgl. Wilken, 2016, S. 19).

- die freie Trisomie 21 (ca. 95% der Fälle)
- die Translokations-Trisomie 21 (ca. 3 Prozent)
- die Mosaik-Trisomie 21 (ca. 2 Prozent)
- die Partielle Trisomie 21 (sehr selten) (vgl. Andrich, o.A., Wilken, ebd.)

Die Freie Trisomie 21 ist die häufigste Form. Das 21. Chromosom ist selten unverändert und in allen Körperzellen, aufgrund eines auftretenden Fehlers bei der Chromosomenpaartrennung, dreifach vorhanden. Es liegt eine körperliche und geistige Behinderung vor, was zu einer Verzögerung in Sprache und Motorik führt. Zu den körperlichen Merkmalen zählen hinzu: eine kleinere Körpergröße; rundes, flaches Gesicht sowie kleinerer Kopf und kleine Ohren; schräg stehende Augen, oftmals geöffneter Mund, unterentwickelte Zähne/Kiefer, Hör- und Sehstörungen sowie Fehlbildungen der Organe (Magen-Darm-Trakt, Schilddrüse, Herz). (vgl. Andrich o.A., Wilken, 2016, S.19, Zanin, 2006, S. 95)

Bei der Translokation (auch Robertson-Translokation, da diese vor oder nach der Geburt entstehen kann) hingegen verlagert sich ein Chromosomenbruchstück, welches vom 21 Chromosom stammt, sich verdreifacht und sich an ein anderes Chromosom, der Nummer 13, 14, 15, 21 oder 22, anhängt. Diese Form beinhaltet nicht nur körperliche Fehlbildungen (Herzfehler) und Hörschäden, sondern es besteht in vielen Fällen auch eine Sehbeeinträchtigung. (vgl. ebd.)

Liegt ein Mosaik Chromosomenbefund vor, so sind trisome (dreimal vorhanden) aber auch normale Chromosomenpaare (zweimal vorhanden) in den Zellen festzustellen. Neben Körperzellen mit 46 Chromosomen existieren auch Zellen mit 47 Chromosomen. Ursache ist eine „Nondisjunktion“ (=Nichtauseinandergang) der Chromosomen, welche verantwortlich ist, dass erst nach der Befruchtung der Eizelle, die Zellteilung stattfindet. Die körperlichen Merkmale (wie bereits erwähnt) sind deutlich schwächer und weniger auffällig ausgeprägt (vgl. ebd.). In diesem Zusammenhang muss das Verhältnis der normalen zu den trisomen Zellen betrachtet werden. (vgl. ebd.)

Die partielle Trisomie kommt äußerst selten vor. Nur ein Teil eines Chromosoms 21 ist verdoppelt und dieses zusätzliche Stück befindet sich in einem anderen Chromosom. Die Erbinformation ist in diesem Abschnitt also dreifach vorhanden und kann sich abhängig vom jeweiligen Umfang entsprechend auswirken. Auch bei dieser Form fallen die körperlichen Merkmale deutlich milder aus (vgl. Andrich, o.A.; Wilken, 2016, S. 20; Zanin, 2006, S. 95).

In Anbetracht dieser Unterscheidungen der Behinderungskategorien ergibt sich für Sportlehrkräfte im Unterrichtsalltag die Notwendigkeit, das ganze Spektrum von Bewegungsmöglichkeiten abzudecken. Wichtig erscheinen auch emotionale und kognitive Aspekte, welche auch bedeutend für das Regel- und Spielverhalten sind. Um sich erfolgreich betätigen zu können, hängt nicht vom Einschränkungsgang ab, sondern von der Qualität die durch Bewegungserfahrungen und Wahrnehmungen mitbestimmt werden (vgl. Schoo, 1999, S. 21).

Um eine erfolgreiche Unterrichtsplanung gestalten zu können müssen all diese ungleichen Voraussetzungen aller Teilnehmenden miteinbezogen und beachtet werden, damit konkrete Arbeitsbedingungen auf die Unterschiedlichkeiten abgestimmt werden können und einer erfolgreichen Lernatmosphäre nichts im Wege steht.

### 3 TANZ ALS MITTEL ZUR INKLUSION

Menschen mit einer körperlichen Behinderung haben oft ein problembeladenes Verhältnis zu ihrem Körper oder lehnen ihn völlig ab. (Seidler, 2003, S. 16)

Viele müssen zahlreichen Therapieformen und medizinische Rehabilitationen über sich ergehen lassen, was verständlicherweise zunehmend zu Frustration und Überdruß [sic.] der Betroffenen führt (vgl. Dinold und Zanin, 1996, S. 17). Dadurch rückt die Vorstellung, sich auch noch in der Freizeit mit sich und seinem ungeliebten Körper zu beschäftigen, in weite Ferne (vgl. Seidler, 2003, S. 16). Doch die Beschäftigung mit dem eigenen Körper kann auch Spaß bedeuten. Alle jene, die sich diversen Dance Workshops (beispielsweise Dance Ability - gemeint sind jedoch alle Formen des inklusiven Tanzes) angeschlossen haben, können dies bestätigen (vgl. ebd. 16).

Seidler (vgl. ebd. 16f) beschreibt die (Neu-)Entdeckung und Inszenierung des eigenen Körpers als einen Dialog, der vor allem im Tanz entsteht und gelernt wird. Er zielt darauf ab, eine neue Herangehensweise an den eigenen Körper und eine ganzheitliche Körpersprache zu entwickeln und dadurch ein neues Verständnis hinsichtlich des eigenen Körpers erlangt wird.

Was tänzerische Körperarbeit bei Beeinträchtigten bewirken kann, beschreibt Zanella (2005) als eine aktive Auseinandersetzung mit sich selbst und einen bewussteren Blick für den eigenen Körper. Zudem verbessere Tanzen die Wahrnehmung auf Körper und Umwelt, fördere zugleich Koordination und Entspannungsfähigkeit, steigere die Ausdruckskraft und schärfe alle Sinne. Auf diese Art und Weise kann der zunächst ungeliebte Körper zum positiven Erfahrungsobjekt übergehen. (vgl. Zanella, 2004, S. 24f)

Plötzlich lässt sich auch Motivation empfinden. Die TänzerInnen eignen sich ein ideenreiches Bewegungsrepertoire an und lernen dieses kontinuierlich einzusetzen. Ihre Kraft und künstlerische Ausdrucksfähigkeit resultiert aus der Bühnenerfahrung, wo sie auch Bestätigung und Anerkennung der Gesellschaft erfahren und als positive Nebenwirkung ein gesteigertes Selbstbewusstsein erlangen. (vgl. ebd., S. 25)

Das Verhältnis Tanz und Körper forciert im engeren Sinn soziale aber auch kulturelle Inklusion. Zanin (2004) beschäftigte sich jahrelang mit der Arbeit für Inklusion von Menschen mit Behinderung und kam zu der Überzeugung, dass „die regelmäßige Auseinandersetzung mit Musik, Tanz und Bewegung auch im Alltagsleben der Beteiligten zu gesteigerter Lebensqualität verhilft.“ (Zanin, 2004, S. 25)

Tänzer haben zudem das Potenzial, eine einzigartige Virtuosität zu entwickeln, die lobenswert ist. (vgl. Whatley und Marsh, 2017, p. 16)

Aufgrund dieser genannten Aspekte kann angenommen werden, dass Tanzen Veränderungspotenzial mit sich bringt. Neben den vielen Erfahrungsmöglichkeiten, die sowohl innerlich als auch am äußeren Leibe sichtbar und spürbar werden, kann Tanz für Menschen mit Behinderung als „Mittel für Inklusion“ angesehen werden. Da vor allem die unterschiedlichen Tanzerlebnisse wie Kontaktimprovisation, Moderner Tanz, Kreativtanz, Bühnentanz u.v.a.m. bei Menschen mit körperlicher Beeinträchtigung Veränderung des eigenen Körpererleben und -empfinden bewirken.

Die klassische Ideologie eines perfekten Körpers beinhaltete gesellschaftliche Standards völliger Gesundheit, Basis einer ausreichenden Fitness. Der Ansatz einer beginnenden Inklusion von Menschen mit körperlicher Beeinträchtigung wurde durch den Tanz geprägt. Es war also der funktionierende, nicht beeinträchtigte und perfekte Körper einer/s nicht-behinderten TänzerIn, der als Ideal aller galt und im Körper eines behinderten wiedergespiegelt werden sollte. Den Körper eines Behinderten versuchte man an die Maßstäbe eines nicht-behinderten Tänzers anzugleichen.

The dance training environment can therefore fuel ‚ableism‘ and ‚disablism‘, whereby ‚ableism‘ is associated with the perfect body, designating disabled people as inferior to non-disabled people, reinforcing bias and discrimination, and which a radical approach to teaching dance tries to resist. (Whatley und Marsh, 2017, p. 16)

### **3.1 Einblick in die inklusive Tanzpädagogik**

Fast alle Menschen, aber besonders Kinder, bewegen sich gerne – manche zu viel, manche zu wenig, manche können es nicht so wie sie wollten. Wir bezeichnen die einen als hyperaktiv, die anderen als übergewichtig, die dritten als behindert. Heterogenität ist eine Herausforderung. Heterogenität ist eine Chance. (Dinold, 2008, S. 319).

Das Kapitel „Einblick in die inklusive Tanzpädagogik“ behandelt vorwiegend Elemente und Effekte der Bewegung sowie tanzpädagogischer Ansätze hinsichtlich Entwicklung und resultierender Ziele. Zudem stellt sich die Frage was Tanzpädagogik gesellschaftlich gesehen bewirken kann, um Inklusion voranzutreiben. Daher wird versucht, allgemeine Formulierungen und Begründungen des Tanzes und der Tanzpädagogik, welche eine ganzheitliche Bewegungserziehung beabsichtigen, festzumachen.

Zunächst wird ein Blick auf die allgemeine inklusive Pädagogik geworfen, um die Grundsätze einer inklusiven Pädagogik und die dafür notwendigen Instruktionen, umfassender erschließen zu können. Der deutsche Erziehungswissenschaftler Georg Feuser beschäftigt sich fortlaufend intensiv mit den Themen der Inklusion und Integrationsbegriffen, welche er in Fachzeitschriften mit heterogenen Gruppen gleichsetzt. Diesbezüglich meint Feuser (2017, S. 1), dass dieser Begriff auf ein inneres Bedürfnis hin,

pädagogisch gesehen, auf eine intrinsische Motivation bezogen wird. Durch Ausbildung werden Voraussetzungen geschaffen, um inklusive Pädagogik zu realisieren und Wirklichkeit werden könnte. Kein Kind, kein Jugendlicher und auch keine erwachsenen Menschen sollten aufgrund individueller Merkmale, eben auch aufgrund der Art oder des Schweregrades seiner physischen, psychischen oder auf seine Entwicklung bezogen Beeinträchtigungen, seiner sozialen oder nationalen Herkunft, seiner Stellung im System gesellschaftlicher Hierarchien von einem auf die je eigene Persönlichkeit abzielenden Lernens aus regulären pädagogischen Feldern ausgeschlossen werden oder der Zugang zu diesen verwehrt bleiben.

Inklusion ist eine Bezeichnung, die als Arbeit, Sehen und Interaktion definiert werden kann, die aber für die Beteiligten nicht immer hilfreich ist. (vgl. Whatley et al., 2017, p. 18) Inclusion as a mode of working and thinking can be implicit in the dancers' working environment (ebd.).

Feuser (2017) ist davon überzeugt, dass die Pädagogik, die Inklusion zur Segregation zwingt und begründet dies mit dem Begriff des „Inklusionismus“. Dahingegen bezieht er seine Aussage darauf, dass die (Aus-)Bildung angehender PädagogInnen nur dann passiere, wenn die Exklusion verstanden und überwunden wird, es könne ein Inklusionsdenken auf dieser Basis geschehen und realisiert werden (vgl. Feuser, 2017, S. 3). Feuser (2001) nennt das pädagogische Ziel, dass alle Kinder, ohne Ausschluss behinderter Kinder, egal auf welchem Entwicklungsniveau sie sich gerade befinden, miteinander kooperieren und in ihren Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen an einem gemeinsamen Gegenstand (Projekt, Vorhaben) spielen, lernen und arbeiten sollen. Auf diese Art und Weise des methodischen Vorgehens, des gegenseitigen Austausches soll das soziale Lernen und die Eigenwahrnehmung positiv beeinflusst und gefördert werden.

Bergmann (2006) sieht in der Tanzpädagogik eine stützende Integrationshilfe für Menschen mit Behinderung, wodurch diese ein hohes Maß an Selbstbestätigung erlangen und sich auch die Schnittstelle zur therapeutischen Perspektive öffnet. (vgl. Bergmann, 2006, S. 56)

Demnach erschließt sich, dass Tanzpädagogik sowohl für behinderte als auch nicht behinderte Menschen als Bildung und Erziehung angedacht ist.

Jedoch sind SchülerInnen mit körperlichen, sensorischen oder kognitiven Beeinträchtigungen, die einem Tanzprogramm beigetreten sind, oft in einer Minderheit vorhanden. (vgl. Wachtley et al., 2017, S.17)

Moreover, non-disabled students are usually unfamiliar with the experience of dancing alongside and working with students with disabilities so careful orientation and indication is needed for all students, [...]. Where teaching, learning and assessment methods have

been considered and perhaps adjusted to ensure compliance, tutors have recognised that changes that are made for the disabled students are frequently positive for all students. An accessible dance curriculum is about good course design, good teaching and assessment methods and a student-centred approach to all aspects of course delivery. (ebd.)

Des Weiteren wird auf die Unterscheidung zwischen Tanzausbildung und inklusiver Tanzpädagogik hingewiesen. Im Kontext angepasster körperlicher Aktivität und Kinesiotherapie ist es die Zielgruppe, die den Unterschied ausmacht. Die Perspektive der Bildung bezieht sich weniger auf die Entwicklung spezifischer Fähigkeiten, als vielmehr auf die ganzheitliche Entwicklung der Individuen. Die Elemente und förderlichen Faktoren eines inklusiven Settings für Menschen mit und ohne Behinderung können einen psychomotorischen, kognitiven, emotionalen und sozialpsychologischen Charakter haben. Die dazu verwendeten Methoden unterscheiden sich hinsichtlich der üblichen Tanzpädagogik kaum, sollten aber je nach notwendiger Anpassung einen besonderen Schwerpunkt aufweisen. (vgl. Dinold, 2014, p. 23)

Die Bildung einer inklusiven Lernerfahrung ist daher abhängig von der Verwendung einzelner Unterrichtsstrategien, um den unterschiedlichen Körperlichkeiten und Fähigkeiten der SchülerInnen gerecht zu werden. (vgl. Whatley et al., 2017, p. 17)

### **3.1.1 Tanz als Ausdrucks und Bewegungsmittel**

Tanzen hat viele Gesichter und stellt eines der facettenreichsten Bewegungsformen dar. Neben Musik ist Tanz eine der ursprünglichsten künstlerischen und ältesten Ausdrucksformen sowie Lebensäußerungen der Menschen. Autoren sprechen von einem körpersprachlichen Phänomen, das im gesellschaftlichen wie auch im kulturellen Leben des Menschen nicht mehr wegzudenken ist. Schon die Naturvölker praktizieren den Tanz. Er begleitet sie von der Geburt bis zum Tod (Burkl, 2007, S. 7).

Unterschiedliche Kulturen vollziehen unterschiedliche Bräuche und Tanzstile. Daraus lässt sich schließen, dass Tanz schon immer mit einer emotionalen Gestimmtheit untermalt und verknüpft wurde. Ein zentraler Aspekt, vor allem für Menschen mit Behinderung, ist die Erkenntnisnahme, dass rhythmische und musikadäquate Bewegung genau das verkörpern kann, was wir in jenem Moment fühlen ohne dabei miteinander reden zu müssen.

Fritsch (1988, S. 11) bringt dies mit seiner Argumentation „Etwas sagen, was man nicht sagen kann“ exakt auf den Punkt. Tanz ist demzufolge Kommunikation und Ausdruck des eigenen emotionalen Empfindens. Dazu gehen einige Definitionen bei genauerer Betrachtung über Vorstellungen sowie Bilder bezüglich des Tanzbegriffes weitläufig

auseinander. Die jeweiligen Assoziationen entstehen dabei immer in Abhängigkeit von den individuellen und soziokulturellen Kontakten mit Tanz. (Helbig, 2015, S. 5)

Laut Kramer (1990, S. 37) ist Tanz selbst die Abstraktion eines konkret ausschließlich in verschiedenen Spielarten aufzufindendes Phänomens mit unterschiedlichen individuellen und soziokulturellen Sinngewebungen.

Bergmann (2006, S. 53) beschreibt Tanz als eine pädagogisch betrachtet rhythmische Bewegung. Er gilt als Ausdrucksmittel, das dem menschlichen Bedürfnis bzw. Trieb nach Darstellung und Kommunikation entspricht. Die Quellen tänzerischen Erlebens und gestaltenden Ausdrucks sind bereits in der Leiblichkeit des Menschen verborgen.

Tanzen ist ein Sport, bei dem es nicht um Schnelligkeit, Tore, Treffer oder Höhe geht, sondern um Ästhetik, Ausdruck und Eleganz. Tanzen vereint die Schönheit der Bewegung und die Disziplin und Beherrschung des Körpers. Es fördert die Kreativität des Menschen, seine Musikalität und den Spaß am schöpferischen Umgang miteinander. (Burkl, 2007, S. 7)

Tänzerisch-kreative Bewegungsformen erweisen sich immer wieder als geeignet, die Unterschiedlichkeit in Aussehen, Haltung, Bewegung, Sprache oder Kultur zu thematisieren (Dinold, 2008, S. 319). Whatley und Marsh meinen, dass Bildung den Tänzern eine politische Stimme ermöglicht, denn Behinderung sollte und darf nicht als etwas angesehen werden, das zu überwinden gilt oder durch Leistung versteckt oder getarnt werden müsste. (vgl. 2017, p. 21) Bewegung, Musik und Tanz sind wichtige Bestandteile für die allseitige Entwicklungsförderung der Kinder. (Huh, 2012, S. 335).

Üblicherweise verbinden wir Tanzen mit „Spaß“ jedoch ist hier insbesondere das ganzheitliche Vergnügen und die aus dem inneren kommende Freude gemeint. Im Vordergrund stehen dabei die Motivation sowie der persönliche Einsatz der tänzerischen Leistung als Ergebnis dieser Freude. Helbig (2015, S. 5) beschreibt freudvolles Vergnügen als einen Prozess des tiefen Versinkens, ein „Eintauchen in Spielformen und Gruppenerlebnisse“, ein „Einswerden mit dem was man tut“ als selbstvergessene Hingabe an den Tanz und seine Faszination.

Generell kommen einem bei Begriffen wie Bewegung, Tanz und Rhythmik, Kinder in den Sinn, die tanzen, springen und singen. Deshalb lässt sich auch der künstlerische Bühnentanz miteinschließen.

Warum sich diese genannten Elemente für eine kulturelle Inklusion von Menschen mit und ohne Behinderung eignen, leiten Dinold und Zanin (1996, S. 31) unter der Konstellation ein, dass Tanz und rhythmische Bewegung als Medium für ästhetische Erziehung herangezogen wird. Auch Lowinski (2007, S. 117) sieht Tanz als eine elementare

ästhetische Erfahrungs- und Bewegungsform. Helbig (2017, S. 29) unterstützt die Meinung und Betrachtungsweise, dass Tanz als Lehr- und Lerngehalt wesentlich ist und Tanz als Mittel verstanden wird, um einen uneingeschränkten Einblick in die Bedingungen, Möglichkeiten und Grenzen von Erziehung und Bildung zu bekommen.

Tanz kann Erinnerungen generieren und hervorrufen. Menschen haben die Fähigkeit Erinnerungen in einer Bewegung, im Klang und im Rhythmus abzurufen und kombinieren automatisch Erinnerungen mit Gefühlen und Sinnen. Tanzen bietet auch die Möglichkeit Differenzen zu bearbeiten und aufzugreifen ebenso wie die Kontaktaufnahme zu einer anderen, zunächst dir unbekanntem Person ermöglicht. Ein Tanz kann innerhalb einer Gruppe nur dann gelingen, wenn sich die Tanzenden aufeinander einlassen und miteinander kooperieren und Unterschiedlichkeiten bezüglich Alter, Geschlecht, Kultur, ethnischer Zugehörigkeit und Behinderung ausblenden. Wenn Menschen nun miteinander Tanzen steht das gemeinsame Tun im Vordergrund und bestehende Unterschiede verlieren an Beachtung und treten in den Hintergrund. (vgl. Merz, 2017, S. 34)

### **3.1.2 Tanzpädagogische Ansätze und Erziehung**

Tanzpädagogik eröffnet dem Menschen eine Möglichkeit „Kultur als die ‘zweite Natur‘ des Menschen zu erfahren und zu gestalten (Geißler, 1983, S. 138, zit. n. Helbig, 2015, S. 29).

Die Wichtigkeit und Bedeutung von Tanzpädagogik soll als Grundgedanke für möglichen Chancen und Auswirkungen von Tanz herangezogen werden.

Kulturelle Bildung lässt sich laut Lioba Merz (2017, S. 9) auf vielfältige Weise beschreiben. Allerdings gehöre diese zur Allgemeinbildung, weswegen viele Schulen, Institutionen und Einrichtungen innerhalb als auch außerhalb der Schule zugängliche Angebote und Aktivitäten schaffen. Sie ist grundsätzlich der Meinung, eine allgemeingültige Definition sei schwer zu finden und stützt sich lieber auf die Aussage, dass kulturelle Bildung als eine Erziehung „in“ und „durch“ Künste verstanden werden kann. Neben Musik, Tanz und Theater fügt sich auch noch Literatur, Malerei und die Architektur hinzu. Unter Erziehung „in“ die Künste wird angenommen, dass das eigene Bewusstsein der kulturellen Identität entwickelt und geschult wird und in Folge dessen als kulturelles Erbe zur Verfügung steht und weitergegeben werden kann. Der Unterschied zur Erziehung „durch“ die Künste liegt darin, dass diese weitaus umfassender zu begreifen und zu verstehen ist. Dieser Ansatz geht von einem Paradigmenwechsel aus, welcher Anreiz für ein pädagogisches Werkzeug, kunstbasierte Lehr- und Lernformen darstellt und in allen Schulfächern Anwendung finden kann.

Für Tanz eine allgemeingültige Definition zu erfassen scheint nahezu unmöglich, da Tanz viele kulturelle historische Erscheinungsformen aufzeigt. Um jedoch alle Ansichtsweisen zu konkretisieren, bedient man sich der Annahme, der Körper bewege sich in geordneten Bahnen unter der Berücksichtigung der räumlichen und zeitlichen Komponente (vgl. Helbig, 2015, S. 6). Tanz als pädagogischer Vermittler setzt einen neuen Ansatz einer Vermittlungspädagogik voraus, um eine Erneuerung des elementaren, spontanen, sinnlichen Tanzes, weg von einer künstlerisch-ästhetischen Ebene zur menschlichen Erfahrungs- und Erlebnisebene in Gang zu setzen. Daher gilt als weiteres Ziel, Erziehung und Bildung durch das breite Spektrum Tanz mit allen Grenzen und Möglichkeiten als Lehr- und Lerngehalt auszuführen. (vgl. ebd., S. 7)

In Bezug auf die Tanzerziehung ist es von Bedeutung, dass Kinder nicht nur vorgegebene Tanzformen-schritte und Choreographien vermittelt bekommen und diese auf Abruf präsentieren können, sondern Kinder werden darüber hinaus dazu angehalten, im Rahmen einer ganzheitlichen Tanzerziehung auch selbstbestimmt, kreative und individuelle Ausdruckserfahrungen zu erlangen. Durch selbstständiges Handeln kann dies auch erreicht werden. Im Vordergrund steht dabei der Improvisationstanz. Freies Bewegen zu einer rhythmisch-musikalischen Vorgabe und dem Erlernen und Entwickeln neuer Tanzabläufe sollte allerdings in Balance gehalten werden. (vgl. Huh, 2012, S. 335)

Im Kapitel Methodik und Didaktik wird auf die Auseinandersetzung tanzpädagogischer Ansätze eingegangen und begründete Konzeptionen, Perspektiven einer beispielhaften Anwendung sowie Vermittlungsmodelle im Sportunterricht aufgezeigt und erläutert. Diese sollen als Anregung und Modifikation eigener Handlungen dienen und nicht als vorgeschriebene Unterrichtsweisungen verstanden werden. (vgl. ebd.)

### **3.1.3 Bedeutung von Bewegungen für die Entwicklung**

Bewegung und körperliche Aktivität sind für eine ganzheitliche Entwicklung im Kindesalter wesentlich und unentbehrlich. (vgl. Graf und Klein, 2011, S. 16)

Die Bewegung ist nicht nur Ausdruck des Ichs, sondern unerlässlicher Faktor für den Aufbau des Bewusstseins; bildet sie doch das einzige greifbare Mittel zur Herstellung klar bestimmter Beziehungen zwischen [dem] Ich und äußerer Realität. Die Bewegung ist somit ein wesentlicher Faktor beim Aufbau der Intelligenz, die zu ihrer Nahrung und Erhaltung der Eindrücke aus der Umwelt bedarf. (Montessori, 2015, S. 138)

Bereits im Mutterleib beginnt das Ungeborene seinen Bewegungstrieb auszuleben. (Betzüge, 2009, S. 12).

Kinder hatten und haben ein großes Bewegungsbedürfnis, das zeichnet sich dadurch aus, dass sie ständig in Bewegung sind. Aufgrund gesellschaftlicher Gegebenheiten wurde das zweckfreie Spielen sowie die Aktions- und Bewegungszeit sehr stark eingeschränkt. Nur ein minimaler Anteil der zur Verfügung stehenden Zeit wird für Freizeitaktivitäten und Aktivitäten außerhalb der Schule genutzt. Kiphard (2009) beschreibt in seinem Werk „Motopädagogik“, dass es umgekehrt sein müsste und das Verhältnis nicht stimmt. Eine Umkehrung dieser gesellschaftlichen Verankerungen würde für ihn mehr naturgemäß, kindgemäß sowie entwicklungsgemäß sein.

Meinel und Schnabel (1998, S. 25) gehen davon aus, dass gewonnene Erkenntnisse aus koordinativen Bewegungshandlungen hervorgehen und zu kognitiven Prozessen führen. Für Kinder sind dies zentrale Bausteine, um eine Wahrnehmungs- und Vorstellungswelt generieren zu können was wiederum als Voraussetzung für weiteres Handeln darstellt. Unter der besonderen Berücksichtigung, dass Kinder dies selbstständig, aus eigener Kraft erarbeiten müssen, um den Einsatz ihrer Motorik bewusst lernen und steuern zu können. Auch Menschen der Umgebung spielen aufgrund ihrer helfenden und unterstützenden Wirkung eine wesentliche Rolle. Sie fungieren hauptsächlich als Vorbildfunktion und werden von den Kindern und Jugendlichen dementsprechend wahrgenommen. Vorbilder sind in diesem Sinne nicht nur Eltern und Lehrkräfte, sondern auch MitschülerInnen, TrainerInnen und andere Bezugspersonen können hierbei eine helfende Hand sein und als so eine agieren.

Kiphard und Huppertz (1968, S. 25) argumentieren die Wichtigkeit im Sinne des Sich – Bewegens und der Bewegung allgemein von Kindern mit Beeinträchtigung unter der Ansicht, dass Körperbehinderung nicht nur funktionell die Bewegungsfähigkeit trainiere, sondern dass sie als integrierender Gesamtentwicklungsreiz wirken, die gehemmte, gestörte kindliche Persönlichkeit sich entfalten und nachreifen lässt.

Deutlich zu verzeichnen sind ebenso die Verbesserung der motorischen Fähigkeiten und der Körperfunktionen. Bewegungen tragen zusätzlich zur psychischen Stabilisierung und Harmonisierung der Persönlichkeit bei. (vgl. Winter, 1988, S. 9) Bewegungen befassen sich immer mit der Körperlichkeit eines Menschen und stellen für eine ganzheitliche Entwicklung im physischen als auch im sozialen Sinne eine entscheidende Grundlage dar. Etwas begreifen, etwas verstehen und Veränderungen zur physischen und sozialen Welt zulassen (vgl. Dinold, 2008, S. 320).

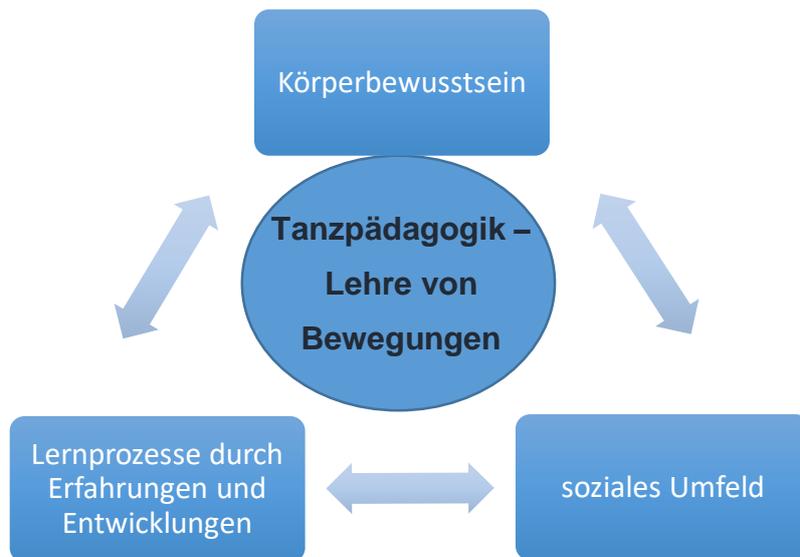


Abbildung 1: Bewegung und kindliche Entwicklung (modifiziert nach Dinold. In C. Fleischle – Braun und R. Strabel, 2008, S. 320)

Diese Abbildung zeigt, dass Kinder ihre physische und soziale Welt selbstbestimmt konstruieren und erarbeiten müssen, jedoch sollen sie zunächst diese begreifen und verstehen lernen. Im weiteren Schritt sollen sie sich im Umgang mit und zu ihr zu Verhalten wissen und gegebenenfalls verändern können (vgl. ebd.). Ein ganzheitliches Verständnis und das Erleben von Körper und Bewegung soll in allen Handlungen zum Ausdruck kommen. Im Kleinkindalter ist es möglich aufgrund vorherrschender sozialer Relationen und körperlicher Prozesse, die sich in ihrem Dasein entwickeln, körperliche Interaktionen zu schaffen. Diese Annahme trifft auf Kinder und Menschen mit gewissen körperlichen und geistigen Einschränkungen besonders zu. Ihre Wahrnehmung in Bezug auf Erfahrungskennntnisse ist zum einen reduziert und muss oft gelenkt oder gerichtet werden. Häufig fehlen kooperative und integrative Förderprogramme. Daher ist Dinold (ebd., S. 321) fest davon überzeugt, dass kreatives Bewegen und Tanzen große Wirkung auf die Entwicklung aller Fähigkeiten wie zum Beispiel Motorik, Kognition, Emotion und auf das Sozialleben des Menschen hat.

In Ergänzung zu den oben angeführten Kapiteln ist ebenfalls das Konzept der Rhythmischen Bewegungserziehung zu erwähnen, welches drei wichtige Ziele miteinschließt: Stimulierung der Sinne, Entwicklung kreativer Fähigkeiten und soziales Lernen (vgl. Witoszynskij, Schindler & Schneider, 2001, zit. n. Dinold, 2014, p. 24). Durch die Stimulation des sensorischen Systems werden die Kinder dazu angehalten, ihre individuellen Fähigkeiten zu entdecken. Dabei sollen primär die Neugierde und die eigene

Entscheidungsfähigkeit für nachkommende Aktivitäten geweckt werden. Ziel ist, die Entfaltung eigener Kreativität, indem das eigene schöpferische Lernen entwickelt wird und der Entstehungsprozess anhand Beobachtungen nachvollzogen und reflektiert werden kann. (vgl. Dinold, 2014, p. 24)

### **3.1.4 Prinzipien und Ziele der Tanzpädagogik**

Wird die Tanzpädagogik der Tanztherapie gegenübergestellt so gehen die Zielsetzungen teilweise Hand in Hand, unterscheiden sich dennoch klar in der Zielgruppe. Fallak (1988, S. 7) sieht als besondere Gemeinsamkeit jedoch die „Förderung der Persönlichkeit und Sozialisation“.

Viele AutorInnen, unter anderem Dinold und Zanin (1996), Sherborne (1998) aber auch Bergmann (2006), sehen die Persönlichkeitsentwicklung in den Zielsetzungen der Bewegungspädagogik als sehr bedeutend an.

Nicht nur in der Behindertenpädagogik ist das Erleben und Verstehen gewisser Bewegungsvorgänge und -abläufe bedeutsam, sondern auch das Verständnis und die Vermittlung eines guten Miteinanders und sicheren Gruppengefühls sind entscheidend. Menschen mit Behinderung haben es oft schwer bzw. schwieriger, zu anderen und zu sich und dem eigenen Körper eine gesunde und nachvollziehbare Beziehung aufzubauen. Verantwortlich gemacht wird zumeist die problembehaftete Wahrnehmungsstörung hinsichtlich des Körpers. Daher ist eine umfassende Bewegungserziehung, im und durch den Tanz, fundamental für die Entwicklung und Verbesserung dieser Prozesse.

Dinold und Zanin (1996, S. 20) weisen darauf hin, Bewegungsaufgaben in konzentrierter und kontinuierlicher Form anzubieten, zum einen deswegen, um die Umsetzung besonderer Bedürfnisse behinderter Menschen zu ermöglichen und zum anderen deren Bewegungshorizont zu steigern, welches sich darauf aufbauend positiv auf die Persönlichkeitsentwicklung auswirkt.

Sherborne (1998) hat dazu die Partnerarbeit als positiv und wirksam erachtet, um die Persönlichkeitsentwicklung voranzutreiben und diese mit Zielsetzungen wie der Erlangung von Selbstvertrauen, der Körperkenntnis/ dem Körperbewusstsein, der emotionalen Sicherheit und der Kommunikation verbunden. Bewegungen von Menschen mit Behinderung unterscheiden sich vergleichsweise zu Menschen ohne Behinderung im Ausdruck. Laut Sherborne (1998, S. 71) brauchen sie daher mehr sensorische Stimulation und Ausdauer bei der Beziehungsgestaltung.

Auch Kapustin (2002, S. 11) ist der festen Überzeugung, dass Bewegungen als Lebensäußerungen, Entwicklungsreize und als Kommunikation in Form eines Stimulus sowohl auf Inneres als auch auf die Umwelt abzielt, verstanden wird.

Wird Tanz, ergiebig als methodisch-didaktisches Konzept wertvoll dargeboten, so zielt dies auf ein körperorientiertes pädagogisches ganzheitliches Lernen ab, worin die verschiedensten Kompetenzen ausgebaut werden können. Der Prozess des ganzheitlichen Lernens macht sich nicht nur in Hinblick auf ein bewussteres und gesünderes Körpergefühl und Körperbewusstsein bemerkbar, sondern auch in der feinmotorischen Geschicklichkeit, der Entwicklung von Emotionalität. Durch das Gedächtnistraining im Tanz kann auch die Konzentrationsfähigkeit geschult und gefördert werden, was zuletzt der eigenen Leistungsfähigkeit, bezogen auf neue Lernmöglichkeiten und kreativen Gestaltungsformen zu Gute kommt (vgl. Bergmann, 2006, S. 9). Körperliche, kognitive, emotionale sowie soziale Entwicklungskompetenzen, welche beispielsweise die Konzentrationsfähigkeit, das Zeitgefühl, die Selbsteinschätzung und die Wahrnehmungsfähigkeit schulen, spielen sowohl für Menschen mit aber auch für Menschen ohne Behinderung eine zentrale Rolle. (vgl. ebd., S. 14)

Hier wird das Prinzip der Ganzheitlichkeit umschrieben, welches auch für den elementaren Tanzunterricht wesentlich sei. Die Autoren Nykrin, Grüner und Widmer (2007, S. 39) sagen darüber aus, dass Sinne und Körper genauso wie Emotion und Intellekt angesprochen werden müssen, um die ganzheitliche Gestaltung eines Kindes zu erwecken.

Die Bewegungspädagogik beweist großes Potenzial, die uns in unserem Tun, Handeln und im Denken beeinflussen. Viele dieser psycho-sozialen Aspekte, beabsichtigen die Ausbildung der Ich-Identität und leisten somit einen wesentlichen Bestandteil zur Persönlichkeitsentwicklung.

Bergmann betont, dass sich die positiv resultierende Einstellung zum Lern und Leistungsverhalten auch auf andere (Lern-)Situationen überträgt. (vgl. Bergmann, 2006, S. 13)

Bis auf die Schwierigkeit der Feinmotorik und der Aufmerksamkeit haben Menschen mit Trisomie 21 eine große Flexibilität in ihren Bewegungen und ein erstaunlich hohes Maß an freien Bewegungsflüssen. (vgl. Sherborne, 1998, S. 109)

Zufriedenheit und die Sicherheit etwas zu können lassen sich laut Bergmann (vgl. Bergmann, 2006, S. 13) im Zusammenspiel tänzerischen Kreativität und körperlicher Aktivität ausdrücken und finden.

Die Verbindung von Musik und Tanz ist fast unzertrennbar ebenso wie der Aspekt von sozialer Gebundenheit zu anderen TänzerInnen und PädagogInnen. Den Unterricht daher

logisch zu gestalten, um für die TeilnehmerInnen zugänglich zu sein, stellen weitere wesentliche Ziele dar, die auch Sabrina Brunnett (2010, S. 9) in ihrer Arbeit festhielt.

Auch die Prozesse der Psychomotorik werden als tanzpädagogisches Ziel genannt. Die Psychomotorik beschäftigt sich ebenfalls mit der gegenseitigen Beeinflussung der Bewegung, der Wahrnehmung, dem Verhalten und dem Selbsterleben.

Ziel psychomotorischer Förderung ist es, die Eigentätigkeit des Kindes zu fördern, es zum selbstständigen Handeln anzuregen, durch Erfahrungen in der Gruppe zu einer Erweiterung seiner Handlungskompetenzen und Kommunikationsfähigkeiten beizutragen. (Zimmer, 1999, S. 22)

Zimmer (1999, S. 41) geht davon aus, dass die Grundlage menschlicher Handlungsfähigkeit aus den vielseitigen Bewegungs- und Wahrnehmungsmustern entspringt. Musik und Tanz sind laut Ribke (vgl. Ribke, 1995) menschliche Grundbedürfnisse, die es zu erfüllen gilt, und nur im Austausch mit anderen Menschen kann ein Mensch sich selbst definieren und erfahren, indem er Reaktionen wahrnimmt und vergleicht (Brunnett, 2010, S. 14).

Vor allem für Menschen mit Behinderung bietet der Tanzunterricht, unter Berücksichtigung aller Sinne und Reize, so viele Lernmöglichkeiten (vgl. ebd., S. 17). Soziale, emotionale und kognitive Schwächen werden überwunden und man erlernt sich selbst unter neuen Aspekten kennen. Im Kontext des Tanzunterrichts schlagen Whatley und Marsh (vgl. 2017, p. 17) vor, dass Behinderung keinen Unterschied machen sollte, oder dass zumindest Unterschiede „gefeiert“ und nicht „gelöscht“ werden sollten. All students are thus encouraged to dance with the whole body however it moves, noticing the body as it is and not in comparison with an imagined normative body. (ebd., p. 21)

## 3.2 Abgrenzung Tanztherapie

An dieser Stelle könnte man sich fragen, ob Tanzen denn überhaupt als Therapieform gesehen werden kann? Wenn wir bedenken, dass genau das der Grund ist, warum viele Jugendliche in Discos gehen um die stressige Woche besser verarbeiten zu können, hat Tanz längst einen Einsatz als Therapieform erfahren.

Tanz und Bewegung dienen als Ausdrucksform für Emotionen, Denkstrukturen, körpersprachliche Kommunikation und Interaktion sowie zur Gestaltung der therapeutischen Beziehung. (Koch, Eberhard-Kaechele und Pirkl, 2002, o.A.)

Es tut also gut, wenn wir für den Moment alles andere vergessen können, unbeschwert sind und unserem rhythmischen Treiben freien Lauf lassen können. Auch Bräuninger beschreibt in ihrem Buch „Tanztherapie – Verbesserung der Lebensqualität und Stressbewältigung“ die positiven Effekte der Tanztherapie und sieht sie als Ansatzpunkt um Handlungsabläufe zu strukturieren, Probleme zu analysieren und Beziehungsmuster deuten zu können (vgl. Bräuninger, 2006, S. X).

Caspar (2004) definiert diese Art von Therapieform folgendermaßen:

Tanztherapie (TT), auch Tanz- und Bewegungstherapie, nutzt Tanz und Bewegung zur Integration von körperlichen, emotionalen und kognitiven Prozessen mit psychotherapeutischen und persönlichkeitsweiternden Zielen. TT ist zum einen eine Form der künstlerischen Therapien, deren Hauptvertreter im deutschsprachigen Raum Tanz-, Musik- und Dramatherapie sind, zum anderen eine Form der Körpertherapie mit einem besonderen Fokus auf der Symbolik der Bewegung. (Caspar 2004, S. 935)

Seit den 80er Jahren hat sich die praktizierende Tanztherapie als fester Bestandteil im Gesundheitswesen etabliert und kann aufgrund der Methodenvielfalt bei allen Personen und Altersgruppen angewendet werden. Die Tanztherapie ist eine körperorientierte Psychotherapieform, die in der Gesundheitsförderung, in der Prävention und in der Therapie zur Anwendung kommt (Quinten, 2007, S. 199). Auch andere AutorInnen sehen die Tanztherapie als breit gefächert in der Anwendung und betonen neben den klinischen Bereichen den Einsatz in der Sonder- und Heilpädagogik sowie in Suchteinrichtungen und für Rehabilitationszwecke (vgl. Willke, 2005, S. 8; Koch et al., 2004, o.A.). Das Klientel, das sich dieser Therapieform unterzieht, verspricht sich körperliche Symptome wie Angst, Depressionen und Stress anhand spielerischer Bewegungsarten mildern zu können, um einen gesunden und natürlichen Weg ins Alltagsleben zurück zu finden. Da die Tanztherapie für Menschen in einer freudvollen Art zugänglich gemacht werden kann, ist sie gerade deswegen als therapeutisch interessant zu betrachten. Sie beweist eine heilende Wirkung auf die Psyche (vgl. Bräuninger, 2006, S. Xf).

Zur Zeit des Ausdruckstanzes und des Expressionismus Anfang des 20. Jahrhunderts finden sich auch die Wurzeln der Tanztherapie wieder. Die Basis praktischer und theoretischer Ansätze der modernen Tanztherapie basiert in den USA Anfang der 40er Jahre als TänzerInnen erstmalig mit kranken Menschen tanzten. Dabei achtete man vermehrt auf die Fähigkeiten und Möglichkeiten, welche in ihnen steckten und schaute weniger auf die Defizite und die eigentliche Krankheit. Dieses Vorgehen galt als charakteristisch für diese Arbeitsweise und ermöglichte neue Behandlungswege. (vgl. Koch et al., 2004, o.A.; Wilke, 2005, S. 8; Quinten, 2007, S. 200).

Fünf Pionierinnen der Tanztherapie, mit unterschiedlicher tänzerischer Erziehung, sind Franziska Boas, Marian Chace, Lilian Espenak, Mary Whitehouse und Trudi Schoop. (vgl. Willke, 2005, S. 20).

Die Tanztherapie als bewegte Sequenz oder auch als still beobachtender Moment kann innerhalb einer Gruppe oder als Einzelbehandlung stattfinden und fokussiert sich hauptsächlich auf die kinästhetische, die intrapsychische und die interaktionelle Ebene. Verschiedene Arbeitsweisen wenden unterschiedliche Settings an, so kann unterstützend zur Musik auch Material (wie Tücher, Decken, Seile) miteingebunden werden (vgl. Koch et al., 2004, o.A.). Individuelle Prozesse und der persönliche Ausdruck jedes Individuums stehen für therapeutisch-praktische Vorgehensweisen im Vordergrund (vgl. Willke, 2005, S. 8f).

Für den Tänzer ist der Körper sein Ausdrucksmittel, sein Werkzeug. Bau und Funktionsweise des Körpers sollten ihm daher vertraut sein. Nur so kann er ihn in der anstrengenden Ausübung seiner Kunst auf Dauer schonend und gesund erhalten. (Huwyler, 2005, S. 21)

Wissenschaftlich können positive Wirkungen festgemacht werden. So liegen Studien vor, wo die Wirksamkeit bei depressiven Erkrankungen, Brustkrebs oder auch bei Ess-Störungen sichergestellt werden konnte. Ebenfalls effektiv ist es, Tanztherapien in Hinblick zur Stressbewältigung, Minderung von Depressionen, gegen Angstzustände, bei Alzheimer und Demenzkranken einzusetzen, was zugleich auch zu einer gesteigerten Lebensqualität verhelfen kann. Die Tanztherapie kann sowohl für psychosoziale Intervention bedeutsam sein und aber auch für kinetische Interaktionsgeschehen. (vgl. Quinten, 2007, S. 199f)

Zwar war der Begriff „Tanztherapie“ noch nicht geprägt, aber mit ihrem individuumstärkenden und ressourcenorientierten Vorgehen zeichnete sich die salutogene Orientierung ab, welche die heutige Tanztherapie im Wesentlichen [sic.] ausmacht: die Ausrichtung an der Gesundheitsentwicklung, die Betonung von Ressourcen, die Förderung von Zugehörigkeit und Teilhabe, sowie die Förderung der

Mitverantwortung des Einzelnen für sein eigenes Gesundheitsverhalten. (Quinten, 2007, S. 200)

Der Begriff Salutogenese (Gesundheitsentstehung) versucht demnach zu erklären, wie sich ein Mensch trotz belastender Lebensumstände fit und gesund hält. Antonovsky (vgl. Becker, 2006) geht davon aus, dass jeder Mensch über ein gewisses Kontinuum bezüglich Krankheit und Gesundheit verfügt. Jedes Individuum aber entscheidet selbst welche Position zu einem bestimmten Zeitpunkt eingenommen wird. Ob es einem mehr Richtung Krankheit oder Gesundheit zieht, hängt mehr von den zur Verfügung stehenden Ressourcen und Möglichkeiten ab, um mit Anforderungen des täglichen Lebens besser umgehen zu können. Dabei sei auch das „Kohärenzgefühl“ sehr entscheidend. Dies beschreibt demzufolge ein Gefühl des dynamischen Vertrauens, welches die externalen und internalen Reize der Umwelt strukturiert, erklärt und vorhersagt, um auch in weiterer Folge den resultierenden Anforderungen gerecht zu werden. Zuletzt sollten Anforderungen als Herausforderungen gesehen werden, wo Investition und Engagement notwendig sind, um sich bezahlt zu machen. Daher setzt Antonovksy die Salutogenesetheorie mit den Begriffen der Verstehbarkeit, der Bewältigbarkeit und dem der Sinnhaftigkeit gleich (vgl. Becker, 2006, S. 90ff). Ist das Kohärenzgefühl bei einer Person sehr stark ausgeprägt so besagt dies, dass ein Mensch weniger krankheitsanfällig ist.

Im Anschluss dazu definiert die World Health Organisation Gesundheit (WHO) nicht nur als eine Form, wo Krankheit abwesend ist, sondern versteht darunter ein körperliches, seelisches und soziales Wohlbefinden welches in harmonischer Balance zueinandersteht. (WHO, 1987).

Jeder Mensch kann für die eigene Gesundheit Verantwortung übernehmen und auch selbstständig etwas zu einem befriedigenden Gesundheitszustand beitragen. Einzige Voraussetzung dazu ist, die notwendigen Maßnahmen und Möglichkeiten aus der Umwelt zu erhalten und beziehen zu können. (vgl. Hardt, 2005, S. 21). Becker's (2006) Gesundheitstheorie besagt, dass der Gesundheitszustand eines Menschen davon abhängig ist, inwieweit interne und externe Gegebenheiten mittels interner und externer Ressourcen bewerkstelligt werden können. Dabei spielt die Bedürfnisbefriedigung, welche als interner Prozess zum Vorschein kommt, eine bedeutende Rolle. (vgl. Becker, 2006, S. 109)

Die Tanztherapie und Tanzpädagogik unterscheiden sich auf den ersten Blick kaum voneinander, denn der Mensch wird zunächst in seiner Gesamtheit d.h. Körper-Seele-Geist-Einheit betrachtet (Peter-Bolaender, 1992, S. 193) und doch muss eine Trennung bezüglich der Zielgruppe gemacht werden.

Laban ist einer der bekanntesten Begründer des modernen Tanzes geworden und zählt daher auch zu den bedeutendsten Bewegungsforschern der Tanzpädagogik. Für ihn galt es den Tanz in Gesellschaft, Erziehung und Kunst zu integrieren und zu legitimieren, um aus pädagogischer Sicht zum einen die Kreativität fördern und zum anderen die Persönlichkeitsentwicklung intensivieren zu können (vgl. Peter-Bolaender, 1992, S. 148f).

### **3.2.1 Folgerungen für den Tanz aus medizinischer Sicht**

Tanz erfordert in der Regel auch oftmals viel Kraft- und Körpereinsatz zur Bewegungsausführung. Daher ist ein ganzheitlich fitter und trainierter Körperbau sehr bedeutsam für angehende TänzerInnen. Kraft bedeutet eine Vielzahl von Muskeln und Muskelgruppen gleichzeitig beanspruchen und kontrollieren zu können (vgl. Huwyler, 2005, S. 47). Auch Lampert (2007, S. 106) sieht dies ähnlich, sie beschreibt den tanzenden Körper, als einen der stets im Tanz trainiert wird. Daher ist die vorhandene Muskulatur essentiell um bestimmte Sprünge, Drehungen und Hebefiguren vollziehen zu können. TänzerInnen berufen sich dabei auf besondere Trainingsweisen und Methoden, welche Muskelkraft unter dem Einsatz ästhetischen und tanzspezifischen Ausdrucks bestmöglich kombiniert (vgl. Huwyler, 2005, S. 47).

Susan Leigh Foster beschreibt in ihrem Werk „Dancing Bodies“ zwei konträre Körperbilder mit dem sich Tanzende auseinanderzusetzen haben. Den spürbaren und wahrnehmbaren Körper und zum anderen den ästhetischen idealen Körper, den sich Tanzende stets versuchen anzueignen und dem anzugleichen. Dazu müssen bestimmte Techniken erlernt und die entsprechende Bewegungsdynamik und Muskulatur gefestigt werden, um der Form des idealen Körpers zu entsprechen (vgl. Leigh Foster, 1997, p. 235 – 257). Huwyler (2005, S. 47) weist darauf hin, dass durch trainingsbezogene Tanzeinheiten die ausnutzbare Muskelkraft mit der Zeit deutlich erhöht werden kann. Ein/e TanzpädagogIn sollte daher stets bemüht sein, beide Aspekte – zum einen die Kraft und zum anderen die Ästhetik – einer Bewegung zu berücksichtigen.

### **3.2.2 Aufwärmen im Tanz**

Das A und O für jede/n TänzerIn ist das Aufwärmen und zugleich Warmhalten der Muskulatur bzw. des Körpers. Es ist zum einen wesentlicher Bestandteil der Tanzvorbereitung und zum anderen versucht man dadurch Verletzungen vorzubeugen und die Unfallgefahr zu minimieren.

Laut Huwyler (vgl. 2005, S. 51f) sollten speziell jene Muskelpartien aufgewärmt werden, die für den weiteren Stundenverlauf sowie für die bevorstehenden Übungen und Choreographien vermehrt beansprucht werden. Die Teilnehmenden am Ausbildungsprojekt werden nicht nur in den Praxiseinheiten, sondern ebenso in den Theorieeinheiten immer darauf hingewiesen, warum das Aufwärmen unumgänglich ist.

### **3.3 Tanzforschung und Tanzausbildung**

In der Tanzforschung werden die Tanzpraxis wie auch die spezifischen erkenntnis- und wissenschaftstheoretischen Aspekte des Tanzes explizit thematisiert. Ebenfalls gilt es, Verfahren wissensgenerierender und wissensvermittelnder Methoden hinsichtlich der leiblichen, der sinnlichen und der affektiven Bewegungsdimension neu zu überdenken (vgl. Quinten und Schroedter, 2016, S. 9). Quinten setzt sich diesbezüglich mit grundlegenden Forschungsmethoden im tanzkünstlerischen Kontext in ihren Beiträgen der Kommunikation und Intermedialen Wissenstransformationen auseinander (vgl. Quinten und Schroedter, 2016, S.10).

Ausgehend von der Bedeutung [...] erläutert sie die Kinästhetische Kommunikation und die Intermediale Wissenstransformation als Methoden, mit deren Hilfe in der künstlerischen und insbesondere tanzkünstlerischen Forschung an den Körper gebundenes implizites Wissen zwischen Forschern generiert und vermittelt wird. (ebd.)

Claudia-Fleischle-Braun beschäftigte sich vorwiegend mit den historischen Grundlagen kooperativer Praxisforschung im Tanz (vgl. ebd., S.11).

Die Tanzwissenschaft basiert auf zwei grundlegenden Säulen und ist sowohl im deutschsprachigem als auch im angelsächsischen Raum (USA und Großbritannien) präsent. Zum einen wird sie durch einen systematischen, methodisch reflektierten Forschungsprozess begründet, welcher genau genommen auf der Suche ist nach neuen Erkenntnissen hinsichtlich Weitergabe und Lehre. Daher liegt der Fokus vor allem auf dem Verständnis, die wechselseitige Theorie und Praxis näher zu überdenken und der Entwicklung des Tanzens als akademische und anerkannte Fachrichtung nachzugehen. Diesbezüglich wurde in Berlin 2007 ein Symposium der Tanzforschung veranstaltet. Dies galt vor allem dem Austausch unterschiedlicher Perspektiven und Diskussionsgelegenheit

des eigenen Tätigkeits- und Forschungsfeldes. Hinzu zählten Blickweisen und Beiträge von Tanz im Bereich von Kunst und Theater, Tanz als Alltagskultur sowie des Bildungsbereichs, Tanz als Berufung und Ausbildung sowie Tanz als Gesundheit- und Therapieaspekt (vgl. Fleischle-Braun, 2007, S. 11).

Seit der Gründerzeit (1986) der Gesellschaft für Tanzforschung hat sich bis heute vieles verändert und vieles bewegt, da sich in den letzten Jahren die Tanzwissenschaft vor allem in Hochschulen und Universitäten in Deutschland als eigenständiges Fach etablieren konnte. Auch im Bereich der Bildung wurde die Tanzerziehung immer populärer und es wurden auch Modelle gefunden, die eine kulturelle und ästhetische Bildung möglich machten (vgl. ebd., S. 11f). Förderungen und Vernetzungen gab es vor allem auf lokaler und regionaler Ebene, wo „Kooperationen zwischen künstlerischen, schulischen und freizeitkulturellen Einrichtungen aufgebaut [ wurden], um den Tanzunterricht und der Tanzvermittlung in der Breite mehr Raum und Zeit zu geben“ (Fleischle-Braun, 2007, S. 12).

Zuzüglich dieser Entwicklungen gab es auch bundesweite Angebote von Tanzprojekten in Schulen. Daneben galt ein weiteres Hauptaugenmerk dem Aspekt einer Qualitätssicherung und Weiterbildung aller Lehrkräfte und TanzpädagogInnen (vgl. ebd.).

Vorwiegende Bedeutung kam dem Sektor professionelle Tanzaus- und Weiterbildung zu.

Bedingt durch den Bologna-Prozess kam es auf Hochschulebene zu einer inhaltlichen Neu-Orientierung und zu einer Erweiterung der akademischen Studiengänge und Studienabschlüsse geführt haben, sei es im Bereich von Tanzkultur, Performance Studies oder Tanzwissenschaft. (Fleischle-Braun, 2007, S. 12)

Ebenso ist das Themenfeld „Tanzausbildung und Tanzvermittlung“ ein bedeutender Faktor geworden, der zwei zentrale Absichten verfolgt. Zum einen soll er die kritische Analyse und Reflexion vorangegangener Entwicklungen und deren Folgen beinhalten und vornehmen. Gleichzeitig soll dieser aber auch als ein zur Diskussion stehender Punkt der Tanzhistoriographie und theaterwissenschaftlichen Tanzforschung dienen. Das Symposium lud dazu ein, (neue) tanzwissenschaftliche Projekte vorzustellen und Entwicklungen sowie aktuelle Fragestellungen der Tanzwissenschaft in einem breiten Forum intensiv zu diskutieren. Auch die Evaluationsforschung im Bildungsbereich neu aufzuarbeiten war ein Anliegen des Symposiums (vgl. ebd.).

### **3.4 Inklusion in Bildung, Gesellschaft und Kultur**

„Im Zugang zu Bildung, Arbeit und damit zu Einkommen liegt die Basis für die selbstbestimmte Gestaltung des Lebens und der gleichberechtigten Teilhabe an der (städtischen) Gesellschaft“ (Spörke, 2011, S. 6). Jedoch existiert laut Spörke (2011) noch immer eine Ausgrenzung behinderter Menschen in all diesen Bereichen. Gerade für Kinder und Jugendliche ist der Zugang zu integrativen Schulen und Bildungsangeboten oft erschwert. Die Minimierung auf eine gleichwertige Entwicklungs- und Entfaltungschance von Menschen mit Behinderung beginnt bereits mit Eintritt in ein Sonderschulsystem, welches symbolisch ausgedrückt die soziale Ungleichheit repräsentiert und verstärkt. Das bringt auch zusätzlich eine Vielzahl von negativen Effekten für den weiteren Bildungsweg vieler Jugendlicher mit Behinderung mit sich (vgl. Spörke, 2011, S. 6). Europaweit sind aktuell derzeit zwei Fünftel aller behinderten Kinder in einer segregierenden Sonderschule untergebracht (vgl. Maschke, 2008, S. 82).

Bereits in früheren Jahren prägten Strukturen von Ausgrenzung und Abschottung behinderter Menschen die soziale Arbeitswelt. Eher sah man in ihnen einen Störfaktor, der zu eliminieren galt, weswegen man diese Personen gerade in der mittelalterlichen Zeit gemeinsam mit Narren und anderen Menschen weggesperrt hat. Sie entsprachen nicht der gesellschaftlichen Norm. Mit zunehmenden und stetigen Bau verschiedener Behindertenanstalten war praktischerweise eine Möglichkeit zur Abschiebung behinderter Menschen geschaffen, sodass sich letztendlich der „normale“ Teil der Gesellschaft sicher sein konnte, in Frieden leben zu können und für die „Unnormalen“ an einem anderen Ort gesorgt wird (vgl. Thomas, 2007, p. 23).

Gesellschaftlich betrachtet ist erwiesen, dass unsere Population kontinuierlich älter und vielfältiger wird. Dies bedeutet wiederum, dass die Menschheit zunehmend heterogener erscheint. Wirft man einen Blick auf unterschiedliche demographische Charakteristika, wie beispielsweise das Alter, den kulturellen Hintergrund oder den Behinderungsstatus der Beschäftigten, lässt sich diese Diversität aufzeigen. Verschiedenartigkeit von Menschen ist als Chance zu begreifen und wahrzunehmen. Während beispielsweise in den vergangenen Jahren die Gender-Debatte verstärkt den Blick auf die Besetzung von Leitungs- und Führungsfunktionen in den Fokus der Öffentlichkeit rückte und auch die Bedeutung der älteren ArbeitnehmerInnen zunehmend erkannt wurde, führt die aktive Integration von Menschen mit Behinderung in den ersten Arbeitsmarkt noch ein Schattendasein. Bedenkt man, dass Menschen mit Behinderung mit einer Anzahl von fast 650 Mio. die weltgrößte Minderheit (WHO, 2011) darstellen, wird deutlich, dass die Inklusion dieser relevanten Bevölkerungsgruppe kein Randthema sein darf, sondern als integraler Bestandteil einer modernen Arbeitswelt begriffen werden muss (vgl. Böhm, Baumgärtner und Dwertmann,

2013, S. V). Auch Spörke (2011) nennt das Problem, dass Menschen mit Behinderung zu einer der größten Randgruppe gehören und als „Invisible Citizen“, aufgrund ihrer baulichen Gegebenheiten, ihrer Mobilität, ihrer Wohnsituation, ihrer Eigenständigkeit und ihrer Umwelt schlecht gestellt werden.

Eine Hauptursache für die bisherige mangelhafte Inklusion von Menschen mit Behinderung, beispielsweise in einem Unternehmen, sind Vorurteile über eine generell geringere Leistungsfähigkeit. Durch Arbeitsplatzanpassungen, flexible Arbeitszeitmodelle, berufsbegleitende Maßnahmen sowie den Einsatz verschiedener technischer Hilfsmittel wirken sich Behinderungen in vielen Fällen jedoch nicht negativ auf den Arbeitsprozess aus (vgl. Böhm et al., ebd.).

Zanin (2006, S. 112) beschreibt die Situation und das Problem behinderter Menschen so, dass es davon abhängt, mit welcher Einstellung Nicht-Behinderte Behinderten gegenüber treten und auf welche Art und Weise die Behindertenproblematik in den Medien behandelt wird.

Der Blickwinkel für eine Öffnung des Bewusstseins über die Existenz von Menschen mit Behinderung wurde erstmalig mit der Erstellung eines umfangreichen rechtlichen und verbindlichen Regelwerkes, - der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) gegeben. (vgl. Spörke, 2011, S. 6)

Der Schein trügt, wenn man glaube, Themen und Begriffe der Inklusion wären in aller Munde. Bis heute gibt es andauernde Debatten darüber. Nach zögerlichem Start ist sie nicht nur in der universitären Sportpädagogik sowie im schulischen Sportunterricht angekommen, sondern wird auch seither verstärkt im allgemeinem Freizeit- und pädagogischem Bewegungsaspekt zum Thema gemacht. (vgl. Giese und Weigelt, 2017, S. 12). Gegenwärtig streben Bemühungen danach an den vermeintlich in der Öffentlichkeit mehr verbreiteten Inklusionsgedanken allmählich umzusetzen. Inklusion wird laut Schattenmann als gesellschaftliches Modewort angesehen (vgl. Schattenmann, 2014, S. 23).

Zanin (2006, S. 112) sieht das sehr ähnlich. Sie stellte die Behauptung auf, dass das Thema Behinderung und die Behindertenpolitik in einem erfreulich hohen Maße mehr in den Blickpunkt der Öffentlichkeit gerückt sei und dass sogar behinderte Kinder immer mehr als „Modethema“ fungieren.

Immer wieder geht der Begriff Inklusion mit dem einer konzeptionellen Schlüsselfunktion einher, welche das Ziel eines professionellen Handelns verfolgt, nicht nur im wissenschaftlichen, professionellen Sinn, sondern auch im praktischen und politischen

Diskurs sowie auch im alltäglichen Leben (beispielsweise die Sonderpädagogik) Anwendung findet. (vgl. Felder, 2012, S. 15)

Im Sportbereich wurde früher das Wort Inklusion, zwar selten, vorwiegend synonym mit integrativ verwendet. Dabei waren Sportveranstaltungen oder präziser Sportwettkämpfe gemeint, bei denen sowohl behinderte SportlerInnen mit nicht behinderten konkurrieren (Dinold, 2000, S. 81).

Thiem (2010, S. 6) beschreibt in ihrem Werk, dass sich in den letzten Jahren eine gewisse Tendenz abzeichnete, den im deutschsprachigen Raum üblich verwendeten pädagogischen Begriff der Integration, durch den der Inklusion zu ersetzen. Auch in anderen Literaturangaben stößt man vermehrt auf die Äußerung, dass das Integrationswort zunehmend außer Mode gerät, jedoch in der Vielfältigkeit ähnlich dem der Inklusion ist (Textor, 2015, S. 25).

In Wahrheit geht es darum die Vielfalt der Menschen zu erkennen und zu akzeptieren. Melero (2000) beschreibt es zunächst als einen Vorgang der Unterwerfung (Integration) von kulturellen Minderheiten in eine Kultur der Vielfalt, worin er die größte Schwierigkeit sieht. Jedoch wird gefordert, dass es die Gesellschaft ist, welche sich aus Respekt im Verhalten und im Handeln gegenüber minoritären Kulturen ändern muss. Wichtig erscheint ihm die Sichtweise, den Menschen nicht mehr als den defizitären und medizinisch kranken Menschen zu sehen, sondern ihn als außergewöhnlich und wertvoll zu betrachten.

In Wirklichkeit sei es laut Freire (1990, S. 188) so, dass ein Verbot über all diejenigen die unterdrückt werden ausgesprochen wurde, so sein zu dürfen, wie sie sind.

Es heißt, es sei die Anerkennung der persönlichen Identität und die Emanzipation exceptioneller Menschen. Es ist der Kampf gegen jegliches Zeichen von Segregation oder Diskriminierung und nicht die Suche nach Mitteln und Instrumenten, die exceptionelle Menschen Teil in einer freundlichen Welt sein lassen (Melero, 2000, S. 12).

Die Tatsache, sich mit Handicaps auseinanderzusetzen und die unmenschliche Welt menschlicher zu machen, scheint ein Ziel für Melero zu sein. Deswegen wäre ein kultureller und gesellschaftlicher Übergang vom homo sapiens (dem biologischen Menschen) zum homo amans (dem Kulturmenschen) erforderlich (vgl. ebd., S.12f). Eine inklusive Gesellschaft lebt von der Vielfalt der Menschen.

Das Prinzip der Vielfalt (Diversity) wird durch folgende Komponente des Menschen ausgedrückt: Geschlecht – Alter – sozial-emotionale Bindungen – sozialer Status – Migrationshintergrund – ethnische Gruppe – Behinderung – besondere Begabungen – Vorerfahrungen – Lebensstil (Initiative Inklusion Österreich, o.A., S. 2).

Es gibt keine „Grüppchenbildung“ in der großen Gruppe, von jenen, die irgendwie „anders“ sind, aber trotzdem dabei sein dürfen. Alle bewegen sich gleichberechtigt miteinander und aufeinander zu. Es ist ein Handeln und Bewegen auf beiden Seiten und Kommunikation basiert auf Augenhöhe. Die Struktur passt sich den individuellen Bedürfnissen an.

Bei Inklusion findet eine Begegnung auf Augenhöhe statt, worin sich beide Personen bewegen und verändern können. Damit eine gleichberechtigte Kommunikation stattfinden kann, die zugleich Voraussetzung für das gegenseitige Verstehen ist, müssen die Bedingungen geschaffen werden, damit beispielsweise die Gebärdensprache oder eine leichtere Sprache genutzt werden kann. So können sich alle Beteiligten in der Gesellschaft mit ihren Unterschieden entfalten und gleichberechtigt teilhaben. Alle können ihre Potentiale einbringen, entdecken und die Gesellschaft bereichern.

Inklusion steht für eine Gemeinschaft, wo Unterschiedlichkeit zum Ziel führt und nicht als Hindernis beziehungsweise als „Behinderung“ gesehen wird, wenn ein nebeneinander zum Miteinander wird, wenn Ausnahmen zur Regel werden und „anders sein“ für normal angesehen wird.

Dem Bemühen um Inklusion kommt der Umstand entgegen, dass aus psychoanalytischer Sicht keine scharfen Grenzen zwischen „normal“ und „nicht normal“ oder zwischen „Behinderung“ und „Nicht-Behinderung“ gezogen werden (Hedderich, Biewer, Hollenweger und Markowetz, 2016, S. 59).

Eine andere gängige Umschreibung, mehr ein Sprichwort, mit dem der Begriff Inklusion kurz und in einfacher Sprache exakt genau auf den Punkt bringt, ist „Mittendrin statt nur dabei!“ Jede einzelne Person, die sich einer Gruppe zugehörig fühlt oder in einer Gesellschaft mitmisch, ist auch Teil dieser Gruppe. Alle Menschen sind gleichgestellt und dürfen deswegen nicht ausgeschlossen werden.

Um ein tieferes Verständnis für den Inklusionsbegriff zu haben sollte beachtet werden, dass dieser vor allem Lebensumstände von Personen mit Behinderung einschließt und daher als Informationsvermittler eine bedeutende Rolle spielt (vgl. Dinold, 2000, S. 81).

Eine praktische Umsetzung der Inklusion ist weltweit betrachtet eine maßgebende Herausforderung, mit der sich Bildungssysteme konfrontiert sehen (vgl. Thiem, 2010, S. 4). Wenngleich sich viele am Begriff der Inklusion, der wie vorhin schon erwähnt als neu und innovativ klingend erscheint und sich dementsprechend etabliert hat, bedient haben, scheinen sich die wenigsten tiefgründig auseinandergesetzt zu haben und wissen kaum über die wesentlichen Inhalte Bescheid. Obwohl der Terminus Inklusion zwar meint vorzugeben in aller Munde zu sein, besteht eine gewisse Sorge in Hinblick auf zukünftige

Entwicklungen die gesetzlich oft im Widerspruch zur Verwirklichung stehen, vermittelt es den Eindruck, dass der Begriff freilich noch nicht bei allen angekommen sei (vgl. Schattenmann, 2014, S. 23f).

Im schulischen (Sport-) Unterricht bedeutet das vor allem, dass Lehrkräfte mit einer neuen Dimension von Heterogenität konfrontiert werden, für die sie ggf. nicht ausgebildet sind (Giese et al., 2017, S. 13). Zusätzlich wird man als Lehrkraft aufgefordert, auch über den eigenen Tellerrand der Fachdidaktik und Methodik zu blicken, um sich von vertrauten didaktischen Konzeptionen zu lösen. Das Ziel wäre, sich mehr mit der zukünftigen Heterogenität auseinanderzusetzen und die interdisziplinäre, didaktische Behindertenpädagogik in eine systematische Sport- und Bewegungspädagogik und über in den Bereich der Fachdidaktik Sport zu importieren (vgl. Giese et al., 2017, S. 13). Deswegen ist es umso wichtiger, die wenigen Förderinstitutionen und Freizeiteinrichtungen zu bewahren und mehr denn je zu unterstützen. Um dies zu ändern, sollten laut Dinold (2000, S. 81) alle Ausbildungsangebote aller Fachrichtungen, für angehende LehrerInnen, BetreuerInnen sowie Personen die sich einer intensiven Beschäftigung beeinträchtigter Personen widmen, Inhalte angeboten werden, die eine behindertengerechte Betreuung und Maßnahmen für einen spezifischen und behindertengerechten Unterricht verpflichtend inkludieren. Das hätte zum Vorteil, dass sich viele später im beruflichen Leben nicht damit überfordert und konfrontiert fühlen. Wenn bereits im Vorhinein präventive Maßnahmen für Personengruppen mit besonderen Bedürfnissen gesetzt und getroffen werden, würde somit eine unvorbereitete Gegenüberstellung vermieden werden können.

Immer noch gibt es PädagogInnen die mit dem Begriff und mit dem Handeln des Umdenkens einer inklusiven Bewusstseinsbildung noch nicht konfrontiert wurden und scheinen sich, so mag es den Eindruck haben, dem Prozess einer Inklusionspädagogik entziehen zu wollen. Heutzutage sollte es als ein Anliegen gelten, das aktuelle Schul- und Bildungssystem maßgeblich zu verändern und auch Freizeiteinrichtungen verstärkt zu fördern. Das liegt unter anderem auch daran, dass der Inklusionsprozess im Kontext der Differenzlinie Behinderung auf der Basis völkerrechtlichen und juristisch bindenden Menschenrechtskonvention der Vereinten Nationen beruht und in Österreich somit unumkehrbar ist. Vor diesem Hintergrund ist Inklusion keine pädagogische Modeerscheinung und auch die Frage, ob Inklusion gewollt ist oder nicht, stellt sich im eigentlichen Sinne nicht. Dabei behandelt der Inklusionsdiskurs alle möglichen Formen von gesellschaftlicher Ausgrenzung und Marginalisierung (vgl. Giese et al., 2017, S. 12).

Ein durchaus relevanter Aspekt welcher starkes Interesse auslöst, scheint die Auffassung, dass Rechte auch Pflichten implizieren. Wenn Menschen ein besonderes Recht auf Inklusion gestattet werden muss, führt das andererseits zu Pflichten gegenüber anderen Menschen und Institutionen, damit dies funktioniert. Felder (2012, S. 15) sieht dahingegen Inklusion als Auftrag und Disziplin und keineswegs als Sache der Freiwilligkeit oder Wohltätigkeit. Nicht nur in seiner ursprünglichen politischen Verwendung, sondern bis heute steht der Begriff Inklusion sehr stark für den Einschluss von Menschen mit Behinderungen. (Böll-Stiftung, 2015, S. 30)

Obwohl der Inklusionsbegriff in der Literatur unterschiedliche Annahmen und Auffassungen annimmt, beschreibt die UN-Behindertenrechtskonvention die Inklusion, welche eine besondere Form der Menschenrechte definiert, relativ genau. „Unter Inklusion wird die gleichrangige gesellschaftliche Partizipation aller Menschen einschließlich derjenigen mit Behinderungen unter Gewährung dafür notwendiger Hilfe verstanden“ (Textor, 2015, S. 25)

Was nun die einzelnen Pflichten sind, mit denen die Rechte korrespondieren und vor allem, wer diese Pflichten tragen muss und was die speziellen Inhalte sind wird im Kapitel UN-Konvention näher erläutert.

### **3.5 Die UN-Behindertenrechtskonvention**

„Jeder Mensch hat Rechte. Zum Beispiel das Recht, dass er genau so wichtig ist wie alle anderen. Allen Menschen soll es gut gehen“ (vgl. Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz, 2011, S. 3).

Europaweit wurden darüber etliche Regeln und Gesetze verordnet, an die es sich zu orientieren gilt. In der allgemeinen Erklärung der „Menschenrechte“, wurden auch Regelwerke festgehalten, die ausschließlich den Menschen mit Behinderungen gewidmet sind. Darüber hinaus wurde innerhalb der Vereinten Nationen ein Übereinkommen, welches als internationaler Vertrag geltend ist und über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-Behindertenrechtskonvention, abgekürzt UN-BRK) Auskunft gibt, beschlossen. Dabei haben sich alle Unterzeichnerstaaten ausdrücklich verpflichtet, die Menschenrechte von Menschen mit Behinderungen zu schützen, zu fördern und zu gewährleisten. Die Vereinten Nationen haben sich am 3. Mai 2006 zusammengeschlossen und das Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderung unterzeichnet. Seitdem besitzt dieses Regelwerk und Gesetzesgrundlage Gültigkeit. Vertraglich geregelt und international konkretisiert wurden die Rechte von Menschen mit Behinderung bezüglich

ihrer Chancengleichheit und Inklusion in der Gesellschaft. In Österreich ist die UN-BRK seit 26. Oktober 2008 in Kraft und muss bei Vollziehung wie auch bei der Gesetzgebung Berücksichtigung finden (vgl. Böhm et al., 2013, S. IX). Die Vereinten Nationen haben dabei die Aufgabe dieses Regelwerk stets unter Kontrolle und unter Beobachtung zu halten (vgl. Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz, 2011, S. 8).

Adäquat zur thematischen Auseinandersetzung der Arbeit werden folgende vier Artikel erwähnt.

Die Vertragsstaaten des Übereinkommens haben vereinbart:

#### Artikel 1: Zweck

Zweck dieses Übereinkommens ist es, die volle und gleichberechtigte Ausübung aller Menschenrechte und Grundfreiheiten durch alle Menschen mit Behinderungen zu fördern, zu schützen und zu gewährleisten und die Achtung ihrer angeborenen Würde zu fördern. Der Begriff Menschen mit Behinderungen umfasst Menschen mit langfristigen körperlichen, seelischen, geistigen oder Sinnesschädigungen, die sie im Zusammenwirken mit verschiedenen Barrieren daran hindern können, gleichberechtigt mit anderen uneingeschränkt und wirksam an der Gesellschaft teilzunehmen. (Initiative Inklusion Österreich, o.A, S. 5)

#### Artikel 24: Bildung

Artikel 24 bezieht das Recht und die Gewährleistung, dass auch Menschen mit Behinderung Zugang zu Bildung bekommen ohne eine Diskriminierung jedoch auf Grundlage der Chancengleichheit. Die Verwirklichung, welches die Vertragsstaaten verfolgen sollen, ist ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen mit dem Ziel, den Menschen die Möglichkeit einzuräumen, Würde und Selbstwertgefühl zur Entfaltung zu bringen und die Achtung vor den Menschenrechten und die menschliche Vielfalt zu stärken. Es geht auch darum, Kreativität und die mentalen körperlichen Fähigkeiten zu fördern, um ihnen eine Teilhabe am freien gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen (vgl. Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz, 2016, S. 18f).

Die Vertragsstaaten ermöglichen Menschen mit Behinderungen, lebenspraktische Fertigkeiten und soziale Kompetenzen zu erwerben, um ihre volle Teilhabe gleichberechtigt mit anderen an der Bildung und als Mitglieder der Gemeinschaft zu erleichtern. Zu diesem Zweck ergreifen die Vertragsstaaten geeignete Maßnahmen. (ebd., S. 19)

Die Vertragsstaaten stellen sicher, dass Menschen mit Behinderungen ohne Diskriminierung und gleichberechtigt mit anderen Zugang zu allgemeiner tertiärer Bildung, Berufsausbildung, Erwachsenenbildung und lebenslangem Lernen haben. Zu diesem Zweck stellen die Vertragsstaaten sicher, dass für Menschen mit Behinderungen angemessene Vorkehrungen getroffen werden. (ebd.)

## Artikel 27: Arbeit und Beschäftigung

Der Artikel 27 (Abs. 1) dieses Abkommens besagt, dass sich die Vertragsstaaten dazu bekennen, allen Menschen mit Behinderung das gleiche Recht auf Arbeit zu gewähren und die Möglichkeit bieten, den eigenen Lebensunterhalt durch Arbeit zu verdienen. Jede behinderungsbedingte Diskriminierung am Arbeitsmarkt ist zu unterbinden. Frauen und Männern mit Behinderung werden gleichermaßen und zusätzlich aktiv bei der Ausbildung, Arbeitssuche und beim Arbeitserhalt unterstützt (vgl. Böhm et al., 2013, S. IX). Die Frauen müssen gegenüber den männlichen Mitarbeitern gleichgestellt werden. Oft haben weibliche Personen mit Beeinträchtigung es schwerer einer beruflichen Tätigkeit nachgehen zu können, daher müssen beide Geschlechter gleichbehandelt werden (vgl. Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz, 2011, S. 18). Die Vertragspartner sichern und fördern die Verwirklichung des Rechts auf Arbeit, die frei am Arbeitsmarkt gewählt werden kann (vgl. Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz, 2016, S.21)

## Artikel 30: Teilhabe am kulturellen Leben sowie an Erholung, Freizeit und Sport

Die gleichberechtigte Teilhabe am kulturellen Leben sowie an Erholung, Freizeit und Sport wird als Auftrag an die Vertragsstaaten rechtlich geeignete Maßnahme zu treffen im Artikel 30 (Abs. 2) der UN-Behindertenrechtskonvention folgendermaßen beschrieben:

- dass es Menschen mit Behinderungen möglich sein muss, ihr kreatives, künstlerisches und intellektuelles Potenzial entfalten und nutzen zu können. Damit ist der Zugang zu kulturellen Material in zugänglichen Formaten gemeint (geeignete Fernsehprogramme, Filme, Theatervorstellungen und weitere andere kulturelle Aktivitäten). Ihnen darf der Zugang zu Orten, kulturellen Darbietungen oder Dienstleistungen wie Museen, Kinos und Bibliotheken sowie Tourismusdiensten keinesfalls verwehrt werden.
- dass sichergestellt wird, dass Gesetze zum Schutz von Rechten des geistigen Eigentums keine ungerechtfertigte oder diskriminierende Barriere für den Zugang von Menschen mit Behinderungen zu kulturellen Materialien darstellt (Abs. 3)
- dass Menschen mit Behinderung gleichberechtigt mit anderen, Anspruch auf Anerkennung, Unterstützung ihrer spezifischen kulturellen und sprachlichen Identität, einschließlich der Gebärdensprache und der Gehörlosenkultur haben. (Abs. 4)

- dass die Teilnahme behinderter Menschen an Erholungs-, Freizeit- und Sportaktivitäten gleichberechtigt mit anderen zugänglich gemacht wird (Abs. 5). (vgl. Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz, 2016, S.24f)

Diese Maßnahmen sind vorgesehen, um die Förderung in verschiedenen Bereichen zu gewährleisten. Dazu zählt der Breitensport, die Möglichkeit von Menschen mit Behinderungen behinderungsspezifische Sport- und Erholungsaktivitäten auf der Grundlage der Gleichberechtigung mit anderen zu organisieren, die Sicherstellung des Zugangs zu Sport-Erholungs- und Tourismusstätten sowie Zugang zu Dienstleistungen der Organisatoren von Erholungs-, Tourismus-, Freizeit- und Sportaktivitäten, und dass Kinder gleichberechtigt mit anderen Kindern an Spiel-, Erholungs-, Freizeit- und Sportaktivitäten teilnehmen können.(vgl. ebd., o.A.)

Aufgrund einer Beeinträchtigung darf niemand von kulturellen und Freizeitaktivitäten ausgeschlossen werden. Alle Menschen sollten sich entfalten, selbst kreativ und aktiv sein können. Sport zu treiben ist für einen gesunden Lebensstil von hoher Bedeutung ebenso auch ein umfangreiches Angebot an Erholungsmöglichkeiten. Der Zugang zu sportlichen Betätigungen und Erholungseinrichtungen muss daher für alle im gleichen Maße gegeben sein.

Bei Kinder sehen die vertraglichen Regelungen ähnlich aus. Gerade Kinder und Jugendliche mit Behinderung verstehen sehr früh, dass sie „anders“ sind als andere Kinder. Es besteht die Aufgabe ihnen zu vermitteln, dass „anders“ sein keine Kluft darstellt und es völlig normal ist. Dass auch sie etwas Besonderes sind und die Chance haben sich weiter zu entwickeln, müssen sie lernen zu verstehen. (vgl. Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz, 2011, S. 19)

Die Initiative Inklusion Österreich (o. A., S. 6ff) hat sich bezüglich inklusiver Bildung, mit Fokus auf SchülerInnen mit Behinderung, Gedanken darüber gemacht wie Schulen diese gesellschaftspolitischen Grundsätze gerecht werden und haben dazu Fundamente angeführt die es zu beachten gilt.

- Gleichstellung: Einrichtung von regionalen Zentren für Inklusive Pädagogik als eigenständige Ressource sowie Grundrecht auf Vielfalt an Bildungsmöglichkeiten
- Barrierefreiheit: Zugang zu Ausbildungsstätten, barrierefreier Schulweg/Schultransport, Zugang zum gemeinsamen Unterricht sowie Ausstattung von Bildungseinrichtungen. Es muss die Möglichkeit gegeben sein, dass auch RollstuhlfahrerInnen unbeschwert von einem Ort zum anderen gelangen können und dies möglichst selbstständig schaffen. Das heißt, es müssen Straßen, Zugänge, öffentliche Verkehrsmittel, Freizeiteinrichtungen, öffentliche Güter so ausgestattet

sein bzw. werden, dass alle Menschen diese uneingeschränkt, ohne Hindernis und ohne Hilfe passieren und nutzen können. Daher müssen Regeln bezüglich Barrierefreiheit existieren (vgl. Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz, 2011, S. 20 – 22)

- Qualitätssicherung: Ausbildung der Lehrkräfte

Die Initiative Inklusion Österreich hat sich für die Verwirklichung einer inklusiven Gesellschaft stark gemacht. Sie sieht Verschiedenheit als Wert und ihre Aufgabe resultiert in persönlicher Weiterentwicklung, der Gleichstellung sowie der Gleichberechtigung am Leben teilhaben zu können und formulierten diesbezüglich einige Grundsätze.

- Inklusion ist unteilbar und wird als gesellschaftspolitischer Auftrag gesehen der alle Bereiche und Phasen des menschlichen Lebens umfasst (von der Geburt bis zum Lebensende)
- Inklusiv Bildung stellt einen unentbehrlichen, grundlegenden, lebensbegleitenden und -unterstützenden Bestandteil der persönlichen Entwicklung dar
- Gleichgestellte und selbst bestimmte Teilhabe impliziert Barrierefreiheit – von baulichen über technische, sprachliche, emotionale bis hin zu den Barrieren im Kopf schließt dies alles mit ein. (vgl. Initiative Inklusion Österreich, o.A. S. 1)

## 4 TANZ UND TANZTECHNIKEN

Der Körper gilt in all seinen Facetten und horizontalen Bewegungsmöglichkeiten als eines der elementarsten Ausdrucksmittel sowie ständiges Medium der Selbst- und Welterfahrung (vgl. Zimmer, 2002 a, S. 9).

Eine bekannte Definition des Tanzes liefert Huwyler (2005) er sagt: „Tanz ist Umwandlung von Kraft in Schönheit.“ (Huwyler, 2005, S. 47). Allen TänzerInnen ist klar, dass Tanz mit viel Kraftanstrengung verbunden ist. Dabei versteht man nicht nur Sprünge und Drehungen leisten zu können, sondern dass es auch vieler Kraft und Anstrengung bedarf, den Körper nur in einer bestimmten Stellung richtig halten zu können. Daher muss ein/e TänzerIn auch die Tanztechniken gut kennen um dies reibungslos zu bewältigen.

Bevor jedoch auf die genauen Tanztechniken näher eingegangen wird, sollte vorher noch die Diskussion um die Grundposition „Tanz“ oder „Tanzen“ geklärt werden. In der Literatur gibt es dazu mehrere tanzpädagogische Beiträge, welche vorwiegend im deutschsprachigen Raum verbreitet sind. Dazu gibt es zwei alternativ gerichtete nachweisebare Tanzansätze. Eine dieser Richtungen geht mehr vom „Tanz“ aus und interpretiert auch das Lernen im tanzerzieherischen Kontext als Anpassung des Körpers an äußere Umstände, kognitive Bedingungen sowie das Erlernen festgelegter Formen des Tanzes. (vgl. Huh, 2012, S. 335).

In Lamperts (2007, S. 24) Ansätzen zur Methode des Tanzes wird Tanz allgemein als flüchtige Kunst beschrieben, welche schwer in Schrift zu fassen sei und mündet in den Ansatz des „Unbeschreibbaren“. Vielmehr deuten Erklärungsversuche darauf hin, Tanz zu einem vorsprachlichen Erlebnis zu machen. Es stellt sich bei der Beschreibung von Tanz immer das Problem der Unmöglichkeit der Fixierung von Bewegung. Denn ist der Tanz fixiert, ist es kein Tanz mehr (Lampert, 2007, S. 24).

Einen weiteren Vorschlag diesbezüglich liefert Gabriele Brandstetter. Sie verschriftlicht Tanz als kartographische Erinnerung von Bewegungen und Choreographien welche sich im Gedächtnis aufbewahren lässt (vgl. Brandstetter, 2000, S.108).

Um Tanz eingrenzen zu können bedienen sich TanzpädagogInnen allgemeinen an Bewegungstechniken (Drehungen, exakte Schrittabfolge, etc.) bestimmter Tänze, um entsprechende Instruktionen geben zu können. Oftmals orientieren sich PädagogInnen an der Lehrmethode des Vor- und Nachmachens. Durch strukturelle Bewegungsanweisungen und den gezielten Aufbau methodischer Übungsreihen versuchen Menschen mit und/oder ohne Behinderung Bewegungsvorgaben zu imitieren und nachzuahmen.

TanzerzieherInnen nehmen dabei die klassische Rolle der „Tanzlehrkraft“ ein (vgl. Huh, 2012, S. 335).

In Anbetracht des vorangegangenen Ansatzes existiert auch konträr die Grundannahme des „Tanzens“. Vor allem wird hier mehr das Tanzen als Subjekt in den Vordergrund gerückt und durch das Nomen Tanz ersetzt. In der tanzpädagogischen Literatur wird davon ausgegangen, dass Kinder und Jugendliche durch das Tanzen in ihrem Entwicklungsprozess sowie in ihren persönlichen Stärken und Fähigkeiten gefördert werden und es weniger um den eigentlichen Vermittlungsprozess vorgegebener Formen des Tanzes geht. Ziele, die dieser Ansatz verfolgt, stehen in enger Verbindung mit der Entwicklung eigenständiger Gestaltungsfähigkeit. Zum einen gilt es die Wahrnehmung aller Sinne miteinzuschließen und zum anderen das kreative Gestalten voranzutreiben. Anhand dieser subjektorientierten Position soll signalisiert werden, dass mehr die freie Aktion des Tanzens und die Tätigkeit anerkannt wird als das bloße Vermitteln vorgegebener Formen verschiedener Tanztechniken. Der methodische Ansatz beruht darauf, den Kindern mehr Freiräume zum Erproben gewisser Bewegungsformen geben zu können. Ein/e TanzpädagogIn übernimmt dabei eine zurückhaltende Rolle im Sinne eines/r MentorsIn und versucht ausschließlich durch „Impulsgebung“ eine Art richtungslenkenden Weg vorzugeben (vgl. Huh, 2012, S. 336).

Haselbach (1991) beschreibt eine dritte, eher perspektivenübergreifende Annahme. Es werden zwei Arbeitsformen hinsichtlich des Tanzens unterschieden: die reproduktive und die produktive Lernweise. Sie plädiert jedoch auf eine komplementäre Anwendung beider Verfahren der Vermittlungstechniken bezüglich Tanzen. Abhängig vom didaktischen Ziel und didaktischer Überlegung. (vgl. Huh, 2012, S. 336)

Grundsätzlich sollte eine gute Mischung beider Ansätze resultieren. Sowohl beim Tanz als auch beim Tanzen können Ähnlichkeiten definiert werden. Es handelt sich um Tätigkeiten des Sich-Bewegens um unbekannte Bewegungskulturen erfahren und erschließen zu können. Jedoch muss angemerkt werden, dass beim Tanzen selbst die Fähigkeit des sich Ausdrückens und Erfahrungen bezüglich Eigen- und Fremdbewegungsmöglichkeiten wesentlich mehr gefördert werden können. Die Autorinnen Cabrera-Rivas und Klinge (2001), welche den Ansatz einer komplementären subjekt- und objektperspektiven Tanzerziehung unterstützen, nennen folgende praktische Umsetzungsmöglichkeiten hinsichtlich dieses methodischen Prinzips: vom Bekannten zum Unbekannten, Vorbilder imitieren oder sprachlich gebrauchte Tierassoziationen herstellen, um Bewegungsvorstellungen schaffen zu können sowie Einzel- aber auch Gruppenaufgaben zuzuteilen. Die Autorinnen erläutern zudem Phasen der tanzpädagogischen Praxis welche sie folgendermaßen reihen:

- 1) Nachahmen tänzerischer vorgegebener Tanztechniken und Schritte
- 2) Veränderung des Bekannten zum Unbekannten (=Verfremden)
- 3) Kreatives Sich-Bewegen anhand Material, Themen und Partnererfahrungen

Tiedt (1999) vertritt hinsichtlich tanzpädagogischer Theorie die Meinung einer „strukturierten Improvisation“. Dem Autor zufolge fließen innerhalb kreativer Tanztheaterkonzeptionen Arbeitsformen der Prozess- und Produktorientierung ineinander. Zu gängigen Unterrichtsmethoden zählten demnach Elemente des Aufnehmens um zu lernen, das Ausprobieren um zu erfinden und beispielsweise auch Spielaufgaben (vgl. ebd., S. 322).

Zimmer (2002 b) ist der Meinung, dass spielend tanzen vermittelt wird und umgekehrt im Tanz Spielformen gelehrt werden können. Sie geht auch von zwei verschiedenen Ansätzen aus, zum einen von den Tanzformen mit ihren Techniken und andererseits von den spontanen rhythmischen Bewegungsäußerungen, die jedoch in einem ausgewogenen Verhältnis zueinanderstehen sollten, um als konstruktive und lernwirksame Vermittlungstechniken Anwendung zu finden. Es ist wichtig alle Formen und Ausführungsmöglichkeiten verschiedener Tänze in ihrer Vielfältigkeit und Möglichkeit auszuschöpfen. Spielerische Untermalungen sollten dabei auf keinen Fall fehlen. Bei der generellen Tanzvermittlung geht es dabei nicht um die exakte Wiedergabe aller feinmotorischen Einzelheiten, was die jeweilige Technik betrifft. Vogel (2001, S. 8) meint Tänze, die einen komplexeren Bewegungsablauf aufweisen, sollten musikalisch so untermauert werden, dass die Strukturen und die Takte noch zu hören sind, um ein besseres Zeit- und Rhythmusgefühl zu bekommen.

Es soll außerdem ein großer individueller Interpretationsraum für Gestaltung ermöglicht werden, um auch Neugier und Phantasie der Teilnehmenden anzusprechen. Für Tänzer, die grundsätzlich exakte Techniken des Tanzes erlernen und so auch dementsprechend weitergeben würden, gilt aber hier als weitaus wichtigeres Ziel, sich Handlungskompetenzen des Tanzes anzueignen und sich mit diesen im Tanz konkret auseinanderzusetzen. Laut Zimmer begrüßt sie es, Tanz in spielerischer Form zu vermitteln, dennoch sollte Inhalt und Thema realisierbar verpackt werden ohne dabei langwierige Übungsprozesse vollziehen zu müssen. Schrittfolgen, Bewegungsformen können Tanzende so wählen, dass sie neue Kreationen variieren, kombinieren und mit bereits bekannten zusammensetzen (vgl. Zimmer, 2002a, S. 11ff).

Angesichts dieser unterschiedlichen Ansichten und Ansätzen zur Vermittlungstechnik des Tanzes kann jedoch festgehalten werden, dass jeder/e AutorIn von einer übergreifenden

und komplementären Methodik ausgeht und dies in der Praxis zu begrüßen wäre. Einseitigkeit und frontale sowie exakte Technikübermittlung würde man hier völlig ausschließen und als individuelle Persönlichkeitseinschränkung der Tanzenden sehen. Mittlerweile gibt es einige Bildungseinrichtungen außerhalb der Schule, wo auch die Nachfrage ansteigend ist und dies auch gerne angenommen wird. Externe Angebote versuchen zunehmend diese tanzpädagogischen Praxistechniken zu integrieren. Die Schule weist in diesem Punkt mit großer Wahrscheinlichkeit noch Defizite auf und hätte sicherlich Nachholbedarf, was das Thema Tanz und Tanzen betrifft. Aufgrund dieses tieferen Verständnisses müsste man TanzpädagogInnen, Lehrkräfte mobilisieren und in weiterer Folge hinsichtlich dieser Ansatztechniken motivieren.

Haselbach (1976, S. 166) definierte Tanz als ästhetisches Wirkungsfeld des Menschen, welches eng mit der Vielseitigkeit des Lebens gekoppelt ist und im Unterricht realisiert und aufgedeckt werden soll.

Im Weiteren werden nun mehrdimensionale Grundelemente des Tanzes sowie das Verständnis und deren Techniken näher aufgegriffen. Speziell gilt die Auslegung und nähere Betrachtung dem „zeitgenössischen/ modernen Tanz“, dem „HipHop Tanz“ und der „Kontaktimprovisation bzw. dem „Kreativen Tanz“, da diese ein zentraler und wichtiger Bestandteil der Ausbildung sind, mit denen sich die Teilnehmenden tiefer auseinandersetzen haben. Wobei auch das Tanztheater ein bedeutender Aspekt ist und nicht außer Acht gelassen werden darf, da viele Überschneidungen hinsichtlich des kreativen Tanzes bestehen.

## **4.1 Zeitgenössischer/ Moderner Tanz**

Um die Jahrhundertwende wandten sich europäische TänzerInnen immer mehr von der überbetonten technischen Perfektion des klassischen Balletts ab. Sie suchten nach Möglichkeiten den spirituellen Ausdruck mit natürlichen Bewegungen zu verbinden. Es ging um die Kommunikation von Ideen, Emotionen und um die Vorrangstellung des Individuums in der Gesellschaft. (vgl. Kaltenbrunner, 1998, S. 13). Pioniere des modernen Tanzes verfolgten dabei einen freien Umgang mit dem Körper sowie die enge Koppelung von natürlichen und ursprünglichen Bewegungen mit Gefühlen, um die Erweiterung des individuellen Bewegungsvokabulars voranzutreiben. (vgl. Lampert, 2007, S.110)

Allerdings schien der Moderne Tanz nach dem zweiten Weltkrieg erstarrt zu sein, und es wurden neue Wege gesucht, welche sich im Postmodernen Tanz innerhalb des

europäischen Raumes wiederfanden (vgl. Brinkmann, 1999, S. 14). Der Moderne Tanz hatte Probleme in Deutschland Anerkennung zu finden. Zum einen aufgrund der Dominanz des klassischen Balletts und andererseits aufgrund der Behinderung des Nationalsozialismus und des Kriegsausbruches (vgl. Kaltenbrunner, 1998, S. 13).

In Lamperts Werk (2007, S. 110) wird eine Teilung des modernen Tanzes in zwei Genres angeführt. Im deutschsprachigen Raum etablierte sich zum einen der Ausdruckstanz und zur selben Zeit herum wurde in Amerika der Modern Dance in Gang gesetzt. Der moderne Tanz verdankt seine Anfänge Isadora Duncan und Ruth St. Denis. Der Umschwung zum New Dance erfolgte in den 60er Jahren. Diese Tanzformen stellten eine Gegenbewegung, eine sog. Antithese, zum klassischen Ballett dar. Der Unterschied liegt darin, dass der Ausdruckstanz der individuellen, natürlichen Persönlichkeitsentfaltung zugrunde liegt und nicht so wie im amerikanischen Modern Dance fixierte Tanztechniken unterrichtet werden, wobei dem Körper feste Bewegungsvokalen vorgegeben wurden, die es zu üben galt (vgl. ebd. 112).

Ein bekannter Vertreter des „Modernen Tanzes“ ist Merce Cunningham, welcher in der postmodernen Zeit versuchte, den Tanz radikal zu erneuern. Die Befreiung der festgefahrenen Ästhetik und somit die Rückkehr zur „reinen“ Bewegung war ein erster Schritt zu Beginn der 50er Jahre. Bewegung sollte nicht „bedeutend“, sondern „sein“ und „sein-wie-sie-ist“ (vgl. Brinkmann, 1999, S. 15; Kaltenbrunner, 2009, S. 17). Seine Technik zielte auf die Präzision der Fußarbeit, ergänzend mit dem horizontalen und vertikalen Fallen und Neigen des Oberkörpers ab, um auch die Körperglieder unabhängig voneinander bewegen zu können (vgl. Lampert, 2007, S. 113). Als großes Anliegen der AutorInnen galt den Tanz auf den Ursprung der Natürlichkeit zurückzubringen (vgl. Brinkmann, 1999, S. 15, Kaltenbrunner, 2009, S. 17) und weniger Bewegungen durch Körperkontrolle und Muskelanspannungen, sowie das stetige Wiederholen vorhandener Bewegungen zu vollziehen (vgl. Lampert, 2007, S. 111).

Insgesamt ist zu erkennen, dass bei allen Tanz-Techniken des modernen Tanzes Off-Balances, also das Weichen von der Vertikalen, das Fallen und der Einbezug des Bodens, also bewusster Umgang mit dem Gewicht des Körpers, wichtige Bewegungsprinzipien sind. (Lampert, 2007, S. 114)

Aufgrund dessen dass auch Anna Halprin mit ihren Aktionen wesentliche Zeichen für die Entwicklung des Postmodernen Tanzes setzte, wird dieser oftmals mit ihrer Erscheinung verbunden und gleichgesetzt. Sie löste sich von dem Gedanken alles müsse sich zwingend an Techniken und Strukturen halten. Für sie galt der tanzende Mensch als leistungsfähiger und starker Tänzer (vgl. Brinkmann, 1999, S. 16). Jedoch ist die Körperarbeit weniger auf Körperformung und Leistung ausgerichtet. Der moderne Tanz richtet sich mehr nach dem

Ziel einen natürlichen und selbstbestimmten Körper zu erlangen (vgl. Lampert, 2007, S. 111). Brinkmann (1999, S. 16) bediente sich der Annahme, dass Improvisation als eigene Kunstform, ganzheitliche Bewegung des Körpers unter Freisetzung vorhandener Energie, aufstieg (vgl. Brinkmann, 1999, S. 16).

Die Tendenzen zum Postmodernen Tanz entwickelten sich aber nicht nur allein im Tanz, sondern auch in anderen künstlerischen Bereichen, wie der Bildenden Kunst, im (Film-) Theater aber auch in der Architektur ließen sich Ansätze dieser postmodernistischen Ansätze erkennen. (ebd. S. 16). Fast alle Bewegungsformen wurden in einen theatralen Kontext gebracht und als neue Präsentationsformen praktiziert sowie ausprobiert und auf der Bühne kombinationsreich dargeboten (vgl. Lampert, 2007, S. 115). Performative Aufführungen, als besondere Form gebotener Events, konnten auch der Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden (Brinkmann, 1999, S. 16; Kaltenbrunner, 2009, S. 17).

Im Zuge dessen wurden in den späten 60er-Jahre zunehmend auch andere postmodernistische Strömungen und Elemente anderer Bewegungsformen (Teile des Kampfsportes, Yoga, etc.) integriert (vgl. Brinkmann, 1999, S. 16). Alle erdenkbaren Tanztechniken vermischten sich und man bewegte sich sozusagen abseits der bestehenden Formen. Allerdings achteten TänzerInnen stets auf die ästhetische Ausführung einer Bewegung (vgl. Lampert, 2007, S. 115).

Während die Tanztechniken des Postmodern Dance mit der amerikanischen und englischen Tanzbewegung verbunden werden, ist der zeitgenössische Tanz (oder auch Contemporary) ab den 1980er Jahren präsent. Dieser Tanz lebt ebenfalls von den vielseitigen Vermischungen der Tanzstile und löst sich von den zwei Dichotomen modern – klassisch, frei – unkontrolliert und improvisiert – fixiert. Für den idealen Tanzkörper müssen mehrere (auch gegensätzliche) Tanztechniken trainiert werden. So verschmolz beispielsweise klassisches Ballett mit dem New Dance. Daher fungierte ein multitalentierter Tänzer als idealer Körper (vgl. ebd., S. 117).

Das einzigartige Zusammenspiel des Körpers und des Geistes ermöglichte somit alle Formen jeglicher Körperarbeit und Techniken (Body – Minde) (vgl. Brinkmann, 1999, S. 16). Auch Kaltenbrunner war dieser Ansicht, dass Körperarbeit sich am Grundsatz des Zusammenwirkens von Körper und Geiste bediente (vgl. Kaltenbrunner, 2009, S. 17).

Durch Vorstellung, Imagination und Intuition wird hier der Körperaufbau von innen her so verändert, daß [sic.] zum Beispiel die physikalischen Gesetzmäßigkeiten von Schwerkraft, Impuls und Momentum<sup>2</sup> oder die Statik des Skeletts bewußter [sic.] ausgenutzt werden. Hierdurch reduziert sich der muskuläre Kraftaufwand, dessen Energie letztlich der Intensität der Bewegung wieder zugutekommen kann. Diese Umorientierung verbunden mit einem „Loslassen“ von Geist und Körper (Muskulatur) innerhalb von Bildern führt demzufolge zu einem Aufbrechen von verfestigten Bewegungsmustern. (Brinkmann, 1999, S. 16f)

Der Wechsel von Spannung und Entspannung, gekoppelt mit der Technik des kleinstmöglichen Kraftaufwandes einer Bewegung, schuf die Basis des New Dance. Der/die Tanzende orientiert sich dabei an minimale Bewegungsausführungen, welche verstärkend das innere Erspüren und Erkennen neuer Bewegungen fördern. Die Grundtechnik ist gekoppelt mit Impulsen des individuellen Ausprobierens (vgl. Kaltenbrunner, 2009, S. 34).

Aus diesen Experimenten bekamen neue Tanztechniken wie Contact Improvisation und New Dance ihren Namen (vgl. Lampert, 2007, S. 115).

Auf Basis dieser modernen Entwicklung des Tanzes konnte sich zusätzlich eine weitere Tanztechnik, deren Wurzeln weit verzweigt sind aber nicht jedermann zu scheinen kennt, etablieren. In den letzten Jahren wurde dieser wieder mehr an Beachtung und Aufmerksamkeit gewidmet. Die „Release Technik“, eine meditative Eigenkörpererfahrung, deren Ursprünge weit bis zur Hippie – Zeit der 60er Jahre zurückreicht (vgl. Soldati, 2010, S. 20) und sich mehr als Gegenbewegung bisheriger autoritärer Tanzformen (Ballett) durchsetzte, ist nicht nur für Menschen mit wie auch ohne Behinderung geeignet, sondern hat sich auch in der Medizin als nachhaltige therapeutische Methode und Maßnahme einen Namen machen können. Heute werden vor allem TraumapatientInnen mit dieser Technik behandelt.

Steve Paxton ein Experimentator dieser Körper – Bewegung, setzt auf das Zusammenspiel aller organischen Elemente (vgl. ebd., S. 20). Tanz passiere entweder meditativ oder könne sich auch in Gefühls- und Bewegungsexplosionen äußern. Allerdings praktizierte man diese Technik frei nach dem Motto die Bewegung einfach „geschehen“ lassen. Die Technik war zum einen sehr weltoffen und zum anderen durchlässig, wodurch sie auch immer wieder mit anderen Praktiken kombiniert und in Verbindung gebracht wurde. Das körperorientierte Verfahren ganzheitlicher Heilung besagt, Spannungen der Körperkultur damit lahmlegen zu können. Alexander, ein Vorreiter dieser Technik, war demnach der erste dem es gelungen

---

<sup>2</sup> „To go with momentum“...Ausdruck für das Ausnutzen von Impulsen um Schwung für die Bewegung, um den eigenen muskulären Kraftaufwand möglichst gering zu halten. (Brinkmann, 1996, S. 34)

ist seine Krankheit (Stimmbänder) zu besiegen, weswegen sie auch als Alexander-Technik bekannt ist (vgl. ebd.).

I had to release my destructive power (Soldati, 2010, S. 21). Damit ist gemeint, sich im Tanz von der Krankheit zu befreien – sie loszuwerden.

Loslassen (=Release) könne man nur, wenn man vorher etwas erarbeitet habe. Release – Tänzer vermögen [meinen] zusammengesetzten Bewegungsabläufen beim Vortanzen gar nicht erst folgen (Soldati, 2010, S. 21).

Die Eigenart des Release ist nun zu verorten, nämlich innerhalb des Zusammenspiels von Gewichtsverwendung, Tonus und Fluss mit den Koordinaten Raum(qualität) und Zeit(qualität): Der Release-‘Stil’ sei im Punkto Tonus mit seinem schwachen Muskeltonus und im Punkto Gewicht auf der negativen Seite der Skala – [...] (ebd.)

Soldati (ebd.) beschreibt diese Form des Tanzes als schwebende natürliche instinktiv koordinierte Bewegung die „organische“ Abläufe impliziert. Sie führt das Beispiel an, beim Lernen sich fallen zu lassen, ohne sich dabei wehzutun. Vermischt wurde der Tanz mit beherrschenden Alltagsbewegungen (Gehen, Abrollen), diese sollten zugleich energiesparend wirken und zugleich Überspannungen abbauen (vgl. ebd.)

Aus der medizinischen Perspektive beschreibt Sabine Griebner, klinische Gesundheitspsychologin, systematische Familientherapeutin und erstklassige Traumatherapeutin, die Technik als einfache therapeutische Methode, die den Körper nachhaltig unterstützt und das Wohlbefinden steigern kann. Dabei bedient man sich verschiedener Techniken und praktischer Anwendungen, um dem/r Klienten lösungsorientierte Ansätze hinsichtlich erfahrener emotionaler Belastungen, traumatischer Erlebnissen sowie körperlicher Schmerzen/Symptome, aufzuzeigen, welche schnell zu einer positiven Veränderung verhelfen sollen (vgl. Griebner, 2011, o.A.).

Der Mediziner Dr. Ralf Müller ist ebenso begeisterter Anwender der Release-Technik. Sie helfe ihm bei Diagnose und in der Schmerztherapie. Laut Müller, hat sich die Anwendung der Release-Technik nach Lewit als wahrer Durchbruch in der Medizin herausgestellt (vgl. Müller, 2009, S. 7).

## 4.2 HipHop Tanz

Seit den 1970er Jahre wurde nicht nur der HipHop Tanz bekannt und sehr beliebt, sondern auch lateinamerikanische Tänze wie Mambo und Cha-Cha-Cha wurden dank Puerto Ricans auf ein neues Level angehoben (vgl. Hamilton, 2011, p. 6). Diese Bewegung entstand als Straßenkultur in der New Yorker South Bronx, wo Jugendliche aufgrund ihrer künstlerischen und expressiven Ausdrucksformen auf sich aufmerksam machten (vgl. Klöpfer, Schmidt, 2016, S. 7). In der Bronx waren Gewalt, Drogen und Armut keine Seltenheit. Um jedoch diesen trostlosen Alltag zu entfliehen, wurden in den 70er Jahren die sogenannten „urban dance-parties“ ins Leben gerufen. Die Jugendlichen hatten so die Möglichkeit alles andere zu vergessen und hinter sich zu lassen. Im Vordergrund stand lediglich das gemeinsame Feiern und Tanzen (vgl. ebd., S. 8). HipHop als weltweite Sensation wurde dann seit Beginn der 80er Jahre „gehyped“ und mit akrobatischen Breakdance Moves und Graffiti kombiniert und verwies so auf politische und soziale Hintergründe (vgl. Rode, 2016, S. 7). HipHop hatte viele Gesichter und es existierten daher unterschiedliche Namen. Neben Breakdance etablierten sich noch Namen wie „Street Dance“ – „Funk Style“ – „Freestyle HipHop“ – „New Style“ etc. (vgl. Ray, 2008, S. 7). Die Entwicklung der klassischen Tänze der HipHop Kultur – Locking, Popping und Breaking etablierten sich Ende der 80er und in der ersten Hälfte der 90er Jahre (=Golden Age of HipHop) und legten ihren Schwerpunkt auf die Verkörperung komplexer Beats und auf die internationale Ausweitung dieser Tanzkultur (vgl. ebd. 9). Klöpfer und Schmidt (vgl. 2016, S. 7) sehen den HipHop Begriff nicht nur als eine bestimmte Tanzrichtung, sondern vielmehr als Lebenseinstellung und Kulturbewegung, welche aus den vier zentralen Elementen Text, Musik, Tanz und Bild besteht. DJing, Rap/MCing, Graffiti/Writing beschreiben Elemente des HipHop Lifestyles, welche zum einen arbeitsintensiv waren, jedoch viel Spaß bedeuteten und dem freiwillig sehr viel Aufmerksamkeit und Zeit geschenkt wurde. Der Ehrenkodex sorgte für ein verträgliches Miteinander bei gleichzeitiger Entfaltung der eigenen Persönlichkeit. Dies war der Grundstein der HipHop Erfolgswelle und fasste somit auch auf internationaler Ebene sehr schnell Fuß (vgl. ebd., S. 7f). Die Weitergabe der urbanen HipHop Kultur konnte ausschließlich über persönlichem Weg erfolgen, warum es unumgänglich war in der New Yorker Großstadt, dem Spirit des HipHops, zu leben, um Teil dieser Kultur zu sein (vgl. ebd. S. 9).

„HipHop Old School“ wird oftmals mit der Phase der Entstehung der HipHop Kultur in Verbindung gebracht. Charakteristisch war der Zusammenschluss der einzelnen Elemente (DJing, Rap/MCing, Graffiti/Writing) in der ersten Phase Anfang der 80er Jahre. Bis heute ist diese legendär. „Old School gilt unter vielen HipHoppern als originäre und echte HipHop-Form“ (Rode, 2016, S. 25). In der zweiten Hälfte des HipHop Zeitalters spezialisierten sich

die TänzerInnen auf einzelne Elemente, womit die „New School Phase“ dieser Tanzkultur eingeleitet wurde. Zusätzlich wurde das digitale Sampling (Effekte und Geräusche per Computer wie Schüsse, Explosionen, Telefongespräche) eingeführt (vgl. ebd., 25f), aber auch der DJ gewann erstmalig an Zuwendung, da dieser mit seinem Mikrofon dem Publikum einheizte (MC = Master of Ceremony), indem er eine Art Sprechgesang (Rap) entwickelte. Durch den MC versuchten die TänzerInnen schließlich die Musik mit ihrem Körper und deren akrobatischen Bewegungen auszudrücken (Breakdance) (vgl. Klöpfer et al., 2016, S. 8).

Die Entwicklung des „Breakdance“<sup>3</sup> ist auf keinen wirklichen Erfinder zurückzuführen. Jedoch ist gewiss, dass die Wurzeln des Breaking oder B-Boying in der New Yorker Bronx zu finden sind und es als eigentlicher Tanz der HipHop Kultur betrachtet wird (vgl. Rode, 2016, S. 97). Das Wort „Break“ bezieht sich dabei hauptsächlich auf die Musik. Die KünstlerInnen präsentierten ihr Können während dieser Musik „Breaks“, weshalb auch die Tänzer als B-Boys oder B-Girls bezeichnet werden (vgl. Ray, 2008, S. 8).

Dieser erstmalige Freestyle Tanzstil beinhaltet viele sinkende/fallende als auch technisch anspruchsvolle Dreh- und Wirbelbewegungen. Ein weiterer prägender Vorläufer des Breakdance war der „schaukelnde“ Rock Dance (auch Rocking genannt). Dieser kombiniert unzählige Kicks, Schrittkombinationen, Bewegungen am Boden (Floor Moves oder „Floorrocking“) und Sweeps (Basic Moves wie zum Beispiel die Kaffeemühle) unter Einbeziehung der Mimik und Gestik (vgl. Rode, 2016, S. 99; Ray, 2008, S. 8).

Schnelle Drehungen und „In sich zusammensinken“ um im Takt zur Musik wieder hochzuschleunigen, kristallisierten sich als zentrale Themen des Tanzes [...] Boie-oie-oings [ein] (Rode, 2016, S. 100). Schließlich wurden die Tanzformen immer komplexer, da auch verstärkt Arme und Beine miteinbezogen wurden. Zusätzlich bedienten sich TänzerInnen auch akrobatischer „Power Moves“, die seit den 80er Jahren das öffentliche Bild des Breakdance prägten. Hauptsächlich konzentrierte man sich auf Bewegungen die im Stand getanzt werden, auch bezeichnet als „Toprocking“ und mit einer oftmals unerwarteten und ausdrucksstarken starren Pose enden (Freeze), um der tänzerischen Leistung einen visuellen Akzent sowie individuelle Note zu verpassen (vgl. ebd.; Ray, 2008, S. 8). Hamilton (2011, p. 8) fasste für die HipHop Kultur, genauer gesagt für den Breakdance, folgende charakteristische Bewegungsformen zusammen:

---

<sup>3</sup> „Breakdance“ wird von Außenstehenden oftmals für alle drei Tanzformen Breaking, Locking und Popping verwendet. In der HipHop Kultur grenzt man sich durch den Gebrauch der eigenen Bezeichnungen Breaking oder B-Boying von der Mediensprache ab. (Rode, 2016, S. 97)

- 1) Toprock Moves (Standing up): Bewegungen die mit einer Aufsteh- und Aufrichtbewegung einhergehen.
- 2) Downrock Moves (On the Floor): Bewegungskombinationen die am Boden oder in Bodennähe passieren.
- 3) Power Moves (Spinning moves that need strength): Dreh und Springbewegungen, welche viel Krafteinsatz benötigen und damit sehr schnelle ausdrucksstarke Bewegungen gemeint sind.
- 4) Freezes/ Suicides (hold the body off the ground/ it looks like the dancer ist falling or out of control): Vornehmlich werden hier starre Positionen darunter verstanden, die der/die TänzerIn während einer flüssigen und zumeist schnellen Bewegung einnimmt und für kurze Zeit erstarrt und innehält. Unter dem Begriff Suicides verstehen TänzerInnen Bewegungen, die einem zu Boden fallen lassen und die Zuschauer das Gefühl haben, die TänzerInnen hätten ihren eigenen Körper nicht mehr unter Kontrolle.

Die Grundlage der Breaking Moves sind Kreationen, die zumeist sehr schnell aber zugleich perfekt ausgeführt werden müssen, um beim Zuschauer wirken zu können und daher bei den TänzerInnen als hoch anspruchsvoll empfunden werden. Nachfolger der Breaker haben sich die Moves zum Teil im Alleingang angeeignet (vgl. Rode, 2016, S. 110). Geübt und trainiert wurde oftmals in einer „Crew“ und es gab auch keinen expliziten Lehrer. Vielmehr unterstützen sich die TänzerInnen gegenseitig (vgl. Ray, 2008, S. 8). Beim Training und beim konkreten Unterricht werden zunächst basicsteps (z.B. Sixstep) gelernt, die in weiterer Folge mit Takt und Musik übereinstimmen sollten, erst danach kann dem Tanz die individuelle Note verliehen werden (vgl. Rode, 2016, S. 112). Viele Breaking Figuren basieren auf einer gemeinsamen Basistechnik, die mit hohen Ansprüchen einhergehen. Nach erfolgreicher Erarbeitung ist dem Ausbau keine Grenze gesetzt und kann beliebig weiterentwickelt werden (vgl. ebd., S. 113).

Zur gleichen Zeit in den späten 60er Jahren, entwickelten sich an der Westküste Amerikas zwei weitere Tanzstile des Breakdance: Popping und Locking (vgl. Klöpper et al., 2016, S. 8). Sie zählen zum Funk Style innerhalb der Breakdance-Kultur (vgl. Ray, 2008, S. 9). Der HipHop-Pionier Don Campbell erschuf den Locking-Stil in Los Angeles, Kalifornien (vgl. Hamilton, 2011, p. 11; Ray, 2008, S. 9). Während er eine Tanzbewegung machte, erstarrte er plötzlich. Er dachte dabei nicht nach, wie seine weitere Vorgehensweise aussehen könnte. In dieser erstarrten Position zeigte er auf das Publikum. Daher wurde die Pause bekannt als Campbell-Locking, oder einfach "Locking" (vgl. Hamilton, 2011, p. 11).

Im Gegensatz zum Popping basiert Locking mehr auf den Gegensätzen der Spannung und Entspannung. Schnelle und präzise Arm- und Beinbewegungen charakterisieren den Tanzstil des Lockings (vgl. Klöpper et al., 2016, S. 8; Ray, 2008, S. 9).

Typisch ist auch der Wechsel von totaler Körperkontrolle und Lockerheit. Die Bewegungen sehen manchmal wie „herausgeschleudert“ aus, werden dann aber wieder „aufgefangen“ und kurz „eingefroren“. Das Ganze ergibt einen rasanten, sehr präzisen Tanzstil. (Ray, 2008, S. 9)

Beim „Popping“ müssen sich die Muskeln eines Tänzers zusammenziehen und in einem schnellen Knall, Ruck oder Schlag wieder loslassen (vgl. Hamilton, 2011, p. 12). Der Tanzstil zeichnet sich vorwiegend durch roboterähnliche Tanzbewegungen mit exakten Isolationsbewegungen der Hauptbewegungszentren (Kopf, Schultergürtel, Brustkorb, Becken, Arme und Beine) aus und baut auf pantomimische Bewegungen auf (vgl. Klöpper et al., 2016, S. 8f; Ray, 2008, S. 9). Er wirkt zudem sehr „ferngesteuert“, weshalb Popping eine extreme Beherrschung und Körperkontrolle verlangt, zudem es auch noch leicht und schwerelos aussehen sollte (vgl. Ray, 2008, S. 9). TänzerInnen des Poppings benutzen dabei vorwiegend Arme, Beine, Brust und Hals, um im Takt und im Beat der Musik zu bleiben. Der Stil etablierte sich in Fresno, Kalifornien in den 1970er Jahren (vgl. Hamilton, 2011, p. 12).

HipHop TänzerInnen nutzen Balance und Kraft, um einzigartige, rhythmische Bewegungen zu entwickeln (vgl. Hamilton, 2011, p. 16). Gegebenenfalls benutzen sie auch Hände, um ihren Körper an Ort und Stelle zu halten. Hände helfen außerdem, den Bewegungen der TänzerInnen einen kontinuierlichen Fluss zu geben (vgl. ebd., p. 17).

Des Weiteren kennzeichnet den HipHop besonders der Kontrast zwischen weichen, fließenden Bewegungen und kurzen, harten Akzenten (Klöpper, 2016, S. 9). HipHop folgt keiner klaren Linie, jede/r TänzerIn entwickelt nach den Basiselementen eigene Stile und Wege HipHop zu verkörpern, denn HipHop Tanz ist ein Tanz, um auszurücken und nicht zu beeindrucken (vgl. Hamilton, 2011, p. 16). Tanze zuerst und denke später ist die natürliche Ordnung des HipHop Regims. Twists und Spins sind ebenfalls sehr imposante und beeindruckende Bewegungen. Bein und Körperdrehungen helfen Tänzern trotzdem schwere, populäre HipHop Bewegungen auszuführen (vgl. ebd., p. 17 – 23). If you love it and dance from your heart, you'll find a way to do it.“ Jose Ruiz (Hamilton, 2011, p. 23)

Viele Breaker, Popping und Locking TänzerInnen tanzen oftmals zu Rap Songs, da sie sich dominierend auf Breakbeats bewegen. Gut dafür geeignet sind funkye Musiktitel aber auch

etwas langsamere Songs. Geschwindigkeiten von 90 bis maximal 125 BPM<sup>4</sup> erweist sich als guter Rhythmus für alle TänzerInnen (vgl. Rode, 2016, S. 29).

Eine klare Aussage zum Thema „Tanz“ lieferte James Brown. Denn egal in welcher düsteren Lebenslage man sich befindet – die Freude an Musik und Tanz kann einem das nicht verderben. Tanz und Musik machen das Leben lebenswert und sind der Ausgleich zum oft wenig erfreulichen Alltag. (Rode, 2016, S. 99)

Heute ist HipHop auch als „New School HipHop“ oder auch als „New Style“ bekannt (vgl. Ray, 2008, S. 10). Gegenwärtig gibt es eine Vielzahl an Stilrichtungen. HipHop wurde inspiriert unter anderem durch Modern Dance, Jazzdance, Capoeira, Stepptanz und auch durch den Salsatanz (vgl. Klöppl et al., 2016, S. 9; Ray, 2008, S. 10). HipHop ist und bleibt kreativ und lebt von der individuellen Interpretation und Auslegung, weshalb es das Ganze auch so abwechslungsreich und wandlungsfähig macht (vgl. Ray, 2008, S. 10).

### **4.3 Kontaktimprovisation**

Ursprünglich kommt der Terminus Improvisation aus dem lateinischen „improvisus“. Die genaue Bezeichnung bedeutet nicht vorhergesehen oder unvermutet und wurde im 19. Jahrhundert vom Französischen ins Deutsche übersetzt. Insgesamt werden vier Hauptgebiete der Improvisation genannt, welche mit dem Terminus eng verbunden sind – Musik, Malerei, Theater und Tanz (vgl. Lampert, 2007, S. 13). Erst ab dem 20. Jahrhundert wird der Improvisation im Tanzbereich mehr an Bedeutung eingeräumt und bewusst bei Tanzaufführungen eingesetzt, um bestimmte Traditionen und Tanztechniken zu durchbrechen. Durch Improvisation besteht erstmalig die Möglichkeit neue choreographische Konzepte auf die Bühne zu bringen und ist durchaus mit Formen des modernen Tanzes gleichzusetzen (vgl. Lampert, 2007, S. 15). Diesbezüglich beschreibt Brandstetter (1995, S. 35) die Improvisation als das Zufällige, Transitorische und Flüchtige, als Kennzeichen der Moderne und ist stark gekoppelt mit dem Begriff Improvisation des modernen Tanzes. Auch Kaltenbrunner (1998, S. 11) sieht dies ähnlich. Kontaktimprovisation sei sehr stark vom „Modernen Tanz“ sowie von akrobatischen Techniken beeinflusst aber folgt stets seinen eigenen charakteristischen Bewegungsprinzipien. Er definiert diesen Begriff folgendermaßen: Contact – tiefe Verbundenheit mit sich selbst, zu Anderen und allem was dazwischenliegt. Improvisation – spontane und temporäre Bewegungen wie sie im hier und jetzt passieren zulassen und das Abenteuer neu entstandener Bewegungen einzugehen und zu erlauben.

---

<sup>4</sup> Beats per minute = Schläge pro Minute, gibt das Tempo eines Musikstückes an

Kontaktimprovisation zählt zu den bedeutendsten Stilrichtungen des zeitgenössischen Tanzes und hat seit der Entwicklung in den 70er Jahren vornehmlich in den USA und in zahlreichen Ländern Europas Einzug gehalten. Kontaktimprovisation spielt eine unverzichtbare Rolle in der Ausbildung zum professionellen Tänzer und wird erfolgreich in der Arbeit mit "behinderten Menschen" ("Danceability") eingesetzt. Am meisten Verbreitung fand Kontaktimprovisation im pädagogischen Feld der Erwachsenenbildung. (Kirschner, 2004, S. 130)

Rudolf von Laban legte durch seine Publikation<sup>5</sup> 1948 „Der Moderne Ausdruckstanz in der Erziehung“ den Grundstein für eine Didaktik der Tanzimprovisation und Barbara Haselbach<sup>6</sup> (1993) baute auf dieser Grundannahme das Spektrum Didaktik anhand entsprechender Materialien im Bereich der Tanzimprovisation weiter aus. In ihrem Werk beschreibt sie Tanzimprovisation als einen wechselseitigen Prozess und Austausch der Gestaltung und Erfahrung, welcher im Wesentlichen die Persönlichkeitsentwicklung und kreative Entfaltung fokussiert. Andere Autoren wiederum berufen sich darauf, dass Improvisation im Tanz lediglich als formales Kompositionsmittel gesehen wird. In neueren Tanzwissenschaften findet man jedoch die Annahme, dass Improvisation im Tanz als paradigmatisch bedeutend jedoch für choreographische Zwecke falsifiziert wahrgenommen wird (vgl. Lampert, 2007, S.19f).

Unter den Improvisationstänzen nimmt jedoch die Kontaktimprovisation (oder Contact Improvisation) einen speziellen Platz dieser Gattung ein (vgl. Dinold und Zanin, 1996, S. 38).

Die Prinzipien der Contact Improvisation, die sich durch das Erforschen des Verhältnisses des Körpers zur Schwerkraft und zu anderen Körpern auszeichnet, fordert von den Tänzern einen Körper, der über den Tastsinn (den Kontakt) und über das Spüren Bewegungen generiert und weniger über das Visuelle. (Lampert, 2007, S. 115)

Contact Improvisation (CI) könnte als eine Form des Partnertanzes angesehen werden, wobei jeder/e TänzerIn das Gewicht und auch die Bewegungen des Gegenübers annimmt. Es zielt darauf ab, stets im körperlichen Kontakt zu bleiben und die Partner übernehmen dabei jeweils die Bewegungsflüsse des anderen und versuchen „Eins und in Einklang“ miteinander zu werden (vgl. Bollmann & Worthammer, o.A., zit. n. Dinold und Zanin, 1996, S. 38).

They rise from the floor, circling close to each other in a seemingly random way, one man's shoulder glides down the other's back, head touches head, hips lean against legs and suddenly the big man is lying relaxed on the back of the other. [...]. The slighter of the two now follows and copies this movement and ends up sitting amiably on his

---

<sup>5</sup> Vgl. Rudolf von Laban: Der Moderne Ausdruckstanz in der Erziehung, Wilhelmshaven: Noetzel 1998

<sup>6</sup> Vgl. Barbara Haselbach: Improvisation Tanz Bewegung, Stuttgart: Klett 1993.

partner's shoulder [...]. This or something similar is what Contact improvisation looks like. (Kaltenbrunner, 1998, S. 9f)

Es soll sich ein endloser Fluss von Bewegungsenergie ergeben und keine starre Position eingenommen werden. Anders als bei anderen Tanzformen improvisieren die TänzerInnen zum Großteil und achten auf eine natürliche Erhaltung gewisser Formen und Linien und erfinden Bewegungen in jedem Moment immer neu (vgl. Bollmann & Worthammer, o.A., zit. n. Dinold und Zanin, 1996, S. 38). Das Zusammenspiel von Schwerelosigkeit, Impuls und Dynamik machen das Herzstück des Tanzes aus (vgl. Kaltenbrunner, 1998, S. 10).

Kontaktimprovisation ist generell möglich zwischen zwei Frauen, einem Mann und einer Frau, mit Personen unterschiedlichen Alters, Größe und Gewicht. Der Tanz kann mit einer oder mehreren Personen stattfinden (vgl. ebd. S. 10). Für Personen mit Behinderung hat sich diese Tanzform als äußerst sinnvoll und empfehlenswert herausgestellt.

Grundsätzlich zielen Tänze, welche einen hohen improvisatorischen Anteil aufweisen darauf ab, dass sie in der Regel ein größeres Bewegungsrepertoire implizieren und regen zusätzlich Bewegungen deren Ursprung improvisiert werden an (vgl. Vogel, 2001, S. 8).

Movements arise from what has just occurred, without previous agreement, but from an alert awareness of the moment. A movement flow which is attentive immediate and (sometimes) adventurous can then emerge. (Kaltenbrunner, 1998, S. 10)

Kaltenbrunner (1998, S. 10) beschreibt diesbezüglich auch einige charakteristische Eigenschaften was Kontaktimprovisation ausmacht und wie Bewegungen entstehen:

- Bewegungen haben einen natürlichen Ursprung und werden von innen heraus entwickelt. Der/die TänzerIn nimmt dabei die direkte Umgebung sehr achtsam auf und integriert immerzu neue Wahrnehmungen und Impulse in den Tanz. Dinold und Zanin (1996, S. 38) beschreiben es als das Ungeplante, Unvorhersehbare und das Nichtwissen, wohin die Bewegung gehen wird. Dies bezweckt Achtsamkeit füreinander.
- Ein weiterer zentraler Aspekt der Kontaktimprovisation ist, dem Flow zu folgen. Der freie kontinuierliche Flow ist mit einem ständigen Wechsel zwischen einer aktiven „Körperabgabe“ und einer passiven „Körperannahme“ verbunden. Uneingeschränkt nimmt bzw. folgt man der Energie und dem Schwung des Partners und führt eine Bewegung in eine neue über.
- Kontaktimprovisation ist eine Art freie Improvisation und neue Interpretation der Bewegungsflüsse. Aufgrund der dynamischen Veränderungen und des Auftauchens bestimmter Stimmungen und Qualitäten innerhalb der Improvisation,

zeichnet sich freie Improvisation durch Choreographien, die in jenem Augenblick entstehen, als sogenannte „Kreationen des Moments“ aus.

- Die TänzerInnen sollten nicht zwischen „Alltagsbewegungen“ und „Tanzen“ differenzieren. Es kommt besonders auf die Natürlichkeit einer Bewegung an. Situationsbedingt kann dies sowohl auch Husten, Kratzen oder auch das genaue Beobachten des Partners sein.
- Normalerweise geschieht Kontaktimprovisation in unmittelbare Nähe zum Publikum. Es existieren diesbezüglich keinen genauen Grenzen zwischen Bühne und den Zuschauern. Daher sind die Tänzer meist in unmittelbarer Nähe des Publikums (vgl. Kaltenbrunner, 1998, S. 10f).
- Dinold und Zanin (1996, S. 38) definieren noch einen weiteren wichtigen Punkt des freien Bewegungsstils, den des kinästhetischen Bewusstseins. Die Empfindung von Bewegung in Gelenken und Muskeln hilft dabei, den Körper effizient und ohne Stress zu bewegen und geht dadurch von einem nonverbalen Dialog aus.

Um gerade im ausbildungs- und schulpraktischen Bereich eine Überforderung und Verunsicherung zu vermeiden, wäre es von Vorteil, wenn zunächst gemeinsam mit den Lernenden Bewegungsideen gesammelt werden, die bereits vorhanden sind und auf die jederzeit zurückgegriffen werden kann. Damit wird bezweckt deren Phantasie anzuregen (vgl. Vogel, 2001, S. 8). Zudem erscheint die wichtigste Voraussetzung zu sein um Kontaktimprovisation überhaupt vermitteln zu können, sie am eigenen Leibe als lustvolles Phänomen erlebt und erfahren zu haben. Daher bedarf es eines geschulten Auges, welches differenziertes Einfühlungsvermögen beweist und bewegungstechnische Schwierigkeiten aller Teilnehmenden erkennt und zudem weiß, welchen Gefühlen, Gedanken und Emotionen sie gegenüberstehen, um adäquat darauf reagieren zu können. Daher können zudem eigene erfahrene Körperlichkeit in der Reflexionsphase Aufschluss darüber geben, wie sich die Teilnehmenden wohl in dieser Situation gefühlt haben. Zudem kann die Reflexionsphase dazu genutzt werden um weitere Denkanstöße geben zu können (vgl. Brinkmann, 1999, S. 62).

Bei der praktischen Umsetzung selbst erfahren die Tanzenden aufgrund des spontanen und kreativen Reagierens des Bewegungsflusses, die permanenten Auswirkungen ihrer Impulse welche sich aktiv, in Form von Kraft, oder passiv, in Form von Zurückhaltung und Beobachtung des Partners, ergeben. Vor allem Menschen mit Behinderung haben oftmals mit Vorurteilen zu kämpfen, doch gerade dieses „Sich loslösen“ und freie spontane Tanzen gelingt ihnen ausgesprochen gut. Durch Berührungen können – egal ob behindert oder nicht – Schranken und Ängste überwunden werden. Dies sehen Dinold und Zanin (1996)

auch positiv für den Umgang miteinander und als Ausgangslage für ein allgemeines Wohlbefinden. (ebd., S. 39).

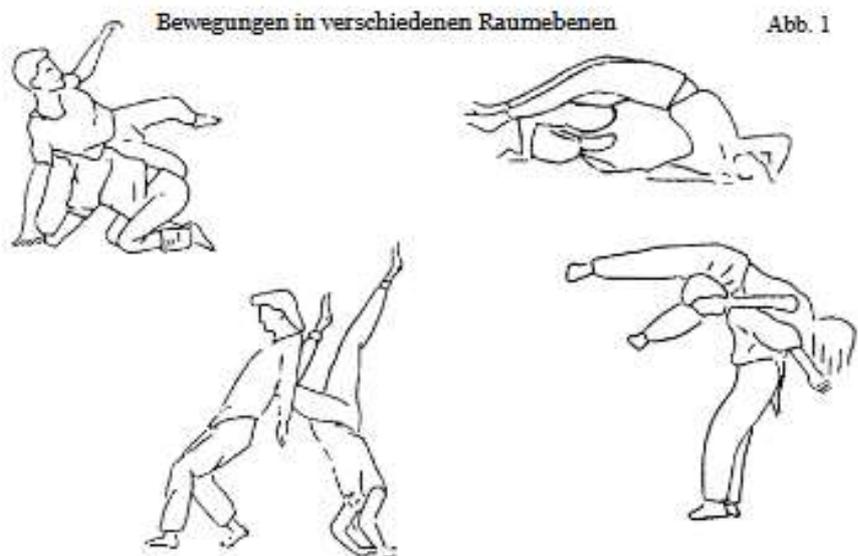
Brinkmann (1999, S. 23) beschreibt den physischen Kontakt zweier Personen, der durch diese Tanzform geschaffen und genutzt werden kann, als Bewegungsgrundlage und als Medium der Kommunikation. Neben dieser physischen Komponente wird auch zugleich Vertrauen aufgebaut, was unter anderem auch eine Grundbedingung sei.

Je jünger und je weniger vertraut die Schüler untereinander sind, desto unbefangener werden sie an die Kontaktimprovisation herangehen. Grundbedingung ist eine vertrauensvolle und angstfreie Unterrichtsatmosphäre, die jedem Raum für seine persönlichen Grenzen lässt. (Brinkmann, 1999, 23)

Die Autorin selbst sieht in diesen Aspekten die Grundlage gemeinsamer Bewegungen, welche einen unendlichen Fundus an Bewegungsmöglichkeiten bereithalten (vgl. Brinkmann, 1999, S. 24).

Die Kontaktimprovisation erlaubt jedem so zu sein, wie er ist, zeigt ihm auch, wie er ist. Schnell kommt man an seine physischen und psychischen Grenzen, die man im Tanz selbst erweitern kann (Brinkmann, 1996, S. 60). Zwar hat Kontaktimprovisation auch in der Tanz- und Bewegungstherapie Anwendung gefunden, jedoch wurde sie in erster Linie nicht für therapeutische Maßnahmen entwickelt (vgl. Brinkmann, 1999, S. 60).

Wie nun Bewegungen der Kontaktimprovisation in den verschiedenen Raumebenen aussehen könnte, zeigen die nachfolgenden Abbildungen.



Brinkmann (1999) nennt zudem auch Effekte die sich auf innere und äußere Gegebenheiten des Körpers widerspiegeln.

Doch in der Kontaktimprovisation werden nicht nur physische Qualitäten angesprochen, sondern mindestens im gleichen Maße der beseelte Körper, der Leib, berührt. Über das unmittelbare Wahrnehmen und Erleben im Tanz erlangt der Mensch einen Zugang zu sich und der Welt, zu der er in einem unauflösbaren Verhältnis steht, über das er sich letztlich definiert. (Brinkmann, 1999, S. 9)

#### **4.4 Kreativer Tanz**

Der kreative Tanz beinhaltet das Einstudieren vorgegebener kreativ-gestalterischer Bewegungsabfolgen und Schritte und berücksichtigt die musikalischen Aspekte und stellt sowohl einen Bezug zur Kunst als auch zu den Tanzformen her. Dabei gilt das tanzende Kind als Mittelpunkt des Unterrichts (vgl. Vogel, 2007, S. 329).

Der kreative Tanz soll als einer der wirkungsvollsten Methoden des Tanzens sein. (vgl. Dinold und Zanin, 1996, S. 32). Er greift die natürliche spielerische Bewegungsfreude der Kinder auf, regt die Schöpferkraft an und fördert die Entwicklung und Entfaltung. Die Vielfalt die dadurch generiert wird, führt uns hin zu tänzerischen Formen. Der Körper gilt nun als Instrument, der von Emotionen geleitet wird und durch körperlichen Ausdruck als Gestalter und Erzähler fungiert. Dass diese Art von Tanz zu mehr Körperbewusstsein führt und etwas zur Persönlichkeitsentwicklung beiträgt, ist in vielen Werken zu entnehmen. Die Kinder sammeln Erfahrungen bezüglich Zeit – Raum und zur eigenen Kraft. Beziehung wie auch die körperliche Fitness wird gefördert und eine Bewegungserziehung erzielt (vgl. Frege 2005, S. 10).

Laut Mahler (1980, S. 9) wird im Tanz der gesamte Mensch integriert. Der tänzerische Ausdruck, welcher vorwiegend äußerer und innerer Erfahrungen des Geistes entspringt, wirkt besonders auf Seele und Geist. Zu unterscheiden gilt, dass diese Ausdrucksform des Tanzes nicht von fixen Bewegungsabläufen bestimmt wird.

Mahler (1980, S. 9) beschreibt dazu einige Prinzipien, wie sich „Kreativer Tanz“ ausdrücken kann:

- Seinen eigenen Körper als Instrument des Tanzes zu entdecken, wahrzunehmen und auszubilden.
- Mit diesem Instrument zu spielen und Erfahrungen der inneren und der äußeren Welt damit auszudrücken.
- Sich mit den eigenen Bewegungen einem Partner mitzuteilen, sich mit einer Gruppe durch Bewegung auseinanderzusetzen und sich dabei verstanden und akzeptiert zu fühlen.

Ein wichtiger Aspekt scheint das Gleichgewicht Körpererziehung/Technik und rhythmischer schöpferischer Gestaltung zu sein. Wichtig ist, das Üben und mehrmalige Wiederholen um einen Trainingseffekt verspüren zu können (vgl. Frege, 2005, S.14f).

Die Entwicklung einer ganzheitlichen, schöpferischen Ausdrucksform wurde vor allem durch Isadora Duncan (1878 – 1927, Rudolf von Laban (1879 – 1959) und Mary Wigman (1886 – 1973) entwickelt und realisiert. Basierend auf diesen Theorien und Erkenntnissen wurden die Grundelemente des kreativen Tanzes geebnet (Frege, 2005, S.14).

Den theoretischen Grundstein für Methodik wurde durch Rudolf von Laban gelegt. Er ist der Meinung, dass Kraft, Raum und Zeit wesentliche Elemente des kreativen Tanzes sind und nennt dazu folgende Aufgaben:

- Drehungen
- Balance
- Partnerarbeit
- Leichte fließende Bewegungen (vgl. ebd., S. 16)

Das gewünschte Ausdrucksmittel ist erreicht, sobald die Kinder die Außenwelt vergessen und sich in jenem Moment nur auf sich selbst konzentrieren (vgl. ebd., S. 12).

Deswegen kann Tanz auch in der Pädagogik und Therapie eingesetzt werden, welche jedoch eine affektive Beziehung voraussetzen, um wirksam zu sein. Dinold und Zanin (1996, S. 33) sprechen von nonverbalen Kommunikationsmustern, um sich der Gruppe mitteilen zu können. Das Bedürfnis kreative Fähigkeiten und Ausdruck innerhalb der Tanzpädagogik zu erlangen, sind ebenso wichtige Aspekte wie das Überwinden sozialer Isolierung und Vertiefung der Selbst- und Körpererfahrungen, welche innerhalb tanztherapeutischer Maßnahmen aufgegriffen und behandelt werden.

## **4.5 Bewegungs-/Tanztheater**

Theater ist immer eine Technik der Produktion „bewegter Bilder“ gewesen, die in der Rahmung der Bühne präsentiert werden (Evert, 2003, S. 10).

Erst in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts war erstmalig das Tanztheater (TT) in aller Munde. Dabei suchte man nach neuen genreübergreifenden Darstellungs- und Ausdrucksformen (vgl. Rebel, 2012, S. 341). Tanztheater ermöglicht Verbindungen der Tanz-Künste (Freier Tanz, Modern Dance, HipHop, Jazz Dance, Klassischer Tanz, etc.) mit anderen theatralischen Gestaltungsmitteln (Schauspiel, Gesang, Musik, Pantomime, Performance etc.) (Rebel, 2012, S. 341).

TT spiegelt die moderne Gesellschaft in ihren Zusammenbrüchen und Separierungen, in ihren Erneuerungen und in ihrer Kunst sich von sich selbst zu emanzipieren. Tanztheater ist eine Kunst der Befreiung von Diktat der Ästhetik des 19. und 20. Jahrhunderts. (Lang, 2013, o.A.)

Siegmund (2007, S. 29) geht bei theatralen Praktiken von einer Analyse historischer wie auch kulturell variabler und konstellativen Zusammenwirkens von Darstellungs-, Wahrnehmungs- und Inszenierungsformen sowie deren Formen der Verkörperung aus. Unter anderem ist er auch der Meinung, dass Tanzstücke explizit mit Bildern des Körpers arbeiten und keine exakte Grenzziehung bezüglich Tanz- und einem Theaterstück gemacht werden kann. Diese scheinen ebenso durchlässig wie auch die Wissenschaft zwischen den beiden.

Das Konzept des Tanztheaters ist laut Siegmund (ebd., S. 30) ein Wechselspiel verschiedener Komponenten, welches für sich selbst immer ein neues Tanzergebnis hervorbringt. Im Mittelpunkt steht daher primär der dargestellte, wahrgenommene und inszenierte Körper. Hinsichtlich des theaterwissenschaftlichen Rahmes nimmt der Körper immer andere Rollen ein. Nie scheint er gleich zu sein. In der Theaterwissenschaft ist die Rede von drei (dem materiellen, bildhaften und sprachlichen Körper) unterschiedlichen Verkörperungen, zwischen denen hin und her gependelt wird. Die Auslegung alleine gilt aber nicht nur für das Theater als Kunstform. Zusätzlich ist Siegmund der Überzeugung, dass Theater und Tanzaufführungen immer ein kulturelles (auch politisches) Wissen integriert. Aufführungen können dessen ungeachtet nachvollzogen werden, ohne sich zuerst mit den akkuraten politischen Hintergründen auseinandersetzen zu müssen. Gegenstand theaterwissenschaftlicher Bereiche sind im engeren Sinne Aufführungen. Diesbezüglich ergab sich in der Vergangenheit ein Paradigmenwechsel, woran man sich mehr dem Verständnis Kultur und Aufführung als performative Handlung widmet.

Das Tanzen behinderter Menschen auf der Bühne stellt die Rezeption von Tanzstücken vor neue Herausforderungen. Es werden „neue Körper“ sichtbar, die sonst eher nicht zu sehen sind, „die Körper behinderter Menschen – Körper also, die im Tanzgeschehen neu gesehen werden können.“ (Kruppers 2003, S. 159)

In Gabriela Langs (2013, o.A.) Konzept beschreibt sie Tanztheater als Bühnenkunst, als Medium des Zauberns und Magie voller Bilderwelten. Die Teilnehmenden stellen sich einem Publikum und nutzen den Körper, um Bewegungen in Raum und Zeit Ausdruck zu verleihen. Sprache kann dabei als sinnliches Instrument fungieren. Tanztheater ist ein intensiver Arbeitsprozess mit sich selbst und beansprucht den Menschen nicht nur auf allen Ebenen des Denkens, Fühlens und Handelns, sondern auch Geist und Psyche werden gefordert und gefördert.

In Julia Dolds (2018) praxisnahem Buch „Kreativer Tanz mit Kindern und Jugendlichen“ werden einfache Stücke mit vielen unterschiedlichen Ansätzen geboten, welche als Anhaltspunkte für mögliche Konstruktionen und Konzeptionen verwendet werden können. Dieses bietet eine große Auswahl an Methoden zur Erarbeitung von Choreographien, Tanztheaterstücken und -geschichten sowie auch Anleitungen zur Realisierung von großen Tanztheaterstücken mit Kindern und Jugendlichen. Sowohl tänzerische Umsetzungsmöglichkeiten von bereits bekannten Bilderbüchern als auch kleine Geschichten zur Bewegungsumsetzung werden angeführt und präsentiert. Sie kombiniert einfache Musikstücke, deren Tanzsequenz mit den dazugehörigen Altersgruppen und Übungen zu einem Ganzen zusammenführt und schlägt mögliche Choreographien zu passenden Musiktiteln vor (vgl. Dold, 2018, S. 242). Sie führt einen wesentlichen Grundsatz an der aussagt, dass vor allem beim Tanztheater viele Kinder mit unterschiedlichen Voraussetzungen und tänzerischen Vorkenntnissen einbezogen werden und ihren Fähigkeiten entsprechend eingesetzt werden können (vgl. Dold, 2018, S. 162). Sich selbst neu erfinden und mit sich selbst ständig experimentieren schafft eine Art Routine. Einen starken Fokus setzt sie daher auf eine Auseinandersetzung mit Aspekten wie, Sprache, Mimik, Gestik, das das Bewusstsein der eigenen Person betont, aber auch Mut und Selbstwertgefühl zu fördern gilt. Nicht nur für das Entstehen eines Stückes ist dies bedeutend, sondern es bietet zusätzlich eine wertvolle Hilfestellung im alltäglichen Leben der Kinder und Jugendlichen (vgl. Dold, 2018, S. 176).

Jost (2002, S. 151f) plädiert an alle PädagogInnen, dass es im schulischen Bereich der Bewegungserziehung nicht nur um das Einüben der Körpersprache sowie um die Perfektionierung der Kommunikation gehe, sondern Ausdrucksmöglichkeiten (Gesten) zu schaffen, um die gestalterische gestische Fähigkeit stärken zu können, welche der Form und Haltung zugutekommen.

## 5 DIDAKTIK UND METHODIK

Früher wie auch heute noch vereinzelt der Fall, existiert das Bild der Turnlehrkraft, die auf Kommando eine Übung vorgibt und alle SchülerInnen den Anweisungen exakt zu folgen haben. Allerdings geht es nicht immer darum zu wissen, was eine Lehrkraft tut und was er/sie mit der Stunde erreichen will, sondern vielmehr gilt es sich mit der Frage zu beschäftigen, „wie“ Anweisungen unter gewissen methodischen und didaktischen Formen erfolgreich geben werden können. Dieses Phänomen findet sich auch im Tanzsport wieder. Bei beeinträchtigten Personen sollte daher die eigene Vorgehensweise besonders kritisch hinterfragt und dementsprechend an die Heterogenität der Gruppe angepasst werden.

Meyer (2002) beschreibt in seinem Buch das Phänomen, dass angehende Lehrkräfte und PädagogInnen aufgrund eigener langjähriger abgessener Schuljahre subjektive Theorien über methodisches Handeln, gewisse Vorlieben und persönliche Abneigungen im Unterricht entwickeln und stellt eine Formulierung einer Arbeitsdefinition gegenüber Unterrichtsmethoden auf (vgl. Meyer, 2002, S. 109 – 121). Püttmann und Schützenmeister (2016, S. 58) modifizierten die Definition von Meyer (2009, S. 45) und argumentieren, Unterrichtsmethoden seien bivalent, da die Lehrmethoden der Lehrkräfte zugleich Lern- und Bildungsmethoden der SchülerInnen sind. Lehren und Lernen findet daher immer gemeinsam statt. Es wird demzufolge ausgeschlossen, dass nur eines isoliert stattfindet, sobald Unterrichtsmethoden, ob bewusst oder unbewusst, eingesetzt werden.

Unterrichtsmethoden sind Formen und Verfahren der Kenntnis- und Fähigkeitsgewinnung (Kompetenzgewinnung) unter Mitwirkung anderer (Lehrerinnen und Lehrer). Die Lernhilfe ist charakteristisch. Das Ausmaß und die Qualität der Lernhilfe sind insbesondere von der Fähigkeit der Lernenden zur Kompetenzgewinnung und vom Anforderungsniveau des Unterrichts abhängig. (Püttmann und Schützenmeister, 2016, S. 58)

Es gibt mehrere Ansichtsweisen und Definitionsbegründungen hinsichtlich allgemeiner Didaktik und Methodik, doch jenes „Drei-Ebenen-Modell“ (Makro-Mikro-Meso-Methodik gestuft nach Sozialformen, Handlungsmustern und Unterrichtsmethoden) von Hilbert Meyer (vgl. Kiper, Meyer und Topsch, 2002, S. 111f) müssten für viele bekannt sein.

Hinsichtlich der Entwicklung der Fachmethodik des Pädagogikunterrichts ist der Zusammenhang zwischen Methodenbildung und Unterrichtsmethodik sowie eine Systematik allgemeiner Unterrichtsmethoden wichtig.

Die Autoren Kiphard und Huppertz (1977, S. 24) waren damals schon der Meinung, dass sich Lehrkräfte Gedanken darüber machen sollten, wie sich Unterricht, alters- und leistungsadäquat vorbereiten lässt und sich SchülerInnen zu einem schöpferischen Üben

ihrer körperlichen Kräfte und Bewegungsmöglichkeiten, sowie zu ihrer Selbsttätigkeit motivieren lassen können.

Zum anderen muß [sic.] sich der Lehrer immer für diejenige Übungsform (Ordnungsform) entscheiden, welche die größte Übungshäufigkeit in einer Zeiteinheit garantiert. Wartezeiten und unnützes Herumstehen müssen weitgehend vermieden werden. Das alles sind didaktisch-methodische Probleme, deren richtige Handhabung eine systematische Schulung notwendig macht. (Kiphard und Huppertz, 1977, S. 24)

Dies sind Überlegungen mit dem sich eine Lehrperson auseinandersetzen hat, damit eine Stunde zufrieden und erfolgreich ablaufen kann. Bei gravierenden Problemen und misslungenen Stunden sollte primär und zunächst die eigene Aufbereitung überdacht und kritisch reflektiert werden und nicht (nur) die SchülerInnen dafür verantwortlich gemacht werden. Ob eine Übungsbewegung zu leicht, zu schwer oder eine Überforderung darstellt bzw. nicht verstanden wurde oder aber auch keine Begeisterung vermittelt werden konnte, sollte dazu anhalten, andere Formen und Wege für erfolgreiches Unterrichten zu finden (vgl. Kiphard und Huppertz, 1977, S. 24f). Die vorliegenden Ansätze sollten einem dazu Verhelfen, einerseits den eigenen Unterricht zu optimieren und andererseits methodische und didaktische Grundsätze und Techniken verantwortungsbewusster einzusetzen.

Laut Dinold (1996, S. 48) haben Menschen mit Beeinträchtigung generell ein anderes Körperempfinden und auch ihre Wahrnehmung gegenüber Menschen ohne Beeinträchtigung unterscheidet sich wesentlich. Aufgrund individueller Einschränkungen fehlt jenen Menschen bereits seit klein auf das kinästhetische Empfinden. Vorrangig geht es darum den Körper in Bezug zum Raum zu setzen und zu nutzen. Die Wahrnehmung des Körpers und das Bewusstmachen, wie dieser spontan im Tanz eingesetzt werden kann, stellt daher ein primäres Ziel dar.

Was letztendlich aber im Unterricht passieren muss, um eine methodisch didaktisch ansprechende Tanzeinheit gestalten zu können, weist Dinold (2008, S. 319) darauf hin, dass vor allem im inklusiven (tanz-)pädagogischen Bereich das Gruppensetting eine wichtige Rolle spielt, da dieses viele Unterschiedlichkeiten mit sich bringt.

Wenn ein/e PädagogeIn Tanz in allen Formen und Bewegungsamplituden beherrscht, aber nicht vermitteln kann, hat dies wenig Nutzen. Der tänzerisch-kreative Ausdruck weist keinerlei Grenzen auf und wird in jeglicher Hinsicht und in allen Vorstellungsdimensionen gelehrt, aufgenommen und weitergegeben, weswegen gerade diese Tanzart so viel Freude und Kreativität ausstrahlt und viele Menschen begeistert.

Laut Hepp (o. A.) existieren gewisse Entscheidungen, die die jeweilige Methode beeinflussen und vorgeben. Er macht die Methodenwahl von anschließenden Aspekten abhängig:

- 1) Didaktische Zielsetzung
- 2) Voraussetzungen und Interesse der Schüler
- 3) Personale Voraussetzungen des Lehrers
- 4) Allgemeine Rahmenbedingungen
- 5) Merkmale und Strukturen des Tanzes

Bestimmte Ziele beeinflussen in der Regel immer den Unterricht, wenn auch nicht immer bewusst. Innerhalb eines Verlaufsplans legt der/die PädagogIn fest, wie der Unterricht ablaufen soll, diese Maßnahme ermöglicht eine Orientierung und Strukturierung der Inhalte. Das festgelegte Unterrichtskonzept beinhaltet die vorgesehenen Bewegungsabfolgen und Tanzschritte, welche man schnell und exakt den Beteiligten beizubringen versucht. Gerade beim Tanz gibt der/die PädagogIn oftmals die zu erlernende Bewegung vor und die Teilnehmenden versuchen dies zu imitieren. Sobald diese halbwegs sitzen bzw. selbstständig getanzt werden, kann die Motivation und Freude gesteigert werden.

Hepp (ebd.) bezeichnet diese Form des Unterrichts als einen produkt- und lernzielorientierte, reproduktive oder auch als eine darbietende und deduktive Herangehensweise.

Meistens beabsichtigt der Unterricht am Ende ein Endprodukt, welches Muster in der Didaktik jedoch vermehrt kritisiert werde, da es sich ausschließlich um eine Reproduktion des vorgegebenen Stundeninhaltes handle. In neueren pädagogischen Sichtweisen sollte jeglicher Unterricht mehr auf einen offenen hindeuten, wo es weniger um die Vermittlung bestimmter Tanzschritte und Inhalte gehe, sondern der Lernende mit seiner individuellen Kreativität und seinen eigenständigen Ideen und seiner Gestaltungsmöglichkeit in allen Fähigkeiten und Fertigkeiten im Vordergrund steht. Dinold (2014, p. 22) schreibt diesbezüglich: „Creativity and interaction are the two elements which work in art, as well in therapy and pedagogy.“

Es gehe mittlerweile mehr um Konzepte des schüler- und lösungsorientiertem Unterrichts, wo die SchülerInnen versuchen, Bewegungsaufgaben selbstständig zu lösen und zu erarbeiten. Der/Die PädagogIn gibt nur einige wenige Impulse und Grenzen vor, wenn diese notwendig sind. Die Lehrkraft muss dabei mehrere Lösungswege in Betracht ziehen, da nur die „eine richtige“ bei diesem Methodenansatz ausgeschlossen wird. Der Unterricht profitiere im Wesentlichen davon, wie letztendlich die Bewegungsaufgaben in Abhängigkeit

zu den bestehenden Fähigkeiten formuliert werden. Besonders sind die Vorerfahrungen der Lernenden gemeint, welche berücksichtigt werden müssen. Der Autor gibt zu, dass nicht bei jedem Tanz dasselbe Konzept verwendet werden müsse, obwohl es sich für das eine oder andere Tanzgeschehen bewährt hat. Der Lehrende ist gefordert mit viel Phantasie und Flexibilität ein methodisches, der zu erlernenden Tanztechnik passendes und akzeptables Konzept zu wählen. Jeder Tanz beinhaltet andere Merkmale und deswegen wird eine stimmende Vermittlung verlangt (vgl. Hepp, ebd.).

“If we talk about dance education it might concern those individuals who are identified to be talented to become professional dancers.” (Dinold, 2014, p. 22)

HipHop Tanzschritte sind meistens schneller und komplexer als zeitgenössische Choreographien daher auch andere Wege der Vermittlung. Zusammenfassend erschließt sich folgende Argumentation. Die SchülerInnen werden dadurch Selbstständiger und die Kreativität kann gefördert werden. Im Zentrum dabei steht das Ergebnis des Endproduktes, welches auf deren Eigenständigkeit zurückzuführen ist.

TänzerInnen wissen, dass bei Choreographien schnellere Passagen aufzufinden sind und es automatisch schwieriger ist, diese zu erlernen. Beim Versuch auch schnellere und komplexere Tanzpassagen zu vermitteln müssen diese in kleinere Sequenzen und Abschnitte aufgeteilt werden. Die Devise lautet vom einfachen/leichten zum komplexen/schweren. Wichtig ist die Anwendung einer differenzierten Methode. Die vereinfachten Tanzbewegungen werden zunächst langsam vorgezeigt. Je besser diese in die Tat umgesetzt werden können, umso mehr kann das Tempo gesteigert werden bis schließlich die Zielbewegung ausführbar wird.

Auch die Teilnehmenden des Projektes werden geschult, in der Richtigkeit methodisch und didaktisch Unterrichtsstunden aufzubauen und einzelne Sequenzen korrekt anzuleiten. Sie werden dazu mit dem erforderlichen Regelwerk ausgestattet.

# **6 BEDEUTUNG UND MÖGLICHKEITEN DES TANZ- UNTERRICHTES FÜR SCHÜLERINNEN MIT UND OHNE BEHINDERUNG**

Tanzen bedeutet für viele Menschen nicht nur Sport im Sinne körperlicher Anstrengung, sondern hat auch einen wesentlichen sozialen Aspekt. Verbundenheit wird als soziales Phänomen ganz groß geschrieben. Neben der körperlichen Fitness und den vitalen Vorteilen kann es auch als ein Ritual wirken, welches sowohl Gefühle als auch den künstlerischen Ausdruck hervorbringt. Man muss auch kein Wissenschaftler oder Arzt sein um zu wissen, dass sich Tanzen und Bewegungen im Allgemeinen positiv auf das Wohlbefinden, die Gesundheit, das Körpergefühl und -bewusstsein sowie auch auf die gesteigerte Lebensfreude auswirken. Zumal haben rhythmische Aktivitäten auch die Fähigkeit, die Psyche und die physiologischen Gegebenheiten eines Menschen positiv zu beeinflussen, indem sich der Stresslevel senken und eine innere Balance herstellen lässt. Nebenbei werden auch die (Körper-) Wahrnehmung, das Selbstbewusstsein und die Kommunikationsfähigkeit geschult. Auch Vogel schreibt, sobald Bewegungsaufgaben verinnerlicht und umgesetzt werden können, scheint das Tanzen einen schnellen Aufbau des Selbstbewusstseins zu fördern (vgl. Vogel, 2007, S. 305). Als weiterer wesentlicher Aspekt erscheint die Entwicklung und Entfaltung der eignen Persönlichkeit, welche durch das Tanzen und Bewegen beeinflusst wird. Zusätzlich bietet ein Tanzunterricht für viele SchülerInnen Sicherheit und Struktur aufgrund rhythmischer Ordnung (vgl. ebd.).

Im Zentrum des tänzerischen Tuns und Vermittelns steht vor allem auch die Freude und der Spaß, weshalb auch die Lehrkräfte und PädagogInnen gefordert werden dies auch so weiter zu geben, Kinder dabei zu unterstützen und deren versteckte Fähigkeiten zum Vorschein zu bringen. Nur wer selbst brennt, kann Feuer entfachen (Rebel, 2012, S. 342). Daher liegt ihre Aufgabe darin, anderen Menschen tänzerische und ausdrucksvolle Bewegungen zu lehren und freie Interpretationen zuzulassen.

Tanzen in allen möglichen Facetten und Formen bietet zum einen viele Möglichkeiten und stellt zugleich sportliche Anforderungen an die SchülerInnen (vgl. Winter, 1988, S. 14).

Als Mittel zur körperlichen Ertüchtigung kommt es zur Anpassung der Atmung und des Kreislaufes sowie zur Kräftigung und Schulung der Rumpf-, Arm- und Schultermuskulatur (Betzzüge, 2009, S. 55).

Sportunterricht soll generell darauf abzielen, den Kindern eine umfassende Bewegungserfahrung zu ermöglichen und Bewegungen als essentiell für die Entwicklung des Menschen anzusehen. Bewegung und Musik bieten nahezu die perfekte Kombination um dies realisieren zu können (vgl. ebd.).

An dieser Stelle muss angemerkt werden, dass jene Kinder die regelmäßig in einem (Sport-) Verein tätig sind, auch ein besseres Wohlbefinden, eine allgemein besserer Gesundheit/Fitness und ein positiveres Selbstkonzept aufweisen gegenüber Personen, die keinem zusätzlichen Trainingsangebot nachgehen. Dementsprechend werden auch positive Wirkungen im motorischen und kognitiven Bereich sowie in der sozialen Entwicklung festzustellen sein (vgl. Thienes und Runkel, 2012, S. 381f).

Dem Tanzen wird ein weiterer positiver Effekt zugeschrieben, es lassen sich nämlich verschiedene Sinnes- und Wahrnehmungsbereiche integrieren, weshalb jedem Individuum die Chance eingeräumt wird, eigene Ideen, Gefühle und somit die eigene Persönlichkeit in den Tanz miteinfließen zu lassen (vgl. Vogel, 2007, S. 304).

Ganz klar sind Menschen mit motorischer und/oder geistiger Behinderung in ihrem Bewegungsausmaß vermehrt eingeschränkt. Trotz dieser Einschränkung werden sie nicht daran gehindert von der Umwelt zu lernen.

Leyendecker (2005) merkt jedoch Wege an, wie SchülerInnen Erfahrungen trotz Beeinträchtigung machen können. Sie haben die Möglichkeit unmittelbar aus den motorischen Interaktionen der Umwelt zu lernen. Durch bloßes Beobachten von Bewegungen anderer Personen, alleine durch die Vorstellung des Sich-Bewegens ist das Sammeln von Erfahrungen gegeben.

Im Vergleich zu anderen sportlichen Aktivitäten, gilt Tanz als eine weniger leistungsorientierte Sportart. Der sportliche Ehrgeiz mag in gewisser Art und Weise gegeben sein, jedoch ist der Druck, Leistung erbringen zu müssen, wie beispielsweise in der Leichtathletik, wo es hauptsächlich um Höhen und Weiten geht, weitaus weniger und daher eher als Nebensache anzumerken. Beim Tanzen konzentriert man sich vorwiegend auf die exakte Bewegungsausführung, sprich die Tanztechniken, die als messbares und vergleichendes Kriterium gelten würden. Während sich zur Musik bewegt wird, lenken Tanzende die Aufmerksamkeit zum einen auf sich selbst und zum anderen auf die musikalischen Melodien. Vor allem in der Tanzpädagogik geht es nicht darum, etwas besser machen zu können als andere, sondern vielmehr darum Bewegungen und Schritte zu erlernen, die vorher undenkbar waren und jetzt aber selbst ausführbar sind. Anreiz ergibt sich vorwiegend daher, die eigene persönliche Leistung zu verbessern und nicht daraus sich mit anderen zu vergleichen und/oder zu messen (vgl. Vogel, 2007, S. 306).

Vogel erwähnt ebenfalls, dass Kommunikation durch Tanz in vielfältige Formen ermöglicht wird. Gewiss fällt es SchülerInnen mit Beeinträchtigung leichter sich mittels Handlungen und Bewegungen zu verständigen, da sie oftmals sprachlich eingeschränkt sind und ihnen eher schwer fällt, sich richtig auszudrücken. Beispielsweise kann das „Sich Einordnen in eine (Tanz-)Gruppe“ als eine Form der Kommunikation angesehen werden, die speziell durch den Tanz gefördert wird. Allmählich begreifen sie auch, was unter einem Gruppengefühl verstanden wird (vgl. ebd., S. 307).

Um den Sinn des „Gemeinsamen“ lernen und verstehen zu können, bieten nicht nur Gruppenprozesse die nötige Sicherheit und Geborgenheit. Sich anderen Menschen anvertrauen zu können, hilft ihnen auch im alltäglichen Leben besser zurechtzukommen, indem ein soziales Auftreten und Kommunizieren vermittelt wird. Schnell wird klar, wie eine Gruppe funktioniert und welche Eigenschaften und Attribute dafür notwendig sind.

Tanzen hilft den Menschen, eine Beziehung zu sich selbst und zu anderen zu entwickeln. Durch das Kennenlernen von Bewegungsmöglichkeiten des eigenen Körpers wird die Körper- und Selbstwahrnehmung geschult und Körper- und Selbstbewusstsein entwickelt. Der tänzerische Ausdruck verhilft jedem einzelnen Schüler sein Inneres in Beziehung zur Außenwelt zu setzen. Somit teilt er sich mit, er tritt in Beziehung, er kommuniziert. (Betzüge, 2009, S. 57)

Tanzen schließt neben den körperlichen und motorischen rhythmischen Fähigkeiten weitere bedeutende Ausdrucksmittel mit ein. Neben der Bewegung zählen hierzu Gestik, Mimik und die Stimme. Meistens stellt sich im Gestaltungsprozess heraus, dass es schwierig ist, den eigenen Ideen und Phantasien freien Lauf zu lassen. Deshalb sollten Lehrkräfte und PädagogInnen vermehrt die Anregung eigener Produktionen fördern, wofür sich beispielsweise der kreative Tanz gut anbietet (vgl. Winter, 1988, S. 14).

Hinsichtlich des Sportunterrichtes ist es wertvoll, auch kindgerechte Trainingsformen einzubinden, indem Inhalte gut geplant und methodisch sinnvoll aufbereitet werden. Ein systematisches Vorgehen ermöglicht zudem die gewünschten Effekte. Dies ist bedeutsam, um eine angemessene Entwicklungsförderung durch Bewegung (Sport) und Spiel gewährleisten zu können (vgl. Thienes und Runkel, 2012, S. 385).

## **6.1 Förderung der Persönlichkeitsentwicklung**

Tanzen vermittelt nicht nur Kultur, Bewegungen, Ausdruck und Kommunikation, sondern hilft dabei die Persönlichkeitsentwicklung von SchülerInnen zu unterstützen. Entwicklungen beruhen auf erlebten und gemachten Erfahrungen, welche den Grundstein einer Persönlichkeit eines Menschen einer Person ausmachen und werden ebenso von biologischen und sozialen Einflüssen bestimmt (vgl. Reichel, 2016, S. 37).

Unter der Persönlichkeit eines Menschen wird die Gesamtheit seiner Persönlichkeitseigenschaften verstanden: die individuellen Besonderheiten in der körperlichen Erscheinung und in Regelmäßigkeiten des Verhaltens und Erlebens (Asendorpf und Neyer, 2012, S. 2). Ebenso kann die Persönlichkeit mit Selbstkontrolle, Selbsterkenntnis und der Selbstgestaltung des Lebens gleichgesetzt werden. „Persönlichkeitsentwicklung durch Tanz“ gilt also als schlüssiges Argument um Tanz in Schulen zu unterrichten (vgl. Reichel, 2016, o.A.).

In den nachstehenden Abschnitten werden weitere Faktoren, welche Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung einnehmen und was sie bewirken können angeführt. Diese gelten sowohl für Menschen mit als auch ohne Behinderung.

## **6.2 Körpererfahrung und das Körperbewusstsein**

Der Drang und das Bedürfnis nach Bewegung hat der Mensch seit klein auf, dabei lernt er/sie den eigenen Körper kennen. Für das Tanzen sind jedoch die Kenntnis über den eigenen Körper sowie die individuellen Bewegungsmöglichkeiten entscheidend und zwar deswegen, da diese den Weg und Antrieb für zukünftige tänzerische Aktivitäten voraussetzen (vgl. Fallak, 1988, S. 21).

„Jede Bewegungserziehung, sei sie nur therapeutisch oder pädagogisch, hat neben anderen entwicklungsfördernden Zielen das eines ausgeglichen Körperbewußtseins [sic.]“ (Dinold und Zanin, 1996, S. 17)

Varsamis (2002, S. 114) meint, dass eine Zentrierung der Aufmerksamkeit auf den eigenen Körper im und durch den Sport nötig ist, um eine Förderung der Körpererfahrung bewusst zu erzielen.

Laut Dinold (2000, S. 125f) sind Bewegungen generell ein wesentlicher Wirkfaktor im Entwicklungsprozess. Beispielsweise könnten die Kinder auf gesteigerten Herzschlag erhöhte Atemfrequenz hingewiesen werden (vgl. Bettzüge, 2009, S. 58). Aus sportpädagogischer und bewegungserzieherischer Sicht laufen viele verschiedene theoretische Grundannahmen darauf hinaus, dass sich das Verständnis von Bewegung als Zugang zur menschlichen Persönlichkeit integrieren lässt und das menschliche Sich-Bewegen als gegenwärtiger Vollzug einer Subjekt-Welt-Beziehung verstanden wird (vgl. Dinold, 2000, S. 125f).

Dinold und Zanin (1996, S. 17f) beziehen sich hinsichtlich Körperbewusstsein auf die nach Marianne Frostig (1980) entwickelten drei Körperbewusstseinsfunktionen. Sie beschreibt und definiert zum einen das körpereigene Empfinden (= Körperimago), das Körperschema,

welches automatisch die Spannungs- und Entspannungsprozesse der Muskeln und Körperteile zueinander steuert und regelt und als drittes den Körperbegriff, der die Gesamtheit des Wissens äußerer Aspekte, Kenntnisse über den eigenen Körper sowie der Fakten der Anatomie meint.

### **6.3 Förderung der kognitiven Aspekte**

Voraussetzung für die Entwicklung geistiger Fähigkeiten ist zweifellos die Akzeptanz und das Bewusstsein gegenüber dem eigenen Körper sowie das Bewusstmachen körpereigener Prozesse. Bereits in frühen Stadien sollten motorische als auch emotionale Fähigkeiten und Fertigkeiten sensibilisiert und geschult werden. Dies wäre empfehlenswert, um einen positiven Entwicklungsverlauf ermöglichen zu können (vgl. Dinold und Zanin, 1996, S. 19f).

Es geht darum den eigenen Körper in all seinen Signalen, körperlichen Fähigkeiten, Reaktionen und Möglichkeiten wahrzunehmen, einzuschätzen und verstehen zu lernen. Dies zielt besonders auf die sinnlich instrumentellen körpereigenen Erfahrungen ab. Darunter werden Anforderungen, welche man im Bezug zum eigenen Körper erfährt und eigenständig erprobt und unter Berücksichtigung sensorischer und motorischer Bedeutsamkeiten verstanden. (vgl. Zimmer und Cicurs, 1999, S. 62f) Die Gesamtheit aller individuell erworbenen Erfahrungen soll sowohl kognitiv, affektiv, bewusst und unbewusst passieren (vgl. ebd., S. 64).

In Anbetracht dieses Wissens muss jedoch bei der Zielgruppe der Projektausbildung in Bezug auf Entwicklung differenziert werden, da diese deutlich von normal entwickeltet altersadäquaten Menschen abweicht. „Der körperbehinderte Jugendliche weist durch seine mangelnde, weil durch gestörte Reizaufnahme und -verarbeitung nicht mögliche Bewegungserfahrung auch Verzögerungen und Defizite seiner intellektuellen Fähigkeiten auf.“ (Dinold und Zanin, 1996, S. 20)

Sowohl Dinold und Zanin (1996, S. 20) als auch Zimmer und Cicurs (1999, S. 65) sehen es als pädagogisch zentrale Aufgabe, die Ausprägung motorischer, sensorischer, kognitiver und nicht zu vergessen ebenso kinästhetische Körpererfahrungen zu fördern, um folglich eine Persönlichkeitsentwicklung, welche einigermaßen gleichwertig zu den nichtbehinderten Jugendlichen sein sollte, befürworten zu können.

Laut Zimmer und Cicurs (1999, S. 65) kann dies grundlegend innerhalb Gymnastik und Tanzeinheiten trainiert und verwirklicht werden. Der Fokus wird jedoch auf die Steigerung des Selbstwertgefühls und auf das Selbstvertrauen gelegt. Ebenso zentral sind Erfahrungen mit und über den eigenen Körper.

Dazu zählen sie folgende Erlebnisse, welche zu einem Aufbau der soeben genannten Merkmale und Kriterien führen

- Erleben von Erschöpfung und Ermüdung
- Wahrnehmung der körperlichen Leistungsfähigkeit zuzüglich den Veränderungen
- Empfinden von Zufriedenheit, Entlastung, Unwohlsein, sprich alle körperlichen Beanspruchungen, weitere psychisch wie auch physischen Gesundheitszustände
- Erleben von körperlichen Grenzen in Bezug auf Kraft und Ausdauer
- Erfahrung und Umgang hinsichtlich Anspannung und aktiver Entspannung

Auch Dinold und Zanin (1996, S. 20) nennen diesbezüglich Bewegungs- und Sensibilisierungsübungen, welche die Sinne und Gefühlswahrnehmungen schulen sollen und reflexionsartiger Beschreibungen erlebter Erlebnisse und Erkenntnisse liefern. Leitfragen wie beispielsweise „Warum habe ich genau das in dieser Situation erlebt und wie hat es sich ausgewirkt; was habe ich dabei gespürt und empfunden“ oder „Wo der Grund für die Körpererlebnisse liegt, wie sie zustande gekommen sind und was sie ausgelöst haben (Zimmer und Circus 1999, S. 65), können für die Teilnehmenden eine Orientierung und möglicher Anhaltspunkt sein.

## **6.4 Förderung der affektiven Aspekte**

Affektiv bedeutet Handlungen, die instinktiv passieren. Diese sind gekoppelt mit Werten die wir durch die Gesellschaft zum Teil vermittelt bekommen. Viele sonderpädagogische Sichtweisen bezüglich der Annahmen und dem Verständnis ablaufender Entwicklungsprozesse, welche zwischen Person und Mensch in einem ständigen und parallelen Wechsel geistiger Denkprozesse und sozialer Vorgänge verstanden werden, sind weitgehend auf Piaget zurückzuführen (vgl. Dinold, 2000, S. 115, Dinold und Zanin, 1996, S. 20).

Vor allem bei Menschen mit Behinderung, die bedingt durch eine Wahrnehmungsstörung kein adäquates „Körper-/Bewegungserleben“ empfinden können, muss dieses besonders beachtet werden. Dinold und Zanin (1996, S. 20) sind der Meinung, dass im sozial pädagogischen Bereich mit größerer Gefühlsintensität gearbeitet werden muss, um auch da Effekte erzielen und mögliche Schwellen überschreiten zu können. Durch die Bewusstmachung implizierter Bewegungserlebnisse kann dies positive Effekte bezogen auf die Wahrnehmung, die Erfahrungen und die Fähigkeiten, die die Person, betreffen ergeben. Ebenso spielt die Selbstachtung eine bedeutende Rolle, da dies die seelische Gesundheit

und somit die Persönlichkeitsentwicklung stärken und prägen. Dabei ist das pädagogische Fachpersonal dazu angehalten Menschen mit Behinderung gezielt zu fördern und sie vor sozialer und gesellschaftlicher Unterdrückung (meist direkte Umwelt der Personen) zu schützen und ihnen Achtung zu vermitteln. Um dieser Bedingung nachkommen zu können ist die Erziehung anhand Wahrnehmungslernen unumgänglich. Eine Selbstzufriedenheit mit sich selbst und den eigenen Fähigkeiten kann dann erlangt werden, wenn diese durch andere bestätigt werden. Es ist wichtig darauf zu achten, dass sie nicht das Gefühl erleiden, durch gezielte Förderungen Reparaturen an sich selbst vornehmen zu müssen. Ein behinderter Mensch kann sich dann als „normal“ betrachten wenn auch die anderen ihn/sie so akzeptieren wie er/sie ist.

## **6.5 Förderung der psychosozialen Aspekte**

Individuelle Aspekte der Entwicklung und des Befindens von Jugendlichen, im speziellen von behinderten Jugendlichen, stehen in enger Abhängigkeit zur Umwelt. Von sozialer, also gesellschaftlicher Bedeutung sind hier Fragen von Sozialisation, Integration und Rehabilitation (Dinold und Zanin, 1996, S. 21).

Innerhalb der Sportpädagogik beschäftigt man sich ebenfalls mit Erklärungsansätzen zur Entwicklung und Bedeutung hinsichtlich der Motorik des Menschen, wobei die Bewegung als Einfluss auf die Gesamtentwicklung gesehen wird. Es besteht somit ein enger Zusammenhang bezüglich Psychomotorik und Kognition sowie Emotion. Dieser wird damit begründet, dass die Sensorik<sup>7</sup> zum einen auf die Motorik und in weiterer Folge auf die Bewegungsentwicklung Einfluss nimmt (vgl. Dinold, 2000, S. 116).

---

<sup>7</sup> Die DGSens definiert diesen Begriff folgendermaßen: Die Sensorik beschäftigt sich mit der Wahrnehmung, Beschreibung und Bewertung von Produkteigenschaften mit den Sinnesorganen, d.h. den visuell ("sehen"), olfaktorisch ("riechen"), gustatorisch ("schmecken"), taktil ("tasten") und auditiv ("hören") wahrgenommenen Eindrücken. (<https://www.dgsens.de/erklaerung-definition.html>)

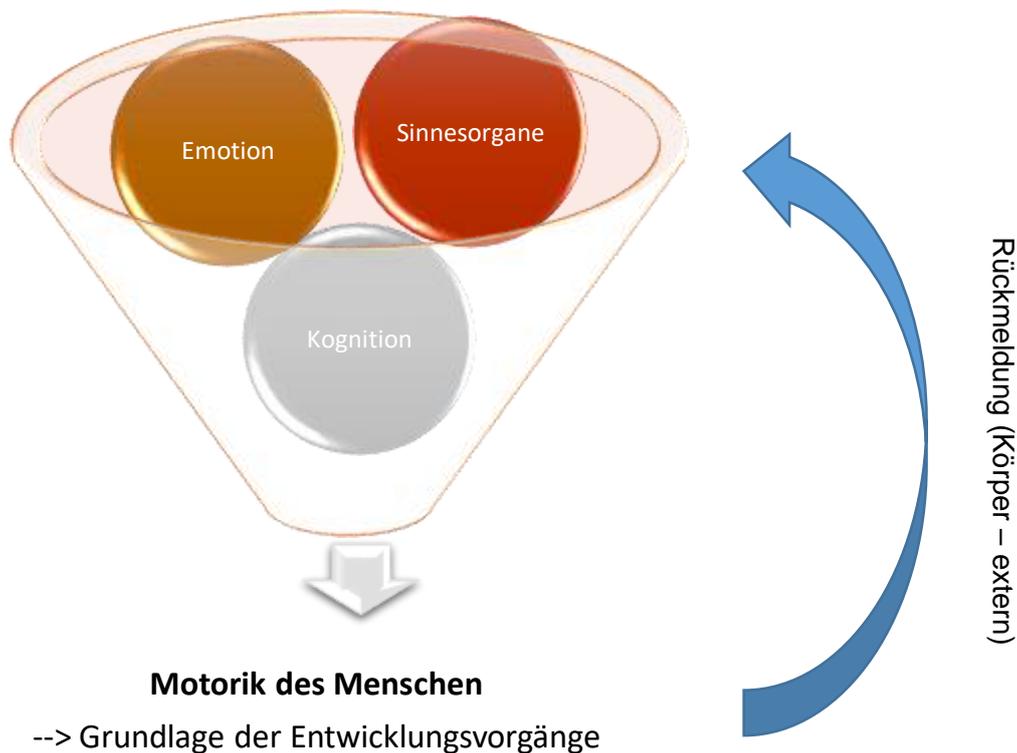


Abbildung 3: Entwicklungsvorgänge basierend auf psychomotorischer Prozesse (modifiziert nach Zimmermann und Kaul, 1998, S. 71)

Zimmermann und Kaul (1998, S. 71) definieren Entwicklung als eine Bedingung innerer Vorgänge, die dem Erleben, Erkennen und Verhalten die Prozesse der kognitiven Organisation und Steuerung selbstregulierender Differenzierungen und Komplexität sowie eine hierarchische Integration verleihen.

Dinold und Zanin (1996, S. 22) sehen vorwiegend Einschränkungen im Bewegungshorizont aber auch in der Wirklichkeit, weswegen dies bedeuten kann, dass Menschen mit Behinderung eine andere Wirklichkeit in Hinblick auf Sozialisation, Integration und Rehabilitation erfahren als Menschen ohne Behinderung. Sie sind auch der Ansicht, dass Einflussfaktoren wie materiale Umwelt, Sprache, Spiel und milieuspezifische Aspekte mit der Motorik des Menschen eng verbunden sind. Sie lernen beispielsweise, dass die Sprache und die Bewegung des Mundes notwendig sind um sich mitzuteilen. Bei Menschen mit Behinderung kann es hierbei oftmals zu motorischen aber auch zu sozialen Defiziten kommen. Daher ist es unbedingt erforderlich verstärkt Reize zu liefern, verbale/nonverbal Kommunikation ggf. mit Materialien zu kombinieren um positive Effekte erreichen zu können.

## 6.6 Motopädagogik

Die Motopädagogik ist das pädagogische Anwendungsgebiet der Psychomotorik. Sie wird auch als „psychomotorische Entwicklungsbegleitung“ bezeichnet (Dinold, 2008, S. 322).

Nach legitimierten Disziplinen der Motopädagogik sollte das Erziehungsziels die Entwicklungsförderung beinhalten. Durch den Einsatz des Mediums Bewegung sollte die Handlungsfähigkeit von entwicklungsbedürftigen Kindern wesentlich verbessert werden und auch eine gesamtpersönliche Erziehung mit sich bringen (vgl. Hildenbrandt, 1979, S. 88).

Zimmer (2014, S. 19) warnt jedoch davor, dass bereits viele Kinder mit Eintritt in die Schule oftmals Beschwerden und Auffälligkeiten mit sich bringen. Dazu zählt sie Konzentrations- und Wahrnehmungsstörungen sowie Übergewicht und die damit verbundenen und einhergehenden Mangelercheinungen der Bewegungsfertigkeiten (vgl. ebd., S.10). Nichtsdestotrotz sollen sich erlebnisorientierte Bewegungsangebote spielerisch im Handeln und völlig ungezwungen äußern können (vgl. ebd., S.24).

Vorwiegend in städtischen Umgebungen haben sich die Bewegungsanreize der Kinder deutlich verringert, daher ergeben sich weniger Aktionsräume und auch eine geringere Bewegungsbereitschaft. Durch diese Einschränkungen besteht kaum mehr noch die Möglichkeit sich aktiv mit dem Körper und seiner personalen sowie materialen Umwelt auseinanderzusetzen. Eggert sieht einen Bewegungsmangel insofern bedenklich, da nicht nur zum einen ein Defizit im Bereich konkreter Erfahrungen, sondern auch in vielen anderen Bereichen Rückstände auftauchen. Dazu zählt er den sozialen, emotionalen, taktilen, kinästhetischen und vestibulären Aufgabenkreis (vgl. Eggert, 2008, S. 12).

Erhöhte Mangelercheinungen, welche sich durch das Fehlen körperlicher Aktivitäten und Bewegungen herauskristallisieren, beeinflussen die persönliche Entwicklung zum Teil sehr stark. Immer wieder reden Autoren von fein- und grobmotorischen sowie motorisch-koordinativen Fähigkeiten aber auch sozialen als auch emotionalen Kompetenzen sind betroffen. Dieses Auftreten etwaiger Mängel kann letztendlich bis ins Erwachsenenalter mitgezerrt werden und würde somit auch das allgemeine Wohlbefinden und den Fitnesszustand eines Menschen stark beeinflussen.

Motopädagogik stellt somit ein Konzept für die Persönlichkeitsbildung motorischer Lernprozesse dar. Sie betrachtet vorwiegend die Bewegung als einen Verwirklichungsprozess der Persönlichkeit (Zimmer, 2014, S. 16).

In einem Konzept, das einige Leitideen beinhaltet und eine Orientierungsstütze darstellt, hat Dinold (2008, S. 322) diesbezüglich fünf Punkte aus mehreren Studienarbeiten und Literaturrecherchen zusammengefasst:

- Ganzheitlichkeit
- Entwicklungsorientiertheit
- Handlungsorientiertheit
- Ressourcenorientiertheit
- Freiwilligkeit

Laut Fischer (2009, S. 17) konnte anhand Kiphard's empirischer Studien ein Zusammenhang zwischen Bewegung und Persönlichkeit festgestellt werden. Das Hauptaugenmerk der Motopädagogik ist es vorwiegend die Selbsttätigkeit zu fördern, indem man den Kindern und Jugendlichen gute Impulse anbietet und sich zugleich vom Gedanken imitierenden Bewegungen distanziert. Es sollen Bewegungssituationen so inszeniert werden, dass die Möglichkeit gegeben wird, eigenständig Lernanlässe gestalten und Lösungswege finden zu können. Das Potenzial einer stärkeren Persönlichkeitsentwicklung schöpft dabei aus dem erworbenen Selbstvertrauen, der Selbstständigkeit, dem Selbstbewusstsein und der Handlungsfähigkeit (Kiphard, 2009, S. 73).

Je besser ein Kind seine Umwelt beobachtet, je besser es anhört und hinfühlen kann, desto vollkommener wird seine Bewegungsbeherrschung sein. (Kiphard, 2009, S. 103)

## **7 PROJEKTAUSBILDUNG „DANCE ASSIST“**

Der Kultur- und Bildungsverein „Ich bin O.K.“ hat es sich zum Ziel gesetzt, Menschen mit Lernschwierigkeiten eine Ausbildung im Bereich Tanz anzubieten und damit eine berufliche (neue) Perspektive als TanzassistentIn zu ermöglichen. Vorrangig gilt es jenen tanzbegabten und begeisterten Menschen neue Türen im Berufsleben zu eröffnen, aber auch zugleich einen wichtigen Beitrag zum Thema Inklusion und Teilhabe am kulturell gesellschaftlichen Leben zu leisten.

Georg Feuser meint Inklusion verlange, „dass alle, in voller Anerkennung ihrer Individualität, ein uneingeschränktes Recht auf aktive Teilhabe an Gesellschaft und Kultur, damit auch an Bildung, an den Orten ihres Lebens und in den Institutionen des regulären Bildungssystems haben, mit dem er alle professionell organisierten und durchgeführten pädagogischen Angebote meint.“ (Feuser, 2017, S. 1)

### **7.1 Projektbeschreibung**

Der Prozess vom Grundgedanke bis zur Realisierung eines Projekts bzw. Ausbildungsangebots im Bereich der Tanzpädagogik für Menschen mit Behinderung im Kulturverein „Ich bin O.K.“ war überraschend kurz. Im Kulturverein wurden Mittel und Wege ausgeschöpft um ein „Pilotprojekt“ mit Hilfe der finanziellen Unterstützung seitens des Sozialministeriums und vor allem durch das tatkräftige Engagement von Initiatorin Helga Neira Zugasti umzusetzen. Durch die Mithilfe und uneingeschränkte Loyalität des Vereinsteamts konnte es verwirklicht werden. Anhand eines Planungsentwurfs – mit Zielsetzungen, Teilnahmevoraussetzungen, einem Curriculum, auf welchem sich das Projekt stützt – wurden die wichtigsten Kriterien für den Unterrichtsablauf zusammengefasst und die Genehmigung ebenso wie die nötigen Förderungen und finanziellen Unterstützungen erreicht. Dazu wurde ein Folder in möglichst einfacher Sprache konzipiert und eine Ausschreibung der Ausbildung erstellt, um auf das Projekt öffentlich aufmerksam zu machen. Insgesamt haben sich zehn Personen, welche der Dance Company angehören sowie ein Gast aus Hamburg für die Teilnahme qualifiziert.

Nach bestandenem Aufnahmeverfahren durften diese zehn Personen teilnehmen. Die Ausbildung selbst begann im September 2017 und wird 12 Monate mit einem wöchentlichen Stundenumfang von bis zu 15 Wochenstunden durchgeführt. Die Teilnehmenden erwerben neue Kompetenzen und Anleitungsfähigkeiten in den verschiedenen Tanzstilen um als befähigte/r TanzassistentIn arbeiten zu können. Mit Abschluss der Ausbildung sollen diese

Personen berechtigt sein als pädagogische Tanzbegleitung gemeinsam mit einem/r TanzlehrerIn zu unterrichten.

Bevor die Ausbildung deren Inhalte und das Curriculum näher erläutert werden, gilt es zunächst den Verein und die Dance Company zu beschreiben. Das unterrichtende pädagogische Tanz- und Fachpersonal sind im Anhang (I.) der Broschüre „Dance Assist – Ausbildung für TänzerInnen zum Tanzassistenten/zur Tanzassistentin“ ersichtlich.

### **7.1.1 Vereinsbeschreibung Tanzstudio „Ich bin O.K.“**

„Du bist O.K. – Wir gehören zusammen! Du bist O.K. – Du bist etwas Besonderes!“

Diese Zeilen stechen sofort ins Auge sobald der Flyer des Tanzstudios „Ich bin O.K.“ aufgeschlagen und inspiziert wird. Mit der Annahme, als fremde Person das Tanzstudio zu betreten, wird einem ein völlig anders Bild geboten. Gerne werden Gäste und Neuankömmlinge empfangen, begrüßt und in die Runde aufgenommen. Durch die familiäre Atmosphäre können sehr schnell neue Freundschaften geschlossen werden.

Der Kultur- und Bildungsverein „Ich bin O.K.“ ladet behinderte, wie auch nicht behinderte Menschen ein, am kreativen pädagogisch-vielseitigen Tanzen teilzunehmen. Jede Person ist hier willkommen und wird akzeptiert, mit allen Stärken und Schwächen wertgeschätzt und als vollwertiges Mitglied in die Gruppe aufgenommen. Der Verein setzt sich verstärkt für Akzeptanz, Lebendigkeit, Selbstbewusstsein und aktive Teilhabe ein.

Gegründet wurde „Ich bin O.K.“ als kleine Tanzgruppe durch Dr. Katalin Zanin schon 1979. Ihr Anliegen war, Menschen mit und ohne Behinderung einen gleichberechtigten Stellenwert im kulturellen Leben in unserer Gesellschaft zu ermöglichen, soziale Barrieren abzubauen und Sensibilität für eine inklusive Gesellschaft voranzutreiben. Nach 30-jähriger Leitung zog sie sich schließlich zurück und übergab das Tanzstudio 2009 ihrem Sohn Attila und ihrer Schwiegertochter Hana Zanin-Pauknerova.

„Du bringst deine besonderen Fähigkeiten mit.

Du zeigst, welche Ideen und Gefühle in dir stecken.

Du lernst deinen Körper immer besser kennen.

Das kannst du beim Tanzen umsetzen.

Die Freude an deinen Fähigkeiten stärkt dich auch im Alltag und im Beruf“ (Folder Ich bin O.K. Tanzstudio, 2016, S.1)

Mit diesen Einladungsworten sollen alle Menschen jeglichen Alters mit und ohne Behinderung animiert und ermutigt werden sich einem der vielen Kurse im Tanzstudio anzuschließen. Sowohl für junge als auch für erwachsene Menschen werden Tanzkurse jeglicher Art angeboten, je nach Interesse und Begabung ist die Möglichkeit gegeben, sich in den jeweiligen Tanzrichtungen weiter zu vertiefen.

Anhand des pädagogischen künstlerischen Konzeptes mit dem der Kulturverein arbeitet, ermöglicht er für alle TänzerInnen aus einem Angebot von insgesamt 17 unterschiedlichen Kursen zu wählen, welche sich sowohl für Anfänger als auch für Fortgeschrittene eignen. Die Kurse orientieren sich speziell an den individuellen Lebensumständen, persönlichen Interessen, tänzerischen Erfahrungen und Fähigkeiten. Auf diese Weise können die TänzerInnen über viele Jahre in ihrer persönlichen Entwicklung aufbauend begleitet und individuell gefördert werden. Die KünstlerInnen profitieren nicht nur auf der Bühne, sondern gewinnen auch für das alltägliche Leben wichtige Fertigkeiten. Dabei können sich die Tanzinteressierten authentisch und selbstsicher in ihrer Rolle verhalten und präsentieren. Aktuell verzeichnet der Kulturverein 100 aktive Mitglieder und an fünf Tagen der Woche können jeweils unterschiedliche Kurse zu verschiedenen Tanzrichtungen, je nach Interesse regelmäßig besucht werden. Betreffend dem Kursprogramm präsentiert sich der Kulturverein mit einem variationsreichen und abwechslungsreichen Angebot.

Nahezu jedes Kind tanzt – jedes so wie er/sie will und kann! Es wäre falsch Verschiedenheiten zu kategorisieren, weswegen auf alle Rücksicht genommen und Tanz allen zugänglich gemacht wird. Viele unterschiedliche heterogene Kinder- und Erwachsenengruppen betreten und verlassen täglich das Tanzstudio. Kinder strahlen und zeigen ihre glücklichen Gesichter. Die Zusammenarbeit wirkt von Anfang an vertraut und warmherzig und auch innerhalb des Tanzstudios wird auf eine familiäre Atmosphäre, Wertschätzung aller KünstlerInnen sowie auf Augenhöhe stattfindende Kommunikation sehr viel wert gelegt.

Das Tanzstudio „Ich bin O.K.“ versucht alle für Tanz und Theater zu begeistern, den pädagogischen Nutzen optimieren und damit einen Teil zu einer besseren Lebensqualität beizutragen – denn „WIR SIND O.K.!“

Die Arbeit im Tanzstudios steht unter dem Motto „Art for a Change! Es ist die Intention, damit eine Veränderung sowie ein Umdenken in den Köpfen der Gesellschaft einzuleiten. Die Aufgabe besteht darin, Menschen mit und ohne Behinderung in das kulturelle Leben mit einzubinden und folglich eine gesellschaftliche Inklusion vorantreiben zu können. Das Tanzstudio heißt alle Menschen, die Interesse an der Bewegung, am Tanz und am gemeinsamen tun haben, herzlich willkommen. Dabei wird kein Unterschied bezüglich

Geschlecht, Herkunft und persönliche Voraussetzungen gemacht. Attribute wie Vielfalt und Diversität, die unsere Gesellschaft bereichern, gilt es demnach zu fördern. Allgemeine Ziele, die der Kulturverein verfolgt, sind aktive und gleichberechtigte Teilhabe von Menschen mit und ohne Behinderung am kulturellen und gesellschaftlichen Leben, wobei vor allem Wahrnehmung und Anerkennung des tänzerischen Ausdrucks im Vordergrund stehen. Zentral ist auch die Weiterentwicklung aller KünstlerInnen. Innerhalb eines wertvollen und tänzerisch anspruchsvollen Trainings sollen sie alle nötigen Techniken und Methoden für eine aktive Partizipation am künstlerischen Schaffen vermittelt bekommen. Individuelle Förderung entsprechend der gegebenen Voraussetzungen aller Mitglieder steht dabei im Zentrum einer künstlerischen Entfaltung, weswegen die Kurse verschiedene pädagogische Ausrichtungen erfahren. Ihnen soll die Chance eingeräumt werden sich aufgrund dieser speziellen Methoden kreativ entfalten, Techniken weiter ausbauen und Erfahrungen machen zu dürfen sowie gleichzeitig an eigenen Erfolgen wachsen zu können. Tanzen verbindet und Tanzen verändert. Im Namen aller Vereinsmitglieder wünscht sich der Kultur- und Bildungsverein durch Tanz, eine nachhaltige und umfassende Verbesserung der Lebenssituation aller Menschen. Es soll eine Gesellschaft erschaffen werden, in der Vielfalt auf Offenheit und Akzeptanz treffen kann (vgl. Kultur- und Bildungsverein der Menschen mit und ohne Behinderung, 2014).

### **7.1.2 Die „Dance Company“**

Im Jahre 2010 wurde die „Ich bin O.K Dance Company“ gegründet, um besonders talentierte TänzerInnen mit Behinderung noch intensiver und gezielter fördern zu können. Die Mehrheit wird als langjähriges Mitglied des Tanzstudios verzeichnet und konnte dadurch schon wertvolle Tanzerfahrungen sammeln.

Der Kultur- und Bildungsverein ist bemüht die begabten KünstlerInnen fortlaufend zu fördern, weswegen auf eine tänzerische Intensivierung mit professionellen GasttänzerInnen, externen ChoreographInnen und internationalen KünstlerInnen großer Wert gelegt wird. Aufgrund dieser engen und tänzerisch anspruchsvollen Kooperation werden die künstlerischen Fähigkeiten und Fertigkeiten jedes einzelnen stets vorangetrieben. Innerhalb der kleinen Kreativgruppe werden neue kreative Bühnenauftritte sowie Tanztheaterproduktionen gemeinsam erarbeitet. Anhand dieser konstruktiven Einflüsse wird versucht, eine Brücke zwischen bestehender Kunstformen und Interpretation des inklusiven Tanztheaters zu schaffen. Mit Hilfe internationaler Unterstützung von TänzerInnen und ChoreographInnen ohne Behinderung entstanden abwechslungsreiche Produktionen und man setzte somit ständig neue Impulse. Durch die internationale Zusammenarbeit mit ChoreographInnen wird auch ein Einblick in andere Kultur- und

Kunstwelten gewährt, wodurch ein Austausch bewirkt wird. Die TanzlehrerInnen sind dazu angehalten, immer wieder neue Kontakte und TanzpartnerInnen zu finden, um diesen Transfer von Inspiration weiterhin bieten und fördern zu können. Die Dance Company erfreut sich über derartige Zusammenarbeiten, da es allen viel Freude und Spaß bereitet. Auch die Ergebnisse am Ende einer solchen Kooperation können sich sehen lassen. Der Erfolg stieg enorm an. Nicht nur im Inland wurde die Öffentlichkeit auf die Dance Company aufmerksam und bekam immer mehr Anfragen und Einladungen für diverse Tanzaufführungen. Auch im Ausland hatten sie die Möglichkeit ihre persönlichen Erfahrungen auszuweiten, indem sie ihr Talent und ihre Bühnenpräsenz unter Beweis stellten. Auftritte in Wien, Baden, Innsbruck, etc. sind längst schon keine Seltenheit, mittlerweile ist die Dance Company auch Europaweit sehr gefragt. Länder wie Spanien, Deutschland, Albanien und Tschechien zählen zu ihren Gastauftrittsländern. Dabei zeigten und präsentierten sie Stücke wie „Moha in Dir“ (2010), „3 Geschichten über Freundschaft“ (2012), „Getrennt – Vereint“ (2014) und „Kein Stück Liebe“ (2016) (vgl. Kultur- und Bildungsverein der Menschen mit und ohne Behinderung 2014).

Anhand dieser öffentlichen Sichtbarmachung wird Tanz als Medium zur Sensibilisierung in Hinblick für die Schaffung einer inklusiven Gesellschaft aber auch für zahlreiche andere aktuelle sozialkritische Themen genutzt.

Unter dem positiven Aspekt, dass die Dance Company mit hochwertigen KünstlerInnen in Berührung kommt und dies zur individuellen Leistungssteigerung beiträgt sowie durch die Kombination gesellschaftspolitischer Themen in Verbindung eines zeitgenössischen Tanztheaters soll die Gesellschaft auf die Relevanz hingewiesen werden. Im Rahmen zahlreicher Auftritte in der breiten Öffentlichkeit, wird den TeilnehmerInnen der Dance Company die Gelegenheit geboten, ihre Persönlichkeit und ihren Ausdruck auf künstlerisch und professionelle Weise in den Mittelpunkt zu stellen. Auf der Bühne selbst rückt die Beeinträchtigung der KünstlerInnen in den Hintergrund. Dementsprechend wichtig erscheint die Grundlage, zukünftig eine Gesellschaft anzustreben und in einer zu leben, in der Vorurteile und Ausgrenzung gegenüber benachteiligten und beeinträchtigten Menschen nicht mehr existieren. Es wird eine Gemeinschaft angestrebt, die befreit ist von Diskriminierung und Aussonderung. Angestrebt wird eine interdisziplinäre Vereinigung verschiedener Stilmittel, Tanztechniken und Darstellungsformen und soll somit als Grenzüberschreitung angesehen werden, mit der ein allgemeines Interesse neuer Kunstformen geweckt werden kann. Mit Hilfe diverser Aufführungen kann ein bedeutender Grundstein für ein schärferes Bewusstsein für künstlerischen Ausdruck von Mensch mit Behinderung initiiert werden. Den TänzerInnen wird Respekt und Anerkennung entgegengebracht. Vor allem wollen sie aber mit ihrer Arbeit einen wichtigen

gesamtgesellschaftlichen und sozialpolitischen Impuls in Richtung gleichberechtigte Gesellschaft einleiten. Heterogenität soll als Chance gesehen werden, die Lernen von und durch andere bedeutet (vgl. Kultur- und Bildungsverein der Menschen mit und ohne Behinderung 2014).

## **7.2 Teilnehmende des Ausbildungsprojekts „Dance Assist“**

Es interessiert uns die Person, der Mensch in seiner Gesamtheit und nicht die Krankheit bzw. die Behinderung (Dinold und Zanin, 1996, S. 17).

Zehn Personen, welche größtenteils der Dance Company angehören sowie ein Gast aus Hamburg nehmen bei der Tanzausbildung zum „Dance Assist“ teil. Die Teilnehmenden sind Menschen mit Lernschwierigkeiten (Down-Syndrom), die jedoch die Freude und die Leidenschaft zum Tanzen und Bewegen entdeckt haben und dies auch in Zukunft anderen vermitteln möchten. Ihre Intention ist es, Bewegungserfahrungen sowie individuelle Sozial- und Selbsterfahrungen aber auch die Ausdrucksmöglichkeiten zu erweitern und begleitend als TanzassistentIn bei Tanzanleitungsprozesse mitzuwirken.

Um Teil der Tanzausbildung sein zu dürfen, mussten allerdings gewisse Kriterien erfüllt werden (siehe Zulassungsvoraussetzungen und Aufnahmekriterien). Derzeit gehen die meisten auch anderen Beschäftigungen nach, jedoch ist deren Ziel und Wunsch sich im Bereich Tanz und Theater weiterzubilden und beruflich tätig werden zu können.

*Was ist die Aufgabe eines/r TanzassistentenIn?*

Als ein/e ausgebildete/r TanzassistentIn ist man befähigt, gemeinsam mit einer Lehrperson Schulklassen/Schulgruppen zu unterrichten. Dabei werden ihnen Tanztechniken gezeigt die der/die Unterrichtende auch gut beherrscht und kann so bei der Erstellung von verschiedenen Choreographien helfend und unterstützend mitwirken.

*Wie wird man TanzassistentIn?*

Eine regelmäßige und wöchentliche Teilnahme an Praxis und Theorieeinheiten ist ebenso notwendig, wie die Mitarbeit und mündliche Beteiligung in den Einheiten selbst. Abgeschlossen wird die Ausbildung am Ende mit einer Prüfung. Dazu ist die Vorbereitung und Erarbeitung einer eigenständigen Choreographie sowie das Anleiten einer Sequenz notwendig, welche vor einem Prüfungskomitee vorgetragen und präsentiert werden muss. In einem weiteren mündlichen Verfahren wird die gewählte Technik sowie das theoretische Basiswissen dazu in einem Gespräch erläutert werden. Werden diese Teilbereiche positiv und zufriedenstellend erbracht, gilt die Ausbildung als abgeschlossen und die Berechtigung als TanzassistentIn in diesem Bereich beruflich tätig zu werden, ist gegeben.

### **7.2.1 Zulassungsvoraussetzungen und Aufnahmekriterien**

- (1) Eine Förderbewilligung der KandidatenInnen entsprechend den gesetzlichen Vorgaben: damit ist der Zuschuss an Pflegegeld, erhöhte Familienbeihilfe oder sonstige Sonderleistungen von einem Amt gemeint.
- (2) Mindestalter: Voraussetzung ist die Vollendung des 20. Lebensjahres.
- (3) Nachweis körperlicher Fitness bzw. Eignung durch eine (sport)medizinische Testung, welche nicht länger als 12 Wochen zurückliegen darf.
- (4) Vorweisen vermehrter Erfahrungen und Kenntnisse im Tanzbereich und verschiedenen Tanzrichtungen.
- (5) Positive Beurteilung des Aufnahmeverfahrens

Sind diese Punkte erfüllt bekommt jede/r TeilnehmerIn im Anschluss ein Formular für die endgültige schriftliche sowie verbindliche Anmeldung zur Ausbildung.

### **7.2.2 Aufnahmeverfahren und Prozedere**

Um, wie vorhin beschrieben, überhaupt Teil und Mitglied der Ausbildung sein zu dürfen, hatten die Teilnehmenden gewisse Kriterien zu erfüllen. Nach der verbindlichen schriftlichen Anmeldung, die bis einschließlich 17. Juni 2017 erfolgen musste, gab es zusätzlich ein persönliches Aufnahmegespräch, welches der/die KandidatIn mit einer Bezugsperson bewerkstelligen durfte. Auch ein praktischer Teil, welcher aus einem Vortanzen bestand, mussten am Dienstag den 20. Juni 2017 präsentiert werden. Die Beurteilung dieses Vortanzens, das jede/r einzelne vor einem Ausbildungsgremium absolvierte, basierte auf folgenden Kriterien:

- Bewegungsgeschicklichkeit gekoppelt mit der gewählten Tanztechnik
- Aufgabenerfassung und Umsetzung
- Präsenz und Kreativität
- Musikalität/Rhythmusgefühl
- Raumgefühl
- Lernwilligkeit
- Teamerfahrung

Eine aufgabenerfassende Umsetzung ist Pflicht um eine positive Abschlussbeurteilung zu erlangen. Während der Ausbildungszeit wird eine ständige und regelmäßige Präsenz der KandidatInnen erwartet und vorausgesetzt. Wichtige Teilaspekte der Ausbildung sind zum einen Rhythmusgefühl und Musikalität und zum anderen auch das Zeigen und Präsentieren

eigener Kreativität. Was allen Anwärtern zum/zur TanzassistentIn von Anfang an beigebracht und auferlegt wird, ist das Nutzen des gesamten Raumes während der tänzerischen Aktivität. Es wird eine Bereitschaft der Lernwilligkeit verlangt. Die Teilnehmenden müssen lernen Vorgaben und Anregungen der Instrukto:innen anzunehmen, zu verinnerlichen und eigenständig umzusetzen. Obwohl das Freitanz ein sehr wertvoller pädagogischer und sozialer Lernschritt für die persönliche und individuelle Entwicklung darstellt, ist es genauso wichtig, im Team zu funktionieren, sich dementsprechend integrieren und an andere anpassen zu können. Vorschläge und Ratschläge anderer anzunehmen, gegenseitiger Respekt und gute Kooperation sind essentielle Merkmale und Eigenschaften die auch später für ein „Teamenteaching“ benötigt werden.

## **7.3 Curriculum**

Ziel dieses Projektes ist es, Menschen mit Lernschwierigkeiten eine Ausbildung im Bereich Tanz anzubieten. Ihnen wird am Ende die Chance geboten einer Tätigkeit im tänzerischen Bereich nachzugehen und/oder auch als TanzassistentIn unterstützend bei Schülergruppen, diversen Unterrichtssequenzen oder beim Erstellen und Erarbeiten von Choreographien mitzuwirken.

### **7.3.1 Ausbildungsinhalte**

Die Ausbildung selbst beinhaltet verpflichtend für alle:

#### Theorie und praktisches Training:

- theoretische Lehrinhalte
- Trainings in verschiedenen Tanztechniken (Old School HipHop, zeitgenössischer Tanz, Kontaktimprovisation, Theater/Schauspiel und künstlerischer Ausdruck)
- Erarbeitung und Entwicklung sowie Repertoire-Proben interner und externer Produktionen

#### Auftritte und Workshops

- Künstlerischer Austausch mit externen KünstlerInnen
- Verpflichtend ist ebenso das Engagement und Teilnahme bei Auftritten mit Kooperationspartnern oder bei Tourneen, Festivals und Produktionen mitzuarbeiten.
- Auch diverse Abhaltungen von Tanz-Workshops gemeinsam mit einem/einer TanzpädagogIn

Die Ausbildung gliedert sich in zwei größere Aufgabenkreise, diese basieren auf Theorie und Praxiseinheiten und gehen über in Auftritte und Workshops. Diese stützen und binden weitere Teilbereiche mit ein. Zum einen umfasst das praktische Training einen bedeutenden Umfang der Ausbildung. Im gleichen Ausmaß, beinhaltet diese auch Theorieeinheiten, diese wirken auf die praktischen Module übergreifend und stellen eine grundlegende Ergänzung dar. In den Trainingseinheiten selbst werden verschiedenste Tanztechniken erprobt und mit theoretischen Lehrinhalten versehen. Old School, HipHop Tanz, Zeitgenössischer Tanz, Kontaktimprovisation zählen zu den „Hauptstilen“, die geschult werden. Auf den künstlerischen Ausdruck wird ebenso Wert gelegt. Der letzte Punkt ist die gemeinsame aber auch eigenständige Erarbeitung und Entwicklung tänzerischer Choreographien sowie Repertoire-Proben interner und externer Produktionen. Der zweite Ausbildungsbereich basiert auf öffentlichen Auftritten und die Mitwirkung bei der Abhaltung mehrere Workshops. Im Vordergrund stehen gemeinsame Kooperationen mit andern TanzkollegInnen und PartnerInnen, um Choreographien, Auftritte und Festivals zu organisieren. Die Abhaltung diverser Tanz-Workshops gemeinsam mit ausgebildeten TanzpädagogInnen kommt den Teilnehmenden besonders zu Gute.

### **7.3.2 Ausbildungsziele**

In Hinblick auf die Ausbildungsziele erlangen die TänzerInnen während ihrer Ausbildung zum/zur TanzassistentenIn, ein grundlegendes Know How und Kenntnisse der Tanztechniken, vorwiegend im zeitgenössischen und im HipHop Tanz Bereich. Ebenso Priorität hat die Kompetenzvermittlung zum Wissen einer selbstständigen Anleitung dieser Tanztechniken für Assistenzeinheiten. Ziel der Ausbildung, die TänzerInnen auf einen zu haltenden Unterricht und/oder auch einzelne Unterrichtssequenzen hinzuführen, wo sie gemeinsam mit anderen TanzpädagogInnen im Team unterrichten sollen. Um das Wissen dieser speziellen Tanztechniken besser verstehen und vermitteln zu können, werden auch ergänzend tanztheoretische Basishintergründe in Sachen bewegungs- und tanzpraktische Studieninhalte in fachlich fundierter und in fähigkeitsgerechter Form adaptiert. Dies soll dementsprechend zu einer komplexen Ausbildung beitragen. Während des Ausbildungsprozesses werden die TänzerInnen dazu angehalten, Bewegungsabläufe nachzuahmen zu illustrieren und auch sachgerecht zu reflektieren. Für ein tieferes Verständnis werden bewegungs- und tanzpraktische Ausbildungsinhalte miteinander verknüpft. Die Ausbildung zielt darauf ab, die Teilnehmenden mit einem kompetenz- und fähigkeitsorientierten Anleitungspotenzial auszustatten und sie für das Mitgestalten von Unterrichtseinheiten in Gruppen zu befähigen.

Die AbsolventInnen der Ausbildung für TänzerInnen zu TanzassistentInnen mit Lernschwierigkeiten

- verfügen über grundlegendes bewegungs- und tanzpraktisches Wissen und Können und sind in der Lage, dieses unter Nutzung eines ausgewogenen Repertoires an Vermittlungsmethoden bei der Gestaltung von Lehr-Lernprozessen im Tanzunterricht adäquat einzubringen,
- verfügen über spezifische Eigenerfahrungen, die ihnen in der Gruppe als Peer-Mitglieder einer unterstützenden Funktion in den Lernprozessen ermöglichen,
- verfügen über ein Repertoire an bewegungsspezifischem Können und motorischen Fertigkeiten in ausgewählten Bereichen der Bewegungs- und Tanzkultur, dass sie im Rahmen von Vermittlungsprozessen anwenden und demonstrieren, aber auch eigenständig verbessern sowie erweitern können,
- sind in der Lage, sich an Reflexionen über Unterrichtsprozesse zu beteiligen und dabei auch SchülerInnen bzw. KollegInnen einzubinden,
- verfügen über das Wissen über die gesundheitsfördernden Effekte von Bewegungs- und Tanzaktivitäten und können dieses bei der Vermittlung berücksichtigen,
- können Weiterentwicklungen der Bewegungs-, Tanz- und Theaterkultur beobachten, sich daraus auch Informationen und Können aneignen und bei der zeitgemäßen Gestaltung ihres Unterrichts einbeziehen,
- verfügen über grundlegende Kenntnisse in gesundheitsorientierter Lebensführung, können sich mit einschlägigen Erkenntnissen kritisch auseinandersetzen,
- können sich im Unterricht und anderen lebenspraktischen Situationen zurechtfinden und ihre Kenntnisse authentisch vermitteln

Um den finanziellen Rahmen abdecken zu können, wird ein monatlicher Beitrag von 70 € pro TeilnehmerIn vorgeschrieben. Das Sozialministerium unterstützt das Projekt ansonsten exklusiv und stellt eine kostendeckende Summe zur Verfügung, ohne der die professionelle Abhaltung der Ausbildung nicht möglich wäre.

## **7.4 Überblick und Aufbau der Module**

- (A) Körper, Bewegung, Gesundheit, Sprache
- (B) Modul Tanztechnik
- (C) Modul Tanztheorie und -geschichte
- (D) Modul Rhythmus, Musik
- (E) Modul Tanzpädagogik, Didaktik, Methodik

Der Modulaufbau beinhaltet fünf Großkapitel die mit einer unterschiedlichen Gewichtung hinsichtlich des Zeitaufwandes und des Arbeitspensums erscheinen. Für einen allgemein besseren Überblick wurde folgende Tabelle erstellt.

*Tabelle 1: Modulaufstellung*

<b>MODULE UND INHALTE</b>		
<i>Kategorie</i>	<i>Modulbeschreibung + Inhalte</i>	<i>Wochenstunden</i>
<b>Modul A</b>	<b>Körper, Bewegung, Gesundheit, Ernährung, Sprache</b>	2 WS
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grundlagen anatomischer Strukturen</li> <li>• Physiologische Abläufe</li> <li>• Sprache</li> <li>• gesundheitsorientierte Lebensführung sowie</li> <li>• bewegungs- und unterrichtsbezogene Anwendung</li> </ul>	
<b>Modul B</b>	<b>Tanztechnik</b>	10 WS
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zeitgenössischer Tanz</li> <li>• HipHop Tanz</li> <li>• Be-Boying</li> <li>• Kontaktimprovisation</li> <li>• Konzipieren eines praktischen Anwendungsrepertoires</li> </ul>	
<b>Modul C</b>	<b>Tanztheorie und –pädagogik</b>	2WS
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Einführung in die Tanzgeschichte und -konzepte</li> <li>• Durchführung spezifischer Vermittlungsansätze</li> </ul>	
<b>Modul D</b>	<b>Rhythmus und Musik</b>	0,5 WS
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anwendung und Bewertung von bewegungs- und unterrichtsbezogenen Rhythmen und Musikstücken</li> </ul>	
<b>Modul E</b>	<b>Didaktik und Methodik</b>	0,5 WS
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anwendung und Vermittlung von unterrichtsbezogenen Ansätzen</li> </ul>	

### **7.4.1 Modulbeschreibungen**

Die zentralen Inhalte der Ausbildung wurden im Kapitel 4.4 grob und tabellarisch aufgelistet und als zusätzliche Ergänzung mit einer kurzen charakteristischen Angabe versehen. In diesem Kapitel werden die einzelnen Modulbereiche nochmals genauer beschrieben, um eine Vorstellung zu bekommen, was die Module im Detail beinhalten, was von den angehenden TanzassistentInnen verlangt wird und nach Beendigung der Ausbildung

fachgerecht angewendet und umgesetzt werden kann. Die Struktur der Module wird jeweils am Ende angeführt.

Tabelle 2: Modulbeschreibungen

<b>A) Körper, Bewegung, Gesundheit, Ernährung und Sprache</b>	
<b>Modulziele</b>	Die AusbildungsteilnehmerInnen
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• verfügen über grundlegendes Wissen über Grundlagen anatomischer Strukturen und physiologische Abläufe</li> <li>• wissen über ihren eigenen Körper Bescheid und kennen die wesentlichsten Funktionen</li> <li>• können grundlegende biomechanische Bewegungsabläufe einfach erklären</li> <li>• kennen allgemeine Trainingsprinzipien und leistungsphysiologische Grundlagen</li> <li>• verfügen über gewisse Grundlagenkompetenzen um die Fachsprache verstehen und sich (sprachlich) verständlich ausdrücken zu können</li> <li>• können grundlegendes Wissen und Fachbegriffe zu Gesundheit und Ernährung wiedergeben</li> <li>• verfügen über grundlegendes Wissen über gesundheitsbewusstes Verhalten und über hygienische Maßnahmen</li> <li>• erkennen die Wichtigkeit und positive Auswirkung von richtigem Ernährungsverhalten in theoretischer und praktischer Form</li> </ul>
<b>Modulstruktur</b>	Wöchentliche Einheiten mit abwechselnden Themen, die aber aufeinander aufbauen
<b>A) Tanztechnik</b>	
<b>Modulziele</b>	Die AusbildungsteilnehmerInnen
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• erarbeiten sich grundlegende Kompetenzen in allen angebotenen Tanztechniken</li> <li>• festigen das Können und die Kompetenz in einer der angebotenen Tanztechnik</li> <li>• können in kurzen und längeren Choreographien als TänzerIn tanzen</li> <li>• bauen sich ein bestimmtes Repertoire an Schritten auf und können dies in Choreographien demonstrieren</li> <li>• erlangen die Fertigkeit Teile einer Unterrichtseinheit und/oder Sequenzen alleine anzuleiten (Bewegungen zu korrigieren) und Schrittabfolgen vorzuzeigen</li> <li>• sind in der Lage kleine Choreographien und Aufwärmprogramme selbst zu erarbeiten</li> <li>• haben die Möglichkeit an Gastspielen teilzunehmen und sich an internen und externen Produktionen zu beteiligen</li> </ul>
<b>Modulstruktur</b>	Praktisches Training und Repertoire, Teilnahme an Auftritten, Partizipative Abhaltung von Workshops und/oder Lecture Demonstrations (gemeinsam mit lehrenden TanzpädagogInnen)

<b>B) Tanztheorie und Tanzpädagogik</b>	
<b>Modulziele</b>	Die AusbildungsteilnehmerInnen
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• werden mit einem Grundlagen Wissen über die wesentlichen historischen Abschnitte und Entwicklung des künstlerischen Tanzes ausgestatte</li> <li>• lernen und kennen unterschiedliche Anwendungsfelder des Tanzes</li> <li>• eignen sich die wesentlichen Strukturmerkmale von Zeitgenössischem Tanz, Hip-Hop Tanz, B-Boying und Kontaktimprovisation an und können diese auch demgemäß identifizieren</li> <li>• kennen bestimmte Werke und können verschiedene Künstler der jeweiligen Tanztechnik zuordnen</li> <li>• können die Verbindung von Struktur und Technik der Tanzstile in der erfassen</li> </ul>
<b>Modulstruktur</b>	Wöchentlich zwei angebotene jeweils einstündige Lehreinheiten zu relevanten Themen mit schriftlichen Unterlagen dazu
<b>C) Rhythmus und Musik</b>	
<b>Modulziele</b>	Die AusbildungsteilnehmerInnen
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• erarbeiten sich ein Grundlagenwissen über Rhythmus, Takt und Musik</li> <li>• Können ein durchgehendes Metrum erkennen und selbst ausführen</li> <li>• Lernen und kennen verschiedene Musikstile</li> </ul>
<b>Modulstruktur</b>	Jeweils 14-tägig eine einstündige Lehreinheit mit schriftlichen Unterlagen dazu
<b>D) Didaktik und Methodik</b>	
<b>Modulziele</b>	Die AusbildungsteilnehmerInnen
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• besitzen über grundlegendes Wissen über Unterrichts- und Vermittlungsformen in den verschiedensten Tanzrichtungen</li> <li>• sind in der Lage eine Unterrichtseinheit und/oder auch Teile/individuelle Sequenzen eigenständig zu planen und umzusetzen</li> <li>• wissen über die zentralen Prinzipien eines methodischen Stundenaufbaus Bescheid und können dies bei der eigenständigen Planung und Durchführung berücksichtigen</li> <li>• können sowohl Grundbewegungsmuster als auch einfache Schrittfolgen erklären und vorzeigen</li> <li>• sind mit verschiedenen Methoden des Übens vertraut</li> <li>• werden mit diversen Methoden des Anleitens vertraut</li> </ul>
<b>Modulstruktur</b>	Alle zwei Wochen zu je einer Lehreinheit statt.

## 7.4.2 Stundenplan der Ausbildung

Das Ausmaß an Wochenstunde der Module wird in einem genauen Stunden bzw. Wochenplan ersichtlich. Die angeführte Tabelle zeigt die Modulauflistung inkl. Zeit pro Tag.

*Tabelle 3: Stundenplan der Ausbildung und genaue Auflistung der inhaltlichen und praktischen Komponenten*

<b>STUNDENPLAN DER AUSBILDUNG</b>			
<b>Tag</b>	<b>Zeit</b>	<b>Thema</b>	<b>Zuständige/r PädagogIn</b>
<b>Montag</b> (Theorie)	15:45 – 16:30	Rhythmus und Musik/ Sprache, Körper und Bewegung (14-tägig)	Lisa Ebner/ Louise Knof
	17:00 – 17:45	Didaktik und Methodik bzw. Körper, Bewegung, Gesundheit und Ernährung	Maria Dinold
	18:45 – 19:30	Theorie/ Geschichte/ Pädagogik Zeitgenössischer Tanz	Hana Zanin
<b>Dienstag</b> (Praxis)	16:00 – 17:30	Trainingseinheit HipHop Tanz	Attila Zanin
	17:30 – 17:45	Freies Üben einstudierter Tänze	
	18:00 – 19:30	Proben und Einstudierung von Repertoire HipHop Tanz	
<b>Mittwoch</b> (Praxis)	16:00 – 17:30	Trainingseinheit Modern Tanz	Hana Zanin
	17:30 – 17:45	Freies Üben einstudierter Tänze	
	18:00 – 19:30	Proben und Einstudierung von Repertoire Modern Tanz	
<b>Freitag</b> (Theorie)	15:15 – 16:00	Theorie/ Geschichte/ Pädagogik HipHop Tanz	Attila Zanin
	16:15 – 17:30	B-Boying	Kirin España

Die Stundentabelle der Ausbildung zeigt eine Intensität von bis zu 15 Stunden pro Woche auf. Die Dauer der Ausbildung beträgt ein Jahr. Insgesamt werden 40 Unterrichtswochen abzüglich Feiertage und Ferien einkalkuliert. Während der gesamten Ausbildungszeit haben sich alle Teilnehmenden an die Anwesenheitspflicht zu halten.

## 7.5 Kompetenzentwicklung und Qualitätssicherung

Neben der tänzerischen Weiterentwicklung sowie Steigerung kreativer und auch sozialer Fähigkeiten und Fertigkeiten der Teilnehmenden, zielt die pädagogische Arbeit darauf ab, den Teilnehmenden die Gelegenheit zu bieten, innerhalb der Studiogruppen Basiskompetenzen des Lebens zu erwerben und diese in einer vertrauten Gemeinschaft vertiefen zu können. Zu diesen Kompetenzen des Lebens werden folgende Werte und Eigenschaften genannt.

- Eingliederung in eine Gemeinschaft
- Regelwerk kennen und sich an diese halten können
- Teamfähigkeit entwickeln
- auf Hygiene und Pünktlichkeit achten
- Frusttoleranz sensibilisieren können sowohl in den Ansprüchen an sich selbst und gegenüber auch bei Geschehnissen in der Gruppe
- Gewinnbringende Erfahrungen bei öffentlichen Auftritten und im Kontakt mit unterschiedlichen gesellschaftlichen Situationen sammeln können

All diese Funktionen in Bezug auf das Leben und den weiteren beruflichen Werdegang, scheinen für viele Mitglieder bereichernde Prozesse zu sein.

Ein bedeutender und zukunftsorientierter Aspekt für ähnliche Ausbildungsangebote ist die Überprüfung und Sicherung der Qualität des Projektes. Die Qualitätssicherung bezüglich der Erfüllung der Ausbildungsziele erfolgt einerseits begleitend durch das pädagogische Team des Vereins „Ich bin O.K.“, andererseits aber auch durch die Kooperation und den fachlichen Austausch mit ExpertInnen der technischen Universität Dortmund sowie der Universität Wien. Fachleute setzten sich diesbezüglich mit der Professionalisierung im Kunstbereich forschend auseinander, die Einzelfälle begleiten und unterstützen. Sowohl die Forschung über fähigkeitsgemischten Tanz als auch die damit einhergehende Erstellung von Professionalisierungsschienen sind weitgehend erst zu erschließende Felder.

Auch die TeilnehmerInnen werden während der Ausbildung anhand der zu Beginn festgelegten Aufnahmekriterien bezüglich ihres Entwicklungsstandes kontinuierlich kontrolliert. Das Ziel ist es, den fachlichen und tänzerischen Fortschritt zu kontrollieren und mit zu verfolgen, sowie bei Bedarf besser auf die persönlichen Bedürfnisse, Stärken und Schwächen der TeilnehmerInnen eingehen zu können.

## **7.6 Geplantes Prüfungsverfahren**

Die Prüfungssituation wird Ende September mit SchülerInnen im evangelischem Gymnasiums angedacht. Drei Teilbereiche werden dem/der AnwärterIn zum Dance Assist abverlangt.

Teil 1) Anleitung von einer (od. mehreren) Übung(en) mit einer Gruppe (Warm – Up Übungen)

Teil 2) Präsentation einer selbst kreierten Choreographie (Dauer ca.1 Minute) – davon muss ein Teil der Gruppe im Anschluss beigebracht werden

Teil 3) Gespräch bzw. Beantwortung von Fragen der Kommission zu Methodik, Einordnung der Tanzstile, Musik etc.

Im Mai/Juni werden die Teilnehmenden diesbezüglich Anleitungsprozesse und Übungen wiederholen und Artikulierungen lernen, wie der Unterricht angeleitet werden soll. Das inkludiert: was wie dabei ansprechen und wofür eine Übung gemacht wird, warum sie gut ist (oder was nicht so gut). Jede/r Teilnehmende ist dazu angehalten sich Sätze und ein Anleitungsschema (Name der Bewegungsfolge > Beginn > Fortsetzung > Ende, mit passender Musikauswahl) zurecht zu legen, welches zu Hause wiederholt und geübt werden kann.

Sie müssen Schrittabfolgen und Techniken erklären und selbst demonstrieren können. Zu Beginn der Ausbildung wurde ihnen gesagt, dass sie aus einer dieser beiden Tanztechniken (HipHop und Zeitgenössischer Tanz) eine choreographische Darbietung und Präsentation erarbeiten müssen. Ein mehrköpfiges Komitee bewertet die dargebotenen praktischen und mündlichen Leistungen. Danach steht einer beruflichen tänzerischen Karriere nichts mehr im Wege.

## **7.7 Ausblick auf mögliche Berufschancen**

Nach erfolgreicher Absolvierung der Abschlussprüfung wird die Berufsfähigkeit als Dance Assist tätig zu sein erlangt. Die Chance auf eine berufliche Tätigkeit wird mit ca. 5 Stunden/Woche – Basis bzw. bei Kooperationspartnern (inklusive Kaffeehaus, inklusives Hotelprojekt, Badeschiff, etc.) eingeschätzt, abhängig von den finanziellen Ressourcen bzw. dem personellen Bedarf der Auftragspartner. Demnach ist der Kultur- und Bildungsverein bemüht passende Kontakte (Schulen, Projekte) zu finden und zu knüpfen.

Anhand weiterer Analysen, stellt die berufliche Arbeit nicht nur einen hohen Stellenwert, sondern auch eine existentielle Bedeutung dar.

Insgesamt werden der beruflichen Tätigkeit fünf bedeutungsvolle Funktionen zugewiesen:

1. Eine aus wirtschaftlicher Sicht eigenständig aufgebaute Existenz basiert auf der Grundlage von sozialer Eigenständigkeit und Unabhängigkeit.
2. Der Erwerb und die Ausführung eines für ihn/sie bedeutungsvollen Berufes stellt eine aktive menschliche und somit anerkannte Mitgliedschaft der Gesellschaft dar. Wäre dem nicht so, würde der/die Betroffene, abgesehen von körperlichen und/oder geistigen Einschränkungen auch ein soziales Defizit erfahren.
3. Der Einstieg ins Berufsleben ermöglicht zum einen eine weitreichende Kontaktmöglichkeit und zum anderen wird der sozialen Isolierung entgegengewirkt.
4. Der/die Betroffene gewinnt die Erfahrung, durch das Leisten und Schaffen eigener Kräfte, dass seine/ihre Existenz einen Sinn ergibt.
5. Zumal ergibt sich durch die berufliche Tätigkeit ein zentrales Bindeglied, welches die psychische Innenwelt mit der äußeren Realität verknüpft. Dies wiederum fördert die personale Entwicklung und stabilisiert die Person – Umwelt – Beziehung enorm. (vgl. Zanin, 2006, S. 88f)

Die tatsächliche berufliche Tätigkeit könnte sich im Falle eines positiven Abschlusses auf circa 5 – 20 Stunden/Woche im Kultur und Bildungsverein „Ich bin O.K.“ oder mit anderen Kooperationspartnern belaufen. Natürlich spielen auch Faktoren wie finanzielle Ressourcen, der Bedarf an personellen TanzassistentInnen des Vereins und den der Kooperationspartner eine tragende Rolle. Gemeinsam mit dem Sozialministerium suchen die Mitwirkenden potentielle Arbeitgeber und berufliche Chancen.

Der Aufgabenbereich der beruflichen Tätigkeit als TanzassistentIn setzt voraus sich 1-2x/Woche sich in bestehenden Tanzkursen mit Menschen mit oder ohne Behinderung zu betätigen und aktiv zu arbeiten. Auch die regelmäßige Beteiligung (mindestens 1x/Monat) an Workshops kommt ebenfalls als potenzieller Aufgabenbereich für begleitende TanzassistentInnen in Frage. Als Ergänzung zur beruflichen Weiterentwicklung gehören auch Auftritte im In- und Ausland dazu. Dabei sollte man sich bei zehn bis maximal fünfzehn Bühnenauftritten aktiv beteiligen. Die Königsdisziplin stellt ein schrittweises Entwickeln eigener Choreographien dar. Dabei gelten vorrangig kreative und einfallsreiche Produktionen für weitere Auftritte zusammenzustellen.

## **8 PRAKTISCH – EMPIRISCHER TEIL**

### **8.1 Einführung in das Forschungsthema**

Seit Beginn des Projektes im September 2017 erfolgte zugleich auch der Start der begleitenden Evaluation. Dabei wurden die Teilnehmenden im Tanzstudio des Kulturvereins „Ich bin O.K.“ während ihrer Ausbildungsphase zum „Dance Assist“, mehrere Wochenstunden über ein halbes Jahr bis einschließlich März 2018 begleitet und beobachtet.

Die Konstellation und Organisation der Ausbildung selbst, so wie sie konzipiert und entwickelt wurde, obliegt ganz dem Vereinsteam des Tanzstudios. Die Genehmigung für die Ausbildung sowie die nötige finanzielle Unterstützung wurden vom Sozialministerium zugesagt. Es war das große Interesse seitens der Eltern einen geringen finanziellen Beitrag zu leisten. Die TanzpädagogInnen waren trotz geringer Honorierung dazu bereit die Aufgabe zu übernehmen.

### **8.2 Schwerpunkte und Themen der Begleitevaluation**

Die Hauptaufgabe und Schwerpunktsetzung der Begleitevaluation bestand darin, die TeilnehmerInnen in ihrem tänzerischen Tun, ihrem Auftreten sowie beim Erfassen und dem Umsetzen des theoretischen Inputs zu beobachten. Auch ihre Sprache/Sprechweise und ihre Lernbereitschaft waren im Blickpunkt von Beobachtungsaufzeichnungen. Zusätzlich sollte ein allgemeiner Überblick über die Ausbildung selbst sowie Eindrücke über deren Sinnhaftigkeit und der Lerninhalte gesammelt und kritisch hinterfragt werden. Im Verlauf des Projektes wurden nicht nur die TeilnehmerInnen befragt, sondern auch deren Eltern bzw. Begleit- und Betreuungspersonen. Weiters werden die Lerninhalte genauer analysiert. Ein zentraler Punkt ist natürlich der Lernerfolg aller TänzerInnen, der wesentlich für den positiven Abschluss der Tanzausbildung ist. Anhand von Beobachtungen und Wahrnehmungen soll festgestellt werden, welche Fortschritte und Kompetenzerweiterungen im tänzerisch-pädagogischen Diskurs bei den Teilnehmenden während der Ausbildung verzeichnet werden konnten. Außerdem sollen auch Aussagen darüber getroffen werden, inwieweit die Ausbildung zum „Dance Assist“, als „Pilotprojekt“ nachhaltig sein kann und eine Chance für den beruflichen Werdegang für Menschen mit Behinderung darstellt. Schließlich zielt diese Ausbildung darauf ab, ein neues realistisches Berufsfeld für Menschen mit Beeinträchtigung zu schaffen. Nicht zuletzt sollte aber die Freude am Tanz und am gemeinsamen Bewegen im Vordergrund stehen und deshalb

erschien es immer wieder begeisternd, welche Motivation und Einsatzbereitschaft sich dahinter verbarg. Speziell das Erforschen und Bewerten der empirischen Fakten und das Miterleben gewisser emotionaler Höhen und Tiefen empfand die Autorin als sehr berührend und bereichernd.

### **8.2.1 Forschungsfrage**

Das Ziel der Evaluationsarbeit ist die Begleitung sowie fach- und sachgerechte Bewertung dieser Tanzausbildung für Menschen mit Lernschwierigkeiten. Im vorgegebenen Zeitrahmen war es das Anliegen, eine erste aussagekräftige Zwischenevaluation über das Ausbildungsangebot treffen zu können.

Die Forschung orientierte sich an folgenden Leitfragen

- Welche allgemeinen/individuellen Fortschritte können bei den Teilnehmenden beobachtet werden?
- Wie wird die Ausbildung angenommen und wie sehen die Bezugspersonen diese?
- Wurde Theorie in Kombination mit Praxis auf ein realistisches Level gesetzt, um das Anforderungsniveau erreichen zu können?
- Inwieweit wird die Ausbildung selbst als ernsthafte Berufschance gesehen?
- Welche Schwierigkeiten sind aufgetreten und wie wurde damit umgegangen?

Das Ziel der Arbeit ist jedoch die Effektivität des Ausbildungsangebotes zu erforschen. Diesbezüglich ergab sich folgende kritisch zu analysierende Hauptfragestellung:

*Wie effektiv und effizient erscheint das Ausbildungsprojekt zum Tanzassistenten/zur Tanzassistentin für Menschen mit Lernschwierigkeiten im ersten Halbjahr und inwieweit sehen die Teilnehmenden die Ausbildung als zukünftiges realistisches Berufsfeld.*

### **8.2.2 Methode(n)**

Während der praktischen und theoretischen Einheiten wurden die TeilnehmerInnen in ihrem tänzerischen Tun, Auftreten, in ihrem Sprechverhalten, ihrer Lernbereitschaft, ihrer Anleitungskompetenz sowie deren Körperwahrnehmung beobachtet. Wöchentlich wurden Stundenprotokolle über besondere Vorkommnisse und den generellen Verlauf der Praxis- sowie Theorieeinheiten verfasst, welche festgelegten Beobachtungskriterien zugeordnet wurden. Anhand eines Gesamteindruckes, konnten Stärken, etwaige Schwächen und mögliche Verbesserungen aufgezeigt und in Bezug zur Effektivität gesetzt werden. Es war

bedeutsam, die TänzerInnen selbst sowie deren Eltern zum Ausbildungsangebot und des organisatorischen Ablaufes zu befragen, weshalb eine Gruppendiskussion als zusätzliche qualitative Erhebungsmethode zweckmäßig erschien. Diese Entscheidung beruhte auf der Annahme, aufschlussreiche Informationen nicht nur über die Fortschritte und Kompetenzerweiterungen zu bekommen, sondern auch die Eltern als Außenstehende des Projektes für subjektive Meinungen, Bedenken und mögliche Kritiken heranzuziehen. Die Einschätzung und das Feedback der Eltern leisteten einen bedeutenden Beitrag für diese Arbeit. Ausbildungskonzepte und deren Qualität ständig neu zu evaluieren, ist heutzutage ausschlaggebend für den weiteren Forschungs- und Entwicklungsstand. Die empirische Ausarbeitung dieser Arbeit eignet sich als Basisgrundlage für eventuelle Nachfolgeprojekte. Daher erschien die Durchführung einer Überprüfung und Sicherung der Qualität sinnvoll.

Die praktische Erarbeitung der Evaluation, wurde mit einer qualitativen Erhebungsmethode durchgeführt. Dazu wurden praktische und theoretische Stundenbeobachtungen sowie eine abschließende Gruppendiskussion eingesetzt. Zusätzlich wurde auch noch eine quantitative Erhebungsmethode in Form eines Feedback-Fragebogens genutzt. Dieser zielte darauf ab, auch die subjektiven Einschätzungen der Entwicklung aller Ausbildungsteile aus der Sicht der TanzpädagogInnen zu erfassen. Als Anliegen dieser Arbeit galt es sowohl Praxis als auch Theorie in einem ausgewogenen Verhältnis darzustellen und alle Teile innerhalb einer Gesamtauswertung zusammenzuführen.

### **8.3 Gruppendiskussion**

Wie bereits angedeutet ist die Meinung, Beobachtung aber auch die Kritik der Eltern genauso wichtig, wie die Einschätzungen, Empfindungen und Wortmeldungen der Teilnehmenden selbst. Mit Hilfe einer Gruppendiskussion konnten Erfahrungen und Sichtweisen aller miteingebunden werden.

In der Einladung zur Gruppendiskussion wurden vier Fragen ausgesendet. Damit sollte den Eltern und den Beteiligten die Möglichkeit eingeräumt werden, sich im Vorhinein mit den Diskussionsfragen auseinanderzusetzen und einen effektiveren und schnelleren Ablauf gestalten zu können.

Zur Diskussionsrunde (am 20.03. 2018) nahmen die TeilnehmerInnen, jeweils eine Begleitperson (meist ein Elternteil) sowie das Leitungsteam (Helga Neira Zugasti, Hana Zanin, Attila Zanin und Maria Dinold) unter der Diskussionsleitung der Autorin teil.

Der Verlauf der Gruppendiskussion war so angedacht, dass zunächst die Eltern/Begleitpersonen zu einer der vorgelesenen Fragen Stellung nimmt und im Anschluss auch die TänzerInnen selbst zu Wort kommen können. Um die vorgesehene Transkription der Wortmeldungen und den Auswertungsprozess zu vereinfachen, wurden die Eltern gebeten sich kurz namentlich vorzustellen. Zusätzlich wurden die Beteiligten darauf hingewiesen die Redezeit pro Fragestellung auf zwei bis maximal drei Minuten zu begrenzen.

Als Auswertungsmethode wurde die strukturierende Inhaltsanalyse nach Mayring (2008) gewählt. Die Gruppendiskussion wird danach als eine Erhebungsmethode beschrieben, welche durch Interaktion mit Gruppenmitglieder Daten gewinnt, wobei der Forscher die Forscherin Thematik und Interesse festlegt (vgl. Lamnek, 1998, S. 27). Es handelt sich mehr um einen „diskursiven Austausch von Ansichten und Argumenten“, der zwischen Gruppenmitgliedern unter Anleitung eines Moderators stattfindet (vgl. ebd., S. 34). Es bietet den Teilnehmenden die Möglichkeit, Gespräche zu modifizieren und offen beantworten zu können (vgl. ebd.). Diese Methode findet bei unterschiedlichen Fragestellungen Einsatz, eignet sich jedoch besonders für die Erhebung von gemeinschaftlichen Einstellungen oder für die Erforschung von Ideologien und Vorurteilen (Mayring, 2016, S. 78). Durch den halbstrukturierten Rahmen des Untersuchungsgegenstandes wird auch den teilnehmenden Personen die Kommunikation erleichtert. Offenheit stellt für Mayring ein wichtiges Kriterium für Befragungen dar (vgl. 2002, S. 68f).

Die erhobenen transkribierten Daten wurden so strukturiert, dass Merkmale einem Kategoriensystem zugewiesen wurden. Nach Bestimmung der Analyseeinheiten wurden die Textstellen mit den wichtigen Inhalten paraphrasiert. Anschließend fand eine Generalisierung der Paraphrasen statt. Im nächsten Schritt wurden jene Paraphrasen gestrichen, die doppelt vorkommen und zusammengefasst. Die neuen Aussagen wurden wiederum in ein Kategoriensystem zusammengefasst. Zum Abschluss wurde das Kategoriensystem mit dem Ausgangsmaterial verglichen.

In diesem Zusammenhang unterscheidet Mayring (2016, S. 115) drei Grundformen bei der Vorgehensweise der qualitativen Inhaltsanalyse.

- 1) Zusammenfassung: Ziel der Analyse, das Material zu reduzieren, sodass die wichtigsten Inhalte erhalten bleiben. Die Abstraktion sollte ein Abbild des Grundmaterials schaffen.

- 2) Explikation: Die Analyse einzelner Textteile sollte durch zusätzliches Material dazu beitragen das Verständnis erweitern und die Textstellen erläutern und erklären zu können.
- 3) Strukturierung: Es gilt bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern und unter festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt zu zeigen oder das Material nach bestimmten Kriterien einzuschätzen.

- *Was seht Ihr als guten Erfolg der bisherigen Arbeit bzw. inwieweit konnte eine Entwicklung / eine Kompetenzerweiterung festgestellt werden.*
- *Welche Probleme/ Schwierigkeiten sind bisher aufgetreten bzw. was war nicht so gut?*
- *Was müsste eurer Meinung nach verändert werden, damit das Projekt erfolgreich ist?*
- *Wie schauen die Zukunftspläne nach Abschluss der Ausbildung zum / zur TanzassistentenIn aus?*

Entsprechend dieser vier Leitfragen ergaben sich folgende Kategorien über:

- erworbene Kompetenzen
- aufgetretene Schwierigkeiten/ Probleme
- Verbesserungsvorschläge
- Zukunftspläne, die die TänzerInnen wie auch die Eltern thematisierten.

Bei der Auswertung selbst wurden bezüglich Datenschutz und Anonymität nur die Anfangsbuchstaben und nicht die vollständigen Namen der TeilnehmerInnen und mitdiskutierenden Personen verwendet.

### **8.3.1 Ergebnisse der Gruppendiskussion**

Die Ergebnisse der Gruppendiskussion werden nach der strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring, chronologisch den vorgegebenen Fragen entsprechend zusammengefasst, dargestellt und mit mehreren Beispielen präsentiert.

#### **Frage 1/Kategorie 1 – beobachtbare Fortschritte / Kompetenzerweiterungen**

Von den Eltern wie auch von den TänzernInnen wurde immer wieder betont und zumeist als erstes Argumente genannt, dass alle mit voller Begeisterung dabei sind und auch gerne zu den Kursen kommen, da es ihnen sichtlich Freude und Spaß bereitet. *VMi: [Aber] das*

*Projekt läuft ja gut an und jetzt fährt er wirklich gerne hin (VMi, II, S. 6, Z. 48-49). MSo: [...] geht auch wahnsinnig gerne in die Kurse (MSo, II, S. 8., Z. 131-132).*

Es scheint, dass das Klima untereinander, unglaublich bestärkend auf alle wirkt und eine gute Energie versprüht, die eine wichtige Komponente darstellt.

*H: [Nein] das ist so eine Energie in dieser Gruppe, die sich gegenseitig verteilt und immer stärkt und überträgt, die wirklich phantastisch ist (H, II, S. 9, Z. 173-174).*

Viele TänzerInnen nehmen nicht nur regelmäßig teil, sondern sehen die Ausbildung als ernstzunehmende Berufung an. Einige schreiben sehr zielstrebig die Unterlagen immer wieder ab, wobei hier die Frage aufgegriffen wurde, ob sie das denn überhaupt verstehen, was sie abschreiben (vgl. MSi, II, S. 8, Z. 162-163), da die Lese- und Schreibkompetenzen aller Teilnehmenden sehr unterschiedliche Niveaustufen aufweisen. Nichtsdestotrotz beschäftigen sie sich auch außerhalb der Kurse mit sämtlichen Theorieunterlagen und bilden auch die eine oder andere Lerngemeinschaft, worüber auch die AusbilderInnen sehr erfreut sind.

*MNi: dass der Ni wahnsinnig gerne in die Kurse geht und das auch wirklich sehr zielstrebig verfolgt (MNI, II, S. 8, Z. 134-135). [Ja] ich find das auch ganz toll, dass sie auch diese theoretische Schulung haben. Da tut sich ganz viel und das ist ganz gut für sie auch (MNI, II, S. 9, Z. 175-176). MSi: [...] aber Fakt ist, offensichtlich beschäftigt er sich damit oder hat da was visualisiert und eine Verbindung mit den Dingen (MSi, II, S. 9, Z. 163-164). MRa: er lernt mit der J zusammen (MRa, II, S. 11, Z. 258). MSo: [...] aber auf jeden Fall ist sie zu Hause sehr akribisch und versucht so wie der Si ihre ganzen Unterlagen ständig durchzuschauen und abzuschreiben (MSo, II, S. 8, Z. 130-131).*

Um zur eigentlichen Frage, der festgestellten Kompetenzerweiterungen zu kommen, gab es auch mehrere Ansichten und Antwortmeldungen, die die Eltern/Begleitperson geschildert haben. Zum einen war oftmals die Begründung, dass sie nicht wirklich Aussagen über Fortschritte und erweiterten Kompetenzen treffen können, da das eher die AusbilderInnen selbst beurteilen und beantworten könnten.

*MSi: Ich kann nicht wirklich etwas beurteilen, was jetzt die Kompetenzen anbelangt, weil ich ja nicht die Arbeit sehe. Aber zu Hause sehe ich, dass er wirklich sehr akribisch immer wieder seine Texte abschreibt und immer wieder sich damit beschäftigt mit den Dingen, die er da hat und auch nach wie vor sehr interessiert daran ist, das auch immer wieder wiederholt, dass er diesen Tanzassistenten macht (MSi, II, S. 6, Z. 77-82). MSo: Das können wahrscheinlich die AssistentInnen und so besser beurteilen [...] (MSo, II, S. 8, Z. 129).*

Die TeilnehmerInnen berichteten selbst, dass sie sich in ihrer Anleitungskompetenz bereits sehr qualifiziert fühlen, was auf ein erweitertes Selbstvertrauen im positiven Sinne hindeutet. Ein Teilnehmer und besonders talentierter junger Tänzer berichtete, dass er sich schon viel sicherer fühle, wenn er Übungen anleitet und dazu spricht, „weil ich bei der Ausbildung gelernt habe wie das zu machen ist!“ (Si, II, S. 7, Z. 103). Ein weiterer tanzbegeisterter junger Mann mit bereits vielfältiger Erfahrung sagte: „Ich fühl mich eher gut, das Unterrichten das macht viel mehr Spaß und mehr Freude. Wenn ich zum Beispiel mit der Daisy einen Tanz lerne, das hat die sofort gelernt von mir. Ich hab's gelernt ich hab's geübt. Auch mit der Steffi gemeinsam; das ist super verschiedene Sachen zu machen“ (Ni, II, S. 9, Z. 187-190).

Auch gut erkennbar war die bereits sensibilisierte methodische und didaktische Herangehensweise der TänzerInnen, da doch schon einige regelmäßig bei diversen Workshops teilnahmen und bei anderen Auftritten und Tätigkeiten mithalfen. Sie könnten auf unterschiedliche Tanzgruppen und Personen reagieren und differenzieren hinsichtlich der Bewegungsfähigkeit und bieten vereinfachte Bewegungsmöglichkeiten und Ausführungen an.

*Si: Ja, wenn einer eine körperliche Behinderung hat, zum Beispiel bei der Tamara, die kenn ich gut, ist kein Problem, sie kann auch oben tanzen (Oberkörper ist gemeint), die Hand nehmen (Si, II, S. 7, Z. 117-119). Es ist noch ein bisschen schwer, weil ich mehr üben üben muss, aber ich will anfangen zu arbeiten (Si, II, S. 8, Z. 123-124).*

Einige Elternteile nannten das positiv auffallende, gesteigerte Selbstbewusstsein ihres Kindes. Es war auch ersichtlich, dass viele DiskussionsteilnehmerInnen sehr stolz auf ihre/ihren angehende/n TanzassistentenIn seien und das als zusätzliches positives Merkmal genannt wurde.

*VMi:[...] er ist direkt stolz drauf und das Selbstbewusstsein hebt sich also, dass er praktisch dort stehen kann und kann sagen, wie man aufwärmt und wie man die Übungen macht, ist das ein positives Ereignis und Ergebnis [und er ist wirklich sehr gerne dabei] (VMi, II, S. 6, Z. 50-52) [...] dieses Selbstbewusstsein, das er hat, haben wir sehr positiv vermerkt (VMi, II, S. 6, Z. 55-56) MMA: Sie sagt immer, ich kann jetzt noch nicht das Licht abdrehen und schlafen, ich muss noch lernen, das macht sie irrsinnig stolz, dass sie genauso wie ihre Geschwister eine Ausbildung macht (MMA, II, S. 14, Z. 376-378).*

Sehr wohl ist auch eine verbesserte Sprech- und Ausdrucksweise zu erkennen, welche dem theoretischen Input und den TanzpädagogInnen zu verdanken sind.

*MMA: Also ich habe das Gefühl, das Sprechen vor der Gruppe, das gibt ihr sehr viel Selbstbewusstsein (MMA, II, S. 14, Z. 384-385). Genau das ist der Fortschritt, dass sich die*

*Ma. traut vor so einer Gruppe zu sprechen (MMa, II, S. 14, Z. 399). Und sie macht auch schon ganze Sätze, das ist toll! (Ha, II, S. 14, Z. 401)*

## **Frage/Kategorie 2 – Probleme/Schwierigkeiten sowie kritische Stellungnahme**

Zumeist wurde angemerkt, dass der theoretische Input viel zu umfangreich und zu komplex sei und daher auch zu Beginn der Ausbildung bei einigen eine Überforderung darstellte. Kritisch wurde auch angemerkt, ob das denn Sinn mache, wenn sie Texte immer wieder akribisch abschreiben. Kritisch von den Eltern angemerkt wurde die Ergiebigkeit des Lernertrages. Es weiß niemand, ob das Geschriebene auch verstanden wird oder einfach nur ein Übertrag von Wörtern und Buchstaben auf ein neues Blatt Papier sei. Zum einen wurde die Sinnhaftigkeit aber auch die Lernweise des ständigen Abschreibens in Frage gestellt. Da viele Eltern zudem Vollzeit berufstätig sind, war die freie Zeit, die ihnen noch blieb sehr begrenzt. Sie können dem Kind nicht „die nötige Unterstützung“ bieten die er/sie möglicherweise brauchen würde, um die theoretischen Unterlagen gemeinsam durchzusprechen und zu wiederholen. Dieser Punkt war Kritik, wie auch zugleich der Wunsch, nach einer weiteren Vereinfachung der Theorieinhalte.

*MNi: Nein das ist für ihn einfach zu viel das alleine zu machen; abgesehen davon, dass er jetzt Fulltime also arbeitet und die Kurse und die Proben, irgendwann ist da keine Zeit mehr keine Energie mehr sich auch hinzusetzen und das zu üben, alleine schon gar nicht, das muss ich schon sagen (MNi, II, S. 8, Z. 136-139). Er würde Unterstützung brauchen, die ich ehrlich gesagt nicht geben kann [...] stößt auf Widerstand, weil er energetisch ausgelaugt ist und ja, bei mir ist die Zeit auch sehr knapp bemessen (MNi, II, S. 8, Z. 144-146). MSi: [...] sitzt und akribisch schreibt, weil ich weiß jetzt nicht, wozu das gut sein soll, weil ich im Prinzip auch nicht weiß, wieviel er davon versteht, was er da abschreibt (MSi, II, S. 8f, Z. 161-163) [...] weil wie dieses Lernen funktioniert, weiß ich einfach nicht (MSi, II, S. 9, Z. 164-165).*

Die AusbilderInnen selbst sehen dies jedoch nicht wirklich kritisch, denn sobald Fragen gestellt werden, können die TänzerInnen, diese auch beantworten, auch wenn die Denkphasen etwas länger dauern. Lernen passiert, das steht außer Frage, aber das „wie es passiert“ bleibt offen und kann nur von den Teilnehmenden selbst beantwortet werden.

*H: Das funktioniert irgendwie. Vor allen Dingen, es funktioniert, weil sie und das ungebrochen seit Beginn mit einer irrsinnigen Begeisterung dabei sind (H, II, S. 9, Z. 166-167) Ha: Es gibt Leute, ja, wo wir sehen, das funktioniert einfach; da finden die auch gemeinsam Wege. Auch sowieso, weil man sich auch auf den größten Teil der Gruppe wie die ist einstellt und das zusammen gestalten (Ha, II, S. 13, Z. 340-342). Sobald, das sehe*

*ich bei vielen, sobald die begonnen haben, an sich zu glauben „Ich schaff das auch!“ und ich kann die Antwort geben und das, ich kann wirklich, dass sie selbst überlegen und wissen – das habe ich bei manchen Tänzern beobachtet (Ha, II, S. 13, Z. 345-347) [...]. Und ich glaube, dass dieser Input eben sozusagen in einem individuellen Output passieren kann (MD, II, S. 14, Z. 370-371) [...].*

Dadurch dass sich viele TänzerInnen außerhalb der Ausbildung in einem zusätzlichen Arbeitsverhältnis befinden und einem Beruf nachgehen, war die dadurch bedingte Doppelbelastung zum Teil sehr spürbar, da auch die Ausbildungsphase selbst eine sehr intensive ist.

*MJo: Ich hab's jetzt insofern so erlebt, schon mit der Doppelbelastung, auch ein bisschen spürbar mit den Auftritten und den vielen Proben, dass ihnen halt nicht wirklich viel Zeit bleibt. Trotzdem kommt sie immer sehr fröhlich nach Hause und ich denke, das ist ein gutes Zeichen (MJo, II, S. 12, Z. 312-315).*

### **Frage/Kategorie 3 – Verbesserungsvorschläge**

Bei den Verbesserungen bezüglich der Gestaltung eines noch erfolgreicherer Projektes waren sich schließlich alle Eltern und Beteiligten einig. Vor allem liege es daran „das Nötige Know-How“ herauszufiltern und in möglichst einfacher Sprache zu vermitteln und zu transportieren. Zum einen sollten sie durch keine Überforderung belastet werden und zum anderen die Lerntätigkeiten selbstständig bewerkstelligen können.

*MNi: Also das ist so eine Grundmeinung von mir, dass dieser ganze Kurs einfach ohne Eltern funktionieren muss. Das Lernen muss ohne Eltern oder ohne außenstehende oder irgendwelche Leute, die das Wiederholen und anregen oder dahinter sind, muss das funktionieren (MNi, II, S. 13, Z. 324-327). [Ich denke] es muss einfach wirklich herausgefunden werden, was ist wirklich absolut notwendig an theoretischen Gerüst – das muss so klar und einfach wie möglich vermittelt werden ohne dass von uns irgendwie das noch zusätzlich geschult werden muss (MNi, II, S. 13, Z. 334-337). MSi: [Ja] die Menge vielleicht, dass man die reduzieren könnte (MSi, II, S. 15, Z. 414). Dass die Überforderung einfach gebremst wird (MD, II, S. 15, Z. 413).*

Die Schwierigkeit liegt daran, Komplexes auf ein angepasstes Niveau „herunterzubrechen“ und so zu reduzieren, dass dennoch ein Basiswissen transferiert werden kann, welches für eine qualitätvolle Ausbildung ausreichend ist. Dieser Prozess war und ist für die AusbilderInnen nicht einfach, daher wurden auch die Informationsblätter der einzelnen Theorieeinheiten ständig erneuert und geschmälert, was einen enormen zusätzlichen Aufwand bedeutete. Zudem kam hinzu, dass trotz drastischer Reduktion und Vereinfachung

gewisse Fachvokabeln den TänzerInnen nicht geläufig waren und sie Schwierigkeiten hatten, diese sinnerfassend verstehen und wiedergeben zu können. Deshalb hat sich Helga die außerordentliche Aufgabe gemacht ein „Fremdwörterbuch“ für die Teilnehmenden anzufertigen, welches alle schwierigen Begriffe beinhaltet und mit einfachen Erklärungen versehen wurde. Jederzeit können die Teilnehmenden auf dieses zurückgreifen und das Fachvokabular nachschlagen, sofern sie es für Erklärungen und Anleitungen benötigen.

#### **Frage/Kategorie 4 – Zukunftspläne der TänzerInnen**

Die Abschlussfrage galt vorwiegend allen TänzerInnen, zu der sie offen über ihre Zukunftspläne berichten sollten. Wie die Ergebnisse zeigen, scheinen sich alle TeilnehmerInnen vorstellen zu können, in naher Zukunft als TanzassistentIn beruflich tätig zu werden. Bezüglich Klientel (Erwachsene oder Kinder, Jugendliche) teilen sie durchaus gemischte Meinungen. Allen jedoch scheint es ein Anliegen zu sein, mit gleichgesinnten, d.h. Menschen mit Down-Syndrom, kooperieren zu wollen. *Si: Alle unterschiedlichen, Menschen ohne Behinderung, Menschen mit Down-Syndrom, alle! Das ist meine Zukunft! (Si, II, S. 17, Z. 511-512). Mi: Ja kleine Kinder wären mir lieber, aber ich kann auch alle (Mi, II, S. 18, Z. 535). Ein Teilnehmer würde gerne „Jugendliche bis Erwachsene“ (H, II, S. 18, Z. 542) unterrichten wollen.*

Es war überzeugend zu sehen, dass es ihnen darum geht der breiten Öffentlichkeit zu zeigen, dass sich keiner aufgrund einer Beeinträchtigung verstecken muss und jeder Tanzen bzw. auch vermitteln kann.

Für viele scheint es ein echter Traumjob zu sein, da ihnen das Tanzen sehr am Herzen liegt und es sich als große Leidenschaft erwiesen hat. Selbst kommentieren sie, dass auch Menschen mit Down-Syndrom viele Fähigkeiten und Talente besitzen. Deswegen sollten auch sie die Chance haben, diesem Beruf nachgehen zu können.

*Jo: Ja, das ist mein Traumjob, weil es mir auch sehr viel Spaß macht eigentlich. Seitdem ich hier angefangen hab, beispielsweise habe ich sehr viele Freundinnen hier (Jo, II, S. 17, Z. 494-495) [...]. Si: Ja, das ist meine Zukunft, weil ich würde gerne die Menschen unterrichten, auch Menschen mit Down-Syndrom. Ich habe viele Fähigkeiten. Menschen mit Down-Syndrom haben viele Fähigkeiten (Si, II, S. 16f, Z. 482-482) [...]. Sw: [Eher Erwachsene!] Ich habe so eine Denkwelt, so eine Art, wo ich selber in Verbindung mit der Schauspielschule was aufführen kann oder anleiten könnte (Sw, II, S. 18, Z. 530-531). Ma: Yoga möchte ich machen (Ma, II, S. 18, Z. 521). Ein Teilnehmer berichtete, er freue sich auf die Berufsausübung und mit Kindern zusammenarbeiten zu können. *Für mich und für die Kindergruppe, wenn ich wohin geh', da fühle ich mich eher gut. Ich freu mich immer mit**

*den Kindern zu unterrichten, weil ich bin bald Lehrer, aber da muss ich noch warten (Ni, II, S. 9, Z. 197.199). Für mich ist das auf jeden Fall unglaublich ernst (Ni, II, S. 10, Z. 205).*

Es ist eine unglaublich starke Community daraus geworden, die sehr viel Potenzial aber auch Talent mitbringt und die die Freude des Tanzes transportieren kann.

Auch die Autorin, kann sich als angehende Lehrkraft eine Zusammenarbeit mit den TanzassistentInnen vorstellen und würde sie in den Sportunterricht integrieren wollen, da sie selbst gerne Tanzstunden gestaltet. Nicht nur für die TänzerInnen ist dieses Projekt unglaublich bereichernd und aufregend, sondern auch für die SchülerInnen ist es eine neue Erfahrung sich dem Thema einer inklusiven Pädagogik annähern zu können. Nicht nur PädagogInnen müssen sich für die inklusiven pädagogischen Maßnahmen öffnen, sondern auch den SchülerInnen müssen wir diesen Zugang ermöglichen, indem gezeigt wird, wozu Inklusion im Stande ist und was damit geschaffen werden kann.

## **8.4 Ergebnisse der Fragebögen**

Zur Erweiterung der Evaluationsmethode wurden auch Fragebögen an die unterrichtenden fünf TanzpädagogInnen ausgegeben. Das Ziel dieser Feedback Fragebögen war, die subjektiven Eindrücke der TanzpädagogInnen über die individuelle Entwicklung der TeilnehmerInnen zu eruieren. Ein Fragebogen musste für jede/n einzelne/n TeilnehmerIn ausgefüllt werden.

Der Fragebogen war sehr einfach konzipiert. Es waren drei anzukreuzende Antwortmöglichkeiten vorgegeben, wovon aber immer nur eine einzige gewählt werden durfte, um als gültig in die Bewertung einfließen zu können. Insgesamt war der Fragebogen mit 10 Fragen (siehe Anhang IV) versehen und für jedes Modul wurde je ein Exemplar für jede/n TeilnehmerIn ausgefüllt. Im Auswertungsprozess wurde jedes Modul aufgelistet und die Antworten miteinander verglichen und zusammengetragen. Die Auswahlmöglichkeiten der Antworten wurden mit einem Zahlenwert (Sammlung der angekreuzten Antworten) vermerkt. Durchgeführt wurde der Fragebogen Anfang März 2018 von der/m jeweiligen AusbilderIn. Die genaue Auswertung wird in diesem Kapitel ersichtlich.

Bevor auf die einzelnen Fragen und Themeninhalte eingegangen wird, muss angemerkt werden, dass die erste Fragestellung bezüglich Anwesenheit von den TänzernInnen, ausschließlich, egal welches Modul es betraf, mit „regelmäßig“ beantwortet wurde, weswegen diese Frage bei den einzelnen Modulauswertungen nicht mehr berücksichtigt und nur innerhalb der Gesamtbeurteilung aufgegriffen wurde. Dasselbe gilt auch für die Fragestellung 9, welche die Kooperation innerhalb der Gruppe erfasste. Die Beantwortung

dieser Frage ist ebenfalls hoch positiv aufgefallen. Die Mehrheit empfindet die Kooperationsbereitschaft innerhalb der Gruppe „hoch“.

Die nachstehenden Modulaufstellungen zeigen nun die jeweiligen Auswertungen der Fragebögen. Dazu wurde die Fragestellung pro Modul angeführt und mit Zahlenwerten versehen. Diese sagen aus, wie viele Personen sich für eine der drei Antwortmöglichkeiten entschieden haben. Innerhalb der Auswertung wurden diese zusammengefasst, aufgelistet und die folgenden Wertetabellen erstellt.

### **8.4.1 Modul: Körper, Bewegung, Gesundheit/Didaktik und Methodik**

Frage 2: Mitarbeit in den Einheiten

- Sehr interessiert: 5
- Interessiert: 3
- Wenig interessiert: 2

Frage 3: Anwendung von Wissen und Praktischen Elementen in den Übungssituationen

- Selbstständig: 3
- mit Hilfe: 5
- Wenig: 2

Frage 4: Absolvierte Assistenzeinheiten

- Für fast alle wurde dem keine Stellung gegeben (weil meist unbekannt)

Frage 6: Fähigkeit auf Fragen verbal/nonverbal Auskunft zu geben

- Gut: 4
- Mittel: 3
- Wenig: 3

Frage 7: Beschäftigung mit den Lernunterlagen außerhalb des Unterrichts

- Regelmäßig: 3
- Gelegentlich: 6
- Gar nicht: 1

Frage 8: Umsetzung von Anweisungen:

- Passend: 5
- Mit Hilfe: 4
- Schwierig: 1

Frage 10: Umgang mit stressigen oder Konflikt-Situationen

- Adäquat: 4
- Braucht Hilfe: 4
- Überfordert: 2

### **8.4.2 Modul: Zeitgenössischer Tanz**

Frage 2: Mitarbeit in den Einheiten

- Sehr interessiert: 10

Frage 3: Anwendung von Wissen und Praktischen Elementen in den Übungssituationen

- Selbstständig: 3
- mit Hilfe: 5
- Wenig: 2

Frage 4: Absolvierte Assistenzeinheiten

- Jeder/e gab an bereits bei mehreren Assistenzeinheiten beteiligt gewesen zu sein.

Frage 6: Fähigkeit auf Fragen verbal/nonverbal Auskunft zu geben

- Gut: 5
- Mittel: 5

Frage 7: Beschäftigung mit den Lernunterlagen außerhalb des Unterrichts

- Regelmäßig: 6
- Gelegentlich: 3
- Gar nicht: 1

Frage 8: Umsetzung von Anweisungen:

- Passend: 6
- Mit Hilfe: 4

Frage 10: Umgang mit stressigen oder Konflikt-Situationen

- Adäquat: 3
- Braucht Hilfe: 4
- Überfordert: 3

### 8.4.3 Modul: HipHop

Frage 2: Mitarbeit in den Einheiten

- Sehr interessiert: 2
- Interessiert: 8

Frage 3: Anwendung von Wissen und Praktischen Elementen in den Übungssituationen

- Selbstständig: 3
- mit Hilfe: 7

Frage 4: Absolvierte Assistenzeinheiten

- Für die Hälfte der Personen wurde angegeben, an mehreren Assistenzeinheiten teilgenommen zu haben und vier davon waren zumindest bei einer beteiligt. Nur eine Person habe keine Assistenzeinheit geleistet.

Frage 6: Fähigkeit auf Fragen verbal/nonverbal Auskunft zu geben

- Gut: 4
- Mittel: 4
- Wenig: 2

Frage 7: Beschäftigung mit den Lernunterlagen außerhalb des Unterrichts

- Regelmäßig: 3
- Gelegentlich: 7

Frage 8: Umsetzung von Anweisungen:

- Passend: 4
- Mit Hilfe: 5
- Schwierig: 1

Frage 10: Umgang mit stressigen oder Konflikt-Situationen

- Adäquat: 1
- Braucht Hilfe: 8
- Überfordert: 1

#### **8.4.4 Modul: Stimme, Sprache**

Frage 2: Mitarbeit in den Einheiten

- Sehr interessiert: 5
- Interessiert: 4
- Wenig interessiert: 1

Frage 3: Anwendung von Wissen und Praktischen Elementen in den Übungssituationen

- Selbstständig: 6
- mit Hilfe: 2
- Wenig: 2

Frage 4: Absolvierte Assistenzeinheiten

- Über drei Personen wurde dazu angegeben mehrere Assistenzeinheiten absolviert zu haben.

Frage 6: Fähigkeit auf Fragen verbal/nonverbal Auskunft zu geben

- Gut: 2
- Mittel: 5
- Wenig: 3

Frage 7: Beschäftigung mit den Lernunterlagen außerhalb des Unterrichts

- Regelmäßig: 5
- Gelegentlich: 5

Frage 8: Umsetzung von Anweisungen:

- Passend: 7
- Mit Hilfe: 2
- Schwierig: 1

Frage 10: Umgang mit stressigen oder Konflikt-Situationen

- Adäquat: 8
- Braucht Hilfe: 1
- Überfordert: 1

### 8.4.5 Modul: Musik, Rhythmus

Frage 2: Mitarbeit in den Einheiten

- Sehr interessiert: 8
- Interessiert: 1
- Wenig interessiert: 1

Frage 3: Anwendung von Wissen und Praktischen Elementen in den Übungssituationen

- Selbstständig: 7
- mit Hilfe: 2
- Wenig: 1

Frage 4: Absolvierte Assistenzeinheiten

- Diese Frage ist offengeblieben.

Frage 6: Fähigkeit auf Fragen verbal/nonverbal Auskunft zu geben

- Gut: 6
- Mittel: 3
- Wenig: 1

Frage 7: Beschäftigung mit den Lernunterlagen außerhalb des Unterrichts

- Frage wurde ebenfalls nicht beantwortet. Der Grund sind keine zur Verfügung stehenden Lernunterlagen (praktisch orientiert)

Frage 8: Umsetzung von Anweisungen:

- Passend: 7
- Mit Hilfe: 3

Frage 10: Umgang mit stressigen oder Konflikt-Situationen

- Adäquat: 4
- Braucht Hilfe: 3
- Überfordert: 3

### 8.4.6 Resümee

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass gemäß den Fragebögen alle TeilnehmerInnen die theoretischen Grundlagen als interessant empfinden und sie sehr neugierig und aufgeschlossen sind Neues dazuzulernen. In den einzelnen Modulen, versuchen sie stets sich durch aktive Mitarbeit in den Unterricht einzubringen, was aus der genauen Auflistung sehr gut erkennbar ist. Ihr fortgeschrittenes Wissen von praktischen Elementen können die meisten selbstständig in den Übungssituationen präsentieren, nur ein kleiner Teil benötigt außenstehende Hilfe, um sich sicher zu fühlen. Wie schon aus der Gruppendiskussion erkennbar war, haben alle schon zumindest einmal bei einem oder sogar bei mehreren Assistenzeinheiten (in Form von Workshops, Schülergruppen in Schulen, diverse Kurse, Auftritte, etc.) teilgenommen. Dabei handelt es sich vorwiegend, um HipHop oder zeitgenössische Tanzeinheiten die von den TänzerInnen unterstützt und begleitet wurden. Es wird jedoch ersichtlich, wo der/die TänzerIn noch Probleme in der Anwendung und praktischen Umsetzung gewisser Übungssituationen hat. Geht es um die verbale/nonverbale Beantwortung gestellter Fragen, gehen die Empfindungen und Meinungen der TanzpädagogInnen etwas auseinander. Durch die ungleichen Sprachkompetenzen der TeilnehmerInnen ergeben sich Unterschiedlichkeiten hinsichtlich aktiver verbaler Teilnahme. Ein zusätzlicher Aspekt resultiert möglicherweise aus den oftmals zu komplexen theoretischen Fachbegriffen, weshalb die Streuung in dieser Auswertung zum Teil sehr groß ist. Auch der Umgang mit stressigen oder Konfliktsituationen scheint einige zu überfordern. Jedoch konnte festgestellt werden, dass die angehenden TanzassistentInnen sehr stark miteinander kooperieren und sich gegenseitig bei Anleitungen und Übungssituationen unterstützen. Deutlich wird auch die Auseinandersetzung mit den Lernunterlagen außerhalb des Unterrichts. Hier finden sich auch unterschiedliche Angaben der Teilnehmenden. Da die Ausbildungszeit sehr anspruchsvoll ist, bleibt zu Hause oftmals wenig Zeit sich dem theoretischen Teil erneut zu widmen. Gelernt wird vorwiegend am Wochenende. Ein weiterer Grund könnte die Müdigkeit oder vorhandenes Desinteresse im jeweiligen Modul sein.

Laut den Beobachtungen der Autorin ging hervor, dass der theoretische und der praktische Teil miteinander korrelierten und sich stets ergänzten. Erstaunlich war die Kenntnisnahme, wie die TanzpädagogInnen übergreifend Vernetzungen und Verknüpfungen herstellen konnten. Außer Frage steht jedoch, wie viel Aufwand und Geduld dahintersteckt. Das ständige Wiederholen, das Reflektieren, das Beobachten anderer Tanzsequenzen, das Anleiten, das immer größere Potenzial, was daraus gewonnen wurde, scheint sich definitiv bezahlt gemacht zu haben. Offensichtlich ist, dass die Ausbildungszeit anstrengend und kräfteraubend ist, warum gegen Ende der Unterrichtseinheit die Konzentration nachlässt

und sich Müdigkeit bemerkbar macht. Nichtsdestotrotz gehen alle nach wie vor gerne zu den Kursen da ihnen die Ausbildung mit dem Ziel ein/e TanzassistentIn zu werden so viel Kraft und Energie verleiht, dass die Strapazen gerne in Kauf genommen werden. Faszinierend sind ihre Leistungen und der starke Zusammenhalt innerhalb der Gruppe.

Obwohl die Auswertung teilweise in alle Richtungen streut, ist eine positive Tendenz dahingegen zu erkennen, dass die theoretische Auseinandersetzung einen wesentlichen Beitrag für das Grundverständnis des Anleitens und der Ausdrucksweise bietet.

## **8.5 Ergebnisse der Beobachtungen**

Im September 2017 startete ich, die Autorin, mit meiner wöchentlichen Begleitung und Beobachtung der Probandengruppe im Kulturvereins „Ich bin O.K“ während ihrer Ausbildungsphase zum „Dance Assist“. Jede Woche nahm ich ebenso wie die Teilnehmenden an den Praxiseinheiten aber auch an einzelnen ausgewählten Theorieeinheiten teil, um mir ein umfassendes Bild von der Ausbildung und deren Inhalte machen zu können. Speziell konnten vier Beobachtungskriterien ausgewählt werden. Die Beobachtungen sowie Aufzeichnungen wurden bis einschließlich März 2018, das ergibt einen Zeitraum von sieben Monaten, durchgeführt, protokolliert und zusammengefasst.

Mit Hilfe dieser evaluationsbasierten Begutachtung soll die praktische Zusammenarbeit und Standpunkte erlebter Erfahrungen und Eindrücke erfasst werden, die während der Ausbildung wahrgenommen wurden und als wertvoll und beitragend erschienen. Das Ausbildungsprojekt zeigt, dass Tanzen sowohl fordernd aber auch fördernd auf Menschen mit Lernschwierigkeiten wirkt und sich bereits im kindlichen Alter positiv auf die körperliche Bewegung und in Folge auch auf die geistige Entwicklung auswirkt. Zusätzlich wird versucht, einen gesellschaftlich wichtigen Beitrag zum Verständnis des Inklusionsbegriffes zu geben.

Das Grundgerüst jeder Praxiseinheit war so aufgebaut, dass immer mit einem Begrüßungs- und Namensspiel begonnen wurde. Folgend wurden beliebige Stretching- und Aufwärmübungen durchgeführt. Grundübungen wurden wiederholt, anderes ausprobiert und die Stunde ging über in einen Choreographieaufbau. Ein sehr zentraler Teil ist auch das sogenannte Freitanzen, in dem sich die TänzerInnen zu einem beliebigen Musikstück frei und kreativ bewegen können. Nach dem Freitanzen wurde den TeilnehmerInnen meist eine 15-minütige Pause eingeräumt. Abschließend wurden bestehende Aufführungen geprobt und/oder Neues einstudiert. Der letzte Teil wurde dazu verwendet, Auftritte durchzuspielen und einzelne Stücksequenzen wieder aufzufrischen.

Als ich zum ersten Mal in das Tanzstudio kam, wusste ich nicht, was mich erwarten würde und welche talentierten jungen Persönlichkeiten ich da vorfinden und kennenlernen durfte. Das entspannte Klima trug zu einer förderlichen Lernumgebung bei, was auch die Teilnehmenden sehr zu schätzen wussten. Während der praktischen als auch in den theoretischen Einheiten wurde viel gelacht, was wiederum sehr auflockernd auf die TänzerInnen wirkte. Sehr positiv auffallend war die familiäre Atmosphäre untereinander. Viele kennen sich bereits aus früheren Tanzzeiten und sind dadurch sehr eng miteinander befreundet. Schnell wurde man in nette Gespräche verwickelt und wurde Teil dieser besonderen Gemeinschaft. Durch diese enge und intensive Zusammenarbeit mit den TänzerInnen und TanzpädagogInnen bekam ich einen sehr intensiven und direkten Einblick, wodurch mir die Arbeit und die wöchentliche Beobachtung zusätzlich leichter fielen. Ich bin sehr froh, Teil dieses tollen Projektes gewesen zu sein und stolz sagen zu können, die KünstlerInnen auf ihrem Weg in ein neues Berufsleben begleitet zu haben.

Nach der Anwesenheitskontrolle stellten sich alle TänzerInnen im Kreis auf und stimmten sich mit einem Namensspiel auf die Tanzeinheit ein. Immer wieder wurden diesbezüglich andere Variationen ausprobiert und besprochen, um den angehenden TanzassistentInnen mehr Möglichkeiten aufzuzeigen, welche sie dann später auch gruppenangepasst umsetzen können. Es wurde immer wieder betont, dass es bei neuen Gruppen/ Workshop-TeilnehmerInnen wichtig sei, zunächst einfachere Varianten anzuwenden. Zum einen sollte sich die Gruppe erstmal kennenlernen können und Überforderungen stets zu vermeiden. Hana und Attila gaben ihnen auch viele Tipps bezüglich des organisatorischen Rahmens. Da nicht immer eine gerade Personenanzahl pro Gruppe vorhanden war, mussten gemeinsam Lösungen für die Umsetzung der Spiele, die eigentlich Spielpaare voraussetzten, gefunden werden. Die TanzpädagogInnen wiesen die angehenden AssistentInnen darauf hin, dass die Bewegungen an das Alter der SchülerInnen oder Workshop-TeilnehmerInnen angepasst werden müssen.

Es wurde darauf geachtet, Theorie und Praxis zu verbinden und ergänzend jeweils in die konträre Ausbildungseinheit einfließen zu lassen. Daher fanden sich z. B. Grundlagen aus der Anatomie in Tanzspielen wieder. Um die Begrifflichkeiten anschaulicher werden zu lassen, wurden diese im Stopp-Tanz-Spiel aufgegriffen. Dabei mussten immer zwei Personen, sobald die Musik beendet wurde, die gleiche Körperstelle (Hüfte, Ellenbogen, Knie, etc.) verbinden. Somit konnten die anatomischen Begriffe des Körpers wiederholt und folglich leichter gemerkt werden.

Im weiteren Ablauf wurde ein Warm-Up Programm durchgeführt um Verletzungen vorzubeugen. Wichtig erwies sich dabei, dass die Übungen eine logische Abfolge beinhalteten. Der Rahmen dieses Settings musste allerdings zuerst hergestellt werden, was

zu Beginn der Ausbildung sehr viel Zeit in Anspruch nahm. Die Aufstellung, die Haltung, die Position, der Fokus und die Atmung wurden immer wieder angesprochen und erprobt, denn dies war Basis jeder tänzerischen Aktivität. Es wurden immer wieder Assoziationen hergestellt, um den TeilnehmerInnen Lernprozesse zu erleichtern. Beispielsweise wurde die richtige hüftbreite Fußposition mit zwei Fahrstreifen einer Autobahn verbunden, dies konnten sich die TänzerInnen gut merken. Die Übungen wurden vorgezeigt und mit einfachen Beschreibungen und Hinweisen versehen. Die angehenden TanzassistentInnen versuchten sich diese Anmerkungen und Sprechformulierungen zu merken, um diese bei Übungsanleitungen in eigenen Worten wiedergeben zu können. In jeder Tanzeinheit durften mehrere Teilnehmende Übungen aus dem bereits erprobten Repertoire anleiten. Bei Korrekturen gewisser Übungen reichte oft die verbale Kommunikation seitens der TanzpädagogInnen nicht aus, daher wurden die TänzerInnen oftmals durch eine aktive Lenkung in die richtige Position geführt. Es ist wichtig die Übung in ihrer Richtigkeit zu spüren und ausüben zu können, um die Tipps und Anmerkungen verinnerlichen und wiedergeben zu können. Zwischendurch wurden immer wieder viele Erklärungen gegeben und auf die theoretische Basisgrundlage verwiesen. Nach der Ausführung der Grundübungen und kurzen Choreographie-Sequenzen freuten sich die TänzerInnen auf den Freitanz. In jeder praktischen Tanzeinheit bestand die Möglichkeit, selbst Einstudiertes oder Spontanes zu einer von ihnen gewählten Musik zu präsentieren. Dieser Teil förderte die Kreativität und das Körperwahrnehmungsgefühl. Der Fokus lag darauf, neue Bewegungen in das Musikstück zu integrieren und alle Ebenen des Raumes zu nutzen, abgesehen davon sollten die Bewegungen auch der Musik entsprechend sein. Nach jeder Tanzpräsentation wurde eine kurze Feedbackrunde abgehalten und das Gesehene besprochen sowie Lob oder Kritik und Verbesserungsmöglichkeiten angemerkt. Reflexive Phasen stellten somit einen wichtigen Bestandteil prozesshafter Bewertungen dar, die die Teilnehmenden zu lernen haben. Nach der Pause wurden Aufführungen und Choreographien (wie „Kein Stück Liebe“) wiederholt oder Neues („Modeschau“, „Mein Bruder Pal“) einstudiert.

Folgenden Beobachtungskriterien wurden zur Analyse der Entwicklungen ausgewählt:

- Körperwahrnehmung
- Kreativität
- Sprache
- Anleitungskompetenz

### **8.5.1 Körperwahrnehmung**

Aufgrund dieser intensiven Tanztechnischulung konnte eine Verbesserung der Körperwahrnehmung innerhalb dieser Zeit verzeichnet werden. Die TänzerInnen wissen, wie Übungen richtig ausgeführt werden und worauf es ankommt. Sie spüren sich selbst und den Körper besser und achten mehr darauf, was der Körper sagt und tut. Durch die Moduleinheit Körper, Bewegung und Gesundheit, wo auch der Anatomie ein bedeutender Wert zugemessen wurde, wurde ihnen viel an theoretischem Wissen vermittelt und beigebracht. Durch diese Schulung und Auseinandersetzung mit dem eigenen Bewegungsapparat wurde auch der Blickwinkel zum Körper ein anderer. Zum einen bewusster aber auch tiefgründiger.

Ihnen beim Tanz zuzuschauen, wie sie Gefühle durch körperlichen Bewegungen ausdrücken und den eigenen Körper in Szene setzen konnten, wurde durch die laufenden Beobachtungen bestätigt. Im Rahmen diverser Spiele, wo es darum ging in verschiedene Rollen zu schlüpfen und umzusetzen, bewiesen sie, dass diese positive Körperwahrnehmung wesentlich entwickelt werden konnte.

### **8.5.2 Kreativität**

Die Kreativität stand nicht nur beim Freitanzen an oberster Stelle, sondern auch bei diversen Übungsabläufen. Immer wieder wurden neue Grundschriffe durch eine/n TanzpädagogIn gelehrt und die TänzerInnen hatten im Anschluss die Möglichkeit diese Übung auszubauen und mit anderen Bewegungen und Schritten zu kombinieren. Diese neuen Bewegungskombinationen durften der restlichen Gruppe präsentiert werden. Alle übrigen TeilnehmerInnen versuchten diese im Anschluss nachzutanzten. Auch bei Aufwärmübungen im Kreis konnten sie ihrer Kreativität freien Lauf lassen und zeigen was sie soweit erlernt hatten, solange dies der Aufgabenstellung entsprach. Die Teilnehmenden erwarben ein immer größeres Bewegungsrepertoire, aus dem sie für zukünftige Choreographien schöpfen können. Innerhalb der Aufwärmphase war es den TänzerInnen erlaubt, eigene Ideen und neue Übungen miteinzubringen. Es wurde jedoch auch die Wichtigkeit hervorgehoben, dass diese von der Übungsleitung richtig demonstriert und mit korrekten Anmerkungen wiedergegeben wurden. Auch die PädagogInnen selbst gaben immer wieder Aufgaben, die innerhalb der Gruppe (zwei bis drei Personen) gelöst und Umsetzungsmöglichkeiten gefunden werden mussten. Kreativität hat im Tanz einen hohen Stellenwert damit der Tanz immer wieder neue Ausdrucksweisen erfährt. Die angehenden TanzassistentInnen offenbarten sich als sehr ideenreich und phantasiebegabt.

### **8.5.3 Sprache**

Durch die intensive und ausführliche Auseinandersetzung mit theoretischen und praktischen Inputs konnten innerhalb der Ausbildungszeit große sprachliche Erfolge erzielt werden. Durch diese Schulung konnte bei vielen der Wortschatz und das Sprechverhalten kontinuierlich verbessert und ausgeweitet werden. Gespräche konnten anfänglich schwer mitverfolgt werden. Bis zum Ende der Beobachtungsphase hatte sich dies verändert, da viele praktische Möglichkeiten geboten wurden, sich mitzuteilen. Durch die vermehrten sprachlichen Kompetenzen hob sich auch das Selbstbewusstsein, wodurch die Leute kommunikationsfreudiger auftraten. Der Glaube an sich selbst, lockte sie allmählich aus der Reserve und je öfter sie sich traute zu sprechen und mitzuarbeiten, desto besser wurden auch der Wortschatz und die Sprechweise. Es sollte in ganzen Sätzen gesprochen werden und auch die Lautstärke ihrer Ausdruckweise sollten schrittweise dem Raum und dem Publikum angepasst werden. Mit einhergehender Erweiterung der Sprachkompetenzen wurden auch strengere Kritiken untereinander als gut empfunden.

### **8.5.4 Anleitungskompetenz**

Zurückblickend wie sich die Anleitungskompetenzen von Beginn an bis zum Ende der Beobachtungsphase jedes/jeder Einzelnen entwickelte, ist als der größte beobachtbare Fortschritt zu verzeichnen. Durch das ständige Üben, das wachsende Zutrauen sich mitzuteilen, über den eigenen Schatten zu springen, sich auszuprobieren, sich neu entdecken und erfinden zu können mit dem gemeinsamen Ziel „Dance Assist“ zu werden, wurde ein großer Sprung geschafft. Das gesteigerte Selbstvertrauen, welches eng mit dem Ehrgeiz, die Ausbildung schaffen zu wollen gekoppelt war, war erfreulich zu beobachten. Durch das Zusammenwirken aller Komponenten und Module konnten die Teilnehmenden mit einem vollwertigen „Paket“ ausgestattet werden, sodass sie Spiele und Aufwärmübungen ohne Anwesenheit eines/r TanzpädagogIn völlig alleine anleiten können. In Anbetracht der Gruppendiskussion wurde angemerkt, dass die Anleitungen eine gewisse Leichtigkeit erfahren. In Ergänzung tragen mit Sicherheit auch die vielen schon durchgeführten Assistenzeinheiten bei.

## 9 ZUSAMMENFASSUNG

Tanzen ist vielseitig, macht Spaß und sollte gesellschaftlich betrachtet für alle zugänglich sein bzw. gemacht werden. Die Schule ist für Kinder oftmals die erste Chance oder der erste Berührungspunkt mit Tanz in Berührung zu kommen. Vor allem im Sportunterricht und/oder Tanzunterricht kann dem/der SchülerIn die Vielseitigkeit des Tanzens und Körpererfahrens nähergebracht werden. Vor allem Menschen mit körperlichen Beeinträchtigungen haben oftmals ein gestörtes Verhältnis zu ihrem Körper und zu ihrer subjektiven Leiblichkeit, deshalb sollte ihnen mehr Beachtung, auch auf wissenschaftlicher Basis, geschenkt werden. Tanz und Körpererleben schließen Ebenen der psychischen, der physischen, der individuellen und der soziokulturellen Aspekte mit ein, infolgedessen ist Tanz geeignet, alle Ebenen gleichermaßen zu beanspruchen und zu fördern.

Tanz und Musik sind Balsam für die Seele und den Geist, die durch Bewegungen zum Vorschein kommt und nach außen transportiert werden kann. Je nach Emotionslage und Wohlbefinden kommt dies immer wieder anders zum Ausdruck. Daher wird Tanz häufig als Körperkunst bezeichnet. Die Verbindung von Musik und Bewegung führt nicht nur zu einer umfassenden Körper- und Bewegungserfahrung, sondern ist zentraler Mitgestalter der Persönlichkeit und des Selbstbewusstseins. Diese positiven Effekte haben auch alle Teilnehmenden des Ausbildungsprojekts erfahren. Zusätzlich wird auch die Selbsttätigkeit gefördert, was vor allem bei Menschen mit Behinderung eine elementare Rolle spielt. Tanz muss nicht zwingend mit einem Leistungsgedanken verknüpft sein, sondern stellt eine Bewegungsart dar, die rein des Spaßes wegen ausgeführt werden kann. Tanzunterricht bietet die Möglichkeit sich diverser Materialien zu bedienen, wodurch Tanzideen und Spiele neu dargeboten werden können. Spielerisch wird in Gruppenprozessen gelernt, mit seinem Körper selbstsicher umzugehen. Dies hat den Vorteil, dass sowohl die individuellen, die sozialen Aspekte als auch die Kommunikationsvorgänge davon profitieren können. Die Eigeninitiative der SchülerInnen ist besonders gefragt, weil beim Lernprozess Bewegung, planvolles Handeln und Denken eng zusammenhängen. (vgl. Leyendecker 2005, S. 177, zit. n. Bettzüge, 2009, S. 83)

Es ist von Bedeutung als TanzpädagogIn nicht nur die Tanztechniken zu beherrschen, sondern auch die Freude und Begeisterung an andere weitergeben zu können. Für die Lehrperson ist das Wissen über die Grundlagen der Bewegung, die Zielgruppe der Schüler mit Körperbehinderung und deren sonderpädagogischen Förderbedarf unabdingbar, um die Chancen des Gymnastik/Tanz-Unterrichts ausschöpfen zu können (Bettzüge, 2009, S. 83).

Für eine professionelle Umsetzung wäre es wünschenswert, mehr sonderpädagogische Ausbildungen für Lehrkräfte und PädagogInnen explizit für den Tanzbereich anzubieten. Zukünftig wird Heterogenität mehr an Bedeutung gewinnen, daher ist es wichtig Adaptionen an die motorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten der SchülerInnen mit körperlichen oder anderen Behinderungen anpassen zu können. Tanzen verbindet, bedeutet Gemeinschaft, bewirkt Freundschaften und äußert sich durch eine glücklichere und freudvollere Ausstrahlung. Daher ist Tanz auch für medizinische und therapeutische Aspekte von großer Relevanz. Die Medizin versucht diese positiven Effekte generieren und nutzen zu können. Eine wichtige und tragende Rolle, ist die engere Zusammenarbeit der TherapeutInnen und PädagogInnen, um Menschen mit Beeinträchtigung eine optimale Bewegungsförderung geben zu können.

Abschließend bleibt zu sagen, dass gesellschaftliche Gemeinschaft von Diversität und Heterogenität lebt und als Chance gesehen werden muss. Diesbezüglich sollten weitere Impulse in Tanzprojekte wie jenes des Kulturvereins „Ich bin O.K.“ gesetzt und gefördert werden, um den Inklusionsgedanken stärken und intensivieren zu können.

Anhand der Zusammenführung theoretischer und empirischer Forschungsergebnisse konnte somit ein grober Überblick über die Wirkweise und Effektivität des Projektes gegeben werden. Durch eine abschließende Auseinandersetzung und Beurteilung der gewonnenen Erkenntnisse konnte gezeigt werden, dass das Projekt einen guten Lösungs- und Ansatzweg gefunden hat und als Ausbildung im Bereich der inklusiven Tanzpädagogik funktionieren kann. Mittels dieser ganzheitlichen und nachhaltigen Schulung, die die Teilnehmenden erfahren haben, wurden viele Kompetenzen erreicht, die zu Beginn noch fast unmöglich schienen. Das Ausbildungsprojekt stellt eine Möglichkeit dar, beruflich neue Wege ebnen und Inklusion verbreiten zu können. Es erscheint von großem Wert, tänzerischen Bewegungs- und Förderangeboten mehr Raum und mehr Berechtigung zu geben. Anhand der empirischen Datenauswertungen entstand die Erkenntnis hinsichtlich der Effektivität, dass das Projekt seine Berechtigung und Wertigkeit erhält. Nach letzten Komprimierungen des theoretischen Basisgerüsts wurde auch der Level adäquat an die Gruppe angepasst. Dass auch Menschen mit Beeinträchtigungen „professionelle Ausbildungsmöglichkeiten“ erhalten, ebnet einen weiteren wichtigen Schritt in Richtung inklusive Gesellschaft. Es geht darum Punkte zu finden, wo Vorurteile umgangen werden können und eine selbstreflektierende Auseinandersetzung und Begegnung mit anderen Menschen geschaffen werden kann.

# 10 LITERATURVERZEICHNIS

- Aissen – Crewett, M. (2001). *Ästhetische Erziehung für Behinderte. Ein Arbeitsbuch für die Praxis*. 3. Auflage. Dortmund: verlag modernes lernen.
- Antor, G., & Bleidick, U. (2001). *Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis*. Stuttgart: Kolhammer Verlag.
- Asendorpf, J., & Neyer, F. (2012). *Psychologie der Persönlichkeit*. Heidelberg: Springer-Verlag.
- Becker, P. (2006). *Gesundheit zur Bedürfnisbefriedigung*. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Bergmann, B. (2006). *Lernen durch Tanzen. Ein körperorientierter Lernansatz für Kinder nach Montessori*. Basel: Beltz Verlag.
- Bleidick, U., & Hagemester, U. (1992). *Einführung in die Behindertenpädagogik 1. Allgemeine Theorie der Behindertenpädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Böhm, S. A., Baumgärtner, M. K., & Dwertmann, D. J. (2013). *Berufliche Inklusion von Menschen mit Behinderung*. Heidelberg: Springer Verlag.
- Böll-Stiftung, H. (2015). *Inklusion. Wege in die Teilhabegesellschaft*. Frankfurt am Main: Campus Verlag GmbH.
- Brandstetter, G. (1995). *Tanz - Lektüre. Körperbilder und Raumfiguren der Avantgarde*. Frankfurt/M.: Fischer.
- Brandstetter, G. (2000). Das Gedächtnis in Bewegung. In G. Brandstetter, & H. Völckers, *ReMembering the Body. Körper-Bilder in Bewegung*. (S. 102 - 134). Ostfildern-Ruit: Hatje Cantz.
- Bräuninger, I. (2006). *Tanztherapie. Verbesserung der Lebensqualität und Stressbewältigung*. Basel: Beltz PVU Verlag.
- Brinkmann, U. (1999). *Kontaktimprovisation - neue Bewegungen im Tanz*. (4. Auflage). Frankfurt/M.: AFRA Verlag.
- Brunnett, S. (2010). *Musik und Tanz für ALLE. Integrative und inklusive Konzepte der Musik- und Tanzpädagogik mit erwachsenen Menschen mit Behinderung*. Salzburg: Universität Mozarteum.
- Burkl, A. (2007). *Tanzen als Möglichkeit der Motivation zum Einstieg in das eigenverantwortliche Sporttreiben im Kindesalter*. Erfurt: GRIN Verlag.

- Cabrera - Rivas, C., & Klinge, A. (2001). *Tanzen in der Schule gestalten. [Themenheft] Sportpädagogik, 25 (5), S. 2 - 9.*
- Caspar, F. (2004). *Tanztherapie. In Dorsch Psychologisches Wörterbuch (14. Auflage).* Bern: Hans Huber.
- Cloerkes, G., & Neubert, D. (2001). *Behinderung und Behindert in verschiedenen Kulturen. Eine vergleichende Analyse ethnologischer Studien.* Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Colditz, S. (2005). *Menschen mit Behinderung in der Gesellschaft - Ein internationaler Vergleich zur Integration und Selbstbestimmung.* Breitenbrunn: GRIN.
- Dinold, M. (2000). *Tanz und kreative Bewegung als lebenslange Entwicklungsförderung für Menschen mit und ohne Behinderung.* Dissertation, Wien: Universität Wien
- Dinold, M. (2008). Inklusiv Tanzpädagogik. In C. Fleischle - Braun, & R. Stabel (Hrsg.), *Tanzforschung & Tanzausbildung* (S. 319 - 326). Leipzig: Henschel - Verlag.
- Dinold, M. (2014). The impact of dance and creative activities on the quality of life of individuals with disabilities. *Adapted Physical Activity and Kinesitherapy. 7th international scientific conference on kinesiology, S. 22 - 26.*
- Dinold, M. (2016). *Behinderung - Inklusion Bewegung und Sport. Inklusives Unterrichten im Fach Bewegung und Sport.* Vorlesung - Unterrichtsmaterial, Wien: Institut für Sportwissenschaften.
- Dinold, M., & Zanin, K. (1996). *MiteinanderS. Handbuch einer kreativen Arbeitsweise für behinderte und nicht behinderte Menschen mit den Mitteln Körpererfahrung, spontanem Spiel, Tanz und Theater.* Wien: hpt.
- Dold, J. (2018). *Kreativer Tanz mit Kindern & Jugendlichen.* Aachen: Meyer & Meyer Verlag.
- Dorit, R. (2016). *Breaking. Popping. Locking. Tänze der HipHop - Kultur.* Marburg: Tectum Verlag.
- Eggert, D. (2008). *Theorie und Praxis psychomotorischer Förderung.* Dortmund: Borgmann.
- Evert, K. (2003). *Dance Lab: Zeitgenössischer Tanz und Neue Technologien.* Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Fallak, W. (1988). *Tanzen mit Behinderten. Bausteine für elementare Tanzerfahrung.* Dortmund: Verlag Modernes Lernen.

- Feduik, F. (2008). *Sport in heterogenen Gruppen: Integrative Prozesse in Sportgruppen mit behinderten und benachteiligten Menschen*. Aachen: Meyer & Meyer Verlag.
- Felder, F. (2012). *Inklusion und Gerechtigkeit. Das Recht behinderter Menschen auf Teilhabe*. Frankfurt: Campus Verlag GmbH.
- Feuser, G. (2017). Grundlegende Momente der Aus-Bildung für eine inklusionskompetente Pädagogik. 12. Fachtagung für inklusives Musizieren an der Universität für Musik und Darstellende Kunst, (S. 1 - 14). Wien.
- Fischer, K. (2009). *Einführung in die Psychomotorik*. München: Reinhardt.
- Fleischle-Braun, C. (2007). Tanzforschung & Tanzausbildung. In C. Fleischle-Braun, & R. Stabel (Hrsg.), *Tanzforschung & Tanzausbildung* (S. 11 - 13). Berlin: Henschel.
- Folder Ich bin O.K. Tanzstudio (2016). Inklusion. Kursplan. Wien
- Fornfeld, B. (2004). *Einführung in die Geistigbehindertenpädagogik (3. Auflage)*. München: E. Reinhardt.
- Frege, J. (2005). *Kreativer Kindertanz. Grundlagen, Methodik, Ziele*. Berlin: Henschel Verlag.
- Freire, P. (1990). *Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.
- Fritsch, R. (1988). *1. Internationales Mandolinen - Symposium 1988. Eine Dokumentation*. Trossingen: Hohner Verlag GmbH.
- Fronfeld, B. (2000). *Einführung in die Geistigbehindertenpädagogik*. München: E. Reinhardt.
- Fuchs, M. (2008). *Kulturelle Bildung: Grundlagen - Praxis - Politik*. München: kopaed.
- Giese, M., & Weigelt, L. (2017). Die Bedeutung der Förderschwerpunkte im inklusiven Sportunterricht. In M. Giese, L. Weigelt, H. Aschenbrock & R.-P. Pack (Hrsg.), *Inklusiver Sport- und Bewegungsunterricht: Theorie und Praxis aus Sicht der Förderschwerpunkte* (S.12 - 30). Aachen: Meyer & Meyer Verlag.
- Graf, C., & Klein, D. (2011). Bewegung bei Vorschulkindern: Empfehlung und Wirklichkeit. *Journal für Klinische Endokrinologie und Stoffwechsel - Austrian* 4(2), S. 16 - 20.
- Hamilton, S. L. (2011). HipHop. *Xtreme Dance*, p. 1 - 32.
- Hardt, J. (2005). "Was heißt Prävention". *Psychotherapeutenjournal* 1 (2005), S. 21 - 28.

- Haselbach, B. (1976). *Tanz und ästhetische Erziehung*. In E. Hahn, & W. Preisig (Red.) *Die menschliche Bewegung, Bericht des wissenschaftlichen Kongresses der 6. Gymnastrada Berlin*. Schorndorf.
- Hedderich, I., Biewer, G., Hollenweger, J., & Markowetz (Hrsg.), R. (2016). *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*. Stuttgart: utb.
- Helbig, C. (2015). *Tanz als Erfahrungs-, Lern- und Gestaltungsraum. Elementare erlebnispädagogische Möglichkeiten unter Berücksichtigung tänzerischer Bildungsinhalte*. Hamburg: Diplomica Verlag GmbH.
- Hensle, U., & Vernooij, M. (2000). *Einführung in die Arbeit mit behinderten Menschen*. Wiebelsheim: Quelle & Meyer.
- Hildenbrandt, E. (1979). *Aufriß der Motopädagogik. Motorik, (2)*, 86- 93.
- Huh, Y.- S. (2012). Kreativer Tanz und Tanzpädagogik. Ansätze - Integrative Position - Vermittlungsbeispiel. In I. Hunger, & R. Zimmer (Hrsg.), *Frühe Kindheit in Bewegung. Entwicklungspotenziale nutzen* (S. 335 - 340). Schorndorf: Hofmann-Verlag.
- Huwylar, J. (2005). *Tanzmedizin. Anatomische Grundlagen und gesunde Bewegung (3., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage)*. Bern: Hans Huber Verlag.
- Jennessen, S., & Lelgemann, R. (2016). *Körper Behinderung Pädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Jost, E. (2002). *Symbolspiel und Bewegungstheater*. Aachen: Meyer & Meyer Verlag.
- Kaltenbrunner, T. (1998). *Contact Improvisation moving, dancing, interaction. With an introduction to New Dance*. Aachen: Meyer & Meyer Publishing.
- Kaltenbrunner, T. (2009). *Concant Improvisation. Bewegen, sich begegnen und miteinander tanzen. (3. Auflage)*. Aachen: Meyer & Meyer Verlag.
- Kapustin, P. (2002). Bewegungserziehung mit schwerstbehinderten Menschen - anthropologisch - pädagogische Aspekte. In P. Kapustin, R. Kuckuck, & V. Scheid (Hrsg.), *Bewegung und Sport bei schwer- und mehrfachbehinderten Menschen*. (S. 6 - 16). Aachen: Meyer & Meyer Verlag.
- Kastl, J. M. (2017). *Einführung in die Soziologie der Behinderung (2. Auflage)*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kiphard, E. (2009). *Motopädagogik*. Dortmund: Verlag modernes lernen.

- Kiphard, E. J., & Huppertz, H. (1968). *Erziehung durch Bewegung*. Leibesübungen mit geschädigten Kindern. Bad Godesberg: Dürr Verlag.
- Kiphard, E. J., & Huppertz, H. (1977). *Erziehung durch Bewegung*. Bonn - Bad Godesberg: Dürrsche Buchhandlung.
- Kirschner, W. (2004). Motive im Zeitgenössischen Tanz am Beispiel der Kontaktimprovisation. *Zeitschrift für Musik-, Tanz- und Kunsttherapie*, 15 (3), Hogrefe Verlag Göttingen, S. 130 - 136. <https://doi.org/10.1026/0933-6885.15.3.130>
- Klöpper, V., & Schmidt, J. (2016). *HipHop. Für Lehrer und Trainer ohne Tanzerfahrung*. Schorndorf: Hofmann Verlag.
- Kramer, H. (1990). *Ein Frisör aus Lingen*. Staufenberg: Freren Luca Verlag.
- Kuppers, P. (2003). Körperliche Kommunikation: Behinderung und Tanzsprache. In A. Klinge, & M. Leeker (Hrsg.), *tanz kommunikation praxis* (S. 139 - 170). Münster, London: Lit.
- Lamnek, S. (1998). *Gruppendiskussion. Theorie und Praxis*. Weinheim: BeltzPVU
- Lampert, F. (2007). *Tanzimprovisation. Geschichte - Theorie - Verfahren - Vermittlung*. Bielefeld: tanscript Verlag.
- Leigh Foster, S. (1997). Dancing Bodies. In J. Desmond (Hrsg.), *Meaning in Motion. New Cultural Studies of Dance* (p. 235 - 238). London: Duke University Press.
- Leyendecker, C. (2005). *Motorische Behinderung. Grundlagen, Zusammenhänge und Förderungsmöglichkeiten*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Lioba Merz, A. (2017). *Tanzpädagogik als Teil der Kulturellen Bildung in der Grundschule*. Waiblingen: BoD.
- Lowinski, F. (2007). *Bewegung im Dazwischen. Ein körperorientierter Ansatz für kulturpädagogische Projekte mit benachteiligten Jugendlichen*. Bielefeld: Transcript.
- Lütje-Klose, B., & Werning, R. (2003). *Einführung in die Lernbehindertpädagogik*. München: Reinhardt UTB.
- Mahler, M. (1980). *Kreativer Tanz*. Bern.
- Maschke, M. (2008). *Behindertenpolitik in der Europäischen Union*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz Verlag

- Meinel, K., & Schnabel, G. (1998). *Bewegungslehre - Sportmotorik. Abriss einer Theorie der sportlichen Motorik unter pädagogischem Aspekt*. Berlin: Sportverlag.
- Melero, M. L. (2000). Ideologie, Vielfalt und Kultur. Vom Homo sapiens zum Homo amantis eine Verpflichtung zum Handeln. In *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft* (S. 11 - 34).
- Meyer, H. (2002). Unterrichtsmethoden. In H. Kiper, H. Meyer, & W. Topsch, *Einführung in die Schulpädagogik* (S. 109 - 121). Berlin: Cornelsen.
- Meyer, H. (2009). *Unterrichtsmethoden - I: Theorieband. (14. Auflage)*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Montessori, M. (2015). *Kinder sind anders - Kinder fordern uns heraus*. Stuttgart: Klett.
- Müller, R. (2009). Schmerzpatienten in der Hausarztpraxis. Die Release-Technik hilft mir bei der Diagnose und in der Therapie. *MMW-Fortschritte der Medizin* 151(37), S. 7.
- Nykrin, R., Grüner, M., & Widmer (Hrsg.), M. (2007). *Musik und Tanz für Kinder. Unterrichtswerk zur Früherziehung. Lehrerkommentar zum ersten Unterrichtsjahr*. Mainz, London, Berlin (u.a.): Schott.
- Peter - Bolaender, M. (1992). *Tanz und Imagination. Verwirklichung des Selbst im künstlerischen und pädagogisch-therapeutischen Prozess*. Paderborn: Junfermann.
- Püttmann, C., & Schützenmeister, J. (2016). *Methoden des Pädagogikunterrichts*. Münster: Waxmann Verlag.
- Quinten, S. (2007). Zur salutogenen Orientierung der Tanztherapie. In C. Fleischle-Braun, & R. Stabel (Hrsg.), *Tanzforschung & Tanzmedizin* (S. 199 - 215). Leipzig: Henschel.
- Quinten, S., & Schroedter (Hrsg.), S. (2016). *Tanzpraxis in der Forschung - Tanz als Forschungspraxis. Choreographie, Improvisation, Exploration*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Reichel, I. (2016). *Persönlichkeitsentwicklung durch Tanz. Pädagogische Postulate und ihre Bedeutung für die Unterrichtspraxis*. Wels: Fakultät der Universität Bern.
- Ribke, J. (1995). *Elementare Musikerziehung. Persönlichkeitsbildung als musikerzieherisches Konzept*. Regensburg: ConBrio.
- Rose, S. (2014). *Gelebte Inklusion: Menschen mit Lernschwierigkeiten auf ihrem Weg aus einer Werkstatt für behinderte Menschen auf den allgemeinen Arbeitsmarkt*. Hamburg: disserta Verlag.

- Schattenmann, E. (2014). *Inklusion und Bewusstseinsbildung. Die Notwendigkeit bewusstseinsbildender Maßnahmen zur Verwirklichung von Inklusion in Deutschland*. Oberhausen: ATHENA.
- Schoo, M. (1999). *Sport- und Bewegungsspiele für körperbehinderte Kinder und Jugendliche*. München: Reinhardt Verlag.
- Seidler, M. (2003). Irgendwann kann ich auf dich zugehen und dich berühren. Dance Ability - den eigenen Körper (neue) entdecken. *Zusammen - Behinderte und nicht behinderte Menschen*, 23 (5), S. 16 - 18.
- Sherborne, V. (1998). *Beziehungsorientierte Bewegungspädagogik*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Soldati, K. (2010). Release! Eine Technik? *ensuit Kulturmagazin* 87(8), S. 20 - 21.
- Speck, O. (1993). *Menschen mit geistiger Behinderung und ihre Erziehung*. München: E. Reinhardt.
- Spörke, M. (2011). UN - Behindertenrechtskonvention. Chance und Auftrag für die Soziale Arbeit. *Sozial Extra Beruf und Qualifikation* 35 (11–12), S. 6 - 8.
- Textor, A. (2015). *Einführung in die Inklusionspädagogik*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Thiem, M. (2010). *Inklusion. Ein neuer grundlegender Ansatz für Handlungen im Bildungsbereich am Beispiel des Index für Inklusion als Instrument für die praktische Umsetzung in Kindertageseinrichtungen*. Germering: GRIN.
- Thienes, G., & Runkel, B. (2012). Fitness im Sportunterricht der Grundschule - Zwischen "Spielen lassen" und "Trainieren anleiten". In I. Hunger, & R. Zimmer (Hrsg.), *Frühe Kindheit in Bewegung. Entwicklungspotenziale nutzen* (S. 381 - 385). Schorndorf: Hofmann-Verlag.
- Thomas, C. (2007). *Sociologies of Disability and Illness*. Basingstoke/ New York: Palgrave Macmillan.
- Tiedt, W. (1999). Bewegungstheater. In W. Günzel, & R. Laging (Hrsg.), *Neues Taschenbuch des Sportunterrichts. Didaktische Konzepte und Unterrichtspraxis* (S. 309 - 336). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Varsamis, P. (2002). *Behinderung - Bewegung - Identität*. Köln: Afra Verlag.
- Vogel, C. (2001). *Der erste Schritt. Einfache Tänze für Grundschule und Kindergarten*. Gustave Bosse Verlag.

- Vogel, C. (2007). *Tanz in der Grundschule*. Augsburg: Wißner - Verlag.
- Walter-Klose, C. (2014). *Kinder und Jugendliche mit Körperbehinderung im gemeinsamen Unterricht*. Oberhausen: ATHENA.
- Wegner, M. (2001). *Sport und Behinderung: Zur Psychologie der Belastungsverarbeitung im Spiegel von Einzelfallanalysen*. Schorndorf: Hofmann Verlag.
- Whatley, S., & Marsh, K. (2017). Making no Difference. Inclusive dance pedagogy. In S. Burridge, & C. Svendler Nielsen, *Dance, Access and Inclusion* (p. 16 - 22). New York: Routledge.
- WHO - World Health Organization (2001). International Classification of Functioning, Disability and Health(ICF).Genf.
- Wilken, E. (2016). *Kinder und Jugendliche mit Down - Syndrom. Förderung und Teilhabe*. Hildesheim: W. Kohlhammer Verlag.
- Willke, E. (2005). *Tanz in der Psychotherapie. Entwicklung eines integrierenden Konzeptes zu einem kreativitätstherapeutischen Zugang in der Rehabilitation*. Dortmund: Fakultät Rehabilitationswissenschaften.
- Winter, R. (1987). Die motorische Entwicklung des Menschen von Geburt bis ins hohe Alter. In K. Meinel, & G. Schnabel (Hrsg.), *Bewegungslehre - Sportmotorik: Abriss einer Theorie der sportlichen Motorik unter pädagogischem Aspekt*. (S. 275 - 397). Berlin: Volk und Wissen.
- Winter, U. (1988). *Tanzen mit Körperbehinderten*. Bonn: Reha - Verlag.
- Zanella, R. (2005). *Kommunikation mit sich selbst zur Arbeit von "off ballet special"*. In G. Gerber, et al. (Hrsg.), *Leben mit Behinderung. Ein Bilder- und Lesebuch aus Wissenschaft und Praxis* (S. 24). Wien: Empirie - Verlag.
- Zanin, K. (2005). *Integratives Tanz-Theatertraining*. In G. Gerber, et al. (Hrsg.), *Leben mit Behinderung. Ein Bilder- und Lesebuch aus Wissenschaft und Praxis* (S. 25 - 26). Wien: Empirie-Verlag.
- Zanin, K. (2006). *Kulturelle Integration. Tanz und Schauspiel mit und ohne Behinderung*. Wien: Universität Wien.
- Zee, R. (2008). *HipHop*. Aachen: Meyer & Meyer Verlag.

- Zimmer, R. (1999) *Handbuch der Psychomotorik: Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung von Kindern*. Freiburg: Herder.
- Zimmer, R. (2002 a). Spielen und Tanzen - Didaktische Überlegungen zum Einsatz von "Spielformen" im Tanz. In R. Zimmer (Hrsg.), *Spielformen des Tanzes (5. Auflage)* (S. 9 - 18). Dortmund: Modernes Lernen.
- Zimmer, R. (2002 b). *Spielformen des Tanzens (5. Auflage)*. Dortmund: Modernes Lernen.
- Zimmer, R. (2014). *Handbuch Bewegungserziehung: Grundlagen für Ausbildung und pädagogische Praxis*. Freiburg: Herder.
- Zimmer, R., & Cicurs, H. (1999). *Psychomotorik: Neue Ansätze im Sportförderunterricht und Sonderturnen*. Schorndorf: Verlag Karl Hofmann.
- Zimmermann, K., & Kaul, P. (1998). *Einführung in die Psychomotorik*. Kassel: Gesamthochschul-Bibliothek.

## Webseiten

- Andrich, S. (o.A.). *Down - Syndrom Österreich*. Von Trisomie 21 – Ursachen und Formen: <http://www.down-syndrom.at/themen/medizinische-themen/ursachen-und-formen.html> abgerufen
- Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz. (2011). *UN – Konvention. Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderung*. Von [bmask.gv.at](http://bmask.gv.at): <https://www.behindertenarbeit.at/wp-content/uploads/UN-Behindertenrechtskonvention-LL.pdf> abgerufen
- Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz. (2012). *Inklusion Menschenrechte*. Nationaler Aktionsplan Behinderung 2012 – 2020. Von Sozialministerium: <https://broschuerenservice.sozialministerium.at/Home/Download?publicationId=165>
- Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (2016). *UN – Behindertenrechtskonvention*. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen und Fakultativprotokoll – Neue deutsche Übersetzung. Von Sozialministerium: <https://broschuerenservice.sozialministerium.at/Home/Download?publicationId=19>
- DGSens, D. G. (2017). *Deutsche Gesellschaft für Sensorik – Erklärung und Definition*. Von DGSENS: <https://www.dgsens.de/erklaerung-definition.html> abgerufen

- Feuser, G. (2001). *Theorien einer inklusiven Pädagogik*. In *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft* Nr. 2/2001; Thema: *Integration ist unteilbar Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft (2/2001)*. Von bidok - Volltextbibliothek: <http://bidok.uibk.ac.at/library/beh2-01-feuser-prinzipien.html> abgerufen
- Gabriela, L. (2013). *Das Konzept Tanztheater*. Von Tanztheater Gabriela Lang: <http://www.gabriela-lang.de/home/das-konzept/> abgerufen
- Griesebner, S. (2011). *Trauma Release Technik*. Von Praxis für Prävention, Gesundheitspsychologie und Psychotherapie: <http://www.loesungswege.at/trauma-release-technik.html> abgerufen
- Hepp, M. (o.A.). *Methoden im Tanzunterricht*. Von Bewegungsanalyse im Tanz: <http://www.michelhepp.de/folkloretanz2/beitraege/methtanzuntterr.htm> abgerufen
- Koch, S., Eberhard-Kaechele, M., & Pirkel, U. (2002). *Empirische Forschung in der Tanztherapie*:  
[https://www.researchgate.net/publication/259976568\\_Empirische\\_Forschung\\_in\\_der\\_Tanztherapie?enrichId=rgreq-7b9f5bbbf13a57b68f1700e6ddf9962-XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdIOzI1OTk3NjU2ODtBUzozMzYzMjE1NTkxODc0NTZAMTQ1NzE5NjcxNjA3MQ%3D%3D&el=1\\_x\\_2&\\_esc=publicationCoverPdf](https://www.researchgate.net/publication/259976568_Empirische_Forschung_in_der_Tanztherapie?enrichId=rgreq-7b9f5bbbf13a57b68f1700e6ddf9962-XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdIOzI1OTk3NjU2ODtBUzozMzYzMjE1NTkxODc0NTZAMTQ1NzE5NjcxNjA3MQ%3D%3D&el=1_x_2&_esc=publicationCoverPdf)  
abgerufen
- Initiative Inklusion Österreich (o.A.). *Über die qualitätvolle Integration zur Inklusion*. Von PH OÖ: [http://www.ph-ooe.at/fileadmin/Daten\\_PHOOE/Inklusive\\_Paedagogik\\_neu/BIZB/BZIB\\_vor\\_2016/Publikationen/positionspapier\\_bildung\\_070621.pdf](http://www.ph-ooe.at/fileadmin/Daten_PHOOE/Inklusive_Paedagogik_neu/BIZB/BZIB_vor_2016/Publikationen/positionspapier_bildung_070621.pdf)
- Kultur- und Bildungsverein der Menschen mit und ohne Behinderung. (2014). Von „ICH BIN O.K.“ Tanzstudio: <http://www.ichbinok.at/tanzstudio/> abgerufen
- UN – Behindertenrechtskonvention. (o.A.). *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderung*. Von Behindertenrechtskonvention. info: <https://www.behindertenrechtskonvention.info/> abgerufen
- WHO – World Health Organisation. (1987). *The Ottawa Charter for Health Promotion*. Von <http://www.who.int/healthpromotion/conferences/previous/ottawa/en/> abgerufe

## **Abbildungsverzeichnis**

Abbildung 1: Bewegung und kindliche Entwicklung (modifiziert nach. Dinold. In C. Fleischle – Braun und R. Strabel, 2008, S. 320) .....	- 28 -
Abbildung 2: Bewegungen in verschiedenen Raumebenen (Brinkmann, 1999, S. 26) und Spiel mit dem Gewicht (ebd., S. 28).....	- 65 -
Abbildung 3: Entwicklungsvorgänge basierend auf psychomotorischer Prozesse (mod. nach Zimmermann und Kaul, 1998, S. 71) .....	- 81 -

## **Tabellenverzeichnis**

Tabelle 1: Modulauflistung.....	- 94 -
Tabelle2: Modulbeschreibung.....	- 95 -
Tabelle 3: Stundenplan.....	- 97 -



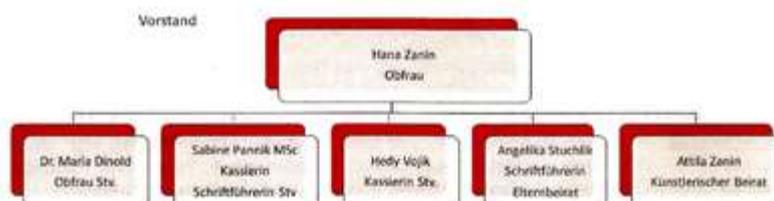
# ANHANG

## I. TANZPÄDAGOGINNEN



### Vereinsteam

#### Vereinsvorstand



#### Operatives Vereinsteam



#### PädagogInnen/AusbildnerInnen

##### Hana Zanin-Pauknerova (zeitgenössischer Tanz)



Geboren 1975 in Pardubice (CZ), besuchte Hana Zanin ab 1987 eine Tanzausbildung mit Schwerpunkt Ballett am Tanzkonservatorium in Prag. Im Anschluss daran folgten verschiedene Engagements, sowie ein Studium der Tanzpädagogik an der Folkwang Hochschule in Essen. In Folge spezialisierte sie sich dann auf moderne zeitgenössische Techniken, Tanz- und Kontaktimprovisation, sowie den Bereich Ballett. Nach Abschluss des Studiums war sie in verschiedenen Theatern und Tanzensembles in Tschechien, Österreich, Deutschland und der Schweiz tätig. 2001 war sie im Rahmen des „Off Ballett Specials“ und der Eröffnung des Wiener Opernballs dann zum ersten Mal als Tänzerin für „Ich bin O.K.“ aktiv. Mittlerweile ist sie seit fast 14 Jahren als Pädagogin und Choreografin für „Ich bin O.K.“ tätig. Seit 2009 ist Hana Obfrau des Vereins. Gemeinsam mit Attila gründete sie 2010 die inklusive „Ich bin O.K. Dance Company“.

**ICH BIN O.K. // KULTUR- UND BILDUNGSVEREIN DER MENSCHEN MIT UND OHNE BEHINDERUNG**  
Obfrau: Hana Zanin // Goethegasse 1 // 1010 Wien // Tel: +43 1 512 43 06 oder +43 676/94 98 21 100 // [info@ichbinok.at](mailto:info@ichbinok.at) // [www.ichbinok.at](http://www.ichbinok.at)  
ZVR: 617601101 // Spendenkonto: Erste Bank // IBAN: AT75 2011 1000 3225 4709 // BIC: GIBAATWWXXX

**Attila Zanin (Hip Hop Tanz)**



Geboren 1979 in Wien absolvierte Attila Zanin ab 1989 eine Tanzausbildung an der Ballettschule der Wiener Staatsoper. Nach erfolgreichem Abschluss erweiterte er diese Ausbildung um den Bereich „Urban Styles“ in Stuttgart. Seine Mentoren waren Größen der Szene wie Marco Macal, Niels Storm Robitzky, Mr. Wiggles und Diamond Frost. Im Anschluss folgten Teilnahmen an zahlreichen Wettbewerben und Fortbildungen im Bereich Hip Hop Tanz / Popping. So wurde er über die Jahre zu einem anerkannten Bestandteil der Szene und ist heute aktiv als Lehrer oder Juror tätig. Neben seiner familiären Verbundenheit zu „Ich bin O.K.“ wirkte er 2001 dann im Rahmen des „Off Ballett Specials“ zum ersten Mal aktiv als Tänzer im Verein mit. Weitere (internationale) Engagements als Choreograph, Tänzer und Tanzpädagoge folgten. Gemeinsam mit Hana gründete er 2010 die inklusive „Ich bin O.K. Dance Company“.

**Kirin España (B-Boying)**



Geboren 1990. 3-jährige Tanzausbildung im „Big Smile Club“ und „am tabor 2“. Seit 2013 Tanzlehrer bei „Ich bin O.K.“ und dem „Big Smile Club“ sowie in diversen Privatgruppen in Wien und Umgebung.

Gründungsmitglied der Tanzgruppe „Luniqua: Love – Unique – Quality“. Tänzer der „Ich bin O.K.“ Dance Company seit 2012. Hat bereits in der Ich bin O.K. Dance Company Produktion „Getrennt – Vereint“ mitgewirkt.

**Louise Knof (Sprache, Körper und Bewegung)**



Louise Knof wurde 1988 in Berlin geboren. Nach ihrem Abitur folgte eine Regiehospitantz bei Michael Thalheimer am Deutschen Theater Berlin. Sie studierte Schauspiel am Konservatorium Wien ( heute MUK Wien) und schloss ihr Studium im Sommer 2013 ab. Sie spielte am Theater in der Josefstadt, im WUK Wien, Theater Dschungel, Mimamusich Theaterfestival und bei den Festspielen Reichenau/ Rax.

Die Produktion „Johanna“, inszeniert von Cornelia Rainer wurde beim „STELLA 2013 Darstellender.Kunst.Preis“ in der Kategorie „Herausragende Produktion für Jugendliche“ nominiert und mit dem Outstanding Award in der Kategorie „Darstellende Kunst“ 2014 ausgezeichnet.

Seit 2012 leitet sie einen Schauspielkurs beim Verein „ Ich bin O.K und arbeitete bei den Produktionen „Aladin“ und „Übern Zaun schau'n“ mit. Im „ el teatro Mödling“ leitete sie Workshops zum Thema „ Mary Poppins“.

**Mag<sup>a</sup>.Dr<sup>a</sup>. Maria Dinold** (Didaktik & Methodik bzw. Körper, Bewegung, Gesundheit, Ernährung)



Maria Dinold (geb. 1953 in Wien) ist seit 1994 halbbeschäftigte Vertragsassistentin (Ass. Prof.) am Zentrum für Sportwissenschaft und Universitätssport der Universität Wien für den Fachbereich „Bewegung und Sport bei Behinderung“ / „Inklusionspädagogik“ mit begleitend zusätzlicher Unterrichtstätigkeit für Tanz und Volleyball am USI.

Maria Dinolds Forschungsschwerpunkte und Publikationen umfassen Adapted Physical Activity / Education (in Theorie und Praxis), sozialpsychologische Dimensionen von Behinderung in Sport, Freizeit und Sportunterricht, Inklusion von Menschen mit Behinderung in Bewegung, Sport und Spiel sowie inklusive Pädagogik.

Mit Erfahrungen aus mehreren zeitgenössischen Tanzaus- und -fortbildungen in Form von (Sommer-) Seminaren und Workshops im In- und Ausland – z.B.: Susan Buirge (Paris 1978), Sommerakademie des Tanzes (Köln 1980), Cunningham und Nikolais-Studio (New York 1979 und 1982), Internationale Tanzwochen Wien (fortlaufend) u.a.m. – begann Maria ihre künstlerische und pädagogische Zusammenarbeit mit „Ich bin O.K.“ schon 1981. Sie gründete zusammen mit Katalin Zanin 1983 den Verein und ist seither mit choreographischer und pädagogischer Betreuung dem Verein treu verbunden.

**Helga Neira Zugasti** (pädagogische Begleitung)



Seit 1964 Lehrerin/Begleiterin von Kindern, Jugendlichen und erwachsenen Menschen mit Behinderung. Seit 1970 als Rhythmikerin in Schulen, in der PädagogInnen-aus- und fortbildung tätig. Mitbegründerin unterschiedlicher inklusiver Projekte (integrative Kindeggruppe 1985, 1. integrative Lernwerkstatt 1991 in Wien, inklusives Wohnen 2006, inklusives Musizieren an der Musikuniversität seit 2008.). Seit 1995 Lehrbeauftragte am Institut Musik und Bewegung/Rhythmik der Universität für Musik und darstellende Kunst in Wien für Didaktik und Praxis der Rhythmisch-musikalischen Erziehung in der Heilpädagogik.

Vorstand im integrativen Kultur – und Bildungsverein „Ich bin O.K.“. Mitarbeit in der integrativen Band „Echt Stoak“. Mitarbeit und Leitung unterschiedlicher Forschungsprojekte:

„Förderung von Kindern im Alter von 10 bis 14 Jahren mit besonderen Bedürfnissen in der Lernwerkstatt durch offenes und aktives Lernen“(1997) // „Integrativer Tanz und Theater mit Kindern – ein kulturwissenschaftliches Forschungsprojekt“(2004) // „Entwicklung beobachten, erkennen und unterstützen am Beispiel der Rhythmisch – musikalischen Erziehung“ (DVD dazu veröffentlicht vom BMfUKK)(2008)

Buchautorin: Rhythmik als Unterrichtshilfe bei behinderten Kindern J&V Verlag, 1981, diverse Artikel in Fachzeitschriften Vortragstätigkeit, Kursleitungen in Österreich, Deutschland, Schweiz, England, Spanien.

**Lisa Erber, BA (Rhythmus & Musik)**



Bachelor in Musikwissenschaften , Bachelor in Rhythmik/ Musik und Bewegungspädagogik Schwerpunkte: Instrument (Schlagzeug) und Rhythmik in der Sonder- und Heilpädagogik. Seit WS 2015: Masterstudium Rhythmik (Modul: Theaterpädagogik und Bewegung )

Berufliche Erfahrungen: Pädagogin für die Wissensakademie Kursleiterin für Rhythmik, Musik und Tanz , Musikalische Leiterin der inklusiven Band „Smile“ über den Verein „Ich bin aktiv, Bewegungstrainerin bei Kids in Motion, Musikpädagogin bei Musik Kreativ

**Zielgruppe der TeilnehmerInnen**

Menschen mit Lernschwierigkeiten (z.B. Down-Syndrom) ab 20 Jahren, die sich derzeit auch in anderen Beschäftigungen befinden können und deren Ziel und Wunsch es ist, im Bereich Tanz und Theater beruflich tätig zu werden.

**Zulassungsvoraussetzungen und Aufnahmekriterien**

- (1) Förderungswürdigkeit der KandidatInnen entsprechend den gesetzlichen Vorgaben (lt. Sozialministerium)
- (2) Mindestalter von 20 Jahren
- (3) Ausreichende praktische Vorerfahrung in Tanzpraxis
- (4) Nachweis der körperlichen Eignung durch eine (sport)medizinische Eignungsuntersuchung, die nicht länger als 12 Wochen zurückliegen darf.
- (5) Positive Beurteilung des Aufnahmeverfahrens

## II. TRANSKRIPT: GRUPPENDISKUSSION

1 **MD:** Das Projekt wird von der Sabrina die Studentin von mir ist begleitet und evaluiert wie  
2 das so heißt. Das man bewertet was gut was schlecht, was verbesserungsmöglich ist und  
3 deswegen haben wir also diese Zwischenbilanz in dem Sinne gemacht, wir haben schon  
4 einen Besuch von unseren Fördergebern gehabt letzte Woche wo wir einfach auch berichtet  
5 haben was passiert ist, wie es weiter geht usw und wollen ergänzend eben diese  
6 Einschätzung seitens der Eltern und der Betroffenen miteinbringen und eines von  
7 möglichen Evaluationsinstrumenten sozusagen ist eben eine Gruppendiskussion wobei wir  
8 uns gedacht haben das es eher so am einfachsten ist als einzelne Interviews, die sehr  
9 zeitaufwendig sind, das ist zu viel und die Sabrina wird dafür die Moderation und die Leitung  
10 dafür übernehmen.

11 **I:** Genau. Auch von meiner Seite möchte ich euch alle recht herzlich willkommen heißen  
12 und mich zugleich bedanken, dass ihr der Einladung zur Gruppendiskussion  
13 nachgekommen seid. Ja es ist doch ein sehr bedeutender Teil für meine Diplomarbeit eben  
14 bezüglich des Evaluationsprozesses zur Ausbildung zum Tanz Assistenten oder zur Tanz  
15 Assistentin. Thema ist hauptsächlich eben die Effektivität festzustellen und zu erheben. Um  
16 Stärken oder auch mögliche Schwächen aufzuzeigen.

17 Im Vorhinein habt ihr alle die Leitfragen sozusagen bekommen mit denen ihr euch  
18 auseinandersetzen konntet und so wie eben beim Einladungsschreiben erwähnt wurde  
19 einfach deswegen um einen effektiveren und schnelleren Ablauf zu ermöglichen und zu  
20 organisieren. [Unruhen bezüglich Leitfragen – da scheinbar nicht jeder die Leitfragen beim  
21 Einladungsschreiben bekommen hatte]

22 **MD:** Also in der Einladung zu dem Termin sollte einfach das schon mal vorweg bekannt  
23 sein, wir müssen es sowieso für euch nochmal wiederholen. Die Fragen die die Sabrina  
24 jetzt stellt gehen an die Eltern und an euch (Teilnehmenden) Also aufmerksam sein und  
25 nicht unbedingt nur anwesend räumlich, sondern wirklich dabei sein.

26 **Jo:** Ja

27 **I:** Genau und bezüglich zu den Leitfragen, was mir jetzt leidtut, wenn die nicht alle  
28 bekommen haben, bitte kurz und prägnant antworten. Pro Person zwei maximal drei  
29 Minuten und bevor man eben zu sprechen beginnt vorher sagen von wem man die M ist  
30 oder von wem man die Begleitperson ist. Ich möchte wirklich das jeder zu Wort kommen  
31 kann. Ansonsten möchte ich mich bereits jetzt nochmal bei euch bedanken für die  
32 unterstützende Mithilfe für ehrliche Feedbacks, anregende Gedanken, Wortmeldungen und  
33 Diskussionen.

34 Und wie eben schon erwähnt haben wir letztes Jahr, ich glaube Ende November/Anfang  
35 Dezember ein Zusammentreffen gehabt wo wir bereits ein paar Kritiken und Bedenken  
36 erwähnt haben bezüglich, ich glaub Anforderungsniveaus, Überforderung, zu hohes  
37 Lernpensum, Lernbereitschaft und und und genannt und an dieser Stelle möchte ich euch  
38 auch nochmal ersuchen das man sich diese Dinge nochmal in Erinnerung ruft und eben  
39 aufbauend eben auf meine Fragen dazu antwortet.

40 Genau dann möchte ich gleich zu meiner ersten Fragestellung kommen und zwar: *Was*  
41 *seht ihr als guten Erfolg der bisherigen Arbeit bzw. inwieweit konnte eine Entwicklung/ bzw*  
42 *eine Kompetenzerweiterung festgestellt werden?*

43 Wenn da jemand vielleicht beginnen möchte und einfach kurz was dazu sagt und bevor  
44 man eben zu sprechen beginnt von wem man die M oder der Vater ist.

45 **VMi:** Gut dann fange ich an. Ich bin der Papa vom Mi. Zum ersten Punkt. Zuerst waren wir  
46 etwas überrascht das er nach Laa fahren muss, net zur Ausbildung jede Woche 6 Wochen  
47 hintereinander nach Laa ist ein bisschen aufwendig. Dann hab ich mir gedacht warum so  
48 weit, warum nicht in Wien. Aber das Projekt läuft ja gut an und jetzt fährt er wirklich gerne  
49 hin. Seine Betreuerin da ist sehr nett und alles und wenn er dort steht und wenn er  
50 jemanden etwas erklären kann, er ist direkt stolz drauf und das Selbstbewusstsein hebt sich  
51 also, das er praktisch dort stehen kann und kann sagen wie man aufwärmt und wie man  
52 die Übungen macht ist das ein positives Ereignis und Ergebnis und er ist wirklich sehr gerne  
53 dabei. Also am Anfang waren wir etwas skeptisch gegen Laa das wir soweit fahren aber  
54 jetzt macht er das wirklich gern und er macht mich stolz drauf das er praktisch als Lehrer  
55 dort stehen kann und er alles sagen kann und dieses Selbstbewusstsein das er hat haben  
56 wir sehr positiv vermerkt.

57 **H:** Schön!

58 **MD:** Kannst du Mi vielleicht selber etwas dazu sagen, was du überhaupt machst ich weiß  
59 ja garnichts davon.

60 **H:** Ja erzähl mal etwas von dir!

61 **Mi:** Ich mache diese Aufwärmübungen mit den Namenklatschen [klatscht]. Immer dem  
62 anderen weiterschicken die nehmen es auf. Dann mache ich die Welle und wir machen das  
63 dann alle die Welle und alle Übungen machen wir immer gemeinsam. Den HipHop mach  
64 ich auch. Da müssen sie die Armbewegungen können und wir sagen auch wie man das  
65 besser machen kann. (sinngemäß Wiedergegeben) Er macht auch einen Workshop bei der  
66 Caritas mit mehr als 16 Leute und zwei zusätzlichen Betreuern und er ist als Assistent dabei  
67 [alle reden]

68 **H:** Sehr gut!

69 **MD:** Okay, machst du einmal einen kurzen Bericht darüber irgendwann!

70 **Mi:** Mach ich ein Interview am Samstag.

71 **A:** Wie lange dauert die Stunde? Eine Stunde.

72 **Mi:** Oh, warte mal eins halb 2 bis halb 5!

73 **MD:** Gut dann machen wir weiter, bitte immer nur einer weil sonst hören wir das bei der  
74 Auswertung nicht. Die Frage war nochmal wie seht ihr den Erfolg und wie schauts ihr mit  
75 den Verbesserungen der Kompetenzen aus. Wer möchte noch was dazu sagen. Jeder soll  
76 ein kurzes Statement dazu sagen vom Mi selber haben wir es gehört.

77 **MSi:** Ich kann jetzt mal für den Si sprechen oder von unserer Seite. Ich kann nicht wirklich  
78 etwas beurteilen was jetzt die Kompetenzen anbelangt, weil ich ja nicht die Arbeit sehe.  
79 Aber zu Hause sehe ich, dass er wirklich sehr akribisch immer wieder seine Texte  
80 abschreibt und immer wieder sich damit beschäftigt mit den Dingen die er da hat und auch  
81 nach wie vor sehr interessiert daran ist, das auch immer wieder wiederholt das er diesen  
82 Tanzassistenten macht und die Arbeitsstelle an der er jetzt ist, versuchen irgendeine  
83 Kombination sozusagen einen Output daraus zu bekommen auch und versuchen eine  
84 Kombination für die zukünftige Arbeit halt auch Tanzworkshops zu inkludieren in ihr

85 Angebot –in Kombination. Ich weiß jetzt aber noch nicht genau wie weit ihr da jetzt seid mit  
86 den Gesprächen.

87 **A:** Wir sind gerade im Verhandeln!

88 **MSi:** Aber auf jeden Fall nimmt in die Steffi mit wenn sie dort Workshops abhält und ich  
89 glaub eh euch beide oder [schaut zu Ni]

90 **A:** Und die haben dann eine Woche bei der Steffi alleine Workshops geleitet?

91 **Ha:** Ja vor Weihnachten.

92 [Gespräche – alle reden, Workshops in Kooperation mit dem Badeschiff]

93 **I:** Und Si welche Fortschritte kannst du jetzt an dir schon selbst feststellen oder gibt es  
94 etwas was du jetzt schon gut kannst.

95 **Si:** Lernt beim Attila und beim Kirin unterschiedliche Sachen, er lernt neue Tanzstile er kann  
96 jetzt schon die Vogelscheuche, den Roboter (sinngemäß wiedergegeben)

97 **H:** Jetzt habe ich eine schwierige Frage an dich, wenn du dir am Anfang überlegst wie du  
98 angefangen hast zu unterrichten und wie du es jetzt schon machst ist da ein Unterschied?

99 **Si:** Ja da ist ein Unterschied, weil ich als Schüler angefangen hab. Jetzt sieht es viel besser  
100 aus.

101 [alle lachen]

102 **H:** Fühlst du dich sicherer?

103 **Si:** Ja weil ich bei der Ausbildung gelernt habe wie das zu machen ist (sinngemäß  
104 wiedergegeben).

105 **H:** Und machen da immer alle mit bei den Workshops?

106 **Si:** Ja, wenn sich jemand anmeldet, werden auf den Zettel die Namen aufgeschrieben, das  
107 sehe ich auf dem Zettel wir viele Personen es sind zum Beispiel ich sehe 20 Personen

108 **H:** Ja aber ich meine wenn du eine Übung ansagst dann machen das alle?

109 **Si:** Ja da machen alle mit!

110 **A:** Wie machst du das? DU!! [ernster Blick und zeigt auf eine Person]

111 [alle lachen]

112 **H:** Kannst sie alle überzeugen!

113 **Si:** Ja!

114 **H:** War da nie einer dabei der [äääähh Seufzer] Nein

115 **Si:** Selten aber weil

116 **H:** Ja was machst du dann?

117 **Si:** Ja wenn einer eine körperliche Behinderung hat zum Beispiel bei der Tamara die kenn  
118 ich gut, ist kein Problem sie kann auch oben tanzen (Oberkörper ist gemeint), die Hand  
119 nehmen.

120 **H:** Dann bietest ihnen einfach eine Alternative an?

121 **Si:** Ja solche Sachen mache ich, das ist auch sehr gut.

122 **I:** Du versuchst quasi auf die Person einzugehen!

123 **Si:** Es ist noch ein bisschen schwer, weil ich mehr üben üben muss aber ich will anfangen  
124 zu arbeiten.

125 **I:** Aber Übung macht den Meister!

126 [Zwischengespräche]

127 **MSo:** Ich sag jetzt auch gleich was anschließend, mir geht's auch so ähnlich ich kann  
128 eigentlich nicht so wirklich beurteilen was die So, ich bin die Mutter von der So, was sie für  
129 Fortschritte macht. Das können wahrscheinlich die Assistenten und so besser beurteilen  
130 aber auf jeden Fall ist sie zu Hause sehr akribisch und versucht so wie der Si ihre ganzen  
131 Unterlagen ständig durchzuschauen und abzuschreiben und so und geht auch wahnsinnig  
132 gerne in die Kurse. Ja sehr viel mehr kann ich nicht beurteilen sie ist leider nicht da weil sie  
133 krank ist.

134 **MNi:** Ich möchte dazu sagen, dass der Ni wahnsinnig gerne in die Kurse geht auch wirklich  
135 sehr zielstrebig verfolgt aber das Lernen ist für ihn, also ich kann das alles nicht bestätigen,  
136 mein Kind sitzt nicht wie ein Streber zu Hause und schreibt ab. Nein das ist für ihn einfach  
137 zu viel das alleine zu machen abgesehen davon, dass er jetzt fulltime also arbeitet und die  
138 Kurse und die Proben irgendwann ist da keine Zeit mehr keine Energie mehr sich auch  
139 hinzusetzen und das zu üben, alleine schon gar nicht das muss ich schon sagen. Also diese  
140 ganzen theoretischen Geschichten, er sagt zwar er weiß es immer aber vielleicht hat er ein  
141 gutes Merkvermögen aber Üben und das Selbstständig das tut er gar nicht also das kann  
142 ich von ihm sagen, andere können das vielleicht.

143 **I:** Also da würde er Unterstützung brauchen.

144 **MNi:** Er würde Unterstützung brauchen die ich ehrlich gesagt nicht geben kann. Ich habs  
145 versucht aber das stößt auf Widerstand, weil er energetisch ausgelaugt ist und ja bei mir  
146 ist die Zeit auch sehr knapp bemessen.

147 **MD:** Ich glaub, es ist überraschend beim Ni, er hat doch oft lange Nachdenkphasen oder  
148 so aber dann kommt es, er weiß es alles. Er weiß es eben irgendwo dahinten.

149 **A:** Bei mir ist es komischerweise genau umgekehrt. Am Anfang habe ich gemerkt er ist  
150 überfordert, dann habe ich mit ihm gesprochen und habe gesagt „Bitte versuche zu lernen“  
151 und irgendwann hat es dann, so ist es mir dann vorgekommen, dass er es dann gewusst  
152 hat. Also letztes Mal als ich ihn gefragt habe hat er ein bisschen überlegt und dann sofort  
153 geantwortet als ob er gelernt hätte.

154 **Ha:** ja er merkt sich die Sachen, er merkt sich das.

155 **A:** Si, Ni tuts ihr euch gegenseitig abfragen oder garnicht?

156 **Si:** Nein, das machen wir selten.

157 **A:** Weil komischerweise hab ich das Gefühl gehabt in den letzten paar Malen, dass ihr auch  
158 wirklich gelernt habt weil ihr auch die Sachen richtig beantwortet habt.

159 **Ha:** Ja bei mir auch!

160 **MNi:** Witzig, anscheinend merken sie sich das.

161 **MSi:** Umso besser, wenn ein Sportler sitzt und akribisch schreibt weil ich weiß jetzt nicht  
162 wozu das gut sein soll, weil ich im Prinzip auch nicht weiß wieviel er davon versteht was er

163 da abschreibt aber Fakt ist, offensichtlich beschäftigt er sich damit oder hat da was  
164 visualisiert und eine Verbindung mit den Dingen weil wie diese Lernen funktioniert weiß ich  
165 einfach nicht. Ja wer weiß das.

166 **H:** Das funktioniert irgendwie. Vor allen Dingen, es funktioniert, weil sie und das  
167 ungebrochen seit Beginn mit einer irrsinnigen Begeisterung dabei sind.

168 **MSi:** Ja das stimmt auf jeden Fall.

169 **H:** Und sich dadurch gegenseitig sehr stärken und vertrauen.

170 **MSi:** Ja das stimmt auf jeden Fall.

171 **H:** Das wäre eigentlich ein Wahnsinn gewesen, wenn irgendwann mal so..

172 **MSi:** Wenn es einmal so einen Einbruch gegeben hätte.

173 **H:** Nein! Das ist so eine Energie die in dieser Gruppe die sich gegenseitig verteilt und immer  
174 stärkt und überträgt die wirklich phantastisch ist.

175 **MNi:** Ja ich find das auch ganz toll, dass sie auch diese theoretische Schulung haben. Da  
176 tut sich ganz viel und das ist ganz gut für sie auch. Ich finds ganz wichtig, auch wenn sie  
177 es vielleicht nicht in der Form erarbeiten wie man sich das als Schüler in der Schule  
178 vielleicht vorstellt aber ich finde das total wichtig und es langweilt den Ni überhaupt nicht.  
179 Ich habe mir gedachte das theoretische wird ihn irgendwie mal fadisieren irgendwann aber  
180 ihr machts es offenbar so gut auch und so aufbereitets das sie da auch gut mitmachen  
181 wollen/ können.

182 **MD:** Ja wir haben da auch wirklich immer gelernt.

183 **I:** Ni möchtest du vielleicht auch etwas dazu sagen. Wie geht es dir, fühlst dich gut?

184 **H:** Wie geht's dir selber wenn du unterrichtest wie laufsts da, wenn du anderen Leuten was  
185 ansagst?

186 **A:** Du hast unterrichtet heute, Wie hast dich da gefühlt?

187 **Ni:** Ich fühl mich eher gut, das unterrichten das macht viel mehr Spaß und mehr Freude.  
188 Wenn ich zum Beispiel mit der Daisy einen Tanz lerne, das hat die sofort gelernt von mir.  
189 Ich habs gelernt ich habs geübt. Auch mit der Steffi gemeinsam das ist super verschiedene  
190 Sachen zu machen (sinngemäß wiedergegeben)

191 **H:** Hast du das gestern mitbekommen der kleine Bub wie der geschaut hat!

192 **Ni:** Ja!

193 **Ha:** Überhaupt mit den Kindern wie ist das für dich?

194 **H:** Das war sehr schön zu beobachten.

195 **I:** Die sehen dich als Vorbild.

196 **H:** Was willst du uns noch sagen Ni!?

197 **Ni:** Für mich und für die Kindergruppe, wenn ich wohin geh da fühle ich mich eher gut. Ich  
198 freu mich immer mit den Kindern zu unterrichten, weil ich bin bald Lehrer aber da muss ich  
199 noch warten. Gestern war der Moritz ein bisschen frech gewesen weil da Moritz hat mich  
200 auf die Knie gehauen wir wollten Pizzabacken mit den Füßen und der Moritz wollte nicht  
201 und ich wollte ihm helfen gemeinsam Pizzateig machen und er will nicht und dann wird er  
202 ein bisschen grantig weil er dann dauernd so viel Blödsinn macht.

203 [lachen]  
204 **I:** Also nimmst du deine Rolle als Lehrer quasi schon sehr ernst?  
205 **Ni:** Für mich ist das auf jeden Fall unglaublich ernst.  
206  
207 **H:** Ni du nimmst deine Rolle ernst dann musst aber auch dann beim Lehrern auch ernst  
208 sein. Wenn du mit der Steffi über die Späße vom Moritz lachst dann ist das nicht gut.  
209 **Ha:** Da muss man in Zukunft kontrollieren, dass man nicht als Lehrer lacht weil sich die  
210 Kinder dann an das anhalten. Nur in bestimmten Momenten wann ist gut zu lachen wann  
211 geht das auf keinen Fall. Gestern weil es war Wahnsinn, der Moritz hat garnicht auf mich  
212 gehört da, oke bei dem Pizzabacken das war schon zum Ende und das war für den Moritz  
213 dann auch zu viel weil er ist noch garnicht so lange dabei. Aber sonst die Übungen die  
214 ganze Zeit vorher, weil der Ni war sozusagen die ganze Zeit sein Partner und Moritz ist so,  
215 er, schafft es nicht so schnell und legt sich ständig auf den Boden aber Ni hat ihn dann  
216 immer ganz geduldig aufgehoben und der Moritz hat dann ganz brav überlegt und ihn  
217 angeschaut. Dann hat er wieder ein zwei Sachen fertiggemacht und dann sich wieder am  
218 Boden hingelegt usw dann hat er wieder mitgemacht und dann hat er aber diesen Prozess  
219 so verinnerlicht, wann dann Freitanzen war ist er immer zu dir (Ni) gegangen und hat ihn  
220 immer berührt. [lachen] Bei den Tänzen hat er es so eingebaut diesen Prozess die  
221 gegenseitige Berührung, er wollte nur dann immer mit dem Ni tanzen und die Berührung  
222 dann eingebaut im Freitanzen. Das war Wahnsinn.  
223 **H:** Das war wirklich schön. Also eine Gelegenheit wer kann sollte schauen dass man sich  
224 auch andere Kinderstunden und Gruppen anschaut und mitkommt und versuchen wirklich,  
225 wenigstens 10 Minuten Zeit zugeben, dass wir das dann mit ihnen reflektieren. Nicht nur  
226 dass sie in der Stunde drinnen sind sondern auch auf dem Merkblatt, das sie von mir haben,  
227 sich notieren und ausfüllen was ist gut gelaufen was nicht, was hat die Lehrerin gesagt.  
228 Dass sie das auch realisieren und das geht nur wenn sie das bei anderen Leuten sehen.  
229 Denn das was sie bei euren Stunden oder in den eigentlich ihren eigenen Stunden erleben  
230 das ist eh klar, das können sie. Dass wären neue Situationen wo sie quasi in die  
231 Methabe Ebene gehen können. Also wenn ihr die Gelegenheit habt, lasst sie bitte in andere  
232 Kinderstunden gehen oder in andere Kurse gehen wo halt Zeit ist. Es muss einen Sinn  
233 machen.  
234 **I:** Ich würde ja gerne noch die Sw dazu fragen, weil du bist ja vorher in Hamburg auch in  
235 eine Schauspielschule gegangen und seit September bist du bei uns quasi in der  
236 Tanzgruppe. Was hast du für dich selbst als gut bisher erfahren, was kannst du gut was  
237 hast du neues gelernt.  
238 **Sw:** Also ich merke immer wieder das ich immer besser werde, weil die Theorie gab es nie.  
239 Wenn ich das vor mir habe dann merk ich mir das auch.  
240 **H:** Wenn du nachlesen kannst und die Schriften hast?  
241 **Sw:** Wenn ich das lesen kann immer und immer wieder dann prägt sich das ein.  
242 **I:** Findest du das auch interessant?  
243 **Sw:** Ja. Lernen ist demnach mehr wie Reden und der Unterschied wie es früher war und  
244 eben, dass was ich jetzt kann, kann ich zusammenschweißen und das ich so das auch  
245 aufklären kann.

246 **I:** Dass du die Theorie mit der Praxis verbinden kannst.

247 **Sw:** Es war vorher so, dass ich erstmal nur Schauspiel hatte und jetzt muss ich alles  
248 zusammentragen dh. Theorie und Praxis zusammen habe und das ich auch eine gute  
249 Mischung gerade.

250 **I:** Also ist auch in einem ausgewogenen Verhältnis.

251 **Sw:** Ja genau, sozusagen haben wir nur Praxis gelernt aber wir haben auch ein bisschen  
252 Theorie gemacht auf der Schauspielschule, aber eigentlich nur Praxis und ein bisschen  
253 Theorie zuzusagen schon beides aber hier merke ich, hier ist es verstärkter und das finde ich  
254 toll weil ich mir viel Sachen merke und mir ein Bild davon mache.

255 **I/H:** Sehr gut!

256 **I:** Gibt's noch jemanden?

257 **MRa:** Ja also ich bin die Mama vom Ra. Er geht sehr gerne in die Ausbildung ich hab auch  
258 nicht so viel Einblick wieviel er lernt, er lernt mit der Jo zusammen, wie oft sie das  
259 durchgehen am Wochenende, weil das will er mit mir nicht machen absolut nicht, weiß ich  
260 nicht und die halbe Zeit liegt er auch alleine und habe daher nicht so viel Einblick außer,  
261 dass er sehr gerne geht und mit sehr viel elan. Fortschritte kann ich da jetzt nicht so genau  
262 Beurteilen dadurch.

263 **H:** Haben sie eine Entwicklung feststellen können?

264 **I:** Auch sprachlich vielleicht?

265 **MRa:** Sprachlich weiß ich nicht. Tänzerisch natürlich, ja das schon.

266 **I:** Wenn ich jetzt euch zwei frage, wie geht's euch beim Lernen? Versteht ihr das?

267 [beide schauen sich an – und lachen]

268 **I:** Also Ladies first sozusagen?

269 **Ra:** Wenn ich bei ihr bin lerne ich sehr brav, wir lernen eine Seite dann die nächste Seite  
270 immer so weiter [sinngemäß wiedergegeben]

271 **H:** Geht ihr da alles durch?

272 **Ra:** Alles durch ja und dann können wir das.

273 **H:** Und ihr wisst genau was alles heißt?

274 **Jo/R:** Ja!

275 **H:** Gibt's dass auch das ihr wo fragen habt oder fragen wollt?

276 **Ra:** Ja wenn wir eine Frage haben dann...[überlegt]

277 **H:** Dann müsst ihr schon eure Lehrer oder Betreuer fragen und nicht einfach so stehen  
278 lassen.

279 **Ra:** Ja das machen wir!

280 **Jo:** Zum Beispiel am Sonntag sag ich immer Lernen auch manchmal aber auch an anderen  
281 Tagen wo ich eigentlich selten kann.

282 **I:** Und welche Fortschritte hab ihr, wenn ihr jetzt auch zurückdenkt –ihr seid ja seit  
283 September dabei bis heute, welche Fortschritte könnte ihr an euch selbst erkennen/  
284 feststellen?

285 **H:** Habt ihr was Neues erworben, was Neues entdeckt?

286 **I:** Oder was könnte ihr jetzt gut was ihr vorher nicht so gut konntet?

287 **Jo:** Schon, es war schon vieles neu, für uns beide eigentlich.

288 **Ra:** Old school, New School, die Schule

289 **H:** Wie diese Sachen alle heißen...

290 **I:** Also auch die Theorie

291 **Jo:** Praxis auch manchmal. Das schnelle im Raum gehen wo wir die Praxis machen zum  
292 Beispiel bei der Lisa, wo sie jetzt nicht da ist, sie macht sehr oft mit uns Praxis.

293 **Ha:** Was macht die da?

294 **Jo:** Sie macht sehr viel mit Musik und so, mit Trommeln und manchmal ist man sehr oft  
295 müde deswegen.

296 **H:** Um was geht's denn da wenn ihr das mit der Lisa macht?

297 **Jo:** Naja es geht um Musik und Rhythmus.

298 **H:** Eben was merkt man da wirklich gut wenn man etwas anleitet? [stille] Genau das übt ihr  
299 nämlich mit der Lisa, nämlich das Tempo halten.

300 **Jo:** Richtig!

301 **H:** Das genügt nicht, wenn man das einmal kurz überblättert, sondern, das muss man üben,  
302 üben, üben und das macht sie mit euch.

303 **I:** Den Rhythmus zu hören zu klatschen.

304 **H:** Weil, wenn man eine Übung ansagt zählt man 5, 6, 7, 8 und 1, 2, 3, -das stimmt dann  
305 nicht ja und dass das zusammenpasst das müsst ihr üben. Und natürlich üben ist auch nicht  
306 immer lustig.

307 **Jo:** Gerade jetzt habe ich weniger Zeit weil wir für die Proben üben.  
308

309 [alle reden miteinander]

310 **A:** Aber ja ich versteh dich, das ist schon viel

311 **Ha:** Es muss auch nicht alles dein Lieblingsfach sein.

312 **MJo:** Ich habs jetzt insofern so erlebt, schon mit der Doppelbelastung auch ein bisschen  
313 spürbar mit den Auftritten und den vielen Proben, dass ihnen halt nicht wirklich viel Zeit  
314 bleibt. Trotzdem kommt sie immer sehr fröhlich nach Hause und ich denke, das ist ein gutes  
315 Zeichen.

316 **A:** Das ist wegen dem Raphi! Die Kombination!

317 [alle lachen]

318 **I:** gibt es auch Fortschritte?

319 **MJo:** Sie klammert sich ein bisschen aus momentan, aus dem ganzen Prozess. Es ist eher  
320 so die Tendenz das selber machen zu wollen mit dem Ra am Wochenende und die Jo ist  
321 nicht mehr viel zu Hause am Wochenende und unter der Woche ist einfach keine Zeit. Die  
322 Abende sind ja lang und ja ich denke da sind wir ein bisschen auf euch angewiesen, dass  
323 das laufen kann und was passieren sollte.

324 **MNi:** Also das ist so eine Grundmeinung von mir, dass dieser ganze Kurs einfach ohne  
325 Eltern funktionieren muss. Das Lernen muss ohne Eltern oder ohne außenstehende oder  
326 irgendwelche Leute die das Wiederholen und anregen oder dahinter sind muss das  
327 funktionieren. Das wäre so mein.. (Wunsch/Anmerkung). Wenn ihr das in Zukunft auch  
328 anbietet sind ja nicht immer aller zu Hause und so es ist echt schwierig.

329 **H:** Es ist in der Zeit die wir zur Verfügung haben. Wir haben genau 12 Einheiten und das in  
330 dieser Zeit wir sie eigentlich nicht nur wissensmäßig und kompetenzmäßig soweit bringen  
331 sollen, dass sie das individualisieren können und nach außen bringen können. Das auch  
332 die Performance stimmt. Also die Ressourcen in einem Jahr so etwas hinzustellen mit nur  
333 ihnen allein ist schon eine gigantische Aufgabe.

334 **MNi:** Das ist eine gigantische Aufgabe, das stimmt! Ich denke es muss einfach wirklich  
335 herausgefunden werden, was ist wirklich absolut notwendig an theoretischen Gerüst – das  
336 muss so klar und einfach wie möglich vermittelt werden ohne das von uns irgendwie das  
337 noch zusätzlich geschult werden muss. Ich mein das wird wahrscheinlich eh gemacht aber  
338 das ist einfach ein langsamer Prozess.

339 **A:** Es gibt Leute die das sehr schnell können und aber auch wieder nicht.

340 **Ha:** Es gibt Leute ja wo wir sehen das funktioniert einfach da finden die auch gemeinsam  
341 Wege. Auch sowieso, weil man sich auch auf den größten Teil der Gruppe wie die ist  
342 einstellt und das zusammen gestalten. Aber trotzdem sind dabei Schwächere die nicht in  
343 der Stunde alles schaffen und die so individuell gestalten das wird immer so sein. Die  
344 Mehrheit kommt mit. Ich muss sagen, ich glaube es ist hauptsächlich immer das Alte.  
345 Sobald, das sehe ich bei vielen, sobald die begonnen haben an sich zu glauben „Ich schaff  
346 das auch!“ und ich kann die Antwort geben und das, ich kann wirklich dass selbst überlegen  
347 und wissen, das habe ich bei manchen Tänzern beobachtet, sobald man ihnen dieses  
348 Vertrauen schenkt und die motiviert und die sich begonnen haben auch zu trauen auch sich  
349 auszuprobieren und zu sagen auch wenn das falsch ist aber dieser Prozess wenn der  
350 beginnt das Reden wollen und das Ausprobieren dann ist das schon fast gewonnen. Aber  
351 es gibt ein paar die sich noch nicht trauen das rauszubringen und das beginnen...

352 **MNi:** Man muss wahrscheinlich auch, ich mein es ist wahrscheinlich kaum einer von den  
353 Jugendlichen die hier sitzen überhaupt jemals in der Schule so gefordert worden wie sie  
354 hier gefordert werden. Zum ersten Mal im Leben wo sie richtig ernst genommen werden als  
355 Studenten wo man wirklich versucht ihnen etwas beizubringen und von ihnen auch  
356 Reflexion erwartet. In den ganzen Sonderschulen – wir wissen wie das Schulsystem rennt  
357 und ich meine ich glaube nicht, dass der Ni in dieser Form jemals unterrichtet wurde das ist  
358 ja eigentlich für viele wahrscheinlich auch neu.

359 **Ha:** Und das merke ich, dass dieser Prozess „Ich kann das!“. Es ist erwünscht, dass man  
360 eine eigene Meinung sagt, und es wird nie so wie ich, ich bringe Ideen, ich gebe Beispiele  
361 und ich freue mich nur, wenn dann auf Basis dieser Beispiele neue Sachen entstehen. Es  
362 ist wichtig nur, dass das eine Form hat. Es darf jetzt nicht chaotisch sein aber es stört mich

363 überhaupt nicht, wenn die vorne stehen und zeigen diese Kniebeugen und Übungen auf  
364 ihre eigene Art und Weise. So bald Anfang und Ende eine geschlossene Einheit ist.

365 **H:** Das es dann ihr Prozess ist!

366 **Ha:** Genau! Und das passiert langsam. Das ist genau so oke die sollen jetzt nicht unbedingt  
367 1:1, das ist typisch in der Schule und die verlangen meist das auswendig lernen, das dieser  
368 kreative Prozess und dieses genau was ist wirklich notwendig was muss dabei sein aber  
369 was kann ich mich auch trauen selbst zu gestalten und ich glaube

370 **MD:** Und ich glaube, dass dieser Input eben sozusagen in einem individuellen Output  
371 passieren kann. Das autonome damit umgehen so wie es ihren eigenen Möglichkeiten und  
372 Fähigkeiten entspricht und da sieht man das es trotzdem sehr heterogen ist aber eben  
373 genau diese Dynamik in der Gruppe macht auch vieles aus (Helga: Netzwerken), was dann  
374 weitergeht.

375 Die Ma hat noch nichts gesagt.

376 **MMa:** Ich bin die Mama von der Ma. und sie schreibt nach wie vor alles ab. Sie sagt immer  
377 ich kann jetzt noch nicht das Licht abdrehen und schlafen ich muss noch lernen, das macht  
378 sie irrsinnig stolz, dass sie genauso wie ihre Geschwister eine Ausbildung macht. Ihre  
379 Geschwister sind auf der Universität und sie ist da beim Dance Assist und das ist für sie  
380 und auch für uns total gleichwertig. Es kommen auch immer wieder Fachvokalen von ihr  
381 aber, wenn ich sie mehr frage, sie soll mir was erzählen sagt sie „Lass mich in ruh, ich will  
382 nicht sprechen!

383 **H:** Hast du irgendwie eine Entwicklung gemerkt, eine Veränderung?

384 **MMa:** Also ich habe das Gefühl, das Sprechen vor der Gruppe, das gibt ihr sehr viel  
385 Selbstbewusstsein.

386 **H:** Ja schön!

387 **I:** Magst du auch selbst etwas dazu sagen?

388 **H:** Was du neu gelernt hast oder was dir gut gelingt?... Ma. etwas was dir gut gelungen ist?  
389 Was ist die gut gelungen?

390 **Ma:** Körper mache ich gerne, über Google lernt sie auch vieles und sieht sich Fotos an. Die  
391 Geschichte muss ich lernen und mache alles mit Konzentration muss aber noch alles üben  
392 aber mit Kindern würde ich gerne arbeiten und mithelfen (sinngemäß wiedergegeben)

393 **H:** Hast du auch schon bei Kindern mitgemacht?

394 **Ma:** Ja

395 **H:** Schön!

396 **I:** Und so wie heute, wenn du da beim Aufwärmen eine Übung vorzeigst fällt dir das schon  
397 leichter das zu erklären, das vorzuzeigen?

398 **Ma:** Also das mit dem Pliè mache ich gerne, Muskeln und alles.

399 **MMa:** Genau das ist der Fortschritt, dass sich die Ma. traut vor so einer Gruppe zu sprechen

400 **MD:** Genau!

401 **Ha:** Und sie macht auch schon ganze Sätze, das ist toll!

402 I: Gut dann würde ich jetzt zu meinem zweiten Punk bzw zu meiner zweiten Fragestellung  
403 kommen „*Welche Probleme/ Schwierigkeiten sind bisher aufgetreten bzw was war nicht so*  
404 *gut?*

405 Gibt es da jemanden dem sofort was dazu einfällt?

406 **MD:** Vielleicht auch gleich mit einem Verbesserungsvorschlag!

407 I: Genau was man sonst in weiterer Folge verändern müsste/könnte um das Projekt noch  
408 erfolgreicher zu machen.

409 **MSi:** Ich glaub die Sybille hat schon einiges gesagt [andere Mütter und Begleitpersonen  
410 stimmen ebenfalls zu], das war im Prinzip was wir beim letzten Mal schon aufgegriffen  
411 haben. Aber ich wüsste jetzt nicht unbedingt was Neues dazuzusagen [sieht die andern an]  
412 oder?

413 **MD:** Das die Überforderung einfach gebremst wird

414 **MSi:** Ja die Menge vielleicht, dass man die reduzieren könnte.

415 **H:** In den nächsten paar Wochen gibt's vielleicht bei dem einen oder anderen noch Input  
416 also inhaltlichen Input aber dann geht das ausschließlich bis zum Sommer hin auf  
417 Anwendung in der Praxis, Wiederholung, Vernetzen, dass sie verschiedene Bereiche in  
418 den unterschiedlichen Fächern gehabt haben, dass das zusammengeschlossen wird und  
419 dass sie dann schlichtweg mit einem, hoffentlich mit einem einfachen und soliden Paket,  
420 hinausgehen. Auf das zielen wir es ab, dass das Ganze dann auf den Fokus komprimiert  
421 wird. Wir hatten vorigen Dienstag das Bundessozialamt da die quasi gehekt haben was  
422 wir da machen und ich hatte das Gefühl die sind recht zufrieden weggegangen. Die waren  
423 recht beeindruckt was da alles Angeboten wird und wie wir's anbieten und was die  
424 Tanzenden so vorzeigen

425 I: Und was sie schon können.

426 **H:** Und wie das ganze läuft. Sie haben sich dann auch die Mappen angeschaut und das  
427 Ganze dann durchgecheckt und nichts zum Beanstanden gehabt. Gott sei Dank so, dass  
428 sie sich vorstellen können, dass das tatsächlich funktioniert. Es geht natürlich im wesentlich  
429 darum, dass wir ein gewisses Kontingent an bezahlter Arbeit also Angestelltenverhältnisse  
430 schaffen müssen. Dass ist der dicke Hund der uns allen bleibt, da müssen wir noch  
431 hinkommen.

432 **MMa:** Was ich noch anmerken möchte, ich weiß nicht ob das bei der Einladung gestanden  
433 ist, da wird immer von Lernschwäche gesprochen. Also ich kann jetzt nur für die Ma  
434 sprechen. Aber bei Lernschwäche stelle ich mir meinen Sohn vor, der ist auf der FH und ist  
435 Legastheniker und hat eine Lernschwäche. Wenn ich das mit der Maria vergleiche dann...

436 **H:** Dann hat sie Lernstärke!

437 [lachen]

438 **MMa:** Nein aber dann hat sie eine Lernbeeinträchtigung.

439 **MD.:** Lernschwierigkeiten. Es ist auch nicht Lernschwäche das ist nicht dasselbe wie  
440 Lernschwierigkeiten.

441 **MMa:** Ja und trotzdem ist für mich Lern, ja sie hat Lernschwierigkeiten aber für mich klingt  
442 Lernschwierigkeit so harmlos.

443 **H:** Naja wir müssen uns an einem und denselben Ausdruck richten und der derzeitige und  
444 vor allen Dingen Veränderung der Ausdrücke kommt ja immer in einem hohen Prozentsatz  
445 aus der Behindertenszene und aus der Körperbehindertenszene und aus der Szene der  
446 nicht intellektuell-behinderten Menschen die sich gebranntmalt fühlen. Da gibt's alle zwei,  
447 drei oder fünf Jahre so eine Wende, dass man das nicht sagen darf und dass man das nicht  
448 sagen darf und dann gibt's sozusagen einen offiziellen Quaksprech und der heißt für unsere  
449 Menschen mit Lernschwierigkeiten.

450 **MSi:** Und das ist ein offizieller Begriff?

451 **H:** Ja der ist offiziell anerkannt.

452 **MMa:** Also ich kenn das aus der Psychologie von meiner Tochter die Masterarbeit in  
453 Psychologie schreibt über Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung und dort ist es der  
454 offizielle. Was anderes, dass die Maria zwischen leicht und mittelgradig beeinträchtigt ist.  
455 Da gibt es ein ganzes Formular.

456 **H:** Ja eben, aber gerade die Menschen, die Betroffenen wollen von diesen Gradierungen  
457 weg. Die wollen von diesen...

458 **MD:** von leicht von schwer

459 **H:** Von diesen Krankheitsbild bestimmenden Einteilungen die ja darauf abzielen, welche  
460 Ressourcen dazu beteiligt sind – das ist ja immer gleich dann vernetzt mit Geld. Alle diese  
461 Systeme. Die wollen ja eigentlich davon weg. Die wollen ja wahrgenommen werden und  
462 nicht wieder in ein Kastl eingeteilt werden, die sind ID irgendwas und die sind ID irgendwas  
463 natürlich auf der Uni läuft das so aber im realen Leben wollen die Leute nicht mehr so  
464 eingeteilt werden.

465 **MD:** Aber die ganz gleichwertig praktisch zu sehenden Begriffe sind Lernschwierigkeiten,  
466 intellektuelle Beeinträchtigung, kognitive Beeinträchtigung und Behinderung. Aber das ist  
467 natürlich graduelle Abschwächung, wenn man, man kanns auch von dem Deutschen sagen  
468 Förderschwerpunkte, dann ist es eben die Lernbehinderung oder die geistige Behinderung  
469 und die Verhaltensbehinderung und das sind alles Etikettierungen.

470 **H:** Also da war eine große Konferenz, mir fällt jetzt der Name nicht ein, wo eine  
471 Teilnehmerin dort war, eine behinderte Teilnehmerin, die jeden Redner jedes Mal  
472 unterbrochen hat, wenn er das Wort behinderte gesagt hat.

473 **MD:** Ja das sind ja Menschen mit Behinderung

474 **MSo:** Was hat sie dafür verwendet?

475 **H:** Sie hat eben Menschen mit Lernschwierigkeiten. Sie wollte das so sagen sie ist nämlich  
476 eine Person die Lernschwierigkeiten hat, weil sie ist nicht behindert.

477 **MD:** Mit Blick auf die Uhr vielleicht noch eine kurze Nachfrage.

478 **I:** Abschließend falls schon darüber gesprochen wurde oder da könnt ihr jetzt selbst also  
479 alle Tänzer und Tänzerinnen selbst was dazu sagen „*Wie schauen die Zukunftspläne nach*  
480 *Abschluss der Ausbildung zum TanzassistentenIn aus?*“. Wer möchte dann wirklich im  
481 Bereich Tanzassistent arbeiten. Ja Si bitte.

482 **Si:** Ja das ist meine Zukunft, weil ich würde gerne die Menschen unterrichten auch  
483 Menschen mit Down Syndrom. Ich habe viele Fähigkeiten. Menschen mit Down-Syndrom

484 haben viele Fähigkeiten abgesehen haben wir es bisschen schwieriger mit Sprache oder  
485 Lesen. Ich kann auch Radfahren, ich tu gut lesen aber das ist meine Schwäche.

486 **I:** Auch Französisch.

487 **Si:** Ja Französisch [spricht französisch]

488 [alle lachen]

489 **H:** Also du kannst es dir vorstellen! Wer kann es sich noch vorstellen? [TänzerInnen zeigen  
490 auf] Du kannst es dir vorstellen. Jo du kannst es dir auch vorstellen. Welche Menschen  
491 siehst du in einem inneren Bild vor dir die mir dir arbeiten.

492 **Jo:** Mit den Kindern.

493 **H:** Du würdest gerne mit Kindern arbeiten, ja!

494 **Jo:** Ja, Das ist mein Traumjob, weil es mir auch sehr viel Spaß macht eigentlich. Seitdem  
495 ich hier angefangen hab, beispielsweise habe ich sehr viele Freundinnen hier und ich habe  
496 auch den Raphi kennen gelernt.

497 **Mi:** Und ich habe die KI kennen gelernt.

498 **H:** Si mit wem würdest du gerne arbeiten?

499 **Si:** Ich mache mit dem Ni.

500 [alle lachen]

501 **MSi:** Si wen möchtest du unterrichten?

502 **H:** Wen würdest du gerne unterrichten. Wer würden die Leute sein denen du gerne dein  
503 Wissen und dein Können zeigst.

504 **MSi:** Junge, Ältere?

505 **Si:** 100 Leute

506 [lachen]

507 **I:** Eine große Gruppe!

508 **H:** Sind das dann eher Erwachsene oder junge Kinder?

509 **Si:** Unterschiedliche!

510 **I:** Also kannst du dir alle vorstellen!?

511 **Si:** Alle unterschiedlichen, Menschen ohne Behinderung, Menschen mit Down-Syndrom,  
512 alle! Das ist meine Zukunft!

513 [alle reden]

514 **Ha:** Die Ma meldet sich!

515 **H:** Wer kann es sich noch vorstellen?

516 **MD:** Die Ma möchte auch Tanzassistentin werden!

517 **I:** Ma welche Gruppe möchtest du den unterrichten?

518 **Ma:** Erwachsene [meinte jedoch Kinder – wurde nach der Gruppendiskussion nochmal  
519 korrigiert]

520 **H:** Du möchtest also lieber Erwachsene Menschen unterrichten, spannend!

521 **Ma:** Yoga möchte ich machen.

522 **H:** Eher so Modern Dance wie die Hana.

523 **Ha:** Ja wir machen ein paar Übungen vom Yoga, nicht alles aber ein paar zum Dehnen und  
524 Aufwärmen.

525 **I:** Sw!?

526 **Sw:** Ich kann es mir sehr gut vorstellen das ich Menschen mit Down-Syndrom was zeigen  
527 kann aber sozusagen auch gemischt. Also behinderte mit Down-Syndrom und nicht  
528 behinderte.

529 **H:** Kinder oder eher Erwachsene?

530 **Sw:** Eher Erwachsene! Ich habe so eine Denkwelt so eine Art wo ich selber in Verbindung  
531 mit der Schauspielschule was aufführen kann oder anleiten könnte

532 **H:** Wer noch? Wer kann sich noch vorstellen das er Lehrer ist.

533 **Mi:** Ich kann mir auch vorstellen zu unterrichten.

534 **Ich:** Kleine Kinder?

535 **Mi:** Ja kleine Kinder wären mir lieber aber ich kann auch alle. KI sagt immer, komm nach  
536 Hause und lass uns lieber selbst Kinder machen (sinngemäß wiedergegeben).

537

538 [alle lachen und reden durcheinander]

539 **Ra:** Ich würde auch gerne unterrichten aber nur als Assistent.

540 **H:** Und welche Altersgruppe sollte das sein?

541 **Ra:** Erwachsene von 15 Jahre.

542 **H:** Jugendliche bis Erwachsene!

543 **Ra:** Ja!

544 **I:** Ja super!

545 **Ra:** Ich mache auch Breakdance.

546 **I:** Ja das kannst du gut!

547 **Ra:** Ja weil ich das kann, das ist mein Lebenstraum.

548 **I:** Gibt's noch jemanden. Ni? Wen möchtest du unterrichten

549 **Ni:** Ich möchte gerne auch mit Erwachsenen Menschen, Kinder auch, Menschen mit  
550 Down-Syndrom unterrichten. Gerne Sachen machen. Auch so wie Yoga so wie bei der  
551 Hana was wir da immer machen und beim Attila die Vogelscheuche oder übersetzt heißt  
552 das scarecrow das ist auf Englisch

553

554 **I:** Sogar schon Fachbegriffe gemerkt!

555 **Ni:** Unterrichte ich gerne mit Kindern und Erwachsene unter 20 Jahren die erwachsen  
556 sind. Das freut mich.

557 **MD:** Tust sie schon genau eingrenzen!

558

559 **Ni:** Die haben mehr Freude und mehr Energie und ich freu mich, dass ihr alle da seid.

560

561 **I:** Ja jetzt brauchen wir nur noch genug Anstellungen!

562

563 **VMi:** Wie sollte das praktisch dann ausschauen wenn sie fertig sind und alles schön und  
564 gut was sie sagen aber wie ist das vorgesehen? Werden die angestellt, auf freie Basis  
565 oder wie soll das funktionieren und können sie das dann alleine machen oder müssen sie  
566 da immer einen Trainer haben, alleine werdens das nicht schaffen wahrscheinlich. Der  
567 Trainer sagt ihm dann was er machen soll der Dance Assist.

568

569 **H:** Ja sie sind ja Assistenten.

570

571 **VMi:** Und wie soll das funktionieren, wenn sie fertig sind, bekommen sie dann eine  
572 Gruppe, sind so viele Gruppen überhaupt da dass jeder eine Gruppe bekommt oder  
573 tageweise oder weiß man wahrscheinlich noch nicht so genau?

574

575 **H:** Wir sind am Suchen!

576

577 **I:** Bestenfalls natürlich halbtagsangestellt.

578

579 **VMi:** Ist das dann auf mehr auf freiwilliger Basis oder ist das wirklich eine Anstellung, weil  
580 die meisten Arbeiten ja so und so. Wenn die fertig sind natürlich wie das vorgesehen ist.

581

582 **H:** Es wird wahrscheinlich darauf hinauskommen das wir Situation für Situation suchen  
583 müssen und mit den Leuten dort reden. Also ein Schulleiter hat mir gesagt er kann erst im  
584 Juni was sagen weil er nicht weiß wie mit dieser Umstellung der Sonderschule, das allen  
585 sehr schwer am Schädel fällt was da passiert, weil gerade der Inklusionsgedanke von  
586 dieser Regierung durchgeführt wird und die Sonderschulen gestärkt werden also vielleicht  
587 kommen wir auf diese Basis dass sie wieder mehr arbeiten, keine Ahnung aber der  
588 Inklusionsgedanke der eigentlich hinter diesem ganzen Projekt, das seit 2008 steht, der  
589 ist von dieser Regierung durchgeführt worden. Der ist auf die 80er Jahre zurückzuführen.

590 Es ist nicht einfach, das heißt wenn ihr Möglichkeiten habt oder Connections habt zum  
591 Beispiel Kontakte zu Schulen wo eure Kinder gewesen sind wo sie einen guten Kontakt  
592 gehabt haben wenn ihr so etwas habt, das wir Lehrer dann mit denen reden oder wir  
593 gehen natürlich hin und es wird dann sein wenn wir Möglichkeiten finden, also das  
594 Bundessozialamt legt ja Wert darauf das es Anstellungen sind und nicht nur so freiwillige  
595 Volontariate weil die finanzieren das ja, also da müssen wir zumindest eine bestimmte  
596 Anzahl an Arbeitsstellen bekommen und dann ist es noch immer so, dass es klar ist, dass

597 die Lehrer die unsere Leute dann dort einarbeiten, von uns weiter betreut bleiben  
598 müssen. Das funktioniert auch nicht eins zwei von selber. Die Übergabe muss ja auch  
599 passieren bis das dann läuft. Das ist wieder mal ein Input der von Ok dann zusätzlich zu  
600 organisieren und zu machen ist von wo wir aber noch keine Vorstellungen haben wie das  
601 dann sein wird aber wir haben von vielen noch keine Vorstellung gehabt und es ist dann  
602 auch gegangen.  
603 [lachen]  
604  
605 **MNi:** Ich meine in welchen Schulen wird Tanz unterrichtet. Ich habe mir gedacht das ist  
606 dann quasi so....  
607 **Ha/H:** Ganztagschulen.  
608 **MNi:** Da wird Tanz angeboten und da gibt's so Tanzlehrer.  
609 **Mehrere Personen:** Ja!  
610  
611 **MSi:** In der integrativen Lernwerkstatt Brigittenau gab es Jahrzehnte lang schon, wobei  
612 ich weiß jetzt nicht mehr wie sie heißt, ah Margit hat sie geheißen in der IMB [schaut zu  
613 ihrem Sohn Si] kannst du dich erinnern?  
614 **Si:** Die Claudia  
615 **MSi:** Nein die Margit war das, die Claudia war deine Sonderpädagogin in deiner Gruppe.  
616 Und die haben das als fixen Stundenplanbestandteil drauf und die Kinder konnten sich  
617 diese Werkstatt freiwillig aussuchen.  
618 **MNi:** Aber da müssen ja die Tanzlehrer auch gebriefed werden  
619 **MD:** Ja sicher genau.  
620 **MSi:** Also da braucht man nur Anrufen in der Lernwerkstatt.  
621 **MD:** Also das ist schon unsere Absicht, einerseits gibt's ja die Projekte die von den  
622 Tanzkünstlern oder Tanzpädagogen, die jetzt nicht in der Schule Pädagogen sind, dass  
623 die immer wieder längerfristige Projekte dort bezahlt werden und man dort Assistent sein  
624 kann. Nur ist das nicht das erwünschte von den Fördergebern. Die Fördergeber vom  
625 Sozialministerium würde gerne Arbeitsverhältnisse haben wo wie eben schauen müssen  
626 ob es eben zusätzlich zu in den Werkstätten, wenn es da möglich ist oder in anderen  
627 Vereinen oder sonstige Dinge auch noch die Möglichkeit besteht. Also wir sind sehr  
628 hellhörig und schauen evtl in der Freizeitpädagogik die jetzt mit Schulen aber auch  
629 außerschulisch arbeiten, dass wir da Kontakte knüpfen. Aber mit Fragen und Schauen  
630 eigene und gemeinsamen Bemühungen wird das irgendwie gehen.  
631  
632 **H:** Es geht eigentlich nur über individuelle Kontakte, weil offiziell der Stadtschulrat nicht  
633 dafür zuständig ist. Also es geht NUR über persönliche Kontakte.  
634  
635 **VMi:** Weil zum Beispiel, wenn die Assistenz abgeschlossen wird zum Beispiel beim Mike  
636 kriegt er dann einen fixen Job und mit Dienstverhältnis.  
637

638 **H:** Nein, die Verpflichtung ist wieviel kann er denn Leisten. Wenn er dann zum Beispiel  
639 dann in der Woche zwei Stunden wo was macht dann muss das sowieso ausgemacht  
640 werden, dass es drei sind und nicht zwei, weil es gibt ja auch eine Vorbereitungszeit mit  
641 dem Lehrer. Es muss ja alles dann solide sein.

642

643 **MNi:** Aber für drei Stunden wird ja niemand angestellt.

644 **Ha:** Also das was wir gerade mit Steffi besprechen, die geht eigentlich von fünf Stunden die  
645 Woche aus, dass sie sich auch momentan nicht mehr vorstellen kann. Also zusätzlich zu  
646 der Arbeit.

647 **H:** Da muss man auch schauen was für jemanden geht.

648 **Ha:** Ja genau, weil das ist ein Prozess, weil viele finden das spannend aber können sich  
649 das nicht vorstellen. Ich glaube, da müssen wir jetzt starten und viele sind für einen  
650 Workshop, weil sie das interessiert. Ja das mit uns als Workshop zu beginnen und wir  
651 hoffen, dass sich daraus dann was entwickeln kann, dass man überzeugt das das auch  
652 wirklich viel bringt und das möglich ist. Das ist jetzt Pionierarbeit diese Überzeugung zu  
653 schaffen, dass die Leute sagen oke. Wie zum Beispiel bei der Steffi am Badeschiff, sie  
654 hat das einfach ausprobiert und konnte sich das am Anfang garnicht vorstellen und dann  
655 haben wir es einfach gemacht miteinander ohne uns irgendwie vorher zu fragen. Sie hat  
656 des eh von den beiden gehört (Si, Ni) und sie hat das dann einfach gemacht und dann  
657 haben wir das überhaupt erfahren, dass das so Spaß macht. Und sie war so begeistert,  
658 dass sie das auch jetzt unbedingt haben will und die haben auch einen Kulturverein und  
659 die wollen das jetzt offiziell machen. Sie hat einfach jetzt gesehen wie toll das ist und so  
660 müssen wir jetzt die Leute überzeugen weil sich das wirklich leider nicht viele vorstellen  
661 können.

662

663 **MSi:** Die Steffi ist aber da besonders sensibilisiert, das muss man schon sagen. Aber sie  
664 hat zum Beispiel eine Situation erzählt wo sie miteinander glaub ich einen Workshop  
665 gehalten haben für eine Schulklasse und da waren die einfach nicht vorbereitet, dass sie  
666 als Tanzassistenten sozusagen zwei junge Männer mit Down-Syndrom vor sich haben.  
667 Die waren so 14 oder auch ein bisschen älter und da hat sie dann erzählt, sie ist weinend  
668 hinausgegangen, weil die so garstig waren. Sie hat gesagt sie war so überfordert, sie  
669 selber, obwohl sie sonst kaum aus der Ruhe zu bringen ist, weil sie das überhaupt nicht  
670 gepackt hat. Die Buben haben das super gepackt, die haben so getan als hätten sie  
671 davon garnichts mitbekommen.

672

673 **Ha:** Sie hat nur gesagt, dass sie bemerkt hat, sie hat das glaub ich nicht so konkret  
674 erzählt, dass die Vorbereitungen sehr wichtig sind. Dass man weiß wo man steht und was  
675 man vor einer Klasse oder Schule redet. Ja genau, das hat sie erzählt man muss  
676 vorbereitet sein aufgrund dieser Erfahrung.

677

678 **MSi:** Bei uns hat das zum Beispiel immer gut funktioniert, wenn ihr mit den Kindern  
679 gekommen seid.

680

681 **Ha:** Ja ich glaube, weil alle den Si schon irgendwie kennen.

682 **MSi:** Ja wie sie auch schon zuschauen waren.

683 **Ha:** Bei Aufführungen waren, genau. Das ist zum Beispiel eine Sache ob man bei euch in  
684 der Schule irgendwie...

685 **MSi:** Wie haben keinen Tanzunterricht als fixen Bestandteil.

686

687 **MD:** Aber im Rahmen vom Sportunterricht kann man das sehr wohl einbauen. Das ist ja  
688 auch im Lehrplan für Bewegung und Sport.

689

690 **MMa:** In der De la Salle Schule gibt's glaub ich Tanzstunden.

691 **Ha:** Ja, aber das ist sehr weit weg. Aber für Raphi wäre das garnicht so weit. Da haben  
692 wir jetzt ein Projekt gemacht und die sind interessiert und sehr offen. Aber das ist sehr  
693 weit weit weit weg. Aber ja für Raphi oder der da ganz in der Nähe wohnt wäre das auf  
694 jeden Fall was. Das ist im 21 in Strebersdorf.

695

696 **I:** Also falls es jetzt keine weiteren Meldungen mehr gibt möchte ich mich sehr herzlich bei  
697 euch bedanken, dass ihr euch die Zeit genommen habt und extra zur Gruppendiskussion  
698 gekommen seid.

699

700 **MD:** Vielen Dank!

701

702 **VMi:** Reintheoretisch, die haben ja eine Prüfung dann zum Abschluss.

703 **MD:** Die müssen wir uns aber erst überlegen.

704 **VMi:** Wenn man jetzt die Mappe aufschlägt was müssen die wirklich wissen!? Weil man  
705 den Mike fragt, sagt er, er muss das Lernen und Wissen aber ich kann mir nicht vorstellen  
706 in der Didaktik, was muss der, der kann ja nicht die vier Punkte runtersagen das ist  
707 ja...und er setzt sich hin und will das Lernen das bringt an sich theoretisch nix.

708 **MD:** Nein die Form der Überprüfung werden wir noch genau entwickeln. Wir haben diese  
709 Unterlagen in ganz einfach, in sehr umfangreicher und dann immer reduzierter  
710 reduzierter. Dh dass wir dann am Schluss einfach zwei drei Informationsblätter haben die  
711 sie sowieso wissen sollen und sie können in ihren eigenen Worten das wiedergeben.

712 **VMi:** Oke weil das wäre sonst viel zu viel.

713 **MD:** Ja sicher! Aber das ist einfach die Grundlage.

714 **H:** Das ist die Grundlage, wenn sie mit irgendjemanden arbeiten, dass der auch  
715 nachschauen kann was wird gemacht

### III. MUSTER FRAGEBOGEN

Name Assist:.....

Name Lehrer:.....

Unterrichtsfach:.....



## Feedbackbogen

Dance Assist Wintersemester 2017/18

Entsprechend ankreuzen:

➤ Anwesenheit

Regelmäßig

Sporadisch

➤ Mitarbeit in den Einheiten

Sehr interessiert

Interessiert

Wenig interessiert

➤ Anwendung von Wissen und Praktischen Elementen in den Übungssituationen

Selbständig

mit Hilfe

Wenig

➤ Bereits absolvierte Assistenzeinheiten

Mehrere

Eine

Keine

weiß ich nicht

➤ Fähigkeit bei Unklarheiten nachzufragen

Gut

Mittel

Wenig

➤ Fähigkeit auf Fragen verbal/nonverbal Auskunft zu geben

Gut

Mittel

Wenig

➤ Beschäftigung mit den Lernunterlagen außerhalb des Unterrichts

Regelmäßig

Gelegentlich

Gar nicht

➤ Umsetzen von Anweisungen

Passend

Mit Hilfe

Schwierig

➤ Kooperationsbereitschaft im Team

Hoch

Mittel

Wenig

➤ Umgang mit stressigen oder Konflikt-Situationen

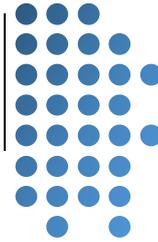
Adäquat

Braucht Hilfe

Überfordert

# Lebenslauf

Sabrina Brandl  
Schönbrunnerstraße 133/7  
1050 Wien  
Mobil: 0660/ 6338857  
E-Mail: sabrinabrandl14@hotmail.com



## Persönliche Daten

geboren am/ in 15. Juni 1992/Rohrbach  
Familienstand ledig  
Staatsbürgerschaft Österreich  
Religion römisch-katholisch



## Familie

Vater Josef Brandl, *Baustellenleiter bei Simtex*  
Mutter Monika Brandl, *Angestellte im LKH Rohrbach*  
Geschwister Dipl. –Ing Daniel BSc, *Angestellter bei Firma Engel*  
Patrick MCSE, *Angestellter bei Frimer Eworx , IT-Techniker*

## Schulbildung

1998 – 2002 Volksschule Schwarzenberg  
2002 – 2006 Sporthauptschule Ulrichsberg  
2006 – 2011 Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe in Rohrbach  
2011 – 2012 Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz  
2012 - 2018 Universität Wien /Lehramtsstudium (GWK, Bewegung und Sport)

## Berufserfahrung

Sommer 2007 Firma Dahl Konfektions- BetriebsgesmbH  
Sommer 2008 3 – monatiges Praktikum im Parkhotel Billroth, St. Gilgen am Wolfgangsee  
Frühling 2009 Eventmitarbeiterin beim Parov Stelar Konzert  
Seit Sommer 2010 – 2017 „Kinderfreunde Mühlfunviertel“, Kinderbetreuung und Küchenführung  
2012 Adalbert- Praktikum in der SHS – Ulrichsberg sowie Adalbert - Stifter Praxisschule  
2012 – 2013 Firma Peter Wagner

September 2014 – Juni 2016	Trainerin & Ernährungsberaterin bei Mrs Sporty Wien
Seit Winter 2014	Snowboardlehrerin bei Skischule Hochficht
Winter 2016	Hostess, Skiflug WM am Kulm
Seit Jänner 2017	Kinderbetreuung/ Babysitten
Februar 2017	Mitarbeiterin beim Ringana Kick-Off-Event
August 2017	Begleitung eines Sprachcamps in England, Service
Jänner 2018	Hostess beim Skiflug - Weltcup am Kulm
Februar 2018	Lehrkraft im BG/BRG Gymnasium Rohrbach in OÖ

### **Persönliche Fähigkeiten und Kompetenzen**

Englisch

gute Kenntnisse

Französisch

Grundkenntnisse

Kfm. Kenntnisse

- Rechnungswesen
- Betriebs- Volkswirtschaftslehre

EDV

- Windows Vista
- Windows XP
- Windows 7
- MS-Office 2007
- Publisher
- HTML
- Flash

### **Soziale Kompetenzen**

- selbstdiszipliniert
- teamfähig
- motiviert
- kreativ
- Konfliktfähigkeit
- Empathie
- hilfsbereit
- engagiert
- verantwortungsbewusst

### **Sonstige Angaben**

- Küchenführung und Servicekunde
- Peer und Mediationsausbildung
- 16-stündiger Erste-Hilfe-Kurs
- Nutrition Coach

### Eidesstaatliche Erklärung

Ich, Sabrina Brandl, erkläre hiermit, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel und Quellen angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht.

Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

---

Ort, Datum

---

Unterschrift