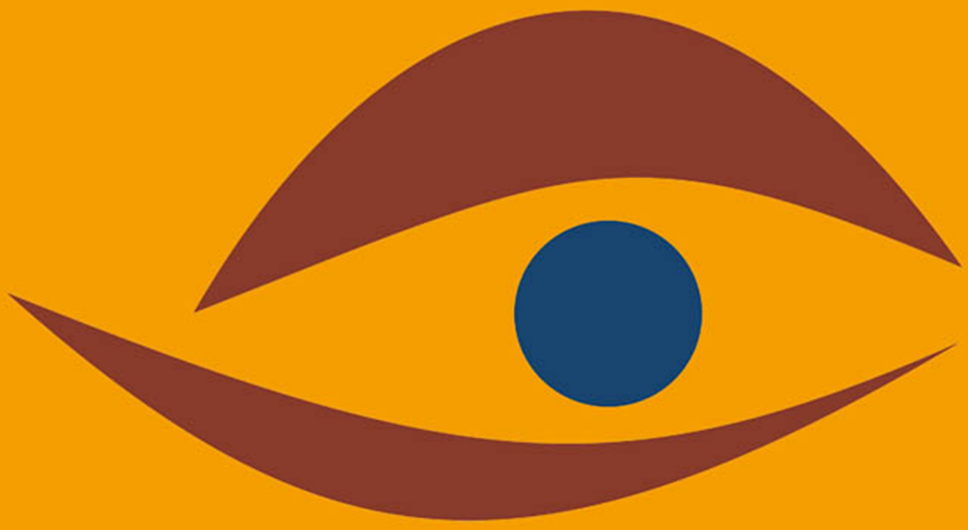
Wolfgang Lamers (Hg.)

teilhabe

von Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung an Alltag | Arbeit | Kultur



Impulse: Schwere und mehrfache Behinderung
Band 3

Lebenshilfe
Empfohlen von der
Bundesvereinigung Lebenshilfe e. V.

ATHENA

Wolfgang Lamers (Hg.)
unter Mitarbeit von Tina Molnár

Teilhabe von Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung an Alltag | Arbeit | Kultur

ATHENA

© 2018 by ATHENA-Verlag, Oberhausen

Impulse: Schwere und mehrfache Behinderung

Herausgegeben von Norbert Heinen, Theo Klauß, Wolfgang Lamers und Klaus Sarimski

Band 3

© 2018 by ATHENA-Verlag, Oberhausen

Umschlagabbildung:
Dörte Nielandt, Berlin

Dieses Buch entstand in Kooperation mit der
Bundesvereinigung Lebenshilfe e. V.,
die die fachliche Beratung und das fachliche Lektorat übernahm.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

1. Auflage 2018

Copyright © 2018 by ATHENA-Verlag,
Mellinghofer Straße 126, 46047 Oberhausen

www.athena-verlag.de

Alle Rechte vorbehalten

Druck und Bindung: Grafisches Centrum Cuno, Calbe (Saale)

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier (säurefrei)

Printed in Germany

ISBN 978-3-7455-1000-3

© 2018 by ATHENA-Verlag, Oberhausen

Judith Riegert und Oliver Musenberg

Kulturelle Teilhabe von Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung

1 Einleitung

Das Recht auf kulturelle Teilhabe ist nicht nur expliziter Bestandteil der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (Artikel 27), sondern wird auch in der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (2006) besonders hervorgehoben. Kulturelle Teilhabe bezieht sich hier auf die gesamte Bandbreite kultureller Hervorbringungen, Aktivitäten, Institutionen und Orte einer Gesellschaft – von Theatern und Bibliotheken über das Fernsehprogramm bis hin zu Denkmälern und anderen kulturell relevanten Stätten (vgl. ebd., Artikel 30, Abs. 1). Von den Vertragsstaaten sind laut Behindertenrechtskonvention darüber hinaus geeignete Maßnahmen zu ergreifen, um auch

> »Menschen mit Behinderungen die Möglichkeit zu geben, ihr kreatives, künstlerisches und intellektuelles Potenzial zu entfalten und zu nutzen, nicht nur für sich selbst, sondern auch zur Bereicherung der Gesellschaft« (ebd., Artikel 30, Abs. 2).

Selbst wenn kulturelle Teilhabe im Kontext von ›disability‹ bzw. ›diversity‹ inzwischen nicht nur menschenrechtlich verankert ist, sondern auch im wissenschaftlichen Diskurs zunehmend zum Thema gemacht wird (vgl. u. a. Braun 2012, Liebau 2015, Mandel & Renz 2014, Poppe 2010, Sauter 2017, Schlummer 2010, Ziemen 2014), zeigen die Ergebnisse des Zweiten Teilhabeberichts der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen (2016), dass dieser Anspruch in der Praxis bislang nur unzureichend eingelöst wird: Nach den dort aufgeführten empirischen Befunden ist davon auszugehen, dass dieser Personenkreis im Vergleich zu Menschen ohne Beeinträchtigungen in geringerem Maß kulturelle Veranstaltungen besucht. Dies betreffe sowohl »klassische Veranstaltungen« (ebd., 362), z. B. Opern- oder Theateraufführungen, klassische Konzerte und Ausstellungen, als auch »populärkulturelle Veranstaltungen« (ebd., 363) wie z. B. Kinofilmvorführungen, Popkonzerte und Tanzveranstaltungen (vgl. ebd., 361 ff.). Darüber hinaus gingen Menschen mit Beeinträchtigungen auch in geringerem Maße selbst eigenen musischen und künstlerischen Aktivitäten nach (vgl. ebd., 359 f.). In beiden Fällen, also sowohl hinsichtlich rezeptiver Formen kultureller Teilhabe als auch eigener künstlerisch-kultureller Aktivitäten, nehme diese Tendenz mit zunehmendem Schweregrad der Behinderung zu. Die Gründe dafür werden im Teilhabebericht nicht nur in entsprechenden körperlichen Anforderungen und zeitlichen Ressourcen vermutet, sondern insbesondere auch in fehlenden »barrierefreie[n] oder beeinträchtigungsspezifische[n] Angebote[n], damit

© 2018 by ATHENA-Verlag, Oberhausen

Menschen mit Beeinträchtigungen so aktiv sein können wie Menschen ohne Beeinträchtigungen« (ebd., 377).

Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung werden im Teilhabebericht bislang noch gar nicht berücksichtigt, weil dieser Personenkreis forschungsmethodisch zu den sogenannten »schwer befragbaren Gruppen« (ebd., 536) zählt und durch die genutzten schriftlichen und mündlichen Fragebogenerhebungen nicht erreicht wird. Es ist aber davon auszugehen, dass die aufgezeigten Tendenzen – vermutlich in noch weit höherem Maße – auch für die kulturelle Teilhabe dieses Personenkreises gelten. Für diese Annahme spricht ebenfalls, dass sich Angebote für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung, insbesondere in der Entstehungszeit der sogenannten Schwerstbehindertenpädagogik, als *Förder*-Angebote verstanden und sich mit wenigen Ausnahmen an Entwicklungskonzepten, nicht am Kultur- und Bildungsbegriff orientierten. Eine solche Ausrichtung ist im Sinne einer Abwendung von einem (kognitiv) voraussetzungsreichen und dadurch auch exkludierenden Bildungsbegriffs der Erziehungswissenschaft historisch durchaus nachvollziehbar (vgl. Ackermann 2007). Allerdings wurden mit solchen Förderkonzepten (z. B. Snoezelen, Aktives Lernen, Basale Stimulation) auch ›kulturelle Sonderwelten‹ für diesen Personenkreis geschaffen, ohne Berührungspunkte zur kulturellen Praxis der umgebenden Gesellschaft. Inzwischen hat sich das Angebot in vielen Einrichtungen weiterentwickelt, inhaltlich erweitert und auch in den Sozialraum hinein geöffnet. Dennoch wird nach wie vor eher selten explizit thematisiert und diskutiert, was unter kultureller Teilhabe von Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung genau zu verstehen ist und welche Anforderungen sich aus einer solchen Begriffsbestimmung für die Gestaltung entsprechender (Erwachsenen-)Bildungsangebote ableiten lassen. Dieses Desiderat betrifft allerdings nicht nur die pädagogische bzw. andragogische Praxis. Denn auch im Rahmen der Theoriebildung wäre die Frage nach der Bedeutung kultureller Teilhabe für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung noch wesentlich grundlegender zu stellen, als es die Diskussion um bauliche Barrierefreiheit von Kultureinrichtungen auf den ersten Blick suggeriert.

Exemplarisch möchten wir in diesem Zusammenhang Überlegungen von Erhard Fischer und Josef Peter Mertes (1990) zum Bildungsverständnis im Kontext schwerer und mehrfacher Behinderung aufgreifen, die vor kurzem in einem Sammelband zur Inklusion im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung noch einmal reaktualisiert wurden (vgl. Fischer 2016). Der Ansatz geht davon aus, dass es bei Menschen mit mehrfacher und schwerer Behinderung um »die Schaffung eines körperlichen Wohlbefindens, Befriedigung primärer Bedürfnisse oder Beziehungsaufbau, als Voraussetzung für andere und komplexere Bildungsziele in weitergehenden Erfahrungs- und Lebensfeldern« (Fischer 2016, 104) gehe. Mit einer schrittweisen Erweiterung des zugeschriebenen Weltbezugs – vom Körper über die soziale Beziehung zur Umwelt – veränderten sich nach diesem Modell auch die Bildungsziele, die im Sinne einer Entwicklungslogik als aufeinander aufbauend gedacht werden: vom körperlichen

© 2018 by ATHENA-Verlag, Oberhausen

Wohlbefinden hin zur lebenspraktischen Selbstständigkeit (vgl. ebd.). Ungeachtet der Tatsache, dass körperliches Wohlbefinden und tragfähige Beziehungen für *alle* Menschen eine wichtige Grundlage darstellen, ist ein solches Verständnis von Bildung und kultureller Teilhabe durchaus kritisch zu hinterfragen: Sind Umwelt und das, was hier als »weitergehende Erfahrungs- und Lebensfelder« bezeichnet wird, für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung dann – unter Umständen dauerhaft – ohne Bedeutung? Sollte sich pädagogisches Handeln bei diesen Personen erst einmal ausschließlich am Ziel körperlichen Wohlbefindens orientieren? Ist die Teilhabe an Umwelt bezogen auf Menschen mit geistiger Behinderung generell auf lebenspraktische Alltagsbewältigung und Selbstständigkeit zu reduzieren (vgl. dazu kritisch auch Musenberg et al. 2015)? Umgekehrt ließe sich auch fragen, ob kulturelle Umwelt und »weitergehende Erfahrungs- und Lebensfelder« nicht immer auch in der Pflege und beim Aufbau von Beziehungen eine wichtige Rolle spielen: Beispielsweise bedeutet Essen ja nicht nur Nahrungsaufnahme, sondern ist immer zugleich eine kulturell beeinflusste Geschmacksfrage, sind Kleidungsgewohnheiten und Frisuren von Kultur und Zeitgeist geprägt, genauso wie bestimmte Formen der Körperpflege (vgl. dazu auch Klauß 2011).

Es zeigt sich also, dass das Verhältnis von Kultur und Bildung im Allgemeinen und bezogen auf schwere und mehrfache Behinderung im Besonderen auch theoretisch durchaus klärungsbedürftig ist. Aus diesem Grund möchten wir beide Begriffe in einem ersten Schritt theoretisch genauer beleuchten, um auf dieser Grundlage dann Überlegungen zur kulturellen Teilhabe von Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung anzustellen.

2 Zum Verhältnis von Kultur und Bildung

Kultur und Bildung sind zwei ›große‹ Begriffe, die nicht nur Wissenschaftsdisziplinen ihren Namen geben (Kulturwissenschaft, Bildungswissenschaft), sondern eine lange, vielfältige und durchaus auch inter- und transdisziplinäre Tradition der begrifflichen Selbstvergewisserung und Kritik aufweisen (vgl. Musenberg 2013). Dass die beiden Begriffe in einem engen Zusammenhang stehen, wird deutlich, wenn Adorno (1959/2006, 9) unter Bildung die subjektive Zueignung von Kultur versteht oder wenn Bildung als Dualismus von Selbstentwicklung und Welterschließung konzeptualisiert und dies auch in den Begriffen Personalisation und En*kulturation* ausgedrückt wird (vgl. Stojanov 2006). Bildung kann insofern als subjektive Seite von Kultur betrachtet werden, als Art und Weise, wie der Mensch sich selbst in der Welt als Individuum hervorbringt. Kultur wiederum umfasst als ›objektive‹ Seite von Bildung alle Tätigkeiten und deren Produkte, durch die der Mensch die Welt zu einer Welt des Menschen macht. Diese beiden Prozesse der *Personalisation* und *Enkulturation* sind als aufeinander bezogen zu denken: Die jeweils vorhandene Kultur stellt einen (dynami-

© 2018 by ATHENA-Verlag, Oberhausen

schen und gestaltbaren) Möglichkeitsraum für Bildungsprozesse dar. Zugleich erfährt das ›kulturelle Erbe‹ durch die kulturelle Teilhabe jedes einzelnen Menschen eine permanente Veränderung und Weiterentwicklung, es wird nicht einfach unverändert von einer Generation zur nächsten tradiert.

Bevor wir aber den Kultur- und Bildungsbegriff im Sinne kultureller Bildung und Teilhabe direkt aufeinander (zum Verhältnis von Bildung und Teilhabe vgl. Miethe et al. 2017) und darüber hinaus auf Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung beziehen, sollen die beiden Begriffe zunächst jeweils für sich kurz skizziert werden.

2.1 Kultur

Von der ursprünglichen Wortbedeutung (Etymologie) her meint Kultur die Bearbeitung von Natur im Sinne von pflegen, bebauen, bestellen, und ebenso das Anbeten und Verehren im Sinne von Kult und Kultgegenständen. Wenn von Kultur die Rede ist, geschieht dies zudem oft in Abgrenzung zur Natur. Während z. B. die Naturlandschaft als eine von der Natur und ihrer typischen Tier- und Pflanzenwelt geprägte Landschaft gilt, versteht man die Kulturlandschaft als eine vom Menschen veränderte Landschaft. Aber die Grenzen sind fließend, und auch die vermeintlich urwüchsige Natur ist häufig kulturell überformt. Generell ist die naturräumliche Bedeutung mittlerweile stark in den Hintergrund getreten und es sind nach Hansen (1995, 9–16) andere Bedeutungen prominenter: Erstens Kultur als künstlerischer und kreativer Prozess und dessen Ergebnisse (Literatur, bildende Kunst, Film usw.), zweitens Kultur als ›Kultiviertheit‹ im Sinne von Geschmack, Kunstsinn und Humanität, drittens Kultur als gruppentypische Gewohnheiten, Rituale usw. (z. B. Jugendkultur, Subkultur) und viertens schließlich Kultur als Ergebnis von Anbau und Pflege (z. B. Kulturlandschaft, Bakterienkultur).

Doch auch wenn man sich eines solchen engeren und inhaltsbezogenen Kulturbegriffs bedient, z. B. den Aspekt des künstlerischen und kreativen Schaffens herausgreift und hier wiederum nur einen Bereich ästhetischer Praxis fokussiert, nämlich die Musik, so bleibt die Vielfalt enorm und reicht vom klassischen Musizieren mit traditionellen Instrumenten innerhalb des Ordnungssystems der Harmonielehre bis hin zu freieren Formen der Klangproduktion mit unkonventionellen Instrumenten sowie experimenteller, elektronischer und softwarebasierter Klangerzeugung.

Treten wir nochmal einen Schritt zurück und wenden den Blick ab von den möglichen inhaltlichen Füllungen des Kulturbegriffs, kann Kultur zunächst ganz weit gefasst werden, nämlich als das von Menschen in Theorie und Praxis Hervorgebrachte:

»Während ein engerer, ursprünglich dem agrarischen Bereich entstammender Kulturbegriff unterschiedliche Formen der Pflege und Kultivierung des Menschen durch Erziehung, Religion, Wissenschaft oder Kunst bezeichnet, zielt ein weiter Kulturbegriff auf den generellen Umstand, dass Gesellschaften die sie umgebenden Wirklichkeiten mit bestimmten Bedeutungsnetzen ausstatten« (Landwehr 2009, 9).

© 2018 by ATHENA-Verlag, Oberhausen

Landwehr unterscheidet vier Dimensionen von Kultur: Eine *interpretative Dimension*, denn alle Aspekte soziokultureller Wirklichkeit würden von einzelnen Menschen oder Gruppen mit Bedeutung ausgestattet, eine *ergologische Dimension*, denn Kultur sei immer das Produkt menschlicher Tätigkeit und somit nicht naturgegeben, eine *soziale Dimension*, denn Gesellschaften benötigten kulturelle Symbolsysteme, um aus der sozialen Realität in all ihren Details eine mit Sinn versehene Wirklichkeit zu machen, und schließlich eine *temporale Dimension*, denn Kultur sei grundsätzlich historisch und lasse sich nur in ihrer Historizität als ›gemacht‹ begreifen (vgl. Landwehr 2009, 8–9).

Kultur basiert also in erster Linie auf dem Gebrauch kultureller Zeichen- und Symbolsysteme, die generell an die Fähigkeit der Symbol*bildung* gebunden sind (vgl. Ackermann 2010).

2.2 Bildung

Das bereits angeklungene Zitat von Adorno, nämlich dass Bildung nichts anderes sei »als Kultur nach der Seite ihrer subjektiven Zueignung« (Adorno 1959/2006, 9), macht nicht nur auf den Zusammenhang von Kultur und Bildung aufmerksam, sondern auch auf eine besondere Akzentuierung des Bildungsbegriffs: Bildung fokussiert das Subjekt und seinen Bildungsprozess, so »dass der Bildungsbegriff ein Wechselverhältnis zwischen einem Einzelnem [sic!] und einem Allgemeinen enthält, das – im Unterschied zum Erziehungsbegriff – die Seite des Einzelnen betont« (Zirfas 2018, 41).

Eine erste zentrale Figur bildungstheoretischen Denkens ist die *Bildsamkeit*. Gemeint ist damit die generelle Zuerkennung der Selbstbildungsfähigkeit jedes einzelnen Menschen ungeachtet seiner natürlichen oder sozialen Ausstattung (vgl. Rekus 2016, 52). Dieses pädagogische Universalprinzip schließt die Notwendigkeit der Individualisierung mit ein. Die Pointe heißt dann bei Heinz-Elmar Tenorth, »dass die Zuschreibung universell ist, die Praktiken aber in höchstem Maße individualisierend sind […]« (2013, 24). Bildsamkeit ist universell, damit auch grundsätzlich nicht ausgrenzend und beschreibt in erster Linie eine pädagogische *Aufgabe*, nicht eine Eigenschaft oder Fähigkeit von Menschen.

Ein zweiter zentraler Anspruch des Bildungsbegriffs ist die *Aufforderung zur Selbsttätigkeit.* Bildung ist zwar ein soziales Geschehen, aber Bildung als Möglichkeit müsse letzten Endes immer von jedem selbst ergriffen werden. Das betrifft auch Menschen, die z. B. aufgrund schwerer und mehrfacher Behinderung in hohem Maße von anderen abhängig sind. Auch hier sind Blicke, basale Bewegungen nicht von außen zu erzeugen, sondern bedürfen letzten Endes eigener Motive (vgl. Rekus 2016).

Drittens ist die im Bildungsbegriff betonte *symbolische Vermittlung des Selbst- und Weltverhältnisses* von zentraler Bedeutung. Bildung kann verstanden werden als die Verschränkung von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung, wobei diese Verschränkung in aktuellen Ansätzen (vgl. Stojanov 2006, Ricken 2009) als äußerst beweglich und nicht vorgezeichnet verstanden wird. Bildungsprozesse überschreiten

© 2018 by ATHENA-Verlag, Oberhausen

die unmittelbare Umwelt eines Menschen, indem sie über Repräsentationen Weltausschnitte zum Gegenstand machen, die nicht unmittelbar gegeben sind (z. B. wenn durch ein Bild ein abwesender Gegenstand repräsentiert wird oder wenn sich Menschen mit ideellen Objekten wie Begriffen, Argumenten und Prinzipien beschäftigen, z. B. mit ›Demokratie‹ im Rahmen politischer Bildung.

Damit ist bereits der vierte Punkt angesprochen, nämlich die *triadische Figuration* von Bildungsprozessen. Die symbolische Vermittlung von Selbst- und Weltverhältnissen bedeutet also, dass sich Menschen in Situationen der Vermittlung und Aneignung auf etwas Drittes beziehen und dieser gemeinsame Bezugspunkt als konstitutiv für Bildungsprozesse angesehen wird. Dabei steht das ›Dritte‹ (Weltausschnitt) nicht als Objektivation außerhalb der vermittelnden Beziehung, sondern wird in der gemeinsamen Bezugnahme wechselseitig hervorgebracht (vgl. Ricken 2009).

Das als symbolisch bzw. zeichenhaft vermittelt gedachte Selbst-Welt-Verhältnis wie auch die wechselseitige Bezugnahme auf ein ›gemeinsames Drittes‹ kann für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung eine Herausforderung darstellen. Denn ein Symbolverständnis kann nicht per se vorausgesetzt werden, sodass ein basales Verständnis von Bildung notwendig ist, das die Tätigkeit der Symbolbildung selbst als das zentrale Element von Bildung auffasst, so Karl-Ernst Ackermann (2010, 234).

3 Kulturelle Teilhabe im Kontext schwerer und mehrfacher Behinderung

Aus diesen allgemeinen theoretischen Überlegungen lassen sich einige Schlussfolgerungen hinsichtlich der kulturellen Teilhabe und Bildung im Kontext schwerer und mehrfacher Behinderung ableiten, die aus unserer Sicht so zu Prämissen für die Gestaltung von Angeboten für diesen Personenkreis werden:

- Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung sind immer schon Teil der kulturellen Welt und bewegen sich in kulturell geprägten Räumen, auch außerhalb von speziellen Kultureinrichtungen wie Theatern oder Konzertsälen.
- Der Mensch verwendet seine Fähigkeiten dazu, seine Umwelt zu gestalten und sie auf diesem Wege mit Sinn auszustatten. Vor diesem Hintergrund sind auch Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung als kulturelle Akteure anzuerkennen, die produktiv-gestaltend an Kultur und ihrer Weiterentwicklung mitwirken.
- Selbst-Entwicklung ist nicht ohne Welt-Erschließung denkbar – und umgekehrt. Den einleitend aufgegriffenen Überlegungen von Fischer (2016) ließe sich etwas zugespitzt entgegenhalten, dass Bildungsprozesse insofern auch nicht in einem ›kulturfreien Raum‹ zu denken sind, durch die erst die Voraussetzungen für eine auf später vertagte kulturelle Teilhabe geschaffen werden.

© 2018 by ATHENA-Verlag, Oberhausen

- Darüber hinaus ist eine Verengung von Bildung auf lebenspraktische Alltagsbewältigung kritisch zu hinterfragen. In dieser Hinsicht versteht auch Max Fuchs kulturelle Teilhabe in ihren vielfältigen Formen als allgemeines Menschenrecht:

  »Jede Festlegung auf nur eine Zugangsweise engt ein: Es ist kennzeichnend für den Menschen, dass er nicht nur auf einen einzigen, spezifischen Zugang zur Wirklichkeit festgelegt ist, sondern seine Blickwinkel selbst wählen und auf diese Weise von einer Ansicht der Dinge zu einer anderen wechseln kann« (Fuchs 2008, 38).

In diesem Sinne haben auch Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung ein Recht auf vielfältige Zugänge zur kulturellen Welt: Vielfalt im Sinne einer Teilhabe an unterschiedlichen kulturellen Handlungsfeldern (Kunst, Politik, Religion, Technik usw.), aber auch Vielfalt *innerhalb* dieser Handlungsfelder: von Goethe bis Poetry Slam, von Kultgegenständen bis Alltagskultur, von Hochkultur bis Popkultur.

Was diese theoretischen Prämissen für die Gestaltung von Angeboten bedeuten und welche Fragen dabei aufgeworfen werden, wird im Folgenden am Beispiel unterschiedlicher Musikformate genauer beleuchtet.

4 Beispiel Musik

Musik ist einerseits ein Alltagsphänomen, das wir nur beiläufig wahrnehmen, z. B. wenn während der Freizeit oder am Arbeitsplatz das Radio läuft, wenn im Fahrstuhl Musik erklingt oder in Kaufhäusern Hintergrundmusik zum Einsatz kommt. Andererseits ist das Musikhören und das Musizieren eine bewusst gewählte Tätigkeit, die aus Interesse und Spaß an der Musik und/oder die im Rahmen pädagogischer bzw. andragogischer Angebote ausgeübt wird. Letztere stehen in der Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung allerdings in einer musiktherapeutischen und musikpädagogischen Tradition (vgl. Hartogh 1998, 102–108), die Musik weniger mit dem Ziel der Heranführung an Musik um ihrer selbst willen thematisiert und aktiv praktiziert hat, sondern Musik eher als Vehikel für Förderziele eingesetzt hat, z. B. um die Wahrnehmung zu schulen, das auditive Gedächtnis zu fördern oder einfach nur, um Entspannung und Wohlbefinden im Rahmen der Tagesstruktur zu ermöglichen (vgl. u. a. Meyer et al. 2016). Das alles sind legitime Ziele pädagogischer Angebote, die unter dem Strich aber weniger die kulturelle Teilhabe als vielmehr die entwicklungsbezogene Förderung im Blick haben. Hinzu kommt, dass durch die Orientierung am Entwicklungsalter musikalische Angebote für erwachsene Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung nicht immer ihrem Lebensalter angemessen sind und dann mit der Gefahr der Infantilisierung einhergehen.

Im Folgenden werden wir exemplarisch das Potenzial sog. »Neuer Musik« hinsichtlich der kulturellen Teilhabe von Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung skizzieren. Unter Neuer Musik sollen im Folgenden – diesmal im Kontrast zu Adorno und dessen enger Auffassung – nicht nur Kompositionen für ein klassisches

© 2018 by ATHENA-Verlag, Oberhausen

Instrumentarium verstanden werden, die hinsichtlich der Harmonien und Kompositionstechnik neue Wege gehen bzw. gegangen sind (wie die von Arnold Schönberg grundgelegte Zwölftonmusik) – sondern die Vielfalt freier Formen der Musik und des Musizierens, die sowohl die Grenzen der traditionellen Instrumentierungen durch alternative Formen der Klangerzeugung erweitern als auch die Grenzen zwischen ›U‹ und ›E‹, also zwischen Unterhaltungsmusik und ernster Musik verflüssigen (vgl. Mießgang 1991). Im Folgenden wollen wir einige Beispiele aufgreifen und danach fragen, inwieweit hier Möglichkeiten ästhetischer Erfahrung eröffnet werden. Dabei orientieren wir uns an ausgewählten Dimensionen ästhetischer Erfahrung nach Brandstätter (2012), wie z. B. Leiblichkeit, Selbstbezug und Weltbezug, das Oszillieren zwischen Präsenz und Bedeutung sowie zwischen Differenz und Affirmation.

Wenn z. B. Frank Zappa (1940–1993) in den 1960er Jahren in einer amerikanischen Fernsehshow auf einem Fahrrad musiziert[1], dann ist dies einerseits aufgrund der Komik der Situation sehenswert, zeigt aber auch exemplarisch die Dignität der Alltagsgeräusche und Spannbreite der Klänge, die mit Alltagsgegenständen produziert werden können. Diese Klänge können bewusstgemacht und auch als Musik wahrgenommen werden. Der Ausgangspunkt kann die unmittelbare Lebenspraxis der Menschen sein, verbunden mit der Perspektive, diese mit ›Welt‹ zu verknüpfen, indem z. B. mit Alltagsgeräuschen produzierte Klänge in einen neuen Kontext gestellt werden. Im Hinblick auf die Dimension ›Differenz und Affirmation‹ kann z. B. das Musizieren mit einem Fahrrad traditionelle Wahrnehmungs- und Denkweisen aufbrechen und Differenzerfahrungen ermöglichen. Dennoch ist auch das rein Affirmative, das Eingeschliffene, das Wiedererkennen ohne neue Erfahrungen ebenfalls wertvoll und als ästhetische Erfahrung zu kennzeichnen (z. B. das Hören der Lieblingsmusik). Allerdings: Gerade bei Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung werden manchmal wiederkehrende, haltgebende Strukturen so stark betont, dass Möglichkeiten der Irritation, auch im Sinne ästhetischer Differenzerfahrung, grundsätzlich vorenthalten werden.

Mit der Würdigung von Alltagsgeräuschen hat auch die berühmte ›Komposition‹ »4'33"« von John Cage (1912–1992) zu tun. Cage setzt hier den Zufall als Komponisten ins Werk. Das Stück besteht nur aus Pausen, die Musikerinnen und Musiker stehen auf der Bühne, agieren, aber ohne zu musizieren[2]. Stattdessen geht es um das, was sich in dieser Zeit, in vier Minuten und 33 Sekunden, als Klang im Raum ereignet. Auch hier sind es die alltäglichen Geräusche, die zur Musik werden, nicht, indem aktiv Klang erzeugt wird, sondern indem ein Zeitfenster besonderer auditiver Aufmerksamkeit definiert wird und alles, was sich in diesem Intervall ereignet (Husten, Atmen, Lachen, Umweltgeräusche) als ›Material‹ für ästhetische Erfahrungen dienen

1 Frank Zappa on the Steve Allen Show 1963, https://www.youtube.com/watch?v=1MewcnFl_6Y (10.01.2018)

2 John Cage lässt mit dem Stück 4'33" den Zufall komponieren, https://www.youtube.com/watch?v=Oh-o3udImy8 (10.01.2018)

© 2018 by ATHENA-Verlag, Oberhausen

kann (selbst erzeugte Geräusche können aufgenommen, erneut gehört und durch weitere Klänge ergänzt werden).

Das von Leon Theremin in den 1920er Jahren entwickelte und nach ihm benannte Instrument »Theremin« erzeugt ein elektromagnetisches Feld, das durch die Position der Hände beeinflusst wird, was mit einer Veränderung der Tonhöhe verbunden ist[3]. Es handelt sich damit um ein Instrument, das berührungslos gespielt werden kann. Tonhöhen verändern sich durch Bewegungen im Raum, kleinste motorische Aktivitäten können eine große Wirkung erzielen. In Verbindung mit Software sind hier unbegrenzte Möglichkeiten der Klangerzeugung oder auch der Steuerung von Lichtquellen o. Ä. möglich und bereits oft praktiziert worden. Beim Prinzip des Theremins sowie bei computer- bzw. softwaregestützter elektronisch-digitaler Klangerzeugung geht zwar der unmittelbare leibliche Zusammenhang von Haptik und Klang zunächst verloren, allerdings kann auch ein großes Potenzial darin liegen, durch Verstärkung kleiner Bewegungen große (Klang-)Wirkungen erzielen zu können und auf diesem (Um-)Weg wiederum neue leibliche Erfahrungen zu ermöglichen.

Der Komponist Harry Partch (1901–1974) hat sein eigenes Instrumentarium und ein eigenes mikrotonales Klangspektrum erfunden. Nicht zuletzt imponieren hier die selbstgebauten, übergroßen hölzernen Schlaginstrumente[4]. Ausgehend von den motorischen Möglichkeiten von Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung können neue Instrumente und/oder neue Zugänge zu herkömmlichen Instrumenten entwickelt werden, um auf diese Weise auch in die Kultur und die Welt der Instrumente einzugreifen. Im Sinne der Dimension der Leiblichkeit stehen die Körper der wahrnehmenden Subjekte im Zentrum. Bässe und Vibrationen können durch großformatige Instrumente besonders gut wahrgenommen werden.

Seit Langem gängige Praxis ist es, das Instrumentarium einer Band zu vereinfachen, z. B. indem Gitarren auf einen Akkord gestimmt oder die Anzahl der Saiten reduziert werden. Diese Praxis könnte noch stärker im Hinblick auf basalere Zugänge ausgeweitet werden und zur Emanzipation basaler musikalischer Formen als gleichrangig zum herkömmlichen Instrumentalspiel beitragen. Hier bietet die elektrische Verstärkung von Geräuschen die Möglichkeit, mit sehr minimalen motorischen Aktionen große Wirkungen zu erzielen. Bislang sind allerdings Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung als Mitglieder von Bands und gleichberechtigte Sessionteilnehmer(innen) die absolute Ausnahme. Gerade in offenen Formen des Musizierens und der Klangerzeugung könnten ausgehend von den Klangproduktionen von Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung Improvisationen entwickelt und wechselseitige Bezüge hergestellt werden – durchaus mit Bezügen zu

3 Leon Theremin spielt auf seinem Instrument, https://www.youtube.com/watch?v=_3H5JbkPXpw (10.01.2018)

4 Harry Partch: The Staging of Delusion of the Fury, https://www.youtube.com/watch?v=TKU0KBivZ7c (10.01.2018)

© 2018 by ATHENA-Verlag, Oberhausen

behindertenpädagogischen Konzepten wie der Basalen Kommunikation (Mall) oder des präreflexiven Dialogs (Fornefeld).

Während die Teilhabe an Bildungsangeboten und -prozessen oftmals Sprachkompetenzen voraussetzt, müssen ästhetische Erfahrungen nicht auf den Begriff gebracht werden – was allerdings den Gebrauch von Sprache und das ›passive‹ Wahrnehmen von Sprache keinesfalls ausschließt (Gesang, Sprachklang). Mit Brandstätter (2012) bewegen sich ästhetische Erfahrungen zwischen Präsenz und Bedeutung, zwischen Ding und Zeichencharakter – die konkrete Materialität von z. B. einer Gitarre als Wirklichkeit für sich (Gitarre: Materialität, Ding) und Wirklichkeit im Hinblick auf etwas anderes (Gitarre: Instrument mit einer Kulturgeschichte und bestimmten Funktionen als Begleit- und Soloinstrument). Einerseits kann die Präsenz der Materialität für sich stehen, wird auch durch gesellschaftlich geteilte Bedeutungen (z. B. E-Gitarre als Zeichen für Rockband) nicht völlig verdeckt und verhindert somit auch nicht, die Gitarre in ihrer Materialität zu erkunden, Klänge zu produzieren und wahrzunehmen, unabhängig von geteilten Bedeutungen. Andererseits kann zugleich eine Chance darin liegen, dass Dinge sukzessive mit Bedeutung aufgeladen werden und sich auf diesem Wege kulturelle Bildung durch Teilhabe ereignet.

In der ästhetischen Erfahrung liegen in doppelter Hinsicht Erkenntnismöglichkeiten, zum einen im Sinne von Erkenntnis *von* Kunst (Kunst als Gegenstand der Erkenntnis), zum anderen im Sinne von Erkenntnis *durch* Kunst (Kunst als Mittel der Erkenntnis). So können durch Musik neue Erfahrungen z. B. im Hinblick auf die Ausdruckmöglichkeiten des eigenen Körpers gesammelt werden. Aber auch das Wiederkennen von Instrumenten und Klängen, von Themen und Variationen stellt eine Erkenntnis dar, die durch eine kulturelle Teilhabe an Musik eröffnet werden kann.

5 Schlussfolgerungen und offene Fragen

Nach diesen exemplarischen Überlegungen zur kulturellen Teilhabe an Neuer Musik möchten wir noch einige allgemeinere Perspektiven für die Gestaltung von Angeboten kultureller Teilhabe für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung entwerfen, aber auch einige offene Fragen markieren.

5.1 Erwachsenenbildung und das Prinzip der Freiwilligkeit

Kulturelle Teilhabe ist zwar wie aufgezeigt sehr eng mit Bildungsprozessen verbunden zu denken, allerdings nicht als zeitliche Überdehnung schulischer Förderung ins Erwachsenenalter hinein misszuverstehen. Erwachsenenbildung ist im Unterschied zur Schulbildung als nicht-formales Bildungsangebot einzuordnen und gründet insofern auch konzeptionell auf dem Prinzip der Freiwilligkeit. Vor diesem Hintergrund wären Angebote kultureller Bildung für erwachsene Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung an diesem Prinzip der Freiwilligkeit auszurichten – sowohl bezogen auf

© 2018 by ATHENA-Verlag, Oberhausen

die Entscheidung zur Teilnahme als auch im Sinne von Zweckfreiheit hinsichtlich von außen gesetzter Zielsetzungen und Erwartungen.

Ein solcher Anspruch erzeugt in mehrfacher Hinsicht Reibungspunkte und Herausforderungen: Zum einen beschränkt sich der Auftrag und auch das institutionelle Selbstverständnis von Einrichtungen für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung i.d.R. nicht auf die Ermöglichung kultureller Teilhabe, sondern umfasst darüber hinaus Aufgabenbereiche wie Förderung, Beschäftigung, Arbeit, Therapie usw. Vor diesem Hintergrund wären Überlegungen anzustellen, wie Angebote kultureller Teilhabe in solchen Einrichtungen zeitlich, räumlich und konzeptionell, idealtypisch auch institutionell und personell transparent von anderen Angeboten getrennt werden können, nicht zuletzt um ein Bewusstsein dafür zu schärfen, solche Angebote auch für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung als Angebote der Erwachsenenbildung zu verstehen und entsprechend (anders) zu gestalten.

Zum anderen verbinden sich mit einer solchen Akzentuierung von Angeboten kultureller Teilhabe als Angebote der Erwachsenenbildung und dem Gestaltungsprinzip der Freiwilligkeit noch grundsätzlichere Fragen, die das Verhältnis von Selbstbestimmung und Stellvertretung (vgl. Ackermann & Dederich 2011) im Kontext schwerer Behinderung betreffen: Woran lässt sich erkennen, ob eine Person mit schwerer Behinderung an einem kulturellen Angebot teilnehmen möchte oder auch nicht? Bestimmte Interessen entwickeln sich darüber hinaus erst im Tun und Ausprobieren. In Zusammenhang mit dem »Mehr an sozialer Abhängigkeit« (Hahn 1981) von Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung erwächst hier einerseits die Notwendigkeit, verschiedene Angebote bereitzustellen, um die Möglichkeit zu eröffnen, Präferenzen und eigene Interessen entwickeln zu können, andererseits aber auch dem Prinzip der Freiwilligkeit angemessen Rechnung zu tragen.

5.2 Kulturelle Vielfalt

Wie aufgezeigt beinhaltet Kultur vielfältige kulturelle Handlungsfelder, die jeweils einen spezifischen Zugang zur Welt darstellen: Neben verschiedenen künstlerisch-ästhetischen Formen lassen sich dazu auch Politik, Religion, Technik usw. zählen. Anspruch und Ziel kultureller Teilhabe müsste es also sein, auch Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung einen Zugang zu diesen vielfältigen Formen von Kultur zu ermöglichen. Am Beispiel von Musik als *eine* Form kultureller Praxis hat sich gezeigt, dass sich hier vielfältige Teilhabemöglichkeiten selbst für Personen mit hohem Unterstützungsbedarf gestalten lassen. Dies hängt ganz wesentlich damit zusammen, dass Musik von allen Menschen grundsätzlich erst einmal sinnlich erfahren wird, bevor eigene Eindrücke und Bedeutungssetzungen dazu in abstrakte Begriffe gefasst und zum Gegenstand der Reflexion bzw. eines Austauschs mit anderen werden. Auf diese Weise haben Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung erst einmal einen Zugang zur Musik, können beim Zuhören, aber auch durch das eigene Experimentie-

© 2018 by ATHENA-Verlag, Oberhausen

ren mit Klängen, mit der eigenen Stimme usw. entsprechende ästhetische Erfahrungen machen.

Im Hinblick auf andere kulturelle Handlungsfelder ist eine solche Teilhabemöglichkeit aus unserer Sicht nicht ohne Weiteres gegeben, da diese oftmals mit kognitiv-abstrakten Konzepten (beispielsweise ›Demokratie‹ im Bereich politischer Teilhabe oder ›Leistung‹ im Bereich Wirtschaft) operieren, die Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung nur schwer zugänglich gemacht werden können – ohne unzulässige Simplifizierungen vorzunehmen, durch die beispielsweise politische Teilhabe für diesen Personenkreis auf soziales Lernen reduziert wird (vgl. Musenberg & Riegert 2015).

5.3 Partizipation an kultureller Praxis – rezeptiv und produktiv

Analog zum Prinzip der Sozialraumorientierung ließe sich im Kontext kultureller Teilhabe vom Prinzip der ›Kulturraumorientierung‹ sprechen: Es geht hier um die Öffnung von Einrichtungen für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung in den kulturellen Raum der Gesellschaft hinein, beispielsweise durch die Zusammenarbeit mit Künstler(inne)n und anderen gesellschaftlichen Akteuren, aber auch durch die Teilhabe an kulturellen Veranstaltungen außerhalb der Einrichtungen. Auch dieser Anspruch ist mit bestimmten Herausforderungen verbunden, die über pragmatische Fragen eines barrierefreien Zugangs zu Kultureinrichtungen hinausgehen und grundsätzlicher die gesellschaftliche Anerkennung von Menschen mit schwerer Behinderung als Kulturschaffende betreffen: Inwieweit und durch welche Maßnahmen lässt sich eine solche gesellschaftliche Anerkennung tatsächlich positiv beeinflussen und eine Öffnung des kulturellen Raums für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung befördern?

Literatur

Ackermann, K.-E. (2007): Sonderpädagogische Erfindungskraft als Medium der Wiederentdeckung der Bildsamkeit. Zum physiologischen Ansatz einer »Pädagogik bei schwerster Behinderung«. In: Mietzner, U./Tenorth, H.-E. (Hgg.): Pädagogische Anthropologie – Mechanismus einer Praxis. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 52. Weinheim, 155–170.

Ackermann, K.-E./Dederich, M. (Hgg.) (2011): An Stelle des Anderen. Ein interdisziplinärer Diskurs über Stellvertretung und Behinderung. Oberhausen.

Ackermann, K.-E. (2010): Zum Verhältnis von geistiger Entwicklung und Bildung. In: Musenberg, O./Riegert, J. (Hgg.): Bildung und geistige Entwicklung. Bildungstheoretische Reflexionen und aktuelle Fragestellungen. Oberhausen, 224–244.

Adorno, Th. W. (1959/2006): Theorie der Halbbildung. Frankfurt am Main.

Brandstätter, U. (2012): Ästhetische Erfahrung. In: Bockhorst, H./Reinwand, V.-I./Zacharias, W. (Hgg.): Handbuch Kulturelle Bildung. München, 174–180.

Braun, E. (2012): Kulturelle Bildung für Menschen mit Behinderung. In: Bockhorst, H./Reinwand, V.-I./Zacharias, W. (Hgg.): Handbuch Kulturelle Bildung. München, 828–831.

© 2018 by ATHENA-Verlag, Oberhausen

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2016): Zweiter Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen. Teilhabe – Beeinträchtigung – Behinderung, http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a125-16-teilhabebericht.pdf;jsessionid=546098E1262E1A7EC125AB6371E93582?__blob=publicationFile&v=9 (10.01.2018)

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2011): Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderung, http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a729-un-konvention.pdf;jsessionid=0B025238EA13B1FBF96A2313500309B6?__blob=publicationFile&v=3 (24.04.2018)

Fischer, E. (2016): (Wie) Kann dem Bildungs- und Erziehungsbedarf von Kindern und Jugendlichen mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung im gemeinsamen Unterricht ausreichend begegnet werden? In: Fischer, E./Markowetz, R. (Hgg.): Inklusion im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Stuttgart, 74–133.

Fischer, E./Mertes, J.-P. (Hgg.) (1990): Unterrichtsplanung in der Schule für Geistigbehinderte. Dortmund.

Fuchs, M. (2008): Kulturelle Bildung. Grundlagen – Praxis – Politik. München.

Hahn, M. (1981): Behinderung als soziale Abhängigkeit. Zur Situation schwerbehinderter Menschen, München.

Hansen, K. P. (1995): Kultur und Kulturwissenschaft. Tübingen und Basel.

Hartogh, Th. (1998). Musikalische Förderung geistig behinderter Menschen. Theorie und praktische Beispiele eines ganzheitlich-ökologischen Ansatzes. Neuwied.

Klauß, Th. (2011): Gute Pflege für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung. In: Fröhlich, A./Heinen, N./Klauß, Th./Lamers, W. (Hgg.): Schwere und mehrfache Behinderung – interdisziplinär. Oberhausen, 87–108.

Landwehr, A. (2009): Kulturgeschichte. Stuttgart.

Liebau, E. (2015): Kulturelle Bildung für alle und von allen? Über Teilhabe und Zugänge zur Kulturellen Bildung. https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-alle-allen-ueber-teilhabe-zugaenge-zur-kulturellen-bildung (10.01.2018)

Mandel, B./Renz, Th. (Hgg.) (2014): MIND THE GAP? Zugangsbarrieren zu kulturellen Angeboten und ein kritischer Diskurs über Konzeptionen niedrigschwelliger Kulturvermittlung. Hildesheim.

Meyer, H./Zentel, P./Sansour, T. (2016). Musik und schwere Behinderung. Karlsruhe.

Miehte, I./Tervooren, A./Ricken, N. (2017): Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung. Wiesbaden.

Mießgang, Th. (1991): Semantics. Neue Musik im Gespräch. Hofheim.

Musenberg, O. (2013): Kultur-Geschichte-Behinderung: Zur Einleitung. In: Musenberg, O. (Hg.): Kultur-Geschichte-Behinderung. Die kulturwissenschaftliche Historisierung von Behinderung. Oberhausen, 11–25.

Musenberg, O./Riegert, J./Lamers, W. (2015): Innovation und Reduktion. Das Verhältnis von Bildung und Lebenspraxis in der Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung. In: Teilhabe 54. Jg. (2), 54–60.

Musenberg, O./Riegert, J. (2015): Wege zur Öffnung des politischen Raums für Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen: Zwischen Selbstvertretung und Stellvertretung. In: Zurstrassen, B./Dönges, Ch./Hilpert, W. (Hgg.): Didaktik der inklusiven politischen Bildung. Bonn, 261–271.

© 2018 by ATHENA-Verlag, Oberhausen

Poppe, F. (2010): Künstler mit Assistenzbedarf. Anforderungen an die Ausbildung der neuen Generation. In: Erwachsenenbildung und Behinderung (1–2), 3–11.

Rekus, J. (2016): Allgemeinpädagogische Überlegungen aus Anlass der Inklusionsdebatte. In: Vierteljahresschrift für Wissenschaftliche Pädagogik 92 (1), 46–56.

Ricken, N. (2009): Zeigen und Anerkennen. Anmerkungen zur Form pädagogischen Handelns. In: Berdelmann, K./Fuhr, Th. (Hgg.): Operative Pädagogik. Grundlegung, Anschlüsse, Diskussion. Paderborn, 111–134.

Sauter, S. (2017): Gerechtigkeit in der kulturellen Bildung? Gerechtigkeit durch kulturelle Bildung! Der Capability Approach als Rahmenkonzept für eine inklusive Kulturpraxis. https://www.kubi-online.de/artikel/gerechtigkeit-kulturellen-bildung-gerechtigkeit-durch-kulturelle-bildung-capability-approach (10.01.2018)

Schlummer, W. (2010): Inklusion und Kultur. Aspekte institutioneller und interdisziplinärer Herausforderungen. In: Erwachsenenbildung und Behinderung (1–2), 20–25.

Stojanov, K. (2006): Bildung und Anerkennung. Soziale Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung. Wiesbaden.

Tenorth, H.-E. (2013): Inklusion im Spannungsfeld von Universalisierung und Individualisierung – Bemerkungen zu einem pädagogischen Dilemma. In: Ackermann, K.-E./Musenberg, O./Riegert, J. (Hgg.): Geistigbehindertenpädagogik!? Disziplin – Profession – Inklusion. Oberhausen, 17–41.

Vereinte Nationen (1948): Allgemeine Erklärung der Menschenrechte 1948. Resolution der Generalversammlung A/RES/217 A (III), www.un.org/depts/german/menschenrechte/aemr.pdf (24.04.2018)

Ziemen, K. (2014): Kultur-Partizipation. Herausforderungen, Chancen und Perspektiven. In: Behinderte Menschen (1), 31–35.

Zirfas, J. (2018): Einführung in die Erziehungswissenschaft. Paderborn.

© 2018 by ATHENA-Verlag, Oberhausen

Berufliche Bildung und Gestaltung von Übergängen

© 2018 by ATHENA-Verlag, Oberhausen

© 2018 by ATHENA-Verlag, Oberhausen