

MUSEUMSPÄDAGOGIK UND GEISTIGE BEHINDERUNG

Aspekte gelungener Teilhabeprozesse im Museum

Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades
eines Doktors der Philosophie (Dr. phil.)

vorgelegt von

Melanie Knaup

am 2. Mai 2019

an der Justus-Liebig-Universität Gießen

Erstprüferin: Prof. Dr. Reinhilde Stöppler

Zweitprüferin: Prof. Dr. Barbara Jeltsch-Schudel

Kurzfassung

Gegenstand der hier vorgestellten Arbeit ist die Auseinandersetzung mit der Frage, welche Grundvoraussetzungen und Handlungsparameter Museen und Ausstellungen erfüllen sollten, damit die kulturelle Bildungspraxis ihren Teilhabeanspruch für Menschen mit geistiger Behinderung an Orten der unterhaltsamen Freizeitgestaltung sowie auch der Wissensvermittlung einlösen kann bzw. welche sinnlichen und sinnstiftenden Erfahrungen den Wahrnehmungs- und Aneignungsprozess von Menschen mit geistiger Behinderung im Sinne eines erlebnisorientierten Lernens unterstützen.

Schlagwörter: Geistige Behinderung, Teilhabe, Bildung, Kultur, Freizeit, Museum, Barrierefreiheit, Museumspädagogik, Lernen, Aneignung, Kulturhistorische Schule, Tätigkeitstheorie.

Abstract

The subject of the work presented are the examination of the basic prerequisites and parameters which museums and exhibitions should fulfill, so that the cultural education practice can redeem participation rights for people with mental disabilities in institutions of entertaining leisure activities as well as knowledge transfer. In addition the questions is, which sensuous and meaningful experiences support the process of perception and approach of people with intellectual disabilities in the sense of an experience-oriented learning.

Keywords: intellectual disability, participation, education, culture, leisure, museum, accessibility, museum pedagogy, learning, acquisition, cultural-historical psychology, activity theory.

Danksagung

Herausfordernde Dinge zu tun, die in ihrer Umsetzung vermeintlich absurd erscheinen, waren oftmals die besten Entscheidungen, die ich getroffen habe. Deshalb danke ich zunächst einmal allen Menschen, die diesen Entscheidungen niemals mit stirnrunzelndem Zweifeln entgegengetreten sind, sondern sie immer mit einem verwunderten, aber wissenden und deshalb zustimmenden und ermunternden Lächeln begleitet haben. Die vorliegende Dissertation in der Fachdisziplin der Geistigbehindertenpädagogik zu verfassen gehörte sicherlich zu diesen absurden, herausfordernden und damit besten Entscheidungen.

Mein Dank gilt deshalb als erstes Prof. Dr. Reinhilde Stöppler. Liebe Reinhilde, ich danke dir ganz herzlich dafür, dass du mir diesen Weg eröffnet und mich auf ihm begleitet hast. Danke für das Vertrauen in mein Thema, meine Arbeit, den Zuspruch und das Verständnis in holprigen Phasen. Du hast mich während meiner gesamten Promotionszeit unterstützt, mir die Möglichkeit gegeben eigene Ideen umzusetzen, und hast mir mit fachlichen und konstruktiven Anmerkungen und Rückmeldungen immer hilfreich zur Seite gestanden. Danken möchte ich zudem Prof. Dr. Barbara Jeltsch-Schudel für die Übernahme des Zweitgutachtens und das Interesse an meinem Forschungsvorhaben, Prof. Dr. Thomas Brüsemeister für die Unterstützung in empirischen Fragestellungen und Prof. Dr. Franz-Josef Bäumer für einen aufmunternden Anruf zur richtigen Zeit.

Ich danke meinen ehemaligen und neuen Kolleginnen und Kollegen. Danke an Jasmin Müller, Sandra Greb-Hoffmann, Marie Reinhardt und Dr. Michael Hoffmann. Durch euch habe ich erfahren, dass sich der alltägliche universitäre Wahnsinn besser an der Seite von Freunden ertragen lässt. Danke an apl. Prof. Dr. Susanne Wachsmuth für den unterstützenden Glauben in mein Tun. Danke an Silke Kramer, Alea Lenz, Anne Zulauf, Jonas Metzger und Axel Wiese für optimistische Mutzusprachen, wofür ich mich auch bei Ellen Beutlich ganz herzlich bedanken möchte. Ein besonderer Dank gilt meinen Kolleginnen und Kollegen, die immer da waren: Danke an Dr. Heiko Schuck, Dr. Karoline Klamp-Gretschel und Deborah Spratte. Bessere Kolleginnen und Kollegen als euch kann man sich in dieser nervenaufreibenden Zeit nicht wünschen. Danke für aufmunternde Worte, für manches Kopfzurechtrücken, für das wieder zurück in die Spur bringen, für zaghaftes Klopfen an meine Bürotür, für entgegengebrachte Besorgnis und geteilte Freude. Mit unendlicher Geduld habt ihr euch meine Sorgen, Ängste und Zweifel angehört. Ohne euch wäre dieses Unterfangen nicht umzusetzen gewesen und hätten Worte wie „Ergebnisdarstellung“ niemals den Weg in eben diese Arbeit gefunden. Danke an Dr. Ilka Benner für das Gefühl, dass es in dieser Lebensphase normal ist, gleichzeitig gestresst, verwirrt, genervt, aber auch zufrieden, motiviert und letzten Endes auch stolz zu sein.

Ich danke den „Finnies“ für all die Dinge, die jenseits einer Dissertation zu tun waren. Danke an Christian Berlitz, der nun die Widrigkeiten des Transkribierens kennt, Lucas Müller, dem in Sachen Layout

und Grafiken niemand etwas vormachen kann, Nils Seibert, der bereitwillig das gesamte Internet durchliest, um die notwendigen Informationen zu finden. Danke an Katharina Leidolf, Svenja Walther und Felix Lachmann für die Übernahme sämtlicher anfallender Arbeiten im Projekt „FIN³ - Fit in Inklusion“, für die ich manchmal nicht mehr die Zeit fand.

In ganz besonderer Weise danke ich den Menschen, um die es in dieser Arbeit geht. Danke, dass ihr euch auf dieses für euch unbekanntes Terrain begeben habt. Danke, dass ihr euch Zeit für meine Fragen genommen und mir für meine Forschungsdinge anvertraut habt. Danke, dass ich euch bei eurem Museumsbesuch begleiten und für die Analyse auch beobachten durfte. Danke, dass ihr mir durch eure Äußerungen und Anmerkungen einen ganz neuen Blick auf vermeintlich bekannte und vertraute Dinge gegeben habt. Bedanken möchte ich mich auch bei den Einrichtungsleitungen und Betreuungspersonen der Institutionen und den Familienangehörigen für ihre entgegenkommende Bereitschaft der Zusammenarbeit sowie das mir entgegengebrachte Vertrauen.

Bedanken möchte ich mich beim Heinz Nixdorf MuseumsForum; nicht nur für die Möglichkeit, das Museum als Untersuchungsort für meine Studie zu nutzen, sondern besonders für die Unterstützung, die ich von allen Seiten erfahren habe. Danke an Dr. Jochen Viehoff, Irmgard Rothkirch, Rainer Kaeder und das gesamte Team vor Ort. Es war schön, an meinen alten Arbeitsplatz zurückzukommen und mich in neuer Rolle so schnell wieder ‚heimisch‘ zu fühlen.

Ich danke dem Lektorat für das gewissenhafte Korrekturlesen, Patrick Stoll und besonders Dirk Käser für die Zeit und Mühe, die sie in das Lesen meiner Arbeit investiert haben. Danke für eure kritischen Betrachtungen und differenzierten Anmerkungen und danke für gemeinsames Zurückerinnern an unseren früheren Arbeitsplatz.

Ganz herzlich möchte ich mich bei meiner Familie bedanken, dafür, dass ihr mich bei allem unterstützt und in meinem übertriebenen Eifer stets ertragen und aufgebaut habt. Vor allem ihr wisst um die oftmals wirren Ideen und Vorhaben und habt mich auf meinem Lebensweg bei allem – manchmal mit liebevollem Unverständnis, aber immer mit übermäßigem Stolz – begleitet. Danke an meine Eltern Josef und Gaby Knaup, an meine Geschwister Carina und Patrick und meine Schwägerinnen Ale und Naomi, dass ihr in stressigen Zeiten für mich da wart und Verständnis für mich hattet, wenn ich mal weniger Zeit für euch hatte. Danke an Ben, Diego und Fiona. Euer Lachen in jeder WhatsApp-Nachricht und jede Umarmung bei der Begrüßung und Verabschiedung haben vieles andere nebensächlich sein lassen.

Letztlich, aber eigentlich als erstes, bedanke ich mich bei meinen Freunden. Ihr habt nicht nur in den letzten dreieinhalb Jahren immer an mich geglaubt und mich mit allem Nötigen unterstützt. Niemand kennt mich besser als ihr: Danke an Miri, Tofas, Benny, Kathi, Dani, Magan, Silke, Sarah, Meike, Karsten, Heiko, Giancarlo, Nick, Frank, René, Felix, ...

Ich bin euch für alles und so viel mehr unendlich dankbar!!!

Inhaltsverzeichnis

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS	9
EINLEITUNG.....	11
1. TEILHABE VON MENSCHEN MIT GEISTIGER BEHINDERUNG IM AKTUELLEN DISKURS.....	21
1.1 PERSONENKREIS DER MENSCHEN MIT GEISTIGER BEHINDERUNG.....	21
1.2 TEILHABE UND INKLUSION ALS PARADIGMEN DER GEISTIGBEHINDERTENPÄDAGOGIK	27
1.2.1 Paradigmenwechsel – von der Defizit- zur Teilhabeorientierung	27
1.2.1.1 Normalisierung.....	27
1.2.1.2 Integration.....	31
1.2.1.3 Inklusion.....	34
1.2.1.4 Selbstbestimmung und Empowerment	36
1.2.2 Partizipation und Teilhabe.....	38
1.3 ZUSAMMENFASSUNG: TEILHABE ALS GESELLSCHAFTLICHE AUFGABE	41
2. GESELLSCHAFTLICHE TEILHABEBEREICHE FÜR MENSCHEN MIT GEISTIGER BEHINDERUNG – ANSPRUCH UND WIRKLICHKEIT	45
2.1 BILDUNG	45
2.1.1 Entwicklung des Bildungsverständnisses in der Geistigbehindertenpädagogik	48
2.1.2 Die Tätigkeitstheorie der Kulturhistorischen Schule	54
2.2 KULTUR.....	57
2.2.1 Historische Entwicklung und Typologie des Kulturbegriffs	57
2.2.2 Kulturelle Teilhabe als Menschenrecht.....	69
2.2.3 „Kultur für Alle“	71
2.2.4 Kulturelle Bildung bei Menschen mit geistiger Behinderung.....	80
2.2.4.1 Schlüsselkompetenzen Kultureller Bildung	84
2.2.4.2 Handlungsprinzipien Kultureller Bildung für Menschen mit geistiger Behinderung ...	87
2.3 FREIZEIT	90
2.3.1 Begriff, Funktionen und Bedürfnisse	91
2.3.2 Freizeitgestaltung und -bildung im Wandel der Zeit	95
2.3.3 Teilhabebereich Freizeit bei Menschen mit geistiger Behinderung	103
2.3.3.1 Teilhaberrisiken.....	104
2.3.3.2 Freizeitlernen – Ziele und Methoden	107
2.4 ZUSAMMENFASSUNG: GELINGENSBEDINGUNGEN GESELLSCHAFTLICHER TEILHABEPROZESSE	113

3. MUSEUM ALS BILDUNGSORT.....	119
3.1 DEFINITION UND AUFGABEN DES MUSEUMS IM KULTURHISTORISCHEN WANDEL	120
3.1.1 Definition	120
3.1.2 Aufgaben	122
3.1.3 Kulturhistorische Entwicklung.....	128
3.2 MUSEALE RÄUME.....	131
3.2.1 Zur Bedeutung der Szenografie im Museum.....	133
3.2.1.1 Raumdramaturgie	134
3.2.1.2 Raumcharakter	135
3.2.1.3 Bedeutungsräume.....	139
3.2.2 Der museale Raum und die ästhetische Wahrnehmung	140
3.3 BESUCHER- UND PUBLIKUMSFORSCHUNG.....	143
3.3.1 Kategorisierung des Publikums	144
3.3.2 Nicht-Besucherbeforschung	147
3.3.3 Interessen und Motivation	149
3.3.4 Erwartungen an einen Museumsbesuch	152
3.3.5 Wahrnehmungsfähigkeiten.....	153
3.4 LERNEN IM MUSEUM – THEORETISCHE PERSPEKTIVEN UND EMPIRISCHE BEFUNDE.....	157
3.4.1 Die Perspektive der Lehr-Lern-Forschung	159
3.4.1.1 Formale und informelle Lernprozesse – erlebnisorientiertes Lernen im Museum... 160	
3.4.1.2 Zur Anwendung konstruktivistischer Lerntheorien im Museum.....	165
3.4.2 Perspektiven der Museumsforschung	166
3.4.2.1 Contextual Model of Learning	167
3.4.2.2 6P Model of Learning.....	173
3.4.2.3 Generic Learning Outcomes (GLO)	174
3.5 ZUM BILDUNGSaufTRAG DER MUSEEN	177
3.5.1 Das Museum als außerschulischer Lernort.....	178
3.5.2 Das Museum als postschulischer Lernort.....	187
3.6 ZUSAMMENFASSUNG: BILDUNGSPROZESSE IM MUSEUM	194

4. MUSEUMSPÄDAGOGIK	197
4.1 ZUM AUFGABENBEREICH DER MUSEUMSPÄDAGOGIK	198
4.2 ANEIGNUNG IM MUSEUM – MUSEUMSPÄDAGOGISCHES METHODENSPEKTRUM	200
4.2.1 Ausstellungskonzeption	201
4.2.2 Personale Vermittlung	203
4.2.3 Mediale Vermittlung	205
4.2.4 Begleitendes Ausstellungsprogramm	210
4.3 ZUSAMMENFASSUNG: PARADIGMENWECHSEL IM MUSEUM: ZWISCHEN BILDUNGS-AUFTRAG UND ERLEBNISWELT	211
5. BARRIEREFREIHEIT IM MUSEUM UND IN DER MUSEUMSPÄDAGOGISCHEN PRAXIS	215
5.1 BARRIEREN UND BARRIEREFREIHEIT IN KULTUR- UND BILDUNGSEINRICHTUNGEN	218
5.1.1 Rahmenbedingungen von Barrierefreiheit im Ausstellungswesen	221
5.1.2 Das inklusive Museum in der Praxis	225
5.1.2.1 Universal Design	225
5.1.2.2 Leitfäden und Checklisten zur Barrierefreiheit	226
5.2 BARRIEREFREIHEIT AUS MUSEUMSPÄDAGOGISCHER PERSPEKTIVE	228
5.2.1 Zielgruppenspezifische Angebote für Menschen mit Beeinträchtigungen	231
5.2.2 Ausgewählte Vermittlungsmethoden für Menschen mit geistiger Behinderung	235
5.2.2.1 Grundlagen der Barrierefreiheit im Bereich Orientieren / Verstehen	235
5.2.2.2 Didaktisch-methodische Prinzipien des Lernens im Museum	237
5.2.2.3 Best-Practice-Beispiele der museumspädagogischen Praxis	243
6. ZWISCHENFAZIT: MUSEEN IM KONTEXT VON INKLUSION UND TEILHABE	246
7. DATENERHEBUNG IM KONTEXT EINES MUSEUMSBESUCHES VON MENSCHEN MIT GEISTIGER BEHINDERUNG	248
7.1 DER UNTERSUCHUNGSORT – DAS HEINZ-NIXDORF-MUSEUMSFORUM (HNF)	250
7.2 EMPIRISCHE FORSCHUNG MIT MENSCHEN MIT GEISTIGER BEHINDERUNG	253
7.3 FORSCHUNGSMETHODISCHES DESIGN I: QUANTITATIVE VORSTUDIE	254
7.3.1 Methodisches Vorgehen	255
7.3.2 Auswahl der Befragten	260
7.3.3 Deskriptive Auswertung	262

7.4	FORSCHUNGSMETHODISCHES DESIGN II: QUALITATIVE FELDSTUDIE	271
7.4.1	Ethnographie als Datenerhebungsverfahren	271
7.4.1.1	Interview	272
7.4.1.2	Gruppendiskussion	275
7.4.1.3	Beobachtungsstudien	277
7.4.1.3.1	Videografie.....	279
7.4.1.3.2	Verfassen der Feldnotizen	281
7.4.1.4	Autoethnografie.....	282
7.4.2	Auswahl und Beschreibung der Teilnehmer_innen	283
7.4.3	Untersuchungsdesign – Vergleichsuntersuchung	286
7.4.3.1	Zielsetzung der Studie und Formulierung der Fragestellungen	286
7.4.3.2	Vorgehen / Kriterien zur Durchführung der Studie	286
7.5	DATENMANAGEMENT.....	289
8.	DARSTELLUNG UND DISKUSSION DER ERGEBNISSE	291
8.1	ERGEBNISDARSTELLUNG.....	292
8.1.1	Personenzentrierte standardisierte Interviews mit den Teilnehmenden	292
8.1.2	Problemorientierte Gruppendiskussion zum Themenfeld ‚Barrierefreiheit‘	300
8.1.3	Teilnehmende Beobachtung des Museumsganges	305
8.1.4	Fokussierte Gruppeninterviews nach dem Museumsgang.....	312
8.1.5	Ergebnisse des Post-Testes (Follow-up-Interview / Fragebogen).....	313
8.2	CODIERUNG.....	318
8.3	ASPEKTE GELUNGENER GESELLSCHAFTLICHER TEILHABEPROZESSE IM MUSEUM	321
8.3.1	Selbstbestimmte Freizeitgestaltung.....	322
8.3.2	Offenheit für die (unbekannte) Institution Museum.....	343
8.3.3	Teilhabersiken / Barrierefreiheit.....	347
8.3.4	Anwendung didaktisch-methodischer Lernprinzipien	350
8.3.5	Erlebnisorientiertes Lernen	357
8.4	MUSEUMSBESUCHE IM KONTEXT DER KULTURHISTORISCHEN SCHULE	360
9.	THEORETISCHE UND PRAKTISCHE SCHLUSSFOLGERUNGEN EINER ERLEBNISORIENTIERTEN MUSEUMSPÄDAGOGIK.....	365
	LITERATURVERZEICHNIS	374
	ABBILDUNGSVERZEICHNIS	400
	TABELLENVERZEICHNIS.....	401

Abkürzungsverzeichnis

AAC	augmentative and alternative communication
AEMR	Allgemeine Erklärung der Menschenrechte
AGG	Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz
BGB	Bürgerliches Gesetzbuch
BGG	Behindertengleichstellungsgesetz
BITV	Barrierefreie-Informationstechnik-Verordnung
BKJ	Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung
BMAS	Bundesministerium für Arbeit und Soziales
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMFJFG	Bundesministerium für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
BMJV	Bundesministerium der Justiz und Verbraucherschutz
bpb	Bundeszentrale für politische Bildung
BRD	Bundesrepublik Deutschland
BSHG	Bundessozialhilfegesetz
BTHG	Bundesteilhabegesetz
CECA	Committee for Education and Cultural Action
DBSV	Deutschen Blinden- und Sehbehindertenverband
DDA	Disability Discrimination Act
DDR	Deutsche Demokratische Republik
DEHOGA	Deutscher Hotel- und Gaststättenverband
DFG	Deutsche Forschungsgemeinschaft
DGE	Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
DGS	Deutsche Gebärdensprache
DHM	Deutsches Historisches Museum
DIFGB	Deutsche Interdisziplinäre Gesellschaft zur Förderung der Forschung für Menschen mit geistiger Behinderung e.V.
DIMDI	Deutsches Institut für medizinische Dokumentation und Information
DIN	Deutsches Institut für Normung e.V.
DSFT	Deutsches Seminar für Tourismus
EDAD	Design für Alle Deutschland e.V.
GdB	Grad der Behinderung
GG	Grundgesetz
GLO	Generic Learning Outcomes
GRCh	Charta der Grundrechte der Europäischen Union
HNF	Heinz Nixdorf MuseumsForum (*eigene Schreibweise des Namens)
ICESCR	International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights, Sozialpakt
ICF	International Classification of Functioning, Disability and Health (Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit)

ICIDH	International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps (Internationale Klassifikation der Schädigungen, Fähigkeitsstörungen und Beeinträchtigungen)
ICOM	International Council of Museums
IFKA	Institut für Freizeitwissenschaft und Kulturarbeit e.V.
ISB	Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung
ISCED	International Standard Classification of Education
ISG	Institut für Sozialforschung und Gesellschaftspolitik
IuK	Informations- und Kommunikationstechnologie
IfM	Institut für Museumsforschung
KISS	Keep it short and simple
KMK	Kultusministerkonferenz (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland)
KNK	Kompetenznachweis Kultur
KSL-OWL	Kompetenzzentrum „Selbstbestimmt Leben“ für den Regierungsbezirk Detmold
LMB	Landesverband der Museen zu Berlin
MLA	British Museums, Libraries and Archives Council
NAP 2.0	Nationaler Aktionsplan 2.0
NAP	Nationaler Aktionsplan
NatKo	Tourismus für Alle Deutschland e.V
OECD	Organisation for Economic Cooperation and Development (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung)
ÖPNV	Öffentlicher Personennahverkehr
PISA	Programme for International Student Assessment
SFgE	Schule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung
SGB IX	Sozialgesetzbuch, Neuntes Buch, Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen
SOEP	Sozio-oekonomisches Panel
TEACCH	Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children
UK	Unterstützte Kommunikation
UN	United Nations, Vereinte Nationen
UN-BRK	Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization; Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur
UrhG	Urheberrechtsgesetz
WfbM	Werkstatt für behinderte Menschen
WHO	World Health Organization, Weltgesundheitsorganisation
ZVE	Zeitverwendungserhebung

Einleitung

„Ein Museum?
... ist gelb und schwarz – und blau und weiß.“
(Teilnehmerin der Feldstudie)

Eine Dekade nach der Ratifizierung der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen (UN-BRK) partizipieren Menschen mit geistiger Behinderung noch immer nicht selbstbestimmt an den gesellschaftlichen Teilhabebereichen Bildung, Kultur und Freizeit. Artikel 30 (Teilhabe am kulturellen Leben sowie Erholung, Freizeit und Sport) fordert, dass Menschen mit Behinderung ihre Freizeit im Sinne eines selbstbestimmten Lebens vielfältig und abwechslungsreich gestalten können. Artikel 24 (Bildung) gewährleistet, dass Menschen aufgrund einer Behinderung nicht vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden dürfen. Vielmehr soll ihnen gleichberechtigt der Zugang zu einem inklusiven hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht und über die Schulzeit hinaus einem lebenslangen Lernen ermöglicht werden. Da Menschen mit geistiger Behinderung bis vor wenigen Jahrzehnten noch als bildungsunfähig galten, wurde ihnen äquivalent auch eine Teilhabe an kulturellen Bildungsprozessen abgesprochen.

Die in der vorliegenden Arbeit beschriebenen Teilhabebereiche (Bildung – Kultur – Freizeit) lassen sich beispielhaft an der Institution Museum untersuchen. Gemäß einem kulturpolitischen Bildungsauftrag gelten Museen als Orte der Bildungsbegegnung, der individuellen Freizeitgestaltung sowie eines aktiven Kulturerlebens und -gestaltens (vgl. BUNDESVERBAND MUSEUMSPÄDAGOGIK E.V. 2004). Damit erweisen sie sich als idealer Ort für den im Kontext dieser Arbeit anzuwendenden Theorie-rahmen und die sich daran anschließende empirische Studie.

Das Museum ist mit seinen Sammlungen ein Ort, der durch die sinnliche Anschauung der Objekte und durch eine Vielfalt weiterer visueller, auditiver oder haptischer Installationen das Interesse wecken kann; dieses Potenzial so auszuschöpfen, dass Besuchende das Museum nicht mit „museum fatigue“, sondern „gewitzter“ verlassen, ist eine Aufgabe, zu der die empirische Bildungsforschung sicher einen Beitrag leisten kann (LEWALTER & NOSCHKA-ROOS 2013: 212).

Ziel des Forschungsvorhabens ist die Stärkung der gesellschaftlichen Teilhabe von Menschen mit geistiger Behinderung in den Bereichen Bildung, Kultur und Freizeit.

Ausgangslage und Forschungsstand

Studien der Teilhabeforschung (vgl. AKTIONSBÜNDNIS TEILHABEFORSCHUNG 2015)¹ zeigen, dass Menschen mit geistiger Behinderung in vielen Bereichen von der Teilhabe an Bildung, Kultur und Freizeit ausgeschlossen sind. Beim Besuch von kulturellen Veranstaltungen wie Konzerten, Theater oder Vorträgen gibt es – im Vergleich zu Menschen ohne Behinderung – deutliche Unterschiede. In allen Altersgruppen ist der Anteil von Menschen mit Behinderung, die in ihrer freien Zeit nie kulturelle Veranstaltungen besuchen, höher als bei Menschen ohne Beeinträchtigung. Auch beim Besuch von Kinos, Popkonzerten, Tanz- oder Sportveranstaltungen zeigen sich signifikante Teilhabeunterschiede bei Menschen mit und ohne Behinderung. Das Faktenblatt „Freizeit, Kultur und Sport“ des aktuellen Teilhabeberichts (BMAS 2016: 351 f.) bestätigt diese Zahlen: 80 % der Menschen ohne Beeinträchtigungen und nur 61 % der Menschen mit Beeinträchtigungen besuchen regelmäßig oder zumindest gelegentlich kulturelle Veranstaltungen.² Freizeitaktivitäten bei Menschen mit geistiger Behinderung werden fast ausschließlich in Angeboten der Behindertenhilfe (Wohneinrichtung oder Werkstätten) realisiert (vgl. BMAS 2013: 217 ff.). Der Teilhabebericht gibt darauf Bezug nehmend an, dass im Jahr 2014 der Anteil derjenigen, die mit ihrer Freizeitgestaltung unzufrieden waren, bei Menschen mit Beeinträchtigungen mit 9 % um ein Drittel höher war als bei Menschen ohne Beeinträchtigungen (6 %).

Verweist der Teilhabebericht der Bundesregierung darauf, dass „[i]n der öffentlichen Debatte, der politischen Diskussion und in der wissenschaftlichen Forschung zur Thematik ... unterschiedliche Begriffe verwendet [werden], darunter z.B. die Begriffe ‚Menschen mit Behinderungen‘ oder ‚Menschen mit Beeinträchtigungen‘ [und dass diese] Bezeichnungen ... häufig synonym verwendet [werden], jedoch unterschiedliche Aspekte [betonen]“ (BMAS 2013), liegt der vorliegenden Arbeit folgendes Verständnis von Behinderung und Beeinträchtigung zugrunde:

Während „Behinderung“ stärker auf die soziale Dimension verweist (durch Barrieren in der Umwelt „behindert werden“), ist der Begriff „Beeinträchtigung“ neutraler und bezieht sich auf

¹ Das Aktionsbündnis Teilhabeforschung wurde 2015 gegründet und besteht aus 140 Organisation und Einzelmitgliedern. Das Bündnis verfolgt das Ziel, die Teilhabeforschung, die der Verwirklichung von Selbstbestimmung, Teilhabe und Partizipation von Menschen mit Behinderungen verpflichtet ist, zu fördern. Dabei wird Wissen bereitgestellt das für eine inklusive Gesellschaft notwendig ist; es werden Erkenntnisse für den Umgang mit Verschiedenheit in der Gesellschaft und für die umfassende und gleichberechtigte Teilhabe von Menschen mit Behinderungen erarbeitet und Veränderungsprozesse im Umgang mit behinderten Menschen untersucht, entwickelt, gestaltet, verstanden und reflektiert. Dafür werden Fragen aus der Praxis aufgegriffen und Forschungsergebnisse in die Praxis vermittelt. Darüber hinaus werden Menschen mit Behinderungen Wege zur partizipativen Forschung eröffnet (<https://teilhabe-forschung.bifos.org/> (letzter Zugriff: 24.07.2018)).

² „Bei den überwiegend frei finanzierten Veranstaltungen wie Kino, Jazz- oder Popkonzerten, Tanzveranstaltungen etc. zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen Menschen mit und ohne Beeinträchtigungen. Diese Veranstaltungen besuchen 71 % der Menschen ohne Beeinträchtigungen und 44 % der Menschen mit Beeinträchtigungen regelmäßig oder zumindest gelegentlich“ (BMAS 2016: 351).

konkrete Einschränkungen bei Aktivitäten in verschiedenen Lebensbereichen, mit denen die betroffenen Menschen konfrontiert sind (BAMS 2016: 14).

Die Unterscheidung zwischen Beeinträchtigung und Behinderung beruht auf einem Konzept, das international von den Vereinten Nationen (*United Nations*, UN) und der Weltgesundheitsorganisation (*World Health Organisation*, WHO) vertreten wird. Behinderung wird nach der ICF – International Classification of Functioning, Disability and Health (WHO 2001) – nicht mehr ausschließlich als individuelle Funktionsstörung von Körper, Organen, Psyche, geistigen Fähigkeiten oder Sinnen verstanden. Vielmehr kennzeichnet Behinderung eine problematische Wechselbeziehung zwischen den individuellen bio-psycho-sozialen Aspekten einer Person (auf den Ebenen der Körperfunktionen und -strukturen, Aktivitäten und der Teilhabe) vor dem Hintergrund relevanter Kontextfaktoren. Das ICF-Modell trägt den sozialen Einflussfaktoren bei der Entstehung von Behinderung vermehrt Rechnung, indem die dynamische Interaktion zwischen dem Gesundheitsproblem (Krankheit, Gesundheitsstörung, Trauma usw.) und den Kontextfaktoren in den Blick genommen wird, z. B. Einflüsse des sozialen Umfelds, Normen und Werte. Nach diesem Verständnis wird die beeinträchtigte Teilhabe zur eigentlichen Behinderung. Behinderung ist also nicht ausschließlich eine individuelle Eigenschaft, sondern wird ganz wesentlich auch durch Faktoren der physikalischen und sozialen Umwelt oder durch das Fehlen von Hilfs- bzw. Heilmitteln sowie personellen Hilfen bewirkt. Auf diesem Grundverständnis fußt sowohl die UN-BRK als auch die jüngst geänderte Fassung des Neunten Buches Sozialgesetzbuch (SGB IX).

Es ist dem in den vergangenen Jahrzehnten vollzogenen Paradigmenwechsel zuzuschreiben, dass die gesellschaftliche Wahrnehmung und der Umgang mit Menschen mit Behinderungen bis heute einem Wandel unterliegen. Und so verpflichten sich auch der DEUTSCHE MUSEUMSBUND E.V. und der BUNDESVERBAND MUSEUMSPÄDAGOGIK E.V. mit ihren „Qualitätskriterien der Bildungs- und Vermittlungsarbeit“, den unterschiedlichen Bedürfnisse aller Besucher_innen zu gerecht zu werden und darauf abgestimmte Angebote zu entwickeln. Noch im Jahr 1996 plädierte die Kultusministerkonferenz (KMK) dafür, dass der Bereich der Museumspädagogik eines weiteren Ausbaus bedürfe.

Gerade, wenn neue Besucherschichten erschlossen werden sollen, muss in Rechnung gestellt werden, daß bei einem erheblichen Teil der Besucher ein großes Defizit an Kenntnissen besteht. Die Museen müssen daher ihre Aufgaben noch mehr als bisher in der Wissensvermittlung und in der Vermittlung sinnlicher Erfahrung sehen (KMK 1996).

Diesem Auftrag sind Museen in den letzten zwanzig Jahren verstärkt nachgekommen. Insbesondere die Besucher- und Publikumsforschung – auch im Kontext von Inklusion – stand unablässig im Fokus. Eine damit einhergehende Frage der Museumspädagog_innen war, „über welche Kanäle

Menschen mit Behinderungen am besten erreicht werden können“ (MAAS 2007: 2), da sie mehrheitlich zu der Gruppe der Nichtbesucher_innen gehörten.

Daher ist es notwendig gezielte Strategien zu entwickeln, um sie anzusprechen, sie für das Museum zu interessieren, zu einem Erstbesuch zu motivieren und vielleicht sogar zu treuen Besuchern werden zu lassen (MAAS 2007: 2).

Mit dem Titel „Bildungsplattform Museum!?“ werden auf der Jahrestagung des DEUTSCHEN MUSEUMSBUNDES E.V. im Jahr 2019 folgende Fragestellungen behandelt:

- Welche Rolle spielen Museen in der aktuellen Bildungslandschaft?
- In welchem Verhältnis stehen Bildung und Unterhaltung?
- Wie erreichen Museen auch diverse und einkommensschwache Zielgruppen?
- Was kann Besucherforschung dazu beitragen?

Werden diese Fragestellungen im Kontext von Inklusion explizit auf Menschen mit Beeinträchtigungen bezogen, muss bedacht werden, dass ein grundlegendes Umdenken hinsichtlich der baulichen Gestaltung, der Gestaltung der Inhalte und damit einhergehend ein Perspektivwechsel innerhalb der Planungsprozesse einer Ausstellung stattfinden muss, wenn ein Museum den Anforderungen von Menschen mit unterschiedlichen Behinderungen entsprechen soll. Das heißt angesichts des derzeitigen *Status quo* konkret: Den angestrebten gelungenen Teilhabeprozessen gegenübergestellt sind Teilhabegrenzen durch physische oder kommunikative Barrieren, die sich durch bauliche Voraussetzungen, Apparaturen, Informationstechnologien oder auch in sozialer Interaktion zeigen. Zwar forderte bereits das Gesetz zur Gleichstellung (2002) Barrierefreiheit für alle „gestalteten Lebensbereiche“ (u. a. öffentliche Gebäude, Kultur- und Bildungseinrichtungen, Behörden und Verwaltungen), doch eine flächendeckende Realisierung erfordert mehr als eine infrastrukturelle Anpassung und Neugestaltung bestehender baulicher Substanzen, wie sie in den behinderungspolitischen Forderungen der Vergangenheit oftmals im Mittelpunkt standen. Die menschenrechtlich begründete Forderung nach Inklusion im Sinne der UN-BRK verlangt in einem hohen Maße den Aufbau einer inklusiven Haltung. In einem gesamtgesellschaftlich herausfordernden Prozess gilt es, eine inklusionsorientierte Lebenswelt zu gestalten, die sämtliche Bereiche, also auch Bildung, Kultur und Freizeit umfasst.

a) Bildung

Eine Beschäftigung mit dem Verhältnis von Museum und Pädagogik bedeutet auch immer eine Auseinandersetzung mit der Bildungsfunktion und Bildungsaufgabe eines Museums. Wie problematisch der Begriff der ‚Bildung‘ im Kontext der Geistigbehindertenpädagogik zu werten ist, zeigt sich daran,

dass von Bildung im Zusammenhang mit geistiger Behinderung oft bloß in negativer Weise

gesprachen wird: Sei es in Form der einfachen Negation, wenn – wie vor allem in der Vergangenheit – von der ‚Bildungsunfähigkeit‘ geistig behinderter Menschen die Rede ist, oder in Form der doppelten Negation, wenn betont wird, diese seien eben gerade ‚nicht bildungsunfähig‘“ (HOFFMANN 2010: 142).

Ausgehend von der Forderung, dass „niemand vom Recht auf allseitige Bildung ausgeschlossen werden darf“ (KLAUß 2006), ist es das Ziel der vorliegenden Arbeit, dahingehend einen Beitrag zu leisten.

Die Pädagogik ist in der Forschung und Theorie ebenso wie in der Praxis herausgefordert, durch ihre Konzepte und ihr praktisches Handeln nicht nur alles daran zu setzen, dass kognitiv beeinträchtigte Menschen ihren ‚Möglichkeitsraum‘ soweit es geht ausschöpfen können, sondern auch immer wieder den Nachweis zu liefern, dass Bildung für ‚alle‘ wirklich möglich ist (KLAUß 2006).

b) Kultur

Werden im Rahmen dieser Arbeit kulturelle Teilhabeprozesse in der Geistigbehindertenpädagogik in den Blick genommen, soll das Referenzdokument zur Kulturpolitik in Deutschland – der Abschlussbericht der ENQUETE-KOMMISSION „Kultur in Deutschland“ (2007) – die Ausgangslage bilden, um zu beschreiben, inwiefern sich auch Menschen mit geistiger Behinderung in der deutschen Kulturlandschaft wiederfinden oder im Sinne einer Kulturpolitik gefördert werden. Ziel muss es sein, Einschränkungen der kulturellen und künstlerischen Entfaltung, denen sich Menschen mit Behinderungen gegenübersehen, zu überwinden, damit ein ungehinderter Zugang zum kulturellen Erbe und zu Kunstwerken möglich ist. Kultur- und Bildungseinrichtungen tragen eine besondere Verantwortung für den Prozess der Realisierung der UN-BRK und haben gemäß § 30 die Aufgabe, vielfältige Wege in die Kultur zu öffnen.

Kultur gibt einen Raum zur Auseinandersetzung mit Werten und gesellschaftlichen Gegebenheiten und ist andererseits auch eine Ablenkung vom Alltag, beispielsweise dann, wenn nach der Arbeit gemeinsam gesungen, getanzt oder gestaltet wird (STATISTISCHES BUNDESAMT 2016: 7).

c) Freizeit

Wird Kultur in der Zeitverwendungsstudie des Statistischen Bundesamtes divergierend zur Arbeit beschrieben, lässt sie sich damit dem weiten Feld der Freizeit zuordnen. Um einen realistischen Blick auf die Freizeitgestaltung von Menschen mit geistiger Behinderung im Vergleich zu Menschen ohne Behinderung zu bekommen, wird auf die aktuellen Daten der Freizeitforschung in Deutschland Bezug genommen. Der jährlich von der STIFTUNG FÜR ZUKUNFTSFRAGEN herausgegebene Freizeitmonitor

2018³ gibt detaillierte Auskünfte. Um die Teilhabebarrrieren von Menschen mit geistiger Behinderung im Kontext vorliegender Arbeit genauer bestimmen zu können, werden die Freizeitsituationen von Menschen mit einer (geistigen) Behinderung anhand empirischer Untersuchungen grundlegend dargestellt und ausgewertet, wie es beispielsweise EBERT (2000: 57 ff.) anhand einer Reihe von Untersuchungen zum Freizeitproblem von Erwachsenen und Jugendlichen mit geistiger Behinderung getan hat.

Als die aktuellste Erhebung, die auch den Themenbereich „Freizeitverhalten von Menschen mit einer Behinderung“ erfasst, ist die im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales und von 2017 bis 2021 durchzuführende umfassende „Repräsentativbefragung zur Teilhabe von Menschen mit Behinderungen“⁴ zu nennen. Die empirische Studie untersucht als erste Erhebung ihrer Art in der Bundesrepublik Deutschland, inwiefern sich Beeinträchtigung und Behinderung auf Möglichkeiten der Teilhabe in verschiedenen Lebensbereichen auswirken.

Noch vor einem im Jahr 2021 erwarteten Ergebnis der Studie soll in der vorliegenden Arbeit auf die Teilhabe von Menschen mit geistiger Behinderung im aktuellen Diskurs – insbesondere bezogen auf die drei angeführten gesellschaftlichen Teilhabebereiche – eingegangen werden. Der aktuelle Forschungsstand wird im Kontext der Museumsforschung erörtert und im Rahmen einer empirischen Untersuchung in der Praxis erprobt.

³ In Fortführung des BAT Freizeit-Forschungsinstituts, dessen Gründer und Wissenschaftlicher Leiter OPASCHOWSKI von 1979 bis 2007 war. Methode und Soziodemographie: Repräsentative Stichprobe: *Face-to-face*-Interviews, Anzahl der Befragten ab 14 Jahren: ca. 2.000 Personen, Befragungsinstitut: GfK, Befragungszeitraum Juli 2018.

⁴ „In Privathaushalten werden 16.000 Menschen mit Beeinträchtigungen, parallel dazu weitere 5.000 Personen ohne Beeinträchtigungen befragt. In stationären Einrichtungen werden zudem 5.000 Bewohnerinnen und Bewohner befragt, ferner 1.000 wohnungslose und schwer erreichbare Personen. Die Teilhabebefragung arbeitet auf Basis eines saturierten Stichprobenkonzepts mit umfassendem Screening in bundesweit 250 Gemeinden. Die Studie operiert dabei multimethodisch und mit barrierefreien Befragungsmethoden. Als partizipatives Forschungsprojekt bezieht sie Menschen mit Beeinträchtigungen sowie entsprechende Fachexpertinnen und Fachexperten in den Forschungsprozess ein.“ (INFAS – INSTITUT FÜR ANGEWANDTE SOZIALWISSENSCHAFT, Kurzbeschreibung, Erster Zwischenbericht, September 2017).

Fragestellungen:

Die vorliegende Arbeit möchte durch die Begleitung und Beobachtung eines Museumsbesuches von Menschen mit geistiger Behinderung Aspekte gelungener Teilhabeprozesse identifizieren wie auch beschreiben und davon ausgehend theoretische und praktische Implikationen einer erlebnisorientierten Museumspädagogik aufzeigen. Ausgegangen wird von der Hypothese, dass der Abbau baulicher, technischer und organisatorischer Barrieren nicht ausreicht, um Menschen mit geistiger Behinderung einen barrierefreien Zugang zu den gesellschaftlichen Teilhabebereichen Bildung, Kultur und Freizeit zu ermöglichen.⁵ Insbesondere die semantischen Komponenten eines Museumskonzeptes sollten angemessen und dem Personenkreis gegenüber wertschätzend präsentiert und vermittelt werden. Konkret bedeutet dies, dass die konzeptionellen Erzählmuster einer Ausstellung weitestgehend mit den Erfahrungswelten und Handlungsfeldern von Menschen mit geistiger Behinderung übereinstimmen sollten; eine angemessene narrative Struktur besitzen und die inhaltlichen Motive der Lebenswelt von Menschen mit geistiger Behinderung aufnehmen.

Als Untersuchungsort wurde ein Museum ausgewählt, das als ein „multifunktionale[r], öffentlich zugängliche[r], moderne[r] Ort der Bildung ..., [zu bezeichnen ist], ein ... Ort, der auch dem Freizeitbereich zuzuordnen ist, und der offen ist für jede Art urbaner Kommunikation“ (THÜRMER 1996: 6). Damit können die zu untersuchenden gesellschaftlichen Teilhabebereiche Bildung, Kultur und Freizeit in ihrer Wirksamkeit hinsichtlich einer gelungenen Teilhabe analysiert werden. Ein besonderer Aspekt ergibt sich aufgrund der Tatsache, dass es sich bei der inhaltlichen Ausgestaltung der Dauerausstellung um ein Museum handelt, das es sich zur Aufgabe gemacht hat, verschiedenste Kulturtechniken (insbesondere Lesen, Schreiben, Rechnen und Kommunizieren) in ihrer Geschichtlichkeit und ihren heutigen Anwendungsformen zu präsentieren. Können in einem solchen Museum Aspekte eines gelungenen Teilhabeprozesses nachgewiesen werden, lässt sich der provokativen Äußerung entgegenzutreten, dass Menschen mit geistiger Behinderung, denen eine Befähigung zum Erlernen und Beherrschen der Kulturtechniken zum Teil oder gar gänzlich abgesprochen wird, in der Lage sind, ein ebensolches Angebot wahrzunehmen. Die angemessene Vermittlung der Kulturtechniken ist innerhalb der Geistigbehindertenpädagogik kein emergentes Phänomen, dennoch wurde sie bislang eher im schulischen Bereich geführt. Die Diskussion im Kontext von gesellschaftlicher Teilhabe im Bereich der Museumspädagogik zu führen, ist bislang kaum

⁵ Dieser Annahme zugrunde liegt ein umfassendes Verständnis von Barrierefreiheit, das weit über räumliche Barrieren hinausgeht. Es schließt neben Barrieren in Kommunikation, Zugänglichkeit und Nutzbarkeit auch soziale, aufgabenbezogene oder institutionelle Barrieren mit ein.

wissenschaftlich untersucht worden und lässt dementsprechend eine weitestgehend neue Erkenntnisrichtung vermuten. Durch den interdisziplinären Ansatz des Forschungsvorhabens – einer Verbindung der Geistigbehindertenpädagogik mit den Grundsätzen der Museumspädagogik unter Berücksichtigung kulturwissenschaftlicher Theorien – werden die mittlerweile wissenschaftlich institutionalisierten Theorien zu den Paradigmenwechseln innerhalb der Behindertenpädagogik zunehmend auf ein nicht immanent dieser Disziplin zugehörigen Handlungsfeld im empirischen Teil der Arbeit zur Anwendung gebracht und auf den Prüfstand gestellt. Assoziativ aufkommende Fragen waren zunächst:

- Ob und wie gehen Menschen mit geistiger Behinderung ins Museum?
- Was schauen sie sich wie an?
- Welche Hürden müssen überwunden werden?
- Woran glauben sie zu scheitern?
- Was interessiert sie?
- Was für Auswirkungen hat ein Museumsbesuch auf das alltägliche Leben?
- Welche Bedeutung hat die Möglichkeit zur kulturellen Teilhabe durch den Besuch eines Museums insgesamt für Menschen mit geistiger Behinderung

Daraus ergaben sich folgende der Arbeit zugrundeliegende Fragestellungen:

(1) Welche Grundvoraussetzungen und Handlungsparameter müssen erfüllt sein, damit die kulturelle Bildungspraxis ihren Teilhabeanspruch für Menschen mit geistiger Behinderung einlösen kann?

(2) Welche Herausforderungen entstehen insbesondere für Museen, wenn sie sich über die Funktion, ein Ort für unterhaltsame Freizeitgestaltung zu sein, hinaus, als Ort der Wissensvermittlung und kultureller Bildung verstehen, und sich als solcher auch für den Personenkreis der Menschen mit geistiger Behinderung öffnen wollen?

(3) Welche sinnlichen und sinnstiftenden Erfahrungen unterstützen den Wahrnehmungs- und Aneignungsprozess von Menschen mit geistiger Behinderung im Sinne eines erlebnisorientierten Lernens?

Methodisches Vorgehen:

Die vorliegende Arbeit ist als eine explorative Untersuchung (STEIN & MÜLLER 2016: 144 f.) mit erkundenden Charakter zu verstehen, um in einem relativ unerforschten Untersuchungsbereich⁶ neue Hypothesen zu entwickeln bzw. theoretische Voraussetzungen zu schaffen, um neue Hypothesen im Kontext von Museumspädagogik und Geistigbehindertenpädagogik zu formulieren.

Das explorative Forschungsdesign zielt darauf ab, Aspekte gelungener Teilhabeprozesse von Menschen mit geistiger Behinderung innerhalb der Institution Museum zu benennen. Dazu werden zunächst Wissensbestände der Fachdisziplinen Geistigbehindertenpädagogik und Museologie sowie übergreifend der Kultur- und Sozialwissenschaften interdisziplinär beschrieben. In der Betrachtung der gesellschaftlichen Teilhabebereiche Bildung, Kultur und Freizeit im Kontext der Geistigbehindertenpädagogik (Kap. 2) wird der Anspruch der Teilhabe von Menschen mit geistiger Behinderung im aktuellen Diskurs erörtert (Kap. 1). Im Anschluss daran wird das Handlungsfeld Museum in seiner Funktion als Bildungsinstitution dargestellt (Kap. 3). Nach einer Auseinandersetzung mit den Ergebnissen der Besucher- und Publikumsforschung werden im Hinblick auf museale Lernprozesse theoretische Perspektiven und Befunde sowohl aus der pädagogischen Lehr-Lern-Forschung als auch der Museumsforschung angeführt, um daran anknüpfend museumspädagogische Methoden (Kap. 4) in ihrer Wirksamkeit zu verstehen. Der Frage, welche Grundvoraussetzungen und Handlungsparameter erfüllt sein müssen, damit eine kulturelle Bildungspraxis auch für Menschen mit geistiger Behinderung eingelöst werden kann, wird in Kapitel 5 (Barrierefreiheit) nachgegangen. Diskutiert wird, ob für Museen eine besondere Herausforderung entsteht, wenn sie sich für den Personenkreis der Menschen mit geistiger Behinderung öffnen wollen und nicht nur die Funktion, ein Ort für unterhaltsame Freizeitgestaltung zu sein, erfüllen, sondern sich auch für diesen Personenkreis als Ort der Wissensvermittlung und kultureller Bildung verstehen möchten. Um abschließend Wahrnehmungs-, Aneignungs- und Lernprozesse von Menschen mit geistiger Behinderung im musealen Raum zu beschreiben, wird in der empirischen Untersuchung zunächst auf die Datenerhebung im Kontext eines Museumsbesuches mit Menschen mit geistiger Behinderung eingegangen (Kap. 7) dem sich die Darstellung und Diskussion der ermittelten Ergebnisse anschließen (Kap. 8).

⁶ Zum Zeitpunkt der Datenerhebung konnten noch keine genauen Angaben über die Größe eines Zusammenhangs zwischen einer im Museum vorherrschenden Barrierefreiheit oder umgesetzten Inklusionsbestrebungen und dem Wahrnehmungs-, Aneignungs- und Lernprozess von Menschen mit einer kognitiven Beeinträchtigung gemacht werden; es wurde lediglich davon ausgegangen, dass ein Zusammenhang vorliegt bzw. unterschiedliche Bedingungen unterschiedliche Sichtweisen auf einen Museumsbesuch zulassen würden oder durch Einflussfaktoren wie eine Museumsführung eine Veränderung hervorgerufen werden könnte.

Der empirische Teil der Arbeit gründet auf den im Kapitel II beschriebenen theoretischen Grundlagen der Geistigbehindertenpädagogik, der Museums- sowie der Lehr-Lern-Forschung. Die beschriebenen Theorien und Modelle zu kulturellen Teilhabeprozessen in der Geistigbehindertenpädagogik (Kapitel 1 und 2) und museumspädagogische Methoden im Kontext von Inklusion und Teilhabe (Kapitel 3 bis 6) werden in Kapitel III über die Gewinnung empirischer Informationen (Kapitel 7 – Datenerhebung) als beobachtete Phänomene und sich daraus ergebende Sachverhalte erklärt. Um diesem komplexen und mehrdimensionalen Vorhaben gerecht zu werden, wird eine Kombination verschiedener empirischer Erhebungsmethoden herangezogen, die jeweils zum Forschungsziel in Beziehung gesetzt und daran angepasst werden. Im Zuge der Datenerhebung wird zunächst die quantitative Methode angewandt, um „Informationen über das Auftreten bestimmter Handlungen und Handlungsmuster, über die Variation von Handlungsbedingungen und über die Kovariation zwischen Handlungsbedingungen und Handlungsmustern“ (LAMNEK 2010: 253) zu gewinnen. Im Anschluss daran werden in einer qualitativen Studie Menschen mit geistiger Behinderung als Zielgruppe des Interesses selbst zu Wort kommen, um die subjektive Sichtweise erfassen zu können. KELLE (2008: 286 f.) bezeichnet dieses Vorgehen als „sequenzielles quantitativ-qualitatives Design“. Es dient der „Identifikation von Kriterien für die Fallauswahl für den qualitativen Anteil der Studie und der Entwicklung eines Stichprobenrahmens für diesen Zweck“ (KELLE 2008: 286). Wie es dem Vertiefungsmodell (MAYRING 2001) immanent ist, untersucht die qualitative Teilstudie in einer „multimethodischen Erfassung“ (LAMNEK 2010: 254) über dasselbe Phänomen (hier: Freizeitverhalten und Museumsbesuche von Menschen mit geistiger Behinderung) hinaus weitere Phänomene (hier: Wahrnehmungsweisen, Aneignungs- und Lernprozesse im Museum), die auf höherer Ebene ein Ganzes ergeben.

1. Teilhabe von Menschen mit geistiger Behinderung im aktuellen Diskurs

In der Auseinandersetzung mit der Teilhabe von Menschen mit geistiger Behinderung im aktuellen Diskurs widmet sich der erste Teil des Kapitels der terminologischen Klärung des Begriffes ‚Behinderung‘, um darauf aufbauend zu erläutern, inwieweit es sich bei den Entwicklungen in der Disziplin der (Geistig-)Behindertenpädagogik um Veränderungen mit paradigmatischer Wirkung handelt, und zwar von der Defizit- zur Teilhabeorientierung. Bei Berücksichtigung der jahrzehntelangen Bemühungen um eine gleichberechtigte Teilhabe von Menschen mit geistiger Behinderung in allen gesellschaftlichen Bereichen wird deutlich, dass diese Entwicklungen als Prozess zu sehen sind, der auch zehn Jahre nach der Ratifizierung der UN-BRK noch nicht abgeschlossen ist.

Zunächst wird die Personengruppe der Menschen mit geistiger Behinderung in einer soziologischen und pädagogischen Perspektive beschrieben. Im Anschluss daran werden die Leitideen der Geistigbehindertenpädagogik wie Normalisierung, Integration, Inklusion und Selbstbestimmung beschrieben, um darauf aufbauend die Begriffe Partizipation und Teilhabe bezugnehmend auf die UN-BRK zu diskutieren und zusammenfassend „Teilhabe als Menschenrecht [und] als gesellschaftliche Aufgabe“ (DEGENER & DIEHL 2015) zu erörtern.

1.1 Personenkreis der Menschen mit geistiger Behinderung

Eine geistige Behinderung kann als komplexes Phänomen beschrieben werden, das durch eine meist lebenslange und unterdurchschnittliche Verarbeitung kognitiver Prozesse und durch Probleme im sozialen Bereich gekennzeichnet ist (vgl. STÖPPLER 2017: 18f.). Menschen mit geistiger Behinderung haben lebenslang oder über einen längeren Zeitraum andauernde Einschränkungen der geistigen und kognitiven Fähigkeiten wie Lernen, Denken und Problemlösen oder des anpassungsfähigen Verhaltens. Zudem können in unterschiedlichem Ausmaß weitere eingeschränkte Fähigkeiten auftreten: konzeptionelle (lesen, schreiben, Zahlkonzepte), soziale (Verantwortung, zwischenmenschliche Beziehungen) und praktische Fähigkeiten (Tätigkeiten im täglichen Leben; STÖPPLER 2017: 16 ff.). Dennoch gibt es „nicht *die* geistige Behinderung und auch *kein einheitliches Bild* von ihr. Die Heterogenität dessen, was man unter geistiger Behinderung versteht, kann sehr groß sein“ (SPECK 2005: 49). Einige Menschen sind im lebenspraktischen Bereich sehr selbstständig, andere hingegen benötigen lebenslang ein hohes Maß an Unterstützungsmaßnahmen.

Zudem lässt sich festhalten, dass eine „[g]eistige Behinderung“ ... immer auch ein durch die Umwelt mitbestimmtes, durch deren Normen geprägtes und durch sie bewertetes Phänomen [ist]“

(FORNEFELD 2013: 60). Das wird auch in der Definition in SGB IX aufgegriffen, wenn es heißt: „Menschen mit Behinderungen sind Menschen, die körperliche, seelische, *geistige* oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, die sie in *Wechselwirkung* mit einstellungs- und umweltbedingten Barrieren an der gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft [...] hindern können“ (§ 2, Absatz 1, SGB IX; partieller Kursivsatz von M. K.).

Im soziologisch engeren und eigentlichen Sinne ist ein Mensch erst dann (geistig-)behindert, wenn eine unerwünschte Abweichung vorliegt, die soziale Reaktion auf ihn entschieden negativ ist und deshalb seine Partizipationsmöglichkeiten am gesellschaftlich-sozialen Leben nachhaltig beschränkt werden und desintegrative, aussondernde Maßnahmen der Institutionalisierung von Behinderung auf den Plan rufen (MARKOWETZ 2006: 145).

Die „negativ bewertete Abweichung von sozialen Erwartungen“ (CLOERKES 2007: 9) lässt sich jedoch nicht eindeutig bestimmen, da sie sich stets relativ zur Lebensführung eines Betroffenen verhält. CLOERKES (2007: 9f.) betont, dass eine Behinderung bezogen auf ihre zeitliche Dimension, ihre subjektive Verarbeitung, ihr Zum-Tragen-Kommen in verschiedenen Lebensbereichen und -situationen sowie in einem kulturspezifischen Kontext relativ sein kann.

Die Tatbestände Behindertsein und Behinderung sind sozial vermittelt: Soziale Normen, Konventionen und Standards bestimmen darüber, wer behindert ist. Der Begriff der Behinderung selbst unterliegt einem handlungsgeleiteten Erkenntnisinteresse. Darum sind alle Aussagen darüber, wer gestört, behindert, beeinträchtigt, geschädigt ist usw., relativ, von gesellschaftlichen Einstellungen und diagnostischen Zuschreibungen abhängig (BLEIDICK 1998: 18f.).

Die Relativität von Behinderung findet sich im bio-psycho-sozialen Modell, in dem davon ausgegangen wird, dass Menschen mit Behinderungen keine *a priori* definierte Gruppe sind, sondern sie stets in einem bestimmten sozialen Kontext konstruiert werden. Die Tatsache, dass eine alleinige medizinische Einordnung oder eine Klassifizierung nach einem Intelligenzgrad nicht ausreicht⁷, um einzuschätzen, ob und inwiefern eine Schädigung Beeinträchtigungen im Alltag nach sich ziehen kann, bildet die Basis für die Entwicklung der *International Classification of Functioning, Disability and Health* (ICF, Deutsche Fassung 2005). Diese berücksichtigt auch, dass kein kausaler Zusammenhang zwischen einem Krankheitsbild und den sich daraus ergebenden Einschränkungen besteht, denn ein und dieselbe Schädigung kann bei verschiedenen Menschen ganz unterschiedliche Auswirkungen haben. Die ICF wurde 2001 in Nachfolge der 1980 überarbeiteten *International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps* (ICIDH) von der Weltgesundheitsorganisation (WHO) als eine neue Behinderungsklassifikation erarbeitet. In der ICF-Klassifikation wird weder

⁷ Vgl. zur medizinischen oder psychologischen Perspektive auf den Behinderungsbegriff u.a. STÖPLER (2017: 23f.), FORNEFELD (2013: 61 ff.), HOLLENWEGER (2016: 161-165), SPECK (2005: 53-60).

die Defizitorientierung der Personengruppe von Menschen mit Behinderung in den Mittelpunkt gestellt noch der Begriff Behinderung als solcher verwendet. Stattdessen wird der Begriff mit der Definition Funktionsfähigkeit umschrieben. Ein Mensch ist behindert bzw. in seiner Funktionsfähigkeit beeinträchtigt, wenn er aufgrund eines gesundheitlichen Problems oder einer Krankheit die für ihn wichtigen Lebensbereiche nicht mehr so gestalten kann, wie es ohne eine gesundheitliche Beeinträchtigung möglich wäre. Durch die Hinzunahme der Komponenten Funktionsfähigkeit und Gesundheit beschreibt das Modell Beeinträchtigungen im Sinne von Krankheitsauswirkungen. Durch die Einführung von Kontextfaktoren basiert das Modell auf der Einsicht, dass zum Verständnis von Behinderung alle Faktoren der Person und der Umwelt zu berücksichtigen sind. Damit ist die ICF ein komplexes Modell, das die gegenseitigen Abhängigkeiten der Faktoren und ihr Zusammenspiel betont und gesellschaftliche Abhängigkeiten angemessen gewichtet. „Behinderung wird hier als Oberbegriff verstanden, wenn auf einer dieser sich gegenseitig beeinflussenden Ebenen Beeinträchtigungen feststellbar sind“ (STÖPPLER 2017: 22).

Die Klassifikation besteht aus zwei Teilen mit je zwei Komponenten: zum einen Funktionsfähigkeit und Behinderung mit den Komponenten Körperfunktionen und -strukturen sowie Aktivitäten und Partizipation, zum anderen Kontextfaktoren mit den Komponenten Umweltfaktoren und personenbezogene Faktoren. Alle Komponenten stehen in Relation und in dynamischer Interaktion zueinander.

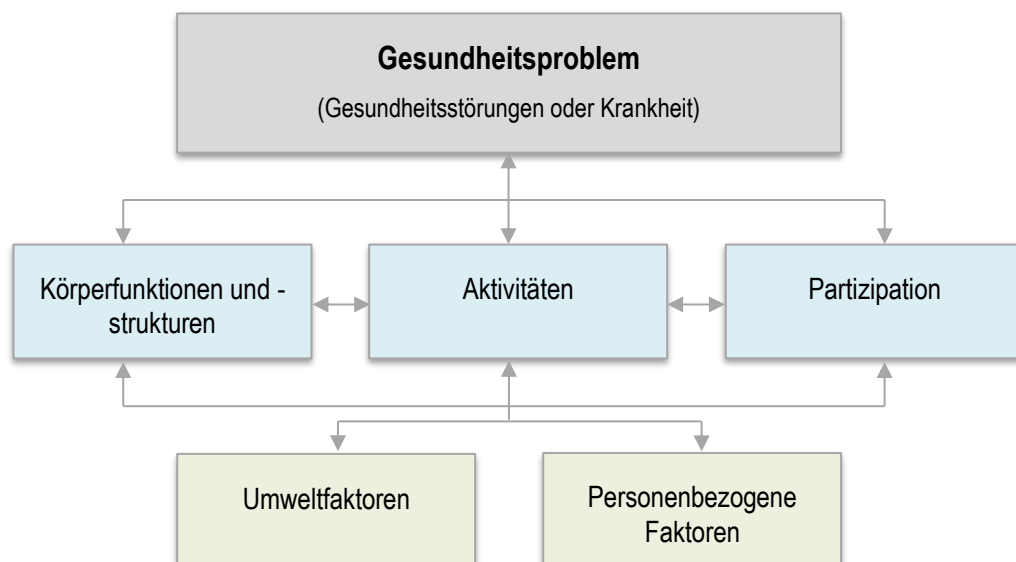


Abbildung 1: WHO-ICF (DIMDI 2005: 23)

Diese Konzeption ermöglicht einerseits die Erkundung der Wechselwirkungen in verschiedenen sozialen Kontexten, andererseits unterschiedliche Hypothesenbildungen zu Kausalzusammenhängen. Zur Auswahl stehen über 1.400 Kategorien oder Codes gebündelt in verschiedene Kapitel zu Körperfunktionen, Aktivitäten und Partizipation sowie den Umweltfaktoren. Vorhandene Einschränkungen der Funktionsfähigkeit sowie positive und negative Umwelteinflüsse können in unterschiedlichen Ausprägungen dokumentiert werden. Welche Einschränkungen dabei in welcher Ausprägung als ‚Behinderung‘ verstanden werden, hängt von dem jeweiligen Verständnis von ‚Behinderung‘ sowie den angewendeten Kriterien und Schwellenwerten ab (HOLLENWEGER 2016: 163).

Wie anerkannt die *soziologische Perspektive* der ICF-Klassifikation auf den Behinderungsbegriff ist, zeigt sich darin, dass der Teilhabebericht der Bundesrepublik (BMAS 2013, 2016) an den Behinderungsbegriff der WHO anknüpft, indem er zwischen Beeinträchtigung und Behinderung unterscheidet. Von Beeinträchtigung wird gesprochen, wenn eine körperliche Schädigung vorliegt, die zu Funktionseinschränkungen (z. B. bei der Fortbewegung) führt. Eine Behinderung entsteht (erst) dann, wenn diese Beeinträchtigung durch weitere Faktoren – persönliche Umstände oder Umweltbedingungen – zu Aktivitäts- oder Teilhabe einschränkungen führt.

Da im Kontext der vorliegenden Arbeit auf den Teilhabebereich der Bildung und im weiteren Verlauf auf Theorien der Lehr-Lern-Forschung sowie auf didaktisch-methodische Prinzipien des Lernens im Museum eingegangen wird, ist es unerlässlich, auch die *pädagogische Perspektive* auf den Behinderungsbegriff aufzuzeigen. „Die pädagogische Perspektive betrachtet Behinderung vor allem im Kontext von Bildung und Erziehung“ (STÖPPLER 2017: 27), wobei BLEIDICK (1908: 28) die „Behinderung als intervenierende Variable der Erziehung“ bezeichnet. Gemeint ist damit, dass es der Auftrag der „Sondererziehung“ (BLEIDICK 1998: 28) sei, die durch eine Behinderung veränderten Lernbedingungen angemessen und ggf. anders oder neu zu gestalten. „Ein pädagogischer Begriff von Behinderung liegt dann vor, wenn sich der Educandus aufgrund seiner Behinderung nicht mit den ‚üblichen‘ Mitteln erziehen und unterrichten lässt und spezieller, ‚besonderer‘ pädagogischer Verfahrensweisen bedarf“ (BLEIDICK 1998: 28). Nach SPECK (2005: 67) wird Behinderung für die Pädagogik als „ein Phänomen⁸ vorgefundener und komplex und differenziert zu erfassender Wirklichkeit“ verstanden, deren pädagogische Aufgabe es ist, „trotz der Behinderung Erziehung

⁸ Der Begriff des ‚Phänomens‘ wird bezugnehmend auf Behinderung ausgiebig bei LINDMEIER (1993) diskutiert. Im Vorwort zu seinem Buch „Behinderung – Phänomen oder Faktum“ heißt es: „So hat man sich in den letzten Jahren einerseits unter den Einzelwissenschaften darauf verständigt, daß Behinderung ein derartig komplexes *Phänomen* darstelle, daß es sich einer allgemeinen wissenschaftlichen Definition entziehe. Andererseits währte sich das Alltagsdenken immer mehr in der Gewißheit, daß es sich bei Behinderung um ein unumstößliches Faktum handle, dessen Faktizität für so augenscheinlich gehalten wurde, daß sie zu hinterfragen zunehmend mit dem Vorwurf der Realitätsblindheit vergolten wurde“ (LINDMEIER 1993: 7).

und Bildung zu ermöglichen“. Zu fragen ist daher, was die Pädagogik konkret unter einer ‚Behinderung‘ versteht. Laut Empfehlung der BILDUNGSKOMMISSION DES DEUTSCHEN BILDUNGSRATES⁹ gelten alle Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen als behindert,

die in ihrem Lernen, im sozialen Verhalten, in der sprachlichen Kommunikation oder in den psychomotorischen Fähigkeiten soweit beeinträchtigt sind, daß ihre Teilnahme am Leben in der Gesellschaft wesentlich erschwert ist. Deshalb bedürfen sie besonderer pädagogischer Förderung. Behinderungen können ihren Ausgang nehmen von Beeinträchtigungen des Sehens, des Hörens, der Sprache, der Stütz- und Bewegungsfunktionen, der Intelligenz, der Emotionalität, des äußeren Erscheinungsbildes sowie von bestimmten chronischen Krankheiten (DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1973: 23).

Zwar ist dieser Behinderungsbegriff stark auf das Individuum zentriert, jedoch werden ansatzweise soziale sowie system- und gesellschaftsbedingte Aspekte mitberücksichtigt (DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1973: 32ff.). Auch die Einordnung einer Behinderung als relatives Phänomen kann in dieser Zeit als fortschrittlich gewertet werden. So führt SPECK weiter aus:

Was pädagogisch zu gestalten ist, bestimmt sich nicht primär oder allein von der Behinderungsart her, der ein Kind zugeordnet wird, und von Normen einer Behinderungs- oder Defizitorientierung, sondern hat sich umgekehrt daran zu orientieren, was ein Kind pädagogisch braucht, um trotz seiner Lernhindernisse die ihm möglichen Persönlichkeits- und Sozialkompetenzen (Fertigkeiten, Einstellungen) zu erlangen, die ihm eine sinnvolle soziale Teilhabe an seiner Lebenswelt ermöglichen (SPECK 2005: 69).

Als Fachdisziplin beschäftigt sich die Sonderpädagogik mit Menschen, bei denen ein besonderer Förderbedarf festgestellt wurde. Die Begrifflichkeit des „Sonderpädagogischen Förderbedarfs“ geht zurück auf die Kultusministerkonferenz (KMK), die 1994 den Begriff einführte und damit die Klassifikation der „Sonderschulbedürftigkeit“ (KMK 1994: 2) ablöste. Sonderpädagogischer Förderbedarf ist in den Schulgesetzen der Länder geregelt. Er ist bei Kindern und Jugendlichen anzunehmen, die in ihren Bildungs-, Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten so beeinträchtigt sind, dass sie im Unterricht der allgemeinen Schule ohne sonderpädagogische Unterstützung nicht hinreichend gefördert werden können. Dabei sind sowohl medizinisch erkennbare Schädigungen als auch soziokulturelle Ursachen von entscheidender Bedeutung für eine solche Förderung. In der Sonderpädagogik wird versucht, durch individuelle Hilfen und Förderangebote Menschen mit Behinderung ein entsprechend hohes Maß an schulischer und beruflicher Eingliederung, gesellschaftlicher Teilhabe und selbstständiger Lebensgestaltung zu ermöglichen. In der Bundesrepublik Deutschland tauchte der Begriff der „Sonder- bzw. Behindertenpädagogik“ erstmals in den 1960er Jahren auf.

⁹ Der DEUTSCHE BILDUNGSRAT bestand von 1966 bis 1975 als eine Kommission für Bildungsplanung. Er war 1965 von Bund und Ländern gegründet worden, um Bedarfs- und Entwicklungspläne für das deutsche Bildungswesen zu entwerfen, Strukturvorschläge zu machen, den Finanzrahmen zu berechnen und Empfehlungen für langfristige Planungen auszusprechen. 1973 veröffentlichte er den Bericht „Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher“ (DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1973).

Ausschlaggebend war nach HAEBERLIN (2005: 19) die begriffliche Nähe zur Institution Sonderschule. Zum Tätigkeitsfeld der Sonderpädagogik gehört es, die beeinträchtigte Person in ihrem Anderssein zu verstehen und notwendige Hilfen zu geben; Maßnahmen zu entwickeln, um die beeinträchtigte Person in ihrer Entwicklung zu fördern; Aktivitäten anzubieten und durchzuführen, die auf das optimale Wohlbefinden der Betreuten abzielen und deren Lebensqualität erhält bzw. weiterentwickelt und im Sinne einer Therapie, die Förderung und Optimierung von Funktionsbereichen (Wahrnehmung, Kommunikation, Motorik, etc.) anzuleiten. Dies erfolgt u. a. durch individuelle Hilfen sowie Förder- und Unterstützungsangebote anhand einer individuellen Förderplanung, die auf den Förderbedarf der einzelnen Person abgestimmt ist.

Für Schüler_innen mit geistiger Behinderung¹⁰ konkretisiert SPECK (2005: 60) die pädagogische Aufgabe dahingehend, „die besten Möglichkeiten der Erziehung zu finden, wo diese durch elementare Blockierungen des Handelns und Denkens erheblich erschwert oder in Frage gestellt ist“. Aus diesem „pädagogisch komplexen Ansatz lassen sich folgende pädagogische Leitthesen ableiten:

Geistige Behinderung gilt als normale (übliche) Variante menschlicher Daseinsformen und erfordert eine individualisierende und spezifizierte Erziehung im Sinne einer Hilfe zum Lernen und zur Identitätsbildung. Die Erziehung von Menschen mit geistiger Behinderung orientiert sich primär an den allgemeinen edukativen Erfordernissen, Werten und Normen. Die Spezifizierung des Pädagogischen orientiert sich an den besonderen individuellen Bedürfnissen und Möglichkeiten ebenso wie an den sozialen Bedingungen und Erfordernissen für eine wirksame Unterstützung des Lernens und der sozialen Teilhabe“ (SPECK 2005: 69).

Die Leitthesen nach SPECK (2005: 69) werden in Kapitel 5.2.2 aufgegriffen, wenn ausgewählte Vermittlungsmethoden im Museum beschrieben werden, die zum Einsatz kommen, um Menschen mit geistiger Behinderung eine gleichberechtigte Teilhabe in den Bereichen Bildung, Kultur und Freizeit in der dafür prädestinierten Lernumgebung eines Museums zu ermöglichen.

¹⁰ Gemäß der Definition des DEUTSCHEN BILDUNGSRAATES gilt „als geistig behindert [...], wer in seiner psychischen Gesamtentwicklung und seiner Lernfähigkeit so sehr beeinträchtigt ist, daß er voraussichtlich lebenslangersozialer und pädagogischer Hilfen bedarf. Mit den kognitiven Beeinträchtigungen gehen solche der sprachlichen, sozialen, emotionalen und der motorischen Entwicklung einher“ (DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1973: 37).

1.2 Teilhabe und Inklusion als Paradigmen der Geistigbehindertenpädagogik

Inwiefern sich der Anspruch der Menschen mit geistiger Behinderung auf Teilhabe und Inklusion in den vergangenen Jahrzehnten herausgebildet hat, soll in den folgenden Ausführungen eines Paradigmenwechsels in der Geistigbehindertenpädagogik¹¹ beschrieben werden.

1.2.1 Paradigmenwechsel – von der Defizit- zur Teilhabeorientierung

Zunächst wird auf die „Leitideen“ (STÖPPLER 2017: 69-80), „Leitprinzipien“ (FORNEFELD 2013: 49-57) oder „Leitbilder“ (HEDDERICH et al. 2016: 102-137) der Normalisierung, der Integration, der Inklusion und der Selbstbestimmung sowie der Partizipation eingegangen, um sie als Begründungslinien des aktuellen Diskurses zur Teilhabe von Menschen mit geistiger Behinderung anzuführen.

1.2.1.1 Normalisierung

Das einflussreiche Reformkonzept des Normalisierungsprinzips wurde erstmals in der Mitte des letzten Jahrhunderts als Leitlinie für die Gestaltung sozialer Dienste beschrieben. Die Anfänge liegen in der Sozialgesetzgebung Dänemarks Ende der 1950er Jahre. Während der Normalisierungsgedanke in den skandinavischen Ländern (BANK-MIKKELSEN, NIRJE) sowie den USA und Kanada (WOLFENSBERGER 1972) seit den 1960er Jahren weitgehend vertreten ist, nahm dieses Prinzip etwa zwanzig Jahre später Einfluss auf das deutsche Behindertenwesen (THIMM 1985) und wird zu einer Leitidee der Behindertenpädagogik.¹²

Die Basis, die das Normalisierungsprinzip als Reformansatz legitimiert, bilden die demokratischen Grundwerte der Gleichheit, der Menschenrechte und der menschlichen Würde. So wird im Normalisierungsprinzip ausgedrückt, dass das Leben von (erwachsenen) Menschen, die einer Minderheit

¹¹ Es soll nicht unerwähnt bleiben, dass KUHNS Begriffsdefinition des Paradigmenwechsels in den wissenschaftstheoretischen Diskursen der Sonderpädagogik durchaus Kontroversen hervorgerufen hat. HILLENBRAND (1999, 2016) weist durch eine systematische Bestandsaufnahme einer datenbankgestützten Literaturrecherche (FIS BILDUNG 2015) auf die inflationäre Nutzung des Begriffes seit den 1990er Jahren in pädagogischen und sonderpädagogischen Veröffentlichungen hin. Auch CLOERKES (2007: 13) rät der Behindertenpädagogik, sich „angesichts der Problematik des ursprünglich auf die Naturwissenschaften bezogenen Paradigmenbegriffs [...] sich auf mittlere Sicht von ihm zu verabschieden und stattdessen (bescheidener) von ‚Ansätzen‘ (Einteilung im ‚Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie‘; BORCHERT 2000) oder ‚Denkansätzen‘ (MÜLLER 1991) zu sprechen“ (CLOERKES 2007: 13). Sich dieser Kritik am Paradigmenbegriff und am Begriff des Paradigmenwechsels bewusst seiend, soll jedoch in Anlehnung an KRON (2014: 290 ff.) für die Allgemeine Pädagogik, an VERNOOIJ (2007: 29 ff.) für die Heil- und Sonderpädagogik sowie an STÖPPLER (2017: 69) und FORNEFELD (2000: 161 ff., 2013: 193 f.) für die Geistigbehindertenpädagogik im Folgenden der Begriff des Paradigmenwechsels verwendet werden, um die Veränderungen der Fachdisziplin in den vergangenen Jahren eingehend zu beschreiben.

¹² Ausführliche Ausführungen zur Geschichte des Normalisierungsprinzips finden sich bei THIMM (2008).

oder einer sozial benachteiligten oder gar abgewerteten Gruppe angehören, in allen Phasen so normal wie möglich zu gestalten sei. Damit bezieht sich die Zielsetzung des Normalisierungsprinzips auch auf die Lebenssituation von Menschen mit geistiger Behinderung in den Lebensbereichen der allgemeinen Lebensführung wie Wohnen, Arbeit, Freizeit und Bildung sowie der Teilhabe am gesellschaftlichen und politischen Leben und die in sämtlichen Bereichen zu führenden sozialen Beziehungen. Das Normalisierungsprinzip läutet durch die „Abkehr von defizitorientierten¹³, segregierten Versorgungsstrukturen“ (BECK & GREVING 2012: 180) eine Phase der Beachtung individueller Lebenslagen ein, wobei sowohl die „objektive[n] Lebensbedingungen einerseits und subjektive Bedürfnisse andererseits“ (FRANZ & BECK 2016: 102) berücksichtigt werden sollen. Die noch nicht theoretisch fundierte erste Formulierung durch BANK-MIKKELSEN muss durch die bürgerrechtliche Perspektive, die in den Zeiten eines stark biologistischen Menschenbildes in der Mitte des letzten Jahrhunderts innerhalb der Behindertenpolitik erstmals eingenommen wird, als über alle Maßen systemverändernd betrachtet werden. Eine theoretische Konzeptualisierung erfuhr die Leitidee der Normalisierung durch eine konkrete Benennung von acht Forderungen nach NIRJE:

- Normaler Tagesrhythmus
- Trennung von Arbeit-Freizeit-Wohnen
- Normaler Jahresrhythmus
- Normale Erfahrungen im Ablauf des Lebenszyklus
- Respektierung individueller Bedürfnisse und das Recht auf Selbstbestimmung
- Normale sexuelle Lebensmuster
- Normale ökonomische Lebensmuster (wirtschaftliche Standards) und Rechte im Rahmen gesellschaftlicher Gegebenheiten
- Normale Umweltmuster und -standards innerhalb der Gemeinschaft, d.h. auch anerkannte Standards von Einrichtungen

Der von NIRJE formulierte Anspruch war es, „dass man richtig handelt, wenn man für alle Menschen mit geistigen oder anderen Beeinträchtigungen oder Behinderungen Lebensmuster und alltägliche Lebensbedingungen schafft, welche den gewohnten Verhältnissen und Lebensumständen ihrer Gemeinschaft oder ihrer Kultur entsprechen oder ihnen so nahe wie möglich kommen“ (NIRJE 1994: 13).

¹³ Neben der defizitorientierten Sichtweise, in welcher der Fokus auf den Beeinträchtigungen, Defiziten und Normabweichungen liegt, führt STÖPPLER noch „die ressourcenorientierte Sichtweise (Fokus auf Kompetenzen, Fähigkeiten etc.), die bedürfnisorientierte Sichtweise (Fokus auf Berücksichtigung von Bedarfen, Wünschen etc.) und die teilhabeorientierte Sichtweise (Fokus auf Möglichkeiten des gemeinsamen Miteinanders von Menschen mit und ohne Behinderung)“ (STÖPPLER 2017: 19) an.

Kern dieser Ausdifferenzierung ist die Orientierung am Lebensverlauf mit seinen biografisch relevanten Entwicklungsmustern, Rhythmisierungen und Übergängen einerseits und einer Vorstellung von zentralen Bedürfnissen andererseits – vom Alltag bis hin zur Frage altersangemessener sozialer Rollen. (...) Die gesellschaftliche Dimension von Behinderung und Stigmatisierung rückt bei [NIRJE] jedoch weniger in den Blick (FRANZ & BECK 2016: 104).

Die gesellschaftliche Dimension von WOLFENBERGER (1972) ergänzt, indem er als Adressaten des Normalisierungsprinzips neben der einzelnen Person mit geistiger Behinderung (= Primär- oder Mikro-System) auch die Institutionen (Meso- oder mittleres System) und die gesamte Gesellschaft (Makro- oder größeres System) anführt. Die Handlungsdimensionen dieser drei Systemstufen hinsichtlich ihrer Interaktion und Interpretation betrachtend, wird deutlich, dass sich die Normalisierung nicht nur auf die Handlungen bezieht, sondern auch auf die Art und Weise, in der Menschen mit geistiger Behinderung in der gesellschaftlichen Öffentlichkeit dargestellt und wie sie in der Umwelt symbolisch repräsentiert werden. So ist das Hauptziel dessen, was WOLFENBERGER (1972) in seiner Analyse fordert, die Aufwertung der sozialen Rolle von Menschen mit Behinderungen („*Social Role Valorization*“). Die acht angeführten Elemente von NIRJE betrachtend, muss auch auf die stark verankerten Vor- und Werturteile in der Gesellschaft aufmerksam gemacht werden.

Daher besteht das Ziel der Bestrebungen in der Aufwertung der sozialen Rolle durch Förderung von Kompetenzen und Lebensbedingungen einerseits und Förderung des sozialen Ansehens andererseits. Beide Aspekte greifen dabei ineinander: Die Aufwertung der Kompetenzen verbessert das Ansehen, wodurch Barrieren abgebaut werden können, was wiederum Gelegenheit bietet, weitere Kompetenzen zu erlernen. Letztendliches Ziel ist das Ende der Stigmatisierung und Abwertung durch kulturell geachtete soziale Teilhabe (FRANZ & BECK 2016: 104).¹⁴

In Deutschland erfolgt durch THIMM (1985) eine weitere theoretische Auseinandersetzung mit dem Normalisierungsprinzip, welches er auf drei Ebenen verankert:

- Organisation von Diensten und Einrichtungen (Ausrichtung der Hilfen an die individuellen Lebenslagen von MmgB)
- Dezentralisierung und Regionalisierung von Hilfen (regionale und kommunale Planung von Hilfen im Sinne einer Gemeinwesenorientierung).
- Selbst- und Mitbestimmung, Partizipation, Rechte und Würde von Menschen mit geistiger Behinderung

Die im Kontext des Normalisierungsprinzips gestellten Fragen der sozialräumlichen Gestaltung von Hilfestrukturen für Menschen mit geistiger Behinderung haben in der Behindertenpolitik Deutsch-

¹⁴ Eine eben solche „kulturell geachtete soziale Teilhabe“ möchte die Arbeit bezugnehmend auf das Freizeitverhalten von Menschen mit einer geistigen Behinderung untersuchend betrachten.

lands u. a. erhebliche Reformen der Enthospitalisierung, des gemeindenahen Wohnens und Arbeitens sowie der offenen Hilfen und familienentlastender Dienste eingeleitet (vgl. BECK 2002). So schlägt sich das Normalisierungsprinzip mittlerweile auch in zahlreichen Gesetzestexten, wie bspw. dem Behindertengleichstellungsgesetz (BGG) nieder, in dem ein „Anspruch auf Gleichstellung“ formuliert wird.

Abschließend zu erwähnen ist jedoch, dass von Vertreter_innen des Normalisierungsprinzips nie eine explizite normalismustheoretische Klärung im Sinne von LINK (1998) vorgenommen wurde.¹⁵ FRANZ und BECK (2016: 106) kritisieren, dass vielmehr von einer unhinterfragten Vorstellung „normaler“ Lebensbedingungen ausgegangen wird.

[B]ei Bank-Mikkelsen [herrscht] tendenziell ein pragmatisch geprägtes und damit weitgehend unhinterfragtes Verständnis vor, das sich im Kern an einer statistischen Normalität orientiert. Bei Nirje ist dieses Verständnis bereits implizit durchbrochen ... Wolfensberger [bleibt] letzten Endes einem normativen Denken verhaftet, wenn er sich bezüglich kulturell anzustrebender Normen einseitig an traditionellen gesellschaftlichen Wertvorstellungen orientiert). Bei Thimm hingegen wird das Normalisierungsprinzip als Aufforderung verstanden, ein kritisch-reflexives Verständnis zur gesellschaftlichen Normalität einzunehmen und „nicht ‚in‘ den Normen, sondern ‚über‘ die Normen“ (THIMM 1975/2006: 74) zu denken (FRANZ & BECK 2016: 106).

Der Gedanke von SASSE und MOSER (2016: 139), dass in modernen Gesellschaften „ein breites Spektrum an sozioökonomischen Lebenslagen und sozialen Milieus“ herrscht, lässt sich auch bei THIMM (1985) finden, dessen Ausführungen das Verständnis innewohnt, dass es vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse (Individualisierung, Globalisierung) immer wieder zu Veränderungen dessen kommt, was als „normal“ angesehen wird.

Diesen Gedanken einer sich stets verändernden modernen Gesellschaft aufgreifend, soll im Folgenden eine zweite Leitidee beschrieben werden, die in den vergangenen fünfzig Jahren die bildungspolitische Debatte und den sozialpädagogischen Diskurs im Umgang von Menschen mit (geistige) Behinderung dominiert hat.

¹⁵ Um das Verhältnis von „normal“ und „anormal“ in der Sonderpädagogik zu beschreiben, sei an dieser Stelle auf die Normalismustheorie verwiesen, wie sie LINK (1998) darlegt. LINK macht deutlich, dass Begriffe, wie normal oder unnormal im Alltag als subjektive Wertung oder beschreibender Ausdruck eines angenommenen allgemeinen Verständnisses verwendet werden, ohne genau definiert oder beschrieben zu sein. Dabei lassen sich zwei verschiedene Umgangsweisen mit der Dichotomie von Normalität und Abweichung ausmachen: der Protonormalismus lehnt sich in vielerlei Hinsicht an Normativität an und ist dabei um eine Einengung des Normalitätsfeldes (der Bereich dessen, was als normal gilt) bemüht. „Im flexiblen Normalismus hingegen wird der Versuch unternommen, Normalitätsspektren weit zu fassen, Grenzen flexibel zu halten und Übergangszonen zu erlauben“ (vgl. SCHILDMANN 2009). Zur weiteren Auseinandersetzung mit der so genannten Normalitätsdebatte in der Sonderpädagogik vgl. BECK & GREVING (2012), HERZ (2014), LINK (1998) und SCHILDMANN (2009).

1.2.1.2 Integration

Im Allgemeinen ist davon auszugehen, dass die moderne Gesellschaft mit ihrem breiten Spektrum an sozioökonomischen Lebenslagen und sozialen Milieus in allen Bereichen von Diversität, das heißt der Unterscheidung und Anerkennung verschiedener Gruppen und individueller Merkmale geprägt ist. Das Ziel diversitätsorientierter Bemühungen ist es, Chancengleichheit benachteiligter Gruppen auf allen gesellschaftspolitischen Ebenen zu erreichen. Mit der Annahme der Diversität in sämtlichen gesellschaftspolitischen Bereichen geht auch der Begriff der Integration einher, auch wenn dieser überwiegend im erziehungswissenschaftlichen Zusammenhang diskutiert wird. So beschreibt FEUSER (1995: 173f.) Integration als einen Prozess, in dem „alle Kinder und Schüler in Kooperation miteinander auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau ... an und mit einem ‚gemeinsamen Gegenstand‘ spielen, lernen und arbeiten.“ Diese Definition beschreibt die schulische Integration, wie sie 1994 auf der in Salamanca stattfindenden UNESCO-Konferenz „Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität“ diskutiert und abschließend in der Salamanca-Erklärung festgehalten wurde.¹⁶ In der Erklärung wurde das Recht auf Bildung aller Menschen bekräftigt und die Integration als wichtigstes Ziel der internationalen Bildungspolitik genannt. So heißt es im Vorwort zur englischen Ausgabe übersetzt:

Diese Dokumente sind getragen vom Prinzip der Integration, von der Erkenntnis, dass es notwendig ist, auf eine ‚Schule für alle‘ hinzuarbeiten – also auf Einrichtungen, die alle aufnehmen, die Unterschiede schätzen, das Lernen unterstützen und auf individuelle Bedürfnisse eingehen (UNESCO 1994: 1).

Damit liegt der Salamanca-Erklärung die Leitidee zugrunde,

dass Schulen alle Kinder unabhängig von ihren physischen, intellektuellen, sozialen, emotionalen, sprachlichen oder anderen Fähigkeiten aufnehmen sollen. Das soll behinderte und begabte Kinder einschließen, Straßen- ebenso wie arbeitende Kinder, Kinder von entlegenen oder nomadischen Völkern, von sprachlichen, kulturellen oder ethnischen Minoritäten sowie Kinder von anders benachteiligten Randgruppen oder -gebieten (UNESCO 1994: 4).

Mit dieser Aussage bezieht sich die Salamanca-Erklärung nicht nur auf Kinder mit Behinderungen, sondern allgemein auf alle benachteiligten Gruppen einer Gesellschaft und schlägt explizit integrative Schulen vor, die „eine kindzentrierte Pädagogik ... entwickeln [sollen], die in der Lage ist, alle Kinder, auch jene, die schwere Benachteiligungen und Behinderungen haben, erfolgreich zu unterrichten“ (UNESCO 1994: 4). Die „Empfehlung zur sonderpädagogischen Förderung“ der Kultusministerkonferenz der Länder (KMK) im selben Jahr (1994) ist als Reaktion auf die Salamanca-

¹⁶ Original: The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Salamanca, Spain, 7-10 June 1994.

Erklärung zu bewerten (vgl. STÖPPLER 2017: 76): „Zum ersten Mal wird die spezielle Förderung für die Schülerschaft mit geistiger Behinderung nicht mehr ausschließlich an separierende Institutionen gebunden.“

Die Leitidee der Integration – wie es auch der Titel der KMK-Empfehlung ausdrückt – ist bezogen auf eine Sozialgeschichte der Menschen mit geistiger Behinderung einer Phase der Förderung¹⁷ zuzuordnen. Gemäß der Leitidee der (schulischen) Integration ist es das Ziel, sowohl die von der KMK herausgegebenen Empfehlungen als auch besonders die Grundsätze der Salamanca-Erklärung im Sinne einer Förderung aller Schülerinnen und Schüler zu beachten. Darüber hinaus heißt es, dass „diskriminierende Haltungen verändert und Gemeinschaften geschaffen werden, die alle willkommen heißen“ (UNESCO 1994: 4). Unter der Überschrift eines ‚Neuen Denkens in der Pädagogik für besondere Bedürfnisse‘ wird darauf Bezug genommen, dass es seit den 1970er Jahren in der europäischen Sozialpolitik üblich gewesen sei, „Integration und Beteiligung zu fördern und gegen Aussonderung anzukämpfen“ (UNESCO 1994: 5). In Anlehnung an die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (1948) und die Weltdeklaration ‚Bildung für Alle‘ (1990) seien „Integration und Beteiligung ... sowohl für die menschliche Würde als auch für den Genuss und die Ausübung von Menschenrechten grundlegend“ (UNESCO 1994: 5). Damit meint Integration – den expliziten Schulbezug außer Acht lassend – aus soziologischer Perspektive und im Hinblick auf die Wahrung und Respektierung der Allgemeinen Menschenrechte den Einbezug von Menschen in eine bestehende Gruppe, aus welcher sie aus unterschiedlichen Gründen zuvor ausgeschlossen waren (vgl. SCHWALB 2018: 11 ff.).

Damit lässt sich der Begriff der ‚sozialen Integration‘ einführen, wie er im weiteren Verlauf dieser Arbeit – insbesondere in den Ausführungen zum Teilhabebereich Freizeit im Leben von Menschen mit einer Behinderung (Kap. 2.3) – verwendet wird. Soziale Integration meint den „Prozess im Zusammenwirken zwischen Individuen und verschiedenen gesellschaftlichen Teilsystemen“ (EBERT 2000: 11). Zu betonen ist besonders die Funktion, sich einem System zugehörig zu fühlen. Nach dem von BRONFENBRENNER (1976) in den späten 1960er Jahren vorgelegten ökosystemischen Ansatz meint ‚System‘ die Gesamtheit von Elementen, die aufeinander bezogen bzw. miteinander

¹⁷ In einer Sozialgeschichte von Menschen mit geistiger Behinderung lässt sich die Zeit nach den verheerenden Geschehnissen des Zweiten Weltkrieges, geprägt durch menschenverachtende Umgangsweisen bis hin zu einer massenhaften systematischen Tötung von Menschen mit geistiger Behinderung, als eine Phase der Verwahrung beschreiben. Menschen mit geistiger Behinderung wurden in Anstalten untergebracht, ohne sich ihrer in besonderer Form zu widmen. Erst ab den 1960er Jahren ist von einer Phase der Förderung auszugehen. Seit den 1990er Jahren spricht man von einer Phase der Begleitung (vgl. u.a. ELLGER-RÜTTGARDT, 2016: 17-27; FORNEFELD, 2013: 40-57).

verbunden sind und in Interaktion stehen.¹⁸ Ein Mikrosystem besteht nach BRONFENBRENNER (1976) aus einer Vielzahl von Tätigkeiten, Rollen und zwischenmenschlichen Beziehungen, die eine Person in einem Lebensbereich erlebt. Bei einem Mesosystem handelt es sich um die einzelnen Mikrosysteme, die miteinander in Verbindung stehen und sich gegenseitig beeinflussen. Das könnten großfamiliäre Strukturen, Freundeskreise, Mitbewohner_innen oder der Kolleg_innenkreis sein. Ein Beispiel für eine mesosystemische Interaktion wäre das Zusammenspiel vom Lebensbereich des Wohnheimes und der beruflichen Tätigkeit in einer Werkstatt für Menschen mit Behinderungen. Ein Exosystem ist ein Beziehungsgeflecht, dem die Person nicht direkt angehört, sodass sie nur einen eingeschränkten oder gar keinen Einfluss auf dessen Gestaltung hat. Dennoch haben Exosysteme mitunter erheblichen Einfluss, da ihm Bezugspersonen angehören. Als ein solches Exosystem lässt sich zum Beispiel die Struktur eines Gemeinwesens, einer Stadt und im Kontext dieser Arbeit auch das kulturelle Angebot einer solchen beschreiben. Das Makrosystem ist die Gesamtheit aller Beziehungen in einer Gesellschaft, damit auch der Normen, Werte, Konventionen, Traditionen, der kodifizierten und ungeschriebenen Gesetze, Vorschriften und Ideologien.¹⁹

Bei REINHOLDT (2000: 300) heißt es: „Durch die Zuweisung von Positionen und Funktionen in einem sozialen Gebilde sollen dessen Elemente aufeinander bezogen, funktional aufeinander angewiesen sein und sich damit zu einem Ganzen konstituieren.“ Darauf verweist auch die etymologische Wortbedeutung des lateinischen Nomens *integratio*, also die Wiederherstellung eines Ganzen, die impliziert, „dass vorher etwas getrennt war und dieses wieder zusammengefügt werden muss“ (HEIMLICH 2016: 118). Dies geschieht, indem Integration Formen von Heterogenität mit den aktuell bestehenden Normen und Werten der Gemeinschaft vergleicht und kategorisiert, um so bestimmte Zuordnungen von Menschengruppen zu überwiegend dichotomen Bereichen wieder zusammenzufügen. Das heißt jedoch auch, dass einer Integration immer eine Form der Aussonderung bzw. Separation vorangegangen sein muss. Diese Art der Selektion führt unweigerlich zu einem kritischen Blick auf den Begriff der Integration; impliziert er doch „stets eine Gruppenbildung hinsichtlich des Leistungsniveaus (HINZ 2006: 149), wodurch eine Gruppe etikettiert wird“ (STÖPPLER 2017: 76).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es sich bei der Integration um einen dynamischen und differenzierten Prozess des Zusammenkommens von Menschen in einer neuen Einheit handelt.

¹⁸ Vor allem mit SPECK hielt in Bezug auf BRONFENBRENNER (1976) der Begriff des systemökologischen Denkens bzw. des systemökologischen Ansatzes Einzug in die Diskussion über die Lebenswelt von Menschen mit einer geistigen Behinderung.

¹⁹ Bereits hier sei darauf hingewiesen, dass damit auch der Begriff der „Kultur“ (ausführlich definiert im Kap. 2.2) als ein Makrosystem beschreiben lässt.

Der Zustand der Exklusion, dem vollkommenen Ausschluss einzelner Personen aus einer größeren Gruppe oder Gemeinschaft und der Separation bzw. Segregation, beispielsweise die Unterbringung von Menschen mit Behinderungen in abgetrennten Sozialisationsrichtungen oder die Zuordnung von Kindern aufgrund von abweichenden Fähigkeiten in den Kulturtechniken in homogen angelegte Schulformen (vgl. FRÜHAUF 2012: 15), wird aufgehoben. Die Integration erfüllt im Gegensatz zur Separation zumindest das Ziel, die abgespaltene Minderheit von Menschen dahingehend zu befähigen, an der Gemeinschaft in einem gewissen Maße teilzuhaben (vgl. NUDING 2015: 18), jedoch wird noch immer ein Unterschied zwischen Menschen *mit* und Menschen *ohne* Behinderung gemacht.

1.2.1.3 Inklusion

Inklusion hingegen ist ein Konzept, das davon ausgeht, dass jeder uneingeschränkter Zugang zu den Systemen einer Gesellschaft hat und dass die vollständige Teilhabe in allen Lebensbereichen unter Berücksichtigung individueller Bedürfnisse gewährleistet wird. Inklusion (lat. *includere* = einlassen, *inclusio* = Dazugehörigkeit oder Einschließung) bedeutet, dass ein Mensch in seiner Individualität akzeptiert und ihm die Möglichkeit und das Recht eingeräumt wird, selbst zu wählen, wie, wo und mit wem er lebt, arbeitet und seine Freizeit verbringt. Die Unterschiede zwischen und die Verschiedenartigkeit von Menschen werden bei der Inklusion zwar wahrgenommen, jedoch sind diese gewollt und erwünscht. Damit einher geht eine Haltung, die impliziert, dass jeder Mensch in seiner Einmaligkeit eine Bereicherung für die Gemeinschaft darstellt. Demnach liegt dem Grundgedanken der Inklusion ein Konzept zugrunde, welches jede Gruppenzuschreibung ablehnt und von der Heterogenität der Menschen als Normalzustand ausgeht (vgl. HINZ 2012: 21), sodass Vielfalt und Unterschiedlichkeit von Menschen als etwas Positives und als Gewinn für die Gesellschaft gesehen wird. Eine solche Gesellschaft wäre so gestaltet, dass jeder Mensch – unabhängig von Hautfarbe, Geschlecht, Religion oder sonstigen Eigenschaften – die gleichen Rechte hat und sein Leben ohne Barrieren führen kann. Dies gilt dementsprechend auch für Menschen mit Behinderungen. Einschränkungen und/oder Ausgrenzungen an der Teilhabe für Menschen mit Beeinträchtigungen oder Behinderung erfolgen in einer inklusiven Gesellschaft nicht. Diversität wird wertgeschätzt. Stigmatisierung, Diskriminierung und Marginalisierung werden abgelehnt. Jeder Mensch ist von Geburt an ein Teil eines gesellschaftlichen Systems, das so gestaltet oder ggf. verändert werden muss, dass es Voraussetzungen und Rahmenbedingungen schafft, um jeden Menschen auf allen Ebenen an diesem System teilhaben und partizipativ mitwirken zu lassen. „Gelingt es einer Gemeinschaft, die in ihr vorhandenen Formen von Vielfalt zu erkennen, wertzuschätzen und

zu nutzen, wird sie erfahrener und kompetenter. Sicherheit und Lebensqualität werden erhöht, weil inklusive Kulturen Bedrohung und Ausgrenzung abbauen“ (BROKAMP 2011: 19).

Wie bei der Integration wird auch die Inklusion schwerpunktmäßig im schulischen Kontext verhandelt. Da es im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht geleistet werden kann, den aktuellen bildungspolitischen Diskurs der schulischen Inklusion aufzugreifen, sei an dieser Stelle nur kurz erwähnt, dass in den vergangenen Jahren in vielen Bundesländern zwar verschiedene Ansätze entwickelt, aber nicht flächendeckend, sondern nur punktuell realisiert wurden. Im Bereich der schulischen Inklusion – und damit einhergehend auch außerschulischer Orte der Bildung und des Lernens, wie beispielsweise Museen – geht es darum, „ein ausbalanciertes Lernen mit gleichwertigen Anteilen kognitiven und sozialen Lernens für alle“ zu entwickeln (HINZ 2012: 36). Damit wird Inklusion zu einem Leitbegriff internationaler Bildungsziele weltweit (vgl. BIEWER 2017: 125 ff.).

Inklusive Pädagogik bezeichnet Theorien zur Bildung, Erziehung und Entwicklung, die Etikettierungen und Klassifizierungen ablehnen, ihren Ausgang von den Rechten vulnerabler und marginalisierter Menschen nehmen, für deren Partizipation in allen Lebensbereichen plädieren und auf strukturelle Veränderungen der regulären Institutionen zielen, um der Verschiedenheit der Voraussetzungen und Bedürfnisse aller Nutzer/innen gerecht zu werden (BIEWER 2017: 193).

Über den Schulkontext hinaus sollte in allen gesellschaftlichen Bereichen nach den Phasen des Ausschlusses, der Ausgliederung und der auf Unterschiede aufmerksam machenden Eingliederung²⁰ das bestehende System als Faktor angesehen werden, der sich verändern muss. Um Inklusion zu realisieren, müssen alle „Strukturen, Institutionen und Dienstleistungsagenturen der Gesellschaft so verändert werden, dass sie den Rechten, Interessen und Bedürfnissen aller Mitglieder einer Gesellschaft entsprechen können“ (THEUNISSEN 2013: 18 f.). Ziel von Inklusion ist „die Gestaltung eines Umfeldes oder Systems, das in der Lage ist, auf Vielfalt einzugehen, und zwar so, dass alle Kinder, Jugendliche und Erwachsene gleichermaßen wertgeschätzt werden“ (BOOTH 2012: 55). Die bisher beschriebenen Paradigmen zusammenfassend, lässt sich sagen, dass der Inklusionsgedanke darauf abzielt, Voraussetzungen dafür zu schaffen, jedem Menschen das Recht auf Selbstbestimmung zu ermöglichen, sodass eine vollständige gesellschaftliche Teilhabe erreicht werden kann.

²⁰ Die angesprochenen Phasen werden nach BÜRLI (1997) als Stufenmodell bezeichnet, welches insgesamt vier Entwicklungsstufen beschreibt: Exklusion, Segregation, Integration und Inklusion (vgl. dazu auch SANDER 2004; HINZ 2004 und WOCKEN 2010: 2).

1.2.1.4 Selbstbestimmung und Empowerment

Die Befähigung zur Teilhabe an allen Bereichen der Gesellschaft geht mit der Leitidee der Selbstbestimmung und des Empowerment einher. Zu verstehen ist darunter eine größtmögliche Unabhängigkeit von Fremdbestimmung in psychophysischer, biologischer, sozialer, wirtschaftlicher und politischer Hinsicht (vgl. SPECK 2013: 323). Das bedeutet für Menschen mit geistiger Behinderung, dass sie einen Anspruch auf die Entwicklung einer – ihrem Behinderungszustand entsprechenden – größtmöglichen Unabhängigkeit von Fremdbestimmung haben. Das Prinzip der Selbstbestimmung leitet die in den 1990er Jahren durchlaufenen Phase der Begleitung und Assistenz als eine „pädagogische und soziale Wende ein und gilt (bis) heute als Leitziel aller Begleitung und Unterstützung für Menschen mit Behinderungserfahrungen“ (vgl. SCHUPPENER 2016: 109). Das Assistenzkonzept stellt eine klare „Abkehr von einem therapie- und förderzentrierten Modell der Betreuung behinderter Menschen“ (NIEHOFF 1998: 53) dar. „Ausgangspunkt von Assistenzleistungen ist demnach nicht mehr eine durch Dritte definierte Therapie- bzw. Fördernotwendigkeit, sondern die von dem behinderten Menschen gewünschte Form der Alltagsbewältigung, die sich in einem individuellen Lebensstil ausdrückt“ (NIEHOFF 1998, 53).

Nach HAHN (1994: 86) ist Selbstbestimmung „eine unabdingbare Voraussetzung für menschliches Wohlbefinden“ weshalb es gilt, das Recht auf ein selbstbestimmtes Leben auch für Menschen mit höherem Unterstützungsbedarf anzustreben und zu realisieren. Das fordern seit Beginn der 1990er Jahre zahlreiche Selbstvertretungsorganisationen in Skandinavien, Großbritannien, Kanada, den USA und auch in Deutschland,²¹ allen voran *People First* (in Deutschland: Mensch zuerst e.V.). Den Ausgangspunkt bildet die US-amerikanische *Independent-Living-Bewegung* der 1960 Jahre, die ins Deutsche übersetzt als soziale Bewegung für ein unabhängiges Leben von Menschen mit Behinderungen bezeichnet werden kann. Ziel dieser Bewegung ist es, ein selbstbestimmtes und weitgehend autonomes Leben frei von Benachteiligung innerhalb der Gesellschaft zu ermöglichen. „Diese Bedingung und Forderung setzt ein Umdenken voraus; die aus dem Defizit-Blickwinkel heraus legitimierte und inszenierte Hilfebedürftigkeit von Menschen mit geistiger Behinderung muss zugunsten von mehr Autonomie aufgehoben werden“ (STÖPPLER 2017: 77).

Über den Begriff der Selbstbestimmung hinaus gehen Begrifflichkeiten wie ‚Selbstbefähigung‘ oder ‚Selbstermächtigung‘, die ein eher eigeninitiiertes politisches Handeln gegen erlebte Ungerechtig-

²¹ Während man im englischsprachigen Raum eher von Selbstvertretung (*self-advocacy*) spricht, hat sich im deutschsprachigen Raum die Selbstbestimmung als zentrale Leitidee etabliert (vgl.: BIEWER 2017: 146).

keit und Diskriminierung ausdrücken. Historisch im Kontext der amerikanischen Bürgerrechtsbewegung des *black empowerment* der 1950er Jahre begründet, hat sich auch in der Behindertenpädagogik der Begriff des Empowerment als eine Leitidee etabliert. KULIG und THEUNISSEN (2016: 114) weisen auf vier unterschiedliche Zugänge hin:

Zum ersten verweist der Begriff auf die Selbstverfügungskräfte des Einzelnen, die ihm zur allgemeinen Lebensbewältigung aber ebenso zur Lösung von Konflikten zur Verfügung stehen. (...) Zum zweiten wird mit dem Begriff politisch ausgerichtete Macht und Durchsetzungskraft im Sinne einer Emanzipation von Randgruppen verbunden. Dabei geht es z. B. um die Durchsetzung gleichberechtigter Zugangschancen zu soziokulturellen Ressourcen, um Bildungseinrichtungen, oder um den Zugang zu Macht ausübenden Institutionen. (...) Zum dritten steht Empowerment in einem reflexiven Sinne für das Erkennen der genannten Ressourcen bzw. Durchsetzungskräfte. (...) „Empowerment wird damit als Prozess der ‚Bemächtigung‘ von Einzelnen oder Gruppen verstanden, denen es gelingt, die Kontrolle über die Gestaltung der eigenen sozialen Lebenswelt (wieder) zu erobern“ (STARK 1993: 41). (...) Viertens schließlich kann Empowerment transitiv verstanden werden. (...) Ein transitives Begriffsverständnis meint hier, dass einzelne Personen oder gesellschaftlich marginalisierte Gruppen in die Lage versetzt werden, Vertrauen in eigene Fähigkeiten zu entwickeln und ihre Angelegenheiten selbst zu regeln (KULIG & THEUNISSEN 2016: 114).

Diesem vierten Zugang ordnen die Autoren im Zusammenhang mit dem von ihnen so bezeichneten ‚Grundwert‘ der Selbstbestimmung²² auch das (sonder-)pädagogische Handeln zu. Selbstbestimmung als Entwicklungsprozess verstehend, der das ganze Leben andauere, liege das pädagogische Handeln darin begründet, die Entwicklung von Einstellungen und Fähigkeiten, „die für ein Individuum nötig sind, um als primärer kausaler Agent [*primary causal agent*] das eigene Leben zu gestalten und in Bezug auf die eigene Lebensqualität frei von allen unnötigen, übermäßigen, externen Einflüssen, Einmischungen oder Beeinträchtigungen eine Auswahl von Dingen und Entscheidungen“ (WEHMEYER 1992: 305; zit. nach THEUNISSEN 2013: 41) pädagogisch zu begleiten. Es geht somit darum, in einem diagnostischen Prozess stärkenorientiert Potenziale zu erkennen und diese durch darauf zugeschnittene pädagogische Angebote zu entwickeln.²³ Ähnlich beschreibt es auch die BUNDESVEREINIGUNG LEBENSHILFE E.V.: Empowerment meint alle Möglichkeiten und Hilfen, die es Menschen in einer eher machtlosen Situation ermöglichen, Kontrolle über ihr Leben zu gewinnen, indem sie eigene Stärken im Austausch mit anderen erkennen und sich gegenseitig ermutigen, ihr eigenes Leben und ihre soziale Umwelt zu gestalten“ (BUNDESVEREINIGUNG LEBENSHILFE 1994: 4 f.).

²² KULIG und THEUNISSEN (2016: 115 f.) nennen in ihren Ausführungen zur Leitidee des Empowerment insgesamt drei Grundwerte: Selbstbestimmung, kollaborative und demokratische Partizipation und Verteilungsgerechtigkeit.

²³ Verwiesen sei hier beispielsweise auf den Grundgedanken der Montessori-Pädagogik „Hilf mir, es selbst zu tun“. Dieses von MONTESSORI ab 1907 entwickelte Bildungskonzept, konzentriert sich als Pädagogik auf die Bedürfnisse, Talente und Begabungen des einzelnen Kindes. Kinder werden dazu ermutigt, das Tempo, das Thema und die Wiederholung der Lektionen selbstständig zu steuern.

Neben der Selbstbestimmung nennen KULIG und THEUNISSEN (2016: 115) als weiteren grundlegenden Wert, der sich unmittelbar aus der Historie der Sonderpädagogik ergibt, die „kollaborative und demokratische Partizipation.“ Diese sei „untrennbar mit dem eben genannten verbunden, denn nur die Möglichkeit, sich wirksam an gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen zu beteiligen, macht Selbstbestimmung konkret“ (KULIG & THEUNISSEN 2016: 115).

Sich diesem Standpunkt anschließend, soll im Folgenden der Begriff der Partizipation im sonderpädagogischen Kontext erläutert werden, um daraus – in Verbindung mit den bereits skizzierten Leitideen – den Anspruch auf Teilhabe von Menschen mit geistiger Behinderung zehn Jahre nach der Ratifizierung der UN-BRK abzuleiten und seine Bedeutung im aktuellen Diskurs und in gesellschaftspolitischen Debatten zu hinterfragen.

1.2.2 Partizipation und Teilhabe

Die zweifache etymologische Auslegung des Begriffes Partizipation verweist bereits auf die Problematik, dass der Terminus innerhalb der Sonderpädagogik häufig unpräzise verwendet wird. „Der Terminus ‚Partizipation‘ setzt sich aus dem lateinischen Substantiv ‚pars‘ und dem Verb ‚capere‘ zusammen. Während Ersteres als ‚Teil‘ übersetzt wird, versteht man unter Zweiterem ‚nehmen‘. Darüber hinaus könnte man Partizipation aber auch aus dem lateinischen ‚participium‘ ableiten, was ‚Anteil haben‘ oder auch ‚beteiligt sein‘ bedeutet“ (SCHWAB 2016: 127).

Nach PROSETZKY (2009) werden ähnliche Termini wie Teilhabe, Teilnahme, Beteiligung, Einbeziehung bzw. einbezogen sein oder Mitbestimmung oftmals synonym verwendet. Um den zentralen Begriff der Teilhabe genau bestimmen zu können, muss zunächst eine inhaltliche Trennung der oft synonym verwendeten Begriffe ‚Partizipation‘ und ‚Teilhabe‘ erfolgen. Eine genaue inhaltliche Trennung fällt schon deshalb schwer, da in der englischen Version der UN-BRK der Terminus *participation*, in der deutschsprachigen Fassung hingegen der Begriff ‚Teilhabe‘ verwendet wird. SCHWALB und THEUNISSEN (2018: 9) merken dazu kritisch an, dass dies zu inhaltlichen Verzerrungen und Entschärfungen führt. In der in Kapitel 1.1 beschriebenen ICF wird der Begriff Partizipation verwendet; der Begriff Teilhabe jedoch stets in Klammern ergänzt, was diesen wie ein Surrogat erscheinen lässt. So heißt es in der Definition: „Partizipation [Teilhabe] ist das Einbezogensein in eine Lebenssituation. (...) Eine Beeinträchtigung der Partizipation [Teilhabe] ist ein Problem, das ein Mensch in Hinblick auf sein Einbezogensein in Lebenssituationen erleben kann“ (ICF 2005: 95). Die darauffolgend dargestellten Lebensbereiche sind:

- Lernen und Wissensanwendung,
- Allgemeine Aufgaben und Anforderungen,

- Kommunikation,
- Mobilität,
- Selbstversorgung,
- Häusliches Leben,
- Interpersonelle Interaktionen und Beziehungen,
- bedeutende Lebensbereiche (Erziehung und Bildung, Arbeit und Beschäftigung, wirtschaftliches Leben)
- Gemeinschafts-, soziales und staatsbürgerliches Leben.

Den letzten Lebensbereich betonend, bezieht sich Partizipation in einem soziologischen Begriffsverständnis stärker auf politische Teilhabe. Nach HILLMANN (2007: 667) ist zum einen „die Beteiligung an und die Identifikation mit bestimmten Institutionen, Werten und sozial relevanten Kräften einer Gesellschaft“ unter Partizipation zu verstehen. Auch ein „engagiertes und sich in praktisch-polit. Arbeit manifestierendes Beteiligen an demokratischen Strukturen und Prozessen“ (HILLMANN 2007: 667) wird als Partizipation bezeichnet. Bezogen auf den Themenbereich Kultur schreibt FRÖHLICH: „Partizipation soll heißen, ich bekomme meinen Teil an Kultur, er steht mir zu, ich habe Anteil an dieser Kultur, die mich betrifft, die mich interessiert, in der ich mich wiederfinde, an der ich meine Identität entwickeln kann. Mehr noch, ich bin Teil dieser Kultur, ich gestalte sie mit“ (FRÖHLICH 2001: 4 f.).²⁴

Zusammenfassend lässt sich mit STÖPPLER (2017: 78) sagen: „Partizipation bezeichnet die Teilhabe einer Person an materiellen, politischen, kulturellen und sozialen Bereichen.“ Teilhabe definiert sich über „Aktivität, Mitwirkung und Selbstbestimmung“ (vgl. STÖPPLER 2017: 78). Die Bedeutung der Gesellschaft führt auch BARTELHEIMER an, wenn er sagt, dass mit dem Begriff der Teilhabe zwei Fragen verhandelt werden: „Wie wird gesellschaftliche Zugehörigkeit hergestellt und erfahren, und wie viel Ungleichheit akzeptiert die Gesellschaft?“ (BARTELHEIMER 2008: 13). Um diese Fragen zu beantworten, definiert BARTELHEIMER Teilhabe zunächst über fünf Anforderungen (BARTELHEIMER 2008, 13 f.):

²⁴ Nicht eingegangen wird im Rahmen dieser Arbeit auf partizipative Prozesse, in denen Menschen mit einer Behinderung aktiv in die Planungs- und Umsetzungsprozesse eines Museums mit einbezogen werden. In dem sich in den vergangenen Jahren in der Ausstellungsgestaltung durchsetzenden Trend des „Partizipativen Museums“ (vgl. u.a. SIMONS 2010, GESSER et al. 2012) geht es darum, Zielgruppen (hier: Menschen mit Behinderungen) als Akteur_innen und Expert_innen die Möglichkeit zu geben, Museen grundlegend mitgestalten zu können. „Im Kern des partizipativen Museums steht eine veränderte Vorstellung von Besucher_innen: Sie werden nicht als (ahnungslose) RezipientInnen, sondern als (mit Erfahrungswissen ausgestattete) aktive Produzent_innen von Bedeutungen angesprochen“ (JANELLI, in: ARGE SCHNITTPUNKT 2013: 178).

- „Teilhabe ist nur historisch relativ zu verstehen“: In Anlehnung an die Sozialgeschichte von Menschen mit geistiger Behinderung bedeutet die Anforderung hinsichtlich einer historischen Relativität von Teilhabe, dass Teilhabe an den jeweils geltenden Sichtweisen einer gegebenen Gesellschaft zu messen ist. In Zeiten einer gesellschaftlich akzeptierten defizitorientierten Sichtweise auf Behinderung sind fehlende Initiativen und Maßnahmen, Menschen mit Behinderung gleichberechtigt an der Gesellschaft teilhaben zu lassen, nicht zu verurteilen, da sie nicht der vorherrschenden und akzeptierten Sicht der jeweiligen Gesellschaft zu dieser Zeit entsprechen.
- „Teilhabe ist mehrdimensional“: Um die Teilhabe von Menschen mit Behinderung an der Gesellschaft bewerten zu können, muss davon ausgegangen werden, dass sich Teilhabe erst durch das Zusammenwirken verschiedener Teilhabeformen ergibt. Dies können beispielsweise die Teilhabe am System über Erwerbsarbeit sein, die Teilhabe durch soziale Beziehungen, die zugesagte Teilhabe durch Rechtsgrundlagen sowie die kulturelle Teilhabe durch den Erwerb von Kompetenzen und damit einhergehende geteilte gesellschaftliche Wertorientierungen.
- „Teilhabe beschreibt kein einfaches ‚Drinnein‘ oder ‚Draußen‘“: Der Autor weist in seiner dritten Anforderung darauf hin, dass es immer Abstufungen hinsichtlich Ausgrenzung und Teilhabemöglichkeiten gibt. Deshalb gilt es „klar zu unterscheiden zwischen erwünschter Vielfalt von Lebensweisen und inakzeptablen Gefährdungen von Teilhabe, die gesellschaftlichen Eingriff erfordern“ (BARTELHEIMER 2008: 13). Stigmatisierung und Diskriminierung von Menschen mit Behinderung dürfen demnach keinesfalls gesellschaftlich akzeptiert werden.
- „Teilhabe ist ein dynamisches Konzept“: Wird die Teilhabe eines Menschen an der Gesellschaft bewertet, darf nicht nur eine statische Momentaufnahme geltend gemacht werden. Um von einer nicht erfolgten Teilhabe zu sprechen, müssen biografische Muster oder ggf. der gesamte Lebenslauf eines Menschen mit Behinderung betrachtet werden.
- „Teilhabe ist aktiv“: In der Bewertung der Teilhabemöglichkeiten muss beachtet werden, dass die Teilhabe „durch soziales Handeln und in sozialen Beziehungen angestrebt und verwirklicht“ (BARTELHEIMER 2008: 14) wird. wobei es auf die Handlungen der Menschen mit Behinderung und auf ihre Erfahrungen ankommt, wie sie ihre soziale Lage bewältigen.

1.3 Zusammenfassung: Teilhabe als gesellschaftliche Aufgabe

Der Begriff „Teilhabe“ ist in der Sozialpolitik zu einem zentralen Leitbegriff geworden. Teilhabe zielt auf das Recht aller Menschen, am gesellschaftlichen Leben gleichberechtigt mit anderen teilzunehmen, sich zu beteiligen, einbezogen zu sein, mitwirken und mitbestimmen zu können – unabhängig von Herkunft, Alter, Geschlecht oder Vorliegen von Beeinträchtigungen. Soziale Teilhabe ist ein Menschenrecht. In diesem Sinne ist es gesellschaftlicher und politischer Auftrag, Menschen in benachteiligten Lebenslagen den Zugang zu gesellschaftlichen Lebensbereichen zu eröffnen und sie zu sozialen und lebensweltlich bedeutsamen Aktivitäten zu befähigen. „Teilhabe ist etwas, was der einzelne Mensch erfährt und erlebt. Die jeweiligen Lebensumstände und ihr Wandel im Lebensverlauf prägen die Bewertung dessen, was Gleichheit in der Teilhabe für den Einzelnen ausmacht. Der einzelne Mensch erlebt und beurteilt die Zustände in der Gesellschaft aus seinem eigenen Blickwinkel heraus“ (BMAS 2016: 1).

Gegenüber Menschen mit Beeinträchtigungen besteht eine besondere rechtliche Verpflichtung, ihre Möglichkeiten der gesellschaftlichen Teilhabe zu erweitern. Die Bestrebungen, die Teilhabe von Menschen mit Behinderungen als menschenrechtliche Grundsätze zu manifestieren, wurden in den letzten Jahren in Deutschland dahingehend verfolgt, dass sie nach diversen Richtlinien und Stellungnahmen verschiedener institutioneller Privatorganisationen zu geltendem Recht wurden.

Teilhabe ist bereits als Menschenrecht in den ersten drei Grundrechten gesetzlich verankert.

- „Die Menschenwürde ist unantastbar“ (Artikel 1, Absatz 1, Grundgesetz).
- „Jeder hat das Recht auf die freie Entfaltung seiner Persönlichkeit“ (Artikel 2, Absatz 1, Grundgesetz).
- „Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden“ (Artikel 3, Absatz 3, Grundgesetz).

Die zentrale rechtliche Begründungslinie für Teilhabe von Menschen mit Behinderung in der Gesellschaft bietet seit dem Jahre 2006 die UN-BRK. Sie beruht auf dem Verständnis, dass die universellen Menschenrechte einer Bekräftigung und Konkretisierung für benachteiligte Gruppen bedürfen. Wichtigster Grundsatz ist die „volle und wirksame Teilhabe an der Gesellschaft und Einbeziehung in die Gesellschaft“ (Artikel 3c UN-BRK). Gleichzeitig stärkt die UN-BRK ein neues Verständnis von Beeinträchtigung und Behinderung: Behinderung wird nicht mehr als persönliche Eigenschaft oder als unabänderliche Folge von Schädigungen und individuellen Defiziten gesehen

(vgl. ICF). Der von Deutschland im Jahr 2009 ratifizierte völkerrechtliche Vertrag²⁵ stärkt die Rechte und Belange von Menschen mit Behinderung im Rahmen der Inklusion über die schulischen Bereiche hinaus in allen wichtigen menschlichen Bereichen – u. a. Wohnen, Gesundheit, Bildung, Mobilität sowie Kultur und Freizeit. Als zentraler Meilenstein in der Durchsetzung von Inklusion fordert das Übereinkommen grundlegend die gleichberechtigte und nichtdiskriminierende Teilhabe jedes einzelnen Menschen mit Anspruch auf alle bürgerlichen, sozialen, politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Rechte und Verpflichtungen in allen Lebensbereichen der Gesellschaft. Sie spricht Menschen mit Behinderungen das Recht auf Leben, gleiche Anerkennung, Freiheit, Bildung, angemessenen Lebensstandard und Teilhabe am kulturellen Leben sowie Barrierefreiheit zu und fordert die Mitgliedstaaten dazu auf, Maßnahmen durchzuführen, damit geltendes Recht angewandt wird. Damit sind die Möglichkeiten zur gesellschaftlichen Teilhabe für Menschen mit Behinderung und die Forderungen nie größer gewesen als heute. Die „unabhängige Lebensführung und Einbeziehung in die Gemeinschaft“ von Menschen mit Behinderung wird in Artikel 19 UN-BRK ausgeführt:

Die Vertragsstaaten dieses Übereinkommens anerkennen das gleiche Recht aller Menschen mit Behinderungen, mit gleichen Wahlmöglichkeiten wie andere Menschen in der Gemeinschaft zu leben, und treffen wirksame und geeignete Maßnahmen, um Menschen mit Behinderungen den vollen Genuss dieses Rechts und ihre volle Einbeziehung in die Gemeinschaft und Teilhabe an der Gemeinschaft zu erleichtern ... (Artikel 19 UN-BRK).

In weiteren rechtlich verbindlichen Dokumenten werden solche Rechte ebenfalls gesichert, z. B. in der Charta der Grundrechte der Europäischen Union (GRCh) aus dem Jahre 2000, die über Artikel 6 des EU-Vertrages von Lissabon aus dem Jahre 2007 nunmehr offizielle und bindende Vertragsgrundlage für die Europäische Union ist. Dort heißt es in Artikel 26 zur Integration von Menschen mit Behinderung: „Die Union anerkennt und achtet den Anspruch von Menschen mit Behinderung auf Maßnahmen zur Gewährleistung ihrer Eigenständigkeit, ihrer sozialen und beruflichen Eingliederung und ihrer Teilnahme am Leben der Gemeinschaft“ (Artikel 26 GRCh).

In Deutschland wird versucht, den Anforderungen und Zielen von Artikel 19 UN-BRK und Artikel 26 GRCh der EU in SGB IX Rechnung zu tragen. So bestimmt § 9 Absatz 3 SGB IX, dass Leistungen, Dienste und Einrichtungen den Leistungsberechtigten möglichst viel Raum zu eigenverantwortlicher Gestaltung ihrer Lebensumstände lassen und ihre Selbstbestimmung fördern. Eine umfassende rechtliche Regelung der Teilhabe von Menschen mit Behinderungen an allen Bereichen

²⁵ Damit ging die UN-BRK als einfaches Bundesgesetz in Kraft (BGB1.II 2008: 1420).

der Gesellschaft findet sich seit Dezember 2016 im „Gesetz zur Stärkung der Teilhabe und Selbstbestimmung von Menschen mit Behinderungen“ (Bundesteilhabegesetz, BTHG):

Menschen mit Behinderungen oder von Behinderung bedrohte Menschen erhalten Leistungen nach diesem Buch und den für die Rehabilitationsträger geltenden Leistungsgesetzen, um ihre Selbstbestimmung und ihre volle, wirksame und gleichberechtigte Teilhabe am Leben in der Gesellschaft zu fördern, Benachteiligungen zu vermeiden oder ihnen entgegenzuwirken. (BTHG, Kap.1, §1, Absatz 1)

Gemäß § 4 BTHG umfassen Leistungen zur Teilhabe u. a.:

notwendige ... Sozialleistungen, um ... die persönliche Entwicklung ganzheitlich zu fördern und die Teilhabe am *Leben in der Gesellschaft* sowie eine möglichst selbständige und selbstbestimmte Lebensführung zu ermöglichen oder zu erleichtern (BTHG, Kap.1, §4, Absatz 4, Hervorhebung von M. K.).

Nicht vonseiten der Vereinten Nationen gefordert, sondern von der Bundesregierung initiiert, ist der erstmals im Jahr 2011 vorgestellte Nationale Aktionsplan (NAP) als eine Reaktion auf die Ratifizierung der UN-BRK zu werten. Mit dem NAP wird von der Bundesregierung ein Handlungsplan herausgegeben, der konkrete Maßnahmen für die Bundesrepublik vorstellt. In dem Dokument werden Maßnahmen aufgeführt, die beschreiben, in welcher Form Deutschland auf die Forderungen der UN-BRK zu erfüllen gedenkt (vgl. NAP 2.0, BMAS 2016). Im Jahr 2016 verabschiedete das Bundeskabinett die zweite Auflage des NAP zur UN-BRK. NAP 2.0 soll die Bemühungen um eine inklusive Gesellschaft weiter vorantreiben. Wenn es heißt, dass in NAP 2.0 „eine Einordnung der Maßnahmen in ein Zielsystem [erfolgt], das auf das Verständnis von Behinderung der UN-Behindertenrechtskonvention aufbaut“ (NAP 2.0, BMAS 2016), ist hier ebenfalls in Anlehnung an die ICF von einem Verständnis auszugehen, in dem „Behinderung ... als Wechselwirkung zwischen Beeinträchtigung und umwelt- oder einstellungsbedingten Barrieren“ (NAP 2.0, BMAS 2016) verstanden wird. Der Teilhabebericht der Bundesregierung wurde erstmals im August 2013 veröffentlicht und zielte darauf ab, die Lebenswirklichkeit von Menschen mit Behinderungen und Beeinträchtigungen in Deutschland zu beschreiben. Vormalig kam die Bundesregierung der Forderung, alle vier Jahre einen „Bundesbehindertenbericht“ vorlegen, durch Rechenschaftsberichte nach, in denen überwiegend behindertenpolitische Aktivitäten der Regierung beschrieben wurden. Der Teilhabebericht 2013 hingegen stellte erstmals die Lebensbereiche von Menschen mit Behinderungen und Beeinträchtigungen (z. B. Schule, Arbeit, Freizeit, Familie, Alltag oder Gesundheit) dar, um auszuführen, welche Teilhabechancen sie haben, wo sie ausgeschlossen und benachteiligt werden und

mit welchen Hürden sie zu kämpfen haben.²⁶ Der Teilhabebericht aus dem Jahr 2016 führte die Untersuchungen des Teilhabeberichts 2013 fort und beschreibt Entwicklungen der Teilhabe im Zeitraum von 2005 bis 2013 mit dem Ergebnis, dass die volle, wirksame und gleichberechtigte Teilhabe von Menschen mit Beeinträchtigungen in den acht Lebensbereichen:

- Familienleben,
- Bildung,
- Arbeit,
- Alltag,
- Gesundheit,
- Freizeit,
- Schutz vor Gewalt und
- Politik

noch immer stark eingeschränkt ist. Auf den dargelegten Ergebnissen aufbauend, sollen politische Strategien wie Maßnahmen der Bewusstseinsbildung sowie konkrete Programme und Initiativen – u. a. in den Bereichen Beschäftigung und Barrierefreiheit –, aber auch gesetzliche Vorgaben entwickelt werden (vgl. Bundesteilhaberbericht 2016). Um die Maßnahmen der Inklusionspolitik wirksamer auszurichten und die Rolle der Teilhabeforschung in der Sozialberichterstattung zu stärken, soll darüber hinaus auch eine im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales erstellte Repräsentativbefragung zur Teilhabe von Menschen mit Beeinträchtigungen durchgeführt werden. Die Befragung von Menschen, die vielfachen Barrieren ausgesetzt sind, wird auch dazu dienen, eklatante Datenlücken quantitativ und qualitativ zu schließen.²⁷

Für die vorliegende Arbeit sind die gesellschaftlichen Teilhabebereiche Bildung, Kultur und Freizeit von hoher Relevanz. In Kapitel 2 werden die jeweiligen Begriffe zunächst über ihre geschichtliche Entwicklung definiert, um sie in ihrem gegenwärtigen Verständnis auf die Lebenswelt von Menschen mit geistiger Behinderung zu beziehen. In der Perspektive von Anspruch und Wirklichkeit sollen sowohl Teilhabersiken als auch Teilhabechancen ausgemacht werden, um zusammenfassend Gelingensbedingungen gesellschaftlicher Teilhabeprozesse aufzuzeigen.

²⁶ Zum Autorenkreis des Teilhabeberichtes 2013 gehörte neben der Bundesregierung auch ein Forschungs- und Beratungsunternehmen, sowie ein wissenschaftlicher Beirat, dem auch Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler mit Behinderungen angehörten.

²⁷ Bis 2021 sollen 16.000 Menschen mit Beeinträchtigungen in Privathaushalten und 5.000 Menschen mit Beeinträchtigungen in Einrichtungen zu ihren Lebenslagen befragt werden. Angedacht ist es, dass erste Ergebnisse dieser Repräsentativbefragung bereits im kommenden Teilhabebericht berücksichtigt werden (vgl. BUNDESTEILHABEBERICHT 2017: 11).

2. Gesellschaftliche Teilhabebereiche für Menschen mit geistiger Behinderung – Anspruch und Wirklichkeit

2.1 Bildung

„Jeder Mensch hat das Recht auf Bildung“ (Allgemeine Erklärung der Menschenrechte 1948, Artikel 26).²⁸ Ausgehend von der ERKLÄRUNG DER ALLGEMEINEN MENSCHENRECHTE (A/RES/217, UN-Doc. 217/A-III), auch Deklaration der Menschenrechte oder UN-Menschenrechtscharta, *Charta der Menschenrechte* oder kurz AEMR muss Bildung als ein unveräußerliches Menschenrecht verstanden werden. Diese ethische Begründung hat besonders für Menschen mit geistiger Behinderung einen großen Stellenwert; weil sie ihnen die Teilhabe an Bildungsprozessen sichert, die „alle Aspekte des menschlichen Lebens als Bildungs- und Erziehungsmöglichkeiten einbezieht, von der Befriedigung körperlicher Bedürfnisse über Bewegung, Betätigung mit Dingen, Gestaltung, Kommunikation und zwischenmenschlichen Begegnungen und Beziehungen“ (KLAUß 2006 mit Bezug auf HAISCH 1993). Doch lange Zeit wurde Menschen mit geistiger Behinderung die Bildbarkeit abgesprochen. Folglich ist im Kontext von geistiger Behinderung zu fragen, was unter Bildung zu verstehen ist.

Der Begriff ‚Bildung‘ ist einer der zentralen Begriffe der Pädagogik. TENORTH (2013) weist auf verschiedene Dimensionen von Bildung hin. Nach SEITZ (2010) konstituiert Bildung gemeinsam mit dem Begriff ‚Erziehung‘ die Pädagogik als wissenschaftliches Fachgebiet.²⁹ „Da sich viele pädagogische Denkrichtungen mit dem Begriff befasst haben, wurden zahlreiche, teilweise divergierende Verständnisweisen entwickelt“ (SEITZ 2010: 46). Nach TENORTH (2010: 46) ist Bildung u. a. die

²⁸ Die UNESCO hat es sich zur Aufgabe gemacht, das Recht auf Bildung weltweit durchzusetzen. Seit 1990 koordiniert sie das Aktionsprogramm "Education for All – Bildung für alle". Es ist das größte Programm der UNESCO im Bildungsbereich, das folgende Bildungsziele formuliert: (1) Ausbau und Verbesserung der frühkindlichen Bildung, (2) Zugang zu unentgeltlicher, obligatorischer und qualitativ hochwertiger Grundschulbildung für alle Kinder, (3) Zugang zu Lernangeboten und Training von Basisqualifikationen, (4) Alphabetisierungsrate von Erwachsenen um 50 Prozent erhöhen, (5) das Geschlechtergefälle in der Primar- und Sekundarbildung überwinden und (6) allgemeine Qualitätsverbesserungen in der Bildung.

²⁹ Im Rahmen dieser Arbeit kann nicht ausführlich darauf eingegangen werden, wie sich Deutschland im 19. Jahrhundert als deutsche „Kulturnation“ geradezu über Bildung definierte und sich dadurch von anderen Nationen (etwa Frankreich und England) und deren Begriff der „Zivilisation“ abgrenzte. Die Unterscheidung ergibt sich auch dadurch, dass der in der Zeit der Aufklärung und des Neuhumanismus durch KANT, HERDER und HUMBOLDT geprägte deutsche Bildungsbegriff ein Phänomen der speziell deutschen Pädagogik beschreibt, für das es in anderen Sprachen kein Äquivalent gibt (vgl. KRON et al. 2014). Eine Ausnahme stellt wohl das Russische dar. Hier wird, wie im Deutschen, zwischen Begriffen wie ‚Bildung‘ (*obrasovanie*) und ‚Erziehung‘ (*vosipitanie*) unterschieden. Das ist dahingehend wichtig, da im Verlauf des Kapitels noch auf die Grundzüge der kulturhistorischen Schule der russischen Psychologie eingegangen wird, in deren Verständnis die Entwicklung des Menschen Bildung voraussetzt. STOJANOV (2006) schreibt, dass „Bildung‘ vor allem als (Selbst-)Entwicklung der Person im Rahmen von Welterschließungsprozessen verstanden [wird], wohingegen [...] ‚Erziehung‘ eher die Fremdeinwirkung einer Person zwecks ihrer Vorbereitung für die Erfordernisse des tagtäglichen Miteinanders meint“ (STOJANOV 2006: 28).

„Selbstkonstruktion eines Individuums in seinem Lebenslauf“ (TENORTH 2013). SEITZ (2010: 46) beschreibt Bildung mit einem Hinweis auf die Ausführungen von KOCH-PRIEWE (2007: 134 ff.), die sich wiederum auf KLAFKI (1985) bezieht, als „sozial verankerten Prozess der Entfaltung des Menschen in seinen unterschiedlichen Fähigkeitsbereichen (emotional, kognitiv, handelnd), der ihm aktive Teilhabe und Übernahme von Verantwortung im gesellschaftlichen Leben ermöglicht“ (SEITZ 2006: 46).

Die BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG (bpb) fragte im Jahr 2013, ob es bei Bildung „eher um vielfältige Kompetenzen oder gesellschaftlich anerkanntes Wissen, um die Fähigkeit zur Verantwortung und Gestaltungslust jedes Einzelnen, um Bildungseinrichtungen oder eher Kultur insgesamt [geht]“ (bpb 2013).³⁰ Für den Präsidenten der bpb „hat Bildung zunächst einmal was mit der Entwicklung von Kompetenzen zu tun“ (KRÜGER 2013), die völlig unterschiedlich aussehen können: z. B. musische, motorische oder kognitive Kompetenzen. Für PANT, Bildungsforscher am Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen, steht Bildung immer im Zusammenhang mit Kultur. Bildung sei die Voraussetzung und das Ergebnis kultureller und sozialer Prozesse. Ein Frühpädagoge hingegen betont, wichtig seien „Anregungen, mit denen sich der Mensch auseinandersetzen kann und durch die er Erfahrungen macht“ (HELD 2013). Für ALLMENDINGER (Bildungs- und Arbeitsmarktforscherin am Wissenschaftszentrum für Sozialforschung) ist Bildung „Ermächtigung“, während eine Schulleiterin anmerkt, für sie sei es Bildung, „wenn man sich selbst und wenn man die Welt versteht. Und darüber hinaus eine Einstellung entwickelt von Verantwortung und Gestaltungslust, um die Welt ein Stück besser zu machen“ (RASFELD 2013). SOLGA (Ausbildungsexpertin am Wissenschaftszentrum für Sozialforschung) differenziert hinsichtlich eines gesellschaftlichen Kontextes. So sei Bildung in Deutschland damit assoziiert, Mozart zu kennen, Goethe gelesen zu haben und in Museen zu gehen (SOLGA 2013). Die Schülerin HARTGE hingegen definiert Bildung über Dinge, die sie später im Leben einmal brauchen wird, und das sei nicht die Polynomdivision, sondern beispielsweise ein Verständnis davon, was Demokratie sei (HARTGE 2013). KRAPPMANN (Experte für Kinderrechte am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung) geht es bei der Bildung darum, sein Leben zu bewältigen.

Die empirische Bildungsforschung misst Bildung hauptsächlich mit zwei Indikatoren:

- dem Schulabschluss, also einem erworbenen Zertifikat und

³⁰ Dossier Bildung: Nachgefragt: Was ist für Sie Bildung? Online verfügbar unter: <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/160547/nachgefragt-was-ist-fuer-sie-bildung> (letzter Zugriff: 28.04.2019).

- mit kognitiven Kompetenzen, also den (durch Leistungstests) gemessenen Fähigkeiten in Bereichen wie Lesen, Mathematik oder Naturwissenschaft.

In beiden Fällen – Zertifikaten wie Kompetenzen – kann Bildung als etwas verstanden werden, über das man verfügt. Daraus folgt die Konsequenz:

- bildungsreich sind Menschen mit dem höchstmöglichen Schulabschluss;
- bildungsarm sind Menschen ohne schulischen Abschluss.

Gemäß dieser Schlussfolgerung gehören Menschen mit nachweislich geringeren kognitiven Kompetenzen der untersten Kompetenzstufe an und gelten als bildungsarm. Diese Konsequenz ergibt sich auch daraus, dass mit dem Begriff Bildung Anforderungen an das Individuum wie Selbstbestimmung, Autonomie oder Reflexionsfähigkeit in Verbindung stehen, die für Menschen, die voraussichtlich lebenslang auf die Unterstützung anderer Menschen angewiesen sind, „bei genauerem Blick darauf faktisch unerreichbar sind“ (BERNASCONI 2016: 168 mit Verweis auf KOLLER 2012). Weiter schreibt BERNASCONI: „Für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung hat eine derart idealisierte Idee von Bildung ... exkludierenden Charakter“ (BERNASCONI 2016: 168 mit Verweis auf RIEGERT & MUSENBERG 2010: 28 f.; MUSENBERG et al. 2015: 55). BERNASCONI (2016: 168) weist mit Bezug auf FEUSER (2009: 234 ff.) darauf hin, dass sich „das Dogma der so bezeichneten Erziehungs- und Bildungsunfähigkeit als ... resistent und zeitlich überdauernd erwiesen hat, [so] dass Menschen mit geistiger bzw. schwerer und mehrfacher Behinderung auch in der jüngsten Vergangenheit immer wieder aus dem pädagogischen Blick gerieten und ihnen ihr Bildungsrecht verwehrt wurde“. KLAUß (2006) provoziert im Rahmen dieser Diskussion jedoch mit der Frage, ob nicht alle Menschen durch bestimmte Bedingungen in ihrer Bildungsfähigkeit eingeschränkt sind und nennt folgende:

- „Begrenzte Zeit“ – Bildung sei aufgrund der unendlichen Wissensbestände unserer komplexen Welt immer begrenzt und bedarf Priorisierung.
- „In der Person liegende Grenzen – ... Bildungschancen sind durch individuelle körperliche, geistige und motivationale Bedingungen begrenzt.“
- „Äußere Bedingungen und gesellschaftliche Einstellungen“ – es sei Aufgabe der Gesellschaft allen Menschen Möglichkeiten und Unterstützung für jedwede Form des Lernens zu ermöglichen.

Daraus schlussfolgert er, dass es „also keine Besonderheit von Menschen mit geistiger Behinderung [sei], dass Bildung begrenzt ist“ (KLAUß 2006). Inwiefern das Argument der ‚Bildungsunfähigkeit‘ nach dem beschriebenen Paradigmenwechsel in der Geistigbehindertenpädagogik nicht mehr tragfähig ist, soll sich in der folgenden Beschreibung eines historischen Abrisses zur Entwicklung

des Bildungsverständnisses in der Geistigbehindertenpädagogik zeigen, um daraus in logischer Konsequenz eine Hypothese abzuleiten, mit der im Kontext der vorliegenden Arbeit begründet werden kann, warum ein Museum – mit dem Selbstverständnis eines Bildungsauftrages – auch zum Ort der Bildung und des Lernens für Menschen mit geistiger Behinderung zählt.

2.1.1 Entwicklung des Bildungsverständnisses in der Geistigbehindertenpädagogik

Ein inklusionspädagogischer Blick auf Bildung lässt sich bereits im europäischen Humanismus bei COMENIUS im 17. Jahrhundert ausmachen. Die zentrale Forderung seiner *Didactica Magna*³¹ war es, in einer „universalen Schule“ „allen alles ganz zu lehren“³² (lat. *omnes omnia omnino docere*). COMENIUS vertrat damit einen Ansatz der optimistischen Anthropologie, die jeden Menschen – unabhängig von Geschlecht, sozialer Herkunft oder Befähigung – für bildbar hielt. „Offensichtlich ist jeder Mensch von Geburt aus fähig, das Wissen von den Dingen zu erwerben“ (COMENIUS 2000: 32). Nicht unerwähnt bleiben darf, dass Comenius durchaus eine hierarchische Ordnung von sechs Begabungsstufen einführt, an deren Ende die von ihm so benannten „Schwachbegabten“ (COMENIUS 2000: 70) stehen. Dass in dieser Zeit „Schwachbegabte“ aber überhaupt hinsichtlich ihrer Lernmöglichkeiten reflektiert wurden, erscheint höchst bemerkenswert und war eine große Ausnahme. Am Ende des 18. Jahrhunderts formuliert KANT (1784) das Postulat der Aufklärung: der durch Bildung herbeigeführte „Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit“. Intendiert ist damit eine grundlegende „Menschenbildung“ (PESTALOZZI), eine Bildung, die nicht zweckorientiert an eine bestimmte Klientel der höheren Gesellschaftsschichten gerichtet war. Zentrale Fragen wurden danach gestellt, was es heißt, Mensch zu sein, innerhalb der Gesellschaft zu agieren und für sein individuelles Wohlbefinden zu sorgen. Vor rund 200 Jahren erklärte HUMBOLDT die Bildung zum höchsten Ziel des Lebens und legte mit seinen Reformen den Grundstein für unser heutiges Bildungssystem. HUMBOLDT spricht von der Bildung eines ganzheitlichen Charakters, der sich für die Vielfalt der Welt und „für die Mannigfaltigkeit der Situationen“ interessiert, denn die „Entwicklung einer harmonischen Persönlichkeit“ bringe auch die Gesellschaft voran und umgekehrt. Zu dieser Bildung gehört eine Vielfalt der Anregungen, Freiheit des Denkens und eine Schulbildung für Alle. Das Humboldt'sche Bildungsideal hat damit Akzente gesetzt, die heute höchst aktuell sind, auch wenn sie sich im Kontext der Schulentwicklungen im 19. und 20. Jahrhundert

³¹ COMENIUS verfasste die „Große Didaktik“ zwischen 1627 und 1638. Erstmals veröffentlicht wurde sie im Jahr 1657.

³² In Anlehnung daran sei auf den im Jahr 2002 an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg stattfindenden Kongress „Alle Kinder alles lehren ...“ und dem daraus resultierenden gleichnamigen Tagungsband verwiesen. Die Herausgeber KLAUß & LAMERS stellen in diesem die Grundlagen der Pädagogik für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung dar.

nur teilweise realisieren ließen. Was für die Menschen um 1800 revolutionär neu war, scheint in den heutigen Bemühungen um Inklusion selbstverständlich und findet sich in allen Lehrplänen wieder.

Nach der Einführung der allgemeinen Schulpflicht durch das Generallandschulreglement in Preußen im Jahre 1763 kamen mit Beginn des 19. Jahrhunderts Ideen eines ersten sonderpädagogischen Schulwesens auf. 1806 wurde die erste Blindenschule in Berlin gegründet, 1838 folgte die erste Anstalt für Taubstumme, aus der sich 1842 eine Abteilung für „Schwachsinnige“ ausgliederte. In den 1830er Jahren wurden die ersten Hilfsklassen für lernschwache Kinder eingerichtet und im Jahre 1881 die ersten beiden Hilfsschulen in Braunschweig und Leipzig gegründet. Die Hilfsschulen grenzten sich in ihrer Unterscheidung von ‚bildungsfähig‘ und ‚bildungsunfähig‘ von den „Idiotenanstalten“ ab (vgl. BARTHOLD 1901). Im Rahmen des Euthanasie-Programms der Nationalsozialisten ist die „Allgemeine Anordnung über Hilfsschulen“ mit einer Unterscheidung von bildungsfähig oder eben nicht als Vorbereitung von Zwangssterilisationen und Ermordung von Kindern mit Behinderung zu werten (vgl. MÖCKEL, 1988). Nach dem Zweiten Weltkrieg bestand für Kinder mit geistiger Behinderung weiterhin keine Schulpflicht. Allgemein wurde an die Traditionen der Vorkriegszeit angeknüpft und so diente das Reichsschulgesetz aus dem Jahr 1938 noch im Jahr 1954 als Vorlage für die neuen Schulgesetze. Auch § 11 – ‚Bildungsunfähige Kinder und Jugendliche sind von der Schulpflicht befreit‘ – wurde übernommen (MÜHL 2000: 24 f.; LAIS 2003: 12 f.). Erst nach zahlreichen privaten – größtenteils durch Elternengagement initiierten – Schulgründungen für Schüler_innen mit geistiger Behinderung in den 1960er Jahren standen die Schulbehörden der Beschulung von Kindern mit geistiger Behinderung mit der Zeit offener gegenüber. Wenn auch noch in einem exkludierenden Schulsystem galt ein Mensch mit geistiger Behinderung seit dieser Zeit als lernfähig und nicht mehr nur als Fürsorgeobjekt. Das zeigte sich auch durch den Erlass von Sonderschulgesetzen in den Bundesländern (1965) und die daraus resultierende wichtige bildungspolitische Neuschöpfung einer „Schule für Geistigbehinderte“.³³ Pädagogische Ziele dieser Zeit waren die Förderung des Kompetenzerwerbs und die Verselbstständigung. Diese Ziele wurden durch individuelle Förderpläne in Sondereinrichtungen in Zusammenarbeit von Eltern, Thera-

³³ So wurde beispielsweise mit der Albert-Griesinger-Schule in Frankfurt am Main (heute: Mosaikschule) im Jahr 1962 die erste Schule für Kinder mit einer geistigen Behinderung in Hessen gegründet. „Das Außerordentliche dieser Schule liegt darin begründet, dass hier zum ersten Mal Kinder in einer Schule zusammengefasst sind, die bisher nicht für schul- und bildungsfähig gehalten wurden“, Mitteilungen der Stadtverwaltung vom 22.12.1962, <http://www.mosaikschule-ffm.de/index.php/schule/50-jahre-mosaikschule> (letzter Zugriff: 03.08.2018).

peuten und Pädagogen zu erreichen versucht. In den 1970er Jahren ist die Sonderschule für Kinder mit geistiger Behinderung ein fest verankerter Bestandteil des deutschen Schulwesens (vgl. MÜHL 2000: 25 f.; LAIS 2003: 17 f.).

Partizipation in der Institution Schule war für Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung allerdings nur möglich, weil ihr eine Erweiterung des Bildungsbegriffes zugrunde lag. Differenziert man zwischen einem engen und einem erweiterten Bildungsbegriff, so ist mit dem (ver)eng(t)en Begriff ausschließlich die Aneignung von Kenntnissen und Fähigkeiten im kognitiv-sprachlichen Bereich gemeint, während der erweiterte Begriff von Bildung folgende inhaltliche Bestandteile aufweist:

- „[K]ulturelle Kompetenzen, mit denen sich Menschen die Wissensbestände einer Gesellschaft und ihre Kulturtechniken [...] erschließen können;
- personale Kompetenzen, die es dem Einzelnen ermöglichen, mit seiner Gedanken- und Gefühlswelt, seiner Körperlichkeit und seiner Emotionalität umzugehen;
- soziale Kompetenzen, dank derer Menschen sich auf andere Menschen einlassen, am Gemeinwesen aktiv teilhaben und soziale Verantwortung übernehmen können;
- instrumentelle Kompetenzen, die es Menschen ermöglichen, sich in der stofflichen Welt der Natur, der Waren und Produkte handelnd zu bewegen“ (RAUSCHENBACH 2012: 5).

KLAUß (2006) sieht die Fokussierung auf die Vermittlung lebenspraktischer Fertigkeiten in den 1960er und 1970er Jahren als einen ersten Schritt zur Erweiterung des Bildungsbegriffes. Die Entwicklung vom traditionellen Bildungsverständnis zur ‚praktischen Bildbarkeit‘ umfasste nach BACH (1964: 171) eine Bildung der „Lebenstüchtigkeit und Lebenserfülltheit“. Assoziiert man damit ausschließlich ein Nachahmen vorgegebener Tätigkeiten zur Alltagsbewältigung, erweitert MÜHL (1979) den Bildungsbegriff um das Konzept der Handlungskompetenz. Das impliziert nach KLAUß (2006) „auch selbst Motive [zu] haben, ... Ziele [zu] setzen, etwas [zu] planen und das Durchgeführte auch [zu] bewerten.“ Menschen mit geistiger Behinderung wird in diesem (Bildungs-)Verständnis nicht nur eine Handlungs-, sondern auch eine Entscheidungskompetenz zugetraut, was mit dem beschriebenen Leitprinzip der Selbstbestimmung (vgl. Kap. 1.2.1.4) einhergeht. Um die eigenen Erwartungen, Ziele, Erfahrungen und Ideen auch formulieren zu können, wird die Förde-

rung der Kommunikation zu einer Bildungsaufgabe der Schule für Menschen mit geistiger Behinderung. Methoden der Unterstützten Kommunikation (UK)³⁴ wie Bild- und Symbolkarten, Kommunikationstafeln, elektronische Sprachausgabegeräte oder die Ergänzung der Lautsprache durch Gebärden von Schlüsselwörtern ermöglichen eine dialogische Interaktion und Kommunikation. Noch grundlegender versteht FORNEFELD (1989: 47 f.) den Begriff der Kommunikation, wenn sie vom „leibhaften Dialog“ spricht. In „leibgegebenen Ausdrucksmöglichkeiten“ wie Fühlen-Anfühlen, Sehen-Ansehen, Hören-Anhören, Riechen-Riechen sieht FORNEFELD (1989: 47) die Möglichkeit für Schüler_innen und Lehrkräfte, füreinander verstehbar zu sein. In dieser „elementaren Beziehung“ setzen sie sich miteinander auseinander, signalisieren sich Akzeptanz und Vertrauen und ermöglichen dadurch die Vermittlung von Bildungsinhalten.³⁵ Eine solche Interpretation des Bildungsbegriffes findet sich schon bei FRÖHLICH (1978), indem er Bildung um die Wahrnehmung als Kompetenzbereich erweitert. Durch den Einbezug des Konzeptes der ‚Basalen Stimulation‘ in den Unterricht, wurde die schulische Förderung – und damit Bildung – auch von Kindern mit einer schwerstmehrfachen Behinderung möglich.

Als schwerstbehindert werden körperbehinderte Kinder bezeichnet, die in allen Hauptbereichen der Entwicklung (psychomotorisch, emotional, kommunikativ, sozial, kognitiv) extreme Entwicklungsbeeinträchtigungen aufweisen. Es handelt sich um Kinder, die sich ... noch nicht allein fortbewegen können; die ihre Hände noch nicht gezielt einsetzen können ...; die noch nicht mit Lautsprache kommunizieren können; deren Wahrnehmung noch auf den Nahraum beschränkt ist und denen noch keine Imitation von Gesehenem und Gehörtem möglich ist; deren Reaktions- und Verarbeitungsmöglichkeiten sich allenfalls auf unmittelbar Erlebtes beziehen, denen aber auch einfachste Abstraktionen (z. B. Wiedererkennen von Gegenständen auf Bildern) noch nicht möglich sind; die allenfalls auf Kontaktangebote erwachsener Bezugspersonen reagieren, die noch keine Beziehungen zu anderen Kindern aufnehmen können und daher immer wieder einzeln angesprochen werden müssen; deren Bewegungsbeeinträchtigung so ausgeprägt ist, dass sie für alle alltäglichen Verrichtungen, für An- und Ausziehen, Körperpflege, Essen, Fortbewegung, Kommunikation, für die Befriedigung emotionaler und sozialer Bedürfnisse, für Anregung und Beschäftigung auf Erwachsenenhilfe angewiesen sind (HAUPT & FRÖHLICH 1982: 22 f.).

Als weiteren Meilenstein in der Erweiterung des Bildungsbegriffes ist die „Wiederentdeckung der Kulturtechniken“ (KLAUß 2006) zu werten, deren Beherrschung in den 1950er Jahren noch über

³⁴ Wörtlich übersetzt bedeutet der englische Fachausdruck *augmentative and alternative communication* (AAC) „ergänzende und ersetzende Kommunikation“, womit alle Kommunikationsformen gemeint sind, die fehlende Lautsprache ergänzen (*augmentative*) oder ersetzen (*alternative*). Unterstützte Kommunikation ist somit der Oberbegriff für alle pädagogischen oder therapeutischen Maßnahmen zur Erweiterung der kommunikativen Möglichkeiten von Menschen, die nicht oder kaum über Lautsprache verfügen.

³⁵ z. B. durch das Erzählen von so genannten mehr-Sinn® Geschichten. Diese knüpfen an die Tradition des Geschichtenerzählens an und eröffnen durch Requisiten und mit sinntragender Musik den Inhalt einer Geschichte indem sie ihn durch Hören, Riechen, Schmecken, Fühlen, Sehen und Erleben vermitteln und dadurch Empfindungen, Emotionen und Erinnerungen wecken. Online verfügbar unter: <http://www.kubus-ev.de/mehr-sinn> (letzter Zugriff: 29.04.2019).

eine Einordnung der Bildungsfähigkeit entschied. Gemeint ist ein modernes Mathematikverständnis³⁶ (vgl. KORNMANN 2010), das Verständnis eines erweiterten Lesebegriffs³⁷ (vgl. HUBLOW 1985, KOCH 2008) sowie seit einigen Jahren auch ein Verständnis im Umgang mit digitalen Medien.

Wird Bildung so umfassend verstanden, werden Menschen mit geistiger Behinderung durch sie befähigt, „sich mit der dinglich-stofflichen Welt, mit den kleinen und großen kulturellen Errungenschaften der Menschheitsgeschichte, mit anderen Menschen und mit sich selbst auseinanderzusetzen“ (RAUSCHENBACH 2013). Diametral dazu sieht KLAUß (2006) in der „Beschäftigung mit Menschen mit erheblicher kognitiver Beeinträchtigung“ auch einen Profit für die Wissenschaft, „weil sie sich dabei über die traditionellen Aspekte der menschlichen Bildung hinaus mit Bildungsprozessen in allen Lebensbereichen und -formen befasst und damit dem Anspruch, im Sinne von COMENIUS, HUMBOLDT etc. eine wirklich allseitige Bildung und Erziehung zu realisieren, nähergekommen ist“ (KLAUß 2006).

Entscheidenden Einfluss auf die Neubewertung des Bildungsbegriffes und damit einhergehend auf die didaktischen Entwicklungen in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts hatte KLAFKI. Er vertrat eine allgemeindidaktische Orientierung³⁸ und so stand auch für ihn in der Tradition COMENIUS' und HUMBOLDTS die Bildung des Menschen, seine Selbst- und Mitbestimmung sowie das Grundrecht auf Entfaltung der Persönlichkeit im Rahmen einer freiheitlichen und sozialen Demokratie im Mittelpunkt dessen, was Bildung leisten sollte (vgl. KLAFKI 1985).³⁹ Daraus resultiert, dass KLAFKI den Begriff der Allgemeinbildung in einem dreifachen Sinn definiert:

- (1) Für alle: Bildung richtet sich an alle Menschen (Chancengleichheit).
- (2) Allseitig: Ziel von Bildung ist eine vielseitige Interessen- und Kompetenzentwicklung. Der Lernbegriff KLAFKIS umfasst einerseits kognitives, soziales und emotionales Lernen, andererseits beschränkt er sich nicht nur auf den klassischen Bildungskanon, sondern greift auch Themen aus dem Alltag der Lernenden auf (Lebensweltbezug).

³⁶ Zu den sechs von KORNMANN beschriebenen Komponenten einer erfolgreichen Unterrichtsgestaltung zählt er u.a., dass die „mathematischen Inhalte [...] so ausgewählt und dargeboten [werden], dass die Kinder deren Bedeutung für ihre reale Lebensgestaltung erfahren und ihre Beschäftigung mit Mathematik als sinnvoll erleben können“, außerdem sollen die „Lernfortschritte der Kinder [...] an ihren je aktuellen individuellen Möglichkeiten (und nicht an vorgegebenen Lehr-Lern-Zielen des Lehrplans für Mathematik) [ge]messen [werden]“ (KORNMANN 2010: 14).

³⁷ Lesen beschränkt sich dabei nicht mehr ausschließlich auf das Lesen der Alphabetschrift, sondern umfasst auch das Lesen bildlicher und symbolischer Zeichen sowie das Handlungslesen (vgl. EUKER & KOCH 2010).

³⁸ „Im Verständnis der klassischen Bildungstheorie ist Bildung insofern allgemeine Bildung, als sie Bildung für alle sein soll“ (KLAFKI 2007: 21).

³⁹ Selbstbestimmungsfähigkeit umfasst die eigenen und persönlichen Lebensbeziehungen und Sinndeutungen im zwischenmenschlichen, beruflichen, ethischen und religiösen Bereich. Mitbestimmungsfähigkeit meint, dass jeder Einzelne die Fähigkeit erwerben soll, an gesellschaftlich-politischen Verhältnissen zu partizipieren und verantwortlich damit umzugehen. Der Anspruch auf Selbstbestimmung und Mitbestimmung ist nur dann zu rechtfertigen, wenn der Versuch unternommen wird, für die Rechte jener einzutreten, welche über diese Rechte nicht verfügen (Solidaritätsfähigkeit) (vgl. KLAFKI 2007: 51).

- (3) Durch das Allgemeine: KLAFKI versteht unter Allgemeinbildung auch das Grundrecht auf die „freie Entfaltung der Persönlichkeit“. Gemeint ist damit Bildung in allen Grunddimensionen menschlicher Interessen und Fähigkeiten, „also als Bildung ...
- des lustvollen und verantwortlichen Umgangs mit dem eigenen Leib,
 - der kognitiven Möglichkeiten,
 - der handwerklich-technischen und der hauswirtschaftlichen Produktivität,
 - der Ausbildung zwischenmenschlicher Beziehungsmöglichkeiten [...],
 - der ästhetischen Wahrnehmungs-, Gestaltungs- und Urteilsfähigkeit,
 - [...] der ethischen und politischen Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit“ (KLAFKI 2007: 54).

Zur bildungstheoretischen Didaktik gelangte KLAFKI nach der Auseinandersetzung mit dem traditionellen Widerspruch zwischen materialen und formalen Bildungskonzepten. Als materiale Bildungsinhalte sind diejenigen zu werten, welche von Schüler_innen gemäß Lehrplan und Curricula gelernt werden müssen; formale Bildungsinhalte hingegen bezeichnen Verhalten und Handlungsformen, die für Schüler_innen wichtig sind. KLAFKI versuchte, beide Theorien durch die ‚Kategoriale Bildung‘ miteinander zu verbinden: „Die in der bildungstheoretischen Didaktik (1963) formulierte Überwindung der Trennung von formaler und materialer Bildung mündete in den Vorschlag der ‚Kategorialforschung‘: epochaltypische Schlüsselprobleme fungieren als ‚Kategorien‘, die Allgemeinbildung bewirken“ (KOCH-PRIEWES 2007: 135).

Mit dem Hinweis darauf, dass sie nicht vollständig und jederzeit veränderbar sind, zählen zu den epochal-typischen Schlüsselproblemen: Frieden, Umwelt, gesellschaftlich produzierte Ungleichheit, ökonomisch-technische Rationalisierung und zwischenmenschliche Beziehungen (vgl. KLAFKI 2007: 56 ff.). KLAFKIS Bildungsbegriff bedeutet jedoch nicht, Wissen zu den genannten Schlüsselproblemen zu erlangen, sondern Kompetenzen zu entwickeln, mit ihnen umzugehen, d. h. sich in der Welt, sich selbst und anderen gegenüber gebildet zu verhalten: Dazu gehören nach wie vor

kognitive Fähigkeiten, wie sie von den Kernfächern der Schule – von den Sprachen zu Mathematik und Naturwissenschaften – gefordert werden, aber auch ästhetisch-expressive Kompetenzen, im Umgang mit uns selbst, mit unserem Körper und in einer künstlerisch-musischen Praxis, normative Erwartungen, die sich historisch und politisch stellen, durch den Wertekanon unserer Gesellschaft und Kultur, um tolerant gegenüber anderen Kulturen, politisch urteilsfähig und in Anerkennung der Gesetze zu handeln, bereit, sich selbst zu engagieren (TENORTH 2013).

Mit dieser Deutung, die auch der vorliegenden Arbeit zugrunde liegen soll, fungiert der Bildungsbegriff als „zentrale Begründungsfigur für das Recht von Menschen mit geistiger Behinderung auf individuelle Pflege, Förderung und Therapie, auf Erziehung und Unterricht, berufliche Ausbildung und *gesellschaftliche Teilhabe*“ (HOFFMANN 2010: 143, Hervorhebung von M. K.). Aus diesem Grund braucht die Geistigbehindertenpädagogik eine „positive[...] Charakterisierung geistiger Behinderung, um ihren pädagogischen und didaktischen Aufgaben gerecht zu werden“ (HOFFMANN

2010: 144), wie es in der vorliegenden Arbeit beispielhaft an der Museumspädagogik gezeigt werden soll. Die dazugehörigen „theoretischen und methodologischen Grundlagen für solch eine allgemeine und integrative Pädagogik sind u. a. in den 1920er- und 1930er-Jahren im Rahmen der ... Kulturhistorischen Schule der russischen Psychologie ausgearbeitet worden“ (HOFFMANN 2010: 144 f.).⁴⁰

2.1.2 Die Tätigkeitstheorie der Kulturhistorischen Schule

WYGOTSKI, LURIJA und LEONTJEW entwickelten bereits in den Jahren ab 1924 am Staatlichen Institut für experimentelle Psychologie in Moskau⁴¹ entscheidende Gedanken, die heute in der Behindertenpädagogik als anerkannte Grundannahmen zählen; so beispielsweise „die Betrachtung des Menschen als ‚bio-psycho-soziale Einheit‘,⁴² die Kritik der klassischen Testdiagnostik oder die Idee der kulturellen und sozialen Kompensation körperlicher und geistiger Behinderung (HOFFMANN 2010: 145).⁴³ In der Kulturhistorische Schule liegt der Betrachtung des Menschen

die Theorie von den zwei Faktoren der Persönlichkeitsentwicklung [zugrunde]: *Vererbung* und *Umwelt*. Welches Merkmal eines Menschen wir auch immer herausgreifen mögen,

⁴⁰ So schreibt WYGOTSKI „Man soll nicht davon ausgehen, was das Kind nicht kann, was es nicht ist, sondern, was es kann, was es ist“ (WYGOTSKI 2001: 110 f.)

⁴¹ Experimentelle Forschungsfelder der Kulturhistorischen Schule sind vor allem die Entwicklungspsychologie des Kindes (LEONTJEW 2001; WYGOTSKI 1977), kulturvergleichende Studien zur Wahrnehmungspsychologie (LURIJA 1986), sowie Untersuchungen zur Psychopathologie, **Defektologie** und Neuropsychologie (WYGOTSKI 2001; LURIJA 1961, 1970). Mit dem Begriff der Defektologie wurde die Wissenschaft bezeichnet, die sich mit Kindern mit verschiedenen geistigen und körperlichen Behinderungen (so genannten „Defekten“) befasste. Dazu wurden damals insbesondere gehörlose, blinde, sprachbehinderte und geistig behinderte Kinder gerechnet. Die Kulturhistorische Schule vertrat die Sicht, dass weniger die jeweilige Beeinträchtigung selbst problematisch sei, sondern deren soziale Konsequenzen, d.h. der Umgang der Mitmenschen mit Kindern mit einer Behinderung.

Der Begriff der ‚Kulturhistorischen Schule‘ leitet sich von dem Gedanken ab, dass sich der Mensch nicht nur durch sein aktuelles Verhalten erklärt, sondern dass auch die Kulturgeschichte eines Menschen und ganzer Menschengruppen in das Verstehen menschlicher Handlungen einbezogen wird. Wird im Kapitel 3.1 vom „kulturhistorischen Wandel“ der Museen gesprochen, meint das die Fachdisziplin der Kulturhistorik, die sich mit der Erforschung und Darstellung des kulturellen Lebens in bestimmten Zeiträumen / an bestimmten Orten befasst.

⁴² „Die einen beharren darauf, daß die Hauptdeterminante die Vererbung ist und daß die Umwelt einschließlich der sozialen Einwirkungen lediglich die Art und Weise der Realisierung und die Erscheinungsformen jenes Programms bedingt, mit dem der Mensch geboren wird. Die anderen leiten die wichtigsten Merkmale der Persönlichkeit unmittelbar aus den Merkmalen der sozialen Umwelt ab, aus „soziokulturellen Mustern“. Bei aller Unterschiedlichkeit des ideellen und politischen Sinns der geäußerten Ansichten wahren sie jedoch sämtlich die Position der zweifachen Determination der Persönlichkeit, denn das Ignorieren eines der beiden Faktoren würde bedeuten, gegen den empirisch beweisbaren Einfluß beider aufzutreten“ (LEONTJEW 1982: 159). „So bedeutet unter psychologischem Aspekt ein physischer Defekt eine Störung der sozialen Verhaltensformen. Wenn das Verhalten eines lebenden Organismus seine Wechselwirkung mit der Umwelt, ein System von Anpassungsreaktionen an die Umwelt darstellt, dann wirken sich Veränderungen dieses Systems zuallererst auf die Umstrukturierung und Verschiebung der sozialen Verbindungen, Beziehungen und Bedingungen aus, unter denen sich der normale Verhaltensprozess vollzieht und verwirklicht“ (WYGOTSKI 1975: 71). Und weiter: „Alle eindeutig psychologischen Besonderheiten des defekten Kindes sind ihrer Grundlage nach nicht biologischer, sondern sozialer Natur. [...] Möglicherweise ist die Zeit nicht mehr fern, da die Pädagogik es als peinlich empfinden wird, von einem defektiven Kind zu sprechen, [...]“ (WYGOTSKI 1975: 71 f.).

⁴³ Im deutschsprachigen Raum wurden die Ideen u.a. durch JANTZEN (1990/1992) und FEUSER (1995) aufgegriffen und systematisch weiterentwickelt.

nach dieser Theorie wird es einerseits durch die Wirkung der Vererbung (durch die im Genotyp angelegten Instinkte, Neigungen, Fähigkeiten oder sogar durch apriorische Kategorien) und andererseits durch den Einfluß der Umwelt (der natürlichen und der sozialen – Sprache, Kultur, Unterricht usw.) erklärt (LEONTJEW 1982: 159).

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit soll im Kontext der Tätigkeitstheorie' darauf eingegangen werden, wie sich die Persönlichkeit eines Menschen, dessen Ätiologie Merkmale geistiger Behinderung (*Vererbung*) aufweist, durch einen Museumsbesuch (Tätigkeit) und damit durch Einfluss der *Umwelt* stets weiterentwickelt. Dem liegt die Annahme zugrunde, dass die Persönlichkeit eines jeden Menschen durch Tätigkeiten entsteht. Ein Individuum wird geboren – aber zur Persönlichkeit reift es heran. Der Sichtweise liegt ein „anthropologisches Aktivitätsmodell“ (BERNASCONI 2016: 169) zugrunde, da „der Mensch nicht durch Entwicklung zum Menschen *wird*, sondern seit jeher Mensch *ist* und lediglich sein Menschsein entwickelt“ (BERNASCONI & BÖING 2015: 69, Hervorhebung im Original). Die menschliche Entwicklung ist folglich das Konzept einer objektorientierten und -vermittelten Tätigkeit, die im Kontext von bedeutungsvollen, zielorientierten und u. a. soziologisch relevanten Interaktionen zwischen einem Menschen und seiner materialisierten Umgebung (Umwelt) verstanden werden muss. Um eine Tätigkeit auszuführen, vollzieht der Mensch verschiedene Handlungen, die wiederum aus einzelnen Operationen bestehen. LEONTJEW (1982) arbeitete die von WYGOTSKI begründete Tätigkeitstheorie weiter aus und ergänzte die dreiteilige Struktur um die Begriffe: Motive, Ziele sowie instrumentale Bedingungen und Zwänge. Daraus ergibt sich folgende Gliederung der drei Ebenen:

- die Ebene der Tätigkeit (Gesamtprozess) → hervorgerufen durch Motive,
- die Ebene der Handlungen (Teilaufgaben) → sind auf Ziele ausgerichtet, sowie
- die Ebene der Operationen (Handgriffe) → ergeben sich aus instrumentellen Fertigkeiten, Bedingungen und Zwängen.

Ausgehend von LEONTJEW'S Hypothese, dass die

reale Grundlage der Persönlichkeit eines Menschen nicht in seinen genetisch festgelegten Programmen, nicht in den Tiefen seiner natürlichen Anlagen und Triebe und sogar nicht einmal in den erworbenen Fertigkeiten, Kenntnissen und Fähigkeiten ... [liegt], sondern in jenem System von Tätigkeiten, die durch diese Kenntnisse und Fähigkeiten realisiert werden [ergibt sich die Schlussfolgerung], „daß man sich bei der Untersuchung einer Persönlichkeit nicht auf die Klärung der Voraussetzungen beschränken darf, sondern von der Entwicklung der Tätigkeit ... ausgehen muß, die sie miteinander eingehen, da die Entwicklung ihrer Persönlichkeit die Bedeutung dieser Voraussetzungen selbst radikal verändert (LEONTJEW 1982: 177).

Auf das dargelegte und in der empirischen Untersuchung durch eine praktische Erprobung weiter ausgeführte Beispiel bezogen, bedeutet es: Ein Mensch mit geistiger Behinderung, der möglicherweise die Kulturtechniken des Lesens und Rechnens nicht beherrscht, dem ein Verständnis von Historizität schwerfällt, der keine konkrete Vorstellung von Inhalten, Strukturen und Abläufen eines

Museums hat, darf die Tätigkeit eines Museumsbesuches keinesfalls mit einer defizitorientierten Sichtweise auf die genannten fehlenden Voraussetzungen verwehrt werden.⁴⁴ Der Fokus muss – ressourcenorientiert – auf „der Art und Weise ihrer Realisierung durch jene Prozesse, die sie ermöglichen“ (LEONTJEW 1982: 177), gerichtet sein (vgl. Kap. 8.4) – ein Prozess, in dem ein Mensch lernt, sich in der Welt zurechtzufinden und den sich in ihr befindlichen Dingen eine Bedeutung beizumessen, sie zu gebrauchen und sie damit in ihrer Bedeutung zu verstehen. Damit passt sich der Mensch – unabhängig davon, ob er eine Behinderung hat oder nicht, im Sinne einer teilhaborientierten Sichtweise – der Umwelt nicht an, sondern macht sie sich zu eigen: „eignet sie sich an“ (LEONTJEW 1964: 369). Für KUTSCHER (2013: 272.276) zeigt sich das Phänomen besonders gut im „Lernen am Widerspruch“. Gerade wenn sich ein unmittelbarer Nachvollzug des zu Lernenden „sich der Aneignung zunächst verschließt“, kann durch ein „Explorations- und Neugierverhalten“ ein eindringlicher Lernprozess stattfinden. „Zwischen den subjektiven Möglichkeiten des informativen Nachvollzugs und den entsprechenden objektiven Erfordernissen tut sich ein Gegensatz bzw. Widerspruch auf“ (KUTSCHER 2013: 273). Der Autor geht davon aus, dass eine Entwicklung durch Lernen dann stattfindet, wenn eine Konfrontation mit Neuheit die Voraussetzung ist. Eben davon ist bei einem Museumsbesuch in der Regel auszugehen. Das Bedürfnis nach Neuheit wird in der Tätigkeitstheorie durch Experimentieren und Ausprobieren gestillt (vgl. dazu KUTSCHER „Lernen am Experiment“ 2013: 277-281). Dabei sollte „die Orientierungsvorlage für Lernen inhaltlich fremdbestimmt sein“ (KUTSCHER 2013: 273) – wie es die Inhalte einer musealen Ausstellung durch die Gestaltung der Kurator_innen in der Regel sind. Die „Aneignung des Angebots [sollte] selbstbestimmt sein“ (KUTSCHER 2013: 273). Die selbstbestimmte Auseinandersetzung mit einem Lerngegenstand entspricht damit einem Bildungsprozess, indem sich das Individuum eine neue Sache aneignet. „Bildung im Kontext der Kulturhistorischen Schule wird daher vor allem als *Aneignungsprozess* verstanden“ (HOFFMANN 2010: 150). Finden diese Aneignungsprozesse in gesellschaftlichen Lernumgebungen, wie beispielsweise dem Museum statt, ist nicht nur von einem gelungenen Teilhabeprozess von Menschen mit geistiger Behinderung auszugehen; es lässt sich auch der Vollzug kultureller Bildung beschreiben. Die Bedeutsamkeit kultureller Bildung im Kontext gesellschaftlicher Teilhabeprozesse für Menschen mit geistiger Behinderung wird in Kapitel 2.2.4 im Zusammenhang mit dem Teilhabebereich Kultur näher erörtert.

⁴⁴ Umgekehrt darf es nicht die Schlussfolgerung sein, dass man einem Menschen aufgrund seines hohen Bildungsniveaus, unweigerlich eine Souveränität im Umgang mit Museen attestiert.

2.2 Kultur

In Analogie zum Bildungsbegriff wird im Folgenden der Begriff der Kultur, wie er im deutschsprachigen Kulturraum genutzt wird,⁴⁵ in seiner historischen Entwicklung und einer sich daraus ableitenden Typologie beschrieben. Die sich daraus ergebende Bestimmung von Kultur ist nach FUCHS „Grundlage für eine Reihe völkerrechtlich relevante[r] Konventionen und Pakten“ (FUCHS 2012: 63), die dem Begriff Kultur eine politische und rechtliche Dimension geben, sodass sich daraus ableitend die kulturelle Teilhabe als Menschenrecht darstellen und nach der Forderung einer „Kultur für Alle“ auf den Personenkreis von Menschen mit geistiger Behinderung beziehen lässt.

2.2.1 Historische Entwicklung und Typologie des Kulturbegriffs

Kultur ist ein sehr komplexer, vieldeutiger Begriff und wird im alltäglichen Sprachgebrauch sowie originär in den Fachdisziplinen der Geistes- und Sozialwissenschaften verwendet.⁴⁶ FUCHS weist auf die „aktuelle Konjunktur des Kulturbegriffs“ und die „vielseitige Verwendung in vielfältigen Praxis- und Wissenschaftskontexten“ hin, die dazu führt, „dass man es mit einer Pluralität unterschiedlicher Definitionen zu tun hat“ (vgl. FUCHS 2013/12: 1). So lässt sich in der historischen Betrachtung des Kulturbegriffs eine anthropologische, eine ethnologische und eine soziologische Sichtweise auf Kultur ausmachen.

Beginnend mit CICERO um 45 v. u. Z. führt der Kulturdiskurs die Differenzierung zwischen einer *cultura agri* und einer *cultura animi* an. Das Verb *colere* (lat. wohnen, bebauen, bestellen, pflegen), das auf Begriffe wie *cultura* und *cultus* (lat. Pflege, Landbau) zurückgeht, beschreibt naturbezogene Tätigkeiten des Menschen und deren landwirtschaftliche Ergebnisse (*cultura agri*) (vgl. BÖHME 1996: 48 ff.); wohingegen die *cultura animi*, in Anlehnung an den griechischen Begriff *paideia* (gr. Erziehung, Unterricht, Züchtigung, Wissenschaft, Bildung), eher „die pädagogische, wissenschaftliche und künstlerische ‚Pflege‘ der individuellen und sozialen Voraussetzungen des menschlichen Lebens selbst“ (ORT 2008: 19) meint. In der *anthropologischen Perspektive* erscheint der Mensch im Kulturdiskurs als Gestalter seiner Welt und von sich selbst. In Anlehnung an die Kulturphilosophie von KONERSMANN (2003) definiert FUCHS Kultur in einer anthropologischen Annäherung als etwas, bei

⁴⁵ Vor allem im deutschsprachigen Raum hat sich im allgemeinen Begriffsverständnis die Unterscheidung in Kultur und Zivilisation entwickelt, während beispielsweise im englischen Sprachraum lange Zeit nur ein Wort für „Kultur“ (*civilization*) genutzt wurde.

⁴⁶ Zur Einordnung des Begriffes ‚Kultur‘ im Alltag, sowie den Geistes- und Sozialwissenschaften vgl. FISCH (1992) und NÜNNING (2009). Zur Bedeutung diverser Kulturbegriffe und den daraus resultierenden Kulturtheorien ORT (2008: 19-38).

dem „der Mensch handelnd in die Welt eingreift, um diese zu seiner Welt zu machen und auch sich selbst in diesem Prozess gestaltet“ (FUCHS 2013/12: 1).

Erfasst der Begriff der Kultur „die Totalität der Lebensweise bestimmter Gruppen“ (FUCHS 2013/2012: 3), wird vom *ethnologischen Kulturbegriff* gesprochen, wie er die Debatten des ausgehenden 18. und beginnenden 19. Jahrhunderts bestimmte. Ausgehend von HERDER beschrieben auch KANT, SCHILLER und HUMBOLDT den sich in dieser Zeit als „Leitbegriff“ (FUCHS 2013/12: 2) etablierenden Terminus Kultur. Auffällig ist, dass die Verwendung des Begriffes mit Bezugnahme auf den Bildungsbegriff einhergeht,⁴⁷ wie es auch im weiteren Verlauf dieser Arbeit getan wird.

Mit Entstehung der Fachdisziplin der (Kultur-)Soziologie und der damit einhergehenden Betrachtung kultureller Subsysteme wie Kunst, Religion, Sprache und Wissenschaft als „systematische Selbstreflexion der Gesellschaft“ (FUCHS 2013/12: 3) etabliert sich u. a. durch DURKHEIM und WEBER als weiterer Theorieansatz die *soziologische Sichtweise*.

Zusammenfassend lässt sich Kultur als Gesamtheit der unverwechselbaren geistigen, materiellen, intellektuellen und emotionalen Eigenschaften beschreiben, die eine Gesellschaft oder eine soziale Gruppe kennzeichnen und die über Kunst und Literatur hinaus auch Lebensformen, Formen des Zusammenlebens, Wertesysteme, Traditionen und Überzeugungen umfasst. Eine solche Definition von Kultur hat auch heute noch Bestand, wenn NÜNNING (2009) schreibt:

Im weitesten Sinne meint ‚Kultur‘ daher die vom Menschen durch die Bearbeitung der Natur mithilfe von planmäßigen Techniken selbst geschaffene Welt der geistigen Güter, materiellen Kunstprodukte und sozialen Einrichtungen. Dieser weite Begriff der Kultur umfasst die Gesamtheit der vom Menschen selbst hervorgebrachten und im Zuge der Sozialisation erworbenen Voraussetzungen sozialen Handelns, d. h. die typischen Arbeits- und Lebensformen, Denk- und Handlungsweisen, Wertvorstellungen und geistigen Lebensäußerungen einer Gemeinschaft (NÜNNING 2009: 1).

Die aufgeführten Diskurstraditionen zusammenfassend lässt sich Kultur als die „Gesamtheit der geistigen, künstlerischen, gestaltenden Leistungen einer Gemeinschaft als Ausdruck menschlicher Höherentwicklung“ (DUDENREDAKTION, letzter Zugriff: 28.04.2019) definieren, wobei die „Gesamtheit der von einer bestimmten Gemeinschaft auf einem bestimmten Gebiet während einer bestimmten Epoche geschaffenen, charakteristischen geistigen, künstlerischen, gestaltenden Leistungen“ (DUDENREDAKTION, letzter Zugriff: 28.04.2019) gemeint ist. Diese Definition geht zurück auf die im Jahr 1982 in Mexiko-Stadt stattfindende Zweite Weltkonferenz über Kulturpolitik der UNESCO. In der daraus resultierenden Erklärung heißt es:

⁴⁷ Vgl. KANTS „Kritik der Urteilskraft“ (1790) und SCHILLERS Rezeption in seinen „Briefen zur ästhetischen Erziehung“ (1795).

Die Kultur kann in ihrem weitesten Sinne als die Gesamtheit der einzigartigen geistigen, materiellen, intellektuellen und emotionalen Aspekte angesehen werden, die eine Gesellschaft oder eine soziale Gruppe kennzeichnen. Dies schließt nicht nur Kunst und Literatur ein, sondern auch Lebensformen, die Grundrechte des Menschen, Wertsysteme, Traditionen und Glaubensrichtungen (UNESCO 1982, hier: DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION 1983: 121).

In dem Zitat wird deutlich, dass zwischen einem engen und einem weiten Kulturbegriff unterschieden wird. Die engere Benutzung des Begriffes meint Beschäftigungen im privaten oder öffentlichen Raum, wie beispielsweise Musikhören, selbst Musizieren, Oper- oder Theaterbesuche, Lesen, Malerei und Kunst, Museumsbesuche, Tanzen oder Kinobesuche (vgl. MOEBIUS 2009: 19). Die alltagstheoretische Verwendung des Begriffes Kultur kommt häufig zur Anwendung, wenn zwischen einer wie auch immer definierten Hochkultur und differenzierend dazu einer Alltags- oder Populärkultur unterschieden wird.

Keine der aufgeführten Sichtweisen (anthropologisch, ethnologisch, soziologisch) hat in ihrer Verwendung des Kulturbegriffes – ob nun weit oder eng gefasst – ein „prioritäres Deutungsrecht“ (FUCHS 2013/2012: 4), sodass die unterschiedlichen Diskurstraditionen ein Nebeneinander eines breiten Spektrums von Ansätzen hervorgebracht haben. RECKWITZ unterscheidet in einer Typologie „vier sozialtheoretisch wirkungsmächtige Versionen dessen, was ‚Kultur‘ bedeuten kann“ (RECKWITZ 2000: 64f.):

- den normativen Kulturbegriff (vgl. Cicero bis Simmel)
- den totalitätsorientierten Kulturbegriff (vgl. Herder)
- den differenztheoretischen Kulturbegriff (vgl. Parson)
- den bedeutungs- und wissensorientierten Kulturbegriff (vgl. Cassirer)

RECKWITZ gibt zu bedenken, dass die „Anschlußfähigkeit dieser Konzeptionen für die modernen ‚Kulturtheorien‘ [beträchtlich] divergiert“. Ausgehend vom Kulturbegriff, wie er sich im 19. Jahrhundert im deutschen Idealismus für das Bürgertum entwickelte, umfasst der *normative Kulturbegriff* ästhetische Phänomene, Objekte und Praktiken, die in einer Gesellschaft besonders hochgeschätzt werden. In diesem Verständnis ist Kultur „ein Mittel der Unterscheidung der Menschen“ und führt zu einer Einordnung in eine gesellschaftliche Position (FUCHS 2013: 74), wie bereits BOURDIEU (1979) in seiner Schrift „Die feinen Unterschiede“ beschreibt. Dass Kultur ein bewährtes Mittel der Distinktion ist, ist auch durch Begrifflichkeiten wie „Hochkultur“ und ein darin anerkannter Kanon ästhetischer Werke und Künstler auszumachen, die dementsprechend kenntnisreich rezipiert werden sollten, wenn jemand als anerkannter Teil einer an Hochkultur interessierten Gesellschaft gelten mag.

In Anlehnung an die beschriebene – mit Stigmatisierung und Diskriminierung einhergehende – defizitorientierte Sicht auf Menschen mit geistiger Behinderung scheinen diese als Adressaten und Publikum kultureller Praktiken und Angebote im Sinne des normativen Verständnisses ausgeschlossen zu sein. Da Kultur in dieser Bedeutung „nichts Wertfreies, rein Deskriptives dar[stellt]“ (RECKWITZ 2000: 65), lässt sie sich dahingehend instrumentalisieren, Exklusionsmechanismen zu bestätigen und Menschen auszugrenzen, die ein literarisches Gesamtwerk nicht gelesen, einer musikalischen Darbietung in der Staatsoper nicht beigewohnt und die Ausstellungen großer Kunstmuseen nicht besucht haben. Betont SIMMEL (1996) in seinem normativen Verständnis des Kulturbegriffs besonders die stark ausdifferenzierte und undurchschaubare Komplexität kultureller Güter in Zeiten der Moderne, erscheint eine reflektierte Auseinandersetzung mit Kultur in ihrer „quantitative[n] Unbeschränktheit [und] ihre[r] numerische[n] Grenzenlosigkeit“ (SCHÄFER 2018) für Menschen mit geistiger Behinderung ebenfalls wenig umfassend zugänglich. In seinem Hauptwerk „Tragödie der Kultur“ (1911) stellt SIMMEL den Dualismus der Kultur heraus und unterscheidet zwischen den von Menschen produzierten Gebilden (Kunst, Recht, Religion, Wissenschaft, Technik und gesellschaftliche Normen) als „Gebilde des objektiven Geistes“ und einem sie rezipierenden Subjekt. Kultur ist für SIMMEL auf die Kultivierung des Subjekts bezogen, das sich durch ein reflektiertes Verhalten zu dieser vervollkommen kann (vgl. SIMMEL 1996: 186). Die größte Herausforderung sieht SIMMEL im Anwachsen der objektiven Kultur und einer damit einhergehenden Steigerung des Entwicklungstempos, dem das Subjekt immer weniger gewachsen sei (SIMMEL 1996: 414 f.). Das mag auf Menschen mit geistiger Behinderung in einem noch höheren Maße zutreffen, sodass Kultur „für die Persönlichkeit der subjektiven Seele, die nicht mehr in der Lage ist, sie sich in ihrer ganzen Komplexität anzueignen, bedeutungslos“ (RECKWITZ 2000: 70) bleiben muss. Damit bestätigt sich die eingangs formulierte Hypothese „Menschen mit geistiger Behinderung sind in vielen Bereichen von der Teilhabe am kulturellen Leben ausgeschlossen“, wenn diesem ein normatives Kulturverständnis zugrunde liegt. Das Maß der Exklusion korreliert mit der gesellschaftlichen Bereitschaft, den defizitorientierten Blick auf Menschen mit geistiger Behinderung zugunsten eines Ansatzes aufzugeben, dem die Idee zugrunde liegt, Stärken und Kompetenzen der Personen zu fördern und zu unterstützen.

Der *totalitätsorientierte Kulturbegriff* sieht – anders als der normative Kulturbegriff – von ästhetischen Wertungen ab, indem er „die Gesamtheit der Denk-, Handlungs- und Wahrnehmungsmuster von Kollektiven in den Mittelpunkt rückt“ (NÜNNING 2009). Was eine Kultur ausmacht, ist in diesem Verständnis zeitlich und regional begrenzt und wird jeweils von der Gesellschaft bestimmt. Eine Kultur beschreibt unterschiedliche Lebensweisen in der Welt. Die Gesamtheit dieser Lebensweisen mit ihren Werten und Normen, technischen Entwicklungen und künstlerischen Objekten, Religion bzw.

Glaubensrichtungen und Verhaltensmustern des Zusammenlebens macht eine Gemeinschaft zu einer Kultur (vgl. ERMERT 2009). Damit meint der Begriff Kultur in diesem Sinne „sämtliche verbreiteten Glaubens-, Lebens- und Wissensformen, die sich Menschen im Zuge der Sozialisation aneignen und durch die sich eine Gesellschaft von anderen unterscheidet“ (NÜNNING 2009). Dies entspricht einem weitestgehend humanistisch-pädagogischen und klassischen Konzept von Kultur, welches Künste, Religion und Bildung umfasst und analog zum ethnologischen und soziologischen Kulturbegriff zu sehen ist. Bezeichnet Kultur im totalitätsorientierten Verständnis nach HERDER „keine ausgezeichnete Lebensform mehr, sondern die spezifische Lebensform eines Kollektivs in einer historischen Epoche“ (RECKWITZ 2000: 72) entspricht das in einem hohen Maße dem Inklusionsgedanken. Heterogenität wird innerhalb eines Kollektivs vorausgesetzt und anerkannt. Unterschiedlichkeiten und Vielfalt bilden eine umfassende Kultur, die sich wertneutral und nicht hierarchisierend gegenüber dem Kollektiv verhält. Eine Differenz ergibt sich also nicht aus einer mit Zugangsmechanismen versehenen Kultur und einer daran teilhabenden oder davon ausgeschlossenen Gesellschaft; die Gesellschaft ist *a priori* die Kultur, die sie gestaltet, prägt, lebt und wahrnimmt. Das Prinzip der Separation greift ausschließlich im Vergleich zu historisch spezifischen Lebensweisen anderer sozialer Gruppen. Als Beispiel sei hier angeführt, dass die Proklamation der Teilhabe als Menschenrecht durch die UN-BRK existenzieller Bestandteil der Kultur zu Beginn des 21. Jahrhunderts ist und sich damit grundlegend von der Kultur der nationalsozialistischen Gewaltherrschaft des 20. Jahrhunderts abgrenzt. Die sehr konträren Beispiele machen deutlich, dass der Umgang mit Menschen mit Behinderungen und damit sie selbst entscheidend auf die Kultur der jeweiligen historisch spezifischen Lebensweise gewirkt haben, so also stets Teil der Kultur waren und im Sinne eines totalitätsorientierten Kulturbegriffs immer sein werden.

Die Aussage „Menschen mit Behinderungen sind in vielen Bereichen von der Teilhabe am kulturellen Leben ausgeschlossen“, muss im totalitätsorientierten Verständnis von Kultur dementsprechend relativiert werden. Prägen Zugangsschranken zur kulturellen Teilhabe die gesellschaftliche Wirklichkeit, muss sie auch als Kultur, in der Abgrenzungs- und Exklusionsprozesse existieren, wahrgenommen werden. Nehmen Menschen mit geistiger Behinderung nicht an kulturellen Angeboten teil, werden sie damit Teil einer Kultur, in der sie ausgegrenzt und exkludiert werden.

Anders als der totalitätsorientierte Kulturbegriff beschränkt sich der *differenztheoretische Kulturbegriff* auf „das enge Feld der Kunst, der Bildung, der Wissenschaft und sonstiger intellektueller Aktivitäten“ (RECKWITZ 2004: 6). Gemäß der Systemtheorie kommt Kultur im Strukturfunktionalismus zweifach vor: einmal als kulturelles System von Wertorientierungen innerhalb eines sozialen Systems und ein-

mal als ein Teilsystem der Gesellschaft, das neben anderen Bereichen wie Ökonomie, Politik, Religion etc. existiert und „zum Bestand der modernen Gesellschaft bestimmte funktionale Leistungen erbringt“ (RECKWITZ 2004: 6). Diese Ausführungen sind dem von PARSONS entwickelten systemtheoretischen Modell des AGIL-Schemas entnommen, das die Grundfunktionen, die ein jedes System zur Selbsterhaltung erfüllen muss, systematisch beschreibt. Nach PARSONS muss jedes existierende System vier Funktionen erfüllen, um seine Existenz erhalten zu können:

- **Adaptation** (Anpassung): die Fähigkeit eines Systems, auf die sich verändernden äußeren Bedingungen zu reagieren, sich anzupassen.
- **Goal Attainment** (Zielverfolgung): die Fähigkeit eines Systems, Ziele zu definieren und zu verfolgen.
- **Integration** (Eingliederung): die Fähigkeit eines Systems, Kohäsion (Zusammenhalt) und Inklusion (Einschluss) herzustellen und abzusichern.
- **Latency** bzw. **Latent Pattern Maintenance** (Aufrechterhaltung): die Fähigkeit eines Systems, grundlegende Strukturen und Wertmuster aufrechtzuerhalten.

Um die vier Funktionen wahrnehmen zu können, bildet ein System spezifische Subsysteme aus, die die jeweilige Aufgabe erfüllen. Das Verhaltenssystem (adaptation), das auf Bedürfnisse, das persönliche System (goal attainment), das auf Motive, das soziale System (integration), das auf soziale Rollen und das kulturelle System (latency), das auf Wertvorstellungen basiert. Auch jedes dieser vier Subsysteme unterliegt dem AGIL-Schema und lässt sich wiederum in die vier Grundfunktionen zerlegen. Im Falle des sozialen Systems sind dies folgende vier Komponenten:

- Wirtschaftssystem (adaptation),
- politische System (goal attainment),
- Gemeinwesen(-system) (integration),
- kulturelle System (latency).

PARSON ordnet dem sozial-kulturellen Teilsystem in erster Linie die religiösen und Bildungsinstitutionen sowie Kunst und Wissenschaft zu. Wichtig ist, dass im Unterschied zum normativen Kulturbegriff Kultur im differenztheoretischen Verständnis eine Alltags-, Massen- und Populärkultur äquivalent zur Hochkultur einbezieht. Die Gleichsetzung der Hoch- mit einer so zu benennenden ‚Volks- oder Massenkultur‘ weist den differenztheoretischen Kulturbegriff als wertneutral aus. Auf die Behindertenpädagogik bezogen, ließe sich der differenztheoretische Kulturbegriff – und so auch PARSONS kulturelles Subsystem – als das beschreiben, was in der UN-BRK „kulturelles Leben“ (UN-BRK, Artikel 30) ge-

nannt wird. Fordern die Vertragsstaaten in Artikel 30, Absatz 1 UN-BRK die Anerkennung des Rechtes von Menschen mit Behinderungen, gleichberechtigt mit anderen am kulturellen Leben teilzuhaben, meinen sie damit den Zugang zu kulturellen Materialien in zugänglichen Formaten, den Zugang zu Fernsehprogrammen, Filmen, Theatervorstellungen und anderen kulturellen Aktivitäten sowie den Zugang zu Orten kultureller Darbietung oder Dienstleistungen. Gleichzeitig beschreibt Artikel 30, Absatz 2 die staatliche Pflicht, geeignete Maßnahmen zu treffen, um es Menschen mit Behinderungen zu ermöglichen, ihr kreatives, künstlerisches und intellektuelles Potenzial zu entfalten und zu nutzen. Umfassend legt RECKWITZ dar (2000: 82), dass die empirische Kulturtheorie den Kulturbegriff mit dem differenztheoretischen Ansatz „für eine Fülle von Einzelstudien handhabbar gemacht hat“. So ließe sich auch die Frage, inwiefern Menschen mit geistiger Behinderung gemäß den Grundsätzen und Forderungen der UN-BRK als Kulturproduzenten oder -konsumenten anerkannt werden, auf der Basis des differenztheoretischen Ansatzes wissenschaftlich erörtern. Die pauschale Äußerung „Menschen mit Behinderungen sind in vielen Bereichen von der Teilhabe am kulturellen Leben ausgeschlossen“, würde demnach nicht grundlegend infrage gestellt. Vielmehr bietet dieser Ansatz die Möglichkeit, nach den Gründen nicht gelingender Teilhabeprozesse oder konkreten Hindernissen bei der Inanspruchnahme von kulturellen Angeboten von Menschen mit Behinderung zu fragen. Zu nennen wären hier beispielsweise die Teilhabeberichte der Bundesregierung (2013; 2016) über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen.

Lässt sich dem totalitätsorientierten Kulturbegriff vorwerfen, er sei zu diffus, weil er die Gesamtheit aller menschlichen Denk-, Handlungs- und Wahrnehmungsmuster unter dem Begriff der Kultur subsumiert, fokussiert ein *bedeutungs- und wissensorientierter Kulturbegriff* einen angestrebten Sinn, indem „sich die Handelnden ihre Wirklichkeit als bedeutungsvoll erschaffen und in Form von Wissensordnungen ihr Handeln ermöglichen und einschränken“ (RECKWITZ 2000: 84). Damit ist der bedeutungs- und wissensorientierte Ansatz semiotisch und stark konstruktivistisch geprägt. Kultur ist dementsprechend mehr als die Sitten, Gebräuche und Traditionen einer Gesellschaft; es ist vor allem das geteilte Wissen, innerhalb einer Gemeinschaft zu agieren. Kultur kennzeichnet sich damit durch das Wissen über die Dinge, die jemand tut, und die Erfahrung, die Handlungen interpretieren zu können. „Demzufolge wird Kultur als der von Menschen erzeugte Gesamtkomplex von Vorstellungen, Denkformen, Empfindungsweisen, Werten und Bedeutungen aufgefasst“ (NÜNNING 2009). Die bekanntesten Beispiele für diesen Typus von Kulturbegriff sind das der Kulturanthropologie verpflichtete Verständnis von „Kultur als Text“ (BACHMANN-MEDICK 1996) und das in der Kultursemiotik entwickelte Konzept von „Kultur als Zeichensystem“ (POSNER 2008). Unter Bezugnahme auf einen bedeutungs-, symbol- und wissensorientierten Kulturbegriff entwirft CASSIRER in seiner „Philosophie symbolischer Formen“ (CASSIRER 1923 bis 1929) eine der „wichtigsten metatheoretischen Reflexionen über Kultur

überhaupt“ (GROß-KUNKEL 2017: 87), die bisher jedoch kaum in der Behindertenpädagogik rezipiert worden sei. Sie sei ein „innovativer kulturanthropologischer Deutungsrahmen“ (GROß-KUNKEL 2017: 87), um Teilhabeprozesse von Menschen mit und ohne Behinderungen zu untersuchen. Außerdem „ließe sie sich auch mit Gewinn für das weitergefasste Forschungs- und Praxisfeld der kulturellen Teilhabe in der Behindertenpädagogik produktiv machen“ (GROß-KUNKEL 2017: 87). Dieser Aufforderung folgend, ist zunächst zu fragen, ob Menschen mit geistiger Behinderung dem Bild eines *animal symbolicum* entsprechen, wie ihn CASSIRER als zentrale Figur seiner Kulturphilosophie beschrieben hat. Der Begriff betont die typisch menschliche Fähigkeit, Symbole hervorzubringen und in einer Welt der Symbole zu denken und zu leben. In seinem Hauptwerk „Philosophie der symbolischen Formen“ und vor allem in seinem anthropologischen Spätwerk „Versuch über den Menschen“ (1944) erläutert CASSIRER den Begriff des *animal symbolicum*: Der Mensch lebt nicht in einer rein physischen Umwelt, sondern in einem „symbolischen Universum“ (CASSIRER 2007: 50), das sich aus Sprache, Kunst, Religion und anderen Bereichen kulturellen Wirkens konstituiert. Als *animal rationale* verstanden, tritt der Mensch mit diesem Universum in Kontakt, indem er die ihm innewohnenden Symbolsysteme nutzt. Dies kann durch eine Sprache der Begriffe, der Logik oder der Wissenschaft erfolgen, aber auch durch eine Sprache des Gefühls. Im Ursprung drückt Sprache nicht Gedanken und Ideen aus, sondern Gefühle und Affekte (vgl. CASSIRER 2007: 48). In Anlehnung an das Schema des Reiz-Reaktions-Funktionskreises VON UEXKÜLL fragt CASSIRER ebenfalls nach dem Verhältnis von Reiz und Reaktion und ergänzt es um das Verbindungsglied der Symbole: „ein vom Menschen geschaffenes artifizielles Bezugssystem von Erfahrung, das unseren Weltbezug, unser Wahrnehmen und Handeln, immer schon mitbestimmt, indem es das, was wir erfahren, mit Bedeutung ausstattet, in Sinneszusammenhänge rückt, Sinn stiftet, etwas als etwas erkennbar macht“ (GROß-KUNKEL 2017: 88f.). Eben dieser Ansatz lässt sich, wie von GROß-KUNKEL (2017: 87) angeregt, als „innovativer kulturanthropologischer Deutungsrahmen“ heranziehen, um die eingangs formulierte Hypothese „Menschen mit geistiger Behinderung sind in vielen Bereichen von der Teilhabe am kulturellen Leben ausgeschlossen“ im Sinne des bedeutungs- und wissensorientierten Kulturbegriffs zu widerlegen. Wird Kultur nach NÜNNING (2009) „als der von Menschen erzeugte Gesamtkomplex von Vorstellungen, Denkformen, Empfindungsweisen, Werten und Bedeutungen aufgefasst“, agieren auch Menschen mit geistiger Behinderung als *animal rationale* und verhalten sich ihrem Symbolsystem entsprechend innerhalb eines Reiz-Reaktions-Funktionskreises. Dazu zählen auch unbewusste Prozesse individueller Informations- und Wahrnehmungsverarbeitung (Perzeption), die im Bewusstsein des Informationsempfängers Vorstellungsbilder (*images*) von wahrgenommenen Teilaspekten der Wirklichkeit entstehen lassen. Zu fragen wäre beispielsweise, wie Gegenstände in der Wahrnehmung konstruiert wer-

den und welches Verhalten daran anschließt. Der Prozess der Perzeption bewirkt, dass die von außen kommenden Informationen im Erkenntnisssystem des Informationsempfängers unwillentlich in einer bestimmten Weise strukturiert und eingeordnet werden. Unter Perzeption dürfen aber nicht nur Vorgänge des Auffassens, Erkennens und Beurteilens, also die gedankliche Verarbeitung des Wahrgenommenen, subsumiert werden, was als Apperzeption oder gar Kognition bezeichnet würde. Die Perzeption im weiteren Sinne umfasst auch unbewusste und emotionale Vorgänge des Empfindens. Auf diese These wird in Kapitel 3.2.2 eingegangen.

Zusammenfassend lässt sich für die Typologie der Kulturbegriffe von RECKWITZ sagen, dass die kritische Sichtweise auf ein elitäres Verständnis von Kultur, wie es die normative Sichtweise beschreibt, und die Forderung nach einer Ausweitung des Kulturbegriffs, wie sie im totalitätsorientierten, im differenztheoretischen und im bedeutungs- und wissensorientierten Sinne erfolgt ist, zu einer „Entprivilegierung der sogenannten hohen Kultur“ (BÖHME et al. 2000: 108) führen, was einem inklusiven Kulturverständnis entgegenkommen würde, wie es auch die UN-BRK fordert. Die Partizipation von Menschen mit Behinderungen an diesem Prozess hat deshalb eine so große Bedeutung, weil Kultur „im Kontext geschichtlicher Entwicklungslinien [steht], deren Fortschreibung sie zugleich mitprägt“ (ENQUETE-KOMMISSION 2007: 44). Die der Präambel des Schlussberichtes der ENQUETE-KOMMISSION „Kultur in Deutschland“ (2007) entnommene Aussage betont das Wirkungsgeflecht zwischen einem Individuum, der Gesellschaft und der beides umfassenden und gleichermaßen von beidem geprägten Kultur bezogen auf Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft.

Kunst und Kultur formen und markieren die Identität eines Gemeinwesens und seiner Mitglieder. Sie stellen den Menschen und seine Wahrnehmung der Welt in den Mittelpunkt und bilden Werte, die für den Einzelnen wie für die Gesellschaft wichtig sind. Kultur ist ein Instrument der reflexiven und gestaltenden Auseinandersetzung des Einzelnen und der Gemeinschaft mit sich und der Umwelt (ENQUETE-KOMMISSION 2007: 44).

Weiter heißt es: „Um der Bedeutung von Kunst und Kultur für Individuum und Gesellschaft gerecht zu werden, bedarf es einer Kulturpolitik, die insbesondere den Prozess der kulturellen Partizipation vorantreibt“ (ENQUETE-KOMMISSION 2007: 49). Von dieser kulturellen Partizipation kann und darf kein Mensch ausgeschlossen werden (vgl. Kap. 1.2.2). Angesichts der Frage, inwieweit ein derartig idealistisches Ansinnen aktuell in die Tat umgesetzt zu werden versucht wird, gilt es, die einzelnen Handlungsfelder im Schlussbericht der ENQUETE-KOMMISSION genauer zu analysieren.

Das Ansinnen des DEUTSCHEN BUNDESTAGES war es, mit dem Bericht eine Bestandsaufnahme zu sämtlichen die Kultur in Deutschland betreffenden Bereichen zu erstellen. In den Jahren 2003 bis 2007 diskutierten zahlreiche Abgeordnete und Sachverständige in überfraktionellen Arbeitsgruppen

Fragen, wie es beispielsweise um die öffentliche und private Kulturfinanzierung steht;⁴⁸ ob der Staat seiner Verantwortung ausreichend nachkomme, Kultur als öffentliches Gut zu finanzieren sowie ob rechtliche und organisatorische Rahmenbedingungen, in denen Kulturorganisationen arbeiten, noch zeitgemäß seien oder wie es um die wirtschaftliche Situation von Kunst- und Kulturschaffenden in Deutschland bestellt sei. Das Gremium solle „Empfehlungen zum Schutz und zur Ausgestaltung der Kulturlandschaft sowie zur weiteren Verbesserung der Situation der Kulturschaffenden erarbeiten“, so die Vorlage vom 1. Juli 2003. Der im Jahr 2007 erschienene Schlussbericht der ENQUETE-KOMMISSION „Kultur in Deutschland“ gilt als das „umfangreichste kulturpolitische Dokument in der Geschichte des Deutschen Bundestages“ (SCHEYTT 2007).⁴⁹ Interessant ist es im Folgenden, den zwischen 2003 und 2007 entstandenen Bericht in Anlehnung an die in Deutschland zeitlich parallel diskutierte und zur Ratifizierung stehende UN-BRK (2006-2009) und ihrer ausführlich beschriebenen Forderungen und Maßnahmen hinsichtlich einer Teilhabe am kulturellen Leben von Menschen mit Behinderungen zu lesen.⁵⁰ So findet sich in dem mehr als 500 Seiten umfassenden Dokument explizit nur zweimal das Wort „Behinderung“.⁵¹ Dies ist insofern überraschend, als die einzelnen Teile des Berichts durchaus auf gesellschaftliche Prozesse wie die „Bedeutung von Kunst und Kultur für das Individuum und für die Gesellschaft“ (ENQUETE-KOMMISSION 2007: 47-50) oder „Kultur als öffentliche und gesellschaftliche Aufgabe“ (ENQUETE-KOMMISSION 2007: 51-90) eingehen. Ist von „Integration“ die Rede, beschreibt das Dokument die kulturelle „Integration von Menschen mit Migrationshintergrund“ (ENQUETE-KOMMISSION 2007: 211), die „Integration von Millionen von Flüchtlingen und Vertriebenen in

⁴⁸ Das 22-köpfige Gremium bestand aus elf Parlamentariern und elf Sachverständigen und stand unter dem Vorsitz von CONNEMANN (CDU/CSU).

⁴⁹ Der umfangreiche – mehr als 500 Seiten Bundestagsdrucksache (16/7000) umfassende – Bericht gliedert sich in die Abschnitte: Präambel, Bedeutung von Kunst und Kultur für Individuum und Gesellschaft, Kultur als öffentliche und gesellschaftliche Aufgabe, öffentliche und private Förderung und Finanzierung von Kunst und Kultur, wirtschaftliche und soziale Lage der Künstler, Kultur- und Kreativwirtschaft, kulturelle Bildung, Kultur in Europa, Kulturstatistik in der Bundesrepublik Deutschland, wobei die Kapitel jeweils so gestaltet sind, dass zunächst die derzeitige Situation (Stand: 2007) dargestellt wird, der eine Problembeschreibung folgt, die schließlich in Handlungsempfehlungen mündet.

⁵⁰ Zu beachten ist bspw. auch, dass nur ein Jahr vor dem Einsetzen der ENQUETE-KOMMISSION „Kultur in Deutschland“ am 1. Mai 2002 das Behindertengleichstellungsgesetz (BGG) in Kraft getreten ist, in dem die Herstellung von Barrierefreiheit im öffentlich-rechtlichen Bereich sowie Zielvereinbarungen von Behindertenverbänden mit privaten Unternehmen zur Herstellung von Barrierefreiheit geregelt werden. Im Jahr 2003 – dem Jahr, in dem die ENQUETE-KOMMISSION „Kultur in Deutschland“ ihre Arbeit aufnahm – fand das „Europäische Jahr der Menschen mit Behinderung“ (EJMB) in allen Mitgliedstaaten der EU statt. Ziel war die Sensibilisierung der Öffentlichkeit für das Recht der Menschen mit Behinderungen auf Nichtdiskriminierung. Und noch während der Arbeitsphase der ENQUETE-KOMMISSION „Kultur in Deutschland“ wurde am 13. Dezember 2006 das Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK) verabschiedet.

⁵¹ Dort heißt es in den Regelungen zum Urheberrecht: „In den §§ 44a ff. UrhG sind die Schranken des Urheberrechts beschrieben. Hier ist aufgeführt, für welche Zwecke Werke genutzt werden können und lediglich ein Vergütungs- und kein Verwertungsanspruch besteht. Schranken bestehen für: [...] Nutzungen durch Menschen mit Behinderungen, [...]“ (ENQUETE-KOMMISSION 2007: 260). An einer weiteren Stelle heißt es: „Musikschulen bieten die Möglichkeit, besondere Zielgruppen (Menschen mit Behinderungen, sozial Benachteiligte, Personen mit Migrationshintergrund) durch gemeinsames Musizieren besser in die Mehrheitsgesellschaft zu integrieren.“ (ENQUETE-KOMMISSION 2007: 389).

die Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland“ (ENQUETE-KOMMISSION 2007: 209) oder die „Integration verschiedener Altersgruppen“ (ENQUETE-KOMMISSION 2007: 136). Der Begriff der „Inklusion“ wird im Dokument überhaupt nicht verwendet. Das mag angesichts des in Kapitel 1.2.1 skizzierten Paradigmenwechsels der Behindertenpolitik in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts verwundern – doch muss festgestellt werden, dass bis zur Ratifizierung der UN-BRK (26. März 2009) und zu den darauffolgend eingeleiteten Maßnahmenpaketen zur Realisierung der Inhalte von Artikel 30 (bspw. der NATIONALE AKTIONSPLAN am 15. Juni 2011) angesichts der kulturellen Entwicklungen im 20. Jahrhundert in Deutschland kaum Berührungspunkte von Kulturinitiativen und Menschen mit Behinderungen auszumachen sind.⁵² Dementsprechend ist es interessant, mit dem Abschlussbericht der ENQUETE-KOMMISSION „Kultur in Deutschland“ die systematische Bestandsaufnahme der deutschen Kulturpolitik im damaligen Untersuchungszeitraum als Grundlage dessen zu betrachten, wie sich der Teilhabebereich „Kultur und Freizeit“ für Menschen mit Behinderungen aktuell darstellt, da der Bericht nach Aussage der Staatsministerin für Kultur und Medien (GRÜTTERS MdB, Stand: Dez. 2017) auch „heute noch hohe Aussagekraft besitzt“ (GRÜTTERS 2017: 35). Denn „auch nach zehn Jahren ist der Abschlussbericht ... eines der wichtigsten Referenzdokumente zur Kulturpolitik in Deutschland“, schreibt ZIMMERMANN (Pressemitteilung Deutscher Kulturrat, 13.12. 2017). SCHEYTT attestiert dem Dokument „auch im Rückblick von zehn Jahren das bedeutsamste Dokument in der Geschichte der Kulturpolitik in Deutschland“ (SCHEYTT 2017: 34) zu sein.

Kunst und Kultur dürfen kein Luxusgut einiger weniger Privilegierter sein. Die Teilhabe aller an der Kultur muss gewährleistet sein, denn sie bedeutet auch Teilhabe an der Gesellschaft. Eine starke Breitenkultur, an der sich jeder aktiv beteiligen kann, ist insofern eine Voraussetzung für ein flächendeckendes Angebot von Kultur für alle und von allen (ENQUETE-KOMMISSION 2007: 8).

Dass sich aus diesem Anspruch ergebende Handeln eines Staates im Bereich Kultur (bildende Kunst, darstellende Kunst, Musik, Literatur) wird als Kulturpolitik bezeichnet.

Denn wenn irgendwer die Freiheit und Würde des Einzelnen diskutiert, einfordert, in aller Widersprüchlichkeit darstellt, die symbolischen Formen bereitstellt, in denen sie überhaupt

⁵² Für die deutsche Kultur lässt sich nach dem Ersten Weltkrieg, insbesondere durch die Entstehung einer neuen Museumskultur (vgl. Kapitel 3.1.3) und eines Kulturstaatsverständnisses in der Weimarer Republik, ein beeindruckender kultureller Aufbruch vermerken. In der Zeit der nationalsozialistischen Gewaltherrschaft der 1930er und 1940er Jahre erfolgte durch die rassistische und antisemitische Kulturpolitik ein unvorstellbarer Niedergang der deutschen Kultur, der ADORNO zu der berühmt gewordenen Äußerung brachte, „nach Auschwitz ein Gedicht zu schreiben, ist barbarisch“ (ADORNO 1951). Die kulturelle Entwicklung der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts war sowohl in der Bundesrepublik Deutschland (BRD) als auch in der Deutschen Demokratischen Republik (DDR), wenn auch unterschiedlich gestaltet, durch die eindeutige Abkehr von der nationalsozialistischen Kulturpolitik geprägt. Während in der BRD ein eigenes Kulturleben und eine eigene kulturelle Infrastruktur weitestgehend frei entwickeln konnte, war beides in der DDR von fehlender Freiheit der Kunst gekennzeichnet, weil in allen künstlerischen Sparten eine formelle und informelle Zensur stattfand. Systembedingte kulturelle Unterschiede zwischen Ost und West sind auch zwei Jahrzehnte nach der Vollendung der deutschen Einheit zum Teil noch wahrnehmbar und treten langsam in den Hintergrund.

gedacht und vor allem erlebt werden können, dann geschieht dies vor allem im Medium der Künste. Durch die Künste werden Individualität und soziale Gebundenheit thematisiert. Damit wirken die Künste weit über die Sphäre der künstlerischen Kommunikation in die Gesellschaft und prägen deren menschliche Sinn- und Zwecksetzung. Und deshalb bedarf es einer Kulturpolitik, die sich als Gesellschaftspolitik versteht und daher Kunst und Kultur ermöglicht, verteidigt und mitgestaltet (ENQUETE-KOMMISSION 2007: 50).

In Deutschland ist die Kulturpolitik in erster Linie Aufgabe der Bundesländer, die ihre Kulturpolitik in der Kultusministerkonferenz koordinieren.⁵³ Kulturpolitik lässt sich in fünf Hauptbereiche gliedern, die teilweise selbst wieder als eigenständige Politikfelder definiert werden:

- Bildung
- Wissenschaft
- Kunst und Kulturgüter
- Religionspolitik
- Medienpolitik

Als eine der prägenden Forschungseinrichtungen zur Kulturpolitik in Deutschland etablierte sich in den letzten Jahren das Institut für Kulturpolitik der Kulturpolitischen Gesellschaft, ein anwendungsbezogenes außeruniversitäres Forschungsinstitut. Im Grundsatzprogramm wurde im September 2012 einstimmig beschlossen, dass „[e]ine auf dem Bürgerrecht Kultur basierende Kulturpolitik ... dem Prinzip der Inklusion verpflichtet [ist]“ (KULTURPOLITISCHE GESELLSCHAFT 2019).

Die der deutschen Kulturpolitik zugrundeliegende Definition von Kultur entspricht weitestgehend den bisher aufgeführten Betrachtungen (vgl. Kap. 2.2.1). In den aufgeführten Definitionen ist jedoch überwiegend die Rede von einer „Gemeinschaft“, einer „(sozialen) Gruppe“ oder der „Gesellschaft“; Kultur wird also immer im Verständnis eines Kollektivs definiert. „Der Kulturbegriff verleitet dazu, Kulturen zu stark als homogene Gemeinschaften wahrzunehmen und ihre interne Heterogenität zu vernachlässigen“ (NÜNNING 2009). Das widerspricht aber dem Prinzip der Inklusion, dem sich die Kulturpolitische Gesellschaft gemäß ihrem Grundsatzprogramm verpflichtet fühlt. Im Sinne funktionierender Inklusionsprozesse gilt es, die Belange eines jeden Menschen als Individuum wahrzunehmen, seine Bedürfnislage zu kennen und dahingehend zielgruppenspezifische Angebote zu entwickeln. Daher ist es bemerkenswert, dass, obwohl es im Schlussbericht der ENQUETE-KOMMISSION um die „Kultur in Deutschland“ und damit die Bestandsaufnahme einer kulturell vermeintlich zu fassenden homogenen Gemeinschaft geht, auch auf Bedeutung von Kunst und Kultur für das Individuum eingegangen wird.

Kultur beeinflusst das Leben der Menschen. Im Handeln des Einzelnen und im Wirken der

⁵³ In diesem Kontext wird von der Kulturhoheit der Länder gesprochen.

gesellschaftlichen Institutionen manifestiert sich Kultur durch Symbolbildungen, humane Werte und soziale Standards, die den Alltag erkennbar prägen. In der Kultur seiner Gemeinschaft findet jeder Mensch vielfältige Möglichkeiten vor, sich mit dieser zu identifizieren: Die Zugehörigkeit zu einer Kultur ermöglicht nicht zuletzt Lebensqualität und Sinnorientierung. Kunst und Kultur sowie die Teilnahme am kulturellen Leben, ferner die durch die Teilnahme am sozialen Leben vermittelten und damit verflochtenen sozialen Erfahrungen nähren und entwickeln bei den Individuen die handlungsleitenden Vorstellungen vom guten und gelingenden Leben (ENQUETE-KOMMISSION 2007: 47 f.).

Durch dieses Zitat wird deutlich, wie wichtig die „Teilnahme am kulturellen Leben“ für jeden einzelnen Menschen ist, um ein qualitätsvolles, sinnorientiertes Leben innerhalb einer sozialen Gemeinschaft zu führen. So heißt es auch im Programm der Kulturpolitischen Gesellschaft (1998):

[Kulturpolitik] soll die in der Individualisierung angelegten Möglichkeiten persönlicher Freiheit im Sinne von Selbstentfaltung und Selbstverwirklichung unterstützen. Notwendig ist dafür eine plurale Kulturpolitik, die sich darum bemüht, das soziale und kulturelle Kapital aller Menschen zu stärken und ihm Anerkennung zu verschaffen (KULTURPOLITISCHE GESELLSCHAFT).

Es gehört zu einer demokratischen Gesellschaft, jedem Menschen den Zugang zur Kultur zu ermöglichen und ihn an der Gestaltung kultureller Prozesse aktiv ausführend oder konsumierend und rezipierend teilhaben zu lassen. Damit ergibt sich die Konklusion, dass die Teilhabe an Kultur ein Menschenrecht ist.

2.2.2 Kulturelle Teilhabe als Menschenrecht

„Jeder hat das Recht, am kulturellen Leben der Gemeinschaft frei teilzunehmen, sich an den Künsten zu erfreuen und am wissenschaftlichen Fortschritt und dessen Errungenschaften teilzuhaben“ (AEMR 1948, Artikel 27). Wird gemäß der Erklärung der Allgemeinen Menschenrechte⁵⁴ davon ausgegangen, dass die uneingeschränkte Teilhabe an der Gesellschaft ein Menschenrecht ist, haben Menschen mit Behinderung in allen Lebensbereichen die gleichen Rechte wie Menschen ohne Behinderung. Dies umfasst ein Recht auf Bildung, Arbeit, freie Wahl des Wohnortes, Art der Lebensführung und damit einhergehend auch das Recht auf Teilhabe an Kultur- und Freizeitangeboten. Ähnliches formuliert auch das beschriebene Normalisierungsprinzip (vgl. Kap. 1.2.1.1).

Zwar gibt es kein explizites Menschenrecht auf kulturelle Teilhabe; die in Kapitel 1.3 aufgeführten Gesetzestexte implizieren aber auch immer die rechtliche Forderung, Kultur jedem Mitglied der Gesellschaft zugänglich zu machen.

⁵⁴ Resolution 217 A (III) der Generalversammlung der Vereinten Nationen (10. Dezember 1948). Auch bekannt unter: Deklaration der Menschenrechte, UN-Menschenrechtscharta oder Charta der Menschenrechte

In Artikel 15 des UN-Sozialpaktes (*International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights*, Sozialpakt, ICESCR) heißt es:

- (1) Die Vertragsstaaten erkennen das Recht eines jeden an,
 - (a) am kulturellen Leben teilzunehmen;
 - (b) an den Errungenschaften des wissenschaftlichen Fortschritts und seiner Anwendung teilzuhaben;
 - (c) den Schutz der geistigen und materiellen Interessen zu genießen, die ihm als Urheber von Werken der Wissenschaft, Literatur oder Kunst erwachsen (Artikel 15 Absatz 1 ICESCR).

Auch im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland wird nicht explizit von einem Recht kulturelle Teilhabe gesprochen, doch lassen sich die bereits erwähnten Grundrechte gemäß Artikel 1 („Die Würde des Menschen ist unantastbar.“) in die Richtung deuten, diese Anspruchsrechte unter dem hochgradig aufgeladenen Begriff der Menschenwürde zu subsumieren (vgl. MAIHOFER 1967). Zudem ist in fast allen Länderverfassungen das Recht auf Förderung der Kultur und der kulturellen Teilhabe gesichert.

Hinsichtlich der Lebenslage von Menschen mit einer Behinderung hat sich die Bundesrepublik Deutschland im Rahmen der Völkergemeinschaft dahingehend verpflichtet, das Recht eines jeden Menschen, am kulturellen Leben teilzunehmen, anzuerkennen. Die in Artikel 30 UN-BRK getroffene Regelung wiederholt und bekräftigt die Regelungen aus Artikel 15 UN-Sozialpakt und Artikel 27 AEMR. Zur Verwirklichung des Rechts auf die „Teilhabe am kulturellen Leben sowie an Erholung, Freizeit und Sport“ verpflichten sich die Vertragsstaaten zu geeigneten Maßnahmen, die den Zugang zu kulturellen Materialien in zugänglichen Formaten, zu Fernsehprogrammen, Filmen, Theatervorstellungen und anderen kulturellen Aktivitäten sowie zu Orten kultureller Darbietung oder Dienstleistungen sicherstellen sollen (vgl. Artikel 30, Absatz 1 UN-BRK). Kunst und Kultur sollen sich für Menschen mit Behinderungen ohne Hindernisse erschließen lassen. Ergänzend beschreibt Artikel 30 Absatz 2 UN-BRK die staatliche Pflicht, geeignete Maßnahmen zu treffen, um es Menschen mit Behinderungen zu ermöglichen, „ihr kreatives, künstlerisches und intellektuelles Potenzial zu entfalten und zu nutzen, nicht nur für sich selbst, sondern auch zur Bereicherung der Gesellschaft“. Im Einklang mit dem Völkerrecht soll durch Artikel 30 Absatz 3 sichergestellt werden, „dass Gesetze zum Schutz von Rechten des geistigen Eigentums keine ungerechtfertigte oder diskriminierende Barriere für den Zugang von Menschen mit Behinderungen zu kulturellem Material darstellen“. Menschen mit Behinderung haben darüber hinaus nach Artikel 30 Absatz 4 „gleichberechtigt mit anderen Anspruch auf Anerkennung und Unterstützung ihrer spezifischen kulturellen und sprachlichen Identität, einschließlich der Gebärdensprachen und der Gehörlosenkultur“. Für

Menschen mit einer Hörbehinderung geht damit die Anerkennung der deutschen Gebärdensprache als eigenständige Sprache einher. Das ist dahingehend wichtig, dass die Gewährleistung eines gleichberechtigten Zugangs zu medialen Angeboten oftmals eine der Grundvoraussetzungen für die Teilhabe von Menschen mit Behinderungen am kulturellen Leben darstellt.⁵⁵ In Artikel 30 Absatz 5 UN-BRK verpflichten sich die Vertragsstaaten dazu, geeignete Maßnahmen für Menschen mit Behinderungen zu treffen, „um die gleichberechtigte Teilnahme an Erholungs-, Freizeit- und Sportaktivitäten zu ermöglichen.“ Dazu zählen bspw. die Teilnahme am Breitensport, die Möglichkeit behinderungsspezifische Sport- und Erholungsaktivitäten mit anderen zu organisieren, die Sicherstellung des Zugangs zu Sport-, Erholungs- und Tourismusstätten, die Sicherstellung, dass Kinder gleichberechtigt mit anderen Kindern an Spiel-, Erholungs-, Freizeit- und Sportaktivitäten teilnehmen, sowie die Gewährleistung, dass Menschen mit einer Behinderung Zugang zu Dienstleistungen der Organisatoren von Erholungs-, Tourismus-, Freizeit- und Sportaktivitäten haben (vgl. Artikel 30 Absatz 5 a-e).

Darüber hinaus wird in Deutschland durch das Bereitstellen von Hilfen zur Teilhabe am gemeinschaftlichen und kulturellen Leben, wie es SGB IX vorsieht, der Zugang von Menschen mit einer Behinderung zu kulturellen Darbietungen sichergestellt. Nach § 78 SGB IX können Menschen mit Behinderungen u. a. Hilfen zum Besuch von Veranstaltungen wie Theater- oder Museumsbesuche gewährt werden. Insoweit kommen bei Vorliegen aller Voraussetzungen beispielsweise die Übernahme der Kosten für die Eintrittskarten oder auch für eine Begleitperson in Betracht.

Zur selbstbestimmten und eigenständigen Bewältigung des Alltages einschließlich der Tagesstrukturierung werden Leistungen für Assistenz erbracht. Sie umfassen insbesondere Leistungen für die allgemeinen Erledigungen des Alltags ..., die Teilhabe am gemeinschaftlichen und kulturellen Leben, die Freizeitgestaltung einschließlich sportlicher Aktivitäten ... (§ 78 Absatz 1 BTHG).

2.2.3 „Kultur für Alle“

In der Diskussion um eine kulturelle Teilhabe aller Menschen an allen kulturell relevanten Gesellschaftsbereichen darf aber nicht außer Acht gelassen werden, dass „Kultur [einerseits] zur individuellen und kollektiven Identitätsbildung bei[trägt]; andererseits die für Kulturen kennzeichnenden Standardisierungen des Denkens, Fühlens und Handelns oft mit einer Ausgrenzung des Anderen einher[gehen]“ (NÜNNING 2009). Dieser Tatsache soll im Folgenden nachgegangen werden, um zu verstehen, warum HOFFMANNS Forderung nach einer „Kultur für Alle“ in den 1970er Jahren als revolutionärer Auftrag einer neuen Kulturpolitik verstanden wurde und sich der Fonds Soziokultur

⁵⁵ Damit ergänzt Artikel 30 der UN-BRK die Regelung zum Informationszugang.

e.V. in Kooperation mit der Kulturstiftung des Bundes und der Kulturpolitischen Gesellschaft auf dem europäischen Kongress „Shortcut Europe“ (2010) im Kontext der Kulturhauptstadt Europas „Ruhr 2010“ fragte, inwieweit diese „demokratische Vision“ (SIEVERS et al. 2009: 31) eingelöst wurde oder ob es weiterhin eine „Utopie“ (SIEVERS et al. 2009: 31) sei. Kulturpolitisch hat sich in den vergangenen Jahrzehnten einiges getan. Noch Im Jahr 1979 hieß es:

Jeder Bürger muß grundsätzlich in die Lage versetzt werden, Angebote in allen Sparten und mit allen Spezialisierungsgraden wahrzunehmen, und zwar mit zeitlichem Aufwand und einer finanziellen Beteiligung, die so bemessen sein muß, daß keine einkommensspezifischen Schranken errichtet werden ... (HOFFMANN 1979: 11 f.)

Beispielhaft seien im Kontext dieser Arbeit die Anzahl der Museen genannt, die sich von 2.000 auf über 6.000 erhöht hat (vgl. SCHEYTT & SIEVERS 2010: 30).⁵⁶ Die Frage ist jedoch, ob mit einem quantitativen Anstieg der kulturellen Institutionen oder Angebote auch das Versprechen der Teilhabegerechtigkeit eingelöst wurde. SCHEYTT und SIEVERS (2010: 30) stellen die Frage: „Wie inklusiv ist das öffentlich finanzierte Kulturangebot heute?“ und beantworten sie mit der Aussage:

Die Ergebnisse der Kulturforschung sind ernüchternd. Das Verteilungsmuster der kulturellen Teilhabe hat sich offensichtlich in den letzten Jahrzehnten kaum verändert. Noch immer bleibt die Hälfte der Menschen von den öffentlich finanzierten Kulturangeboten ausgeschlossen und nur 5-10 % der Bevölkerung bilden den verlässlichen Kern der Vielnutzer, um den sich immer mehr Anbieter bemühen und für die immer mehr und immer exklusivere Angebote auf öffentliche Kosten zur Verfügung gestellt wurden (SCHEYTT & SIEVERS 2010: 30).

Ungeachtet des rechtlichen Anspruches eines jeden Menschen auf Kultur geht damit eben nicht automatisch eine gleichberechtigte Teilhabe aller Menschen an kulturellen Angeboten einher. Kultur ist nach BOURDIEU „kein harmloses Konzept eines harmonischen Miteinanders, sondern gelegentlich konfliktreiches Aufeinandertreffen unterschiedlicher Milieus und Lebensstile“ (FUCHS 2012: 67). Auch BÖHME konstatiert, dass es „zur Eigenart von Kultur selbst gehört: daß sie nach innen hin integrativ, nach außen hin hierarchisch und ausgrenzend funktionier[t]“ (BÖHME 1996: 59).

Unabhängig davon, ob man Kultur als Kommunikation, als Gebrauchsweisen von symbolischen Elementen, als Ebene von Normen und Werten oder als lebensweltliche Praxis bestimmt – man kommt nicht daran vorbei, daß es gerade die kulturellen Prozesse und deren emergente Institutionen (wie die Wissenschaften, die Medien) sind, die soziale Beziehungen als Machtbeziehungen codieren und aufgrund ihrer polemogenen Effekte desintegrierend wirken. Kultur ist, wie Klaus Eder resümiert, ‚ein Entzweigungsmechanismus‘ (BÖHME 1996: 66).

Diesem „Entzweigungsmechanismus“ unterlag auch der Personenkreis von Menschen mit geistiger Behinderung, der lange Zeit nicht als Kulturpublikum wahrgenommen wurde. Bezugnehmend auf

⁵⁶ Ähnliche Zahlen und Entwicklungen ließen sich für Theater, Konzerte, Festivals, soziokulturelle Zentren, Jugendkunstschulen usw. nachweisen.

HOFFMANNS Ansprüche muss auch zehn Jahre nach der Ratifizierung der UN-BRK die ernüchternde Bilanz gezogen werden, dass Menschen mit geistiger Behinderung noch immer nicht „in die Lage versetzt werden, Angebote in allen Sparten und mit allen Spezialisierungsgraden wahrzunehmen“ (HOFFMANN 1979: 11).

„Demokratisierung der Kultur“ – verstanden als Abbau von Barrieren beim Zugang zum kulturellen Leben, verbunden mit Kultureller Bildung als konstitutivem Element der Sozialisation, war die Essenz der „Kultur für alle“ (HOFFMANN & KRAMER 2012: 301).

Ein niederschwelliger Zugang zu diversen kulturellen Angeboten bedeutet jedoch nicht, dass Kultur *per se* die Funktion einer sozialen Integration übernimmt, wie es zum Teil in den soziologischen Theorien PARSONS anklängt. PARSONS betrachtet Kultur nicht nur als Wissensmuster, sondern lädt den Kulturbegriff mit der Aufgabe der Schaffung sozialer Ordnung auf. Aufgrund seiner Annahme – eine gemeinsame Kultur sichere gesellschaftlichen Zusammenhalt – geriet seine Sozialtheorie in die Kritik.⁵⁷

Noch immer gibt es einen klaren Zusammenhang zwischen Bildung, Sozialstatus und kultureller Beteiligung. (...) Der Zusammenhang von sozialer Exklusion und kultureller Ausschließung verfestigt sich und dies – relativ gesehen – paradoxer Weise umso mehr, je mehr Angebote geschaffen werden, weil die Erfahrung zeigt, dass Intensivnutzer eher bereit sind, neue Angebote zusätzlich wahrzunehmen als Nichtnutzer überhaupt den Zugang zur Kultur finden. Vor allem die Bildung ist nach wie vor eine entscheidende Voraussetzung für kulturelle Partizipation. Das Kulturpublikum ist ein Abiturpublikum. Bei den jungen Menschen finden sich fast nur noch Gymnasiasten unter den Besuchern von Theatern, Konzerten und Museen, also den Einrichtungen der Hochkultur (SCHEYTT & SIEVERS 2010: 30f.).

Im Bewusstsein dieser geht die ENQUETE-KOMMISSION explizit darauf ein und misst den Wert einer gesellschaftlichen Entwicklung daran, dass möglichst viele Menschen in den kulturellen Diskurs einbezogen werden:

In der Sphäre der Kultur findet die ständige Selbstreflexion der Gesellschaft über ihre Werte und Standards statt. Deswegen ist es nicht nur für die Individuen und ihre Lebensqualität, sondern auch für die Entwicklung der Gesellschaft wichtig, dass möglichst viele Menschen in jenen kulturellen Diskurs einbezogen werden, der mit dem Medium der Künste stattfindet. Das ist der Hintergrund von Programmen wie „Kultur für alle“ und „Bürgerrecht Kultur“, aber auch die Legitimation von „Kultur von allen“ als aktiver Teilnahme möglichst breiter Bevölkerungsgruppen am kulturellen Leben (ENQUETE-KOMMISSION 2007: 49).

Inwiefern der Anspruch in solch einer kulturellen Praxis aller realisiert wird, zeigt die Kulturstatistik der Bundesrepublik Deutschland. „Statistische Daten zum kulturellen Leben in Deutschland stellen eine unverzichtbare Grundlage für kulturpolitische Entscheidungen dar“ (ENQUETE-KOMMISSION 2007: 433).

⁵⁷ Vgl. dazu: Wrong (1961); Garfinkel (1967); Gouldner (1974); Dimaggio & Powell (1991); Joas & Knöbl (2004: 72) beschrieben in Dallinger (2009: 75-141).

Sowohl hinsichtlich einer Darstellung der kulturellen Infrastruktur als auch im Hinblick auf die Rolle der Kultur als Standortfaktor erachteten es die Mitglieder der ENQUETE-KOMMISSION „Kultur in Deutschland“ für erforderlich, „kulturspezifische Daten auf einheitlicher methodischer Grundlage zu erheben bzw. die vorhandenen Datenbasen im Rahmen von Metamodellen zusammenzuführen“ (ENQUETE-KOMMISSION 2007: 433).⁵⁸ Als Ergebnis dessen ist festzuhalten,

dass Deutschland im Vergleich zu anderen europäischen Staaten über vergleichsweise differenzierte kulturstatistische Daten verfügt⁵⁹, [allerdings sind die] empirischen Befunde ... nicht kongruent, wissenschaftlich nur begrenzt aussagefähig und damit politisch nur partiell nutzbar. (...) Obwohl sich der Kultursektor – und damit auch seine statistische Erfassung – in hohem Maße heterogen darstellt, ließen sich nach Meinung eigens vom Statistischen Bundesamt einbestellter Gutachter die vorhandenen Daten [jedoch] im Rahmen von Metaanalysen nutzbar machen (ENQUETE-KOMMISSION 2007: 433).

Um „langfristige und perspektivische Aussagen über Stand und Potenziale des kulturellen Lebens“ (ENQUETE-KOMMISSION 2007: 435) in Deutschland treffen zu können, beschloss die ENQUETE-KOMMISSION als Ergebnis der geführten Diskussionen, dass eine vereinheitlichte Kulturstatistik durch das Statistische Bundesamt geplant und erstellt werden sollte, die in Absprache mit den Ländern eine fachliche Begleitung durch ein sachverständiges Gremium (ARBEITSKREIS KULTURSTATISTIK⁶⁰) erfährt. Eine vereinheitlichte Kulturstatistik sollte folgende Gesichtspunkte erfassen:

- Darstellung der öffentlichen und privaten kulturellen Infrastruktur,
- Darstellung der kulturellen Aktivitäten der Bevölkerung,
- Darstellung der Finanzierung – insbesondere der Förderung von Kultur,
- Darstellung der Möglichkeiten der Teilhabe an Kultur,
- Bereitstellung von Informationen in bereichsspezifischer und regionaler Gliederung,
- Darstellung von Strukturveränderungen und

⁵⁸ Aufgrund der Komplexität der Materie wurde auf eine eigenständige Erhebung von Daten durch die Kommission verzichtet und eine externe Begutachtung präferiert. Mit der Begutachtung wurde das STATISTISCHE BUNDESAMT beauftragt, dessen Studie im Dezember 2004 der Kommission vorgelegt wurde (vgl. Gutachten des STATISTISCHEN BUNDESAMTES „Methodenkritische Analyse von Basisstatistiken zum Kulturbereich und Fragen zu einem Anforderungsprofil an eine bundeseinheitliche Kulturstatistik für die Bundesrepublik Deutschland.“ vom 26.11. 2004. Kommissionsdrucksache 15/247a).

⁵⁹ Im Rahmen dieser Arbeit ist es wichtig zu erwähnen, dass zum statistischen Basismaterial, das von den kulturellen Fachverbänden und -organisationen zur Verfügung gestellt wurde, auch die die Museumsstatistik des „Instituts für Museumskunde“ für Museen und Ausstellungshäuser in Deutschland zählte (vgl. <https://www.smb.museum/museen-und-einrichtungen/institut-fuer-museumsforschung/aufgaben/museumsstatistik.html>. (letzter Zugriff: 24.09.2018).

⁶⁰ Der ARBEITSKREIS KULTURSTATISTIK setzt sich aus Vertreterinnen und Vertretern der Beauftragten der Bundesregierung für Kultur und Medien, des Deutschen Städtetags, des Hessischen Ministeriums für Wissenschaft und Kunst, des Hessischen Statistischen Landesamtes, der Kultusministerkonferenz, des Ministeriums für Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Brandenburg, des Niedersächsischen Ministeriums für Wissenschaft und Kultur sowie des Statistischen Bundesamtes zusammen. Den Vorsitz hatte bis Anfang 2018 das Hessische Ministerium für Wissenschaft und Kunst inne. Derzeit wird der Arbeitskreis vom Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Brandenburg geführt (Stand: September 2018).

- Beachtung internationaler Anforderungen zur Bereitstellung von Kulturdaten.

Seit 2014 führt das STATISTISCHE BUNDESAMT im Auftrag der Beauftragten der Bundesregierung für Kultur und Medien sowie der Kultusministerkonferenz das Projekt „Bundesweite Kulturstatistik“ durch, um ein kulturstatistisches Berichtssystem aufzubauen. Die angeführten Aspekte werden innerhalb des Projektes spartenweise ausgewertet. In Anlehnung an die Sektionen des DEUTSCHEN KULTURRATS wurden folgende Sparten definiert:

- Musik,
- Museen, Bibliotheken und Archive,
- Baukultur, Denkmalschutz und Denkmalpflege,
- Film und Fernsehen, Hörfunk,
- Soziokultur und kulturelle Bildung,
- Bildende Kunst,
- Darstellende Kunst,
- Literatur und Presse sowie
- Analoge und digitale Spiele.

Im Rahmen des Projektes ist für jede der neun Sparten ein eigener Spartenbericht zu erstellen, der sich an einem bestimmten kulturspartenübergreifenden Merkmalsraster orientiert, innerhalb dessen die Institutionen und Angebote benannt werden, wobei auf die Anzahl, die Art und die Typisierung (öffentlich, privat, intermediär) der Einrichtungen ebenso eingegangen wird wie auf Anzahl (Besuche, Ausleihen), Dauer und Typisierung der Angebote. Unter dem Stichwort der Nutzung werden die Typisierung der Rezipienten, die kulturelle Beteiligung (aktiv/passiv), die Ausstattung sowie die Ausgaben der privaten Haushalte statistisch erfasst. Als weiteres Merkmal wird das Personal gegliedert in Künstler_innen, Kulturschaffende und sonstiges Personal (Selbstständige, Angestellte, Beamte, Ehrenamtliche) beschrieben, abschließend die Finanzen, gegliedert in Ein- und Ausgaben, wobei Eigenmittel des Trägers, Umsatzerlöse und Zuschüsse aus öffentlichen oder sonstigen Bereichen den Personalausgaben, Sachaufwänden und Investitionsausgaben gegenübergestellt werden. Auf den Spartenbericht „Museen, Bibliotheken und Archive“ wird in Kap. 3.1.3 detailliert eingegangen.

Neben den einzelnen Spartenberichten hat das Projekt „Bundesweite Kulturstatistik“ bislang noch zwei spartenübergreifende Publikationen hervorgebracht. Im Bericht „Beschäftigung in Kultur und Kulturwirtschaft“ wird anhand sozioökonomischer und soziodemografischer Merkmale die Bedeu-

tung von Kultur bzw. Kulturwirtschaft für den deutschen Beschäftigungsmarkt untersucht. Die Ergebnisse sind im Rahmen dieser Arbeit jedoch wenig gewinnbringend und finden keine weitere Erwähnung. Anders ist es beim zweiten Querschnittsbericht „Zeitverwendung für Kultur und kulturelle Aktivitäten in Deutschland“. In ihm wurden Daten der *Zeitverwendungserhebung* (ZVE 2012/13) im Hinblick auf die Frage ausgewertet, wie viel Zeit Menschen in Deutschland für die Rezeption von Kultur sowie für eigene kulturelle Aktivitäten aufwenden. Die ARBEITSGRUPPE KULTURSTATISTIK führt in der Datenerhebung zur Erfassung der aufgebrauchten Zeit für kulturelle Aktivitäten die Aussage an, dass die „Teilhabe an Kultur ... für den Einzelnen Inklusion in die Gesellschaft [bedeutet]“. Deshalb sei es von besonderem Interesse, valide Daten über die Art und den zeitlichen Umfang kultureller Aktivitäten zu erhalten. Die erhobenen Daten beschreiben, wie viel Zeit für Kultur und kulturelle Aktivitäten in Deutschland verwendet wird, und weisen damit einerseits auf die Nachfrage nach kulturellen Angeboten sowie deren Nutzung hin, zeigen andererseits aber auch auf, welche Bevölkerungsgruppen besonders an Kultur partizipieren oder sie produzieren und welche weniger. „Eine Untersuchung des Zeitaufwandes für Kultur und kulturelle Aktivitäten kann daher wichtige Erkenntnisse auf diesem bislang wenig in statistischen Daten ausgedrückten Feld liefern.“ (STATISTISCHES BUNDESAMT 2016a).

Die ZVE ist eine freiwillige schriftliche Befragung privater Haushalte in Deutschland, bei der Angaben von mehr als 5.000 Haushalten mit mehr als 11.000 Personen vorliegen. Über das Instrument eines Aktivitätentagebuchs wurde erfragt, welche Aktivitäten aus der Aktivitätenliste kulturelle Tätigkeiten sind. Die von den befragten Personen angegebenen Aktivitäten lassen sich in die Oberbereiche „Soziales Leben und Unterhaltung“, „Hobbys und Spiele“ sowie „Mediennutzung“ einteilen, welche in weitere Unterbereiche zu gliedern sind:

- Kulturelle Veranstaltungen / Einrichtungen (Besuch von Kino, Theater, Konzerten, Musical, Oper, Zoo, Freizeitpark, Kirmes, etc.)
- Künstlerische Tätigkeiten (Visuelle, handwerkliche, darstellende und literarische Kunst und Musizieren)
- Spiele (Computerspiele, Gesellschaftsspiele)
- Lesen (Zeitungen, Zeitschriften, Bücher – auch elektronisch, vorlesen lassen, sonstiges Lesen)
- Fernsehen und Video / DVD schauen
- Radio, Musik- oder andere Tonaufnahmen hören

Die Auswertungen zeigen, dass im Jahr 2013 jede Person pro Woche durchschnittlich 22 ½ Stunden für Kultur und kulturelle Aktivitäten aufwendet. Analog zu den Daten des Freizeitmonitors⁶¹ spielte das Fernsehen (bzw. Video- und DVD Schauen) mit 14 ½ Stunden pro Woche die größte Rolle, wobei hinsichtlich des TV- bzw. DVD- und Video-Konsums keine weiteren Differenzierungen – beispielsweise nach Fernsehsendung oder genutztem Medium, z. B. der verschiedenen Online-Dienste – möglich waren. Die zweitwichtigste kulturelle Tätigkeit war mit einer Zeitspanne von 3 ¾ Stunden wöchentlich das Lesen von Zeitungen, Zeitschriften, Büchern und digitalen Angeboten. Kulturelle Veranstaltungen und Einrichtungen (u. a. Theater, Museum, Kino, Bibliothek) besuchten die Deutschen 1 ½ Stunden pro Woche. Der Kulturproduktion hingegen wurde sehr viel weniger Zeit gewidmet (21 Minuten im Durchschnitt pro Woche). Zu den genannten Tätigkeiten zählen das künstlerische, visuelle oder handwerkliche Gestalten und das Musizieren. Werden also die Kultur produzierenden mit den Kultur rezipierenden Tätigkeiten verglichen, fällt eine deutliche Dominanz der Kulturrezeption auf: 98 % der aufgewendeten Zeit wurde in die Rezeption von Kultur investiert. Auf die Kulturproduktion entfielen hingegen nur 2 % der gesamten für Kultur aufgebrauchten Zeit.

Ergänzend zu den Daten der ZVE sei an dieser Stelle auch die Erhebung des Sozio-oekonomischen Panels (SOEP) erwähnt. Bei Besuchen von kulturellen Veranstaltungen wird im SOEP zwischen zwei Formen kultureller Veranstaltungen unterschieden: den in der Regel öffentlich finanzierten klassischen Kulturveranstaltungen wie Oper, klassische Konzerte, Theater, *Museen*, und Ausstellungen und den in der Regel frei finanzierten populärkulturellen Veranstaltungen wie Kino, Pop-, Jazz-Konzerte sowie Tanzveranstaltungen. Im Rahmen des Zweiten Teilhaberberichts der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen (BMAS 2016) wird deshalb dargestellt, ob Menschen mit und ohne Beeinträchtigungen generell an kulturellen Veranstaltungen teilnehmen. Werden beide Arten kultureller Veranstaltungen zusammengenommen, so besuchen 80 % der Menschen ohne Beeinträchtigungen und 61 % der Menschen mit Beeinträchtigungen kulturelle Veranstaltungen. Angebote der in der Regel öffentlich finanzierten klassischen Kultur (Oper, klassische Konzerte, Theater, *Museen*, Ausstellungen etc.) nehmen 59 % der Menschen ohne Beeinträchtigungen und 50 % der Menschen mit Beeinträchtigungen wahr. Bei diesen kulturellen Angeboten ist der Unterschied zwischen Menschen mit und ohne Beeinträchtigungen verhältnismäßig geringer als bei den überwiegend frei finanzierten Veranstaltungen wie Kino, Jazz-

⁶¹ Ausführungen zum Freizeitmonitor 2018 finden sich im Kapitel 2.3.2.

oder Popkonzerten, Tanzveranstaltungen etc. Diese Veranstaltungen besuchen 71 % der Menschen ohne Beeinträchtigungen und 44 % der Menschen mit Beeinträchtigungen. Menschen mit und ohne Beeinträchtigungen nehmen die beiden verschiedenen Arten kultureller Angebote in unterschiedlichem Ausmaß wahr. Eine Ursache für diese Diskrepanz liegt vermutlich darin, dass ältere Menschen mit erworbenen Beeinträchtigungen ihr Kulturleben eher fortsetzen, während jüngere Menschen mit Beeinträchtigungen von vornherein größere Teilhabeschwierigkeiten haben. Des Weiteren sind öffentlich finanzierte klassische Kulturveranstaltungen eher barrierefrei erreichbar und nutzbar als die in der Regel frei finanzierten populärkulturellen Veranstaltungen.

Im Folgenden sollen die Ergebnisse weiterführend nach diversitäts-spezifischen Aspekten dargestellt werden, um vergleichend dazu auf die Kulturaktivitäten von Menschen mit Behinderungen einzugehen.

a) Geschlecht

Gemäß den Ergebnissen der ZVE wendeten Männer mehr Zeit für Kultur auf als Frauen: Männer knapp 23 ½ Stunden und Frauen 21 ¼ Stunden. Die genaue Differenz betrug zwei Stunden und 18 Minuten wöchentlich. Nach Bereichen untersucht zeigt sich, dass Männer ca. 20 Minuten für künstlerische Tätigkeiten aufbrachten, während es bei den Frauen 22 Minuten waren. Mit Lesen – dazu zählen Zeitung, Zeitschriften, Bücher, Vorlesen lassen und Lesen allgemein – verbrachten Männer im Vergleich weniger Zeit (3 ½ Stunden) als Frauen (knapp 4 Stunden). Anders ist es beim Fernsehen bzw. DVD- und Videoschauen. Damit verbringen Männer 15 Stunden in der Woche, Frauen hingegen nur 13 ¾ Stunden. Das Musikhören sowie das Spielen von Gesellschaftsspielen zeigt nur geringe Unterschiede zwischen den Geschlechtern (Musikhören: Männer 36 Minuten vs. Frauen 27 Minuten; Gesellschaftsspiele: Männer 42 Minuten vs. Frauen 40 Minuten). Digitales Spielen hat über die Jahre an Bedeutung gewonnen, ist aber gleichbleibend eine Männerdomäne: Im Jahr 2013 verwendeten Männer eine Stunde und knapp 50 Minuten für diese Aktivität, während Frauen Computerspielen nur 32 Minuten wöchentlich widmeten. Anzumerken ist folglich, dass sich die Geschlechterdifferenzen im Zeitaufwand für Kultur durch das Fernsehen und durch das Spielen am Computer ergeben. Wird beides nicht in die Analysen einbezogen, zeigt sich, dass Frauen etwas mehr Zeit in Kultur investierten (Frauen: 7 Stunden vs. Männer: 6 Stunden und 4 Minuten).

Im Rahmen vorliegender Arbeit ist der Besuch kultureller Veranstaltungen und Einrichtungen von größtem Interesse: Kino, Theater, Konzert, Musical, Kunstaussstellung, Bibliothek, Ausflug, Zoo, Vergnügungspark und auch *Museum*. Vergleicht man den Zeitaufwand für diese kulturellen Tätigkeiten nach Geschlecht zeigen sich kaum Unterschiede. Männer widmeten dem Besuch kultureller

Veranstaltungen und Einrichtungen 1 ½ Std. pro Woche, Frauen geringfügig mehr mit 1 Stunde 33 Minuten.

Wird wie im SOEP zwischen klassischen kulturellen Veranstaltungen und populärkulturellen Veranstaltungen unterschieden, besuchen Männer – unabhängig von Beeinträchtigungen – seltener klassische Kulturveranstaltungen als Frauen. Allerdings besuchen anteilig weniger Männer und Frauen mit Beeinträchtigungen klassische Kulturveranstaltungen: Zwischen Männern ohne Beeinträchtigungen (56 %) und Männern mit Beeinträchtigungen (48 %) ist ein Unterschied von 8 % zu verzeichnen. Der entsprechende Anteil an Frauen ohne Beeinträchtigungen von 62 % liegt um zehn Prozentpunkte über dem der Frauen mit Beeinträchtigungen (52 %).

b) Alter

Personen ab 65 Jahre wendeten mit 28 ¼ Stunden pro Woche die meiste Zeit für Kultur auf, wobei die Zeit überwiegend auf eine deutlich längere Fernseh- und Lesedauer zurückzuführen ist. Am wenigsten Zeit in Kultur investierten die 25- bis 45-Jährigen (18 ¼ Stunden). Im mittleren Bereich lagen die 12- bis 18-Jährigen mit 24 ½ Stunden.⁶² Gemäß SOEP sind ältere Menschen mit und ohne Beeinträchtigungen interessierter an klassischen Kulturveranstaltungen als jüngere Menschen. So steigt der Anteil derjenigen, welche derartige Veranstaltungen besuchen, von 57 % der 18- bis 49-Jährigen ohne Beeinträchtigungen kontinuierlich an und beträgt bei den 65- bis 79-Jährigen ohne Beeinträchtigungen 66 %. Für die Menschen mit Beeinträchtigungen zeigt sich der gleiche Alterseffekt, allerdings liegt der Anteil derjenigen von ihnen, die klassische Kulturveranstaltungen besuchen, in jeder Altersgruppe um zehn Prozentpunkte niedriger als bei den Menschen ohne Beeinträchtigungen. Hochaltrige (80 Jahre und älter) besuchen seltener kulturelle Veranstaltungen; bei den Hochaltrigen ohne Beeinträchtigungen sind dies 47 % und bei denen mit Beeinträchtigungen ein Drittel (33 %).

c) Bildungsstand

Der Bildungsstand wurde nach der *ISCED International Standard Classification of Education*)⁶³ definiert. Die Ergebnisse zeigen, dass Personen mit geringer Bildung die meiste Zeit für Kultur

⁶² Der Vollständigkeit halber sei erwähnt, dass sich der Zeitaufwand für Kultur mit Einbezug des Fernsehens zu Gunsten der Ältesten der Bevölkerung darstellte. Wird das Fernsehen nicht in die Untersuchung aufgenommen, wiesen die jüngsten Personen (10 bis 12 Jahre) die höchsten Zeitressourcen für Kultur auf. Wöchentlich ebenfalls viel Zeit investierten die 12- bis 18-Jährigen. Am wenigsten Zeit für Kultur war bei den 25- bis 45-Jährigen zu sehen. Die über 65-Jährigen brachten etwas mehr als 10 ½ Stunden für Kultur auf, wenn man den Zeitaufwand ohne den TV-Konsum betrachtet.

⁶³ Die Einteilung umfasst: keine oder niedrige Bildung, mittlere Bildung, hohe Bildung.

aufwenden (26 ½ Stunden pro Woche), wobei sich die Differenzen aufgrund einer längeren Fernsehdauer erklären lassen.

d) Grad der Behinderung

Während die ZVE nicht nach einer Beeinträchtigung oder dem Grad einer Behinderung fragt, lassen sich diese Daten über das SOEP erfassen. Der Anteil der Menschen mit einem Grad der Behinderung (GdB) unter 50, die klassischen Kulturveranstaltungen besuchen, liegt mit 58 % in etwa auf dem Niveau der Menschen ohne Beeinträchtigungen (59 %). Bei den Menschen mit einem GdB von 50 bis 80 liegt er mit einem Anteil in Höhe von 51 % in etwa auf dem Niveau der Menschen mit Beeinträchtigungen (50 %). Dagegen besucht nur gut ein Drittel (36 %) der Menschen mit einem GdB von 90 oder 100 klassische kulturelle Veranstaltungen; dieser Anteil liegt in etwa auf gleicher Höhe wie der der Hochaltrigen mit Beeinträchtigungen.

Werden die erhobenen Daten auf den Personenkreis von Menschen mit geistiger Behinderung bezogen, ist es interessant, auch Daten aus der Zeit *vor* der Ratifizierung der UN-BRK vergleichend heranzuziehen, um ggf. auf die kulturellen Teilhabeprozesse in Gang setzende Wirkung der beschlossenen Maßnahmenpakete zu schließen. Ein Vergleich der Jahre 1991/92 und 2001/02 gemäß ZVE zeigt jedoch, dass weder zwischen diesen beiden Erhebungszeiträumen noch zu den Daten der aktuellen Studie ein signifikantes Wachstum der Zeitverwendung für kulturelle Teilhabe zu erkennen ist. Dieser Befund ist für EHLING (2005: 95) dahingehend überraschend, „als sich die Voraussetzungen für kulturelle Partizipation ... in den letzten Jahrzehnten erheblich verbessert haben.“

Die Ausweitung des öffentlichen Kulturangebotes im Zuge der Neuen Kulturpolitik der letzten drei Jahrzehnte, die Konkurrenz der privaten Anbieter im Freizeit- und Kulturbereich und vor allem die Aufmerksamkeit, die die (digitalen) Medien an sich binden, haben eine neue Situation geschaffen: Die Wahlmöglichkeiten der potenziellen Kulturnutzer sind enorm gestiegen. Die Folge ist, dass das Interesse an Kultur nicht nur vermehrt, sondern auch geteilt und auf die verschiedensten privaten und öffentlichen Offerten der Freizeitgestaltung neu verteilt wird (SIEVERS et al 2009: 32).

Damit scheint sich auch für den Kulturbereich ein Problem zu ergeben, welches die Freizeitforschung mit Begriffen wie „Optionslast“ (GIESECKE 1983: 124) bereits seit mehreren Jahrzehnten im Rahmen einer Freizeitpädagogik diskutiert (vgl. dazu Kap. 2.3.2).

2.2.4 Kulturelle Bildung bei Menschen mit geistiger Behinderung

Wurden vorangehend die beiden gesellschaftlichen Teilhabebereiche Bildung und Kultur beschrieben, werden beide nun folgend unter dem Oberbegriff der kulturellen Bildung erörtert. „Der Begriff

der ‚Kulturellen Bildung‘ führt mit ‚Kultur‘ und ‚Bildung‘ zwei der komplexesten Begriffe der deutschen Sprache zusammen“ (FUCHS & LIEBAU 2012: 28). Im UNESCO-Leitfaden für kulturelle Bildung (Lissabon 2006, Seoul 2010) werden Kunst und Kultur als „unerlässliche Bestandteile einer umfassenden Bildung“ beschrieben, die als Menschenrecht anerkannt werden müssen (DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION 2007: 3).

Im pädagogischen Handeln sollen Möglichkeiten geschaffen werden, dass Menschen zu einer Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt angeregt werden und dadurch Bildung ermöglicht wird. HEIDENREICH (2010) sieht „in der ‚Suche‘ nach dem Umgang mit der Welt den eigentlichen Zusammenhang von ‚Kultur‘ und ‚Bildung‘“.

Beide Begriffe sind innerhalb der bildungstheoretischen Diskussion eng verwoben, wobei beschrieben wird, dass bereits die grundsätzliche Möglichkeit des Menschen, an der Kultur teilzuhaben, in die er hineingeboren ist, seine grundsätzliche Bildungsfähigkeit begründet (BERNASCONI 2016: 170).

Neben der Pädagogik befassen sich auch die Disziplinen Psychologie, Soziologie, Geschichte, Ethnologie und Philosophie mit diesen Begriffen und den damit verbundenen Sachverhalten.

Dazu kommt, dass beide Begriffe auch als alltägliche Deutungsmuster verwendet werden und in ihrer Geschichte als politische Kampfbegriffe verwendet wurden. Daher sind abschließende, für alle konsensfähige begriffliche Definitionen nicht zu erwarten; Bildung und Kultur bleiben relativ offene Containerbegriffe, die je kontextbezogen präzisiert werden müssen (FUCHS & LIEBAU 2012: 28).

Ausgehend von der von ERMERT (2009) formulierten These, dass „kulturelle Bildung Bildung zur kulturellen Teilhabe und somit ein notwendiger Bestandteil von Allgemeinbildung“ sei, gilt es im Folgenden, den Begriff der Teilhabe (vgl. Kap. 1.2.2) um den der kulturellen Bildung zu ergänzen. Durch kulturelle Bildung wird die Persönlichkeitsentwicklung gestärkt (vgl. SCHERZ-SCHADE 2009). Sie unterstützt die Entdeckung eigener Talente sowie die Wahrnehmungsfähigkeit und Meinungsbildung (SCHERZ-SCHADE 2009). Der Erwerb von kulturellen Kompetenzen und die kulturelle Bildung beschreiben einen Lernprozess, bei dem sich das Individuum mit sich selbst, seiner Umwelt und der Gesellschaft, in der es lebt, „im Medium der Künste und ihrer Hervorbringungen“ auseinandersetzt (ERMERT 2009). Zudem hat kulturelle Bildung eine soziale Funktion, da sie Menschen miteinander verbindet. Dieser „Lern- und Auseinandersetzungsprozess des Menschen mit sich, seiner Umwelt und der Gesellschaft im Medium ihrer Künste und ihrer Hervorbringungen“ (ERMERT 2009) kann formell in dafür bestimmten Institutionen oder informell im öffentlichen oder privaten Bereich stattfinden.

Analog zu Artikel 26 der Erklärung der Allgemeinen Menschenrechte (1948), in der es heißt: „Jeder Mensch hat das Recht auf Bildung“, lässt sich auch kulturelle Bildung als ein grundlegendes Menschenrecht bezeichnen, wie es die UNESCO u. a. auf der Zweiten Weltkonferenz⁶⁴ in Seoul zur kulturellen Bildung (2010) mit folgenden drei Kernzielen formulierte:

- „Sicherstellung der Verfügbarkeit kultureller Bildung als grundlegendem und nachhaltigem Bestandteil von Bildung;
- Sicherstellung der hohen Qualität von Aktivitäten und Programmen im Rahmen der kulturellen Bildung, deren Konzeption und Vermittlung;
- Prinzipien und Praktiken der kulturellen Bildung sollen verstärkt dazu beitragen, die sozialen Aufgaben und kulturellen Herausforderungen überall auf der Welt zu bewältigen“ (DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION).

Der Diskurs um kulturelle Bildung wird in Deutschland analog zum Diskurs um den komplexen Allgemeinbildungsbegriff geführt. Beschreibt man kulturelle Bildung in Anlehnung an das aufklärerische Bildungsideal, so ist darunter ein „perfekter Ansatz zur Vermittlung basaler persönlicher und sozialer Kompetenzen zu sehen. Kommunikationskompetenz, Kooperationskompetenz, Empathie, Verantwortung, Verlässlichkeit etc. bilden in dieser Sicht als ökonomisch und sozial nützliche Qualifikationen das entscheidende Ergebnis“ (LIEBAU 2015: 117f.). Im humanistischen Verständnis geht es bei der kulturellen Bildung um „musikalische, bildende, literarische, theatralische Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten und die entsprechenden Reflexionskompetenzen“ (LIEBAU 2015: 118). Offensichtlich „romantischen Mustern“ (LIEBAU 2015: 118) folgt der Ansatz, dass kulturelle Bildung der Persönlichkeitsentwicklung dient. „Die Künste eröffnen Erfahrungen mit Kontinenz und Emergenz; sie lehren, wie man in einer widersprüchlichen und unübersichtlichen Welt (über-)leben und dabei auch mit eigenen inneren Widersprüchen umzugehen lernen kann“ (LIEBAU 2015: 118). Diese Sichtweise vertritt auch die ENQUETE-KOMMISSION, wenn es heißt: „Bei der kulturellen Bildung geht es um den ganzen Menschen, um die Bildung seiner Persönlichkeit, um Emotionen und Kreativität. Ohne kulturelle Bildung fehlt ein Schlüssel zu wahrer Teilhabe“ (ENQUETE KOMMISSION 2007: 8).

⁶⁴ 2006 fand in Lissabon erstmals eine von der UNESCO initiierte Weltkonferenz „*Arts Education*“. In der daraus entstandenen Lissabon *Road Map* heißt es u. a.: „Das Bewusstsein um kulturelle Praktiken und Kunstformen und das Wissen darüber stärken persönliche und kollektive Identitäten und Werte und tragen zum Schutz und zur Förderung von kultureller Vielfalt bei.“ Im Mai 2010 fand die zweite UNESCO-Weltkonferenz zu kultureller Bildung statt. Expert_innen aus 100 Staaten verständigten sich darauf, die Bedeutung kultureller Bildung als Grundlage von Lernen und Forschen neu zu bewerten. Zum Abschluss verabschiedeten sie dazu unter dem Titel *Seoul-Agenda* zehn Entwicklungsziele.

Beginnend im familiären Umfeld gehört gemeinsames Erzählen, Singen, Malen und Bewegen zu den ersten kulturellen Bildungsprozessen. In der Kindheit initiierte Sozialisierungsprozesse determinieren die spätere Freizeitgestaltung und Kulturrezeption. Im Jugendalter sind es gleichaltrige *Peers* und Medien, die über Dispositionen und Vorlieben entscheiden (vgl. LIEBAU 2015: 119). Einfluss nehmen sowohl Geschlechterdifferenzen als auch soziokulturelle und sozioökonomische Faktoren. Neben Familie, Freunden und Medien spielt der non-formale Bildungsbereich eine entscheidende Rolle für die Entwicklung kultureller Bildung. Dazu gehören kulturelle Einrichtungen, wie Theater, *Museen*, Ausstellungen, aber auch Kino, Festivals, etc., die begleitend zu einer Veranstaltung oder einem Angebot auch pädagogische Programme anbieten. Das ist öffentlichen Einrichtungen wie Musik- und Kunstschulen, soziokulturellen Zentren und Volkshochschulen immanent. Auch nicht-kommerziell orientierte Verbände, Vereine und Clubs oder kommerzielle Initiativen bieten in verschiedenen Sparten wie Musik, Tanz, Theater oder Film ehrenamtlich organisierte oder privat finanzierte Programme an, die zur kulturellen Bildung beitragen.⁶⁵

Aber auch formalen Bildungskontexten kommt eine einflussreiche Bedeutung in der kulturellen Bildung zu. Vorlesen, Singen und Malen gehören zum Repertoire der Frühpädagogik. Musik und bildende Kunst sind als Fächer in die Lehrpläne allgemeinbildender Schulen integriert und Literatur ist Teil des Deutschunterrichtes, während Theaterarbeit und Darstellendes Spiel häufig als freiwillige Zusatzangebote gelten.

Das Konzept Kultureller Bildung versteht sich somit nicht nur als (lebenslange) Allgemeinbildung im und durch das Medium künstlerischer und symbolhafter Ausdrucksformen wie Musik, Tanz, Theater, bildende Kunst, Literatur, Architektur etc., sondern zielt eben auch auf kulturelle Teilhabe für alle und die Entwicklung von biografischer Lebenskunst und also ein gutes, humanes Leben ab (REINWAND 2012: 112).

⁶⁵ Weiterführende „Analysen, Standpunkte [und] Konzepte“ (FUCHS et al. 2013) finden sich in dem Sammelband „Kulturelle Bildung für Alle!“ (FUCHS et al. 2013) sowie im Grundlagenwerk „Handbuch Kulturelle Bildung“ (BOCKHORST, REINWAND-WEISS & ZACHARIAS 2012) und können an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt werden.

Nicht unerwähnt bleiben dürfen im Rahmen dieser Arbeit auch die zivilgesellschaftlichen Förderer der inklusiven kulturellen Bildung und Kulturarbeit. KRÖGER; MERKT & SIEVERS (2014) haben ein Netzwerk der Förderer_innen identifiziert, die im Überschneidungsbereich von Kultur und Behinderung tätig sind. Dabei nennen sie explizit die „Aktion Mensch“ als auch die in Deutschland organisierten drei größten Behindertenverbände: die BUNDESVEREINIGUNG LEBENSHILFE E.V., DER DEUTSCHE BLINDEN- UND SEHBEHINDERTENVERBAND E.V. SOWIE DER DEUTSCHE GEHÖRLOSEN-BUND E.V. Als Einrichtungen der kulturellen Bildung nennen sie die BUNDESVEREINIGUNG KULTURELLE KINDER- UND JUGENDBILDUNG E.V. (BKJ), den BUNDESVERBAND JUGENDKUNSTSCHULEN UND KULTURPÄDAGOGISCHE EINRICHTUNGEN E.V. (BJKE), den BUNDESVERBAND MUSEUMSPÄDAGOGIK E.V., die BUNDESVEREINIGUNG SOZIOKULTURELLER ZENTREN E.V., den BUNDESVERBAND FREIER THEATER E.V., den DEUTSCHER BIBLIOTHEKSVERBAND E.V., sowie den VERBAND DEUTSCHER MUSIKSCHULEN E.V. (VDM).

Mit der Forderung einer „Kultur für Alle“ (vgl. Kap. 2.2.3) begannen erste Bemühungen um eine integrative Kulturpolitik.⁶⁶ Oftmals durch persönliche Betroffenheit ausgelöst (z. B. über eigene Kinder mit Behinderung) entstanden mit großem Engagement in „Kulturzentren, Bürgerhäusern, Kunstvereinen, Musikschulen und Bibliotheken, aber auch Kirchenchören, Behindertenwerkstätten und Wohlfahrtseinrichtungen“ (vgl. KRÖGER; MERKT & SIEVERS 2014: 24) Initiativen und Projekte, um Kunst und Kultur für Menschen mit und ohne Behinderungen zu organisieren und anzubieten.⁶⁷ Heute ist von einer großen Vielfalt⁶⁸ auszugehen:

Von der Hörspielproduktion und dem Chorauftritt über die Theaterarbeit und das HipHop-Festival bis ... zum Lesewettbewerb und zur interaktiven Ausstellung ist nahezu alles vertreten, was auch im ‚normalen‘ Kulturbetrieb angeboten wird (vgl. KRÖGER; MERKT & SIEVERS 2014: 25).

Verdeutlicht werden muss auch, dass inklusive kulturelle Bildung und Kulturarbeit „keine Sozialarbeit mit künstlerischen Mitteln“ (KRÖGER; MERKT & SIEVERS 2014: 36) ist. Vielmehr geht es um die Entwicklung und Förderung der kreativen Fähigkeiten sowie der Eigentätigkeit von Menschen mit körperlichen und geistigen Beeinträchtigungen, um im Sinne eines Bildungsprozesses Schlüsselkompetenzen zu erwerben.

2.2.4.1 Schlüsselkompetenzen Kultureller Bildung

Da im weiteren Verlauf der Arbeit beschrieben wird, inwiefern Menschen mit geistiger Behinderung durch kulturelle Teilhabeprozesse Bildungserfahrungen machen, soll im Folgenden der Begriff der Schlüsselkompetenzen einbezogen werden. Wird Bildung im Sinne eines erweiterten Verständnisses nicht mehr über Zertifikate und Abschlüsse, sondern über Kompetenzen definiert, müssen diese klar benannt werden, um sie im Rahmen der empirischen Feldstudie bei den Proband_innen abzufragen.

⁶⁶ Als eines der ersten Projekte ist das „Blaumeier Atelier“ in Bremen zu nennen. „Vor dem Hintergrund der Psychiatrie Enquete der Bundesregierung von 1975 fanden ehemalige Patienten der aufgelösten Bremer Langzeitpsychiatrie Klinik Kloster Blankenburg und junge Absolventen der Universität Oldenburg Anfang der 80er Jahre zusammen, um gemeinsam Theater zu spielen, Masken zu bauen, Musik zu machen und zu malen“ (vgl. KRÖGER; MERKT & SIEVERS 2014: 24).

⁶⁷ Als zentrale Akteure in diesem Feld sind EUCREA in Hamburg (www.eucreea.de) und kuba, das Kompetenzzentrum für Kultur und Bildung im Alter in Remscheid (www.ibk-kubia.de). Neben der Durchführung eigener Veranstaltungen organisieren sie Fachtagungen, betreuen inklusive Kulturprojekte und bieten Fortbildungen für Künstler_innen mit und ohne Behinderungen an. Der Schwerpunkt von kuba liegt dabei weniger auf Inklusion im engeren Sinne, sondern vielmehr auf der Frage, wie Kultur, Bildung und Alter voneinander profitieren können.

⁶⁸ Finanzielle Unterstützung erfahren zahlreiche dieser Projekte durch verschiedenste Programme Kultureller Bildung und Kulturarbeit. Informationen zu den politischen Akteuren in Bund, Ländern, Landschaften bzw. Bezirken und Gemeinden finden sich bei KRÖGER; MERKT & SIEVERS 2014: 30 ff.)

In der Pädagogik geht der Begriff der Kompetenz⁶⁹ u. a. auf KLAFFIS Modell der kritisch-konstruktiven Didaktik zurück. Gemeint sind nicht nur die Fähigkeit und die Fertigkeit, Probleme zu lösen, sondern auch die Bereitschaft, dies tatsächlich zu tun. Wichtig ist, dass Kompetenzen erworben werden müssen und nicht *per se* vorhanden sind. Sie leiten sich von den Anforderungen der Arbeits- und Lebenswelt ab und umfassen emotionale, motivationale und soziale Aspekte, Werthaltungen und Verhaltensdispositionen, wobei kognitive Elemente nicht ausreichend sind. Unter dem Oberbegriff der Handlungskompetenz lassen sich verschiedene Kompetenzen, wie beispielsweise Sach-, Methoden-, Sozial- oder Selbstkompetenz unterscheiden, die unterschiedlich erworben werden können (z. B. formell, nicht-formell, informell; in klassischen Lerninstitutionen wie Schule oder am Arbeitsplatz, allein oder in Gruppen; vgl. KMK 2009: 10f.).⁷⁰ Sach- und Methodenkompetenz befähigen dazu, Sachbereiche urteils- und handlungsfähig verstehen und anwenden zu können. Als Sozialkompetenz wird die Fähigkeit bezeichnet, innerhalb von sozialen, gesellschaftlichen und politisch relevanten Sachbereichen handeln zu können und Selbstkompetenz ist die Fähigkeit, für sich selbstverantwortlich zu agieren (vgl. ROTH 1971: 180).

SCHMIDT (2013: 142) definiert Kompetenz über drei Implikationen:

„dass Kompetenz qua Disposition nicht beobachtbar, sondern nur über Performanzen erschließbar ist, die man auf die Disposition als Ursache zurückführt, womit zugleich die Logik der Kompetenzmessung konstituiert wird. ... dass Kompetenz ein Versprechen auf künftig erwartete erfolgreiche Performanzen darstellt. ... dass Kompetenz als Disposition kognitiver (und eventuell auch sozialer) Systeme nur selbstorganisiert entwickelt und in Performanz umgesetzt werden kann“ (SCHMIDT 2013: 142).

Während unter Kompetenz die Fähigkeit einer Person verstanden wird, eine bestimmte Aufgabe ausführen zu können, bedeutet Performanz die tatsächliche Ausführung dieser Aufgabe. Vorhandene Kompetenzen realisieren sich folglich nie vollständig in Handlungen. NIEKE zieht daraus den Schluss, dass Kompetenzen grundsätzlich nicht gemessen werden können, sondern nur Performanzen (NIEKE 2008: 208). In der Bildungsdiskussion Anfang der 1970er Jahre beschrieb MERTENS mit dem Begriff Schlüsselqualifikationen, Qualifikationen, die das Individuum in die Lage versetzen, mit jeweils neuem Wissen produktiv umzugehen.

⁶⁹ Zum Kompetenzdiskurs vgl.: ERPENBECK 2003; JÜNGER/SCHMIDT 2002; SCHMIDT 2005; VEITH 2003.

⁷⁰ Sachkompetenz beschreibt spezielles Fachwissen, breites Grundlagenwissen und fachspezifische theoretische Kenntnisse, sowie fächerübergreifendes Denken und Allgemeinbildung. Methodenkompetenz zeigt sich in Organisationsfähigkeit, Problemlösungsfähigkeit, in selbstständigem Arbeiten oder der Fähigkeit, vorhandenes Wissen auf neue Probleme anzuwenden. Sozialkompetenz umfasst Kooperationsfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Durchsetzungsvermögen, Konfliktmanagement, Empathie, Teamfähigkeit, etc. und Selbstkompetenz beschreibt die Fähigkeit, konzentriert und diszipliniert zu arbeiten, Verantwortung zu übernehmen, sich auf veränderte Umstände einzustellen, Sorgfalt, Reflexionsfähigkeit, Kreativität, Zeit- oder Selbstmanagement/ -organisation und -motivation.

Schlüsselqualifikationen sind solche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche nicht unmittelbaren und begrenzten Bezug zu bestimmten, disparaten praktischen Tätigkeiten erbringen, sondern vielmehr a) die Eignung für eine große Zahl von Positionen und Funktionen als alternative Optionen zum gleichen Zeitpunkt und b) die Eignung für die Bewältigung einer Sequenz von (meist unvorhersehbaren) Änderungen von Anforderungen im Laufe des Lebens (MERTENS 1974: 207).

Bezieht man den Erwerb von Schlüsselqualifikationen auf den Bereich der kulturellen Bildung, lässt sich der „Kompetenznachweis Kultur. Ein Nachweis von Schlüsselkompetenzen durch kulturelle Bildung“ (KNK)⁷¹ der BUNDESVEREINIGUNG KULTURELLE KINDER- UND JUGENDBILDUNG (BKJ) heranziehen. Ausgegangen wird von der Tatsache, dass Schlüsselkompetenzen eine „wichtige Startbedingung für die Entfaltung der Persönlichkeit, für die Mitgestaltung gesellschaftlicher Prozesse und auch für beruflichen Erfolg“ (TIMMERBERG 2006) sind und dass sie nicht nur in der Schule oder in der Ausbildung, sondern auch in der Freizeit und bei den Angeboten kultureller Bildungsarbeit erworben werden können. Aus diesem Grund hat die BKJ die Klassifizierung von Kompetenzen nach ROTH (1971) um die Bereiche künstlerische und kulturelle Kompetenzen erweitert und kommt auf diese Weise zu folgender Systematik von Schlüsselkompetenzen:

- Selbstkompetenzen, wie z. B. Selbststeuerungsfähigkeit, Belastbarkeit, Eigeninitiative, Entscheidungsfähigkeit und Flexibilität.
- Sozialkompetenzen, wie z. B. Einfühlungsvermögen, Teamfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit und Kritikfähigkeit, erweitert um: künstlerische und kulturelle Kompetenzen.
- Methodenkompetenzen, wie z. B. Lernfähigkeit, Organisationsfähigkeit, Problemlösefähigkeit, Reflexionsfähigkeit und Medienkompetenz (erweitert um allgemeine künstlerische Kompetenzen im Handlungsfeld kultureller Bildungsarbeit).

Die Ergänzung beschreibt die BKJ als logische Konsequenz bei ihren Bestrebungen, ein Nachweisverfahren für die Bildungswirkungen non-formaler Bildung zu entwickeln. Offensichtlich geworden sei eine starke strukturelle Ähnlichkeit in der Logik der Begriffe Schlüsselkompetenzen und kulturelle Bildung (FUCHS 2006: 9). Wie einleitend beschrieben, geht die kulturelle Bildung in ihrem

⁷¹ „Der Kompetenznachweis Kultur (KNK) ist ein Bildungspass, der an Jugendliche zwischen zwölf und 27 Jahren vergeben wird, die aktiv an Angeboten Kultureller Bildung teilgenommen haben. Er hat die Funktion, ihre personalen, sozialen, methodischen und künstlerischen Kompetenzen zu dokumentieren, transparent zu machen und anzuerkennen. Damit gehört der Kompetenznachweis Kultur zu den standardisierten partizipativen Verfahren, informell und nicht formal erworbene Kompetenzen zu erfassen“ (SCHORN & TIMMERBERG 2012: 958). Der KNK ist ein auf den Prinzipien Beschreibung, Beobachtung, Reflexion und Dialog beruhendes Nachweisverfahren zur Erfassung von Schlüsselkompetenzen, die in außerschulischen Projekten der Kinder- und Jugendkulturarbeit erworben werden können, und zugleich ein „Nachweis der Wirkung kultureller Bildungsarbeit am Beispiel einzelner, individueller Kompetenznachweise“ (TIMMERBERG 2006: 56).

grundsätzlichen Bildungsverständnis von einer Bildung als Selbstbildung aus und setzt deshalb an der Selbstbestimmung des Individuums an.

Bildung bedeutet, vor allem in der Tradition des Deutschen Idealismus um 1800 und im Kontext Ästhetischer Erziehung/Kultureller Bildung, immer Selbstbildung durch Eigenaktivität, Reflexion und lebenslange aktive Auseinandersetzung des Individuums mit seiner kulturellen und sozialen Umwelt (REINWAND 2012: 96).

So schreibt NIEKE: „Bildung ist in ihrem Ergebnis grundsätzlich unverfügbar, kann nur angeregt und ermöglicht werden, nicht aber zuverlässig hergestellt werden“ (NIEKE 2008: 210). Hier setzt der beschriebene Bildungsbegriff für Menschen mit geistiger Behinderung an. Wenn es um Selbstbestimmung und eine sich daraus ergebende Selbstbildung geht, dürfen Menschen mit geistiger Behinderung nicht ausgeschlossen, sondern sollen vielmehr dazu ermutigt und angeregt werden, durch die Teilhabe an kulturellen Bildungsprozessen u. a. den Erwerb von Schlüsselkompetenzen anzustreben.

2.2.4.2 Handlungsprinzipien Kultureller Bildung für Menschen mit geistiger Behinderung

Kulturelle Bildung ermöglicht mehr Teilhabe am gesellschaftlichen Leben. Ziel inklusionspädagogischen Handelns ist es, Wege zu finden, Menschen mit geistiger Behinderung Zugänge zur kulturellen Bildung zu ermöglichen.

Allen Konzepten Kultureller Bildung liegen Vorstellungen vom Menschen ... zugrunde. Dabei hat es die Kulturelle Bildung wie die Pädagogik insgesamt immer mit der Differenz von Sein und Sollen, der Differenz zwischen der Wahrnehmung eines empirisch-tatsächlichen Zustandes und der Bestimmung von Veränderungszielen (und dem Versuch, diese Ziele zu erreichen) zu tun. Pädagogische Menschenbilder reflektieren genau diese Differenzen. Daher bildet die Auseinandersetzung mit ihnen eine grundlegende Bedingung jeglicher wissenschaftlich aufgeklärteren Pädagogik (LIEBAU 2013: 29).

In einer alltagstheoretischen Perspektive⁷² auf Behinderung existiert häufig ein explizites und nahezu immer ein implizites Menschenbild von Menschen mit geistiger Behinderung, welches in den

⁷² „Der Begriff Behinderung ist aus alltagstheoretischen Kontexten geläufig, [... um] physische oder psychische Eigenschaften oder soziale Verhaltensformen, die als ‚anders‘ bzw. ‚normabweichend‘ angesehen werden“ (SASSE & MOSER 2016: 138) zu beschreiben. Oftmals geht die Wahrnehmung der Normabweichung im Alltagsleben mit einer Stigmatisierung einher, „weil Schädigungen und Beeinträchtigungen den behinderten Menschen als ‚anders‘ erscheinen lassen und die Gesellschaft wiederum auf Anderssein, auf Abweichungen von der Norm mit Abwertung und Diskriminierung reagiert.“ (FORNEFELD 2013: 23). Unabhängig von diesen negativen Assoziationen ist jedoch zunächst grundlegend festzulegen, dass ‚Behinderung‘ ein gebräuchlicher Terminus der Alltagsrealität ist. „Wir kennen Behinderte aus dem täglichen Leben“, schreibt auch BLEIDICK (1998: 7). BACH (2001: 6f.) gibt jedoch zu bedenken, dass sowohl bei Laien als auch bei informierten Kreisen wie Presse und Medien und sogar im Alltagsverständnis von Fachleuten sehr verschiedenartige Vorstellungen mit dem Wort verbunden werden, die von äußeren Merkmalen, Eigenschaften und Verhaltensweisen über erforderliche Maßnahmen bis hin zu pauschalen Werturteilen reichen. Geprägt seien diese Vorstellungen von subjektiven Erlebnissen, unterschiedlichen Kenntnisständen, Sichtweisen, Denkgewohnheiten, Vorurteilen und manchmal sogar Interessenslagen. LIEBAU spricht in diesem Fall von der „Unausweichlichkeit von Men-

meisten Fällen von der Vorannahme ausgeht, diese Menschen seien im Sinne einer elitären Hochkultur nicht kulturell bildungsfähig.

Das heißt, dass sich eine gelingende kulturelle Bildungspraxis notwendigerweise an den Lebenslagen und biografischen Erfahrungen ihrer Akteure orientieren muss, aber auch Potenziale zur Veränderung und zum Überschreiten von gewohnten Sicht- und Handlungsweisen bieten sollte, um individuelle Entwicklung und damit Bildung zu ermöglichen. Dabei geht es nicht nur um kognitive und intellektuelle Möglichkeiten, Bildungsprozesse sind immer leibgebunden und sinnes- bzw. wahrnehmungsbasiert (REINWAND 2012: 96).

In Anlehnung an die allgemeinen Prinzipien der außerschulischen Jugendarbeit (vgl. 8. Jugendbericht des BMFJFG 1990) sollen im Folgenden pädagogische Handlungsprinzipien vorgestellt werden, die im Zuge einer kulturellen Bildung für Menschen mit geistiger Behinderung zum Tragen kommen könnten.

a) Handlungsorientierung

Die Bereitstellung von ästhetisch-künstlerischen Erfahrungs- und Gestaltungsräumen, wie beispielsweise in einem Museum, die ganzheitliche Zugänge zu einem Thema ermöglichen, ist eine grundlegende Leitlinie kulturpädagogischen Handelns. Für Menschen mit geistiger Behinderung kommt das deshalb zum Tragen, weil sich die handlungsorientierten Prozesse bewusst von rein kognitiven Lerndimensionen abgrenzen. Gleichmaßen betonen sie sensomotorische und affektiv-emotionale Aspekte. Die daraus entstehenden Produkte sind sinnlich fassbarer Ausdruck einer ganzheitlichen und subjektiv bedeutsamen Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit. In den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (1998) für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung heißt es:

„Handlungsorientierung ist durchgängiges Prinzip. Eine isolierte Förderung von Funktionen ohne Einbindung in einen Handlungszusammenhang ist zu vermeiden. Handlungen müssen in aufeinander aufbauenden Schritten gegliedert werden. Aus den Phasen des Handelns ergibt sich eine bestimmte Reihenfolge von Aktivitäten für den Unterricht“ (KMK 1998).

b) Partizipation

In der kulturpädagogischen Praxis gelten Mitbestimmung und -gestaltung als grundlegende Handlungsprinzipien mit dem Ziel der Entwicklung mitverantwortlicher Selbstbestimmung. Partizipatives Vorgehen zeigt sich dadurch, dass die Teilnehmenden in allen Dimensionen kultureller Projektplanung und -durchführung einbezogen sind und auch Projektkorrekturen im Verlauf durch sie möglich

schenbildern“ (LIEBAU 2012: 29). „In ihnen spiegeln sich, in unterschiedlichen Graden der Bewusstheit und der Reflexion, Erfahrungen, Befürchtungen und Hoffnungen nicht nur der Gegenwart, sondern vor allem auch der Vergangenheit. Menschenbilder sind dementsprechend unausweichlich; sie bilden eine wesentliche Grundlage nicht nur allen pädagogischen Handelns, sondern allen Handelns überhaupt, weil sie die Erwartungen strukturieren, die mit Handeln verbunden sind“ (LIEBAU 2013: 29).

werden. Zugrunde liegt eine dialogische Haltung, die die Expertenschaft der Menschen mit geistiger Behinderung für ihr eigenes Leben, für ihre Weltsicht und ihre Empfindungen anerkennt wie auch ernst nimmt. Partizipatorische Prozesse – in denen die Expertenschaft von Menschen mit geistiger Behinderung für beide Seiten gewinnbringend genutzt wird – setzen sich in der kulturellen Praxis vermehrt durch. Das reicht vom Korrekturlesen oder Verfassen von Texten in leichter Sprache bis zur eigenen Ausstellungskonzeption.⁷³

c) Lebensweltorientierung

Mit Lebensweltbezug oder -orientierung ist gemeint, die individuelle Lebenssituation der Menschen mit geistiger Behinderung in den Blick zu nehmen. Im (Förder-)Schulkontext ist damit die Idee verbunden, dass unterrichtliche Themen auf das Lösen realer Probleme im späteren Leben vorbereiten, also nützlich für den Alltag sein sollen. Gerade für Menschen mit geistiger Behinderung sollten auch kulturpädagogische Angebote und Projekte an deren Lebenswirklichkeit anknüpfen. So bekommen sie die Möglichkeit, einem für sie relevanten Alltagsthema in einem künstlerisch-ästhetischen und kulturellen Kontext nachzugehen und das Gesehene oder Erlebte wieder auf ihre Lebenswelt zu beziehen.

d) Erfahrung von Selbstwirksamkeit

Selbstwirksamkeit meint die Überzeugung eines Menschen, in unterschiedlichen Lebenssituationen subjektiv Kontrolle zu erleben und sich kompetent zu fühlen. Für Menschen mit geistiger Behinderung ist die Erfahrung von Selbstwirksamkeit von großer Bedeutung für ihre positive Selbstbewertung. In künstlerisch-ästhetischen Handlungszusammenhängen wird es ihnen ermöglicht, die eigenen Ausdrucksmöglichkeiten und -grenzen zu erkunden und zu erproben, sodass sie sich selbst als Handelnde erleben können, deren individuelles Dazutun von Bedeutung ist.

e) Stärkenorientierung

Die kulturpädagogische Praxis birgt auch oft das Risiko des Nichtverstehens in sich. Menschen mit geistiger Behinderung sollten im Sinne einer Stärkenorientierung stets in den Bereichen gefördert werden, in denen sie bereits Kompetenzen und Fähigkeiten erworben haben, damit an diesen angesetzt und sie die vermeintlichen Grenzen des Handlungsvermögens überschreiten können.

⁷³ Als bedeutsam und herausragend zu nennen ist das partizipative Forschungsprojekt TOUCHDOWN 21, sowie die sich daraus ergebene Ausstellung TOUCHDOWN, die sich als erste Ausstellung dem Down-Syndrom, seiner Geschichte, Gegenwart und Zukunft, mit all seinen Fort- und Rückschritten bis hin zu den aktuellsten Debatten und wissenschaftlichen Erkenntnissen widmete. <https://touchdown21.info/de/seite/6-vermittlung/article/56-touchdown-ausstellung.html> (letzter Zugriff: 02.02.2019). Schon im Entstehungsprozess partizipativ angelegt, waren an der Umsetzung des Ausstellungskonzeptes Menschen mit Down-Syndrom maßgeblich beteiligt.

Diese Form der Anerkennung ermöglicht es Menschen mit geistiger Behinderung, Zutrauen zu sich selbst zu fassen, und ermutigt dazu, neue Herausforderungen – d. h. auch neue Orte oder Inhalte kultureller Praxis – erleben zu wollen.

Ausgehend von der einleitenden Aussage – kulturelle Bildung ermöglicht Teilhabe am gesellschaftlichen Leben – sind durch die Beschreibung pädagogischer Handlungsprinzipien Möglichkeiten angeboten worden, Menschen mit geistiger Behinderung in kulturelle Teilhabeprozesse einzubeziehen: zum einen durch Nutzung eines Kulturangebotes, zum anderen im Sinne einer selbstbestimmten Freizeitgestaltung. Darauf bezogen wird abschließend der gesellschaftliche Teilhabebereich Freizeit eingehender beschrieben und auf den Personenkreis von Menschen mit geistiger Behinderung bezogen.

2.3 Freizeit

Freizeit und Freizeitgestaltung haben für den Menschen in der heutigen Zeit einen großen Stellenwert.⁷⁴

Im Leben der Menschen spielt Freizeit eine immer größere Rolle. Auf seine Freizeit verzichten zu müssen würde unweigerlich mit dem Verlust an persönlich wie sozial spürbarer Lebensqualität einhergehen. Freizeit bestimmt Lebensstile, steuert unsere Work-Life-Balance, sorgt für Anerkennung, bietet Raum für Selbstverwirklichung und definiert den sozialen Status. Freizeit ist zur Selbstverständlichkeit geworden und bestimmt heute eine gesellschaftlich wie wirtschaftlich bedeutsame Domäne. Freizeit ist Ausdruck von Wohlstand und längst zum Anzeiger für soziale Klassenunterschiede und Gradmesser für Armut und Reichtum geworden (MARKOWETZ 2016: 459).

MARKOWETZ geht sowohl auf das Potenzial (u. a. Lebensqualität, Anerkennung, Selbstverwirklichung) als auch auf die Gefahr ein, dass Freizeit stigmatisierende, separierende und negativ beeinflussende Auswirkungen haben kann. Freizeit zeigt auch deutlich die Aussonderung eines Menschen mit Behinderung und verweist damit auf eine nur „ungenügende Teilhabe in ein vielschichtiges Mensch-Umfeld-System“ (MARKOWETZ 2016: 461). Beide Aspekte sollten im Kontext von Menschen mit (geistiger) Behinderung eingehender betrachtet werden. Der Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e.V. (2002) zufolge umfasst

⁷⁴ MARKOWETZ verdeutlicht den Stellenwert und die Bedeutung der Freizeit in unserer heutigen postmodernen Gesellschaft durch die empirischen Studien ZELLMANN'S (2002): „[B]ei einem Lebenszeitbudget von Geburt bis zum Tod von durchschnittlich 700.000 Stunden (100 %) [macht] der Anteil an „freier Zeit“ etwa 369.000 Stunden (53 %) aus[...]. Wir verschlafen 233.000 Stunden (33 %), für die Ausbildung benötigen wir 30.000 Stunden (5 %) und für den Beruf wenden wir 60.000 Stunden (9 %) auf“ (MARKOWETZ 2016: 459).

Freizeit nach allgemeinem Sprachgebrauch die Zeit, die sich von der täglichen Verpflichtungszeit in Ausbildung oder Beruf abgrenzt. Dabei ist sie keineswegs vollkommen „frei“, also unberührt von gesellschaftlichen Einflüssen und individuellen Lebensbedingungen. Allerdings bietet Freizeit in der Regel ein höheres Maß an individuellen Gestaltungsmöglichkeiten als z.B. Schule und Arbeit (BUNDESVEREINIGUNG LEBENSHILFE FÜR MENSCHEN MIT GEISTIGER BEHINDERUNG E.V. 2002).

Der Anspruch auf „Erholung und Freizeit“ (AEMR 1948, Artikel 24) eines jeden Menschen gründet auf der Erklärung der Allgemeinen Menschenrechte. Der große Stellenwert, dem Freizeit heutzutage beigemessen wird, liegt in den „individuellen Gestaltungsmöglichkeiten“ (LEBENSHILFE 2002) begründet. Jeder Mensch hat das Recht, seine Freizeit gemäß seinen Freizeitbedürfnissen selbstbestimmt zu gestalten. „Auch bei Menschen mit geistiger Behinderung sollte sich diese Entwicklung mit entsprechenden Teilhabechancen widerspiegeln“ (STÖPPLER 2017: 155). Allerdings lassen sich – bezogen auf die Gestaltung der Freizeit und die zu befriedigenden Freizeitbedürfnisse – nach wie vor tiefgreifende Benachteiligungen und Einschränkungen für Menschen mit Behinderungen, Beeinträchtigungen, Lernschwierigkeiten, Gesundheitsrisiken, sozialen Benachteiligungen sowie Risiko- und Vulnerabilitätsfaktoren auf deren bio-psycho-soziale Befindlichkeit ausmachen (vgl. MARKOWETZ 2014).

Um die Strukturmerkmale der Freizeitsituationen von Menschen mit geistiger Behinderung und damit einhergehend auf die Leitprinzipien freizeitpädagogischen Handelns in der Förder- und inklusiven Pädagogik einzugehen, soll zunächst einmal der Begriff der Freizeit sowie die Disziplin der Freizeitpädagogik einleitend beschrieben werden. In einer kurzen Darstellung der historischen Entwicklung des Freizeitverhaltens nach dem Zweiten Weltkrieg in Deutschland wird – korrespondierend zur Sozialgeschichte – ein Bezug zum Teilhabebereich Freizeit im Leben von Menschen mit geistiger Behinderung hergestellt und die ihr zugrundeliegende Methodik auf den beschriebenen Personenkreis angewandt.

2.3.1 Begriff, Funktionen und Bedürfnisse

Der moderne Freizeitbegriff lässt sich auf den mittelalterlichen Rechtsbegriff „frey zeyt“ zurückführen. Gemeint ist die „Marktfriedenszeit“, in der dem Bedürfnis nach einer friedlichen Zeit ohne jegliche Gewalt oder Störungen während eines Besuches auf dem Markt nachgegangen wurde (vgl. OPASCHOWSKI 1996: 100). Ab der Reformation und besonders nach der Industrialisierung im Zeitraum vom 16. bis zum 19. Jahrhundert verändert sich der Freizeitbegriff zu dem heutigen Verständnis eines gesellschaftlich relevanten Lebensbereiches, der sich durch eine räumliche und funktionale Trennung von den Tätigkeiten der Arbeit abgrenzt (vgl. NAHRSTEDT 1990). Die Menschen hatten nun das Bedürfnis nach Besinnung im religiösen Kontext sowie nach Ruhe, Erholung

und Privatsphäre in ihrer frei verfügbaren Zeit (vgl. OPASCHOWSKI 1996: 100). Das galt auch für den pädagogischen Bereich. FRANCKE verstand 1714 unter „Freystunde“ die Zeit der Entspannung vom Unterricht oder Studium. Ähnlich beschreibt es FRÖBEL 1823 und meint damit die Zeit, die den Zöglingen seiner Erziehungsanstalt „zur Anwendung nach ihren persönlichen und individuellen Bedürfnissen freigegeben“ war. Die Auffassung, neben der Zeit pädagogischer Erziehung, solle in einem angemessenen Verhältnis auch Zeit für die freie Tätigkeit stehen, vertrat auch SCHLEIERMACHER. Nach OPASCHOWSKI (1990: 112) sah SCHLEIERMACHER in der Gestaltung der Freizeit auch die Chance, Unterschiede zwischen den verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen abzubauen, was sich freizeitpolitisch bereits als Inklusionspotenzial werten lässt. Die Hypothese unterstützt laut Ebert (2000: 22) auch NAHRSTEDT, wenn er schreibt, dass der Freizeitgedanke seit jeher „an den Willen zur Emanzipation benachteiligter gesellschaftlicher Gruppen gebunden“ sei. Eine soziale Funktion sieht auch MARX in der Gestaltung freizeitlicher Aktivitäten, die er jedoch in einem stark dialektischen Zusammenhang zur Arbeit sieht. Die freie Zeit – bei MARX „disponible Zeit“ – solle zum geselligen Verkehr und zur geistigen Entwicklung genutzt werden.

Das Reich der Freiheit beginnt in der Tat erst da, wo das Arbeiten, das durch Not und äußere Zweckmäßigkeit bestimmt ist, aufhört ... (...) Aber es bleibt dies immer ein Reich der Notwendigkeit. Jenseits desselben beginnt die menschliche Kraftentwicklung, die sich als Selbstzweck gilt, das wahre Reich der Freiheit, das aber nur auf jenem Reich der Notwendigkeit als seiner Basis aufblühen kann (MARX 1988: 828).

Die Unterscheidung zwischen dem „Reich der Notwendigkeit“ und dem „Reich der Freiheit“ bezeichnet OPASCHOWSKI als „schicksalhaften Gegensatz zwischen Arbeit und Freizeit“ (OPASCHOWSKI 1996: 111). Die Fachliteratur spricht von einem „negativen Freizeitbegriff“ (vgl. HABERMAS 1958). Freizeit bestimmt sich negativ, da es ausschließlich „die von Berufswelt freie, die von ihr ausgesparte oder übriggelassene Zeit“ (HABERMAS 1958) sei. OPASCHOWSKI folgert daraus, dass „nur der Arbeitnehmer Anspruch auf Freizeit hat“ (OPASCHOWSKI 1996: 76). Bezogen auf Artikel 24 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte, in dem es heißt: „Jeder Mensch hat Anspruch auf Erholung und Freizeit sowie auf eine vernünftige Begrenzung der Arbeitszeit und auf periodischen, bezahlten Urlaub“, trennt OPASCHOWSKI die Begriffe ‚Arbeit‘ und ‚Freizeit‘ im Sinne eines positiven Freizeitbegriffs nicht voneinander ab, sondern fasst sie unter dem ganzheitlichen Begriff ‚Lebenszeit‘ zusammen (vgl. OPASCHOWSKI 1990: 86). Freizeit bestimmt sich positiv, da freie Zeit „die von Pflicht, Notwendigkeit und Zwang individuelle und gesellschaftliche Entwicklung verfügbare[r] Lebenszeit“ (OPASCHOWSKI 1996: 76) meint.

OPASCHOWSKI (1996: 86f.) teilt die gesamte Lebenszeit in drei Zeitabschnitte ein:

- Die Dispositionszeit, welche von Selbstbestimmung geprägt und frei von physiologischen Bedürfnissen ist. Diese dient nicht der Zweckerfüllung und umfasst zum Beispiel das Lesen eines Buches aus Interesse.
- Die Obligationszeit hingegen dient einem Zweck, ist verbindlich und verpflichtend. Beispielhaft hierfür ist die Zeit zum Schlafen oder Kochen.
- Unter der Determinationszeit versteht man fremdbestimmte Zeit, die von aktuellen Faktoren abhängt. Zur dieser Zeitform gehören u. a. Ausbildung oder Arbeit.

Bezogen auf die einleitende Definition der Lebenshilfe, Freizeit sei „keineswegs vollkommen ‚frei‘, also unberührt von gesellschaftlichen Einflüssen und individuellen Lebensbedingungen“ (2002), gilt dies natürlich in einem besonderen Maße bei Menschen, deren Lebenszeit durch zeitlich vorgegebene, strukturierende und notwendige Therapie- oder Rehabilitationsmaßnahmen geprägt ist. Dementsprechend modifiziert THEUNISSEN (2000) das OPASCHOWSKIS Modell für Menschen mit geistiger Behinderung wie folgt:

- Arbeitszeit
- Verpflichtungszeit
- Bildungszeit
- Freie Dispositionszeit
- Ruhe- und Schlafenszeit
- Versorgungszeit

Ungeachtet der Ergänzung des Zeitmodells und eines damit einhergehenden geringeren Zeitbudgets für die freie Dispositionszeit bei Menschen mit einer Behinderung stellt der Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen im Kapitel „Freizeit, Kultur und Sport“ (BMAS 2013: 207-227) auf Basis verschiedenster empirischer Daten einleitend fest: „Menschen mit Beeinträchtigungen haben grundsätzlich die gleichen Freizeitbedürfnisse wie Menschen ohne Beeinträchtigungen“ (BMAS 2013: 207). Die Bedürfnisse und damit die Ziel-funktionen von Freizeit werden im Teilhabebericht wie folgt beschrieben:

In der Freizeit können Menschen Bedürfnisse befriedigen, die in anderen Lebensbereichen zu kurz kommen. Zu diesen gehören zum Beispiel die Bedürfnisse nach Entspannung und Erholung, nach Abwechslung und Zerstreuung, nach Kommunikation und Geselligkeit, nach Information und Bildung, nach Bewegung, Identitätsbildung und Selbstverwirklichung. Dadurch werden in der Freizeit viele gesellschaftlich relevante Funktionen erfüllt. So finden Sozialisationsprozesse zu wesentlichen Teilen in der Freizeit statt, die Menschen regenerieren sich und erhalten hierdurch ihre Arbeitskraft, sie können außerdem Belastungen und Defizite der Arbeitswelt durch selbst gewählte Aktivitäten kompensieren. Indem Freizeitaktivitäten in anderen sozialen Zusammenhängen als in der Arbeitswelt stattfinden können, erweitern sie den möglichen Spielraum sozialer Teilhabe (BMAS 2013: 207).

Tabelle 1: Freizeitbedürfnisse nach OPASCHOWSKI

Individuumsorientierte Funktionen	Gesellschaftliche Funktionen
Rekreation	Kommunikation
Kompensation	Integration
Edukation	Partizipation
Kontemplation	Enkulturation

Die beschriebenen Bedürfnisse kategorisiert OPASCHOWSKI in acht Freizeitbedürfnisse, von denen Zielfunktionen abgeleitet werden können (vgl. OPASCHOWSKI 1990: 92 ff.; 1996: 90 ff.): Bei den ersten vier Freizeitbedürfnissen handelt es sich um individuumsorientierte Funktionen; die anderen stellen gesellschaftliche Funktionen dar. Vorherrschend für einen Menschen ist zuerst die Befriedigung der persönlichen Bedürfnisse. Zu diesen gehören Rekreation, Kompensation, Edukation und die Kontemplation. Rekreation dient in erster Linie der Erholung, dem Sammeln von Kräften (schlafen, ausruhen) und der Förderung der eigenen Gesundheit. Kompensation ermöglicht die Entlastung von Vorschriften, stillt das Bedürfnis nach Abwechslung, Zwanglosigkeit und Lebensgenuss. Edukation fördert das Bedürfnis nach Selbstbehauptung und Selbstbestätigung sowie das Entwickeln von Ich-Stärke und wird dem Drang gerecht, Neues zu erleben. In der Phase der Kontemplation gewinnt eine Person Zeit für sich selber, für Selbstreflexion und Identitätsfindung.

Die erste gesellschaftliche Funktion, die Kommunikation, wird im Sinne des Mitteilungsbedürfnisses und der mit anderen verbrachten Zeit erfüllt. Integration bringt das Bedürfnis nach Zuwendung, Teilhabe und sozialem Miteinander mit sich. Indem die Personen partizipieren, befriedigen sie ihr Bedürfnis nach Mitbestimmung und erweitern ihre Solidaritäts- und Kooperationsbereitschaft. In der Enkulturation wird dem Bedürfnis nach freier Entfaltung persönlicher Fähigkeiten und Begabungen, nach Durchsetzung eigener Ideen und neuer Problemlösungen sowie kulturellen Aktivitäten und Initiativen nachgegangen. Erst dann, wenn die individuellen Bedürfnisse befriedigt sind, kann sich der Mensch auch den gesellschaftlichen Bedürfnissen widmen (OPASCHOWSKI, 1996: 90 ff.).

Insbesondere der kulturellen Selbstentfaltung (Enkulturation) von Menschen mit geistiger Behinderung soll im Kontext der vorliegenden Arbeit nachgegangen werden. Gemeint ist konkret das Bedürfnis nach kreativer Entfaltung, produktiver Betätigung und Teilhabe am kulturellen Leben sowie auch das Erlernen kulturtechnischer Fertigkeiten.

Kulturelle ... Aktivitäten sind Formen von Freizeitaktivitäten, die einen besonderen Stellenwert für den Einzelnen und das Zusammenleben haben. Mit kulturellen Aktivitäten bringen Einzelpersonen oder Gruppen symbolische oder künstlerische Dimensionen und kulturelle Werte

zum Ausdruck und wirken damit sinn- und identitätsstiftend. Dabei können kulturelle Ausdrucksformen Zugehörigkeiten ebenso erzeugen wie Ausgrenzungen“ (BMAS 2013: 207).

Die dargestellten Bedürfnisse zwischen Entspannung und Erholung vom Arbeitsalltag einerseits und dem Erwerb sozial förderlicher Kompetenzen andererseits stehen im Mittelpunkt der didaktischen Diskussionen einer so bezeichneten Freizeitpädagogik, die durch eine sozial-inklusive Intention auch in der Fachdisziplin der Behindertenpädagogik greift (vgl. u. a. MARKOWETZ 2000 und WILKEN 2002).

2.3.2 Freizeitgestaltung und -bildung im Wandel der Zeit

Betrachtet man Freizeit im Wandel der Zeit von 1950 bis ins 21. Jahrhundert, ergibt sich hinsichtlich der Freizeitgestaltung von damals bis heute eine Entwicklung, welche OPASCHOWSKI in vier Phasen gliedert. In Analogie dazu beschreibt NAHRSTEDT die Entwicklungen der Freizeitpädagogik (im Kontext der vorliegenden Arbeit: Freizeitbildung) ebenfalls in vier Phasen und auch „vor dem Hintergrund der Veränderungsprozesse in der Behindertenhilfe [lassen sich] Phasen skizzieren“ (STÖPPLER 2017: 157). Der sich verändernde, oftmals als ‚Wandel der Paradigmen der Geistigbehindertenpädagogik‘ bezeichnete Umgang mit Menschen mit geistiger Behinderung – von der Phase der Verwahrung zur Förderung bis zur Begleitung (vgl. Kap. 1.1) – wird im Folgenden relational zum Freizeitverhalten der jeweiligen Jahrzehnte beschrieben.

Bei OPASCHOWSKI gelten die 1950er Jahre als erholungsorientierte Freizeitphase. Nach dem Zweiten Weltkrieg waren die Menschen durch den Neuaufbau geprägt. Laut einer Studie des ALLENSBACHER INSTITUTS (1957) gehört Zeitung lesen, Gartenarbeit, Einkaufen gehen, Arbeiten am Haus, mit den Kindern spielen, aus dem Fenster sehen, ausschlafen, Bücher lesen, ins Kino gehen und Verwandte besuchen zu den häufigsten Freizeitbeschäftigungen dieser Zeit (vgl. OPASCHOWSKI 1996: 22). Entdecken die Menschen in den 1950er Jahren „Freizeit als Ort eines eigenständigen Ansatzpunktes und als neue[n] gesellschaftliche[n] Handlungsraum“ (EBERT 2000: 24), beschreibt NAHRSTEDT das als *progressive Phase*. „Über die Muße zur Freizeit gelangt der Mensch zur Freiheit der Freizeit und wird zum Herrn über seine Zeit, erlangt Freizeitfähigkeit als Zeitsouveränität“ (NAHRSTEDT 1990: 112).

Nicht geltend gemacht werden kann das für die Menschen mit geistiger Behinderung in der Zeit der 1950er Jahre. Auch noch nach der Zeit des Nationalsozialismus und der währenddessen praktizierten massenhaften systematischen Tötung der im Sinne einer Nazi-Ideologie ‚unbrauchbaren‘

Menschen⁷⁵ war das Menschenbild „biologistisch-nihilistisch“ (THEUNISSEN 1999: 40) geprägt und defizitär ausgerichtet. Menschen mit geistiger Behinderung wurden als nicht lern- und kommunikationsfähige, pflegebedürftige Mangelwesen dargestellt, denen eine psychiatrisch-neurologische und/oder medikamentöse Behandlung zugeführt werden musste und die demzufolge einer starken Fremdbestimmung unterlagen, sodass keinesfalls von (Zeit-)Souveränität die Rede sein kann. Das Hauptaugenmerk lag auf einer zentralisierten Verwahrung in Anstalten und psychiatrischen Krankenhäusern; im besten Fall war das Ziel eine gute Pflege mit einem Behandlungsplan. In psychiatrischen Krankenhäusern oder Anstalten waren Mediziner und Krankenpfleger bzw. -schwestern die Bezugspersonen. Der Phase der Versorgung und Verwahrung lag eine medizinische und karitative Sichtweise zugrunde, in der Menschen mit geistiger Behinderung als krank sowie behandlungs- und versorgungsbefürftig galten (vgl. SCHWALB 2018: 11). Die Unterbringung in eigenen, abgetrennten Sozialisationsrichtungen wird auch als Institutionalisierung von Menschen mit geistiger Behinderung bezeichnet (vgl. SCHWALB 2012: 11). Fachwissenschaftlich greift hier der Begriff der „Heilpädagogik“, der im 19. Jahrhundert von GEORGENS und DEINHARDT (1861/1863) eingeführt wurde.⁷⁶

Die 1960er/70er Jahre bezeichnet OPASCHOWSKI als konsumorientierte Freizeitphase, die von politischen Ereignissen ebenso geprägt war wie durch das Medium Fernsehen, Musik, aber auch die Hippie-Bewegung und Urlaub. „Zugleich waren die Menschen seinerzeit in ihrem Freizeitverhalten ... von sozialen Normen abhängig. Man ‚mußte‘ einfach ins Theater gehen, kulturelle Veranstaltungen besuchen, am kirchlichen Gemeindeleben teilnehmen oder seine Allgemeinbildung verbessern“ (OPASCHOWSKI 1996: 22). Damit erklärt sich die Rangliste des DIVO INSTITUTS (1963) der am häufigsten ausgeführten Freizeitaktivitäten der 1960er Jahre: Theater, Konzerte, Veranstaltungen besuchen, sich ausruhen, Besuche machen, Fernsehen, Familie, Einkaufen, sich mit dem Nachbarn unterhalten, sich am Vereinsleben oder am kirchlichen Gemeindeleben beteiligen und seine Allgemeinbildung verbessern (vgl. OPASCHOWSKI 1996: 22). Hinsichtlich der Abhängigkeit von sozialen Normen und der sich daraus ergebenden erwarteten Freizeitaktivitäten, diskutierten SCHELSKY (1965), PÖGGELER (1965) und SCHULZ (1965) innerhalb der Freizeitpädagogik über eine gesellschaftliche und pädagogische Verordnung freizeittlich orientierter Aktivitäten. Grundakte der

⁷⁵ Gemeint ist damit die systematische Ermordung von mehr als 70.000 Menschen mit körperlichen, geistigen und seelischen Behinderungen in Deutschland von 1940 bis 1945 unter Leitung der Zentraldienststelle T4. Eine genaue Zahl der Opfer zu bestimmen ist jedoch schwierig, weil nur für die Aktion T4, nicht aber für die so genannte "wilde Euthanasie" als gesichert anzusehende Zahlen vorliegen. Diese berücksichtigend kommt Faulstich zu einer Gesamtschätzung von rund 216.000 Euthanasie-Opfern im Nationalsozialismus (vgl. FAULSTICH 2000: 218-234).

⁷⁶ Zur Geschichte der Heilpädagogik: MÖCKEL 2007, BUNDSCHUH 2010, ELLGER-RÜTTGARDT 2015, BIEWER 2017.

Menschenbildung ließen sich schlichtweg nicht verordnen. Und SCHELSKY warf die Frage auf, ob jemand „ein Recht auf die Freizeit der Anderen“ (SCHELSKY 1965:415) habe. Pädagogische Einflussnahmen sollten nicht in der Freizeit, sondern in pädagogischen Handlungsräumen erfolgen. Mit dieser Kritik vollzieht sich auch der Wandel der progressiven zu einer *emanzipatorischen Phase* der Freizeitpädagogik. Maßgeblichen Einfluss darauf hatte im Kontext der Kritischen Theorie auch HABERMAS, wenn er im Sinne einer Systemkritik die Kompensationsfunktion von Freizeit auch auf die Inanspruchnahme der Konsum- und Kulturindustrie bezieht (vgl. EBERT 2000: 25). „Organisierte Freizeiten und die Konsumindustrie machen den Menschen in der Freizeit phantasie- und hilflos“, gibt EBERT (2000: 26) die Auffassung ADORNOS wieder. Chancen zur Mündigkeit und damit zur Emanzipation sah ADORNO dann gegeben, wenn „die realen Interessen der Einzelnen ... immer noch stark genug [sind], um den Grenzen der totalen Erfassung zu widerstehen“ (ADORNO 1996: 655). Laut EMNID INSTITUT (1975) waren die beliebtesten Freizeitaktivitäten u. a. Zeitschriften und Zeitung lesen, Radio hören und Fernsehen, sich ausruhen, mit Kindern spielen oder einen Mittagschlaf halten (vgl. OPASCHOWSKI 1996: 22).

In einer Zeit, in der sich die Freizeitpädagogik im Kontext einer gesellschaftlichen Emanzipationsbewegung entwickelte (vgl. GIESECKE 1983), attestierte BÜRLI der Behindertenpädagogik entscheidende Veränderungen, die sich in einer *Phase der Förderung* widerspiegelten. Begriffe wie Bildung und Chancengleichheit, Normalisierung und Integration nahmen Einzug in die Debatten um die Forderung nach Enthospitalisierung und gleichzeitigem Zugeständnis der Bildbarkeit von Menschen mit geistiger Behinderung.⁷⁷

Seit den 50er Jahren haben sich in wirtschaftlich entwickelten Ländern ... einige Grundauffassungen und Konzepte bezüglich Behinderung und Behindertenförderung entscheidend verändert. Dazu gehören das Recht behinderter Menschen auf Bildung und Chancengleichheit, das Verständnis von Behinderung, die Prinzipien der Kontinuität und der Flexibilität, der Normalisierung und der Integration (BÜRLI 1997: 48).

Das pädagogisch-optimistische Menschenbild und die daraus resultierenden sonderpädagogischen Bemühungen zielten jedoch zunächst ‚nur‘ auf die Lebensbereiche der Schule, der Arbeit und der Berufsbildung (vgl. EBERT 2000: 43); es scheint keine Übertragbarkeit des Phänomens ‚Freizeit‘ auf Menschen mit geistiger Behinderung gegeben zu sein. Einzig HABERMAS Kritik, Freizeit bestehe „keineswegs in individuell disponibler, sondern in kollektiv disponierter Zeit“ (HABERMAS 1958: 105), trifft besonders für Menschen mit Behinderung – insbesondere auf Menschen mit einer Behinderung in stationären Wohneinrichtungen – zu. Dort existieren kollektive Angebote zu festen

⁷⁷ Vgl. Kap. 2.1.1 „Entwicklung des Bildungsverständnisses in der Geistigbehindertenpädagogik“.

Zeiten, wobei die Inanspruchnahme in früheren Zeiten stationären Wohnens nicht der freien Entscheidung der/des Einzelnen oblag. Der Anspruch einer selbstorganisierten Freizeitkultur trifft damit selten auf Menschen mit geistiger Behinderung zu. Ihre Freizeit wurde weitestgehend vonseiten der Familie bzw. engagierten Mitarbeiter_innen der Behindertenhilfe gestaltet und organisiert. In den nachfolgenden Jahren wurde der Freizeitbereich von Menschen mit geistiger Behinderung als Aufgabengebiet der medizinischen Rehabilitation entdeckt und definiert. Es entwickelten sich Initiativorganisationen, -vereine und örtliche Lebenshilfe-Vereinigungen für unterschiedliche Freizeitbereiche. ZIELNIOK beschreibt die „Gestaltung von Funktionstrainingsprogrammen für geistig Behinderte im Freizeitbereich“ (1977), um „Anstöße zur Selbstständigkeit“ (1977) zu geben. „Formen organisierter Freizeit werden für Lernprozesse genutzt, und Freizeitprogramme werden zu Therapieprogrammen“ (ZIELNIOK 1990: 117 f.).⁷⁸

Anknüpfend an die Entwicklung selbstorganisierter Freizeitkultur setzt in der Freizeitpädagogik der 1980er Jahre nach NAHRSTEDT die *innovatorische Phase* ein. Generell ist diese Zeit geprägt von einem (konsumorientierten) Überangebot an Freizeitaktivitäten, sodass OPASCHOWSKI die Freizeitgestaltung der 1980er Jahre als Erlebniszeit definiert. „Die weitere Zunahme von Arbeitszeitverkürzungen erbrachte für Freizeit eine neue Qualität, sie wurde für immer größere Bevölkerungsgruppen zu einer dominanten Lebenszeit“ (EBERT 2000: 26). Insbesondere die Fülle der Optionen und eine sich daraus ergebende „Optionslast“ definiert GIESECKE als zentrale Freizeitkompetenz (GIESECKE 1983: 116 ff.). „Eine Welt voller Optionen ohne soziale Verbindlichkeiten und Verpflichtungen und ohne ein Mindestmaß an kulturellen Selbstverständlichkeiten ist eine sinnlose Welt, in der Bedürfnis- und Interessenhorizonte unendlich scheinen“ (GIESECKE 1983: 126). Unter der Überschrift „Erleben und seinen eigenen Lebensstil finden“ wurden Medien immer bedeutsamer; Videospiele eroberten die Jugend und es galt gleichermaßen, Schallplatten, Kassetten und Radio zu hören. Wichtige Priorität hatte weiterhin das Fernsehen, das Telefon und auch der Sport tauchte erstmals als Freizeitaktivität in einer Rangliste bevorzugter Freizeitaktivitäten auf (vgl. BAT FREIZEIT-FORSCHUNGSINSTITUT 1986, nach OPASCHOWSKI 1996: 22). Damit erlebte auch die Freizeitpädagogik eine massive Ausweitung ihres Einsatzgebietes. Outdoor-Sportarten erforderten das Vermitteln von Kenntnissen durch spielerische und erlebnisorientierte Methoden, gemeinschaftliche Erfahrungen sollten besprochen und aufgearbeitet werden. Gleichzeitig gewannen freizeitpädagogische Ansätze in weiteren Bereichen der Sozialpädagogik immer mehr an Bedeutung. In der ver-

⁷⁸ Auf der Grundlage erstellter Förderpläne wurden die Kompetenzen der Kinder vor und nach der Freizeitmaßnahme evaluiert. „Alle Teilnehmer erzielten eine Verbesserung ihrer Fähigkeiten“ (ZIELNIOK 1977: 29).

stärkten Einbeziehung von Erwachsenen in Lern- und Bildungsprogramme sieht EBERT einen Verweis auf einen „erweiterten Begriff von Bildung und Lernen in der Freizeit“ (EBERT 2000: 27).⁷⁹ Auch OPASCHOWSKI (1996: 51 ff.) beschreibt „Freie Lebenszeit als Lern- und Bildungszeit“.

Bezogen auf das Überangebot an Freizeitaktivitäten (insbesondere im Erlebnisbereich) und das damit einhergehende Problem einer „Optionslast“ (GIESECKE 1983: 116) ist bei Menschen mit geistiger Behinderung in dieser Zeit nicht davon auszugehen, da die „Bedürfnis- und Interessenhorizonte“ keineswegs „unendlich scheinen“ (GIESECKE 1983: 126), sondern von der klaren Zielsetzung therapeutischer und rehabilitativer Maßnahmen bestimmt werden.

Angeregt durch Elterninitiativen und von Fachleuten der Sonderpädagogik, kam in den 1980er Jahren die Idee auf, den Freizeitbereich als Raum für Integration wahrzunehmen oder ihn dahingehend zu gestalten (vgl. HINZ 2012: 16). Wie wünschenswert dieses Ziel war, zeigt sich an den sozialpsychologischen Untersuchungen von CLOERKES (1997), mit deren Ergebnissen er belegt, dass „Begegnungen zwischen Menschen mit und ohne Behinderung als Mittel zum Abbau von Vorurteilen und zur Veränderung von abweisenden Einstellungen gegenüber Menschen mit Behinderungen wirkten“ (EBERT 2000: 51). So lassen sich für die 1980er Jahre zusammenfassend drei Ziele für (integrative) Freizeitangebote formulieren: „[D]ie Stärkung des Selbstwertgefühls, der Selbstständigkeit und der Eigeninitiative, die Kontaktaufnahme zu nichtbehinderten Jugendlichen und die Entlastung der Angehörigen“ (MUTZ 1978: 41).

Für die Disziplin der Geistigbehindertenpädagogik bedeutete „die Propagierung von Normalisierung und gesellschaftlicher Eingliederung von Menschen mit geistiger Behinderung“ (SPECK 2005: 38) eine Erweiterung von einer Pädagogik der Sonderschule zu weiteren Förderungsmöglichkeiten über die gesamte Lebensspanne eines Menschen, und zwar von der Früherziehung bis zur Erwachsenenbildung. Ein reflektierter Umgang mit einer Entscheidungsvielfalt hinsichtlich eines Überangebots an Freizeitmöglichkeiten gehörte in den 1980er Jahren jedoch noch nicht zu den Menschen mit geistiger Behinderung zu vermittelnden Freizeitkompetenzen.

Für die Freizeitgestaltung der 1990er Jahren war es nach OPASCHOWSKI wichtig, zur Ruhe zu kommen und Zeit für sich selbst zu finden. Das BAT FREIZEIT-FORSCHUNGSINSTITUT (1995) nennt in den TopTen folgende Freizeitaktivitäten: Fernsehen, Zeitschriften und Zeitung lesen, Radio hören, Ausschlafen, Gartenarbeit, CD, MC, LP hören, Faulenzen/Nichtstun, etwas mit Freunden unternehmen und Bücher lesen (vgl. OPASCHOWSKI 1996: 22). Das geht nach NAHRSTEDT mit der postmodernen

⁷⁹ Eben jene Begrifflichkeiten sind in den nachfolgenden Kapiteln im Kontext von Freizeit näher herauszuarbeiten und in Bezug auf den Freizeit-, Bildungs- und Lernort Museum für Menschen mit geistiger Behinderung zu diskutieren.

Phase der Freizeitpädagogik einher, in welcher die Frage gestellt wird, „ob Freizeitpädagogik tatsächlich eine neue öffentliche Aufgabe sei oder ob Freizeit der individuellen Selbstorganisation vorbehalten bleiben solle“ (EBERT 2000: 27). „[Der] Umstand, dass eine Person ... ihre Freizeit subjektiv als sinnhaft erlebt, [ist] grundsätzlich bedeutsamer als die Suche nach objektiv sinnvoller Freizeitgestaltung“ (SCHWARTE & OBERSTE-UFER 1997: 153).

Aufgrund eines neuen integrierend-akzeptierenden Menschenbilds ab Mitte der 1990er Jahre kam es in der Behindertenhilfe zur bis heute andauernden *Phase der Begleitung und Assistenz*. Grund für diese Veränderung war, dass aufgrund verschiedener parallel ablaufender gesellschaftlicher, politischer, rechtlicher und fachlicher Entwicklungen ein Wandel im Verständnis der Vorstellungen über den Ort und Inhalt der Unterstützungsleistung sowie auf die sich wandelnde Rolle von Menschen mit Behinderungen in der Gesellschaft stattfand. Neben dem individuellen Kompetenzerwerb war die Sicherung von Lebensqualität und vor allem Selbstbestimmung wichtige Ziele in der pädagogischen Arbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung. Sie sollen ihr Leben und ihre Zukunft selbstbestimmt, eigenständig und individuell durch Begleitung ihrer Eltern und Angehörigen oder auch durch Assistenten von offenen Hilfen planen und gestalten dürfen.

Gemäß den Prinzipien der Teilhabe, Partizipation und vor allem der Selbstbestimmung wird die individuelle Selbstorganisation der Freizeit von Menschen mit geistiger Behinderung in den späten 1990er Jahren erstmals diskutiert und damit als anzustrebendes Ziel und eine zu fördernde Kompetenz verstanden. Wie es NAHRSTEDT für die postmoderne Phase der Freizeitpädagogik proklamiert, muss es auch den Menschen mit geistiger Behinderung erlaubt sein, Freizeit unabhängig von pädagogischen Zielen zu gestalten und sie als zweckfreie und selbstbestimmte Zeit zu verstehen (vgl. NIEHOFF 1998: 104f.).

Die 2000er Jahre sind geprägt von einigen politischen und wirtschaftlichen Ereignissen. Die Terroranschläge in New York, das Zusammenwachsen Europas mit der Einführung des Euros, das Inkrafttreten des „Hartz-IV-Gesetzes“, die erstmalige Wahl einer Frau zur Bundeskanzlerin in Deutschland und die internationale Weltwirtschaftskrise bilden einige bedeutende Wegmarken der 2000er Jahre. Mediennutzung ist nicht mehr wegzudenken. Mobile Endgeräte – Smartphones oder Tablets – bestimmen Kommunikation, Informationsbeschaffung, Zeitmanagement und Verfügbarkeit, führen aber immer mehr auch zum ‚gläsernen Menschen‘. Facebook bereitet den Weg für die sozialen Netzwerke und immer mehr lösen digitale Beziehungen in sozialen Netzwerken die persönlichen menschlichen Beziehungen ab. Das zeigt sich auch in dem aktuellen Freizeitmonitor 2018. Fernsehen ist seit 1986 unangefochten die häufigste Freizeitbeschäftigung der Bundesbürger_innen. Aktuell schauen 95 % aller Deutschen regelmäßig fern, d. h. mindestens einmal pro

Woche. „Für die meisten Bundesbürger dienen die öffentlichen und privaten Sendeanstalten nicht nur der Information und zur Unterhaltung, sondern helfen auch, Stress abzubauen und zu entspannen. Viele genießen gerade am Abend die Berieselung zu Hause auf dem Sofa als einen Kontrast zur Hektik des Alltags“ so der Wissenschaftliche Leiter der Stiftung für Zukunftsfragen Ulrich REINHARDT. Neben der Mediennutzung (Fernsehen, Radio und in den letzten Jahren vermehrt das Internet) werden drei soziale Aktivitäten (Zeit mit dem Partner verbringen, über wichtige Dinge reden und Kaffeetrinken) sowie vier regenerative Beschäftigungen (seinen Gedanken nachgehen, Auschlafen, sich in Ruhe pflegen, Faulenzen) von einer Mehrheit der Bevölkerung ausgeübt.

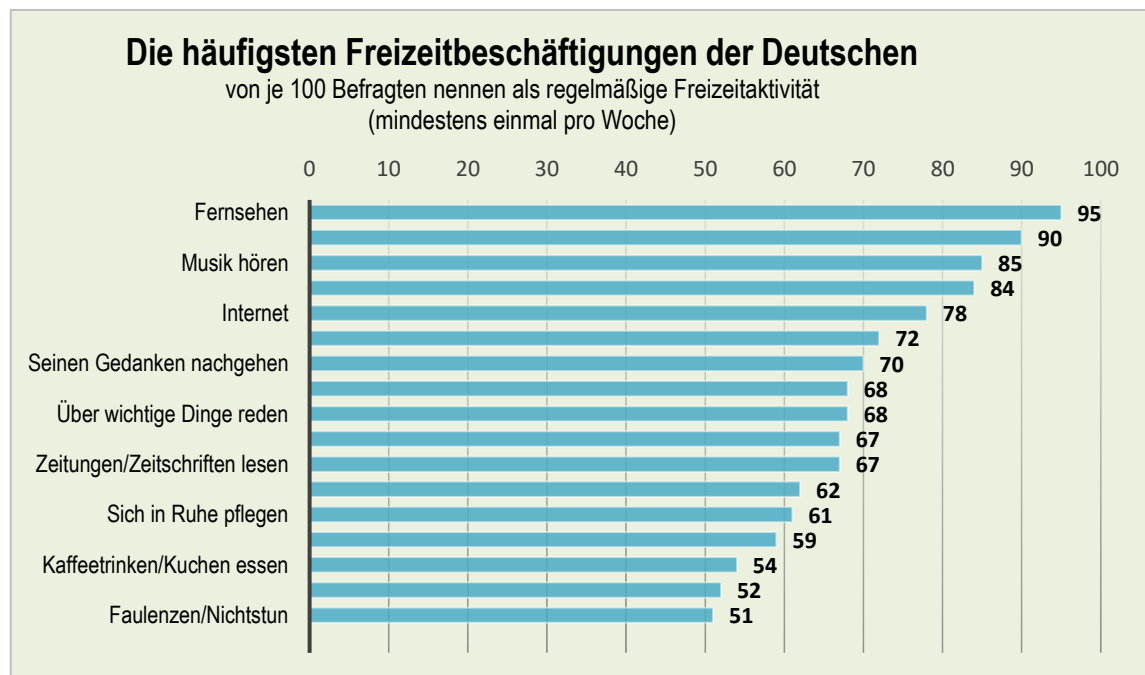


Abbildung 2: Freizeitmonitor 2018, www.stiftungfuerzukunftsfragen.de

Die in Kapitel 2.2.3 skizzierte Kulturstatistik der Bundesrepublik Deutschland lässt sich durch die aktuellen Daten des Freizeitmonitors⁸⁰ von 2018 wie folgt ergänzen: Kulturelle Veranstaltungen erfreuen sich einer steigenden Beliebtheit. Der Freizeitmonitor nennt sowohl hochkulturelle Angebote wie Elbphilharmonie und Documenta als auch der Volkskultur zugehörige Angebote wie Bundesliga, Kino-Blockbuster, Popkonzerte und Volksfeste.

„So zieht es zwei Drittel der Bundesbürger wenigstens einmal jährlich auf einen Jahrmarkt, jeden zweiten ins Kino und jeden dritten in ein Museum, ein Konzert oder zu einer Sportveranstaltung. Mehr als jeder Fünfte besuchte in den vergangenen zwölf Monaten zudem ein Theater oder ging zum Stammtisch“ (STIFTUNG FÜR ZUKUNFTSFRAGEN 2018).

⁸⁰ <http://www.freizeitmonitor.de/zahlen/daten/statistik/freizeit-aktivitaeten/2018/kultur-im-wandel/> (letzter Zugriff am 16.12.2018).

Als Kulturpublikum werden besonders Großstadtbewohner_innen, Besserverdiener_innen und Menschen mit einem höheren Bildungsabschluss ausgemacht. Je nach Aktivität lassen sich jedoch noch viele weitere Unterschiede feststellen:

- Frauen gehen öfter in die Oper oder ins Ballett, Männer besuchen mehr Rock- oder Popkonzerte.
- Viermal so viele unter 30-Jährige wie über 55-Jährige (48 % zu 12 %) besuchen mindestens einmal im Jahr Konzerte.
- Eine Altersdifferenzierung gibt es auch beim Kino: Fast jeder Jugendliche (94 %) geht wenigstens einmal jährlich ins Kino, bei den Ruheständlern ist es nur jeder vierte (26 %).
- Volksfeste und Jahrmärkte sind besonders in Kleinstädten und bei Familien beliebt.
- Regionale Unterschiede zeigen sich beim Stammtisch: Während in Westdeutschland jeder Vierte mindestens einmal im Jahr zum Stammtisch geht, ist es in Ostdeutschland nur etwa jeder Achte.

Im Fünf-Jahres-Vergleich (2013 zu 2018) können neben Konzerten vor allem *Museen* und Ausstellungen einen größeren Teil der Bevölkerung für sich begeistern. Es muss jedoch gesagt werden, dass zwar die Zahl der Besucher im Fünf-Jahres-Vergleich anstieg, aber die absolute Anzahl an Besuchen war bei vielen Kultureinrichtungen rückläufig – „anders gesagt: mehr Gäste gingen seltener hin“ (STIFTUNG FÜR ZUKUNFTSFRAGEN 2018). „Langfristige Verpflichtungen und häufig starre Strukturen passen immer seltener zum gefühlt schrumpfenden Freizeitbudget und dem Wunsch nach Spontanität. Gefragt sind viel mehr kurzzeitige Erlebnisse, die die Lebensqualität erhöhen und etwas Besonderes versprechen“ (STIFTUNG FÜR ZUKUNFTSFRAGEN 2018).

Gerade der Wunsch nach einer Erhöhung der Lebensqualität bestimmt in den vergangenen Jahren auch die Freizeitgestaltung von Menschen mit geistiger Behinderung. Begriffe wie Teilhabe und Inklusion bestimmen seit dem Inkrafttreten der UN-BRK den Bereich der Freizeit und damit auch der Freizeitpädagogik. Artikel 30 UN-BRK garantiert auch für Menschen mit geistiger Behinderung das Recht auf kulturelle Partizipation, gemeint ist damit der Besuch von *Museen*, Bibliotheken, Kinos, Theater, Sehenswürdigkeiten und touristischen Stätten sowie die Teilnahme an öffentlichen Freizeit- und Sportaktivitäten. Doch noch immer verhindern visuelle, strukturelle oder bauliche Barrieren sowie Barrieren in den Köpfen eine gleichberechtigte Teilhabe von Menschen mit (geistiger)

Behinderung. Um die strukturellen und sozialen Barrieren zu überwinden, sollte auch die Freizeitpädagogik mit ihrer forschungsbasierten⁸¹ Methodik zum Tragen kommen.

2.3.3 Teilhabebereich Freizeit bei Menschen mit geistiger Behinderung

Nach ZIELNIOK (1990) lassen sich die Vorzüge von Freizeitsituationen von Menschen mit geistiger Behinderung wie folgt zusammenfassen:

Tabelle 2: Vorzüge von Freizeitsituationen von Menschen mit geistiger Behinderung (nach ZIELNIOK 1990)

Freizeitsituationen für Menschen mit geistiger Behinderung
<p>Freizeit als Ort der Begegnung</p> <ul style="list-style-type: none"> - Begegnung mit altersgleichen Behinderten und Nichtbehinderten ermöglichen - zur Geselligkeit ermuntern und mit Formen des Zusammenlebens vertraut machen - Hemmungen, Ängste und Vorurteile im Umgang mit Behinderten und Nichtbehinderten abbauen
<p>Freizeit als Möglichkeit zur Selbstfindung und Persönlichkeitsentwicklung</p> <ul style="list-style-type: none"> - Beratungsgespräche zu individuellen Lebenslagen anbieten - Freiräume für Eigenverantwortlichkeit und Selbstbestimmung öffnen - Hilfen zur Selbstbestimmung geben
<p>Freizeit als Ort für Erholung und Ausgleich</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gesundheit, Körperpflege und Fitnesstraining unterstützen - über Freizeit- und Vergnügungsangebote informieren und zur Teilnahme anregen - Therapie- und Fördermaßnahmen ergänzende Freizeitangebote machen
<p>Freizeit als Ort lebenslanger Weiterbildung und kultureller Entfaltung</p> <ul style="list-style-type: none"> - Möglichkeiten zur Erweiterung persönlicher Erfahrungsgrenzen bieten - Kreativangebote machen und zur schöpferischen Eigentätigkeit anregen - kulturelle Interessen und Hobbys anregen und fördern

Die Forderung nach einer Entpädagogisierung der Freizeit offenbart jedoch das Problem, dass Menschen mit geistiger Behinderung jenseits einer funktionalisierten Freizeit zu Therapie- und Förderungszwecken oftmals nicht in der Lage sind, ihre Freizeit eigeninitiativ zu gestalten (vgl. POHL 1982, SCHMUTZLER 1986 UND WENDELER 1992). Bei POHL heißt es: „Im Allgemeinen fehlen diesen Kindern und Jugendlichen die Antriebskräfte und die Übersicht und die Orientierungsmöglichkeiten, sich nach öffentlichen Freizeitangeboten umzuschauen“ (POHL 1982: 62). SCHMUTZLER merkt

⁸¹ Der Wandel im Verständnis von Freizeit seit Beginn des 20. Jahrhunderts zwang auch die Freizeitpädagogik zu Neudefinition und Neuorientierung. So hat die im März 1978 innerhalb der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft gegründete Kommission „Freizeitpädagogik“ im März 1998 eine Umbenennung der Sektion „Freizeitpädagogik“ in „Pädagogische Freizeitforschung“ beschlossen. Damit einher geht eine zunehmende Akademisierung des gesamten Begriffsfeldes. <https://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen/sektion-10-paedagogische-freizeitforschung-und-sportpaedagogik/kommission-paedagogische-freizeitforschung.html> (letzter Zugriff: 12.12.2018).

an, dass „bei fehlenden Anregungen und Lernangeboten die Persönlichkeitsentwicklung stehenbleibt oder sogar zurückfällt“ (SCHMUTZLER 1986: 177). WENDELER glaubt, dass sich Einschränkungen im Freizeitverhalten unumgänglich auf die geistige Behinderung zurückführen lassen (vgl. WENDELER 1992: 77). KERKHOFF (1982: 3) fordert dementsprechend Möglichkeiten des Freizeitlernens. „Der einzelne muss dafür Kompetenzen erworben haben, die ihn befähigen, seine eigenen Freizeitinteressen und -wünsche wahrzunehmen, sie in dem sozialen Umfeld zu artikulieren, zu vertreten und zu realisieren.“ Dass die zu erwerbenden Kompetenzen aber keinesfalls für eine homogene Gruppe zu beschreiben sind, verdeutlicht ZIELNIOK (1990: 26), wenn er vier unterschiedliche Freizeittypen von Menschen mit geistiger Behinderung beschreibt. Er definiert sie über die Eigenschaften „selbstständig, emotional abhängig, lebenspraktisch abhängig und unselbstständig“ und wünscht sich dementsprechend ein differenziertes Freizeitangebot. Ohnehin kritisiert er einen Mangel an geeigneten Freizeitangeboten, den er – trotz des Leitgedankens der Integration – ausmacht (vgl. ZIELNIOK 1990). Konkret nennt er qualifizierte Freizeiteinrichtungen, Dienste und Hilfen, aber auch touristische Angebote. Darüber hinaus seien auch fehlende finanzielle Ressourcen, Ängste und Bequemlichkeit der Eltern sowie die allgemeine Wohnsituation zu nennen. Ergänzend lassen sich für die 1990er Jahre mit dem MINISTERIUM FÜR ARBEIT, GESUNDHEIT UND SOZIALES des Landes Nordrhein-Westfalen folgende Teilhabersiken beschreiben:

Defizite im Bereich der Mobilität, geringe Zugangschancen zu öffentlichen Gebäuden und allgemeinen Freizeit- und Kultureinrichtungen sowie eine geringe Palette von Freizeitangeboten, die für behinderte Menschen geeignet und attraktiv sind, schränken die Kommunikationsmöglichkeiten und Handlungsspielräume behinderter Menschen ein und verhindern eine gleichberechtigte Teilhabe an diesem zentralen Lebensbereich (MINISTERIUM FÜR ARBEIT, GESUNDHEIT UND SOZIALES DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN 1993: 204).

2.3.3.1 Teilhabersiken

Da die vorliegende Arbeit vermittelt durch die Durchführung eines Museumsbesuches mit Menschen mit geistiger Behinderung ein Beispiel dafür geben möchte, welche Teilhabechancen sich durch Angebote der Freizeitpädagogik ergeben können, darf nicht außer Acht gelassen werden, dass die Teilhabe auch in vielen Bereichen stark eingeschränkt ist. Ausführlich empirisch belegt zeigt sich dieser Befund in den Teilhabeberichten der Bundesregierung (2013/2016). Menschen mit einer Beeinträchtigung nehmen seltener an kulturellen Veranstaltungen teil als Menschen ohne Beeinträchtigung (vgl. BMAS 2016: 355). Besonders gering ist die Teilhabe von Menschen mit Beeinträchtigungen an frei finanzierten populärkulturellen Veranstaltungen wie Kino, Pop-, Jazzkonzerte und Tanzveranstaltungen. Im Gegensatz zu 71 % der Menschen ohne Beeinträchtigungen besuchen diese Veranstaltungen nur 44 % der Menschen mit Beeinträchtigungen, wobei der Anteil mit zunehmendem Alter sinkt (BMAS). Aus dem Teilhabebericht geht allerdings auch davor, dass der

Anteil von Menschen mit Beeinträchtigungen, die künstlerisch oder musikalisch aktiv sind, im Alter von 18 bis 49 Jahren dem Anteil der Menschen ohne Beeinträchtigungen gleicht (BMAS). Das zeigt zum einen das Interesse von Menschen mit Beeinträchtigungen an freizeithen orientierten Unternehmungen kultureller Art, offenbart aber auch Unterschiede zu Menschen ohne Beeinträchtigung, sodass nach den Teilhabebereichen im Handlungsfeld Freizeit zu fragen ist.

TEWS (1976) merkt in der Studie „Freizeit und Behinderung“ an,⁸² dass das Freizeitverhalten von Menschen mit Behinderung neben verschiedenen Lebenslagemerkmale⁸³ maßgeblich durch Art und Schwere ihrer Behinderung sowie durch die Art und Weise, wie eine Behinderung erworben wurde, bestimmt sei. Als weiteres behinderungsbedingtes Defizit hinsichtlich der Freizeitgestaltung nennt der Autor die Sichtbarkeit der Behinderung und die damit einhergehende Stigmatisierung (vgl. TEWS 1976: 33). Auch HOFMANN (1991: 92) betont, dass die Freizeit von Menschen mit geistiger Behinderung durch „gesellschaftliche Aussonderung und Isolation ... behindert“ wird. Damit bezieht sich HOFMANN (1991) ausdrücklich auf gesellschaftsbedingte Behinderungen und TEWS „betont zugleich die methodische Schwierigkeit, behinderungsbedingte Einflüsse auf das Freizeitverhalten zu isolieren“ (EBERT 2000: 38). Nach MARKOWETZ (2016: 461) beeinflussen folgende Wirkvariablen die Freizeitgestaltungsmöglichkeiten und das qualitative Freizeiterleben von Menschen mit geistiger Behinderung:

- Art und Schweregrad der Behinderung
- Zeitpunkt des Erwerbs der Behinderung
- Sichtbarkeit der Behinderung
- Prognose des Verlaufs der Behinderung
- rehabilitativen Möglichkeiten
- Versorgung mit Hilfsmitteln
- Pflege-, Betreuungs- und Hilfebedarf
- Bewegungs- und
- Mobilitätseinschränkung
- Kommunikationseinschränkung
- Grad des von der Norm abweichenden
- Verhaltens
- Schulbildung
- Berufsbildung
- berufliche Tätigkeit
- sozioökonomische Verhältnisse
- der Ursprungs-/Herkunftsfamilie
- eigenes Einkommen und Vermögen

⁸² TEWS selbst beschreibt den Charakter der Studie als „Problemstudie“ (TEWS 1976: 8), mit der er das Thema „Freizeit und Behinderung“ ordnen wolle. Im Rahmen der Studie sei es nur möglich gewesen, „aufzuzeigen, welche Forschungen nötig wären [...]; [und] welche Aktivitäten in diesem Bereich entfaltet werden“ (TEWS 1976: 8). „Zielsetzungen der Studie waren einerseits Bestandaufnahme der Ergebnisse zu Beziehungen zwischen Freizeit und Behinderung, andererseits die Erarbeitung von Vorschlägen für Prioritäten der Forschung und Förderung von Aktivitäten der Praxis“ (TEWS 1976: 9).

⁸³ In der Studie genannt werden Variablen wie „niedriges Einkommen, geringe Schulbildung, ökologisch ungünstige Lebenssituationen usw.“ sowie „Berufstätigkeit und familiäre Lebenssituation“ (TEWS 1976: 33).

- soziales Netzwerk und
- Gefüge an personellen, familiären und sozialen Ressourcen
- ökosystemischen Verhältnisse
- Ausmaß an subjektiv erlebten sozialen Reaktionen, Vorurteilen und Stigmatisierungen sozialer Interaktionspartner

Beruhend auf den Daten des Sozio-oekonomischen Panels (2014) und nach einer Berechnung des Instituts für Sozialforschung und Gesellschaftspolitik (ISG) besagt der Zweite Teilhabebericht der Bundesregierung (2016: 374), dass 17 % der 18- bis 49-Jährigen mit Beeinträchtigungen unzufrieden mit ihrer Freizeitgestaltung sind, was im Vergleich nur 8 % der Gleichaltrigen ohne Beeinträchtigungen sagten.⁸⁴ Um die Teilhabebarrrieren genauer zu bestimmen, müssen die Freizeitsituationen von Menschen mit (geistiger) Behinderung anhand empirischer Untersuchungen grundlegend dargestellt und ausgewertet werden, wie es beispielsweise EBERT (2000: 57 ff.) anhand einer Reihe von Untersuchungen zum Freizeitproblem von Erwachsenen und Jugendlichen mit geistiger Behinderung getan hat.

Als problematisch wird die eigene Freizeitsituation von Menschen mit einer Behinderung bewertet, wenn sie sich von Freizeitmöglichkeiten ausgeschlossen fühlen oder es zu Resignation infolge vielfältiger Frustrationserlebnisse kommt. Auch Erlebnisse von Vorurteilen und kontaktvermeidendem Verhalten von Menschen ohne Behinderung oder die Einsicht, dass behinderungsbedingte Einschränkungen zu erheblichen Abweichungen vom durchschnittlichen Freizeitverhalten anderer Menschen führen, werden als unangenehm beschrieben. Das ist z. B. der Fall, wenn ein erhöhter Zeitaufwand für persönliche Verrichtungen, therapeutische Behandlungen oder ein vermehrtes Ruhe- und Erholungsbedürfnis die Dispositionszeit stark einschränken oder auch starre zeitliche Reglementierungen in Wohnheimen, Berufsbildungswerken oder Kliniken die Lebensverhältnisse bestimmen. Als Teilhabebarrriere ist auch die große Abhängigkeit im alltäglichen Leben durch die Notwendigkeit persönlicher Hilfen zu bewerten. Einschränkungen zwischenmenschlicher Kontaktmöglichkeiten durch Sprachbehinderung oder Schädigung der Sinne ‚Hören‘ und ‚Sehen‘ sowie sämtliche kommunikative Einschränkungen, die mit geistiger Behinderung einhergehen, beeinflussen ein selbstbestimmtes Freizeitverhalten ebenfalls negativ. Bauliche, räumliche oder infrastrukturelle Barrieren treten zutage, wenn architektonische oder technische Probleme die Teilnahme an einem Freizeitangebot verhindern, aber auch fehlende organisatorische Voraussetzungen wie

⁸⁴ Altersgruppenübergreifend lag der Anteil derjenigen, die mit ihrer Freizeitgestaltung unzufrieden sind, bei den Menschen mit Beeinträchtigungen mit 9 % um ein Drittel höher als bei Menschen ohne Beeinträchtigungen (6 %).

Transportmittel, Personalmangel, Finanzierungsschwierigkeiten, mangelnde Hilfestellung oder nicht vorhandene Hilfsmittel bis zu einem gänzlich fehlenden Angebot sind hier zu nennen.

Ausschlusskriterien sind häufig nur als Wechselwirkung beschreibbar, sie lassen sich festmachen an baulichen oder räumlichen Barrieren, an Zulassungs- und Anerkennungseinschränkungen, in Regelwerken oder sozialen Situationen, in Erfordernissen materieller Ressourcen, die zu Hindernissen werden, aber auch in Selbstbeschränkungen der Menschen mit Behinderungserfahrung. Oft mangelt es an Information, auch wegen ungleicher Aufmerksamkeit der Medien für die Belange von Menschen mit Beeinträchtigungen. Es bestehen besondere Risiken hinsichtlich des respektvollen Miteinanders oder der Anerkennung verschiedener Leistungsmöglichkeiten. Insofern sind die bestehenden Beschränkungen auch Ausdruck einer sozialen Distanz, die sich sowohl in der Interaktion als auch auf der Ebene organisierter Angebote zeigt (Kommentar des wissenschaftlichen Beirats, BMAS 2016: 381 f.).

Zusammenfassend lassen sich mit den Auswertungen der Teilhabeberichte der Bundesregierung (2013/2016) und mit EBERT (2000: 43 f.) folgende Überlegungen zur Freizeitsituationen von Menschen mit Behinderung festhalten:

- Die im Alltag beobachtete, aber auch empirisch untersuchte Freizeit von Menschen mit geistiger Behinderung wird als defizitär beschrieben.
- Freizeitgestaltung von Menschen mit geistiger Behinderung wird durch Ausgrenzungsprozesse, Barrieren und ungünstige Rahmenbedingungen erschwert.
- Menschen mit Beeinträchtigungen haben grundsätzlich die gleichen Freizeitbedürfnisse wie Menschen ohne Beeinträchtigungen.
- Voraussetzung für eine ‚gelungene Freizeitgestaltung‘ ist der Erwerb von grundlegenden Kompetenzen.

2.3.3.2 Freizeitlehren – Ziele und Methoden

Als erster systematischer Ansatz von Freizeitpädagogik als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin gilt nach OPASCHOWSKI (1990: 113) die von KLATT (1927) veröffentlichte Schrift „Pädagogisierung der Freizeit“. Ausgehend von der Hypothese, dass das Arbeitsleben mit negativen Empfindungen, wie z. B. Tempo, Hast, Erfolgsdruck, rationelle Organisation der Zeit und individuelle Isolierung am Arbeitsplatz, das Leben – und damit auch die Freizeit – zu beherrschen droht, sollte bewusst gelernt werden, sich in der Freizeit zumindest teilweise anders zu verhalten. Aus dem Anspruch des Freizeitlehrens und der Vermittlung von Freizeitkompetenzen ergeben sich sowohl Aufgaben als auch Ziele für die Disziplin der Freizeitpädagogik:

Freizeitpädagogik lässt sich in zwei Bereiche gliedern:

- Freizeitpädagogik der eigentlichen Freizeit, z. B. innerhalb von (inklusive) Freizeiteinrichtungen und
- Freizeitlehre außerhalb der Freizeit für die Freizeit, z. B. in der (Förder-)Schule.

In beiden Bereichen betont die Freizeitpädagogik eine soziale Dimension und setzt den kommunikativen Aspekt zwischen Individuen in den Fokus „... und geht davon aus, dass die Beziehungen grundlegend die Auseinandersetzung mit den Freizeitinhalten und das Lernen an Gegenständen des Lebensbereiches Freizeit bestimmen“ (MARKOWETZ 2000: 61). Freizeitpädagogik umfasst demzufolge Bildung im Bereich Freizeit zu Themen wie sachliches Wissen, Planungsfähigkeit, Mobilität, Empfindungs- und Ausdrucksfähigkeit, aber auch einem angemessenen Sozialverhalten.

Der Begriff der Freizeitpädagogik oder der Freizeitbildung ist aus der Sozialpädagogik erwachsen und kann als eine ihrer Unterdisziplinen gelten (vgl. PÖGGELER 1965: 35). Laut MARKOWETZ ist unter Freizeitbildung „die planmäßige Ausbildung spezieller Fähigkeiten [zu verstehen], um die biopsycho-sozialen Anforderungen im Rahmen der Freizeit ganz persönlich zukünftig besser umgehen zu können“ (vgl. MARKOWETZ 2012: 205). Der Bedarf an Freizeitkonzepten im Bereich Sport, Geselligkeit und Lebensgenuss mit dem Bedürfnis nach Wissenserwerb und kultureller Entfaltung steigt permanent und zeigt, dass sich Menschen immer mehr mit und durch ihre Freizeit definieren (MARKOWETZ 2012: 206). Daraus lässt sich schließen, dass „der Umgang mit Freizeit gelernt sein will“ (MARKOWETZ 2012: 207). Im Jahr 1976 stellte KRENZER noch fest, dass „die Notwendigkeit der Freizeiterziehung geistigbehinderter Schüler bisher innerhalb der Literatur nur unzureichend berücksichtigt worden“ (KRENZER 1976: 295) sei. Als Handlungsfelder der (Förder-)schule nennt er:

- Einüben von Freizeittechniken,
- gestaltete Freizeit im Rahmen der Schule,
- Kontakte außerhalb der Schule,
- Einladungen in die Schule und Kontakte im Rahmen der Schulzeit nach außen (Kooperationen).

Im Kontext der Sonder- und Inklusionspädagogik dient die Freizeitpädagogik in einem hohen Maße der Ausbildung von Freizeitinteressen und der Organisation von Freizeitfähigkeiten (vgl. STÖPPLER 2017: 163). Es geht um das Entdecken von (Freizeit-)Interessen, das Aneignen der notwendigen Fähigkeiten und Kenntnisse bzw. deren Erprobung und Vertiefung durch Anwendung im lebenspraktischen Bereich im Rahmen gemeinsamen Handelns. Für Menschen mit geistiger Behinderung sollten die dargestellten Aufgaben und Ziele der Freizeitpädagogik entsprechend angepasst werden. Mit der Forderung, dass „die Behinderten Anspruch darauf haben, ihre Freizeit selbst gestalten zu dürfen“ (GRZESKOWIAK 1977: 35), geht die Verpflichtung einher, sie dahingehend zu befähigen, ihre Freizeitkompetenzen bedürfnisorientiert aufzubauen und zu fördern.⁸⁵ Es geht darum,

⁸⁵ Vgl. Grzeskowiak (1977), Kluge (1971), Schatz/Genenger/Stotz (1981), Schmutzler (1986), Strubel (1981), Zielniok (1990).

Freizeitbedürfnisse zu kennen und zu formulieren, Freizeittechniken einzuüben sowie Freizeit systematisch zu planen und zu organisieren. WILKEN (1990) nennt dies die „Ermöglichung von Mitgestaltung und Mitverantwortung am Freizeitgeschehen ... durch schrittweises Aktivitäts- und Selbstständigkeitstraining“ (WILKEN 1990: 467 f.)

Freizeitlernen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung vollzieht sich in Formen, die von denen des herkömmlichen, direktiven und allein von der Lehrkraft organisierten und strukturierten Unterrichts abweichen und ggf. veränderte Interaktionsformen zwischen der Lehrkraft und den Schüler_innen zur Folge hat. Für die von KRENZER (1976) benannten Handlungsfelder sind neue Freizeit- und Erlebnisfelder zu erschließen und so zu gestalten, dass ein Lernen durch Handeln in Freizeitsituationen und unterschiedlichen Gruppen innerhalb und außerhalb der Schule ermöglicht wird. Im bayrischen Lehrplan für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung heißt es zur Freizeiterziehung einleitend:

Um freie Zeit gestalten zu können, müssen Schülerinnen und Schüler Freizeit als zweckfreie und selbstbestimmte Zeit verstehen. Sie entwickeln Entscheidungs- und Handlungskompetenzen, um Dinge, Tätigkeiten und Freizeitpartnerinnen oder -partner auszuwählen. Lehrerinnen und Lehrer haben die Aufgabe, diese Selbstorganisation zu unterstützen. Sie helfen, geeignete Freizeitangebote auszuwählen und Realisierungsmöglichkeiten zu finden.⁸⁶ Hierbei ist der Grad der benötigten Assistenz individuell unterschiedlich (ISB – STAATSWISSENSCHAFTLICHES INSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG MÜNCHEN 2003: 241).

Ziele der Freizeitpädagogik sind laut NAHRSTEDT (1975);

- die Emanzipation des Freizeitverhaltens, z. B. durch die Überwindung von Fremdbestimmung durch Außenleitung und Konsumzwang,
- die Emanzipation des Arbeitsverhaltens durch die Erlangung der individuellen wie kooperativen Disponibilität über die Arbeitszeit, z. B. durch betriebliche Mitbestimmung und
- die Emanzipation des Verhaltens in der Gesamtheit, z. B. durch die Neuordnung des Verhältnisses von Arbeit und Freizeit.

Menschen mit und ohne Behinderung qualifizieren sich so für ein Leben nach der Schule, haben teil an der Gesellschaft und „erfahren sich als Verantwortung übernehmende Akteure an der Mitgestaltung von Zukunft“ (MARKOWETZ 2012: 208): „Sich selbst, die eigenen Bedürfnisse und Inte-

⁸⁶ Nur beispielhaft seien an dieser Stelle die Lehrpläne/Richtlinien der Bundesländer Bayern und Niedersachsen angeführt: Unter dem Punkt: „Kreativität und Kultur“ nennen die bayrischen Richtlinien für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in der Grund- und Mittelstufe: „Kulturelle Angebote wahrnehmen: **Museen**, Ausstellungen, Theater, Kino“ (ISB 2003: 242). Im Kerncurriculum für den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung des Niedersächsischen Kultusministeriums wird das Besuchen öffentlicher Freizeiteinrichtungen, z.B. Spielplätze, Bäder, Sportanlagen, Kino, **Museen** unter dem Punkt „Öffentlichkeit und Gesellschaft“ (NIEDERSÄCHSISCHEN KULTUSMINISTERIUM 2007: 93) geführt.

ressen entdecken bzw. wiederentdecken, zu sich selbst kommen, Aktivität und Initiative wiedererlangen und Selbstbestimmung ermöglichen, soziale Kontaktfähigkeit anbahnen und verstärken“ (WILKEN 1990: 467).

Die Freizeitpädagogik greift in ihrer Arbeit auf verschiedene Methoden zurück. Unter dem Begriff „Animative Didaktik“ (OPASCHOWSKI 1996: 191) entwickelte OPASCHOWSKI ein Methodenkonzept, das die informative Beratung, kommunikative Animation und partizipative Planung umfasst.⁸⁷ Dem von KAMINSKI (2007: 122 ff.) geäußerten Vorwurf, dass „Menschen mit geistiger Behinderung das Spektrum der Angebote und Möglichkeiten vorenthalten bzw. nicht zur Verfügung gestellt wird (STÖPPLER 2017: 161), entgegentretend, sollte diese Methode in der Behindertenpädagogik zum Einsatz kommen.

Die *informative Beratung* besteht aus den drei Elementen Information (Orientierung), Aufklärung (Analyse) und Bewusstmachung (Reflexion). Innerhalb einer Beratung empfiehlt OPASCHOWSKI (vgl. 1996: 194 f.) eine nichtdirektive Vorgehensweise, die gleichermaßen neugierig macht und Interesse weckt, informiert, orientiert, berät und empfiehlt und zwar Beispiele aufzeigt, sich aber auch zurückziehen kann. Der informativen Beratung kommt die Aufgabe zu, „Möglichkeiten und Alternativen zu markieren, nicht aber deren Verwirklichung aktiv voranzutreiben“ (OPASCHOWSKI 1976: 135), weshalb sie als freiwilliges Angebot eines Kommunikations- und Klärungsprozesses betrachtet werden kann. Bezogen auf das Handlungsfeld der Erwachsenenbildung innerhalb der Behindertenpädagogik und damit der Zielgruppe der im empirischen Teil der Arbeit erfassten Proband_innen, könnte das bedeuten, über lokale Freizeitangebote der näheren Umgebung in den Wohnstätten zu informieren und zu beraten. Beraten werden sollte in pädagogischen, sozialen und kulturellen Freizeitfragen. Ziel der informativen Beratung wäre es, auch bei Menschen mit geistiger Behinderung einen „Bewußtstumsprozess“ (OPASCHOWSKI 1996: 192) in Gang zu setzen. Dazu gehört „die Problematisierung von Freizeit in den persönlichen, gruppenspezifischen und gesellschaftlichen Zusammenhängen“ (OPASCHOWSKI 1996: 192). Der persönliche Zusammenhang wäre beispielsweise die Formulierung eigener Freizeitbedürfnisse und Freizeitinteressen. Die könnten ebenso reflektiert werden wie das bisherige Freizeitverhalten. Gruppenspezifische Zusammenhänge ergeben sich über den Austausch zu den sozialen Strukturen der Wohngruppe. „Mit wem möchte ich meine Freizeit verbringen? Wer hat ähnliche Freizeitinteressen? Welche Angebote lassen sich allein oder in der Gruppe verwirklichen? etc.“. Gesellschaftliche Zusammenhänge werden beispielsweise thematisiert, wenn über soziale, strukturelle oder organisatorische Barrieren und Teilhabehürden bezüglich der Beeinträchtigung

⁸⁷ Nach OPASCHOWSKI (1996: 191) findet das Konzept Anwendung in der Erwachsenenbildung (SIEBERT 1996), Altenbildung (KNOFF 1981), Sozialpädagogik (KRÜGER 1982) und Kulturpädagogik (GRÜNEISL/ZACHARIAS 1977).

der zu beratenden Person gesprochen wird.⁸⁸ Dabei kann es darum gehen, bestimmte Angebote nicht wahrnehmen zu können, oder dass bestimmte Aktivitäten für den Personenkreis von Menschen mit geistiger Behinderung gar nicht erst angeboten werden.

Um Freizeit in der Sonder- und Inklusionspädagogik nicht wie bisher als „ein randständiges ... bislang nur wenig in Praxis wie Theorie beachtetes Handlungsfeld“ wahrzunehmen, fordert MARKOWETZ – im Sinne der informativen Beratung – einen „bessere[n] Service von der Freizeitberatung bis ... zur Vermittlung von kompetenten Freizeitassistenten... [sowie] eine solide, die Lebenswelten von Menschen mit Behinderungen sprachlich erreichende und inhaltlich ansprechende wie sie einladende Öffentlichkeitsarbeit und Informationspolitik“ (MARKOWETZ 2016: 464).

Die *kommunikative Animation* dient der Ermutigung, der Anregung und der Befähigung sozialkommunikativen Handelns und geht über die Beratung hinaus. Es wird die Intention verfolgt, zu sozialkommunikativem Handeln zu ermutigen und anzuregen, Begeisterung und individuelle Interessen zu wecken sowie Fähigkeiten und Möglichkeiten zur Entfaltung zu bringen, die bislang nur unterschwellig vorhanden waren. Das könnte nach OPASCHOWSKI durch „das räumliche nebeneinander unterschiedlicher Aktivitätsangebote“ (OPASCHOWSKI 1996: 195) funktionieren. Wenn bei den Menschen mit geistiger Behinderung Hemmungen gegenüber bestimmten Angeboten abgebaut oder Entscheidungsschwellen herabgesetzt werden sollen, würde es sich anbieten, vielfältige Freizeitaktivitäten *innerhalb* der Wohnstätte anzubieten oder, wenn außerhalb, mit dem Service eines Fahrdienstes bzw. begleitender Freizeitassistenten oder dem Zurverfügungstellen von kostengünstigen oder gar kostenlosen Veranstaltungsangeboten⁸⁹ zu erleichtern. Dadurch könnten neue Impulse gegeben werden. Freizeitangebote, die bislang nicht in Betracht kamen, werden so als neue Möglichkeit initiiert, ein „Abstecher in bisher fremde Erfahrungs- und Aktivitätsbereiche [wird] begünstigt“ (OPASCHOWSKI 1996: 195). „Zur Realisierung und praktischen Umsetzung der kommunikativen Animation be-

⁸⁸ Vgl. die Ergebnisdarstellung der empirischen Feldstudie, Kap. 8.1.2 (Problemorientierte Gruppendiskussion zum Themenfeld ‚Barrierefreiheit‘).

⁸⁹ Beispielhaft sei das Konzept der „Kulturloge“ angeführt. Gemeint sind lokale gemeinnützige Hilfsorganisationen, die Karten zu kulturellen Veranstaltungen an sozioökonomisch benachteiligte Personen (in vielen Fällen auch an Menschen mit Behinderungen) weitergeben. Kulturlogen setzen sich für das Menschenrecht auf Kultur ein, indem sie benachteiligten Menschen die Teilhabe am kulturellen und gesellschaftlichen Leben ermöglichen und damit einen Beitrag für ein gesellschaftliches Miteinander aller Menschen – ganz im Sinne von Inklusion – leisten. Das Konzept der Kulturloge wurde 2010 vom Bündnis für Demokratie und Toleranz als bundesweit vorbildliches Projekt mit dem Preis „Aktiv für Demokratie und Toleranz 2010“ ausgezeichnet“. Die Kulturloge Marburg ist Preisträger des Freiherr-vom-Stein-Preises 2011. Kulturlogen sind in Deutschland im „Bundesverband Deutsche Kulturloge e.V.“ mit Sitz in Marburg organisiert. Entsprechend den Grundsätzen des Bundesverbandes – „behutsam, würdevoll und nachhaltig“ – sind die Einrichtungen der Kulturlogen überkonfessionell, stehen keiner Partei nahe und treten nicht in Konkurrenz zueinander. Der Begriff „KULTURLOGE“ ist als Wortmarke rechtlich geschützt.

darf es der Tätigkeit qualifizierter Animatoren, die *fachlich* eine Mischung aus Pädagoge, Sozialarbeiter, Therapeut und Fachmann für freizeitskulturelles Gestalten ... und *methodisch* eine Mischung aus Ansprechpartner, Motivierungshelfer und Interessensberater sind“ (OPASCHOWSKI 1996: 195 f.). Für die Mitarbeiter_innen in den Wohnstätten hieße das bezogen auf die Durchführung einer Freizeitaktivität, „kontaktfähig und einfühlsam, anregend und begeisternd, initiativ und aktiv“ (OPASCHOWSKI 1996: 196) zu sein. Außerhalb der Wohnstätte liegt die Problematik sicherlich zunächst einmal im Umgang mit Menschen mit (geistiger) Behinderung. Persönliche Hemmungen und Ängste könnten kontraproduktiv sein und ggf. gegenteilige Effekte bei den Menschen mit geistiger Behinderung auslösen. Bezogen auf den Bereich der Sonder- und Inklusionspädagogik fordert MARKOWETZ deshalb „eine Ausbildungsneuordnung jener Berufe, die professionell in relevanten Sektoren der Freizeit arbeiten, um die besonderen Belange von Menschen mit Behinderungen angemessen berücksichtigen und qualitativ hochwertig umsetzen zu können“ (MARKOWETZ 2016: 465). Würden in diesen Bereichen vermehrt Personen arbeiten, die im Umgang mit Menschen mit Behinderungen qualifiziert sind, wäre dies ein Zeichen dafür, dass Menschen mit Behinderungen als Zielgruppe und Kunden des Freizeitmarktes anerkannt werden. Im Sinne der kommunikativen Animation fordert MARKOWETZ (2016: 464) darüber hinaus:

eine grundlegende Verbesserung und Ausweitung der Freizeitangebote durch alle Anbieter, die für den Freizeitsektor kommerziell wie gemeinnützig autorisiert und aktiv sind, bislang aber weder Zugang noch Durchlässigkeit noch Qualität für Menschen mit Behinderungen gewähren und praktizieren, ... de[n] sukzessive[n], zielführend konzeptualisierte[n] Abbau von ‚Spezial- und Sonderangeboten‘ in der Freizeit und in den Refugien der Behinderteneinrichtungen zugunsten allseitig zugänglicher wie qualitativ hochwertiger Angebote von regulären Anbietern und Dienstleistern des Freizeitmarktes, die Öffnung aller öffentlichen Freizeit- und Kultureinrichtungen mit ihren breiten Freizeitgestaltungsangeboten für Menschen mit Behinderungen ... (MARKOWETZ 2016: 464).

Die *partizipative Planung* ermöglicht allen Menschen die Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen. „Sie will Teilnahme- und Mitbestimmungsmöglichkeiten im Freizeitbereich erleichtern und fördern“ (OPASCHOWSKI 1996: 197). Das ist gerade im sonder- und inklusionspädagogischen Bereich von großer Wichtigkeit. Im Sinne der ICF können in der partizipativen Planung als Methode der Freizeitpädagogik äußere Rahmenbedingungen (Umweltfaktoren) sowie Erwartungen und Zielvorstellungen (personenbezogene Faktoren) ebenso in den Planungsprozess einbezogen werden wie Beeinträchtigungen der Körperfunktionen (physiologische und psychologische Funktionen von Körpersystemen, z. B. Sprache oder Wahrnehmung) oder der Körperstrukturen (Organe oder Gliedmaßen). Spezifische Interessen, aber vor allem Sachkompetenz der eigenen Alltagserfahrung (Lebensweltbezug) einzubringen, ist besonders für Menschen mit geistiger Behinderung von großer Wichtigkeit. OPASCHOWSKI sieht gerade im Freizeitbereich das Potenzial, „in besonderer Weise zur aktiven Gestaltung und Veränderung der Umwelt“ (OPASCHOWSKI 1996: 197) beizutragen. Dies entspricht der Forderung

von MARKOWETZ, „vorhandene[] technische[], architektonische[] und vorurteilsbedingte[] Barrieren“ (MARKOWETZ 2016: 464) innerhalb des Handlungsfeldes Freizeit abzubauen. Das geschieht dadurch, dass sich Menschen mit geistiger Behinderung auf einer hierarchisch gleichen Ebene an der Produktion und Rezeption von Freizeitangeboten beteiligen. Das fördert gleichermaßen die Selbstständigkeit und fordert die Eigeninitiative heraus.⁹⁰

Partizipative Planung vollzieht sich auf folgenden fünf Ebenen⁹¹:

- Situationsanalyse, in der gesellschaftliche Bedingungen bewusstgemacht werden.
- Zielreflexion, die auch als Konfrontation mit den eigenen Zielvorstellungen beschrieben werden kann.
- Bedarfsanalyse, bei der die Grundbedürfnisse einer Person ermittelt werden.
- Methodisch-didaktische Planung, in welcher erstmals konkrete Handlungsschritte erarbeitet werden.
- Effektivitätskontrolle, die im Sinne der Evaluation feststellen soll, ob die Einbindung aller Teilnehmer_innen gelungen ist.

NAHRSTEDT (1990) ergänzt die OPASCHOWSKIS Animative Didaktik noch um die Notwendigkeit einer Freizeitadministration, um die Kompetenz zu erlangen, Freizeit auch strukturell bewältigen zu können. KLAFKI (1984) spricht bei der Freizeitdidaktik im Vergleich zur Allgemeinen Didaktik von der „größere[n] Offenheit der Spielräume, individuellere[n] Zielsetzungen [und dem] Fehlen von verbindlichen Leistungsansprüchen und Sanktionen“ (KLAFKI 1984). Das muss von Menschen mit geistiger Behinderung in einem besonderen Maße bewältigt werden, bedarf Anregung und Unterstützung und verlangt eine Freizeitpädagogik, die es sich zur Aufgabe gemacht hat, Anregungen zu geben, „die zu einer sinnerfüllten Freizeitgestaltung beitragen können“ (EBERT 2000: 54).

2.4 Zusammenfassung: Gelingensbedingungen gesellschaftlicher Teilhabeprozesse

Die langwierige Entwicklung zur Anerkennung der Bildungsfähigkeit von Menschen mit geistiger Behinderung, die distinguierende Wirkung von Kultur innerhalb einer Gesellschaft und die oftmals

⁹⁰ Als positives Beispiel auf dem dieser Arbeit zugrundeliegenden Forschungsfeld kann bspw. angeführt werden, dass einige Museen Menschen mit geistiger Behinderung oder psychischer Beeinträchtigung zu Museumsführer_innen ausbilden.

⁹¹ Eine beispielhafte Umsetzung der Methode der partizipativen Planung findet sich im Kap. 8.3.1.

fremdbestimmten Angebote im Handlungsfeld Freizeit haben deutlich gemacht, dass die Partizipation an gesellschaftlichen Teilhabeprozessen von Menschen mit geistiger Behinderung noch immer durch Barrieren erschwert wird und der Personenkreis dahingehend Ausgrenzung erfährt. Um das genauer zu betrachten, lassen sich mit KAUFMANN (2003) zusammenfassend vier Faktoren heranziehen, die Auswirkungen auf die Gelingensbedingungen gesellschaftlicher Teilhabeprozesse von Menschen mit geistiger Behinderung haben:

- rechtliche,
- geografische,
- finanzielle und
- Bildungsvoraussetzungen.

Die erste Bedingung bezieht sich auf Rechte und Rechtsansprüche und stellt die Frage, inwieweit überhaupt jeder Mensch (mit einer Behinderung) teilhabeberechtigt ist. Das Recht auf Teilhabe wird für die drei dargestellten Teilhabebereiche sowohl durch die AEMR (Bildung Artikel 26, Kultur Artikel 27 und Freizeit Artikel 24), den UN-Sozialpakt (Kultur Artikel 15) als auch die UN-BRK (Bildung Artikel 24, Kultur und Freizeit Artikel 30) gewährleistet.

Zwar ist die geografische Erreichbarkeit kultureller sowie freizeit- oder bildungsorientierter Angebote eine vermeintlich banale, aber durchaus wichtige Bedingung. Auch OPASCHOWSKI nennt die „Erreichbarkeit“ (1996: 205 f.) als ein wichtiges Leitprinzip für freizeitpädagogisches Handeln. Diese hat bei ihm verschiedene Dimensionen: „Erreichbarkeit ist ein relatives Leitprinzip, abhängig von objektiven Rahmenbedingungen und subjektiven Lebenssituationen des potentiellen Teilnehmers“ (OPASCHOWSKI 1996: 205).⁹² Den geografischen Aspekt umschreibt er mit der „räumlicher Erreichbarkeit“:

Erreichbarkeit muss Rücksicht nehmen auf die unterschiedlich vorhandene Distanzempfindlichkeit der Teilnehmer und Zielgruppen in Bezug auf die Inanspruchnahme von Einrichtungen und Wahrnehmung von Angeboten (OPASCHOWSKI 1996: 205).

Die dritte Bedingung beschreibt den ökonomischen Aspekt. Ausreichend finanzielle und materielle Ressourcen sind Grundlage für eine gesellschaftliche Teilhabe an Bildung, Kultur und Freizeit, wie es bereits mit der Forderung einer „Kultur für Alle“ formuliert wurde: Die „finanzielle[] Beteiligung,

⁹² Beachtet werden darf nach OPASCHOWSKI nicht nur die räumliche Distanz von Angebot und Teilnehmer_innen, oder die Zugänglichkeit der Freizeitorte; auch die zeitliche Erreichbarkeit potentieller Teilnehmer_innen ist wichtig. Außerdem sollte das Angebot hinsichtlich der damit einhergehenden Informationen erreichbar sein. Überhaupt sollte ein Angebot entworfen werden, das den persönlichen Interessen und den kognitiven Fähigkeiten (individuelle Faktoren) der Teilnehmenden entspricht. Die gemachten Ausführungen OPASCHOWSKIS werden in der vorliegenden Darstellung unter den Strukturmerkmalen: (1) Freizeitort, (2) Freizeitbudget, (3) Information und (4) Freizeitangebot beschrieben.

[muss so] bemessen sein ..., daß keine einkommensspezifischen Schranken errichtet werden“ (HOFFMANN 1979: 11 f.).

Als vierte – und im Kontext der vorliegenden Arbeit sehr wichtige – Bedingung muss gefragt werden, ob die jeweilige Person die relevanten kognitiven Fähigkeiten mitbringt, um das Angebot erreichen und nutzen zu können? Hier wurden in Kapitel 2.1 der erweiterte Bildungsbegriff und die Tätigkeitstheorie der Kulturhistorischen Schule beschrieben. Daran anknüpfend wurden in Kap. 2.2 die Handlungsprinzipien Kultureller Bildung vorgestellt, die sich auch im Rahmen des in Kap. 2.3 erörterten Freizeitlebens anwenden lassen.

Damit lässt sich durch die theoretischen Ausführungen des vorliegenden Kapitels – in Anlehnung an die von KAUFMANN (2008) zusammengetragenen vier Faktoren– belegen, dass grundsätzlich von einer Teilhabe von Menschen mit geistiger Behinderung in den gesellschaftlichen Teilhabebereichen: Bildung, Kultur und Freizeit auszugehen ist. In einem weiteren Schritt soll nun mit BARTELHEIMER 2008: 14 ff.) gefragt werden, wie Teilhabe „funktioniert“. Der Autor bezieht sich auf das Konzept der Verwirklichungschancen (*Capability-Ansatz*) von SEN (1979).⁹³ Der Ansatz eignet sich hervorragend, um Gelingensbedingungen von Teilhabeprozessen zu hinterfragen, weil er Ungleichheit mehrdimensional unter Berücksichtigung verschiedener Einflussfaktoren beschreibt sowie Zielsetzungen einschließlich deren Erreichung für gesellschaftliche Entwicklungen darstellen kann. Bislang wurde der Ansatz insbesondere in der Entwicklungspolitik sowie im Hinblick auf soziale Gerechtigkeit zunehmend diskutiert und verwendet. Im Folgenden soll er die Teilhabechancen von Menschen mit einer geistigen Behinderung in den Blick nehmen.

⁹³ Der Befähigungsansatz oder Verwirklichungschancenansatz (auch Fähigkeitenansatz, engl.: *Capability Approach*) wurde in der Grundstruktur von dem Ökonomen und Träger des Nobelpreises für Wirtschaftswissenschaften Amartya SEN im Jahre 1979 entwickelt und von der Philosophin Martha NUSSBAUM ausdifferenziert und weiterentwickelt. Im Vordergrund steht die Frage, was der Mensch für ein gutes, erfüllendes Leben benötigt.

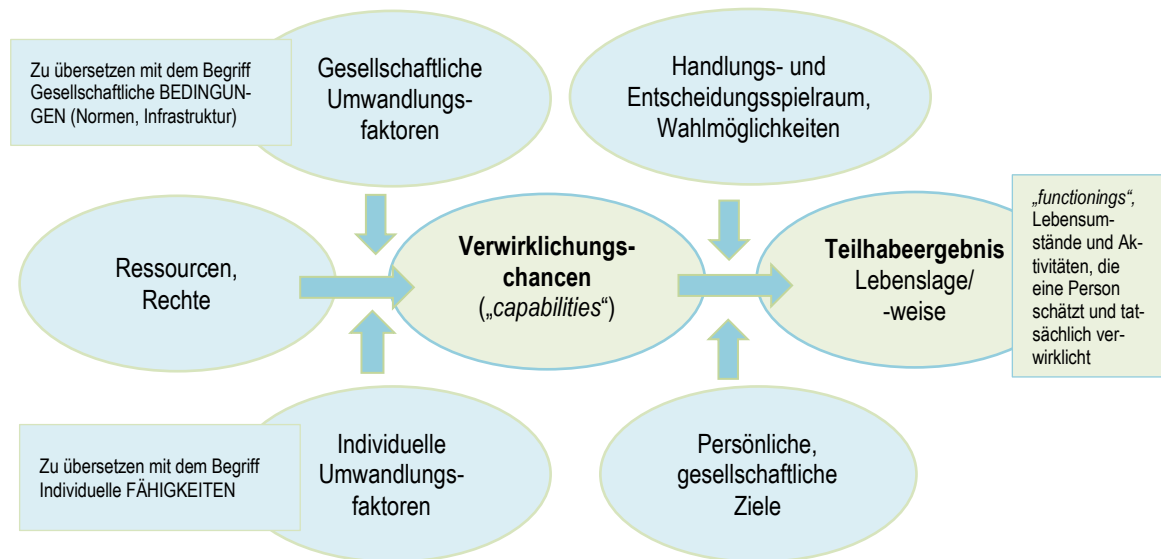


Abbildung 3: Wie Teilhabe „funktioniert“ – ein Modell frei nach BARTELHEIMER (2008) und SEN (1979)

Zunächst müssen rechtliche Strukturen (Ressourcen) das Recht auf Teilhabe ermöglichen. Das wären im Falle von gesellschaftlicher Teilhabe von Menschen mit einer geistigen Behinderung die bereits zitierten menschenrechtlichen Grundlagen, das Grundgesetz, die UN-BRK sowie weitere Gesetzestexte wie AGG, BGG oder BTHG. Es steht folglich außer Frage, dass Menschen mit geistiger Behinderung ein Recht auf Teilhabe haben. Mit den Ressourcen und Rechtsansprüchen wird jedoch nur die Möglichkeit der Teilhabe eröffnet. Um diese Möglichkeit zu realisieren, bedarf es zum einen individueller Fähigkeiten (in der Terminologie von SEN: „Individuelle Umwandlungsfaktoren“) zum anderen gesellschaftlicher Bedingungen wie Normen und Infrastrukturen. Sind es die gesellschaftlichen Bedingungen, auf die durch eine Orientierung an Wertmaßstäben einer inklusiven Gesellschaft in den letzten Jahren durch Maßnahmenpakete wie die der Nationalen Aktionspläne Einfluss genommen wurde (z. B. Herstellung von Barrierefreiheit, Sensibilisierungs- und Antidiskriminierungskampagnen), beeinflussen individuelle Faktoren Menschen mit geistiger Behinderung noch immer in einem hohen Maße (vgl. die auf die Freizeitgestaltungsmöglichkeiten und das qualitative Freizeiterleben von MARKOWETZ 2016: 461 benannten Wirkvariablen, Kap. 2.3.3.1). Bereits WYGOTSKI (1992: 72) gab hinsichtlich der Entwicklungsmöglichkeiten von Menschen mit Behinderung zu bedenken, dass „der normale Verlauf des Hineinwachsens in die Kultur gestört [sei]. Denn die Kultur ist auf den normalen, typischen Menschen zugeschnitten und seiner Konstitution angepasst.“ Inwiefern die entstehenden Verwirklichungschancen realisiert werden, hängt folglich in einem hohen Maße von den sich daraus ergebenden Handlungs- und Entscheidungsspielräumen eines Menschen sowie seinen persönlichen oder von ihm vertretenen gesellschaftlichen Teilhabezielen ab. Ebenso aber auch davon, wie intensiv er das Ziel verfolgen und demnach seine Handlungsspielräume dahingehend gestalten kann. Erst dann, wenn ein Wollen zu erkennen

ist, bilden die Faktoren das Teilhabergebnis und eine damit einhergehende Lebenslage (vgl. BARTELHEIMER, 2008: 15). Es lässt sich daraus also schließen, dass Teilhabe von Menschen mit Behinderung – wie es äquivalent bereits das bio-psycho-soziale Modell von Behinderung aufgezeigt hat – ein Wechselspiel der individuellen Voraussetzungen einer Person mit den einstellungs- und umweltbedingten Barrieren der Gesellschaft ist (vgl. BRUNS & DARREN, 2009). Gleichermäßen ist es aber auch wichtig zu erwähnen, dass individuelle Voraussetzungen und umweltbedingte Variablen eine Teilhabe ohne Einschränkungen ermöglichen – wenn es aber nicht zu den persönlichen Zielen einer Person gehört, muss eine Teilhabe nicht realisiert werden.

Bezugnehmend auf das Thema der vorliegenden Arbeit lässt sich feststellen: Ein Museum bietet als Ort der Wahrnehmung, der Anschauung, der Betrachtung, des Informiertwerdens und des Verstehens auch für Menschen mit geistiger Behinderung Chancen zur Teilhabe an Bildung, Kultur und Freizeit; doch Chancen sind ‚nur‘ Möglichkeiten – das Museum bietet keine Teilhabegewissheiten. Zwischen der Chance und der Gewissheit, dass Teilhabeprozesse stattfinden, klafft Unbestimmbarkeit, und es hängt von beiden Seiten – vom Museum und von den Menschen mit geistiger Behinderung – ab, ob die Chance zur Teilhabe tatsächlich besteht und wenn sie besteht, auch tatsächlich genutzt wird. Angeführt sei hier die bundesdeutsche Kulturstatistik: Selbst, wenn nur ein Großteil der Bevölkerung die Möglichkeit (d. h., die Verwirklichungschancen) hätte, in die Staatsoper zu gehen, dem ortsansässigen Breitensportverein beizutreten oder abendlich die öffentlich-rechtlichen Nachrichtenprogramme im Fernsehen zu verfolgen, tun es eben nicht alle. Auch den Menschen mit geistiger Behinderung muss die Möglichkeit der persönlichen Entscheidung eingeräumt werden, ob, wann und welches Bildungs-, Kultur- und Freizeitangebot sie nutzen möchten. Dazu sollten ihnen in einem ausreichenden Maße und in angemessener Form Informationen zur Verfügung gestellt werden, um ihnen die Optionen zu eröffnen (vgl. z. B. Kap. 2.3.3.2). Es ist

„wichtig, den Menschen Gelegenheit zu geben, ihren eigenen kulturellen Interessen zu folgen, ihre Fähigkeiten zu entwickeln und am kulturellen Leben teilzunehmen. Hierin findet auch die kulturelle Bildung ihre zentrale Aufgabe. Kulturelle Bildung fördert die Lebensqualität und befähigt zur besseren Bewältigung der Herausforderungen der Zukunft“ (ENQUETE-KOMMISSION 2007: 48).

Sollte sich dann bei einem Menschen mit geistiger Behinderung das Freizeitbedürfnis der kulturellen Selbstentfaltung (Enkulturation), also das Bedürfnis nach kreativer Entfaltung, produktiver Betätigung oder konsumorientierter Teilhabe am kulturellen Leben sowie auch nach Erlernen kulturtechnischer Fertigkeiten einstellen, ist die Sonder- oder Inklusionspädagogik im Kontext von Bildungsprozessen gefordert, den Menschen mit einer Beeinträchtigung in seinem Prozess der Teil-

habe zu unterstützen und Wege zu finden, um ihm die Freizeit- und/oder Bildungsangebote zugänglich und damit erfahrbar zu machen. Entscheiden sich Menschen mit einer Behinderung selbstbestimmt für eine freizeitleich orientierte Aktivität, ist es wichtig, dass nicht nur einige ausgewählte Kulturangebote für bestimmte Beeinträchtigungen barrierefrei gestaltet sind, sondern dass es eine große Auswahl an Angeboten für jeden Menschen, und zwar unabhängig von der Art seiner Beeinträchtigung gibt. „Es ist die Aufgabe der Pädagogik, dass auch kognitiv beeinträchtigte Menschen möglichst viel von dem, was in ihnen ‚steckt‘ und was die Kultur für sie bereithält, kennen lernen, damit sie entscheiden können, was davon sie ausbilden möchten“ (KLAUß 2006).

Und in Bezug auf die im Modell von SEN & BARTELHEIMER thematisierten persönlichen Ziele formuliert es HOFFMANN (2010:163) noch konkreter:

Die Aufgabe der Sonderpädagogik besteht in solchen Fällen darin, Umwege für die psychische Entwicklung des [Menschen, im Orig. ‚des Kindes‘] zu schaffen, die ihm alternative Zugangsmöglichkeiten zur Kultur und Gesellschaft eröffnen und es ihm ermöglichen, diese als sinnvolle Mittel zur Realisierung seiner persönlichen Motive und Handlungsziele zu erleben (HOFFMANN 2010: 163).

Die Aufgabe soll nunmehr auf die Museumspädagogik übertragen werden. In ihrer über 200-jährigen Tradition gelten Museen als Bildungsorte und bieten auf unterschiedliche Weise Möglichkeiten, um gesellschaftliche Teilhabeprozesse anzuregen.

Mit ihren vielfältigen Sammlungsbeständen aus Technik, Natur, Geschichte und Kunst beherbergen sie in vieler Hinsicht wertvolle Inhalte, eröffnen Zugänge zu vergangenen Epochen und fremden Kulturen, bieten Raum für vielfältige kulturelle Ausdrucksformen, schärfen den Blick auf unsere Welt, unsere Umwelt, in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Sie sind Foren für Laien wie für Experten, Orte, an denen Wissen vermittelt wird, generationenübergreifend und lebenslang (OTT et al. 2009: 7).

Insbesondere die unmittelbare Begegnung mit originalen Gegenständen zeichnet die Bildungs-, Kultur- und Freizeitinstitution Museum als besonderen Bildungsort aus. Die Authentizität eines Exponats erleichtert im Sinne der Handlungs- und Lebensweltorientierung das Verstehen eines Sachverhalts und damit das Lernen. Diese besonderen Möglichkeiten des Museums hebt auch die ENQUETE-KOMMISSION „Kultur in Deutschland“ in ihrem Schlussbericht hervor:

Das Museum ist wahrscheinlich – wie kaum eine andere Kultureinrichtung – ein besonders wirkungsvolles Umfeld für informelles, ganzheitliches und individuelles Lernen, ein Lernumfeld, das die Sinne anspricht und die Verbindung von begrifflichem und bildlich-symbolischem Denken fördert (ENQUETE-KOMMISSION 2007: 391).

3. Museum als Bildungsort

Ableitend aus den Theorien KLAFFKIS (vgl. Kap. 2.1) lässt sich schließen, dass nicht ausschließlich die Schule Ort für Bildungsprozesse sein muss. Werden in der Schule vor allem Faktenwissen, Schriftsprache und Grundbildung vermittelt, bleiben die sozialen, personalen und instrumentellen Facetten der Bildung wie die Persönlichkeitsbildung sowie das praktische und soziale Lernen häufig ausgeblendet (vgl. RAUSCHENBACH 2013). Das gesamte Spektrum der Bildungspotenziale jenseits von Schule lässt sich begrifflich fassen als die „andere Seite der Bildung“ oder als „Alltagsbildung“ (RAUSCHENBACH 2013). Deshalb ist ein Blick auf jene anderen Bildungsorte und Lernwelten von Bedeutung, die als non-formale und informelle Bildungssettings⁹⁴ bezeichnet werden können. Zu diesen zählen zweifelsohne auch Museen.⁹⁵ Im Folgenden wird sowohl auf den Bildungsort als solchen als auch auf die Bildungsmodalitäten eingegangen. Der Bildungsort (hier: Museum) kennzeichnet sich dadurch, dass er seine Inhalte an unterschiedliche Ansprüche anpassen kann, indem er sie in didaktisch-strukturierter Form vermittelt. Das Museum hingegen überlässt es dem Publikum, die didaktischen Möglichkeiten wahrzunehmen, sodass eine schulähnliche verpflichtende Vermittlung der Inhalte und der Art und Weise ihrer Rezeption nicht stattfindet. Zu den Bildungsmodalitäten zählen die vielfältigen Wege der Kompetenzaneignung jenseits von Unterricht sowie anderen standardisierten Lehr-Lernprozessen – also beispielsweise Formen des Lernens, die eher ungeplant erfolgen, nebenher und unbeachtet ablaufen und ohne obligatorische Erfolgskontrolle auskommen. Es lässt sich vielfach als ein Lernen im konkreten Handeln und mit Ernstcharakter kennzeichnen, im Unterschied zu curricular gestalteten, übenden Lernsettings in der Schule.

Um das Museum als Bildungsort zu beschreiben, wird im folgenden Kapitel zunächst einmal die Bedeutung des Museums anhand einer Definition und der darin beschriebenen Aufgaben als Institution in ihrer Historie erläutert.

⁹⁴ Zu zählen sind dazu Kindertageseinrichtungen, Angebote der (offenen) Kinder- und Jugendarbeit, Einrichtungen der Erwachsenenbildung, so wie informelle Lernwelten innerhalb der Familie, Gleichaltrigengruppen oder die neuen Medien.

⁹⁵ In der verfassten Arbeit wird sowohl der Begriff des ‚Lernortes‘ als auch der ‚Lernumgebung‘ benutzt. Nach LEWALTER & NOSCHKA-ROOS (2013) ist der Begriff des Lernorts aus pädagogisch-psychologischer Perspektive zu eng: SCREVEN betrachtete Museen als *learning environments*, weil sie als eine zum Lernen anregende Umgebung definiert werden (PRENZEL 2009: 137-142).

3.1 Definition und Aufgaben des Museums im kulturhistorischen Wandel

3.1.1 Definition

Das Museum besteht in seiner gegenwärtigen institutionellen Form seit rund zweihundert Jahren. Vorrangig wird es durch die Präsentation der Sammlungsobjekte, dazugehörige Publikationen und begleitende Veranstaltungsprogramme wahrgenommen. Museen fungieren aber auch als Quellensammlungen und Datenbanken für Wissenschaft und Wirtschaft und wirken durch ihren Sammlungsfundus als Gedächtnisspeicher der Menschheit. Der internationale Museumsrat (engl. *International Council of Museums*, ICOM), das größte und bedeutendste Netzwerk zur Museumsarbeit, formuliert die weltweit anerkannteste Definition des Museums wie folgt:

Das Museum ist eine nicht gewinnbringende, permanente Institution im Dienste der Gesellschaft und ihrer Entwicklung, für die Öffentlichkeit zugänglich, die materielle Belege des Menschen und Umwelt zum Zwecke des Studiums, der Bildung und der Freude erwirbt, erhält, erforscht, vermittelt und ausstellt (ICOM 1990).⁹⁶

Qua Definition liegt die Aufgabe eines Museums demnach darin, bestimmte Objekte zu sammeln, zu bewahren, zu erforschen sowie sie öffentlich zu präsentieren. Damit sind Museen Institutionen, in denen „authentische Objekte und Materialien der gesamten Wirklichkeit für die Menschen der Gegenwart und der Zukunft in strukturierten Sammlungen“ zusammengeführt, bearbeitet und in bestimmter Weise vermittelt werden (WAIDACHER 2004: 49). Spricht VALERY in seinem Aufsatz „Das Problem der Museen“ aus dem Jahre 1923 noch vom Museum als Tempel, Salon, Friedhof oder Schule, lassen sich heutzutage auf der Grundlage der zuvor beschriebenen Aufgaben unterschiedlichste Nutzungsarten eines Museums ableiten. So kann ein solches als „*cathedral of culture*“, „*laboratory for creating new knowledge*“, „*advocate for preservation, conservation, representation etc.*“, „*a place to mourn*“, „*an attraction in a tourist economy, complete with cafes, shops, films and performances and exhibitions*“ bezeichnet werden (KIRSHENBLATT-GIMBLETT 1998: 138f.). Die Tatsache, dass dies – gemäß ICOM-Definition – im Dienste der Gesellschaft durch professionelles Personal mit einer gewissen Permanenz und unter dem Aspekt einer allgemeinen

⁹⁶ Der ICOM Weltverband liefert die wohl bekannteste Definition des Begriffs Museum. Die weltweite Verbreitung von ICOM hat dazu geführt, dass diese Definition von Behörden und Förderstiftungen bis hin zu Lexika verwendet wird. Der Weltverband diskutiert den Museumsdefinitionstext kontinuierlich und passt ihn den aktuellen Bedürfnissen an. In den letzten Jahrzehnten haben Museen ihre Prinzipien, Richtlinien und Praktiken radikal verändert, angepasst und neu erfunden, so dass die Definition des ICOM-Museums die Herausforderungen und vielfältigen Visionen und Verantwortlichkeiten nicht mehr widerspiegelt. Daher wurden alle ICOM-Mitglieder und andere interessierte Parteien eingeladen, sich an der Erstellung einer neuen, aktuelleren Definition zu beteiligen. Eine Entscheidung über eine neue Definition wird im September 2019 auf der 25ten Generalkonferenz des ICOM Weltverbandes in Kyoto gefällt.

Zugänglichkeit getan wird, ist zwar nicht juristisch verpflichtend, fungiert aber dennoch als Basis für das moderne Selbstverständnis des Museums als Ort kultureller Bildung.

In Anlehnung an die Klassifikation der UNESCO teilt das Institut für Museumsforschung Museen nach ihren Hauptsammelgebieten und Schwerpunkten in Museumsarten ein, wie es in Tabelle 3 zusammengestellt ist.⁹⁷

Tabelle 3: Übersicht der Museumsarten in Deutschland. Quelle: Deutsches Institut für Museumsforschung

Museen mit orts- und regionalgeschichtlichem, volkskundlichem, heimatkundlichem Sammlungsschwerpunkt	
- Orts- und Regionalgeschichte, - Volkskunde,	- Heimatkunde, - Bauernhäuser, Mühlen, Landwirtschaft
Kunstmuseen	
- Kunst und Architektur, - Kunsthandwerk, - Keramik,	- Kirchenschätze und kirchliche Kunst, - Film, - Fotografie
Schloss- und Burgmuseen	
- Schlösser und Burgen mit Inventar, - Klöster mit Inventar,	- historische Bibliotheken
Naturkundliche Museen	
- Zoologie, - Botanik, - Veterinärmedizin, - Naturgeschichte,	- Geowissenschaften, - Paläontologie, - Naturkunde
Naturwissenschaftliche und technische Museen	
- Technik, - Verkehr, - Bergbau, - Hüttenwesen, - Chemie, - Physik,	- Astronomie, - Technikgeschichte, - Humanmedizin, - Pharmazie, - Industriegeschichte, - andere zugehörige Wissenschaften
Historische und archäologische Museen	
- Historie (ohne trad. Ortsgeschichte), - Gedenkstätten (nur mit Ausstellungsgut), - Personalien (Historie),	- Archäologie, - Ur- und Frühgeschichte, - Militaria
Kulturgeschichtliche Spezialmuseen	
- Kulturgeschichte, - Religions- und Kirchengeschichte, - Völkerkunde, - Kindermuseen, - Spielzeug, - Musikgeschichte,	- Brauereiwesen und Weinbau, - Literaturgeschichte, - Feuerwehr, - Musikinstrumente, - weitere Spezialgebiete

⁹⁷ Gemäß der Museumsstatistik von 2015 (hrsg. vom INSTITUT FÜR MUSEUMSFORSCHUNG) ist die häufigste Museumsart die des orts- und regionalgeschichtlichen Museums (Volks- und Heimatkundemuseen, 2.900). Sie machen einen Anteil von 44 % an allen Museen in Deutschland aus. 15 % der Einrichtungen sind kulturgeschichtliche Spezialmuseen (1.037). Den geringsten Anteil an den Museen haben Sammelmuseen mit komplexen Beständen (0,4 %) sowie Museen in einem Museumskomplex (1,3 %). Anteilsmäßig am meisten besucht wurden die historischen und archäologischen Museen, die rund 22 Millionen Besuche zählten (19 % Besuche). Ebenfalls viele Besuche verzeichneten mit 17 % die Kunstmuseen. Weniger häufig besucht wurden die naturkundlichen Museen sowie Sammelmuseen und Museumskomplexe, welche allerdings auch nur einen geringen Anteil an allen Museen ausmachen.

3.1.2 Aufgaben

Im Folgenden wird zunächst auf die vier grundlegenden Aufgaben des Museums eingegangen, die überwiegend den Bereichen der Ausstellung, der Sammlung, der Wissenschaft und der Vermittlung zugehörig sind.

a) Suchen und Sammeln

Eine der grundlegenden Aufgaben eines Museums ist es, Gegenstände als Zeugnisse bestimmter Sachverhalte aus der Fülle des Existierenden auszuwählen, die imstande sind, für eine ganz bestimmte Wirklichkeit Zeugenschaft abzulegen. Dadurch werden Museen zu Zentren des Wissens und zum Ort derjenigen Informationen, welche für das Verstehen und die Erfahrung der Welt wichtig sind. So entstehen Sammlungen originaler, im Idealfall authentischer Objekte und Materialien. Die Musealien sind intersubjektiv so wichtig, dass sie unbegrenzt bewahrt und der gegenwärtigen sowie einer zukünftigen Gesellschaft vermittelt werden sollen. Die Aufgabe eines Museums ist es folglich, nach jenen Objekten zu fragen, die imstande sind, einen entsprechenden kulturellen Erinnerungswert zu repräsentieren und vermitteln. Dieser kulturelle Wert muss so wesentlich sein, dass das Objekt als Bedeutungsträger fungiert und stellvertretend für eine Gesamtwirklichkeit ausgewählt, erhalten, untersucht und in bestimmter Weise dargestellt werden kann. „Das Museum lebt aus der Dialektik von Sammeln und Zeigen. (...) Was im Museum gesammelt wird, sind dinghafte Zeitzeugen, die uns über die Vergangenheit in Kenntnis setzen. Das Museum sammelt Relikte, Dinge der Vergangenheit, um sie zu Dingen für uns, zu Informationsträgern zu machen“ (KORFF 1992: 141). Alle sich in einem Museum befindlichen Objekte sind Beweismittel, Erzähler vergangener oder entfernter Wirklichkeiten, denn sie waren dabei, sie haben bestimmten Menschen etwas Bestimmtes bedeutet und tun dies gegenwärtig noch ebenso oder auf andere Weise. Sie können zu Erlebnissen und Einsichten verhelfen, sie können überraschen, erfreuen und berühren (vgl. WAIDACHER 2004: 16).

Die Bedeutsamkeit dieser Objekte geht demnach über eine fachwissenschaftliche, thematische und visuelle Fragestellung hinaus; ein ganzheitliches museologisches Vorgehen ermittelt insbesondere diejenigen Bezüge, welche ein Objekt zum Bedeutungsträger werden lassen. Zusammenfassend lässt sich damit konstatieren, dass Objekte nicht aufgrund ihrer Gegenständlichkeit im Museum sind, sondern aufgrund ihrer Fähigkeit, Zeugnis für einen bestimmten Sachverhalt ablegen zu können. Sie werden damit zu *Nouophoren* (von gr. *nous* = Geist, Verstand, Bedeutung; *pherein* = tragen), weil sie ein bestimmtes Sein verkörpern, weil sie von bestimmten Befindlichkeiten, Ereignissen, Personen oder Ideen künden.

Ihre Bedeutung muss überindividuelle, intersubjektive, soziale Geltung innerhalb einer Gesellschaft haben, wenn sie verstehbar, mitteilbar und somit auch wissenschaftlich beschreibbar sein soll (RITTER 1971). Die Dinge haben eine kognitive und eine konnotative Seite: Kognitiv vermitteln sie erkennbare Sachverhalte, konnotativ Assoziationen, Vorstellungen und Empfindungen. Erst die kontextuelle Information macht Objekte damit zu einem Sammlungsobjekt, weil sie dadurch Träger von Ideen, geistigen Inhalten sowie Sinn und Bedeutung werden.

Dinge sind in soziale Kompetenz eingebunden, prägen diese und werden geprägt. Dinge, durch ihre Materialität, haben unmittelbare Wirkung, sie scheinen mehr vermitteln zu können, als man sagen kann, sie strahlen Permanenz aus und sind doch jeglicher Zuschreibung offen. Erst in der Zuwendung durch den Menschen, im Benennen, im Verwenden, als Repräsentation, als Vermittler, als Werkzeuge, als Kunstobjekt, wird Materie zum Ding. Es gibt demnach kein Ding ohne ihm anhaftende Zuschreibungen. Die Dinganalyse und -interpretation darf daher nicht beim Materiellen bleiben und auch nicht bei den Funktionen. Ohne die Interpretation der Zuschreibungen, die im Gegensatz zur beständigeren Materie flüchtiger sind, in jedem Falle hochvariabel, ohne die Interpretation des Prozessualen werden die Dinge nicht ausreichend interpretiert. Und dabei leben wir in, an, auf, unter, neben, mit Dingen, und weil sie uns so ähnlich sind – Materie in Raum und Zeit mit Zuschreibung und Rückwirkung – und wir ohne sie nicht lebten, lohnt sich ein besseres Wissen von ihnen (MARSCHALL).

Dazu gehört, dass die Objekte und Gegenstände original, also ursprünglich sind. Originalität (von lat. *origo* = Ursprung) oder Ursprünglichkeit ist eine intrinsische, dem Objekt selbst innewohnende Eigenschaft und ist daher nur für die Erforschung seines Ursprunges und seines Soseins von Bedeutung. Darüber hinaus ist der Nachweis von Authentizität (von gr. *authéntes* = Urheber) anzustreben, also die unmittelbare Beziehung eines Objektes zu einem bestimmten Sachverhalt. Der Gegenstand – die Musealie – muss im Hinblick auf die Tatsache authentisch sein, für die es Zeugnis ablegen soll. Ein direkter Nachweis kann nur das sein, was Bestandteil eines Vorganges war und mit ihm ontisch, also tatsächlich seismäßig übereinstimmt. Authentizität ist extrinsisch, sie hängt vom Verhältnis des Objekts zum Tatbestand oder Vorgang ab, den es repräsentieren soll. Sie ist ein Konstrukt, das von dem Kontext abhängt, in dem sie begründet, und von dem Zweck, für den sie offenbar wird. Authentizität geht nicht wie Originalität aus dem Objekt allein hervor, sondern sie muss durch einen eigenen wissenschaftlichen Erkenntnisvorgang nachgewiesen werden. Dessen Resultat erst kann die Identifikation des Objekts als mögliches Museumsobjekt sein, welches die unabdingbare Voraussetzung für den grundlegenden musealen Daseinszweck ist: die Vermittlung der in ihnen geborgenen Informationen an die Öffentlichkeit (WAIDACHER und GRÄF 1987). Dieses Kriterium ist typisch museal und bezeichnet auch den Unterschied zwischen Denkmalschutz und Museumstätigkeit: Der Denkmalschutz sichert seine Objekte in der Regel *in situ* an Ort und Stelle, Museen bewahren ihr Material *in fundo*, also in ihrem Sammlungsbestand (STRÁNSKÝ 1971). Die Gesamtheit aller Sammlungsobjekte wird als Sammlungsfundus bezeichnet. Er besitzt sowohl in seinen Teilen als auch in seinen inneren

und äußeren Beziehungen umfassende Aussagefähigkeit. Diese unterliegt jedoch stets einer bewussten Selektion und damit auch bereits einer dem musealen Sammeln zugrundeliegenden Deutung (SCHLERETH 1984).

Die Entstehung von Sammlungen hat vielerlei Gründe. Neben dem unreflektierten allgemein menschlichen Trieb zu sammeln, anzuhäufen und zu horten, kann Sammeln auch Ausdruck von Sachkenntnis oder Erkenntnisstreben, von Repräsentationsbedürfnis oder Neugier, Orientierungsverlangen und dem Wunsch nach Macht und Sozialprestige, magischen Bindungen und Gruppenloyalität sowie des Wunsches, Neugier und Nachfrage zu wecken, sein (vgl. u. a. WITTLIN 1949, PITT-RIVERS 1980). Aber erst, wenn Sammlungen in den museologischen Kontext aufgenommen werden, werden sie zu brauchbaren Werkzeugen mit „kulturellem Beweiswert“ (STRÁNSKÝ 1971). Dazu müssen sie im Sinne der gesellschaftlichen Forderungen ihrer Zeit – je nach den jeweiligen kulturellen, sozialen und ökonomischen Bedingungen – fachkonform und über die bloß thematischen und visuellen Fragestellungen hinausgehend bearbeitet werden. Zu dieser Bearbeitung gehört eine eindeutige Klärung der Herkunft, eine Kontextuierung in den Sammlungsfundus, die Gewährleistung einer angemessenen Aufbewahrung, die Kenntnis möglicher Schenkungs- oder Vermächtnisbedingungen sowie die Klärung intellektueller Besitzrechte, wie z. B. Copyright, Patent, Schutzmarke und Geschäftsgeheimnis. Letzteres zeigt, dass zu einer Sammlung auch Substitute von seltenen, nicht im Originalzustand verfügbaren und von nicht mehr existierenden Objekten gehören. Dies können u. a. weitere Objekte, Pläne, Zeichnungen, Zitate, Fotos, Modelle oder elektronische Medien sein, die häufig als sammlungsbezogenes Hilfsmaterial bezeichnet werden und dazu dienen, Wissen und emotionale Erfahrung weiterzugeben, indem die Inhalte der authentischen Objekte verallgemeinert oder ergänzt werden (SCHREINER 1985).

Zu unterscheiden ist in der Museumsforschung zwischen unterschiedlichen Sammlungsarten. Naturwissenschaftliche Sammlungen bewahren Material aus allen Bereichen der Naturwissenschaften auf, insbesondere der Geologie, Mineralogie, Botanik, Zoologie, Anthropologie, Paläontologie, Astronomie, Meteorologie, Meereskunde, Kosmologie und anderer verwandter Quellenfächer. Geschichtliche und kulturgeschichtliche Sammlungen enthalten Material aus der allgemeinen nationalen, regionalen und individuellen Geschichte, Völkerkunde, Volkskunde, Vor- und Frühgeschichte, darstellenden Kunst, Musik, Literatur und weiteren Bereichen menschlichen Wirkens. Sie umfassen grundsätzlich alle vom Menschen hergestellten oder benutzten Objekte, die einen Aussage- und Beweiswert aus ihrer Eigenschaft als Zeugnisse menschlichen Wirkens beziehen. Kunstsammlungen beinhalten materielle Objekte und virtuelle Produkte aus den Bereichen Grafik, Malerei, Plastik, Kunstgewerbe,

Design, Film, Architektur, Fotografie, Elektronik und anderer gestalterischer Techniken, die als einmalige Schöpfungen des Menschen individuelle Bedeutung tragen. Technisch-wissenschaftliche Sammlungen umfassen Objekte und Materialien aus sämtlichen Bereichen der Natur, Technik und der technischen Anwendungen aller Zweige der Naturwissenschaft. Sie bilden somit in der Regel materiell keine eigene Kategorie, sondern unterscheiden sich von anderen Sammlungen durch die Art ihrer Objektauswahl und -darstellung.

In Abhängig von Nutzung bzw. Bedeutung, die den Objekten zugemessen wird, werden diese nicht nur einer Sammlungsart, sondern innerhalb dieser auch einer Sammlungsgattung zugeordnet. Die Ständige Sammlung ist die Grundlage der musealen Tätigkeit. Sie bildet den Sammlungsfundus und enthält die Gesamtheit des vollständig musealisierten Materials, das grundsätzlich für jede Form museologischer Nutzung geeignet ist. Je nach ihrer aktuellen Nutzung gehören die Objekte der Ständigen Sammlung einer von zwei Bestandsgruppen an: In der Schausammlung befinden sich Musealien höchstmöglicher Qualität der Erscheinung und Aussagefähigkeit, die aus der Ständigen Sammlung für den Zweck der längerfristigen musealen Präsentation ausgewählt wurden. Die Studiensammlung umfasst alle Musealien der Ständigen Sammlung, die zu einem gegebenen Zeitpunkt nicht in der Schausammlung oder in Sonderausstellungen präsentiert werden. Die Trennung zwischen Schau- und Studiensammlung ist nicht ein für alle Mal fixiert, sondern hängt jeweils von den aktuellen Nutzungsbedingungen ihrer Objekte ab. Die Forschungssammlung ist die erste Station für jegliches Material, dessen Musealität erst nachgewiesen werden muss und das danach in die Ständige Sammlung überführt wird. Sie enthält auch Material, das bereits untersucht wurde, jedoch noch weitere wertvolle Informationen liefern kann, falls neue Methoden entwickelt oder verfügbar sind bzw. sobald neue Fragestellungen aufkommen. Sie umfasst in der Regel langfristig keine eindeutig als authentisch und einmalig erkannten Objekte, sondern potenzielles Erkenntnismaterial. Der Idee der Forschungssammlung liegt das Wissen zugrunde, dass der dokumentarische Wert ihres Materials unabhängig davon, ob es bereits bestimmt ist oder nicht, potentiell unbegrenzt ist. Die Reservesammlung wird für Erprobungen und Ergänzungen verwendet und enthält ferner jenes Material, das seine primäre Aufgabe im Zusammenhang mit nicht zerstörungsfreien Untersuchungen bereits erfüllt hat und noch für andere Zwecke gebraucht wird. Darüber hinaus können je nach Arbeitsrichtung eines Museums noch spezielle Sammlungsgattungen definiert werden. Ein typisches Beispiel dafür ist die Vorbilder- oder Mustersammlung.

b) Bewahren und Erhalten

„Museen bewahren und veranschaulichen einen wichtigen Teil menschlicher Geschichte, Kultur und Kunst sowie Natur“ (KMK 1996). Der Aufbau eines musealen Sammlungsfundus umfasst auch alle

Maßnahmen zu seiner Erhaltung. Ungeachtet der Vielfalt an musealen Objekten und der Tatsache, dass letztlich jedes Material begrenzte Lebensdauer besitzt, ist das Museum dazu verpflichtet, alle Vorkehrungen zu treffen, welche Erhalt und Fortbestand seiner Sammlungen im Rahmen ihrer Nutzung gewährleisten. Dazu gehören alle Vorkehrungen zur Substanzsicherung und langfristigen Erhaltung der Musealien in möglichst authentischem Zustand. Zur Erhaltung gehören alle Maßnahmen, die einem Objekt abträgliche Veränderungen verhindern oder aufhalten. Es ist der Zweck dieser konservatorischen Vorkehrungen, die kulturell wesentlichen Eigenschaften der Objekte unter dem Grundsatz der geringstmöglichen Intervention zu studieren, aufzuzeichnen, zu erhalten und wiederherzustellen.

Anzumerken ist jedoch, dass sich die Fachwissenschaft der Angewandten Museologie im Spannungsfeld zweier grundsätzlich widersprechender Forderungen befindet, nämlich die Objekte so zu behandeln, dass sie – im Idealfall – unbegrenzt erhalten bleiben, und sie gleichermaßen der Gesellschaft durch Präsentation und Interpretation zu vermitteln. Es gehört zu ihren spezifischen Aufgaben, aufgrund theoretischer Prinzipien die jeweils optimale Entscheidung zu treffen. Untrennbar mit der Bewahrung des Sammlungsfundus verbunden ist auch Schutz und der Erhalt der sammlungsbezogenen Dokumentation.

c) Ordnen und Forschen

Die sammlungsbezogene Dokumentation gehört dem Bereich des wissenschaftlichen Ordners und Erforschens an. Eine museale Sammlung ist ein offenes dynamisches Gefüge, das die Grundlage für die diachronische und synchronische Dokumentation einer natürlichen oder sozialen Wirklichkeit bildet. Daher muss die Dokumentation des Sammlungsfundus stets mit dem Ziel permanenter Steigerung seiner wissenschaftlichen und kulturellen Bedeutung erfolgen; denn der Wert einer musealen Sammlung hängt wesentlich von der Verfügbarkeit und Zugänglichkeit der Informationen ab, die mit den Sammlungsobjekten verbunden sind (LAERM & EDWARDS 1991). Unter dem Begriff der Sammlungsverwaltung ist die Gesamtheit aller Verfahren und Vorgänge zu verstehen, die der Erfassung und permanenten Aufzeichnung von sammlungsbezogenen Daten dienen. Sie ist sowohl Grundlage für den Nachweis eigentumsrechtlicher Verhältnisse und der Nämlichkeit der Sammlungsobjekte als auch für jegliche wissenschaftliche, konservatorische und vermittelnde Tätigkeit des Museums.

d) Präsentieren und Vermitteln

„Museen dürfen nicht nur totes Material präsentieren. Mehr denn je, ist man sich heute bewußt, daß Museumsinhalte durch Führungen, Vorträge, Publikationen und vor allem durch eine didaktisch reflektierte Form der Präsentation zu erschließen sind“ (KMK 1996).

In der Museumsforschung standen lange Zeit die bisher beschriebenen Aufgabenbereiche im Mittelpunkt. Aber bereits seit den Anfängen des allgemein zugänglichen Museums hatte auch die Wissensvermittlung einen Stellenwert in der Museumsarbeit. Zunächst wurde dieser Anspruch durch die vierte Kernaufgabe des ‚Präsentierens‘ abgedeckt. Im Jahre 1971 erfuhr aber auch das ‚Vermitteln‘ durch den Appell zur Soforthilfe der Deutschen Forschungsgemeinschaft und 1974 in der Denkschrift zur Lage der Museen in der Bundesrepublik Deutschland und Berlin (West) an Bedeutung (vgl. STAUPE 2012a: 10).

Die museale Präsentation ist das wesenhaft museale Ausdrucks- und Mitteilungsmedium. Das bloße Herzeigen von Gegenständen würde eher als Schaustellung, Ostension (von lat. *ostendere*, herzeigen) bezeichnen, während die museale Präsentation herzeigt und erzählt. Sie präsentiert (von lat. *praesentare*, vergegenwärtigen), sie ist eine Schaustellung mit Erläuterung (BURCAW 1983). Neben der Präsentation von Objekten werden diese im Museum auch interpretiert. Unter musealer Interpretation werden alle nichtpräsentierenden Kommunikationsformen verstanden. Sie ist notwendig, weil das Vorweisen von Objekten allein nicht alle Ebenen der Kommunikation abdecken kann. Interpretation ist verstehende, deutende Auslegung. Sie stellt den intellektuellen Zusammenhang für das Objekt entweder unausgesprochen oder ausdrücklich her, indem sie Informationen über bestimmte Aspekte seiner Herkunft und Bedeutung gibt. Sie geht von den Musealien aus und erleichtert den Zugang zu ihnen, indem sie versucht, Verständnis zu wecken und Einsichten zu ermöglichen. Sie ist freiwillig und hängt nur vom Interesse der Rezipienten ab.

Das Museum dient somit definierten gesellschaftlichen Aufgaben, die mit unterschiedlichen Schwerpunkten vor ihm von anderen Institutionstypen erfüllt wurden. Ihr gemeinsamer Sinn war und ist jedoch stets, einer speziellen menschlichen Haltung Ausdruck zu verleihen. Diese Haltung wird als Musealität bezeichnet (STRÁNSKÝ 1965). Sie bedeutet, dass der Mensch bestimmte Gegenstände als Zeugnisse bestimmter Sachverhalte aus der Fülle des Existierenden auswählt und erhält, und zwar deshalb, weil ihm diese Gegenstände intersubjektiv so wichtig sind, dass er sie unbegrenzt bewahren und der Gesellschaft seiner Zeit, aber auch der Zukunft vermitteln will. Ebenfalls als Musealität gilt zum einen die einem Objekt durch Aufnahme in eine museale Sammlung zugewiesene Qualität als Erinnerungsträger und zum anderen die Eigenschaft eines gegenständlichen Kulturerbes, in einer Realität eine andere zu dokumentieren. Die aus diesem Tun erwachsene Wissenschaft nennt sich Museologie oder auch Museumswissenschaft oder Museumskunde. Aufgabe der angewandten Museologie ist es, die Musealität vor dem Hintergrund eines bereits existierenden oder zu schaffenden Sammlungskonzepts zu erkennen, herauszuarbeiten und zu vermitteln.

[Museologie] umfasst die Beschreibung, Klassifizierung und Erklärung sämtlicher für das Mu-

sealphänomen maßgebenden theoretischen Grundlagen und praktischen Verfahren, Methoden, Techniken und Hilfsmittel. Da das Arbeitsfeld der Museologie wie das anderer Grunddisziplinen umfassend ist, bedient sie sich auch einer Vielzahl von Methoden. Zu ihnen gehören vor allem Beobachtung, Befragung, Erhebung, Messung, Deutung, Ableitung, Vergleich, Schlussfolgerung, Verallgemeinerung und Erklärung (WAIDACHER 1999: 31 f.).

Museologie ist nicht zu verwechseln mit praktischer Museumskunde, die sich z.B. Fragen der Bestandserhaltung, Konservierung, Dokumentation und Inventarisierung, des Leihverkehrs und der Vermittlung (Museumspädagogik) widmet. Als wichtiger Vertreter der wissenschaftlichen Museologie in Europa gilt STRÁNSKÝ (1926-2016). Im deutschsprachigen Raum hat dessen frühe Ansätze u. a. WAIDACHER aufgegriffen. Sein „Handbuch für Allgemeine Museologie“ gilt als eines der Standardwerke für die moderne Museologie. STRÁNSKÝs Museologiekonzept wurde allerdings erst nach dem Erscheinen des von WAIDACHER herausgegebenen Handbuchs komplettiert.

3.1.3 Kulturhistorische Entwicklung

Das lateinische Wort *museum* hat seinen Ursprung im griechischen *museion* (von gr. Sitz der Musen), einem Ort, der in der Antike eine den Musen geweihte Stätte bezeichnete und an dem den Göttinnen der Künste gehuldigt wurde. Beschrieben wurden mit diesem Begriff zunächst einmal Amphitheater, später Observatorien, Bibliotheken, Studier- und Arbeitsräume sowie Kunst- und Raritätensammlungen.

Die geschichtliche Entwicklung der Musealisierung zeigt, dass sich bereits über ägyptische Grabbeigaben, Kunstsammlungen in Griechenland oder Ausstellungen von erbeuteten Gegenständen in Rom sagen lässt, dass die jeweiligen Gegenstände durch ihre Hervorhebung eine neue Funktion erhielten. Sie wurden zu Zeugnissen von Macht oder Religion und nach Kriterien wie Kostbarkeit, Seltenheit oder Prestigegewinn ausgewählt. Aber erst im Mittelalter beginnt die Geschichte der fürstlichen Sammlungen. Gesammelt wurden vor allem Reliquien, denen Heiligkeit und Wundertätigkeit zugesichert wurden. Im späten Mittelalter wurden unter dem Leitgedanken der Ergründung der wissenschaftlichen Ergiebigkeit von Objekten erstmals Raritäten und Kunstwerke zusammengetragen und in Schausammlungen präsentiert. Die sich im Anschluss daran entwickelnden Kunst- und Wunderkammern der Spätrenaissance wie auch die fürstlichen Sammlungen des Barock sind die Vorläufer heutiger Museumssammlungen, in denen Objekte unterschiedlichster Herkunft und Zweckbestimmung gemeinsam präsentiert wurden. Aus dieser Zeit stammt auch die erste Quellschrift zur Museumstheorie und Museumskunde, das Traktat *Inscriptiones vel Tituli Theatri Amplissimi* (1565) von Samuel QUICCHENBERG. In der ersten wissenschaftlichen Beschreibung einer Sammlung wird ein fünfteiliges Ordnungssystem für ein ideales Museum („Theatrum“) beschrieben, darin wurden die klassischen Bereiche *Naturalia*,

Mirabilia, Artefacta, Scientifica, Antiquites und *Exotica* zu einer Einheit verbunden, die den Begriff Museum verdiente.

Aus ihr dieser hervor, dass es das Bedürfnis der Menschen war, mit einer derartigen Sammlung den Makrokosmos in einen Mikrokosmos zu transferieren und damit auch zu konservieren. Unter der Maßgabe, alles Natur- und Menschenwerk in Kunstkammern zu sammeln, entstanden neben den fürstlichen Sammlungen um 1600 auch die ersten privaten Sammlungen (zumeist von Ärzten und Professoren). Als *theatrum mundi* sollten die Gegenstände – Kunstwerke, Antiquitäten, Bücher, Naturalien, technische Geräte sowie auch Kuriositäten und Raritäten – den universalen Zusammenhang der Welt darstellen. Die Kunst- und Wunderkammern von Ferdinand II. von Tirol (1529-1595) auf Schloss Ambras bei Innsbruck und von Kaiser Rudolf II. (1576-1612) in Prag beispielsweise zählen noch heute zu den bedeutendsten Sammlungen dieser Art. Als eines der eindrucksvollsten Beispiele lässt sich die Wunderkammer des Ole Worm anführen.

Im Verlauf des 17. Jahrhunderts wurden diese Kunstkammern zu Schau-, Lehr- und Forschungsstätten und damit auch zu Orten für universitären Unterricht und zum Bestandteil von Bildungsreisen. Die Idee des Museums als Bildungsstätte etablierte sich jedoch erst im 18. Jahrhundert. Erstmals bauten die Menschen eigene Räumlichkeiten für die Sammlung. Zielgruppe sollte neben den Gelehrten auch das einfache Volk sein. So entstanden erste Universal Museen, wie beispielsweise das *British Museum* (1759) in London. Auch die Verstaatlichung der königlichen Kunstsammlungen in der Zeit nach der Französischen Revolution führte zu einer Phase der Museumsgründungen (*Louvre*). Die zweite Phase der Museumsgründungen fällt in der Mitte des 19. Jahrhunderts. Als wichtiges Ausstellungskriterium kommt in dieser Zeit der Aspekt der historischen Aussagekraft hinzu. Das Museum wird zum Ort des Bildungsbürgertums (Humboldt, *Altes Museum* in Berlin). Eine dritte Phase der Museumsgründungen ist in Deutschland in den Jahren nach der Reichsgründung 1871 auszumachen, während darauffolgend in einer vierten Phase eine Phase der Differenzierung eintritt (z. B. Kunstmuseen, Historische Museen, Völkerkundemuseen, Heimatmuseen). Mit dem *Deutschen Museum* in München entsteht Anfang des 20. Jahrhunderts das erste Technik- und Naturwissenschaftliche Museum inklusive einer Museumsschule. So wird in den 1920er Jahren auch der Begriff der Museumspädagogik geprägt (vgl. Kap. 4). In den 1960er Jahren wurde auf die Kritik, Museen seien unmodern, reagiert, indem damit begonnen wurde, Objekte in ihrem sozialgeschichtlichen Kontext darzustellen und mit Leittexten und Beschriftungen zu versehen. Wandten sich die Museen wie beschrieben lange Zeit an die „sozial privilegierten Schichten“ (STAUPE 2012a: 8), änderte sich der Bildungsauftrag der Museen maßgeblich im Jahre 1973, als die DEUTSCHE

UNESCO-KOMMISSION „die Rolle des Museums ... zu überdenken“ und es „der gesamten Gesellschaft“ zu öffnen forderte (DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION 1973: 5).

Seit Mitte der 1990er Jahre steht das Objekt nicht mehr im Mittelpunkt, stattdessen wird sich auf den Gesamtzusammenhang eines kulturgeschichtlichen und historischen Überblickes konzentriert, in welchem einzelne Objekte dargestellt werden, d. h. Objekte werden seitdem überwiegend zugunsten einer Ausstellungsidee instrumentalisiert. Innerhalb der vier klassischen Säulen der Museumsarbeit – Sammeln, Bewahren, Forschen und Vermitteln – kommt der Bildungs- und Vermittlungsaufgabe der Museen gegenwärtig eine erweiterte und stärkere Bedeutung zu. In der stärkeren Fokussierung der pädagogischen und kulturellen Vermittlungsarbeit sehen die meisten Museen ihren Bildungsauftrag erfüllt.

Wie bereits in Kapitel 2.2.3 beschrieben, wurde im Rahmen des Projektes „Bundesweite Kulturstatistik“ im Auftrag der Beauftragten der Bundesregierung für Kultur und Medien und der Kultusministerkonferenz das Statistische Bundesamt damit beauftragt, einen Spartenbericht zu Museen, Bibliotheken und Archiven in Deutschland herauszubringen.⁹⁸ Im Jahr 2017 konnte der auf einer umfassenden Datenrecherche und -aufbereitung des STATISTISCHEN BUNDESAMTES in Zusammenarbeit mit einer Vielzahl von Verbänden und Institutionen beruhende Bericht veröffentlicht werden.⁹⁹

Tabelle 4: Spartenbericht Museen in Deutschland. Quelle: Bundesweite Kulturstatistik, STATISTISCHES BUNDESAMT

→ In Deutschland gab es 2015 insgesamt 6.710 Museen.
→ Jeder Einwohner besuchte 2015 im Schnitt 1,4-mal ein Museum.
→ Insgesamt zählten die Museen in Deutschland 114 Millionen Besuche. Am häufigsten besucht wurden die historischen und archäologischen Museen.
→ Die Anzahl der Beschäftigten in Museen 2015 lag bei insgesamt 15.370 Personen.
→ Die Steuerpflichtigen im Wirtschaftszweig Museen erwirtschafteten 2012 insgesamt 511 Millionen Euro Umsatz.
→ Im Jahr 2015 konnten in 467 Ausstellungshäusern 1.835 Ausstellungen besucht werden.
→ Dieses Angebot nutzten insgesamt 5,7 Millionen Besucher, was im Bundesschnitt 70 Besuchen je 1.000 Einwohner entsprach.
→ Bund, Länder und Gemeinden gaben 2013 insgesamt 1,9 Milliarden Euro für Museen, Sammlungen und Ausstellungshäuser aus.
→ Im Bundesländervergleich (ohne Stadtstaaten) fallen Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern durch eine überdurchschnittlich hohe Dichte an Museen je 100.000 Einwohner auf (jeweils 13). In Nordrhein-Westfalen kamen lediglich 4 Museen auf 100.000 Einwohner.

⁹⁸ Nach dem Spartenbericht „Musik“ war es der zweite statistische Bericht zu einer Kultursparte. Im Juni 2018 kam dritte Spartenbericht, der sich mit „Baukultur, Denkmalschutz und Denkmalpflege“ beschäftigt, heraus.

⁹⁹ Die Kennzahlen zu dem Bereich Museen in Deutschland basieren auf den Daten der Statistischen Gesamterfassung an den Museen in der Bundesrepublik Deutschland, die vom Institut für Museumsforschung (IfM) erhoben und publiziert werden. Das Institut wurde im Jahr 1979 gegründet und erbringt seitdem wichtige Aufgaben für die Museen in Deutschland, u. a. die jährliche Erstellung der Museumsstatistik.

3.2 Museale Räume

Museen können Freude bereiten, unterhalten und bewegen; sie bieten Lernumgebungen an und schaffen dadurch die Voraussetzungen für eine individuelle weiterführende Bildung.

Neben den originalen Exponaten unterstützt der Museumsraum selbst die kognitive wie sinnliche Auseinandersetzung mit Themen und Inhalten. Museums- und Ausstellungsarchitektur bilden ein besonderes Umfeld, in dem sich die Objekte in wechselndem Kontext immer wieder neu erschließen. Im Museum ist somit ein besonderer Freiraum gegeben für inspirierende Begegnungen mit Exponaten, um mit ihnen in einen Dialog zu treten, aber auch um Diskussionen der BesucherInnen untereinander zu ermöglichen (KUNZ-OTT 2013/2012).

Um das Interesse von Besucher_innen hervorzurufen, Emotionen anzusprechen und Neugier zu wecken, sollte in der Museumskonzeption auf die Gestaltung der Räume und damit auf die Schaffung einer Raumatmosphäre geachtet werden. Gebäude und Ausstellungsräume strahlen eine besondere Faszination aus. Oftmals in imposanten historischen Gebäuden untergebracht, begegnen den Besucher_innen in den Ausstellungen Objekte, von denen eine besondere Aura ausgeht – als Wissensträger und Zeugen einer anderen Zeit, Kultur oder Gesellschaft. Die Gegenstände prägen die Atmosphäre des Raumes, werden aber gleichermaßen vom Raum in Szene gesetzt. Das sinnliche Wahrnehmen dieser Wechselwirkung zwischen Objekten in einem Raum und einem Raum voller Objekte – und gleichzeitig eine Verbindung zur eigenen Lebenswelt und eigenen Empfindungen herzustellen, ist eine der grundlegenden Erfahrungen, die Besucher_innen in musealen Räumen machen.

Der Begriff des Raumes hat in den letzten Jahren Einzug in der museologischen Diskussion gefunden (vgl. BELTING 2002: 305 f.). BELTING diagnostiziert unter dem Stichwort einer stark aufkommenden Szenografie einen „neuen Kult des Raumes“ in der musealen Praxis, bei dem von einem dynamischen Raumkonzept auszugehen ist, der Raum also weder absolut gegeben noch ein reines Wahrnehmungsphänomen ist, sondern durch Bewegung und durch Wahrnehmung sowie durch soziales und symbolisches Handeln von Menschen hervorgebracht wird (LEHNERT 2011: 10; LEFEBVRE 2006; OTT 2004; DÜNNE 2004; GÜNZEL 2009).

Der ‚Bildungsraum‘ Museum wird wesentlich geprägt von seiner Räumlichkeit. (...) Stets wird das Vorhandensein originaler Objekte hervorgehoben, sowie die besondere Qualität und Wirkung historischer, künstlerischer oder aus anderen Gründen bedeutsamer Gegenstände, nicht aber ihre Zurschaustellung und Rezeption im Raum (KUDORFER 2009: 125).

Aber gerade hier liegt das große Potenzial des Lernortes Museum für Besucher_innen, die nicht um die Bedeutsamkeit der Exponate wissen, sondern diese erst über die Art und Weise erfahren, wie sie im Raum inszeniert werden. Es geht nach BRÜCKNER und GRECI (2015: 88) um den „sinnlichen Erfahrungs- und Erkenntnisraum“ (BRÜCKNER & GRECI 2015: 88), also

... nicht nur darum, was das Exponat an visueller Präsenz zeigt, an auratischem Potenzial besitzt, sondern auch darum, was es uns erzählen kann. Es gilt Betroffenheit herzustellen – im positiven Sinne: Es betrifft mich, mich geht das Ausgestellte etwas an, ich bin gemeint! (BRÜCKNER & GRECI 2015: 88).

Ein Museum als ein Raum zur Bewahrung und Darstellung von Gegenständen bedarf einer begehbaren inneren Ordnung. Mithilfe des architektonischen Raums sowie der räumlichen Anordnung der Ausstellungsobjekte, Bilder, Texttafeln, Filmangebote etc. wird ein Informationsraum konstituiert. Die Museumswissenschaft definiert sich seit MAJOR (*1634 †1693) als Ordnungswissenschaft. Grundlage sind Ordnungskonzepte, die den einzelnen Gegenstand in den Sinnzusammenhang des zeitlichen, räumlichen, materiellen oder qualitativen Ordnungsgefüges einbetten. Dadurch werden Epochen sowie großräumige und globale Zusammenhänge in überschaubare Präsentationen exemplarischer Gegenstände transformiert.

Die räumliche Ordnung, also das Ordnungsgefüge kann

- zeitliche Abfolgen wiedergeben und dadurch Entwicklungen sichtbar machen,
- Materialklassen zusammenfassen und so die Entwicklung besonderer Technologien zeigen,
- Kontinente und Länder in ihren Entwicklungen zusammenfassen und damit eine kulturhistorische Sichtweise auf einen Sachverhalt darstellen,
- qualitative Ordnungen erzeugen, indem eine Sortierung nach künstlerischen Schulen oder zwischen Monumentalwerken und Kleinkunst, zwischen Hochkunst und Alltagsgegenstand etc. erfolgt sowie
- thematische Ordnungen herstellen, indem Einzelgegenstände besondere historische Ambiente verkörpern, z.B. Originale, Rekonstruktionen oder Modelle historische Ereignisse darstellen.

Das Exponat mit seiner Bedeutung, der Raum in seiner Gestaltung und das Publikum mit seiner Wahrnehmung bilden eine komplexe, in ihrer Wirkung schwer vorhersehbare Trias. Die Besucher_innen gestalten eine Lernumgebung nach ihren eigenen Erwartungen, ihrem Interesse und Vorwissen sowie ihren Erfahrungen und ihrer Motivation. Dinge, die in einem Museum präsentiert werden, brauchen den gestalteten Raum zu ihrer Re-Semiotisierung, da sie ihrem ursprünglichen Kontext entrissen, eben diesen darstellen sollen. Um das zu ermöglichen, sollte der gestaltete Museumsraum ein wahrnehmungsförderndes und lernbefähigendes Ambiente hervorrufen. „Exponieren heißt Inszenieren“ (KORFF 2007: XIV). „Inszenierungen sind Strategien, die in einer Ausstellung Exponate mithilfe von Ausstellungsmobiliar, audiovisuellen und atmosphärischen Medien (Licht, Töne) räumlich in Szene setzen, um Deutungen nahelegen und Objekteigenschaften und -bedeutungen sinnlich erfahrbar zu machen“ (THIEMEYER 2015: 56).

3.2.1 Zur Bedeutung der Szenografie im Museum

Das im empirischen Teil dieser Arbeit untersuchte Museum ist als ein szenografisch gestaltetes Museum zu verstehen (vgl. Kap. 7.1). Ein vergleichbares Museum ähnlicher Ausrichtung mit größerer Publikumswirksamkeit ist beispielsweise das DEUTSCHE HISTORISCHE MUSEUM in Berlin (DHM). Museen wie diese waren in den 1980er Jahren im Geist der neuen Museumsgestaltung entstanden, in denen eine gut gestaltete Szenografie – beeinflusst aus Theater, Film und freier Kunst – ein Qualitätsmerkmal im Sinne der Besucherorientierung darstellte.

Szenografie ist im Französischen, aus dem der Begriff und das Konzept stammen, eine Analogiebildung zu *muséographie*, was so viel bedeutet wie „Darstellung eines Sachverhalts mit musealen Mitteln“, also vermittelt der Musealien. Bei der Szenografie geht es jedoch um die räumlich-szenische Gestaltung von Räumen zur Veranschaulichung von Ideen und Affekten, Befindlichkeiten, Stimmungen und Vorstellungen. „Szenografie betrifft alle Maßnahmen, die eine beabsichtigte oder zufällige Anordnung oder Raumbildung in öffentlich zugänglichen Räumen darstellen, die dem Zweck des Ausstellens in Museen dient“ (KILGER 2012: 158).

Gerade in der nonverbalen Vermittlung liegt das große Potenzial der Ausdrucksfähigkeit der Szenografie. Durch Bewegung und Blicke erschließt sich dem Publikum der Raum und stellt eine Verbindung zwischen der eigenen Person und den Museumsobjekten her. Damit ist die Raumgestaltung neben der personalen Vermittlung eine der dominantesten Vermittlungsmethoden im Museum (vgl. Kap. 4.2.1). In Verbindung mit anderen Vermittlungsformen übt der Raum eine nachhaltige Wirkung auf die Wahrnehmungsweisen des Publikums aus. Die Qualität guter Szenografie ist demnach an dem Maß, welche Wirkung (Empathie und Betroffenheit) beim Publikum erzeugt wird, zu messen. Eine gute Szenografie bedient sich der Elemente narrativer Strukturen und nutzt *Storytelling* als Kommunikationstechnik.

FORNEFELD (2019: 76f.) betont die Wirkungskraft des Geschichtenerzählens als partizipative Vermittlungsform im Museum für Menschen mit geistiger Behinderung. Die Kultur des Erzählens biete sich als „Verbindung zwischen Exponat und Museumsbesucher“ (FORNEFELD 2019: 77) geradezu an.

Durch die erzählte Geschichte, die sich um ein Exponat rankt, kann der Bezug zu den eigenen Erfahrungen hergestellt werden, was die Identifikationsmöglichkeiten mit dem Gehörten erhöht. Verstehen ist eben nicht nur ein kognitiver Prozess, sondern ein ganzheitliches Gesche-

hen, indem sich Erinnerungen, sinnliche Erfahrungen und Denken zu einem ästhetischen Erleben verbinden (FORNEFELD 2019: 77).¹⁰⁰

Der Terminologie des Erzählens entsprechend, wird in der Museologie auch von Raumdramaturgie gesprochen.

3.2.1.1 Raumdramaturgie

Museen unterliegen einer klassischen Einrichtungsplanung. Bei der Gestaltung der Innenarchitektur sind zunächst einmal baurechtliche und vergabetechnische Grundsätze zu beachten. Dem folgen Exposé, Drehbücher, Exponatlisten und Raumbücher. Abschließend wird der Raum durch Szenografie, Licht und Klima sowie professionelle Texterstellung und Medienproduktion entworfen. All das fügt sich zu einer Gestaltung zusammen, die als Dramaturgie zu verstehen ist und der das Publikum in den Besuchen folgt. Bereits bei der Gestaltung sollte deshalb darauf geachtet werden, dass das Publikum gleichermaßen Dinge selbst entdecken wie auch geführt werden mag. Dies erfolgt gemäß der Vermittlungspyramide nach WOBSEY auf drei Wahrnehmungsstufen, die als drei zeitlich aufeinanderfolgende Phasen zu verstehen sind:

- (1) Erster Eindruck
- (2) „Gegenwarts-Fenster“
- (3) Widmung der Inhalte (WOBSEY 2009: 264 ff.)

Den ersten Eindruck eines Museums bekommen die Besucher_innen schon beim Betreten der Eingangshalle oder des Foyers. Die Vielfalt der Gestaltung erstreckt sich von eindrucksvollen sakralen Hallen historischer Gebäude bis zu pragmatischen Verwaltungsräumlichkeiten in engen Fluren. Das Ankommen und der erste Eindruck entscheiden bereits maßgeblich über die weitere Bereitschaft der Besucher_innen, sich auf die dargebotenen Inhalte und Räume einzulassen. Doch

¹⁰⁰ Auf der theoretischen Grundlage der „Philosophie der Geschichten“ (SCHAPP 2012 und RICŒUR 2007) entwickelte FORNEFELD das Konzept der mehr-Sinn@ Geschichten. Sie knüpfen an die alte Tradition des Geschichtenerzählens an und sich als „kulturelles Teilhabeangebot“ (FORNEFELD 2019: 77) versteht. „Durch den mehr-sinnlichen Ansatz werden Inhalte auf allen sinnlichen Ebenen erlebbar als Geschichten zum Lauschen, Schauen, schmecken, Riechen und Fühlen. Indem individuelle Empfindungen, Emotionen und Erinnerungen geweckt werden, entstehen bei Zuhörenden und Erzählenden Gefühle von Freude und Zufriedenheit, sowie sach- und zwischenmenschliches verstehen“ (FORNEFELD 2019: 78).

nicht nur das Betreten des Museums selbst, sondern auch jedes Eintreten in einen neuen Ausstellungsraum ermöglicht neue erste Eindrücke, die jeweils das darauffolgende Raumerlebnis bestimmen.¹⁰¹

Für die zweite Phase, das „Gegenwartsfenster“, ist es wichtig, dass die Aufmerksamkeit der Besucher_innen auf etwas gelenkt wird. Das kann entweder durch Dinge geschehen, die sehr konträr zu einer alltäglichen oder gewohnten Umgebung sind oder eben genau das Gewohnte und Bekannte als Anknüpfungspunkt des Interesses nehmen.

Bei der Widmung der Inhalte sollten sich die Gestalter_innen und Kurator_innen fragen, mit welchen Mitteln Museumsräume Menschen aktivieren können, sodass eine Handlungsorientierung der Raumgestaltung sehr dienlich ist. Räume, in denen scheinbar nichts gesagt, berührt oder mit Emotionen bedacht werden darf, schaffen keine Atmosphäre des Verweilens oder einer aktiven Auseinandersetzung mit den dargebotenen Gegenständen. Werden aber verschiedene Möglichkeiten angeboten, um sich einem Inhalt zu widmen, ist die Wahrscheinlichkeit, dass ein_e Besucher_in das für sich Passende wählt, umso größer. Inhalten kann sich historisch, künstlerisch, technisch, emotional, erzählerisch oder abstrakt gewidmet werden. Wenn räumliche Situationen für offene Bildungsprozesse geboten werden, dann ist die Aussicht darauf, dass jede_r für sich einen Anknüpfungspunkt nach individuellem Interesse und Vorwissen und/oder spezifischer Motivation zu den Inhalten findet, sehr hoch.

3.2.1.2 Raumcharakter

Musealer Raum darf nicht ausschließlich als geometrischer Raum wahrgenommen werden. Im Sinne einer musealen Szenografie muss er auch hinsichtlich seiner erlebbare Rezeption verstanden werden. „Gerade die architektonische und innenarchitektonische Raumgestaltung mit ihrer spezifischen Aufmerksamkeitslenkung lebt von den Stimmungsqualitäten, die sie Räumen verleiht, so dass diese starken emotionalen Reaktionen, ja sogar extrem immersive Wirkungen zur Folge haben kann“ (LEHNERT 2001: 16).

Wahrnehmung, Sinne und Verhalten im Raum sind von großer Bedeutung. Manche Räume werden schon im Prozess ihrer Planung und Herstellung strategisch mit Gefühlsqualitäten ausgestattet, so

¹⁰¹ Das Roemer- und Pelizaeus-Museum Hildesheim hat sich mit dem „Museum der Sinne“ zur Ausgabe gesetzt, Kultur- und Erdgeschichte barrierefrei für alle Besuchergruppen erlebbar zu machen, indem in der Ausstellung Seh-, Hör-, Tast-, Geruchs- und Geschmackssinne angesprochen werden. Der Eintritt in die Ausstellung erfolgt durch einen schwarzen Vorhang, dem erst ein kurzes Verweilen in einem dunklen Raum folgt, bevor man in den eigentlichen Ausstellungsbereich eintritt. Die dramaturgische Gestaltung setzt also darauf, erst eine neugierige Erwartungshaltung beim Publikum aufzubauen. In dem dunklen Raum, soll man sich zunächst einmal seiner Sinne bewusstwerden, bevor man den Ausstellungsbereich betritt.

auch das Museum. Das Museum erfüllt seine Vermittlungsfunktion auch aufgrund der Atmosphäre, welche es anbietet und auf die Aktivierung der eintretenden Besucher_innen wartet. Ob sich Menschen im Museum wohlfühlen, ob sie ausreichend Platz beim Betrachten oder Ausprobieren eines Gegenstandes haben und ob sich der Raum auch für den Austausch über das Erfahrene anbietet, hat großen Einfluss auf das Lernerlebnis im Museum. Architektur, Innenarchitektur und Design haben die Aufgabe, Objekte und Räume mit atmosphärischem Potenzial zu versehen.

Räume, so LEHNERT (2011: 9), besitzen „ihre ganz eigene Aura ... – sei es, weil sie sie im Laufe der Zeit erwerben, sei es, dass sie ihnen zugefügt wird.“ Beispielhaft sei hier die Raumgestaltung um die Nofretete-Büste im Neuen Museum in Berlin angeführt. „In den meisten Fällen musealer Präsentation häufen sich die Objekte in vitrinöser Distanz; nur selten ist es den Gestaltern und Kuratoren erlaubt, einem Exponat einen eigenen Raum zu widmen“ (BRÜCKNER & GRECI 2015: 96). Solch ein besonderer Einzelfall findet sich in der Inszenierung der Büste der Nofretete, die seit 2009 im Nordkuppelsaal des Neuen Museums in Berlin zu besichtigen ist. Wirkungsvoll kontrastiert sich der dunkle Nordkuppelsaal, in dem allein die Büste der Nofretete mittig im Raum im Licht erstrahlt, vom vorherigen Raum, der seine Exponate im hellen Tageslicht in Szene setzt. „Das Kunstwerk aus der Werkstatt des Bildhauers Thutmosis ... entfaltet seine Aura der Erhabenheit und stolzer weiblicher Schönheit an wiedergewonnenem Ort“, heißt es auf der Internetseite des Neuen Museums.¹⁰²

Ohne Zweifel ergibt sich die Aura des Exponats aufgrund der Originalität, der Authentizität und der Historizität der Büste. Die Aura des Raumes hingegen speist sich aus Beschriebenem *und* der musealen Inszenierung. „... eine Aura [ist] nichts Absolutes, sondern abhängig von der ästhetischen Gestaltung und von Kontexten der Präsentation, des Gebrauchs und der Begegnung mit dem wahrnehmenden Subjekt“ (LEHNERT 2011: 15). Es ist also auch wichtig, wie der Betrachtende den Raum betritt und den Objekten gegenübertritt.

„Raumcharaktere unterscheiden sich nach ihrem Sozialbezug (Verhaltensraum), nach ihrem Psychologiebezug (Erlebnisraum), aber auch in ihrem Bedeutungsproblem“ (KILGER 2012: 159); um also einen Erlebnis- oder Bedeutungsraum zu schaffen, kann sich psychologischer Modelle wie Sympathie, Empathie, Identität, o. Ä. zunutze gemacht werden. Das kann zum Teil durch tiefenpsychologische räumliche Grundmuster wie Höhe, Übergang, Schacht oder Labyrinth erreicht werden, wobei selbstredend von einer stark subjektiven und sinnlichen Form der Betrachtung und

¹⁰² <https://www.berlin.de/museum/3110048-2926344-nofretete-die-geschichte-einer-ikone.html> (letzter Zugriff: 18.01.2019).

demnach Bewertung auszugehen ist. Um mit der Bewusstseinsforschung zu argumentieren, geht es nicht ausschließlich um das intentionale Bewusstsein, sondern auch um das phänomenale Bewusstsein (vgl. STRÖKER 1965; SCHMITZ 2009; zur Atmosphäre BÖHME 2001, 2006). Der Betrachtende richtet seine Aufmerksamkeit somit nicht ausschließlich auf ein Ausstellungsstück, es wird vielmehr im Raum wahrgenommen und erzielt dadurch einen Gesamteindruck.

Im Kontext der vorliegenden Arbeit ist Wirksamkeit eines Raumcharakters von großer Bedeutung. Menschen mit geistiger Behinderung brauchen bei einer guten Raumdramaturgie, die einen bestimmten Raumcharakter hervorruft, ihr Urteil über den Museumsbesuch nicht vom Verstehen oder Nichtverstehen einzelner Objekte abhängig machen. Die sinnlichen Qualitäten eines Museumsraumes wiegen in der Wahrnehmung schwerer als die über Text und Wissen transferierten Inhalte. Aber gerade bei Menschen mit geistiger Behinderung ist bezüglich der räumlichen Gestaltung auf bestimmte Dinge hinsichtlich Beleuchtung und Farbgebung sowie Raumakustik und thermischer Behaglichkeit zu achten.

a) Licht

Bei geistiger Behinderung ist neben syndromspezifischen Sehbeeinträchtigungen auch oftmals von einer beeinträchtigten Farb- und Kontrastwahrnehmung auszugehen. Aufgrund eingeschränkter Sehfähigkeit werden Hell-Dunkel-Kontraste oder starke Unterschiede bei Material und Farben als Schwellen und Barrieren wahrgenommen. Diese verursachen Angst und Unsicherheit. Auch starke Spiegelungen können bei Menschen mit geistiger Behinderung den Anschein von Glätte erwecken und zu Angst und Unsicherheit führen. Darüber hinaus werden sehr dunkle Schatten häufig als Loch im Boden wahrgenommen (vgl. BREUER, 2009). Eine geringe Schattenbildung sollte aber zugelassen werden, da sie die Wahrnehmung von Kontrasten und Formen verstärkt, sodass mögliche Hindernisse besser wahrgenommen werden. Insgesamt lässt sich sagen, dass eine außergewöhnliche Lichtgestaltung (zu hell, zu dunkel, bunt, farblich wechselnd) das Raumerleben nachteilig beeinflusst, während eine angemessene Lichtgestaltung die Verluste sogar kompensieren könnte (vgl. HEEG & STRIFFLER 2010). Die Licht- und Farbgestaltung in musealen Räumen sollte demnach für Menschen mit geistiger Behinderung auch eine kompensatorische Funktion haben und nicht nur ästhetischen Kriterien folgen. Es sollte geschaut werden, dass im optimalen Fall die Lichtintensität mind. 500 Lux, besser 2.000 bis 3.000 Lux beträgt und einen hohen Blauanteil im Spektrum enthält. Eine indirekte Beleuchtung ermöglicht eine gleichmäßige Ausleuchtung des Raumes. Das würde auch dazu beitragen, die Orientierung im musealen Raum zu unterstützen und die Sicherheit beim Bewegen im Raum zu erhöhen. Darüber hinaus bietet eine ansprechende

Lichtgestaltung Stimulation und Anregung und hilft, sich mit den dargebotenen Objekten und Inhalten besser auseinanderzusetzen.

b) Farbgestaltung

Zusätzlich zum Licht haben auch Farben eine zentrale Bedeutung für die Gestaltung der musealen Räume (vgl. GÄRTNER 2016). Für Menschen mit geistiger Behinderung kann die Farbgestaltung positiven Einfluss bei der Orientierung haben, da starke Farbkontraste die Wahrnehmung erleichtern. Insbesondere helle und warm leuchtende Farben sind für das Auge gut unterscheidbar. Sie unterstützen die Wahrnehmung und setzen Impulse in der räumlichen Anordnung. Farben sind auch immer mit Emotionen verbunden, daher sollte sich eine Farbgestaltung auch auf Farbstimmungen beziehen, die aus der Natur oder einem gewohnten Lebensbereich bekannt sind. Solche Farbkombinationen wirken vertraut, werden als harmonisch empfunden und können Erinnerungen oder Assoziationen der Besucher_innen mit geistiger Behinderung wecken (vgl. BREUER 2009).

Bilder und Piktogramme können die Orientierung zusätzlich erleichtern. Häufig haben Menschen mit geistiger Behinderung die Angewohnheit, beim Laufen auf den Boden zu schauen. Hell-Dunkel-Kontraste sowie Orientierungshilfen auf dem Boden (z. B. Pfeile) können die Orientierung erleichtern. Innerhalb eines gestalterischen Gesamtkonzepts sind Raumatmosphären, die Ruhe und/oder Anregung vermitteln, gleichermaßen von Bedeutung. Bei der räumlichen Farbgestaltung ist aber immer darauf zu achten, dass es zu keiner Reizüberflutung kommt.

c) Raumakustik und Lärm

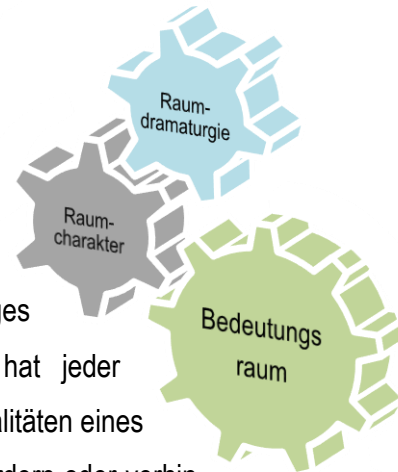
Einige Menschen mit geistiger Behinderung reagieren besonders sensibel auf akustische Reizüberflutung und Lärm, da die Geräusche oftmals nicht interpretiert werden können. Ziel einer raumakustischen Gestaltung im Museum sollte es folglich sein, durch den Einsatz von schallabsorbierenden Materialien den Schall so zu dämpfen, dass er nicht reflektiert wird, sowie Lärmquellen zu identifizieren und zu entfernen (z. B. Verwendung optischer anstatt akustischer Signale). Daher sollte die Lautstärke von Multimediastationen auf ein erträgliches Maß reduziert werden, da sonst eine Überforderung durch akustische Reizüberflutung entsteht (vgl. WATCHMAN 2007; WATCHMAN, KERR & WILKINSON 2010). Eine von störenden Geräuschen befreite Atmosphäre ist die Voraussetzung für einen bewussten Einsatz von Tönen, Klängen oder Tondokumenten, um das Exponat in seiner inhaltlichen Bedeutung zu unterstützen. Zusätzlich zur Reduktion von Lärm und störenden Geräuschen sollte darüber hinaus aber auch immer eine Möglichkeit zu Rückzug und Ruhe vorgehalten werden. Ruhezeiten bieten bspw. eine gute Möglichkeit für eine Erholungspause, Ruhe und Entspannung.

d) Thermische Behaglichkeit

Für das Behaglichkeitsempfinden sind Lufttemperatur, Luftbewegungen, Oberflächentemperatur der umgebenden Flächen und relative Luftfeuchtigkeit von großer Bedeutung. Je nach Art und Schwere der geistigen Behinderung kann die Temperaturwahrnehmung gestört sein.

3.2.1.3 Bedeutungsräume

Eine gut gestaltete Raumdramaturgie ruft einen bestimmten Raumcharakter hervor, der sich für jeden Menschen individuell als Bedeutungsraum eröffnet. Das trifft auch ausnahmslos auf Menschen mit geistiger Behinderung zu. Auch ohne ein Verständnis des jeweiligen Ordnungsgefüges (z. B. chronologische, qualitative, thematische Ordnung) hat jeder Mensch ein sensibles Empfinden für die jeweiligen Gefühlsqualitäten eines Raumes. Räume wirken „einladend oder ausschließend, befördern oder verhindern Wohlbefinden und damit Aufnahmefähigkeit, Kommunikation und Konzentration“ (KUDORFER 2009: 126), wobei immer von einer Wechselwirkung auszugehen ist: Der Raum wird durch menschliches Handeln konstituiert; umgekehrt wirken Räume auf die Empfindungen des wahrnehmenden Menschen zurück. In seinen Untersuchungen zum gelebten Raum geht DÜRCKHEIM (1932) auf die unterschiedlichen Qualitäten eines Raumes im Verhältnis zum Menschen ein. So sei das „Raumerleben ... übergriffen vom Phänomen räumlicher Orientierung“ (DÜRCKHEIM 1932: 395). Bei der Erstwahrnehmung eines Raumes dominiert der eigene Bedeutungsraum durch die individuelle Wahrnehmungsperspektive, die die gegenwärtige emotionale Gemütslage des Betrachtenden, aber auch seine Erwartungshaltung einschließt. Ein_e erfahrene_r Museumsbesucher_in erwartet bestimmte Dinge in dem Museumsraum vorzufinden und wäre irritiert, wenn der Raum nicht dieser Vorstellung entspräche.



BÖHME (1995) plädiert dafür, dass Abstand von der Beurteilung der Dinge genommen werden müsse, die wahrgenommen würden, und sich dem zugewandt werden solle, was empfunden werde – „Atmosphären“. Für BÖHME transportieren Dinge nicht nur Informationen, sondern erzeugen Erlebnisse.

Menschen produzieren Bilder selbst, sie wählen den Gegenstand des Blickes aus, sie richten die Aufmerksamkeit auf dies oder das, sie nutzen ihre Sinne vor dem Hintergrund ihrer je unverwechselbaren ererbten und lebensgeschichtlich erworbenen, leiblich gebundenen und verankerten Disposition“ (BECKER, BILSTEIN, LIEBAU 1997: 12)

Welche Assoziationen ein Objekt bei den Museumsbesucher_innen hervorruft, ist schwer voraus-zusehen; festgehalten werden kann jedoch, dass die Wahrnehmung des Objektes eine Auswirkung auf die Wahrnehmung des Raumes hat – oder, andersherum, die Wahrnehmung des Raumes eine Auswirkung auf die Wahrnehmung des einzelnen Exponats. Objekte entwickeln unerwartete Wechselbeziehungen im Raum und rufen dadurch bei den Besucher_innen überraschende Emotionen, Erlebnisse oder Erinnerungen hervor. Die Kurator_innen und Gestalter_innen einer Ausstellung können das in dem Maße beeinflussen, indem sie durch den Einsatz szenografischer Elemente eine Raumdramaturgie entwerfen.

Zugegebenermaßen sind insbesondere Texte oder andere diskursive Erläuterungen im-stande, die überlieferten dreidimensionalen Objekte zu erklären und zu erschließen. Wenn aber dem Museum das Prinzip Anschauung inhärent ist, dann sollte es – neben der Texter-läuterung – auch inszenatorische Möglichkeiten für die Information und Interpretation nutzen. „Um es zugespitzt zu sagen: Das Museum hat es eigentlich nicht mit Visualisierung zu tun, sondern das Museum stellt aus, arrangiert anschauliche Objekte im Raum“ (KORFF 1992: 144).

„Ausstellungsbesuche haben als Erfahrung von Echtheit und Gewissheit das Potenzial der Selbst-erfahrung, weil Erlebnisse in der Gesamtheit der Sinneswahrnehmungen stattfinden“ (KILGER 2012: 160). Gerade deshalb ist es unerlässlich, in der Ausstellungskonzeption für Menschen mit einer Sinnesbeeinträchtigung zwecks Herstellung von Barrierefreiheit mehrere Sinne anzusprechen. Dies kann durch elementare Phänomene wie, „Berührung“, „Dinglichkeit“, „Materialität“, „Körper-lichkeit“ und „Gefühl“ erreicht werden (vgl. KILGER 2012: 161). Damit sind die räumlichen Inszenie-rungen den Textbeschreibungen der Objekte in mancher Hinsicht vielleicht sogar überlegen.

3.2.2 Der museale Raum und die ästhetische Wahrnehmung

Wenn SEEL (2000: 64) darauf hinweist, dass es „Orte [gibt], an denen es schwerfällt, sich *nicht* ästhetisch zu verhalten“, gehören Museen sicherlich dazu. Er führt aus, dass Menschen in einer „Situation, in der ästhetische Wahrnehmung wachgerufen wird, ... [aus ihrer] allein funktionalen Orientierung heraus[treten]“. Dies trifft gleichermaßen auf Menschen mit geistiger Behinderung zu. ADORNO schreibt in seinen *Theorien zum Ursprung der Kunst*: „Ästhetische Verhaltensweise ist die Fähigkeit, mehr an den Dingen wahrzunehmen, als sie sind; der Blick, unter dem, was ist, in Bild sich verwandelt“ (ADORNO 1970: 488). Durch die Wahrnehmung wird etwas geschaffen, was als Wirklichkeit bezeichnet wird.

Ästhetische Bildung und Erziehung beziehen sich also in einem engen Begriffsverständnis nicht ausschließlich auf die Künste, sondern sind dann gegeben, wenn eine erhöhte Aufmerk-samkeit auf den Gegenstand und die eigene Wahrnehmung gerichtet ist, das Wahrgenom-mene nach Herkunft, Bedeutung und Funktion innerhalb einer Kultur eingeordnet werden kann, also Kenntnis und Erkenntnis gegeben ist, und wenn abschließend eine reflektierte

Äußerung über das Wahrgenommene, z. B. in Form von Sprache, möglich ist (REINWAND 2012: 110).

Um dem Gegenstand eine Aura zukommen zu lassen, muss der Betrachtende sie hervorrufen, muss er das Objekt mit seinem „Vermögen“, seinem Wissen, seinen Erwartungen und seinen Empfindungen belehnen. Nur dann wird gemäß BENJAMIN (1939) der Gegenstand in seiner Aura zurückschauen. Das Auratische entsteht nur in der Wechselwirkung zwischen dem Betrachtendem und dem Gegenstand und wirkt sich demzufolge auf die Wahrnehmung des gesamten Raumes aus (vgl. KORFF 2007: XVIII).

Dem Blick aber wohnt die Erwartung inne, von dem erwidert zu werden, dem er sich schenkt. Wo diese Erwartung erwidert wird ..., da fällt ihm die Erfahrung der Aura in ihrer Fülle zu. (...) Die Erfahrung der Aura beruht also auf der Übertragung einer in der menschlichen Gesellschaft geläufigen Reaktionsform auf das Verhältnis des Unbelebten ... zum Menschen. Der Angesehene oder angesehen sich Glaubende schlägt den Blick auf. Die Aura einer Erscheinung erfahren, heißt, sie mit dem Vermögen belehnen, den Blick aufzuschlagen (BENJAMIN 1939: 646f.).

Museumsbesucher_innen müssen also nicht unbedingt die wahre Bedeutung des ausgestellten Gegenstandes kennen und damit eine Wissensbeziehung zum Verstehen des Inhaltes aufbauen. Das subjektive Empfinden eines Gegenstandes (schön, ansprechend, vertraut, beunruhigend, etc.) und das, was persönlich damit verbunden wird (Erinnerungen, Alltag, Ängste, Unverständnis etc.) beeinflusst bereits die Wahrnehmung des Gegenstandes und davon ausgehend auch des musealen Raumes und retrospektiv des gesamten Museumsbesuches.

THIEMEYER (2015: 42 ff.) fasst das als „Sprache der Dinge“ zusammen, wobei er zwei Thesen benennt, „die unser Verständnis von den Dingen bis heute prägen und insbesondere für das Museum relevant sind: die Erkenntnis, dass die Botschaft der Dinge wesentlich vom Rezipienten erzeugt wird und dass die Dinge dennoch eine ganz eigene Ausstrahlung besitzen“ (THIEMEYER 2015: 43). Das heißt, dass sich das Wissen um die Bedeutung eines musealen Objektes zweifelsohne auf die Wahrnehmung auswirken kann. Wenn jemand um den geschichtlichen Kontext, die Anwendungs- und Funktionsweisen oder die biografischen Hintergründe der Personen, die das Objekt einst nutzten oder gar erfanden und herstellten, weiß, dann ergibt sich daraus eine besondere Bedeutsamkeit, das Objekt als Museale interpretieren zu können. BOURDIEU (1978: 419) bezeichnet das als „ästhetische[] Kompetenz eines Subjekts.“. Die Wirkungskraft eines Objektes bilde sich erst durch dieses Wissen, ändere sich auch dadurch und könne sich jederzeit neu strukturieren. Da die im

Museum dargebotenen Objekte aber immer unterschiedliche Bedeutungsebenen haben,¹⁰³ kann jeder Mensch eine eigene Sicht auf diese entwickeln, seine eigenen Erfahrungen einbringen und eigene Bezüge herstellen. Bei LEHNERT (2011: 9) heißt es: „Beides kommt also zusammen: die Aura der Räume und die Auffassungsfähigkeit der Wahrnehmenden.“ Das eben sind die Grundzüge der ästhetischen Wahrnehmung.¹⁰⁴ Das Wahrgenommene tritt mit dem wahrnehmenden Subjekt in eine intensive Beziehung. Der Blick des Betrachtenden fixiert nicht nur das, was er_sie sieht, vielmehr stellt sich bei dem_der Betrachtenden eine Symbiose von Wahrgenommenem und Erinnerung ein. Das Wahrgenommene löst Vorstellungen aus, die wiederum die Wahrnehmung schärfen und verfeinern, um so eine neue Vorstellung daraus zu entwickeln – ganz im Sinne des Konstruktivismus (vgl. Kap. 3.4.1.2).

Vielleicht dient hierfür die Bedeutung eines alten Begriffs, der vor über hundert Jahren neben Sammeln, Forschen und Bewahren als viertes Kennzeichen der Museen in einschlägigen Museumsdefinitionen zu finden war: die ‚Erbauung‘. Ein Bewusstsein oder Seelenzustand, der vor dem Besuch in irgendeiner Weise höher einzustufen ist als danach, könnte auch heute demjenigen entsprechen, was das Publikum im Erkunden von Museumsräumen erwartet. (KILGER 2012: 161).

¹⁰³ Beispielhaft sei hier ein Gemälde von Albrecht Dürer (Werkstatt) angeführt, das mit der Inventar-Nr.: Gm 2003/8 im DEUTSCHEN HISTORISCHEN MUSEUM (DHM) in Berlin hängt. Das frontale Brustbild eines bärtigen Mannes mit langem Haar, der auf dem Haupt die Krone des Heiligen Römischen Reiches trägt stellt Kaiser Karl den Großen dar. Eine lateinische Inschrift nennt seinen Namen und seine Regierungsdaten zu Beginn des 9. Jahrhunderts. Am linken Bildrand über der Schulter stehen das Monogramm Albrecht Dürers und die Jahreszahl 1514 („Idealbildnis Kaiser Karls des Großen“). Das Gemälde könnte in einem Museum, dessen Dauerausstellung einen umfassenden Einblick in rund 1.500 Jahre deutsche Geschichte zeigt, verschiedene Semiotisierungen erfahren:

- (1) Derzeit leitet es den Rundgang zum Zeitalter des Mittelalters ein, indem es das Portrait Karl des Großen zu Beginn des 9. Jahrhunderts zeigt.
- (2) Es könnte aber ebenso dem Bereich der Renaissance zugeordnet werden, dessen herausragender Vertreter Albrecht Dürer zu Beginn des 16. Jh. mit seinen Gemälden, Zeichnungen, Kupferstichen und Holzschnitten in Deutschland war.
- (3) Eine dritte thematische Zuordnung erfuh das Gemälde in der Ausstellung „Kennischaft und Kunstraub“ zur Thematik nationalsozialistischer Raumkunst (bis Februar 2018). Eine kleine Präsentation zeigte – eingebettet in den Bereich zum Nationalsozialismus der Dauerausstellung – die Bilder im Spannungsbogen ihrer „Entdeckung“ 1938 im Londoner Kunsthandel durch Max J. FRIEDLÄNDER und dem Museumsankauf 2003 aus dem Besitz eines nationalsozialistischen Kunsträubers.

Trotz einer bewussten Platzierung in einem Bereich (hier: Mittelalter, Renaissance oder Nationalsozialismus) hat das Museum dennoch keinen Einfluss darauf, was der_die Besucher_in letztendlich in diesem Bild wahrnimmt. Das obliegt ausschließlich den persönlichen Erfahrungen, Wissensbeständen oder Gefühlen des Betrachtenden. So mag auf dem Bild auch ‚einfach nur‘ ein bärtiger Mann mit langen Haar und einer Krone gesehen werden, der keinerlei Bezug zu den genannten Epochen hervorruft.

¹⁰⁴ Der Begriff ‚Ästhetische Wahrnehmung‘ scheint an sich schon eine Dopplung zu sein, immerhin bedeutet der altgriechische Begriff *aísthēsis* Wahrnehmung oder Empfindung. Dabei ist die *aísthēsis* die „auf äußere Sinnesdaten bezogene Wahrnehmung“, während Ästhetik einen Wahrnehmungsvorgang bezeichnet, der sich auf Objekte im weitesten Sinne bezieht (vgl. MOLLENHAUER 1996). „Ästhetische Wahrnehmung macht bewusst, wie die Welt und die Dinge in ihrer Besonderheit, [...] in ihrer Unvergleichlichkeit in der Gegenwart erscheinen“ (SEEL 2000: 15-42).

3.3 Besucher- und Publikumsforschung

Grundsätzlich muss erst einmal davon ausgegangen werden, dass potenziell jeder Mensch Museen besuchen kann und damit als Publikum der Institution Museum infrage kommt. „[Museen] ermöglichen allen Bevölkerungsgruppen einen Zugang zu ihren Sammlungsbeständen und mit diesen eine intensive, ebenso kognitive wie sinnliche Auseinandersetzung“ (BUNDESVERBANDES MUSEUMSPÄDAGOGIK E.V. 2004). Allerdings entsprechen die demografischen Profile des Museumspublikums nicht den Profilen der Gesamtbevölkerung, von daher lässt sich mit SCHWAN (2009: 35) die provokante Frage stellen, ob es „so etwas wie ‚museumstaugliche‘ bzw. ungeeignete BesucherInnen“ gibt.¹⁰⁵ Dem würde der BUNDESVERBAND DER MUSEUMSPÄDAGOGIK E.V. mit seiner Stellungnahme widersprechen, in der es heißt, dass sich der „Bildungsauftrag der Museen ... an alle Bevölkerungsgruppen“ richte:

Jeder Interessierte soll seinen ganz individuellen Zugang sowie vertiefende Informationsangebote zu den Exponaten aus Geschichte und Gegenwart finden können. Zielgruppen spezifisch anzusprechen sind zum Beispiel Kinder, Jugendliche, Familien, Minoritäten, Besucher mit Behinderungen, Senioren, ausländische Mitbürger, Schulklassen, Einzel- und Gruppenbesucher (BUNDESVERBAND MUSEUMSPÄDAGOGIK E.V. 2004).

Das Museumspublikum speist sich aus heterogenen, unverbundenen Individuen, jeder Art Geschlechts und aller Altersstufen. Es ist eine „vielgestaltige, extrem variable Gruppe von einigermaßen gebildeten und interessierten Menschen, die vorwiegend der gesellschaftlichen Mittelklasse angehören und einem kulturorientierten geselligen Ausflug machen wollen“ (WAIDACHER 2004: 13). Diese Aussage deckt sich auch mit den Ergebnissen der allgemeinen Publikumsforschung, die seit 1981 in der statistischen Erhebung an allen Museen in der Bundesrepublik Deutschland vom INSTITUT FÜR MUSEUMSFORSCHUNG durchgeführt wird. Es ist von einer „diffuse[n] und höchst uneinheitliche[n] Menge von Menschen [auszugehen, die] in der Regel nicht in Form strukturierter Gruppen, sondern als Aggregat auftritt“ (WAIDACHER 2004: 123). Um dies näher beschreiben zu können, sind sozioökonomische Untersuchungen nötig, die die demografischen Eigenschaften sowohl der tatsächlichen als auch der fernbleibenden und damit nur potentiellen Besucher erfasst. Durch die

¹⁰⁵ Er verweist dabei auf soziologische und medienwissenschaftliche Forschungen zur ‚Wissenskluft‘. Empirische Untersuchungen, die seit den 1970er Jahren durchgeführt wurde, zeigen, „dass Massenmedien wie Fernsehen oder Radio zwar breite Bevölkerungsschichten erreichen, trotzdem aber nicht unbedingt zu einer Angleichung des Wissens in der Bevölkerung führen, sondern eher bestehende Wissensunterschiede noch verstärken“ (SCHWAN 2009: 34).

in den letzten Jahren verstärkt aufkommende empirische Besucherforschung lernten die Museen das vermeintlich unbekannte, anonyme Publikum kennen.¹⁰⁶

Die erhobenen Daten zeigen,¹⁰⁷ dass Menschen mit Behinderung mehrheitlich zu der Gruppe der Nichtbesucher gehören (vgl. Studien zur Nicht-Besucher-Forschung wie u. a. RENZ 2016). Noch im Jahr 2001 stellte FRÖHLICH (2001: 2) auf der „Tagung behinderte Besucher im Museum“ fest, dass bei „der Mehrheit der deutschen Museen ... behinderte Besucher in der Regel draußen vor der Tür stehen.“ Auch der vom BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALES herausgegebene Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen (2013 und 2016) belegt signifikante Teilhabeunterschiede von Menschen mit und ohne Behinderung, wenn es um das Ausüben kulturell motivierter Tätigkeiten geht. Insbesondere mobilitäts- und aktivitätseingeschränkte Menschen besuchen seltener kulturelle Veranstaltungen, wie z. B. Theater oder Konzerte, und Museen. Daher ist es notwendig, gezielte Strategien zu entwickeln, um eben diese Personengruppe anzusprechen, sie für das Museum zu interessieren, zu einem Erstbesuch zu motivieren und vielleicht zu regelmäßigen Besuchen zu animieren.

3.3.1 Kategorisierung des Publikums

Um eine für unterschiedliche Besuchergruppen angemessene Präsentationsweise anzubieten, muss zunächst ein klareres Bild der heterogenen unbestimmten Menge gezeichnet werden, wobei Kategorisierungen von Bedeutung sind. So lassen sich die Besucher_innen zunächst einmal nach der Art des Besuches klassifizieren. „Der Großteil des Museumspublikums kommt informell: einzeln, in Zweiergruppen oder in kleinen privaten Kreisen. 75 bis 95 % aller Besuchenden kommen mit Freunden. Ihr Besuch ist ein soziales Erlebnis und geschieht nicht spontan, sondern geplant und mit dem Zweck der Unterhaltung“ (Waidacher 2004: 126).

¹⁰⁶ WEGNER (2011) gibt einen Überblick der vorliegenden empirischen Studien im Bereich der Besucherforschung an Museen. Insgesamt lässt sich feststellen, dass sich Männer und Frauen hinsichtlich der Besuche nach Museumsarten unterscheiden. Männer bevorzugen insgesamt Technikmuseen, während Frauen öfter kulturgeschichtliche Museen und Kunstmuseen aufsuchen. Insgesamt kann ein Ansteigen des Alters der Museumsbesucher_innen festgestellt werden, wobei hier Differenzen zwischen Stadt und Land vorherrschen: Die Besucher_innen in der Stadt sind tendenziell jünger. Auch lässt sich feststellen, dass in Technik- und Naturkundemuseen das Publikum im Schnitt jünger ist als beispielsweise jenes in Kunstmuseen oder kulturgeschichtlichen Museen. Weiterhin zeigt sich in allen Studien die Tendenz zu einem höheren Bildungsabschluss unter Personen, die häufig ein Museum besuchen. Besucher_innen in Freilichtmuseen sind tendenziell weniger hoch gebildet. Hinsichtlich der Motivation für einen Museumsbesuch spielt insbesondere der Faktor „Bildung“ beziehungsweise „Lernen im Museum“ eine große Rolle. Zudem suchen Museumsbesucher_innen häufig nach neuen Erfahrungen und überraschenden neuen Eindrücken. Häufig findet ein Museumsbesuch in Begleitung statt, also zum Beispiel zusammen mit der Familie oder Freunden (vgl. WEGNER 2011, S. 139 ff.).

¹⁰⁷ Insgesamt ist es schwierig den Anteil von Menschen mit einer Behinderung im Museum auszumachen, da natürlich niemand nach seiner Beeinträchtigung gefragt wird. Hinweise könnten vergünstigte Eintrittspreise geben, allerdings gewähren, laut der Museumsstatistik 2015 (hrsg. vom Institut für Museumsforschung), nur 1.703 Museen Menschen mit einer Behinderung aufgrund der Vorlage eines Behindertenausweises vergünstigten Eintritt.

Ein durchschnittlicher Museumsbesuch dauert insgesamt ungefähr eineinhalb Stunden, und zwar einschließlich der im Geschenkladen und/oder im Café verbrachten Zeit. Beim Durchlaufen der Ausstellung wenden die Besucher_innen wenige Sekunden für das Überfliegen einer Beschriftung auf, um zu entscheiden, ob sie es wert ist, sorgfältiger gelesen zu werden. Die meisten Menschen genießen es, frei und zwanglos durch ein Museum zu gehen und nur jeweils Sekunden vor den ausgestellten Objekten zu verbringen. Ob sie etwas lernen oder nicht, kümmert sie ihn den meisten Fällen überhaupt nicht (vgl. ALEXANDER 1979; TREINEN 1981; SCREVEN 1993; WRIGHT 1989). McMANUS (1991) unterscheidet detaillierter vier soziale Kategorien, denen Besucher zugeordnet werden können:

- Einzelbesuchende bleiben gemäß dieser Studie nur relativ kurz in der Ausstellung, lesen aufmerksam die Beschreibungstexte, benutzen jedoch nur selten interaktive Objekte.
- Paare pflegen wenig oder keine Konversation während eines Museumsbesuches, verbleiben jedoch länger in der Ausstellung, studieren die Texte und diskutieren das Gesehene, Erfahrene und Erlebte nach einer getrennt erfolgten individuellen Besichtigung.
- Gruppen mit Kindern beschäftigen sich gern mit interaktiven Objekten, sprechen lange miteinander und neigen zu einer langen Besuchsdauer, während dieser lesen sie jedoch kaum Texte.
- Gruppen von Erwachsenen verweilen nur kurz in einer Ausstellung und nehmen diese nur oberflächlich wahr. Dabei lesen sie nur wenige oder gar keine der Ausstellungstexte.

Diese Untersuchungen zeigen, dass auch Individuen nicht immer in der gleichen Weise auf Ausstellungen reagieren, sondern dass ihr Verhalten wesentlich davon abhängt, in welchem sozialen Kontext sie sich gerade befinden. Neben den soziodemografischen Informationen zur Publikumszusammensetzung (Nationalität, Alter, Familien- und Bildungsstand), werden in der empirischen Publikums- und Besucherforschung (engl. *visitor studies*) deshalb auch die Beweggründe (Motivation, Interesse, Vorwissen) und die Rezeptionsweisen und -spezifika (Art des Besuchs, Zeit, Auffassungen) erfragt. Mit verschiedenen Methoden, wie z. B. standardisierte und offene Interviews, Vortests mit Stichproben hinsichtlich der Ausstellungsinhalte, Gespräche mit Besuchenden über ihre Erwartungen (vor und nach dem Besuch) oder Beobachtung des Verhaltens in den Ausstellungsräumen, erheben Museen bestimmte Informationen über ihr Publikum wie Fähigkeiten (z. B. Abstraktionsvermögen, Lesefähigkeit), Wissen (z. B. über Ausstellungsinhalte) und auch einschränkende Bedingungen (z. B. zeitliche Grenzen, Behinderungen). „Es ist wichtig, das Publikum in seinem Verhalten zu erfassen und es dort ‚abzuholen‘, wo es mit seinen Kenntnissen steht. Falsch ist es, von dort auszugehen, wo die Menschen nach Meinung der Fachleute beginnen sollten“ (WAIDACHER 2004: 128).

FALK (2006: 117) definiert folgende Typen von Besucher_innen:

- „*explorers*“ sind Besucher_innen mit einem von Neugier geprägten starken generellen Interesse an Museumsinhalten;
- „*facilitators*“ sind Besucher_innen mit sozialer Motivation. Dazu gehören u. a. auch Lehr- oder pädagogisches Fachkräfte, die es durch ihren Besuch auch anderen ermöglichen, Museen zu besuchen und als Lern- und Erlebnisort zu entdecken;
- „*experience seekers*“ haben ein generelles Interesse an der Institution Museum und beziehen bereits aus dem alleinigen Besuch – unabhängig vom Inhalt – ihre Motivation;
- „*professionals*“ oder „*hobbyists*“ interessieren sich aufgrund ihres Berufs oder freizeittlichen Interessen für museale Inhalte und eignen sich mit dem Besuch weiterführende spezifische Inhalte an;
- „*rechargers*“ suchen in Museen Kontemplation, geistige Tiefe oder Erholung, sie entfliehen also dem Alltag oder finden ihre Weltanschauung bestätigt.

Entscheidende Einblicke in die Besuchermotivation hat auch HOOD (1983) aufgrund der Untersuchung psychografischer Eigenschaften der Bevölkerung eröffnet. Demnach sind Haltungen, Werte, Erkenntnisse und Interessen für das Freizeitverhalten von wesentlich größerer Bedeutung als demografische Kennzeichen und physische Bedingungen. Sechs Motivationsattribute liegen HOOD (1983) zufolge der Wahl der Freizeitbeschäftigungen von Erwachsenen zugrunde:

- mit Menschen beisammen sein,
- etwas Lohnendes tun,
- sich in seiner Umgebung behaglich und bequem fühlen,
- durch neue Erfahrungen herausgefordert werden,
- eine Gelegenheit zum Lernen haben und
- aktiv teilnehmen.

Diese Merkmale werden verschieden wahrgenommen und gewertet, aber alle haben grundlegende Bedeutung für die Entscheidung, ein Museum zu besuchen oder nicht. Von HOOD (1983) wurde erstmals nachgewiesen, dass Menschen in ihrer Beziehung zum Museum nicht einfach in zwei Kategorien – Besuchende und Nichtbesuchende – fallen. Vielmehr können ihren Freizeitwerten, -interessen und -erwartungen entsprechend drei grundverschiedene Besuchersegmente definiert werden. Jede Gruppe sucht in ihrer Freizeit verschiedene Werte und Erlebnisse, die sich in verschiedener Gewichtung aus den sechs Motivationsattributen zusammensetzen: Vielfachbesuchende nehmen mindestens drei Besuche im Jahr vor. Sie schätzen alle sechs Attribute hoch ein

und finden sie auch im Museum vor. Besonders wichtig sind ihnen das zweite, vierte und fünfte Attribut, sie wollen von sich aus etwas tun. Nichtbesuchende schätzen gerade jene Attribute am meisten, die den Vielfachbesuchern weniger wichtig sind: das erste, dritte und sechste. Sie wurden im Allgemeinen als Kinder nicht für den Museumsbesuch sozialisiert. Meist haben sie kulturelle Betätigungen erst als Erwachsene aufgenommen. Ihre Interessen und Neigungen sind anders gelagert und sie empfinden solche Freizeitbeschäftigungen als befriedigend, die zum Museumsbesuch in Konkurrenz stehen. Für die Nichtbesuchenden sind die drei schätzenswerten Attribute in Museen überhaupt nicht oder nur in so geringem Maße vorhanden, dass sich für sie eine Investition nicht zu lohnen scheint. Sie erleben Museen als formelle, unangenehme Orte, die für sie unzugänglich sind, weil sie gewöhnlich nicht gelernt haben, den „Museumscode“ zu lesen. Demnach fühlen sich die Nichtbesuchenden hier auch nicht wohl. Die bevorzugten Freizeitbeschäftigungen dieser Gruppe sind Sport, Picknick und Einkaufsbummel. Gelegenheitsbesuchende kommen ein- oder zweimal im Jahr vor. Sie wurden als Kinder für aktive Teilnahme, Vergnügen und soziale Interaktion sozialisiert. Als Erwachsene nehmen sie häufig an entsprechenden Tätigkeitstypen teil – Camping, Wandern, Schwimmen, Skifahren, Eislaufen; Spielen eines Musikinstruments, Beschäftigung mit Kunst und Kunsthandwerk; Besuch von Vergnügungsparks und Kinos; Besichtigungsreisen und Besuch von Sportveranstaltungen. Auch für sie sind wie für Nichtbesuchende das erste, dritte und sechste Attribut wichtig. Sie fühlen sich zwar im Museum auch nicht richtig wohl, aber da sie zumindest einige der von ihnen bevorzugten Attribute im Museum vorfinden, sind sie in Begleitung einer unterstützenden Gruppe – Familie, Club, Arbeitskollegen, Freunde – doch zu sporadischen Besuchen bereit. Familienbezogene Tätigkeiten sind für Gelegenheitsbesuchende und Nichtbesuchende viel wichtiger als für Vielfachbesuchende, die eher allein ins Museum gehen. Wenn es also darum geht, neue Schichten von Interessierten zu erreichen – die Gelegenheits- und die Nichtbesuchenden –, dann müssen sie so angesprochen werden, dass sie ihre Kriterien wünschenswerter Freizeiterlebnisse vorfinden können. Wenn eine museale Präsentation wirksam sein soll, muss sie auf die Interessen, Bedürfnisse und Wahrnehmungsfähigkeiten ihres Publikums Rücksicht nehmen; was bedeutet, dass Museen in der Verantwortung stehen, die Reaktionen der Besuchenden zu registrieren, um die Wirkungen der verschiedenen Darstellungsweisen zu überprüfen und sowohl die bewährte Anwendung von Arten und Formen fortzusetzen oder zu differenzieren als auch unwirksame und wenig erfolgreiche Vermittlungskonzepte zu verwerfen.

3.3.2 Nicht-Besucherforschung

Dass das jedoch nicht immer so einfach ist, zeigt – trotz des politischen Anspruchs einer „Kultur für Alle“ (Kap. 2.2.3) – die Etablierung einer Nicht-Besucher-Forschung in sämtlichen Bereichen

der kulturellen Bildung. von Vertreter_innen der Museumsforschung wurde bereits Anfang der 1980er Jahre die Kritik geäußert, dass die Nichtbesucher-Studien „dringend erforderlich“, aber „bislang vernachlässigt“ worden seien (KLEIN et al. 1981: 86). KIRCHBERG (1996: 152) merkt Mitte der 1990er Jahre an, dass die Aussage von KLEIN et al. „auch nach 15 Jahren noch nichts von ihrer Aktualität verloren hat.“ Als Leiter des Hauses der Geschichte, Bonn und damit als Vertreter des Museumsmanagements weist auch SCHÄFER (1996: 281) auf die „allergrößte[n] Defizite [bei der] Erforschung der Nicht-Besuchergruppen“ hin. Und als Kommentar zur Forschungslage der Museumsbesucherstudien konstatiert WEGNER (2011: 131), dass „wenige Studien bekannt sind, [die sich mit] möglichen Barrieren“ und damit der Perspektive der Nicht-Besucher von Museen widmen. Widmete sich die Kulturpolitik gemeinsam mit der Teilhabeforschung noch vor einigen Jahren überwiegend einem *Audience Development* zur Förderung kultureller Teilhabe von Menschen aus sozioökonomisch schwachen Milieus (BARTELHEIMER 2008, FUCHS 2008, VORTKAMP 2008, WANSING 2005), konzentriert sich das Interesse seit einigen Jahren – beeinflusst durch das gesellschaftspolitisch relevante Thema der Inklusion – auch auf die Personengruppe von Menschen mit Behinderung.

Inwiefern auch Menschen mit eingeschränkten kognitiven Fähigkeiten von der Nicht-Besuchergruppe zu Gelegenheits- oder gar Vielbesuchern werden können, hängt maßgeblich davon ab, ob sich das Museum ihnen als Möglichkeitsort der Freizeitgestaltung überhaupt anbietet, und es dann den skizzierten Freizeitkriterien entspricht. Um den Anspruch zu formulieren, was Museen im Kontext von Partizipation und Teilhabe zu leisten haben, um sich die vermeintlich neue Besucher_innengruppe zu erschließen, wird im Folgenden auf die drei Faktoren Interesse, Bedürfnisse und Wahrnehmungsfähigkeiten eingegangen. Denn die Ansprache von Zielgruppen – eben auch die eines neu zu erschließenden Publikums – beruht auf genaueren Kenntnissen, setzt eine Präzisierung von Zielen voraus, und – was im Folgenden näher betrachtet wird – sollte keinerlei exkludierenden oder im schlimmsten Falle diskriminierenden Charakter haben. Vielmehr sollten Zugangsdefizite, die sich aus fehlender Motivation, unzureichenden Bedürfnissen und beeinträchtigten Wahrnehmungsfähigkeiten entstehen, kompensiert werden.

Die Wirkung von Museumsbesuchen hängt vor allem von mitgebrachten Eigenheiten und Erwartungen ab, die kaum von den Inhalten und den Bemühungen zu ihrer Vermittlung beeinflusst werden können. Das bedeutet, dass unterschiedliche Bedeutungen von Ausstellungen für verschiedene Bevölkerungskreise zu berücksichtigen sind und entsprechend differenzierte Zugangswege entwickelt werden sollten (KLEIN 1981). Damit lässt sich zusammenfassen, dass seit den 1980er Jahren das Museum nicht mehr nur als Sammlungs-, Bewahrungs-, Forschungs- und Bildungsort

verstanden wird, sondern mit Blick auf das Verhalten des Publikums auch als Element der Freizeitgestaltung anerkannt ist.

Um abschließend noch einmal auf die von SCHWAN (2009: 35) provokant formulierte Frage nach „museumstaugliche[n]“ bzw. ungeeignete[n] BesucherInnen“ (SCHWAN 2009: 35) zurückzukommen, beantwortet er sie selbst dahingehend, dass solche Zuschreibungen vermieden werden sollten, insbesondere dann, wenn Menschen aufgrund „distale[r] Eigenschaften wie die Zugehörigkeit zu bestimmten Bildungsschichten“ (SCHWAN 2009: 35) als Besucherklientel ausgeschlossen würden. Das würde analog auch für eine unangemessene Homogenisierung der Gruppe von Menschen mit geistiger Behinderung gelten. Der Autor führt aus, dass es eher „proximale psychologische Eigenschaften sind, die darüber entscheiden, wie stark man von einem Informationsangebot profitiert“ (SCHWAN 2009: 35). Zu nennen sind insbesondere das Interesse an einem spezifischen Thema, die Motivation zum Wissenserwerb, das Bedürfnis, einen Ort der Informationsvermittlung aufsuchen zu wollen, sowie dafür notwendige Kompetenzen der Wahrnehmung oder angemessene Strategien der Informationsaufnahme und/oder -verarbeitung.

3.3.3 Interessen und Motivation

„Was man nicht kennt, danach sehnt man sich nicht“, sagte der ungarische Komponist Zoltán KODÁLY (zitiert nach PFEIFFER-POENSGEN 2007). Was er auf die musikalische Bildung bezog, lässt sich auch auf Museen übertragen. Um Interesse an einem Museum, seinen Inhalten, einer Ausstellung und den dort vermittelten Wissensbeständen zu haben, muss zumindest bekannt und besucht worden sein.

WAIDACHER weist darauf hin, dass eine Fülle von Voraussetzungen unerlässlich sei, um ein Museum „tatsächlich nutzen zu können“, weil „[a]bgesehen von den natürlichen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Barrieren der Lebensumstände, die Menschen vom Museum fernhalten, ... auch ein persönliches Bedürfnis als Antrieb notwendig“ ist (WAIDACHER 2004: 13), das als motivationale Voraussetzung beschrieben werden kann. Liegt sie vor und besuchen Menschen aus eigenem Willen ein Museum, ist die Motivation weiterführend auch ein bedeutsamer Bestandteil der Inhaltswahl und der Inhaltsgestaltung bei dem Durchlaufen und Rezipieren einer Ausstellung. Sowohl intrinsische als auch extrinsische Motivatoren regen das Publikum an, sich den Objekten und Exponaten zuzuwenden, Anleitungen zu folgen, sich kooperativ zu verhalten oder auch das Gegenteil zu tun:

- Intrinsische Motivatoren sind: Interessantheitsgrad und Eigenbedeutung der Objekte, Nützlichkeit, Eindeutigkeit und Klarheit der Inhalte, Aktualität, Bedeutung für sich selbst, Gelegenheit zur Interaktion, Überraschung und Tätigkeiten mit Leistungsanspruch.
- Extrinsische Motivatoren sind: unmittelbare Rückmeldung auf Antworten oder Reaktionen der Besucher_innen und Leistungsbeweise, die als lohnend empfunden werden.

In einem hohen Maße müssen sich Museen auf intrinsische Motivatoren verlassen, zu denen gehört, dass Menschen ihre Neugier befriedigen, durch den Einsatz von Fertigkeiten Vertrauen gewinnen, ihre eigenen Erwartungen erfüllen und positive Rückkoppelungen erlangen.

Die zugrundeliegenden wissenschaftlichen Ansätze finden sich in der Selbstbestimmungstheorie (*Self-Determination Theory*, abgekürzt SDT) sowie in dem pädagogisch-psychologischen Konzept des situationalen Interesses:

DECI UND RYAN (1993) beschreiben in der *Selbstbestimmungstheorie*, einer sowohl prozess- als auch inhaltsorientierten Motivationstheorie, eine Abstufung verschiedener Motivationsqualitäten – von der extrinsischen zur intrinsischen Motivation. Nach dieser Theorie hängt die Motivation für ein bestimmtes Verhalten immer davon ab, inwieweit die drei psychologischen Grundbedürfnisse nach Kompetenz, sozialer Eingebundenheit und Autonomie befriedigt werden können. Es ist davon auszugehen, dass die genannten Grundbedürfnisse auch für Menschen mit geistiger Behinderung einen hohen Stellenwert haben. „Das Bedürfnis nach Autonomie äußert sich im Bestreben einer Person, sich als eigenständig handelnd zu erleben und die Ziele und Vorgehensweisen des eigenen Tuns selbst bestimmen zu können“ (LEWALTER 2009: 50).

Angesichts des Leitprinzips der Selbstbestimmung ist das für Menschen mit geistiger Behinderung grundlegend. In Bezug auf einen Museumsbesuch hat demnach die Entscheidung, welches Museum besucht werden soll, welche Wege innerhalb des Museums begangen werden und die vor Ort ausgewählten Inhalte maßgeblichen Einfluss auf das damit einhergehende Wohlbefinden hinsichtlich einer Bedürfnisbefriedigung. Frustration als Versagung der Befriedigung des psychologischen Grundbedürfnisses der Autonomie führt je nach ihrer Art und Dauer zu unterschiedlichen Einschränkungen der Motivation. Gleiches kann auch für die beiden anderen Grundbedürfnisse festgehalten werden. „Das Bedürfnis nach Kompetenzerleben kommt im Bestreben einer Person zum Ausdruck, Aufgaben aus eigener Kraft bewältigen zu können und sich angesichts der Anforderungen in Lern- und Arbeitssituationen als handlungsfähig zu erleben“ (LEWALTER 2009: 50).

Zur Stärkung des Selbstwertgefühls und der Bestätigung, gleichermaßen an kulturellen Angeboten teilhaben zu können wie Menschen ohne eine Behinderung, ist es wichtig, dass Menschen mit geistiger Behinderung positive Lernerfahrungen und Erfahrungen im Sinne von Selbstwirksamkeit in einem Museum erleben. Für Menschen mit geistiger Behinderung sollten museumspädagogische Lernangebote folglich so gestaltet sein, dass die Besucher_innen – unabhängig von ihrer Vorerfahrung und ihrem Vorwissen sowie ihrer kognitiven Befähigung Kompetenzerlebnisse machen können. Das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit spiegelt sich darin wider, in einer als relevant erachteten Bezugsgruppe akzeptiert zu werden.

Menschen mit geistiger Behinderung sind diesbezüglich durch ggf. erlebte Diskriminierungserfahrungen oder soziale Zurückweisung negativ beeinflusst. Der Wunsch, ein Museum zu besuchen, ist deshalb möglicherweise mit Ängsten der Zurückweisung und des Nichtakzeptanz verbunden. Museumspädagogische Angebote sollten deshalb so gestaltet sein, dass eine angenehme soziale Atmosphäre geschaffen wird. Menschen mit geistiger Behinderung müssen sich sowohl vonseiten des Museums als auch durch andere sich im Museum befindende Personen, als Besucher_in willkommen und gleichberechtigt akzeptiert fühlen.

Die *zweite motivationstheoretische Konzeption ist das situationale Interesse* (vgl. HIDI & RENNIGER 2006; KRAPP 1998), bei dem von einer inhaltsbezogenen Motivation auszugehen ist, die in einer Lernsituation aufkommt. Es handelt sich folglich um eine aktuell individuell empfundene, von der Situation und den betrachteten Objekten ausgehende Motivationsquelle. Unterschieden wird zwischen *Catch*- und *Hold*-Phase. In der *Catch*-Phase wird das Interesse auf einen Gegenstand oder eine Situation gelenkt, der bzw. die Neugier weckt. Wird das Empfinden aufrechterhalten, tritt das situationale Interesse in die *Hold*-Phase über, „welches eine stabilisierte, relativ dauerhafte, inhaltsbezogene Motivationsqualität während einer Lernsituation kennzeichnet“ (LEWALTER 2009: 51). Daraus resultiert, dass sich der_die Betrachterin über eine kurze Aufmerksamkeitsdauer hinaus für das Betrachtete interessiert und sich mit dem Inhalt weiterführend beschäftigen möchte. Der Gegenstand wird also als sinnvoll für die eigene Lebenswelt betrachtet und man möchte mehr über ihn erfahren. Es handelt sich damit also nicht mehr nur um die Motivation, ein Museum aus Unterhaltungsgründen zu besuchen, sondern um die Motivation, etwas lernen zu wollen. Während die *Catch*-Phase noch durch Irritation, Überraschung, Diskrepanzempfinden oder Neugier gekennzeichnet ist, benötigt der Übergang in die *Hold*-Phase einen Lebensweltbezug. Das Betrachtete muss eine inhaltliche Relevanz für das eigene Leben haben und das neu erworbene Wissen eine Nützlichkeit zur Bewältigung, Verbesserung oder Veränderung dessen haben.

Wenn beide theoretischen Motivationsansätze auf das Museum als Lernort für Menschen mit geistiger Behinderung bezogen werden, dann hat sowohl die Bedeutung der Befriedigung der psychologischen Grundbedürfnisse, als auch die von einem Objekt ausgehende und auf das eigene Leben bezogene inhaltliche Relevanz Konsequenzen für die Gestaltung der optimalen Lernumgebung. Förderlich sind hier die Angabe nachvollziehbarer Begründungen für die Lerninhalte, die Ermöglichung von Eigeninitiative, der Verzicht auf Leistungsvergleiche, normative Zielvorgaben oder ergebnisabhängige Belohnungen sowie die Vermeidung von Über- und Unterforderung. All das gilt es folglich im museumspädagogischen Aufgabenspektrum – auch für Menschen mit geistiger Behinderung – zu beachten.

Diese Faktoren gelten auch und vielleicht sogar in einem höheren Maße für Menschen mit geistiger Behinderung. Unabhängig vom Lernstil ist Selbstbelohnung die Motivation für das informelle Museumslernen. Es darf im Museum für sie keine Verpflichtung zum Lernen geben. Wenn Museen dem Publikum zu einem lohnenden Erlebnis verhelfen wollen, müssen sie daher versuchen, seine Absichten und Erwartungen zu verstehen, statt zu glauben, sie könnten ihm ihre Vorstellungen aufzwingen. Das gilt insbesondere auch für Menschen mit geistiger Behinderung. Da diese bisher nicht primär als Besucher_innen angesprochen werden, sollten museumspädagogische Angebote (vgl. Kap. 4) zukünftig auch für Menschen mit geistiger Behinderung motivationsförderlich gestaltet sein.

3.3.4 Erwartungen an einen Museumsbesuch

Als ein Zeichen für die Forderung nach Besucherorientierung von Museen ist die von RAND (1996) aufgestellte ‚*Visitors’ Bill of Rights*‘ mit der Botschaft ‚*Mind your visitor!*‘ zu betrachten. Unter dem Titel ‚Grundrechte und -erwartungen der Besucher‘ wurde diese von SCHÄFER übersetzt (vgl. SCHÄFER 2003: 107 ff.) und soll als Maßstab für Besucherorientierung dienen (vgl. NOSCHKA-ROOS 2000: 160).

Tabelle 5: Grundrechte und -erwartungen von Besucher_innen (eigene Darstellung nach SCHÄFER 2003: 107 ff.)

<p>Bequemlichkeit – „Befriedigt meine einfachsten Bedürfnisse!“</p> <p>Besucher erwarten einen schnellen, einfachen, leicht zu findenden Zugang zu sauberen, sicheren, auch behindertengerechten Toiletten, zur Gastronomie, Wickelmöglichkeiten und ausreichend Sitzmöglichkeiten, auch der Zugang zu den Ausstellungen soll einfach sein.</p>
<p>Orientierung – „Macht es mir einfach, mich zurecht zu finden!“</p> <p>Besucher wollen immer wissen, wo sie sich befinden. Eindeutige Hinweisschilder und eine gut durchdachte Raumplanung helfen ihnen zu finden, was sie erwartet, wo sie hinwollen, wie sie dort hinkommen und was es dort zu sehen gibt.</p>
<p>Zugehörigkeit – „Heißt mich willkommen!“</p> <p>Freundliche, hilfreiche Mitarbeiter erleichtern den Besuch. Unterschiedlichste gesellschaftliche Gruppen wollen sich im Museum zu Hause fühlen.</p>
<p>Genießen – „Ich möchte mich unterhalten!“</p> <p>Besucher wollen sich wohlfühlen. Wenn sie auf Hindernisse stoßen (von beschädigten Ausstellungselementen über unverständliche Angebote bis zu unklaren Texten) werden sie frustriert, gelangweilt und verwirrt.</p>
<p>Geselligkeit – „Ich will Zeit mit Familien und Freunden verbringen!“</p> <p>Besucher kommen in der Regel mit Familie oder Freunden, auch um unter Menschen zu sein und Kontakte zu haben. Sie wollen sprechen, interagieren und Erfahrungen austauschen. Ausstellungen sollen dafür eine „Bühne“ bieten.</p>

Respekt – „Akzeptiert mich, wie ich bin, und mit meinem Wissensstand“

Besucher wollen mit ihrem jeweiligen Wissen und ihren spezifischen Interessen angenommen sein. Sie wollen keine Ausstellungen, Texte oder Mitarbeiter, die sie nicht verstehen, von oben herab behandeln oder sogar für dumm verkaufen.

Kommunikation – „Helft mir verstehen und lasst mich zu Wort kommen!“

Besucher erwarten genaue, klare und ehrliche Informationen, Programme und Führungen. Sie wollen Fragen stellen, unterschiedliche Meinungen hören und selbst zum Ausdruck bringen.

Lernen – „Ich möchte Neues erfahren!“

Besucher kommen, „um etwas Neues zu lernen“. Aber sie lernen auf unterschiedliche Weise. Museen müssen verstehen, wie Besucher lernen, und deren Wissen und Interessen richtig einschätzen. Es ist hilfreich, wenn sie nicht allzu sehr abgelenkt werden (sei es durch große Menschenmassen, zu viel Geräusch und eine Überfülle von Informationen).

Wahlmöglichkeiten – „Lasst mich selbst auswählen, lasst mich entscheiden!“

Besucher wollen selbstständig sein, um auszusuchen und zu unterscheiden. Sie wollen Dinge berühren und nahe herantreten. Sie wollen sich frei ungehindert bewegen können.

Anreize und Zutrauen – „Gebt mir Anreize und Aufgaben, die mir liegen!“

Besucher wollen Erfolge verbuchen. Ist eine Aufgabe zu einfach, so langweilt sie. Ist sie zu schwierig, verunsichert sie. Am besten bietet man eine breite Auswahl von Möglichkeiten, um ihrer ganzen Spannweite von Fähigkeiten zu entsprechen.

Erholung – „Helft mir, mich erholt und belebt zugleich zu fühlen!“

Wenn Besucher konzentriert und engagiert bei der Sache sind, macht es ihnen Spaß, bleibt die Zeit stehen und fühlen Spaß, bleibt die Zeit stehen und fühlen sie sich mehr als wohl.

3.3.5 Wahrnehmungsfähigkeiten

Im Kontext der vorliegenden Arbeit ist es unerlässlich, auch auf die Wahrnehmungsfähigkeiten des Publikums einzugehen. Da die Wahrnehmungsweisen in einem Museum als eine Kommunikation mit den präsentierten und dargebotenen Exponaten zu verstehen ist (vgl. Kap. 3.2), bedeutet jede Einschränkung der menschlichen Wahrnehmungs- und Verarbeitungsfähigkeit unweigerlich eine Überforderung, die zu Unbehagen und schlimmstenfalls Unverständnis führt.

Wahrnehmung ist ein komplizierter Integrations- und Verarbeitungsprozess, bei dem drei große Funktionskreise aktiv werden: der afferente (aufsteigende) Kreis des Sinnessystems, in welchem die Reize aus der Außenwelt und der Körperinnenwelt in das Analysesystem des Großhirns geleitet werden, der integrative Kreis, in welchem alle Hirnleistungen aus den einzelnen Teilsystemen zu einem für das Individuum verstehbaren Ganzen zusammengebaut werden, und der efferente (absteigende) Kreis, in welchem die Energie für die Reaktionen des vegetativen und motorischen Systems bereitgestellt werden (MERTENS 2013, zit. nach GSCHWEND 2000: 407).

Diese Beschreibung der Wahrnehmung stellt die Komplexität der Prozesse und die unterschiedlichen Einflussfaktoren dar. „Bei der Zuteilung von Hirnrindengewebe gibt unser Gehirn Sehen und Hören den Vorrang. Aber auch unsere anderen vier Sinne funktionieren auf außergewöhnliche Weise: der Tastsinn, der Geschmackssinn, der Geruchssinn und der kinästhetische Sinn für die Lage des Körpers im Raum und für Bewegungen“ (MYERS 2014: 271).

Die genannten Wahrnehmungsbereiche sowie der Bereich der vestibulären Wahrnehmung, der Aufmerksamkeit und des Gedächtnisses werden im Folgenden kurz dargestellt.¹⁰⁸

a) Visuelle Wahrnehmung

„Die meisten Sinneseindrücke von der Umwelt erhalten wir über das visuelle System“ (ZIMMER 2012: 60). Daher wird auch im musealen Ausstellungswesen der Großteil der relevanten Informationen optisch oder audiovisuell dargeboten. Die visuelle Wahrnehmung ist ein komplexer Vorgang und umfasst die Farbwahrnehmung, das räumliche Sehen und die Anpassung an verschiedene Helligkeiten. Um die visuellen Reize verarbeiten und einordnen zu können, werden sie zunächst über das Auge aufgenommen und an das Gehirn weitergeleitet (vgl. ZIMMER 2012: 64). Durch das Zusammenspiel einzelner Hirnareale erschließen wir uns viele Informationen aus unterschiedlichsten Reizen.

b) Auditive Wahrnehmung

Das auditive System zählt zu den wichtigsten Wahrnehmungsbereichen, da es ein entscheidender Faktor für die menschliche Kommunikation ist. Die auditive Wahrnehmung erfolgt durch unterschiedliche Formen von Schallwellen in der Luft. Um Hören zu können, müssen diese Schallwellen aus der Umgebung in das Gehirn gelangen, um dort weiterverarbeitet werden zu können. Wie bereits bei der visuellen Wahrnehmung beschrieben, müssen auch bei der auditiven Wahrnehmung alle Abläufe innerhalb des Ohres und des Gehirns reibungslos funktionieren, um ein uneingeschränktes Hören zu ermöglichen. Die auditive Wahrnehmung kann in sechs Bereiche unterteilt werden. Unter der „Auditiven Aufmerksamkeit“ versteht man die „Konzentration auf ein bestimmtes Geräusch“ (ZIMMER 2012: 86). Die „Auditive Figur-Grund-Wahrnehmung“ beschreibt die Fähigkeit, sich trotz Nebengeräuschen auf eine Geräuschquelle konzentrieren zu können. Mit der „Auditiven Lokalisation“ ist die Lokalisierung einer Geräuschquelle innerhalb eines Raums gemeint. Ähnlich klingende Laute oder Töne unterscheiden zu können, wird durch die „Auditive Diskrimination“ ermöglicht. Gehörte Inhalte speichern und zu einem späteren Zeitpunkt wieder abrufen zu können,

¹⁰⁸ Nicht beschrieben, weil im Kontext er Arbeit weniger relevant: Olfaktorische Wahrnehmung / Gustatorische Wahrnehmung / Kinästhetische Wahrnehmung

ist mittels der „Auditiven Merkfähigkeit“ möglich. Das „Verstehen des Sinnesbezugs“ beschreibt die Fähigkeit, gehörte Geräusche zuordnen zu können (vgl. ZIMMER 2012: 87).

c) Taktile Wahrnehmung

„Adäquate Reize für den Tastsinn sind Finger-, Hand- und Armbewegungen sowie Lippen- und Zungenbewegungen, kombiniert mit Propriozeption“ (STADLER 2011: 86). Über den Tastsinn werden Informationen über spürbare Eigenschaften der Objekte gesammelt. „Es handelt sich in erster Linie um Oberflächen- und Konsistenzeigenschaften von Objekten, wie Platteheit, Rauheit, Klebrigkeit, Feuchtigkeit, Trockenheit, Kantigkeit, Weichheit, Härte, Elastizität und viele andere mehr“ (STADLER 2011: 87). Diese Objekteigenschaften erschließen sich Menschen größtenteils über Berührung mit der Haut, die durch andere Wahrnehmungsbereiche, wie beispielsweise das visuelle System, ergänzt werden können. Die Empfindungen auf der Haut können in vier verschiedene Bereiche unterteilt werden: Druck, Kälte, Wärme und Schmerz.

d) Vestibuläre Wahrnehmung

Die vestibuläre Wahrnehmung lässt sich in drei Bereiche unterteilen, die untereinander verknüpft sind. Zu diesen zählen die Orientierung im Raum, die Wahrnehmung linearer Beschleunigung und die Wahrnehmung von Drehbeschleunigung. Durch die Verknüpfung des kinästhetischen und des vestibulären Systems ist es möglich, die Lage im Raum sowie die Bewegungen des Körpers wahrzunehmen, während die Abläufe des vestibulären Systems größtenteils unbewusst erfolgen (vgl. ZIMMER 2012: 128).

e) Aufmerksamkeit

Aufmerksamkeit ist ein Zustand selektiver Wahrnehmung, der das Ausmaß und die Qualität der Transaktionen des Menschen mit seiner Umwelt bestimmt, obwohl er nicht notwendig unter bewusster Kontrolle gehalten werden kann. Die Aufmerksamkeit ist in ihrer Kapazität sehr begrenzt und kann nur auf äußerst wenige kognitive kontrollierte Prozesse zugleich gerichtet werden. Das eigentliche Problem der Aufmerksamkeit ist, sie kontinuierlich aufrechtzuerhalten: Die Vigilanz (zeitlich überdauernde Aufmerksamkeit) nimmt aus höchst komplexen Ursachen progressiv ab. Etwa die Hälfte des Vigilanzverlustes wird innerhalb von 15 Minuten erreicht, und nach insgesamt etwa 20 bis 35 Minuten ist der Leistungsabfall vollkommen (DEMBER & WARM 1979). Unter der realistischen Annahme, dass die volle Aufnahmebereitschaft eines Menschen etwa 45 Minuten aufrechtzuerhalten ist, bedeutet das für die Besichtigung einer Ausstellung, dass nur eine begrenzte Anzahl an Exponaten mit voller Aufmerksamkeit wahrgenommen werden kann.

f) Gedächtnis

Das Gedächtnis wird vereinfacht als dreiteiliges Speichersystem beschrieben. Das ikonische Gedächtnis ist ein Ultrakurzzeitspeicher hoher Kapazität mit einer Behaltezeit von etwa drei Sekunden. Das Primärgedächtnis ist ein Kurzzeitspeicher mit begrenzter Kapazität und einer Speicherdauer von bis zu etwa 30 Sekunden. Das Sekundärgedächtnis fungiert schließlich als Langzeitspeicher. In diesem strukturellen Gedächtnisteil werden umfangreiche Informationen langfristig behalten. Das Langzeitgedächtnis ist ein Archiv, das verbales Wissen, Fähigkeiten, Pläne und Ziele, Glauben und Meinungen speichert (FLEISCHMANN 1989). Das Gedächtnis für ein Ereignis enthält anfänglich sowohl verbale als auch visuelle Details. Informationen zu diesen Details werden jedoch normalerweise sehr schnell, das heißt noch innerhalb der ersten Minute nach der Reizdarbietung vergessen.

Die dargestellten Wahrnehmungsfähigkeiten haben besonders für Menschen mit geistiger Behinderung entscheidenden Einfluss auf die Möglichkeiten der Informationsaufnahme. Die von der UNESCO als *information literacy* bezeichnete Kompetenz beschreibt den Umgang mit komplexen Informationen und gilt als zentrale Kompetenz, um angemessen an der Wissensgesellschaft partizipieren zu können. INGOLD (2012: 33) benennt, bezugnehmend auf HORTON (2008: 8 ff.), sechs Aspekte dessen, was Informationskompetenz umfasst:

- Umgang mit neuen Informationstechnologien und -angeboten
- Bewältigung der Informationsflut
- Informationsbewertung, kritisches Denken
- Problemlösefähigkeit
- Voraussetzung für lebenslanges Lernen
- Überlebensfähigkeit in der Informationsgesellschaft

Bezieht man diese Aspekte auf Menschen mit geistiger Behinderung in einem Museum, besteht die erste Hürde darin, mit der *Informationsvielfalt* umzugehen, d. h. ein Informationsbedürfnis zu erkennen und das Informationsinteresse zu formulieren, also an welchen Themen Interesse besteht und welches Museum, welche Ausstellung gern besucht würde. Die Bewältigung der *Informationsflut* zeigt sich in der Kompetenz, ein passendes Angebot zu finden, aufzusuchen und sich während des Besuches einen Überblick über die vielfältigen Inhalte (Exponate, Texte, Zusatzmaterialien) zu verschaffen und die relevanten auszuwählen. Erst dann erfolgt eine *reflektierte Auseinandersetzung* mit den in der Ausstellung dargebotenen Informationen. Schon bis hierher – bevor der Umgang mit den eingeholten Informationen (in diesem Fall den Wissensbeständen des Muse-

ums) in einer Transferleistung zu einer *Problemlösefähigkeit* führt und damit zu einer *Voraussetzung für lebenslanges Lernen* und der grundsätzlichen *Überlebensfähigkeit in der Informationsgesellschaft* wird – müssen sich Menschen mit geistiger Behinderung großen Herausforderungen stellen. Jedoch können Museen bei den genannten Aspekten unterstützend eingreifen. „Museen müssen also nicht einfach akzeptieren, welche Voraussetzungen Besucher_innen mitbringen, sondern können vielmehr *kompensatorisch* wirken“ (SCHWAN 2009: 36), um Lernprozesse in unterschiedlichster Form für die Vielfalt ihrer Besucher_innen anzubieten.

Ausgehend von der einleitenden Aussage dieses Kapitels, dass grundsätzlich jeder Mensch potentiell Museen besuchen kann und damit als Nutznießer der Institution Museum infrage kommt, haben die Ausführungen zu Motivation, Interesse und Wahrnehmungsfähigkeiten gezeigt, wie heterogen die Voraussetzungen der Besucher_innen sind und dass sie nicht ausschließlich auf äußerliche demografische Variablen wie Alter, Geschlecht, Bildungsstand oder Grad einer Behinderung zurückzuführen sind. In erster Linie ist von mentalen und lernpsychologisch relevanten Dimensionen auszugehen, die keineswegs unabänderlich sind, aber für einige Personengruppen eine größere Herausforderung darstellen.

Museen aktivieren und fördern mit mannigfaltigen Vermittlungsmethoden die Erkenntnis- und Wahrnehmungsmöglichkeiten der Museumsbesucher_innen und leiten sie auf vielfältige Art und Weise zum selbstständigen Lernen (mit allen Sinnen) an. Um das genauer zu untersuchen und auf Menschen mit geistiger Behinderung beziehen zu können (Kap. 5.2.2), muss zunächst einmal auf den Begriff des Lernens aus der Perspektive der Lehr-Lern-Forschung eingegangen werden (Kap. 3.4.1), um davon ausgehend Lernprozesse aus der Perspektive der Museumsforschung (Kap. 3.4.2) beschreiben und bewerten zu können.

3.4 Lernen im Museum – theoretische Perspektiven und empirische Befunde

Um Lernprozesse in Museen zu erfassen, wurden im Bereich der Publikumsforschung zahlreiche Studien durchgeführt, die untersuchten, was vor, während und nach einem Museumsbesuch passiert. Die Studien reichten von einer einfachen Analyse der Verweildauer der Besucher_innen in einer Ausstellung und vor/mit einem Exponat (SERRELL 1998), über das Verhalten in einem Museum und die damit im Zusammenhang stehenden Gespräche der Besucher_innen (ALLEN 2002, ASH 2003, BORUN, CHAMBERS & CLEGHORN 1996, FALK 1991, LEINHARDT & COWLEY 2002, TUNNICLIFFE 2000) bis zu einer Kontrolle von Lernergebnissen vor und nach einem Museumsbesuch

(BORUN, CHAMBERS & CLEGHORN 1996, BRODY, BANGERT & DILLON 2007, FALK, MOUSSOURI & COULSON 1998). Dabei wurden sowohl Fragebogenerhebungen und Interviews als auch Beobachtungsstudien durchgeführt. „Dass Museen und Ausstellungen in unserer Gesellschaft eine Bildungsinstanz darstellen, manifestiert sich in den umfangreichen pädagogischen Programmen ... Befragungsstudien haben gezeigt, dass Lernen und Wissenserwerb eines der zentralen Motive für Museumsbesuche bilden“ (SCHWAN 2015: 63).

Die Untersuchungen belegen, dass Menschen auf die Frage, warum sie Museen besuchen, oft mit „lernen“ antworten (KAMM 1999; FALK 1998; FALK, MOUSSOURI und COULSON 1998; JANSEN-VERBEKE und VAN REKOM 1996; PRENTICE 1998). Jedoch wurde wenig erforscht, was Lernen für die Besucher_innen bedeutet. Im folgenden Kapitel soll aufgezeigt werden, was unter dem Begriff des Lernens im Kontext eines Museumsbesuches zu verstehen ist. Dazu werden beispielhaft formale und informelle Lernprozesse beschrieben, um darauf aufbauend das erlebnisorientierte Lernen und die dazugehörigen Lernziele nach NAHRSTEDT (2002: 6 f.) vorzustellen, die im weiteren Verlauf der Arbeit als Analyseinstrument für Lernprozesse von Menschen mit geistiger Behinderung im Museum zum Tragen kommen werden.

In diesem Kontext ist der Lernort von zentraler Bedeutung. Deshalb werden nach REINMANN-ROTHMEIER und MANDL (1997, 2001) die Kriterien zur Gestaltung von Lernumgebungen skizziert. Daraus ergibt sich eine kurze Auseinandersetzung mit konstruktivistische Lerntheorien (im Museum),¹⁰⁹ die davon ausgehen, dass Lernen ein aktiver, selbstgesteuerter, sozialer, situativer und konstruktiver Prozess innerhalb einer gestalteten Lernumgebung ist (REINMANN-ROTHMEIER und MANDL 1997, 2001). Dadurch definiert sich das Museum als Lernumgebung, sodass es nötig ist, Lernen im Museum aus der Perspektive der Museumsforschung (Kap. 3.4.2) zu untersuchen. Dabei werden die theoretischen Befunde durch die Ergebnisse verschiedener empirischer Studien (u. a. FALK & DIERKING; HOOPER-GREENHILL 2007) belegt.

¹⁰⁹ Im Rahmen der verfassten Arbeit kann es nicht geleistet werden, auf sämtliche konstruktive Lerntheorien einzugehen. Verwiesen wird an dieser Stelle auf PIAGETS Konstruktivismus (vgl. GLASERFELD 1996), wobei zu erwähnen ist, dass die seiner Theorie fehlende Bedeutung des Emotionalen grundlegend für Lernprozesse in Museen sind. Als zweites ist WYGOTSKI zu nennen, der mit dem Konzept der „Zone der nächsten Entwicklung“ auch konstruktivistische Denkansätze verfolgt, indem er die Bedeutsamkeit der kulturellen Lernumwelt hervorhebt. Aus der heraus den Schüler_innen Lernangebote unterbreitet werden sollen, die sie dann konstruktiv vorantreiben, anstatt sie auf einem bestehenden Wissensstand zurückzulassen. DEWEYS Pädagogik der *experience* und der damit einhergehende Anspruch in konkreten Aktionen und innerhalb der Lebenswelt der Schüler_innen zu lernen, ist besonders für den pädagogischen Konstruktivismus prägend. Mit BRUNER hielt in Anlehnung an PIAGET und WYGOTSKI das soziale Lernen Einzug in die konstruktivistischen Lerntheorien. Vgl. weiterführend: NEUBERT, REICH & VOß 2001: 253-265.

3.4.1 Die Perspektive der Lehr-Lern-Forschung

In einer traditionellen Auffassung dessen, was unter Lehren und Lernen zu verstehen ist,¹¹⁰ existiert das Bild einer aktiv handelnden Lehrkraft, die Lernenden in einer Unterrichtssituation Lerninhalte darbietet und ihnen diese erklärt; der passiv-rezeptive Lernende hört zu und nimmt das dargebotene Wissen auf. Demgegenüber wird Lernen mit dem Aufkommen einer kritischen Erziehungswissenschaft und den (Fach-)Didaktiken seit den 1970er Jahren vielmehr als ein komplexer Prozess verstanden, in dem die Lernenden Wissensbestände aktiv, selbstgesteuert und eigenverantwortlich mitgestalten, modifizieren und fortlaufend verändern (vgl. RENKL 2002, STEINER 2006). Nach SEIDEL (2003) ist es die Aufgabe des Lehrenden, Lerninhalte anzubieten und die Lernenden in ihrem Lernprozess anzuregen und zu unterstützen. Gemäß KLAFKI geht nicht mehr ausschließlich um Faktenwissen; vielmehr sollen die Lernenden durch wirklichkeitsgetreue Kontexte und durch authentische Aktivitäten in die Lage versetzt werden, das neu erworbene Wissen zu hinterfragen und auf andere Lebensbereiche transferieren und anwenden zu können. Wie in Kapitel 3.5.1. zum Potenzial außerschulischer Lerninhalte darzulegen ist, lässt sich ein solcher Anspruch oft besser in einem außerschulischen Kontext und demnach eher in informellen als in traditionellen und formalen Lernkontexten vermitteln.

Populär ist in diesem Zusammenhang die von RAUSCHENBACH et al. (vgl. BMBF, 2004) im Zuge der Vorbereitung des ersten Nationalen Bildungsberichts vorgeschlagene Unterscheidung in formale, non-formale und informelle Bildung.

- Formale Bildung (schulische Bildung) bezieht sich auf das staatliche Bildungssystem von der Grundschule bis zur Universität. Dazu gehören auch spezielle Programme zur technischen und beruflichen Bildung.
- Non-formale Bildung (außerschulische Bildung) bezieht sich auf jedes außerhalb des formalen Curriculums geplante Programm zur persönlichen und sozialen Bildung junger Menschen, das der Verbesserung bestimmter Fähigkeiten und Kompetenzen dient.
- Informelle Bildung bezieht sich auf lebenslange Lernprozesse, in denen Menschen Haltungen, Werte, Fähigkeiten und Wissen durch Einflüsse und Quellen der eigenen Umgebung erwerben und aus der täglichen Erfahrung (Familie, Freunde, Kultur, Medien, Arbeit, Spiel etc.) übernehmen. Informelle Bildungsprozesse passieren oftmals spontan und ungeplant.

¹¹⁰ Da die vorliegende Arbeit auf (museums-)pädagogische Sichtweisen abzielt, werden die Modelle der psychologischen Lern- und Kognitionsforschung nicht im Detail angeführt. Grundlegend beruhen die dargestellten Sichtweisen jedoch auf der weit verbreiteten psychologischen Definition des Lernens als relativ dauerhafte Verhaltensänderung aufgrund von Übung oder Erfahrung.

Ausgehend von der folgenden Gegenüberstellung von formalem, non-formalem und informellem Lernen soll der Begriff des kognitiven Lernens umrissen werden, um anschließend zum emotionalen, aktionalen und erlebnisorientierten Lernen (wie es überwiegend im Museum stattfindet) überzuleiten.

Tabelle 6: Übersicht über Merkmale formalen, non-formalen und informellen Lernens.
Quelle: Eigene Darstellung nach DOHMEN (2001) und FREERICKS (2002)

	formales Lernen	non-formales Lernen	informelles Lernen
Lernort bzw. Vermittlungssystem	(staatlich) anerkanntes Bildungsarrangement	organisiertes Bildungsarrangement	alltägliche Praxis, ohne pädagogische Begleitung
Lerngegenstand	einheitlich festgelegtes Curriculum	lernförderlich konzipierte Aktivitäten	oftmals nicht explizit formuliert
Lernform	Vermittlung von formellem Wissen	sowohl explizit als auch beiläufig, implizit	überwiegend beiläufig
Lernergebnis	allg. verbindlich festgelegt, Erwerb von Abschlüssen, Zertifikaten	Zielsetzung der Tätigkeit entsprechend	geprägt von Merkmalen des Tätigkeitsfeldes und der Persönlichkeit des Lernenden
Lerncharakteristika	- fremdgesteuert	- fremd- und selbstgesteuert	- selbstgesteuert
	- kognitiv	- erlebnisorientiert	- emotional / aktional
	- berufsorientiert	- zielorientiert	- interessenorientiert
	- lehrerzentriert	- lernerzentriert	- lernerzentriert
	- verpflichtend / vorbereitend	- strukturiert, z. T. offen	- freiwillig / anregend
	- Routine	- Erlebnis	- Alltagserleben
	- Belehrung	- Handlung	- Erfahrung
	- speziell	- speziell / global	- global

3.4.1.1 Formale und informelle Lernprozesse – erlebnisorientiertes Lernen im Museum

a) Kognitives Lernen

Das kognitive Lernen beschreibt das Lernen von Begriffen und ihren Relationen. Wort und Schrift sind für den Aufbau von kognitiv repräsentiertem Wissen (Vertiefung durch Texte, Leitfragen, Multimedia, grundlegende Wissensbestände, etc.) entscheidend. Nach STEINER (2006) sorgen drei Arten von Lernprozessen dafür, dass Lernende Informationen speichern und in ihr bestehendes Wissen integrieren. Sie dienen dazu, den Sinn und die Bedeutung eines Lerngegenstandes zu erfassen (vgl. FRIEDRICH & MANDL 2006):

- Reduktive Lernprozesse werden Informationen gebündelt und zusammengefasst. Dies wird dadurch erreicht, dass Wichtiges von Unwichtigem getrennt und Inhalte nach einer gewissen Struktur geordnet und sortiert werden.
- In elaborativen Lernprozessen wird neues Wissen mit alten Wissensbeständen (Vorwissen oder Vorerfahrungen) verglichen und in dieses integriert. Das setzt voraus, dass das Vorwissen bei der Informationsverarbeitung aktiviert und in einem adaptiven Prozess sinngemäß miteinander verknüpft wird. Gehen die neuen Informationen über das Vorwissen hinaus, erfordert das Vergleichen und Eingliedern eine höhere kognitive Lernaktivität (vgl. STEINER 2006). Kognitive Lernprozesse können durch unterschiedliche Aktivitäten angeregt werden, wie z. B. Fragen zu stellen oder zu beantworten (vgl. GRAESSER & OLDE 2003), Erzeugen von mentalen und bildlichen Vorstellungen beim Lesen und Textverstehen (vgl. BANNERT & SCHNOTZ 2006) oder durch das Aufstellen von Hypothesen (HARLEN 1999).
- Mit Metakognition ist das Wissen über das Wissen gemeint. Das bedeutet, dass der Lernende sich Lernziele setzt, Strategien entwickelt, um diese zu erreichen, und im Verlauf des Lernens den Vorgang als solchen überwacht und ggf. steuert. Bedacht wird sowohl die Wahrnehmung eigener Stärken und Schwächen als auch ein reflektierter Umgang damit.

Werden die drei dargestellten Lernprozesse kognitiven Lernens vom klassischen Lernort der Schule auf den informellen Lernort des Museums übertragen, zeigt sich, dass auch dort reduktive Prozesse zum Einsatz kommen, indem sich die Besucher_innen ihre Lerninhalte aus der Vielfalt der Inhalte aussuchen können, um die Fülle an Informationen zu bewältigen. Besucher_innen richten also ihre Aufmerksamkeit nur auf für sie wichtige oder interessante Exponate. Elaborative Prozesse zeigen sich im Museum, indem die Besucher_innen „ihr Vorwissen aktivieren, Exponate miteinander vergleichen, Fragen stellen, Verbindungen der Exponate bzw. der Ausstellungsinhalte mit dem eigenen Leben herstellen, Beispiele nennen und Hypothesen aufstellen“ (THOMA & PRENZEL 2009: 36). In metakognitiven Prozessen können Besucher_innen ihre eigenen Vorstellungen und Erwartungen an den Museumsbesuch hinterfragen und den Lernprozess hinsichtlich der eigenen Erkenntnisse, Ideen und Vorstellungen überprüfen, regulieren und ggf. ändern.

b) Emotionales – aktionales – erlebnisorientiertes Lernen

Der enge fremdgesteuerte und formelle Lernbegriff muss erweitert werden, wenn ihm die Annahme zugrunde liegt, dass kognitives Lernen auch mit Emotionen verknüpft ist. Emotionen können durch eine subjektive Bedeutsamkeit eines Lerngegenstandes hervorgerufen werden. Die subjektive Be-

deutsamkeit kann sich durch Bezüge des Betrachtenden zur eigenen gegenwärtigen Lebenswirklichkeit, zu seinen Erinnerungen oder zukunftsbezogenen Wünschen ebenso ergeben wie durch die Berücksichtigung der individuellen Interessenslage ergeben:

Je positiver [Menschen] ihnen begegnenden Sachverhalten gegenüber empfinden, desto bereitwilliger, längerfristiger und vielfältiger werden sie sich mit diesen auseinandersetzen. Um bei Schülerinnen und Schülern die Bereitschaft für die Auseinandersetzung mit einem unbekanntem Inhalt zu wecken, muss ihnen ein persönlicher Zugang zu dem Stoff ermöglicht werden, der sowohl ihre Motivation als auch ihr Interesse für einen Sachverhalt in möglichst hohem Maße weckt und aufrechterhält (STANDOP 2002: 77).

Emotionales Lernen spricht die nicht kognitiven Lernsysteme wie individuelle Gefühlszustände an und aktiviert sie. Beim emotionalen Lernen handelt es sich um ein assoziatives Lernen von Bildern, Gefühlen und erlebten Situationen. Objekte und Menschen werden mit affektiven Stimmungen verbunden.

[D]ie Ergebnisse der emotionspsychologischen und neurobiologischen Forschung in den vergangenen zwei Jahrzehnten zeigen ... deutlich, dass Emotionen unmittelbar bedeutsam sind einerseits für unsere Aufmerksamkeit gegenüber uns begegnenden Sachverhalten, andererseits ist die Stabilität der gedächtnismäßigen Abspeicherung und somit die Möglichkeit des Wiederabrufs von Gedächtnisinhalten in hohem Maße an die emotionale Bedeutsamkeit der Inhalte gebunden (STANDOP 2002: 75).

Durch Assoziation von positiven oder auch negativen Gefühlen mit Themen und Objekten und/oder Interessenserregung durch Staunen, Bewundern, Ekel oder Angst wird Interesse an bestimmten Themen hervorgerufen: Emotionales Lernen

findet dann statt, wenn Gefühle ausgelöst werden und deren Qualität und Intensität im emotionalen Gedächtnis abgespeichert werden. Emotionales Lernen ist immer objektbezogen, das heißt, dass die Gefühle durch eine Person, einen Gegenstand oder ein sinnlich wahrnehmbares Ereignis wie Musik, Film, Vorstellungen und Shows ausgelöst werden. Emotionales Lernen findet auch dann statt, wenn eine Person neue Reize erfährt und sich selbst beobachtet, wie sie darauf reagiert (STANDOP 2002: 75).

Aktionales Lernen ist Lernen durch (Probe-)Handeln, Ausprobieren, Erleben, Experimentieren und sinnliches Erfahren, wodurch die Handlungskompetenz der Schüler_innen dahingehend erweitert wird, dass ganzheitliche Zusammenhänge erschlossen werden. Nach NAHRSTEDT (2002: 17) sind Entwicklungspotenziale besonders in der Verknüpfung des emotionalen Lernens mit kognitivem (Wissen) und aktionalen Handlungen zu sehen. Als Ergebnis ist nach LEWALTER (2009: 48) ein generisches Lernergebnis zu erfassen, das folgenden Aspekte umfasst:

- Erweiterung des bestehenden Wissens über bestimmte Inhalte,
- Vertieftes Verständnis spezifischer Ideen und Konzepte,
- Verbesserung technischer oder anderer Fähigkeiten,
- Veränderung in Einstellungen und Werten,

- erkennbare Freude, Inspiration und Kreativität,
- erkennbare Aktivität, soziale Interaktion und Kommunikation sowie
- zunehmendes Selbstbewusstsein, persönliche Entwicklung und Identitätsentwicklung.

Indem sich in den Bereichen Kultur, Freizeit und Tourismus erlebnisorientierte Lernorte entwickeln, kann sich der Lernprozess eines Menschen auch in den Freizeitsektor verlagern (NAHRSTEDT 2002: 62f.). Erlebnisorientiertes Lernen – mit den genannten Lernergebnissen – findet an besonderen Lernorten außerhalb klassischer Bildungsinstitutionen in hybriden Formen zwischen Bildung und Unterhaltung statt (vgl. FREERICKS 2015: 681). Hervorgehend aus der Vorstellung, dass ein Museum nicht ausschließlich ein Ort des Lernens, sondern auch ein Ort des Erlebens und des Wahrnehmens ist, lassen sich erlebnisorientierte Lernprozesse, die durch Informationen entstehen, das Gefühl ansprechen und ein eigenes Handeln auslösen, häufig im Museum beobachten.

In Anlehnung an ein didaktisches Dreieck kommen beim erlebnisorientierten Museumslernen folgende Faktoren zum Tragen:



Abbildung 4: Didaktisches Dreieck zum Lernen im Museum (eigene Darstellung)

- Ausstellungselemente und Objekte (in Analogie zu einer Lehrperson),
- Bildungsinhalte und
- Besucher_innen (in Analogie zu Lernenden).

Um die drei Ebenen miteinander zu verbinden, sollte vom Publikum ein eigenverantwortliches Engagement, etwas lernen zu wollen, ausgehen, was auf eine kognitiv anregende Lernumgebung

treffen und durch lernanimierende Hilfsmittel und Dienste unterstützt werden sollte. Wie das didaktische Dreieck zeigt, ist nicht von einem linearen Verständnis eines Lernprozesses auszugehen, wobei dem Publikum eine rein passiv-rezipierende Rolle zukommt; eher weist das Museumslernen den Besucher_innen eine aktive Rolle zu. Nach STAUPE (2012a: 39) sind erlebnisorientierte Ansätze „nicht bestrebt etwas Bestimmtes beizubringen“. Die Komponenten der Motivation, des spezifischen Vorwissens und der individuellen Interessen bestimmen, in welcher Art und mit welchem Ergebnis die ausgestellten musealen Objekte *und* Bildungsinhalte wahrgenommen, verarbeitet und zu Wissensbeständen integriert werden.

Lernpsychologisch wird besonders dem Vorwissen eine wichtige Bedeutung zugesprochen. Nach SCHWAN (2012: 48) verstehen und behalten „Lernende mit hohem Vorwissen weitere Informationen zu einem Thema besser ... als solche, die nur über geringes Vorwissen verfügen.“

NAHRSTEDT (2002: 6 f.) beschreibt in ähnlicher Weise fünf Ebenen des erlebnisorientierten Lernens, was in Tabelle 7 zusammengetragen wurde.

Tabelle 7: Erlebnisorientiertes Lernen nach Nahrstedt (2002)

Ebene des Lernens	Lernziel
(1) Erlernen „organisierter Freiheit“ bzw. erlebnisfördernder Disziplin	situationsangemessenes Verhalten
(2) Erlernen erlebnisorientierter Selbstorganisation	Angebotsvielfalt und verfügbare Zeit im Hinblick auf die eigenen Lernbedürfnisse optimal miteinander in Einklang bringen. ¹¹¹
(3) Emotionales Lernen	Eigene Gefühle kennen, erleben und mit ihnen umgehen (sie auch beherrschen).
(4) Kommunikatives Lernen	Vertiefung der Freude an der Kommunikation mit anderen Menschen.
(5) Thematisches Lernen	Verstehen thematischer Zusammenhänge.

Im empirischen Teil wird zu untersuchen sein, inwiefern Menschen mit geistiger Behinderung die Lernziele der einzelnen Lernebenen des erlebnisorientierten Lernens für sich selbst als solche deklarieren, sie dahingehend anstreben und infolgedessen erreichen können. Der Museumspädagoge HEIN (1991) legt derartigen Untersuchungen nahe, sich „beim Nachdenken darüber, wie man lernt, auf diejenigen, die lernen, konzentrier[t] und nicht auf den Sachverhalt, die Lektion, die gelehrt werden soll“ (HEIN 1991). Damit lenkt er den Blick auf konstruktivistisches Lernen im Museum.

¹¹¹ Beobachtungsstudien mit Schüler_innengruppen haben gezeigt, dass es besonders motivations- und lernförderlich ist, wenn der Besuch dahingehend gesteuert wird, dass nur bestimmte Exponate, ein bestimmtes Thema oder andere Beschränkungen die Auswahl eingrenzen (vgl. STORCKSDIECK & DEWITT 2008: 181-197).

3.4.1.2 Zur Anwendung konstruktivistischer Lerntheorien im Museum

Lernprozesse in Museen unterliegen einer anderen Kontexttheorie als das Lernen in klassischen Bildungsinstitutionen. „They are non-directed, exploratory, voluntary and personal, and proceed through curiosity, observation, activity, a sense of wonder, speculation and theory testing“ (RAMEY-GASSETT 1994). Museumslernen entspricht den beschriebenen aktionalen, emotionalen und erlebnisorientierten Prozessen, deren Merkmale sich mit den leitenden Grundsätzen konstruktivistischen Denkens nach HEIN (1991) und mit der konstruktivistischen Lerntheorie nach REINMANN-ROTHMEIER und MANDL (1997, 2001) in Verbindung gebracht werden können

Nach HEIN (1991) meint der Begriff ‚Konstruktivismus‘ die Idee, dass der_ die Lernende Wissen von sich selbst aus konstruiert. Das Potenzial dieser Lerntheorie liegt darin, dass die Aufmerksamkeit beim Lernenden und nicht bei den zu lernenden Inhalten liegt. Das bedeutet, dass nicht davon ausgegangen wird, dass es – im platonischen Sinn – eine zu erlangende Erkenntnis in allen Dingen gibt, deren Verstehen oder eben Nicht-Verstehen ein Wahr oder Falsch impliziert. Vielmehr wird dem Wahrnehmenden zugestanden, eigene Wahrheiten zu generieren. „Wenn wir die konstruktivistische Position akzeptieren, sind wir unvermeidlich angefragt, einer Pädagogik zu folgen, die von der Position ausgeht, daß wir Lernenden mit Gelegenheiten versorgen, erstens mit sensorischen Daten zu interagieren und zweitens ihre eigene Welt zu konstruieren“ (HEIN 1991).

In einem ersten Grundsatz geht HEIN (1991) davon aus, dass „Lernen ... ein aktiver Prozess“ ist: „Wer lernt, benutzt sensorische Eingaben und konstruiert daraus Bedeutung.“ Mit Verweis auf DEWEY nennt er das den „*active learner*“ und präzisiert, dass „der Lernende etwas tun muß, daß Lernen nicht die passive Akzeptanz von Kenntnissen ... sein kann“ (HEIN 1991). Das Aktivsein – und hier sei im Rückblick auf die Tätigkeitstheorie der Kulturhistorischen Schule hingewiesen (vgl. Kap. 2.1.2) – greifen auch REINMANN-ROTHMEIER und MANDL (1997, 2001) auf, wenn sie Lernen als einen aktiven, selbstgesteuerten, sozialen, situativen und konstruktiven Prozess beschreiben (REINMANN-ROTHMEIER und MANDL 1997, 2001). Ein Museum wird zum Ort aktiv lernender Besucher_innen, wenn es diese dazu bringt, etwas zu tun. Das können *Hands-on*-Objekte, Funktionsmodelle oder interaktive Multimediasstationen sein (vgl. Kap. 4.2).

Als weiteren Grundsatz konstruktivistischen Denkens hält HEIN (1991) auch fest, dass Lernen

„kontextuell [ist]: Wir lernen keine isolierten Fakten und Theorien in irgendeinem abstrakt ätherischen Gelände des Verstandes, getrennt vom Rest unseres Lebens; wir lernen in Beziehung zu dem, was wir sonst noch so wissen, was wir glauben und in Beziehung zu unseren Vorurteilen und Ängsten.“

Gleiches bezeichnen REINMANN-ROTHMEIER & MANDL (2001) als situativen Prozess und weisen ebenfalls darauf hin, dass Lernen in Kontexten erfolgt, die dem Lerner erst den Interpretationshintergrund für ihre eigene subjektive Konstruktion bieten. Lernsituationen sollten den Besucher_innen die Möglichkeit geben, mit realistischen Problemen in authentischen Situationen umzugehen. Aus dem Zusammenspiel von musealen Vermittlungsangeboten und individuellen Voraussetzungen des Lernens ergibt sich ein aus einem Museumsbesuch generiertes Wissen, das nicht unbedingt mit den Vermittlungsabsichten des Museums übereinstimmen muss und letztlich auch nicht übereinstimmen kann:

ob aus einer Ausstellung ein Bildungsereignis wird, können die Ausstellungsmacher auch in keinem Fall vorhersagen. Hier die Ausstellungsabsicht der Museumsbetreiber, die unter den Bedingungen einer auch unter Wirtschaftsgesichtspunkten zu führenden Dienstleistungsagentur zu handeln haben; und dort: die Unterschiedlichkeit und Individualität zugleich von Bürgerinnen und Bürgern, die zwischen kommerzieller Unterhaltungsindustrie, privater Mediennutzung, familiärem Zusammenleben und im Interesse an Wissen, an Fremdem und Neuem in der Region bewegt, multimobil, launisch vielleicht, verwöhnt sind, aber auch hoch interessiert, engagiert, wiederholt erscheinend (TREPTOW 2005: 801).

Ein Museum sollte demnach individuelle Voraussetzungen und Lernstile anerkennen und die daraus generierten unterschiedlichen Lernergebnisse würdigen (HEIN 1998). Daraus lässt sich ableiten, dass das Museum als ein Ort informellen Lernens auch für Menschen mit geistiger Behinderung vielfältige Möglichkeiten kultureller Bildung bietet, da nicht nur der intellektuelle Wissenserwerb primär im Fokus steht.

3.4.2 Perspektiven der Museumforschung

Die Museumforschung hat in den letzten Jahren durch unterschiedliche Theorien dazu beigetragen, wichtige Aspekte des Lernens im Museum bewusst zu machen. Für die empirischen Grundlagen wurden anfangs *tracking studies* (BITGOOD 2002) durchgeführt, bei denen den Laufwegen der Besucher_innen gefolgt wurde, um die Aufenthaltsdauer in der Ausstellung und an einzelnen Exponaten zu messen. Die Aufenthaltsdauer wurde oftmals als Indiz dafür angesehen, dass Besucher_innen im Museum lernen (SERRELL 1997).

Es folgten Befragungsstudien, welche die Lernergebnisse der Besucher_innen unmittelbar nach dem Besuch einer Ausstellung ermittelten (vgl. RENNIE & JOHNSTON, 2007) oder Studien teilnehmender Forschung, in denen das Verhalten der Besucher_innen an Exponaten beobachtet wurde. Zum einen wurde das Lernen aus verschiedenen Perspektiven betrachtet, zum anderen wurden unterschiedliche Einflussfaktoren beschrieben. Darüber hinaus liegen zahlreiche Studien vor, in denen Gespräche von Museumsbesucher_innen aufgezeichnet wurden.

Insbesondere mit HEIN (1991) wurde der Konstruktivismus in die Erforschung musealer Lernprozesse eingeführt. Nachfolgend beschriebene theoretische Perspektiven und dazugehörige empirische Befunde gehen stets von einem besucherorientierten Blick aus.

3.4.2.1 Contextual Model of Learning

Um auf Bedingungen und Effekte von Museumsbesuchen einzugehen, bietet es sich an, das von FALK und DIERKING (1992, 2000) eingeführte *Contextual Model of Learning* heranzuziehen. Ausgehend von einem weit gefassten Museumsbegriff differenziert der Theorierahmen das Museum in einen personalen, soziokulturellen und einen gegenständlichen Kontext, um davon ausgehend Lernerfahrungen im Museum zu beschreiben. Anders als REINMANN-ROTHMEIER und MANDL (2001), die Theorien des gemäßigten Konstruktivismus auf Museumsbesuche anwandten, oder DECI und

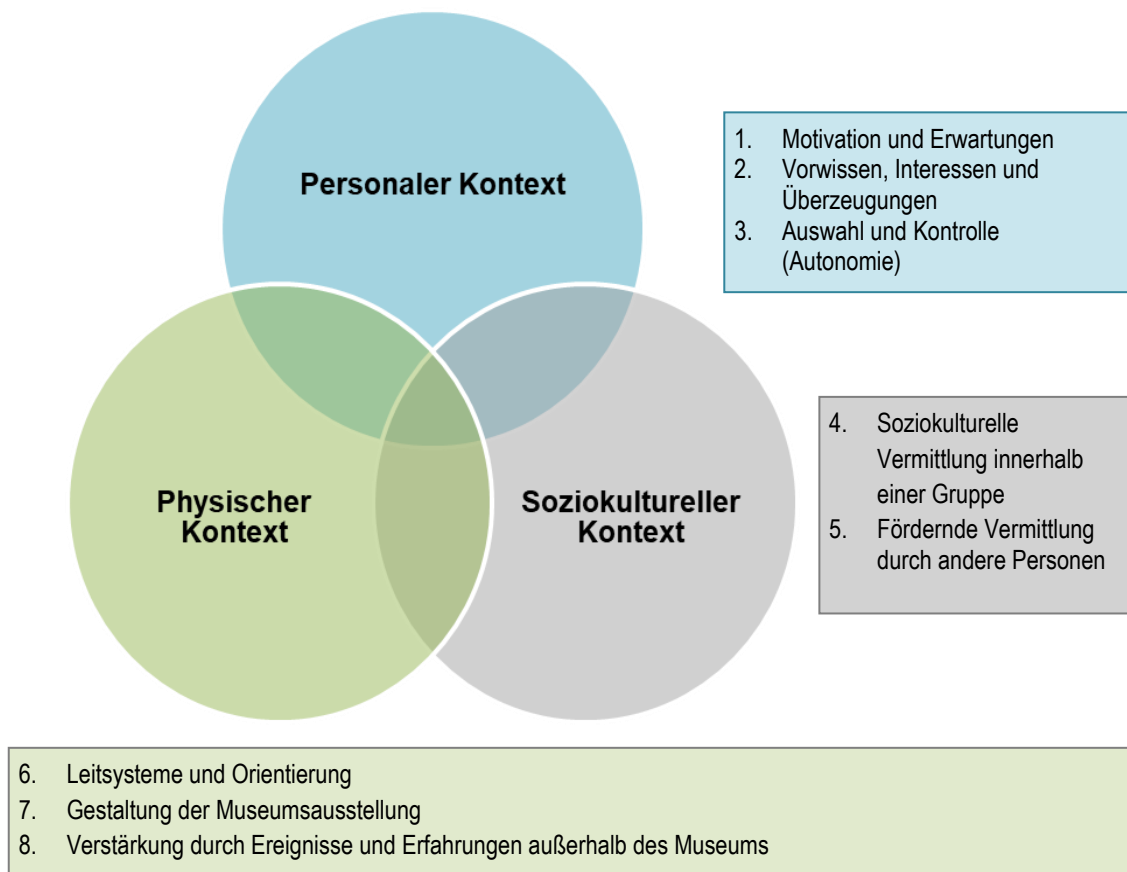


Abbildung 5: *Contextual Model of Learning* nach FALK & DIERKING 2000 (eigene Darstellung)

RYAN (1993, 2000), die dies mit der Selbstbestimmungstheorie taten, gehen FALK und DIERKING (2000) in ihrem Modell davon aus, dass Museumsbesucher_innen kein leeres Gefäß seien, das darauf warte, mit Wissen gefüllt zu werden.

Das *Contextual Model of Learning*, das auf den Erkenntnissen der Beobachtung realer Besucher_innen an realen Schauplätzen beruht, ist eher ein deskriptives als ein prädiktives Modell (FALK

& DIERKING, 2000). Lernprozesse sollen mit dem Modell eher beschrieben, weniger erklärt oder vorhergesagt werden. Dazu benennt das Modell Schlüsselfaktoren, die den musealen Lernprozess beeinflussen und den genannten Kontexten zugeordnet werden:

Personaler Kontext:

(1) Motivation und Erwartungen

Menschen besuchen Museen aus mannigfaltigen Gründen und mit unterschiedlichen Erwartungen. Selbstverständlich beeinflussen diese Bedingungen die Gestaltung des Museumsaufenthalts und das Lernen im Museum: Erfüllte Erwartungen erleichtern Lernprozesse, unerfüllte belasten das Lernen. Intrinsische Motivation führt zu „besserem Lernen“ als extrinsische. Museen können am besten erfolgreiche Lernprozesse initiieren, wenn diese Vorbedingungen Beachtung finden. Wenn der Museumsbesuch vom Wohnheim oder der Werkstatt veranstaltet wird und ein mögliches Fernbleiben ausgeschlossen wird, kommen die Teilnehmer_innen des Ausflugs beispielsweise nicht so freiwillig ins Museum wie manch andere Besucher_innen. Außerdem ist u. a. von Bedeutung, ob die Besucher_innen mit der Erwartung in das Museum kommen, darin etwas zu lernen, und sie intrinsisch motiviert oder ausschließlich extrinsisch sind.

(2) Vorwissen, Interessen und Überzeugungen

Vorwissen, Interessen und Überzeugungen beeinflussen maßgeblich die Subjektivität des Lernens im Museum, v. a. die Auswahl des zu besuchenden Museums und die Häufigkeit, mit der Exponate oder besondere Aspekte dieser Exponate betrachtet werden. Möglichkeiten und Beschränkungen von Prozessen bedeutungsvollen Lernens im Museum werden wesentlich durch diesen Faktor bestimmt. Für konstruktivistisch orientierte Lernprozesse und insbesondere für Lernprozesse in außerschulischen Lernorten wie einem Museum gilt das Vorwissen als besonders bedeutsam. Übertragen auf die Ausstellungsinhalte des Untersuchungsortes (Heinz Nixdorf MuseumsForums, HNF¹¹²) ist unter Vorwissen zu verstehen, dass die Besucher_innen in unterschiedlichem Maße bereits Kenntnisse aus dem Bereich der Informationstechnik und der zugrundeliegenden Kulturtechniken aufweisen. Ein Museumsbesuch im Rahmen eines freizeitlich orientierten Ausflugs könnte je nach inhaltsbezogenem Vorwissen der Besucher_innen unterschiedlichen Einfluss auf den Lernprozess haben. Auswirkungen auf den Lernprozess im Museum können aber auch Interessen bzw. Desinteressen der Besucher_innen haben. Das sind im vorliegenden Zusammenhang allgemeine Interessen an Computer- und Kommunikationstechnik (Fachinteresse), der Geschichte

¹¹² Eigene Schreibweise des Namens

des Lesens, Schreibens und Rechnens oder an bestimmten Themengebieten wie Datenverarbeitung oder Berufsfelder innerhalb der Informationstechnik (Sachinteresse), am Museum als solches oder an einer speziellen Abteilung oder einer Sonderausstellung (aktuelles Interesse). Mit den Einstellungen sind zum einen Einstellungen der Besucher_innen zu Museum und Museumsbesuch gemeint, aber auch speziell zu den im Museum thematisierten Wissensbereichen. Auch die Selbstwirksamkeitserwartung der Besucher_innen ist unter diesen Faktor zu subsumieren. Nach der Selbstwirksamkeitstheorie von BANDURA (vgl. dazu SCHWARZER & JERUSALEM 2002) wird erwartet, dass ausgeprägte Selbstwirksamkeitserwartungen positive motivationale, volitionale und behaviorale Konsequenzen haben, was vielfach bestätigt wurde. So fördert eine ausgeprägte Selbstwirksamkeitserwartung die Anstrengung der Besucher_innen und damit zugleich den Lernerfolg.

(3) Auswahl und Kontrolle (Autonomie)

Wenn Lerner_innen über Zeitpunkt und Inhalt des Lernens selbst entscheiden können und die subjektiv empfundene Kontrolle über den Prozess haben, dann fällt das Lernen besonders leicht. Museale Lernumgebungen bieten für Besucher_innen ausreichend Möglichkeiten entsprechender Selbststeuerung in Auswahl und Handhabung der Exponate. Museumsbesucher_innen im Allgemeinen entscheiden autonom über die Zeit, wann und wie lange sie sich im Museum mit einem bestimmten Gegenstand auseinandersetzen, und sie wählen die Inhalte aus, mit denen sie sich beschäftigen möchten. Ersteres wird den an dieser Studie teilnehmenden Personen während ihres Museumsbesuchs noch zugestanden. Allerdings sind die Inhalte zum Teil durch eine einführende Schulung und durch einen eigens entworfenen Museumsführer bereits zuvor festgelegt worden. Durch diese Gestaltung (Schulung, Museumsführer usw.) des Besuchs wurde Einfluss auf den Grad der Autonomie, die den Besucher_innen während ihres Besuchs zugestanden wird, vorgenommen.

Soziokultureller Kontext:

“... much of what they learn is mediated through conversation, gestures, emotions, the observation of others, and the use of culturally and historical overlays of social beliefs, values, and norms” (FALK & DIERKING 2000: 138).

(4) Soziokulturelle Vermittlung innerhalb einer Gruppe

Museumsbesuche finden meist in Gruppen statt. Das können Familiengruppen sein, in denen Eltern ihre Kinder beim Erfassen und Begreifen der neuen Erfahrungen unterstützen und zugleich die Kinder den Eltern neue Sichtweisen eröffnen, oder Gruppen von Gleichaltrigen (Peers), die

durch das gemeinsame Erleben soziale Beziehungen aufbauen.¹¹³ Die Mitglieder dieser Besuchergruppen profitieren voneinander, sodass sie Exponate besser verstehen, sich gemeinsamer Überzeugungen versichern und wechselseitig ihr Lernen optimieren können. Für freizeitlich orientierte Gruppenbesuche, die häufig in Kleingruppen stattfinden, sind kooperative Lernprozesse und im Zusammenhang damit sozial konstruiertes Wissen und Bedingungs-aushandeln von hoher Bedeutung. Dies gilt u. a. auch deshalb, weil die Erklärungstafeln im Museum für die Förderung von Verstehensprozessen bei Menschen mit geistiger Behinderung häufig zu komplex sind. Auch finden sich in der Gestaltung der Ausstellung keine Texte in Leichter Sprache, die spezifisch auf die Bedürfnisse von Besuchergruppen mit einer kognitiven Beeinträchtigung eingehen.

(5) Fördernde Vermittlung durch andere Personen

Mediator_innen außerhalb dieser Besuchergruppe können besonders wirkungsvoll Lernprozesse beeinflussen. Solche Vermittler_innen sind z. B. Museumsführer_innen und Expert_innen; es können aber auch andere Besucher_innen sein, die von den Lernenden als kompetent wahrgenommen werden. Vermittlungsprozesse dieser Art haben eine lange kulturelle (und evolutionäre) Vorgeschichte, denn diese Art der Wissensvermittlung dürfte so alt sein wie die Menschheit selbst. Die Vermittler können Lernen befördern oder behindern. Darum haben Ansprechpartner vor Ort, z. B. Museumspersonal, eine besonders wichtige Funktion. Neben den Betreuer_innen könnten auch Museumspädagogen die Rolle der Expert_innen bei einem Museumsbesuch übernehmen. Ob solche Führungen im Museum sinnvoll sind, hängt von den Räumlichkeiten des Museums und von den Fähigkeiten des Vermittelnden ab. Im Rahmen dieser Studie wurde darauf verzichtet, um die in Punkt 3 der Schlüsselfaktoren genannte Autonomie der Besucher_innen weitestgehend zu gewährleisten.

Physischer Kontext:

(6) Leitsysteme (*Advance Organizer*) und Orientierung

Allein die Größe vieler Museen in Kombination mit einer Vielheit neuer Eindrücke kann zu Desorientierung und Unsicherheit bei Besucher_innen führen. Es fällt ihnen dann unter Umständen

¹¹³ TREPTOW beschreibt die soziale Beziehungsdynamik mit folgendem Beispiel: „[...] Mutter möchte bei ganz bestimmten Exponaten länger verweilen, sie vergleichen, die Bilder ‚auf sich wirken‘ lassen; Vater ist nur mitgekommen, weil er erklärtermaßen ‚kein Spielverderber‘ sein wollte, die älteste Tochter hat ihr Zeichentalent entdeckt und sitzt völlig versunken mit ihrem Skizzenblock vor einer Skulptur und möchte unbedingt wiederkommen; die beiden Jüngsten sind gleichsam hin- und her gerissen, ob sie an den Bildern vorbei rennen sollen, um sie zu einer Collage aus Farben zusammen zu stellen, und gleichzeitig eine Rüge des Museumspersonals riskieren, und sie rufen Fragen über Fragen über alle Köpfe hinweg. Manchmal mischen sie sich auch unter die Besuchergruppen, die von einem Mitarbeiter mit Erläuterungen von Raum zu Raum geführt werden, hören andächtig zu, um gleich danach wieder zu verschwinden“ (TREPTOW 2005: 799f.).

schwer, sich auf die Inhalte der Ausstellung zu konzentrieren. Menschen lernen besser, wenn sie sich subjektiv sicher fühlen. Räumliche Orientierung kann wesentlich dazu beitragen. Im Gefühl von Sicherheit in ihrer Umgebung befördert die Neuheit der Eindrücke des Museums Lernprozesse. Übersichtspläne (*conceptual advance organizers*) verbessern bedeutungsvolles Lernen signifikant. Zum einen ist die räumliche Orientierung beim Lernen im Museum von Relevanz, zum anderen aber auch die begriffliche Vororientierung. Die Ziele und die Form des Besuchs wurden in einer Schulung an die Besucher_innen weitergegeben.

(7) Gestaltung der Museumsausstellung

Lernen in Museen ist besonders stark von der Auswahl der Exponate sowie ihrer Darstellung und Präsentation abhängig. Erwartet werden in erster Linie nicht so sehr zweidimensionale Medien, Texte und Computerterminals, sondern die Präsentation originaler Objekte in angemessener, bedeutungsvoller Umgebung, z. B. in nachgeahmtem Wirklichkeitszusammenhang. Es ist anzunehmen, dass Besucher_innen sich umso ernsthafter mit den Exponaten auseinandersetzen, je besser diese gestaltet sind. Das Design der Ausstellungsräume und -objekte beeinflusst somit den Lernerfolg.

(8) Verstärkung durch Ereignisse und Erfahrungen außerhalb des Museums

Lernprozesse erstrecken sich über längere Zeiträume. Unterschiedliche Informationsquellen und Erfahrungen werden einbezogen, sodass in einem kumulativen Prozess eine subjektive, sich immer weiter entwickelnde Wirklichkeit aufgebaut wird. Museumsbesucher_innen erwerben zu ihrem Vorwissen im Museum weiteres – vielleicht noch lückenhaftes oder träges (vgl. RENKL 1996, 2006) – Wissen und werden diesem Wissen je nach Erfahrung und Anforderung Bedeutung verleihen und so ein vollständigeres Bild ihrer subjektiv konstruierten Wirklichkeit erhalten. Damit sind vorherige Erfahrungen außerhalb des Museums für das Lernen und Verstehen von Museumsinhalten von großer Bedeutung. – Die Vorbereitung und Nachbereitung des Museumsbesuchs durch die begleitende Schulung hat Einfluss auf den Lernerfolg. Dies wurde bislang im schulischen Kontext u. a. von ANDERSON, LUCAS und GINNS (2003); BITGOOD (1993); GILBERT und PRIEST (1997) sowie ORION und HOFSTEIN (1994) nachgewiesen. Darüber hinaus machen die Besucher_innen weitere Erfahrungen im Zusammenhang mit dem Museumsbesuch, z. B. durch Gespräche mit anderen Personen über den Besuch des Museums und ggf. auch durch weitere Besuche. – Wichtig ist auch zu erwähnen, dass das als Untersuchungsort gewählte Museum mit dem Computer einen Gegenstand aus der Alltagsrealität der Besucher_innen thematisiert. Das vorherige Benutzen eines solchen bzw. das Wiedererkennen eines Exponats nach dem Museumsbesuch führt zu einer weiteren

Auseinandersetzung mit diesem. Das bei einem Besuch Gelernte kann demnach durch Ereignisse und Erfahrungen außerhalb des Museums verstärkt werden.

Anwendungsbeispiele

Inwiefern das *Contextual Model of Learning* qualitativen und quantitativen Studien als zentrale Theorie (z. B. FALK & ADELMANN, 2003; WILDE & BÄTZ, 2006) dient, sei im Folgenden beispielhaft aufgeführt: FALK und STORS DIECK (2005) untersuchten mit dem *Contextual Model of Learning*, welche Faktoren des Modells den Lernerfolg in welchem Maße beeinflussen. Sie wählten dazu im CALIFORNIA SCIENCE CENTER'S WORLD LIFE Besucher_innen verschiedener Altersgruppen und Herkunft sowie mit unterschiedlichem Grad des Intellekts und mit unterschiedlichem Vorwissen aus. Dabei stellten sie fest, dass

- der Lernzuwachs bei den Besucher_innen größer war, die nur ein geringes inhaltsbezogenes Wissen hatten, als bei den Besucher_innen, die bereits ein fundiertes Wissen über die Inhalte der Ausstellung mitbrachten,
- die Faktoren Motivation und Erwartungen, die soziokulturelle Vermittlung innerhalb einer Gruppe, die Bereitstellung eines advance organizer¹¹⁴ und das Ausstellungsdesign besonders einflussreich auf den Lernerfolg war sowie
- die Faktoren Vorerfahrung (damit ist die Erfahrung von Museumsbesuchen gemeint), Interesse, Auswahl und die Fähigkeit zur räumlichen Orientierung im Museum nicht so sehr zum Tragen kamen.

Tabelle 8: Faktoren zur Lernwirksamkeit in Museen (eigene Darstellung)

lernwirksam (+)	lernwirksam (-)
- geringes inhaltliches Vorwissen	- Strukturelle Vorerfahrung
- Motivation & Erwartungen	- Interesse
- soziokulturelle Vermittlung	- Auswahl
- <i>advance organizer</i> (Überblick)	- Fähigkeit zur räumlichen
- Ausstellungsdesign	Orientierung

Aufgrund der Ergebnisse formulieren sie die Aussage, dass sich das *Contextual Model of Learning* für einen ersten Schritt zur Beschreibung der Komplexität von Lernprozessen im Museum eignet, allerdings mit der Einschränkung, dass es noch als verbesser- und erweiterbar anzusehen ist. Dies liegt daran, dass die Komplexität von Lernen in „nur“ acht Faktoren erfasst wird. Für diese Faktoren

¹¹⁴ Der *Advance Organizer* (auch Pre-Organizer oder Advanced Organizer) ist eine von einer Lehrperson im Voraus (*in advance*) gegebene visuelle Lern- und Orientierungshilfe, die Lerninhalte gedanklich strukturiert (*to organize*). Das dient insbesondere einer verbesserten Einordnung der Themen und ihrer Verknüpfung mit bisherigem Wissen.

wäre auch eine klarere Präzisierung notwendig. Zum Beispiel wird unter Faktor 2 das Interesse erfasst, das seinerseits schon ein Konstrukt von sehr hoher Komplexität darstellt.

Bezugnehmend auf die bisher durchgeführten Studien und unter Berücksichtigung der dem Modell entgegengebrachten kritischen Anmerkungen wird das *Contextual Modell of Learning* in der vorliegenden Arbeit erstmals auch in der Geistigbehindertenpädagogik angewandt. Um der Frage nachzugehen, wie der Besuch eines Museums gestaltet sein muss, damit ein Lernzuwachs auf kognitiver Ebene auch bei Menschen mit Beeinträchtigungen im Lernen, Verstehen und Orientieren erfolgt, ist eine Vergleichsuntersuchung durchgeführt worden, deren Ergebnisse in Kapitel 8 dargestellt und diskutiert werden.

3.4.2.2 6P Model of Learning

Ein entscheidender Aspekt, den Lernprozess eines Individuums besser zu verstehen, ist es, herauszufinden, wie sich Menschen als Lernende in den Bereichen der formalen und informellen Lernerfahrungen selbst sehen. Die Befragungsstudie von KELLY (2007) ging dem Zusammenhang zwischen dem, was Museumsbesucher_innen unter Lernen verstehen, und den Erfahrungen, die sie in einem Museum selbst machen, nach. Anhand der Befunde sowie vorliegender Lerntheorien hat KELLY insgesamt sechs Kategorien identifiziert, die in Tabelle 9 zusammengestellt sind.

Tabelle 9: 6P Model of Learning nach KELLY (2007)

<p>1. Person (person)</p>	<p>Hierunter fallen alle Faktoren, die mit dem Lernenden als Individuum in Verbindung stehen wie der kulturelle Hintergrund, das Geschlecht, bisher gemachte Erfahrungen und die persönliche Lebensgeschichte einer Person. Besonders das Vorwissen und das Interesse der Besucher_innen sind eng verknüpft mit ihren Lernprozessen. Das Vorwissen bildet die Basis für das, was im Museum gelernt werden kann. Gleichzeitig sind die Besucher_innen eher in der Lage, Informationen in Bezug auf die Museumsexponate bewusst wahrzunehmen, wenn sie Interesse an dem Thema der Museumsexponate oder der Ausstellung haben. Für das wäre es in diesem Sinne günstig, wenn ihnen vielfältige Anknüpfungspunkte geboten werden und sie unterschiedliche Erfahrungen machen können.</p>
<p>2. Absicht (purpose)</p>	<p>Hierzu gehören die Gründe der Besucher_innen, etwas zu lernen. Diese Motivationen können sehr unterschiedlich sein, was davon abhängt, ob sie in ein Museum gehen, um etwas zu lernen, Zeit mit der Familie zu verbringen, Freude und Spaß zu haben oder aus allgemeinem Interesse. Werden ihre Vorstellungen zusätzlich erfüllt, kann sich dies positiv auf ihre Motivation während des Museumsbesuchs auswirken. Aber auch Wahlmöglichkeiten und Kontrolle über das eigene Handeln fallen unter diesen Oberbegriff und haben einen starken Einfluss auf die Motivation, etwas zu lernen. Je eher die Besucher_innen erleben, dass sie selbst entscheiden, was sie machen und womit sie sich beschäftigen, und dies an ihre subjektiven Interessen und ihr eigenes Tempo anpassen können, desto eher kann es zu vertiefenden Lernprozessen kommen.</p>

3. Prozess (process)	Dieser Oberbegriff steht für die Art und Weise, wie gelernt wird. Dies passiert einerseits im Kopf der Besucher_innen und andererseits durch Aktivitäten, die im Museum beispielsweise an <i>Hands-on</i> -Exponaten durchgeführt werden. Hierzu gehört, dass die Besucher_innen dazu angeregt werden, über etwas kritisch nachzudenken, Fragen zu stellen, zu eigenen Schlussfolgerungen zu kommen, Verbindungen zwischen ihrem eigenen Leben und Exponaten herzustellen, etwas zu erklären, Ideen zu entwickeln, neue Informationen zu entdecken und <i>Hands-on</i> -Aktivitäten durchzuführen. Wissen wird gewonnen, indem die Besucher_innen neue Informationen erhalten und diese in ihr Wissen integrieren.
4. Menschen (people)	Dieser Aspekt steht für die soziale Dimension von Lernen im Museum. Lernen im Museum wird sowohl von den Menschen, mit denen ein Museum besucht wird wie Familienmitglieder oder Freunde, als auch von fremden Menschen, die sich im Museum befinden, beeinflusst. Durch die Gespräche miteinander und durch die Beobachtung anderer Menschen konstruieren die Besucher_innen Bedeutungen, Wissen und Vorstellungen. Aus diesem Grund wäre es nach KELLY (2007) sinnvoll, wenn die Museumsexponate die Besucher_innen dazu animieren, sich miteinander zu unterhalten.
5. Ort (place)	Museen sind neben Galerien, Büchereien und anderen kulturellen Einrichtungen Lernorte. Es ist daher wichtig, dass Museen deutlich machen, worin sie sich im Gegensatz zu diesen anderen Einrichtungen unterscheiden. Ebenfalls ist es von Vorteil, wenn Museen aktuelle und öffentlichkeitswirksame Medien wie das Internet nutzen, um Informationen an die Besucher_innen weitergeben zu können, weil diese so die Möglichkeit erhalten, ihren Besuch vorzubereiten oder ihr Wissen nach einem Museumsbesuch weiter zu vertiefen.
6. Produkt (product)	Unter diesem Oberbegriff werden die Lernergebnisse eines Museumsbesuchs zusammengefasst. Dies können beispielsweise neue Fakten über ein Thema sein oder auch allgemein neue Erfahrungen und Ideen. Nach KELLY (2007) sollte ein Museum besonders ungewöhnliche Exponate in den Ausstellungen zeigen, weil diese oftmals eine Wirkung bei den Besucher_innen hervorrufen. Auch Informationen, warum und wie Objekte gesammelt werden, sollten in eine Ausstellung einbezogen werden. Dies könnte zusätzliches Interesse fördern und gleichzeitig Verständnis für die Arbeit des Museums erzeugen.

3.4.2.3 Generic Learning Outcomes (GLO)

Basierend auf der Initiative *Inspiring Learning for all*, entwickelten HOOPER-GREENHILL und DODD (2003) in Zusammenarbeit mit Museen, Archiven und Bibliotheken¹¹⁵ das Konzept der *Generic Learning Outcomes*, um – ebenfalls von einer konstruktivistischen Sicht auf Lernprozesse ausgehend – die vielschichtigen Lernerfahrungen von Besucher_innen zu evaluieren. Sie konzentrierten sich in ihren Untersuchungen nicht auf die Ermittlung oder Testung eines objektiven Lernfortschritts

¹¹⁵ British Museums, Libraries and Archives Council, MLA, 2000.

oder -zuwachsen, sondern auf die Messung der höchst komplexen und individuellen Prozesse subjektiv wahrgenommener Wirkungen. Diese wurden in mehreren breit angelegten Studien mithilfe von standardisierten und offenen Fragebögen, Fokus-Gruppen- und Leitfaden-Interviews sowie Beobachtungen erhoben und untersucht. Als Ergebnis beschreibt das konzeptuelle Rahmenwerk fünf Lernkategorien (vgl. DODD 2009: 226 ff.):

- Wissen und Verstehen
- Entwicklung oder Verbesserung von Fähigkeiten
- Vergnügen, Inspiration und Kreativität
- Verhaltensweisen und Wertevorstellungen, Handlungen
- Verhalten und kontinuierliche Entwicklung

Seit 2006 wurde mithilfe von direkt nach dem Museumsbesuch auszufüllenden Fragebögen eine Messung der GLO in zahlreichen britischen Museen erfasst. Mit den Antwortkategorien *ja*, *nein*, *ich weiß nicht genau* wurden eben jene fünf Kategorien abgefragt.

Das Modell „mit dem sehr breit angelegten Zugang zur Lernwirkung von Museen“ (LEWALTER & NOSCHKA-ROOS 2013: 207) wird neben dem *Contextual Model of Learning* und dem *6 p Model of Learning* als dritter theoretischer Konzeptrahmen für die Analyse von Wahrnehmungs- und Aneignungsprozessen von Menschen mit geistiger Behinderung in Museen im empirischen Teil zugrunde gelegt. Weitere der Feldstudie partiell zugrunde liegende empirische Befunde sind in Tabelle 10 zusammengetragen.¹¹⁶

¹¹⁶ Wie umfangreich das Forschungsfeld insgesamt ist, zeigt sich an weiteren Forschungen, auf die hier nicht näher eingegangen werden kann. Nachgewiesen werden konnte im Rahmen eines Verbundforschungsprojekts (vgl. SCHWAN et al. 2006) der Einfluss von Merkmalen wie Vorwissen oder Interesse auf die Gestaltung des Besuchsverlaufs (vgl. DONECKER 2009) „und ebenso der Einfluss des Vorwissens auf die Art der kognitiven Verarbeitung der Präsentationsinhalte“ (LEWALTER & NOSCHKA-ROOS 2013: 210 mit Bezug auf THOMA & PRENZEL 2009). GRÜNINGER et al. (2013) konnten „anhand von Besucherdaten zu epistemologischen Überzeugungen und Selbstwirksamkeitsannahmen in naturwissenschaftlich-technischen und kulturhistorischen Museen drei Persönlichkeitsprofile ermitteln“ (zitiert nach: LEWALTER & NOSCHKA-ROOS 2013: 210).

Tabelle 10: Übersicht empirischer Studien der Museumsforschung zum Lernen im Museum

	Untersuchungsgegenstand	Ergebnis	Methode
PEKARIK, DOERING und KARNS (1999)	individuelle Lernwirkung von Museumsbesuchen	Kategorisierung von vier Erfahrungstypen <ul style="list-style-type: none"> - objektbezogen - kognitiv - introspektiv - sozial 	Interviewstudie
PARIS und MERCER (2002)	transaktionale Prozesse zwischen Besucher_innen und Objekt	Beschreibung von drei Reaktionsmustern, die Wissen, Ansichten oder Einstellungen verändern können. <ul style="list-style-type: none"> - bestätigt fühlen - Widerspruch erfahren - Erfahrung erweitern 	Interviewstudie
PACKER (2006)	motivationale Qualitäten des Lernprozesses	Beschreibung der Lernerfahrung „Lernen zum Spaß“, die durch <ul style="list-style-type: none"> - entdecken, - erforschen, - mentale Anregung und - Spannung zum Wissenserwerb führen kann, aber nicht muss.	Fragebogenstudie
ROUNDS (2006)	individuelle Lernwege von Besucher_innen	Heuristiken der Besucher_innen für die Auswahl von Ausstellungselementen <ul style="list-style-type: none"> - optimierte Suche, - Aufmerksamkeitsfokussierung - mögliche Abbruchkriterien 	Beobachtungsstudie

Zusammenfassend lässt sich für die ausgewählten und vorgestellten Studien der besucherorientierten Museumsforschung mit LEWALTER und NOSCHKA-ROOS (2013: 210) festhalten,

dass Besucher sich in Abhängigkeit von ihren kognitiven und motivationalen Merkmalen aktiv eine der dargebotenen Präsentation erschließen, die für sie von spezifischer Bedeutung ist. Dabei wird nicht nur der persönliche Hintergrund für die Lernwirkung von Museumsbesuchen betont, sondern zudem der Lernprozess als eine je individuell gestaltete Erfahrung im Umgang mit der Ausstellung und deren Objekten betrachtet, dem bestimmte Muster zu Grunde liegen ... Darüber hinaus wurde in allen Ansätzen die Bedeutung individueller Merkmale der Besucher im Sinne ihres Erfahrungs- und Wissenshintergrunds sowie ihrer Interessen und Einstellungen theoretisch berücksichtigt. Welche Rolle solche Besuchermerkmale für die

Lernwirkung von Museumsbesuchen spielen, wurde bereits in anderen Studien belegt ... (LEWALTER & NOSCHKA-ROOS 2013: 210f.).

In der empirischen Forschung wurden Lernprozesse im Kontext geistiger Behinderung, wie sie die vorgelegte Arbeit im empirischen Teil auf Grundlage der vorgestellten Besucherforschungsansätze ausführt, bislang nicht beachtet. Diese Ansätze bilden den heuristischen Rahmen, um die durch eine Feldstudie erlangten Ergebnisse in dieses komplexe Feld einzuordnen und zu diskutieren.

3.5 Zum Bildungsauftrag der Museen

Bereits im Jahr 1969 formulierte die KMK eine Empfehlung zum Bildungsauftrag der Museen. In einer Zeit, in der sich die Museumsarbeit intensiviert, ist sie sich der „geistig-kulturellen wie bildungs- und gesellschaftspolitischen Bedeutung“ (KMK 1969: 3) der Institution bewusst. Museen werden nicht als konkurrierendes, sondern ergänzendes und begleitendes Bildungsangebot gesehen, dessen Potenzial in der „unmittelbare[n] Anschauung [von] Zeugnissen der Kultur- und Kunstgeschichte, der Technik, der Natur und der Heimatkunde“ (KMK 1969: 3) liegt. Hervorzuheben ist in dem Beschluss der KMK, dass die Vermittlungsarbeit erstmals der forschenden Tätigkeit der Museen gleichgesetzt wurde. Dennoch kritisiert die KMK, dass es keine Gleichstellung mit anderen Bildungseinrichtungen gebe, sodass der klare Auftrag der ausgehenden 1960er Jahre noch lautete: „mehr als bisher für die Museen zu tun“, um „Aufgaben im Bereich von Wissen und Bildung angemessen sicherzustellen“ (KMK 1969: 4).

35 Jahre später sieht sich der BUNDESVERBAND DER MUSEUMSPÄDAGOGIK E.V. in der Verantwortung, „Qualifikationen und Schlüsselkompetenzen¹¹⁷ wie Teamfähigkeit und Toleranz, gesellschaftliches Engagement, Kommunikationsfähigkeit und Kreativität“ (BUNDESVERBAND DER MUSEUMSPÄDAGOGIK E.V. 2004) zu vermitteln, und begründet das mit einem bestehenden Handlungsbedarf im deutschen Bildungsbereich. In der Hierarchie der klassischen Säulen der Museumsarbeit (vgl. Kap. 3.1.2) komme der Bildungs- und Vermittlungsaufgabe – nach Untersuchungen wie PISA – eine „erweiterte und stärkere Bedeutung zu“ (BUNDESVERBAND DER MUSEUMSPÄDAGOGIK E.V. 2004). Da Museen „Orte des Erlebens, der Freizeit und der interkulturellen Begegnung“ seien, ließen sich dort Erfahrungen sammeln, „die ganzheitlich eingebunden, selbst nachvollziehbar, sinnlich erlebbar und somit als Lernprozess stärker motiviert sind“ (BUNDESVERBAND DER MUSEUMSPÄDAGOGIK E.V. 2004). Und so lautet die Empfehlung des Bundesverbandes, dass Museen und Ausstellungen stärker in den

¹¹⁷ Vgl. Kap. 2.2.4.1 Schlüsselkompetenzen Kultureller Bildung.

schulischen Lehrplänen zu berücksichtigen seien und dass Lehrkräfte aller Schularten das Museum mit ihren Schüler_innen als außerschulische Lernorte noch stärker und gezielter nutzen sollten.

Unter dem Motto „Bildung ist mehr als Schule“ (BUNDESJUGENDKURATORIUM 2002) geraten außerschulische Lernorte zunehmend in den Fokus. Bezugnehmend zu den in Kapitel 2.1 dargestellten Grundlagen dessen, was unter Bildung im klassischen und in einem weiteren Sinne verstanden wird, soll im Folgenden das Potenzial des Museums als Ort der kulturellen Bildung erläutert werden. Aus dem erweiterten Bildungsbegriff resultiert die Forderung nach einem Zusammenspiel von schulischen und außerschulischen Lernorten. Im Rahmen vorliegender Arbeit wird darüber hinaus zwischen kultureller Bildung im schulischen Kontext (außerschulische Lernorte) und in postschulischen Lernprozessen (Lebenslanges Lernen) unterschieden. Zwar fungiert das Museum in beiden Fällen als ein Ort informellen Lernens, es ist aber davon auszugehen, dass der Grad der Eigeninitiative und des aktiven Interesses bei den Besucher_innengruppen unterschiedlich stark ausgeprägt ist und somit unterschiedliche Wirkungsweisen hervorrufen kann.¹¹⁸

Zu den im Kap. 3.1.2 dargestellten Aufgaben gehört neben der Sammlung und Ausstellung auch die Vermittlung der Inhalte. Damit haben Museen einen klar formulierten Bildungsauftrag. In der Stellungnahme des BUNDESVERBANDES MUSEUMSPÄDAGOGIK E.V. aus dem Jahre 2004 heißt es: „Museen bieten mit ihren Sammlungen unverwechselbarer Originale und mit ihren Ausstellungen eigenständige Bildungsangebote“ (BUNDESVERBANDES MUSEUMSPÄDAGOGIK E.V. 2004). Im weiteren Verlauf bezieht sich die Stellungnahme darauf, dass die unmittelbare Begegnung mit originalen Zeugnissen im Museum „Orientierungsgrundlagen und Maßstäbe der Bewahrung von Erbe und Tradition, aber auch der Auseinandersetzung mit Gegenwart und Zukunft“ schaffe (BUNDESVERBANDES MUSEUMSPÄDAGOGIK E.V. 2004). Im Verständnis eines erweiterten Bildungsbegriffes haben Museum damit eine hohe Bildungsrelevanz im Hinblick sowohl auf die Persönlichkeitsentwicklung eines Menschen als auch auf die Gesellschaft – und damit auf die Kultur. Das gilt im schulischen wie im postschulischen Kontext.

3.5.1 Das Museum als außerschulischer Lernort

Grundlegend für die Weiterentwicklung der kulturellen Bildung in allen Bundesländern ist die Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur kulturellen Kinder- und Jugendbildung. Darin wird darauf

¹¹⁸ Die im Kapitel 3.4 angeführten theoretischen Perspektiven und insbesondere die empirischen Befunde zu Lernprozessen im Museum beziehen sich überwiegend auf den Schulkontext. Zwar werden sie in der Auswertung der qualitativen Feldstudie auf den Bereich der Erwachsenenbildung bezogen, doch darf der Bezug zum originären Forschungskontext nicht außer Acht gelassen werden. Deshalb ist es nötig, die grundsätzlichen Bedingungen einer außerschulischen Exkursion in das Lernsetting eines Museums kurz zu erläutern.

verwiesen, dass kulturelle Bildung „für die Persönlichkeitsbildung junger Menschen unverzichtbar“ (KMK 2007: 2) ist. Weiter heißt es:

Sie verbessert die Bedingungen für eine gelingende Bildungsbiografie und ermöglicht den Erwerb kognitiver und kreativer Kompetenzen. Sie trägt zur emotionalen und sozialen Entwicklung aller Heranwachsenden und zu ihrer Integration in die Gemeinschaft bei und ist somit Grundbedingung gesellschaftlicher Teilhabe. Der Bezug auf die Künste eröffnet erweiterte Ausdrucks- und Verständigungsmöglichkeiten jenseits des gesprochenen oder geschriebenen Wortes (KMK 2007: 2).

Dementsprechend gehört kulturelle Bildung zum Kern des Bildungs- und Erziehungsauftrags in formeller, non-formaler und informeller Bildung; mit der Folge, dass Schulen kulturelle Bildung verstärkt in ihrem Profil berücksichtigen. Kulturelle Bildung wird als Querschnittsaufgabe wahrgenommen und findet sich neben dem Musik- und Kunstunterricht zunehmend auch fächerübergreifend im außerunterrichtlichen Angebot wieder. So spricht sich die KMK in ihren Empfehlungen auch für die „vermehrte Bereitstellung und Nutzung außerschulischer Lernorte als Möglichkeit der authentischen Begegnung mit künstlerisch-ästhetischer Praxis“ (KMK 2007: 8) aus.

Nach SAUERBORN und BRÜHN (2014) fehlt eine einheitliche Definition außerschulischen Lernens; stattdessen wird die Thematik durch eine Begriffsvielfalt gekennzeichnet (vgl. SAUERBORN & BRÜHN 2014: 11). Grundlegend lässt sich sagen: „Außerschulisches Lernen findet immer dann statt, wenn sich Schüler außerhalb des Schulgebäudes oder außerhalb des schulischen Rahmens mit einem originalen Lerngegenstand unter gezielter pädagogischer Anleitung auseinandersetzen“ (SAUERBORN & BRÜHN 2014: 11). Wird ein außerschulische Lernort¹¹⁹ weitergehend darüber definiert, dass es ein Hauptanliegen ist, Schüler_innen „vor Ort Erfahrungen zu vermitteln, die in der Schule selbst nicht möglich sind“ (THOMAS 2009: 284), stehen an sämtlichen außerschulischen Lernorten Primärerfahrungen, d. h. persönliche und unmittelbare Begegnungen mit authentischen Lerngegenständen und Sachverhalten im Zentrum.¹²⁰ Besonders natur- und kulturwissenschaftliche Wissensbereiche werden durch außerschulische Lernorte repräsentiert. Zusammenfassend lassen sich die Anforderungen an außerschulische Lernorte wie folgt beschreiben:

- Es müssen wichtige und nachhaltige Lernerfahrungen ermöglicht werden, die als solche in der Schule nicht möglich sind.

¹¹⁹ Zur Theorie außerschulischer Lernorte: KARPA/LÜBBECKE/ADAM (2015: 11-28), GAEDTKE-ECKARDT (2007: 21-49), WILHELM/MESSMER/REMPFLER (2011: 8-24 und 135-152), ERHORN/SCHWIER (2016: 7-13), BUDDE/HUMRICH (2016: 29-52). Zur Didaktik außerschulischer Lernorte: SAUERBORN/BRÜHNE (2014), GAEDTKE-ECKARD (2007 und 2009), KARPA/LÜBBECKE/ADAM (2015). Zu theoretischen und empirischen Perspektiven auf außerschulische Handlungsfelder: GRUNERT (2012).

¹²⁰ Im Gegensatz zu Sekundärerfahrungen, die aus der Perspektive anderer Personen stammen und über Medien generiert werden.

- Der Besuch eines außerschulischen Lernortes muss in längerfristige Unterrichtseinheiten oder Projekte eingebunden und mit dem Lernplan abgestimmt sein, sodass Ablauf und inhaltliche Schwerpunkte während des Besuches erkennbar sind.
- Der Besuch eines außerschulischen Lernortes verlangt eine didaktische Analyse und eine abschließende Reflexion des Gelernten.

Werden diese Kriterien erfüllt, kann durch die Einbeziehung eines außerschulischen Lernortes die in der Schulpädagogik der vergangenen Jahre priorisierte Kompetenzorientierung.¹²¹ und zwar insbesondere der Aufbau der Handlungskompetenz maßgeblich gefördert werden. „Handlungskompetenz wird verstanden als die Bereitschaft und Befähigung des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten“ (KMK 2011). Das Lernen an außerschulischen Lernorten entspricht den Forderungen der neueren Lehr-Lern-Forschung, welche die fehlende Situationsgebundenheit und Handlungsorientierung kritisiert. Soll anwendbares Wissen vermittelt werden, das in realen Situationen genutzt werden kann, muss die Situation, in der das Wissen erworben wird, derjenigen Situation ähnlich sein, in der es angewandt werden soll.

Gerade außerschulische Lernorte bieten die Möglichkeit, einmal außerhalb des üblichen, gewohnten Schulraums die ‚reale Umwelt‘ zu erkunden. Das Gespräch ‚vor Ort‘ mit der Fachfrau oder dem Fachmann, das direkte Erleben und der direkte Umgang ..., die unmittelbare Erfahrung der Herstellung eines häufig selbst benutzten Gegenstandes ermöglichen einen persönlichen Bezug und damit auch eine emotionale Haltung. Gerade der über das unmittelbare Erleben entstandene persönliche Bezug führt zu einer längerfristigen Aufmerksamkeit (und möglicherweise sogar zu einer Interessensgenese), die dauerhaftes, erfolgreiches Lernen ermöglicht (STANDOP 2002: 77).

Damit lässt sich durch den Besuch eines außerschulischen Lernortes dem zentralen Problem schulischer Lernumgebungen entgegentreten, dass eine oft zu starr auf schulische Kontexte fixierte und zu wenig situierte Vermittlung von Inhalten stattfindet. Durch die Vorgabe von Lehrplänen, Richtlinien und Curricula werden oftmals für alle Schüler_innen gleiche Lernziele beschrieben, die einem weitestgehend objektiven Benotungssystem unterliegen. Es ist also von einer stark strukturierten Situation auszugehen, die sich auf eine vermeintlich homogene Gruppe bezieht – eine Voraussetzung, die an einer Förderschule selten bis gar nicht gegeben ist. Dementsprechend sollen im Folgenden die Vorzüge außerschulischer Lernorte in der Förderschule beschrieben werden.¹²²

¹²¹ Vgl. dazu die seit den zahlreichen nationalen und internationalen Vergleichsstudien (z. B. DESI, PIRLS/IGLU, PISA und TIMMS) geführten bildungspolitischen Diskussionen zu Bildungsstandards im Spannungsfeld zwischen Lehrplänen, Richtlinien und Curricula und kompetenzorientierter Lerninteraktionen (u.a. KMK 2009).

¹²² Zu empirischen Befunden zu Schulklassenbesuchen in Museen u.a. LEWALTER (2016: 45-50).

Außerschulische Lernorte in der Förderschule

In der Förderstrategie für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler der KMK (2010) heißt es:

Der Unterricht öffnet sich für außerschulische Lernumgebungen, geht von lebensnahen Sachverhalten aus, greift praktische und berufsorientierte Bildungsinhalte auf und knüpft an Schülerinteressen an. In Projekten übernehmen Schülerinnen und Schüler die Verantwortung für gemeinsam vereinbarte Aufgaben, machen die Erfahrung, dass sie gebraucht werden, sich persönlich bewähren können und entwickeln gleichermaßen Lernmotivation, fachliche und soziale Kompetenzen. Es empfiehlt sich, dass die Schulen in diesem Zusammenhang auch Unterrichtsformen mit Partnern im Sozialraum entwickeln (KMK 2010: 2).

Situiertes Lernen an außerschulischen Lernorten lässt sich an einer Förderschule durch größere Freiräume in der Auslegung von Richtlinien und Lehrplänen sowie weniger starrer Stundenpläne leichter umsetzen. Ein besserer Betreuungsschlüssel und die Beförderungsmöglichkeiten der Schülerbeförderung geben zudem Hilfen bei der Planung.

Infrastrukturelle Hindernisse oder die besonderen Bedürfnisse der Schüler_innen können die Planung aber auch erheblich erschweren. Die logistischen Besonderheiten der Lerngruppe sind bei der Planung einer außerschulischen Unterrichtseinheit nicht zu unterschätzen, beispielsweise müssen außerschulische Lernorte barrierefrei und behindertengerecht zugänglich sein. Darüber hinaus müssen auch die Schüler_innen eine körperliche, emotionale und geistige Verfassung aufweisen, die das Lernen in einer ungewohnten, fremden und neuen Umgebung zulässt.

Dennoch erscheint der mögliche Mehraufwand insofern gerechtfertigt, als das außerschulische Lernen vielfältige Angebote für das angestrebte pädagogische Ziel einer gesellschaftlichen Teilhabe an allen Lebensbereichen fördert. Häufig liegt das Ziel außerschulischen Lernens in der Förderschule in der Bewältigung alltäglicher Lebens- und Alltagssituationen. Die Erfahrungen von Regelschüler_innen unterscheiden sich häufig erheblich von denen, die ein_e Schüler_in mit Behinderung macht. Viele der Erfahrungen sind jedoch unerlässlich, um im späteren Leben an der Gesellschaft zu partizipieren und weitere Lebens- und Lernerfahrungen zu machen. Das Lernen an außerschulischen Lernorten ist – gemäß KMK-Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in Schulen – handlungsorientiert (vgl. KMK 1994: 10). „[Es] greift lebenspraktisch relevante Probleme auf und damit wichtige Prinzipien der Sonderpädagogik“ (GAEDTKE-ECKARDT 2009: 6).

Weitere Vorteile werden GAEDTKE-ECKARDT (2009: 6) darin gesehen, dass situiertes Lernen in einem hohen Maße anregend ist, Spaß macht und mit positiven Gefühlen verbunden ist. Besonders zum Tragen kommt für die Förderschule, dass das außerschulische Lernen viele Sinne anspricht und die Schüler_innen mit ihrer sozialen Umwelt vereint. Deshalb werde das Gelernte besser behalten und stehe in vergleichbaren Anwendungskontexten zur Verfügung.

Es gibt verschiedene Kategorisierungen von Lernorten, die sich nach ihrer Lernstruktur unterscheiden lassen (vgl. BIRKENHAUER 1995: 10f.). Als freie Lernorte gilt beispielsweise der Wald, während

ein Museum als gebundener Lernort bezeichnet wird. Ausgehend von der Prämisse, dass die Nähe zum Alltag eines der wichtigsten Kriterien bei der Auswahl eines außerschulischen Lernortes sein sollte, gliedert GAEDTKE-ECKARDT (2009: 7) außerschulische Lernorte in diejenigen Orte, die „... dem Alltag zugerechnet werden, aber doch eher singulären Charakter haben und in der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler nur selten auftreten, ... einen festen Platz im Alltag der Schülerinnen und Schüler einnehmen, ... eher außerhalb des Alltags liegen, aber mit Hilfe verschiedener Angebote für Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf aufbereitet werden können und dadurch den Schülerinnen und Schülern neue Horizonte erschließen“ (GAEDTKE-ECKARDT 2009: 7).

Zur letztgenannten Kategorie gehört auch das Museum¹²³.

Museen und Schulen entstammen zwar verwandten, aber dennoch unterschiedlichen Kontexten, sie verkörpern zugleich ähnliche wie verschiedene Kulturen und haben andere Entstehungsgeschichten. Sie ‚ticken‘ unterschiedlich und haben jeweils spezifische Vorstellungen von Bildung und der Vermittlung von Werten. Schulen gelten oft als langweiliger als Museen, werden aber meist ernster genommen. Museen gelten als Orte der Kontemplation und stehen scheinbar im Kontrast zu dem oft ‚expressiven Verhalten‘ von Schülern, die sich zwischen Meissner Porzellan drängen, in Gemäldegalerien den Alarm auslösen und laut zwischen naturwissenschaftlichen Versuchsaufbauten streiten. Passen Schülergruppen also überhaupt ins Museum? (DEUTSCHER MUSEUMSBUND E.V. 2011: 14).

Letztgenannte Frage stellt sich sicherlich auch bei Schüler_innengruppen des Förderschwerpunktes geistige Entwicklung. Deshalb soll im Folgenden – analog zum Titel der vorliegenden Arbeit – ausschließlich auf die Herausforderungen und das Potenzial des Museums als außerschulischer Lernort in der Förderschule eingegangen werden, wobei zunächst einmal auf die Gemeinsamkeiten und Unterschiede beider Institutionen eingegangen werden soll.

Als so genannte informelle Lernumgebung verfolgt das Museum ebenso wie die Schule einen unmittelbaren Bildungsauftrag mit dem Ziel des Wissenserwerbs und der Förderung von Interessen und Lernmotivation, wobei ihnen als Lernort relativ günstige Ausgangsbedingungen zugesprochen werden. „Das Museum ist ein Ort der Bildung. Es ermöglicht Bildung, es setzt aber auch Bildung voraus. Bildung ist nicht gleichzusetzen mit ‚Vielwisserei‘, mit einer Ansammlung von Information oder Kenntnissen. Bildung hat etwas mit dem Gesamten der menschlichen Existenz, mit einer Lebenshaltung zu tun“ (FLÜGEL 2009: 137).

¹²³ Als Initiative, die sich als Projekt von 2004-2011 in diesem Bereich engagiert, ist schule@museum zu nennen. Mit dem gemeinsamen Ziel, Schüler_innen langfristig den Zugang zu Museen zu ermöglichen und ihnen damit neue Perspektiven auf sich und die Welt, die sie umgibt, zu ermöglichen, wurde ein Netzwerk mit verschiedenen Partnern aus dem Schul- und Museumswesen aufgebaut. Die daraus entstandene Handreichung (2011) findet sich unter: <https://www.museumsbund.de/wp-content/uploads/2017/03/leitfaden-schulemuseum.pdf> (13.01.2019). Vgl. dazu auch WAGNER (2016: 25-36). Das Netzwerk schule@museum ist wiederum Teil eines größeren Netzwerkes von „Kinder zum Olymp! Die Bildungsinitiative der Kulturstiftung der Länder“. <https://www.kulturstiftung.de/kinder-zum-olymp/> (13.01.2019).

LEWALTER und GEYER (2005) stellen nach einer Analyse des Forschungsstandes zu schulischen Museumsbesuchen fest, dass Museen über das Potenzial verfügen, motivationale und kognitive Prozesse bei Schüler_innen zu fördern. Erwiesen ist, dass es für den Lernerfolg wichtig ist, dass die Schüler_innen bei dem Museumsbesuch Wissen nicht einfach passiv konsumieren, sondern aktiv produzieren (vgl. NOSCHKA-ROOS & LEWALTER 2013: 211).

Anders als die Schule nutzt das Museum jedoch andere Vermittlungsstrategien. Im Mittelpunkt steht häufig ein originales, authentisches Objekt. „Die Begegnung mit originalen Objekten ist eine belebende Alternative zu der – fast ausschließlich – medialen Vermittlung in der Schule durch Texte und Reproduktionen“ (CZECH 2008: 12). Fremdes kann nähergebracht werden, während Gegenstände des Alltags durch ihre museale Präsentationsform entrückt wirken können. Vergangenes und nicht mehr Präsenes kann sinnlich erfahrbar gemacht werden und Gegenwärtiges in einem neuen Sinnzusammenhang erscheinen. Erschließt sich dem_r Schüler_in einer Förderschule die Bedeutung eines Originals nicht, lässt sich als zweites Argument der Lebensweltbezug anführen. Was hat das Gezeigte mit mir zu tun? In welchem Verhältnis stehe ich zu dem, was ich sehe. Welchen Einfluss hat der Gegenstand auf mein Leben?

Tabelle 11: Charakteristische Merkmale der Institutionen Schule und Museum (DEUTSCHER MUSEUMSBUND 2011: 16 f.)

	Institution Schule	Institution Museum
Charakteristik	<ul style="list-style-type: none"> - breit gefächertes Angebot, viele Fächer, Allgemeinbildung 	<ul style="list-style-type: none"> - Fokussierung, meist eine Sparte, objektbezogen, Bildungspotenzial des konkreten Falls
Medien	<ul style="list-style-type: none"> - Schulbücher, Hefte und Modelle - mediale Repräsentanz des jeweiligen Gegenstands 	<ul style="list-style-type: none"> - Objekte und Dokumente - Originale Präsenz des Gegenstands
Lernlogiken	<ul style="list-style-type: none"> - hoher Grad an Vermittlung - geplantes, nachhaltiges Lernen <ul style="list-style-type: none"> • über einen längeren Zeitraum • mit systematischen Überblicken • Fokussierung auf Zusammenhänge und das Allgemeine • Phänomene und Erfahrungen methodisch auf den Begriff bringen - Begreifen, Fokussierung des Rationalen, Kognitiven - kollektives, fremdbestimmtes Lernen im Klassenzusammenhang 	<ul style="list-style-type: none"> - Dominanz der authentischen, sinnlichen Erfahrung - zufälliges, flüchtiges Lernen <ul style="list-style-type: none"> • während des Museumsbesuchs • punktuell an der zufällig zur Verfügung stehenden, vom historisch gewachsenen Bestand abhängigen Sammlung • Fokussierung auf den einzelnen „Fall“ - Bestaunen und Bewundern, Fokussierung des Sinnlichen - individueller Rundgang, interessensgeleitetes Lernen, hoher Freiheitsgrad
Rahmenbedingungen	<ul style="list-style-type: none"> - Schulpflicht - Zeitlimitierungen, Stundenplan - Zielvorgaben, Lehrpläne, Curricula - Schule findet statt, wenn die Lehrkraft da ist - Sanktionen - Prüfungen, Noten - (meist) kostenlos 	<ul style="list-style-type: none"> - freiwilliger Besuch - keine Verweildauer vorgeschrieben - Angebot, über das der_die Besucher_in entscheidet - Dauerpräsenz des Angebots, das der Besucher aufsucht - (meist) Eintritt
Methoden	<ul style="list-style-type: none"> - inszeniert und strukturiert Prozesse des Verstehens, des Sprechens darüber und des Machens - (häufig) Frontalunterricht - Schüler_innen sitzen an einem Tisch - Schüler_innen haben einen festen, bestimmten Platz 	<ul style="list-style-type: none"> - lenkt den Blick auf das Besondere, inszeniert Prozesse des Zuhörens und Hinsehens - Gruppierung um das Objekt - Schüler_innen lernen in Bewegung - Schüler_innen definieren ihre Nähe und Distanz zum Objekt, zu Pädagog_innen, Mitschüler_innen selbst
Lernen	<ul style="list-style-type: none"> - lehrgangsmäßiges Lernen - formelles Lernen - fremdgesteuert - Routine - Belehrung 	<ul style="list-style-type: none"> - diskontinuierliches Lernangebot - informelles Lernen - selbstgesteuert - Erlebnis - Erfahrung

Es konnte in zahlreichen Studien nachgewiesen werden, dass Höhe und Ausprägung der Lernwirksamkeit eines Museumsbesuchs in erheblichem Maße von den Rahmenbedingungen des Besuchs (wie die Einbettung des Museumsbesuchs in den Unterricht oder Gestaltungsmethoden des Museumsbesuchs) abhängig sind. U. a. zeigten ANDERSON und LUCAS (1997), BITGOOD (1993) sowie GILBERT und PRIEST (1997), dass die Vorbereitung und die Nachbereitung des Museumsbesuchs im Unterricht bedeutsam sind.

Der Lehrkraft kommt für die Effektivität des Besuches eines außerschulischen Lernortes eine entscheidende Rolle zu. Zunächst muss sie darüber entscheiden, ob das Museum zum Wissenserwerb und/oder wegen einer sozialen oder motivationalen Zielsetzung aufgesucht werden soll. Für die Vorbereitungsphase ist es dienlich, sich bereits frühzeitig mit dem museumspädagogischen Dienst bzgl. des Termins, aber besonders bzgl. der Inhalte zu besprechen, außerdem ist zu entscheiden, ob ein Thema eingeführt, bestimmte Aspekte vertieft oder eine Unterrichtsreihe abgeschlossen werden soll bzw. sollen. Bei den Absprachen mit den Museen sollte die Lehrkraft auch die Lerngruppe vorstellen und das Thema so eingrenzen, dass es in die unterrichtliche Planung hineinpasst. Anstatt einer oftmals angebotenen Überblicksführung¹²⁴ bietet es sich in der Förderschule vermutlich eher an, ein Themenausschnitt auszuwählen.

Das sollte in einer zweiten Vorbereitungsphase gemeinsam mit der Klasse erarbeitet werden. Viele Materialien (Museumskoffer, Unterrichtshandreichungen, Aktiv- und Arbeitsblätter, Bastel- und Rätselbogen etc.) sind zur Vor- und/oder Nachbereitung eines Museumsbesuchs geeignet und können teilweise in den Museen ausgeliehen werden. Durch derartige Materialien kann die Neugier der Schüler_innen geweckt werden. Gleichmaßen bewahrt sie eine vorherige Information vor einer möglichen Überforderung oder Verunsicherung. Es ist aber auch wichtig, den Weg zum außerschulischen Lernort mit den Schüler_innen zu planen und zu organisieren sowie die Verhaltensregeln hinsichtlich des Aufenthalts im Museum zu besprechen.

Der Lernprozess während des Besuches eines außerschulischen Lernortes lässt sich unterschiedlich strukturieren:

- Das Museum kann durch ein vorbereitetes Expert_innengespräch kennengelernt werden, d.h. die Schüler_innen haben im Unterricht Fragen erarbeitet, die sie vor Ort von einem_r Mitarbeiter_in beantwortet bekommen.

¹²⁴ Es gibt ganz unterschiedliche Formen der Zusammenarbeit der Förderschule und des Museums. Führungen gehören zum Standardangebot der Museen. Man kann dabei zwischen dialogischen Führungen, Theaterführungen, Mitmachführungen, Führungen mit anschließendem Workshop oder Schüler führen Schüler auswählen.

- Im Museum kann das Thema durch eine Museumsführung oder einen Workshop von einem_r Museumspädagog_in als extern_e Expert_in vermittelt werden.
- Die Schüler_innen erkunden das Museum durch zuvor erhaltene Arbeitsaufträge selbst (vonseiten eines Museums oftmals als ‚Museumsrallye‘ angeboten).

Unabhängig davon, in welcher Form das Museum von den Förderschüler_innen durchlaufen wird, sie sollten neben den fachlichen Informationen zu den Exponaten und zum Ausstellungsthema auch stets handlungsorientierte Elemente angeboten bekommen. Für die Arbeit mit Förderschüler_innen eignen sich aktivierende Herangehensweisen, die Kinder und Jugendliche zur Selbsttätigkeit anleiten und ihre fachlichen, methodischen und sozialen Kompetenzen fördern. Zu unterscheiden sind offene Methoden wie Stationenarbeit oder Gruppenpuzzle, partizipative Methoden, in welche sich die Förderschüler_innen aktiv einbringen sowie erlebnisorientierte Methoden. In allen drei Bereichen bieten Museen gute Voraussetzungen für das Lernen künstlerischer und gestalterischer Techniken, kreativer und spielerischer Methoden sowie für das entdeckende Forschen mit allen Sinnen (vgl. DEUTSCHER MUSEUMSBUND e.V. 2011: 45).

Tabelle 12: Übersicht (museumspädagogischer) Methoden für die Arbeit mit Förderschüler_innen

Kreative – künstlerische – bildnerische – handwerkliche Methoden	Spielerisch-assoziative Methoden
Zeichnen oder Malen	(Lern-)Spiele
Fotografieren oder Filme erstellen	Puzzle, Quiz
Modelle bauen oder Techniken vorführen	Museumsrallye etc.
Erzählen, Schreiben, Dichten	
Phantasieren oder Erfinden etc.	
Entdeckend-forschende Methoden	Darstellende Methoden
Fragen stellen an den Objekten	Bewegen / Tanzen
Recherchieren	Singen
Experimentieren	Rollenspiele
Zeitzeugen befragen	Theater
Vergleichen	Sport

Unerlässlich für den Lernerfolg ist eine Reflexion des Museumsbesuches. In der *Nachbereitung* des erarbeiteten Inhalts sollte dringend beachtet werden, dass sich einige Eindrücke erst mit einem

gewissen Abstand einstellen und besprochen werden können. Tatsächliche Besuchseffekte zeigen sich zum Teil erst mit deutlichem zeitlichem Abstand. In der Reflexion des Museumsbesuches sollten die Schüler_innen die Gelegenheit haben, sich über ihre Erlebnisse und Erfahrungen und auszutauschen. Doch sollte es nicht um das erworbene Wissen in Form einer Leistungsabfrage gehen. Vielmehr können spielerische Reflexionsmethoden zum Einsatz kommen, die auch der heterogenen Gruppe einer Förderschule entsprechen.¹²⁵

3.5.2 Das Museum als postschulischer Lernort

„Bildung, in erster Linie also Selbstbildung, kommt ... nie zu einem Abschluss, sondern dauert so lange an, wie eine lebendige Wechselwirkung zwischen sozialer Umwelt und Individuum stattfindet, also lebenslang“ (REINWAND 212: 108). Im Verständnis des erweiterten Bildungsbegriffes wird deutlich, dass es sich bei Bildung keinesfalls um ein temporär auf die schulische Laufbahn bezogenes und damit einer bestimmten Altersstruktur zuzuweisendes Phänomen handelt. In zahlreichen Definitionen des komplexen Begriffes Bildung (vgl. Kap. 2.1) findet sich auch der Hinweis auf die Prozesshaftigkeit. Bildung „bezeichnet relativ alleinstehend den komplexen und lebenslangen Prozess der Entwicklung des Menschen“ (BERNASCONI 2016: 168) und KRAWITZ beschreibt den Begriff der Bildung im Wörterbuch der Heilpädagogik noch detaillierter (2007: 42) als „komplexe[n] lebenslange[n] emanzipatorische[n] Prozess der Personalgenese als Teilprozess der Sozialisation vom Kindes- und Jugendlichen- bis hin zum Erwachsenenalter“ (KRAWITZ 2007: 42).

Bezugnehmend auf Konzepte der kulturellen Erwachsenenbildung (STANG 2009, SCHERZ-SCHADE 2009) und in Anlehnung an den von der UNESCO erarbeiteten Leitfaden für kulturelle Bildung (Lissabon 2006, Seoul 2010), sollte im Zusammenhang mit Lernen und Wissenserwerb im Museum auch der Ansatz des ‚Lebenslanges Lernens‘ aufgegriffen werden. Das Konzept wurde von internationalen Organisationen wie UNESCO und OECD verstärkt seit den 1970er Jahren propagiert (vgl. DOHMEN 1996). Offiziell festgelegt wurde dieser im Rahmen der Lissabon-Strategie (LISSABON-AGENDA 2000¹²⁶). „Ein wichtiges Ziel der Bildungsarbeit besteht in der Realisierung des lebenslangen Lernens aller und der Effektivierung der Lern- und Bildungsprozesse zum Nutzen des einzelnen und der gesamten Gesellschaft“ (WESTKAMP, Vorwort. In: NAHRSTEDT 2002: I).

¹²⁵ Dazu sei auf den umfangreichen Methodenkatalog der Erlebnispädagogik verwiesen. Vgl. u.a. REINERS (2007: 237-266) und für Reflexionsmethoden der Erlebnispädagogik in der Behindertenarbeit: KINNE & THEUNISSEN (2013: 41-45) und TSCHKE (2013: 150-164).

¹²⁶ Sondergipfel der europäischen Staats- und Regierungschefs auf dem ein Programm zur Stärkung der europäischen Wirtschaftsmacht beschlossen wurde.

Lebenslanges Lernen als Konzept wird in Deutschland als bildungspolitisches Programm verstanden, um eine „nachhaltige Modernisierung von Weiterbildung, Lernkultur und erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung bewirken zu können“ (BRÖDEL 2011: 236). TIPPELT (2007: 110) beschreibt mit den Strukturen des Lebenslangen Lernens alle Lernprozesse, die die gesamte Lebensspanne einschließen. Mit ähnlichen Worten definiert die KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN (2006: 2) Erwachsenenbildung als Konzept, dass „alle Formen des Lernens durch Erwachsene nach Abschluss der allgemeinen und/oder beruflichen Bildung unabhängig von dem in diesem Prozess erreichten Niveau“ (2006: 2) umfasst. TERHART versteht unter Erwachsenenbildung „alle Formen des organisierten, freiwilligen, nachschulischen Lehrens und Lernens und der Vermittlung und Aneignung von Wissen und von Fähigkeiten“ (TERHART 2019: 47-52).¹²⁷

(Inklusive)¹²⁸ Erwachsenenbildung im Kontext geistiger Behinderung

Analog zum Museum als Lernort in der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung soll im Folgenden die Erwachsenenbildung im Kontext geistiger Behinderung¹²⁹ umrissen werden, um davon ausgehend das Museum als Ort postschulischen Lernens für die Personengruppe Menschen mit geistiger Behinderung zu beschreiben. In Artikel 24 (Bildung) der UN-BRK umfasst Bildung das ‚Lebenslange Lernen‘, wenn es heißt,

(1) Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen mit dem Ziel,

a) die menschlichen Möglichkeiten sowie das Bewusstsein der Würde und das Selbstwertgefühl des Menschen voll zur Entfaltung zu bringen und die Achtung vor den Menschenrechten, den Grundfreiheiten und der menschlichen Vielfalt zu stärken;

b) Menschen mit Behinderungen ihre Persönlichkeit, ihre Begabungen und ihre Kreativität sowie ihre geistigen und körperlichen Fähigkeiten voll zur Entfaltung bringen zu lassen;

c) Menschen mit Behinderungen zur wirklichen Teilhabe an einer freien Gesellschaft zu befähigen.

THEUNISSEN und HOFFMANN (2003) weisen darauf hin, dass die Heilpädagogik die Erwachsenenbildung bei Menschen mit geistiger Behinderung erst sehr spät entdeckt hat, und macht als Gründe

¹²⁷ Zur Gleichsetzung des Lebenslangen Lernens mit der Erwachsenenbildung vgl. GRUBER (2010).

¹²⁸ Die inklusive Erwachsenenbildung geht von einem erweiterten Inklusionsbegriff aus, der alle Heterogenitätsdimensionen bzw. Differenzlinien einschließt und allen Menschen gleichermaßen Zugang zu Bildung – unabhängig von kulturellem, religiösem oder familiären Hintergrund – zuspricht. Der Vorteil inklusiver Erwachsenenbildung liegt in der Begegnung, gemeinsamen Lernens und der Kooperation mit derer bestehende soziale Grenzen abgebaut und neue verhindert werden können.

¹²⁹ Weiterführend dazu: THEUNISSEN (2003).

die, den betroffenen Personen lange Zeit abgesprochene Bildungs- und Entwicklungsfähigkeit, die früher geringere Lebenserwartung sowie die Euthanasie- und Vernichtungsaktionen der Nationalsozialisten aus. Als erste positive Impulse beschreiben THEUNISSEN und HOFFMANN (2003) die in den 1970er Jahren durchgeführten Volkshochschulkurse (initiiert durch SCHUCHARDT, HAMBITZER und KLEE). Wie bereits in Kap. 2.3.2. angeführt, ist jedoch kritisch anzumerken, dass es sich überwiegend um Angebote und Maßnahmen der „Erwachsenenerziehung“ (ZIELNIOK 1983, zit. nach THEUNISSEN & HOFFMANN 2002: 46) handelte, die auf den Erwerb lebenspraktischer Kompetenzen abzielten. Erst in den 1980er Jahren entstanden Angebote mit eindeutigem Bezug zu dem, was gemeinhin als Erwachsenenbildung bezeichnet wird. Nach und nach wurden Bildungsangebote für Menschen mit geistiger Behinderung eingeführt, mit dem zentralen Ziel der Realisierung des lebenslangen Lernens aller und der Effektivierung der Lern- und Bildungsprozesse zum Nutzen des einzelnen und der gesamten Gesellschaft. Heute koexistieren zahlreiche exklusive Angebote in Einrichtungen der Behindertenhilfe mit inklusiven Angeboten gemeindenaher Dienste. Nach LINDMEIER (2003: 198 ff.) lassen sich unter dem Aspekt der organisatorischen Integration verschiedene Modelle oder Organisationsformen der Erwachsenenbildung für Menschen mit Behinderung abgrenzen.

Tabelle 13: Modelle der Erwachsenenbildung für Menschen mit Behinderung (nach LINDMEIER 2003)

Separationsmodell	Einrichtungen der Behindertenhilfe nehmen Aufgaben der Erwachsenenbildung wahr.	Meist interne Weiterbildungsangebote von Wohnheimen, Werkstätten, Freizeitklubs oder kirchlichen Organisationen.
		Adressaten sind durchweg Menschen mit Behinderung.
Kooperationsmodell	Einrichtungen der Behindertenhilfe und Einrichtungen der allgemeinen Erwachsenenbildung kooperieren bei Organisation und Durchführung von Kursen.	Allg. Erwachsenenbildungseinrichtungen stellen die Räumlichkeiten und organisieren die Kursadministration.
		Ausschreibung der Kursangebote, sowohl in den Programmen der Erwachsenenbildungsbereiche der Behinderteneinrichtungen als auch in denjenigen der Einrichtungen der allgemeinen Erwachsenenbildung.
Zielgruppenmodell	→ Einrichtungen der allgemeinen Erwachsenenbildung bieten Kurse für Menschen mit Behinderung an.	Die anbietende Institution vereint beide Fachkompetenzen: die erwachsenenbildnerische wie die behinderungsspezifische.
	→ Erwachsenenbildungseinrichtungen für Menschen mit Behinderung bieten Kurse an, die an den Standards der allgemeinen Erwachsenenbildung orientiert sind.	
Integrationsmodell	Einrichtungen der allgemeinen Erwachsenenbildung bieten Menschen mit Behinderung eine umfassende Dienstleistung an – von separaten bis zu integrativen Angeboten.	Einrichtungen der allgemeinen Erwachsenenbildung öffnen ihre regulären Kurse für Menschen mit Behinderung.

Ein Museumsbesuch lässt sich in der Erwachsenenbildung sowohl zielgruppenspezifisch als auch integrativ oder inklusiv durchführen. Wichtig ist stets eine Orientierung an den Erwartungen und Bedürfnissen der Teilnehmer_innen. Nach THEUNISSEN und HOFFMANN (2003: 62 ff.) können dadurch fünf Funktionen erfüllt werden, die in Tabelle 14 im Überblick dargestellt werden.

Tabelle 14 Funktionen der Erwachsenenbildung bei Menschen mit einer geistiger Behinderung nach THEUNISSEN UND HOFFMANN (2003: 62 ff.)

Emanzipatorische Funktion	Emanzipation ist das Überwinden von Verhältnissen, die die Verwirklichung des vollen Menschseins beeinträchtigen bzw. verhindern. Damit geht der Emanzipationsgedanke mit dem in der Geistigbehindertenpädagogik als Leitprinzipien geltenden Ansätzen der Selbstbestimmung und des Empowerment einher.
Kompensatorische Funktion	Im Sinne von Nach- und Wiederholen von versäumten Lerninhalten und der Kompensation von spezifischen Lernausfällen als auch als „Schaffung eines Gegengewichtes zu einschränkenden oder krank machenden Bedingungen“ (THEUNISSEN 2003: 63) zu verstehen.
Komplementäre Funktion	Sich verändernde Lebensbedingungen erfordern eine laufende Anpassung an die Umwelt, sodass Informationsvermittlung, Aufklärung und die Unterstützung bei der Bewältigung der gesellschaftlichen Realität eine Aufgabe der Erwachsenenpädagogik von Menschen mit geistiger Behinderung ist.
Therapeutische Funktion	Lern- und Bildungsprozesse können therapeutische Qualität haben, wenn sie z. B. zum Aufbau oder zur Steigerung des Identitäts- und Selbstwertgefühls sowie zum Abbau von Lernhemmungen beitragen.
Integrative Funktion	Erwachsenenbildung bei Menschen mit geistiger Behinderung hat auch die Funktion von „Eingliederungshilfe“ (THEUNISSEN 2003: 64), in dem die Bildungsangebote Themen, wie z. B. Wohntraining oder die Nutzung öffentlicher Verkehrsmittel zum Inhalt haben.

THEUNISSEN (2003) sieht bei der Ausgestaltung Angebote der Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung besonders die Leitidee des Empowerment und der Selbstbestimmung umgesetzt (vgl. Kap. 1.2.1.4). Zu verstehen ist darunter eine „größtmögliche Unabhängigkeit von Fremdbestimmung in psycho-physischer, biologischer, sozialer, wirtschaftlicher und politischer Hinsicht“ (SPECK 2013: 323f.). Nach HAHN (1994: 86) ist Selbstbestimmung „eine unabdingbare Voraussetzung für menschliches Wohlbefinden“, weshalb das Recht auf ein selbstbestimmtes Leben auch für Menschen mit höherem Unterstützungsbedarf u. a. durch Angebote der Erwachsenenbildung angestrebt und realisiert werden sollte. Selbstbestimmung sollte als Entwicklungsprozess verstanden werden, der das ganze Leben andauert. Pädagogisches Handeln im Kontext von Erwachsenenbildung lässt sich also damit begründen, dass dadurch Einstellungen und Fähigkeiten entwickelt werden, „die für ein Individuum nötig sind, um als primärer kausaler Agent [*primary causal agent*] das eigene Leben zu gestalten“ (WEHMEYER 1992: 305; zit. nach THEUNISSEN 2013:

41). Somit geht es darum, in einem diagnostischen Prozess stärkenorientiert Potenziale zu erkennen und diese durch angepasste pädagogische Angebote weiterzuentwickeln.¹³⁰ Damit ist das übergeordnete Ziel erwachsenenpädagogischer Angebote für Menschen mit geistiger Behinderung die Entfaltung von Fähigkeiten hinsichtlich von Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität, was dem Grundverständnis Kultureller Teilhabe entspricht.

Wie ein Planungskonzept in der Erwachsenenbildung – bezogen auf den postschulischen Lernort Museum – konkret auszugestalten ist, wird im Folgenden anhand der von THEUNISSEN (2003: 65 ff.) beschriebenen handlungsbestimmenden Leitprinzipien beschrieben:

a) Erwachsenengemäße Ansprache

Möchte ein Museum Lernangebote für Menschen mit geistiger Behinderung schaffen, ist jede Form der Infantilisierung zu vermeiden. Weder sollten die Angebote des Kinderprogramms übernommen noch eine kindgemäße Ansprache verwendet werden. Menschen mit geistiger Behinderung sind als „erwachsene Persönlichkeiten mit äußerst individuell ausgeprägten Erfahrungen, Wünschen und Bedürfnissen zu akzeptieren“ (CARROLL 2000: 303).

b) Partnerschaftliche Vorgehensweise

Eine vertrauensvolle partnerschaftliche Vorgehensweise verlangt über die Akzeptanz der Menschen mit geistiger Behinderung hinausgehend Wertschätzung auf Augenhöhe. Kognitive Einschränkungen und abweichende Verhaltensweisen dürfen keine Ablehnung hervorrufen. Außerdem sollten vonseiten des Museums die Interessen und Erwartungen der Besucher_innen mit geistiger Behinderung erfragt werden. Dadurch zeigt sich, dass sie als Publikum wahrgenommen und angenommen werden und sich das Museum auf ihre Bedürfnisse einlassen möchte. Ein darüber hinausgehender Schritt wäre eine Einbeziehung in Planungsprozesse, wie es in partizipativen Museumsprojekten bereits häufig getan wird.

c) Freiwilligkeit, Wahlmöglichkeit, Selbst- und Mitbestimmung

Museale Vermittlungsangebote sollen auch für Menschen mit geistiger Behinderung ‚nur‘ ein Angebot sein, über deren Annahme sie selbstbestimmt und auf freiwilliger Basis entscheiden können. Wie bereits in Kap. 2.4 angemerkt wurde, impliziert eine bestehende Teilhabechance (*capability*) noch nicht, dass das Angebot auch verwirklicht werden muss. Nur weil ein Bildungsangebot für

¹³⁰ Verwiesen sei hier beispielsweise auf den Grundgedanken der Montessoripädagogik „Hilf mir, es selbst zu tun“. Dieses von Maria MONTESSORI ab 1907 entwickelte Bildungskonzept, konzentriert sich als Pädagogik auf die Bedürfnisse, Talente und Begabungen des einzelnen Kindes. Kinder werden dazu ermutigt, das Tempo, das Thema und die Wiederholung der Lektionen selbstständig zu steuern.

Menschen mit geistiger Behinderung angeboten wird, verpflichtet es sie nicht, das Angebot wahrzunehmen. Um die Wahlmöglichkeiten mit den individuellen Interessen abzustimmen, bietet sich die freizeitpädagogische Methode der partizipativen Planung nach OPASCHOWSKI (1996: 197) an (vgl. Kap. 2.3.3.2), wodurch auch das Prinzip der Selbst- und Mitbestimmung Anwendung finden würde.

d) Subjektzentrierung und Individualisierung

„Unter Subjektzentrierung ist die Ausrichtung verschiedenster Theorie, Forschungs- und Praxisbezüge an der subjektiven Sichtweise bzw. intraindividuellen Selbst- und Weltansicht einer Person mit geistigen Behinderung zu sehen“ (SCHUPPENER 2007). Zentral für die zielgruppenorientierte Angebotsentwicklung eines Museums sollte keineswegs eine defizitorientierte Haltung zur Beeinträchtigung der Besucher_innen sein, sondern der Anspruch, ihre Interessen, Lebenswirklichkeiten und/oder Lernbedürfnisse und Entwicklungsmöglichkeiten abzubilden und zu befriedigen. Mit welchen didaktisch-methodischen Möglichkeiten der Förderpädagogik eine Individualisierung erfolgen kann, wird in Kapitel 5.2.2 näher erläutert.

e) Ganzheitlich-integratives Prinzip

Das ganzheitlich-integrative Prinzip erfordert vom Bildungsangebot des Museums, sich sowohl auf das Individuum als solches als auch auf dessen personenübergreifendes System, d. h. sein vielschichtiges und komplexes Verhältnis zu seiner Umwelt einzulassen. Wie in Kapitel 3.4.1.2 ausgeführt wurde, sind an jeden Lernprozess motorische, emotionale, soziale und kommunikative Prozesse gekoppelt. Ein ganzheitliches Bildungsangebot muss also auf die individuellen Probleme, die speziellen Lernbedürfnisse und auf den Menschen in seinen sozioökonomischen Zusammenhängen eingehen (vgl. ICF-Klassifikation). THEUNISSEN (2003) sieht in dem ganzheitlich-integrativen Prinzip auch die Möglichkeit, Menschen mit komplexer Behinderung durch Methoden der basalen Kommunikation, basalen Stimulation, Motopädagogik, Wahrnehmungsförderung etc. zu integrieren.

Ein solcher Ansatz verlangt vom Bildungsassistenten ein hohes Maß an Flexibilität und an Bereitschaft, sich auf Ungeplantes einzulassen, das Erkennen und Aufgreifen lebensbedeutsamer Alltagssituationen, ein undogmatisches Vorgehen, die Bereitschaft zu kooperieren sowie Reflexion und fachliche Kompetenz, die sich auf die Wirkweisen der verschiedenen Verfahren und auf den Umgang mit den unterschiedlichen Ansätzen erstrecken (THEUNISSEN 2003: 70).

f) Lebensnähe und handelndes Lernen

Bei der Konzeptualisierung musealer Bildungsangebote für Menschen mit geistiger Behinderung sollten sich die Inhalte an der „realen Lebenssituation und den aus ihr erwachsenen Bedürfnissen

und Erfahrungen orientieren“ (THEUNISSEN 2003: 70). Da heißt, dass das Lernen im Museum nicht unabhängig vom alltäglichen Leben der Besucher_innen erfolgen sollte, sondern sich darauf beziehen sollte. Ein Exponat eröffnet quasi ‚nur‘ den Zugang, um eigene Erfahrungen zu Lerninhalten werden zu lassen. Der Lebensweltbezug lässt das Lernen für Menschen mit geistiger Behinderung konkreter und weniger abstrakt wirken. Unzureichende Möglichkeiten, das Gesehene über eigene Erfahrungen und Erinnerungen zu erschließen, erzeugt Unverständnis und kann zu Überforderung und Ängsten führen. Für den Erschließungsprozess ist auch ein aktives Handeln von hohem Wert. Bieten Exponate in Form von *Hands-on*-Modellen die Möglichkeiten des Ausprobierens, ist von einem besseren Verständnis des Bildungsinhaltes auszugehen (vgl. Kap. 4.2 und Kap. 5.2.2).

g) Zeitliche Kontinuität und Regelmäßigkeit

MEYER-JUNGLAUSSEN (1988: 86) betont, dass Menschen mit geistiger Behinderung Zeit brauchen, wenn ihr Lernen effektiv sein soll: z. B. Zeit zum „Ausprobieren und Suchen“, „Experimentieren“ sowie „Umher- und Abschweifen“. Bei Menschen mit geistiger Behinderung sollte der Zeitrahmen eines Museumsbesuches klar ersichtlich und nicht mit Inhalten überladen sein, sodass auch diesbezüglich keine Überforderung eintritt.

Grundsätzlich finden Angebote der Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung regelmäßig und ähnlich strukturiert statt, was Orientierung und Sicherheit gibt. Da es sich bei einem Museumsbesuch vermutlich um ein einmaliges Ereignis als Ausflug handelt, sollte den Teilnehmer_innen bei Gefallen offeriert werden, dass ein solches Angebot künftig regelmäßig als Veranstaltung wahrgenommen werden kann.

h) Prinzip der Entwicklungsmäßigkeit

Mit dem Prinzip der Entwicklungsmäßigkeit ist gemeint, dass Lernziele und -inhalte auf den Entwicklungsstand des Lernenden abgestimmt sein sollten. Ziel eines Bildungsangebotes im Museum für Menschen mit geistiger Behinderung sollte es sein, durch die Inhalte und Exponate nicht zu über-, aber auch nicht zu unterfordern. Die Ausstellung sollte herausfordern, sich mit Neuem auseinanderzusetzen zu wollen. Das entspricht WYGOTSKIS Ansatz der „Zone der nächsten Entwicklung“.

Was das Kind heute in Zusammenarbeit und unter Anleitung vollbringt, wird es morgen selbstständig ausführen können. Und das bedeutet: Indem wir die Möglichkeiten eines Kindes in der Zusammenarbeit ermitteln, bestimmen wir das Gebiet der reifenden geistigen Funktionen, die im allernächsten Entwicklungsstadium sicherlich Früchte tragen und folglich zum realen geistigen Entwicklungsniveau des Kindes werden. Wenn wir also untersuchen, wozu das Kind selbstständig fähig ist, untersuchen wir den gestrigen Tag. Erkunden wir jedoch, was das Kind in Zusammenarbeit zu leisten vermag, dann ermitteln wir damit seine morgige Entwicklung (WYGOTSKI 1987: 83).

Entwicklungsgemäß ist ein museales Bildungsangebot, wenn die Lernanforderungen auf der einen Seite so hoch sind, dass sie eine Herausforderung darstellen, auf der anderen Seite aber auch von den Museumsbesucher_innen mit geistiger Behinderung erprobt und verstanden werden können (vgl. SPECK 1990: 244).

i) Das lern- und neuropsychologische Prinzip

Bei der Gestaltung von Lernsituationen im Museum für erwachsene Menschen mit geistiger Behinderung ist es wichtig, weder einen Zeit- noch einen Lerndruck aufzubauen. „Affektive Erregungen oder Stresssituationen sollten vermieden werden“ (THEUNISSEN 2003: 76). Unter prüfungs- oder testzentrierten Lernbedingungen entwickeln Menschen mit geistiger Behinderung oftmals Versagensängste; Wertschätzung und Ermutigung hingegen wirken lernanimierend. Darüber hinaus sollte darauf geachtet werden, dass ablenkende Reize minimiert oder gänzlich verhindert werden. Auch sollten die Angebote der Zielgruppe angemessen ausgewählt werden.¹³¹

3.6 Zusammenfassung: Bildungsprozesse im Museum

Ausgehend von der Stellungnahme des *Bundesverbands der Museumspädagogik e.V.*, in der das hohe Potenzial „für individuelles gezieltes, aber auch informelles Lernen und kreatives, innovatives und sozial verantwortliches Handeln“ (BUNDESVERBAND MUSEUMSPÄDAGOGIK E.V. 2004) im Museum betont wurde, verdeutlicht Kapitel 3 durch interdisziplinäre Zugänge der Museologie, der erziehungswissenschaftlichen Lehr-Lern-Forschung (REINMANN-ROTHMEIER & MANDL 1997, 2001), der empirischen sozialwissenschaftlichen Publikumsforschung (vgl. TREINEN 2012) sowie einer kulturwissenschaftlichen Betrachtung ästhetischer Verhaltensweisen, dass es sich beim Museum um einen vielseitigen Ort handelt, an dem die drei beschriebenen gesellschaftlichen Teilhabebereiche Bildung, Kultur und Freizeit in einem hohen Maße zum Tragen kommen – vielseitig in

- den Anwendungsbereichen des schulischen Lernens und der Erwachsenenbildung,
- der Befriedigung unterschiedlichster Besucherinteressen und Motivationen,
- den Formen des Lernens und
- den anvisierten Lernzielen.

¹³¹ Weiterführend zum Thema „Inklusion von Menschen mit Behinderung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung: HEIMLICH & BEHR (2018: 1207-1223) sowie zum Thema „Museum und Erwachsenenbildung“: LEWALTER & NOSCHKA-ROOS (2011: 527-541) und „Lehr- und lerntheoretische Ansätze in der Erwachsenenbildung“: LUDWIG (2018: 257-274).

Die Vielfalt der Besucherpopulationen (vgl. Kap. 3.3) lässt es unzulässig erscheinen, von einem einzigen Typus von Museums-Erfahrung auszugehen. Wie die konstruktivistische Sichtweise verdeutlichte, handelt es sich

um eine Fülle ganz unterschiedlicher Arten und Weisen, welche Themen, Gegenstände, Ereignisse von den Menschen als anregend empfunden werden, als ‚berührend‘ oder ‚bewegend‘ gerade auch durch das Gebot der Unantastbarkeit, als bewegend gerade auch in der eingeschränkten Bewegungsform, in der man sich zu den Objekten und ihrem darin verkapselten, häufig mehrdeutigen Sinn verhalten muss. Dem hat Museumspädagogik Rechnung zu tragen (TREPTOW 2005: 799).

Durch zahlreiche Studien konnte die Wirksamkeit der verschiedenen Aspekte in musealen Kontexten empirisch belegt werden. Die Untersuchungen zeigten, dass die Wirkung von Museumsbesuchen auf

- kognitiver,
- introspektiver,
- objektbezogener und
- sozialer Ebene

nachweisbar sind (LEWALTER 2009: 47): „Lernen erwächst aus der Verzahnung von Anschauung und Begriff, von äußeren und inneren Wahrnehmungen, von Gefühl und Vernunft, vorausgesetzt, dass eine Summe an Erlebnissen zu einer persönlichen Erfahrung geführt haben“ (MAŠL'AN-MAYER 2002: 213).

Nach grundlegenden Ausführungen zum Verständnis von Museumsbildung wurde das Bildungsverständnis am Beispiel des außerschulischen Lernorts in der Förderschule und in Konzepten des lebenslangen Lernens auch auf Menschen mit geistiger Behinderung bezogen. Sowohl die Beschreibung der unterrichtlichen Methoden für Förderschüler_innen als auch die Anwendung der Leitprinzipien der Erwachsenenbildung zeigen, worauf Museen hinsichtlich ihres Bildungsauftrages für die Besuchergruppe Menschen mit geistiger Behinderung zu achten haben. Menschen mit geistiger Behinderung können in einem Museum mit allen Sinnen eine andere Welt erforschen, die ihnen in ihrer alltäglichen Lebenswelt nicht zur Verfügung steht. Der Besuch eines Museums stellt eine besondere Form handlungsorientierten Lernens dar. Menschen mit geistiger Behinderung können Erfahrungen machen, die ihnen bei der Bewältigung von Alltagsproblemen helfen, indem sie die vermittelten Inhalte in authentischen Anwendungskontexten und damit in einer Lernumgebung erleben, die ein Thema aus einem anderen Blickwinkel betrachtet. Das Museum bietet sich für Menschen mit geistiger Behinderung als Bildungsort an, da es zum selbstständigen Erforschen und Erkunden anregt. Im Museum sind vor allem offene Vermittlungsmethoden mit partizipativem, erlebnisorientiertem

Charakter unter Einbezug aller Sinne in unterschiedlichen Sozialformen möglich. Das erfordert jedoch eine sorgfältige Vor- und Nachbereitung, um das Potenzial des Lernortes auch auszuschöpfen. Um den Besuch eines Museums für Menschen mit geistiger Behinderung optimal zu gestalten, geht es darum, eine gute Passung zwischen angestrebten Besuchszielen, körperlichen, emotionalen und kognitiven Voraussetzungen des Personenkreises und dem Angebot des Museums als Lernumgebung zu schaffen. Museen müssen erkennen lassen, dass auch Menschen mit geistiger Behinderung willkommen sind. Lehrkräfte und Betreuer_innen sollten daran glauben, dass sich ihre Schüler_innen und Klient_innen im Museum angemessen bewegen und agieren können und diese sollten sich vor Ort – ungeachtet der ungewohnten Umgebung – aktiv einbringen und den Museumsbesuch mitgestalten.

Diese Grundsätze beachtend lässt sich zusammenfassend sagen, dass Bildungsprozesse im Museum nachhaltig wirken und kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten fördern. Ganzheitliche und sinnliche Erfahrungen unterstützen Lernprozesse und motivieren die Lernenden. Im Museum können daher Sach- und Methodenkompetenz, interkulturelle und Sozialkompetenz sowie personale Kompetenz, Medien- und Präsentationskompetenz in besonderer Weise gefördert werden.

4. Museumspädagogik

Museen sind zwecks gelingender Publikumsorientierung zunehmend darum bemüht, Bedürfnisse, Interessen und Wahrnehmungsweisen ihrer Besucher_innen zu erfragen, diese zu verstehen und darauffolgend zu bedienen (vgl. GLOGNER-PILZ & FÖHL 2011). Das führt unweigerlich auch zu einer kontinuierlichen Professionalisierung des Arbeitsfeldes der Museumspädagogik (NOSCHKA-ROOS 1997: 90). Auch wenn die Geschichte der Museen bis in die Antike zurückreicht, wurden Museen als Lernorte und Bildungsstätten erst seit dem 18. Jahrhundert wahrgenommen (WAIDACHER 2004: 298 f.). Eine wissenschaftlich fundierte Museumspädagogik wird erst im 20. Jahrhundert konzipiert. In den 1970er Jahren als Grenzwissenschaft aus Teilbereichen der Erziehungswissenschaft – wie der Allgemeinen Pädagogik, der Schulpädagogik, der Erwachsenenpädagogik und der Spiel- und Theaterpädagogik – sowie der Museologie hervorgetreten, fungiert sie fortan als „Übersetzer, deren Aufgabe es war, fachwissenschaftlich konzipierte Präsentationen für das Laienpublikum ... zu decodieren“ (SCHÜTTE 2016: 77).

Wird sich vor Augen geführt, nach welchen Kriterien sich ein_eine Besucher_in vermeintlich selbstgesteuert einem Exponat zuwendet, unterliegt dieser Prozess zu erheblichen Anteilen auch der Einflussnahme der Ausstellungsgestaltung, d. h. u. a. der Platzierung der Exponate, ihrer Inszenierung, Anordnung, Belichtung und Erreichbarkeit. Genauso formuliert es der Bundesverband auch in seiner Stellungnahme zum Bildungsauftrag, in der es heißt:

Besucherorientierung muss im Museum ein wesentliches Leitmotiv sein. Sie erstreckt sich auf Ausstellungskonzeption, architektonische Gestaltung, Bildungs- und Vermittlungsangebote sowie Rahmenbedingungen, zum Beispiel besucherfreundliche Öffnungszeiten, aufmerksames und entgegenkommendes Personal oder leicht verständliche und lesbare Objekt- und Informationstexte und Publikationen. Aus diesen Gründen sind Fachkräfte aus den Bereichen Museumspädagogik, Bildung und Kommunikation von Anfang an in die jeweiligen musealen Arbeitsfelder und Ausstellungsprojekte ... einzubeziehen (BUNDESVERBAND MUSEUMSPÄDAGOGIK e.V. 2004).

Neben der impliziten Einflussnahme stellen Museen in Form pädagogischer Begleitung und Unterstützung auch explizite Hilfen zur Verfügung, die sich unter dem Begriff Museumspädagogik zusammenfassen lassen. Museumspädagogik ist ein Sammelbegriff der angeführten Teilbereiche der Erziehungswissenschaft im Museum. Ihr Gegenstand ist die für die Museen aller Sparten typische Vermittlungs- und Bildungsarbeit inklusive aller didaktischen, methodischen und medialen Fragestellungen. Sie reichen von den ersten Überlegungen zu einer Museumsausstellung bis zur direkten Präsentation einer Schausammlung. Im Vordergrund steht immer die Auseinandersetzung mit den Ausstellungsgegenständen des Museums, ihrer Geschichte und den davon ausgehenden

Wechselwirkungen mit dem persönlichen Erfahrungsschatz der Besucher_innen. Die Vermittlungsarbeit im Museum gestaltet sich folglich als Dialog zwischen den Besucher_innen, den Objekten und den Inhalten, wobei die Museumspädagogik die Inhalte veranschaulicht, Fragen aufwirft, provoziert, stimuliert und neue Erfahrungsbereiche eröffnet. Zusammenfassend gehört zum Arbeitsfeld der Museumspädagogik

- didaktische Aufbereitung des Museumsguts,
- Mitarbeit an und Konzeption der Ausstellungen sowie
- sowohl aktive Führungen von Besuchergruppen als auch Konzeption und Betreuung der Begleitprogramme.

Museumspädagogik richtet sich damit an alle Besucher_innen und versetzt sie in die Lage, in vielfältiger Weise vom Museum und seinen Inhalten zu profitieren, das Museum als Wissensspeicher und Erlebnisort selbstständig zu nutzen und zu reflektieren. Die Vermittlungsarbeit ist demnach integraler Bestandteil der Institution Museum und realisiert maßgeblich und nachhaltig ihren Bildungsauftrag. Den erfüllt die Museumspädagogik, indem sie Bildungsprozesse für alle Besucher_innen plant, initiiert und begleitet.

Museen bieten Besucher_innen Auswahlmöglichkeiten, aus denen nach persönlichem Interesse und individuellen Informationskompetenzen entsprechend ausgewählt werden kann. Angeregt werden sie dabei durch den architektonischen Raum, die Konzeption der Ausstellungsinhalte sowie durch verschiedene Formen didaktischer Materialien wie Wandtexte, Medienstationen, Audio-Guides oder Begleithefte.

4.1 Zum Aufgabenbereich der Museumspädagogik

In einem im Jahr 2006 veröffentlichten Positionspapier beschreibt der Bundesverband Museumspädagogik e.V. Museumspädagogik als eine Wissenschaft, welche „die Darstellung, die Interpretation und die Vermittlung historischer, kulturhistorischer, künstlerischer, technischer und naturwissenschaftlicher Inhalte und Zusammenhänge in Museen und Ausstellungen [verfolgt]“ (BUNDESVERBAND MUSEUMSPÄDAGOGIK E.V. 2006). Dem Leitprinzip folgend, gilt es zunächst die Bildungsinhalte in Übereinstimmung mit dem Leitbild des jeweiligen Museums zu definieren. Dazu sollte sich ein Museum der Zusammensetzung und Bedürfnisse seines Publikums bewusst sein, um angemessene zielgruppenorientierte Programme zu entwickeln und zu einem besuchergerechten und -freundlichen Museumsbesuch beizutragen, die dem Publikum Erkenntnisse wie auch Genuss ermöglicht. HENSE (1990: 96) führt im Kontext der Museumspädagogik bereits 1976 den Begriff des

‚subjektiven Faktors‘ ein. Damit ist sowohl die Ebene der Wissensaneignung (intentionale Wirkung) als auch die des Hineinnehmens der Subjektivität (funktionale Wirkung) gemeint. Der_die Besucher_in wird als Subjekt mit Emotionen, Affekten und Geschmacksdimensionen wahrgenommen, d. h., die Wissensaneignung geht mit Handlungen und Emotionen einher. Durch differenzierte Angebote eröffnet die Museumspädagogik sehr vielen unterschiedlichen Besuchergruppen Zugang zur kulturellen Bildung. Diese Angebote können sowohl personal- als auch medienbasierte Vermittlungskonzepte beinhalten, die regelmäßig auszuwerten und zu evaluieren sind, um ihre Wirksamkeit zu überprüfen und ihre Qualität zu sichern. Ausgehend von diesen dargestellten Aufgaben lassen sich drei Teilbereiche der Museumspädagogik ausmachen:

- Museumskunde meint die Sammlung und Aufbereitung von Informationen technischer, rechtlicher, organisatorischer und wissenschaftlicher Artikel
- Museumspädagogische Forschung impliziert eine adressatenorientierte Präsentation der Exponate, sowie eine dazu grundlegende Theorie und Konzeption der Vermittlung.
- Museumsdidaktik bedeutet, „daß sich zwischen den ausgestellten Realien – in Bezug aufeinander – Bedeutungsräume, Bedeutungszusammenhänge eröffnen, in denen die Objekte – jenseits bloß formaler oder gattungslogischer Bestimmung ... als Lernensembles“ wirksam werden (HOFFMANN 1988: 120).

Diese drei Bereiche münden in eine museumspädagogische Praxis, in der die didaktisch aufbereiteten Grundinformationen zu den Exponaten für verschiedene Zielgruppen in Form von Führungskonzeptionen, kommunikativen Führungen, Ausstellungskatalogen, begleitenden Workshop-Angeboten oder lehrplanorientierten Angeboten für Schulen dargeboten werden.

Ausgangspunkt und Zentrum der museumspädagogischen Arbeit sind die Sammlungen. Innerhalb eines Sammlungskontextes stellt Museumspädagogik Zusammenhänge dar, arbeitet objektangemessen, ganzheitlich und fächerübergreifend mit Gegenwartsbezug und Handlungsorientierung. WESCHENFELDER und ZACHARIAS (1990: 73) nennen als notwendiges pädagogisches Prinzip der Museumsarbeit die „ästhetische Inszenierung und erlebnisreiche Intensität“. Je nach Museumsgattung sind sammlungsspezifische Vermittlungsinhalte und -formen zu bedenken, wie beispielsweise

- Demonstration von Handwerkstechniken,
- Vorführung historischer Geräte und Maschinen,
- Aufzeigen kunsthistorischer Entwicklungen,
- Erläuterung historischer Zusammenhänge,

- Wecken von Verständnis für fremde Kulturen,
- Entwicklung von Umweltbewusstsein sowie
- Weckung von Kunstinteresse und -verständnis

4.2 Aneignung im Museum – museumspädagogisches Methodenspektrum

Wenn der Aufgabenbereich der Museumspädagogik mit dem in Kapitel 2.1.2 beschriebenen Aneignungskonzept der „Kulturhistorischen Schule“ und den in Kapitel 3.4 dargelegten theoretischen Grundlagen von Lernprozessen im Museum verbunden wird, zeigt sich, dass eine Aneignung im Museum zwar maßgeblich konstruktivistische Züge aufweist, aber dennoch durch didaktische Überlegungen und pädagogische Einflussnahme eines umfangreichen museumspädagogischen Methodenspektrums beeinflusst werden kann.

Die allgemeine Feststellung, dass sich bildungswissenschaftliche Arbeit in Schulen und anderen Bildungs- und Fortbildungseinrichtungen differenziert darstellt, hat sich auch in der Museumspädagogik bestätigt. Um auf unterschiedliche Bewusstseins-, Bildungs- und Erfahrungsniveaus sowie Alters- und Berufsbesonderheiten eingehen zu können, haben sich bei der Besucherbetreuung in Ausstellungen und Museen im Laufe der Jahre vielfältige didaktische Formen und Methoden der Vermittlung herausgebildet. Ein heterogenes Publikum, z. B. Schüler_innen, Studierende, Lehrkräfte, Erwachsenengruppen, Familien oder erwachsene Einzelbesucher_innen erfordern spezielle Formen und Methoden, um den Bildungs- und Erziehungsauftrag der Bildungsinstitution sowie einem ggf. erwarteten Bildungszuwachs der Besucher_innen gerecht zu werden. Hinsichtlich der erwarteten Bildungsprozesse gelten die Erfahrungen der schulischen Bildungs- und Erziehungsarbeit sowie der Erwachsenenarbeit und -bildung. Geht man von der Allgemeinen Pädagogik als theoretische und methodische Grundlagendisziplin aus, gelten die von ihr entwickelten Methodekonzeptionen, Aktionsformen und Medien. Dennoch galt und gilt es auch, museumsspezifische Formen, Methoden und Mittel für die Vermittlungs- und Bildungsarbeit zu entwickeln. Steht – im Vergleich mit der Schulpädagogik – die langfristige Wissensvermittlung im Vordergrund, geht Museumspädagogik von einem grundsätzlich freiwilligen Besuch der Museumsbesucher_innen und damit auch von einem tendenziell aufgeschlosseneren Publikum aus. Museale Bildung wird keineswegs als bloßer Wissenserwerb oder reine Wissensvermittlung verstanden, sondern moderne Vermittlungsarbeit bezieht das Publikum mit seinem Vorwissen sowie seinen Erfahrungen, individuellen Interessen und Zielen im Sinne einer partizipativen Teilhabe ein.

Objekte und Informationen können in einem Museum mit unterschiedlicher Methodik präsentiert werden. Museumspädagog_innen stehen vor der Frage, wie ein Inhalt am besten vermittelt werden

kann – durch eine klassische Museumsführung, gespickt mit erzählten Anekdoten, Fotos, Videos, interaktiven Einrichtungen, Objekten, Gruppen von Gegenständen oder Milieu-Nachbildungen.

Eine Ausstellung kann für die größte Zahl von Besucher_innen erfolgreich sein, wenn verschiedene Darstellungsmodi einander verstärkende oder überlappende Botschaften vermitteln. Der BUNDESVERBAND DER MUSEUMSPÄDAGOGIK E.V. (2004) regt in seinen Empfehlungen zum Bildungsauftrag der Museen dazu an, „sich im Kern auf *partizipatorische Elemente*“ (Hervorhebung im Original; Fettsatz von M. K. durch Kursivsatz ersetzt) zu beziehen. Das heißt, die Vermittlung soll „an den individuellen Erfahrungshorizont“ der Besucher_innen anknüpfen“ (BUNDESVERBAND DER MUSEUMSPÄDAGOGIK E.V. 2004). Die gewählten Methoden sollen den Zielgruppen entsprechen, aber auch „verständlich und anschaulich sowie handlungsorientiert und interaktiv“ sein, ohne „wissenschaftliche Seriosität und konservatorische Ansprüche“ aufzugeben.

Qualitätsvolle Bildungs- und Vermittlungsarbeit bedient sich einer Vielfalt von Methoden, um die Begegnung mit den Exponaten und Ausstellungsinhalten, insbesondere aber mit der Institution Museum generell zu erleichtern.

Museumspädagogik ist als eine Summe von Methoden zu sehen, die ihre Potenz aus der Bedeutung der genuinen musealen Aufgaben nimmt. Sie ist in der Gegenwart unerlässlich, nicht um vordergründig Informationen zu vermitteln, Wissenserwerb zu ermöglichen oder Freizeitkonsum zu befördern. Die eigentliche Aufgabe der Museumspädagogik liegt in der Vermittlung der Bedeutung des Museums selbst (FLÜGEL 2009: 137).

Um inhaltliche Schwerpunkte aktueller museumspädagogischer Praxis zu beleuchten, empfiehlt es sich im Folgenden, einzelne Methoden vorzustellen sowie ihre Verbreitung und die Variationsbreite ihrer Handhabung darzulegen.

4.2.1 Ausstellungskonzeption

Zwar vermitteln Museen in ihren Ausstellungen die Inhalte überwiegend über authentische Objekte, sie werden aber flankierend durch Texte, Bilder und Grafiken, Multimediationen und Modelle nach einer „kuratorischen Logik“ (SCHWAN 2012: 46) in räumlichen Arrangements inszeniert (vgl. zur Raumdramaturgie Kap. 3.2.1.1) „[Ausstellungen] können strukturiert oder assoziativ, solitär oder partizipativ, rezeptiv oder aktiv und experimentierend gestaltet sein. Kuratoren und Ausstellungsgestalter haben eine Vielzahl von Instrumenten an der Hand, mit denen sie das Verhalten und Erleben der Besucher beeinflussen und kanalisieren [können]“ (SCHWAN 2012: 48). vAusstellungen ist im Museum die originäre Form der Vermittlung, wozu mindestens Folgendes gehört:

- Festlegung eines Themas,
- Objektpositionierung,

- Objektinszenierungen,
- Informationen über adäquate mediale Vermittlungsformen,
- Wegeführung und Leitsystem,
- Beleuchtung,
- Raumaufteilung und
- Sitzgelegenheiten.

Einer derartig umfassenden museologischen Ausstellungsplanung liegen wissenschaftlich-dokumentarische Inhalte, die szenisch-künstlerisch gestaltet, allgemein verständlich dargestellt und technisch konkretisiert werden, zugrunde. Eine ideale Ausstellungsplanung sollte mit einem darzustellenden Thema beginnen und auf jene Objekte, Gestaltungen und Präsentationsformen hinarbeiten, die für den gegebenen Zweck am besten geeignet sind. Fachleute der Quellenwissenschaften legen die Ausstellungsinhalte fest, Fachleute für Kommunikation setzen die Aussagen transportfähig um, indem sie Präsentationsformen festlegen, die schließlich durch das Design realisiert werden (SCREVEN 1993).

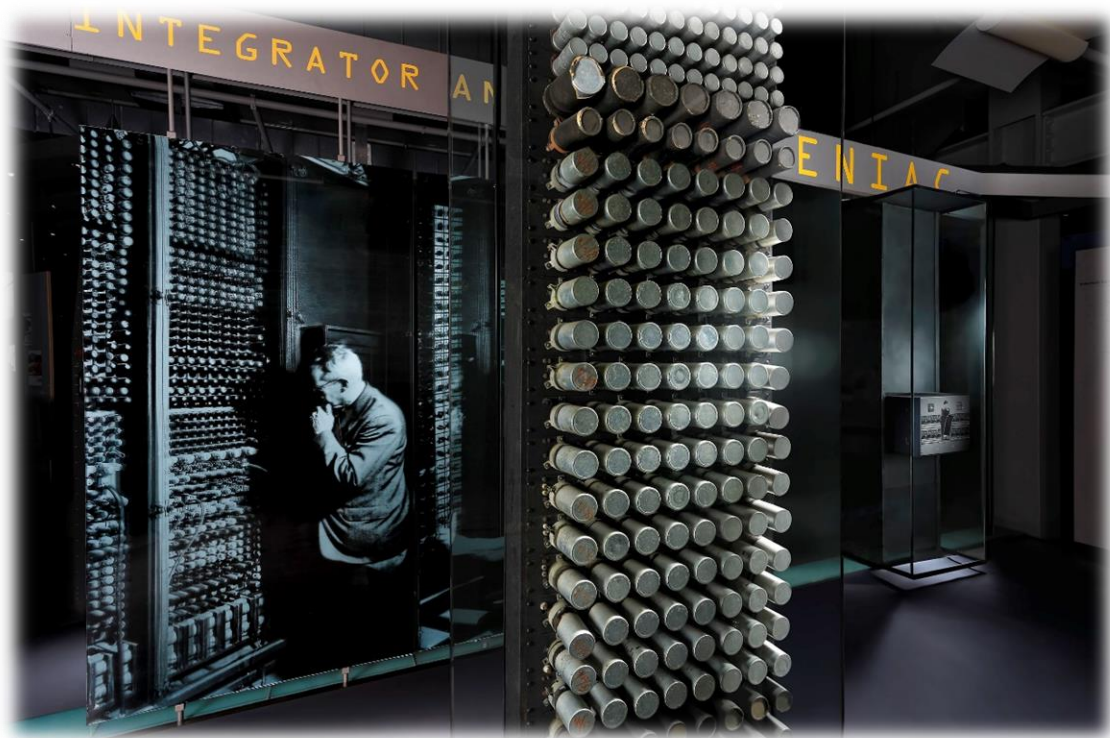


Abbildung 6: Blick in die Ausstellung des HNF. Inszenierung des ENIAC, 1. OG, Foto: Jan Bran, HNF

Wie bereits in Kapitel 3.2 dargelegt, stellen Inszenierungen eine besondere Darstellungsmethode dar. Früheste Beispiele sind Dioramen, Historienmalereien und Stilräume. Inszenierungen sind insofern sinnvoll, als sie den Zugang des Publikums zu bestimmten authentischen Inhalten durch

Ergänzung und Veranschaulichung erleichtern. Inszenierungsmaßnahmen verhindern, dass das Objekt nur noch in seiner sekundären Verwendung als kostbares Exponat erscheint und dadurch der Zugang zu seiner ursprünglichen Welt blockiert wird. Ausstellungsgestaltungen, von denen das Publikum mit allen Sinneseindrücken eingenommen wird, z. B. begehbare Räume bzw. solche illusionistischen Umwelten, die quasi-authentische Erlebnisse eines Dortseins vermitteln, werden als *immersion* bezeichnet.

Aber auch Fragen des physischen Wohlbefindens und der Aufnahmebereitschaft hängen eng mit der Gestaltung einer Ausstellung zusammen. Materialien, Farben, Beleuchtung, Bodenbeschaffenheit, Raumdimensionen, Wegeführung etc. wirken primär visuell, aber auch sekundär durch Akustik und durch ihren Einfluss auf die Motorik des Publikums ein und sind damit für die Qualität musealer Vermittlung mitentscheidend (vgl. Kapitel 3.2.1.2).

4.2.2 Personale Vermittlung

Grundsätzlich sind Ausstellungen so konzipiert, dass Besucher_innen einzeln oder in Gruppen die Ausstellungsinhalte selbstständig erfahren und sich aneignen können. Parallel dazu werden aber häufig begleitende Vermittlungsangebote, beispielsweise in Form von Führungen, Workshops oder Vorträgen gemacht.¹³² Museumspädagog_innen können in der direkten Kommunikation mit den Besucher_innen auf deren Fragen und Interessen eingehen und adäquat reagieren. Mit der Wahl unterschiedlicher Methoden stellen sie sich auf die jeweilige Zielgruppe ein, wie beispielsweise

- Führungen und Gespräche,
- Podiumsdiskussionen,
- Vorträge,
- Workshops und
- Gesprächskreise.

Im Folgenden sollen diese personalen Vermittlungsmethoden beschrieben werden:

Eine *Führung* ist der Prototyp von aktiver Vermittlungsarbeit im Museum. Führungen werden praktisch in allen Museen abgehalten. Sie entstammen überwiegend der Erwachsenenbildung, gehören aber im Bereich der Kinder- und Jugendarbeit in Variationen zum Spektrum einer differenzierten Museumspädagogik. Führungen sind gut organisierbare Formen der Museumspädagogik, aller-

¹³² Ca. 20 Prozent aller Besucher_innen besuchen eine Ausstellung im Rahmen einer personalen Vermittlung (SCHÜTTE 2016: 40).

dings sind sie personalintensiv. Museumsführer_innen müssen sowohl inhaltlich als auch methodisch kompetent sein; das heißt, sie müssen einerseits mit den präsentierten Inhalten einer Fachdisziplin und ihrer Methode vertraut sein und andererseits alle Techniken der Vermittlung beherrschen. Sie sind geschult darin, Fragen zu stellen, wissen, wie dem Publikum zugehört werden sollte und wie auf Gruppeninteraktionen reagiert werden kann. Dazu gehört eine Begabung zur Improvisation, die Fähigkeit, ein Programm kurzfristig zu ändern und anzupassen, und die Bereitschaft, zuzugeben, wenn eine Frage nicht beantwortet werden kann. Um einem heterogenen Publikum und den vielfältigen Themenschwerpunkten der Ausstellung gerecht zu werden, werden Führungen mit unterschiedlichen inhaltlichen und didaktischen Schwerpunkten erarbeitet.¹³³

Eine besondere Form einer Museumsführung kann auch eine Erklärung oder szenische Darstellung in gebundener oder freier Form durch kostümierte Darsteller_innen sein, die als Personen mit der Weltsicht der interpretierten Zeit und des Ortes handeln. Ein weiterer Typus im Publikumsdienst sind die *Vigilanten* (lat. *vigilans* = aufmerksam). Sie arbeiten originär im Aufsichtsdienst der Ausstellungen, sind aber zugleich in der individuellen Vermitt-



Abbildung 7: Historische Inszenierung eines Exponats, Hollerith-Maschine, Foto: Jan Braun, HNF

lung tätig, indem sie bei Bedarf auf das Publikum zugehen und Gedankenaustausch anbieten. Neben den begleiteten Rundgängen und individuellen spontanen Gesprächen gehören auch die Demonstration bestimmter Objekte und originärer Arbeitstechniken und Nutzungsweisen sowie museale Forschungs-, Konservierungs-, Präparations- und Restaurierungsmethoden zur personalen Vermittlung.

Forums- und Podiumsdiskussion erweitern die Möglichkeiten der intensiven Behandlung eines Themas. Auskunft über Fragen im Zusammenhang mit dem jeweiligen Themenbereich können im Dialog mit Fachleuten öffentlich erfolgen.

¹³³ Für die sehr heterogenen Besucher_innengruppen werden im HNF verschiedenste Führungskonzepte mit unterschiedlichen inhaltlichen Schwerpunkten angeboten. Sie entsprechen den Kriterien der Gestaltung von adressatengerechten Führungen. Je nach Altersstufe können beispielsweise mehr oder weniger spielerische Elemente (u.a. in Form einer Museumsrallye) eingebaut werden. Bislang gibt es eigens Spezialführungen für Menschen mit einer Beeinträchtigung des Sehens und des Hörens. Gemäß dem Credo, dass Ausprobieren und Anfassen im Mittelpunkt des Erlebnismuseums HNF stehen, regen Funktionsmodelle von Rechenmaschinen, Telefone mit Wählscheibe und Multimedia-Anwendungen zum Ausprobieren an. In einer zweistündigen eigens konzipierten Führung, in der haptische Erfahrungen im Mittelpunkt stehen, wie das Ertasten und Befühlen von Tontafeln, Papyrus und Abakus über Lochkarten bis hin zu Silizium, soll die Zeitreise durch 5.000 Jahre Geschichte der Informationstechnik erlebt werden.

Vorträge gelten ebenfalls als eine personale Vermittlungsmethode sammlungsbezogener Inhalte, die jedoch größtenteils auf fachwissenschaftlichem Niveau stattfinden. Im Sinne einer qualitativ hochwertigen museumspädagogischen Vermittlung sollten Vorträge möglichst um bildliche und/oder akustische Informationen bzw. die Präsentation von Originalmaterial ergänzt werden.

Workshops (sowie auch Kurse oder Seminare) führen angemeldete Teilnehmer_innen in intensiver systematischer Schulung und Beschäftigung mit einem bestimmten Thema an spezielle Kenntnisse und/oder Fertigkeiten heran. Entscheidend ist hierbei sowohl eine aktive Beteiligung als auch die Möglichkeit einer Erfolgskontrolle. Workshops werden gewöhnlich in einer zeitlichen Einheit abgewickelt; Kurse und Seminare sind in mehrere Einzeltermine gegliedert. In Form eines *Gesprächskreises* wird sich in arbeits-, studien- oder interessensgeleiteten Kleingruppen regelmäßig unter der Leitung von Museumsfachleuten getroffen, um bestimmte Themen gemeinsam zu bearbeiten.

Keyworker sind beruflich oder ehrenamtlich tätige Personen, die nicht offiziell beim Museum beschäftigt sind, die aber als Vermittler_innen zwischen dem Museum und einem Publikum agieren, aus dem sie bestenfalls selbst kommen. Oftmals werden Personengruppen von ihnen angesprochen, die nicht originär dem klassischen Besucher_innenprofil eines Museums entsprechen. Hervorzuheben ist bei diesem Vermittlungskonzept besonders die Wertschätzung, die den *keyworkers* entgegengebracht wird, indem das Museum sie als Expert_innen für bestimmte Inhalte oder Personengruppen anerkennt. Als solche wissen sie letzten Endes am besten, welches Potenzial ein Museum, eine Ausstellung oder einzelne Exponate für bestimmte Personen haben kann bzw. können und wie das für eine bestimmte Gruppe zu nutzen ist.

4.2.3 Mediale Vermittlung

Innerhalb der medialen Vermittlung werden weiterführende informative und aktivierende Ausstellungselemente ohne die Notwendigkeit einer personalen Vermittlung eingesetzt. Es handelt sich um unterschiedliche Medien, die Inhalte der Ausstellung vermitteln und immer wieder neue Anlässe und Gelegenheiten zur Auseinandersetzung mit den Exponaten und den Ausstellungsthemen bieten.

Die museale Präsentation verfügt über einen reichen Fundus an Ausdrucksmöglichkeiten von authentischen Musealien bis zu ihrer Positionierung. *Ausstellungsmittel* umfassen beispielsweise:

- authentische Mittel (Musealie),
- ergänzte Mittel (Diorama, Interieur u. dgl.),
- ikonische Mittel (Kopie, Rekonstruktion, Imitation, Stilisierung, statisches und bewegtes Bild),
- textliche Mittel (Identifizierung, Darstellung, Beschreibung, Erklärung),

- exakte Mittel (Schema, Tabelle, Karte etc.) und
- symbolische Mittel (Kontext, Position etc.).

HOCHREITER (1994) beschreibt drei wichtigen Komponenten, die den Wert eines Objektes bestimmen:

- ästhetischer Wert – sinnlich-konkrete Anschaulichkeit,
- Symbolwert – Objekt kann historische Prozesse, Strukturen veranschaulichen,
- Dokumentationswert – Objekt informiert über vergangene gesellschaftliche Prozesse und Strukturen.



Abbildung 8: Blick in die Ausstellung des HNF, 2. OG, Foto: Jan Braun, HNF

Als Ausstellungshilfsmittel hingegen werden Halterungen, Montagesysteme, Hängeschienen, Tafeln, Vitrinen, Drehscheiben, Platten u. a. m. bezeichnet. Häufig wird die Vitrine als das Nonplusultra der Ausstellungsgestaltung betrachtet. Da ihr Einsatz jedoch häufig zu Gleichförmigkeit, Rezeptionshindernissen, störender Distanz zwischen Objekten und Betrachtenden und einer insgesamt sterilen und abweisenden Atmosphäre führt, sollten sie jedoch nicht als ideale museumspädagogische Vermittlungsmethode gelten. Dennoch haben Vitrinen ihre Berechtigung und sind in bestimmten Fällen unersetzbar. Wo immer es jedoch möglich ist, sollte zugunsten des Publikums auf sie verzichtet werden, da sie als selbstständiges Möbel in den meisten Fällen die visuelle Hauptrolle in der Gestaltung übernimmt und von den Exposita ablenkt.



Abbildung 9: Blick in die Ausstellung des HNF, 1. OG, Foto: Jan Braun, HNF

Texte spielen in Museumspräsentationen eine entscheidende Rolle. Generelle Aufgabe von Texten ist es, die Mitteilungen der Museumsfachleute für das Publikum verständlich zu machen. Texte ermöglichen es, Information über den sichtbaren Inhalt einer Ausstellung wie Namen, Daten, Gebrauch, Gründe für die Ausstellung eines Objekts und seine Bedeutung und/oder Funktion zu vermitteln. In einigen Fällen geben sie auch eine Anleitung, worauf zu achten oder wie etwas zu gebrauchen ist. Damit geben Texte auch eine Orientierung über zu Erwartendes, wie beispielsweise Dinge in der Ausstellung organisiert sind und wie sie mit dem Ausstellungsinhalt in Beziehung stehen könnten. Weil Texte abstrakt sind, erfordert der Umgang mit ihnen besondere Aufmerksamkeit. Bei der Textgestaltung ist daher sowohl das grafische Erscheinungsbild als auch der textuelle Aufbau und die Inhaltsgestaltung zu berücksichtigen. Ausstellungstexte müssen in ihrer visuellen Erscheinung auf die Gesamtgestaltung abgestimmt sein und mit ihr arbeiten. Zu den im Museum gängigen Textdarstellungen gehören:

- Text- und Grafiktafeln,
- Saalzettel,
- Lesebereiche,
- Museumskataloge,
- Handreichungen für Lehrkräfte,
- Arbeits- oder Aktivblätter.

Für Museumsbesucher_innen sind *didaktische Objekte*, d. h. aktivierende Ausstellungselemente und Vermittlungsprogramme, bei denen sie selber erforschen, entdecken oder gestalten können, besonders motivierend. Sie unterstützen die Lernprozesse und erleichtern das Verständnis der musealen Inhalte und die wissenschaftlichen Arbeitsmethoden. Zu nennen sind z. B.

- Experimente,
- Interaktive Stationen,
- Such- und Lernspiele,
- Führungskorb,
- Elemente zum Anfassen und Ausprobieren (Hands-on) sowie
- Museumskoffer.



Abbildung 10: Blick in die Ausstellung des HNF, Multimedialstationen, 1. OG, Foto: Jan Braun, HNF

Medien werden maßgeblich seit den 1960er Jahren im Museum eingesetzt. Als Vorläufer ist der Experimentiersaal von Eugen GOLDSTEIN in Berlin (1887) zu nennen. Das erste Museum in Deutschland mit interaktiven Elementen war das Deutsche Museum in München (1903-06), das erstmals Versuchsmodelle zum Einsatz brachte. Positiv zu bewerten sind interaktive Elemente immer dann, wenn sie ein Objekt in einen Gesamtzusammenhang einfügen und damit den Kontext

verdeutlichen. Beachtet werden muss jedoch auch, dass der multimedial aufbereitete Inhalt stets mit dem Objekt um die Aufmerksamkeit der Besucher_innen konkurriert. Mit 3D-Animationen, Film- und Fotobeiträgen, Musik und Text soll aber nicht nur informiert, sondern auch unterhalten werden. Zum Einsatz kommen im Museum überwiegend:

- Audio- und Multimedia-Guides,
- Filme,
- Hörstationen,
- Medienstationen,
- Virtual-Reality-Brillen.

Kamen in den 1990er Jahren durch einen aufkommenden Medienboom Multimediaangebote in der Museumsgestaltung vermehrt zum Einsatz, finden sich interaktive Elemente heute eher reflektiert und bewusst eingesetzt. Die Vorteile digitaler Exponate sind bspw. das Erlebbarmachen zeitlich oder räumlich ferner oder schwer darstellbarer Inhalte, platz- und ressourcensparende Darstellungsformen oder die digitale Verknüpfung mit zahlreichen anderen Themenbereichen. Das spielerische Element der Medienstationen wird ebenso effizient in die Vermittlung von Kultur und Wissenschaft einbezogen wie die Zugänglichkeit von Datenbanken mit den Objekten oder weiterführenden Informationen zu den Objekten des Museums. Medienstationen oder ‚Bildschirmanwendungen‘ sind Anwendungen, bei denen Besucher sich in einem interaktiven Dialog mit einem Bildschirm oder einem mobilen Endgerät (*device*) mit der zu vermittelnden Information auseinandersetzen. Hierbei steht der ‚Eins-zu-eins-Dialog‘ im Vordergrund (ein einzelner Besucher ist im Dialog mit einer Anwendung) (vgl. SAUTER 1994).

Derartige Eins-zu-eins-Dialoge werden heutzutage von vielen Museen durch App-Anwendungen realisiert. Vorausgesetzt, der_die Besucher_in nutzt ein Smartphone, wird über das WLAN-Netz des Museums der Download einer museumseigenen App mit entsprechenden Multimedia-Anwendungen (diese reichen vom Audio-Guide, Fremdsprachenführungen bis zu interaktiven Spielen) bereitgestellt. In virtuellen Bibliotheken können im Museum wertvolle Bücher, Bilder, Skizzen oder Handschriften zugänglich gemacht werden. Beispielsweise kann die „reiche Bilderwelt der Codices durch Kommentare erschlossen [und] mit einer Lupe im Detail betrachtet werden“ (DEUTSCHES HISTORISCHES MUSEUM, <https://www.dhm.de/> letzter Zugriff: 28.04.2019).

Im Konzept eines *blended museum* wird durch den Einsatz von Informations- und Kommunikationstechnologien (IuK) das Spektrum musealer Informationspräsentation und Besucherpartizipation dahingehend erweitert, dass museale Inhalte nicht mehr ausschließlich real, sondern auch virtuell zu-

gänglich gemacht werden. Durch Kombination verschiedener Medien und Methoden wird eine didaktisch sinnvolle Verknüpfung zwischen dem realen und einem virtuellen Museum erstellt. Ziel dieser Vermischung ist es, vielfältige Besuchererfahrungen zu ermöglichen, die durch innovative Interaktionstechniken, holistisches Informationsdesign und neuartige Vermittlungsstrategien erzielt werden sollen (vgl. *blended learning*).

4.2.4 Begleitendes Ausstellungsprogramm

Begleitprogramme ergänzen die Kommunikationstätigkeit zum einen durch sachbezogene und zielgruppenspezifische Veranstaltungen, zum anderen durch künstlerische und festliche Darbietungen:

- Ferienprogramme,
- Kindergeburtstage,
- Abendveranstaltungen,
- Museumsfeste,
- interkulturelle Feste und Aktivitäten,
- Internationaler Museumstag,
- Museumsnächte,
- Aktionstage.

Verschiedene Museen versuchen ihren Erlebniswert zu steigern, indem sie begleitende Ausstellungsprogramme bis zu Events wie die ‚Nacht der Museen‘ anbieten, jedoch ohne ihren Bildungsauftrag zu vernachlässigen. Nicht alle sind museumsspezifisch, sollen aber die Einbindung des Museums in das kulturelle und gesellschaftliche Leben vertiefen. Ein differenziertes Veranstaltungsangebot schafft immer wieder Anlässe zur Auseinandersetzung mit den Exponaten und Ausstellungsthemen. So werden komplexe Inhalte nach und nach erfahrbar, Interessen geweckt, neue Zielgruppen angesprochen und an das Museum gebunden. Sie

bezeichnet eine neue Handlungskompetenz der nicht-direktiven Motivierung, Anregung und Förderung in offenen Situationsfeldern. Animation ermöglicht Kommunikation, setzt Kreativität frei, fördert die Gruppenbildung und erleichtert die Teilnahme am kulturellen Leben. Wesentlich an der neuen Handlungskompetenz ist, dass sie sich anderer als nur verbaler Mittel bedient, dass sie außer den intellektuellen auch den emotionalen und sozial-kommunikativen Bereich anspricht (OPASCHOWSKI 1979: 47).

Eine animative Museumspädagogik hat Spiel und Erlebnis als zentrale Elemente. Ihre Prinzipien sind Offenheit, Zwanglosigkeit, Freiwilligkeit und Eigenbestimmtheit der Teilnehmer_innen. Inhalte von Animation im Museum können folgende Bereiche sein:

- Bewegung,
- Geselligkeit und Kommunikation,
- Bildung, Entdecken und Erleben,
- kreative musische Tätigkeiten, Hobby,
- Abenteuer, Naturverbundenheit, ungewöhnliche und elementare Erlebnisse sowie
- Ruhe, Besinnung, Meditation.

Fortbildungen für Lehrer_innen und andere Multiplikatoren

Besuche von Schüler_innengruppen spielen eine wichtige Rolle im Museumsalltag. Sie gehören allerdings nicht zum unmittelbaren Programmbereich des Museums, sondern sind Angelegenheit der jeweiligen Schule. Um jedoch zu gewährleisten, dass die durch gruppenführende Lehrkräfte im Museum vermittelten Angaben auch korrekt sind und um ihnen die Arbeit zu erleichtern, kann das Museum Einführungen anbieten und Informationsmaterial für Vorbereitung und Nachbereitung der Besuche zur Verfügung stellen.

4.3 Zusammenfassung: Paradigmenwechsel im Museum: zwischen Bildungsauftrag und Erlebniswelt

Nachdem in den letzten Jahrzehnten die Museumspädagogik zu einer festen Größe innerhalb des Kontextes musealer Funktionen geworden ist und ihre Bedeutung für die museale Vermittlungsaufgabe nicht mehr bestritten wird, stellt sich seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts in divergenten, teilweise auch kontroversen Diskussionen innerhalb des so bezeichneten Paradigmenwechsels erneut die Frage nach den Funktionen und Aufgaben einer Museumskultur, die sich zusehends zwischen Bildungsauftrag und Erlebniswelt bewegt (STAUPE 2012). BRÜCKNER und GRECI (2015: 88) sehen das Museum des 21. Jahrhunderts in einer klaren Abgrenzung von der „Schatz- und Wunderkammer im 18. Jahrhundert, den Musentempeln des 19. Jahrhunderts und den nationalen Blockbuster Museen des ausgehenden 20. Jahrhunderts“. Ausgangspunkt der Diskussionen ist die Frage nach dem Verhältnis von Lehren und Erfreuen oder von Erkenntnis und Erbauung. „Längst hat die Museumsarchitektur Zonen vorgesehen, in denen Kinder und Jugendliche aneignen für sie bereitgestellten Apparaturen nichts weiter tun, als zu spielen, die Dinge anzufassen, sie zu verändern, sich abzuwenden, sich ihnen wieder zuzuwenden, und dabei zu lernen“ (TREP-TOW 2005: 799).

Konzentrierte sich die in den 1970er Jahren aufkommende Museumspädagogik auf die Ordnung und Vermittlung historischer, (inter-)kultureller und/oder (natur-)wissenschaftlicher Zusammenhänge und zielte damit zentral auf die Entwicklung von Denken, (rationalem) Verstehen und Wissenserwerb ab, muss im Zuge eines erfolgten Paradigmenwechsels betont werden, dass sich in den jüngeren Ansätzen der Museumspädagogik eine stärkere Thematisierung des emotionalen Bereichs mit dem Begriff ‚Erlebnis‘ erkennen lässt. Seit den 1990er Jahren prägen weniger Begriffe wie ‚kulturelle Bildung‘ und ‚lebenslanges Lernen‘ die Museumslandschaft als vielmehr der Begriff der ‚Erlebnisorientierung‘ (vgl. FREERICKS 2006: 33 ff.; SCHÄFER 2002: 137 ff.; NAHRSTEDT 2002). Der Neologismus *Edutainment* beschreibt die Hybridform aus Bildung (*education*) und Unterhaltung (*entertainment*).¹³⁴ Im Spannungsfeld zwischen kulturpolitischem Bildungsauftrag und der geforderten Erlebnisorientierung stehen Museen im 21. Jahrhundert vor der großen Herausforderung, beiden Ansprüchen gerecht zu werden. „Museen sollen keine statischen Gebilde sein. Sie sollen sich in ständiger Entwicklung, in ständigem Bezug auf die Gegenwart befinden und ihre Aufgaben – in Forschung, Lehre und sinnvoller Freizeitgestaltung wie auch in der Erhaltung wertvollsten Kulturgutes – aus dieser Gegenwart und mit dem Blick in die Zukunft herleiten“ (DFG 1974: 9).

Die Denkschrift „Zur Lage der Museen der Bundesrepublik und Berlin (West)“, die 1974 im Auftrag der DEUTSCHEN FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT (DFG) erarbeitet wurde, forderte im Rahmen der damaligen Bildungsreformbewegungen, dass sich die Museen von ihrem Verständnis, eine elitäre Bildungseinrichtung zu sein, verabschieden und sich der „gesamten Gesellschaft“ öffnen und ihre „klassischen Bildungs- und Forschungsaufgaben im Sinne einer *education permanente* aus[weiten]“ müssten (DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION 1973: 5).¹³⁵ Diesbezüglich relativiert SCHWAN (2012: 46) dahingehend, dass das eine das andere ja nicht ausschließe, so können Besucher_innen „unterhaltsame Stunden im Museum verbringen und gleichzeitig neues Wissen über das Thema der Ausstellung erwerben.“. Als verbindendes Glied zwischen Bildung und Unterhaltung sieht FREERICKS (2014: 13) das Erlebnis (vgl. Kap. 3.4.1.1). Für die Museumspädagogik bedeutet das die Erfüllung des Anspruchs, bei den Besucher_innen einen „erinnerbare[n] Gefühlszustand [hervorzurufen], der durch verschiedene Einzelereignisse in erlebnisorientierten Lernszenarien“

¹³⁴ FREERICKS (2014: 12) verweist darauf, dass der Begriff ursprünglich der Medienpädagogik entstammt und mediale Fernsehformate wie bspw. „Die Sendung mit der Maus“ bezeichnete, in denen neben kurzen Zeichentrickfilmen auch jeweils ein Wissensfilm, beispielsweise über die Herstellung oder Funktionsweise eines Alltagsgegenstandes, zählt. Im Erwachsenenektor ordnet FREERICKS Quiz- und Ratesendungen dem *Edutainment* zu. Eine erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Begriff des *Edutainment* findet sich u.a. bei REINHARDT (2005).

¹³⁵ Bereits auf das Kapitel 5 verweisend, schließt dieser Anspruch auch Menschen mit einer Behinderung – und im Kontext der verfassten Arbeit auch Menschen mit geistiger Behinderung – mit ein. Die gegenwärtige Diskussion um Inklusion im gesellschaftspolitischen Sinn verstärkt den Druck auf Museen sich auch diesem Personenkreis zu öffnen.

(NAHRSTEDT 2002: 160) entsteht. Themen bieten offenbar mehr Attraktivität als Werke, Service wird im Museum wichtiger als das Produkt und das Erlebnis wichtiger als die Kennerschaft. Es sind deshalb nicht mehr ausschließlich die Bestände, sondern die Aktivitäten, welche über die Zukunft der Museen entscheiden werden. „Mit der Entdeckung der gestalterischen Möglichkeiten in Wechsel- und Dauerausstellungen hat es im Museumswesen in den letzten dreißig Jahren ganz unterschiedliche Neuansätze, Aufbruchsstimmungen, Glaubenskriege und Methodenbildungen gegeben“ (KILGER 2012: 155). Es besteht seitens der Kurator_innen die Sorge einer „McDonaldisierung der Museen“ (KIRCHBERG 2005: 63), wenn der Erlebnischarakter einer Ausstellung nicht den wissenschaftlichen Inhalten dient, sondern diese überdeckt.

Der hier nur kurz angerissene und im Rahmen der Arbeit nicht näher ausgeführte Paradigmenwechsel¹³⁶ in den Museen von der klassischen Bildungsinstitution zu einem offenen, am Erleben orientierten Lernfeld für Alle bietet ein Klima, in dem sich die gesellschaftspolitische Forderung der Inklusion und Teilhabe fruchtbar realisieren lassen könnten. Um dieses Ziel erreichen zu können, bedarf es teilweise grundlegender Veränderungen in den traditionellen Bildungsangeboten und -einrichtungen. So erweitern beispielsweise erlebnisorientierte Lernorte den traditionellen Bildungsraum. Mit dem vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Projekt „Erlebnisorientierte Lernorte der Wissensgesellschaft“ hat das Institut für Freizeitwissenschaft und Kulturarbeit e.V. (IFKA) Bielefeld versucht, diese neue Wirklichkeit der Weiterbildung genauer zu erfassen und zu bewerten. Zu den wichtigsten Ergebnissen dieses Projekts, gehört der Nachweis, dass in diesen Einrichtungen Anregungen zum Lernen gegeben werden und dass Lernen in vielfältigen Formen stattfindet. Insofern leisten erlebnisorientierte Lernorte einen wichtigen Beitrag zur Vermittlung des global verfügbaren Wissens insbesondere an die junge Generation. Informelle Bildung und Kompetenzentwicklung enthalten Möglichkeiten der Weiterentwicklung in qualifiziertere Formen. Allerdings bedarf auch das in diesen Einrichtungen vorherrschende informelle Lernen einer qualifizierenden Förderung. Das Arrangieren von Lernangeboten, das Inszenieren von Bildungslandschaften sowie die Aufbereitung von Informationssystemen treten in den Vordergrund. NAHRSTEDT (2002: 4) geht von drei Grundtypen von Lern-Erlebniswelten aus:

- „ein wissensorientierter,
- ein unterhaltungsorientierter und
- ein marketingorientierter Typ.“

¹³⁶ Vgl. dazu KIRCHBERGER 2005, NAHRSTEDT 2000: 29-37, FREERICKS 2006: 32-35, SCHÄFER 2002: 137-145.

In einer wissensorientierten Lern-Erlebniswelt sind die Betreiber_innen bestrebt, einen Wissensgewinn durch Erlebtes oder Gezeigtes beim Publikum und den Besucher_innen hervorzurufen (gemäß einem gesellschaftlichen Bildungsauftrag). „Aktivierende Lernformen und sinnliche Erfahrungen haben hier einen großen Stellenwert“ (NAHRSTEDT 2002: 4). In einer unterhaltungsorientierten Lernwelt geht es eher um das Ansinnen, das Freizeitbedürfnis der Besucher_innen durch Spaß, Vergnügen und Genuss zu befriedigen. In einer marketingorientierten Lernwelt thematisieren die Betreiber_innen ein Produkt, eine Firma, eine Idee in einem arrangierten und gestalteten Kontext, um es positiv und erlebbar zu machen und gleichermaßen zu bewerben. Der Autor differenziert mit dieser Einteilung zwischen einer „lernintensive[n], einer erlebnisintensive[n] und einer konsumintensive[n] Form eines erlebnisorientierten Lernortes“ (NAHRSTEDT 2002: 85). SCHÄFER (2002) weiß die Wirkungen und Effekte von ‚Erlebnisarrangements‘ in Museen sehr positiv einzuschätzen. „Unsere Untersuchungen zeigen die Vorteile eines Museumsbesuches gegenüber anderen Informationsquellen: Besucher_innen bewerten visuelles Erleben höher als audielles; authentisches höher als nachgestelltes; konkretes höher als abstrakt Vermitteltes“ (SCHÄFER 2002: 143).

Die Gründung der „Kommission Freizeitpädagogik“ im Rahmen der Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) im Jahre 1978 lässt sich auf diese Entwicklung zurückführen, entsprechende Angebote liegen nun im Spannungsfeld von Lernen, Unterhaltung und Konsum (vgl. NAHRSTEDT 2000: 29).

Solange das Vermittlungsprogramm und die darin eingebundenen Events unmittelbar an Ausstellungsinhalte anknüpfen und nicht beliebig ausgewählt werden, können auch weiterhin Museumserlebnisse mit einem hohen Qualitätsanspruch entstehen, die nicht als ‚beliebiges Spektakel‘ abgetan werden, sondern dem eigentlichen Aufgabenbereich eines Museums vollständig gerecht werden (SCHÜTTE 2016: 91).

Damit wird abschließend deutlich, dass das Museum als ein Ort der Bildung, der Kultur und der Freizeit unterhaltungs- und wissensorientiert ist, weshalb es sich als idealer Untersuchungsort für die vorliegende Studie eignet. Da aber bei der Beschreibung der drei gesellschaftlichen Teilhabebereiche bereits auf Teilhabersiken eingegangen wurde, ist es unerlässlich, auf Barrieren und Barrierefreiheit in Kultur- und Bildungseinrichtungen – insbesondere im Museum – einzugehen.

5. Barrierefreiheit im Museum und in der museumspädagogischen Praxis

„Auf dem Weg zu einer inklusiven Gesellschaft können Museen nicht stehen bleiben. Als Orte der Bildungsbegegnung und Freizeitgestaltung ... sind sie gefordert, sich aktiv mit der Barrierefreiheit, einem Teilaspekt der Inklusion, zu beschäftigen“ (DEUTSCHER MUSEUMSBUND e.V. 2013: 6). Ein barrierefreies Museum nach Maßgabe der UN-BRK setzt zum einen ein ausgewogenes Verhältnis von physischer Zugänglichkeit *und* intellektueller Nutzbarkeit voraus und fordert zum anderen Programme und räumliche Bedingungen, die von allen Besucher_innen zu nutzen sind. Das heißt, es geht sowohl um die Barrierefreiheit des Gebäudes an sich als auch um die jeweiligen Ausstellungen. Um an dem Prozess inklusiver Qualitätsentwicklung, wie ihn die UN-BRK fordert, teilzunehmen – muss der Paradigmenwechsel in der Behindertenpädagogik auch auf die Kultureinrichtungen und damit auf Museen bezogen werden. Besonders die Begriffe ‚Partizipation‘ und ‚Teilhabe‘ rücken in den Fokus (vgl. Kap. 1.2.2). Dieser Anspruch bedeutet für Museen eine Verpflichtung, die nicht nur einen erheblichen logistischen und finanziellen Aufwand, sondern insbesondere erst einmal ein grundlegendes Umdenken erfordert. Durch ein klares Bekenntnis, sich dieser Herausforderung zu stellen und die damit verbundenen Anstrengungen unternehmen zu wollen, leisten Museen ihren Beitrag zu den gesellschaftspolitischen Inklusionsbestrebungen und haben dadurch auch die Möglichkeit, sich ein neues Besucherpotenzial zu erschließen.

Das derzeitige Angebot an inklusiven Möglichkeiten zur kulturellen Teilhabe in der deutschen Museumslandschaft ist in Zahl und Vielfalt beinahe unüberschaubar und unterliegt großen Qualitätsunterschieden. Ein Museum den Anforderungen von rollstuhlfahrenden, gehörlosen, blinden, motorisch eingeschränkten und Menschen mit geistiger Behinderung anzupassen, erfordert Veränderungen sowohl in der baulichen Gestaltung als auch in der Gestaltung der Inhalte und damit einhergehend einen zu vollziehenden Perspektivwechsel innerhalb der Planungsprozesse einer Ausstellung. Zahlreiche Tagungen, Konferenzen und Veröffentlichungen zeugen von regem Forschungsinteresse an einer inklusiven Orientierung kultureller Einrichtungen.¹³⁷

¹³⁷ Der VERBAND DEUTSCHER MUSEUMSPÄDAGOGIK e.V. hat 1995 eine Arbeitsgemeinschaft gegründet, die regelmäßig Tagungen und Fortbildungen zum Thema inklusive Museumspädagogik ausrichtet und anbietet. Beim DEUTSCHEN MUSEUMSBUND E.V. werden die Bedürfnisse von Menschen mit Behinderungen als „besondere Zielgruppe“ (DEUTSCHER MUSEUMSBUND E.V. 2008: 13) in den allgemeinen Qualitätskriterien für die museale Vermittlungsarbeit berücksichtigt. Danach gehört es „zu den Aufgaben der Vermittlungsarbeit, allen Menschen durch unterschiedliche Angebote einen intellektuell, sozial, sinnlich und physisch barrierefreien Zugang zum Museum und seinen Inhalten zu ermöglichen“ (DEUTSCHER MUSEUMSBUND E.V. 2008: 14). Der INTERNATIONALE MUSEUMSRAT ICOM setzt sich „für einen besseren und bewussteren Umgang mit Minderheiten“ ein (ICOM, Ethische Richtlinien 2006: 9). Im Jahre 2011 wurde das Thema ‚Inklusion‘ zum Schwerpunkt für das regelmäßig erscheinende ICOM-Magazin. Eine (internationale) Literaturstudie zum Thema „Museum und Behinderung“ wurde von RENGGLI (2009) im Auftrag des eidgenössischen Büros für die Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen (Schweiz) herausgegeben.

Übersicht zu Tagungen und Konferenzen zum Thema Barrierefreiheit / Inklusion im Museum (2014-2018 – in Auszügen)

Kunst- und Ausstellungshalle der BRD, Bonn, in Kooperation mit dem BVMP e.V. und dem Landesverband Museumspädagogik Nordrhein-Westfalen e.V.: *Inklusive Bildung im Museum: Herausforderung, Anforderung, Überforderung.* 23.03.-24.03.2014; https://www.museumspaedagogik.org/fileadmin/Data/Fachgruppen/Barrierefreie_Museen/Inklusive_Bildung_im_Museum_Tagungsbericht_Maerz_2014.pdf

Erlebniswelt Museen e.V.: *Barrierefreiheit und Inklusion - Chancen für Museen und Kultureinrichtungen mit kleinem Budget.* 3. Forum Barrierefreiheit. 23.03.2015; <https://www.hsozkult.de/event/id/termine-27218>

Bundesverband Museumspädagogik e.V. (BVMP) in Kooperation mit Landesverband Museumspädagogik Bayern e.V. (LVMPB); Staatliches Museum Ägyptischer Kunst, München (SMÄK); Landesstelle für die Nicht-staatlichen Museen in Bayern: *All included – Inklusive Bildungsprojekte für Jugendliche im Museum.* 13.11.2015; https://www.museumspaedagogik.org/fileadmin/Data/Fachgruppen/Barrierefreie_Museen/12_Workshop_AG_Inklusion_und_Barrierefreiheit_Muenchen_Programm_1_.pdf

Landesverband der Museen zu Berlin e.V.: *„Inklusion ist schön“.* 10.12.-11.12.2015; <https://www.lmb.museum/de/veranstaltungen/arbeitsstagnung-inklusion-ist-schon/>

Hochschule für angewandte Wissenschaften Würzburg-Schweinfurt: *Inklusion und Teilhabe – Würzburg ist auf dem Weg.* 01.10.2016; https://fas.fhws.de/campus_community_dialogue/fachtag_inklusion.html; https://fas.fhws.de/fileadmin/user_upload/Dokumentation_WS_16.pdf

Fachkonferenz im Historischen Museum Frankfurt am Main: *Mit allen Sinnen – das inklusive Museum.* 12.12.-13.12.2016; https://historisches-museum-frankfurt.de/sites/default/files/sites/default/files/uploads/hmf_tagungsprogramm_mit_allen_sinnen.pdf

Fachgruppe Barrierefreie Museen und Inklusion des Bundesverbands Museumspädagogik e.V. in Kooperation mit Landesverband Museumspädagogik Baden - Württemberg e. V.: *Kultur für Viele – inklusive Vermittlungsangebote. Beispiele aus dem Südwesten.* 27.03.2017; https://www.museumspaedagogik.org/fileadmin/Data/Fachgruppen/Barrierefreie_Museen/Workshop_Inklusion_27-03-2017.pdf

Archäologisches Landesmuseum Brandenburg: *FOCUS: Inklusion und Barrierefreiheit im Museum.* 29.03.-31.03.2017; https://www.focus-museum.de/fileadmin/Focus_AGBs.pdf

Regionalverband Museumspädagogik Nord e.V.: *"Der Traum vom inklusiven Museum" - Jahrestagung mit Mitgliederversammlung.* 02.04.-03.04.2017; <https://www.museumspaedagogik.org/regionalverbaende/nord/archiv/news/bremen-der-traum-vom-inkluisiven-museum/>

Landesstelle für die nicht staatlichen Museen in Bayern. *In jedem Sinne. Museen gestalten.* 19. Bayerischer Museumstag. 28.06.-30.06.2017; <https://www.museen-in-bayern.de/fileadmin/Daten/Landesstelle/museumstagsprogramm18-4b.pdf>

Bundesverband Museumspädagogik e.V.: *Für eine inklusive Gesellschaft - Diversität und das Museum von Morgen.* 03.-04.12.2017; <https://www.museumspaedagogik.org/fileadmin/Data/Dokumente/2017.12.03-flyer-inklusive-gesellschaft.pdf>

ZPK Bern. *4. Informations- und Austauschtreffen zu inklusiver Kunst- und Kulturvermittlung am 4. Dez2017 im Kindermuseum Creaviva.* 04.12.2017; https://www.kultur-vermittlung.ch/fileadmin/webmaster/Bilder/news/171204_Austauschtreffen_inklusive_Kunst_Kulturvermittlung_Creaviva_ZPK.PDF

Bundesakademie für kulturelle Bildung Wolfsburg und die Werkstätten für Menschen mit Behinderung Rhein-Main e.V.: *Mittendrin: Kreative Zugänge zum Museum für Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung.* 16.04.-17.04.2018; https://www.museum-ruesselsheim.de/files/programm_tagung_kreative_zug_nge.pdf

Bundesverband Museumspädagogik e.V. in Kooperation mit Regionalverband Museumspädagogik Norddeutschland e.V.: *FG Barrierefreie Museen: Mit allen Sinnen – Inklusive und interaktive Ausstellungen in Bremerhaven.* 11.06.2018; <https://www.museumspaedagogik.org/fachgruppen/barrierefreie-museen/archiv/news/fg-barrierefreie-museen-mit-allen-sinnen-inklusive-und-interaktive-ausstellungen-in-bremerhaven/>

Europäische Union, Come-In! Interreg Central Europe, Fachhochschule Erfurt: *Das inklusive Museum – aktueller Stand und Perspektiven.* 26.06.2018; <https://www.lmb.museum/de/veranstaltungen/das-inklusive-museum/>

Landesmuseum Burgenland Österreich: 27. Österreichischer Museumstag: MIGRATION - INKLUSION – INTERAKTION - Und die kulturelle Herausforderung an das Museum? 05.10.-08.10.2018; https://www.museumsbund.at/uploads/museumstag_aktuell/OeMT_2016_Programm.pdf

Fachgruppentag Geschichtsmuseen und Arbeitskreis Bildung und Vermittlung im Deutschen Museumsbund: *Allheilmittel oder Selbstaufgabe? Ein Zwischenstand zu Erfahrungen, Chancen und Grenzen der Partizipation in Museen.* 8.11.-10.11.2018; <https://www.museumsbund.de/wp-content/uploads/2018/09/fggm-programm-2018-2-frankfurt-1.pdf>

Thematisch werden zumeist vorhandene organisatorische und strukturelle Bedingungen, die weitgehend über die Zugänglichkeit und Nutzbarkeit kultureller Einrichtungen entscheiden, überprüft, d. h. es geht um die Möglichkeiten der Schaffung von Zugänglichkeit für Menschen mit Behinderungen, um zielgruppenorientierte pädagogische Angebote und Kommunikationsmaßnahmen sowie um Menschen mit Behinderungen als unterrepräsentierte, vernachlässigte oder potenzielle Zielgruppe. Eine Zusammenfassung dieses Status quo findet sich in dem von FÖHL et al. (2007) herausgegebenen Handbuch „Das barrierefreie Museum. Theorie und Praxis einer besseren Zugänglichkeit.“ Noch vor dem Inkrafttreten der UN-BRK verfasst, findet sich neben einer theoretischen Erfassung des Begriffs ‚Barrierefreiheit‘ die Schilderung einer Auswahl von behinderungsbedingt spezifischen Bedürfnissen, von denen die Zugänglichkeit und Nutzbarkeit von Museen für Menschen mit unterschiedlichen Behinderungen abhängen. Konstatieren lässt sich mit dieser Bestandsaufnahme, auf die sich auch DANNENBECK (2012) bezieht, dass barrierefreie Konzepte in Museen vor zehn Jahren noch überwiegend einer Integrationslogik entsprachen, indem sie im Kontext einer museumspädagogischen Vermittlung bestrebt waren, zielgruppenspezifische Angebote für Menschen mit besonderen Bedürfnissen zu entwickeln.¹³⁸ Diesbezüglich findet erst sehr langsam ein Wandel statt. Spezifische Vermittlungsangebote für Hörgeschädigte, Sehbehinderte oder Besucher_innen mit geistigen Beeinträchtigungen weisen – im Widerspruch zum Grundgedanken der Inklusion – einen segregierenden Charakter auf, helfen aber gleichwohl bei der Senkung von Hemmschwellen, dem Abbau von Versagensängsten und der Stärkung des Selbstbewusstseins der beeinträchtigten Besucher_innen.

Im folgenden Kapitel ist deshalb zu fragen, wo die Möglichkeiten und Grenzen im Diskurs um die Teilhabe von Menschen mit Behinderungen in kulturellen Einrichtungen wie Museen zukünftig liegen werden. Dazu werden die zuvor vorgestellten musealen Räume (vgl. Kap. 3.2) sowie die darin praktizierten Vermittlungsformen (vgl. Kap. 4.2) im Kontext von Partizipation und Teilhabe näher betrachtet und gefragt, ob sie in ihrer gegenwärtigen Praxis dem Anspruch von Inklusion und Teilhabe gerecht werden können.

Zunächst wird auf Barrierefreiheit in Kultur- und Bildungseinrichtungen im Allgemeinen eingegangen und erörtert, wie die Forderung nach Barrierefreiheit in Museen entsteht und was unter Zugänglichkeit und Barrierefreiheit im Museum zu verstehen ist. Daran schließt sich die Thematik

¹³⁸ Vgl. FÖHL (2007, Kap. 2): „Spezifische Bedürfnisse in Museen: Eine Auswahl (2007: 55-128). Mit Beiträgen von BERGMANN zu Hörbeeinträchtigungen, EDMÜLLER & LAUFENBERG zu den Bedürfnissen blinder und behinderter Menschen, RAMSEYER zu Mobilitätseinschränkungen, WICHELHAUS zu Kindern und Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf und FÖHL zu Menschen mit Lernschwierigkeiten.

barrierefreier Angebote der Museumspädagogik an, wobei es schwerpunktmäßig um zielgruppenspezifische Vermittlungsmethoden für Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen geht.

5.1 Barrieren und Barrierefreiheit in Kultur- und Bildungseinrichtungen

Barrierefreiheit ist neben Inklusion einer der zentralen Begriffe in der öffentlichen Debatte um die Gleichstellung von Menschen mit Behinderung geworden.¹³⁹ Die Pflicht zur Barrierefreiheit in Kultur- und Bildungseinrichtungen lässt sich auf nationaler Ebene bereits durch Artikel 3 Absatz 3 GG herleiten: „Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden.“ Demnach ist die Gewährleistung von Barrierefreiheit mit diesem 1994 aufgenommenen Satz als ethische Pflicht der Gesellschaft zu sehen. Definiert wird Barrierefreiheit in § 4 BGG und in gefordert in § 8 BGG.

BGG § 4 Barrierefreiheit

Barrierefrei sind bauliche und sonstige Anlagen, Verkehrsmittel, technische Gebrauchsgegenstände, Systeme der Informationsverarbeitung, akustische und visuelle Informationsquellen und Kommunikationseinrichtungen sowie andere gestaltete Lebensbereiche, wenn sie für behinderte Menschen in der allgemein üblichen Weise, ohne besondere Erschwernis und grundsätzlich ohne fremde Hilfe zugänglich und nutzbar sind.

BGG § 8 Herstellung von Barrierefreiheit in den Bereichen Bau und Verkehr

(1) Zivile Neubauten sowie große Um- oder Erweiterungsbauten des Bundes einschließlich der bundesunmittelbaren Körperschaften, Anstalten und Stiftungen des öffentlichen Rechts sollen entsprechend den allgemein anerkannten Regeln der Technik barrierefrei gestaltet werden. Von dieser Lösung kann abgewichen werden, wenn mit einer anderen Lösung in gleichem Maße die Anforderungen an die Barrierefreiheit erfüllt werden. Die landesrechtlichen Bestimmungen, insbesondere die Bauordnungen bleiben unberührt.

(2) Sonstige bauliche oder andere Anlagen, öffentliche Wege, Plätze und Straßen sowie öffentlich zugängliche Verkehrsanlagen und Beförderungsmittel im öffentlichen Personenverkehr sind nach Maßgabe der einschlägigen Rechtsvorschriften des Bundes barrierefrei zu gestalten. Weitergehende landesrechtliche Vorschriften bleiben unberührt.

Doch auch wenn die Notwendigkeit zum Abbau von Barrieren dadurch gesetzlich verankert ist, müssen die Barrieren zunächst einmal wahrgenommen und erkannt werden. Ein Gegenstand oder eine Situation gilt dann als Barriere,

wenn die Mobilität allgemein, der Zugang zu Gebäuden oder die Nutzung von Technologien ‚normal‘ angesehene Fähigkeiten oder Funktionsweisen des Individuums zur Voraussetzung hat, das Individuum diese Voraussetzung aber nicht erfüllt [und] sie selektiv den Zugang zu oder die Nutzung von etwas für diejenigen Individuen erschweren oder verwehren, die aus

¹³⁹ Grundlegende Dokumente zur Barrierefreiheit sind über die Portale des BUNDESKOMPETENZZENTRUMS BARRIEREFREIHEIT E.V. www.barrierefreiheit.de und des DEUTSCHEN INSTITUTS FÜR MENSCHENRECHTE www.institut-fuer-menschenrechte.de zugänglich.

dem ‚Normalitätsspektrum‘ herausfallende psychische, kognitive oder körperliche Eigenschaften aufweisen (DEDERICH 2012: 102).

Deshalb muss der Begriff der ‚Barriere‘ weiter gefasst werden, als es die etymologische Bedeutung des Wortes (von frz. *barrière*) beschreibt. Wird im deutschen Sprachgebrauch ‚Barriere‘ häufig als Synonym für ‚Schranke‘, ‚Hindernis‘, ‚Hürde‘ oder ‚Begrenzung‘ verwendet (vgl. Dudenredaktion 2019), umfasst das Konzept der Barrierefreiheit unterschiedliche Formen von Barrieren:

- räumliche Barrieren: Beschaffenheit von Gebäuden, Zugänglichkeit
- sprachliche Barrieren: Schwer verständliche Informationen, Sprache, Begriffe, Wörter etc.,
- soziale Barrieren: Vorbehalte gegenüber Menschen mit Beeinträchtigungen und eine fehlende Bereitschaft, sich auf ihre besonderen Bedürfnisse einzustellen.
- sozioökonomische Barrieren: Barrieren durch mangelnde finanzielle Mittel, Möglichkeiten, Wohnraum, Arbeitsmarkt etc.,
- personenbezogene Barrieren: Individuelle Disposition, fehlende Motivation, geringes Selbstwertgefühl, bedingt durch Erfahrungen der Fremdbestimmung, des Nicht-Verstandenwerdens, der Ablehnung und der Ausgrenzung,
- institutionelle Barrieren: Nutzungsvoraussetzungen, Teilhabebedingungen, Zugangsrechte, mangelnde Partizipationsmöglichkeiten etc.

Von den Barrieren können unterschiedliche Personengruppen (auch temporär) betroffen sein, was in Tabelle 15 zusammengestellt ist.

Tabelle 15: Von Barrieren betroffene Personengruppen. Quelle: MEYER, www.inklumat.de (eigene Darstellung)

Personengruppe	Von Barrieren betroffen aufgrund
Menschen mit Behinderungen	vielfältiger Barrieren
Menschen mit einer psychischen Erkrankung	von Stigmatisierung
Menschen mit Verhaltensauffälligkeiten	von Angst/Unverständnis, Ablehnung
Menschen mit Migrationshintergrund	kultureller und sprachlicher Barrieren
Sämtliche Randgruppen	von Ausgrenzungen

Wird die Bandbreite von Einrichtungen des Kultur- und Freizeitbereichs wie Museen, zoologischer oder botanischer Gärten, Science-Center, Kinos, Theater oder Planetarien beachtet, die jeweils auf unterschiedliche Art und Weise Unterhaltung mit Bildung verbinden und ihren Besucher_innen damit „Erkenntnis und Information, ästhetischen Genuss und/oder Unterhaltung und Erbauung“ (DIETZ

2010: 129) bieten, lassen sich die Ansprüche an Barrierefreiheit sicherlich unterschiedlich formulieren.¹⁴⁰

Werden kognitive und intellektuelle Zugänglichkeit in anderen Freizeitangeboten bislang eher sekundär mitgedacht, kommen sie im Kontext der kulturellen Teilhabe in musealen Institutionen verstärkt zum Tragen. Das heißt, bei Einrichtungen wie einem Museum, die einem bestimmten informativen, aber auch lerntheoretischen Zweck dienen, muss auch von „funktionalen Barrieren auf psychisch-kognitiver und sozialer Ebene“ (DEDERICH 2012: 102f.) ausgegangen werden. Es zeigt sich, dass hier eine eindeutige Definition der Begriffe ‚Zugänglichkeit‘ und ‚Barrierefreiheit‘ nötig ist. Die erweiterte Sicht auf Barrieren hat zur Folge, dass mit Barrierefreiheit eben nicht nur der Abbau oder die Beseitigung von rein materiellen und physischen Barrieren gemeint sein kann. Allein durch die physische Anwesenheit in einem Gebäude können dem_r Besucher_in nicht unbedingt die Inhalte der Ausstellung vermittelt werden. Hilfreich für die Bedeutungsklä rung der verwendeten Begriffe ist an dieser Stelle der englische Begriff der *accessibility*, der nicht nur die körperliche, sondern auch die geistige Ebene umfasst. In englischsprachigen Gesetzestexten wird das Wort *accessibility* verwendet, wo im Deutschen von ‚Zugänglichkeit‘ die Rede ist. Das hat zur Folge, dass in Deutschland oftmals nur der Zugang zu einem Gebäude oder Bauwerk in den Blick genommen und der Begriff der Barrierefreiheit ausschließlich auf die Rollstuhltauglichkeit verengt wird. Wenn über diese Auslegung hinausgegangen wird, dann wird deutlich, dass Zugänglichkeit im Sinne des *access* in der Bedeutung des Zugriffs, der Möglichkeit oder der Berechtigung (vgl. *Oxford Dictionary* 2019) zu verwenden ist. Hilfreich ist an dieser Stelle ein Blick in die englischsprachige Literatur zur

¹⁴⁰ In der Tourismusbranche sind die Zielvereinbarungen zwischen Behindertenverbänden und dem *Deutschen Hotel- und Gaststättenverband* (DEHOGA) beispielhaft. So hilft hier ein Plakettensystem barrierefreie Einrichtungen, kategorisiert nach den Personengruppen mit Geh-, Hör-, Sehbehinderungen und explizit Rollstuhlfahrer_innen, zu identifizieren. Damit finden Menschen mit einer Beeinträchtigung nicht nur eine transparente Informationslage hinsichtlich der touristischen Angebote vor, es wird auch gleichzeitig eine gewisse Vergleichbarkeit der Angebote geschaffen (LEIDNER 2007: 32f.). Anzuführen sind auch regionale Initiativen, wie beispielsweise *Berlin barrierefrei*, eine seit 2001 in das Register des Deutschen Patent- und Markenamtes eingetragene Marke, die durch klar sichtbare Signets öffentlich zugängliche Einrichtung, Institutionen und Orte als ‚barrierefrei‘ deklariert, wenn diese die dazu notwendigen Kriterien, welche den Mindestanforderungen der Landesbauverordnung sowie den DIN-Nomen entsprechen, erfüllen. Weitere Städte haben sich dieser Initiative angeschlossen. Seit 2014 wird das Signet, das mittlerweile um die Anforderungen, die die UN-BRK im §9 zur Barrierefreiheit fordert, ergänzt wurde, in drei verschiedenen, durch Sterne gekennzeichneten, Qualitätsstufen vergeben.

Ein bundesweit einheitliches Verzeichnis für barrierefreie Angebote wird seit 2014 durch das *Deutsche Seminar für Tourismus (DSFT) Berlin e.V.* in Kooperation mit *Tourismus für Alle Deutschland e.V. – NatKo* aufgebaut. Unter dem Namen *Reisen für alle* entsteht seitdem eine umfangreiche Datenbank mit allen bundesweit erfassten barrierefreien touristischen und kulturellen Angeboten.

Negativ anzumerken ist jedoch, dass sowohl beim Berliner Signet als auch beim o.g. Prüfsiegel ein Entgelt für die Vergabe einer zertifizierten Barrierefreiheit erhoben wird. Ein solches kostenpflichtige Lizenzgeschäft entspricht sicherlich nicht dem grundlegenden Gedanken der Inklusion. Gerade im Kulturbereich, wo kaum Profite erwirtschaftet und die Finanzierung der Barrierefreiheit ohnehin problematisch ist, können diese Signets demnach schwer Fuß fassen (vgl. DIETZ & WALZ 2010: 11; NEUMANN & REUBER, 2004: 13).

Thematik von Barrierefreiheit in Museen. Das *Disability Directory* (RE:SOURCE 2001)¹⁴¹ spricht von *Access Issues* und definiert in Anlehnung an DODD und SANDELL (1998) unter *Barriers to Access*: den

- physischen Zugang (z. B. durch bauliche Maßnahmen),
- sensorischen Zugang (z. B. durch multisensorische und multimediale Ausstellungen, Veranstaltungen und Dienstleistungen),
- intellektuellen Zugang (z. B. durch Berücksichtigung verschiedener Lernformen und den Gebrauch einfacher Sprache),
- finanziellen Zugang (z. B. durch für alle erschwingliche Preise für den Eintritt, in Museumsshops und in Cafés),
- emotionalen Zugang (z. B. durch Ausbildung des Personals bezogen auf die Einstellungen gegenüber und den Umgang mit Menschen mit Behinderung),
- Zugang zur Entscheidungsfindung (z. B. durch Partizipation, Kooperation mit Behindertenverbänden),
- Zugang zu Informationen (z. B. durch Marketing, Kommunikation, multimediale Werbung) sowie
- kulturellen Zugang (z. B. durch eine neue Sammlungspolitik und Ausstellungen zum Thema „Behinderung“)

(vgl. RE:SOURCE 2001: 15). In diesem Zusammenhang könnte neben der Zugänglichkeit auch der im AGG (2002) verwendete Begriff der ‚Nutzbarkeit‘ angeführt werden. Welchen Rahmenbedingungen ein barrierefreies, zugängliches und nutzbares Gestaltungs-, Kommunikations-, Service- und Vermittlungskonzept entsprechen muss, soll im Folgenden beschrieben werden.

5.1.1 Rahmenbedingungen von Barrierefreiheit im Ausstellungswesen

Ein Vorwurf, dem sich zahlreiche Museen hinsichtlich ihrer inklusiven Ausrichtung in den letzten Jahren stellen mussten, war der, dass sie sich in ihrer alltäglichen Arbeit überwiegend an einem_idealtypischen Durchschnittsbesucher_in orientierten. Zugegebenermaßen wird damit der Großteil der Besucher_innen angesprochen; diejenigen, welche diesem Idealbild jedoch nicht entsprechen,

¹⁴¹ Im 2. Teil des *Disability Directory* (RE:SOURCE 2001: 73-144) wird in zehn Kapiteln gezeigt, wie Museen entsprechende Rahmenbedingungen und Strukturen schaffen und Strategien entwickeln können. Auf dem Disability Directory aufbauend wurde ein Self-Assessment-Toolkit erarbeitet, mit dem Museen ihre Zugänglichkeit selbst überprüfen können. Dabei schätzen die Museen in verschiedenen Themenbereichen ihre Zugänglichkeit ein und leiten daraus einen Maßnahmen- und Evaluierungsplan ab (Vgl: MLA 2004 ‚Access for all‘ Toolkit http://sharemuseumseast.org.uk/wp-content/uploads/2014/05/MLA-access_for_all_toolkit.pdf (letzter Zugriff: 17.01.2019). MAIN_MEDIENARBEIT INTEGRATIV hat diese Checkliste in die deutsche Sprache übersetzt und in einem Handbuch beschrieben. Vgl. <https://www.bi-zeps.or.at/downloads/MAINual.pdf> (letzter Zugriff: 17.01.2019).

blieben bis vor einigen Jahren aber gänzlich unberücksichtigt. Gemäß der vor zehn Jahren ratifizierten UN-BRK wird mit Art 3 ‚Zugänglichkeit‘ als Grundprinzip ausgewiesen. Konkretisiert wird die Forderung durch Artikel 9, in dem sich die Vertragsstaaten dazu verpflichten, geeignete Maßnahmen zu treffen, um Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen den Zugang zu „Einrichtungen und Diensten, die der Öffentlichkeit in städtischen und ländlichen Gebieten offenstehen oder für sie bereitgestellt werden“ (Artikel 9, Absatz 1 UN-BRK) zu gewährleisten. Besondere Bedeutung hat im Kontext der vorliegenden Arbeit Artikel 30 – Teilnahme am kulturellen Leben –, der gewährleisten soll, dass Menschen mit Behinderungen „Zugang zu Orten kultureller Darbietungen oder Dienstleistungen, wie Theatern, Museen, Kinos, Bibliotheken und Tourismusdiensten, sowie, so weit wie möglich, zu Denkmälern und Stätten von nationaler kultureller Bedeutung haben“ (Artikel 30 Absatz 1c UN-BRK).

Das BGG enthält eine allgemein verbindliche Definition für Barrierefreiheit, die im Wesentlichen besagt, dass Einrichtungen und Informationen so gestaltet sein müssen, dass sie von Menschen mit und ohne Behinderung möglichst selbstständig genutzt werden können. Allerdings ergeht aus dem BGG keine konkrete gesetzliche Verpflichtung. Gebäude (und damit auch Museen), die nicht vollständig staatlich oder durch eine Stiftung des öffentlichen Rechts finanziert, sondern ausschließlich oder zumindest teilweise von privaten Trägern oder von Unternehmen der freien Wirtschaft unterhalten werden, sowie bereits bestehende Gebäude sind hier nicht angesprochen. Ein weiteres Problem einer umfassenden Realisierung von Barrierefreiheit im Kultur- und im Bildungswesen liegt im föderalen System, da Gesetze in Bezug auf Kultur und Bildung in der Zuständigkeit der einzelnen Bundesländer liegen und deshalb bundesweit nicht immer zu verallgemeinern sind. Auch sieht das deutsche Rechtssystem unterschiedliche politische Zuständigkeitsebenen im Bereich der baulichen Angelegenheiten vor, sodass bezüglich einer rechtlich verordneten Barrierefreiheit die einzelnen Landesbauverordnungen hinzugezogen werden müssen. Die einzelnen Landesverfassungen halten sich unterschiedlich stark an die Musterbauordnung (MBO) des Bundes.

Ergänzt werden die baurechtlichen Vorschriften durch die Deutsche Industrienorm (DIN). Das Deutsche Institut für Normung e.V. hatte mit DIN 18024 „Barrierefreies Bauen“ erstmals eine Norm für die Schaffung barrierefreier Räume entwickelt. Diese Norm setzt sich aus zwei Teilnormen zusammen: DIN 18024-1 enthält normative Vorschriften für Straßen, Plätze, Wege, öffentliche Verkehrs- und Grünanlagen sowie Spielplätze, während sich DIN 18024-2 auf die barrierefreie Gestaltung öffentlich zugänglicher Gebäude und Arbeitsstätten bezieht. In beiden Normdokumenten wurden Mindestanforderungen formuliert, die den Zugang zu öffentlichen Gebäuden für möglichst alle Behinderungsarten gewährleisten sollen. Die entsprechenden DIN wurden in den vergangenen

Jahren – auch mit Bezug auf die UN-BRK – angepasst, weshalb seit Oktober 2010 DIN 18040-1 die Grundsätze des barrierefreien Bauens für öffentlich zugängliche Gebäude beschreibt.¹⁴²

Auf kommunaler Ebene kann noch die Erklärung von Barcelona herangezogen werden, die bisher von rund vierzig deutschen Städten unterzeichnet wurde und bei der es sich um eine aus dem Jahr 1995 stammende selbstverpflichtende Erklärung anlässlich des Europäischen Kongresses „Die Stadt und die Behinderten“ handelt. Unter Punkt IV heißt es: „Die Kommunen ermöglichen im Rahmen ihrer Befugnisse den Zugang von Behinderten zu Kultur-, Sport- und Freizeitangeboten und allgemein zur Teilnahme am gesellschaftlichen Leben in der Gemeinde.“ Als Teil des Kulturangebots sind Museen damit indirekt genannt.

Abschließend ist zu erwähnen, dass sich die Museen selbst eine Verpflichtung zur Barrierefreiheit auferlegt haben. Unter dem Punkt „Räumlichkeiten“ definieren sie in ihren ethischen Richtlinien für Institutionen unter den Grundprinzipien des Museumsbetriebs (ICOM) einen Mindeststandard, der sich an die im Dienste der Öffentlichkeit stehenden Museen richtet:

Der Träger ist verpflichtet, für eine sichere Aufbewahrung der Sammlungen zu sorgen und ein entsprechendes Umfeld zu schaffen. Gebäude und Einrichtungen müssen geeignet sein, dem Museum die Erfüllung seiner grundlegenden Aufgaben zu ermöglichen: Sammeln, Forschen, Lagern, Bewahren, Vermitteln und Ausstellen. Alle Auflagen des Gesetzgebers bezüglich Gesundheit, Sicherheit und Zugänglichkeit sind umzusetzen. Dabei sollte auch Rücksicht auf die speziellen Bedürfnisse behinderter Menschen genommen werden. Adäquate Vorkehrungen zum Schutz gegen Gefahren wie Diebstahl, Feuer, Wasser, Vandalismus und natürlichen Verfall sollten vorhanden sein. Zu ergreifende Notfallmaßnahmen sind klar festzulegen (ICOM 1994).

Die Realisierung von Barrierefreiheit in Kultur- und Bildungseinrichtungen, wie beispielsweise einem Museum, erfordert ein anspruchsvolles Gestaltungs-, Kommunikations-, Service- und Vermittlungskonzept.¹⁴³ Grundsätzlich ist zu sagen, dass ein Museum zunächst einmal physisch erreichbar sein muss, um die entsprechenden Ausstellungen o. Ä. ansehen, anhören etc. zu können. Der

¹⁴² Weitere Dokumente sind der DIN-Fachbericht 124 zur „Gestaltung barrierefreier Produkte“ und der DIN-Fachbericht 131 mit „Leitlinien für Normungsgremien zur Berücksichtigung der Bedürfnisse von älteren Menschen und von Menschen mit Behinderungen“. Beide Fachberichte formulieren Anforderungen an die barrierefreie Gestaltung von Produkten und Dienstleistungen auf einer allgemeinen Ebene. Die genannten DIN-Normen gehen wenig auf die Bedürfnisse von Menschen mit geistiger Behinderung ein (vgl. AUER 2007: 40; BÖSL 2012: 33). SCHÜTTE (2016: 50) erhofft sich eine DIN, die sich mit Sprache im öffentlichen Raum beschäftigt.

¹⁴³ Um sich dahingehend auf den Weg zu machen, wird in FÖHL (2007: 44-51) von ARNADE & HEIDEN eine schrittweise inklusionsorientierte Vorgehensweise vorgeschlagen, die wie folgt aufeinander aufbaut: 1. Appell an die Bereitschaft zu (fachlicher) kritischer Selbstreflexion, 2. Willen zur Entschlossenheit, sich auf den Weg der Inklusion zu begeben, 3. (realistische) Selbsteinschätzung unter Würdigung des Erreichten, 4. Einsicht in die Prozesshaftigkeit der Inklusionsbemühungen, 5. Verbindlichkeit und Alternativlosigkeit des einzuschlagenden Weges, 6. (anerkennungstheoretischer) Grundsatz im Umgang mit Heterogenität, 7. Einsicht in den grundsätzlichen Charakter der Inklusionsorientierung, 8. Planungserfordernis des Wegs zur Inklusion, 9. strukturell-organisatorische Herausforderungen, 10. erforderliche (Selbst)Kontrolle des Prozesses, 11. praktische Herausforderungen, 12. Einsicht in die Koordinationsnotwendigkeit zur Herstellung inklusiver Lebenswelten

Abbau von physischen Barrieren gilt als Voraussetzung für die Nutzbarkeit einer Einrichtung und scheint im Vergleich zum Abbau sozialer oder personenbezogener Barrieren relativ leicht überwindbar zu sein. Zwar wird als Problem oftmals der Denkmalschutz¹⁴⁴ oder die Finanzierung angeführt, jedoch besteht durchaus die Bereitschaft zum Abbau baulicher Barrieren. Um eine barrierearme oder -freie Nutzung auch im intellektuellen Sinne zu ermöglichen, müssen aber auch die Ausstellungsinhalte mit Rücksicht auf verschiedenste Bedürfnisse und Beeinträchtigungen aufbereitet werden. Ein Gegenargument ist häufig die ästhetische Gestaltung einer Ausstellung. Exponate sollen in einer ästhetisch anmutenden Atmosphäre präsentiert werden, wobei z. B. Licht- und Farbgestaltung und besondere Typografien der Bereichstexte, der Sammlung einen besonderen Charakter verleihen sollen. Ausstellungsdesigner_innen wägen deshalb häufig zwischen einer inklusiven Lösung und einer designorientierten Präsentationsform ab. Die Minorität derjenigen, auf deren besondere Belange einzugehen ist, bestimmt nicht immer das Denken der Ausstellungsmacher_innen. Doch auch wenn vorrangig davon ausgegangen werden muss, dass die Konzepte von Barrierefreiheit auf die Teilhabe von Menschen mit Behinderung ausgelegt sind, ist davon auszugehen, dass im Grunde alle Menschen von den Prinzipien und Maßnahmen einer Barrierefreiheit profitieren würden.¹⁴⁵

Es lässt sich schließlich auch aus rechtlicher Perspektive zusammenfassen, dass ein Museum für alle Kategorien von Behinderung eine Lösung anbieten sollte, um Menschen mit Behinderungen nicht nur den Zutritt in das Gebäude zu ermöglichen, sondern ihnen ebenso die Ausstellungsinhalte vermitteln zu können. Jedoch darf die Tatsache, dass Barrierefreiheit für den einen das Hervorrufen

¹⁴⁴ In der Publikationsreihe „Beiträge zur Denkmalpflege in Berlin“ haben Architekturstudierende des Fachs *Model & Design for all* „ästhetisch-funktionale Erschließungsmöglichkeiten für Menschen mit Behinderungen an drei ausgewählten denkmalgeschützten Bauwerken“ entwickelt (LANDESDENKMALAMT BERLIN 2015: 16).

¹⁴⁵ Beispielhaft sei hier aufgeführt: Ein 3D-Modell, welches eigens für blinde oder sehbehinderte Besucher_innen konzipiert wurde, könnte auch für andere Besucher_innen zum haptischen Erfahren eines Exponates, einer Ausstellungsstruktur, o.Ä. dienlich sein. Texte in Leichter Sprache oder großer Typographie geben allen Besucher_innen einen guten und vor allem fokussierten Überblick der dargebotenen Thematik. So entstehen schnelle Zugänge zu den einzelnen Themenbereichen. Ein Beleuchtungskonzept, das deutliche Kontrastierungen für Menschen mit einer Sehbehinderung bietet, führt für andere Besucher_innen zu einer Lichtdramaturgie, mit welcher durch Licht und Schatten bestimmte Exponate in den Fokus gesetzt werden können. Eine ‚tastbare‘ Spur am Boden bietet für alle Besucher_innen eine Wegführung durch die häufig komplex gestalteten Ausstellungsräume. Aufmerksamkeitspunkte an bestimmten Exponaten setzen für das gesamte Publikum Akzente, die helfen, die Ausstellung auch bei eingeschränktem Zeitkontingent inhaltswirksam zu durchlaufen. Mediale Ergänzungen der Exponate durch Bilder, Projektionen oder Installationen ordnen diese für das gesamte Publikum in einen umfassenderen Kontext ein und ermöglichen dadurch einen erleichterten Zugang zur Historizität oder Authentizität eines Objektes.

von Barrieren für einen anderen bedeuten könnte, nicht verschwiegen werden.¹⁴⁶ Der Anspruch, einer für alle Besucher_innen gleichermaßen geltende Barrierefreiheit ist sehr hoch oder gar unerreichbar. In der neueren Fachliteratur taucht deshalb vermehrt der Begriff der ‚Barrierearmut‘ auf, um dem absoluten Begriff der Barrierefreiheit die Möglichkeit von Abstufungen einzuräumen (TERVOOREN & WEBER 2012: 16; LEIDNER 2007: 32; SCHÜTTE 2016: 38 f.).

5.1.2 Das inklusive Museum in der Praxis

5.1.2.1 Universal Design

„*Universal Design* rückt den Menschen ins Zentrum ... [und] schafft soziale Inklusion“ (WEIMARER ERKLÄRUNG DER UNIVERSAL EXPERTENKONFERENZ vom 12.-14. November 2009, letzter Zugriff: 15.01.2019). Ein aus dem Anspruch der Barrierefreiheit entwickelter Leitgedanke ist der des *Universal Design* (vgl. BöSL 2012: 45 ff.). Mithilfe eines Hindernisabbaus soll im Sinne des bio-psycho-sozialen-Modells von Behinderung nicht die Behinderung, „sondern vielmehr das ‚Behindert-werden‘“ (BöSL 2012: 50) überwunden werden. Das *Universal Design* ist ein internationales Konzept, welches die Forderung der UN-BRK als Basis einsetzt, um Produkte und Umgebungen zu gestalten und zu entwickeln, „die für alle Menschen nutzbar sind – soweit irgend möglich – ohne erforderliche Anpassungen oder spezialisierte Auslegungen“ (WEIMARER ERKLÄRUNG DER UNIVERSAL EXPERTENKONFERENZ vom 12.-14. November 2009, letzter Zugriff: 15.01.2019), was bedeutet, dass ein Produkt oder eine Umgebung so gestaltet sein muss, dass unterschiedliche Nutzer_innen sie ohne Einschränkung oder Qualitätsverlust an ihre individuellen Bedürfnisse anpassen können, ohne viel Aufwand und ohne besondere Assistenz zu benötigen. Vertreten wird das Konzept in Deutschland von dem Kompetenznetzwerk *Design für Alle – Deutschland e.V.* (EDAD), das Wissenschaftler_innen und Praktiker_innen aus unterschiedlichen Bereichen vereint, die sich mit dem Thema befassen.¹⁴⁷ Wichtige Kriterien sind:

¹⁴⁶ Audio- oder Videoinstallationen könnten als attraktivitätssteigernd für die Multimediageneration gelten, denn sie knüpfen an moderne Rezeptionsgewohnheiten an und ermöglichen dabei eine Aufnahme von Texten, ohne lesen zu müssen, führen aber gleichermaßen zu Irritationen für Menschen mit Hörgeräten. Weiter kann gefragt werden: „Was bedeutet es für gehörlose Besucher_innen, wenn ein Raum verdunkelt wird?“ Oder „Wie orientieren sich sehbehinderte Besucher_innen in einem Spiegelgang, der auch Besucher_innen verwirrt, die gut sehen können?“ (LUTZ 2001: 29). Ein fest im Boden installiertes, taktiles Blindenleitsystem könnte ein Problem für Rollstuhlfahrer_innen sein. Reagiert ein Museum auf zu hoch angebrachte Informationen, uneinsehbare Vitrinen oder aufgrund der Höhe nicht bedienbare Medienstationen ausschließlich damit, diese niedriger anzubringen, könnte das ein unangenehmes Nutzerverhalten anderer Besucher_innen einfordern.

¹⁴⁷ Die Idee geht zurück auf den skandinavischen Funktionalismus der 1950er Jahre sowie auf das ergonomische Design der 1960er Jahre und zielte von Anfang an darauf ab, die gestalteten Produkte und Umwelten für alle Menschen und nicht ausschließlich für Menschen mit einer Beeinträchtigung nutzbar zu machen. Eine Stärkung erfuhr das Konzept dann aber erstmals durch die amerikanische Behindertenrechtsbewegung der 1960er Jahre und erlebt nun in

- Gebrauchsfreundlichkeit,
- Nutzerorientierung,
- ästhetische Qualität,
- Marktorientierung und
- Anpassungsfähigkeit.

Unterstützung findet das *Universal Design* auch im Nationalen Aktionsplan der Bundesregierung (2011). „Die Bundesregierung setzt sich deshalb für ein ‚Design für Alle‘ ein, das die Bandbreite menschlicher Fähigkeiten, Fertigkeiten, Bedürfnisse und Vorlieben berücksichtigt“ (NAP 2011: 17). Darüber hinaus wird versichert, dass sich die Regierung in Zukunft dafür einsetzen möchte, „dass seitens der Hersteller von Gebrauchsgegenständen des täglichen Bedarfs der Grundsatz ‚Design für Alle‘ im Interesse älterer und behinderter Menschen stärkere Beachtung findet“ (NAP 2011: 78).

5.1.2.2 Leitfäden und Checklisten zur Barrierefreiheit

Die Aktualität des beschriebenen Themenbereiches zeigt sich an verschiedenen Publikationen über theoretische Voraussetzungen und Implikationen von Barrierefreiheit in Museen (FÖHL 2007; WALZ 2011; TERVOOREN & WEBER 2012) sowie an zahlreichen praxisorientierten Checklisten, darunter beispielsweise der Leitfaden „Barrierefrei Konzipieren und Gestalten“ des Deutschen Technikmuseums Berlin (2008) oder die „Online-Checkliste zur Konzeption und Gestaltung von barrierefreien Ausstellungen“ des LANDESVERBANDES DER MUSEEN ZU BERLIN (2011)¹⁴⁸ oder der „Checkliste zur Konzeption und Gestaltung von barrierefreien Ausstellungen“ der LANDESSTELLE FÜR MUSEUMSBETREUUNG BADEN-WÜRTTEMBERG (2014). Dementsprechend wird mit der vorliegenden Arbeit nicht der Anspruch erhoben, eine weitere Checkliste zu entwerfen, sondern es werden die wichtigen Informationen zusammengefasst, um den Untersuchungsort der empirischen Studie hinsichtlich seiner Barrierefreiheit zu bewerten und darauf bezogen die Ansprüche an ein barrierefreies Kulturangebot und die subjektiven Wahrnehmungen der Barrierefreiheit der Studienteilnehmer_innen beim Museumsbesuch zu interpretieren.

Zeiten der Inklusion ihren Höhepunkt. Im Unterschied zu dem *Universal Design* (USA, Japan) oder dem *Inclusive Design* (Großbritannien) unterscheidet sich das „Design für Alle“ durch die zusätzliche Berücksichtigung des Entstehungsprozesses und der Marktorientierung.

¹⁴⁸ Die angeführten Checklisten folgen überwiegend dem Muster Empfehlungen und Maßnahmen nach Zielgruppen getrennt zu beschreiben und benennen z. T. auch die DIN-Normen, die für die baulichen Anforderungen an Verkehrswege, sanitäre Anlagen etc. relevant sind.

Der *Museums, Libraries and Archives Council* (MLA) in Großbritannien erarbeitete bereits 2003 und 2004 Richtlinien für den barrierefreien Zugang zu Museen, Bibliotheken und Archiven. Diese wurden in zwölf Wegweisern (Guides) zusammengefasst und enthalten anschauliche Beispiele zur Realisierung des barrierefreien Zugangs für Besucher_innen der Kultur- und Bildungseinrichtungen.¹⁴⁹ „Jeder der zwölf Wegweiser umfasst 25 bis 35 Seiten. Die Inhalte sind an der Praxis orientiert und geben anschauliche Beispiele, wie Probleme des Zugangs gelöst werden können. Die darin enthaltenen Ratschläge haben allgemeine Geltung und könnten daher von Museen, Bibliotheken und Archiven überall auf der Welt übernommen werden“ (FISCHER 2005: 2).¹⁵⁰

In Deutschland ist der aktuellste und wohl auch umfassendste Leitfaden im musealen Kontext in Zusammenarbeit des DEUTSCHEN MUSEUMSBUNDES E.V., des BUNDESVERBANDES MUSEUMSPÄDAGOGIK E.V. und des BUNDESKOMPETENZZENTRUMS BARRIEREFREIHEIT im Jahre 2013 erschienen.¹⁵¹ Anders als andere Checklisten ist die Publikation „Das inklusive Museum – Ein Leitfaden zu Barrierefreiheit und Inklusion“ nicht nach Behinderungsformen sortiert, sondern folgt dem Muster eines Museumsbesuches nach dem Motto: „Hinkommen, reinkommen, klarkommen“ (vgl. SCHEDER 2014: 18). Die Autorengruppe geht davon aus, dass eine angemessene Gestaltung im Museum alle Menschen im Blick haben sollte und dass Barrierefreiheit und ‚Design für Alle‘ den Besuch zu

¹⁴⁹ Die seit 1996 in Großbritannien stufenweise verstärkten Gleichstellungsrechte für Menschen mit Behinderungen (*Disability Discrimination Act*) gaben den Anstoß zur Erstellung der Richtlinien, die in Zusammenarbeit mit Menschen mit Behinderungen erarbeitet wurden (vgl. MLA):

https://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20110805141003/http://www.mla.gov.uk/what/support/toolkits/libraries_disability/find_out_about_disability (letzter Zugriff: 17.01.2019).

¹⁵⁰ Im Guide 1 „*Disability in Context*“ (DELIN 2003a) finden sich Informationen darüber, wer Menschen mit Behinderung sind, welche Rechte für sie bestehen, wie sie sich selbst sehen und welche Erfahrungen sie im Alltag machen. Guide 2 „*Meeting Disabled People*“ (PLAYFORTH 2003a) beschreibt, wie das Museumspersonal Menschen mit Behinderung gegenüber treten sollten. Guide 3 „*Training for Equality*“ (PLAYFORTH 2003b) ist im Anschluss daran der Schulung des Personals gewidmet. Guide 4 „*Audits*“ (DELIN 2003b) geht der Frage nach, wie Museen ihre Zugänglichkeit für Menschen mit Behinderung evaluieren lassen können. Guide 5 „*The Disability Discrimination Act (DDA)*“ (WEISEN 2003) geht insbesondere darauf ein, wie Museen Dienstleistungen und Gebäude zugänglich machen sowie eine Gleichstellung in der Anstellung von Menschen mit und ohne Behinderung erreichen können. Guide 6 „*Inclusive Information*“ (PLAYFORTH 2003c) thematisiert, wie Museen den Zugang für alle zu Informationen managen können und wie diese Informationen in verschiedenen Formaten angeboten werden sollen, um verschiedene Sinne anzusprechen und so Barrieren abzubauen. Guide 7 „*Using Technology*“ (POOLE 2003) erläutert, was barrierefreie Technologie ist und auf welchen Regeln sie beruht. Als Technologien werden der Computer, das Internet und weitere Formen (z.B. induktive Höranlagen, Audioguides, Tablets, etc.) vorgestellt. Guide 8 „*Access on a Shoestring*“ (DELIN 2003c) nennt Maßnahmen zur Finanzierung der Barrierefreiheit. Guide 9 „*Accessible Environments*“ (BELL 2004) beschreibt die rechtlichen Grundlagen zur bebauten Umwelt und stellt *best-practice*-Beispiele zur Überwindung von Barrieren vor. Guide 10 „*Outreach and Partnerships*“ (SARGENT 2004) beschreibt das Schaffen von umfassender Zugänglichkeit als soziales Engagement der Museen und weist auf die Bedeutung von Kooperationen hin. Guide 11 „*Consulting Disabled People*“ (PLAYFORTH 2004) geht darauf ein, wie sich Museen von Menschen mit Behinderung beraten lassen können. Guide 12 „*Employment at every level*“ (DELIN 2004) führt schließlich aus, dass Museen den Menschen mit Behinderung nicht nur als Besucher_innen, sondern auch als Mitarbeitende zugänglich sein sollen.

¹⁵¹ Vorgestellt wurde der Leitfaden im Rahmen der EXPONATEC COLOGNE – Europas wichtigster Messe für Ausstellungsgestaltung, Ausstellungsplanung, Ausstellungstechnik, Neubau und Umbau, Besucherforschung, Besucherorientierung und Öffentlichkeitsarbeit im Museumswesen.

einem positiven Erlebnis für jeden Gast machen (vgl. DEUTSCHER MUSEUMSBUND E.V. 2013: 7). Deshalb hat sie es sich zur Aufgabe gemacht, musealen Institutionen und Ausstellungsmacher_innen das Thema Barrierefreiheit „so barrierearm wie möglich näherbringen [und] vergleichsweise kostengünstige und zeitnah zu realisierende Maßnahmen“ (2013: 6) vorzustellen. Der Leitfaden orientiert sich an den einzelnen Bereichen eines Museums, beginnend mit der virtuellen und räumlichen Zugänglichkeit (Internet und vor Ort),¹⁵² beschreibt den zielgruppenorientierten Service (Empfang, Telefonservice, Informationsangebote, Veranstaltungen und Events, weitere Serviceangebote), die Texte (Inhalt und Gestaltung), die Konzeption, Gestaltung und Wegeführung der Ausstellungen sowie abschließend die personalen, sensorischen und medialen Bildungs- und Vermittlungsangebote.

5.2 Barrierefreiheit aus museumspädagogischer Perspektive

Beim Deutschen Museumsbund e.V. werden die Bedürfnisse von Menschen mit Behinderungen als „besondere Zielgruppe“ (DEUTSCHER MUSEUMSBUND E.V. 2008: 13) in den allgemeinen Qualitätskriterien für die museale Vermittlungsarbeit berücksichtigt. Danach gehört es „zu den Aufgaben der Vermittlungsarbeit, allen Menschen durch unterschiedliche Angebote einen intellektuell, sozial, sinnlich und physisch barrierefreien Zugang zum Museum und seinen Inhalten zu ermöglichen“ (DEUTSCHER MUSEUMSBUND E.V. 2008: 14). Ein differenziertes Vermittlungsprogramm, das sich an den Bedürfnissen und Interessen ganz unterschiedlicher Zielgruppen orientiert, ist eine wichtige Facette eines inklusiven Museums.

Es gibt in der Welt keinen Felsen oder Turm von solcher Höhe, daß ihn nicht jeder ersteigen könnte ... wenn nur Leitern recht angelegt werden oder in richtiger Ordnung und Folge Stufen in den Felsen gehauen und mit einem Geländer gegen die Gefahr des Absturzes versehen sind. Wenn also so wenige die Höhen der Wissenschaft erreichen ..., und wenn diejenigen, die bis zu einem gewissen Punkte kommen, nur mühsam, kraftlos, keuchend und taumelnd nach häufigem Straucheln und Fallen dorthin gelangen: so läßt sich daraus nicht schließen, daß dem menschlichen Geist irgendetwas unerreichbar sei, sondern nur, daß die Stufen nicht gut angelegt, mangelhaft, zerlöchert und zerbröckelt, d.h. daß die Methoden verworren sind. Auf richtig angelegten, einwandfreien, festen und sicheren Stufen könnte bestimmt ein jeder zu beliebiger Höhe emporgeführt werden (COMENIUS 2007: 67).

Das Zitat aus COMENIUS' „Großer Didaktik“ (1657) zeigt, dass es bei der Vermittlung von Inhalten nicht ausschließlich um die Fähig- und Fertigkeiten des Lernenden, sondern in einem hohen Maße auch um die Methoden der Vermittlung geht. Im Kontext eines Museums heißt das, dass sich die

¹⁵² Darunter sind die reale Zugänglichkeit des Museums und die Erschließung des Gebäudes zu verstehen sowie der vom tatsächlichen Besuch unabhängige Zugang zu Informationen.

Inhalte einer jeden Ausstellung auch für jede_n Besucher_in vermitteln lassen, wenn die Vermittelnden bereit sind, Möglichkeiten und Wege zu finden. In den vergangenen Jahren wurden viele Anstrengungen unternommen, sich auch vonseiten der Museumspädagogik einem größeren Publikum zu öffnen. Neben zielgruppenorientierten Angeboten für Kinder, Senior_innen oder Familien wurden verstärkt barrierefreie Angebote für Menschen mit Beeinträchtigungen konzeptuell entwickelt und realisiert. Dabei wurde sich auch der Methoden der Sonderpädagogik bedient, die nach SPECK (2008: 56) eine „spezialisierte Pädagogik [ist], die von einer Bedrohung durch personale und soziale Desintegration ausgeht“. Mit den sonderpädagogischen Methoden stellt die Museumspädagogik auch Menschen mit geistiger Behinderung pädagogische Mittel zum Erwerb von Kompetenzen u. a. zum Erlangen sozialer und kultureller Teilhabe zur Verfügung, um die „Bedrohung durch personale und soziale Desintegration“ (SPECK 2008: 56) abzuwenden. „Ziel der Heilpädagogik ist es, den Menschen mit Behinderung als Person in seiner spezifischen Lebenssituation zu erfassen, um ihm vor diesem Hintergrund zu größtmöglicher Selbstverwirklichung in der Gemeinschaft mit anderen zu verhelfen“ (FORNEFELD 2013: 18).

In Anlehnung an die „Qualitätskriterien für Museen: Bildungs- und Vermittlungsarbeit“ (2008) und dem „Leitfaden zu Barrierefreiheit und Inklusion“ (2013) – jeweils in Kooperation mit dem DEUTSCHEN MUSEUMSBUND E.V. und dem BUNDESVERBAND MUSEUMSPÄDAGOGIK E.V. – sollen im Folgenden die Aspekte herausgearbeitet werden, in denen das Konzept der Barrierefreiheit in der Museumspädagogik zum Tragen kommt. Zunächst wird auf grundsätzliche Möglichkeiten der personalen, sensorischen und medialen Vermittlung eingegangen. Im Anschluss daran werden zielgruppenspezifische Methoden vorgestellt (Kap. 5.2.1), wobei der Schwerpunkt auf den Vermittlungsmethoden für Menschen mit geistiger Behinderung liegt (Kap.5.2.2).

a) Personale Vermittlung

Für Menschen mit einer Sinnesbeeinträchtigung und Menschen mit geistiger Behinderung liegt der Vorteil der Vermittlung von Mensch zu Mensch darin, dass in persönlichen Gesprächen auf individuelle Bedürfnisse und Fragen von Besucher_innen direkt eingegangen werden kann. Deshalb ist es wichtig, dass die Angebote auch in DGS oder mit Gebärdensprachenübersetzung, als ‚Blindenführung‘ mit überwiegend taktil zu erfassenden Exponaten oder als Führung in Leichter Sprache und ggf. in kürzerer Dauer angeboten werden. Zu erwähnen ist in diesem Zusammenhang, dass Menschen mit geistiger Behinderung einer Vermittlung von Inhalten vor allem dann gut folgen können, wenn sie aktiv in die Führung eingebunden werden (vgl. FÖHL 2007: 126).

Darüber hinaus ist es für den Umgang mit Menschen mit einer Behinderung unerlässlich, dass die für die personale Vermittlung zuständigen Museumsmitarbeiter_innen regelmäßig, z. B. durch Sensibilisierungs- und Kommunikationstrainings, geschult werden. FORNEFELD (2019: 76) sieht besonders für Menschen mit geistiger Behinderung in der personalen Vermittlung und dem Erzählen von Geschichten im Museum die Möglichkeit, eine Nähe zwischen Museumsmitarbeiter_innen und Besucher_innen hervorzurufen und schlussfolgert, dass Empathie teilhabeorientierte Museumsarbeit ausmacht (vgl. FORNEFELD 2019: 76).

b) Sensorische Vermittlung

Nicht jedem Menschen erschließen sich Informationen allein über das gesprochene Wort. Angebote der sensorischen Vermittlung ermöglichen auf unterschiedliche Weise den Zugang zu musealen Wissensbeständen: z. B. durch das Exponat als solches. Allerdings ist das erzählerische Potenzial eines Gegenstandes oftmals nur zu erfassen, wenn das Objekt durch sensorische Ermittlung erfahrbar gemacht wird. Lässt ein Original es aus konservatorischen Gründen nicht zu, besteht die Möglichkeit der Vermittlung über Repliken, Funktionsmodelle, Folientastbücher, Tastfolien, erastbare Flachware in Voll- oder Teilrelief sowie Schwellkopien. Zum anderen können auch vergrößerte oder verkleinerte Modelle und Materialbeispiele ein Objekt sensorisch erfahrbar machen. Teilweise bieten auch ergänzende Riech- und Hörstationen alternative sinnliche Erfahrungsmöglichkeiten. Bei den „Hands-on-Objekten“ ist darauf zu achten, dass sie robust gefertigt sind. Das gilt auch für didaktische Materialien, die in Museumskoffern, -rucksäcken oder -spielen angeboten werden und die so bestückt sein sollten, dass sie unterschiedliche Bedürfnisse berücksichtigen.

c) Mediale Vermittlung

In der medialen Vermittlung bieten insbesondere elektronische Medien großes Potenzial, museale Angebote barrierefrei zu vermitteln. Dazu gehören allgemeine Medienstationen, Filme, Hörstationen, Audio- und Video-Guides. Zur optischen und inhaltlichen Gestaltung der einzelnen Methoden und Stationen der medialen Vermittlung lassen sich in den Checklisten zur Barrierefreiheit zahlreiche Hinweise finden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Angebote dann den Kriterien der Barrierefreiheit entsprechen, wenn die Inhalte sowohl akustisch als auch visuell und in Leichter Sprache dargeboten werden. Von Vorteil wäre es auch, wenn die Mitarbeiter_innen des Museums oder des Aufsichtspersonals didaktisch und fachlich in der Lage wären, Menschen mit besonderen Bedürfnissen in die Nutzung der Medienangebote einzuweisen.

5.2.1 Zielgruppenspezifische Angebote für Menschen mit Beeinträchtigungen

„Vermittler/innen arbeiten für alle und mit allen Besuchern/innen eines Museums. Diese haben jeweils unterschiedliche Bedürfnisse. Die Mitarbeiter/innen für Museumspädagogik entwickeln Angebote für alle Gruppen des Museumspublikums und für potentiell neue Besucher/innen, um möglichst vielen die Teilhabe an kultureller Bildung im Museum zu ermöglichen“ (DEUTSCHER MUSEUMSBUND E.V. 2008: 12).

Mit diesem Anspruch hat sich in den letzten Jahren innerhalb der Museumspädagogik eine starke Zielgruppenorientierung durchgesetzt, die mit einer Spezialisierung der Museen und einer Differenzierung der Besucher_innen¹⁵³ einhergeht. Eine direkte Ansprache von Zielgruppen ...

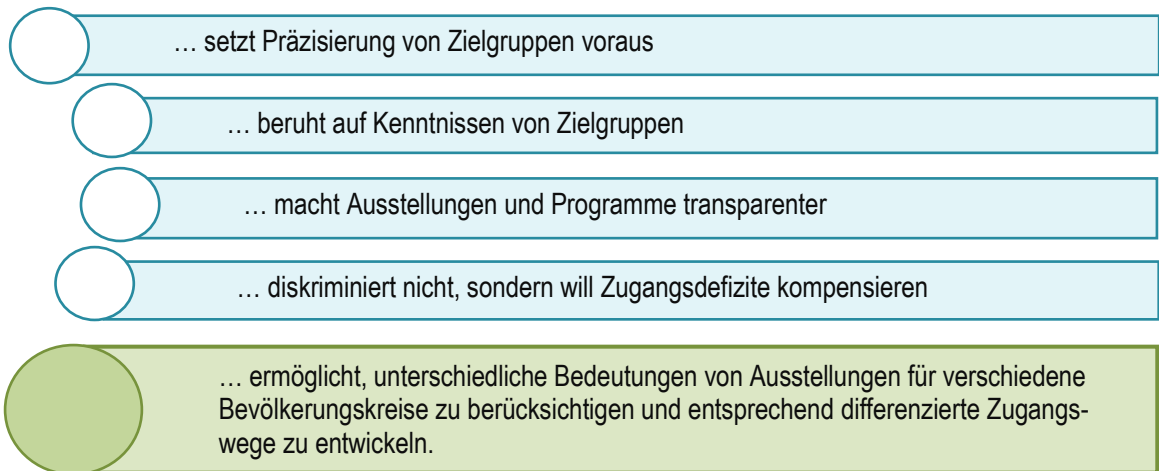


Abbildung 11: Zielgruppenansprache im Museum.

Quelle: BUNDESVERBAND MUSEUMSPÄDAGOGIK E.V. 2004 (eigene Darstellung)

Differenziert wird nicht mehr ausschließlich nach Alterskategorien (bspw. Erwachsene oder Schulklassen), sondern innerhalb dieser auch nach Interessen und Anlässen sowie nach Zugehörigkeit einer Zielgruppe mit gleichen sozialen Charakteristika. Innerhalb der Personengruppe von Menschen mit Behinderungen kann weiter – in diesem Fall bspw. nach Behinderungsformen – klassifiziert werden, um eine klarere Vorstellung der speziellen Bedürfnisse der jeweiligen Besucher_innengruppe aufzuzeigen:

- geistige Behinderung,
- Körperbehinderung,
- Lernbehinderung,
- Sprachbehinderung,
- Hörschädigung (Schwerhörigkeit und Gehörlosigkeit),

¹⁵³ Mit Slogans wie „Für alle“, „Für Kreative“, „Für Schulen“, „Für Familien“, „Für Kinder“, „Für Unternehmen“, „Für Berufstätige“, „Für Menschen mit Behinderung“, etc. (vgl. Marketing, Museumsdienst Köln) werden Schulen nach Schularten, Berufliche Schulen und Berufsbildungszentren, Kindertagesstätten und Kindergärten, Familienangebote und Kindergeburtstage, Senioren, Fortbildungsveranstaltungen für Firmen und Events, Personen mit Behinderung, etc. angesprochen.

- Sehschädigung (Sehbehinderung und Blindheit),
- Taubblindheit,
- Autismus-Spektrum-Störungen,
- schwerste Behinderung (Mehrfachbehinderung),
- Verhaltensstörungen.

Vereinfacht ergeben sich daraus für die praktische Realisierung museumspädagogischer Angebote nach ARNADE & HEIDEN 2007: 48f. vier *Bedürfnisgruppen*:

- Bewegen¹⁵⁴
- Sehen¹⁵⁵
- Hören¹⁵⁶
- Verstehen – Orientieren¹⁵⁷

Ergänzen lassen sich die Bedürfnisgruppen um Beeinträchtigungen der Sprache und der Kommunikation sowie des Sozialverhaltens und der Emotionalität. Daraus ergibt sich die in Tabelle 16 gezeigte Übersicht.

¹⁵⁴ „Hierzu gehören vor allem Menschen mit Körperbehinderungen, z.B. mit Schädigungen von Gehirn und Rückenmark; dazu gehören z.B. Infantile Cerebralpareesen (mit den Erscheinungsformen Spastik, Athetosien, Ataxien), cerebrale Anfallsleiden, z.B. Epilepsien und Querschnittslähmungen. Schädigungen der Muskulatur und des Skelettsystems; z.B. fortschreitende progressive Muskelerkrankungen, Fehlstellungen der Wirbelsäule, Amputationen, Kleinwuchs. Chronische Krankheiten und Fehlfunktionen von Organen; z.B. rheumatische Erkrankungen, Erkrankungen der Atemwege, des Herzen, des Kreislaufes sowie Brandverletzungen“ (STÖPPLER 2015).

¹⁵⁵ „Hierunter fallen vor allem Schädigungen des Auges, z.B. Katarakt (Grauer Star), Glaukom (Grüner Star) sowie sogenannte komplexe Schädigungen, z.B. cerebrale Sehschädigungen und Sehbeeinträchtigungen unterschiedlichen Ausmaßes bis zur Blindheit“ (STÖPPLER 2018: 133).

¹⁵⁶ „Hierzu zählen Hörschädigungen – unterschiedlichen Ursprungs und Ausmaßes –, z.B. Frühkindliche Schwerhörigkeit, Spätschwerhörigkeit und Gehörlosigkeit“ (STÖPPLER 2018: 134).

¹⁵⁷ „Unter diesem Bereich können Menschen mit Lernbehinderungen und Menschen mit geistiger Behinderung, d.h. Menschen mit Lernschwierigkeiten, gefasst werden. Diese Personengruppe kann bei der Bewältigung von kognitiven Aufgaben geringe, mäßige, große oder sehr große Probleme haben. So gibt es Personen, die in ihrem Entwicklungsstand an der Grenze zur Lernbehinderung stehen und demnach im lebenspraktischen Bereich weitestgehend selbstständig sind. Darüber hinaus können zu dem Personenkreis mit geistiger Behinderung Menschen mit schwersten bzw. Mehrfachbehinderungen gezählt werden, die zusätzlich zu ihrer geistigen Behinderung weitere schwerere Beeinträchtigungen im Bereich der Motorik oder der Sinnesfunktionen aufweisen“ (STÖPPLER 2018: 134f.).

Tabelle 16: Entwicklungsbereiche und Unterstützungsmöglichkeiten (eigene Darstellung)

Beeinträchtigung	Mögliche betroffene Entwicklungsbereiche	Unterstützungsmöglichkeit (exemplarisch)
Motorik (Bewegen)	z. B. Muskeltonus, Koordination von Bewegungsabläufen	→ technische Hilfsmittel → personelle Unterstützung → barrierefreie /-arme Umgebung
Wahrnehmung / Sinnesbeeinträchtigungen (u. a. Sehen, Hören)	Aufnahme von Reizen, Reizunterscheidung, Reizempfinden, Körper- / Raumorientierung, Beeinträchtigung einzelner Wahrnehmungsbereiche (auditiv, visuell, taktil)	→ technische Hilfsmittel (Hörgeräte, Brille) → mediale Aufbereitung von Angeboten (deutliche Figur-Grundwahrnehmung, Vergrößerung / Verstärkung der Reize, etc.)
Kognition (Verstehen, Orientieren)	z.B. Merkfähigkeit, Konzentration, Transferfähigkeit, Gedächtnis	→ Merkhilfen (Bildkarten, Schrift) → reduzierte Komplexität von Angeboten / Aufgaben → Strukturierungshilfen (TEACCH)
Sprache / Kommunikation	Sprachverständnis, aktive verbale Sprache, Kommunikationsfähigkeit	→ Verfahren der Unterstützten Kommunikation (z.B. Kommunikationsbücher, Bild- / Symbolkarten, Talker, Gebärden)
Sozialverhalten / Emotionalität	Frustrationstoleranz, Empathie, Ausdrucksfähigkeit	→ persönliche Assistenz → Verfahren der Unterstützten Kommunikation → Token-Systeme → Verträge

In Zusammenarbeit mit Architekt_innen für barrierefreies Bauen, Museumspädagog_innen, Museumsmitarbeiter_innen und Ausstellungsgestalter_innen sowie mit Betroffenen und ihren Verbänden entstanden im Jahr 2011 (beruhend auf einer Initiative des LANDESVERBANDES DER MUSEEN ZU BERLIN E.V.) Checklisten zu den vier Bedürfnisgruppen (Verstehen / Orientieren, Bewegen, Sehen und Hören), um auf die speziellen Bedürfnisse von Besucher_innen mit Beeinträchtigungen in Museen einzugehen.¹⁵⁸ Ziel dieses modellhaften Projektes, das über drei Jahre von der „Aktion Mensch“ finanziert wurde, war die Erarbeitung eines praxisnahen Leitfadens.¹⁵⁹ Ohne explizit auf die detaillierten Anforderungen einzugehen, lassen sich für die einzelnen Bedürfnisgruppen aber auch drei einfache „Faustregeln“ der Barrierefreiheit (ARNADE & HEIDEN 2007: 50) beschreiben:

¹⁵⁸ Anhand dieser Checklisten hat sich eine Kompetenzgruppe (acht bis zwölf Personen mit unterschiedlichen Behinderungen) unter dem Projektnamen *Wir sind in der Mitte der Gesellschaft* zusammengetan, um verschiedene Museen zu begehren und hinsichtlich ihrer Barrierefreiheit zu überprüfen. Ergänzt wurden die quantitativen Fragebogenerhebungen durch eine Koordinatorin, die Gespräche mit den ehrenamtlichen Teilnehmer_innen vor Ort durchgeführt hat, um Besonderheiten, die nicht im Fragebogen erfasst werden konnten, ebenfalls zu vermerken.

¹⁵⁹ <https://www.lmb.museum/de/fach-und-arbeitsgruppen/ag-barrierefreiheit-ausstellungen/barrierefreiheit/> (letzter Zugriff: 01.02.2019)

- *Bewegen* – „Fuß-Rad-Prinzip“: „Angebote sollten sowohl für Rollstuhlfahrer als auch für Fußgänger/innen nutzbar sein“ (STÖPPLER 2015: 63). Das Thema ‚Mobilität‘ bzw. ‚Eingeschränkte Mobilität‘ steht oft im Zentrum der Bemühungen um Barrierefreiheit. Es gilt, physische Barrieren abzubauen und damit Bewegungsfreiheit für Menschen mit einer Beeinträchtigung des Bewegungsapparates zu schaffen. Zu diesem Personenkreis gehören Rollstuhlfahrer_innen, gehbehinderte und kleinwüchsige Menschen, aber auch ältere Menschen, Menschen mit einer vorübergehenden Bewegungseinschränkung. Zielgruppenspezifische Angebote sollten in ihrer Gestaltung das „Fuß-Rad-Prinzip“ beachten. Dieses Prinzip geht primär auf die Bedürfnisse von körperlich behinderten Menschen ein und fordert, dass alle Angebote sowohl Rollstuhlfahrer_innen als auch für gehende Besucher_innen lückenlos nutzbar sind. Dies kommt auch Eltern mit Kinderwagen, Nutzer_innen von Rollatoren und anderen Fortbewegungshilfen zugute. „Ich möchte mir die Programme nicht danach aussuchen, welche barrierefrei und mit Rolli buchbar sind, sondern – wie jeder andere auch – nach meinen Interessen“ (Mitglied der Projektgruppe „Kultur für alle“, Stuttgart 2013, zitiert nach KARRER-FELDKAMP 2014: 41).
- *Sinnesbeeinträchtigungen (Hören und Sehen)* – „Zwei-Kanal-Regel“:¹⁶⁰ „Alle Informationen sollten durch mindestens zwei Sinne (Sehen, Hören, Fühlen) erfahrbar sein“ (STÖPPLER 2015: 63). Bei der Bewältigung der Problematiken, die sich für Menschen mit Sinnesbehinderungen ergeben, sind die Begriffe „Mehrkanaligkeit“ und „Redundanz“ entscheidend. Zuerst genannter Begriff bezieht sich auf die Bereitstellung optisch wie auch akustisch nutzbarer Möglichkeiten, um an Informationen zu gelangen. Der Begriff der Redundanz beschreibt den Erhalt gleicher Informationen, auch wenn ein Kanal nicht genutzt werden kann. Hier bietet sich die „Zwei-Kanal-Regel“ an. Um nicht vorhandene oder eingeschränkte Sinne durch andere Kanäle auszugleichen, sollten Informationen über mindestens zwei der drei Sinne – Hören, Sehen, Fühlen – erfassbar sein. Bei Menschen mit einer Hörschädigung oder -behinderung sollten neben akustischen Darbietungen auch ausreichend alternative Angebote im haptischen und optischen Bereich vorhanden sein. Bei eingeschränktem Sehsinn¹⁶¹ heißt dies, dass neben visuellen Darbietungen auch ausreichend alternative Angebote im haptischen und akustischen Bereich vorhanden sein sollten. Ausstellungen sind im Allgemeinen stark visuell ausgerichtet. Ein

¹⁶⁰ Auch „Mehr-Kanal Regel“ oder „Zwei-Sinne-Prinzip“

¹⁶¹ Für weiterführende Informationen vgl. DEUTSCHER BLINDEN- UND SEHBEHINDERTENVERBAND E.V., Leitfaden für eine für blinde und sehbehinderte BesucherInnen barrierefreie Gestaltung von Museen und Ausstellungen 2017. „Ein Museums- oder Ausstellungsbesuch, unabhängig ob in einem Kunst-, heimat- oder Technikmuseum, ist für blinde und sehbehinderte Menschen ebenso lohnenswert wie für Besucher ohne Beeinträchtigung des Sehvermögens“ (DBSV 2017: 2).

Ausstellungskonzept, welches auf die Belange von blinden und sehbehinderten Menschen eingeht, erfordert demnach eine Fokussierung auf akustische oder haptische Inszenierungen.

- *Verstehen / Orientieren* – „KISS-Regel“ „Informationen sollten nach der Regel „Keep it short and simple (einfach und verständlich) gestaltet sein“ (STÖPPLER 2015: 63). Gemeint sind kurze, einfache Texte, bspw. Leichte Sprache und Bildsprache (Piktogramme).

Im Folgenden werden für Menschen mit geistiger Behinderung zielgruppenspezifische Angebote, die auf die besonderen Bedürfnisse der Personengruppe eingehen, näher beschrieben.

5.2.2 Ausgewählte Vermittlungsmethoden für Menschen mit geistiger Behinderung

5.2.2.1 Grundlagen der Barrierefreiheit im Bereich Orientieren / Verstehen

Während Angebote für Menschen mit Mobilitätseinschränkungen oder Sinnesbeeinträchtigungen im Zuge der Inklusionsdebatte sehr früh Einzug in die museumspädagogischen Diskussionen gefunden hatten, galt die kulturelle und selbstbestimmte Teilhabe von Menschen mit geistiger Behinderung im Museum als zu kompliziert oder für Menschen mit einer komplexen Mehrfachbehinderung gar unmöglich.¹⁶² Lange vor der UN-BRK konstatierte FABER, dass „die bisherigen behindertenbezogenen Bemühungen einzelner Museen ... meist noch [durch] Unbeholfenheit und, was die benachteiligten Zielgruppen betrifft, Einseitigkeit“ gekennzeichnet sind (FABER 1992: 29). Man gebe sich mit „der Installation einiger Rollstuhlrampen, Aufzüge und Toiletten zufrieden. Eine Aufbereitung der Museumsinhalte und eine Entwicklung didaktischer Konzepte für Benachteiligte findet erst vereinzelt und dort meist nur für Körperbehinderte statt“ (FABER 1992: 29).

Im Verständnis eines grundlegenden Vermittlungsauftrages eines Museums, das auch Menschen mit geistiger Behinderung als gleichberechtigt teilhabendes Publikum anspricht, werden die originalen Objekte

- ansprechend,
- verständlich,
- multisensorisch und
- interaktiv

¹⁶² Wichtig ist sicherlich der Hinweis darauf, dass viele Menschen mit einer geistigen Behinderung auch für die Alltagsbewältigung auf die Hilfe anderer angewiesen sind. So kann davon ausgegangen werden, dass ein Ausstellungsbesuch auch bei den besten inklusiven Bedingungen vermutlich für viele Menschen nicht ohne Assistenz und Anleitung möglich ist (vgl. LEBENSHILFE 2011: 7).

gestaltet und präsentiert. Außerdem wird der Zielgruppe mehr Zeit eingeräumt, ein Exponat zu betrachten. Findet der Museumsbesuch in Form einer personalen Vermittlung statt, wird ausreichend Raum für Fragen gegeben, wobei die Besucher_innengruppe ggf. zum Nachfragen animiert und aufgefordert werden muss (vgl. FÖHL 2007: 126).

In der Gestaltung der Ausstellungen sind folgende Dinge zu beachten:

a) Leichte Sprache

Unentbehrlich für den sehr heterogenen Personenkreis sind einfache, verständliche Informationstexte. Um Inhalte besser vermitteln zu können, wird ein konsequent vereinfachter Sprachstil benutzt: die Leichte Sprache.¹⁶³ Sie verzichtet auf längere Sätze und komplexe grammatikalische Strukturen. Gänzlich vermieden werden Sonderzeichen, Fremdwörter, Abkürzungen und Metaphern. Texte in Leichter Sprache zeichnen sich auch durch eine besonders gut lesbare, serifenlose und große Schrift aus. Überdies können auch Piktogramme den Text ergänzen oder ersetzen.

b) Bildsprache

Nicht für alle Menschen sind Informationen, die ausschließlich aus Texten und Zahlen bestehen, verständlich. Bildsprache vermittelt international verständlich komplexe Inhalte durch einfache grafische Darstellung. Insbesondere Piktogramme, d. h. Bildsymbole, die Texte ersetzen und unmittelbar verstanden werden, eignen sich auch für die taktile Gestaltung und sind dadurch auch für blinde und sehbehinderte Menschen nutzbar. Piktogramme (und auch Leichte Sprache) sind auch vorteilhaft, um Kindern und Menschen mit Leseschwächen oder geringen Deutschkenntnissen den inhaltlichen Zugang zu erleichtern.

c) Bedienbarkeit technischer Geräte / Computersystemen

Ist zur Erfassung eines Inhalts ein versierter Umgang mit technischen Geräten oder Computersystemen (bspw. Medienstationen) nötig, werden eindeutige Hinweise (in Leichter Sprache oder durch Piktogramme) zur konkreten Bedienweise gegeben. Hier könnte auch die „Zwei-Kanal-Regel“ angewandt werden, d. h., dass die Textinformationen unterstützend audiovisuell dargeboten werden.

d) Orientierungssysteme

Orientierungssysteme wie Leit- oder Informationssysteme beschäftigen sich mit der Orientierung des Menschen an unbekanntem Orten. Die Orientierung an Orten des öffentlichen Lebens und auch in kulturellen Institutionen gestaltet sich für Menschen mit geistiger Behinderung oftmals erschwert.

¹⁶³ Zur Leichten Sprache im Museum: DWORSKI (2014: 28f.), BERG (2019: 141-145).

Unter Berücksichtigung wahrnehmungspsychologischer Annahmen bedienen sich Orientierungssysteme der Signaletik. Hierzu wird sowohl mit Schrift als auch mit Piktogrammen und Pfeilen gearbeitet. Als Zeichenträger werden im Museum Schilder, aber auch Beamer-Projektionen oder Faltblätter eingesetzt. Um eine gute Lesbarkeit sicherstellen zu können, müssen bestimmte Kriterien bei der Auswahl von Schriften und der richtigen Anwendung dieser Schriften berücksichtigt werden. Die Informationen sollten möglichst groß, deutlich und blendfrei dargeboten werden; zusätzlich könnten die Informationen ertastbar sein. Die Pflicht zur Erstellung barrierefreier Orientierungssysteme ist laut § 4 BGG vorgeschrieben.¹⁶⁴

5.2.2.2 Didaktisch-methodische Prinzipien des Lernens im Museum

In der Museumpädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung geht es darum, neue Zugangsebenen zu den physischen und emotionalen Qualitäten eines Ausstellungsobjektes zu ermöglichen. Als ergänzende Ausstellungsmittel können dafür Verfahren eingesetzt werden, die verschiedene Sinne der Besucher_innen ansprechen und dadurch eine aktive Beteiligung ermöglichen. Jedoch ist darauf zu achten, dass sich aufgrund der Vielfalt der Exponate, der Methoden und der räumlich hervorgerufenen Eindrücke (Farben, Geräusche etc.) bei Menschen mit geistiger Behinderung auch unweigerlich Überforderung einstellen kann, die zu Unbehagen und schlimmstenfalls Unverständnis führt. Deshalb sollte bei der Vermittlung auf die Möglichkeit einer beschränkten Auswahl einzelner Exponate geachtet werden.

Für Menschen mit geistiger Behinderung sollte das Inszenieren der originalen Objekte über eine klassische Präsentation in Vitrinen und eine Informationsvermittlung auf Textebene hinausgehen. Durch bildnerisch-praktische, erforschende und multisensorische Vermittlungsformate werden stets mehrere Sinne angesprochen, sodass sich derartige Stationen in besonderer Form für Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung eignen. Lassen sich die Originale aus konservatorischen Gründen nur in einem Schaukasten präsentieren, bieten Nachbildungen, Funktionsmodelle, Tastfolien, Reliefs oder sonstige robuste *Hands-on*-Objekte alternative taktile Erfahrungsmöglichkeiten. „Was man im klassischen Museum normalerweise nicht darf – nämlich etwas anfassen – das möchten wir ja gerade, um etwas besser zu verstehen und im wahrsten Sinne des Wortes zu begreifen“ (FREERICKS 2015: 679).

¹⁶⁴ Wie bereits ausgeführt sind ähnliche Vorschriften in Behindertengleichstellungsgesetzen der anderen Länder enthalten.

Für Menschen ohne eine Beeinträchtigung konnte bereits in mehreren Studien nachgewiesen werden, dass Besucher_innen „besonders solche Ausstellungsstücke schätzen, die ihnen die Möglichkeit einer multisensorischen Erfahrung und einer interaktiven Explorierbarkeit eröffnen (SCHWAN 2012: 49). „Je mehr dieser Zugänge angeboten werden, desto vielfältiger können Informationen aufgenommen, verankert und verstanden werden“ (WAIDACHER 1999: 206). Die Gestaltung der Vermittlungsmethoden für Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen darf nicht in einer Reduzierung der komplexen Inhalte liegen, sondern sollte in Anlehnung an didaktisch-methodische Prinzipien des Lernens in der Geistigbehindertenpädagogik elementarisiert, strukturiert und anschaulich sein. In der Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung wurden zahlreiche didaktische Prinzipien entwickelt,¹⁶⁵ um nicht aussondernde Formen des Lernens zu ermöglichen, die auch Menschen mit einer Beeinträchtigung den „Zugang zu ‚anspruchsvollen‘ Bildungsinhalten¹⁶⁶ durch didaktische Formen ... ermöglichen (KLAUß 2006, mit Verweis auf LAMERS 2000 und HEINEN 2003). Diese sollen im Folgenden konkretisiert werden.

Tabelle 17: Übersicht didaktischer Prinzipien in der Geistigbehindertenpädagogik (in Anlehnung an SPECK 2005: 253-265)

Prinzip	Schwerpunkte
Individualisierung / Differenzierung	Berücksichtigung der individuellen Entwicklungs- und Lernbedingungen des Einzelnen.
Aktivitätsprinzip / Handlungsorientierung	Möglichkeiten zur aktiven Auseinandersetzung mit den Lehrinhalten.
Ganzheitsprinzip	Einordnung der detaillierten Lernziele in reale Zusammenhänge. Gelegenheiten zur Gewinnung von Einsichten über das eigene Tun und zum Erkennen einfacher Strukturen der Sachverhalte.
Lehrziel-Strukturierung	Aufgliederung wesentlicher Inhalte in einzelne, aufeinander aufbauende Lehrschritte und Festlegung als Orientierungspunkte. Nutzung der bereits erworbenen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten.
Anschaulichkeit und Übertragung	Konkrete Erfahrung der Wirklichkeit durch Anschauung und die Anwendung der erworbenen

¹⁶⁵ BACH hatte bereits 1967 17 didaktisch-methodische Prinzipien zusammengestellt. Das MINISTERIUM DES GESUNDHEITSWESENS DER DDR gab 1987 13 Grundsätze heraus, SPECK 2005 beschreibt acht didaktische Prinzipien.

¹⁶⁶ Beziehen sich KLAUß, LAMERS und HEINEN mit der Aussage auf Schauspiel, Konzert, Film etc., werden die im Folgenden beschriebenen didaktisch-methodischen Prinzipien adaptiert und auf Lernprozesse im Museum bezogen.

	Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten auf ähnliche Lernsituationen.
Entwicklungsgemäßheit	Beachtung des Entwicklungsstandes des Einzelnen und der Stufenfolge der geistigen Entwicklung.
Soziale Lernmotivierung	Schaffung von lernmotivierenden Bedingungen..
Elementarisierung (*durch die Verfasserin ergänzt)	Rückführung eines fachlichen Inhalts auf einen grundlegenden Teilaspekt.
Lebensweltbezug (*durch die Verfasserin ergänzt)	Verbindung zwischen Lerngeschehen und Alltag, Einbezug gegenwärtiger und zukünftiger Lebenswelten der Lernenden.

a) Individualisierung / Differenzierung

Aufgrund der „enormen Unterschiedlichkeiten der individuellen Lernfähigkeiten“ (SPECK 2005: 255) ist es für Menschen mit geistiger Behinderung besonders wichtig, dass sie eine individuelle Lernsprache erfahren. Im Museum sollten Vermittlungsangebote stets unterschiedliche Schwierigkeitsgrade bieten, um auch dadurch individuelle Fähigkeiten von Besucher_innen zu berücksichtigen.

b) Aktivitätsprinzip / Handlungsorientierung

Nicht nur in der Geistigbehindertenpädagogik gilt das Prinzip, dass Menschen durch ihre Handlungen lernen. Der Begriff der Handlungsorientierung bezeichnet das selbstständige Lernen, bei dem die Verknüpfung von motorischen und kognitiven Fähigkeiten zum Lernerfolg führen soll. Lernende sollen durch das Vollziehen einer Handlung aktiv einen Zugang zu einem Wissensbestand herstellen. Angewandt auf den Museumskontext heißt das, ein angemessen gestaltetes Angebot sollte Komponenten haben, die das Verstehen fördern: Dinge zum Anfassen, Texte zum Hören, Videos, Bilder etc. zum Sehen. Wichtig sind haptische, akustische und optische Angebote. Verstärkt wird dieser Aspekt durch Modelle, die bewegt werden können. „Nur durch *eigenes Tun* wird es möglich, sich die äußere Wirklichkeit einzuverleiben. Versuchen und probieren wecken das Lerninteresse, verstärken die Lernmotivation“ (SPECK 2005: 255).

c) Ganzheitsprinzip

Neben dem Tastsinn kommt in klassischen Ausstellungskonzeptionen sowohl der Geruchs- als auch der Gehörsinn zumeist zu kurz. Aber auch hier gibt es viele positive Beispiele, in denen mit Tonbeispielen oder olfaktorischen Elementen in der Ausstellung gearbeitet werden kann.

d) Lehrziel-Strukturierung

Um die Fragen zur didaktischen Erschließung zu beantworten, könnte das didaktisch-methodische Prinzip der Strukturierung hinzugezogen werden. Für SPECK (1999: 260) bedeutet Strukturierung das „Klarlegen der Lernroute“. SEIBERT beschreibt Strukturierung als „eine methodische Maßnahme, mit deren Hilfe der Lehrende den zu vermittelnden Lerninhalt so aufbereitet, daß aus dem dargebotenen Ganzen inhaltliche Gliederungsformen, Teilschritte, Abhängigkeiten und Abstraktionen ersichtlich werden, die dem Schüler das Lernen erleichtern“ (SEIBERT 1992: 202). STÖPPLER und WACHSMUTH (2010) merken an, dass Struktur einem Lernenden die Sicherheit gibt, sich seinem Lernkontext (Person, Zeit, Ort) und damit dem Lerninhalt gegenüber zu öffnen. Sie beziehen sich in ihrer Beschreibung auf den TEACCH-Ansatz (*Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children*), bei dem es sich um ein vor rund 30 Jahren von Eric SCHOPPLER entwickeltes integratives pädagogisches Rahmenkonzept auf lerntheoretischer Basis mit dem Ziel einer größtmöglichen Selbstständigkeit und Lebensqualität handelt. Dies wird durch den „Zwei-Wege-Ansatz“ (individuelle Entwicklungsförderung und Anpassung der Umwelt durch *Strukturierung* und *Visualisierung*) erreicht. Strukturierende Maßnahmen könnten beispielsweise sein:

→ Verdeutlichung von Abläufen

Um Abläufe zu verdeutlichen und damit zu strukturieren, beschreiben STÖPPLER und WACHSMUTH (2010: 52) mit der regelmäßigen Wiederholung die „wohl populärste Methode“. Das kann in der Förderschule der Morgenkreis, gemeinsames Essen oder eine Unterrichtseinheit zu einer jahreszeitlichen Festivität sein. Als weiteres Prinzip zur Verdeutlichung von Abläufen nennen sie die Visualisierung eines Ablaufs oder die Anordnung der Arbeitsmaterialien in der immer gleichen Reihenfolge.

→ Bildhafte Darstellung von Zeit

Zeit lässt sich dahingehend strukturieren, dass Schüler_innen (z. B. durch einen *Time-Timer*) Anfang, Ende und Dauer eines Ereignisses verdeutlicht werden. Auch eine Abfolge von Ereignissen (z. B. mittels *Metacom*-Symbolen), eine „Erst-dann-Struktur“ oder eine verbildlichte Tagesstruktur (Tagesplan), Wochenstruktur (individualisierte Pläne) oder Monatsstruktur/Jahresstruktur hilft den Schüler_innen bei der Einschätzung eines Zeitverständnisses.

→ Organisation des Raumes

Oftmals ist es für Schüler_innen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung schwer, sich innerhalb eines unstrukturierten Raumes konzentriert dem Lernen zu widmen. TEACCH arbeitet hier mit der Struktur des Raumes durch Begrenzungslinien, Beschilderung und der eindeutigen Bezeichnung von Arbeitsrichtungen (vgl. HÄUßLER 2005).

Weitere raumstrukturierende Maßnahmen können sein:

- Physische Abgrenzungen (z. B. Raumteiler, Vorhänge, Regale),
- Markierungen (Teppiche, farbige Fliesen, farbliche Codierung),
- Bilder/Fotos und
- Materialien (z. B. Spielecke).

e) Anschaulichkeit und Übertragung

Nach SPECK (2005: 259) sind „Lerninhalte ... dann Bildungsinhalte, wenn sie der Lebensorientierung und Lebensbewältigung dienen.“. Damit sich ein Mensch mit geistiger Behinderung auch komplexen und fremden Lerngegenständen zuwenden kann, bedarf es einer gewissen Konkretheit und Anschaulichkeit. Durch ein bewusstes Wahrnehmen mit allen Sinnen lassen sich Gegenstände kognitiv besser erfassen und auf die eigene Lebenswelt übertragen. „Anschaulichkeit ist gegeben durch die unmittelbare oder mittelbare Begegnung und Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit“ (SPECK 2005: 259). Bei der Übertragung der Lerninhalte ist zu beachten, dass die Transferleistung bei Menschen mit geistiger Behinderung vermutlich geringer ist als bei Menschen ohne geistige Behinderung.

f) Entwicklungsgemäßheit

Es darf nicht der Fehler begangen werden, stets am niedrigsten Entwicklungsniveau der Schüler_innen anzusetzen. In die sonderpädagogische Diagnostik hat die von WYGOTSKI (1987) vorgeschlagene Unterscheidung zwischen einer „Zone der aktuellen Entwicklung“ und einer „Zone der nächsten Entwicklung“ Eingang gefunden:

(1) das Niveau der aktuellen Entwicklung des Kindes, das dem Niveau der bereits abgeschlossenen Entwicklungszyklen entspricht, auf dem das Kind seine Aufgaben selbstständig löst, und

(2) die Zone seiner nächsten Entwicklung, die dem Niveau entspricht, auf dem das Kind Aufgaben nur unter Anleitung, durch Nachahmung oder mit Hilfe der Erwachsenen lösen kann, die es, auf sich selbst gestellt, noch nicht bewältigt (HOFFMANN 2010: 154 f.).

g) Soziale Lernmotivierung

Findet Lernen in einer anregenden Lernumgebung mit einer angenehmen Gruppenatmosphäre und einer wohlwollenden „Lehrer-Kind-Beziehung“ (SPECK 2005: 236) statt, wirkt sich das positiv auf den Lernerfolg aus. SPECK (2005: 264) weist auf Studien hin, die SKEELS und DYE bereits 1939 mit einer Gruppe von Kindern mit geistiger Behinderung durchführt haben. Er betont aber insbesondere die aktuelle Relevanz des sozialen Lernens in einem inklusiven Setting.

h) Elementarisierung

Zur Erarbeitung komplexerer Inhalte hat in der Geistigbehindertenpädagogik das didaktische Prinzip der Elementarisierung nach HEINEN (2003) Eingang gefunden.¹⁶⁷ Als eine Maßnahme der didaktischen Reduktion bezeichnet Elementarisierung die Rückführung eines fachlichen Inhalts auf einen grundlegenden Teilaspekt, wodurch der Inhalt für Menschen mit geistiger Behinderung verständlicher wird. Zu beachten ist jedoch, dass der zu vermittelnde Inhalt und Kontext wissenschaftlich wahr bleiben muss. LAMERS und HEINEN (2006) betonen, dass es sich bei der Elementarisierung nicht um eine Simplifizierung von Sachverhalten handelt.

GRÜNER (1976) unterscheidet zwei Ebenen der Reduktion (vgl. STÖPPLER & WACHSMUTH 2010: 51):

Die horizontale Ebene bemüht sich um eine Reduktion in der Darstellung eines Inhalts, d. h. abstrakte Aussagen und komplexe Lerninhalte werden durch „adäquate Transmitter“ (STÖPPLER & WACHSMUTH 2010: 51) wie Beispiele, Erläuterungen, Bilder oder Fallbeispiele vereinfacht dargestellt.

Die vertikale Ebene fokussiert eine Inhaltsreduktion, die sowohl qualitativ als auch quantitativ sein kann. „Bei der qualitativen vertikalen Reduktion werden komplizierte Sachverhalte auf elementare Aspekte vereinfacht, die den kognitiven Ressourcen des Lernenden adäquat sind. Hier erfolgt eine zunehmende Reduzierung des Umfangs von Stufe zu Stufe. Bei der quantitativen vertikalen Reduktion wird der Stoffumfang auf ein entsprechendes Maß reduziert. Hier wird vor allem die Zahl der Einzelaspekte reduziert, damit sich der Lernende mit einem überschaubaren Lerngegenstand auseinandersetzen kann“ (STÖPPLER & WACHSMUTH 2010: 51).

Nach HEINEN (2003) gliedert sich das didaktisch-methodische Prinzip der Elementarisierung wie folgt:

- (1) Die elementare Struktur betrifft die sachorientierte Erschließung, bei welcher der Lerninhalt auf das Wesentliche reduziert wird, indem eine Konzentration und Reduktion auf die Kernaussagen und -gehalte stattfindet. Der Lerngegenstand wird so zielgruppenorientiert und situationsgerecht vereinfacht.
- (2) Die elementaren lebensleitenden Grundannahmen betreffen die kulturell-gesellschaftliche Erschließung, bei der allgemeine menschliche Grundphänomene (Erfahrungen, die immer wiederkehren) thematisiert werden. Zu fragen ist, welchen Sinn die Inhalte für die menschliche Existenz im Allgemeinen und (historisch) im Besonderen haben.
- (3) Die elementare Erfahrung betrifft die anthropologische Erschließung, bei welcher spezifische Erfahrungen und die Lebenswirklichkeit der Schüler_innen in den Blick genommen werden. Dadurch kann sich der_die Lernende dem Lerngegenstand mit eigenen Erfahrungshorizonten

¹⁶⁷ HEINEN bezieht sich dabei insbesondere auf die Religionspädagogik.

individuell nähern, sich mit ihm identifizieren oder ihn ablehnen. So kann eine konstruktive Aneignung des Inhalts gelingen.

- (4) Ein elementarer Zugang betrifft die entwicklungspsychologische Erschließung, bei welcher ausgehend von der elementaren Erfahrungsdimension des_der Lernenden alters- und entwicklungsgerechte Lebensbezüge zu suchen sind, die individuelle Verstehens- und Wahrnehmungszugänge zum Lerngegenstand verdeutlichen, um eine einfachere individuelle Aneignung zu ermöglichen.
- (5) Elementare Vermittlungswege betreffen die didaktische Erschließung, bei der nach didaktischen Mitteln und Methoden zu suchen ist, welche die erarbeiteten Einzelaspekte des Lerninhalts konstruktiv und bestenfalls im Dialog zwischen Lehrenden und Lernenden vergegenwärtigen. Neben kognitiven Zugängen der Lernenden sollen auch emotionale Ansprüche einen permanenten Lernprozess in Gang setzen und dazu anregen, sich mit dem Lerninhalt intensiv und persönlich auseinanderzusetzen und zu eigenen Wertungen zu gelangen. Der_die Lernende sollte dadurch möglichst zum selbstständigen Lernen angeregt und motiviert werden.

i) Lebensweltbezug

Es sollte darauf geachtet werden, dass die Besucher_innengruppe einen Lebensweltbezug zu dem Gezeigten herstellen kann. Das heißt konkret, dass das Exponat in den Erfahrungs- und Wissenshorizonten der Besucher_innen verortet werden muss und ggf. die Frage aufwirft, was das neu erworbene Wissen für das eigene Leben bedeutet. Beides kann durch eine geeignete Vermittlungsmethode angeregt und unterstützt werden. Dementsprechend sollten dingliche als auch semantische Komponenten vielfältig präsentiert und vermittelt werden. Auch nonverbale, szenische oder handlungsorientierte Formen der Vermittlung können einen musealen Verstehensprozess anregen.

Die Konzentration auf wesentliche Elemente im Sinne eines Fokus ist sehr wichtig. Dies bezieht sich auch auf die Exponatmenge und die dazugehörigen Texte sowie die inhaltliche Ebene. Nach FORNEFELD (2019: 75) sollte „das wesentliche des musealen Inhalts ... beispielhaft herausgegriffen und aufbereitet werden, damit es in klarer, prosodischer Sprache und in sinnlich-anschaulicher Form vermittelt werden und von den Gästen mit Behinderung verstanden werden kann.“

5.2.2.3 *Best-Practice*-Beispiele der museumspädagogischen Praxis

Wurde die kritische Aussage, dass sich die „behindertenbezogenen Bemühungen einzelner Museen [durch] Unbeholfenheit“ (FABER 1992: 29) auszeichneten, vor fast 30 Jahren getätigt, ist – zehn Jahre nach der Ratifizierung der UN-BRK – zu fragen, wie sich die Museumspädagogik für Menschen mit

geistiger Behinderung in den letzten Jahren entwickelt hat. Festhalten lässt sich ein großes Engagement seitens der Museen. Vielerorts werden Informationsmaterialien in Leichter Sprache, Audio- und Multimedia-Guides, Museumsführungen und Workshops für Menschen mit geistiger Behinderung entwickelt und angeboten. Stellvertretend für die vielen Angebote seien hier – in Anlehnung an das in Kapitel 4.2 darlegte museumspädagogische Methodenspektrum – vier unterschiedliche Konzepte exemplarisch angeführt:

Als *Best-Practice*-Beispiel für eine barrierefreie *Ausstellungskonzeption* soll das ROEMER- UND PELIZAEUS-MUSEUM in Hildesheim angeführt werden. Mit seiner Dauerausstellung „Museum der Sinne“ bietet es einen sinnenorientierten Zugang zu den Ausstellungsinhalten an, indem durch Sehen, Riechen, Tasten, Schmecken und Hören die Kultur- und Erdgeschichte für jede_n Besucher_in aktiv erlebbar macht. Teil des Konzepts sind:

- leicht nutzbare Installationen,
- freier Zugang zu den Objekten,
- Audio-Guide mit Objekt-Highlights,
- Guide-System für Blinde und Sehbehinderte (Audio-Guide und Bodenleitlinien),
- Texte in Leichter Sprache, Groß- und Brailleschrift,
- Monitore mit Infos für Gebärdensprache,
- barrierefreie Durchgänge, Griff- und Sichthöhen.

Das INTERNATIONALE ROTKREUZ- UND ROTHALBMONDMUSEUM in Genf hat mit dem Heft «Pas à pas» eine für Menschen mit geistiger Behinderung angepasste *mediale Vermittlung* in Textform initiiert und weiterentwickelt. Das Heft – das in Zusammenarbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung entworfen wurde – begleitet die Besucher_innen mit geistiger Behinderung durch die Ausstellungsräume und enthält es einfache Erklärungen zur Fortbewegung in den Räumlichkeiten, indem es die Orte und Ausstellungsstücke der Ausstellung illustriert. Die Fotografien sind eindeutig. Es enthält auch Bilder, die Besucher_innen im Museum zeigen, sodass der_die Benutzerin des Heftes sich mit ihnen kann. Durch die „Erfahrung mit «Pas à pas» ... haben die Museumsführer eine neue Art entdeckt, eine Botschaft mitzuteilen, und sie haben erfahren, dass der Schwerpunkt eines Museumsbesuchs im Emotionalen liegt“ (PRETER 2015: 25).

Das HISTORISCHE MUSEUM FRANKFURT – jüngst für die Umsetzung seines Leitbildes „inklusives Museum“ mit dem Anerkennungspreis des Hessischen Staatspreises „Universelles Design 2018“ ausgezeichnet – hat gemeinsam mit den Praunheimer Werkstätten eine *mediale Vermittlung* als Multimedia-Guide-Tour zu elf Exponaten des Museums entwickelt. Für diese Tour haben Menschen

mit geistiger Behinderung recherchiert, eigene Bezüge hergestellt, Texte verfasst, Präsentationen erarbeitet und vor der Kamera gestanden.¹⁶⁸

Als *Best-Practice*-Beispiel für eine *personale Vermittlung* im Rahmen einer Museumsführung zeigt sich die GEDENKSTÄTTE FÜR DIE OPFER DER EUTHANASIE-MORDE in Brandenburg/Havel. Gemeinsam mit einer Projektgruppe der Lebenshilfe e.V.¹⁶⁹ haben sie Tandem-Führungen durch die Gedenkstätte initiiert. Die Führungsteams bestehen jeweils aus einem Menschen mit und einem Menschen ohne Beeinträchtigung. Die „Muttersprachler_innen der Leichten Sprache“ zeigen, dass die Leichte Sprache ein Mittel zur Inklusion ist, und formulieren deutlich ihr Anrecht auf Teilhabe an historisch-politischer Bildung, insbesondere, um sich an diesem Ort mit der eigenen kollektiven Geschichte auseinanderzusetzen, wodurch die Führungen zu Gedenkmomenten von besonderer Bedeutung werden. Das Konzept der Führungen hat frontale Führungen überwunden und fördert das Gespräch aller Teilnehmenden.

Die dargestellten Beispiele zeigen, dass kulturelle Bildung zu den Kern- und Querschnittsaufgaben heutiger Museen gehört und dass sich die Museumspädagogik auch den herausfordernden Anforderungen der Inklusion nicht mehr verschließt. Nach Aussage des DEUTSCHEN MUSEUMSBUNDES E.V. (2017) ist es die Hauptaufgabe der Museumspädagog_innen, mit besucherorientierten Methoden und nach Zielgruppen differenziert personale und mediale Vermittlungsangebote zu entwickeln, um jedem Einzelnen – unabhängig von sozialer Lage, ethnischer Herkunft oder behinderungsbedingten Einschränkungen – Partizipation am kulturellen Erbe zu ermöglichen, und zwar in allen Lebensphasen.¹⁷⁰

Das entspricht den in Kapitel 1 bis 5 beschriebenen theoretischen Grundlagen, die im Folgenden in einem Zwischenfazit noch einmal zusammengefasst werden sollen, bevor in der empirischen Studie untersucht wird, ob und wie Teilhabe von Menschen mit geistiger Behinderung erfahren werden kann.

¹⁶⁸ Die Tour ist online verfügbar unter: <https://mmg.historisches-museum-frankfurt.de/xpedeo/> zur Verfügung, sodass sie kostenlos mit dem eigenen Smartphone, Tablet oder PC genutzt werden kann. Darüber hinaus stehen im Museum Leihgeräte zur Verfügung. ¹⁶⁹ In Kooperation mit den Praunheimer Werkstätten gGmbH und gefördert vom Hessischen Ministerium für Soziales und Integration.

¹⁶⁹ In Kooperation mit der Lebenshilfe-Werkstatt Brandenburg – Potsdam e.V. und als Pilotprojekt gefördert vom Brandenburger Ministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit, Frauen und Familie.

¹⁷⁰ Der DEUTSCHE MUSEUMSBUND E.V. unterstützt die museumspädagogische Arbeit der Museen konkret durch die Datenbank „KulturGut vermitteln. Museum bildet!“, in der fast 1.500 *Best-Practice*-Beispiele aus der Vermittlung abrufbar sind. <https://www.museumsbund.de/kulturgut-vermitteln-museum-bildet/> (letzter Zugriff: 04.04.2019).

6. Zwischenfazit: Museen im Kontext von Inklusion und Teilhabe

„Heute ist das Museum mehr als ein Lernort und zugleich mehr als ein Gedächtnisort. Das Museum von heute ist vielfach ein Freiraum, ein Erfahrungsraum, ein Denkraum, ein Ort für Gespräche und gemeinsame Erlebnisse“ (STAUPE 2012: 12). Nachdem die Bedeutung musealer Räume im Kapitel 3.2 ausführlich dargelegt wurde, sollte sich ein solcher Raum – im Sinne der eingeforderten Teilhabe von Menschen mit geistiger Behinderung (vgl. Kap. 1 und Kap. 2) – gegenüber allen Menschen öffnen. Konkret wurden vorangehend Möglichkeiten und Maßnahmen beschrieben, wie sich Menschen mit unterschiedlichen Fähigkeiten, Bedürfnissen, Interessen und Wahrnehmungsweisen einen musealen Raum erschließen können (vgl. Kap. 4 und Kap. 5). Es wurde gezeigt, dass Museen sowohl auf kognitiver (Teilhabebereich Bildung, vgl. Kap. 2.1) als auch auf emotionaler Ebene (Teilhabebereich Freizeit, vgl. Kap. 2.3) eine Auseinandersetzung mit einem bestimmten Thema (Teilhabebereich Kultur, vgl. Kap. 2.2) anregen und damit zum idealen Ort eines gesellschaftlichen Teilhabeprozesses werden können – einer Teilhabe, wie sie im Sinne eines Paradigmenwechsels von der Defizit- zur Teilhabeorientierung von Menschen mit geistiger Behinderungen gemäß dem gesellschaftspolitischen Postulat der Inklusion durch den rechtskräftigen Menschenrechtsvertrag der UN-BRK gefordert wird.

Dass sich Museen – im Sinne ihres Bildungsauftrages – dabei an sämtliche Besucher_innengruppen (außerschulisch und postschulisch) wenden, wurde im Kapitel 3.5 durch die Beschreibung institutionsorientierter Methoden aufgezeigt. Ungeachtet der Bemühungen der Museumspädagogik (vgl. Kap. 4) ist jedoch festzuhalten, dass Museumsbesucher_innen nicht selten auf Aspekte, Eigenschaften und Merkmale achten, die von Seiten der Museen entweder gar nicht oder nur nebensächlich als bedeutungsvoll gelten. Wie in Kapitel 3.4.1.2 zur Anwendung konstruktivistischer Lerntheorien im Museum erörtert wurde, haben Exponate ihre Bedeutung nicht nur aus sich selbst heraus (vgl. POMIAN 1987 zur Theorie der Semiophoren); ihre Bedeutung wird ihnen oftmals von Seiten der Besucher_innen im Sinne einer ästhetischen Wahrnehmung (vgl. SEEL 2000; Kap. 3.2.2) verliehen.

Die theoretischen Ausführungen zur Perspektive der Museumsforschung (vgl. Kap. 3.4.2) zeigen, welche Einflussfaktoren auf einen Museumsbesuch wirken. In Anlehnung an die Kontexttheorie FALKS & DIERKINGS (2000) sollte der personale, soziokulturelle und physische Kontext der Besucher_innen in die Bewertung und Reflexion eines Museumsbesuches mit einfließen. So lassen sich Bedeutungsmuster erkennen, warum einige Besucher_innen unbeeindruckt von der in der Ausstellung inszenierten Absicht der Museumsmacher_innen bleiben, warum so mancher Begleittext gar nicht oder nur beiläufig gelesen wird, warum innerhalb der Ausstellung andere Wege genommen,

andere Dinge betrachtet oder vieles ganz anders wahrgenommen wird. Eben hier zeigt sich das Potenzial eines Ortes, der als Institution in seiner zweihundertjährigen kulturhistorischen Entwicklung (vgl. Kap. 3.1.3) zu Beginn des 21. Jahrhunderts als „Freiraum [und] Erfahrungsraum“ und als „Ort für Gespräche und gemeinsame Erlebnisse“ (STAUPE 2012: 12) beschrieben wird. PEKARIK et al. (1999) unterscheiden dabei differenziert zwischen objektbezogenen, kognitiven, introspektiven und sozialen Erlebnissen (vgl. NAHRSTEDT 2002 zum erlebnisorientierten Lernen, Kap. 3.4.1.1). In der nun folgend beschriebenen, durchgeführten Feldstudie (vgl. Kap. 7.4, Kap. 8 und Kap. 9) wurde dementsprechend auf folgende Aspekte geachtet:

- Objektbezogene Erlebnisse: „Erfahrungen, die man beim Betrachten von z. B. schönen, seltenen, ungewöhnlichen oder wertvollen Objekten macht“ (KUNZ-OTT ET AL. 2009: 47).
- Kognitive Erlebnisse: „Prozesse der Erweiterung des eigenen Verständnisses, de[r] Erwerb neuen Wissens oder die Ausdifferenzierung bestehenden Wissens“ (KUNZ-OTT ET AL. 2009: 47).
- Introspektive Erlebnisse: „Reflexionen über die Bedeutung des Gesehenen, individuell entwickelte Vorstellungen über andere Zeiten und Orte sowie die Erinnerungen an eigene Reisen oder Kindheitserinnerungen“ (KUNZ-OTT ET AL. 2009: 47).
- Soziale Erlebnisse: „Erfahrungen im Zusammensein mit der Familie, Freunden, Kollegen oder anderen Personen während des Ausstellungsbesuchs“ (KUNZ-OTT et al. 2009: 47).

Der Betrachtung der aufgeführten Erlebnisebenen liegt in Anlehnung an Kapitel 3 (Museum als Bildungsort) das sich u. a. aus der kulturhistorischen Schule entwickelte Bildungsverständnis der Geistigbehindertenpädagogik (vgl. Kap. 2.1.2) zugrunde.

Der Bildungssinn eines Museums kann ... darin gesehen werden, dass die gezeigten Dinge eben keinen Unterschied machen, welche Besucher da kommen, ob jung ob alt, ob reich ob arm, ob männlich oder weiblich, vom Lande oder von der Stadt. Bildlich gesprochen könnte man sagen: Die Dinge schert nicht, wer da zu ihnen kommt, vor ihnen sind alle Besucher gleich (TREPTOW 2005: 802).

7. Datenerhebung im Kontext eines Museumsbesuches von Menschen mit geistiger Behinderung

Ein besonderes Problem der empirischen Forschung in der Geistigbehindertenpädagogik ist es, dass sie häufig nur Aussagen *über* Menschen mit geistiger Behinderung macht, wenn diese selbst physisch und/oder kognitiv nicht in der Lage sind, sich zu ihren Lebensumständen und ihrer Selbst- und Weltsicht (vgl. SPECK 2005: 38) zu äußern und diese vonseiten der Wissenschaft nur „indirekt erschlossen werden kann“ (SPECK 2005: 38). Und so konstatiert der Autor: „Man kann mit Recht in der deutschen Geistigbehindertenpädagogik ein gewisses Defizit an wissenschaftlich-empirischen Befunden zur Lern- und Lebenssituation von Menschen mit geistiger Behinderung beklagen“ (SPECK 2005: 39). Ein umfassendes Bild des Untersuchungsgegenstandes ergibt sich aus einer Kombination statistisch-empirischer Daten, erfasst durch „Beobachten, Zählen und Messen von beobachtbarer, zählbarer und messbarer Realität“ (SPECK 2005: 40) und einen erfahrungswissenschaftlichen, handlungsorientierten offenen Ansatz, den Speck als „Handlungsforschung“ (SPECK 2005: 41) bezeichnet: „Eine Geistigbehindertenpädagogik, die sich als erklärend dienstbar für pädagogisches Handeln im hochkomplizierten Felde geistiger Behinderung versteht, kann nur in der permanenten Wechselwirkung eines erfahrungswissenschaftlichen und eines interpretativ-reflexiven Ansatzes stehen“ (SPECK 2005: 41).

Ein Forschungsdesign, das qualitative und quantitative Analyseschritte miteinander kombiniert, wird in der empirischen Sozialforschung als ‚Triangulation‘ genannt:

Methodenkombination kann der wechselseitigen Ergänzung von Forschungsergebnissen dienen, d. h. mit Hilfe von Verfahren der einen Tradition können soziale Phänomene in den Blick genommen werden, die durch Methoden der anderen Tradition nicht oder nur ungenügend erfasst und beschrieben werden können, so dass die Ergebnisse qualitativer und quantitativer Forschung zusammen ein adäquates (oder auch nur umfassenderes) Bild des Untersuchungsgegenstandes ergeben (KELLE 2008: 54 f.).

Eine Kombination unterschiedlicher Methoden bietet einen umfangreicheren Blick auf den Forschungsgegenstand, wobei „eine gezielte und geschickte Auswahl der Methoden und ihre Kombination entscheidend [ist] und nicht ihre bloße Unterschiedlichkeit oder gar ihre Zahl“ (RATZ 2015: 27). Entsprechend erscheint es im Rahmen der vorliegenden Arbeit sinnvoll zu sein, quantitative und qualitative Methoden miteinander zu kombinieren, wobei sich die „Resultate ... gegenseitig unterstützen [sollen, und] der Schnittpunkt der Einzelresultate ... die Endergebnisse dar[stellt]“ (MAYRING 2001). Angesichts einer „offensichtlich lebensfernen Polarisierung zwischen quantitativen und qualitativen Ansätzen“ (RATZ 2015: 26) bietet sich nach RATZ die Herangehensweise als „multimethodisches Vorgehen“ oder „Methodenmix“ (RATZ 2015: 26) besonders in der Forschung der Sonderpädagogik an: Triangulation

nutzt die unterschiedlichen Vorteile der jeweiligen Ansätze bzw. versucht die Nachteile der einen mit der anderen Methode zu kompensieren. Quantitative Methoden sind strengen Regeln unterworfen und hängen von zuvor aufgestellten Hypothesen ab. (...) Umgekehrt sind qualitative Ergebnisse oft nur für sehr situative oder subjektive Zusammenhänge gültig. Aus diesen beiden Beispielen heraus wird die Kompensationsnotwendigkeit einzelner Ansätze offensichtlich (RATZ 2015: 27).

Zwei Lesarten von Triangulation sind zu unterscheiden: „Triangulation als kumulative Validierung von Forschungsergebnissen und Triangulation als Ergänzung von Perspektiven, die eine umfassendere Erfassung, Beschreibung und Erklärung eines Gegenstandsbereiches ermöglichen“ (KELLE & ERZBERGER 1999: 516). In der durchgeführten Untersuchung liegt die zweite Lesart vor.

Bevor genauer auf die Besonderheiten der empirischen Forschung bei Menschen mit geistiger Behinderung eingegangen wird (Kap. 7.2), wird einleitend in Kapitel 7.1 der Untersuchungsort als Setting der Datenerhebung im Detail vorgestellt. Kapitel 7.3 widmet sich der quantitativen Teilstudie. In dieser wird durch eine Fragebogenerhebung der Status quo freizeitlich organisierter Museumsbesuche von Menschen mit Behinderung erfasst. Dazu wird zunächst das methodische Vorgehen (Kap. 7.3.1) und die Stichprobe (Kap. 7.3.2) beschrieben, bevor eine deskriptive Auswertung (Kap. 7.3.3) vorgenommen wird. Da die erzielten Ergebnisse, die ausschließlich anonyme Zahlen und Mengenverhältnisse (Quantitäten) darstellen, nicht ausreichen, um die Wirklichkeit sozialer Bedingungen, individuelle Meinungen und persönliche Motive von Menschen mit geistiger Behinderung hinsichtlich ihres Freizeitverhaltens (im Allgemeinen) und ihrer Einstellung und Erwartung zu Museumsbesuchen (im Speziellen) darzustellen, wurde eine qualitative empirische Studie durchgeführt (vgl. Kap 7.4). Dadurch konnten die (im Rücklauf sehr geringen) Daten, die durch die Befragung der regionalen Behindertenverbände, Organisationen, Wohngruppen etc. im Regierungsbezirk Detmold über die Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung bzgl. ihres Freizeitverhaltens erhoben wurden, um subjektive Einschätzungen ergänzt werden, die Auskunft darüber geben, welchen Stellenwert die Freizeitgestaltung und explizit ein Museumsbesuch (mit den dazugehörigen Annahmen kultureller Aktivität, Bildungs- und Lernansprüchen) für Menschen mit geistiger Behinderung haben, wie sie diese erleben und ggf. mit den erfahrenen Barrieren, Herausforderungen und Grenzen umgehen. Deshalb wird in Kapitel 7.4.2 die Auswahl und Beschreibung der Teilnehmer_innen erläutert, bevor darauffolgend das Untersuchungsdesign als Vergleichsuntersuchung (Kap. 7.4.3) beschrieben wird. Abschließend wird in Kapitel 7.5 auf das Datenmanagement eingegangen.

7.1 Der Untersuchungsort – das Heinz-Nixdorf-MuseumsForum (HNF)

„Das HNF will mit seinen Ausstellungen und Veranstaltungen die Orientierung und Bildung des Menschen in der modernen Informationsgesellschaft fördern“ (Zielsetzung, Heinz-Nixdorf-MuseumsForum. Online verfügbar unter: www.hnf.de, letzter Zugriff: 28.04.2019). Das Heinz-Nixdorf-MuseumsForum (HNF) in Paderborn gilt als das größte Computermuseum der Welt mit einer Ausstellungsfläche von über 5.000 Quadratmetern und einer jährlichen Besucherzahl von 111.000 (Stand: 2018).¹⁷¹ Wenig sollte in dem neu gegründeten Museum zur Geschichte der Informationstechnologie an ein traditionelles Museum erinnern. Die klassischen Aufgaben eines historischen Museums sollten mit den aktuellen und zukunftsorientierten Zielen eines Forums zusammengeführt werden. In der Umsetzung bedeutet das, dass die Ausstellungsinhalte und Forschungsgegenstände die Grundlagen für Themen darstellen, die parallel dazu im Forum aufbereitet werden: Globalisierung, Vernetzung, Verbreitung von Informations- und Kommunikationstechnik in der digitalen Gegenwart sowie deren Auswirkung auf gesellschaftliche Diskurse der heutigen Zeit. Dies entspricht in einem hohen Maße dem, was die KMK in ihrer Handreichung des Kulturausschusses zu den Aufgaben der Museen für die Museumsarbeit einfordert: „Zu einem lebendigen Museum als einem ‚Kulturzentrum‘ gehören nicht nur Ausstellungen, sondern auch Vorträge, Lesungen, Firmenführungen, Konzepte, Performance und andere Sonderveranstaltungen (‚Schauplatz Museum‘)“ (KMK 1996).

In einer umfassenden historischen Sichtweise zielt das Museum mit seiner Dauerausstellung darauf, historische Forschungen zur Kulturgeschichte der Informationstechnik zu inszenieren. „Das erste Element bildet der Komplex der Entstehung und Entwicklung der Kulturtechniken ‚Denken-Schreiben-Rechnen‘, die sich dann technologisch in die Zweige ‚Rechenmaschinen‘ und ‚Schreibmaschinen‘ teilen. In der modernen Bürokommunikation fließen sie schließlich wieder ineinander ...“ (THÜRMER 1996: 27). In der zweiten Etage werden Entwicklungen der Computertechnologie und deren Auswirkungen auf die moderne Gesellschaft gezeigt. Damit eröffnet sich für die Besucher_innen der Blick auf teils fremdartige oder historisch weit zurückliegende Umsetzungen der Kulturtechniken Lesen, Schreiben, Rechnen und Kommunizieren. Gleichmaßen können aber vertraute Exponate der eigenen jüngsten Vergangenheit (PC, Computerspiele, Handy etc.) wiederentdeckt werden.

¹⁷¹ Das MuseumsForum wurde am 24. Oktober 1996 eröffnet und ist noch heute namentlich dem 1986 verstorbenen Computerpionier Heinz Nixdorf gewidmet. Er hatte bereits zu Lebzeiten die Idee, insbesondere der Jugend die Entwicklungsgeschichte des Computers in einem Museum aufzuzeigen und sammelte dafür über 1.000 historische Objekte. Die von ihm gegründete Stiftung Westfalen hat die Idee unter Einbeziehung der Sammlung im Heinz Nixdorf MuseumsForum verwirklicht.

Ungeachtet der Tatsache, dass überwiegend Exponate der Informationstechnologie ausgestellt und ihre geschichtliche Bedeutung vermittelt wird, bekennt sich das HNF in seinen Grundsätzen dazu, dass „der Mensch in seiner Beziehung zu Technik und Gesellschaft“ (www.hnf.de, Zielsetzung) im Fokus der Ausstellung steht. „Er soll in seinem Streben nach Gemeinschaft, Sinnggebung und persönlicher Selbstentfaltung gefördert werden“¹⁷² (www.hnf.de, Zielsetzung). Darüber hinaus möchte das HNF dem Menschen „Wissen zum Verständnis einschlägiger historischer Entwicklungen [vermitteln], Impulse zur Gestaltung der Gegenwart [geben] und Visionen für die Bewältigung der Zukunft des Informationszeitalters [eröffnen]“ (www.hnf.de, Zielsetzung). So formuliert THÜRMER 1996: 14): „Ein entscheidendes Ziel des Heinz Nixdorf MuseumsForum war stets die Förderung der Kommunikation über Fragen der historischen und gesellschaftlichen Bedeutung der Informations- und Kommunikationstechnologien.“ Auch hier entspricht das HNF der KMK, in deren Handreichung es heißt, der Mensch habe „ein nachhaltiges Bedürfnis ..., sich nicht nur auf das Hier und Heute [seines] Lebens zu konzentrieren, sondern sich auch seiner historischen und kulturellen Bedingungen zu vergewissern“ (KMK 1996).

Die Themen werden den Besucher_innen auf vielfältige Weise nähergebracht. Exponate und ihre Beschriftungen stehen im Mittelpunkt der Präsentation. Bild- und Texttafeln sowie Ausstellungsbücher zum Blättern, Anschauen und Lesen erläutern den Kontext. Zusätzlich gibt es mediale Angebote, die der Vertiefung oder einer experimentellen Erkenntnis dienen: Neben den klassischen Funktionsmodellen zum Anfassen und Ausprobieren, den Audio- und Videoinstallationen gibt es zahlreiche Bildschirmstationen, die eine selbstbestimmte Navigation durch das jeweilige Ausstellungsthema ermöglichen. „Die Gegenstände erzählen ihre Geschichte nicht von selbst, man muss sie erst zum Sprechen bringen, man muss Kontexte anbieten, damit sich im Kopf des Besuchers ein Bild zusammenfügt“ (THÜRMER 1996: 32f.)

Dass der Mensch im Mittelpunkt nicht nur der Ausstellung, sondern des gesamten Museumskonzepts stehen soll (THÜRMER 1996: 28), zeigt sich an der künstlerischen Installation eines zehn Meter hohen stilisierten Segels, das das Wort ‚Mensch‘ in zahlreichen Sprachen zeigt und welches sich vom offen gestalteten Eingangsfoyer des Erdgeschosses bis in das erste Obergeschoss erstreckt.

¹⁷² Darauf, dass Begrifflichkeiten wie ‚Gemeinschaft‘ und ‚persönliche Selbstentfaltung‘ auch zentrale Termini der gesellschaftspolitischen Inklusions- und Teilhabedebatten sind, sei hier nur am Rande verwiesen.



Abbildung 12: Blick in das Foyer des HNF, Blick aus dem Fenster des 1. OG, Fotos: M. Knaup

Die damit einhergehende gestaltete Deckenöffnung symbolisiert so eindrucksvoll das Grundprinzip des Ausstellungsdesigns – eine „größtmögliche Transparenz“ herzustellen (THÜRMER 1996: 52). So gibt es im gesamten Ausstellungsbereich keine vollständig geschlossenen Räume. Von jedem Punkt der Ausstellung kann durch die Glasfassade hinausgeschaut werden. Auch die Haustechnik wie Rolltreppen, Lüftungsrohre und Leitungen ist für die Besucher_innen sichtbar.

Bei aller Transparenz soll die Innenarchitektur den Besucher auch führen, eine Topologie zu schaffen, die die Dramaturgie der Ausstellung unterstützt. Die nach innen hin kompakter, nach außen hin lichter werdende Struktur der Ausstellung gibt dem Besucher die Option, zwischen konzentrierter historischer Darstellung und miterlebbarer Inszenierung zu pendeln (THÜRMER 1996: 52).

Mit einer derartigen Gestaltung der Innenräume wurde eine Atmosphäre geschaffen, die abstrakte Ausstellungsinhalte leicht verständlich und Exponate in ihrem geschichtlichen Zusammenhang begreiflich macht. Die Gestaltung des Museums macht deutlich, dass „Technikgeschichte keine Aneinanderreihung toter Maschinen und geschichtsloser Erfindungen“ (THÜRMER 1996: 28) ist. Wird dem ausgewiesenen Rundgang gefolgt, kann die chronologische Geschichte der Informationstechnik erlebt werden; wer von innen nach außen geht, hat zunächst den geschichtlichen, dann einen biografischen, einen wirtschaftlichen und technischen sowie schließlich einen sozial- und kulturgeschichtlichen Zugang zur Entwicklung der Informationstechnik. „Die Sammlung ist in jeder Hinsicht eine breit gefächerte Mischung“ (THÜRMER 1996: 66).

Konzeptionell entscheidend ist der Anspruch, die Ausstellung allen Besucher_innen zugänglich zu machen. Beachtet werden müssen stets kuratorische, pädagogische und gestalterische Aspekte (vgl. KIRCHHOFF 2007). Bezogen auf das HNF ist im Rahmen der Untersuchung zu fragen, ob nicht die Vermittlung komplexer Inhalte, z. B. ein assoziatives Herangehen an das Beziehungsfeld Natur und Kultur oder die komplexen technischen Funktionsweisen von Rechenmaschinen oder gar eines Computers, manche Besucher_innen – explizit die mit geistiger Behinderung – ausschließt.

7.2 Empirische Forschung mit Menschen mit geistiger Behinderung

Angesichts der Tatsache, dass die Geistigbehindertenpädagogik als wissenschaftlich noch recht junge Disziplin zu verorten ist, verwundert es nicht, dass TERFLOTH und JANZ (2009) auf „der Suche nach Veröffentlichungen zum Thema ‚Forschung im Kontext geistiger Behinderung‘ ... bei der Sichtung des aktuellen deutschsprachigen Buchmarktes diesbezüglich kaum fündig“ wurden (TERFLOTH & JANZ 2009: 9). BUCHNER und KOENIG (2008) stellen ergänzend dar, dass der Großteil der publizierten Artikel in Fachzeitschriften¹⁷³ zur geistigen Behinderung mit 78 % nicht empirisch basiert sei. Auch SCHUPPENER bestätigt die geringe Anzahl „differenzierter empirischer Untersuchungen zu verschiedenen Entwicklungs- und/oder Persönlichkeitsbereichen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit geistiger Behinderung“ (SCHUPPENER 2005: 153). Bezüglich der Forschungsmethoden merkt BUCHNER (2008) an, dass „Reflexionen zum Gebrauch qualitativer Interviews mit Menschen mit ... geistiger Behinderung ... innerhalb der deutschsprachigen sonderpädagogischen Literatur in systematischer Form bisher kaum erfolgt [sind]“. Eine Ausnahme stellen lediglich die Publikationen von HAGEN (2002, 2001) dar, ansonsten finden sich Überlegungen zu empirischer Forschung ausschließlich in Form von kurzen Verweisen und Anmerkungen im Rahmen der Ergebnisdarstellung von Forschungsprojekten (z. B. VOIGT & PAPENBROCK 2005; STRUPP 2006).

SCHUPPENER (2005: 153) sieht grundlegende Forschungsschwierigkeiten im Bereich von Menschen mit geistiger Behinderung in der ausgeprägten Heterogenität der zu befragenden Personengruppe, „da keine einheitlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten kommunikativer, handlungstheoretischer, reflexiver ... Art vorausgesetzt werden können.“. Um eine barrierefreie Erhebung zu garantieren, müssen unterschiedliche Unterstützungsmöglichkeiten zur Verfügung stehen.¹⁷⁴ Die vermutlich wichtigste Maßnahme besteht darin, die Frage- und Antwortformulierungen in einfacher und verständlicher Sprache zu formulieren oder Leichte Sprache zu verwenden. Außerdem merkt der

¹⁷³ Einbezogene Zeitschriften der Jahrgänge 1996 bis 2006: Zeitschrift für Heilpädagogik, Sonderpädagogik, Behindertenpädagogik, VHN, Geistige Behinderung, Heilpädagogische Forschung, Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft, Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Heilpädagogik, Sonderpädagogische Förderung (bis 2003 die neue Sonderschule) und Gemeinsam Leben.

¹⁷⁴ Welche Unterstützungsformen einer Befragungsperson angeboten werden, hängt in erster Linie von ihren Beeinträchtigungen und von der gewählten Befragungsmethode ab. Folgende Unterstützungsmöglichkeiten wären z.B. denkbar: Für Menschen mit Hörbeeinträchtigungen oder Gehörlosigkeit, könnten Videosequenzen in Gebärdensprache eingespielt werden, bei Bedarf könnte ein Interview durch Gebärdendolmetscherin bzw. Gebärdendolmetscher geführt werden. Für Menschen mit Sehbeeinträchtigungen und blinde Menschen sollte der Fragebogen für Vorleseprogramme und Screenreader lesbar sein. Für taubblinde Personen sollten Interviewer_innen die Lormen oder taktile Gebärden beherrschen. Für Personen mit kognitiven Beeinträchtigungen sollte ein Fragebogen in Leichter Sprache verfasst werden. Außerdem könnten grafisch Veranschaulichungen und Piktogramme hilfreich sein. Für Menschen mit körperlichen Beeinträchtigungen sollte eine barrierefreie Steuerung der Befragungssoftware mittels Tastatur möglich sein und für Menschen mit komplexen Beeinträchtigungen und einem hohen Unterstützungsbedarf sollten Bezugspersonen als Assistenz miteinbezogen werden.

Autor an, dass „homogenisierende Annahmen und Aussagen ... aufgrund der inter- und intraindividuellen Unterschiede“ kaum möglich seien, was forschungstheoretisch einen „Mangel an Generalisierbarkeit“ (SCHUPPENER 2005: 153) hervorruft. Zusammenfassend äußert sich WILKE (2016: 105), dass insgesamt „immer wieder Bestrebungen feststellbar [sind], die Forschungsaktivitäten im Bereich der Geistigbehindertenpädagogik systematisch darzustellen, um Aussagen über Zugänge und verwendete Erhebungs- und Auswertungsmethoden, Themen und Forschungskontexte zusammenzustellen“, weist aber – abgesehen von vereinzelt Beiträgen in Fachzeitschriften – den Sammelband von JANZ und TERFLOTH (2009) als bis zum Jahr 2016 einzige Publikation im deutschsprachigen Raum aus, die sich der empirischen Forschung im Kontext geistiger Behinderung widmet.

Um eine Zusammenstellung der an deutschen Hochschulen entstandenen wissenschaftlichen Studien und eine damit einhergehende detaillierte Analyse der angewandten empirischen Methoden zu erhalten, weist WILKE auf eine im Auftrag der Deutschen Interdisziplinären Gesellschaft zur Förderung der Forschung für Menschen mit geistiger Behinderung e.V. (DIFGB) erstellte Publikation von MÜHL (2004) hin, in der Veröffentlichungen der Jahre 1990 bis 2004 gesichtet und Hochschulen zu ihren Forschungsaktivitäten befragt wurden (vgl. WILKE 2016: 106). In der Auswertung dieser Forschungsprojekte und -orientierungen zeigt sich, dass im Kontext der empirischen Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt der Geistigbehindertenpädagogik sowohl das quantitative als auch ein qualitatives Vorgehen zum Tragen kommt; wobei „fast die Hälfte (45,7 %) der Forschungsarbeiten eine[] Kombination aus quantitativen und qualitativen Forschungszugängen [nutzen], 24 % arbeiten rein qualitativ, 15,5 % quantitativ und 14,7 % wählen eine geisteswissenschaftliche Forschungsmethode (DIFGB o.J., zit. nach WILKE 2016: 106).

In der vorliegenden Arbeit zu erlebnisorientierten Lernprozessen bei Museumsgängen von Menschen mit geistiger Behinderung kommen ebenfalls beide Ansätze zur Anwendung, wobei der Schwerpunkt auf der qualitativen Erhebung liegt. Die quantitative Teilstudie ist als Voruntersuchung zu bewerten und wird im Folgenden vorgestellt.

7.3 Forschungsmethodisches Design I: quantitative Vorstudie

In quantitativ ausgerichteten empirischen Forschungsprojekten stehen nicht die Einzelpersonen, sondern Gesamtzusammenhänge und Erklärungsmöglichkeiten von Merkmalen auf einer abstrakten Ebene im Vordergrund. Das Ziel der durchgeführten quantitativen Erhebung ist es, Beobachtungseinheiten der themenbezogenen Sachverhalte (u. a. das Freizeitverhalten von Menschen mit

geistiger Behinderung) als Voruntersuchung und damit Grundlage für die Modifizierung des Fragebogens der qualitativen Teilstudie heranzuziehen.

7.3.1 Methodisches Vorgehen

Es handelte sich in der quantitativen Teilstudie um eine einmalige schriftliche Befragung der regionalen Behindertenverbände, Organisationen, Wohngruppen etc. im Regierungsbezirk Detmold, dem auch der Untersuchungsort zugehörig ist.¹⁷⁵ Aufgrund des großen Adressatenkreises und aus zeitökonomischen Gründen wurde die Methode der schriftlichen Befragung in strukturierter Form mit einem standardisierten Fragebogen gewählt. Die Befragung beschränkte sich auf einfache Sachverhalte (ATTESLANDER 2010: 175) und umfasste folgende Themenbereiche:

- (1) Allgemeine Angaben (Einrichtung, Bewohnerstruktur etc.).
- (2) Fragen nach den Beeinträchtigungen der von der Einrichtung betreuten Personen/Klient_innen.
- (3) Freizeitaktivitäten der betreuten Personen/Klient_innen und damit einhergehende Herausforderungen, Barrieren und Grenzen.
- (4) Fragen zum Themenbereich ‚Museum‘ als Ort der Freizeitgestaltung und der Kulturellen Teilhabe.

Als Grundlage des entworfenen Fragebogens diente die „Repräsentativbefragung zur Teilhabe von Menschen mit Behinderungen“, die von 2017 bis 2021 im Auftrag des BUNDESMINISTERIUMS FÜR ARBEIT UND SOZIALES (BMAS) durchgeführt wird.¹⁷⁶ Die Fragestellung der Erhebung – inwiefern Teilhabe von Menschen mit einer Behinderung in einer angestrebten inklusiven Gesellschaft bereits gegeben ist – leitet sich aus dem ICF¹⁷⁷ und der UN-BRK ab. Da die in der Studie erhobenen Themenfelder in Anlehnung an den zweiten Teilhabebericht der Bunderegierung (2016) und den NAP 2.0 (2016) sämtliche Lebensbereiche – so auch den der Freizeit – umfassen, ließen sich einzelne Fragen zu dem Thema aus der Erhebung übernehmen. Dadurch erfüllt die vorliegende Untersuchung das *Kriterium*

¹⁷⁵ Betrachtet man die von MÜHL (2004) herausgegebene Publikation zu den empirischen Forschungen zu Menschen mit einer geistigen Behinderung, so waren fast drei Viertel (74 %) der Forschungsarbeiten Befragungen, die anhand standardisierter Fragebögen erfolgten. Befragt wurden dabei vorwiegend Bezugspersonen wie Eltern oder Lehrer, lediglich in zwei Fällen wurden Menschen mit geistiger Behinderung direkt interviewt. Dementsprechend entspricht das gewählte Design einem in der Forschung gängigem Vorgehen.

¹⁷⁶ Das unabhängiges Sozialforschungsinstitut INFAS (Institut für angewandte Sozialwissenschaft) wurde vom Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) mit der Durchführung der Erhebung zur „Teilhabe von Menschen mit Behinderungen“ beauftragt. Dabei handelt es sich um die erste bundesweit repräsentative Erhebung in Deutschland zur Lebenssituation behinderter Menschen. INFAS plant rund 22.000 Menschen mit Behinderungen für die Studie zu befragen. Darunter sind auch Personengruppen, die bisher in empirischen Befragungen nur wenig oder gar nicht berücksichtigt wurden. So werden 5.000 Menschen einbezogen, die in Einrichtungen leben oder schwerwiegende Kommunikationseinschränkungen haben. Für Vergleichszwecke wird auch eine Stichprobe von 5.000 Personen ohne Behinderung interviewt.

¹⁷⁷ D.h. der Studie liegt das bio-psycho-soziales Modell zugrunde, das die faktische Auswirkung von Beeinträchtigungen auf die Teilhabe in unterschiedlichen Lebenslagen in den Blick nimmt (vgl. Kap.1.1).

der *Objektivität*, da die quantitative Teilstudie unabhängig vom subjektiven Einfluss der Verfasserin stattfand. Durch den Verweis auf die Repräsentativbefragung wird Transparenz über die Datengewinnung hergestellt. Das *Kriterium der Gültigkeit* wurde dadurch erfüllt, dass die ausgewählten und übernommenen Fragen mit den beschriebenen analytischen Konzepten übereinstimmen (hier insbesondere die Paradigmen der Behindertenpädagogik sowie die drei gesellschaftlichen Teilhabebereiche Bildung, Kultur und Freizeit mit den damit einhergehenden Teilhabesrisiken und -chancen). In der Befragung wurden für die Messung dieser Konzepte die notwendigen Fragen gestellt: z. B. nach körperlichen und kognitiven Beeinträchtigungen, Freizeitaktivitäten sowie den damit in Beziehung stehenden Bedingungen der Umwelt und Nutzung von Unterstützung (vgl. bio-psycho-soziales Modell von Behinderung, ICF). Das *Kriterium der Zuverlässigkeit* (Reliabilität) wurde erfüllt, indem alle Befragten denselben gleichen Fragebogen mit denselben Fragen in derselben Reihenfolge und denselben Antwortkategorien (DIECKMANN 1997: 374) bekamen.

Ein weiteres Argument zur Übernahme der Fragen lag darin, dass bei der Planung und Durchführung des Teilhabe-Surveys Menschen mit Behinderung im Sinne partizipativer Forschung einbezogen waren und darüber hinaus ein inklusives Expert_innengremium eingesetzt wurde, das die Erprobung der Erhebungsinstrumente und die Bewertung von Ergebnissen zusammen mit Menschen mit Behinderungen sicherstellt. Da zum Zeitpunkt der Übernahme der Fragen (Frühjahr 2018) bereits ein erster Zwischenbericht vorlag (BMAS Forschungsbericht 492, September 2017) konnten die Erhebungsinstrumente bereits als geprüft und wirksam eingestuft werden.¹⁷⁸ Eine Bestätigung erfuhr die Einschätzung auch durch den zweiten Zwischenbericht (BMAS Forschungsbericht 512, August 2018).

Wissend, dass mit der Repräsentativbefragung 16.000 Menschen mit Beeinträchtigungen in Privathaushalten, 5.000 Bewohner_innen stationärer Einrichtungen, ferner 1.000 wohnungslose und schwer erreichbare Personen sowie weitere 5.000 Personen ohne Beeinträchtigungen auf Basis eines saturierten Stichprobenkonzepts und mit einem umfassenden Screening in bundesweit 250 Gemeinden befragt werden, erhob die regional begrenzt und in ihrer Stichprobe stark eingeschränkte quantitative Teilstudie im Vergleich dazu niemals den Anspruch einer repräsentativen oder umfassenden Studie. Das Ziel der quantitativen Teilstudie bestand lediglich darin, Beobachtungseinheiten

¹⁷⁸ Der Fragebogen der Repräsentativbefragung wurde im Frühjahr 2018 mittels verschiedener Pretests vorgetestet. Auch wurden Teile des Fragebogens mit den betroffenen Personen in verschiedenen Varianten durchgegangen oder unterschiedliche Frageformulierungen diskutiert. Diese Testungen sollten Aufschluss darüber geben, ob der Fragebogen verständlich ist, ob es in der Befragung heikle Themen gibt, die zu Antwortablehnungen führen könnten, und ob die gestellten Fragen die Problemsituation der betroffenen Menschen auch hinreichend abdecken. Aus Sicht der Befragten, so der Befund der ausführlichen Vortestungen, deckt der Fragebogen auch die Lebensbereiche und Problemsituationen gut ab.

der beschriebenen allgemeinen Sachverhalte (u. a. das Freizeitverhalten von Menschen mit geistiger Behinderung) auf den regionalen Standort des Untersuchungsortes (Paderborn) zu beziehen und als Grundlage für die Modifizierung des Fragebogens der qualitativen Teilstudie heranzuziehen¹⁷⁹.

Die Adressat_innen des Fragebogens wurden in einer E-Mail mit dem Betreff: „Befragung zum Freizeitverhalten von Menschen mit geistiger Behinderung“ zur Befragung eingeladen. Die E-Mail wurde mit einer kurzen Vorstellung der Verfasserin und der Beschreibung des Anliegens sowie mit einer kurzen Formulierung des Ziels der Umfrage eingeleitet. Im Anschluss daran wurden die Adressat_innen gebeten, an der Befragung teilzunehmen, wobei darüber informiert wurde, was mit den Ergebnissen geschieht, wann die ersten Ergebnisse auf welche Weise zugänglich seien und dass die Verwendung der Daten ausschließlich zum Zweck der wissenschaftlichen Auswertung erhoben, verarbeitet und genutzt sowie vertraulich behandelt und in einer Veröffentlichung anonymisiert werden. Als Link über die E-Mail zugänglich war der online auszufüllende Fragebogen. Dieser wurde mit der Software *LamaPoll* erstellt und umfasste inklusive eines Deckblattes, das die JLU Gießen bzw. die Professur für Geistigbehindertenpädagogik des Institutes für Förderpädagogik und Inklusive Bildung (IFIB) als untersuchende Institution nannte, 42 Fragen. Eine Instruktion leitete in den Fragebogen ein. In ihr wurde nochmals auf die Anonymität der erhobenen Daten sowie die Freiwilligkeit der Teilnahme hingewiesen. Auch wurde erwähnt, dass es sich um eine wissenschaftliche Befragung handelt, die im Rahmen eines Promotionsvorhabens durchgeführt wird. Am Ende der Befragung erfolgte ein Dank an die Teilnehmer_innen und für eine etwaige Kontaktaufnahme wurden dazugehörigen Daten (Telefonnummer, E-Mail-Adresse und dienstliche Postanschrift) der Verfasserin genannt.

Tabelle 18: Module des Fragebogens der quantitativen Vorstudie

Modul 1	Allgemeine Angaben	Kontaktdaten		1AA_K
		Wohnform		1AA_W
		Konkrete Bezeichnung		1AA_KB
		Anzahl zu betreuender Klient_innen		1AA_An
		Alter zu betreuender Klient_innen		1AA_AI
		Geschlecht zu betreuender Klient_innen		1AA_G
Modul 2	Beeinträchtigung der Klient_innen	Art der Beeinträchtigung	→ Sehbeeinträchtigung	2B_A_S
			→ Hörbeeinträchtigung	2B_A_H
			→ Bewegungseinschränkung	2B_A_B
			→ Kognitive Beeinträchtigung	2B_A_kB
		Grad der Behinderung		2B_G
		Teilhabebeeinträchtigung / Lebensbereiche	→ Arbeit und Beruf	2B_TL_AB
			→ Freizeitaktivitäten	2B_TL_F

¹⁷⁹ Für weiterführende (umfassendere) Studien zum Themenbereich der kulturellen Teilhabe von Menschen mit einer geistigen Behinderung müssten die Ergebnisse der Gesamtstudie im Jahr 2021 abgewartet werden.

			→ ÖPNV	2B_TL_Ö
			→ Mediennutzung	2B_TL_M
			→ Kontakt mit anderen Menschen	2B_TL_K
		Teilhabebeeinträchtigung / Barrieren	→ Räumlich-bauliche Gegebenheiten	2B_TB_rb
			→ Fehlende Transportmöglichkeiten	2B_TB_fT
			→ Kommunikationsbarrieren	2B_TB_K
			→ Fehlendes Wissen / Information	2B_TB_fW
			→ Einstellung / Verhalten anderer Personen	2B_TB_Ea
			→ Fehlende Unterstützung, Assistenz, Betreuung	2B_TB_fU
			→ Fehlende Freundes-, Familienbeziehungen	2B_TB_ff
			→ Fehlende Hilfsmittel	2B_TB_fH
			→ Abläufe, Strukturen, Regelungen	2B_TB_ASR
Modul 3	Bildung		Schul- und Bildungsabschluss	
Modul 4	Arbeit und Beschäftigung	Arbeitsverhältnis	→ Werkstatt für Menschen mit Behinderungen	4AB_A_W
			→ Integrationsunternehmen	4AB_A_I
			→ Altersrente / Vorruhestand	4AB_A_R
			→ Nicht erwerbstätig	4AB_A_ne
Gesellschaftliche Teilhabe (Freizeit und Kultur)	Ihre Angebote: Tagesstrukturierender Bereich		→ Wahrnehmungsförderung	5GT_TB_W
			→ Aufbau von Sozialkompetenzen	5GT_TB_Sk
			→ Förderung Selbstständigkeit	5GT_TB_Sst
			→ Kreativitätsförderung	5GT_TB_K
			→ Psychomotorische Übungen	5GT_TB_Ps
			→ Spiel und Sport	5GT_TB_Sp
			→ Sprachtherapie	5GT_TB_Spr
			→ Sonstiges	5GT_TB_So
		Ihre Angebote im Bereich Freizeit, Kultur, Sport	→ Theater spielen	5GT_A_T
			→ Kino- und Theaterbesuche	5GT_A_KT
	→ Chor, Musizieren		5GT_A_CM	
	→ Konzertbesuche		5GT_A_K	
	→ Tanzen		5GT_A_T	
	→ Besuch von Tanzveranstaltungen		5GT_A_TV	
	→ Gymnastik		5GT_A_G	
	→ Nordic-Walking, joggen		5GT_A_NW	
	→ Schwimmen		5GT_A_Sch	
	→ Hausfeste		5GT_A_Hf	
	→ Ausflüge		5GT_A_A	
	→ Ferienfreizeiten, Urlaube		5GT_A_FU	
	→ Sonstiges		5GT_A_So	
	Kooperationen	<i>Offene Frage</i>	5GT_K	
		→ Beeinträchtigung / Behinderung	5GT_B_BB	
		→ zu wenig / keine Zeit	5GT_B_Z	

			→ kein_e Freizeitpartner_in	5GT_B_kF
			→ kein Geld / zu teuer	5GT_B_kG
			→ Angebot nicht in Wohnortnähe	5GT_B_nn
			→ Keine Assistenz vorhanden (auch Fahrdienst)	5GT_B_kA
			→ allg. Barrieren (z.B. baubedingte Zugänglichkeit)	5GT_B_aB
			→ Einstellung anderer, andere Menschen sind dagegen	5GT_B_A
			→ Sonstiges	5GT_B_S
Modul 6	Museumsbesuche	Vorstellung / Idee von einem Museum	<i>Offene Frage</i>	6M_V_oF
		Assoziationen zum Museum	→ langweilig	6M_A_Ja
			→ interessant	6M_A_in
			→ lernen	6M_A_le
			→ mitmachen	6M_A_mm
			→ Spaß haben	6M_A_Sh
			→ laut sein	6M_A_Is
			→ Dinge anfassen	6M_A_Da
		Museumsbesuche	→ Ja / nein	6M_Mb_jn
			→ mit wem?	6M_Mb_mw
		Art des Museums	→ Heimatkunde- und Geschichtsmuseen	6M_AM_HG
			→ Kunstmuseen	6M_AM_K
			→ Technische- oder naturwissenschaftliche Museen	6M_AM_TN
			→ Naturkundemuseen	6M_AM_N
			→ Spezialmuseen	6M_AM_Sp
			→ Schlossmuseen/Burgmuseen	6M_AM_Sch
			→ Freilichtmuseen	6M_AM_F
		Pro / Contra	<i>Offene Frage</i>	6M_PC_oF
		Barrieren / Herausforderungen	→ zu langweilig / Inhalt nicht interessant	6M_B_I
			→ zu wenig / keine Zeit	6M_B_kZ
			→ kein_e Freizeitpartner_in	6M_B_kF
			→ zu teuer (Eintritt)	6M_B_zT
			→ keine Transportmöglichkeit	6M_B_kT
			→ Beeinträchtigung / Behinderung	6M_B_BB
			→ räumliche und bauliche Gegebenheiten	6M_B_rB
			→ keine Texte in Leichter Sprache, Braille-Schrift, DGS	6M_B_LS
			→ kein Vorwissen (Ausstellungsinhalte)	6M_B_kV
→ Vorurteile / Einstellung anderer Besucher_innen	6M_B_V			
→ keine Unterstützung / Assistenz vor Ort	6M_B_kU			

			→ Kein Wissen über Strukturen, Abläufe und Verhalten im Museum	6M_B_kW
		Informationen / Sozialisation zum Museum	→ Familie, Verwandte, Freunde und Bekannte	6M_I_F
			→ Schule	6M_I_Sch
			→ Arbeit / Werkstatt	6M_I_AW
			→ Wohnheim etc.	6M_I_W
			→ Medien	6M_I_W
		Verhalten nach einem Museumsbesuch	→ Stolz?	6M_nB_S
			→ Lerneffekte?	6M_nB_L

7.3.2 Auswahl der Befragten

Im Rahmen der quantitativen Vorstudie wurde davon abgesehen, Menschen mit geistiger Behinderung – wie es in der Repräsentativbefragung geschieht – selbst zu befragen. Aufgrund der unterschiedlichen Lebenslagen und Beeinträchtigungen sind Befragungen von Menschen mit Beeinträchtigungen, insbesondere mit geistiger Behinderung, methodisch besonders anspruchsvoll und der sich daraus wahrscheinlich ergebende Zeitaufwand erschien angesichts der benötigten Ergebnisse als zu hoch.¹⁸⁰ Deshalb wurden in der quantitativen Teilstudie Einrichtungen der Behindertenhilfe befragt, bevor die daraus gewonnenen Erkenntnisse durch qualitative Interviews mit Menschen mit geistiger Behinderung vertieft und erweitert wurden.

Bezüglich der Auswahl der Befragten ist einleitend festzuhalten, dass die durchgeführte Studie nicht dem Gütekriterium der Repräsentativität entspricht, sondern lediglich einen groben Überblick über die abgefragten Themenbereiche vermitteln sollte. Es wurden vollstationäre Wohneinrichtungen sowie Einrichtungen des ambulant betreuten Wohnens für Menschen mit Behinderung im Regierungsbezirk Detmold, dem auch der Untersuchungsort – das Heinz Nixdorf MuseumsForum – zugehörig ist, angeschrieben, wobei sich auf Häuser bzw. Dienste für Menschen mit geistiger Behinderung beschränkt wurde.

Der Online-Fragebogen wurde an insgesamt 69 E-Mail-Adressen versandt. Von den angeschriebenen 69 E-Mail-Adressen erwiesen sich drei Adressen als ungültig, weshalb von 66 Empfängeradressen ausgegangen werden kann. Die Adressen konnten über das Kompetenzzentrum „Selbstbestimmt Leben“ für den Regierungsbezirk Detmold (KSL-OWL) sowie das Einrichtungsverzeichnis des LANDSCHAFTSVERBANDES WESTFALEN-LIPPE (2018) ermittelt werden. Über die E-Mail-Adressen größerer Verbände (z. B. Diakonische Stiftung Ummeln, von Bodelschwingsche Stiftungen

¹⁸⁰ Zumal mit den ersten Ergebnissen der Repräsentationsbefragung mit einer Stichprobe von n=22.000 in den nächsten zwei Jahren zu rechnen sein wird.

Bethel,¹⁸¹ Lebenshilfe e.V., Wittekindshof, Caritas Wohn- und Werkstätten im Erzbistum Paderborn (GmbH) konnte durch die Bitte, die E-Mail mit dem Link zur Umfrage an die verantwortlichen Leiter_innen der Wohnstätten weiterzuleiten, mehrere Einrichtungen gleichzeitig erreicht werden. Auszugehen war insgesamt von 250 Einrichtungen, Wohnstätten, Häusern oder Wohneinheiten, wobei sich diese wie folgt aufteilen:

Tabelle 19: Anzahl befragter Institutionen und Organisationen der quantitativen Vorstudie

Vollstationäre Wohneinrichtungen für Menschen mit Behinderungen	197
Ambulant Betreutes Wohnen für Menschen mit Behinderungen	53
Insgesamt	250

Problematisch waren die erheblich variierenden Angaben der Einrichtungen bezüglich einer internetbasierten Erreichbarkeit. Während bei manchen Einrichtungen ein oder gar mehrere Ansprechpartner_innen mit persönlicher E-Mail-Adresse gelistet waren, beschränkten sich andere auf allgemeine, nicht personalisierte E-Mail-Adressen, die der gesamten Einrichtung oder einzelnen Wohnhäusern zugeordnet waren. Eine Eins-zu-eins-Zuordnung von Adresse und Empfänger ist somit nicht möglich. Wie viele der Einrichtungen die entsprechende E-Mail bekamen, ist nicht auszumachen, da kein Einfluss darauf genommen werden konnte, ob der Link zum Fragebogen wie erbeten weitergeleitet wurde. Außerdem war bei der Auswahl der Befragten nicht klar, wer sich innerhalb der angeschriebenen Einrichtung als verantwortlich für die Teilnahme an der Befragung, die freiwillig und im Rahmen der Arbeitszeit erfolgte, sah. Des Weiteren ist nicht zu überprüfen, ob die Bereitschaft zur Teilnahme während der Arbeitszeit durch einzuhaltende Verpflichtungen und damit einhergehend einer geringen verfügbaren Zeit oder auch infrastrukturellen Einschränkungen wie die Möglichkeit der Internetnutzung etc. beeinflusst wurde oder ob Engagement und Interesse am Thema so groß waren, dass die Befragten in ihrer Freizeit an der Befragung teilnahmen.¹⁸² Die genannten Kriterien ließen keinen großen Rücklauf erwarten. Als Ergebnis konnte mit einem Datensatz von $n = 34$ gearbeitet werden.

¹⁸¹ Um Einrichtungen der v. Bodelschwingschen Stiftungen Bethel als Adressat_innen der Befragung aufzunehmen, mussten zunächst die Richtlinien für den Umgang mit wissenschaftlichen Arbeiten gemäß dem Vorstandsbeschluss v. 23.07.2013 / § 166 ausgefüllt und unterzeichnet werden.

¹⁸² Davon ist auch deshalb auszugehen, weil zwei E-Mail-Antworten zwar den Erhalt der Befragung bestätigten, aber auf ein hohes Arbeitspensum hinwiesen, so dass eine gewissenhafte Beantwortung erst zu einem späteren Zeitpunkt möglich sein würde.

7.3.3 Deskriptive Auswertung

Ein Vorteil der online erhobenen Daten lag im Bereich der Datenauswertung. So wurden die Daten mit dem genutzten Online-Tool (*Lama Poll*) nach bestimmten Kriterien und somit nach klaren und strukturierten Vorgaben ausgewertet. Die quantitative Teilstudie ging der Frage nach den Freizeitaktivitäten von Menschen mit geistiger Behinderung nach. Ebenso wurden ungedeckte Bedarfe im Freizeitbereich und Gründe für mögliche Einschränkungen erfragt. Abschließend ging es konkret um Museumsbesuche von Menschen mit geistiger Behinderung.

Auszugehen war von 250 Einrichtungen, Wohnstätten, Häusern oder Wohneinheiten der Behindertenhilfe im Regierungsbezirk Detmold ($n = 250$), wobei 197 Einrichtungen als vollstationäre Wohneinrichtungen für Menschen mit Behinderungen einzustufen waren und 53 dem ambulant betreuten Wohnen für Menschen mit Behinderungen zugehörig waren. Im offiziellen Bearbeitungszeitraum von vier Wochen gingen 23 Rückmeldungen ein; nach einer Erinnerungs-E-Mail weitere 19. Nach einer Bereinigung der Daten (sechs Teilnehmer_innen wurden nur als ‚Besucher‘ geführt, zwei haben die Befragung bereits nach den ersten Fragen abgebrochen, sodass keine inhaltlichen Aussagen ausgewertet werden können) ist von einem gesamten Datensatz von $n = 34$ auszugehen, wobei auch hier nur 23 den gesamten Bogen ausgefüllt haben. Die 34 verwendeten Datensätze bezogen sich auf insgesamt 926 Personen. Die angegebene Größe der stationären Wohneinrichtungen liegt zwischen 14 und 198 Bewohnern, insgesamt lässt sich ein Durchschnitt von 59 Bewohnern errechnen. Die zu betreuenden Wohngruppen bestehen durchschnittlich aus zwölf Bewohnern in stationären Wohneinrichtungen, das Betreuungspersonal im ambulant betreuten Wohnen ist im Durchschnitt für 12,6 Personen zuständig. Da es den Einrichtungen freigestellt war, den Fragebogen anonym auszufüllen und mehrere Teilnehmende diese Option für sich in Anspruch nahmen, kann keine umfassende Zuordnung der Ergebnisse erfolgen. Von den 34 Rückläufen betreuten elf Einrichtungen/Organisationen Menschen mit einer Behinderung in Privathaushalten, 14 betreuten Klient_innen, die in einem (Einzel-)Zimmer in einer Einrichtung lebten, neun Einrichtungen betreuten Personen einer Wohngruppe.

Die Altersspanne der Menschen mit einer Behinderung in den befragten Einrichtungen bzw. in betreuten Wohnformen lag zum Zeitpunkt der Befragung durchschnittlich zwischen 22,9 und 63,3 Jahren. Menschen mit geistiger Behinderung in ambulant betreuten Wohnformen zeigen eine niedrigere durchschnittliche Altershöchstgrenze (57,2 Jahre) und ein gleichzeitig geringeres Durchschnittsalter (21,8 Jahre). Die Altersspanne erstreckt sich in stationären Wohnformen von durchschnittlich 22,3 Jahren bis durchschnittlich 69,9 Jahren. Nach Aussage des betreuenden Personals schlossen 42,7 % der Klient_innen eine Förderschule mit Abschluss und 48,3 % ohne einen Abschluss ab. 9 % erreichten einen Haupt- oder Volksschulabschluss. 67 % arbeiteten in einer WfbM und 22 in einem

Integrationsunternehmen. Die Personen, auf die sich die folgenden Angaben beziehen, weisen einen hohen Grad der Behinderung (ab 55 bis 100) auf, wobei überwiegend von Behinderungen im kognitiven Bereich auszugehen ist.

Tabelle 20: Art der Beeinträchtigung / Behinderung (n = 32)

Sind die von Ihnen betreuten Personen / Klient_innen in einem der folgenden Bereiche stark oder dauerhaft beeinträchtigt? (Mehrfachnennung möglich)	
... beim Denken, Erinnern und Lernen, also im Bereich der geistigen Fähigkeit? (gemeint sind kognitive Beeinträchtigungen, z. B. bei geistige Behinderung, Lernbehinderung)	69,05 %
Sind Ihre Klienten beeinträchtigt dabei, ihren Tag zu planen oder sich mit anderen zu verabreden? (gemeint ist die Tagestruktur)	69,05 %
... beim Bewegen des Körpers, z. B. beim Gehen, Stehen, Sitzen, Greifen oder Heben? (gemeint sind Körperbeeinträchtigungen)	34,29 %
... beim Sprechen? (gemeint sind Sprachbeeinträchtigungen wie Stottern oder schwer verständliches Sprechen, nicht, wenn jemand eine andere Sprache spricht als deutsch)	34,29 %
... durch seelische oder psychische Probleme? (z. B. Depressionen, Zwänge oder starke Ängste)	14,29 %
... beim Hören? (gemeint sind Hörbeeinträchtigungen, die mit Hörgerät oder anderen üblichen Hilfsmitteln nicht ausgeglichen werden können)	9,52 %
... beim Sehen? (gemeint sind Sehbeeinträchtigungen, die mit Brille, Kontaktlinsen oder anderen Sehhilfen nicht ausgeglichen werden können)	4,76 %
... durch eine Suchterkrankung? (z. B. Alkoholabhängigkeit, Drogenabhängigkeit, Medikamentenabhängigkeit)	4,76 %
... durch eine schwere Erkrankung, die häufig nicht heilbar ist? (gemeint sind chronische Erkrankungen, z. B. starke Diabetes, starkes Asthma) Falls ja: Welche Erkrankung?	0,00 %
... durch starke Schmerzen? Falls ja: Was für Schmerzen?	0,00 %
... durch andere dauerhafte Beeinträchtigungen? Falls ja: Welche?	0,00 %

Tabelle 21: Grad der Beeinträchtigung / Behinderung (n = 32)

Grad der Behinderung (GdB)	Anzahl	Prozentualer Anteil
25-30	0	0,00 %
35-40	0	0,00 %
45-50	0	0,00 %
55-60	6	18,75 %
65-70	6	18,75 %
75-80	6	18,75 %
85-90	2	6,25 %
95-100	12	37,5 %

Sehr ausgeglichen verteilt sahen die betreuenden Personen die Beeinträchtigungen der Klient_innen (n = 28) in allen abgefragten Lebensbereichen (Arbeit und Beruf, Freizeitaktivitäten, Öffentlicher Verkehr (z. B. Bus oder Bahn), Mediennutzung (z. B. Zeitung, Fernsehen, Internet) und Kontakt mit anderen Menschen) und erklärten das überwiegend mit Barrieren in der Kommunikation und fehlendem Wissen. Niemand gab zur Antwort, dass es an fehlender Unterstützung, Assistenz und Betreuung, z. B. durch Pflegekräfte etc., oder fehlende Hilfsmittel, z. B. Rollator, Gehstock, Hörgerät, Kommunikationshilfen, liegen würde.

Tabelle 22: Teilhabebeeinträchtigungen (n = 32)

	Anzahl	Häufigkeit
Kommunikationsbarrieren oder Sprachprobleme z. B. fehlende Übersetzung in Leichte Sprache, DGS oder fehlende Kommunikationsassistenten	9	28,15 %
fehlendes Wissen / fehlende Information z. B. keine Information oder kein Wissen vorhanden, weil die Information nicht angemessen aufbereitet sind, z. B. in Brailleschrift oder Leichter Sprache	7	21,86 %
räumlich-bauliche Gegebenheiten z. B. Schwierigkeiten beim Zugang zu Gebäuden, Einrichtungen und Verkehrsflächen	5	15,62 %
Fehlen angemessener Transportmöglichkeiten z. B. Fahrten mit dem Bus, Bahn, Pkw	5	15,62 %
Einstellungen und Verhalten anderer Personen z. B. Vorurteile, Benachteiligungen, nicht ernst genommen werden aufgrund der Behinderung	2	6,25 %
fehlende Freundes- und Familienbeziehungen	2	6,25 %
Abläufe, Strukturen, Regelungen z. B. gesetzliche Vorgaben, Beschlüsse, Zeitpläne	2	6,25 %

Kultur- und Freizeitangebote

Im Rahmen der Befragung von Organisationen der Behindertenhilfe wurden die Kultur- und Freizeitgewohnheiten der Klient_innen abgefragt. Erfragt wurde sowohl das interne Angebot der Wohnstätten als auch externe Kultur- und Freizeitangebote.

Die konkreten Angebote und Maßnahmen, die seitens der Wohnstätten im tagesstrukturierenden Bereich angeboten werden, zeigen eine große Variationsbreite, u. a. basale Stimulation, taktile, akustische oder visuelle Angebote, kreative Angebote, Übungen in lebenspraktischen Fertigkeiten, einfache handwerkliche Tätigkeiten und Übungen in sprachlichen Fähigkeiten. Konkret genannte freizeitleiche Angebote zur Beschäftigung, Förderung und Betreuung waren u. a. eine Malwerkstatt, eine Bewegungsgruppe, ein Chor, Gartenarbeit, eine Keramik- sowie eine Holzwerkstatt, ein Snoezelen-Angebot, eine Schwimmgruppe, Sport und Bewegung im Allgemeinen, Bildungsangebote zum Lesen, Schreiben, Rechnen wie zum Umgang mit dem Computer, Backen, Gesellschaftsspiele, Hausfeste, Gesprächsangebote, Spaziergänge, Textilarbeiten, eine Trommelgruppe, hauswirtschaftliche

Angebote sowie Ausflüge und Exkursionen. Die erfragten außerhäuslichen Aktivitäten zum Besuch kultureller Veranstaltungen wurden ‚nur‘ von 18 Einrichtungen beantwortet (n = 18). Genannt wurde u. a. das individuelle Begleiten zu (Kinder-)Theater (7) oder Faschingsveranstaltungen (15), Konzert (12) bzw. Schlagerfestival (2). Darüber hinaus boten 16 Einrichtungen (n = 27) Beratung zur Nutzung externe Reiseanbieter für Urlaube und Ausflüge an (33 %). Auch im Bereich Freizeit im Allgemeinen (17 %), Kultur (17 %) und insbesondere im Sport (33 %) arbeiten die Einrichtungen mit externen Anbietern (z. B. Sportvereinen) zusammen.

Von großem Interesse war die Einschätzung der betreuenden Personen zur Häufigkeit verschiedenster Freizeitaktivitäten.

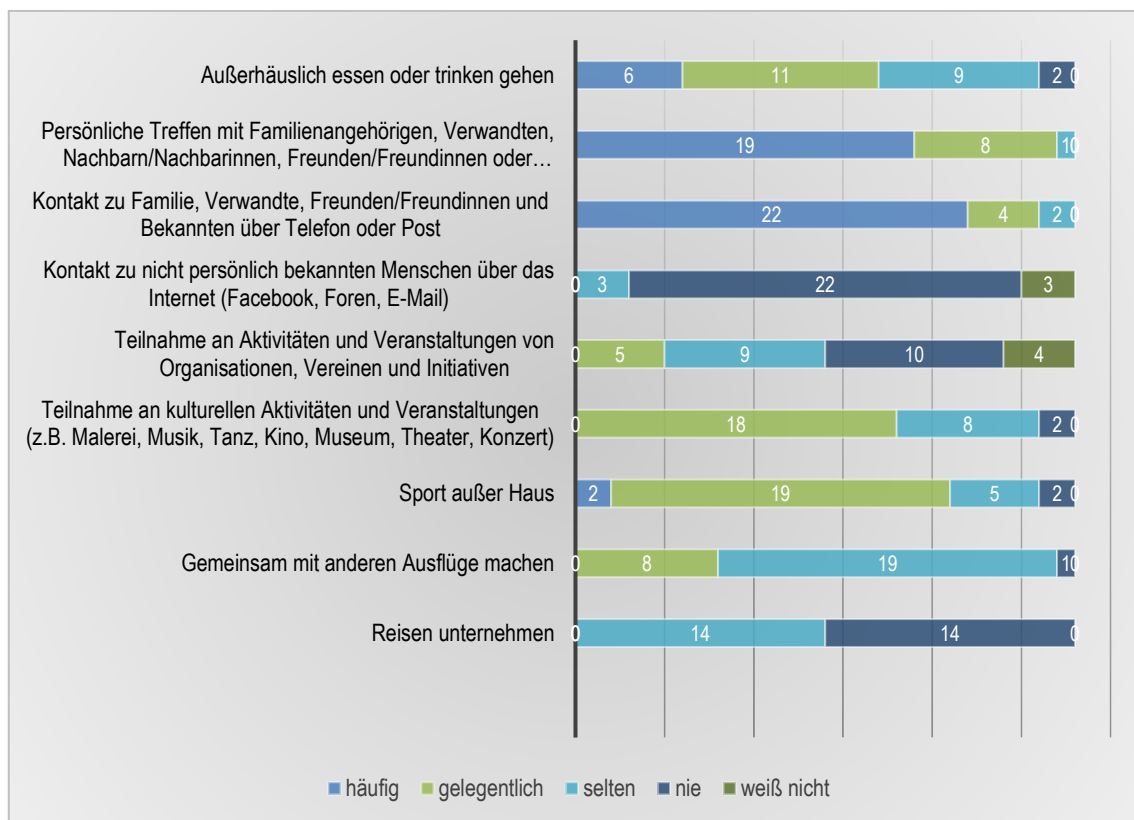


Abbildung 13: Übersicht der Freizeitbeschäftigungen (nach Aussage der Betreuenden)

Das Ergebnis zeigt, dass der Großteil der betreuten Personen sowohl persönlich als auch über Telefon (oder Post) häufig Kontakt zu Angehörigen oder Freunden hat. Eher selten bis nie tauschen sich die Personen über das Internet oder soziale Netzwerke aus. Überwiegend „gelegentlich“ oder „selten“ besuchen die von einer Organisation der Behindertenhilfe betreuten Menschen Veranstaltungen von Vereinen oder Initiativen (genannt wurden Selbsthilfegruppen, kirchliche Organisationen oder Sportvereine), nehmen an kulturellen Aktivitäten oder Veranstaltungen teil, betreiben Sport außer Haus (nicht näher bezeichnet welchen) oder unternehmen Ausflüge. Größere Reisen werden eher selten bis gar nicht getätigt.

Die jeweils drei am häufigsten genannten Gründe, warum die genannten Aktivitäten nicht ausgeführt werden, sind in Tabelle 23 aufgeführt (n = 28).

Tabelle 23: Gründe zum nicht Ausführen einer Freizeitaktivität (nach Aussage der Betreuenden)

	1	2	3
Essen / trinken gehen	zu teuer	Haben oder finden keine Freizeitpartner_in	Behinderung hindert sie daran
Persönlicher Kontakt	Es bestehen keine Einschränkungen	zu teuer	Haben oder finden keine Freizeitpartner_in
Kontakt per Telefon mit Angehörigen	Es bestehen keine Einschränkungen	Behinderung hindert sie daran	Eltern oder andere erlauben es nicht / wünschen dies nicht
Kontakt Internet	Behinderung hindert sie daran	zu teuer	Sonstiges (nicht näher benannt)
Veranstaltungen einer Organisation	Behinderung hindert sie daran	Haben oder finden keine Freizeitpartner_in	Sonstiges (nicht näher benannt)
Kulturelle Aktivitäten	Haben oder finden keine Freizeitpartner_in	zu teuer	Behinderung hindert sie daran
Sport außer Haus	Es bestehen keine Einschränkungen	Angebote nicht in Wohnortnähe	Behinderung hindert sie daran
Ausflüge	zu teuer	Behinderung hindert sie daran	Haben oder finden keine Freizeitpartner_in
Reisen	zu teuer	Baubedingte Barrieren hindern sie daran.	Behinderung hindert sie daran

Auffällig ist, dass keine der befragten Personen fehlende Unterstützung (Assistenz oder Betreuung durch Pflegekräfte etc.) oder fehlende Hilfsmittel (z. B. Rollator, Gehstock, Hörgerät, Kommunikationshilfen, etc.) als Gründe für nicht ausgeübte Aktivitäten in der Freizeit nannte.

Auf die Frage, ob der Umfang der freizeithlichen Aktivitäten zu hoch, angemessen oder zu gering sei, antworteten n = 23 der befragten Institutionen. 72 % waren der Meinung, dass die von ihnen betreuten Personen den Umfang ihrer Kultur- und Freizeitaktivitäten angemessen finden, 21 % glaubten, dass die betreuten Klient_innen gern mehr unternehmen wollten und 7 % konnten auf die Frage keine Antwort geben (Antwortkategorie „weiß nicht“).

Museumsbesuche

In einem zweiten inhaltlichen Block wurden die angeschriebenen Institutionen und Organisationen der Behindertenhilfe gebeten, ihre Klient_innen hinsichtlich Kennen, Besuch oder Verhalten in einem Museum einzuschätzen. Nur 50 % der antwortenden Personen (n = 19) glaubten, dass die von ihnen betreuten Personen eine Vorstellung davon haben, was ein Museum ist. Einige seien vertraut mit Museen, weil bestimmte in Museen dargebotene Themen interessant seien, z. B. „Eisenbahnen“, „Fußball“, „Bergbau“ oder „Tiere“. Kunstausstellungen würden die Klient_innen weniger interessieren, gab eine der befragten Personen zur Antwort. 50 % gaben an, dass die Klient_innen keine Vorstellung von einem Museum hätten. Als Grund wurde hier u. a. angeführt: „Sie kennen es nicht aus ihren Familien, sie trauen sich nicht, sie befürchten, dass es dort langweilig ist und sie nichts verstehen“ (Antwort auf Frage: 6M_V_oF).

Eingehender nachgefragt („Was glauben Sie verbindet die von Ihnen betreuten Personen/Klient_innen mit dem Begriff ‚Museum‘?“) zeigte sich das in Tabelle 24 wiedergegebene differenzierte Bild zur Vorstellung von einem Museum (n = 22).

Tabelle 24: Vorstellungen zum Begriff ‚Museum‘ (nach Aussage der Betreuenden)

Im Museum ...	Ja, stimme ich zu	mittel / geht so	Nein, stimme ich nicht zu	weiß nicht
... finden sie es langweilig	50,00 %	50,00 %	0,00 %	0,00 %
... finden sie es interessant	45,50 %	54,50 %	0,00 %	0,00 %
... können sie etwas lernen	90,00 %	10,00 %	0,00 %	0,00 %
... können sie mitmachen	0,00 %	10,00 %	90,00 %	0,00 %
... können sie Spaß haben	0,00 %	0,00 %	100,00 %	0,00 %
... dürfen sie laut sein	0,00 %	0,00 %	85,00 %	15,00 %
... dürfen sie Dinge anfassen	0,00 %	0,00 %	85,00 %	15,00 %
... werden sie nicht durch ihre Behinderung/Beeinträchtigung beeinflusst	0,00 %	50,00 %	00,00 %	50,00 %

Insgesamt gingen 50 % der befragten Institutionen davon aus, dass ihre Klient_innen bereits ein Museum besucht haben – und wenn, dann vermutlich mit der Familie und/oder Freunden, selten mit der Schule und niemals allein; 50 % sagten, sie wüssten nicht, ob ihre Klient_innen schon einmal im Museum waren.

Einige der Befragten (n = 8) konnten auch Angaben dazu machen, um welche Museen es sich bei den Besuchen handelte. Genannt wurden u. a. Heimatkunde- und Geschichtsmuseen (darunter auch

explizit die Gedenkstätten in Bergen-Belsen und Hadamar), Kunstmuseen (regionale Kunsthalle), technische- oder naturwissenschaftliche Museen (zu den Themen Bergbau, Eisenbahn, Wissenschaft im Allgemeinen), Naturkundemuseen, Spezialmuseen (Puppen, Schokolade, Flugzeuge, Traktoren), Schloss- oder Burgmuseen (verschiedene) und Freilichtmuseen (verschiedene).

Als ‚geeignete‘ Museen beschrieben die befragten Personen z. B. „interaktive Museen, Ausstellungen mit konkreten Dingen, einfachen Erklärungen, Dingen, die sich bewegen oder die man anfassen kann“ (Antwort auf Frage 6M_PC_oF) sowie Museen mit einer „möglichst anschauliche[n] Darstellung und Beschreibung, verständliche[n] Orientierungshilfen und Führungen in Leichter Sprache“ (Antwort auf Frage 6M_PC_oF). Ungeeignet wären Museen mit „zu viel Text“ oder „komplizierten Texten“ (Antwort auf Frage 6M_PC_oF).

Ein sehr differenziertes Bild zeigte sich auf die Frage, was gegeben sein müsste, damit Menschen mit einer Beeinträchtigung oder Behinderung häufiger ins Museum gehen würden. „Museen müssten interessanter sein“, sagten 12 von 23 Personen (n = 23). Häufig genannt wurde: „wenn Freund_innen sie begleiten würden“ (17), „die Transportmöglichkeiten besser wären“ (13) und vor allem „wenn die Texte im Museum in Leichter Sprache, Braille-Schrift oder DGS übersetzt wären“ (22) oder „sie mehr darüber wissen würden“ (20). Weniger zum Tragen kamen Gründe wie „sie vor Ort mehr Unterstützung durch eine Assistenz oder Betreuung“ hätten (0) oder „andere Personen sie dort ernst nehmen und ihnen nicht mit Vorurteilen begegnen würden“ (2).

Sämtliche der befragten Institutionen gaben zum Abschluss der Befragung an, dass sie glaubten, dass Menschen mit geistiger Behinderung im Museum etwas lernen können. Außerdem würden sie „neue Erfahrungen“ machen und könnten „Dinge besser verstehen“ (Antworten auf Frage 6M_nB_L). Auch das Empfinden, nach einem Museumsbesuch „stolz zu sein“, bestätigten 54,45 % der Befragten.

Zwischenfazit

Die befragten Organisationen und Einrichtungen berichteten von einem differenzierten Bild hinsichtlich der Vielfalt der Kultur- und Freizeitangebote und den von den betreuten Personen genutzten Optionen. Auch gaben sie Auskunft über Barrieren, Herausforderungen und Grenzen, die aus ihrer Sicht zum Tragen kommen, wenn Menschen mit geistiger Behinderung ihre Freizeit selbstbestimmt und im Sinne einer gleichberechtigten Teilhabe gestalten wollen. Die in Artikel 30 UN-BRK festgeschriebene Forderung, dass jeder Mensch das Recht hat, seine Freizeit hinsichtlich seiner Freizeitbedürfnisse selbstbestimmt zu gestalten, scheint – wenn auch hier nur beispielhaft an einer sehr kleinen Stichprobe erfasst – durch die beschriebenen Angebote und Aktivitäten der Bewohner_innen oder betreuten Personen bestätigt. Da sich die Antworten auf Personen bezogen, die überwiegend

in einem Beschäftigungsverhältnis in einer WfbM oder einem Integrationsunternehmen standen, ist von einem ‚normalen‘ Verhältnis einer Dispositions-, Obligations- und Determinationszeit auszugehen. Die aufgrund der Behinderung erforderlichen Therapie- oder Fördermaßnahmen, die partiell einen verbindlichen Charakter haben und demnach der Determinationszeit zugehörig wären, sind oftmals in die tagesstrukturierenden Angebote der Einrichtungen integriert, sodass sie durchaus einen freizeithlichen Aspekt aufweisen. Durch die ausgeführten Aktivitäten werden überwiegend die Freizeitbedürfnisse Rekreation, Kommunikation und Enkulturation befriedigt, wobei auffällig ist, dass Kommunikation überwiegend persönlich oder am Telefon, selten über moderne Kommunikationsmöglichkeiten wie Smartphone oder Internet geschieht. Hier sind sicherlich die oftmals nicht vorhandene oder nur geringe Lese- und Schreibfähigkeit oder Probleme mit der Feinmotorik (im Umgang mit zu kleinen Tastenfeldern, Display etc.) zu nennen.

Dass die seitens der Einrichtungen angebotenen Aktivitäten und Unternehmungen durchaus einen freizeitpädagogischen Charakter aufweisen und nicht nur einer wie auch immer gestalteten Beschäftigung einzelner Personen dienen, zeigt sich an den Beschreibungen der Angebote. Die Bezeichnung „Gruppe“ taucht vermehrt und in unterschiedlichen Bereichen (Handwerk, Musik, Kunst, Sport etc.) auf, um zu beschreiben, dass sich eine feste Gemeinschaft regelmäßig zu einem bestimmten Thema zusammenfindet und Tätigkeiten gemeinsam ausführt. Hier stehen neben der Tätigkeit auch die soziale Dimension und der kommunikative und zwischenmenschliche Beziehungsaspekt im Fokus.

Die Tatsache, dass die Menschen mit einer Beeinträchtigung nach Aussage des betreuenden Personals zufrieden mit dem Umfang der von ihnen ausgeübten Tätigkeiten sind, kann als Indiz dafür gewertet werden, dass sie ihre „Freizeitinteressen und -wünsche wahr[...]nehmen, sie in dem sozialen Umfeld ... artikulieren, ... vertreten und ... realisieren“ (KERKHOFF 1982: 3). Trotzdem scheint es finanzielle (bezogen auf Ausflüge und Reisen), soziale (keine Freizeitpartner_innen) und oftmals eben doch behinderungsbedingte Gründe für nicht ausgeübte Freizeitaktivitäten zu geben. Da in diesem Fall jedoch nicht pauschalisiert werden soll („Bestimmte Behinderungsarten schränken bei bestimmten Aktivitäten ein“ – oder „Menschen mit einem bestimmten Syndrom üben häufiger eine bestimmte Freizeitaktivität aus.“),¹⁸³ bot sich die im Anschluss an die quantitative Vorstudie durchgeführte Feldstudie an, individuelle Gründe zu erfragen (vgl. Kap. 8.1.1) und auszuwerten (vgl. Kap. 8.3.1).

¹⁸³ Ein derartiges Vorgehen wäre auch aufgrund der sehr geringen Stichprobe im Sinne einer qualitätsvollen empirischen Forschung unzulässig.

Eine subjektive Wahrnehmung ist auch erforderlich, wenn es um die Einschätzungen dessen geht, wie Menschen Museen wahrnehmen. Dennoch sei zusammenfassend auf die Aussagen der befragten Organisationen der Behindertenhilfe eingegangen.

Es ist auffällig, dass die Hälfte der Personen, über die eine Aussage getroffen wurde, scheinbar keine Vorstellung von einem Museum hat. Dass als Grund eine fehlende Sozialisation im Elternhaus angeführt wurde, deckt sich mit den Ergebnissen der musealen Nichtbesucher-Forschung. Bei Menschen ohne eine Beeinträchtigung wird ein späteres Interesse oftmals durch eine mediale oder persönliche Einflussnahme im Lebensalltag hervorgerufen. Bei Menschen mit geistiger Behinderung ist die damit einhergehende Einschätzung einer Optionsvielfalt und einer nötigen Eigeninitiative, sich mit dieser auseinanderzusetzen, oftmals nicht genügend ausgeprägt. Demnach wäre es dem betreuenden Personal überlassen, ein Interesse bei den Menschen mit geistiger Behinderung hervorzurufen. Die Befürchtungen, weshalb sich ein Museum als unangenehmes Erlebnis herausstellen könnte, decken sich mit den Annahmen, die das befragte Personal über ihre Klient_innen äußerte, und dem, was sie selbst als ungeeignet beschrieben: dass ein Museum in der intellektuellen Ansprache zu anspruchsvoll (keine Leichte Sprache, komplexe Wissensbestände, etc.) und aufgrund dargebotener Inhalte auch zu langweilig sein könne. Bei den besuchten Museen zeigte sich allerdings ein weitgefächertes Interesse, da sämtliche Museumsarten genannt wurden.¹⁸⁴ Dennoch muss in der qualitativen Feldstudie erforscht werden, warum – bei dem vermeintlich großen Interessenspektrum, das Museen abdecken – das Angebot nur geringfügig als Freizeitort von Menschen mit geistiger Behinderung angenommen wird. Es mag in der Annahme liegen, dass der Personenkreis aus Sicht der betreuenden Personen glaubt, im Museum weder laut sein noch etwas anfassen zu dürfen und auch keinen Spaß zu haben. Inwiefern sich diese Annahme aus der Vorstudie bestätigt, wurde in der qualitativen Feldstudie eingehender betrachtet. Weiterführend wird dort auch der Aspekt des Lernens im Museum analysiert, den alle befragten Einrichtungen der Vorstudie als unbestritten bestätigten. Wie die Lerneffekte auf der individuellen Einzelebene zu bewerten sind, wird neben weiteren Aspekten – wie ein Bewusstsein für Teilhabesorgen, Lebensweltbezug und Handlungsorientierung sowie Wahrnehmungs- und Kommunikationsweisen – in der Analyse der qualitativen Studie interpretiert (vgl. Kap 8.3). Wie die dazugehörige Feldstudie inhaltlich und in ihrem Vorgehen zu begründen ist, wird im Folgenden beschrieben.

¹⁸⁴ Erstaunlich ist die Nennung der Gedenkstätten Hadamar und Bergen-Belsen. Zwar ist ein klarer Bezug zwischen den nationalsozialistischen Euthanasieverbrechen und Menschen mit einer geistigen Behinderung offensichtlich, doch erfordert ein derartiger Museumsbesuch in einem hohen Maße eine sensible pädagogische Begleitung, so dass es nicht oft zum Angebot gehört.

7.4 Forschungsmethodisches Design II: qualitative Feldstudie

Qualitativ orientierte empirische Forschungsprojekte zielen im Vergleich zur quantitativen Forschung darauf ab, „soziale Bezüge in natürlichen Kontexten, das innere Erleben und seine Aspekte (Werte, Meinungen, Motive, Sinnerleben, Weltsicht), deren Bedingungen und Zusammenhänge zu erfassen und zu verstehen“ (STEIN & MÜLLER 2016: 91). Nach FORNEFELD (2013: 21) „zeichnet sich die Geistigbehindertenpädagogik dadurch aus, dass sie ihre Erziehungstheorien und -praktiken vom Menschen aus entwickelt, also eine ‚Wissenschaft vom Menschen aus‘ ist“. Dem Credo entsprechend liegt der Fokus der Arbeit in der qualitativen Teilstudie, die Menschen mit geistiger Behinderung selbst zu Wort kommen lässt. Die Wahl des Forschungsdesigns und der Erhebungsmethoden spielte daher eine wichtige Rolle, da individuelle Beeinträchtigungen der Befragungspersonen die Teilnahme an der Feldstudie nicht verhindern sollte.

7.4.1 Ethnographie als Datenerhebungsverfahren

Analog zu den beschriebenen Grundlagen konstruktivistischer Lehr-Lern-Prinzipien (Kap. 3.4.1.2) liegt auch im Folgenden die Annahme zugrunde, dass soziale Phänomene nicht außerhalb menschlicher Sinnstrukturen existieren und sich demnach nicht ausschließlich mit einem naturwissenschaftlichen Wissenschaftsbegriff erforschen lassen. Deshalb wurde in der qualitativen Teilstudie der vorliegenden Arbeit ein rekonstruktives Verfahren angewandt, indem versucht wurde, mit verschiedenen Verfahren der Ethnografie die soziale Lebenswelt aus dem Blickwinkel derer zu rekonstruieren, die sie erleben.

„Viele Forschungsmethoden geraten an Grenzen, wenn es darum geht, das konkrete Alltagsgeschehen in pädagogischen Feldern in den Blick zu nehmen“ (THIELEN 2015: 328), da die Erfassung alltäglicher Interaktionsprozesse eine besondere Herausforderung darstellt. Eine ethnografische Untersuchung¹⁸⁵ zielt in der Regel darauf ab, Menschen über einen längeren Zeitraum in ihrem alltäglichen Leben zu beforschen. Das heißt, der_die Feldforscher_in nimmt über einen gewissen Zeitraum an ausgewählten Lebenswelten der zu Erforschenden mit dem Ziel teil, Daten zu erheben und Beschreibungen anzufertigen, die als Grundlage für spätere Analysen dienen. Das Geschehen im Feld sollte möglichst unvoreingenommen beobachtet werden. Das heißt, dass bei der Durchführung grundsätzlich von einer sehr offenen Forschungsstrategie auszugehen ist. Nach der Klärung und theoretischen Einbettung des Forschungsthemas werden zunächst die einzusetzenden

¹⁸⁵ Die folgenden Ausführungen beziehen sich überwiegend auf HALBMAYER und SALAT (2001).

Methoden geplant und das Untersuchungsfeld (z. B. eine bestimmte Institution oder soziale Gruppe) festgelegt.

Zur Datenerhebung kommen innerhalb der ethnografischen Feldforschung im Sinne einer impliziten, flexiblen und am Feld orientierten Methodentriangulation unterschiedliche Erhebungsstrategien zum Einsatz (Beobachtung, Befragung, Gruppendiskussion, Experiment und/oder Textanalyse). Trotz der Nutzung ähnlicher Methoden unterscheidet sich ethnografisch Feldforschung jedoch in zwei Bereichen grundlegend von anderen sozialwissenschaftlichen Verfahren¹⁸⁶: Ethnografisch Forschung zeichnet sich durch eine intensive und langfristige, über die reine Datenerhebung hinausgehende In-Beziehung-Setzung zum Untersuchungsfeld aus und ist nicht nur ein Verfahren der Datenerhebung, sondern vor allem auch ein Verfahren zur Generierung von Erfahrungen und Erlebnissen, welche den die Feldforscher_in zu einem Teil des Feldes machen.

Im Sinne der ethnografischen Feldforschung kamen in einer Methodentriangulation unterschiedliche Erhebungsstrategien zum Einsatz (Interview, Gruppendiskussion, teilnehmende Beobachtung). In der Analyse des erhobenen Datensatzes wurde ergänzend die Methode der Autoethnografie angewandt, um so die persönlichen Eindrücke und Beobachtungen der Verfasserin während der Feldstudie in die Analyse einfließen zu lassen und zu diskutieren.

7.4.1.1 Interview

Die sozialwissenschaftliche Methodenliteratur unterscheidet eine Vielzahl von Befragungstechniken bzw. Interviewarten (vgl. FROSCHAUER & LUEGER 2003). Qualitative Interviews können nach verschiedenen Kriterien unterschieden werden. Dazu zählen insbesondere: das Ausmaß der Standardisierung (Strukturierung); die Frage, ob eine oder mehrere Personen gleichzeitig interviewt werden (Einzel- vs. Gruppeninterview), ob die Befragung mündlich und *face-to-face* oder technisch vermittelt und schriftlich durchgeführt wird (Form und Medium der Kommunikation). Auch der Stil der Kommunikation entscheidet über die Art des Interviews.

Strukturierung

Befragungen können in unterschiedlichem Ausmaß – von informell bis standardisiert – strukturiert sein. Zwar kommen in der qualitativen Sozialforschung Fragen mit bereits im Vorfeld definierten Antwortkategorien kaum zum Einsatz; in der durchgeführten Feldstudie erschien jedoch ein halb-

¹⁸⁶ Eine Übersicht über ethnografisch Forschungsarbeiten in der Erziehungswissenschaft findet sich in den Sammelbänden von HÜNERSDORF, MAEDER & MÜLLER (2008), HEINZEL, THOLE, CLOOS & KÖNGETER (2010) sowie FRIEBERTS-HÄUSER et al. (2012).

standardisiertes Verfahren mit überwiegend geschlossenen Fragen sinnvoll. Im Rahmen vorliegender Arbeit wurde bereits mehrfach auf die Bedeutung der Strukturierung für Menschen mit geistiger Behinderung hingewiesen. „Struktur und Rhythmus geben ... Sicherheit; nur wer sich sicher fühlt, kann sich der Umwelt öffnen“ (STÖPPLER & WACHSMUTH 2010: 52). Da eben jenes „Öffnen“ in der Interviewsituation erhofft wurde, bot sich eine klare Strukturierung und eine dadurch mögliche vorherige Kommunikation des Ablaufes an. Da die genaue Anzahl der Fragen im Vorfeld feststand, konnte einleitend eine grobe Auskunft darüber gegeben werden, wie lange die Befragung in etwa dauern würde – ein Detail, das gerade bei Befragungen von Menschen mit geistiger Behinderung nicht zu vernachlässigen ist. Von Vorteil war es auch, dass die strukturierte Abfolge der Fragen sowie damit einhergehende (ggf. benötigte) Pausen ebenfalls kommuniziert werden konnten. Da es sich um eine *Paper-Pencil*-Befragung handelte, wurde an der Anzahl der ausgedruckten und auf dem Tisch liegenden Zettel deutlich, welche Fragen bereits beantwortet wurden und wie viele noch ausstanden. Ein neues Thema wurde durch einen farbigen Zettel eingeleitet, der auch die Möglichkeit offerierte, an dieser Stelle eine Pause zu machen.

Eine Strukturierung bot sich auch an, weil dadurch eine Konzentration auf die zu befragenden Themen ermöglicht wurde (Modul 1: Demografie, Modul 2: Beeinträchtigung / Behinderung, Modul 3: Schulausbildung, Modul 4: Arbeit und Beschäftigung, Modul 5: Gesellschaftliche Teilhabe – Kultur und Freizeit, Modul 6: Museumsbesuche). Außerdem ließen die weitestgehend geschlossenen Antwortmöglichkeiten bei der in ihrer Kommunikationsform sehr heterogenen Gruppe der Befragten eine hohe Vergleichbarkeit zu. Unstrukturierte offene und/oder narrative Interviews hätten einen auf die Beeinträchtigung zurückzuführenden inhaltlich stark divergierenden Datensatz ergeben. Auch ein teilstrukturiertes Interview, in dem sich nur eines Interviewleitfadens bedient worden wäre, der die Fragen, nicht aber die Antwortmöglichkeiten vorgibt, wurde für die zu befragende Personengruppe als problematisch eingestuft, da nicht alle an der Feldstudie Teilnehmenden in der Lage gewesen wären, ihre Gedanken frei zu formulieren. Das zeigte sich bei den wenigen offen gestellten Fragen (überwiegend im Modul: Museumsbesuche).

Einzel- vs. Gruppeninterviews

Mittels qualitativer Befragungen können sowohl Einzelpersonen als auch Gruppen untersucht werden. Um eine möglichst differenzierte Beschreibung der Studienteilnehmer_innen zu erhalten, wurden in diesem Fall Einzelinterviews geführt. Dadurch konnte auch die persönliche Meinung des_der Befragten jenseits eines sozialen Gruppendrucks erfasst werden. Bei Gruppenbefragungen sind immer auch die soziale Dynamik und die sozialen Beziehungen innerhalb der Gruppe zu beachten.

Form und Medium der Befragung

Die Form der Befragung kann schriftlich oder mündlich erfolgen und sich unterschiedlicher Medien bedienen. Mündliche Befragungen können in *Face-to-Face*-Interaktionen durchgeführt werden, es kann sich aber auch um technisch vermittelte Befragungen wie Telefoninterviews oder Interviews via Internet (Webcam) handeln. Das heißt, qualitative mündliche Befragungen beruhen auf räumlicher oder virtueller Kopräsenz, die eine unmittelbare gegenseitige Wahrnehmbarkeit der Gesprächspartner_innen ermöglichen. Deshalb bieten sich letztgenannte Möglichkeiten des Telefons oder Internets bei Menschen mit geistiger Behinderung eher weniger an. Da die physische Präsenz eines Gesprächspartners einer gewohnten Gesprächssituation entspricht, werden dadurch keine Irritationen hervorgerufen, die ggf. auch Abwehrreaktionen und eine fehlende Gesprächsbereitschaft zur Folge hätten. Daher suchte die Verfasserin die Befragungspersonen zu Hause oder in der Einrichtung auf.

Das Interviewgespräch mit den befragten Personen erfolgte handschriftlich und wurde zusätzlich mit einem digitalen Aufnahmegerät aufgenommen. Die Interviewerin las die Fragen vor, konnte bei Bedarf in Form von Erläuterungen Hilfestellung geben und notierte die Antworten parallel dazu schriftlich. Im Anschluss an das Interview wurden die Feldnotizen (*field- und headnotes*) in verschiedenfarbiger Kennzeichnung hinzugefügt.

Stil der Kommunikation

Die Wahl des Befragungsortes (hier: zu Hause oder in der Einrichtung) beeinflusst den Stil der Kommunikation. LAMNEK (2010: 343f.) unterscheidet weiche, harte und neutrale Interviews und stellt gleichzeitig fest, dass die in der qualitativen Sozialforschung anwendbare Methode „nur die weichen bis neutralen Interviews“ umfasst. Während das neutrale Interview „den unpersönlich-sachlichen Charakter der Befragung, die Einmaligkeit der Kommunikation und die soziale Distanz zwischen den Befragungspartnern betont“ (KOOLWIJK 1994: 17 zit. nach LAMNEK 2010: 344), versucht das weiche Interview „das sympathisierende Verständnis für die spezielle Situation des Befragten zum Ausdruck zu bringen“ (LAMNEK 2010: 343) und ein Vertrauensverhältnis zum_r Befragten zu entwickeln (vgl. BERNARD 1998: 346). Ein ebensolches wurde in der Durchführung der Feldstudie angestrebt. In der Anfangsphase einer ethnografischen Feldforschung gehören vertrauensbildende Maßnahmen zu den wesentlichen Anforderungen. Die gewohnte Umgebung war einer vertrauensvollen Gesprächssituation sehr zuträglich, was sich auch daran zeigte, dass die zu befragenden Personen oftmals von sich aus das „Du“ anboten, ober auf die Frage, wie die Ansprache

während des Interviews sein solle, mit „du“ antworteten.¹⁸⁷ Kritisch ist jedoch anzumerken, dass die zu vertrauensvolle Atmosphäre eines weichen Interviews vonseiten der Befragten fehlinterpretiert werden könnte. So nutzte die Verfasserin das Vorgespräch neben dem Erläutern der übrigen Informationen (Einverständnis zur Nutzung des Tonbandgerätes, Struktur des Gesprächs, Verabredung der Pausen, Frage / Wunsch nach Kaffee oder Wasser etc.) auch dazu, etwas über sich zu erzählen. Dadurch bestand die Möglichkeit, eventuelle Ängste und verzerrte Vorstellungen von einer Wissenschaftlerin zu dekonstruieren. Wichtig war es jedoch, ehrlich vorzugehen und den Charakter und die Dauer dieser „Beziehung“ offenzulegen. Wie WILKE (2016: 126f.) mit dem Verweis auf ANGROSINO (2004: 174) verdeutlicht, kann die Interviewsituationen und die damit einhergehenden Umstände, dass eine externe Person an mehreren aufeinanderfolgenden Tagen die Einrichtung aufsucht, mit den Bewohner_innen Zeit verbringt und Gespräche führt, von den Bewohnern als persönliche Freundschaft fehlinterpretiert werden. Der Hinweis darauf, dass man in absehbarer Zeit gemeinsam einen Ausflug (ins Museum) machen würde, verstärkte den freundschaftlichen Gedanken bei den meisten Interviewpartner_innen – ein verständlicher Gedanke, da aus den Ergebnissen der Vorstudie hervorgegangen ist, dass es vielen Menschen mit geistiger Behinderung an einem_einer Freizeitpartner_in fehlt. So wurde die Verfasserin bspw. von einem Interviewpartner zu seiner Geburtstagsfeier, von einem anderen zum Kaffeetrinken eingeladen, ein Indiz dafür, dass bei den Befragten falsche Erwartungen an eine Freundschaft geweckt wurden. In einer solchen Situation war es wichtig, dass die Interviewerin ihre Rolle reflektierte und trotz der angestrebten vertrauensvollen Atmosphäre mithilfe des Kommunikationsstils (vgl. Kap. 7.4.1.1) ausreichend Distanz schaffte.

→ Zusammenfassend lässt sich unter Berücksichtigung der genannten Kriterien und der ausgeführten Gründe festhalten, dass für die qualitative Teilstudie der vorliegenden Arbeit die Methode des **personenzentrierten, standardisierten Interviews** gewählt wurde.

7.4.1.2 Gruppendiskussion

Neben Einzelinterviews können mittels qualitativer Befragungen auch Gruppen untersucht werden. Das fand im Rahmen der Feldstudie zum einen in einem *problemzentrierten Gruppeninterview* zum

¹⁸⁷ Es besteht im deutschsprachigen Kulturkreis, in dem es eine Untersuchung der Ansprache in ‚du‘ und ‚Sie‘ gibt, grundsätzlich Konsens darüber, dass erwachsene Menschen nicht bedenkenlos geduzt werden sollen. Hier darf bei Menschen mit einer geistigen Behinderung keine Ausnahme gemacht werden. Für den pflegespezifischen Kontext beschreibt SCHÜTZENDORF (JASTER & SCHÜTZENDORF 1997) jedoch, dass das ‚Du‘ auch eine spontane, gleichrangige Vertraulichkeit herstellen und bei dementiell veränderten Menschen z.B. zu einer sprachlichen Brücke werden kann. Eben das traf auf die beschriebene Interviewform der Feldstudie zu. Dabei ging die Initiative in den meisten Fällen von den zu Befragenden aus.

Themenbereich „Barrierefreie Umwelten“ (Mobilität, Kommunikation und öffentliche Gebäude) statt; zum anderen wurden in einem *fokussierten Gruppeninterview* nach dem Museumsgang die Eindrücke direkt nach dem Erlebnis festgehalten.

In den Sozialwissenschaften werden Gruppeninterviews und Gruppendiskussionen zumeist innerhalb natürlich vorkommender sozialer Gebilde (Vereine, Kooperativen, Familien, Freundeskreise etc.) durchgeführt (vgl. LAMNEK 2010: 363 ff.). Das konnte im vorliegenden Fall mit den gemeinsam in einer Wohngruppe lebenden Teilnehmer_innen der Studie realisiert werden.

Die Entscheidung, die Gruppendiskussion zum gesellschaftlich relevanten Problem der ‚Barrierefreiheit‘ als problemzentriertes leitfadengestütztes Interview zu gestalten, ergab sich daraus, dass die Kombination eines induktiven und deduktiven Vorgehens dem Themenbereich angemessen schien. Zwar konnte die Verfasserin mit einem wissenschaftlichen Vorverständnis in die Befragung gehen,¹⁸⁸ die Äußerungen der Befragten waren jedoch von grundlegender Bedeutung für ein angemessenes Verständnis der thematisierten Problemlage. Nach einer einleitenden Eingrenzung des Problembereiches regte die Interviewerin durch eine offene Frage die narrative Phase des Interviews an,¹⁸⁹ d. h. trotz der Vorstrukturierung stand die individuelle Erzählung der am Gruppeninterview Teilnehmenden im Vordergrund. Zwischendurch und auch abschließend thematisierte die Interviewerin mittels Ad-hoc-Fragen bis dahin noch nicht angesprochene Themenbereiche. Ein im Vorhinein festgelegter Leitfaden diente ausschließlich als Gedächtnisstütze und Orientierungsrahmen, sollte aber keinesfalls den Gesprächsfluss stören.

Der Vorteil der Methode eines *problemzentrierten Gruppeninterviews* besteht im Allgemeinen darin, dass sich die Teilnehmenden möglicherweise trauen, Erfahrungen offener darzustellen als in einem personenbezogenen Interview, weil sie sich von der Gruppe aufgrund ähnlicher Erfahrungen hinsichtlich des thematisierten Problems verstanden fühlen.

→ Mit dem problemorientierten Gruppendiskussionsverfahren konnte eine kollektive Meinung von Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung zu den Grenzen und Herausforderungen kultureller Teilhabeprozesse im Kontext eines Museumsbesuches bezogen auf bauliche, technische, organisatorische und auch soziale Barrieren generiert werden.

¹⁸⁸ Die Vorannahmen wurden aus theoretischen Erkenntnissen (FÖHL et al. 2007, TERVOOREN & WEBER 2012) sowie aus den quantitativen Befragungen mit den Einrichtungen der Behindertenhilfe (Kap. 7.3) generiert.

¹⁸⁹ „Ich würde gerne wissen, welche Barrieren es für Sie gibt, also besondere Hindernisse oder Probleme, wenn Sie unterwegs sind.“

Die besondere Stärke der gewählten Methode des *fokussierten Gruppeninterviews* nach dem Museumsbesuch lag in Bezug auf die formulierte Zielvorstellung darin, „komplexe Einstellungs-, Wahrnehmungs-, Gefühls-, Bedürfnis-, Orientierungs- und Motivationsgeflechte von Menschen und Gruppen aus bestimmten sozialen Kontexten zu explorieren“ (KÜHN & KOSCHEL 2011: 33 f.).

→ Mit dem fokussierten Gruppendiskussionsverfahren konnte die künstliche und aufgedrängte Situation, sich nach einem Erlebnis zu diesem äußern zu müssen, relativiert werden. Fokussiert auf die gemachten persönlichen Erfahrungen des subjektiv erlebten Museumsganges, erschien eine Interviewsituation, in der sich in einer Gruppe zum Erlebten ausgetauscht werden konnte, realitätsnäher als eine Eins-zu-eins-Frage-Antwort-Situation mit der Interviewerin.

7.4.1.3 Beobachtungsstudien

Nicht nur als Methode der qualitativen Sozialforschung ist die Beobachtung ein Akt zielgerichteter und aufmerksamer Wahrnehmung von Objekten, Phänomenen oder Vorgängen. Die Kenntniserhebung kann auf Basis aller menschlichen Sinne (Sehen, Hören, Riechen, Tasten, Schmecken) erfolgen aber auch mittels technischer Hilfsmittel wie Fotografie, Audio- und Videoaufzeichnungen.

Es können unterschiedliche Formen der Beobachtung unterschieden werden:

- standardisierte vs. nicht standardisierte Beobachtung,
- offene vs. verdeckte Beobachtung,
- teilnehmende vs. nicht teilnehmende Beobachtung,
- direkte vs. indirekte Beobachtung.

Die durchgeführte Feldstudie nutzte zur Analyse von Museumsgängen von Menschen mit geistiger Behinderung die Methode der teilnehmenden Beobachtung; die Kernmethode der Ethnographie, zur Erlangung eines unmittelbaren und möglichst unverstellten Zugangs zum Alltagsgeschehen in einer Institution (hier: Museum). Zu diesem Zweck ist es notwendig, dass sich die Beobachtenden selbst in das jeweilige Feld begeben. Wie in neueren ethnografischen Studien häufig üblich, wurde die Verfasserin in der durchgeführten Feldstudie durch Videoaufzeichnungen (Einsatz einer Go-Pro-Kamera) unterstützt.

Das Ausmaß der Involviertheit der Wissenschaftler_innen im Feld und in die dort stattfindenden Aktivitäten entscheidet in Beobachtungsstudien darüber, ob es sich um eine teilnehmende oder eine nicht teilnehmende Beobachtung handelt, wobei nicht von einer dichotomen Differenz auszugehen ist, sondern einer Varianz von einer reinen Beobachtung bis zur völligen Teilnahme. Das bedeutet, dass der_die Beobachtende_r während der Feldphase unterschiedliche Beobachtungsrollen einneh-

men kann. Üblicherweise wechseln sich im Verlauf einer Feldforschung Phasen der intensiven Teilnahme mit solchen der distanzierteren Beobachtung der Vorkommnisse im Feld ab. Gerade aus diesem Rollenwechsel entsteht ein umfassendes und vielschichtiges Bild des untersuchten Feldes. Für die durchgeführte Feldstudie konnten – bis auf die nicht teilnehmende Beobachtung – verschiedene Beobachtungsrollen eingenommen werden. Eine nicht teilnehmende Beobachtung ist dadurch gekennzeichnet, dass sie keinerlei direkten Kontakt, emotionale Beziehungen oder persönliche Auseinandersetzungen mit den Personen im Feld bedeutet. Das war bereits durch das persönliche Begrüßen der jeweiligen Gruppe im Foyer des Museums nicht mehr einzuhalten.

Als Teil der *beobachtenden Teilnahme* wurde die Gruppe nach der Begrüßung von der Verfasserin mit einer Kamera ausgestattet. Auch wenn sie selbst nicht aktiv am Museumsgang teilnahm, zeichnete die am Kopf zu befestigende Kamera den Museumsgang auf. Mit dieser Methode ließen sich sowohl Gehwege, Verweildauer vor einzelnen Exponaten, Hinwendung zu Texten, Objekten oder Experimentierstationen als auch Audio- oder Videoinstallationen inklusive der dazugehörigen verbalen Äußerungen dokumentieren. Eine *völlige Teilnahme* lag vor, wenn die Verfasserin die Gruppe auf ihrem Museumsgang in Form einer von ihr geleiteten Museumsführung begleitete, wobei darauf zu achten war, dass neben dem intensiven direkten Kontakt, der emotionalen Beziehung und einer persönlichen Auseinandersetzung mit der Gruppe während der Führung im Anschluss eine Transformation von gemachten Erfahrungen in analysierbare Daten erfolgen musste. Beide Vorgehensweisen wurden im Sinne der Autoethnografie (vgl. Kap. 7.4.1.4) dokumentiert, indem Feldnotizen zu den Museumsgängen angefertigt wurden, in welcher sowohl die eigene Rolle als auch die Beteiligung der beobachteten Personen beschrieben und reflektiert wurden (vgl. ELLIS, ADAMS & BOCHNER 2010: 346).

Nach WILKE (2016: 123, mit Verweis auf die Forschungslandkarte der Deutschen Interdisziplinären Gesellschaft zur Förderung der Forschung für Menschen mit geistiger Behinderung e.V., DIFGB) steht die Datenerhebung in Form einer „Beobachtung“ mit 17,9% auf Platz 2 der in der empirischen Forschung im Kontext geistiger Behinderung verwendeten Methoden. Dabei werden vor allem die Lebensumstände schwer geistig behinderter Menschen in institutionalisierten Lebenswelten (vgl. HAGEN 2001; DIECKMANN 2002; SEIFERT 1997, 2008) durch die Methode der teilnehmenden Beobachtung erforscht. Jedoch muss gesagt werden, dass in der deutschsprachigen Fachliteratur kaum ausführliche Auseinandersetzungen mit der teilnehmenden Beobachtung von Menschen mit geistiger Behinderung stattfindet. WILKE (2016: 125ff.) weist für den englischsprachigen Raum auf die Arbeit von ANGROSINO (2004) hin und fasst die von ihm diskutierten sechs Punkte, die Chancen und Probleme der Durchführung in der Forschung mit Menschen mit geistiger Behinderung umfassen, in ihrer Arbeit zusammen. Eingegangen wird auf den Zugang zum Feld, auf die Aussagekraft/Validität, die Rolle

des_der Untersuchenden, die Offenheit im Feld, die Beziehung zwischen dem_der Forschenden und dem Feld sowie auf mögliche Interventionen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die teilnehmende Beobachtung im Kontext von geistiger Behinderung den Vorteil bietet, dass in die besondere Lebenswelt eines institutionellen Gefüges eingetaucht und die jeweiligen Strukturen kennengelernt werden kann bzw. können. Darüber hinaus lassen sich besondere Interaktionssituationen, Sozialstrukturen und sozialer Prozesse der verschiedenen Akteure wahrnehmen und auch das Handeln und Verhalten von kommunikativ eingeschränkten Personen, die sich schwer verbalisieren können, werden während der Beobachtung erfasst (vgl. WILKE 2016: 124).

7.4.1.3.1 Videografie

Die Produktion und Auswertung von filmischen Daten, die speziell im Rahmen wissenschaftlicher Untersuchungen entstehen, nennt man Videografie.

Weil Videodokumente sowohl Hörbares als auch Sichtbares konservieren und das Zusammenspiel von Ereignissen auf beiden Wahrnehmungsebenen zu erfassen in der Lage sind, können über sie tiefere Einblicke in das Interaktionsgeschehen gewonnen werden. Interaktion erweist sich auf dieser Datengrundlage als ein überaus komplexes Geschehen, indem verbale Kommunikation mit dem stetigen Wandel von Körperhaltungen, Gesten, Gesichtsausdrücken und Blicken im Raum einhergeht und indem jenseits des dominanten Interaktionsgeschehens immer auch weitere Äußerungen, Ereignisse und Zustände zu beobachten sind (DINKELAKER & HERRLE 2009: 15).

Bevor im Folgenden mögliche Auswertungsmethoden für die durchgeführte Studie kurz angeführt werden und die genaue Beschreibung der gewählten Methode erfolgt, soll nicht unerwähnt bleiben, dass die Rekonstruktion der Bedeutung solche einer komplexen Sinnstruktur, wie sie einer Film- oder Videosequenz zu eigen ist, die qualitative Sozialforschung vor eine Reihe Probleme stellt. „Denn ohne Zweifel kann sich die Auslegung einer Sequenz laufender Bilder nicht darin erschöpfen, mehr oder weniger erprobte und bewährte Verfahren der Text- und Bildinterpretation und deren Methodologie auf die neue Datensorte ‚Film‘ oder ‚Video‘ bruchlos anzuwenden“ (REICHERTZ & ENGLERT 2011: 7).¹⁹⁰

Bei der Suche eines geeigneten Auswertungsverfahrens zur Analyse von zehn Videos, die verteilt auf sechs Museumsgänge aufgenommen wurden, standen folgende drei videoanalytischen Ansätze zur Auswahl:

¹⁹⁰ Grundlegend zur Film-, Fernseh- und Videoanalyse aus sozialwissenschaftlicher Sicht gelten im deutschsprachigen Bereich RAAB 2008, SCHNETTLER & KNOBLAUCH 2008, SCHNETTLER & RAAB 2008, DINKELAKER & HERRLE 2009, BOHNSACK 2009, MIKOS & WEGENER 2005, KEPPLER 2006, KNOBLAUCH 2004, REICHERTZ 2001 und WAGNER-WILLI 2004. Einen sehr guten Einblick in die methodischen und methodologischen Probleme der Videointerpretation liefern KNOBLAUCH, SCHNETTLER, RAAB & SOEFFNER 2006.

- *Ethnomethodologischer Ansatz*: Die Videoethnometologie widmet sich der Rekonstruktion von videographierten Handlungen (vgl. TUMA et al. 2013: 90)
- *Erziehungswissenschaftliche Videographie*: Videos werden als Basis für die Analyse sicht- und hörbarer Interaktionsmuster der Teilnehmer_innen herangezogen, wobei nach DINKELAKER und HERRLE (2009: 53 f.) vier Ansätze unterschieden werden:
 - Segmentanalyse (Gewinnung eines Überblicks aufeinanderfolgender Phasen, hier: des Museumsgangs),
 - Konfigurationsanalyse (Analyse eines bestimmten Momentes des Interaktionsgeschehens),
 - Sequenzanalyse (Verkettung bestimmter aufeinanderfolgender Interaktionssequenzen) und
 - Konstellationsanalyse (Bedeutung von Raumelementen im Kontext der anderen Raumelemente).
- *Qualitative Inhaltsanalyse*: Kategorien werden theoriegeleitet definiert, was eine Beobachterübereinstimmung zwischen verschiedenen Personen ermöglicht (vgl. MAYRING et al. 2005: 12).

In Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse wurde in der vorliegenden Studie die Auswertung der sehr großen Datenmenge systematisch auf spezifische Forschungsaspekte konzentriert (vgl. Kap. 8.2). Der Begriff „Kategorie“ ist von zentraler Bedeutung. „Kategorien sind deskriptive Analyseraster“ (REINHOFFER 2005: 125), die als abstrakte Begriffe präzise konkretisiert und beschrieben werden müssen. Tritt ein für die Beantwortung der Forschungsfrage relevantes Ereignis in der Videosequenz auf, wird dies markiert und eine angemessene sprachliche Abstraktion für das konkrete Ereignis gefunden. Diese Tätigkeit wird in der qualitativen Inhaltsanalyse als „Codieren“ (Zuweisung von Kategorien) bezeichnet (vgl. Kap. 8.2 zur Codierung und Kap. 8.3 zur Analyse der sich daraus ergebenden Forschungsaspekte). „Qualitative Inhaltsanalyse will Texte systematisch analysieren, indem sie das Material schrittweise mit theoriegeleitet am Material entwickelten Kategoriensystem bearbeitet“ (MAYRING 2002: 114).

Anders als in Texttranskriptionen hat es die Videoanalyse jedoch mit einer „Überkomplexität visueller Daten“ (JANßEN 2015: 160) zu tun. Zur Transkription der Videodaten wurde deshalb die Videoanalyse nach KNOBLAUCH, SCHNETTLER UND TUMA (2013: 94) angewandt, die schwerpunktmäßig konversationsanalytisch transkribiert.¹⁹¹ Die im Video beobachteten Ereignisse wurden durch stichwortartige Feldnotizen ergänzt.

¹⁹¹ Eine vollständige Transkription war aufgrund der Datenmenge kaum möglich und hinsichtlich der gewählten Auswertungsmethode der qualitativen Inhaltsanalyse nicht zwingend nötig, da das Vorgehen eine Codierung direkt am Material ermöglichte. So mussten für das induktiv entwickelte Kategoriensystem ausschließlich so genannte „Ankerbeispiele“ (MAYRING 2015: 63) aus den Daten gewonnen und sprachlich eindeutig formuliert werden.

7.4.1.3.2 Verfassen der Feldnotizen

Das Verfassen der Feldnotizen (bestehend aus *field-* und *headnotes*) gehört neben anderen Strategien (Aufnehmen von Interviews, Fotografieren, Filmen etc.) zu den zentralen ethnografischen Verfahren der Datendokumentation. Der Kern dieses Verfahrens besteht darin, Erfahrungen, Erlebnisse und Beobachtungen, die im Feld gemacht werden, systematisch in zu analysierende Daten zu transformieren.

Die *fieldnotes* bezeichnen den verschriftlichten Datenkorpus, während *headnotes* die Erfahrungen und Erinnerungen sind, die sich als retrospektiver Blick im Verlauf der Feldstudie auch verändern können. Aufgrund der Notwendigkeit, sich an die Ereignisse und Erlebnisse der Feldstudie so detailgetreu wie möglich zu erinnern, sollte das Erlebte aufgeschrieben werden. Im Falle der vorliegenden Arbeit erfolgte das *inscribing*¹⁹² durch Notizen auf den ausgedruckten Interviewbögen (sowohl bei den Einzel- als auch bei den Gruppeninterviews) oder einem Stichwortzettel. Die Feldnotizen enthielten Informationen, Beschreibungen und Aussagen sowohl über die erfasste Situation als auch über eigene Empfindungen und Befindlichkeiten während der Erhebung. Dadurch konnten (implizite) Erwartungshaltungen und möglicherweise auch unbewusste Grundannahmen sowie eigene Kategorien und Bewertungsschemata ausgemacht werden. Deutlich wurde durch die Feldnotizen auch, wie der Forschungsstand zu Beginn der Studie war und wie er sich am Ende darstellte bzw. was die Verfasserin zu gewissen Zeiten noch nicht bzw. nicht mehr – weil es selbstverständlich geworden war – wahrgenommen hat. Insbesondere die Feldnotizen der teilnehmenden Beobachtung verdeutlichten die Rollenzuschreibungen, die sich die Verfasserin selbst gab oder die ihr zugeschrieben wurden.

Bei der Transformation der ethnografischen Erfahrung in verschriftlichte Daten kommt es unweigerlich zu einer Selektion: Einerseits werden nicht alle Erfahrungen verschriftlicht, andererseits gibt es unterschiedliche Möglichkeiten der Beschreibung einer Erfahrung. Ist der schriftliche Ausdruck stark von der Autobiografie des_der Untersuchenden beeinflusst und ist er_sie im Besonderen darauf bedacht, dem Erlebten einen ausgeprägten narrativen Charakter zu verleihen, entspricht das der Methode der Autoethnografie.

¹⁹² CLIFFORD (1990) unterscheidet drei Arten des Schreibens: (1) aufschreiben (*inscribing*): das Aufschreiben eines Wortes oder einer Phrase, um eine Beobachtung festzuhalten oder um sich daran zu erinnern, was jemand gesagt hat. (2) transkribieren (*transcribing*): das Verschriftlichen von Erzählungen, Erklärungen, Handlungen. (3) beschreiben (*describing*): die Produktion einer kohärenten Repräsentation der beobachteten Realität.

7.4.1.4 Autoethnografie

Die Methode der Autoethnografie¹⁹³ ist ein innovativer qualitativer Forschungsansatz, der als Methode die Merkmale der Autobiografie und der Ethnographie miteinander verbindet und darum bemüht ist,

persönliche Erfahrung (*auto*) zu beschreiben und systematisch zu analysieren (*grafie*), um kulturelle Erfahrung (*ethno*) zu verstehen (ELLIS 2004; HOLMAN JONES 2005). Er stellt kanonische Gepflogenheiten, Forschung zu betreiben und zu präsentieren, infrage (Spry 2001) und behandelt Forschung als einen politischen und sozialen Akt (ADAMS & HOLMAN JONES 2008). Forschende nutzen Grundsätze der Autobiografie und Ethnographie, um Autoethnografie zu betreiben und zu schreiben. Daher bezeichnet Autoethnografie sowohl eine Methode/einen Prozess als auch ein Produkt (ELLIS, ADAMS & BOCHNER 2010: 345).

Die Autoethnografie exploriert kulturelle Praktiken – im Kontext der vorliegenden Arbeit die kulturelle Praktik eines Museumsbesuches – durch die systematische Erkundung sozialer Situationen aus der Perspektive eines_einer in den Prozess aktiv involvierten Forschenden (vgl. GEIMER 2011). Voraussetzung hierfür ist die Bereitschaft und dessen_deren Vermögen, die eigenen Handlungsvollzüge als fremd zu betrachten und sich reflexiv zu diesen in Beziehung zu setzen, indem die implizierten Handlungs- und Deutungsmuster hinterfragt werden (vgl. HAMMERSLEY & ATKINSON 2007). Die Autoethnografie geht davon aus, dass kulturelle Praktiken einen realen Gegenstandsbereich beinhalten, der sich in vielfältiger Weise beschreiben lässt.

Bezüglich der Methode variieren autoethnografisch Forschungsprojekte stark: von wenig strukturierten persönlichen Narrationen bis zu methodisch stringenten Datenerhebungsverfahren.¹⁹⁴ Unabhängig von der jeweiligen Form der Datenerhebung erlaubt es die Methode der Autoethnografie, „bedeutsame, zugängliche und sinnhafte Ergebnisse“ (ELLIS et al.2010: 345), die auf persönliche Erfahrungen gründen, innerhalb eines Forschungskontextes zu beachten, um diese in den Analyseprozess einfließen zu lassen (ELLIS & BOCHNER 2000). Zentraler Gegenstand sind alltägliche Praktiken, in die die Forschenden verwickelt sind. Im Mittelpunkt stehen Interaktionen, Handlungen und Verhaltensweisen der Forschenden und ihre Interpretation in einem spezifischen Kontext.

Autoethnograf/innen müssen sich zur Analyse nicht nur ihrer methodologischen Werkzeuge und der Forschungsliteratur bedienen, sondern sie müssen persönliche Erfahrungen auch nutzen, um Facetten kultureller Erfahrung Insidern und Outsidern zu veranschaulichen. Um

¹⁹³ Vgl. REED-DANAHAY (1997), ELLIS & BOCHNER (2000), CHANG (2008) und SIKES (2013).

¹⁹⁴ Vgl. DUNCAN (2004) dessen Hauptdatenquelle ein reflektierendes *Journal* war, das über einen Zeitraum von einem Jahr angefertigt wurde und aus zweimal wöchentlich erstellten handschriftlichen, nummerierten und indextierten Einträgen von einer Seitenlänge von zwei Seiten bestand. Unterstützende Datenquellen waren E-Mails, Briefe, Storyboard- und Grafiksckizzen, Computerbildschirmbilder, Notizen für sich selbst und von anderen, offizielle Dokumente und technische Protokolle). ELLIS & BOCHNER (2000) verwendeten persönliche Schreiben, Geschichten anderer Personen und therapeutische Interviews mit Einzelpersonen und Gruppen.

dies zu erreichen, kann es erforderlich sein, persönliche Erfahrung mit bestehender Forschung zu vergleichen und zu kontrastieren (ELLIS et al. 2010: 347).

Da die Verfasserin aufgrund ihrer Tätigkeit in einem Museum über eben diese persönliche Erfahrung verfügt, erschien der Forschungsansatz der Autoethnografie bei der Analyse von Lernprozessen im Museum sehr gewinnbringend. Es sollte jedoch nicht unerwähnt bleiben, dass dieser Ansatz in der Sozialwissenschaft nicht unkritisch gesehen und kontrovers diskutiert wird. „Autoethnografie wird entweder dafür kritisiert, zu künstlerisch und nicht wissenschaftlich oder zu wissenschaftlich und nicht genügend künstlerisch zu sein“ (ELLIS, ADAMS & BOCHNER 2010: 352).

Beide Argumente sind deshalb nachzuvollziehen, weil der bzw. die Forschende im Zuge der Anfertigung der Beobachtungsprotokolle anders als beim Transkribieren, bei dem ‚lediglich‘ Aussagen Dritter verschriftlicht werden, selbst zum_zur Autor_in wird. Damit wird auch die wissenschaftliche oder ästhetische Schreib- und Darstellungskompetenz zum Forschungsgegenstand. Um dem Vorwurf einer reinen Narration des Erlebten zu widersprechen, ist es erforderlich, dass sich der_die Forschende bereits während der teilnehmenden Beobachtung im Feld handschriftliche Notizen macht, welche die Grundlage für die ‚dichte Beschreibung‘ (GEERTZ)¹⁹⁵ des Beobachtungsprotokolls sind und „sowohl kontextuelle Bedingungen als auch Handlungen aller an der jeweiligen Situation Beteiligten dokumentieren und somit vollständige, nachvollziehbare und analysierbare Interaktionsabläufe darstellen“ (FRIEBERTSHÄUSER & PANAGIOTOPOULOU 2013: 313).

➔ Unter Berücksichtigung der genannten Kriterien ist festzuhalten, dass sich die erforderlichen Kategorien zur Analyse der Wahrnehmungs-, Aneignungs- und Lernprozessen von Menschen mit geistiger Behinderung im Museum mit der Methode der Autoethnografie in geeigneter Weise generieren lassen. Das ist damit zu begründen, dass die Verfasserin sowohl als Interviewerin als auch im Rahmen der teilnehmenden Beobachtung – und da insbesondere aufgrund der durchgeführten Museumsführungen – in den Forschungsprozess eingebunden war.

7.4.2 Auswahl und Beschreibung der Teilnehmer_innen

Die Auswahl der an der durchgeführten Studie Teilnehmenden ist als „Gelegenheitsauswahl“ (BORTZ & DÖRING 2006: 301) oder „Willkürwahl“ (KROMREY, ROOSE & STRÜBING 2016: 266) zu

¹⁹⁵ „Dichte Beschreibung“ (engl. *thick description*) ist ein vom Anthropologen Clifford GEERTZ entwickeltes theoretisches Konzept zum Verständnis einer Kultur, in welcher der bzw. die Forscher_in seine bzw. ihre eigene Rolle und Herangehensweise mit in die Beschreibung und Interpretation mit aufnimmt. Ethnologie soll für GEERTZ nicht zu einer objektiven verallgemeinerten Theorie führen, sondern zu einer „dichten Beschreibung“, also einer genauen Interpretation eines Phänomens aus dessen Einzelfall sich verallgemeinernde Schlussfolgerungen ziehen lassen.

bezeichnen. Das heißt, der Prozess der Auswahl war zu Beginn der Untersuchung noch nicht abgeschlossen und ergab sich währenddessen in „Form eines ... Schnellballsystems“ (MERKENS 2003: 102). Bei der durchgeführten Studie gestaltete sich der Prozess als stufenweise Auswahl (vgl. DIEKMANN 2000: 346). Eine erste Kontaktaufnahme erfolgte über verschiedenste Institutionen der Behindertenhilfe in Paderborn. Gemäß SCHLUMMER (2007) besteht der Vorteil einer ersten Kontaktaufnahme darin, dass „Menschen mit Behinderungen und ihre Familien ... in besonderer Weise durch vielfältige Kontakte zu Institutionen sozialisiert und ‚gebündelt‘ [sind]“ (SCHLUMMER 2007: 29). „Familien, in denen Behinderung Thema ist, haben seit frühesten Lebensjahren des Behinderten Angehörigenkontakte zu allen möglichen Stellen, Diensten und Einrichtungen“ (SCHLUMMER 2007: 29). Für eine Kontaktaufnahme stellen diese Institutionen (Sozialpädiatrische Zentren und Frühförderungseinrichtungen, Heilpädagogische Kindergärten, Förderschulen, familienentlastende oder -unterstützende Dienste, Werkstätten für behinderte Menschen, Wohneinrichtungen, Selbsthilfe- oder Selbstvertretungsorganisationen, Verbände im Bereich der verschiedenen Behinderungsarten, spezielle Vereine oder Organisationen wie Behindertensportvereine, Einrichtungen der Erwachsenenbildung für Menschen mit Behinderungen, Wohlfahrtsverbände etc.) wichtige Multiplikatoren dar. Das bestätigte sich auch bei der ersten Kontaktaufnahme zu verschiedenen Interessensverbänden von Menschen mit Behinderungen in Paderborn und Umgebung. Zu Beginn konnte der Verein Janus e.V. – Angebote für Menschen mit geistiger Behinderung im Kreis Paderborn – als Kontakt ausgemacht werden. Über ein Gespräch mit den Vorsitzenden des Vereins ergab sich ein Kontakt zu der dem Verein angegliederten Freizeitgruppe und einem Wohnheim für Menschen mit Behinderung im Kreis Paderborn. Als dritter Kooperationspartner konnte, initiiert durch den Leiter der Freizeitgruppe, ein weiteres Wohnheim gewonnen werden.¹⁹⁶ In einer zweiten Stufe erfolgte eine Auswahl der Untersuchungspersonen mittels einer Art „unsystematischen Expertenrankings“ (vgl. HOFMANN, KUNISCH & STADLER 1996), indem eine professionelle Fachkraft (hier: Pädagogische Leitung, Teamleitung Wohnheim) Personen der jeweiligen Einrichtung auswählte, die sowohl Interesse und Motivation als auch die grundlegenden kommunikativen und kognitiven Voraussetzungen für die Teilnahme an der Studie haben könnten.¹⁹⁷

Im Hinblick auf die als heterogen beschriebene Personengruppe durchschnittlicher Museumsbesucher_innen (vgl. Kap. 3.3) sollten auch die Teilnehmer_innen der Feldstudie sehr heterogen sein,

¹⁹⁶ Das Wohnheim Kirchborchen ist zusammen mit dem Familienunterstützenden Dienst Paderborn und dem Ambulant Betreuten Wohnen eine Einrichtung der gemeinnützigen GmbH „Wohnen für Behinderte“. Das Wohnhaus St. Heinrich gehört zu den Caritas Wohn- und Werkstätten Paderborn e.V.

¹⁹⁷ Der Bereich von Personen mit Schwerst-mehrfach-Behinderungen speziell auf der Ebene kommunikativer Fähigkeiten musste hierbei vernachlässigt bzw. ausgeschlossen werden.

weshalb bei den für diese Studie angefragten Teilnehmer_innen keine Spezialisierung auf bestimmte Syndrome oder einen Personenkreis von Menschen mit einer gleichen medizinischen Diagnose vorgenommen wurde. Auch eine Einschränkung auf bestimmte Altersgruppen erschien nicht sinnvoll, da sich diese im Zusammenhang mit einer Beeinträchtigung kaum mit festgelegten Kriterien für kognitive, soziale oder emotionale Fähigkeiten im Sinne von Entwicklungsstufen verbinden lassen. Daraus ergab sich zwar ein sehr unüberschaubares, heterogenes und interdisziplinäres Forschungsfeld – es entspricht aber auch dem Inklusionsgedanken, den Menschen nicht in spezifische Gruppen einzuteilen.

Als empirische Einschlusskriterien für teilnehmende Personen galten folgende Aspekte:

- Die Personen sollten eine lebenslange, kognitive Behinderungserfahrung¹⁹⁸ aufweisen, um Teilhabechancen und -risiken in diversen Teilhabebereichen erlebt zu haben und beschreiben zu können.
- Aufgrund der Thematisierung der Teilhabechancen und -risiken innerhalb freizeithlich organisierter Aktivitäten, die durch personenzentrierte standardisierten Interviews erfasst werden, konnten nur Menschen teilnehmen, die in der Lage sind, verbal zu kommunizieren, da die Form des Interviews entsprechende Sprachgebundenheit voraussetzte.
- Die Personen sollten im Erwachsenenalter sein und deshalb entweder in einem Arbeitsverhältnis (WfbM, Arbeit in einem Integrationsunternehmen) stehen und dadurch eine geregelte Tages-/ Wochenstruktur erleben, um den Museumsbesuch als freizeithliche Aktivität einschätzen zu können, oder sich bereits in Altersrente oder im Vorruhestand befinden, da sich hier die Frage stellt, wie sie ihre Freizeit nach der Erwerbstätigkeit gestalten.
- Von der Studie ausgeschlossen wurden daher Schulklassen einer Förderschule. Ein schulisch organisierter Museumsbesuch entspräche nicht dem Kriterium der Freiwilligkeit und ließe keinen Rückschluss auf die selbstbestimmte Freizeitgestaltung von Menschen mit geistiger Behinderung zu.

Zusammenfassend ergab sich auf Grundlage der beschriebenen Kriterien folgende Auswahl an Teilnehmer_innen: 18 Erwachsene mit unterschiedlichen Beeinträchtigungen, die entweder Teilnehmer_innen der Freizeitgruppe oder interessierte Teilnehmer_innen der beiden Wohngruppen waren. In beiden Fällen haben sich die Teilnehmer_innen freiwillig zur Teilnahme an der Studie

¹⁹⁸ D.h. eine geistige Behinderung sollte genetisch bedingt sein oder einer prä-, peri- oder postnatalen Ursache zugrunde liegen (respektive in früher Kindheit aufgetreten sein).

entschlossen. Das Durchschnittsalter der Personen betrug 49,75 Jahre. Das Geschlechterverhältnis war fast ausgeglichen (Frauen: N = 8, Männer: N = 10). 17 Personen standen in einem Arbeitsverhältnis, eine Person war im Vorruhestand.

7.4.3 Untersuchungsdesign – Vergleichsuntersuchung

7.4.3.1 Zielsetzung der Studie und Formulierung der Fragestellungen

Das Erkenntnisinteresse der qualitativen Feldstudie lag darin, Aspekte gelungener kultureller Teilhabeprozesse von Menschen mit geistiger Behinderung im Lernort Museum zu beschreiben. In Abgrenzung von der quantitativen Vorstudie sollten insbesondere subjektive Einschätzungen von Menschen mit geistiger Behinderung thematisiert, analysiert und interpretiert werden. Im Detail wurden dafür Freizeitaktivitäten und damit einhergehende Teilhabebarrrieren erfasst. Bezogen auf die Institution des Museums wurde erfragt, ob die an der Feldstudie Teilnehmenden eine Vorstellung davon haben, was ein Museum ist, wie man sich in einem solchen situationsangemessen verhält und was im Allgemeinen in einem Museum zu erwarten ist. Durch den durchgeführten Museums- und Ausstellungsbesuch konnten barrierebedingte Teilhabehürden ebenso beschrieben werden wie positive Wahrnehmungserlebnisse, die überwiegend auf einen Lebensweltbezug und eine Handlungsorientierung zurückzuführen waren. Von Interesse war es abschließend auch, inwiefern die empirischen Befunde zu Lernprozessen im Museum, die in der Museumsforschung bislang nur bei Menschen ohne geistige Behinderung erfasst wurden (Kap. 3.4.2), auf eben jenen Personenkreis übertragen und interpretiert werden können.

7.4.3.2 Vorgehen / Kriterien zur Durchführung der Studie

Insgesamt bedarf ethnografische Feldforschung einer gezielten Vorbereitung. Zu Beginn stand die Herausforderung, einen Zugang zum Feld zu finden, die eigene Rolle in Auseinandersetzung mit dem Feld zu definieren und die Zusammenarbeit sowohl mit den Institutionen der Behindertenhilfe als auch mit dem gewählten Untersuchungsort auf eine tragfähige Basis zu stellen.

→ Als Ergebnis entschied sich die Verfasserin mit der vorangehend beschriebenen Auswahl an Teilnehmer_innen eine experimentelle Vergleichsuntersuchung vorzunehmen, wobei sich die Gruppen durch ein *treatment* (hier: Museumsführung) voneinander unterschieden.

Nach Abschluss der *personenorientierten Einzelinterviews* und des *problemorientierten Gruppeninterviews* wurden die Teilnehmer_innen zufällig zwei Gruppen zugewiesen (Randomisierung). Das experimentelle Untersuchungsdesign stellte sicher, dass es keine Eingangsunterschiede zwischen den Gruppen gab, sodass alle später gemessenen Unterschiede kausal auf das unterschiedliche

treatment der Gruppe zurückgeführt werden konnten. Das *Treatment* bzw. die zentrale Intervention dieser Studie war eine personale Vermittlung von Ausstellungsinhalten in Form eines begleiteten Museumsganges. Das heißt, die Verfasserin begleitete die Experimentalgruppe (n = 10) beim Museumsgang, während die Kontrollgruppe (n = 8) die Ausstellung ohne personale Vermittlung besuchte (vgl. HAGER & HASSELHORN 2008). Durch diese Aufteilung konnte überprüft werden, welche Wirkung eine kontrollierte Veränderung der Vorerfahrungen (Vorwissen) der Besucher_innen durch eine strukturierte Vermittlung von Wissensbeständen zu unterschiedlichen Lernerfolgen führte.

Insgesamt sollte sich die Untersuchungssituation für beide Gruppen nicht von einem gewöhnlichen Museumsbesuch unterscheiden. Bei einem Museumsbesuch kommen beide Möglichkeiten (mit oder ohne Museumsführung) ähnlich häufig zum Tragen. Anzumerken ist aber natürlich, dass die spezielle Konstellation (hier: das Initiieren des Besuchs, das persönliche Begrüßen vor Ort, das Vertrautmachen mit der Kamera und im Falle der Experimentalgruppe die Museumsführung) gezielt geplant und herbeigeführt wurde. Die Wahl des Untersuchungszeitpunktes ergab sich aus dem Zeitbudget der Testpersonen und fand während der Öffnungszeiten des Museums statt. Auch das entsprach einer natürlichen Besuchssituation, da die Teilnehmer_innen das Museum aufgrund ihrer Tätigkeiten in der WfbM oder einem Integrationsunternehmen nur am Wochenende oder am späten Freitagnachmittag aufsuchen konnten.

Um die tatsächliche Praxis des Museumsbesuches beschreiben zu können, wurde die empirische Methode einer *Beobachtungsstudie* (vgl. Kap. 7.4.1.3) angewandt. Nur durch Beobachtungen geraten „Alltagshandeln und Alltagssituationen in den Blick, die den Befragten häufig nicht bewußt sind und dadurch nur schwer direkt erfragt werden können“ (FRIEBERTSHÄUSER 1997: 505). Da die Beobachtungskategorien erst während der Datenerhebung oder sogar erst bei der Auswertung erstellt werden, handelte es sich um eine unstrukturierte (nicht standardisierte) Beobachtungsstudie. Mit dem Eintreffen am Museum begann die eigentliche Untersuchungssituation.

a) Museumsgang *mit* personaler Vermittlung (Experimentalgruppe)

Der Museumsbesuch war ausgelegt auf maximal eine Stunde (mit integrierten Pausen), wobei ausreichend Zeit auf zu bedienende Elemente und Exponate der Ausstellung verwendet wurde. Nach einer Begrüßung im Foyer des Museums erfolgte eine Einführung in das zu besuchende Museum, indem anleitende Prinzipien des anstehenden Museumsbesuches erläutert wurden:

- Was ist zu erwarten?
- Was wird ausgestellt?
- Wie wird das Museum durchlaufen?
- Wie hilft der erstellte Plan beim Museumsbesuch?

- Welche Exponate darf man anfassen oder sogar ausprobieren, welche nicht?

Die Rolle der Verfasserin wird als ‚vollständig teilnehmend‘ beschrieben, da sie sich während der gesamten Feldstudie aktiv in der untersuchten Situation befand.

b) Museumsgang *ohne* personale Vermittlung (Kontrollgruppe)

Bei der Kontrollgruppe war der Museumsbesuch sehr frei gestaltet. Die Teilnehmenden durften sich allein oder mit einer Begleitperson ihrer Wahl beliebig und frei im Museum bewegen. Die Verfasserin agierte damit als ‚vollständige Beobachterin‘, da sie sich ganz und gar unabhängig von der untersuchten Situation befand. Eine am Kopf befestigte Kamera zeichnete den Museumsgang auf, weil sich sowohl Gehwege, Verweildauer vor einzelnen Exponaten, Hinwendung zu Texten, Objekten oder Experimentierstationen als auch Audio- oder Videoinstallationen dokumentieren ließen. Damit handelte es sich um ein reaktives Verfahren, weil es den Teilnehmenden – trotz ihrer geistigen Behinderung – bewusst war, dass sie beobachtet werden. Anzumerken ist, dass der Umgang der Teilnehmer_innen mit der Kamera als Besonderheit zu werten war. Das bezog sich zum einen auf die ungewohnte Situation, ein Objekt, welches im Gewicht zwar nicht unangenehm, aber dennoch spürbar ist, am Kopf zu tragen. Zum anderen erforderte auch der technische Umgang mit der Kamera etwas Geschick. Das heißt, die Teilnehmenden mussten mit dem Ein- und Ausschalten und evtl. auftretenden Störsituationen (Batterie leer, Speichermedium voll etc.) umgehen.¹⁹⁹

Die im Rahmen der Museumsbesuche durchgeführte teilnehmende Beobachtung wurde durch *fokussierte Gruppeninterviews* ergänzt, bei denen es sich um kurze, teilstandardisierte Befragungen der Testgruppen zum subjektiv wahrgenommenen Besuchsverlauf handelte. Diese Gruppeninterviews dienten der Rekapitulation und Bewertung des gerade erlebten Museumsbesuches.

Zwei Wochen nach dem Museumsgang wurde in beiden Gruppen eine weitere Messung als so genannter *Post-Test* oder *Follow-up-Messung* vorgenommen. Diese orientierte sich an den Inhalten der Einzelinterviews (Vorwissen und Motivation) und den vor Ort gemachten Erfahrungen (strukturelle Gegebenheiten des Museumsbesuches, z. B. Orientierung, Barrierefreiheit, Verstehen der Inhalte) und dem ggf. erworbenen Wissen über die Exponate oder dem, was darüber hinaus durch den Besuch im Museum gelernt worden ist. Der Post-Test konnte als Follow-up-Messung die Stabilität des Effektes des Museumsbesuches (mit und ohne personale Vermittlung) und „*Sleeper-Effekte*“ (KÖLLER 2009) identifizieren, die auf das *Treatment* zurückführbar waren, aber erst einige Zeit später ihre volle Wirkung entfalten.

¹⁹⁹ Um eine solche Situation zu vermeiden, waren stets aufgeladene Batterien und eine zu Beginn der Erhebung leere Speicherkarte im Einsatz.

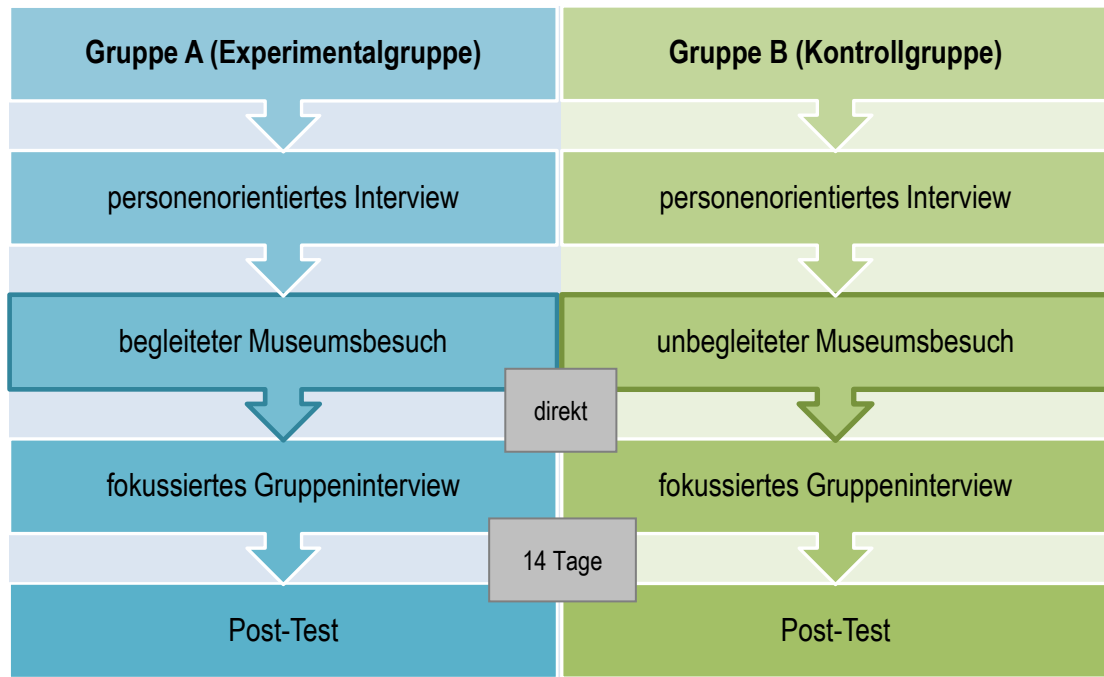


Abbildung 14: Komponenten und Ablauf der Feldstudie (eigene Darstellung)

7.5 Datenmanagement

Das Datenmanagement umfasst alle organisatorischen Aufgaben, die vor und während der Erhebung sowie im Kontext der Auswertung auftraten. Dazu gehörte zunächst die Organisation des Datenzugangs, darauffolgend die Konzeption und der Entwurf der geplanten Datenerhebung sowie die anschließende Strukturierung der Daten, um sie einer umfassenden Analyse zu unterziehen. Damit erzeugt das Datenmanagement die notwendige Transparenz in der Erstellung Daten, gewährleistet deren Nachvollziehbarkeit und ermöglicht so die Replikation von Untersuchungsergebnissen.

Die größte Priorität hatte im Sinne des Datenschutzes die *informierte Einwilligung* aller am Datenerhebungsprozess Beteiligten. Wie in der empirischen Sozialforschung üblich, wurde auch in diesem Fall auf personenbezogene und sensible Daten zurückgegriffen. Die Erhebung, Verarbeitung und Nutzung derartiger Informationen unterliegen datenschutzrechtlichen und forschungsethischen Bestimmungen. Insbesondere die Interviews mit den an der Feldstudie teilnehmenden Menschen mit geistiger Behinderung setzten ein Einverständnis voraus (vgl. BUCHNER 2008, 517). Aufgrund der zum Teil sehr persönlichen Fragen zu den behinderungsrelevanten Kriterien wurden sowohl die Teilnehmer_innen als auch die gesetzlichen Betreuer_innen (mündlich und schriftlich, sowohl in als auch in Leichter Sprache) ausführlich über Absichten und Hintergründe der bevorstehenden Untersuchung informiert, sodass die Teilnahme durch eine schriftliche Einverständniserklärung beider Seiten bestätigt wurde. Da die Interviews mit einem Tonbandgerät aufgezeichnet wurden,

wurden die Teilnehmer_innen auch hier nach ihrem Einverständnis befragt. Zur Wahrung der Identität durch Anonymisierung der Daten der Teilnehmer_innen wurde vonseiten der Verfasserin bei einer Einrichtung (Wohnheim) eine Datenschutzerklärung unterschrieben. Ebenfalls schriftlich garantierte sie einer Einrichtung, die zu den Adressaten der quantitativen Vorstudie zählte, einen verantwortungsbewussten Umgang mit den erhobenen Daten.

Informiert wurden gemäß dem neuen Datenschutzrecht (Artikel 13 DSGVO) auch alle Museumsbesucher_innen, die sich an den Tagen der Durchführung im HNF befanden. Sie wurden darüber in Kenntnis gesetzt, dass im Rahmen einer wissenschaftlichen Qualifikationsarbeit zwei Teilnehmer_innen einer Studie mit einer am Kopf befestigten GoPro-Kamera durch die Ausstellung gehen werden und dass bei den Videoaufzeichnungen nicht ausgeschlossen werden kann, dass Personen, die sich zum Zeitpunkt der Aufnahmen in der Ausstellung befinden, ebenfalls gefilmt werden. Durch einen mündlichen Hinweis des Servicepersonals an der Kasse, einen Informationszettel an den Infotresen sowie einen schriftlichen Hinweis innerhalb der Ausstellung wurden die Besucher_innen darüber informiert, dass die Videoaufnahmen ausschließlich der wissenschaftlichen Auswertung einer teilnehmenden Beobachtung dienen und zu keinem Zeitpunkt in irgendeiner Form veröffentlicht werden.

Das systematische Datenmanagement ermöglicht es im Sinne von *Integrität* und *Replizierbarkeit* der Forschungsergebnisse, dass die Daten für Dritte ohne Kontakt zu dem_der Untersuchenden nachvollziehbar ausgewertet werden könnten. Das heißt, im Sinne guter wissenschaftlicher Praxis sind die ermittelten Daten online verfügbar und ermöglichen so eine längerfristige Replikation der Forschungsergebnisse bzw. eine weitere Nutzung durch andere Wissenschaftler_innen in anderen Untersuchungskontexten. Deshalb wurde darauf geachtet, dass der Prozess der Datenerhebung und -auswertung verständlich dokumentiert wurde. Das umfasst die Ton- und Videoaufnahmen, die dazugehörigen Transkriptionen sowie die Feldnotizen der teilnehmenden Beobachtung. In der Erhebungsphase wurden Daten der quantitativen Vorstudie in digital programmierten Fragebögen erfasst (Software *LamaPoll*), gespeichert und an die zu befragenden Einrichtungen versandt. Mit diesem Programm wurden auch die Fragebögen der personenzentrierten standardisierten Interviews erstellt und als gedruckte Fragebögen (*paper and pencil interview*, PAPI bzw. schriftliche Befragung) verwendet. In beiden Fällen liegen die Fragebögen und die sich daraus erzielten Ergebnisse passwortgeschützt online als Rohdatenfile vor. Während der Datenaufbereitung wurden die Rohdaten codiert, überprüft, bereinigt und dokumentiert; auch hier sind die einzelnen Schritte im Online-Tool nachzuvollziehen. Die Ergebnisse sollen im Folgenden dargestellt und diskutiert werden.

8. Darstellung und Diskussion der Ergebnisse

Ziel der Arbeit ist es, beispielhaft an einem Museumsbesuch aufzuzeigen, welche Grundvoraussetzungen und Handlungsparameter erfüllt sein müssen, damit die kulturelle Bildungspraxis ihren Teilhabeanspruch für Menschen mit geistiger Behinderung einlösen kann, indem die Herausforderungen in den Blick genommen werden, die insbesondere für Museen entstehen, wenn sie sich über die Funktion, ein Ort für unterhaltsame Freizeitgestaltung zu sein, hinaus als Ort der Wissensvermittlung, der Lernprozesse und kultureller Bildung verstehen und sich als solcher auch für Menschen mit geistiger Behinderung öffnen wollen. In der Interpretation des auf verschiedene Erhebungsmethoden gründenden Datenkorpus²⁰⁰ wurde unter Berücksichtigung verschiedener Aspekte der rekonstruktiven Sozialforschung darauf geachtet, wie die Teilnehmer_innen die Situation erlebt, gedeutet und konstruiert haben.

Es geht demnach nicht darum, ob sich das Erfahrene wirklich so zugetragen hat, sondern mit welchen Bedeutungen bestimmte Erfahrungen durch Subjektive versehen werden. Das heißt, dass man zwei Ebenen der Konstruktion unterscheiden kann: Zum ersten geht es um die Erfassung der Konstruktion sozialer Realität durch diejenigen, die sie erleben und gestalten. Und zum Zweiten geht es um die Rekonstruktion, das Verstehen und die Interpretation dieser Realitätskonstruktion (MÜLLER 2015: 236).

Neben dem subjektiven Empfinden der Erforschten war aber auch das subjektive Handeln, Werten und Interpretieren nicht außer Acht zu lassen, sodass die in Kapitel 7.4.1.4 beschriebene Methode der Autoethnografie Anwendung fand. Sowohl im Prozess der Datenerhebung als auch in der Analyse war die Verfasserin ein vollständiges Mitglied der ‚Kultur‘, die sie untersuchte. Die retrospektiven und selektiven Analysen gründen auf der subjektiven Wahrnehmung der Interviewsituationen und der Museumsgänge. Nach einer intensiv erfolgten Sichtung des Datenmaterials werden die Ergebnisse deskriptiv dargestellt (Kap. 8.1), um sie darauffolgend systematisiert zu codieren (Kap. 8.2) und auf Basis der in Kapitel 1 bis 5 dargelegten Theorien

- zur Kulturellen Teilhabe,
- zum Teilhabebereich Freizeit,
- zu Bildungsprozessen in der Geistigbehindertenpädagogik,
- zur Anwendung konstruktivistischer Lerntheorien im musealen Raum sowie
- zu den Methoden der Museumspädagogik im Kontext von Inklusion und Teilhabe

²⁰⁰ Personenorientierte, standardisierte Interviews; problemorientierte Gruppendiskussion; teilnehmende Beobachtung eines Museumsgangs, fokusorientiertes Gruppeninterview, Post-Test.

Aspekte gelungener kultureller Teilhabeprozesse von Menschen mit geistiger Behinderung im Museum zu identifizieren und zu beschreiben.

8.1 Ergebnisdarstellung

8.1.1 Personenzentrierte standardisierte Interviews mit den Teilnehmenden

Die Auswertung der Daten von qualitativen Interviews von Menschen mit geistiger Behinderung unterscheidet sich nicht wesentlich von der Auswertung von Interviews mit Menschen ohne Behinderung. Ein wesentlicher Aspekt zur Interpretation qualitativer Daten aus Interviews mit Menschen mit geistiger Behinderung ist die Reflexion des Gesagten unter Berücksichtigung des lebensweltlichen Settings der Interviewpartner_innen sowie die Ergänzung der *fieldnotes*.²⁰¹

Grundlagen der Befragung

Zur Erhebung der demografischen Daten, Art und Schwere der Beeinträchtigung, zu Informationen der schulischen Ausbildung und des bestehenden Arbeitsverhältnisses sowie zur gesellschaftlichen Teilhabe im Allgemeinen und zu Museumsbesuchen im Besonderen wurde die Methode des personenzentrierten standardisierten Interviews gewählt²⁰². Die Interviews wurden im Jahr 2018 mit insgesamt 18 Personen (n = 18) mit Zustimmung ihrer gesetzlichen Betreuer_innen geführt.

Durch persönliche Gespräche mit den betroffenen Personen wurde sichergestellt, dass die subjektive Sichtweise und individuelle Einschätzung der befragten Menschen im Zentrum der Untersuchung standen. Die Interviews selbst wurden in – für die befragten Personen – vertrauter Umgebung durchgeführt. Dabei wurde darauf geachtet, die Gespräche an einem ruhigen Ort zu führen, an dem keine Störungen auftreten und die Personen sich sicher und wohlfühlten.

Die Interviews wurden mit Ausnahme eines Falls ohne Unterbrechung durchgeführt. Sie fanden zu 61,1 % im Raum der Ergotherapie der Wohneinrichtung statt; zu 16,7 % im Büro der Wohnheimleitung und zu 22,2 % im Privathaushalt (Wohnzimmer). In 16,7 % der Fälle war eine Mitarbeiterin des Wohnheims anwesend (Wohnheimleitung), in einem Fall (5,5 %) die Schwester und in zwei Fällen (11,1 %) die Mutter als gesetzliche Betreuerin. Die Interviewsituation lässt sich dahingehend beschreiben, dass der Großteil der Befragten (ca. 75%) die Fragen gut bis sehr gut

²⁰¹ Das Ausarbeiten der *fieldnotes* gestaltete sich als zeitaufwendiger Prozess und erfolgte jeweils direkt im Anschluss an die Erhebungsphase, damit der Eindruck des Erlebten zeitlich möglichst nah am Geschehenen und damit unverändert war. Wie in der Literatur empfohlen (vgl. SANJEK 1990), wurden zwischen der Erhebungsphase und dem Verfassen der *fieldnotes* möglichst keine Gespräche über das Erlebte geführt, die hätten dazu führen können, das Verständnis des Erlebten zu transformieren bzw. bereits selektiv zu interpretieren.

²⁰² Zu den Gründen vgl. Kap. 7.4.1.1

verstand und dementsprechend auch gut antworten konnte. Gelegentlich verstanden die Befragten den Sinn der Fragen nur schwer und benötigten Hilfe durch weiterführende Erläuterungen. Selten bis gar nicht haben die Befragten die Fragen überhaupt nicht verstanden. Eine Einschätzung der Interviewerin kann dadurch gegeben werden, dass nach jedem Interview ein Postskriptbogen ausgefüllt wurde, der die in Abbildung 15 zusammengestellten Fragen enthielt.

Postskript

NACH dem personenzentrierten, strukturierten Interview von der Interviewerin auszufüllen

Name des_der Befragten: _____

Datum: _____ Interviewernummer: _____

Einverständniserklärung (gesetzl. Betreuer_in) liegt vor? ja nein

P1 Dauer des Interviews: _____ Minuten

P2 Ist das Interview vorzeitig beendet worden?
 nein ja, weil: _____

P3 Wo wurde das Interview durchgeführt?
 im Zimmer/Wohnraum des_der Befragten
 in einem Raum des Wohnheims _____
 woanders, nämlich: _____

P4 Waren weitere Personen anwesend?
 nein ja, nämlich _____

P5 Wie wurden die Fragen verstanden?
 gut mittel schlecht

P6 Wurde das Interview an einem Stück oder aufgeteilt durchgeführt?
 an einem Stück mit einer Unterbrechung mit mehreren Unterbrechungen

P7 Bei welchen Fragen gab es Schwierigkeiten? (Item-Nummern notieren und Schwierigkeiten beschreiben!)

P8 Wurde die Belastbarkeit bzw. Konzentrationsfähigkeit des_der Befragten überfordert?
 nein es geht ja

P9 Zeigte sich der_die Befragte kooperativ und interessiert?
 nein es geht ja

P10 Machte der_die Befragte einen verunsicherten / ängstlichen Eindruck?
 nein ein wenig ja

P11 Sonstige Bemerkungen (Besonderheiten, Widersprüche, Unklarheiten etc.):

Abbildung 15: Postskriptbogen der personenzentrierten, standardisierten Interviews der qualitativen Feldstudie

Fragebogen

Der für die personenorientierten standardisierten Interviews erstellte Fragebogen orientierte sich an der durchgeführten quantitativen Vorstudie (vgl. Kap. 7.3), deren Ziel darin bestand, Beobachtungseinheiten zum Freizeitverhalten von Menschen mit geistiger Behinderung zu generieren, um diese dann, ggf. modifiziert, als Grundlage zur Erstellung des Fragebogens heranzuziehen. Da der Fragebogen der quantitativen Vorstudie wiederum auf der „Repräsentativbefragung zur Teilhabe von Menschen mit Behinderungen“ beruhte, bei der rund 22.000 Menschen mit Behinderungen zu ihrer Teilhabe an allen Bereichen der Gesellschaft befragt werden, besteht für weiterführende (umfassendere) Studien zum Themenbereich der kulturellen Teilhabe von Menschen mit geistiger Behinderung die Möglichkeit, die Ergebnisse der Repräsentativbefragung im Jahr 2021 als Vergleichswerte heranzuziehen.

Tabelle 25: Module des Fragenbogens der qualitativen Feldstudie

Modul 1	Demografie	Name	1D_N	
		Kontaktdaten	1D_K	
		Alter	1D_A	
		Geschlecht	1D_G	
		Wohnform	1D_W	
Modul 2	Beeinträchtigung und Behinderung	Vorliegen einer Beeinträchtigung/Behinderung	2B_V	
		Art der Beeinträchtigung (und Umstände)	→ Sehbeeinträchtigung	2B_A_S
			→ Hörbeeinträchtigung	2B_A_H
			→ Bewegungseinschränkung	2B_A_B
			→ Kognitive Beeinträchtigung	2B_A_kB
		Behindertenausweis	ja / nein (ggf. %)	2B_B
		Teilhabebeeinträchtigung	→ Arbeit und Beruf	2B_T_AB
			→ Freizeitaktivitäten	2B_T_F
			→ ÖPNV	2B_T_Ö
			→ Mediennutzung	2B_T_M
→ Kontakt mit anderen Menschen	2B_T_K			
Modul 3	Bildung	Schul- und Bildungsabschluss	3B_SB	
Modul 4	Arbeit und Beschäftigung	Arbeitsverhältnis	→ Werkstatt für Menschen mit Behinderungen	4AB_A_W
			→ Integrationsunternehmen	4AB_A_I
			→ Altersrente / Vorruhestand	4AB_A_R
			→ Nicht erwerbstätig	4AB_A_ne
		Beschäftigungssegment	→ Handwerk	4AB_B_H
			→ Produktion	4AB_B_P
			→ Kunst und Unterhaltung	4AB_B_K
			→ Gastgewerbe und Gastronomie	4AB_B_G
			→ Sonstiges	4AB_B_S

Modul 5	Gesellschaftliche Teilhabe (Freizeit und Kultur)	Freizeitaktivität	<i>Offene Frage</i>	5GT_Fa_o
		Freizeitangebot / -verhalten	→ Außerhäuslich essen oder trinken gehen	5GT_Fv_ET
			→ Persönliche Treffen mit Familienangehörigen, Verwandten, Nachbarn/Nachbarinnen, Freunden/Freundinnen oder Bekannten	5GT_Fv_pT
			→ Kontakt zu Familie, Verwandte, Freunden/Freundinnen und Bekannten über Telefon oder Post	5GT_Fv_KT
			→ Kontakt zu nicht persönlich bekannten Menschen über das Internet (Facebook, Foren, E-Mail)	5GT_Fv_KI
			→ Teilnahme an Aktivitäten und Veranstaltungen von Organisationen, Vereinen und Initiativen	5GT_Fv_VO
			→ Teilnahme an kulturellen Aktivitäten und Veranstaltungen (z.B. Malerei, Musik, Tanz, Kino, Museum, Theater, Konzert)	5GT_Fv_kA
			→ Sport außer Haus	5GT_Fv_Sp
			→ Gemeinsam mit anderen Ausflüge machen	5GT_Fv_Au
			→ Reisen unternehmen	5GT_Fv_R
		Freizeitbudget		5GT_Fb
		Freizeitautonomie / Zufriedenheit		5GT_Z
		Barrieren und Hindernisse	→ „zu bequem / kann mich nicht aufraffen“	5GT_B_b
			→ Beeinträchtigung / Behinderung	5GT_B_BB
			→ zu wenig / keine Zeit	5GT_B_Z
			→ kein_e Freizeitpartner_in	5GT_B_kF
			→ kein Geld / zu teuer	5GT_B_kG
			→ Angebot nicht in Wohnortnähe	5GT_B_nn
			→ Keine Assistenz vorhanden (auch Fahrdienst)	5GT_B_kA
→ allg. Barrieren (z.B. baubedingte Zugänglichkeit)	5GT_B_aB			
→ Einstellung anderer, andere Menschen sind dagegen	5GT_B_A			
→ Sonstiges	5GT_B_S			
Modul 6	Museumsbesuche	Vorstellung / Idee von einem Museum	<i>Offene Frage</i>	6M_V_o
		Assoziationen zum Museum	→ langweilig	6M_A_la
			→ interessant	6M_A_in
			→ lernen	6M_A_le

			→ mitmachen	6M_A_mm
			→ Spaß haben	6M_A_Sh
			→ laut sein	6M_A_Is
			→ Dinge anfassen	6M_A_Da
		Museumsbesuche	Wie oft?	6M_Mb_wo
			Mit wem?	6M_Mb_mw
			Was war gut / nicht gut?	6M_Mb_+-
		Barrieren / Herausforderungen	→ zu langweilig / Inhalt nicht interessant	6M_B_I
			→ zu wenig / keine Zeit	6M_B_kZ
			→ kein_e Freizeitpartner_in	6M_B_kF
			→ zu teuer (Eintritt)	6M_B_zT
			→ keine Transportmöglichkeit	6M_B_kT
			→ Beeinträchtigung / Behinderung	6M_B_BB
			→ räumliche und bauliche Gegebenheiten	6M_B_rB
			→ keine Texte in Leichter Sprache, Braille-Schrift, DGS	6M_B_LS
			→ kein Vorwissen (Ausstellungsinhalte)	6M_B_kV
			→ Vorurteile / Einstellung anderer Besucher_innen	6M_B_V
			→ keine Unterstützung / Assistenz vor Ort	6M_B_kU
			→ Kein Wissen über Strukturen, Abläufe und Verhalten im Museum	6M_B_kW
			Informationen / Sozialisation zum Museum	→ Familie, Verwandte, Freunde und Bekannte
		→ Schule		6M_I_Sch
		→ Arbeit / Werkstatt		6M_I_AW
		→ Wohnheim etc.		6M_I_W
		→ Medien		6M_I_W
		Nach einem Museumsbesuch (Lernprozess)	„Ich weiß, wie ich mich im Museum verhalte.“	6M_L_1
			„Ich weiß, was ich mir im Museum anschaue.“	6M_L_2
			„Dinge / Objekte haben mich emotional angesprochen.“	6M_L_3
			„Ich habe mit anderen über den Museumsbesuch geredet.“	6M_L_4
			„Ich habe Dinge gelernt, die ich vorher nicht wusste.“	6M_L_5

Eckdaten der Teilnehmer_innen

Aus Modul 1 bis 4 (Demografie, Beeinträchtigung und Behinderung, Schulausbildung sowie Arbeit und Beschäftigung) konnten folgende Eckdaten der befragten Personen gewonnen werden:

Modul 1: Zum Erhebungszeitpunkt reichte die Altersspanne der interviewten Personen von 20 bis 64 Jahren; somit betrug das Durchschnittsalter der befragten Personen 49,75 Jahre.²⁰³ Die Geschlechterverteilung stellte sich wie folgt dar: Acht Frauen (Durchschnittsalter: 53,25) und zehn Männer (Durchschnittsalter: 46,5).²⁰⁴ Davon lebten zum Zeitpunkt der Erhebung elf in einem Einzelzimmer in einer Wohneinrichtung für Menschen mit geistiger Behinderung, drei in einer Wohngemeinschaft in einem behinderungsspezifischen Wohnheim. Vier Personen lebten in Privathaushalten, davon zwei in einem eigenen Zimmer bei den Eltern und zwei in einer eigenen Wohnung (in Wohnnähe zur gesetzlichen Betreuerin).

Modul 2: Es beschreibt die Items, die sich auf die Selbsteinschätzung von Beeinträchtigungen beziehen. Alle an der Befragung Teilnehmenden wiesen eine langanhaltende oder lebenslange Behinderungserfahrung auf kognitiver Ebene mit unterschiedlichem Schweregrad und Ursache auf. Die Frage „Haben Sie eine Beeinträchtigung oder Behinderung?“ und auch der Besitz eines Behindertenausweises wurde von allen Teilnehmenden mit „Ja“ beantwortet (n = 18). Da im darauffolgenden Fragenblock zu Art (Hörbeeinträchtigung, Sehbeeinträchtigung, Einschränkung des Bewegungsapparates, kognitive Beeinträchtigung) und Schwere der Beeinträchtigung zwei Teilnehmer_innen jede Form von differenziert genannter Beeinträchtigung als nichtzutreffend verneinte, ist das Antwortverhalten hier als inkonsistent zu bewerten.

Die differenzierten Antworten stellten sich wie folgt dar: Niemand der Teilnehmenden litt unter dauerhaften oder starken Schmerzen. Niemand war beim Sehen (gemeint waren Sehbeeinträchtigungen, die mit Brille, Kontaktlinsen oder anderen Sehhilfen nicht ausgeglichen werden können), beim Hören (gemeint sind Hörbeeinträchtigungen, die mit Hörgerät oder Cochlea-Implantat oder anderen Hilfsmitteln nicht ausgeglichen werden können) oder beim Riechen/Schmecken beeinträchtigt. Alle an der Teilstudie Teilnehmenden waren in der Lage, verbal zu kommunizieren, wobei bei einigen Personen Ausspracheschwierigkeiten vorlagen.

²⁰³ Eine Person konnte keine Angabe zum genauen Alter machen (bekannt war nur der Geburtstag, nicht das Geburtsjahr). Die befragte Person grenzte das Alter beim Nennen verschiedener Altersgruppen durch die Interviewerin auf 40 bis 59 Jahre ein. Eine weitere Person nannte zunächst ein falsches Alter (27 Jahre). Er war nach Einschätzung der Interviewerin deutlich älter. Nach einer weiteren Nachfrage ‚korrigierte‘ er das Alter auf 37 Jahre, was aber nach Meinung der Interviewerin ebenfalls nicht der Wahrheit entsprach. Nach Einschätzung der Interviewerin lag das Alter zwischen in der Altersgruppe zwischen 40-59 Jahren.

²⁰⁴ Zu verweisen ist hier auf die zwei fehlenden Altersangaben.

Wenn auch laut Aktenlage vermerkt oder durch objektive Zugehörigkeit (z. B. Wohnen im Wohnheim für Menschen mit geistiger Behinderung, Mitglied in der Freizeitgruppe für Menschen mit geistiger Behinderung) erkenntlich, verneinten fünf der 18 befragten Personen, dass sie im Denken, Erinnern oder Verstehen/Begreifen beeinträchtigt seien. Auch bestätigten sie trotz diagnostizierter Intelligenzminderung (F70-F79), Down-Syndrom (Q90.9) oder einer nicht näher bezeichneten geistigen Behinderung nicht, dass von ihnen gesagt wird, dass sie Lernschwierigkeiten oder eine geistige Behinderung hätten. Ungefähr ein Drittel gab an, zum Teil einfache Texte lesen und schreiben zu können, den Umgang mit Zahlen bis zu einfachen Additionen und Subtraktionen zu beherrschen, den Wert von Geldeinheiten zu kennen und mit Geld weitgehend umgehen zu können, die Uhr lesen zu können und relativ sicher im Umgang mit Zeitangaben zu sein.²⁰⁵ Zwei Teilnehmer_innen waren körperlich dahingehend beeinträchtigt, dass sie beim Bewegen Unterstützung benötigten, z. B. durch einen Stock, Krücken oder bei längeren Strecken einen Rollstuhl.

Tabelle 26: Beeinträchtigungen der Teilnehmer_innen (nach eigener Aussage)

Art der Beeinträchtigung		(nach eigener Aussage) zutreffend		(nach eigener Aussage) <u>nicht</u> zutreffend
Sehbeeinträchtigung		0		18
Hörbeeinträchtigung		0		18
Bewegungseinschränkung	Gehilfe (Stock, Krücken)	2		16
	Rollstuhl	1		17
Kognitive Beeinträchtigung	allgemein	13		5
	lesen können	7	ein bisschen: 5	6
	schreiben können	7	ein bisschen: 4	7

Modul 3: Der über den Fragebogen erfasste Schulabschluss der Teilnehmer_innen sollte nicht als Indiz für zertifizierte Bildung innerhalb eines Schulsystems gelten. Dies widerspräche dem Plädoyer in Kapitel 2.1, unter Bildung mehr als durch Leistungstests gemessene Fähigkeiten in Bereichen wie Lesen, Mathematik oder Naturwissenschaft zu verstehen. Vielmehr wollte die Verfasserin durch die Frage in Erfahrung bringen, ob die befragten Personen mit dem System Schule vertraut waren, d. h.

²⁰⁵ Nach THEUNISSEN gilt dieser Personenkreis „in den meisten Konzepten der Erwachsenenbildung für sogenannte geistig und lernbehinderte Menschen als der Hauptadressat, dem ein entsprechend breites Spektrum an Bildungsangeboten bereitgestellt wird“ (2003: 8).

ob sie über einen längeren Zeitraum Praktiken des Lernens kennengelernt haben und ob diese – beruhend auf Schulform und ggf. didaktisch-methodischen Prinzipien des Lernens der Geistigbehindertenpädagogik (vgl. Kap 5.2.2.2) entsprachen.

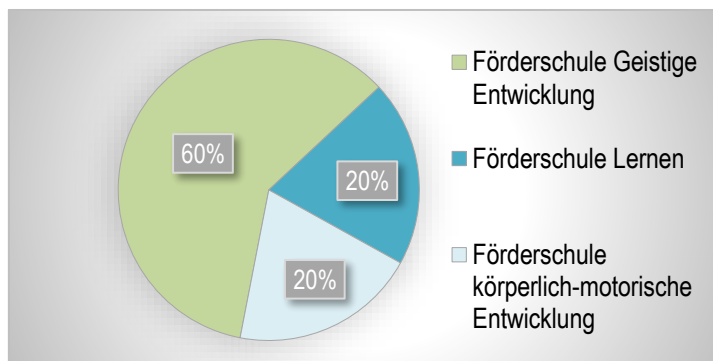


Abbildung 16 Schulausbildung der Teilnehmenden (nach eigener Aussage)

Als Ergebnis ist festzuhalten, dass zwölf Teilnehmer_innen eine Förderschule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung besuchten, von denen zehn nach eigener Aussage einen Abschluss erlangten.²⁰⁶ Vier Teilnehmer_innen besuchten eine Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Lernen (mit Abschluss). Zwei Teilnehmer_innen absolvierten ihren Abschluss an einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung. Die Angaben sind jedoch insofern zu relativieren, als alle Befragten nicht die Schulform, sondern ausschließlich den Schulnamen nannten, von dem sich der heutige Förderschwerpunkt ableiten ließ. Ungeachtet der evtl. nicht hundertprozentig eindeutigen Zuordnung des Förderschwerpunktes ist aber festzuhalten, dass alle an der Feldstudie Teilnehmenden eine mehrjährige Schulausbildung vorweisen können. Das ist auch für den weiteren Verlauf der Befragung hinsichtlich schulisch organisierter Museumsbesuche oder erfragter Informationen über ein Museum wichtig (6M_Mb_mw und 6M_I_Sch).

Modul 4: Die Frage nach „Arbeit und Beschäftigung“ zielte nicht auf die ausführenden Tätigkeiten in einer WfbM, einem Integrationsunternehmen oder einer Anstellung auf dem ersten Arbeitsmarkt.²⁰⁷ Das Hauptinteresse galt der Einschätzung, wie viel Zeit die Befragten – nach OPASCHOWSKIS Modell von Determinations-, Obligations- und Dispositionszeit – überhaupt aufbringen können, um einen

²⁰⁶ Der Unterricht im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung führt zum Abschluss des Bildungsgangs geistige Entwicklung. Im Förderschwerpunkt Lernen kann der Berufsorientierte Abschluss erreicht werden. Schüler_innen mit Behinderungen oder Beeinträchtigungen aller anderen Förderschwerpunkte können an Förderschulen mit entsprechenden Angeboten die Schulabschlüsse der allgemeinen Schule erwerben.

²⁰⁷ Die Aufgabenbereiche lagen überwiegend im Bereich der Produktion oder der Montage.

freizeitlich organisierten Museumsbesuch neben der fremd- und zweckbestimmten Zeit zu realisieren. So ist es wichtig, für den sich im Fragebogen thematisch anschließenden Bereich „Gesellschaftliche Teilhabe (Freizeit und Kultur)“ festzuhalten, dass 17 der befragten Personen einer Arbeit in einer WfbM oder einem Integrationsunternehmen nachgingen. Eine Teilnehmerin befand sich im Ruhestand. Für den angestrebten Museumsbesuch ergab sich daraus, dass dieser entweder am Freitagnachmittag (ab 16 Uhr) oder am Wochenende (ganztätig) stattfinden konnte. Wichtig war es, hinreichend deutlich zu vermitteln, dass das gewählte Angebot des Museumsbesuches in ihrer freien Zeit stattfinden würde und ggf. an einem Tag, an dem sie bereits mehrere Stunden auf der Arbeit verbracht hatten, oder am Wochenende, an dem sie ggf. ritualisierten Freizeitaktivitäten nachgehen würden (z. B. regelmäßige Marktbesuche).

Die relevanten Fragenbereiche zum Freizeitverhalten im Allgemeinen (**Modul 5**) und Museumsbesuchen im Speziellen (**Modul 6**) sowie der sich daraus ergebende Datenkorpus wurde durch das Codieren annotiert, um gemeinsame Tendenzen in den 18 geführten Interviews identifizieren zu können. Mit diesem Vorgehen wurden die Daten sortiert und im Sinne des Forschungskontextes erschlossen. Eine Auswertung zu Modul 5 und 6 findet sich in Kapitel 8.3.

8.1.2 Problemorientierte Gruppendiskussion zum Themenfeld ‚Barrierefreiheit‘

Studien zufolge steigt mit Anstieg des Grades der Behinderung die Bedeutsamkeit der Barrierefreiheit (BMAS 2013: 225). Nur 38 % der Befragten beurteilen kulturelle Einrichtungen wie Theater, Museen, Kinos und Veranstaltungen als uneingeschränkt zugänglich. Auch der Bericht der Zivilgesellschaft zur Umsetzung der UN-BRK (BRK-Allianz, 2013: 71) weist auf bestehende Barrieren in Museen, Ausstellungen und anderen kulturellen Veranstaltungen hin.²⁰⁸

Angesichts der unzureichenden Barrierefreiheit von Orten, an denen üblicherweise Geselligkeit stattfindet, ist auch nachvollziehbar, dass mit zunehmendem Grad einer anerkannten Behinderung der Grad der Geselligkeit abnimmt und einem vergleichsweise großen Teil der erfassten Menschen mit einem GdB von 90 bis 100 entsprechende Kontakte gänzlich fehlen (Kommentar des wissenschaftlichen Beirats, BMAS 2013: 225).

Aufgrund der beschriebenen Beeinträchtigungen ergibt sich für die an der Studie Teilnehmenden in vielen Bereichen ihres alltäglichen Lebens das „Problem“ der Barrierefreiheit. Die erlebten Situationen, in denen Hindernisse und Barrieren zum Tragen kommen, wurden in einer problemorien-

²⁰⁸ Bei der Einordnung und Bewertung dieser Ergebnisse ist allerdings ist zu berücksichtigen, dass die Befragung (s.o. – Barriereindex) auf einer vergleichsweise kleinen Stichprobe (ca. 100 Menschen, die nach Selbsteinschätzung eine „Behinderung“ haben) beruht sowie die Durchführung als Online-Befragung einen Ausschluss bestimmter Gruppen von Menschen mit Beeinträchtigungen vermuten lässt. Die Ergebnisse sind daher nur begrenzt verallgemeinerbar.

tierten Gruppendiskussion thematisiert. Die Teilnehmenden (n = 10) sind Bewohner_innen derselben Einrichtung, in der insgesamt 34 geistig-, körper- und mehrfachbehinderte erwachsene Menschen in vier Wohngruppen geschlechts- und altersgemischt wohnen. Das heißt, sie kennen sich sehr gut und es ist von einem zum Teil freundschaftlichen und damit vertrauensvollen Verhältnis auszugehen. Auch die Verfasserin war der Gruppe bereits bekannt, da sie mit jedem, der an der Gruppendiskussion teilnehmenden, zuvor (zwei bzw. drei Wochen vorher) ein halbstündiges Interview (vgl. Kap. 8.1.1) geführt hatte. Das Gespräch fand in den Abendstunden (18 Uhr) nach einem Arbeitstag und nach dem Abendessen im Besprechungsraum der Einrichtung – und damit in vertrauter Umgebung – statt und dauerte insgesamt 55 Minuten.²⁰⁹ Nach einer kurzen Begrüßung, einer Erinnerung an das zu besprechende Thema und dem Hinweis darauf, dass auch hier sämtliche Daten zwar mit dem Tonband aufgenommen, aber im Nachhinein anonymisiert werden, wurde durch die Interviewerin folgende einleitende offene Frage gestellt: „Ich würde gerne wissen, welche Barrieren es für Sie gibt, also besondere Hindernisse oder Probleme, wenn Sie unterwegs sind.“ Nach einer zunächst zurückhaltenden Auftaktphase, die mehrmalige Impulse der Interviewerin erforderte, gestaltete sich das Gespräch zusehends aktiver, erlangte jedoch nie den Charakter einer Diskussion, in der konträre Meinungen seitens der Teilnehmer_innen hätten vertreten, verteidigt oder relativiert werden müssen. Drohte das Gespräch vom Thema abzukommen, entschied sich die Interviewerin, trotz des Interesses an den individuellen Erzählungen, intervenierend in das Gespräch einzugreifen. Mit Verweis auf den ihr vorliegenden Leitfaden, der als Orientierungsrahmen diente, wurden durch Ad-hoc-Fragen Impulse gegeben, die zum Thema zurückführten und bis dahin noch nicht Angesprochenes thematisierten.

²⁰⁹ Die Interviewerin hatte zuvor angekündigt, dass das Gespräch nicht länger als eine Stunde dauern würde und war bemüht, diese Vorgabe einzuhalten.

Leitfaden für ad-hoc-Fragen

WÄHREND des problemorientierten Gruppeninterviews in die Diskussion einzubringen

- Welche Verkehrsmittel nutzen Sie, wenn Sie unterwegs sind?
- Haben Sie Probleme, Bus und Bahn zu benutzen?
Falls ja: Welche Probleme gibt es dort?
- Gibt es für Sie aufgrund Ihrer Beeinträchtigung Probleme im Supermarkt, bei der Bank oder in der Post?
Falls ja: Welche Probleme?
- Gibt es für Sie aufgrund Ihrer Beeinträchtigung Probleme im Museum, Theater oder Kino?
Falls ja: Welche Probleme?
- Gibt es für Sie aufgrund Ihrer Beeinträchtigung Probleme bei Behörden und Ämtern?
Falls ja: Welche Probleme?
- Gibt es für Sie aufgrund Ihrer Beeinträchtigung Probleme bei der Nutzung von Medien, wie z.B. Bücher, Internet oder Fernsehen?
Falls ja: Welche Probleme?
- Was benötigen Sie, um (Informations-)Medien ohne Einschränkungen nutzen zu können?

Stichworte, um Barrieren zu beschreiben:

- schlechte Wegführung (z.B. keine Leitsysteme oder Beschilderung, Schilder in schwerer Sprache)
- Treppen/Rolltreppen (keine Aufzüge)
- ungünstige Akustik- bzw. Lichtverhältnisse
- schwere Sprache
- schlechtes Sprechverhalten (zu schnell, undeutlich)
- keine Deutsche Gebärdensprache
- keine Hilfe
- negative Einstellungen, Vorurteile
- komplizierte Anträge

Abbildung 17: Leitfaden für ad-hoc-Fragen (Gruppendiskussion zum Themenfeld ‚Barrierefreiheit‘)

Im Folgenden werden die Inhalte des Gruppengesprächs – sortiert nach verschiedensten Formen von Barrieren – deskriptiv wiedergegeben.

(1) Räumliche Barrieren:

Grundsätzlich sprachen sich die am Gespräch Teilnehmenden dagegen aus, dass ihnen die Beschaffenheit von Gebäuden oder deren Zugänglichkeit Probleme bereiten. Auf die Frage, welche Barrieren es (für sie) bei der (Be-)Nutzung von Räumen oder Gebäuden gebe, wurden zwar Stufen, Treppen, Schwellen, zu kleine Bewegungsfläche (Rollstuhl) sowie fehlende Ausstattung und Hilfen wie Aufzüge genannt, aber eher als ein Problem von anderen. Die Einschätzung lässt sich auch

darauf zurückführen, dass nach eigener Aussage nur zwei Teilnehmer_innen der Studie in ihrem Bewegungsapparat beeinträchtigt sind (als Hilfsmittel nutzen sie einen Gehstock bzw. Krücken und im Bedarfsfall – nach längerem Laufen – einen Rollstuhl). Aufzüge in Gebäuden wurden zwar lobend erwähnt, aber stets mit dem Hinweis darauf, dass auch eine Treppe oder Rolltreppe benutzt werden könne. Eine Teilnehmerin sprach von großer Angst bei der Nutzung von Rolltreppen. In einem Fall wurde von einer ungeplanten Stufe innerhalb eines Gebäudes und dem Nicht-Auffinden der dazugehörigen befahrbaren Rampe berichtet. Ein Teilnehmer (zeitweise im Rollstuhl sitzend, ansonsten Nutzen von Krücken) sprach sich explizit gegen eine Sonderbehandlung aus. Das Angebot eines Mitarbeiters (im vorliegenden Fall eines Museums), über das Treppenhaus in die nächste Etage getragen zu werden, wurde von ihm abgelehnt und er verzichtete gänzlich auf den Besuch des Hauses.

Der Großteil der Anwesenden benutzt selten bis nie öffentlichen Verkehrsmittel, sodass wenig von Herausforderungen im ÖPNV berichtet wurde. Öffentliche Einrichtungen (sowohl behördliche als auch kulturelle) werden nicht ohne eine Begleitperson besucht, weshalb auch hier von einer als selbstverständlich empfundenen Betreuung und Hilfe ausgegangen werden kann.

(2) Sprachliche Barrieren:

Schwer verständliche Informationen, Sprache, Begriffe, Wörter etc. wurden hingegen eher problematisiert. Alle am Gespräch Beteiligten sprachen sich für Leichte Sprache und vereinfachte Darstellungsweisen durch Piktogramme aus. Die Inanspruchnahme von Hilfe erschien – anders als bei räumlichen Barrieren – aber keinesfalls als Eingeständnis eines Defizits, sondern als eine nötige, jedoch keineswegs unangenehme Begebenheit. So wies eine Teilnehmerin, die selbst nicht lesen und schreiben kann, darauf hin, dass sie immer ihre Freundin „dabei habe“. „Die liest mir das dann vor. Die kann das ja auch. Ich sag ihr, sie soll sagen, was da steht.“ Auf einzelne Bereiche angesprochen (ÖPNV, Supermarkt), wurde ebenfalls positiv argumentiert. „Ich weiß ja, wo ich hin muss. Das ist kein Problem.“ Äquivalent dazu im Supermarkt: „Ich weiß, wie das aussieht ..., die bezahlt dann für mich.“ Beim ‚Lesen‘ der Tageszeitung wurde auf Fotos verwiesen. Fernsehsendungen werden nach eigenem Interesse und demnach nach angemessenem Grad des Verstehens gewählt. Die Nutzung des Internets wurde von mehreren Teilnehmenden als „zu schwer“ beschrieben und auf Nachfrage von den anderen bestätigt. Aber auch hier war kein Bedauern auszumachen, da keiner der Anwesenden von den Möglichkeiten des Internets oder einem damit einhergehenden positiven Erlebnis berichten konnte.

Alle Teilnehmer_innen haben folglich Strategien entwickelt, um mit sprachlichen Barrieren umzugehen. Sie sind sich ihrer Beeinträchtigung bewusst, thematisieren sie aber nicht negativ. Die persönliche Einschätzung der Interviewerin war jedoch, dass die Situation des Gruppeninterviews keine andere Sicht zugelassen hätte. Dass sich drei Teilnehmer_innen nicht zu diesem Thema äußerten, mag ein Hinweis auf eine andere Meinung sein. Das optimistische Gesprächsklima evozierte in der persönlichen Einschätzung der Interviewerin kein Eingeständnis von Problemen.

(3) Soziale Barrieren:

Gleiches lässt sich auch für den Umgang mit sozialen Barrieren sagen. Da niemand von allein von Vorbehalten gegenüber Menschen mit Beeinträchtigungen und einer fehlenden Bereitschaft, sich auf ihre besonderen Bedürfnisse einzustellen, zu berichten wusste, war sich die gesamte Gruppe einig, dass sie keine Diskriminierungserfahrungen gemacht haben. Von der Situation, in einem überfüllten Bus in der Tür eingeklemmt worden zu sein, wurde eher empört und nicht bedauernd berichtet. „Dann habe ich da nachher angerufen und hab mich beschwert.“

(4) Sozioökonomische Barrieren:

Barrieren durch mangelnde finanzielle Mittel, Möglichkeiten, Wohnraum, Arbeitsmarkt etc. wurden durchaus bestätigt. Größere Unternehmungen wie Reisen seien nicht möglich. Auch gab ein Gesprächsteilnehmer zu, dass er nur noch einmal ins Museum gehen würde, wenn es nichts koste. Unternehmungen werden folglich auch nach finanziellen Möglichkeiten und nicht ausschließlich nach Interesse bewertet.

(5) Personenbezogene Barrieren:

Auch hier bestätigte sich eine eher optimistische Grundhaltung. Individuelle Dispositionen, fehlende Motivation oder ein geringes Selbstwertgefühl – bedingt durch Erfahrungen der Fremdbestimmung oder des Nicht-Verstandenwerdens, der Ablehnung und der Ausgrenzung – sprach niemand der Teilnehmenden von sich aus an. Beispielhaft sei das Mitführen einer Puppe bzw. eines Teddybären von zwei Teilnehmer_innen beschrieben: Während es dem_der einen Teilnehmer_in völlig plausibel erschien, den Teddybären nur in der Wohnstätte bei sich zu tragen, nicht aber bei der Arbeit und auch nicht bei Ausflügen wie dem Museumsbesuch, empfand es die_der andere Teilnehmer_in als selbstverständlich, die Puppe überallhin mitzunehmen. Diese Selbstverständlichkeit äußerte sich auch darin, dass damit einhergehende Irritationen anderer von ihm_ihr nicht als solche wahrgenommen wurden.

(6) Institutionelle Barrieren:

Niemand der sich am Gespräch Beteiligten berichtete von Barrieren, die sich als institutionelle Barrieren beschreiben ließen. So gab es keinerlei Erzählungen zu eingeschränkten Nutzungsvoraussetzungen, Teilhabebedingungen, Zugangsrechten oder mangelnden Partizipationsmöglichkeiten.

Als Ergebnis der problemorientierten Gruppendiskussion kann festgehalten werden, dass die an der Feldstudie Teilnehmenden einen realistischen Blick auf diverse Barrieren und damit einhergehende Herausforderungen für ihr tägliches Leben haben. Keinesfalls wurden die Barrieren aber mit Bedauern oder Forderungen nach Veränderung beschrieben; vielmehr zeigte sich ein optimistischer Blick auf die eigenen Strategien im Umgang mit den Herausforderungen.

8.1.3 Teilnehmende Beobachtung des Museumsganges

In der durchgeführten Feldstudie fanden jeweils drei begleitete und drei unbegleitete Museumsführungen mit unterschiedlicher Teilnehmer_innenzahl statt. Die Gruppengröße reichte von einer Person (einmal von einer Familienangehörigen begleitet, einmal unbegleitet, d. h. allein mit der Verfasserin) bis zu sechs Personen (in Begleitung dreier Betreuer_innen). Die entsprechenden Gruppengrößen spiegelten übliche Museumsbesuchersituation wider (zu zweit oder in einer Kleingruppe). Für die Feldstudie erwies sich die Gruppengröße als angemessen, da sie es noch ermöglichte, den Blick für alle an der Studie Teilnehmenden und ihre Handlungen und Interaktionen offenzuhalten. Entgangenes konnte durch die Videoaufnahmen rekonstruiert werden. Zeitlich war die Phase der Beobachtung auf max. eineinhalb Stunden begrenzt, wobei ca. eine Stunde auf die Zeit in der Ausstellung und jeweils ca. 15 Minuten zur Begrüßung und Verabschiedung mit einhergehenden sonstigen ausstellungsunabhängigen Gesprächen entfiel. Weist LAMNEK (2010: 554) darauf hin, dass jede Beobachtung lediglich ein Ausschnitt „aus dem totalen sozialen Geschehen“ ist, lässt sich das für die durchgeführte Feldstudie dahingehend bestätigen, dass einige mit dem Museumsbesuch in Zusammenhang stehende Tätigkeiten nicht Teil der Beobachtung waren. So war die Verfasserin nicht bei den Vorbereitungen in Wohnheim/Zuhause oder auf der Hin- oder Rückfahrt dabei.

Für die Ergebnisdarstellung der teilnehmenden Beobachtung lassen sich verschiedene Datenquellen heranziehen. Für die Experimentalgruppe sind das zum einen die während des Museumsganges wahrgenommenen Eindrücke der Verfasserin, die durch die Museumsführung in den Forschungs-

prozess involviert war und die ihre Eindrücke in Form von Feldnotizen direkt nach dem Museums-gang festgehalten hat. Zum anderen sind es die Kameraaufnahmen²¹⁰ zweier Teilnehmer_innen der Gruppe, welche die gesamte Museumsführung audiovisuell aufnahmen. Im Sinne der *tracking studies*, die in der Museumsforschung häufig durchgeführt werden, konnten die Laufwege wie auch die Verweildauer vor und mit einem Exponat ausgewertet werden (vgl. BITGOOD 2002). Auch die Beobachtung von Verhaltensweisen im Allgemeinen (Lesen von Exponatbeschreibungen, Ausprobieren von Funktionsmodellen, Austausch mit anderen Besucher_innen oder Expert_innen vor Ort etc.) gab Auskunft darüber, wie sich die Gruppe im Museum verhielt. Das Verfahren wurde in Anlehnung an BARRIAULT (2014) angewandt, die in ihrer Studie durch Video- und Audioaufzeichnungen von Besucher_innen an Exponaten verschiedene Verhaltensweisen identifizieren konnte, die ein jeweils unterschiedliches Level der Auseinandersetzung (*level of engagement*) kennzeichneten. Dazu gehören z. B. die Ausführung einer Aktivität an einem Exponat, die Beobachtung anderer Museumsbesucher_innen oder das Einholen von Informationen vom Museumspersonal.

Nach eingehender Sichtung des Videomaterials wurden Feldnotizen retrospektiv als Eindrücke festgehalten, die sich während des Anschauens des Videomaterials aufdrängten. Neben einer Beschreibung der visuell aufgezeichneten Forschungssituation und den dazugehörigen Gesprächen bestand die Besonderheit der Notizen zur Experimentalgruppe darin, dass sich die Verfasserin selbst als Teil der Untersuchung in dem Videomaterial wahrnehmen und außerdem ihr Handeln, ihre verbalen und nonverbalen Äußerungen, d. h. auch ihre Körpersprache und ihr generelles Erscheinen als Teil der Untersuchung reflektieren musste. Eine solche Situation ergab sich in der Analyse des Datenmaterials der Kontrollgruppe nicht, sodass die deskriptive Darstellung der Ergebnisse ausschließlich auf einer Beschreibung des Audio- und Videomaterials fußt. Neben den unbegleiteten Laufwegen, den nicht gesteuerten Zielrichtungen und der vermeintlich strukturlosen Aneignung von Wissensbeständen konnte auf einer Metaebene zusätzlich der Umgang mit der Kamera selbst beobachtet werden, da jeweils zwei Teilnehmer_innen der Gruppe eine solche trugen und dementsprechend sowohl aktiv als auch passiv Teil der Untersuchung waren.

Als Ergebnis der teilnehmenden Beobachtung *beider Gruppen* kann festgehalten werden, dass die jeweiligen Gruppen dem Forschungsfeld sehr offen entgegentraten. Vorfriede und Aufregung wurde beim Eintreffen der Gruppen durch ein plauderhaftes Durcheinanderreden deutlich. Nach einer Begrüßung erfragte die Verfasserin, wie sich der Weg zum Museum gestaltete.

²¹⁰ Es handelte sich bei der Kamera um eine an der Stirn befestigte GoPro-Kamera.

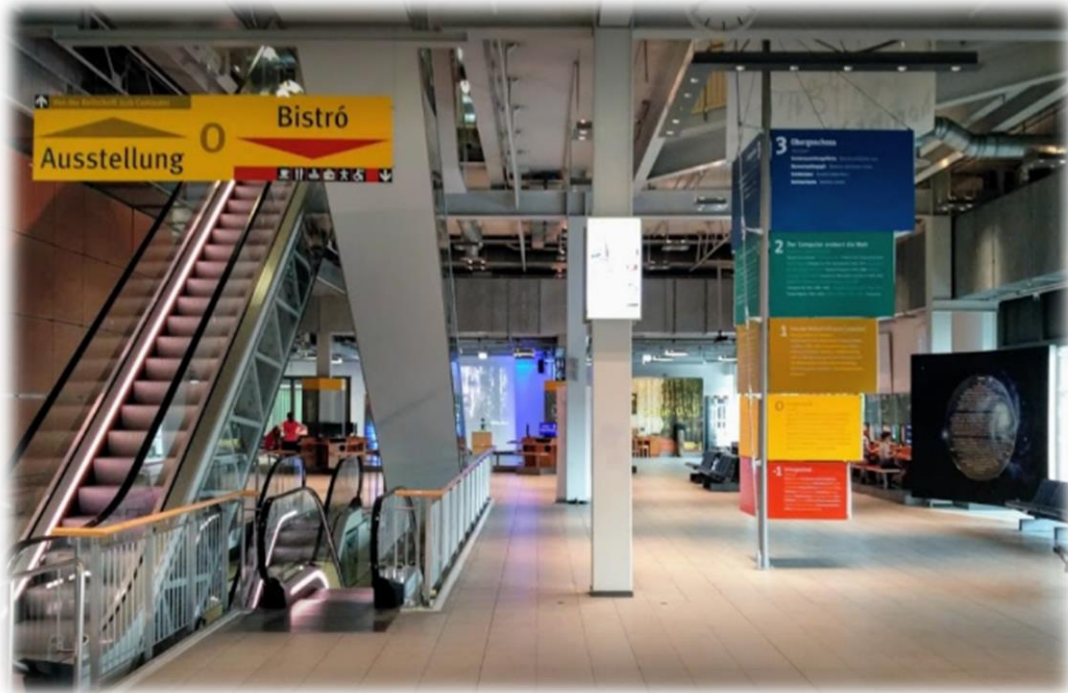


Abbildung 18: Besucherleitsystem des HNF, Erdgeschoss, Foto: M. Knaup

Das Heinz Nixdorf MuseumsForum zeichnet sich durch eine barrierefreie Strukturen aus (vgl. NEUMANN 2011). Zugänglichkeit, Erreichbarkeit, Auffindbarkeit und Anfahrbarkeit sind als grundlegend gut zu bewerten, was sich u. a. durch eine ausreichende Beschilderung an der Straße, einen großen ebenerdigen Vorplatz und eine große Drehtür am Eingang mit dazugehöriger Drehflügeltür zeigt. Die Gruppen kamen entweder mit einem Fahrzeug der Einrichtung oder mit einem privaten Pkw. Auf Nachfrage bestätigten die Gruppen, dass es ausreichend Stellplätze und einen Behindertenparkplatz in der Nähe des Gebäudes gab. Betritt man das Gebäude über den Haupteingang, läuft man direkt auf die Infotresen zu. Negativ ist anzumerken, dass es keinen abgesenkten Bereich für Rollstuhlfahrer gibt. In direkter Sichtweise der Informationstresen findet sich sowohl der Fluchtwegeplan mit eindeutigem Rot-Grün-Kontrast als auch der Gebäudeübersichtsplan in einer übersichtlichen Darstellung, welche durch Piktogramme unterstützt wird. Das Leitsystem soll den Besucher_innen einerseits einen schnellen Überblick über die Aufteilung der Ausstellung und andererseits das gezielte Auffinden bestimmter Ausstellungsbereiche ermöglichen. Die Aufteilung der Stockwerke wurde farbig entlang der Grundfarben entwickelt: Dem gelben Erdgeschoss folgen das gelblichgrüne erste Obergeschoss und das bläuliche zweite Obergeschoss. Piktogramme leiten die Besucher_innen zu den übrigen Einrichtungen im Gebäude. Sie erscheinen in den Farben Blau, Grün (für Hilfseinrichtungen und Fluchtwege) und Rot (für besonders markante Punkte). An zahlreichen Stellen können sich die Besucher_innen auch mithilfe eines interaktiven Besucherleitsystems orientieren. Einzelne Ausstellungsbereiche können ausgewählt werden und sind dort

näher beschrieben, auf besonders bemerkenswerte Exponate wird hingewiesen. Eine Stichwort-suche erlaubt es den Besucher_innen, gezielt bestimmte Ausstellungsbereiche anzusteuern. Auch wird an diesen Terminals über den Standort im Museum, die Architektur der Etagen oder die zu nutzenden Serviceeinrichtungen, Sanitärbereiche oder Ruhezeiten informiert. Das in diesen Kontexten benutzte Screendesign greift die übrige Museumsgestaltung auf und wurde vor dem Hintergrund erarbeitet, dass fast alle Anwendungen mit Touchscreens arbeiten, um die Anwendung auch mit Maus oder Trackball zu ermöglichen.

Dementsprechend verliefen die mit dem Museumsgang einhergehenden Handlungen (Anmeldung an der Infotheke, Entgegennahme eines Orientierungsplans, Auffinden der Garderobe, Abgabe von Jacken und Taschen, Entgegennahme einer Garderobenmarke, Zurückfinden zum Treffpunkt etc.) in allen Gruppen selbstständig und problemlos. Zurück am vereinbarten Treffpunkt wurde von der Verfasserin erneut²¹¹ auf die für die Studie wichtigen Kameras hingewiesen. Nicht verwunderlich war es, dass sich die eher als offen und selbstbewusst darstellenden Teilnehmer_innen auch zum Tragen der Kamera bereit erklärten. Ein von der Verfasserin angenommenes ablehnendes Verhalten bzgl. eines durch den Kopfgurt und das Gewicht spürbaren Fremdkörpers trat nicht auf. Diejenigen, welche sich bereit erklärt hatten, die Kamera zu tragen, zeigten sich auch kompetent im Umgang mit der Technik.

Die sich im ersten Obergeschoss befindende Ausstellung wurde vom Großteil der Teilnehmenden über die Rolltreppe erreicht. Insgesamt gibt es acht Fahrtreppen, um in die verschiedenen Etagen zu gelangen. Würde man die Treppen benutzen, ist bezüglich der Barrierefreiheit anzumerken, dass die Handläufe zu hoch angebracht sind und es keine kontrastreiche Kennzeichnung der Trittkanten gibt. In zwei Fällen wurde von den Teilnehmer_innen der Aufzug benutzt. Die beiden großen Aufzüge sind vom Foyer des Museums gut einzusehen und verfügen über ausreichend Bewegungsfreiheit. Für Rollstuhlfahrer_innen²¹² sind die Bedienelemente, für andere Nutzer_innen die Haltestange etwas zu hoch angebracht. Angemerkt werden muss auch, dass es weder eine Anzeige noch eine zusätzliche auditive Benennung der Etage im Fahrstuhl gibt.

²¹¹ Erstmals wurde der Hinweis auf die Kameras schon bei den Interviewterminen gegeben.

²¹² Als Service bietet das HNF sowohl einen Rollstuhl als auch zwei mobile Transferstühle an, die jeweils kostenfrei an der Information von Besucher_innen mit Mobilitätseinschränkungen ausgeliehen werden können. Die Stühle besitzen hochklappbare Fußstützen und Armlehnen und werden von einer Begleitperson geschoben. Innerhalb der Ausstellung stehen für den Museumsbesuch kostenlos handliche Klappstühle zur Verfügung. Zudem befinden sich in den Ecken der Ausstellung mit Sitzbänken ausgestattete Ruhezeiten.

Beim Museumsgang der *Experimentalgruppe* muss zunächst auf den Rollenwechsel der Verfasserin hingewiesen werden, die mit dem Betreten der Ausstellungsfläche fortan als Museumsführerin agierte und damit selbst zum Untersuchungsgegenstand wurde. Um sich auch der Gruppe gegenüber glaubhaft als Vermittlerin darzustellen, erläuterte sie zum Auftakt der Museumsführung das Ziel der Ausstellungspräsentation. In Leichter Sprache vermittelte sie den Teilnehmer_innen, dass man sich in dem Museum Gegenstände aus über fünftausend Jahren anschauen könnte. Wie es auch in den vom Museum angebotenen Führungen üblich ist, erfolgte daraufhin an einer großen Übersichtstafel eine Einführung in die Struktur der Ausstellung, indem der farbig gestaltete Übersichtsplan erklärt und darauf hingewiesen wurde, dass die Führung maximal eine Stunde dauern würde, bei Bedarf Pausen eingelegt werden könnten und die Museumsführung auch jederzeit beendet werden könne. In der Ausstellung ist nicht ausschließlich von einer starren Präsentation originaler Gegenstände in Glasvitrinen auszugehen, sondern von einer mit Bild, Licht- und Tonmedien inszenierten Gesamtschau von Originalen, Nachbauten, Modellen, reproduzierten Bildern und zahlreichen Texten. Repräsentativ wurden einzelne Exponate gezeigt, um zu verdeutlichen, dass es im Verlauf der Führung Dinge zum Anschauen, Anfassen und Ausprobieren geben wird.



Abbildung 19: Blick in die Ausstellung, 1. OG, Foto: Jan Braun, HNF

Die Führung wurde durchgehend dialogisch geführt, wobei sowohl die Ebene des Inhalts (Exponate, Hintergrundwissen, Funktionsweisen, geschichtliche Zusammenhänge) als auch die Metaebene (Rückfragen zum persönlichen Befinden, Bedürfnissen, Verstehen) in Gruppen- oder Zweiergesprächen erfolgte. In allen Gruppen kann von einem großen Interesse berichtet werden, welches sich in thematischen Nachfragen, eigenen Berichten und dem Wunsch des Ausprobierens

von Dingen zeigte. Im Detail wird im Rahmen der Ergebnisdiskussion (Kap. 8.3) darauf eingegangen. Da niemand der Teilnehmenden das Museum zuvor besucht hatte, herrschte eine große Offenheit für die Ausstellungsbereiche, sodass die Museumsführerin die angedachte Tour weitestgehend wie geplant durchführen konnte. Sie legte zum einen besonderen Wert auf die inhaltlichen Highlights der Ausstellung, zum anderen auf unterschiedlichste Präsentationsformen (Originale in Vitrinen und Schubladen oder auf der Freifläche, Nachbildungen zum Ansehen oder Ausprobieren, kleinere und größere, vermeintlich bekannte oder unbekannte, bewegliche und festmontierte Exponate). Es kann berichtet werden, dass sich alle Teilnehmenden auch aktiv eingebracht haben. Das geschah durch Fragen, Gespräche, Ausprobieren, Erzählungen oder sogar Erklärungen.

In sämtlichen Handlungen war der gegenseitige Umgang der Teilnehmer_innen stets freundschaftlich und zuvorkommend. Niemandem wurde eine Kompetenz abgesprochen und keiner wurde zu Handlungen gezwungen. In der größeren Gruppe kam es vonseiten der Betreuer_innen mehrfach zu ermunternden persönlichen Ansprachen, sich zu trauen, etwas auszuprobieren. Da es sich bei den Betreuer_innen um Bezugspersonen handelte, die den Teilnehmenden seit langer Zeit bekannt sind, entsprachen die Teilnehmenden stets der Ermunterung. Das Verhalten gegenüber anderen Besucher_innen ist als nicht dominierend zu beschreiben. Weder war ein bewusstes „Aus-dem-Weg-Gehen“ zu beobachten, noch kam es zu Kontaktaufnahmen. Nach ca. 45 Minuten waren erste Ermüdungserscheinungen bzw. eine stark eingeschränkte Aufmerksamkeit zu erkennen. Die anfängliche Euphorie bei einzelnen Objekten wurde zurückhaltender und auch das Angebot einer kurzen Pause wurde dankend angenommen. Der Museumsgang endete mit dem gemeinsamen Gang zur Garderobe, wobei die Verfasserin bemüht war, noch keine Reflexionen des Besuches zu erfragen, da die im fokussierten Gruppeninterviews nach dem Museumsgang thematisiert werden sollten.

Als Ergebnis der teilnehmenden Beobachtung der *Kontrollgruppe* kann festgehalten werden, dass sich die Gruppen weitaus zielloser im Museum bewegten. Es stellte sich also die Frage, ob die von den Museumsgestalter_innen erdachte Wegführung auch von Menschen mit geistiger Behinderung erschlossen wurde. Mit der Rolltreppe im Ausstellungsbereich ankommend, weist ein Pfeil auf dem Boden (ergänzt durch das Wort „Rundgang“) darauf hin, dass die Ausstellung im Uhrzeigersinn zu erlaufen sei. Da sich aber auf der linken Seite keine begrenzende Wand, sondern vermeintlich interessante Exponate zum Ausprobieren befanden, nahmen alle drei Gruppen den im Sinne der Ausstellungsarchitektur ‚falschen‘ Weg. Es wurde auch keine Zeit zum Betrachten der Übersichtstafel aufgebracht, die ebenfalls durch einen Pfeil die Laufrichtung empfohlen hätte.



Abbildung 20: Grundriss erstes Obergeschoss, HNF, Infobroschüre (2017)

Die Ausstellungsarchitektur basiert auf dem Grundrisselement eines Kreises, welches sich auf die chronologische Abfolge des Dargestellten im Uhrzeigersinn bezieht. „Die Dramaturgie der Räumlichkeiten [wurde] derartig angelegt, daß sich ein kausaler Zusammenhang zwischen dem Inhalt der Darstellung und der Bewegung des Besuchers ergibt. Indem er sich körperlich in der Richtung der Ausstellung bewegt, wird auch verstandesgemäß die Richtung der dargestellten Entwicklung nachvollziehbar“ (THÜRMER 1996: 56).

Die langjährige Museumstätigkeit der Verfasserin ermöglichte es ihr, das vermeintlich falsche Verhalten der Gruppe retrospektiv korrigierend einzuschätzen. Der erste Gedanke, dass das Nichtbeachten der vorgegebenen Wegführung im Zusammenhang mit der geistigen Behinderung der Besucher_innen stehen könnte, ist dahingehend zu relativieren, dass dasselbe Verhalten auch bei anderen Besucher_innen – ohne eine geistige Behinderung – zu beobachten ist. In den wenigsten Fällen erschließt sich dem Publikum auch die zweite Möglichkeit, die Ausstellung radial von innen nach außen zu durchlaufen, um so einen biografischen, wirtschaftlichen, technischen und schließlich sozial- und kulturgeschichtlichen Zugang zur Entwicklung der Informationstechnik zu bekommen.

Das Sozialverhalten der Teilnehmer_innen untereinander und auch das anderen Besucher_innen gegenüber entsprach weitestgehend dem der Experimentalgruppe. Zum Teil ahmten einzelne Teilnehmer_innen andere Museumsbesucher_innen nach. Die Gruppe beobachtete andere Besucher_innen in ihrem Tun und benutzte die Objekte anschließend in gleicher Weise. Besonders

auffällig war dies beim Durchblättern eines Großbuches, welches zwar auch einige Bilder, aber überwiegend Text beinhaltete. Das Buch wurde von einer Teilnehmerin, die selbst nicht lesen konnte (das war aus dem vorab geführten Interview bekannt), von der ersten bis zur letzten Seite über eine Dauer von mehreren Minuten durchgeblättert.

Für die größere Gruppe kann gesagt werden, dass sich die Gruppe recht bald in kleinere Gruppen aufteilte. Da nicht gemeinsam einer Person zugehört werden musste, entstanden meistens kleine Zweiergruppen, die sich zwar in Sichtweite der anderen Gruppenteilnehmer_innen, aber dennoch allein durchs Museum bewegten. Die Aufenthaltsdauer vor einem Exponat war insgesamt sehr viel kürzer. Selten wurde die Geduld aufgebracht, sich den Beschreibungstexten zu widmen. Viel häufiger wurden Exponate trotz des Hinweises „Bitte nicht berühren“ angefasst. Die Vorgabe kennend, dass sich alle nach ca. einer Stunde wieder im Foyer einfinden sollten, wurde in zwei Gruppen nach ca. einer halben Stunde erfragt, wie lange man noch Zeit habe. Einmal wurde das Aufsichtspersonal aus eigener Initiative angesprochen, um den Weg in die zweite Etage zu erfragen. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Exponatauswahl der nicht begleiteten Gruppe nicht nach inhaltlichen Aspekten erfolgte, sondern nach Kriterien wie Größe, Farbgestaltung, Geräusche, auf dem Weg liegend, ist mir vertraut, kann ich ausprobieren, andere Besucher_innen haben sich Gleiches angeschaut oder die Begleitung (Betreuer_innen, Mutter, andere Gruppenteilnehmer_innen) ermunterten zum Anschauen oder Ausprobieren. Alle drei Gruppen fanden sich pünktlich nach einer Stunde wieder im Foyer ein.

8.1.4 Fokussierte Gruppeninterviews nach dem Museumsgang

Die Fokusgruppendifkussionen dienten dazu, unmittelbar nach dem Museumsbesuch erlebte Emotionen, Eindrücke und Empfindungen festzuhalten, und dauerten in allen Fällen nicht länger als zehn Minuten. In zwei Drittel der Fälle wurden die Interviews in der entspannten Atmosphäre des Museumscafés geführt. Bei zwei Gruppen konnte das aufgrund des nahenden Endes der Öffnungszeit nicht in gewünschter Form durchgeführt werden. Stattdessen wurde eine Sitzgruppe im Foyer als Ort des Interviews gewählt (die Dauer des Gespräches betrug maximal fünf Minuten). Alle Gespräche wurden mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet und begannen mit der offenen, aber auf den Museumsgang bezogenen Frage der Interviewerin: „Wie hat es Ihnen/euch gefallen?“ Aufgrund der kleinen Gruppengröße kam jeder zu Wort, wobei sich einige auf ein kurzes „gut“ beschränkten. Die zweite Frage nach dem „Was hat am besten gefallen?“ wurde überwiegend stichwortartig beantwortet, das heißt durch Aufzählen von Exponaten und nicht durch eine Erläuterung, warum etwas Gefallen hervorgerufen hat. Das erforderte die weitere Frage nach dem „Warum?“ Ohne der Interpretation (Kap. 8.3) vorgreifen zu wollen, kann bereits gesagt werden, dass

es sich bei den favorisierten Objekten ausnahmslos um Exponate zum Anfassen, Ausprobieren oder mit einem Bezug zum eigenen Leben handelte. Ein während des Rundgangs oft von seiner Betreuerin ermahnter Teilnehmer beklagte sich, dass er so wenig hätte anfassen dürfen.

In Anlehnung an das problemorientierte Gruppeninterview wurde abschließend mit mehreren Fragen die Barrierefreiheit des Museums thematisiert. „Hat man sich im Museum zurechtgefunden?“, „Waren alle Bereiche des Museums problemlos zu erreichen?“, „Konnten die gewünschten Exponate bedient werden?“, „Wären mehr Erläuterungen oder Texte in Leichter Sprache oder Piktogramme wünschenswert gewesen?“ und „Fühlte man sich aufgrund anderer Besucher_innen gestört?“. Ähnlich wie die Ergebnisse des problemorientierten Gruppeninterviews, zeigten sich auch hier nur geringe Probleme. Ein während des Rundgangs zeitweise im Rollstuhl sitzender Teilnehmer berichtete, dass er an manche *Hands-on*-Objekte nicht herankam bzw. die Bedienelemente der Multimediationen nicht erreichen konnte. Eine positive Gesamtbeurteilung wie „Das war toll“ oder „Das hat Spaß gemacht“ fand sich sowohl in der Experimentalgruppe als auch in der Kontrollgruppe, wobei folgende Erklärungen gegeben wurden: Aufseiten der Experimentalgruppe war man dankbar für die Begleitung und die damit einhergehenden Informationen. Ein Teilnehmer der Kontrollgruppe hingegen betonte, dass es ihm gefallen habe, „einfach so rumzugucken“.

Festzuhalten ist, dass die durch eine strukturierte Führung begleitete Experimentalgruppe im Anschluss an den Besuch mehr von den Exponaten benennen konnte, die das Museum selbst als Highlights beschreiben würde. Im Vergleich dazu erwähnte die Kontrollgruppe zahlreiche weniger interessant inszenierte, aber inhaltlich dennoch wichtige Objekte nicht in ihrer Rückschau.

8.1.5 Ergebnisse des Post-Testes (*Follow-up*-Interview, Fragebogen)

Ausgehend von der Hypothese, dass sich das Bildungserlebnis eines Museumsbesuches über diesen hinaus ergibt und ein solcher demnach nicht isoliert betrachtet werden kann, wurde mit einem Abstand von mindestens zwei Wochen nach dem Museumsgang ein Post-Test in Form eines kurzen Interviews geführt. Die Hypothese gründet sich auf der empirisch belegten Annahme, dass verstärkende Erfahrungen außerhalb des Museums in den Tagen oder Wochen nach dem Besuch den Wissenserwerb im Museum erst vervollständigen und erkennen lassen, in welchem Maße ein Bildungsprozess angeregt wurde (vgl. FALK & DIERKING 2000; ANDERSON; LUCAS & GINNS 2003: 485 ff.).



Abbildung 21: Exponate, auf die während der Führung der Experimentalgruppe hingewiesen wurde, Fotos: Jan Braun, HNF

Anders als das fokussierte Gruppeninterview nach dem Museumsgang sollte der Post-Test Wissensbestände abfragen, die ggf. im Museum aufgebaut wurden. Ohne Zweifel ist von einer Bevorzugung der Experimentalgruppe auszugehen, da sich die Fragen ausschließlich auf Exponate bezogen, die im Rahmen der begleiteten Führung gezeigt, erläutert und ausprobiert wurden. Demgegenüber hatte die Verfasserin keinen Einfluss darauf, ob sich die Kontrollgruppe den im Post-Test thematisierten Exponaten während des Museumsganges gewidmet hatte.

Der Post-Test fand entweder in denselben Räumlichkeiten wie das personenzentrierte Interview oder in einem anderen vertrauten Raum der Einrichtung oder der eigenen Wohnung statt. Da es zu diesem Zeitpunkt bereits das dritte oder vierte Aufeinandertreffen der Interviewerin mit den zu Befragenden war, kann die jeweilige Gesprächsatmosphäre trotz der vermeintlich als Wissenstest wahrgenommenen Situation als angenehm und vertraut beschrieben werden.

Als Gesprächseinstieg wurde ein Foto des Museums gezeigt, mit der Frage, ob sie sich noch an den Besuch erinnern können. Alle Befragten ($n = 18$) stimmten positiv, teilweise mit Ergänzungen zum Gefallen des Besuches, zu. Im Folgenden wurde jeweils eine Bildkarte (insg. 10 Stück) in DIN-

A5-Format mit einem Exponat gezeigt.²¹³ Die Bilder zeigen das jeweilige Exponat im hellen Licht auf schwarzem Hintergrund. Dementsprechend lenken keine anderen Objekte vom Gezeigten ab. Allerdings erscheint der Gegenstand damit nicht in derselben Form, in der er den Teilnehmenden während des Besuches entgegentrat. Damit musste eine Transferleistung zwischen dem Foto und dem realen Objekt, wie es evtl. in einer Vitrine, in einem Schrank oder auf einem Tisch zu betrachten war, erbracht werden.

Die erste Frage zu einem Foto war: „Haben Sie das schon einmal gesehen?“ Da nicht alle Befragten sofort mit „ja“ oder „nein“ antworteten, wurde oftmals ergänzend gefragt: „Können sie sich daran erinnern, dass Sie das im Museum gesehen haben?“ Von den 13 gezeigten Gegenständen (auf einer Bildkarte waren vier Gegenstände zu sehen), erinnerte die Experimentalgruppe (n = 10) den Großteil, die Kontrollgruppe erinnerte bedeutend weniger.

Auf die Frage „Erinnern Sie sich daran?“ wurde in einem zweiten Schritt eine Wissensfrage zum abgebildeten Gegenstand gestellt. Die geschlossenen Items waren vom Multiple-Choice-Typ (BORTZ & DÖRING 2002), für diese galt in der Bewertung: falsch = 0 Bewertungseinheiten und richtig = 1 Bewertungseinheit. So wurde beim Foto des ENIAC z. B. gefragt:

„Wie groß war der erste Computer?“

- a) so groß wie ein ganzer Raum
- b) so groß wie ein Schrank
- c) so groß wie ein Fernseher
- d) so groß wie ein Taschenrechner.

Für offene Items wurden zwei Bewertungseinheiten vergeben: falsch = 0 Bewertungseinheiten, wesentliche Inhalte und Konzepte partiell richtig ausgeführt = 1 Bewertungseinheit und wesentliche Inhalte und Konzepte vollständig und richtig ausgeführt = 2 Bewertungseinheiten. Beispielsweise wurde beim Bild eines Telefons gefragt:

„Was gehört alles zu einem alten Telefon?“

Genannt werden sollten: Hörer, Wählscheibe, Kabel

²¹³ Die Fotos wurden der Internetseite des Museums entnommen und stammen aus der Galerie „Highlights des Museums“. Fotos: Jan Bran, HNF. <https://www.hnf.de/dauerausstellung/highlights-des-museums.html> (letzter Zugriff: 11.02.2019).

Tabelle 27: Auswertung Post-Test (*Follow-up-Interview*)

	Experimentalgruppe (n=10)				Kontrollgruppe (n=8)					
	Exponat erkannt		Frage beantwortet		Exponat erkannt		Frage beantwortet			
	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein		
Tontafel	7	3	7	3	0	8	0	8		
Rechenmaschine	5	5	6	4	0	8	0	8		
Morsegerät	6	4	2	8	0	8	0	8		
Hollerith-Maschine	7	3	2	8	2	6	0	8		
Schreibmaschine	10	0	1	9	8	0	0	8		
ENIAC (erster Computer)	6	4	9	1	2	6	0	8		
Gemini (Weltraumcomputer)	8	2	10	0	0	8	1	7		
Telefon	10	0	2	5	3	8	0	3	4	1
Altair (erster PC)	2	8	2	4	4	0	8	0	0	8
Taschenrechner	7	3	6	4	0	4	4	5	3	0
Gameboy	5	5				1	7			
Handy	7	3				7	1			
Roboter	10	0				8	0			
Bewertungseinheit insg.	70				24					

Das Ergebnis zum kognitiven Wissen wurde als Summe der erreichten Bewertungseinheiten der offenen und der geschlossenen Items bestimmt (vgl. BORTZ & DÖRING 2002, LIENERT & RAATZ 1998). Aufgrund der Tatsache, dass die Kontrollgruppe zwei Personen weniger umfasste, lassen sich die erreichten Bewertungseinheiten nicht gleichwertig aufrechnen; dennoch zeigt sich in der großen Differenz das vermeintliche „Mehr-Wissen“ der Experimentalgruppe. Selbstverständlich verwundert es nicht, dass die geführte Gruppe den Wissenstest mit einer höheren Punktzahl abschloss, zumal auf den Bildkarten eben diejenigen Exponate zu sehen, welche die Verfasserin auch in der Führung gezeigt und durch Geschichten und Anekdoten lebendig hatte erscheinen lassen. Das Ergebnis der relativ kleinen Gruppe (n = 18) spiegelt sich auch in größeren Forschungskontexten wider. So konnte BITGOOD (1989) in einer vergleichenden empirischen Studie nachweisen, dass instruierte Schüler_innen einer Kontrollgruppe Schüler_innen, die keine Unterweisung erhielten, im sich an den Museumsbesuch anschließenden Wissenstest überlegen waren (vgl. BITGOOD 1989: 3 ff.). Das *treatment* umfasste eine Einführung in das Museum als solches, in das Thema der zu besuchenden Ausstellung und eine Erläuterung, wie Ausstellungsexponate in einem Museum aufmerksam betrachtet werden können.

Bei der weiteren Auswertung des Post-Testes war es interessant zu sehen, dass viele der vom Museum als Highlight beschriebenen Exponate von der Kontrollgruppe nicht erkannt wurden. Begründet werden kann es damit, dass die Exponate während des Besuches keine Beachtung fanden. Zum Teil ist das auf die Positionierung des Objektes im Museum zurückzuführen, d. h. eher

am Rand (Gemini-Computer) oder abseits des Rundganges (Hollerith-Maschine). Das Nichtbeachten der Tontafel liegt in der falsch gewählten Wegeführung der Kontrollgruppe begründet (nicht mit dem, sondern gegen den Uhrzeigersinn). Das Nichtwahrnehmen der Rechenmaschine durch die Kontrollgruppe ist durch das Nicht-anfassen- bzw. –ausprobieren-Dürfen zu erklären. Exponate, die während des selbstbestimmten und interessen geleiteten Rundgang weniger attraktiv und interessant erschienen, fanden keine Beachtung. Anders verhielt es sich bspw. bei den Telefonen: Zum einen ist hier von einem Gegenstand auszugehen, der den Besucher_innen vertraut war, zum anderen verbrachte sowohl die Experimental- als auch die Kontrollgruppe sehr viel Zeit an der ‚Telefonwand‘, deren Erlebniswert darin besteht, sich gegenseitig anrufen und miteinander telefonieren zu können. Das wurde ausnahmslos von jedem_r der Teilnehmer_in während der Besuche ausprobiert. Damit ist auch die vergleichsweise hohe Punktzahl bei der Beantwortung der dazugehörigen Wissensfrage zu begründen. Da ein Großteil der Befragten den Hörer während des Museumsbesuches selbst gegriffen und ans Ohr gehalten sowie die Wählscheibe selbst bedient hat, ermöglichte es ihnen die offen gestellte Frage richtig (und zum Teil auch vollständig) zu beantworten.

Gegenstände, die wenig Bezug zum Lebensalltag der Befragten hatten (z. B. Hollerith-Maschine), wurden von Teilnehmer_innen der Experimentalgruppe zwar wiedererkannt, eine Beantwortung der Frage war trotz der Multiple-Choice-Vorgaben jedoch selten möglich. Gleiches gilt für die Schreibmaschine, die sowohl von der Experimental- als auch der Kontrollgruppe ausnahmslos wiedererkannt wurde (n = 18); eine richtige Antwort auf die Frage, in welcher Reihenfolge die Buchstaben angeordnet seien,²¹⁴ konnte aber nur eine Person geben.²¹⁵

Auf die abschließend offen gestellte Frage, welche Gegenstände das Museum darüber hinaus noch zeige, wurden erneut die Objekte benannt, die auch schon im fokussierten Gruppeninterview nach dem Museumsgang erwähnt wurden: Winkekatzen, Büroschrank, Leucht-Pagode, Fahrrad, Steuerungsmaschine eines Webstuhls, Flugsimulator und Briefkasten – ausnahmslos Dinge, die mit dem eigenen Leben in Verbindung gebracht werden konnten oder im Museum großflächig, bunt oder laut inszeniert waren sowie ausprobiert und erlebt werden konnten. Dezentere Inszenierungen (Gemini, Apple I) wurden trotz ihrer Bedeutsamkeit im Kontext der zu zeigenden Kulturgeschichte der Informationstechnologie nicht wahrgenommen und erwähnt.

²¹⁴ „abcdef“, „qwertz“, „mal so / mal so“

²¹⁵ Da die richtig antwortende Person nach eigener Aussage schreiben und lesen kann (jedoch keinen Computer benutzt), kann zumindest davon ausgegangen werden, dass die Antwort gewusst und nicht geraten war.

8.2 Codierung

Ein zentrales Moment ethnografischer Feldforschungsprozesse besteht darin, die im Erhebungsprozess gemachten Erfahrungen und Erlebnisse strukturiert in der Datenanalyse auszuwerten (vgl. KALTHOFF 1997: 263) und durch systematisches Anlegen und Ausarbeiten von Feldnotizen (Codes) in Daten zu transformieren, um daraus in einem zweiten Schritt Codeklassen zu generieren (vgl. BREIDENSTEIN et al. 2013: 125). „Mittels der Codes werden Beobachtungen, Ereignisse und Aussagen analytischen Themen zugeordnet und zu umfassenderen Sinneinheiten zusammengefasst“ (BREIDENSTEIN et al. 2013: 137).

Um Codes herausarbeiten zu können, bedurfte es eines gründlichen Anhörens der aufgezeichneten Interviewsequenzen, der Sichtung der erfassten Videodaten und des systematischen Lesens der jeweils zugehörigen eigenen Feldaufzeichnungen (*fieldnotes*). Dadurch sollten Themen, Muster und Variationen innerhalb der erhobenen Daten identifiziert werden. Im Prozess des analytischen Lesens sollten Muster erkannt und verglichen oder auch neue Einsichten, Hypothesen und Interpretationen in Bezug auf einzelne Personen und Ereignisse generiert werden. Dem Prozess des Lesens folgte das konkrete Codieren der gesammelten Daten – ein Prozess, bei dem Teile der Daten mit ausgewählten Begriffen bzw. Kategorien (Codes) verknüpft wurden. In der Bezeichnung des Codes kommt der Inhalt des Datenausschnitts auf eine kurze, prägnante und vergleichsweise abstrakte Weise zum Ausdruck.

Thematisches Codieren der Interviewsequenzen

Zur Analyse sämtlicher im Verlauf der qualitativen Feldstudie durchgeführten Interviewsequenzen wurden Kategorien aus den beschriebenen – für die vorliegende Arbeit relevanten – Theorien (vgl. Kap. 1 bis 5) übernommen. Das heißt, die Codes wurden von außen an das zu analysierende Material herangetragen. Nach FLICK (1996, 2002: 271 ff.) orientiert sich das Vorgehen an einer vertiefenden Analyse einzelner Fälle, bei dem zunächst ein Kategoriensystem für den einzelnen Fall entwickelt wird.

Selektive Codierung bezieht sich auf die Generierung von Kategorien und thematischen Bereichen für den einzelnen Fall. Diese werden in einem nächsten Schritt zwischen den einzelnen Fällen abgeglichen, woraus eine thematische Struktur resultiert, die für die Analyse weiterer Fälle zu Grunde gelegt wird. Die Struktur wird also aus den ersten Fällen entwickelt und an allen weiteren Fällen überprüft und weiter modifiziert und dient dem Fall- und Gruppenvergleich (HALBMAYER & SALAT 2011).

Tabelle 28: Codeklassen der Interviewsequenzen

theoriegeleitete / hinführende Frage	Codes	Codeklasse
Was möchte ich in meiner Freizeit tun?	Beschäftigung, Ruhe, Unterhaltung, Selbstständigkeit, soziale Interaktion, Kreativität, Anerkennung, Lebensqualität, Aktivität, Identität, Hobbies, Familie und Freunde	→ Selbstbestimmte Freizeit
Was stelle ich mir unter einem Museum vor?	Größe des Gebäudes, Geschichte, Objekte, Bilder, Fotos, Texte, bestimmte Themen (Tiere, alte Häuser, Schiffe, Bilder, etc.), Wissen und Information, fremde – alte – wertvolle Dinge, langweilig, ruhig sein müssen, nichts anfassen dürfen, keine Vorstellung / Kenntnis	→ Institution Museum
Welche Schwierigkeiten sind zu erwarten?	Erfordernis von Lesekompetenz, Unkenntnis des Ortes, fehlendes Wissen, Kommunikationsprobleme, räumlich-bauliche Gegebenheiten, Kosten, Einstellungen Anderer, fehlende Unterstützung	→ Teilhabersiken / Barrierefreiheit

Zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse für die Analyse des Videomaterials

(Abwandlung des Ablaufmodells)²¹⁶

Um das umfangreiche Videomaterial zu sichten, wurde in einem ersten Schritt der Gegenstand der Analyse festgelegt. Im Anschluss daran wurden Kategorien definiert, um beim zeilenweisen Durchgang durch das Material beobachtbare Ereignisse den passenden Kategorien zuzuweisen, oder für den Fall, dass das Ereignis in keine der bislang erstellten Definitionen passt, eine neue Kategorie zu eröffnen (vgl. MAYRING 2002: 117). Das von MAYRING (2005: 6) beschriebene deduktive Ablaufschema wurde weitestgehend adaptiert, da sich sowohl aus den theoretischen Erörterungen (vgl. Kap. 1 bis 5) als auch durch die quantitative Vorstudie (vgl. Kap. 7.3) und die Ergebnisdarstellung der personenzentrierten, standardisierten Interviews, der problemorientierten Gruppendiskussion sowie der fokussierten Gruppeninterviews und des Post-Tests nach dem Museumsgang ein Kodierleitfaden ergeben hatte, der theoriegeleitet entwickelte Kategoriendefinitionen enthielt (vgl. MAYRING 2005: 6).

²¹⁶ In Anlehnung an JANßEN (2015: 162f.)

Ausgehend von der zugrundeliegenden Forschungsfrage, welche sinnlichen und sinnstiftenden Erfahrungen den Wahrnehmungs- und Aneignungsprozess von Menschen mit geistiger Behinderung im Sinne eines erlebnisorientierten Lernens unterstützen, ergaben sich jedoch weitere Kategorien, die während der Sichtung des Videomaterials induktiv gewonnen wurden. Das bedeutet konkret: Wurde im Video eine Sequenz beobachtet, die für die Beantwortung der Forschungsfrage relevant war, aber nicht über die vorhandenen Kategorien abgebildet werden konnte, wurde dementsprechend eine neue Kategorie codiert und im Kategoriensystem schriftlich präzise definiert. Bei der induktiven Entwicklung der Kategorien am Material erwies es sich als praktikabel, ereignisbasiert nach Sinneinheiten zu codieren.

Tabelle 29: Codeklassen des Videomaterials

Codes	Codeklasse
Bekanntes Entdecken, Erinnerungen, Dinge ausprobieren dürfen	→ didaktisch-methodische Lernprinzipien (Lebensweltbezug, Anschaulichkeit, Handlungsorientierung u. a.)
Interaktion, Kommunikation	→ Erlebnisorientiertes Lernen

Daraufhin erfolgte das systematische Durcharbeiten des gesamten Materials mithilfe der komplettierten Kategorien und des Kodierleitfadens.

Narrative Struktur der Autoethnografie

Nach der analytischen Bearbeitung der einzelnen Themenbereiche bzw. Fragestellungen und der daraus resultierenden Generierung der Codes werden diese im Folgenden miteinander verknüpft und als zusammenhängende Autoethnografie präsentiert. Dazu war es notwendig, einen roten Faden der Erzählung zu entwickeln und die einzelnen Themenbereiche mit diesem in Beziehung zu setzen. Innerhalb der Methodenliteratur ließ sich mit einer Adaption der schreibtechnischen Anweisungen zum Verfassen einer Ethnographie nach SPRADLEY (1979: 204-234) arbeiten.

- (1) Auswahl einer These
- (2) Erstellung einer Liste von Themen und eines ersten Entwurfes ihrer Abfolge
- (3) Schreiben einer groben Erstversion jedes Kapitels
- (4) Überarbeitung und Verfeinerung des Inhaltsverzeichnisses
- (5) Editieren des Grobentwurfes
- (6) Überarbeiten der ausgewählten (auto-)ethnografischen Beispiele und Beschreibungen
- (7) Schreiben der Endversion

Die der folgenden wissenschaftlichen „Erzählung“ zugrundeliegende These (1) lautet, dass bestimmte Aspekte erfüllt sein müssen, um von einem gelungen kulturellen Teilhabeprozess von Menschen mit geistiger Behinderung im Museum sprechen können. Um die These umfassend zu stützen, mussten folgende Themenbereiche ausgearbeitet, analysiert und in einer logisch aufeinander aufbauenden Struktur zusammengefasst werden (2):

- Kulturelle Teilhabeprozesse in der Geistigbehindertenpädagogik (beispielhaft verdeutlicht am Teilhabebereich Freizeit: Kapitel 1),
- Museum als Lernort (Kapitel 3 und 4),
- Teilhabesorgen und Barrierefreiheit (Kapitel 5),
- Querschnittsthema: Lebensweltbezug und Handlungsorientierung in Bildungsprozessen von Menschen mit geistiger Behinderung (Kapitel 1 bis 6),
- Erfassen erlebnisorientierter Lernprozesse von Menschen mit geistiger Behinderung im musealen Raum (Kapitel 7 und 8).

Daraus ergab sich für das Kapitel 8.3 folgendes Unterverzeichnis (4):

8.3.1 Selbstbestimmte Freizeitgestaltung

8.3.2 Offenheit gegenüber der (unbekannten) Institution Museum

8.3.3 Barrierefreiheit

8.3.4 Anwendung didaktisch-methodischer Lernprinzipien

8.3.5 Erlebnisorientiertes Lernen

Die in den einzelnen Unterkapiteln auf Basis der Ergebnisbeschreibungen ausgeführten Inhalte (3) wurden durch die Strukturierung eines aufeinander Aufbaus der einzelnen Themen konkretisiert (5) und durch die (auto-)ethnografisch Beispiele und Beschreibungen der Feldphase (6) ergänzt, so dass sich im Folgenden das Ergebnis in einer Endversion (7) darstellen und mit den Worten GEERTZ als „dichte Beschreibung“ „erzählen“ lassen.

8.3 Aspekte gelungener gesellschaftlicher Teilhabeprozesse im Museum

Anhand der in Kap. 2.3, 3, und 5 beschriebenen Inhalte und der durchgeführten Feldstudie (vgl. Kap. 8.1.1) konnten fünf Aspekte herausgearbeitet werden, die auf einen gelungenen gesellschaftlichen Teilhabeprozess im Museum hindeuten. Die im Folgenden dargestellten ersten drei Aspekte ergaben sich aus den theoriegeleiteten Fragen:

Tabelle 30: Aspekte gelungener Teilhabeprozesse im Museum (generiert aus theoriegeleiteten Fragen)

Was möchte ich in meiner Freizeit tun?	→ Selbstbestimmte Freizeitgestaltung
Was stelle ich mir unter einem Museum vor?	→ Offenheit für die (unbekannte) Institution Museum
Welche Schwierigkeiten sind zu erwarten?	→ Bewusstsein von Teilhabesorgen (Barrierefreiheit)

Zurückgreifend auf den Begriff der narrativen Struktur der Autoethnografie, erscheint es als logische Konsequenz, in der „Erzählung“ mit dem Aspekt der selbstbestimmten Freizeitgestaltung zu beginnen. Einem jeden Museumsbesuch geht die Frage voraus, wann man ein Museum aus welchen Gründen aufsuchen möchte. Da es sich bei der untersuchten Personengruppe um erwachsene Menschen handelte, die von dem Angebot freiwillig und aus eigenem Interesse Gebrauch machten, war es für die Ergebnisinterpretation wichtig zu erfassen, welchen Stellenwert Menschen mit geistiger Behinderung im Allgemeinen und die Teilnehmer_innen der Studie im Besonderen ihrer Dispositionszeit beimaßen und wie sie die für gewöhnlich gestalteten.

8.3.1 Selbstbestimmte Freizeitgestaltung

„Wir möchten mehr als bisher unser Leben selbst bestimmen. (...) Wir wollen überall dabei sein! Im Sport, in Kneipen, im Urlaub, wie jeder andere auch. Wir möchten über Freundschaft und Partnerschaft selbst entscheiden. Es soll leichter sein, sich zu treffen oder sogar zusammenzuleben“ (BUNDESVEREINIGUNG LEBENSHILFE 1994: 10f.) So lautete die Forderung der Teilnehmer_innen des Duisburger Lebenshilfe-Kongresses im Jahr 1994. Sie fordern damit ein uneingeschränktes Recht auf Teilhabe und implizieren so die Vielfalt der Fähigkeiten und Möglichkeiten von Menschen mit geistiger Behinderung hinsichtlich einer selbstbestimmten Lebens- und auch Freizeitgestaltung. Es geht folglich nicht nur darum, Freizeitangebote für Menschen mit geistiger Behinderung zu generieren, wie es in Kapitel 2.3.2 (Freizeitgestaltung und -bildung im Wandel der Zeit) beschrieben wurde; um von einer gelungenen Teilhabe an dem gesellschaftlichen Bereich Freizeit zu reden, müssen Menschen mit geistiger Behinderung befähigt werden, ihre Freizeit *selbstbestimmt* zu gestalten.

Hier setzte die Fragestellung der qualitativen Teilstudie an. Die an der Feldstudie Teilnehmenden wurden in *Modul 5* des personenorientierten standardisierten Interviews zur gesellschaftlichen Teilhabe in den Bereichen „Kultur und Freizeit“ befragt.

Um die Ergebnisse in einen fachwissenschaftlichen Diskurs einzuordnen, orientierte sich die Verfasserin an den Analysen von EBERT (2000) und den auf seinen Studien beruhenden Kategorien:

Tabelle 31: Freizeitkategorien nach EBERT (2000)

Freizeitbudget	Freizeitaktivitäten	Freizeitorte
Freizeitpartner	Geschlecht	Freizeitautonomie

Hinzu kamen die in den Studien von OPASCHOWSKI (1996: 204) entwickelten Leitprinzipien für freizeitpädagogisches Handeln:²¹⁷

Tabelle 32: Leitprinzipien für freizeitpädagogisches Handeln nach OPASCHOWSKI (1996)

Bedingungen der Teilnahme	Voraussetzung der Beteiligung	Möglichkeiten der Teilnehmer
Erreichbarkeit	freie Zeiteinteilung	Wahlmöglichkeit
Offenheit	Freiwilligkeit	Entscheidungsmöglichkeit
Aufforderungscharakter	Zwanglosigkeit	Initiativmöglichkeit

Außerdem wurden die aktuellen empirischen Befunden der Teilhabeberichte der Bundesregierung (2013/2016) hinzugezogen, wobei der Teilhabebericht von 2016 um die Aspekte Angebote, Unterstützung und Zufriedenheit ergänzt wurde, sodass sich folgende Gliederung ergibt:

Tabelle 33: Freizeitbereiche der Teilhabeberichte der Bundesregierung (2013/2016)

Differenzierung im Teilhabebericht 2013	Ergänzend im Teilhabebericht 2016
Erholung und Geselligkeit	Erholung und Reisen
kulturelle und sportliche Aktivitäten	Kultur
	Sport
	Freizeitangebote für Menschen mit Beeinträchtigungen
	Zufriedenheit mit der Freizeitgestaltung sowie Unterstützung der Teilnahme an Freizeitaktivitäten

²¹⁷ In den Leitprinzipien sah OPASCHOWSKI eine Orientierungshilfe und einen Gestaltungsrahmen zur praktischen Verwirklichung von freizeitpädagogischen Zielvorstellungen. Dabei unterscheidet in drei Kategorien zwischen „Bedingungen der Teilnahme, Voraussetzung der Beteiligten und Möglichkeiten der Teilnehmer“ (OPASCHOWSKI 1996: 204 ff.).

Aus den genannten drei Kategoriensystemen entwickelte die Verfasserin acht Strukturmerkmale von Freizeitsituationen von Menschen mit (geistiger) Behinderung, anhand derer die Ergebnisse der durchgeführten Interviewstudie beschrieben werden sollen:²¹⁸

- (1) Freizeitort,
- (2) Freizeitbudget,
- (3) Information zur Freizeitgestaltung,
- (4) Freizeitangebot,
- (5) Freizeitaktivität,
- (6) Freizeitautonomie,
- (7) Zufriedenheit mit der Freizeitgestaltung sowie
- (8) Unterstützung der Teilnahme an Freizeitaktivitäten

(1) Freizeitort

„Benachteiligend für Menschen mit Beeinträchtigung kann sich auswirken, wenn die Orte, an denen Freizeitangebote stattfinden, für sie nicht erreichbar, zugänglich oder nutzbar sind“ (BMAS 2013: 208). Ein Freizeitort definiert sich für Menschen mit (geistiger) Behinderung über vielfältige Merkmale. Je größer die Distanz ist, umso größer sind Mühe und Überwindung, den Weg zurückzulegen. Bei Menschen mit (geistiger) Behinderung kommt hier das Teilhaberrisiko der Mobilität zum Tragen: Mobilitätseinschränkungen, z. B. Bewegungseinschränkungen, mangelnde Mobilitätskompetenzen und das Angewiesensein auf einen Fahrdienst.²¹⁹

Auch EBERT (2000: 101) sieht in den Auswertungen der Studien zum Freizeitverhalten von Menschen mit geistiger Behinderung ein Problem in der notwendigen Mobilität, die für außerhäusliche Unternehmungen erforderlich ist. Daraus ergibt sich trotz des Bemühens um integrative oder inklusive Freizeitangebote heute noch immer eine Segregation, und zwar beispielsweise dann, wenn bestimmte freizeithliche Aktivitäten – anders als im Normalisierungsprinzip gefordert – überwiegend in Räumen der Behindertenhilfe, der Werkstätten oder Wohnheime stattfinden. Laut EBERT (2000) ist sowohl für Kinder und Jugendliche als auch für Erwachsene mit einer Behinderung das „Zuhause“

²¹⁸ Theoriegeleitete Frage: Was möchte ich in meiner Freizeit tun? (vgl. Kap. 8.2 – Codierung)

²¹⁹ Menschen mit einer (geistigen) Behinderung sind häufig nicht in der Lage, den öffentlichen Personennahverkehr (ÖPNV) alleine zu nutzen. Der Forderung der UN-BRK (Artikel 9 – Zugänglichkeit) entsprechend, sollte der ÖPNV für Menschen mit Behinderungen jedoch barrierefrei sein. Während es nach bisherigem Recht genügte, eine weitgehende Barrierefreiheit herzustellen, werden die Aufgabenträger durch die im Jahr 2013 in Kraft getretene Novelle zum Personenbeförderungsgesetz verpflichtet, bis zum 01.01.2022 auf eine vollständige Barrierefreiheit hinzuwirken. Künftig sind bei der Aufstellung des Nahverkehrsplans neben den Behindertenbeauftragten oder Behindertenbeiräten auch die Verbände der behinderten Menschen zu beteiligen. Darüber hinaus ist die Herstellung der Barrierefreiheit eine der Voraussetzungen im Rahmen der Förderung des ÖPNV aus Bundesmitteln.

(EBERT 2000: 100) der bevorzugte Ort, an dem sie ihre Freizeit verbringen möchten. Das steht, wie HURRELMANN et al. (1987: 77) in ihrer vergleichenden Untersuchung belegen, völlig konträr zu den Ansprüchen nicht behinderter Jugendlicher. Sie halten sich vermehrt in Jugendtreffs, Jugendgruppen, an öffentlichen Orten oder bei Freund_innen auf, da „die elterliche Wohnung im Jugendalter als zunehmend ungeeignet für die Entfaltung der eigenen Bedürfnisse empfunden wird“ (HURRELMANN et al. 1987: 77).

Werden Angebote außerhalb der üblichen Lebensräume (Wohnstätte, Werkstatt, Elternhaus) gemacht, kann dies als Chance verstanden werden, sich einen neuen Sozialraum zu erschließen und daran teilzuhaben. Innerhalb eines neuen Sozialraumes werden Lern- und Erfahrungsfelder für subjektive Aneignungs-, Lern- und Partizipationsprozesse ermöglicht und gestaltet (vgl. DEINET & REUTLINGER 2004; 2006, BÖHNISCH & MÜNCHMEIER 1990). Bei SANDERMANN und URBAN (2007: 47) wird das als „aneignungstheoretisch-subjektorientierte Ebene“ bezeichnet. Mit der Übertragung des aus der Sozialen Arbeit stammenden Konzeptes können laut THEUNISSEN (2012) Leitprinzipien der Inklusion und Partizipation eingelöst werden. Er sieht in der Sozialraumorientierung einen von der Stimme eines behinderten Menschen“ (THEUNISSEN 2012: 9) ausgehenden Ansatz lebensweltbezogener Behindertenarbeit und bezieht sich explizit auf Personen mit Lernschwierigkeiten und einer komplexen Behinderung. Ein Problem bei der Erschließung eines neuen Sozialraums ist eine oftmals nicht zu beeinflussende barrierefreie Zugänglichkeit des Freizeitortes oder des Veranstaltungsgebäudes. Damit sind die Orte, an denen Freizeitangebote initiiert werden, für Menschen mit einer Behinderung oftmals nicht erreichbar oder vor Ort nicht zugänglich²²⁰ und damit nicht nutzbar (vgl. Kap. 8.3.3).

Die Bedeutsamkeit des Freizeitortes zeigt sich auch in den Antworten der Befragten. „Da kann ich alleine hingehen. Das ist nah und die wissen, dass ich immer Tee trinke“, antwortete eine Befragte (Frage: 5GT_Fv_ET). „Wir werden immer Mittwochabend, weil wir Sport machen, abgeholt und fahren dahin, das ist nicht weit, aber wir müssen nicht dahinlaufen“ (Frage: 5GT_Fv_Sp). „Ich gehe dann immer oft ins Stadion, weil ich aus Paderborn komme und bin Fan vom SCP, weil die spielen

²²⁰ Erste Anhaltspunkte für die Zugänglichkeit von Freizeitangeboten bietet der „Aktion Mensch Barriere-index“. Er basiert auf zwei Online-Befragungen: einer Bevölkerungsstichprobe und einer Metropolenstichprobe. Im Rahmen der Bevölkerungsstichprobe wurden rund 1.000 Menschen zwischen 18 und 65 Jahren befragt, darunter 112 Menschen mit Beeinträchtigungen. Die Stichprobe entspricht nach Auskunft von Aktion Mensch nach Alter, Geschlecht und Region der repräsentativen Verteilung in der deutschen Bevölkerung. In der zweiten Stichprobe wurden in den fünf größten Städten Deutschlands 1.300 Personen zwischen 18 und 65 Jahren befragt. Vgl. KLENK/HOURSCH (2012): Aktion Mensch Barriereindex. Als Ergebnis besagt der Barriereindex, dass Freizeit als ein Bereich wahrgenommen wird, in dem ein hoher Handlungsbedarf in Bezug auf den Abbau von Barrieren wahrgenommen wird. Über 70 Prozent der Befragten, die nach eigenen Angaben eine „Behinderung“ haben, halten die Situation für (sehr) verbesserungsbedürftig.

da im Stadion“ (Frage: 5GT_Fa_o). Das Argument der Nähe scheint aufgrund der oftmals fehlenden Mobilität ein wichtiges Kriterium bei der Wahl des Freizeitortes zu sein. Die in den Studien stark thematisierte Barrierefreiheit war – wie auch das problemorientierte Gruppeninterview zeigte – bei den an der Studie Teilnehmenden wenig problematisch. Die als Teilhabechance beschriebene Sozialraumorientierung kam zum Tragen, wenn Angebote außerhalb der Einrichtung wahrgenommen wurden, was oftmals bei Vereinsaktivitäten (Sport- oder Musikverein) der Fall war.

(2) Freizeitbudget

„In welchem Umfang in der Freizeit Raum für selbstbestimmte Aktivitäten besteht, hängt davon ab, wie viel individuell gestaltbare Zeit nach Erwerbsarbeit, Familien- bzw. Hausarbeit oder auf Lernen und Ausbildung verwendete Zeit verbleibt“ (BMAS 2016: 352). Grundsätzlich ist gemäß den Teilhabeberichten festzustellen, dass Menschen mit Beeinträchtigung die gleichen Freizeitbedürfnisse wie Menschen ohne Beeinträchtigung haben (BMAS 2013: 207, BMAS 2016: 352). Faktisch ließe das ein vergleichbares Zeitbudget erhoffen, um denselben Bedürfnissen auch in einem vergleichbaren Zeitumfang nachzukommen. Beide Teilhabeberichte stellen beispielsweise fest, dass Menschen mit einer Behinderung ähnlich häufig künstlerischen oder musischen Tätigkeiten nachgehen wie Menschen ohne Behinderung (vgl. BMAS 2013: 210, BMAS 2016: 359). Im Speziellen ergeben sich jedoch zeitliche Einschränkungen in der Freizeitgestaltung, da manche Menschen mit Behinderung einen erheblichen Teil ihrer arbeitsfreien Zeit für die eigene gesundheitliche Versorgung oder für die Verrichtung alltäglicher Dinge aufwenden müssen. Das Teilhaberisiko fremdbestimmter Verpflichtungen und zweckgebundener Tätigkeiten trifft also in einem höheren Maß auf Menschen mit Behinderung zu. Bei der Gestaltung freizeitpädagogischer Angebote ist folglich darauf zu achten, dass sich der Termin des Angebots am Zeitbudget der Zielgruppe orientiert und mit dem Alltag in Einklang gebracht werden kann, wobei ggf. auch der Alltag der betreuenden Personen oder der Institution, in der die Menschen leben, zu beachten ist. Bezeichnet wird das als „Dimension der zeitlichen Erreichbarkeit“ (OPASCHOWSKI 1996: 205).

In den Teilhabeberichten der Bundesregierung finden sich mit dem Hinweis darauf, dass im gesamten Bereich der „organisierten sozialen Aktivitäten“ (BMAS 2013: 209) keine Daten verfügbar sind, die dem Anspruch gerecht werden, einen breiteren Ausschnitt der Wirklichkeit zu beschreiben, keine genaueren Angaben zum Freizeitbudget von Menschen mit Beeinträchtigungen. Damit wird deutlich, wie schwer es ist, konkrete Zeitangaben für eine derartig heterogene Gruppe zu machen. EBERT und VILLINGER (1999) ermitteln für Mitarbeiter_innen von Werkstätten für Menschen mit Behinderungen unter der Woche vier Stunden täglich und am Wochenende 11,5 Stunden freie Zeit. Über ähnliche Ergebnisse berichten auch ACKERMANN und ESKA (1976), STRUBEL (1981) und SANDER-

BEUERMANN (1985). Um derartig konkret beschreiben zu können, wie viel Zeit Menschen mit geistiger Behinderung durchschnittlich auf freizeitliche Aktivitäten verwenden, merkt EBERT (2000: 96) an, dass deutlich sein muss, was unter ‚Freizeit‘ verstanden wird. Nach der Einteilung in Determinationszeit (Arbeit), Obligationszeit (u. a. notwendige tägliche Versorgungen) und Dispositionszeit (vgl. OPASCHOWSKI 1996), ist nur letztgenannte als die Zeit im Leben zu betrachten, über die tatsächlich frei verfügt werden kann und in der die Regeneration und Erholung vom Alltag stattfindet. Den Teilhabeberichten liegt folgende Definition von Freizeit zugrunde:

Freizeit ist die frei verfügbare und selbstbestimmt zu gestaltende Zeit, die nicht durch fremdbestimmte Verpflichtungen oder zweckgebundene Tätigkeiten geprägt ist. Sie gibt Raum für freie Wahlmöglichkeiten, bewusste Entscheidungen und selbstbestimmtes soziales Handeln. Ihr Umfang und ihre Lage im Tages- und Jahresverlauf werden durch die Erwerbsarbeit, schulische Bildung, Studium und Berufsausbildung entscheidend beeinflusst. Auch der Umfang und die Organisation der im Haushalt notwendigen Arbeiten begrenzen die Freizeit (BMAS 2013: 207).

Was sich auf Basis der Daten des Sozio-oekonomischen Panels (SOEP)²²¹ sagen lässt, ist, wie häufig bestimmte Freizeitaktivitäten (täglich, wöchentlich, monatlich) durchgeführt wurden. Das entspricht auch der Einteilung von NAHRSTEDT (1990), der die freie Lebenszeit systematisch in Tages-, Wochen-, Jahres- und Lebensfreizeit gliedert. Der Fokus der wissenschaftlichen Untersuchungen lag nach EBERT (2000: 97) überwiegend im Bereich der Tagesfreizeit und damit verbunden mit den Aktivitäten des Feierabends, aber auch der Wochenfreizeit, wobei sich das Interesse auf die freizeitlichen Tätigkeiten des Wochenendes bezog. Die Befragung der an der Studie Teilnehmenden ergab auf die Frage zum Freizeitbudget (5GT_Fb), dass fünfzig % der Befragten im Umfang gern mehr freizeitorientierte Beschäftigungen ausführen würden, fünfzig % fanden ihr Freizeitbudget genau richtig. Niemand der Befragten wollte weniger unternehmen, was auch als Indiz gewertet werden kann, dass ihnen keine Freizeitaktivitäten aufgedrängt werden.

(3) Information zur Freizeitgestaltung

„Unbedingte Voraussetzung für eine gleichberechtigte Teilhabe an der Freizeit sind Informationen über Freizeitangebote“ (STÖPPLER 2017: 161).

OPASCHOWSKI (1996: 205) spricht von einer „informationstechnische[n] Erreichbarkeit“, wenn es darum geht, Informationen über ein Freizeitangebot zugänglich zu machen: „Fehlende bzw. nicht

²²¹ Das Sozio-oekonomische Panel (SOEP) ist eine repräsentative Wiederholungsbefragung von über 12.000 Privathaushalten in Deutschland. Die Befragung wird im jährlichen Rhythmus seit 1984 immer bei denselben Personen und Familien durchgeführt. Die befragten Personen und Familien wurden zufällig ausgewählt, so dass sie die in Deutschland lebenden Menschen repräsentieren. Die Befragten werden sowohl zu objektiven Merkmalen, wie beispielsweise ihrem Einkommen oder den Merkmalen ihrer Wohnung befragt, als auch zu subjektiven Merkmalen. Im SOEP wird die Frage nach Freizeitaktivitäten alle vier Jahre erhoben, zuletzt in den Jahren 2009 und 2013.

oder nur eingeschränkt zugängliche Informationen können dazu führen, dass Menschen mit Beeinträchtigungen nicht ausreichend oder passend über Freizeit- und Beteiligungsangebote informiert sind“ (BMAS 2013: 208).

Einschränkungen im Kommunikationsbereich sind folglich als Teilhaberrisiko zu werten, das überwunden werden kann, indem über verschiedenste Medien informiert wird. Beim Personenkreis von Menschen mit geistiger Behinderung könnten Angebote in Leichter Sprache oder durch Unterstützte Kommunikation vermittelt werden.

Alleine am Beispiel des Verabredens zu geselligen Aktivitäten mittels der einschlägigen sozialen Netzwerke im Internet wird deutlich, dass ohne barrierefreien Zugang zum Internet entsprechende Aktivitäten nur schwer entfaltet werden können. Die Zugänglichkeit von Kultur-, Sport- oder Freizeitangeboten vor Ort wird ebenfalls bereits auf der Ebene der Information und der kommunikativen Adressierung erheblich erschwert; noch vor der Frage, ob ein Angebot funktional barrierefrei nutzbar ist, sind Informationen über besondere (wie RehaSportgruppen) oder inklusive Angebote oft nicht unkompliziert, vollständig und in aktueller Form erhältlich (Kommentar des wissenschaftlichen Beirats, BMAS 2013: 225).

Es ist jedoch selten davon auszugehen, dass Menschen mit geistiger Behinderung völlig unvermittelt den Wunsch nach einer bestimmten Freizeitaktivität äußern. Oftmals werden sie von anderen (überwiegend dem Betreuungspersonal oder von Familienangehörigen zu einer bestimmten Freizeitaktivität angeregt oder motiviert. Hier könnte die Methode der partizipativen Planung (vgl. Kap. 2.3.3.2) zum Einsatz kommen. Werden die fünf Ebenen exemplarisch auf einen Museumsbesuch bezogen, der von einer Wohnstätte mit Menschen mit geistiger Behinderung durchgeführt werden soll, könnte das im Sinne der partizipativen Planung folgendermaßen aussehen:²²²

Um in der **Situationsanalyse** die gesellschaftlichen Bedingungen bewusst zu machen, kann zunächst unverfänglich und ohne kontextuellen Rahmen vonseiten der Mitarbeiter_innen mit den Klient_innen über Museen im Allgemeinen gesprochen werden, wie beispielsweise: „Was denkt man, wie ein Museum aussieht? Was verbindet man mit dem Begriff Museum? Hat man bereits ein Museum besucht? Mit wem hat man ein Museum besucht? Wie verhalte ich mich in einem Museum? Kenne ich Museen der Region?“

In Form einer **Zielreflexion**, d.h. mit der Aussicht auf einen geplanten Besuch eines Museums, sollten dann konkret die Zielvorstellungen der Klient_innen erfragt werden. „Welche Inhalte sind von Interesse? (Was ist langweilig, Was ist interessant?) Kann oder will man im Museum etwas lernen? Kann oder will man im Museum mitmachen? Kann oder will man im Museum Dinge anfasen?“

²²² Die im Folgenden aufgeführten Fragen sind Bestandteil der personenzentrierten Interviews, die mit den Teilnehmer_innen der im empirischen Teil der Arbeit (Kap. 8.1.1) beschriebenen Studie geführt wurden.

In der sich daran anschließenden **Bedarfsanalyse** werden die Grundbedürfnisse einer Person hinsichtlich eines durchzuführenden Museumsbesuches ermittelt und bestenfalls mit den geäußerten Zielvorstellungen in Einklang gebracht. „Reicht das zur Verfügung stehende Zeitbudget der Klient_innen, um einen freizeithlich orientierten Museumsbesuch im Tages- oder Wochenalltag unterzubringen? Bietet das ausgesuchte Museum ausreichend Projektionsfläche für eigene Interessen oder Themen? Ist die gewählte Konstellation der Besuchergruppe frei von Konflikten und setzt sie sich aus Personen zusammen, mit denen man gerne seine freie Zeit verbringt? Ist das Museum mit den von den Klient_innen zu nutzenden Transportmöglichkeiten gut zu erreichen? Schränken räumliche und bauliche Gegebenheiten die Klient_innen auf den Weg dorthin oder vor Ort ein? Steht den Klient_innen ausreichend Geld für die An-/Abreise, den Eintritt und ggf. für Essen und Trinken vor Ort zur Verfügung? Wissen die Klient_innen ausreichend über die Strukturen und Abläufe und das Verhalten im Museum? Werden die Texte im Museum ggf. in Leichter Sprache, Braille-Schrift oder Deutscher Gebärdensprache (DGS) übersetzt? Wird im Museum Unterstützung durch eine Assistenz oder Betreuung benötigt? (Wenn ja, in welchem Umfang?) Sind die Klient_innen darauf vorbereitet, dass sie andere Personen im Museum ggf. nicht ernst nehmen oder ihnen mit Vorurteilen begegnen?“

Erst nach ausreichender Auseinandersetzung mit den Bedarfen der Klient_innen kann die **didaktisch-methodische Planung** erfolgen, in der konkrete Handlungsschritte erarbeitet werden. Beispielsweise kann gemeinsam mit den Klient_innen entschieden werden, ob das Museum allein (d. h. ohne museumpädagogische Begleitung) oder im Rahmen einer Museumsführung besucht werden soll. Im Sinne eines strukturierten oder inhaltlich reduzierten Museumsbesuches kann sich im Vorfeld auf einzelne Bereiche, Themen oder Exponate beschränkt und können die Klient_innen dementsprechend vorbereitet werden (bspw. durch Fotos oder einen Übersichtsplan). Es ist es auch ratsam, seitens der Begleitpersonen, animierende Fragen für den Besuch vorzubereiten, um an die erfassten Zielvorstellungen (bzgl. des Lernens, Mitmachen oder Anfassens und Ausprobieren von Exponaten) anzuknüpfen. Können die Besucher_innen ihre geäußerten Interessen aktiv und sinnenorientiert erleben, wird der Museumsbesuch als eindrücklicher wahrgenommen.

Die sich an den Museumsbesuch anschließende **Effektivitätskontrolle**, würde bei Beachtung der Grundbedürfnisse der Bedarfsanalyse und einer Beachtung der Zielvorstellungen im Sinne einer Evaluation mit einer höheren Zufriedenheitsquote der Klient_innen feststellen, ob die Einbindung aller Teilnehmer_innen gelungen ist.

(4) Freizeitangebot

„Menschen mit Beeinträchtigungen sind unzufrieden mit den ihnen verfügbaren Freizeitangeboten. Sie sehen einen hohen Handlungsbedarf in Bezug auf den Abbau von Barrieren im Freizeitbereich“ (BMAS 2013: 210). Der Wunsch nach Barrierefreiheit bezieht sich auf die bisher dargestellten Strukturelemente Ort, Zeit und Information. Grundsätzlich ist es wünschenswert, von vornherein Angebote zu entwickeln, welche Teilhabesiken im Blick haben und dahingehend um Lösungen bemüht sind. Aufgabe bei der Gestaltung eines Freizeitangebotes für Menschen mit geistiger Behinderung ist es darüber hinaus, ein freizeitpädagogisches Angebot so zu gestalten, dass es einen auffordernden, animierenden Charakter hat und Menschen mit geistiger Behinderung dazu ermuntert, eigenaktiv und eigeninitiativ zu werden. OPASCHOWSKI (1996: 208) beschreibt das mit dem Leitprinzip des Aufforderungscharakters, gemeint ist also die Gestaltung „anregungsreiche[r] und anziehungskräftige[r] Umwelten, Einrichtungen, Angebote [und] Medien.“ Die sozioökologische Animation bezieht sich auf Bedingungen der physischen Umwelt (z. B. Wohnung oder Wohnstätte) oder der sozialen Umwelt (z. B. Familie, Freundeskreis, Nachbarschaft). Die materiale Animation bezieht sich auf Ausstattungsgeräte, Materialien, Sport- oder Spielgeräte und die mediale Animation auf den Einsatz technischer Hilfsmittel. Gelingt es nicht, die Teilnehmenden durch die physische, materielle oder auch mediale Umwelt zu animieren, kann die Anregung durch personale Ansprache und ermunternden Zuspruch verstärkt werden. Schon MONTESSORI (ab 1907) vertrat den animativen Ansatz; sie forderte eine ‚vorbereitete Umgebung‘, um Kinder zu Eigenaktivität anzuregen.

Bei der Gestaltung der Angebote ist Offenheit eines der von OPASCHOWSKI (1996: 2006 ff.) genannten Leitprinzipien. Flexibilität, Zugänglichkeit, Weiterentwicklung und Veränderung des Freizeitangebots sind wichtige Aspekte. Bei offenen freizeitpädagogischen Angeboten haben im Sinne der Inklusion alle Menschen jederzeit die Möglichkeit, teilzunehmen, zuzuschauen, selbst mitzumachen, wieder zu gehen oder auch zu bleiben. Ein offenes Angebot beinhaltet, für alle Teilnehmer_innen offen zu sein, flexibel auf sie einzugehen, ihre Ideen und Anregungen aufzugreifen und diese möglichst in den weiteren Verlauf zu integrieren. Die Planbarkeit des Angebots ist aus diesem Grund zwar nur bedingt möglich, die Gestaltungsmöglichkeiten der Teilnehmenden sind jedoch sehr hoch und ermöglichen die Weiterentwicklung und Veränderung der Angebotssituation. Ein Kriterium, das bei offenen Angeboten eine große Bedeutung hat, sind die fehlenden Erfolgs- und Leistungskontrollen. Die Teilnehmer_innen können sich ausprobieren, ihre Stärken kennenlernen und weiterentwickeln, ohne verglichen und bewertet zu werden.

Die unter dem Aspekt Freizeitaktivität aufgeführte Liste der ausgeübten Freizeitaktivitäten zeigt eine große Bandbreite der ausgeübten Tätigkeiten, die sowohl aktive als auch entspannende Elemente

beinhalten. Dementsprechend ist davon auszugehen, dass sämtliche von OPASCHOWSKI (1996) genannten Funktionen von Freizeit über die Angebote abgedeckt werden.

(5) Freizeitaktivität

NAHRSTEDT (1990) sieht im realen Freizeitverhalten die entscheidende Bezugsgröße, um eine an den Inhalten orientierte Freizeitdidaktik zu gestalten. Begonnen werden sollte bei häuslichen Freizeitaktivitäten (Medien- oder Familienkommunikation), Freizeitarbeit (Garten- oder Hausarbeit) und körperlichen Aktivitäten (Spaziergang, Sport). Im Anschluss daran können außerhäusliche Aktivitäten (Besuch von Veranstaltungen, Reisen) in den Blick genommen werden.

In der einleitend offen gestellten Frage „Was machen Sie am liebsten in ihrer Freizeit?“ wurden im personenzentrierten standardisierten Interview von den an der Teilstudie teilnehmenden Menschen mit geistiger Behinderung folgende Antworten gegeben:²²³

- | | |
|---|--|
| - Musik hören (mehrfach genannt) | - Autos angucken |
| - Musik machen (trommeln, singen) | - Ergotherapie |
| - Essen gehen (2x genannt) | - Häkeln |
| - Schwimmen (2x genannt) | - Malen (Mandalas, Malen nach Zahlen) |
| - spazieren | - Spielen („Mensch ärgere dich nicht“) |
| - mit dem Hund spazieren gehen | - puzzeln (1.000-1.500 Teile) |
| - Freunde, Familie treffen (2x genannt) | - mit der Puppe spielen |
| - Tee trinken | - auf den Fußballplatz gehen / Stadion (SC Paderborn) (2x genannt) |
| - Kaffee trinken | - Einkaufen (2x genannt) |
| - Eis essen | - Einkaufen auf dem Wochenmarkt (2x genannt) |
| - Fernsehen (3x genannt) | - reisen |
| - Krimis gucken | - Gartenarbeit |
| - (Sex-)Kino | - schlafen |
| - Sport (mehrfach genannt) | - telefonieren |
| - Nordic Walking (Teilnahme am Osterlauf) | |

²²³ Die Vorbehalte, in einem Interview mit Menschen mit einer geistigen Behinderung keine offenen Fragen zu stellen, da diese ggf. nicht verstanden werden, oder die Beantwortung ein deutlich höheres Maß an sprachlicher Ausdrucksfähigkeit erfordert (vgl. LAGA 1982), bestätigte sich bei den Teilnehmenden nicht. Das entspricht der in der Forschung mit Menschen mit einer geistigen Behinderung mittlerweile verbreiteten Sichtweise (vgl. Arbeiten zu qualitativer Forschung mit Menschen mit einer geistigen Behinderung: HAGEN 2001, 2002, 2007; GIESE/HOFMANN & OVERBECK 2002; DWORSCHAK 2004; SCHUPPENER 2005; SCHÄFFERS 2008, 2009; BUCHNER 2008; GEORGE 2008; GOEKE 2010).

Auf die geschlossene Frage, in welcher Häufigkeit bestimmte Freizeitaktivitäten ausgeführt wurden, ergab sich das in Abbildung 22 zusammengetragene folgendes Bild.

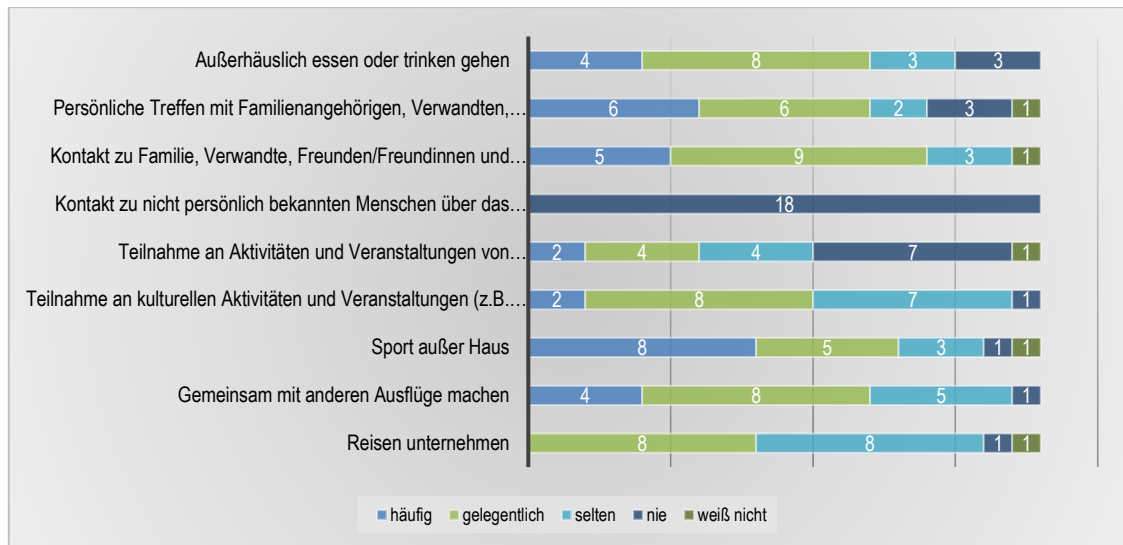


Abbildung 22: Häufigkeit aufgeführter Freizeitaktivitäten

Die in der Abbildung 22 abstrakt als Kategorien verfassten Freizeitaktivitäten wurden im Interview mit folgenden Fragen erfasst:

Tabelle 34: Fragen zur Erfassung der Freizeitaktivitäten im Modul 5 des Fragebogens des personenzentrierten, standardisierten Interviews

„Jetzt geht es um Ihre Freizeit: Ich nenne Ihnen verschiedene Freizeitaktivitäten. Sie sagen mir, was Sie davon machen und wie oft Sie das tun.“²²⁴

- „Gehen Sie essen oder trinken, z. B. in ein Café, eine Kneipe, ein Restaurant?“ (5GT_Fv_ET)
- „Treffen Sie sich in Ihrer Freizeit mit anderen Menschen, z. B. mit Freunden oder Familie?“ (5GT_Fv_pT)
- „Telefonieren Sie z.B. mit Ihrer Familie, Freunden oder Bekannten? Oder verschicken Sie Briefe oder Postkarten?“ (5GT_Fv_KT)
- „Haben Sie per Internet Kontakt zu fremden Menschen, z. B. auf Facebook?“ (5GT_Fv_KI)
- „Gehen Sie zu Vereinstreffen oder zu Freizeitgruppen?“ (gemeint sind Treffen / Veranstaltungen von z. B. Sport- oder Musikverein, Leseclub, Bastelgruppe)“ (5GT_Fv_VO)
- „Machen Sie Sport?“ (gemeint ist Sport außer Haus, z. B. Radfahren, Jogging, Walking, Fußball) (5GT_Fv_Sp)
- „Gehen Sie ins Kino, auf Konzerte, zu Tanzveranstaltungen oder ins Museum?“ (5GT_Fv_kA)
- „Machen Sie Ausflüge? Wohin?“ _____ (5GT_Fv_Au)
- „Fahren Sie in den Urlaub?“ (Gemeint ist auch Freunde / Freundinnen und Familie für längere Zeit zu besuchen) (5GT_Fv_R)

²²⁴ Häufig, gelegentlich, selten, nie, weiß nicht, keine Angabe.

Die Antwortverteilungen der vorgegebenen Aktivitäten zeigen eine Varianz, die aber durchaus nachvollziehbar ist. So wird das außerhäusliche Essen- oder Trinken-Gehen (5GT_Fv_ET) nach Aussage der Befragten im gleichen Umfang „gelegentlich“ ausgeübt, wie man „häufig“ Sportaktivitäten (5GT_Fv_Sp) unternimmt. Insgesamt erwies sich Sport als die am häufigsten ausgeübte Freizeitbeschäftigung der Befragten. Das lässt sich auch durch das in den Wohn-einrichtungen angebotene Sportprogramm oder die Kooperation mit den angrenzenden Sportvereinen erklären. Aber auch persönliche Treffen mit Familienangehörigen oder Freunden, Kontakt über Telefon, außerhäusliches Essen-, Trinken-Gehen und Ausflüge wurden als häufig ausgeübte Freizeitaktivität gewertet. Jeweils zwei der Befragten gaben an, häufig an kulturellen Aktivitäten (in beiden Fällen wurde explizit „Kino“ genannt) oder an Aktivitäten eines Vereins (hier: „Sportverein“) teilzunehmen. Problematisch war die Abfrage der Vereinsmitgliedschaften und damit einhergehender Veranstaltungen. Der Großteil der Befragten (77,78 %) sah sich durch die Vielzahl an Antwortmöglichkeiten,²²⁵ einige unbekannt waren, eher verwirrt und antworteten abschließend damit, keine durch einen Verein oder eine Initiative organisierten Veranstaltungen zu besuchen.

Der sehr unbestimmte Terminus „gelegentlich“ wurde von nahezu allen Befragten für fast jede Kategorie genutzt; sodass es in vier von neun Fällen sogar die am häufigsten genannte Kategorie war (außerhäusliches Essen-/Trinken-Gehen, Kontakt zur Familienangehörigen und/oder Freunden über Telefon, Teilnahme an kulturellen Aktivitäten und Ausflüge). Bei persönlichen Treffen war die Einstufung „gelegentlich“ identisch mit „häufig“; beim Reisen wurde „gelegentlich“ ebenso oft genannt wie „selten“. Eher „selten“ nahmen sieben der Befragten (39 %) an kulturellen Aktivitäten teil. Im Folgenden muss näher auf die Gründe eingegangen werden, weil auch ein Museumsbesuch der Kategorie „Teilnahme an kulturellen Aktivitäten und Veranstaltungen“ zuzuordnen ist. Auch die Tatsache, dass fünf der Befragten selten bzw. eine Person gar keine gemeinsamen Ausflüge mit anderen machen, ist auf Gründe hin zu untersuchen, weil ein Museumsbesuch mit einem Ausflug in Verbindung stehen würde. Auffällig ist, dass niemand der befragten Personen das Internet (und hier explizit *Social Media*) zu Kommunikations- oder Informationszwecken nutzt. Ein Interviewpartner konnte sich in fünf Fällen nicht zu seinem Freizeitverhalten äußern und beantwortete die Fragen nach persönlichen Treffen, Kontakt zu Angehörigen, Teilnahme an kulturellen Aktivitäten, Sport und Reisen mit „weiß ich nicht“.

²²⁵ Musik-, Theater- oder Tanzverein, Sportverein, Kirchengruppe, Selbsthilfverein, Hilfsorganisation oder Wohltätigkeitsverein, Bürgerinitiative oder Gewerkschaft, sonstige Organisation oder sonstiger Verein.

Hinsichtlich der Freizeitaktivitäten lassen sich zwei weitere Dimensionen des Begriffs ‚Erreichbarkeit‘ anführen: Die aktivitätsbezogene Erreichbarkeit (OPASCHOWSKI 1996: 205) besagt, dass die Art des Angebots je nach Klientel dem Anforderungsgrad, dem Grad der Niederschwelligkeit und der Mitmachvoraussetzungen der Teilnehmenden angemessen bzw. angepasst sein sollte.

Die Teilhabeberichte nennen als Freizeitaktivitäten künstlerische und musische Tätigkeiten wie Musizieren, Tanzen, Theaterspielen, Malen und Fotografieren. Bei der Ausübung dieser Aktivitäten wird ein enger Zusammenhang zum anerkannten Grad der Behinderung gesehen. Je höher der Behinderungsgrad ist, desto seltener üben Menschen diese Aktivitäten aus.²²⁶ Gleiches ist für die Ausübung sportlicher Aktivitäten zu sagen. Erwachsene Menschen mit anerkannter Behinderung sind seltener sportlich aktiv als Gleichaltrige ohne eine Behinderung.²²⁷ Mobilitäts- und aktivitätseingeschränkte Menschen unternehmen seltener Urlaubsreisen und besuchen seltener kulturelle Veranstaltungen wie Konzerte, Theater oder Vorträge als Gleichaltrige, die keine Behinderung haben. Insbesondere Menschen mit hochgradigen Behinderungen partizipieren kaum an kulturellen Veranstaltungen.²²⁸ Ein Grund dafür kann in der mangelnden Barrierefreiheit sowohl der Veranstaltungsorte als auch der Informationen über die Veranstaltungen (und deren Barrierefreiheit) liegen. Aussagen von Menschen mit Beeinträchtigungen, aus welchen Gründen sie auf den Besuch kultureller oder sportlicher Veranstaltungen ggf. vollständig verzichten, liegen nach Aussage des zweiten Teilhabeberichtes nicht vor. In den Teilhabeberichten wird bezüglich der Freizeitaktivitäten darauf hingewiesen, dass die Teilhabe im Freizeitbereich häufig im Rahmen spezieller Angebote von bzw. für Menschen mit Beeinträchtigungen stattfinden.

Diese Angebote bieten prinzipiell die Möglichkeit, gezielt auf Besonderheiten eingehen zu können, spezifische Fähigkeiten und Fertigkeiten zu entwickeln, die eigene Leistungsfähigkeit zu steigern, Gemeinsamkeiten zu erfahren und gemeinsame Interessen zu stärken. (...) Ausgrenzungsrisiken bestehen, wenn Vielfalt und Erreichbarkeit solcher Freizeitangebote von bzw. für Menschen mit Beeinträchtigungen eingeschränkt sind (BMAS 2013: 209).

Die motivationale Erreichbarkeit (OPASCHOWSKI 1996: 205) meint die Neigungsorientierung und den Interessenbezug. Fragt man Menschen mit einer Behinderung nach ihren Freizeitaktivitäten, werden

²²⁶ Bei einem Grad der Behinderung von 90 oder 100 sind mehr als drei Viertel der Menschen mit einer anerkannten Behinderung von diesen Aktivitäten ausgeschlossen, jedoch nur etwas mehr als die Hälfte derjenigen mit einem Behinderungsgrad von unter 50.

²²⁷ Ein Drittel der jungen Menschen mit Beeinträchtigungen in der Altersgruppe zwischen 18 und 29 Jahren treiben aktiv Sport. Demgegenüber sind 81 Prozent ihrer Altersgenossen ohne Beeinträchtigung sportlich aktiv.

²²⁸ Zwei von drei Erwachsenen mit einem Grad der Behinderung von 90 oder 100 nehmen nie an solchen Veranstaltungen teil. Bei Erwachsenen, deren Grad der Behinderung unter der Schwerbehinderungsgrenze von 50 liegt, trifft dies nur auf ungefähr ein Drittel zu.

häufig Tätigkeiten wie Spielen,²²⁹ Fernsehen,²³⁰ Radio, Familie, Spaziergehen und Sport genannt. Dies deckt sich mit den Daten der Zeitverwendungserhebung (ZVE 2012/13; vgl. Kap. 2.2.3). Die mit Abstand am häufigsten ausgeübte Form der Freizeitbeschäftigung ist die Geselligkeit mit Freunden, Verwandten und Nachbarn. Dies gilt für Menschen mit Behinderung ebenso wie für Menschen ohne Behinderung.²³¹ „Ich treffe mich immer Samstagmorgen mit meinem Bruder auf dem Markt. Das ist beim Dom, da bei der Kirche. Dann gehen wir darüber und gucken, was es gibt alles und wollen dann was einkaufen. Also er, und ich für mich“, beschreibt ein Teilnehmer das wöchentliche Treffen mit seinem Bruder. Auf die Nachfrage, ob er das regelmäßig macht, betonte er erneut: „Nur nicht, wenn einer krank ist, aber auch bei Regen oder wenn man dann den Bus verpasst und später kommt“ (Frage: 5GT_Fv_pT).

(6) Freizeitautonomie

Es besteht die Gefahr, dass in der Freizeitgestaltung wenige Möglichkeiten zur Selbstbestimmung bestehen, da die Freizeit von Menschen mit geistiger Behinderung häufig von anderen (Familie, Betreuer etc.) verplant und vorgegeben wird (STÖPPLER 2017: 160). Eine selbstbestimmte Freizeitgestaltung sollte im Sinne der Leitprinzipien Selbstbestimmung und Normalisierung oberstes Ziel freizeitpädagogischer Angebote der Behindertenhilfe sein. Doch „Überlegungen zur Emanzipation, zur subjektiv empfundenen Lebensqualität und zum Recht auf Selbstbestimmung in der Freizeit“ (EBERT 2000: 104) haben erst seit den 1990er Jahren eine merkliche Berücksichtigung erfahren. Noch für das Jahr 2000 stellte EBERT fest,

dass die Freizeit von Menschen mit geistiger Behinderung eben auch durch die Unterordnung individueller Bedürfnisse und Wünsche unter institutionelle und organisatorische Belange, durch Formen institutioneller und elterlicher Überbehütung, durch traditionelle Geschlechterrollenzuschreibungen und durch Postulate einer normativen Freizeitpädagogik behindert wird

²²⁹ Dazu gehören Gesellschaftsspiele wie Würfel- oder Glücksspiele, Legespiele, Denkspiele, Rollenspiele, Quiz- und Konversationsspiele, Geschicklichkeits- und Aktionsspiele (vgl. DIE SPIELEBRÜCKE E.V. 2013). Laut STÖPPLER (2017: 164) spielen „Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit geistiger Behinderung [...] im Wesentlichen nicht anders als Menschen ohne Behinderung“. Mit Bezug auf SARIMSKI (2012: 106) sagt STÖPPLER, dass „einige wenige Studien [...] darauf hin[weisen], dass Menschen mit geistiger Behinderung einfachere Spiele bevorzugen, das Spielrepertoire [...] einseitiger und unflexibler [ist und] kürzere Sequenzen [bevorzugt werden].“ (STÖPPLER 2017: 164). Erscheinen Gesellschaftsspiele für Menschen mit geistiger Behinderung aufgrund der Komplexität der Regeln oder der motorischen Anforderungen zu anspruchsvoll, lassen sie sich in den Bereichen Spielmaterial, Spielregeln, Spielidee modifizieren, so dass „bei entsprechender (Um-)Gestaltung und der Bereitstellung spezieller Hilfen, viele attraktive und beliebte Gesellschaftsspiele [...] inklusiv gespielt werden können“ (STÖPPLER 2017: 165, STÖPPLER et al. 2016).

²³⁰ Für Menschen mit einer Behinderung wurden gemäß den Studien der 1970er und 1980er Jahre vorwiegend Tätigkeiten mit passiv-rezeptiven Charakter ausgemacht. Dabei wird vor allem die Bedeutung des Medienkonsums (insbesondere Fernsehen) bei Menschen mit geistiger Behinderung kritisiert. EBERT (2000: 98) führt mit SCHORB (1995) und WENDELER (1992) aber auch Studien an, die dieser Kritik entgegneten.

²³¹ Etwa 32 Prozent der Menschen mit einer anerkannten Behinderung treffen sich mindestens einmal pro Woche mit anderen Menschen, etwa ein weiteres Drittel kommt einmal im Monat mit anderen Menschen zusammen. Weniger als 10 Prozent der Menschen verbringt die freie Zeit zum größten Teil allein.

(EBERT 2000: 106).

Im Teilhabebericht heißt es: „Auch die Angebote selbst können Teilhabe erschweren oder verhindern, wenn sie zu wenig auf die Bedürfnisse von Menschen mit Beeinträchtigungen eingehen“ (BMAS 2013: 208).

Freizeitautonomie zeigt sich in verschiedenen Aspekten. Gemäß den Leitprinzipien von OPASCHOWSKI (1996: 209ff.) finden sie sich subsumiert unter den „Voraussetzungen der Beteiligung“ und als „Möglichkeiten der Teilnehmer“. Exemplarisch zu nennen sind beispielsweise:

a) Freie Zeiteinteilung (OPASCHOWSKI 1996: 209f.):

Selbstbestimmt und autonom ist eine Freizeitaktivität, wenn die Teilnehmer_innen freie Verfügung über ihre Zeit haben, wenn sie entscheiden, wo, wie lange mit wem und womit sie ihre freie Zeit verbringen. Dabei ist es auch wichtig, dass sie selbst über Geschwindigkeit und Pausen bei der Tätigkeit sowie über deren Beendigung bzw. Rückzug entscheiden.

b) Freiwilligkeit (OPASCHOWSKI 1996: 210f.):

Auf die individuellen Bedürfnisse wird auch durch das Prinzip der Freiwilligkeit eingegangen. Das heißt, ein_e Teilnehmer_in kann frei über die Teilnahme eines Angebotes entscheiden und auch spontan darüber bestimmen, mit welcher Kontinuität er_sie teilnimmt oder mitwirkt.

c) Zwanglosigkeit (OPASCHOWSKI 1996: 211f.):

Ein Ziel freizeitpädagogischer Angebote ist das ungezwungene Verhalten aller Beteiligten. Aus diesem Grund gibt es keine starren Regeln, Vorschriften oder Leistungsnormen, die das freie Erproben der eigenen Fähigkeiten beeinflussen oder gar verhindern könnten.

d) Wahlmöglichkeit (OPASCHOWSKI 1996: 212f.):

Die Option der Wahlmöglichkeit beinhaltet nicht nur die Wahl, ein Angebot anzunehmen, sondern auch die Entscheidung darüber, mitzumachen, nach kurzer Zeit wieder auszusteigen oder nur zuzuschauen.

Die an der Studie befragten Teilnehmerinnen gaben fast ausnahmslos an, in ihrer Freizeit tun zu können, wozu sie Lust haben. Für den durchgeführten Museumsbesuch lässt sich festhalten, dass die Kriterien der freien Zeiteinteilung, Freiwilligkeit, Zwanglosigkeit, Wahl- und Entscheidungsmöglichkeiten beachtet wurden. Die Dauer des Museumsbesuches war zwar mit einer Stunde angegeben. Es wurde aber bei jeder Gruppe betont, dass dies nur eine grobe Richtzeit sei und diese sowohl verkürzt als auch verlängert werden könne. Hinsichtlich der Freiwilligkeit sprach sich eine Teilnehmerin der Freizeitgruppe explizit dagegen aus, an dem Museumsbesuch teilzunehmen. Sie kenne das Museum und hätte keine Lust dazu, ein weiteres Mal dorthin zu gehen. Dem Kriterium

der Zwanglosigkeit wurde damit entsprochen, dass es während des Museumsbesuches keinerlei inhaltliche Vorgaben gab. Die Teilnehmer_innen der Kontrollgruppe waren in ihrem Besuch ohnehin frei in der Gestaltung und auch bei der Experimentalgruppe wurde von der Museumsführerin auf Wünsche und Interessen eingegangen. Bezüglich der Wahlmöglichkeit wurde allen Teilnehmer_innen zu Beginn des Besuches mitgeteilt, dass sie diesen jederzeit beenden oder mit einer Pause unterbrechen dürfen.

Aus den Kriterien von EBERT (2000) lässt sich die Wahl der Freizeitpartner_innen ebenfalls dem Strukturmerkmal der Autonomie zuordnen. „Menschen mit Beeinträchtigungen verbringen ihre freie Zeit häufiger allein als Menschen ohne Beeinträchtigungen. Je höher der Grad der Behinderung ist, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass Menschen ob gewollt oder ungewollt ihre Freizeit allein verbringen.“²³² (BMAS 2013: 210). EBERT (2000: 101) weist in seiner Arbeit auf die Studie von THANNHÄUSER (1976) hin, in der festgestellt wurde, dass zwei Drittel der befragten Menschen mit Behinderungen keinen Kontakt außerhalb der Werkstatt haben. Als gering wurde auch die Zahl der intensiven Freundschaften außerhalb der Familie gewertet, als Freizeitpartner_innen sind somit überwiegend Familienmitglieder (Eltern oder Geschwister) oder nahe Verwandte zu nennen. „WEDEKIND et al. (1994) ermittelten, dass die Bewohnerinnen und Bewohner von Wohneinrichtungen (N=938) zu 32 % keinen Kontakt zu Angehörigen hatten, 67 % nie zu Personen außerhalb der eigenen Gruppe, und 75 % nie zu Personen außerhalb des Heimes“ (EBERT 2000: 102). Sowohl die Ergebnisse der Studien aus den 1970er Jahren als auch die Untersuchungen der 1990er Jahre spiegeln sich in aktuellen Erhebungen wider, was in den Teilhabeberichten von 2013 und 2016 zusammenfasst wird. Darin heißt es: „Im Vergleich zwischen den verschiedenen Altersklassen fällt auf, dass sowohl junge als auch ... ältere Menschen mit einer anerkannten Behinderung überdurchschnittlich häufig davon berichten, dass sie sich in ihrer Freizeit nie mit anderen Menschen treffen“ (BMAS 2013: 213).

Als ein neues Phänomen der vergangenen Jahre ist die „Freizeitassistenz“ (MARKOWETZ 2016: 463) als Freizeitpartner_in zu nennen. Gemeint ist damit „kompetente Dienstleister auf einem Kontinuum

²³² 19 Prozent der Menschen mit einem anerkannten Grad der Behinderung von über 90 verbringen ihre Freizeit allein. Ein knappes Drittel der Menschen mit einer anerkannten Behinderung trifft sich mindestens einmal pro Woche mit anderen. Im Vergleich mit Menschen ohne anerkannte Behinderung ist mit sechs Prozent ein größerer Teil von ihnen „nie gesellig“ (ohne anerkannte Behinderung: 2 Prozent). Besonders groß sind die Unterschiede bei den jüngeren Erwachsenen mit elf Prozentpunkten und den Menschen im hohen Alter mit sieben Prozentpunkten. In diesem Zusammenhang fallen auch erhebliche Unterschiede in Abhängigkeit vom Grad der Behinderung ins Auge: Nahezu alle Erwachsenen mit einem Grad der Behinderung von unter 50 verbringen ihre freie Zeit zumindest selten mit Freunden, Verwandten oder Nachbarn. Unter den Menschen mit einem anerkannten Grad der Behinderung zwischen 50 und 80 beschreiben bereits fünf Prozent, dass sie sich nie mit anderen treffen. Bei den Menschen mit hochgradigen Behinderungen trifft dies bereits auf jede bzw. jeden Fünften zu (vgl. BMAS 2013: 212/214).

zwischen ehrenamtlicher Arbeit und bürgerschaftliche[m] Engagement[] einerseits und professioneller Freizeitassistenz andererseits, die unbürokratisch, unkompliziert, rasch, bedarfsgerecht, diskret und verlässlich arbeitet und auch den wechselnden Freizeitinteressen und Freizeitbedürfnisschwankungen von Menschen mit Behinderungen Rechnung tragen“ (MARKOWETZ 2016: 463). Zum einen wird durch den Einsatz persönlicher Assistent_innen die Personalsituation der Freizeitanbieter verbessert, zum anderen ermöglichen sie Menschen mit Behinderungen mehr Unabhängigkeit und Selbstbestimmung. Sie können sich durch die Beauftragung einer persönlichen Assistenz als Arbeitgeber_in verstehen und haben so die Möglichkeit, eigene Regeln aufzustellen oder sich selbst für oder gegen etwas zu entscheiden.²³³ Der Aufgabenbereich einer Freizeitassistenz reicht vom Einholen von Informationen über die Vielfalt an Freizeitmöglichkeiten einschließlich der Anmeldung über die Organisation und Finanzierung von Fahrdiensten bis zur Begleitung der eigentlichen Freizeitaktivität. Im Lebensbereich Freizeit betrifft das Besuche von (kulturellen) Veranstaltungen sowie Sport und Reisen.

Darüber hinaus kann es aber auch sinnvoll wie notwendig sein, dass sich eine Freizeitassistenz an didaktisch-methodischen Aufgaben der Freizeitpädagogik beteiligt, damit ein Mensch mit Behinderung überhaupt an der Freizeitmaßnahme sozial angemessen teilhaben und von der Freizeitaktivität qualitativ hochwertig profitieren und diese als sinnstiftend erleben kann (MARKOWETZ 2016: 463).

(7) Zufriedenheit mit der Freizeitgestaltung

„Im Jahr 2014 waren knapp 70 % der Menschen mit und ohne Beeinträchtigungen mit ihrer Freizeitgestaltung zufrieden. Der Anteil derjenigen, die mit ihrer Freizeitgestaltung unzufrieden sind, lag bei den Menschen mit Beeinträchtigungen mit 9 % um ein Drittel höher als bei Menschen ohne Beeinträchtigungen (6 %)“ (BMAS 2016: 352). Über die Ursachen für die insgesamt geringere Zufriedenheit von Menschen mit Beeinträchtigungen mit den Möglichkeiten ihrer Freizeitgestaltung lassen sich anhand der verfügbaren Daten keine Schlüsse ziehen. Es bleibt festzuhalten, dass eine unerfüllte Freizeitgestaltung nicht zwangsläufig das Ergebnis von Beeinträchtigungen ist:

Allgemein ist davon auszugehen, dass die Freizeitgestaltung von Menschen mit Behinderung weder einheitlich positiv noch generell negativ eingeschätzt werden kann. Eine Behinderung ist zwar keine zu vernachlässigende Einflussgröße, sie muss aber nicht automatisch zu einer unbefriedigenden, fremdbestimmten oder von der Hilfe anderer abhängigen Freizeitsituation führen (MARKOWETZ, 2012: 260).

Trotzdem können einige Faktoren genannt werden, die sich negativ auf die Zufriedenheit mit der Freizeitgestaltung auswirken. Oftmals ordnen Menschen mit einer Behinderung ihre individuellen

²³³ Jedoch besteht im Freizeitbereich für die Bewilligung von persönlichen Assistenzen keine Rechtsgrundlage, anders als z.B. im Bereich Arbeit.

Freizeitbedürfnisse und -wünsche „organisatorischen und institutionellen Erfordernissen, institutioneller oder elterlicher Überbehütung, traditionellen Geschlechterrollenzuschreibungen und einer normierten Freizeitpädagogik unter“ (EBERT 2000: 152). So berichtete einer der Befragten davon, dass er gern dem hiesigen Schützenverein beitreten wolle, allerdings seien seine Eltern dagegen, sodass er das Vorhaben noch aufschieben müsse.

a) Kommunikation

Als Teilhaberrisiko können auch Einschränkungen im Kommunikationsbereich gewertet werden (vgl. STÖPPLER 2017: 160). „Fehlen oder Einschränkungen des sprachlichen Ausdrucks erschweren die Aufnahme und Aufrechterhaltung von Kontakten und Beziehungen“ (STÖPPLER 2017: 160). Möglichkeiten der Unterstützten Kommunikation und persönliche Assistenzen können diese Einschränkungen erleichtern und kompensieren, aber auch das Maß an sozialer Abhängigkeit erhöhen (vgl. MARKOWETZ 2000: 21 ff.).

b) Soziale Reaktionen

„Die Teilhabe an Freizeitaktivitäten kann auch durch Vorbehalte gegenüber Menschen mit Beeinträchtigungen sowie die fehlende Bereitschaft erschwert werden, sich auf ihre besonderen Anforderungen einzustellen“ (BMAS 2013: 208). Ein weiteres Teilhaberrisiko sind soziale Reaktionen auf die Normabweichung der Menschen mit geistiger Behinderung (MARKOWETZ 2000: 22). „Bestehende Vorurteile und negative Einstellungen gegenüber Menschen mit geistiger Behinderung, z. B. Unsicherheit, Ängste und Vermeidungstendenzen sowie soziale Reaktionsweisen wie Anstarren, diskriminierende Äußerungen, Mitleidsbekundungen etc. können gleichberechtigte Teilhabe beeinflussen“ (STÖPPLER 2017: 160).

Enge Bezugspunkte ergeben sich zwischen Artikel 30 und Artikel 8 UN-BRK. Artikel 8 UN-BRK fordert, geeignete Maßnahmen zu ergreifen, um in der gesamten Gesellschaft das Bewusstsein für Menschen mit Behinderungen zu schärfen sowie die Achtung ihrer Rechte zu fördern, Klischees und Vorurteile gegenüber Menschen mit Behinderungen zu bekämpfen und das Bewusstsein für ihre Fähigkeiten zu fördern (BMAS 2016: 353)

c) Finanzielle Einschränkungen

Hinderlich für eine gleichberechtigte Teilhabe an Freizeitaktivitäten wie z. B. dem Besuch von Veranstaltungen und Einrichtungen oder das Ausüben eigener Hobbys können sich zudem damit verbundene Kosten auswirken. Insbesondere Menschen, die in Werkstätten für behinderte Menschen arbeiten oder in einem Wohnheim leben, haben häufig nur ein begrenztes Taschengeld zur Verfügung. Hierdurch sind die Spielräume für mit Kosten verbundene Freizeitaktivitäten stark eingeschränkt (BMAS 2013: 208).

Menschen mit geistiger Behinderung sind aufgrund ihres oftmals knappen finanziellen Budgets auf kostengünstige Freizeitangebote angewiesen. Insbesondere Arbeitnehmer_innen der WfbM haben nur wenig Taschengeld zur Verfügung. Der geringe finanzielle Spielraum, auch bedingt durch die

unzureichende Finanzierungslage im Freizeitbereich, lässt eine Teilnahme an öffentlichen Freizeitangeboten kaum möglich werden (NIEHOFF 2006: 408).

Interessant ist der Blick auf die jeweils abgefragten Hinderungsgründe: Alle in Form von Antwortkategorien aufgeführten Gründe wurden (über alle Items hinweg) in gewisser Häufigkeit bejaht – mit Ausnahme der Antwortkategorien „Einstellungen anderer, andere Menschen sind dagegen“ und „Barrieren hindern mich daran“ (jeweils nur eine Nennung). Die Berücksichtigung von Umweltfaktoren scheint auch für Menschen mit Beeinträchtigungen noch ungewöhnlich zu sein, sodass diese Antwortrichtungen selten bejaht wurden.

Tabelle 35: Hinderungsgründe

→ „zu bequem / kann mich nicht aufraffen“	5GT_B_b
→ Beeinträchtigung / Behinderung	5GT_B_BB
→ zu wenig / keine Zeit	5GT_B_Z
→ kein_e Freizeitpartner_in	5GT_B_kF
→ kein Geld / zu teuer	5GT_B_kG
→ Angebot nicht in Wohnortnähe	5GT_B_nn
→ Keine Assistenz vorhanden (auch Fahrdienst)	5GT_B_kA
→ allg. Barrieren (z.B. baubedingte Zugänglichkeit)	5GT_B_aB
→ Einstellung anderer, andere Menschen sind dagegen	5GT_B_A

Die Verteilung der Hinderungsgründe ist nachvollziehbar: So erscheint z. B. „kein Geld / zu teuer“ als der am häufigste genannte Grund, nicht (häufiger) essen oder trinken zu gehen, plausibel, ebenso wie „meine Beeinträchtigung/Behinderung“ als ein oft genannter Grund, nicht (häufiger) Sport zu machen. Das alles deutet auf konsistente Antworten hin und damit auf ein gutes Fragenverständnis der befragten Personen in Bezug auf die Freizeitaktivitäten.

Die Frage „Gibt es etwas, das Sie in Ihrer Freizeit gerne machen würden, aber nicht machen können?“ ließ vor dem Hintergrund des hypothetischen Sachverhalts eine geringere Antwortquote erwarten. Da die Frage aber interessante Einblicke in Teilhabe einschränkungen von Menschen mit Beeinträchtigungen geben könnte, entschied sich die Verfasserin dazu, die Frage aufzunehmen. Es waren tatsächlich nur 22,22 % der Befragten indifferent, indem sie mit „weiß nicht“ antworteten. 50 % antworteten mit einem „nein“, während fünf Personen jeweils ein Beispiel nannten, was sie überwiegend aufgrund ihrer Beeinträchtigung nicht machen können. Genannt wurde: Bogenschießen, Autofahren können, Umgang mit dem Computer/Internet, Erste-Hilfe-Kurs oder ein Urlaub in Italien.²³⁴

²³⁴ Letztgenanntes sah die Befragte aus finanziellen Gründen nicht realisierbar.

(8) Unterstützung der Teilnahme an Freizeitaktivitäten

Es scheint noch immer ein Problem zu sein, dass Menschen mit geistiger Behinderung über unzureichende organisatorische Fähigkeiten oder Ideen zu eigenen Interessen und Freizeitgestaltungsoptionen verfügen. Letztlich ist die Teilhabe an Freizeitaktivitäten auch immer den Vorbehalten gegenüber Menschen mit Beeinträchtigungen geschuldet, woraus wiederum eine fehlende Bereitschaft der Freizeitanbieter resultiert, sich auf die besonderen Anforderungen eines Menschen mit Behinderung einzustellen (vgl. TEILHABEBERICHT: 208f.).

Es kann sein, dass Menschen mit Beeinträchtigungen bei der Freizeitgestaltung auf Unterstützung und Begleitung angewiesen sind. Durch die Abhängigkeit von anderen Menschen kann eine selbstbestimmte Freizeitgestaltung jedoch erschwert werden. Das trifft in besonderem Maße auf Menschen mit geistigen Beeinträchtigungen sowie auf Menschen zu, die in Einrichtungen leben (BMAS 2013: 208).

Der gesundheitliche Zustand sowie die Art und Schwere der Behinderung hat entscheidenden Einfluss auf die Freizeitgestaltung. Bei Menschen mit (geistiger) Behinderung beeinflussen überwiegend Einschränkungen im Bereich der Bewegung und Mobilität sowie der Kommunikation die Ausübung von Freizeitaktivitäten negativ. Das bedingt einen erhöhten Planungs- und Organisationsaufwand und Anforderungen an die Umwelt hinsichtlich des Abbaus von Barrieren (vgl. MARKOWETZ 2007).

Einschränkungen in einem oder mehreren Entwicklungs- und Kompetenzbereichen müssen nicht zwangsläufig zum Ausschluss von Freizeitaktivitäten und sozialen Interaktionen führen. Wie bei anderen Personengruppen auch, müssen dabei ggf. vorhandene medizinische Indikationen (z. B. Organfehler/ -störungen, Stoffwechselstörung, (aktuelle) Krankheit) durch entsprechende Maßnahmen (z. B. Anpassung von Art, Intensität und Dauer der körperlichen Belastung; Diäten; Unterstützung bei Nahrungsaufnahme und/oder Hygieneverrichtungen, sonstige pflegerische Maßnahmen) berücksichtigt werden. Des Weiteren ermöglicht es eine Vielzahl unterschiedlichster konzeptioneller und medialer Unterstützungsangebote, dass auch Menschen mit geistiger Behinderung am gesellschaftlichen Leben teilnehmen und ... ihre[n] Wünsche[n] und Vorstellungen [entsprechend] handeln können (SICKELMANN-WÖLTING 2015: 46).

Leistungen zur Teilhabe am Leben in der Gemeinschaft umfassen neben anderen auch Hilfen zur Teilhabe am gemeinschaftlichen und kulturellen Leben (§ 55 Absatz 2 Nr. 7 SGB IX). Hierzu gehören nach § 58 SGB IX vor allem Hilfen zur Förderung der Begegnung und des Umgangs mit nicht behinderten Menschen sowie zum Besuch von Veranstaltungen oder Einrichtungen, die der Geselligkeit und der Unterhaltung oder kulturellen Zwecken dienen. Sie umfassen darüber hinaus die Bereitstellung von Hilfsmitteln, die der Unterrichtung über das Zeitgeschehen oder über kulturelle Ereignisse dienen, wenn wegen Art oder Schwere der Behinderung anders eine Teilhabe am Leben in der Gemeinschaft nicht oder nur unzureichend möglich ist. Für die genannten Leistungen können

nach §§ 5, 6 SGB IX die Träger der gesetzlichen Unfallversicherung, der Kriegsopferversorgung und der Kriegsopferfürsorge im Rahmen der sozialen Entschädigung sowie die Jugendhilfeträger und die Träger der Sozialhilfe zuständig sein. Differenzierte Daten zu den Hilfen zur Teilhabe am gemeinschaftlichen und kulturellen Leben liegen seitens der Sozialhilfestatistik vor. Im Jahr 2013 machten die „Hilfen zur Teilhabe am gemeinschaftlichen und kulturellen Leben“ 7 % aller im Rahmen der Eingliederungshilfe geleisteten Maßnahmen aus.²³⁵ Grundsätzlich ist auch eine Ermutigung von Menschen mit Beeinträchtigungen, sich an Freizeitaktivitäten zu beteiligen, im Sinne eines „Empowerment“ anzustreben. Zur Wirksamkeit der Unterstützungsleistungen zur Freizeitgestaltung liegen keine Forschungsergebnisse vor. „Risiken der Behinderung und Ausgrenzung bestehen auch, wenn Freizeitgewohnheiten und -interessen sowie organisatorische Fähigkeiten bei einigen Menschen mit Beeinträchtigungen aufgrund mangelnder Förderung nur gering ausgebildet sind“ (BMAS 2013: 209). Nachdem die Bedeutung von Freizeit für Menschen mit geistiger Behinderung – auch hinsichtlich von Teilhabechancen und Teilhaberisiken – kriteriengeleitet erläutert, empirisch belegt und durch exemplarische Ausführungen aus den geführten Interviews ergänzt wurde, kann festgehalten werden, dass eine selbstbestimmte Freizeitgestaltung der erste Aspekt eines gelungenen kulturellen Teilhabeprozesses (im Museum) ist.

Durch die Auswertung der im Kontext der Studie erhobenen Daten konnte dargestellt werden, welchen Stellenwert und welche Bedeutung eine selbstbestimmte Freizeitgestaltung und die Ausübung eigener kultureller Interessen und Vorlieben für Menschen mit geistiger Behinderung hat. Dahingehende Aktivitäten der an der Studie beteiligten Wohngruppen sowie die Initiative der Freizeitgruppe zeigen, dass sich auch in der Betreuung von Menschen mit geistiger Behinderung der beschriebene Paradigmenwechsel vollzogen hat, der sich darin zeigt, dass die individuellen, sozialen und kulturellen Bedürfnisse der Menschen mit geistiger Behinderung berücksichtigt und respektiert werden. Voller Stolz und mit einer bewundernswerten Selbstverständlichkeit berichteten die Interviewten von der erfolgreichen Teilnahme an sportlichen Wettbewerben, Filmen, die gemeinsam mit der Freizeitgruppe im Kino gesehen wurden, Familienausflügen oder gar vom anste-

²³⁵ Laut des zweiten Teilhabebereiches der Bundesregierung (2016: 379f.) umfassen Hilfen zur Teilhabe am gemeinschaftlichen und kulturellen Leben (§ 55 Absatz 2 Nr. 7 SGB IX) vor allem „Hilfen zur Förderung der Begegnung und des Umgangs mit nichtbehinderten Menschen sowie zum Besuch von Veranstaltungen oder Einrichtungen, die der Geselligkeit und der Unterhaltung oder kulturellen Zwecken dienen (§ 58 SGB IX). Sie umfassen darüber hinaus auch die Bereitstellung von Hilfsmitteln, die der Unterrichtung über das Zeitgeschehen oder über kulturelle Ereignisse dienen, wenn wegen Art oder Schwere der Behinderung anders eine Teilhabe am Leben in der Gemeinschaft nicht oder nur unzureichend möglich ist“ (BMAS 2016: 379). 2014 bezogen rd. 49.000 Menschen Hilfen zur Teilhabe am gemeinschaftlichen und kulturellen Leben im Rahmen der Eingliederungshilfe (vgl. Sozialhilfestatistik, Berechnung des INSTITUTS FÜR SOZIALFORSCHUNG UND GESELLSCHAFTSPOLITIK – ISG).

henden Urlaub, der in Kooperation der Wohnstätte mit einem regionalen Reiseanbieter für Menschen mit Behinderungen durchgeführt wird. Dem standen aber auch bedauernde Aussagen gegenüber, wie z. B. das elterliche Verbot, einem Schützenverein beitreten zu dürfen, finanzielle Einschränkungen hinsichtlich regelmäßiger Besuche im Fußballstadion oder die realistische Einschätzung, dass fehlende Lese- und Schreibkompetenzen oder eine Überforderung mit komplexen Verkehrssituationen gewisse Freizeitaktivitäten nicht möglich sein lassen.

Entscheidet sich ein erwachsener Mensch mit geistiger Behinderung aus eigenem Interesse für einen Museumsbesuch, sind bereits zahlreiche Kriterien einer gelungenen Teilhabe erfolgt: Er ist in der Lage wahrzunehmen, dass ihm diverse Möglichkeiten zur Freizeitgestaltung zur Verfügung stehen. Aus dieser Optionsvielfalt hat er in Abwägung seiner Freizeitbedürfnisse den Wunsch formuliert, einem bestimmten Interesse zu folgen, um durch den Vollzug der Freizeitaktivität eine Bedürfnisbefriedigung zu erlangen. Bei Menschen mit geistiger Behinderung geht die Formulierung des Wunsches jedoch nicht mit einer umgehenden Realisierung einher. Selten bis gar nicht sind Menschen mit geistiger Behinderung in der Lage, eine Freizeitaktivität allein auszuführen. Bezugnehmend auf eine selbstbestimmte Freizeitgestaltung ist das Ziel einer gelungenen gesellschaftlichen Teilhabe also nicht zwingend, einen Menschen mit geistiger Behinderung dahingehend zu befähigen, eine alleinige Unternehmung zu wagen; viel grundlegender sollte er zunächst in die Lage versetzt werden, seine Freizeitbedürfnisse zu kennen, zu formulieren und aus einer Vielzahl von Angeboten eine realistische Einschätzung zu treffen, was davon in welcher Form realisiert werden könnte. Realistischer sind demnach die in Kapitel 2.3.3.2 aufgeführten Methoden der informativen Beratung, der kommunikativen Animation oder der partizipativen Planung. Bringen sich Menschen mit geistiger Behinderung in diese Planungsprozesse ein, ist auch das als selbstbestimmte Freizeitgestaltung zu werten, da ihnen stets die Möglichkeit der Meinungsäußerung gegeben wird.

8.3.2 Offenheit für die (unbekannte) Institution Museum

Um in einem zweiten Schritt das Museum als Ort für eine unterhaltsame Freizeitgestaltung von Menschen mit geistiger Behinderung in den Blick zu nehmen, stellte sich die Frage, ob davon ausgegangen werden kann, dass Menschen mit geistiger Behinderung wissen, was ein Museum ist.²³⁶ Eine in der Museumsforschung oftmals angewandte Methode, die Vorstellungen von zukünftigen Besucher_innen zur Institution Museum zu erheben, ist die von FALK et al. (1998) eigens

²³⁶ Theoriegeleitete Frage: Was stelle ich mir unter einem Museum vor? (vgl. Kap. 8.2 – Codierung)

für den Museumskontext entwickelte Methode des *Personal Meaning Mapping* (PMM). Vor einem Museumsbesuch werden die Teilnehmer_innen der Studie darum gebeten,

Wörter, Ideen, Vorstellungen, Redewendungen, Bilder und Gedanken, die ihnen zu einem bestimmten Begriff einfallen, auf einem Papier aufzuschreiben bzw. aufzumalen ... Anschließend befragt die Versuchsleiterin bzw. der Versuchsleiter die Besucherin bzw. den Besucher in einem Interview über die (gedanklichen) Verbindungen zwischen dem Begriff und den Ideen und Vorstellungen, die von der Versuchsperson aufgeschrieben wurden. Die Antworten werden mit einer anderen Farbe ebenfalls auf dem PMM-Papier notiert. Nachdem sich die Besucherinnen und Besucher das Museum angesehen haben, erhalten sie das PMM, das sie vor dem Besuch angefertigt haben. Die Besucherinnen und Besucher bekommen nun die Möglichkeit, ihre Aufzeichnungen zu überarbeiten, indem sie etwas wegstreichen, korrigieren oder etwas Neues hinzuschreiben. Hierfür wird eine dritte Farbe verwendet. Abschließend haben die Besucherinnen und Besucher erneut die Aufgabe, ihre Überarbeitungen zu erklären. Die Äußerungen werden mit einer vierten Farbe durch die Versuchsleiterin bzw. den Versuchsleiter notiert (THOMA & PRENZEL 2009: 51).

Tabelle 36: Fragenkatalog zum Modul 6 (Auszüge)

Die PMM-Methode stellt einen Pre-Post-Test dar, anhand dessen analysiert werden kann, wie sich das Verständnis der Besucher_innen durch einen Museumsbesuch verändert. Sie beschreiben somit Vorstellungen und Wissenszustände vor und nach dem Besuch. Da nicht alle Teilnehmer_innen der im Kontext der vorliegenden Arbeit durchge-

Vorstellung / Idee von einem Museum	Offene Frage	6M_V_o
Assoziationen zum Museum	→ Langweilig	6M_A_la
	→ Interessant	6M_A_in
	→ Lernen	6M_A_le
	→ Mitmachen	6M_A_mm
	→ Spaß haben	6M_A_Sh
	→ laut sein	6M_A_Is
	→ Dinge anfassen	6M_A_Da
Museumsbesuche	Wie oft?	6M_Mb_wo
	Mit wem?	6M_Mb_mw
	Was war gut / nicht gut?	6M_Mb_+-
Informationen / Sozialisation zum Museum	→ Familie, Verwandte, Freunde und Bekannte	6M_I_F
	→ Schule	6M_I_Sch
	→ Arbeit / Werkstatt	6M_I_AW

führten Studie selbst in der Lage gewesen wären, eine solche *Personal Meaning Map* zu erstellen, wurde die Methode nicht angewandt. Dennoch sollte der erste Zugang gleichermaßen offen sein, um das Spektrum dessen, was unter „Museum“ verstanden werden kann, nicht schon mit der ersten Frage einzugrenzen. Deshalb wurde im Einzelinterview die offene Frage gestellt: „Was denken Sie, wie es in einem Museum aussieht“ (6M_V_o). Die Interviewerin sah davon ab, eine Ja-Nein-Frage zur Kenntnis eines Museums zu stellen, da die Verneinung und damit das Eingeständnis des Nicht-Kennens möglicherweise das Gefühl von Unzulänglichkeit und damit Schwäche hervorgerufen hätten. Die offene Frage hingegen bot die Möglichkeit auch nur eine geringe Vorstellung von dem, was man sich unter einem Museum vorstellt, zu formulieren.

Das Ergebnis zeigte eine große Bandbreite von absoluter Unkenntnis (Schulterzucken als Antwort) bis zu detaillierten Beschreibungen („Das ist ein großes Gebäude. Da kann man sich was angucken. Das ist spannend, weil da auch was erklärt wird. Und wenn ich da reingehe, bin ich beeindruckt.“) Die Größe des Gebäudes wurde in 7 von 18 Fällen genannt (einmal ergänzt mit dem Zusatz „so mächtig“) und auch, dass es dort „alte Sachen“ oder „Sachen von früher“ gibt (viermal mal erwähnt), assoziierten die Teilnehmer_innen mit einem Museum.

Die Frage, durch welche Personen/Institutionen/Medien (Fragen: 6M_I_F, 6M_I_Sch, 6M_I_AW) man mit „Museen“ in Berührung gekommen ist, deckt sich mit der Untersuchung, dass Elternhaus oder Schule für einen Erstkontakt sorgen (vgl. HOOD 1983); insgesamt muss für die Auswahl an Teilnehmer_innen aber vermerkt werden, dass eine ‚Sozialisierung‘ zu Museumsbesuchen selten bis gar nicht stattgefunden hat. In keinem Fall war davon auszugehen, dass die befragten Personen aus eigenem Antrieb ein Museum besuchen würden.

Die Frage nach der Häufigkeit von Museumsbesuchen (6M_Mb_wo) ergab, dass nur ein Teilnehmer als „Vielfachbesuchender“ (vgl. Kap. 3.3.1; HOOD 1983) bezeichnet werden konnte. Der Großteil der Befragten war bisher meistens ein- bis dreimal in einem Museum. Personen, die ihre Erfahrungen nur auf einen einzigen Museumsbesuch stützen, leiteten aus dem erinnerten Besuch auch die konkrete Vorstellung dessen ab, was ein Museum ist. Fand der einzige Museumsbesuch in einem Freilichtmuseum statt, lautete die für die Befragte plausible Antwort darauf, wie ein Museum aussieht: „Da gibt es so alte Häuser mit einer Mühle und einem Kuhstall.“ Eine andere Teilnehmerin sagte, dass ein Museum „ein großes Haus mit vielen Treppen [ist]. Das ist nix für alte Leute. Das ist eine Katastrophe. Die ganzen Treppen.“ Auch hier schien das pauschale Urteil zu sein, dass jedes Museum viele Treppen habe. Eine ebenfalls auf einer falschen Vorstellung gründende Beschreibung dessen, wie ein Museum aussieht, zeigt sich in der Antwort: „Da kann man in einem Feuerwehrauto sitzen oder mit einem Boot in der Wasserbahn fahren und vorher sind da Tiger.“ Der Befragte berichtete in diesem Fall von einem Besuch in einem Freizeitpark und ordnete den Ausflug für sich unter dem Begriff ‚Museum‘ ein. Weniger konkret ist die Antwort einer Teilnehmerin zu beschreiben, die sagte, ein Museum solle „schwarz“ sein. Auf Nachfrage der Interviewerin, dann sei es doch dunkel, ergänzte sie „und gelb“. Die Frage nach dem „Warum“ beantwortete sie mit „und blau und weiß“.

Ausgehend von den in Kapitel 4 beschriebenen Museumsarten lässt sich aufgrund der Antworten vermuten, dass drei der Teilnehmer_innen ein Museum mit orts- und regionalgeschichtlichem, volkskundlichem oder heimatkundlichem Sammlungsschwerpunkt (Freilichtmuseum) besucht haben. Ein Teilnehmer, der im Vergleich zu den anderen mit Abstand die größte Museumserfahrung aufweisen

konnte, besuchte mehrmals ein Kunstmuseum; allerdings ergänzte seine Mutter (die als Begleitperson bei den Besuchen immer dabei ist), dass die Verweildauer in einem Kunstmuseum im Vergleich zu anderen Museen bedeutend kürzer sei (max. 30 Minuten). Zwei Teilnehmer_innen besuchten im Zuge eines Urlaubs ein Schloss- bzw. Burgmuseum, drei Teilnehmer_innen berichteten vom Besuch einer Kirche oder eines Klosters, zwei Teilnehmer_innen besuchten ein Diözesanmuseum. Vier Teilnehmende waren bereits in einem Naturkundlichen Museum, wobei sie in den Schilderungen ausschließlich auf Tiere eingingen und nicht auf Exponate der Geowissenschaften oder der Botanik. Als naturwissenschaftliche Museen wurde ein Planetarium genannt, außerdem Spezialmuseen wie ein Schifffahrtsmuseum und ein Traktoren-Museum (jeweils einmal), als weiteres Spezialmuseum ein Schokoladenmuseum.

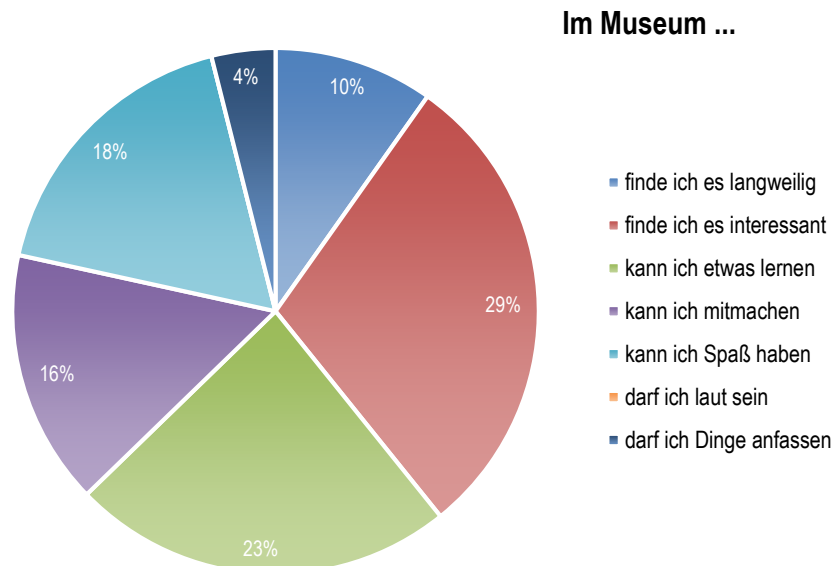


Abbildung 23: Assoziationen zum Begriff ‚Museum‘

Um die Frage zur Vorstellung von einem Museum zu konkretisieren, wurden in einem zweiten Schritt Assoziationen zum Begriff Museum abgefragt. Die Begriffe speisten sich sowohl aus der klassischen Vorstellung dessen, was ein Museum ist (langweilig, nicht laut sein, nichts anfassen dürfen), als auch aus dem Verständnis neuerer Museumskonzepte (mitmachen, Spaß haben; vgl. Kap. 4.3). Ungeachtet dessen, dass einige der Befragten keine konkrete Vorstellung von einem Museum hatten, lässt sich in den Antworten eine relativ große Offenheit für einen Museumsbesuch erkennen. Zwar glaubte niemand, dass man in einem Museum laut sein dürfe und man rechnete auch selten damit, Dinge anfassen zu dürfen, dennoch ging der Großteil der Befragten davon aus, dass man

es interessant finden würde, Spaß haben kann und darüber hinaus auch noch etwas lernt.²³⁷ Außerdem wurde durch das vorab geführte Interview situatives Interesse geweckt, um eine möglichst hohe Aktivierung zu erreichen. In Verbindung mit der beschriebenen Offenheit war von einer positiven Grundhaltung aller an der Feldstudie Teilnehmenden auszugehen. Gerade die Offenheit ist als ein besonderes Merkmal zu bewerten. Menschen, die noch nie oder nur selten in einem Museum waren, haben oft Hemmungen, sich in eine ihnen unbekannte und unvertraute Situation zu begeben. Die Unsicherheit gründet nach HAASE (2008: 89) darauf, dass nicht deutlich ist, „welches Verhalten von ihnen erwartet wird“, imposante Gebäude und Eingangstüren oftmals Exklusivität suggerieren und vorgeben, dass eine Vertrautheit mit einem bestimmten Verhaltenskodex erwartet wird.

Aus einem solchen Szenario ergibt sich der zweite Aspekt einer gelungenen Teilhabe. Selbst wenn der Wunsch, ein Museum zu besuchen, nicht eigeninitiativ formuliert, sondern an die Person mit geistiger Behinderung herangetragen wurde, und sie demnach nichts über ein Museum als solches oder über ein bestimmtes Museum im Besonderen weiß, ermöglicht die positive Grundhaltung, die nicht von Ängsten, Unbehagen oder negativen Vorannahmen geprägt ist, ein positives Teilhabeergebnis.

8.3.3 Teilhabersiken / Barrierefreiheit

Ein weiterer Aspekt, der zu einer gelungenen Teilhabe führt, ist das Bewusstsein von Teilhabersiken. Eine positive Erwartungshaltung sollte vor Ort nicht durch unerwartete Frustrationserlebnisse getrübt werden. Deshalb ist es wichtig, die Erwartungshaltung der zukünftigen Besucher_innen abzufragen und mit den Begebenheiten vor Ort abzustimmen. Die zur Codeklasse „Teilhabersiken / Barrierefreiheit“ führende theoriegeleitete Frage lautete: Sind Schwierigkeiten zu erwarten und wenn ja, welche? Das problemorientierte Gruppeninterview zum Thema Barrierefreiheit (Kap. 8.1.2) hat gezeigt, dass die Teilnehmer_innen realistisch mit den Herausforderungen umgehen, die ihre Beeinträchtigung im alltäglichen Leben mit sich bringt. Allerdings muss erwähnt werden, dass die Lebensumstände der Befragten durch ihre Behinderung geprägt sind und deshalb von einer barrierefreien Infrastruktur auszugehen ist. Deshalb ist es umso wichtiger, einem vermeintlich nicht sensibilisierten Umfeld wie das Museum mit einer realistischen Erwartung zu begegnen. Dazu wurden den Befragten im Einzelinterview verschiedenste negative Aspekte eines Museumsbesuchs mit der Bitte beschrieben, diese als zutreffend oder nicht zutreffend einzuschätzen.

²³⁷ Das deckt sich mit den Ergebnissen der Museumsforschung, in denen „lernen“ ebenfalls als Faktor eines Museumsbesuches beschrieben wird (vgl. Kap. 3.4.2)

Tabelle 37: Mögliche Teilhabersorgen im Museum

→ keine Texte in Leichter Sprache, Braille-Schrift, DGS	6M_B_LS	16
→ kein Wissen über Strukturen, Abläufe und Verhalten im Museum	6M_B_kW	16
→ kein Vorwissen (Ausstellungsinhalte)	6M_B_kV	13
→ zu teuer (Eintritt)	6M_B_zT	11
→ Beeinträchtigung / Behinderung	6M_B_BB	8
→ kein_e Freizeitpartner_in	6M_B_kF	7
→ räumliche und bauliche Gegebenheiten	6M_B_rB	7
→ keine Unterstützung / Assistenz vor Ort	6M_B_kU	6
→ zu langweilig / Inhalt nicht interessant	6M_B_I	5
→ zu wenig / keine Zeit	6M_B_kZ	3
→ Vorurteile / Einstellung anderer Besucher_innen	6M_B_V	3
→ keine Transportmöglichkeit	6M_B_kT	2

Die größte Sorge der zukünftigen Besucher_innen lag darin begründet, dass sie zum einen die Texte im Museum nicht verstehen könnten und ihnen zum anderen die Strukturen, Abläufe sowie die Art und Weise, wie sie sich im Museum zu verhalten haben, nicht vertraut sind. In eine ähnliche Richtung geht die von 13 Personen bestätigte Sorge, man wisse nicht genug über die Ausstellungsinhalte. Räumliche und bauliche Begebenheiten werden eher peripher als Problem beschrieben.²³⁸ Die von den Teilnehmer_innen in den Interviews geäußerten Bedenken spiegeln sich so auch in der Fachliteratur wider. ALLEN und GUTWILL (2004: 199-212) erörtern in den „fünf großen Fallstricken“ der Museumsvermittlung, dass bei Menschen mit geistiger Behinderung von einem negativen Museumserlebnis auszugehen ist, wenn sie durch mangelndes Vorwissen, eine zu große Exponatmenge, zu komplexe und abstrakte Erläuterungen oder suboptimale Interaktionsmöglichkeiten überfordert oder desorientiert werden. Wie in Kapitel 5.2 zur Barrierefreiheit aus museumspädagogischer Perspektive beschrieben wurde, werden die geäußerten Sorgen von den Museen im Sinne der Besucherorientierung bereits wahrgenommen. Vermehrt richten sich die Bildungs- und Vermittlungsangebote eines Museums an eine heterogene Besuchergruppe, die nicht dem klassischen Bildungsbürgertum entspricht und nicht museal sozialisiert wurde. Dementsprechend werden Inhalte inklusiver Ausstellungen mittlerweile vermehrt ansprechend, verständlich, multisensorisch und interaktiv gestaltet. Um die unterschiedlichen Fähigkeiten der Besucher_innen

²³⁸ Das lässt sich, wie bereits in der problemorientierten Gruppendiskussion (Kap. 8.1.2) erwähnt, damit erklären, dass nur zwei Teilnehmer_innen in ihrer Bewegung eingeschränkt sind. Dennoch waren einige Teilnehmer_innen dahingehend sensibilisiert, dass auf eine räumliche und bauliche Barrierefreiheit zu achten ist. Ein Teilnehmer berichtete davon, dass er einen geplanten Museumsbesuch abgebrochen hat, da das Museum für ihn nur unzulänglich zugänglich war. Das Angebot, man würde ihnen die Treppen hinauftragen, lehnte er ab („Die wollten mich dann mit dem Rollstuhl da rumtragen. Ich bin doch nicht der Papst und muss getragen werden“). Eine weitere Teilnehmer_in bezeichnete Museen mit zu vielen Treppen als eine „Katastrophe“.

zu beachten, berücksichtigen inklusive Angebote verschiedene Schwierigkeitsgrade. Trotz derartiger Bemühungen ist jedoch vorwegzunehmen, dass sich einige Sorgen der an der Feldstudie Teilnehmenden, bestätigten. Bei Teilnehmer_innen der Kontrollgruppe wurden teilweise Zusammenhänge zwischen einer vom Objekt eingeforderten Handlung und der sich daraus ergebenden Reaktion nicht verstanden. Zum Beispiel gab es Hands-on-Exponate, die Besucher_innen aufforderten, Knöpfe zu drücken, woraufhin eine Komponente des Exponats ausgelöst wurde. Nicht alle Besucher_innen waren sich klar über die Beziehung zwischen dem Knopf und dem, was er tut. Ein ähnliches Problem betraf Chronologien und Zeitleisten. Der Großteil der an der Feldstudie Teilnehmenden fand keinen Zugang zu einem kulturhistorischen Bildkaleidoskop, das einen Bogen vom 17. bis ins 20. Jahrhundert spannt, um die historische Einordnung der sich davor befindenden Exponate zu verdeutlichen. Für einen Besucher stellte sich die Frage, was die „bunten Bilder, mit den Menschen, die ganz alte Sachen, so wie Könige und so wie Krieg und so anhaben“ bedeutete.

Probleme entstehen auch durch „räumliche Orientierungsschwierigkeiten im Sinne eines Zurechtfindens vor Ort“ (LEWALTER & GEYER 2005: 777). Und im Falle des Teilnehmers im Rollstuhl muss angemerkt werden, dass einige Bedienelemente auf zu hohen Tischen, zu weit hinten oder an zu hohen Monitoren angebracht waren, sodass kein Ausprobieren möglich war. Sicherlich sind Museen zusehends darum bemüht, bauliche, technische, sprachliche und soziale Barrieren abzubauen (vgl. Kap. 5 und 8.1.2); es entspricht aber der Realität, dass das zu erreichende Ziel eher als Barrierearmut und selten als Barrierefreiheit bezeichnet werden kann.

Der dritte Aspekt eines gelungenen kulturellen Teilhabeprozesses im Museum ergibt sich deshalb im Bewusstsein der Besucher_innen, dass Teilhabehürden bestehen und ggf. nicht aufgelöst werden können. Die realistische Einschätzung ggf. auftretender Barrieren und daraus resultierender Teilhabehürden ist wichtig, damit sich Gefühle von Frustration weniger schnell oder stark einstellen. Natürlich muss kein_e Besucher_in akzeptieren, im Rollstuhl durch das Treppenhaus eines Museums getragen zu werden; auch darf auf Grundlage der UN-BRK erwartet werden, dass die Internetseite eines Museums Informationen in Leichter Sprache ausgibt; Museumsführungen sollten ebenso in DGS angeboten werden, wie es Exponatbeschriftungen in Braille-Schrift geben sollte – dennoch muss die Einführung inklusiver Strukturen in Kultur- und Bildungseinrichtungen als Prozess verstanden werden, der zehn Jahre nach der UN-BRK zwar in Gang gesetzt wurde, aber auch mit dem zweiten Maßnahmenpaket eines Nationalen Aktionsplans noch weit von einer Zielerreichung entfernt ist.

8.3.4 Anwendung didaktisch-methodischer Lernprinzipien

Anhand der teilnehmenden Beobachtung des Museumsganges (vgl. Kap. 8.1.3) ließen sich aus der Sichtung des Videomaterials induktiv zwei weitere Aspekte herausarbeiten, die auf einen gelungenen gesellschaftlichen Teilhabeprozess im Museum hindeuten. Die im Folgenden dargestellten beiden Aspekte ergaben sich aus den Codeklassen des Videomaterials und finden ihre Bestätigung ebenfalls in den theoretischen Darlegungen (vgl. Kap. 3.4, 3.5.2 und 5.2.2; vgl. Tabelle 35).

Tabelle 38: Aspekte gelungener Teilhabeprozesse im Museum (generiert aus der teilnehmenden Beobachtung)

Codes	Codeklasse
Bekanntes entdecken, Erinnerungen, Dinge ausprobieren dürfen	→ Didaktisch-methodische Lernprinzipien (Lebensweltbezug, Anschaulichkeit, Handlungsorientierung u. a.)
Interaktion, Kommunikation	→ Erlebnisorientiertes Lernen

Als eindeutiges Indiz eines gelungenen gesellschaftlichen Teilhabeprozesses ist ein positives Wahrnehmungserlebnis als solches zu werten. Haben die an der Studie teilnehmenden Menschen mit geistiger Behinderung während des Museumsganges etwas Positives erlebt und thematisieren das ggf. auch im Gruppeninterview nach dem Museumsgang und auch im zwei Wochen später stattfindenden Post-Text, scheint das Ansinnen, ein für sie unbekanntes Museum als Ort unterhaltender Freizeitgestaltung und gleichermaßen als Bildungsort aufzusuchen, nicht ganz abwegig gewesen zu sein. Die von den Teilnehmer_innen als positiv empfundenen Wahrnehmungserlebnisse ließen sich in der Analyse ausnahmslos auf eine vonseiten der Museumspädagogik bewusste oder unbewusste Anwendung der didaktisch-methodischen Lernprinzipien der Geistigbehindertenpädagogik (vgl. Kap. 5.2.2.2) beziehen.

Individualisierung / Differenzierung

Eine „Selbstverständlichkeit für Einrichtungen in einer demokratischen Gesellschaft“ (DEUTSCHER MUSEUMSBUND E.V. 2019: 4) sei es, sich zu fragen, was das Interesse, die Freude und die Begeisterung der Besucher weckt. Es ginge nicht darum, „sich am kleinsten gemeinsamen Nenner zu orientieren, [da es] DEN Massengeschmack ... ohnehin nicht“ gebe (DEUTSCHER MUSEUMSBUND E.V. 2019: 4). Ausgehend von einer heterogenen und wandelbaren Gesellschaft, wolle man die Menschen, für die man arbeitet, ebenso ernst nehmen wie die fachwissenschaftliche Verantwortung.²³⁹ Diese Verantwortung zeigen Museen zunehmend auch für Menschen mit

²³⁹ „Beim Deutschen Museumsbund standen und stehen mit Migration und Diversität, Partizipation, **Inklusion** und Digitalisierung bereits viele Themen auf der Agenda, bei denen die Besucherinnen und Besucher eine wichtige Rolle spielen“ (DEUTSCHER MUSEUMSBUND E.V. 2019: 4, Hervorhebung der Verfasserin).

Behinderung, die nach und nach in das Blickfeld der Besucherorientierung gerückt sind. Wenn Museen es sich zur Aufgabe machen, auch die Erwartungen und Bedürfnisse ihrer Besucher_innen mit geistiger Behinderung in ihre Ausstellungsgestaltungen und die Planung pädagogischer Vermittlungsangebote einzubeziehen, dann zeigen sie diesem Personenkreis sehr deutlich, dass sie ihn als Besucherklientel ernst nehmen und wertschätzen. Das gelingt vorrangig durch ein Angebot differenzierter Vermittlungsmethoden (vgl. Kap. 5.2). Ist das Museum inhaltlich und personell in der Lage, bedarfsorientiert Museumsführungen in ‚Einfacher‘ oder ‚Leichter Sprache‘ anzubieten oder zusätzlich unterstützende Materialien (z. B. Bildkarten oder Hands-on-Objekte) hinzuzuziehen, vermittelt es den Besucher_innen, dass es durch organisatorische, methodische und didaktische Maßnahmen in der Lage ist, ihren individuellen Begabungen, Fähigkeiten, Neigungen und Interessen gerecht zu werden. In den Museumsführungen mit der Experimentalgruppe versicherte sich die Museumsführerin durch Rückfragen stets, ob die Teilnehmer_innen den Inhalten folgen konnten, um ggf. inhaltlich und methodisch darauf zu reagieren. Das honorierte eine Teilnehmerin nach der Führung mit den Worten: „Danke, dass du das so für uns hier gemacht hast.“

Aktivitätsprinzip / Handlungsorientierung

Menschen mit geistiger Behinderung müssen sich ihren Weg durch ein Museum häufig schwerer erarbeiten, als es Menschen ohne Behinderung tun müssen. Zum Verständnis der komplexen Inhalte wird ihnen oftmals nicht die Hilfe angeboten, die sie brauchen: der Bezug zu ihrer Lebenswirklichkeit ist unklar oder nicht vorhanden; die Logik und Sinnhaftigkeit der Ausstellung und der Exponate ist ohne einen bestimmten Bildungsstand nicht zu erkennen. Schriftliche Erklärungen zu den Exponaten verlangen oftmals große Konzentration und Vorwissen, manche schriftliche Darstellungen sind für Menschen mit geistiger Behinderung unverständlich. Gleiches gilt für Erklärungen, die mündlich durch eine klassische Museumsführung oder über einen Audio-Guide dargeboten werden; in beiden Fällen ist es eine passive Rezeption, kein handelndes Verstehen oder interaktives Erfahren.

Hier setzt das Aktivitätsprinzip oder die Handlungsorientierung ein. Für Museumsbesucher_innen sind aktivierende Ausstellungselemente, bei denen sie Exponate anfassen und berühren, Sachverhalte selber erforschen, entdecken oder gestalten können, besonders motivierend. Sie unterstützen die Lernprozesse und erleichtern das Verständnis für die musealen Inhalte. Wie es auch die Empfehlungen zum Förderschwerpunkt geistige Entwicklung der KMK (1998) erläutern, ist eine „isolierte Förderung von Funktionen ohne Einbindung in einen Handlungszusammenhang ... zu vermeiden“ (KMK 1998). Genau das bestätigte sich auch in der Auswertung der Videodaten. Immer wieder mussten die Teilnehmer_innen darauf hingewiesen werden, dass sie bestimmte Exponate

nicht anfassen dürfen. In den seltensten Fällen konnten sie diese Exponate später im Post-Test benennen. Große Aufmerksamkeit hingegen zogen die Multimedia-Stationen, die sich bewegenden Roboter, die zu benutzenden Telefone und die mit Kurbeln und Griffen versehenen Funktionsmodelle auf sich. Eine Teilnehmerin, die der Gruppe zuvor eher gelangweilt, reagierte auf einen sich durch die Ausstellung bewegenden Roboter, der über einen Touchscreen zu bedienen war, mit den Worten: „Was ist das?“ Und nachdem sie ihn durch das Drücken einer Taste in Bewegung gesetzt hatte, fragte sie: „Was passiert jetzt? Wohin geht der?“, wissend, dass sie diese Bewegung ausgelöst hatte. Der darauffolgenden Erklärung der Museumsführerin folgte die Teilnehmerin mit erhöhter Aufmerksamkeit. Im Post-Text konnte sie sich an diesen Roboter erinnern und wusste noch, dass dieser „Peter“ hieß.

Ganzheitsprinzip

Wie viele historische Museen versucht auch das HNF das Vergangene erlebbar zu machen. Das wird realisiert, indem es auch Alltagsgegenstände heranzieht und damit ein *Environment* geschaffen wird, in dem die Exponate in ihrem jeweiligen zeitgenössischen Umfeld wirken können. In den Inszenierungen werden echte und reproduzierte Teile nebeneinander gezeigt, nur kleine Schilder weisen auf den Unterschied von Original oder Faksimile hin. Die Gesamtheit steht dabei dem einzeln wirkenden Original gegenüber. In einer solchen Inszenierung zeigt sich, wie unerheblich es für ein positives Museumserlebnis ist, zu wissen, ob es sich bei dem Exponat um ein wertvolles Original handelt oder nicht.²⁴⁰



Abbildung 24 Nachbau der Rechenmaschine von Gottfried Wilhelm Leibniz, HNF, Foto: M. Knaup

²⁴⁰ Vgl. dazu SCHWAN (2017).

So suggeriert die Inszenierung einer Rechenmaschine aus dem 17. Jahrhundert durch ihre Präsenz in einer beleuchteten Vitrine und das vermeintlich wertvolle Material, dass es sich um ein Original handeln muss. Der dazugehörige Ausstellungstext weist das Exponat jedoch als Nachbau aus dem Jahr 1995 aus. Es mag nun einem Menschen mit geistiger Behinderung als Defizit ausgelegt werden, dass er nicht in der Lage ist, sich das korrigierende Wissen anzulesen; durch die Erfahrung als Museumsführerin weiß die Verfasserin der Arbeit jedoch, dass der Großteil der Museumsbesucher_innen die Rechenmaschine in ihrer Inszenierung als Original wahrnimmt. „Das ist doch Gold, also kostet das bestimmt ein Vermögen!“ war sich ein Teilnehmer der Experimentalgruppe sicher. Auch hier mag man ihm Naivität und Unwissen vorwerfen, doch war ihm im Post-Test noch immer die glänzende Maschine in Erinnerung, von der er auch nach zwei Wochen berichten konnte, „dass die auch so rechnen kann“. Hier stellt sich die Frage, wie viele Museumsbesucher_innen sich nach zwei Wochen noch an ein Exponat erinnern, dem sie während des Besuches nicht viel Bedeutung beigemessen haben.

Wurde das Interesse in diesem Fall durch den Goldglanz und die besondere Inszenierung geweckt, lässt sich ein solches auch über andere Wahrnehmungskanäle erreichen. Moderne Museumskonzepte ignorieren mittlerweile etablierte Verhaltensregeln eines klassischen Museums und ergänzen ihre Ausstellungen um Exponate zum Hören, Riechen, Schmecken und taktilen Fühlen. Dass diese Idee der Aneignung nicht so neu ist, wie es die Museen häufig suggerieren, zeigt sich in dem von FLITNER (1954: 135f.) angeführten Zitat von COMENIUS aus dem 17. Jahrhundert:

Daher die goldene Regel für alle Lehrenden: Alles soll wo immer möglich den Sinnen vorgeführt werden ... Und wenn etwas durch verschiedene Sinne aufgenommen werden kann, soll es den verschiedenen zugleich vorgesetzt werden. (...) Und weil die Sinne die treuesten Sachwalter des Gedächtnisses sind, so wird diese Veranschaulichung der Dinge bewirken, dass jeder das, was er weiß, auch behält.

„Um ... die Bereitschaft für die Auseinandersetzung mit einem unbekanntem Inhalt zu wecken, muss ... ein persönlicher Zugang zu dem ... [Inhalt] ermöglicht werden, der sowohl [die] Motivation als auch [das] Interesse für einen Sachverhalt in möglichst hohem Maße weckt und aufrechterhält“ (STANDOP 2002: 77).

Anschaulichkeit und Übertragung

Denselben Anspruch erfüllt ein Museum auch, wenn es sich das Lernprinzip der Anschaulichkeit und Übertragung zunutze macht. Als Schlüsselfaktor im physischen Kontext des *Contextual Model of Learning* nennen FALK und DIERKING (2000) eine „Verstärkung durch Ereignisse und Erfahrungen außerhalb des Museums“ und weisen darauf hin, dass nur das dauerhaft im Gedächtnis behalten

wird, zu dem ein emotionaler Bezug hergestellt werden kann. Lerninhalte, bei denen dies nicht gelingt, sind in der Regel schnell wieder vergessen. Für das besuchte Museum lässt sich das am folgenden Beispiel belegen: Das HNF inszeniert mit großer Detailgenauigkeit die Kulturgeschichte des Büros in räumlich-visuellen Collagen. Die szenografischen Kabinette zum Büroalltag haben in der Raumdramaturgie die Funktion, die konzentrierte historische Darstellung um eine sinnliche und symbolische Dimension zu erweitern. Durch die schräg stehende Grundfläche der einzelnen Büroszenierungen entsteht eine ungewöhnliche Bodenvitrine, die gewissermaßen „den Unterboden des Büroalltags zeigt, das, was sprichwörtlich unter den Tisch fällt, aber die Atmosphäre der Zeit zitiert“ (THÜRMER 1996: 60). Hier zeigt sich das Ansinnen eines kulturhistorischen Museums, das historische, wissenschaftliche und/oder gesellschaftliche Kontexte darstellen will. Es benötigt Dinge als Verweise (Semiophoren, vgl. POMIAN 1987). Mit ihnen kann können neue Raumbilder kombiniert werden, um einen Zusammenhang sichtbar bzw. sinnlich wahrnehmbar zu machen (vgl. WIESING 2010: 17 ff.).



Abbildung 25: Räumlich-visuelle Collage eines Büros, Foto: Jan Braun, HNF

Und eben dieser Aspekt zeigte sich bei einer Teilnehmerin der Kontrollgruppe erfüllt. Ohne eine Einführung in Sammlungsinhalte zu bekommen, ohne Kenntnis der den Exponaten zugrundeliegenden Wissensbestände und auch ohne die Fähigkeit, sich diese Wissensbestände durch Lesen zu erschließen, ‚entdeckte‘ sie mit dem Büroschrank einen Gegenstand, der ihr vertraut war und Erinnerungen hervorrief. „Genau den Schrank hatte meine Mama auch. Genau den. Da guck‘, der Schrank. So einen hatten wir auch. Wie der Schrank so mit dem Hochschieben.“ Wie die Videodaten zeigen, verbrachte sie insgesamt acht Minuten in dem gerade einmal ca. vier Quadratmeter großen Bereich, um darauffolgend auch Aktenordner wiederzuerkennen („so was hatten wir auch“) und ein Telefon,

das in ihrer Erinnerung aber grün war („und so ein Telefon, aber in Grün. Aber auch so. Nur grün. Aber auf dem Tisch stand das. Wir hatten das Telefon in Grün“).

Bei Anwendung der von HEIN (1995) ausgeführten konstruktivistischen Lernprinzipien (Kap. 3.4.1.2), zeigt sich eine persönliche bzw. soziale Konstruktion von Sinnhaftigkeit außerhalb der faktischen Wahrheit, für die das Exponat (hier Schrank und Telefon) als Semiophor fungierte. In diesem Fall ist die Diskrepanz zwischen dem, was sich Kurator_innen oder Museumspädagog_innen mit der Absicht der Wissensvermittlung an Besucher_innen vorstellen, und dem von den Besucher_innen konstruierten Wissensbeständen am größten. Dennoch löste die durch den Gegenstand hervorgerufene Erinnerung eine positive Sicht auf den Museumsbesuch aus.

Soziale Lernmotivierung

Befunde zur affektiv-motivationalen Wirkung eines Museumsbesuches (vgl. FALK & DIERKING 1998) zeigen, dass die stärksten Erinnerungen immer an emotionale und affektive Aspekte gekoppelt sind, die nicht mit den Inhalten der Ausstellung übereinstimmen müssen. Museen sollten darum bemüht sein, Menschen mit geistiger Behinderung in den Ausstellungen klug arrangierte Interpretationshintergründe zu bieten (vgl. Kap. 3.2), die bestenfalls auf hinreichende Erfahrungs- und Wissenshintergründe treffen. Museumsexponate können die Besucher_innen dazu anregen, sich an Ereignisse aus dem eigenen Leben zu erinnern und auf diese Weise Vorerfahrungen zu aktivieren. Daher ist es wichtig, ein Museum als „Erfahrungsraum“ (SCHWAN 2012: 46) und weniger als Ort zur Vermittlung von Sachverhalten zu sehen. Wie zahlreiche Studien zur Besucherforschung (vgl. ALEXANDER 1979; TREINEN; SCREVEN 1985 und WRIGHT 1989) belegen, genießen es die meisten Besucher_innen ohne eine konkrete Lernabsicht, frei und zwanglos durch ein Museum zu gehen. Der Erfahrungsraum des Museums befriedigt gleichzeitig weitere Bedürfnisse (vgl. PEKARIK et al. 1999: 152-173; PACKER 2008: 33-54). In den genannten Studien wird u. a. Folgendes aufgeführt:

- Betrachtung des Ausstellungsstückes selbst (in seiner Authentizität, Schönheit, Bedeutsamkeit, Seltenheit, Bekanntheit oder Fremdheit etc.),
- Anlass zur Auseinandersetzung mit sich selbst, Nachdenken, Imaginieren, Erinnern an persönliche Erlebnisse oder Erfahrungen,
- gemeinsame Freizeitgestaltung mit der Familie, Freunden etc.

„Je positiver [Menschen] ihnen begegnenden Sachverhalten gegenüber empfinden, desto bereitwilliger, längerfristiger und vielfältiger werden sie sich mit diesen auseinandersetzen“ (STANDOP 2002: 77).

Elementarisierung

Um solche positiven Museumserlebnisse nicht zu trüben, sollten Frustrationen vermieden werden, indem überwiegend Ausstellungsinhalte gezeigt werden, die den Interessen und den Erwartungen der Besucher_innen entsprechen. Dabei sollte auch darauf geachtet werden, dass die Inhalte die Besucher_innen mit geistiger Behinderung nicht überfordern. Erreicht werden kann das durch die Möglichkeiten des didaktischen Prinzips der Elementarisierung. In der durchgeführten Museumsführung mit der Experimentalgruppe wurde im Sinne der horizontalen Ebene mit Beispielen, Erläuterungen und Anekdoten gearbeitet. Auf der vertikalen Ebene wurden von der Museumsführerin einzelne Exponate ausgewählt und damit der Inhaltsumfang reduziert, sodass von einem überschaubaren Lerngegenstand auszugehen war. In Anlehnung an LAMERS und HEINEN (2006) wurde jedoch darauf geachtet, dass es sich bei der Elementarisierung nicht um eine Simplifizierung von Sachverhalten handelt. Frustrationen gänzlich zu scheuen, wäre im Sinne der zweiten Grundannahme der Kulturhistorischen Schule („Zone der nächsten Entwicklung“) nicht angebracht. So wurde einem Teilnehmer zunächst eine Rechenmaschine ohne nähere Erläuterungen gezeigt. Das alleinige Drücken der Tasten führte zu keinem logischen Nachvollzug dessen, was die Maschine tut. Der Teilnehmer wendete sich zunächst von der Maschine ab. Der Hinweis darauf, dass ein Drücken von Taste 3 auch die Zahl 3 in der Ausgabe anzeigt und diese durch eine Hebelbewegung wieder auf 0 zurückgesetzt werden konnte, wurde nach mehrmaligem Ausprobieren nachvollzogen, sodass der Teilnehmer im Sinne einer Transferleistung sogar verstehen konnte, dass eine Eingabe von Ziffer 7 diese auch in der Ausgabe anzeigen würde.

Lebensweltbezug

Neben der Handlungsorientierung erscheint auf Grundlage des gesichteten Videodatenmaterials der Studie der Lebensweltbezug als wichtigstes Kriterium zu gelten, um bei den Teilnehmer_innen von einem positiven Besuchserlebnis im Museum zu sprechen. Die Bedeutsamkeit eines Lebensweltbezugs als didaktisch-methodisches Prinzip in der Geistigbehindertenpädagogik wurde sowohl im Kontext von Erwachsenenbildung (vgl. Kap. 3.5.2) als auch als ausgewählte Vermittlungsmethode für Menschen mit geistiger Behinderung (vgl. Kap. 5.2.2.) bereits hervorgehoben. Welche positive Auswirkung ein solcher im Verlauf einer Museumsführung haben kann, sei am folgenden Beispiel verdeutlicht: Aufgrund des Einzelinterviews wusste die Verfasserin, dass ein Teilnehmer der Experimentalgruppe in der WfbM an den Motoren zur Geldausgabe an Geldautomaten arbeitete. Schon während des Interviews scherzte er: „Ich arbeite im Bankwesen“. In der Ausstellung zur Firmengeschichte der Nixdorf Computer AG werden auch diverse Geldautomaten gezeigt. Nach der ersten Verwunderung darüber, dass Dinge, mit denen er täglich zu tun hat, hinter einer Absperrung

und dem Hinweis darauf, nicht angefasst werden zu dürfen, als Ausstellungsobjekte in einem Museum zu betrachten sind, stellte sich sehr schnell ein positives Gefühl ein, das die Verfasserin als Stolz interpretierte. Nachdem er sich während der Führung eher still im Hintergrund hielt, erklärte er den anderen Gruppenmitgliedern, dass sich diese Walze drehen müsse, sonst würde man kein Geld bekommen – „und ich baue die, also so ne Walze auch ein.“ Im Post-Test nahm eine Teilnehmerin darauf Bezug und sagte: „Und wir haben gesehen, was du baust da, mit dem Geldautomaten.“ Auch hier interpretierte die Verfasserin es als Stolz beim Studienteilnehmer. Die mit Beispielen des Museumsganges angeführten didaktisch-methodischen Lernprinzipien zeigen, dass sich der vierte Aspekt eines gelungenen gesellschaftlichen Teilhabeprozesses aus deren Anwendung ergibt, da sie in ihrer bewussten oder unbewussten Anwendung im Museum positive Wahrnehmungserlebnisse bei den Teilnehmenden hervorgerufen haben.

8.3.5 Erlebnisorientiertes Lernen

„... ob ein Museum von Kindern und Jugendlichen tatsächlich als das angenommen wird, was Erwachsene gern in es hineinlesen, ein Ort der Erinnerung und Vergegenwärtigung, ein Ort für ein gemeinsames Gedächtnis, ein Ort der vergangenen Zukunftsvisionen, kurz: ein Ort der Bildung – dies erscheint gar nicht mal sicher“ (TREPTOW 2005: 804).

Wie die Ausführungen zur Anwendung konstruktivistischer Lerntheorien (Kap. 3.4.1.2) in Verbindung mit der Wirksamkeit eines musealen Raumes als „Bedeutungsraum“ (Kap. 3.2.1.3) gezeigt haben, bietet ein Museum seinem Publikum Lerngelegenheiten, die von ihm auf individuelle Art – nach Interessen, Motivation, Erwartungen und Vorwissen (vgl. didaktisches Dreieck zum „Lernen im Museum“, Kap. 3.4.1.1) – in Anspruch genommen werden können. Als geeignete Vermittlungsmethoden haben sich für den untersuchten Personenkreis die in Kapitel 5.2.2. und 8.3.4 beschriebenen didaktisch-methodischen Lernprinzipien erwiesen.

Als fünfter Aspekt eines gelungenen gesellschaftlichen Teilhabeprozesses soll abschließend das erlebnisorientierte Lernen nach NAHRSTEDT (2002:6f.; vgl. Kap. 3.4.1.1) durch Beispiele aus der durchgeführten Studie bestätigt werden. Hinzugezogen werden die in Kapitel 3.4.2 beschriebenen Lernmodelle der Museumsforschung, d. h. die von FALK und DIERKING identifizierten Kontexte²⁴¹ und

²⁴¹ Personaler, soziokultureller und physischer Kontext

Schlüsselfaktoren²⁴² sowie die sechs Kategorien des *6p Model of Museum Learning*²⁴³ nach KELLY. Als wichtigste Annahme wurde dabei vorausgesetzt, dass Lernprozesse konstruiert und situativ sind. Das entspricht den fünf Lernkategorien der *Generic Learning Outcomes*.²⁴⁴

Um das Potenzial eines Museums als Ort des Lernens auch für Menschen mit geistiger Behinderung auszuschöpfen, sollten sich Museumspädagog_innen die Lernebenen und besonders die Lernziele des erlebnisorientierten Lernens vergegenwärtigen. Wenn NAHRSTEDT (2002: 6f.) vom Erlernen eines situationsangemessenen Verhaltens spricht, geht es zunächst nicht um das im musealen Kontext vermeintlich wichtige Faktenwissen. Daher ist es im Rahmen der vorliegenden Arbeit als Lernerfolg zu werten, dass die an der Studie teilnehmenden Menschen mit geistiger Behinderung nach ihrem Aufenthalt wussten, dass in einem Museum ein bestimmtes Verhalten von ihnen erwartet wird. Wie die Analyse der Videodaten ergab, waren sie darüber hinaus auch in der Lage, dieses Verhalten auszuüben.

Als zweite Ebene führt NAHRSTEDT (2002: 6f.) das Erlernen erlebnisorientierter Selbstorganisation an. Wird diese Lernebene auf den Museumskontext bezogen, bedeutet das, dass die Teilnehmer_innen in der ihnen nur begrenzt zur Verfügung stehenden Zeit aus der musealen Angebotsvielfalt die Exponate auswählen, welche die eigenen Lernbedürfnisse optimal befriedigen. Inwiefern das Lernziel für alle Teilnehmenden erreicht wurde, lässt sich für die Experimentalgruppe nur schwer beantworten, da sich die Teilnehmer_innen überwiegend auf die von der Museumsführerin ausgewählten Exponate verließen. Für die Kontrollgruppe lässt sich nach der Auswertung der Videodaten sagen, dass es aufgrund der zahlreichen Wahlmöglichkeiten, die sich aus der hohen Anzahl an Exponaten und Medien ergaben, zum Teil zu Orientierungsschwierigkeiten kam.

Anders verhielt es sich mit der dritten Lernebene, dem emotionalen Lernen. Keiner der an der Studie Teilnehmenden hatte Probleme damit, die eigenen Gefühle, die im Verlauf des Museumsganges aufkamen, auszudrücken und mit ihnen umgehen. In der ihnen vertrauten Gruppe (Mitbewohner_innen, Familie, Betreuer_innen) ließen sie Gefühle von Langeweile, Freude, Hunger,

²⁴² (1) Motivation und Erwartungen, (2) Vorwissen, Interessen und Überzeugungen, (3) Auswahl und Kontrolle, (4) Soziokulturelle Vermittlung innerhalb einer Gruppe, (5) Fördernde Vermittlung durch andere Personen, (6) Leitsysteme und Orientierung, (7) Gestaltung der Museumsausstellung, (8) Verstärkung durch Ereignisse und Erfahrungen außerhalb des Museums.

²⁴³ person, purpose, process, people, place, product

²⁴⁴ (1) Wissen und Verstehen, (2) Entwicklung oder Verbesserung von Fähigkeiten, (3) Vergnügen, Inspiration und Kreativität, Verhaltensweisen und Wertevorstellungen, (4) Handlungen, Verhalten, (5) kontinuierliche Entwicklung.

Begeisterung, Neugier oder Ermüdung (Interpretation der Verfasserin beim/nach Sichten des Videodatenmaterials) zu und wussten sich dabei stets weiterhin situationsangemessen zu verhalten.

Als viertes Lernziel beschreibt NAHRSTEDT (2002: 6f.) auf der Ebene des kommunikativen Lernens die Vertiefung der Freude an der Kommunikation mit anderen Menschen. Da alle an der Studie teilnehmenden lautsprachlich kommunizieren konnten, bedurfte es keiner Hilfsmittel der Unterstützten Kommunikation, um sich über das Gesehene, das Erlebte und die damit in Verbindung stehenden Assoziationen auszutauschen. Diese Begebenheit wird im *Contextual Model of Learning* unter dem Aspekt der soziokulturellen Vermittlung innerhalb einer Gruppe erfasst. Dem liegt der Gedanke zugrunde, dass es sich förderlich auf das Verständnis der Ausstellungsinhalte auswirkt, wenn sich im Gespräch über das Gesehene und Erlebte ausgetauscht wird.

Lernen ist soziale Aktivität. Unser Lernen ist genauestens verbunden mit unseren Kontakten zu anderen lebenden Menschen, unseren Lehrern, unseren Altersgenossen, unserer Familie ebenso gut wie zufälligen Bekanntschaften; in der Ausstellung schließt das die ein, die vor uns gehen oder sich neben uns aufhalten (HEIN 1991).

Beispielhaft sei hier ein Studienteilnehmer herangezogen, der als begeisterter Museumsbesucher zu beschreiben ist, aber ohne die Hilfe einer betreuenden Person weder in der Lage war, Aussagen zu seiner Person zu machen, noch Erwartungen an den Besuch formulieren konnte oder eigene Gedanken und Wünsche (z. B. in Bezug auf Barrierefreiheit u. Ä.) äußerte. Trotzdem lösten Bilder, Gegenstände, Handlungen und Beschreibungen Assoziationen bei ihm hervor, welche er klar benennen konnte. So erkannte er im Bild eines Schiffes die untergehende „Titanic“ und sprach von einem „Schiff“ und „Unglück“; eine Gasmasken assoziierte er mit „Krieg“, und eine Figur mit rotem Mantel nannte er mehrfach „Nikolaus“ und sprach davon, dass dieser „Geschenke“ bringe. Waren ihm Dinge nicht vertraut oder konnte er sie keinem Kontext zuordnen, forderte er die Antwort bei seiner Begleitperson durch ein nachfragendes „Warum?“ ein, sodass sich der gesamte Museumsgang als dialogischer Austausch von Wissen bezeichnen lässt.

In den Äußerungen zeigte sich jedoch nicht nur die Kommunikationskompetenz des Teilnehmers, sondern auch ein hohes Maß an thematischem Lernen (Lernebene 5 nach NAHRSTEDT 2002: 6f.), indem der Studienteilnehmer thematische Zusammenhänge erkannte und oder sie bei Nichtverstehen erfragte. Das Fallbeispiel zeigt in aller Deutlichkeit, dass Museumsausstellungen bzw. -exponate unterschiedliche kognitive Lernprozesse bei Besucher_innen anregen können. In diesem Fall wurden Museumsexponate identifiziert, Vorwissen aktiviert, Fragen gestellt und kommuniziert. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass in den verschiedensten Situationen der beschriebenen Museumsgänge die fünf Lernziele erlebnisorientierten Lernens nach NAHRSTEDT

(2002: 6f.) erreicht wurden, sodass damit bereits der fünfte Aspekt eines gelungenen gesellschaftlichen Teilhabeprozesses belegt ist.

8.4 Museumsbesuche im Kontext der Kulturhistorischen Schule

Bereits ENGESTRÖM (2011) hat mit seinem Tätigkeitsmodell den Blick auf außerschulische Aktivitäten gelenkt und die dort stattfindenden Lernprozesse auf das Aneignungskonzept der „Kulturhistorischen Schule“ der sowjetischen Psychologie und deren kritische Rezeption in den 1970er Jahren (vgl. HOLZKAMP 1983)²⁴⁵ bezogen. Im Konzept der *Aneignung* wird die Entwicklung des Menschen als tätige Auseinandersetzung mit seiner Umwelt begriffen, die vordergründig an Orten der informellen Bildung erfolgt (vgl. DEINET 2004: 178). Übertragen auf die Wissensaneignung im Museum bedeutet das, dass es nicht ausreicht, lediglich die allgemeine Bedeutung eines Objektes als Lerngegenstand zu vermitteln. Die Exponate müssen als Bedeutungsträger eines zu erlernenden Inhalts eine Beziehung zum Leben des_r Betrachter_in haben, damit sie für ihn_sie einen Sinn ergeben. Damit hängt zusammen, dass nur das dauerhaft im Gedächtnis behalten wird, zu dem ein emotionaler Bezug hergestellt werden kann. Lerninhalte, bei denen dies nicht gelingt, sind in der Regel schnell wieder vergessen. Die Übertragung von Wissen findet daher nie auf direktem Weg statt, sondern ist auf vielfältige Weise durch die subjektiven Motive der Lernenden und ihren jeweils singulären Zugang zum Lerngegenstand vermittelt (vgl. RUF & GALLIN 1998).

Handlungsorientierung im Kontext eines museumspädagogischen Angebotes zeigt sich z. B. darin, dass Menschen mit geistiger Behinderung ein Exponat berühren, ertasten oder es ggf. in seiner Funktionsfähigkeit erproben dürfen. Das zeigt sich besonders in *Mitmach-Ausstellungen*, die ein Thema von verschiedenen Seiten beleuchten und gleichzeitig unterschiedliche Zugangswege ermöglichen: „dinglich und sinnlich, phänomenologisch oder wissenschaftlich, historisch oder fiktiv, direkt oder medial vermittelt, technisch-experimentell und kreativ-künstlerisch“ (RADL & GESSER 2009: 112f.). Als Technikmuseum war die Verwendung von multimedial aufbereiteten Inhalten im HNF von Beginn an integraler Bestandteil des Ausstellungskonzepts. Diese Art von Präsentationsform wird im Museum bereits seit den 1960er Jahren genutzt und geht als Prinzip der Interaktivität mit der „partizipatorischen Museumsbewegung“ der 1960er Jahre einher. Als Vorläufer ist der Ex-

²⁴⁵ Das Aneignungskonzept wurde in Deutschland von HOLZKAMP (1983) auf eine gesellschaftliche Ebene übertragen. Demnach vollzieht sich Entwicklung von Heranwachsenden in der eigentätigen Auseinandersetzung mit der Umwelt durch die „Aneignung der gegenständlichen und symbolischen Kultur“ (DEINET 2004: 178).

perimentiersaal von Goldstein in Berlin (1887) zu nennen. Positiv zu bewerten sind interaktive Elemente immer dann, wenn sie ein Objekt in einen Gesamtzusammenhang einfügen und damit den Kontext verdeutlichen. Beachtet werden muss dabei jedoch auch, dass der multimedial aufbereitete Inhalt stets mit dem Objekt um die Aufmerksamkeit der Besucher_innen konkurriert. Auch im HNF bringen Film-, Musik- und Hörbeispiele Lebendigkeit in die Sammlung. Über 30 interaktive Bildschirmstationen bieten vertiefende Erklärungen und Hintergrundinformationen zu einzelnen Ausstellungsobjekten oder Themenbereichen, z. B. durch interaktive Simulationen oder dokumentarisches Film- und Rundfunkmaterial. Multisensorische Lernstationen wie Fühl- und Hörstationen werden ebenfalls als attraktiv und lernförderlich eingeschätzt, weil die damit verknüpften Erlebnisse stärker in Erinnerung bleiben als bloße Textangebote. Die Ansprache vieler Sinne und eine emotionale Aktivierung stützen das informelle Lernen. „Selbst etwas ausprobieren und erkunden, eigene Erfahrungen sammeln, sich etwas aneignen und selbstorganisiert eigene Lernziele verfolgen, macht Lernszenarien im Freizeitbereich interessant“ (FREERICKS 2015: 690).

Die Tätigkeitstheorie der Kulturhistorischen Schule soll im Folgenden beispielhaft an einem Museumsbesuch skizziert werden:

(1) Als **Ebene der Tätigkeit** und damit als Gesamtprozess ist der Museumsbesuch als solcher zu verstehen. Zuvor muss von dem_r potentiellen Besucher_in ein Bedürfnis empfunden werden, das ein Motiv hervorruft, um ins Museum gehen zu wollen. Dazu bedarf es *keiner* klaren Vorstellung davon, was ein Museum ist. So heißt es bei Leontjew (1982: 181): „Der Gegenstand, der in der Lage ist, das Bedürfnis zu befriedigen, ist im Bedürfniszustand des Subjekts nämlich nicht scharf umrissen. Vor seiner ersten Befriedigung ‚kennt‘ das Bedürfnis seinen Gegenstand nicht, er muß erst noch entdeckt werden. Erst durch diese Entdeckung wird das Bedürfnis gegenständlich, und der wahrgenommene (vorgestellte, gedachte) Gegenstand erhält seine stimulierende und tätigkeitslenkende Funktion, das heißt er wird zum Motiv“. Die Entstehung des Bedürfnisses, ein Museum besuchen zu wollen, kann also durch Erzählungen anderer, durch Berichte über ein Museum im Fernsehen, durch Werbemaßnahmen (Bilder der Plakate einer Ausstellung) etc. hervorgerufen werden.

„Als Motive bezeichnet [Leontjew] instinktive Impulse, biologische Triebe ..., aber auch das Erleben von Emotionen, Interessen, Wünschen“ (Leontjew 1982: 180). Dementsprechend vielfältig können auch die Motive für einen Museumsbesuch sein: unterhalten zu werden, Freizeit gemeinsam zu erleben oder allein zu gestalten, sich Themen (Kunst, Geschichte) auf andere, besondere Weise zu nähern, Emotionen zu erleben oder um etwas zu lernen und an einem gesellschaftlichen Bil-

dungskanon zu partizipieren. LEONTJEW (1982: 187) weist auf die „offen hedonistischen Konzeptionen ... der Tätigkeitsmotive“ hin. Ihnen wird jede Tätigkeit des Menschen „dem Prinzip der Maximierung der positiven und der Minimierung der negativen Emotionen untergeordnet“ (LEONTJEW 1982: 187).

Wird das auf die Personengruppe von Menschen mit geistiger Behinderung und einen angestrebten Museumsbesuch bezogen, ist – ausgehend von der Hypothese, dass sie originär nicht dem Besucherprofil eines klassischen Museums²⁴⁶ entsprechen – davon auszugehen, dass sich durch die Option, als Besucher_in angesprochen, wahrgenommen und zur Partizipation angeregt zu werden, die „Erlangung von Zufriedenheit“ einstellen wird. Die hervorgerufenen positiven Emotionen (z. B. Vorfreude, Erleben von Ermutigung, Bestätigung und Wertschätzung) sind unabhängig von der gegenständlichen Tätigkeit selbst zu betrachten. Besteht der Wunsch, ein Museum besuchen zu wollen, werden Bedenken hinsichtlich der Ausführung der Tätigkeit (z. B. Barrierefreiheit, soziale Reaktionen anderer, Einschätzung eigener Kompetenzen und Fähigkeiten) positiv idealisiert, da sie in der Vorstellung überwindbar erscheinen. Würden Ängste die Vorstellung eines Museumsbesuches dominieren, entstünde vermutlich nicht das Bedürfnis, sich dieser Situation auszusetzen, und gäbe es kein Motiv, d. h. keine Motivation, die Tätigkeit des Museumsbesuches auszuführen. „Die Besonderheit der Emotionen besteht darin, daß sie die Beziehungen zwischen den Motiven (den Bedürfnissen) und dem Erfolg oder der Möglichkeit der erfolgreichen Realisierung der ihnen entsprechenden Tätigkeit des Subjekts widerspiegeln“ (Leontjew 1982: 188). Die Hauptbestandteile der einzelnen menschlichen Tätigkeiten sind die sie realisierenden Handlungen.

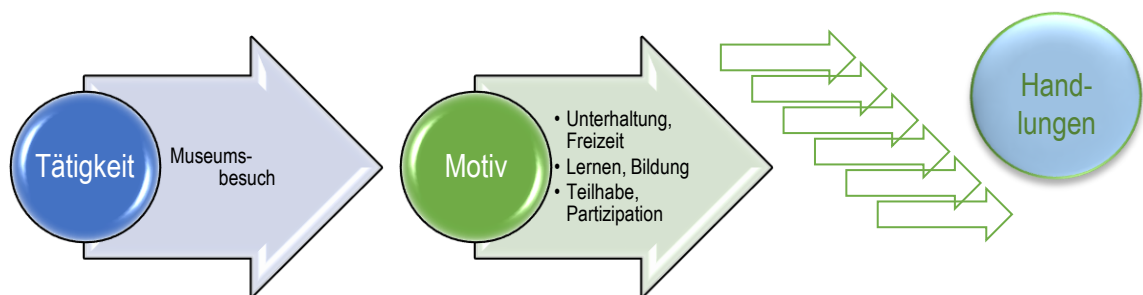


Abbildung 26: Ebene der Tätigkeit, beispielhaft ausgeführt an einem Museumsbesuch mit Menschen mit geistiger Behinderung (eigene Darstellung)

(2) „Die menschliche Tätigkeit existiert also nicht anders als in Form einer Handlung oder einer Kette von Handlungen“ (Leontjew 1982: 103). Die *Ebene der Handlungen* beim Museumsbesuch vollzieht sich in einzelnen – im Museum durchzuführenden – Teilaufgaben, wobei diese auf bestimmte Ziele ausgerichtet sind. Zwischen den Begriffen Ziel und Handlung gibt es eine ähnliche

²⁴⁶ Vgl. dazu Kap. 3.1.3 Kulturhistorische Entwicklung der Museen.

Wechselbeziehung wie zwischen dem Begriffspaar Motiv und Tätigkeit. Die die Tätigkeit des Museumsbesuches realisierenden Handlungen²⁴⁷ (z. B. mit dem ÖPNV dorthin gelangen, eine Eintrittskarte kaufen, Ausstellungsbereiche oder Räume durchlaufen, sich Exponate anschauen) werden durch ihr Motiv (Freizeitgestaltung, Bildung- und Lernprozesse, kulturelle Teilhabe) initiiert, sind jedoch auf ein Ziel gerichtet (im Museum ankommen, Dinge im Museum anschauen, ausprobieren, Inhalte verstehen und Zusammenhänge erkennen etc.).



Abbildung 27: Ebene der Handlungen, beispielhaft ausgeführt an einem Museumsbesuch mit Menschen mit geistiger Behinderung (eigene Darstellung)

In chronologischer Abfolge lassen sich für einen Museumsbesuch u. a. folgende Handlungen beschreiben²⁴⁸:

- a) Zunächst wird der Eingangsbereich des Museums betreten, es wird ein Eintrittsgeld bezahlt, ggf. werden Jacken oder Taschen an einer Garderobe abgegeben etc., was mit dem Ziel erfolgt, die Ausstellungsfläche, -räume betreten zu dürfen.
- b) In der Ausstellung werden Dinge betrachtet und wahrgenommen, was darauf abzielt, Inhalte zu entdecken, zu erfahren, zu verstehen, sich an etwas zu erfreuen oder etwas zu lernen.

²⁴⁷ Zu beachten ist jedoch, dass die im Kontext der Tätigkeit ‚Museumsbesuch‘ auszuführenden Handlungen in einem anderen Motivzusammenhang selbst Tätigkeiten darstellen könnten. Zum Beispiel kann es das Bedürfnis (Motiv) eines Menschen mit einer geistigen Behinderung sein, sich die Welt selbstbestimmt zu erschließen. Das könnte innerhalb der Tätigkeit des Lesens, der Nutzung des öffentlichen Personennahverkehrs oder der selbstständigen Orientierung in einem unbekanntem Gebäude sein. Ob er das von ihm Gelernte später im Rahmen eines Museumsbesuches anwendet, ist nicht zwingend notwendig. Ebenso wenig müssen diese Handlungen als Voraussetzung für einen Museumsbesuch erlernt worden sein. „Ein und dieselbe Handlung kann verschiedene Tätigkeiten realisieren, kann aus der einen Tätigkeit in die andere übergehen, indem sie auf diese Weise ihre relative Selbständigkeit offenbart“ (Leontjew 1982: 103).

²⁴⁸ Für Menschen mit einer geistigen Behinderung erfordern die exemplarisch aufgeführten, durchzuführenden Handlungen ggf. eine vorherige Einführung. Darin könnte beschrieben und erklärt werden, welchen Verhaltensmustern man sich im Museum anpassen muss. So wird häufig ein situationsangemessenes Verhalten erwartet, dürfen einige Gegenstände nicht berührt werden oder andere erschließen sich nur durch eine fachgerechte Betrachtung oder Bedienung, etc.

- c) Während oder nach dem Museumsbesuch werden ggf. Fotos gemacht oder Souvenirs im Museumsshop erworben, was mit dem Ziel ausgeführt wird, sich später (besser) an den Besuch erinnern zu können.

Entsprechen die sich vollziehenden Handlungen einer Aufgabe, benötigen sie „Verfahren der Verwirklichung“ (vgl. Leontjew 1982: 103), die Leontjew als „Operationen“ bezeichnet.

(3) Die *Ebene der Operationen* (Handgriffe) ergibt sich aus instrumentellen Fertigkeiten, die nötig sind (Bedingung/Zwang), um eine Handlung auszuführen. Für das entworfene Beispiel mit den Handlungen *Anfahrt, Ticketkauf, Bewegen und Orientieren sowie Exponate ansehen und Dinge wahrnehmen* könnten die dazugehörigen Operationen z. B. sein: Ein- und Aussteigen aus einem Bus, passenden Geldwert heraussuchen und bezahlen, Lesen oder Erfassen eines Lageplans, Betreten der Ausstellungsräume (ggf. über Aufzüge oder Rolltreppen), Zurechtfinden und Durchlaufen der Ausstellungsfläche, Lesen von Ausstellungstexten oder Exponatbeschreibungen, Bedienen von Multimediationen, Ausprobieren von Funktionsmodellen.

Handlungen korrelieren, wie bereits gesagt wurde, mit den Zielen (im Museum ankommen, vor Ort etwas erleben, verstehen und erlernen), Operationen mit den Bedingungen (was muss ich beherrschen, um Bus zu fahren, einen Lageplan zu verstehen, Exponate in ihrer musealen Bestimmung wahrzunehmen und auszuprobieren). Angenommen, das Ziel bleibt dasselbe (im Museum etwas lernen), die Bedingungen jedoch, unter denen es gegeben ist, ändern sich (eine Exponatbeschreibung, die vormals nur schriftlich zugänglich war, wird auch über eine Sprachausgabe ermöglicht: „Dann ändert sich eben auch nur die operationale Zusammensetzung der Handlungen“ (Leontjew 1982: 105). Die Handlung „Inhalte wahrnehmen und erfassen“ bleibt bestehen, die Operation wäre entweder das Lesen eines Textes *oder* das Betätigen eines Knopfes, der die Sprachausgabe auslöst.

Das Beispiel verdeutlicht, dass es für die heterogene Personengruppe von Menschen mit geistiger Behinderung

- unterschiedliche Bedingungen geben sollte,
- um gleiche Handlungen
- mit entsprechend angepassten (Fähigkeiten des Individuums) Operationen durchzuführen,
- um gleiche Ziele zu erreichen und
- um eine Tätigkeit ausführen zu können, die jedem Menschen,
- sofern er das Bedürfnis danach hat (Motiv) möglich sein sollte.

9. Theoretische und praktische Schlussfolgerungen einer erlebnisorientierten Museumspädagogik

„Wann gehen wir das nächste Mal da hin?“ Diese Frage stellte ein Teilnehmer der Studie am Ende des Post-Testes und drängte darauf, dass das „ganz schnell wieder“ sein solle. Die Aussage verwunderte zunächst, wurde doch keine der Vorannahmen bzgl. des Museumsbesuches der Teilnehmer_innen der Studie erfüllt: „Keine Tiger“, „kein Kuhstall“ und „wenig schwarz-gelb“ (vgl. Kap. 8.3.2), stattdessen mechanische Rechenmaschinen, menschenähnliche Schachcomputer und die Münzwaage eines Kaufmannes der Renaissance. Davon gehört nichts zur alltäglichen Lebenswelt von Menschen mit geistiger Behinderung. Der Bordcomputer der Gemini-Mission ist dem Erfahrungsraum der Studienteilnehmer_innen ähnlich fern, wie er in den 1960er Jahren bei seiner Mondlandung der Erde war. Addiert der Comptometer des 19. Jahrhunderts noch heute schneller, als ein Taschenrechner es vermag, beeindruckt es die Teilnehmer_innen wenig, sind sie aufgrund geringer mathematischer Kompetenzen kaum in der Lage, das Ergebnis richtig einzuschätzen. Keine_r der Teilnehmer_innen beherrschte beim Verlassen des Museums eine der erläuterten Programmiersprachen – wie auch: war doch die Erklärung dessen, was Programmierung überhaupt ist, nicht in Leichter Sprache beschrieben. Dieses Desiderat weisen viele Museen auf, die sich in ihren Exponatbeschreibungen oft einer komplexen Sprache bedienen, die vielen Museumsbesucher_innen, u. a. auch Menschen mit geistiger Behinderung – verschlossen bleibt; ein eindeutiges Zeichen dafür, dass Menschen mit geistiger Behinderung auch eine Dekade nach der Ratifizierung der UN-BRK in Deutschland noch immer nicht als selbstverständliche Besucherklientel eines Museums anerkannt werden. Und doch ein euphorisches Glitzern in den Augen des Studienteilnehmers, bei dem Wunsch „ganz schnell wieder“ in das Museum zu gehen. Die Frage nach dem Warum beantwortete eine andere Teilnehmerin – nahezu irritiert –, dass sie dieses Warum überhaupt erklären müsse: „Na, wegen der Miezekatzen!“ Und dann wird klar, die Teilnehmerin hat – nicht durch das Lesen eines Textes, sondern durch Ausprobieren – eben doch verstanden, was Programmierung bedeutet: 49 Winkekatzen drehen sich und winken, wenn die Besucher_innen im CodeLab bunte Programmierbausteine aneinanderreihen und damit eine Befehlsfolge legen. Es mag kein Verständnis von Schleifen, Verzweigungen, Variablen oder gar komplexen Programmstrukturen sein, aber es ist das Wissen, dass sich eine Winkekatze umdreht, weil man – wenn auch nur durch mehrmaliges Ausprobieren – die richtigen Bausteine aneinandergelagt hat. Aufgrund dieser Selbstwirksamkeitserfahrung scheint es plausibel, dass die „Miezekatzen“ der Grund sind, möglichst bald wieder das Museum besuchen zu wollen. Auch wenn es nur das bunte

und kitschige Erscheinungsbild der Katzen war, es wurde der Wunsch geweckt, ein weiteres Mal in das Museum zu gehen.

Ziel der vorliegenden Arbeit war es, die bisher als Zielgruppe eines Museums wenig berücksichtigte Personengruppe von Menschen mit geistiger Behinderung in den Blick zu nehmen und sie im Sinne eines umfassenden Inklusionsgedankens als Besucher_innen anzusprechen und ihnen angemessene Vermittlungsangebote anzubieten. Dadurch sollten Aspekte gelungener gesellschaftlicher Teilhabeprozesse im Museum beschrieben werden, um Stigmatisierungen durch eine kulturell geachtete Teilhabe zu verringern oder gar zu vermeiden. Damit versucht die vorliegende Arbeit, einen Beitrag zu den aktuellen Diskussionen über Bildung, kulturelle Teilhabe und selbstbestimmte Freizeitgestaltung von Menschen mit geistiger Behinderung zu leisten, indem die Valorisation des Personenkreises – im Sinne des von WOLFENBERGER fortgeführten Normalisierungsprinzips – mit dem Ziel einer Kompetenzentwicklung und Förderung gestärkt wird.

In der durchgeführten Feldstudie lag das Forschungsinteresse auf den Wahrnehmungs-, Aneignungs- und Lernprozessen von Menschen mit geistiger Behinderung im Museum, einem sozialen System, aus welchem sie – nach dem ökosystemischen Ansatz von BRONFENBRENNER (1976) – lange Zeit als Personengruppe ausgeschlossen waren und in welches sie nun – im Sinne der Inklusion – ganz selbstverständlich einbezogen werden soll. Die Untersuchung wurde im Heinz Nixdorf MuseumsForum in Paderborn mit 18 Personen einer Freizeitgruppe bzw. zweier Wohnheime durchgeführt. Die wenigsten Teilnehmer_innen hatten zuvor eine Vorstellung davon, was ein Museum überhaupt ist. Dennoch ließen sie sich darauf ein und gaben durch Interviews, Gruppendiskussionen, persönliche Gespräche und durch die Erlaubnis, dass ihr Besuch durch Videoaufzeichnungen dokumentiert wurde, bereitwillig Antworten auf die in der Einleitung der vorliegenden Arbeit gestellten Fragen, ob und wie Menschen mit geistiger Behinderung ins Museum gehen, was sie sich anschauen, welche Hürden dabei überwunden werden müssen, woran sie zu scheitern glauben, was sie interessiert, welche Auswirkungen ein Museumsbesuch auf das alltägliche Leben hat und welche Bedeutung die Möglichkeit zur kulturellen Teilhabe durch den Besuch eines Museums insgesamt für Menschen mit geistiger Behinderung hat.

Den analytischen Ausgangspunkt zur Beschreibung der Wahrnehmungs-, Aneignungs- und Lernprozessen von Menschen mit geistiger Behinderung im Museum bildeten die Forschungsansätze der Kulturhistorischen Schule, die bereits seit den 1920er Jahren die Grundannahmen vertraten, dass der Mensch

- als ‚bio-psycho-soziale Einheit‘ zu betrachten sei (vgl. Behinderungsmodell der WHO, ICF),
- durch pädagogische Herausforderungen, die dem aktuellen Entwicklungsniveau ein wenig voraus sind, neue Lernerfahrungen machen wird (vgl. „Zone der nächsten Entwicklung“),
- sich in tätiger Auseinandersetzung mit seiner Umwelt begreift und entwickelt (vgl. Tätigkeitstheorie).

Mit der ersten Grundannahme lässt sich bereits die *erste Frage* der vorliegenden Arbeit beantworten:

Damit die kulturelle Bildungspraxis ihren Teilhabeanspruch auch für Menschen mit geistiger Behinderung einlösen kann, ist es uneingeschränkt nötig, dass der früheren Definition von Behinderung widersprochen wird. In dieser wurde von einem linearen Verständnis ausgegangen, in dem aus *impairment* (Schädigung) *disability* (Funktionsbeeinträchtigung) wird und daraus ein *handicap* (soziale Beeinträchtigung) entsteht. Wie im ersten Kapitel der vorliegenden Arbeit dargelegt, geht der aktuelle wissenschaftliche Diskurs nach einem in den vergangenen Jahrzehnten erfolgten Paradigmenwechsel nicht mehr davon aus, dass die persönliche Beeinträchtigung Ursache von sozialer Beeinträchtigung und damit von Mangel an gesellschaftlicher Teilhabe sei. Gemäß der ICF wird Behinderung als Ergebnis einer negativen Wechselwirkung zwischen einer Person mit ihrem Gesundheitsproblem und den vorhandenen Kontextfaktoren beschrieben, wobei die drei Bereiche (körperliche) Funktionsfähigkeit, Aktivität (Durchführung einer Aufgabe) und Partizipation (Teilhabe) in Beziehung zueinanderstehen. Behinderung ist nicht Ursache für mangelnde Teilhabe, sondern Teilhabe wird als Voraussetzung für nicht behinderndes *setting* begriffen und ist damit, wie in der Zusammenfassung in Kapitel 1 beschrieben, als gesellschaftliche Aufgabe zu betrachten. Daraus ergeben sich Handlungsparameter, wie sie als Maßnahmenpakete in NAP und in NAP 2.0 bezogen auf einzelne Handlungsfelder beschrieben und eingefordert werden. Sowohl die Nennung verantwortlicher Institutionen, Initiativen oder Einrichtungen als auch ein klares Bekenntnis zu einem zeitlichen Rahmen, in dem die Maßnahmen durchzuführen sind, verdeutlicht die Ernsthaftigkeit, mit der sich Deutschland nach der Ratifizierung der UN-BRK den Herausforderungen stellen mag, allen Menschen eine Teilhabe in sämtlichen Gesellschaftsbereichen zu ermöglichen. – Exemplarisch wurden im Rahmen der vorliegenden Arbeit die gesellschaftlichen Teilhabebereiche Bildung, Kultur und Freizeit beschrieben. Wie groß die Diskrepanz zwischen Anspruch (Rechtsgrundlage: UN-BRK) und Wirklichkeit (Status quo der Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen in Deutschland: Teilhabebereiche) dieser gesellschaftlichen Aufgabe ist, zeigte sich bei näherer Betrachtung in Kapitel 2. Um die Wirkungsweisen kultureller Bildung in Freizeitsi-

tuationen von Menschen mit geistiger Behinderung beschreiben zu können, wurden die drei gesellschaftlichen Teilhabebereiche zunächst singular in ihrer historischen Entwicklung betrachtet. Die herausgearbeiteten theoretischen Implikationen, dass

- der erweiterte Bildungsbegriff, vielfältige Handlungsoptionen im schulischen und außerschulischen Kontext für Menschen mit geistiger Behinderung eröffnet (u. a. im Bereich der kulturellen Bildung),
- die kulturelle Bildungspraxis Menschen mit geistiger Behinderung Optionen zum Erwerb von Schlüsselkompetenzen wie Selbst-, Sozial- und Methodenkompetenzen bietet,
- eine selbstbestimmte Freizeitgestaltung von Menschen mit geistiger Behinderung, die Schlüsselkompetenzen (bewusst und unbewusst) zur Anwendung bringt, und sie dabei eine ständige Selbstbildung bei gleichzeitiger Bedürfnisbefriedigung erfahren,

wurden in Kapitel 3 auf ein konkretes Handlungsfeld bezogen: *das Museum*. Kulturelle Bildung im Museum umfasst das HUMBOLDT'SCHE Bildungsideal des selbstständigen Lernens und der Persönlichkeitsbildung auf Grundlage von KLAFKIS Aufforderung, Lernen auch außerhalb klassischer Bildungskontexte stattfinden zu lassen. Mit dem Museum konnte ein Ort beschrieben werden, an dem sich Teilhabeprozesse in Bildung, Kultur und Freizeit wechselseitig bedingen, ermöglichen, unterstützen und ergänzen. Die beschriebenen musealen Räume können in ihrer szenografischen Gestaltung gleichermaßen Orte der Wissensvermittlung, eines kulturellen Geltungsstrebens oder belangloser Unterhaltung sein. In der Beschreibung der Herausforderungen, die sich aus diesem multifunktionalen Handlungsfeld ergeben, kann die zweite Fragestellung der vorliegenden Arbeit beantwortet werden.

Möchten sich Museen entsprechend der differenzierten Bedürfnislage ihrer Besucherklientel als Ort des wissensorientierten Lernens, der kulturellen Bildung und für unterhaltsame Freizeitgestaltung auch für Menschen mit geistiger Behinderung öffnen, ergeben sich (in Anlehnung an Braun 2012/2013) fünf Problematiken:

1. **Barrierefreiheit:** Wie in Kapitel 5 ausgeführt, meint Barrierefreiheit im Museum ein ausgewogenes Verhältnis von physischer Zugänglichkeit und intellektueller Nutzbarkeit. Dem Thema Barrierefreiheit widmete sich die vorliegende Arbeit auf Basis rechtlicher Grundlagen, theoretischer Annahmen und sich daraus ergebender praktischer Handlungsanweisungen, explizit bezogen auf die Kultur- und Bildungseinrichtung des Museums. Dabei ließen sich zwei Faktoren ausmachen, die im Museum einer barrierefreien Gestaltung entgegenstehen: zum einen die oftmals nicht zu ver-

ändernde Bausubstanz eines alten Gebäudes (Denkmalschutz), zum anderen ästhetische Gestaltungsprinzipien innerhalb einer Ausstellung. Kostenintensive Kompromisse stehen häufig dem Argument gegenüber, die Zielgruppe derer, die einer inklusiven Gestaltung bedürfen, sei zu klein.

2. *Altersgemäßheit*: Wie die angeführten praktischen Handlungsanweisungen jedoch zeigen konnten, erfordert es oftmals nicht viel, um differenzierte Vermittlungsangebote für Menschen mit geistiger Behinderung in die museumspädagogische Praxis zu integrieren. Elementarisierung darf dabei jedoch nicht mit Infantilisierung verwechselt werden. Im Umgang mit Menschen mit geistiger Behinderung sollte stets der Grundsatz der *Altersgemäßheit* beachtet werden. Werden in einem Museum aus Unbeholfenheit oder fehlender Expertise im Umgang mit Menschen mit geistiger Behinderung Kinderführungen unreflektiert zum Einsatz gebracht, führt das unweigerlich zu unangemessenen Verhaltensweisen gegenüber Menschen mit geistiger Behinderung. Zukunftsweisend sollten sich Museen besonders der Klientel von älteren Menschen mit geistiger Behinderung widmen und zielgruppenorientierte Angebote im Hinblick auf Demenz und damit einhergehenden Verhaltensveränderungen entwickeln.

3. *Sparten/Themen*: Als dritte Problematik ist eine vermeintliche Einengung der *Sparten und Themen* zu nennen, wenn ein Museumsbesuch für Menschen mit geistiger Behinderung in Betracht gezogen wird. Die Auswertung der Kulturstatistik, des Freizeitmonitors sowie der Teilhabeberichte haben gezeigt, dass im Freizeitbereich grundsätzlich eine ungleiche Verteilung der einzelnen Kunstsparten für Menschen mit geistiger Behinderung vorherrscht. Zahlreich sind Sport-, Bastel- oder Musikgruppen – meist angegliedert an große Einrichtungen der Behindertenhilfe; Literatur, Theater und Museen sind wenig repräsentiert. Wird ein Museumsbesuch doch in Betracht gezogen, handelt es überwiegend um Ausflüge in ein Naturkundemuseum oder ein regionales Heimat- oder Freilichtmuseum. Museen und Ausstellungen komplexer Inhalte scheinen aus Angst vor Überforderung der Menschen mit geistiger Behinderung gemieden zu werden.

4. *Methoden*: Als weitere Herausforderung im Bereich der musealen kulturellen Bildung werden häufig fehlende *Methoden* angeführt. Unumstritten ist zunächst ein größerer Zeitbedarf, der für Übungs- und Wiederholungsphasen verfügbar sein sollte. Besonders wichtig in der Wahl der Methoden ist die Sensibilisierung der Wahrnehmung, die Einbeziehung mit Hinweisen auf die Lebenswelt der Menschen mit geistiger Behinderung und eine erfahrungsbedingte Handlungsorientierung im Erleben der Ausstellungsinhalte. Behindertenspezifische Detailvorgaben wirken jedoch für nicht in der Sonderpädagogik geschulte Museumspädagog_innen oftmals mehr einengend als hilfreich.

5. *Professionalisierung*: Das führt zur letzten Herausforderung, welche die vorliegende Arbeit im Zusammenhang mit der von Museen geplanten Öffnung für den Personenkreis der Menschen mit

geistiger Behinderung. Selbst wenn die zuvor beschriebenen Problematiken gelöst würden, werden viele Menschen mit geistiger Behinderung, die auch in ihrem Alltag auf die Hilfe anderer angewiesen sind, einen Museumsbesuch nicht ohne Assistenz und Anleitung bewältigen können. Das verlangt eine *Professionalität* sonderpädagogischer Dienstleistungen in Museen. Eine berufliche Profilbildung hinsichtlich Inklusion und barrierefreier Vermittlungsmethoden wurde bislang jedoch nur von wenigen Museen eingeführt.

Der Anspruch der vorliegenden Arbeit war es, die theoretischen Grundannahmen der Geistigbehindertenpädagogik, der Museums- und der Lehr-Lern-Forschung in einer empirischen Studie zu überprüfen. Diese setzte sich aus einer quantitativen Befragung von Einrichtungen der Behindertenhilfe (Vorstudie) sowie einer qualitativen Feldstudie zusammen, die aus Interviews, Gruppendiskussionen und Beobachtungsstudien (Videographie), besteht. Mithilfe der quantitativen Vorstudie (Kap. 7.3) wurden Rückschlüsse auf allgemeingültige Zusammenhänge und Sachverhalte (Freizeitverhalten von Menschen mit einer geistigen Behinderung im Regierungsbezirk Detmold) erlangt und diese grundlegend als repräsentatives Muster einer beschreibbaren Personengruppe angenommen. Die abgeschlossene quantitative Studie wurde darauffolgend nachträglich-profundierend durch qualitative Analysen weitergeführt, sodass die Ergebnisse durch Fallanalysen besser interpretierbar wurden (Kap. 7.4).

Das Forschungsinteresse lag im Falle der durchgeführten initialen quantitativen Vorstudie auf der Häufigkeit, mit der bestimmte Handlungen und Handlungsmuster auftraten (hier: Wunsch nach Freizeitgestaltung, ggf. Museumsbesuche von Menschen mit geistiger Behinderung). So konnten die in der quantitativen Studie gemachten Beobachtungen, dass Akteure mit bestimmten Handlungsbedingungen (Menschen mit geistiger Behinderung) bestimmte Handlungsmuster (Interesse an organisierten Freizeitaktivitäten) zur Suche nach Teilnehmer_innen für die qualitative Teilstudie (Durchführung von Museums- und Ausstellungsbesuchen) genutzt werden, welche die zu erklärenden Merkmalskombinationen (vorhandenes Interesse, aber ggf. negative Einschätzung der infrastrukturellen und sozialen Begebenheiten wie unzureichende Barrierefreiheit und Diskriminierungserfahrungen) aufweisen. Der gewählte Gegenstandsbereich ‚Museumsbesuch‘ wurde durch Interviews und Beobachtungsstudien eingehender untersucht, indem eine Anzahl begrenzter Fälle (18 Teilnehmer_innen) in einem überschaubaren Setting (Dauerausstellung des Heinz Nixdorf MuseumsForums) beobachtet und beschrieben wurden. Die deskriptive Auswertung der qualitativen Ergebnisse umfasste personenzentrierte standardisierte Interviews, eine problemorientierte Gruppendiskussion, teilnehmende Beobachtung, ein fokussiertes Gruppeninterview und einen *Follow-up*-Fragebogen als Post-Test. Als

Ergebnis der empirischen Studie konnten fünf Aspekte gelungener gesellschaftlicher Teilhabeprozesse im Museum ausgemacht und beschrieben werden (vgl. Kap. 8.3).

- selbstbestimmte Freizeitgestaltung,
- Offenheit für die (unbekannte) Institution Museum,
- Bewusstsein von Teilhaberrisiken (Barrierefreiheit),
- Lernprinzipien (Handlungsorientierung und Lebensweltbezug) sowie
- erlebnisorientiertes Lernen.

Wie in den einzelnen Ausführungen beschrieben, müssen nicht alle fünf Aspekte zum Tragen kommen, um von einer gelungenen Teilhabe sprechen zu können.

Das in Kapitel 8.3.5 beschriebene erlebnisorientierte Lernen gab abschließend die Antwort auf die dritte Frage, welche sinnlichen und sinnstiftenden Erfahrungen den Wahrnehmungs- und Aneignungsprozess von Menschen mit geistiger Behinderung im Sinne eines erlebnisorientierten Lernens unterstützen. Wie in Kapitel 3.4 und 4.3 gezeigt werden konnte, bietet eine an mehreren Sinnen orientierte Museumspädagogik die Chance, dass sich das Museum aus einer „Starre“ löst, und zwar mit der Bereitschaft, neue Annäherungsmöglichkeiten an die Exponate zuzulassen. Das bedeutet, dass Objekte aus dem Statischen herausgehoben werden, um sie sinnlich erfahrbar zu machen. Damit werden die kommunikativen Qualitäten eines Exponats in den Vordergrund gestellt – als Gegenstand, der einst mit Leben erfüllt und in seinem sozialgeschichtlichen Kontext keineswegs isoliert war. In konstruktivistischer Perspektive können Menschen mit geistiger Behinderung – ebenso wie Menschen ohne eine Beeinträchtigung – in eine intensive sowohl kognitive als auch sinnliche Auseinandersetzung mit den Sammlungsbeständen eines Museums treten.

So gibt es nicht ‚die‘ eine symbolische Welt des Museums, sondern diese fächert sich gleichsam auf in die lebensgeschichtlichen Kontexte der Besucher – ihrer Motive, ihrer Werte, ihrer Anlässe, ihres Vorwissens. Die Besucher sind es, die dem Ganzen wie dem Einzelnen Bedeutung verleihen – oder ihm entziehen; die den Erwartungen an angemessenes Verhalten entsprechen – oder nicht; die den ausgestellten Dingen Beachtung schenken – oder sie ignorieren, gar missachten; die die Kontexte verstehen, sich um Verstehen bemühen oder gar als Wissenszuwachs erstreben – oder es mit der offiziellen Erwartung an Wissenssteigerung nicht so genau nehmen, eher auf ihre Empfindungen achten, nicht auf deren Einordnung in jene Verwertbarkeit, wie sie eine missverständliche Auffassung von kultureller Bildung in der Wissensgesellschaft nahe legt (TREPTOW 2005: 800).

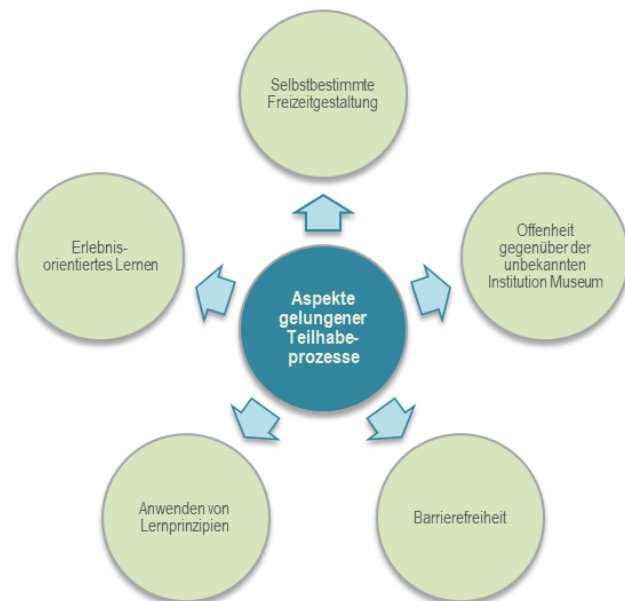


Abbildung 28: Aspekte gelungener Teilhabeprozesse im Museum (eigene Darstellung)

Als zentrales Ergebnis der vorliegenden Arbeit lässt sich festhalten: Das Museum ist der ideale Ort, um gesellschaftliche Teilhabeprozesse für Menschen mit geistiger Behinderung an Bildung, Kultur und Freizeit zu initiieren und zu fördern. In Anlehnung an LEWALTER (2009: 48) konnten durch die Anwendung der in Kapitel 2.2.4.2 beschriebenen Handlungsprinzipien Kultureller Bildung (Handlungsorientierung, Partizipation, Lebensweltorientierung, Erfahrung von Selbstwirksamkeit und Stärkenorientierung) folgende Kompetenzen für alle Studienteilnehmer_innen nachgewiesen werden:

- Erweiterung des bestehenden Wissens über bestimmte Inhalte,
- Vertiefung des Verständnisses von spezifischen Ideen und Konzepten,
- Verbesserung technischer oder anderer Fähigkeiten,
- Veränderung in Einstellungen und Werten,
- erkennbare Freude, Inspiration und Kreativität,
- erkennbare Aktivität, soziale Interaktion und Kommunikation sowie
- zunehmendes Selbstbewusstsein, persönliche Entwicklung und Identitätsentwicklung

Damit werden die von ROTH (1971) beschriebenen Schlüsselkompetenzen (Selbstkompetenz, Sozialkompetenz und Methodenkompetenz) ausnahmslos abgedeckt, sodass die (kulturelle) Bildungsfähigkeit von Menschen mit geistiger Behinderung durch die vorliegende Studie bestätigt werden konnte.

Aus den Ergebnissen lassen sich abschließend *weiterführende Schlussfolgerungen* ziehen, die als Ausgangspunkt für weitere interdisziplinäre Untersuchungen der Geistigbehindertenpädagogik, der Behindertenhilfe, der Museologie und insbesondere der Museumspädagogik dienen könnten. Als erste Schlussfolgerung lässt sich festhalten, dass die kulturelle Bildungspraxis mehr Räume, Möglichkeiten und Angebote für Menschen mit geistiger Behinderung schaffen muss, damit der gesellschaftliche Teilhabeanspruch, wie er in der UN-BRK verankert ist, eingelöst werden kann. Wünschenswert ist die Initiierung von Schulprojekten, um eine frühe Sozialisierung hin zum Museum anzubahnen. Auch sollte durch Unterstützungsstrukturen ein kulturförderliches Umfeld in außerschulischen Einrichtungen der Behindertenhilfe geschaffen werden.

Außerdem legt die vorliegende Arbeit nahe, dass sich die Besucher- und Publikumsforschung der Museen verstärkt mit Menschen mit geistiger Behinderung auseinandersetzen sollte, um den Bedürfnissen bei der Gestaltung von Angeboten gerecht zu werden. Hier geht es vor allem um

- partizipative Projekte mit Wertschätzung und Anerkennung des Expertentums von Menschen mit geistiger Behinderung (z. B. bei der Gestaltung neuer barrierefreier Ausstellungen mit Exponaten in Leichter Sprache)

- die Einbeziehung der Personengruppe älterer Menschen mit und ohne geistige Behinderung (vgl. z. B. die Angebote des Kunsthauses Zürich für kulturinteressierte Menschen mit Gedächtnisschwierigkeiten, Demenz etc. im Projekt „Aufgeweckte Kunst-Geschichten“ des ZENTRUMS FÜR GERONTOLOGIE DER UNIVERSITÄT ZÜRICH).

Darüber hinaus lässt sich aus dieser Arbeit folgern, dass verstärkt darauf hingewirkt werden sollte, dass Menschen mit geistiger Behinderung selbstverständlich zum Besucherprofil der Museen gehören. Zielgruppenspezifische Angebote der Museen würden dann nicht als Besonderheit deklariert werden, sondern selbstverständlich in das Portfolio der Museumspädagogik aufgenommen. Museumsbesuche sind für alle Menschen bedeutsam, auch Menschen mit geistiger Behinderung sollten die Möglichkeit erhalten, sich mit den Angeboten und Inhalten dieses Bildungs-, Kultur- und Freizeitortes auseinander setzen zu können. Erforderlich sind auf sowohl inhaltlicher als auch methodischer Ebene Voraussetzungen, die Menschen mit geistiger Behinderung eine gleichberechtigte und selbstbestimmte Teilhabe ermöglichen.

Die vorgelegte Arbeit zeigt eine interdisziplinäre Theorie- und Gelingensperspektive mit großem Innovations- und Lernpotenzial durch eine adäquate Museumspädagogik auf. Daher verwundert es in der Tat nicht, wenn ein Teilnehmer der Studie fragte: „Wann gehen wir das nächste Mal dahin?“



Abbildung 29: Winkekatzen im HNF, Foto: Jan Braun, HNF

Literaturverzeichnis

- ACKERMANN, K.-E. (1990): Zum Verständnis von ‚Bildung in der Geistigbehindertenpädagogik‘. In: Dreher, W. (Hrsg.): Geistigbehindertenpädagogik vom Menschen aus. Gütersloh: Jakob van Hoddis, S. 65-84.
- ADORNO, Th. W. (1969): Freizeit. In: Ders., Stichworte, Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 57-67.
- ADORNO, Th. W. (1970): Ästhetische Theorie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- ADORNO, Th. W. (1977): Kulturkritik und Gesellschaft. In: Gesammelte Schriften, Band 10.1: Kulturkritik und Gesellschaft I, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- AHRBECK, B. (2014): Inklusion: Eine Kritik, Stuttgart.
- AICHELE, V.; Deutsches Institut für Menschenrechte (2008): Die UN-Behindertenrechtskonvention und ihr Fakultativprotokoll. Ein Beitrag zur Ratifikationsdebatte, Policy Paper No. 9, Berlin.
- AICHELE, V. (2014): Leichte Sprache als Schlüssel zur „Enthinderung“ der Inklusion. In: APuZ. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, 64. Jahrgang, 9-11/2014, Bonn, S.19-25.
- ALEXANDER, E. P. (1979): Museums in motion: An introduction to the history and function of museums. Nashville.
- ALLEN, S. (2002): Looking for learning in visitor talk: A methodological exploration. In: Leinhardt, G. Crowley, K.; Knutson, K. (Hrsg.): Learning Conversation, Museums Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, S. 259-303.
- ANDERSON, D.; Lucas, K. B. (1997): Effectiveness of orienting students to the physical features of a science museum prior to visitation. In: Research in Science Education 27, S. 485-495.
- ANDERSON, D.; Lucas, K. B.; Ginns, I.S. (2003): Theoretical Perspectives on Learning in an Informal Setting. Journal of Research in Science Teaching, 40(2), S.177-199.
- ANGROSINO, M. V. (1997): Opportunity House. Ethnographic Stories of Mental Retardation. Walnut Creek: Altamira Press.
- ANGROSINO, M. V. (2004): Participant Observation and Research on Intellectual Disabilities. In: Emerson, E. et al. (Hg.): The international Handbook of Applied Research in Intellectual Disabilities. Chichester: John Wiley & Sons, S. 161-177.
- ARBEITSGEMEINSCHAFT DER VEREINE BEHINDERTER UND CHRONISCH KRANKER MENSCHEN DÜSSELDORF ARGE (Hrsg.) (2010): Düsseldorfer Museumsführer für Menschen mit Behinderungen. 30 Museen auf einen Blick, Düsseldorf.
- ARGE SCHNITTPUNKT (Hrsg.) (2013): Handbuch Ausstellungstheorie und -praxis. Wien, Köln, Weimar: Böhlau.
- ARNADE, S.; Heiden, H. G. (2007): Barrierefrei im Museum? Eine Ermutigung in zwölf Schritten und mit drei Faustregeln. In: Föhl, P. S. et al. (Hrsg.): Das barrierefreie Museum. Theorie und Praxis einer besseren Zugänglichkeit. Ein Handbuch, Bielefeld, S. 44-51.
- ASH, D. (2003): Dialogic Inquiry in Life Science Conversations of Family Groups in a Museum. Journal of Research in Science Teaching, 40(2), S. 138-162.
- ATTESLANDER, P. (2003): Methoden der empirischen Sozialforschung, 10. neu bearbeitete und erweiterte Auflage, Berlin.
- AUER, K. (2007): Rechtliche Rahmenbedingungen für barrierefreie Museen in Deutschland. In: Bundesverband Museumspädagogik e.V. (Hrsg.): Standbein Spielbein. Museumspädagogik aktuell, Nr. 77, Das barrierefreie Museum – Theorie und Praxis, S. 4-9.
- BACH, H. (1964): Der geistig behinderte Mensch und unser Erziehungsziel. Lebenshilfe, 3. Jahrgang, Heft 4, S. 169-177.
- BACH, H. (1979): Pädagogik der Geistigbehinderten. In: Ders. (Hrsg.): Handbuch der Pädagogik, Bd. 5, Berlin.
- BACH, H. (2001): Pädagogik bei mentaler Beeinträchtigung: Revision der Geistigbehindertenpädagogik, Bern: Haupt.
- BACHELARD, G. (1957): Poetik des Raumes. München.
- BACHMANN-MEDICK, D. (Hrsg.) (1996): Kultur als Text. Die anthropologische Wende in der Literaturwissenschaft, Frankfurt am Main.
- BACHMANN-MEDICK, D. (2006): Cultural turn. Neuorientierungen in der Kulturwissenschaft. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

- BANK-MIKKELSEN, N. E. (1972): Das Normalisierungsprinzip. In: Zur Fortbildung 2. S. 24-30.
- BANK-MIKKELSEN, N. E. (1979/2008): Das Normalisierungsprinzip – eine Rückschau. In: Thimm, W. (Hrsg.): Das Normalisierungsprinzip. Ein Lesebuch zu Geschichte und Gegenwart eines Reformkonzepts. Marburg: Lebenshilfe-Verlag, S. 62-76.
- BANNERT, M.; Schnotz, W. (2006): Vorstellungsbilder und Imagery-Strategien. In: Mandl, H.; Friedrich, H. F. (Hrsg.): Handbuch Lernstrategien, Göttingen: Hogrefe, S. 72-88.
- BARBER, P. (1988): Applied cognitive psychology: An information-processing framework. London.
- BARRIAULT, Ch. (2014): Visitor Engagement and Learning Behaviour in Science Centres, Zoos and Aquaria. Dissertation. Laurentian University.
- BARTELHEIMER, P. (2008): Was bedeutet Teilhabe. In: Maedler, J. (Hrsg.): TeilHabeNichtse. Chancengerechtigkeit und Kulturelle Bildung. München: Kopaed, S.13-19.
- BECK, H. (2003): Neurodidaktik oder: Wie lernen wir? In: Erziehungswissenschaft und Beruf, Heft 3/2003, S. 323-330.
- BECK, I. (2002): Die Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung und ihrer Familien in Deutschland: soziale und strukturelle Dimensionen. In: Sachverständigenkommission Elfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): Materialien zum Elften Kinder- und Jugendbericht. 4. Gesundheit und Behinderung im Leben von Kindern und Jugendlichen. München: DJI, S. 175-315.
- BECK, I.; GREVING, H. (2012): Normalisierung, Integration, Lebensqualität. In: BECK, I., GREVING, H. (Hrsg.): Lebenslage und Lebensbewältigung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 179-197.
- BECKER, G.; Bilstein, J.; Liebau, E. (Hrsg.) (1997): Räume bilden: Studien zur Pädagogischen Topologie und Topographie, Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- BECKER, N. (2006): Die neurowissenschaftliche Herausforderung der Pädagogik, Berlin.
- BELTING, H. (2002): Das Museum. Ein Ort der Reflexion, nicht der Sensation. In: Merkur 640, S.649-662.
- BENJAMIN, W. (1989): Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit. Zweite Fassung. In: Gesammelte Schriften. Band VII.1, hrsg. von Tiedemann, R.; Schweppenhäuser, H., Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 350-384.
- BERNASCONI, T.; Böing, U. (Hrsg.) (2015): Pädagogik bei schwerer und mehrfacher Behinderung. Stuttgart: Kohlhammer.
- BERNASCONI, T. (2016): Bildung bei schwerer und mehrfacher Behinderung. In: Teilhabe 55 (4), S. 168-172.
- BERNASCONI, T.; Böing, U. (Hrsg.) (2016): Schwere Behinderung & Inklusion: Facetten einer nicht ausgrenzenden Pädagogik. Oberhausen: Athena.
- BERNASCONI, T.; Keeley, C. (2016): Empirische Forschung mit Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung. In: Teilhabe 55 (1), S. 10-15.
- BIELEFELDT, H.; Deutsches Institut für Menschenrechte (2009): Zum Innovationspotenzial der UN-Behindertenrechtskonvention, 3. aktualisierte und erweiterte Auflage, Essay No. 5, Berlin.
- BIEWER, G. (2017): Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik, 3., überarbeitete und erweiterte Auflage, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- BIRKENHAUER, J. (1995): Außerschulische Lernorte. Nürnberg.
- BITGOOD, S. (1993): Putting the horse before the cart: a conceptual analysis of educational exhibits. In: Bicknell, S.; Farmelo, G. (Hrsg.): Museum visitor studies in the 90s. London: Science Museum, S. 133-139.
- BITGOOD, S.; Serrell, B.; Thompson, D. (1994): The Impact of Informal Education on Visitors to Museums. In: Crane, V. et al. (Hrsg.): Informal Science Learning. What the Research Says About Television, Science Museums, and Community-Based Projects Dedham: Research Communications Ltd., S. 61-106.
- BITGOOD, S.; Patterson, D. (1995): Principles of exhibit design. Visitor Behavior, 2 (1), S. 4-6.
- BITGOOD, S. (2002): Environmental Psychology in Museums, Zoos, and other Exhibition Centers. In: Bechtel, R.; Churchman, A. (Hrsg.): Handbook of Environmental Psychology, Hoboken: John Wiley & Sons, S 461-480.
- BLEIDICK, U.; HAGEMEISTER, U. (1998): Einführung in die Behindertenpädagogik: Bd. 1, Allgemeine Theorie der Behindertenpädagogik, 6., überarbeitete Auflage, Stuttgart: Kohlhammer.

- BOBAN, I.; Hinz, A. (2003): Qualitätsentwicklung des Gemeinsamen Unterrichts durch den „Index für Inklusion“. In: *Behinderte*, 4/5/2003, S. 2-13.
- BOCKHORST, H.; Reinwand-Weiss, V.-I.; Zacharias, W. (Hrsg.) (2012): *Handbuch Kulturelle Bildung*. München: kopaed.
- BÖHME, G. (1995): *Atmosphäre. Essays zur neuen Ästhetik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- BÖHME, G. (2001): *Asthetik. Vorlesungen über Ästhetik als allgemeine Wahrnehmungslehre*. München.
- BÖHME, G. (2006): *Architektur und Atmosphäre*. München.
- BÖHME, H. (1996): Vom Cultus zur Kultur(wissenschaft). Zur historischen Semantik des Kulturbegriffs. In: Glaser, R.; Luserke, M. (Hrsg.): *Literaturwissenschaft – Kulturwissenschaft. Positionen, Themen, Perspektiven*, Opladen, S. 48-68.
- BÖHME, H.; Matussek, P.; Müller, L. (2000): *Orientierung Kulturwissenschaft. Was sie kann, was sie will*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- BOOTH, T.; Ainscow, M. (2011): *Index for Inclusion. Developing Learning and Participation in Schools*, 3. überarbeitete und erweiterte Auflage, Bristol.
- BORCHERT, J. (2000) (Hrsg.): *Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie*. Göttingen.
- BORSCHDORF, U. (2009): Sammlung und Vermittlung. Der Beitrag des Museums im gesellschaftlichen Diskurs. In: Deutscher Museumsbund e.V. (Hrsg.): *Museumskunde*, Bd. 74, 2/2009, S. 37-41.
- BORUN, M.; Chambers, M.; Cleghorn, A. (1996): Families Are Learning in Science Museums. *Curator*, 39(2), S. 123-138.
- BÖSL, E. (2012): Behinderung, Technik und gebaute Umwelt. Zur Geschichte des Barriereabbaus in der Bundesrepublik Deutschland seit dem Ende der 1960er Jahre. In: Tervooren, A.; Weber, J. (Hrsg.): *Wege zur Kultur. Barrieren und Barrierefreiheit in Kultur- und Bildungseinrichtungen*, Schriftenreihe des Deutschen Hygiene-Museums Dresden, Bd. 9, Köln u.a., S. 29-51.
- BOURDIEU, P. (1986): Elemente zu einer soziologischen Theorie der Kunstwahrnehmung. In: Ders. (Hrsg.): *Zur Soziologie der symbolischen Formen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 159-201.
- BOURDIEU, P. (1987): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- BRAUNREITER, M. (2007): Ausstellungen für Alle? Inklusive PR-Strategien für barrierefreie Kulturangebote. In: Bundesverband Museumspädagogik e.V. (Hrsg.): *Standbein Spielbein. Museumspädagogik aktuell*, Bd. 77: *Das barrierefreie Museum – Theorie und Praxis*, Hamburg, S. 10-12.
- BREIDENSTEIN, G. (2006): *Teilnahme am Unterricht. Ethnografisch Studien zum Schülerjob*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- BREITENSTEIN, G. (2012): Ethnographisches Beobachten. In: de Boer, H.; Reh, S. (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 27-44.
- BREUER, P. (2009): *Visuelle Kommunikation für Menschen mit Demenz*. Bern: Verlag Hans Huber.
- BROCK, D. (2009): *Soziologische Paradigmen nach Talcott Parsons: eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- BRÖDEL, R.: Lebenslanges Lernen. In: Fuhr, T.; Gonon, P.; Hof, C. (Hrsg.): *Erwachsenenbildung – Weiterbildung. Handbuch der Erziehungswissenschaft 4. Studienausgabe*. Paderborn 2011, S. 235-245.
- BRODY, M.; Bangert, A.; Dillon, J. (2007): *Assessing Learning in Informal Science Contexts*, Paper presented by the National Research Council for Science Learning in Informal Environments Committee. Washington, DC.
- BROKAMP, B. (2011): *Inklusion vor Ort. Der Kommunale Index für Inklusion – ein Praxishandbuch*, hrsg. von der Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft, Freiburg: Lambertus.
- BRONFENBRENNER, U. (1976): *Ökologische Sozialisationsforschung*, Stuttgart: Klett.
- BRÜCKNER, U. R.; Greci, L. (2015): Das Museum als komplexer Erfahrungsraum. Warum Museum Szenografie braucht. In: *Hin und Her – Dialoge in Museen zur Alltagskultur. Aktuelle Positionen zur Besucherpartizipation*, Bielefeld: transcript, S. 87-104.
- BRUNS, G.; Grundorf, D. (2010a): Auf der Suche nach einem Phantom. „Kultur für Alle“ und Behinderte. Diversity Report 2009. Online verfügbar unter <http://www.shortcuteurope2010.eu/2010/03/auf-der-suche-nach-einem-phantom/> (letzter Zugriff: 22.10.2015).

- BRUNS, G.; Grundorf, D. (2010b): Kulturelle Teilhabe von Menschen mit Behinderungen. In: Fonds Soziokultur e.V. (Hrsg.): *Shortcut Europe 2010. Dokumentation des europäischen Kongresses zum Thema „Kulturelle Strategien und soziale Ausgrenzung“ vom 3. bis 5. Juni 2010 in Dortmund.* Kulturpolitische Gesellschaft e.V., Essen: Klartext Verlag, S. 185-189.
- BUCHNER, T. (2008): Das qualitative Interview mit Menschen mit so genannter geistiger Behinderung. Ethische, methodologische und praktische Aspekte. In: Biewer, G., Luciak, M.; Schwinge, M. (Hrsg.): *Begegnung und Differenz: Menschen – Länder – Kulturen. Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 516-528.
- BUDE, J.; Hummrich, M. (2016): Die Bedeutung außerschulischer Lernorte im Kontext der Schule – eine erziehungswissenschaftliche Perspektive. In: Erhorn J.; Schwier, J. (Hrsg.): *Pädagogik außerschulischer Lernorte: Eine interdisziplinäre Annäherung.* Bielefeld: transcript, S. 29-52.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALES (2011a): Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13.12.2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13.12.2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, Bonn.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALES (2011b): Übereinkommen der Vereinten Nationen über Rechte von Menschen mit Behinderungen. Erster Staatenbericht der Bundesrepublik Deutschland. Vom Bundeskabinett beschlossen am 3. August 2011 [o. O.].
- BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALES (2011c): Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft. Der Nationale Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention, Berlin.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALES (Hrsg.) (2013): Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen. Teilhabe – Beeinträchtigung – Behinderung, Bonn.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALES (Hrsg.) (2016a): Gesetz zur Stärkung der Teilhabe und Selbstbestimmung von Menschen mit Behinderungen (Bundesteilhabegesetz – BTHG) vom 23. Dezember 2016. Online verfügbar unter: <https://www.bmas.de/DE/Schwerpunkte/Inklusion/bundesteilhabegesetz.html> (letzter Zugriff: 25.04.2019).
- BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALES (Hrsg.) (2016b): Zweiter Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen. Teilhabe – Beeinträchtigung – Behinderung, Bonn.
- BUNDESMINISTERIUM JUSTIZ UND VERBRAUCHERSCHUTZ (2001): Sozialgesetzbuch (SGB IX) Neuntes Buch Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen. Stand: Zuletzt geändert durch Artikel 6 Absatz 3 G v. 28.11.2018 I (2016). Im Internet: <http://www.sozialgesetzbuch-sgb.de/sgbix/2.html> (08.03.2019).
- BUNDESMINISTERIUM FÜR JUSTIZ UND FÜR VERBRAUCHERSCHUTZ / BUNDESAMTS FÜR JUSTIZ (2002): Gesetz zur Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen (Behindertengleichstellungsgesetz - BGG) vom 27. April 2002 (BGBl. I S. 1467, 1468), zuletzt geändert durch Artikel 3 des Gesetzes vom 10. Juli 2018 (BGBl. I S. 1117).
- BUNDESVERBAND MUSEUMSPÄDAGOGIK E.V. (Hrsg.) (2001): Standbein Spielbein. Museumspädagogik aktuell, Bd. 59: Barriere-Frei – Teilhabe von Menschen mit Behinderung im/am Museum, Hamburg.
- BUNDESVERBAND MUSEUMSPÄDAGOGIK E.V. (2004): Stellungnahme zum Bildungsauftrag der Museen. Online verfügbar unter: <https://www.museumspaedagogik.org/fileadmin/Data/Dokumente/2004-kultusministeriumkonferenz.pdf> (Stand: 19.04.2019).
- BUNDESVERBAND MUSEUMSPÄDAGOGIK E.V. (Hrsg.) (2007): Standbein Spielbein. Museumspädagogik aktuell, Bd. 77: Das barrierefreie Museum – Theorie und Praxis, Hamburg.
- BUNDESVERBAND MUSEUMSPÄDAGOGIK E.V. (Hrsg.) (2014): Standbein Spielbein. Museumspädagogik aktuell, Bd. 100: Inklusion, Hamburg.
- BUNDESVEREINIGUNG LEBENSHILFE FÜR GEISTIG BEHINDERTE (Hrsg.) (1994): Empowerment. In: Fachdienst der Lebenshilfe, Heft 3, Marburg: Lebenshilfe-Verlag, S. 4-5.
- BUNDESVEREINIGUNG LEBENSHILFE FÜR MENSCHEN MIT GEISTIGER BEHINDERUNG E.V. (Hrsg.) (2002): Freizeit organisieren – so geht's! Praktische Handreichung und Materialiensammlung für die Entwicklung und Koordination von Freizeitangeboten. Marburg: Lebenshilfe-Verlag.
- BUNDESVEREINIGUNG LEBENSHILFE FÜR MENSCHEN MIT GEISTIGER BEHINDERUNG e.V.; BUNDESKOMPETENZZENTRUM BARRIEREFREIHEIT (Hrsg.) (2011): Kriterienkatalog. Barrierefreiheit für Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen, Marburg: Lebenshilfe-Verlag.
- BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG (2017): Dossier Bildung. Online verfügbar unter: <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/> (letzter Zugriff am 25.04.2019).

- BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG (2017): Dossier Kulturelle Bildung. Online verfügbar unter: <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/kulturelle-bildung/> (letzter Zugriff am 27.04.2019).
- BUNDSCHUH, K. (2010): Allgemeine Heilpädagogik: eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer, 2010.
- BURCAW, G. E. (1982): Interdisciplinarity in museology. *Museological Working Papers* 2, S. 29-30.
- BURCKHARD, M. (1997): *Metamorphosen von Raum und Zeit. Eine Geschichte der Wahrnehmung*. Frankfurt am Main.
- BÜRLI, A. (1997): Internationale Tendenzen in der Sonderpädagogik. Vergleichende Betrachtung mit Schwerpunkt auf den europäischen Raum. Fernuniversität Hagen.
- CARROLL, V. (2000): Bildungsangebote für Erwachsene mit geistiger Behinderung. In: Jakobs, H.; König, A.; Theunissen, G. (Hrsg.): *Lebensräume – Lebensperspektiven. Ausgewählte Beiträge zur Situation Erwachsener mit geistiger Behinderung*, Butzbach-Griedel, S. 290-317.
- CASSIRER, E. (2007): *Versuch über den Menschen. Einführung in eine Philosophie der Kultur*. 2., verbesserte Auflage, Hamburg: Felix Meiner Verlag.
- CASSIRER, E. (2010): *Philosophie der symbolischen Formen*. Recki, B. (Hrsg.), Hamburg: Felix Meiner Verlag.
- CERTEAU, M. (2006): *Praktiken im Raum*. In: Dünne, J. und Günzel, S. (Hrsg.): *Raumtheorie. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften*. Frankfurt am Main.
- CHANG, H. (2008): *Autoethnography as Method*. Walnut Creek: Left Coast Press, Inc.
- CHARTA DER GRUNDRECHTE DER EUROPÄISCHEN UNION. In der Fassung vom 26.10.2012 (2012/C 326/02). Online verfügbar unter: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=CELEX:12012P/TXT> (letzter Zugriff: 25.04.2019).
- CLOERKES, G. (2007): *Soziologie der Behinderten. Eine Einführung*. 3., neu bearbeitete und erweiterte Auflage, Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- COMENIUS, J.-A. (2000): *Große Didaktik*, 9. Auflage, Stuttgart: Klett-Cotta.
- COMMANDEUR, B.; Dennert, D. (2004): *Event zieht – Inhalt bindet. Besucherorientierung von Museen auf neuen Wegen*. Bielefeld: transcript.
- COMMANDEUR, B. et al (Hrsg.) (2016): *Handbuch Museumspädagogik: kulturelle Bildung in Museen*, München: kopaed.
- CZECH, A. (2008): *Handwerkszeuge. Musterargumente, Begründungen, Checkliste*. In: *Kunst und Unterricht „Ins Museum“*, Heft 323/324 (2008). S. 11-14.
- DALLINGER, U. (2009): *Soziale Integration bei Talcott Parsons*. In: Dies.: *Die Solidarität der modernen Gesellschaft. Der Diskurs um rationale oder normative Ordnung in Sozialtheorie und Soziologie des Wohlfahrtsstaats*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 75-171.
- DANNENBECK, C. (2011): *Theater mit dem Museum – Inklusion und kulturelle Teilhabe*. In: *Zeitschrift für Inklusion Online*, 4/2011. Online verfügbar unter: <http://inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/79/79> (letzter Zugriff: 22.10.2015).
- DE PRETER, M.-D.; Burer, C. (2015): *Das Internationale Rotkreuz- und Rothalbmondmuseum: Erfahrungen mit geistig behinderten Menschen*. In: ICOM (Hrsg.): *das Museum für Alle – Imperativ oder Illusion? Internationales Bodensee-Symposium*, 18. Juni - 20. Juni 2015, S. 20-27.
- DECI, E. L.; Ryan, R. M. (1985): *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- DECI, E. L.; Ryan, R. M. (1993): *Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 39 II/1993, S. 223-238.
- DEDERICH, M. (2012): *Ästhetische und ethische Grenzen der Barrierefreiheit*. In: Tervooren, A.; Weber, J. (Hrsg.): *Wege zur Kultur. Barrieren und Barrierefreiheit in Kultur- und Bildungseinrichtungen*, Schriftenreihe des Deutschen Hygiene-Museums Dresden, Bd. 9, Köln u.a., S. 101-115.
- DEGENER, T. (2009): *Menschenrechte und Behinderung*. In: Dederich, M. (Hrsg.): *Behinderung und Anerkennung*, Stuttgart, S. 160-178.
- DEGENER, T.; DIEHL, E. (Hrsg.) (2015): *Handbuch Behindertenrechtskonvention. Teilhabe als Menschenrecht – Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- DEMBER, W. H.; Warm, J. S. (1979): *Psychology of perception*. New York.

- DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION (1973): Museologie. Bericht über ein internationales Symposium. Veranstaltung vom deutschen Nationalkomitee des internationalen Museumsrates in Zusammenarbeit mit der UNESCO-Kommission, Pullach/München.
- DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION (Hrsg.) (1983): Weltkonferenz über Kulturpolitik. Mexiko 1982. München: Saur.
- DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION (2007): Leitfaden für kulturelle Bildung, Schaffung kreativer Kapazitäten für das 21. Jahrhundert, Bonn. Online verfügbar unter: https://www.bkj.de/fileadmin/user_upload/documents/politische_rahmenbedingungen/02a_UNESCO_2006_Road_map_for_arts_education_Leitfaden_fuer_Kulturelle_Bildung.pdf (letzter Zugriff 28.04.2019).
- DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION (2008): Kulturelle Bildung für Alle. Von Lissabon 2006 nach Seoul 2010, Bonn. Online verfügbar unter: https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-08/Kulturelle_Bildung_fuer_Alle.pdf (letzter Zugriff 28.04.2019).
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT (1973): Empfehlungen der Bildungskommission: Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher.
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT (1974): Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichen Lernen. Empfehlungen der Bildungskommission.
- DEUTSCHER BUNDESTAG (2007): Kultur in Deutschland. Schlussbericht der Enquete-Kommission. Mit allen Gutachten der Enquete sowie der Bundestagsdebatte vom 13.12.2007, Bundestagsdrucksache 16/7000. Online verfügbar unter: <http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/16/070/1607000.pdf> (letzter Zugriff: 26.04.2019).
- DEUTSCHER KULTURRAT (2017): Enquete Bericht „Kultur in Deutschland“: Zehn Jahre Referenzdokument. Pressemitteilung. Online verfügbar unter: <https://www.kulturrat.de/presse/pressemitteilung/enquete-bericht-kultur-in-deutschland-zehn-jahre-referenzdokument/> (letzter Zugriff: 25.06.2019).
- DEUTSCHER MUSEUMSBUND e.V. (Hrsg.) (2011): schule@museum – Eine Handreichung für die Zusammenarbeit, Berlin.
- DEUTSCHER MUSEUMSBUND e.V.; BUNDESVERBAND MUSEUMSPÄDAGOGIK E.V. (u.a.) (2008): Qualitätskriterien für Museen: Bildungs- und Vermittlungsarbeit, Berlin.
- DEUTSCHES INSTITUT FÜR MEDIZINISCHE DOKUMENTATION UND INFORMATION (Hrsg.) (2005): Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF), Genf [2005]. Online verfügbar unter: <https://www.dimdi.de/static/de/klassifikationen/icf/icfhtml2005/> (Stand: 19.04.2019).
- DIECKMANN, A. (1997): Empirische Sozialforschung: Grundlagen, Methoden, Anwendungen, 3., durchgesehene Auflage, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- DIETZ, Y.; Walz, M. (2010): Barrierefreiheit in Kultur und Freizeit. Nutzbarkeit von Museen für Seh- und Gehbehinderte im Vergleich. Leipziger Impulse für die Museumspraxis, Bd. 3, Leipzig.
- DIFGB (Hrsg.) (o.J.): Forschungslandkarte. Informationen zum Vorhaben. Hrsg. v. Deutsche Interdisziplinäre Gesellschaft zur Förderung der Forschung für Menschen mit geistiger Behinderung e.V. Online verfügbar unter: <http://difgb.de/forschung.html> (letzter Zugriff: 26.04.2019).
- DIFGB (Hrsg.) (o.J.): Forschungsmethoden. Hrsg. v. Deutsche Interdisziplinäre Gesellschaft zur Förderung der Forschung für Menschen mit geistiger Behinderung e.V. Online verfügbar unter: http://difgb.de/ergebnisse_forschungsmethoden.html (letzter Zugriff: 26.04.2019).
- DIN DEUTSCHES INSTITUT FÜR NORMUNG E.V. (Hrsg.) (1998a): DIN 18024-1: Barrierefreies Bauen. Teil 1: Straßen, Plätze, Wege, öffentliche Verkehrs- und Grünanlagen sowie Spielplätze, Berlin, u.a.
- DIN DEUTSCHES INSTITUT FÜR NORMUNG E.V. (Hrsg.) (1998b): DIN 18024-2: Barrierefreies Bauen. Teil 2: Öffentlich zugängliche Gebäude und Arbeitsstätten, Berlin, u.a.
- DIN DEUTSCHES INSTITUT FÜR NORMUNG E.V. (Hrsg.) (2002): DIN-Fachbericht 124: Gestaltung barrierefreier Produkte, Berlin, u.a.
- DIN DEUTSCHES INSTITUT FÜR NORMUNG E.V. (Hrsg.) (2006): DIN-Fachbericht 131: Leitlinien für Normungsgremien zur Berücksichtigung der Bedürfnisse von älteren Menschen und von Menschen mit Behinderungen, Berlin, u.a.
- DINKELAKER, J.; Herrle, M. (2009): Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- DODD, J. (1994): Whose museums is it anyway. Museums education and the community. In: Hooper-Greenhill, E. (Hrsg.): The Educational Role of the Museum, London, New York, S. 303-306.

- DODD, J. (2009): The Generic Learning Outcomes: A Conceptual Framework for Researching Learning in Informal Learning Environments. In: Vavoula, G.; Pachler, N.; Kukulska-Hulme, A. (Hrsg.): Researching Mobile Learning: Frameworks, methods and research designs. Peter Lang, Oxford.
- DOHMEN, G. (1996): Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik, Bonn.
- DOHMEN, G. (2001): Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das Lebenslange Lernen aller, Bonn.
- DONECKER, A. (2009): Selektions- und Rezeptionsprozesse im Kommunikationsraum Museum – Eine Erkundungsstudie am Fallbeispiel der Ausstellung „Foto + Film“ im Deutschen Museum München unter Verwendung von kommunikationswissenschaftlichen Ansätzen der Mediennutzungs- und Rezeptionsforschung. Dissertation. Online verfügbar unter: <https://d-nb.info/1049189493/34> (letzter Zugriff: 04.01.2019).
- DREHER, W. (1996): Denkspuren. Bildung von Menschen mit geistiger Behinderung. Basis einer integralen Pädagogik, Aachen.
- DWORSKI, A. (2014): Leichte Sprache für Einsteiger. In: Bundesverband Museumspädagogik e.V. (Hrsg.): Standbein Spielbein. Museumspädagogik aktuell, Bd. 100: Inklusion, Hamburg, S. 28-29.
- EBERT, H. (2000): Menschen mit geistiger Behinderung in der Freizeit: Wir wollen überall dabei sein. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- EHLING, M. (2005): Zeit für Freizeit und kulturelle Aktivitäten. Ergebnisse aus Zeitbudgeterhebungen. In: Institut für Kulturpolitik der Kulturpolitischen Gesellschaft (Hrsg.), a.a.O., S. 87-97.
- EIFFE, F. F. (2010): Auf den Spuren von Amartya Sen. Zur Genese des Capability-Ansatzes und seinem Beitrag zur Armutsanalyse in der EU. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- ELLGER-RÜTTGARDT, S. (2015): Geschichte der Sonderpädagogik: Eine Einführung, München: Ernst Reinhardt.
- ELLGER-RÜTTGARDT, S. (2016): Historischer Überblick. In: Hedderich, I.; Hollenweger, J.; Biewer, G.; Markowitz, R. (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 17-27.
- ELLIS, C.; Adams, T. E.; Bochner, A. P. (2010): Autoethnografie. In: Mey, G.; Muck, K. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 345-357
- ERHORN, J.; Schwier, J. (Hrsg.) (2016): Pädagogik außerschulischer Lernorte: Eine interdisziplinäre Annäherung. Bielefeld: transcript.
- ERMERT, K. (2009): Was ist kulturelle Bildung? In: Bundeszentrale für politische Bildung: Dossier Kulturelle Bildung. Online verfügbar unter: <http://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/kulturelle-bildung/59910/was-ist-kulturelle-bildung> (letzter Zugriff: 26.04.2019).
- ERPENBECK, J. (2003): KulturKompetenz: Kultur, Werte und Kompetenzen. In: Behring, K. et al. (Hrsg.): Kultur-Kompetenz: Aspekte der Theorie, Probleme der Praxis. Oberhausen: Athena, S. 224-245.
- EUKER, N.; Koch, A. (2010): Der erweiterte Lesebegriff im Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung – Bestandsaufnahme und Neuorientierung. Zeitschrift für Heilpädagogik, 61 (7), S. 261-268.
- FABER, M. H. (1992): Kommunikation von Museen mit Benachteiligten. In: Sturm, L. E. (Hrsg.): Erlebnis Museum. Ein Handbuch für Besucher mit Behinderung, Essen, S. 29-42.
- FALK, J. H. (1991): Analysis of the Behaviour of Family Visitors in National History Museums. The national museum of natural history. Curator, 34(1), S. 44-57.
- FALK, J. H.; Dierking, L. D. (1992): The museum experience. Washington: Left Coast Press.
- FALK, J. H.; Moussouri, T.; Coulson, D. (1998): The Effect of Visitors' Agendas on Museum Learning. Curator, 41(2), S. 107-120.
- FALK, J. H.; Dierking, L. D. (2000): Learning from museums: Visitor experiences and the making of meaning. Walnut Creek: Rowman & Littlefield.
- FALK, J. H.; Storksdieck, M. (2005): Using the Contextual Model of Learning to Understand Visitor Learning from a Science Center Exhibition, Science Education, 89(5), S. 744-778.
- FALK, J. H. (2006): Understanding Museum Visitors' Motivations and Learning, S. 106-127.
- FAULSTICH, H. (2000): Die Zahl der „Euthanasie“-Opfer. In: Frewer, A., Eickhoff, C. (Hrsg.): „Euthanasie“ und die aktuelle Sterbehilfe-Debatte. Die historischen Hintergründe medizinischer Ethik, Frankfurt am Main, S. 218-234.

- FEUSER, G. (1995): Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft.
- FEUSER, G. (2009): Naturalistische Dogmen: Unerziehbarkeit, Unverständlichkeit, Bildungsunfähigkeit. In: Dederich, M.; Jantzen, W. (Hrsg.): Behinderung und Anerkennung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 233-239.
- FISCHER, E. (2008): Bildung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- FLEISCHMANN, U. M. (1989): Gedächtnis im Alter: Neue Befunde und Methoden der psychometrischen Forschung“, Sandorama 1989/II, S. 20-25.
- FLICK, U. (2009): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 2. Auflage, vollständig überarbeitete und erweiterte Neuauflage, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- FLÜGEL, K. (2009): Einführung in die Museologie, Darmstadt.
- FÖHL, P. S.; Erdrich, S.; John, H.; Maass, Karin (Hrsg.) (2007): Das barrierefreie Museum. Theorie und Praxis einer besseren Zugänglichkeit. Ein Handbuch, Bielefeld.
- FÖHL, P. S. (2007): Ausgewählte Vermittlungsmethoden für Menschen mit Lernschwierigkeiten im Museum. In: Ders. u.a. (Hrsg.): Das barrierefreie Museum. Theorie und Praxis einer besseren Zugänglichkeit. Ein Handbuch. Bielefeld, S.121-128.
- FONDS SOZIOKULTUR E.V. (Hrsg.) (2010): Shortcut Europe 2010. Dokumentation des europäischen Kongresses zum Thema „Kulturelle Strategien und soziale Ausgrenzung“ vom 3. bis 5. Juni 2010 in Dortmund. Kulturpolitische Gesellschaft e.V., Essen: Klartext Verlag.
- FORNEFELD, B. (1989): „Elementare Beziehung“ und Selbstverwirklichung geistig Schwerstbehinderter in sozialer Integration. Reflexionen im Vorfeld einer leiborientierten Pädagogik. Aachen: Mainz-Verlag.
- FORNEFELD, B. (2000): Menschen mit geistiger Behinderung neu sehen lernen: Asien und Europa im Dialog über Bildung, Integration und Kommunikation, Düsseldorf: Verlag Selbstbestimmtes Leben.
- FORNEFELD, B. (2013): Grundwissen Geistigbehindertenpädagogik, 5., aktualisierte Auflage, München/Basel: Ernst Reinhardt.
- FORNEFELD, B. (2019): mehr-Sinn® Geschichten erzählen, erleben und verstehen. In: Maul, B.; Röhlke, C. (Hrsg.): Museum und Inklusion. Kreative Wege zur kulturellen Teilhabe. Bielefeld: transcript, S. 73-84.
- FRANKE, V. (2012): Barrierefrei ins Museum. In: Tervooren, A.; Weber, J. (Hrsg.): Wege zur Kultur. Barrieren und Barrierefreiheit in Kultur- und Bildungseinrichtungen, Schriftenreihe des Deutschen Hygiene-Museums Dresden, Bd. 9, Köln u.a., S. 202-211.
- FRANZ, D.; BECK, I. (2016): Normalisierung. In: Hedderich, I.; Hollenweger, J.; Biewer, G.; Markowetz, R. (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 102-107.
- FRAUENDORF, B. (2012): „Wir wollen mehr als nur dabei sein!“. In: Hinz, A. et al. (Hrsg.): Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis, Marburg: Lebenshilfe-Verlag, S. 125-129.
- FREERICKS, R. (2002): Erlebniswelten. Mobilisierung informellen Lernens. In: Nahrstedt, W. et al. (Hrsg.): Lernen in Erlebniswelten. Perspektiven für Politik, Management und Wissenschaft, Fachtagung am 4. und 5. Dezember in Hannover, IFKA-Schriftenreihe, Bd. 22, Bielefeld, S. 17 f.
- FREERICKS, R. (2006): Lernen in Erlebniswelten. Erlebnisorientierte Lernorte und ihre Potenziale für ein nachhaltiges Lernen. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, 4/2006, S. 32-35.
- FREERICKS, R.; Brinkmann, D. (Hrsg.) (2015): Handbuch Freizeitsoziologie, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- FREYHOFF, G. et al. (1998): Sag es einfach! Europäische Richtlinien für leichte Lesbarkeit für Menschen mit einer geistigen Behinderung, Europäische Vereinigung der ILSMH, Brüssel. Online verfügbar unter: http://www.webforall.info/wp-content/uploads/2012/12/EURichtlinie_sag_es_einfach.pdf (letzter Zugriff 28.04.2019).
- FRIEBERTSHÄUSER, B.; Prengel, A. (Hrsg.) (2010): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Studienausg. Weinheim: Juventa
- FRIEBERTSHÄUSER, B.; Panagiotopoulou, A. (2010): Ethnographische Feldforschung. In: Friebertshäuser, B. et al. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa, S. 301-322.

- FRIEDLÄNDER, R. (1992): Der Behinderte im Museum. In: Sturm, L. E. (Hrsg.): Erlebnis Museum. Ein Handbuch für Besucher mit Behinderung, Essen, S. 9-14.
- FRIEDRICH, G. (2005): Allgemeine Didaktik und Neurodidaktik. Eine Untersuchung zur Bedeutung von Theorien und Konzepten des Lernens, besonders neurobiologischer, für die allgemeindidaktische Theoriebildung, Bielefeld.
- FRIEDRICH, H. F.; Mandl, H. (2006): Lernstrategien: Zur Strukturierung des Forschungsfeldes. In: Dies. (Hrsg.): Handbuch Lernstrategien, Göttingen: Hogrefe, S. 1-23.
- FRIEDRICHS, J. (1990): Methoden empirischer Sozialforschung, 14. Auflage, Opladen.
- FRÖHLICH, A.; Bundesverband für Spastisch Gelähmte und andere Körperbehinderte e.V. (Hrsg.) (1978): Schwerstbehinderte. 2. Auflage, Rheinstetten: Schindele.
- FRÖHLICH, A.; Haupt, U. (1982): Entwicklungsförderung schwerstbehinderter Kinder: Bericht über einen Schulversuch. Mainz: Hase & Koehler.
- FRÖHLICH, A. (2001): Partizipation am kulturellen Erbe von Menschen mit geistiger Behinderung. In: Standbein. Spielbein. Museumspädagogik Aktuell, Nr. 59, Barriere-Frei – Teilhabe von Menschen mit Behinderung im/am Museum, S. 2-4.
- FROSCHAUER, U.; Lueger, M. (2003): Das qualitative Interview: Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme, Wien: Facultas.
- FRÜHAUF, T. (2012): Von der Integration zur Inklusion. Ein Überblick. In: Hinz, A. et al. (Hrsg.): Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis, Marburg: Lebenshilfe-Verlag, S. 11-32.
- FUCHS, M. (2006): Eröffnung. In: Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung: Der Kompetenznachweis Kultur. Ein Nachweis von Schlüsselkompetenzen durch kulturelle Bildung. Ergebnisse aus dem Modellprojekt „Schlüsselkompetenzen durch kulturelle Bildung“ der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung. Remscheid: BKJ, S. 8-10.
- FUCHS, M. (2012): Kulturbegriffe, Kultur der Moderne, Kultureller Wandel. In: Bockhorst, H.; Reinwand-Weiss, V.-I.; Zacharias, W. (Hrsg.) (2012): Handbuch Kulturelle Bildung. München: kopaed, S. 63-67.
- FUCHS, M.; Liebau, E. (2012): Kapiteleinführung Mensch und Kultur. In: Bockhorst, H.; Reinwand-Weiss, V.-I.; Zacharias, W. (Hrsg.) (2012): Handbuch Kulturelle Bildung. München: kopaed, S. 28.
- Fuchs, M. (2013/2012): Kulturbegriffe, Kultur der Moderne, kultureller Wandel. In: Kulturelle Bildung online. Online verfügbar unter: <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturbegriffe-kultur-moderne-kultureller-wandel> (letzter Zugriff am 25.04.2019)
- FUCHS, M. (2013): Kulturelle Bildung für alle! Analysen, Standpunkte, Konzepte aus 33 Jahren Engagement für kulturelle Teilhabe. München: Kopaed.
- FUCHS, M.; Taube, G.; Braun, T.; Zacharias, W. (Hrsg.) (2013): Kulturelle Bildung für alle! Analysen Standpunkte, Konzepte aus 33 Jahren Engagement für kulturelle Teilhabe, München: kopaed.
- GAEDTKE-ECKARDT, D.-B. (2007): Außerschulische Lernorte. Studenten schreiben für Studenten und Referendare. Franzbecker-Verlag.
- GAEDTKE-ECKARDT, D.-B. (2009): Außerschulische Lernorte. In: Fördermagazin 7/8, 2009.
- GALPERIN, P. J. (1967): Die Entwicklung der Untersuchungen über die Bildung geistiger Operationen. In: Hiebsch, H. (Hrsg.): Ergebnisse der sowjetischen Psychologie. Berlin, S. 367-405.
- GÄRTNER, C. (2016): Ageing in Place und ressourcenorientierte Begleitung bei Demenz und geistiger Behinderung. In: Müller, S. V.; Gärtner, C. (Hrsg.) Lebensqualität im Alter – Perspektiven für Menschen mit geistiger Behinderung und psychischen Erkrankungen Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften., S. 219-236.
- GAUBE, S. (2008): Barrierefrei konzipieren und gestalten. Leitfaden für Ausstellungen im Deutschen Technikmuseum Berlin, Berlin.
- GEERTZ, C. (2002): Dichte Beschreibung: Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- GESSER, S.; Handschin, M.; Janelli, A.; Lichtensteiger, S. (Hrsg.) (2012): Das partizipative Museum. Zwischen Teilhabe und User Generated Content. Neue Anforderungen an kulturhistorische Ausstellungen. Bielefeld: transcript.
- GIESECKE, H. (1983): Leben nach der Arbeit Ursprünge und Perspektiven der Freizeitpädagogik, München: Juventa-Verlag. Online verfügbar unter: <http://www.hermann-giesecke.de/freizeit83.pdf> (letzter Zugriff: 26.04.2019).

- GILBERT, J.; Priest, M. (1997): Models and discourse: A primary school science class visit to a museum. In: Science Education 81, S. 749-762.
- GLASER, U. (2010): Mythos Kultur für Alle? Kulturelle Teilhabe als unerfülltes Programm. In: Infodienst – das Magazin für kulturelle Bildung. Nr. 96, S.11-13.
- GRAESSER, A. C.; Olde, B. (2003): How Does One Know Whether a Person Understands a Device? The Quality of the Questions the Person Asks When the Device Breaks Down. In: Journal of Educational Psychology, 95(3), S. 524-536.
- GROß-KUNKEL, A. (2017): Kultur, Literacy und Behinderung. Teilhabe verstehen und verwirklichen mit den LEA Le-seclubs. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- GRUBER, E. (2010): Geschichte der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 4/2010, Bielefeld: wbv. Online verfügbar unter: <http://www.die-bonn.de/id/9115> (letzter Zugriff: 19.03.2019).
- GRUNERT, C. (2012): Bildung und Kompetenz. Theoretische und empirische Perspektiven auf außerschulische Handlungsfelder, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- GRZESKOWIAK, U. (1977): Freizeitverhalten geistig behinderter Mitarbeiter. In: Lebenshilfe. 16, Heft 1, S. 35-38.
- HAASE, E. (2008): Lebenslanges Lernen als neuer gesellschaftlicher Imperativ und der Beitrag der Museen. In: John, H., Dauschek, A. (Hrsg.): Museen neu denken. Perspektiven der Kulturvermittlung und Zielgruppenarbeit, Bielefeld, S. 88-92.
- HABERMAS, J. (1958): Soziologische Notizen zum Verhältnis von Arbeit und Freizeit.
- HAEBERLIN, U. (2005): Grundlagen der Heilpädagogik. Einführung in eine wertgeleitete erziehungswissenschaftliche Disziplin. Bern: Haupt.
- HAHN, M. (1994): Selbstbestimmung im Leben auch für Menschen mit geistiger Behinderung. In: Geistige Behinderung, 2, H.33, 81-93.
- HALBMAYER, E; Salat, J. (2011): Qualitative Methoden der Kultur- und Sozialanthropologie. Online verfügbar unter: <https://www.univie.ac.at/ksa/elearning/cp/qualitative/qualitative-titel.html> (letzter Zugriff: 19.03.2019).
- HARLEN, W. (1999): Assessment in the Inquiry Classroom. In: National Science Foundation (Hrsg.): Foundations 2: Inquiry, Arlington: National Science Foundation, S. 87-97.
- HEDDERICH, I.; HOLLENWEGER, J.; BIEWER, G.; MARKOWETZ, R. (Hrsg.) (2016): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- HEEG, S.; Striffler, C. (2010): Lichtgestaltung in Pflegesettings für Menschen mit Demenz. DeSSorientiert, 1/10, S. 7-16.
- HEIDENREICH, G. (2010): Wir sind Kultur. Über geistige Ernährung. In: Die politische Meinung. Nr. 491, S. 53-56. Online verfügbar unter: https://www.kas.de/c/document_library/get_file?uuid=2c6f2e7b-1204-cc40-b944-e86a3bac2088&groupId=252038 (letzter Zugriff: 26.04.2019).
- HEIMLICH, U. (2016): Integration. In: Hedderich, I.; Hollenweger, J.; Biewer, G.; Markowetz, R. (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik, Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 118-122.
- HEIN, G. E. (1995): The constructivist museum. Journal of Education in Museums, 16, S. 21-23.
- HEIN, G. E. (1998): Learning in the museum. London: Routledge.
- HEINEN, N. (1989): Elementarisierung als Forderung an die Religionsdidaktik mit geistigbehinderten Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Aachen: Mainz-Verlag.
- HEINEN, N. (2003): Überlegungen zur Didaktik mit Menschen mit schwerer Behinderung. In: Fröhlich, A.; Heinen, N.; Lamers, W. (Hrsg.): Schulentwicklung – Gestaltungs(t)räume in der Arbeit mit Schwerbehinderten Schülerinnen und Schülern. Texte zur Körper- und Mehrfachbehindertenpädagogik. Düsseldorf: selbstbestimmtes Leben, S. 121-144.
- HENSE, H. (1976): Das Museum als gesellschaftlicher Lernort. Aspekte einer pädagogischen Neubestimmung, Frankfurt am Main.
- HENSE, H. (1990): Das Museum als gesellschaftlicher Lernort. Aspekte einer pädagogischen Neubestimmung. Frankfurt am Main.
- HERRMANN, U. (2004): Gehirnforschung und die Pädagogik des Lehrens und des Lernens. Auf dem Weg zu einer „Neurodidaktik“? In: Zeitschrift für Pädagogik, 4/2004, Weinheim, S. 471-474.

- HERRMANN, U. (2009): Neurodidaktik. Neue Wege des Lehrens und des Lernens. In: Ders. (Hrsg.): Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen, Weinheim: Beltz, S. 9-16.
- HERZ, B. (2014): Normalität und Abweichung. In: Feuser, G.; Herz, B.; Jantzen, W.; Beck, I. (Hrsg.): Emotion und Persönlichkeit. Stuttgart: Kohlhammer, S. 171-178.
- HIDI, S.; Renninger, A. (2006): The Four-Phase Model of Interest Development. In: Educational Psychologist, 41 (2), S. 111-127.
- HILLENBRAND, C. (1999): Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik? Eine wissenschaftstheoretische Kritik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 50, S. 240-246.
- HILLENBRAND, C. (2016): Wissenschaftstheoretische Fragestellungen. In: Hedderich, I.; Hollenweger, J.; Biewer, G., Markowetz, R. (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 49-55.
- HILLMANN, K-H. (2007): Wörterbuch der Soziologie.
- HINZ, A. (2002): Von der Integration zur Inklusion. Terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In: Zeitschrift für Heilpädagogik, Bd. 53/2002, S. 354-361.
- HINZ, A. (2006): Integrativer Unterricht bei geistiger Behinderung? Integrativer Unterricht ohne geistige Behinderung. In: Wüllenweber, E. Theunissen, G., Mühl, H. (Hrsg.): Pädagogik bei geistiger Behinderung. Ein Handbuch für Studium und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer, S. 341-349.
- HINZ, H.; Anfruns, J. (2011): Editorial. In: ICOM News, Newsletter of the international Council of Museums 64/2011, Heft 2, S. 2.
- HINZ, A. (Hrsg.) (2012): Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis. 3. Auflage, Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e.V., Marburg: Lebenshilfe-Verlag.
- HOFFMANN, D.; Knigge, V. (1988): Museumspädagogik. In: Müller-Rolli, S. (Hrsg.): Kulturpädagogik und Kulturarbeit. Weinheim/München: Juventa.
- HOFFMANN, H. (1979): Kultur für alle. Perspektiven und Modelle. Frankfurt am Main: Fischer.
- HOFFMANN, H.; Kramer, D. (2013/2012): Kultur für alle. Kulturpolitik im sozialen und demokratischen Rechtsstaat. In: Kulturelle Bildung online. Online verfügbar unter: <https://www.kubi-online.de/artikel/kultur-alle-kulturpolitik-sozialen-demokratischen-rechtsstaat> (letzter Zugriff am 26.04.2019)
- HOFFMANN, J. (2012): Zielvereinbarungen nach dem Behindertengleichstellungsgesetz. In: Tervooren, A.; Weber, J. (Hrsg.): Wege zur Kultur. Barrieren und Barrierefreiheit in Kultur- und Bildungseinrichtungen, Schriftenreihe des Deutschen Hygiene-Museums Dresden, Bd. 9, Köln u.a., S. 281-283.
- HOFFMANN, T. (2010): Bildung und Entwicklung: Die kulturhistorische Schule der russischen Psychologie und ihr Beitrag zur Geistigbehindertenpädagogik. In: Musenberg, O.; Riegert, J. (Hrsg.): Bildung und geistige Behinderung: Bildungstheoretische Reflexionen und aktuelle Fragestellungen, Oberhausen: Athena, S. 142-167. Online verfügbar unter: <https://nbnresolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-52160-4> (letzter Zugriff: 19.04.2019).
- HOFMANN, I. (1991): Freizeit als Chance zur Selbstbestimmung und gegen die Ausgrenzung. In: fib e.V. – Verein zur Förderung der Integration Behinderter (Hrsg.): Ende der Verwahrung? Perspektiven geistig behinderter Menschen zum selbstständigen Leben. München, S. 92-103.
- HOLLENWEGER, J. (2016): Klassifizierungen der Medizin und Gesundheitswissenschaft. In: Hedderich, I.; Hollenweger, J.; Biewer, G.; Markowetz, R. (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 161-165.
- HOOD, M. G. (1983): Staying away – why people choose not to visit museums. In: Museum News, 61/4, S. 50-57.
- HOOPER-GREENHILL, E.; DODD, J. (2003): The Generic Learning Outcomes. Measuring Learning Impact in Museums. Research Centre for Museums and Galleries, University of Leicester.
- HOOPER-GREENHILL, E. (2004): Measuring learning outcomes in museums, archives and libraries: The Learning Impact Research Project (LIRP). International Journal of Heritage Studies, 10(2), S. 151-174.
- HOOPER-GREENHILL, E. (2007): Museums and Education: Purpose, Pedagogy, Performance. Routledge.
- HORTON, F. W. (2008): Understanding information literacy. A primer. Paris: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001570/157020e.pdf> (letzter Zugriff: 25.04.2019).
- HUBLOW, C.; Wohlgehagen, E. (1978): Lesenlernen mit Geistigbehinderten. Zeitschrift für Heilpädagogik. 29(1), S. 23-28.

- HUBLOW, C. (1985): Lebensbezogenes Lesenlernen bei geistig behinderten Schülern. Anregungen zur Zusammenarbeit von Eltern und Lehrern auf der Grundlage eines erweiterten Verständnisses von Lesen. *Geistige Behinderung*, 24, 2, Beiheft.
- INGOLD, I. (2012): Informationskompetenz und Information Literacy. Online verfügbar unter: <https://boris.unibe.ch/84817/1/9783110255188.12.pdf> (letzter Zugriff: 27.04.2019)
- INSTITUT FÜR MUSEUMSFORSCHUNG (2017): Statistische Gesamterhebung an den Museen der Bundesrepublik Deutschland für das Jahr 2017. Heft 72, Berlin.
- INTERNATIONALER MUSEUMSRAT: ICOM SCHWEIZ, ICOM DEUTSCHLAND, ICOM ÖSTERREICH (2006): Ethische Richtlinien für Museen von ICOM.
- JANELLI, A. (2013): Partizipatives Museum. In: ARGE schnittpunkt (Hrsg.): *Handbuch Ausstellungstheorie und -praxis*. Wien, Köln, Weimar: Böhlau, S. 178.
- JANSEN-VERBEKE, M.; van Rekom, J. (1996): Scanning Museum Visitors. In: *Annals of Tourism Research*, Vol. 23, No. 2, S. 364-375.
- JANTZEN, W. (Hrsg.) (2001): *Jeder Mensch kann lernen – Perspektiven einer kulturhistorischen (Behinderten-)Pädagogik*. Neuwied/Berlin: Luchterhand.
- JANTZEN, W. (2012): Bildung für alle – aber wie? In: *Sonderpädagogische Förderung Heute* 57 (3), S. 268-289.
- JANZ, F.; Terfloth, K. (Hrsg.) (2009): *Empirische Forschung im Kontext geistiger Behinderung*. Heidelberg: Winter.
- JASTER, B.; Schützendorf, E. (1997): Ist „Duzen“ würdelos? Pro & Contra. In: *Altenpflege* 12 (22), S. 40.
- JOHN, H.; Dauschek, A. (Hrsg.) (2008): *Museen neu denken. Perspektiven der Kulturvermittlung und Zielgruppenarbeit*, Bielefeld: transcript.
- JOHN, H. (2008): Hülle mit Fülle. Museumskultur für alle – 2.0. In: Ders., Dauschek, A. (Hrsg.): *Museen neu denken. Perspektiven der Kulturvermittlung und Zielgruppenarbeit*, Bielefeld, S. 15-64.
- JÜNGER, S.; Schmidt, S. J. (2002): *Forschungen zum Zusammenhang von Selbstorganisation, Lernkultur und Kompetenzentwicklung. Abschlussgutachten zum Forschungsprojekt „Lernkultur und Kompetenzentwicklung“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Institut für Kommunikationswissenschaft. Universität Münster.*
- KAISER, A.; Schmetz, D.; Wachtel, P.; Werner, B. (Hrsg.) (2010): *Bildung und Erziehung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- KALTHOFF, H. (1997): *Wohlerzogenheit. Eine Ethnographie deutscher Internatsschulen*. Frankfurt a. M.: Campus Verlag.
- KANT, I. (1964): Über Pädagogik (1803). In: Weischedel, W. (Hrsg.): *Immanuel Kant. Werke in sechs Bänden, Band 6: Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 693-761.
- KARPA, D.; Lübbecke, G.; Adam, B. (Hrsg.) (2015): *Außerschulische Lernorte. Theorie, Praxis und Erforschung außerschulischer Lerngelegenheiten*. Immenhausen bei Kassel: Prolog.
- KAUFMANN, F. X. (2003): *Varianten des Wohlfahrtsstaats*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- KELLE, U. (2008): *Die Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der empirischen Sozialforschung: Theoretische Grundlagen und methodologische Konzepte*. 2. Auflage, VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden.
- KELLY, L. (2007). *The Interrelationships between adult museum visitors' learning identities and their museum experiences*. Sydney: University of Technology
- KERKHOFF, G. (1982): Behinderte in der Freizeit. In: Ders. (Hrsg.): *Freizeit Chancen und Freizeitlernen für behinderte Kinder und Jugendliche*. Berlin, S.1-14.
- KILGER, G. (2012): Über die Qualität der Szenografie. Vortrag anlässlich des Museumstreffens im Düsseldorfer Museum Kunstpalast am 30.09.2011. Online verfügbar unter: https://www.dasa-dortmund.de/fileadmin/user_upload/pdf/VA/Szeno/2012/Vortrag_Dr_Kilger_Qualität_Szenografie.pdf (letzter Zugriff: 27.04.2019).
- KINNE, T.; Theunissen, G. (Hrsg.) (2013): *Erlebnispädagogik in der Behindertenarbeit. Konzepte für die schulische und außerschulische Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer.
- KIRCHBERG, V. (1996): Besucher und Nichtbesucher von Museen in Deutschland. In: *Museumskunde* (61), S. 151-162.

- KIRCHBERG, V. (2005): Gesellschaftliche Funktionen von Museen. Makro-, meso- und mikrosoziologische Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- KIRSCHENBLATT-GIMBLETT, B. (1998): Destination Culture. Tourism, Museums and Heritage, Berkeley: University of California Press.
- KLAFKI, W. (1984): Freizeitdidaktik und Schuldidaktik. In: Nahrstedt, W. (Hrsg.): Freizeitdidaktik, Bd. 1, S. 64-67.
- KLAFKI, W. (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik, 6., neu ausgestattete Auflage, Weinheim: Beltz.
- KLATT, F. (1927): Pädagogisierung der Freizeit. Das junge Deutschland, 21, S. 420-427.
- KLAUB, T. (2006): Die Entwicklung des Bildungsverständnisses in der deutschen Geistigbehindertenpädagogik, Gastvortrag Budapest 05.05.06. Online verfügbar unter: https://www.ph-heidelberg.de/fileadmin/user_upload/wp/klauss/Bildungsentwicklung_Budapest05.pdf (letzter Zugriff: 19.04.2019).
- KLAUB, T. (2012): Inklusion in Schule und Erwachsenenbildung. Vom Zufall abhängig oder ein Menschenrecht? In: Hinz, A. et al. (Hrsg.): Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis, Marburg: Lebenshilfe-Verlag, S. 130-152.
- KLAUB, T.; Lamers, W. (2003): Alle Kinder alles lehren – brauchen sie wirklich alle Bildung? Theoriegeleitete Praxis bei schwer- und mehrfachbehinderten Menschen. Düsseldorf: selbstbestimmtes Leben.
- KLAUB, T.; Lamers, W. (2010): Bildung für Menschen mit geistiger Behinderung – ein unvollständig eingelöstes Menschenrecht. In: Musenberg, O.; Riegert, J. (Hrsg.): Bildung und geistige Behinderung. Bildungstheoretische Reflexionen und aktuelle Fragestellungen. Oberhausen: Athena, S. 302-323.
- KLEIN, H. J. (1981): Zielgruppenansprache und Erfolgskontrolle bei Ausstellungen. In: Institut für Museumskunde (Hrsg.): Ausstellungen – Mittel der Politik? Berlin
- KLEIN, H. J.; Bachmeier, M.; Schatz, H. (1981): Museum und Öffentlichkeit. Fakten und Daten, Motive und Barrieren.
- KLUGE, K. J. (1971): Aktuelle pädagogische Führungs- und Trainingsprogramme zur Prophylaxe einer dissozialen Entwicklung verhaltensauffälliger Behinderter. In: VHN. 40, Heft 1, S. 19-29.
- KMK KULTUSMINISTERKONFERENZ (1994): Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland, Bonn.
- KMK KULTUSMINISTERKONFERENZ (1996): Handreichung des Kulturausschusses der KMK zu den Aufgaben der Museen, Bonn.
- KMK KULTUSMINISTERKONFERENZ (1998): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, Bonn.
- KNAUP, M. (2019): Sinnenorientierte Museumspädagogik für Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung. In: Maul, B.; Röhlke, C. (Hrsg.): Museum und Inklusion. Kreative Wege zur kulturellen Teilhabe. Bielefeld: transcript, S. 126-130.
- KNOPF, D. (1981): Alltagsorientierung in der Bildungsarbeit mit Erwachsenen.
- KOCH, A. (2008): Die Kulturtechnik Lesen im Unterricht für Schüler mit geistiger Behinderung. Lesen lernen ohne Phonetische Bewusstheit? Dissertation. Justus-Liebig-Universität, Gießen. Online verfügbar unter: <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2008/6247/pdf/KochArno-2008-28-05.pdf> (letzter Zugriff am 25.04.2019).
- KOCH, K.; Ellinger, S. (Hrsg.) (2015): Empirische Forschungsmethoden in der Heil- und Sonderpädagogik. Göttingen, u.a.: Hogrefe.
- KOCH-PRIEWE, B. (2006): Allgemeinbildung. In: Arnold, K.-H. et al. (Hrsg.): Handbuch Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 178-182.
- KOCH-PRIEWE, B. et al. (Hrsg.) (2007): Das Potenzial der allgemeinen Didaktik. Stellungnahmen aus der Perspektive der Bildungstheorie von Wolfgang Klafki. Weinheim: Beltz.
- KOLLER, H.-C. (2012): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformativer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.
- KORFF, G. (1991): Museumsreisen. In: Ders.: Museumsdinge. Deponieren – Exponieren, Köln / Weimar / Wien: Böhlau 2007, S. 3-11.
- KORFF, G. (1992): Zur Eigenart der Museumsdinge. In: Korff, G.: Museumsdinge. Deponieren – Exponieren, Böhlau, Köln / Weimar / Wien 2007, S. 140-145.

- KORFF, G. (1993): Paradigmenwechsel im Museum? Überlegungen aus Anlass des 20jährigen Bestehens des Werkbund-Archivs, vorgetragen am 27. Mai 1993 im Martin-Gropius-Bau.
- KORFF, G. (2007): Museumsdinge. Deponieren – Exponieren, Köln / Weimar / Wien: Böhlau 2007.
- KORNHANN, R. (2010): Mathematik: für Alle von Anfang an! Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- KRAPP, A. (1998): Interesse. In: Rost, D. H. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie, Weinheim: Beltz, S. 213-219.
- KRAWITZ, R. (2007): Bildung. In: Bundschuh, K., Heimlich, U., Krawitz, R. (Hrsg.): Wörterbuch Heilpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 42-45.
- KRENZER, R. (1976): Freizeiterziehung in der Schule für Geistigbehinderte. Zeitschrift für Heilpädagogik 27, Heft 5, S. 295-303.
- KRÖGER, F.; Merkt, I.; Sievers, N. (2014): Inklusive Kulturelle Bildung und Kulturarbeit, Förderer und Akteure – Programme und Projekte, Materialien, Heft 14, Bonn: Institut für Kulturpolitik der Kulturpolitischen Gesellschaft.
- KRÖGER, F.; Merkt, I.; Sievers, N. (2014): Akteure und Programme der innerstaatlichen Zusammenarbeit. In: Schneider, W.; Saez, J.-P.; Bordeaux, M.-C.; Hartmann-Fritsch, C. (Hrsg.): Das Recht auf Kulturelle Bildung. Ein deutsch-französisches Plädoyer, Schriftenreihe Kunst- und Kulturvermittlung in Europa, Band 1, Berlin/Kassel, B&S Siebenhaar Verlag 2014, S.190-209.
- KROMREY, H.; Roose, J.; Strübing, J. (2016): Empirische Sozialforschung. Modelle und Methoden der standardisierten Datenerhebung und Datenauswertung, 16. erw. Auflage, utb.
- KRON, F. W.; Jürgens, E.; Standop, J. (2014): Grundwissen Didaktik, 6., überarbeitete Auflage, München/Basel: Ernst Reinhardt.
- KRUSE, K. (2014): Inklusion und wie sie ins Museum kommt. In: Bundesverband Museumspädagogik e.V. (Hrsg.): Standbein Spielbein. Museumspädagogik aktuell, Bd. 100: Inklusion, Hamburg, S. 6.8.
- KUDORFER, S. (2009): Museen-Spaces for Art and Learning. In: Kunz-Ott, H. et al. (Hrsg.): Kulturelle Bildung im Museum. Aneignungsprozesse – Vermittlungsformen – Praxisbeispiele, Bielefeld, S. 125-132.
- KUHN, T. S. (1988): Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- KULIG, W.; Theunissen, G. (2016): Empowerment. In: Hedderich, I.; Hollenweger, J.; Biewer, G.; Markowetz, R. (Hrsg.) (2016): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik, Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 113-117.
- KUNZ-OTT, H. (Hrsg.) (2005): Museum und Schule: Wege zu einer erfolgreichen Partnerschaft. München: Deutscher Kunstverlag.
- KUNZ-OTT, H. (Hrsg.) (2008): Kulturelle Bildung im Museum. Aneignungsprozesse – Vermittlungsformen – Praxisbeispiele, Bielefeld.
- KUNZ-OTT, H. et al. (Hrsg.) (2009): Kulturelle Bildung im Museum. Aneignungsprozesse – Vermittlungsformen – Praxisbeispiele, Bielefeld.
- KUNZ-OTT, H. (2013/2012): Museum und Kulturelle Bildung. In: Kulturelle Bildung online. Online verfügbar unter: <https://www.kubi-online.de/artikel/museum-kulturelle-bildung> (letzter Zugriff am 27.04.2019).
- KUTSCHER, J. (2013): Lernen am Widerspruch. In: Feuser, G.; Kutscher, J. (Hrsg.): Entwicklung und Lernen. Stuttgart: Kohlhammer, S. 272-276.
- KUTSCHER, J. (2013): Lernen am Experiment. In: Feuser, G.; Kutscher, J. (Hrsg.): Entwicklung und Lernen. Stuttgart: Kohlhammer, S. 277-281.
- LAERM, J.; Edwards, A. L. (1991): What is a State Museum of Natural History? In: Cato, P. S. and Jones, C. (Hrsg.): Natural History Museums: Directions for growth. Lubbock.
- LAGA, G. (1982): Methodologische und methodische Probleme bei der Befragung geistig Behinderter. In: Heinze, R. G.; Runde, P. (Hrsg.): Lebensbedingungen Behinderter im Sozialstaat. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 223-239.
- LAIS, C. (2003): Die Entwicklung der Betreuung von Menschen mit geistiger Behinderung in Schleswig-Holstein nach 1945 am Beispiel der Schule für Geistigbehinderte. In: Zeitschrift des Landesverbandes Schleswig-Holstein. 32. Jg. Heft 1 und 2.
- LAMNEK, S. (2010): Qualitative Sozialforschung. 5., überarbeitete Auflage, Weinheim: Beltz.
- LANDESDENKMALAMT BERLIN (2015): Denkmal und Barrierefreiheit. Leitfaden und Studienprojekt, Heft 43, Berlin.

- LANDESVERBAND DER MUSEEN ZU BERLIN E.V. (2011): Design für Alle. Barrierefreie Ausstellungen in Berlin. Checkliste Verstehen. Menschen mit Behinderung der Lernfähigkeit, Berlin.
- LEFEBVRE, H. (1974): Die Produktion des Raumes. In: Dünne, J.; Günzel, S. (Hrsg.) (2006): Raumtheorie. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- LEHNERT, G. (2011) (Hrsg.): Raum und Gefühl: der Spatial Turn und die neue Emotionsforschung, Bielefeld: transcript.
- LEIDNER, R. (2007): Die Begriffe „Barrierefreiheit“, „Zugänglichkeit“, und „Nutzbarkeit“ im Fokus. In: Föhl, P. S. et al. (Hrsg.): Das barrierefreie Museum. Theorie und Praxis einer besseren Zugänglichkeit. Ein Handbuch. Bielefeld, S. 28-33.
- LEIDNER, M. (2012): Verschiedenheit, besondere Bedürfnisse und Inklusion. Grundlagen der Heilpädagogik, Baltmannsweiler: Schneider.
- LEINHARDT, G.; Crowley, K. (2002): Objects of Learning, Objects of Talk: Changing Minds in Museums. In: Paris, S. C. (Hrsg.): Perspectives on Object-Centered Learning in Mahwah: Erlbaum. Museums, S. 301-324.
- LEONTJEW, A. N. (1963): Probleme der Entwicklung des Psychischen. Berlin.
- LEONTJEW, A. N. (1981): Psychologie des Abbilds. In: Forum Kritische Psychologie, 9/1981, S. 5-19.
- LEONTJEW, A. N. (1982): Tätigkeit, Bewusstsein, Persönlichkeit. Köln.
- LEONTJEW, A. N. (2001): Die Entwicklung des Gedächtnisses. In: Ders.: Frühschriften. Berlin, S. 63-288.
- LEWALTER, D.; Geyer, C. (2005): Evaluation vom Museumsbesuchen unter besonderer Berücksichtigung von Schulklassenbesuchen. Zeitschrift für Pädagogik, Themenheft: Lernort Museum, 51 (6), S. 774-785.
- LEWALTER, D. (2009): Bedingungen und Effekte von Museumsbesuchen. In: Kunz-Ott, H. et al. (Hrsg.): Kulturelle Bildung im Museum. Aneignungsprozesse – Vermittlungsformen – Praxisbeispiele, Bielefeld, S. 45-56.
- LEWALTER, D.; Geyer, C. (2009): Motivationale Aspekte von schulischen Besuchen in naturwissenschaftlich-technischen Museen. In: ZfE (2009), S. 28-44.
- LEWALTER, D.; Noschka-Roos, A. (2009): Museum und Erwachsenenbildung. In: Tippelt, R.; von Hippel, A. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 527-541.
- LEWALTER, D.; Noschka-Roos, A. (2013/2012): Museum und formale Bildungsinstitutionen. In: kulturelle Bildung online. Online verfügbar unter: <https://www.kubi-online.de/artikel/museum-formale-bildungsinstitutionen> (letzter Zugriff am 27.04.2019)
- LIEBAU, E. (2013/2004): Anthropologische Grundlagen. In: Kulturelle Bildung online. Online verfügbar unter: <https://www.kubi-online.de/artikel/anthropologische-grundlagen> (letzter Zugriff am 26.04.2019)
- LIEBAU, E. (2015): Arenen Kultureller Bildung. In: Zirfas, J. (Hrsg.): Arenen der Ästhetischen Bildung. Zeiten und Räume kultureller Kämpfe, S. 117-130.
- LINDMEIER, C. (1993): Behinderung – Phänomen oder Faktum? Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- LINDMEIER, C. (2003): Integrative Erwachsenenbildung: Auftrag – Didaktik – Organisationsformen. In Zeitschrift für Erwachsenenbildung 2003(4): Behinderungen.
- LINK, J. (1998): Versuch über den Normalismus. Wie Normalität produziert wird. 2. aktualisierte und überarbeitete Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- LÖW, M. (2001): Raumsoziologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- LURIA, A. R. (1982): Sprache und Bewusstsein. Köln: Pahl-Rugenstein.
- LURIA, A. R. (1986): Die historische Bedingtheit individueller Erkenntnisprozesse. Weinheim: Beltz.
- LURIA, A. R. (1993): Romantische Wissenschaft. Forschungen im Grenzbezirk von Seele und Gehirn. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- LUTZ, P. (2007a): Barrierefreiheit im Deutschen Hygiene-Museum. Ein Praxisbericht. In: Föhl, P. S. et al. (Hrsg.): Das barrierefreie Museum. Theorie und Praxis einer besseren Zugänglichkeit. Ein Handbuch. Bielefeld, S. 281-301.
- LUTZ, P. (2007b): Deutsches Hygiene-Museum. Die Erschließung der neuen Dauerausstellung für Besucher mit Behinderung. In: Bundesverband Museumspädagogik e.V. (Hrsg.): Standbein Spielbein. Museumspädagogik aktuell, Nr. 77, Das barrierefreie Museum – Theorie und Praxis, S. 13-17.

- MAASS, K. (2007): Barrierefreiheit aus Museumspädagogischer Perspektive. In: Föhl, P. S. et al. (Hrsg.): Das barrierefreie Museum. Theorie und Praxis einer besseren Zugänglichkeit. Ein Handbuch. Bielefeld, S. 15-27.
- MAEDLER, J. (Hrsg.) (2008): TeilHabeNichtse. Chancengerechtigkeit und Kulturelle Bildung. München: Kopaed.
- MAIHOFFER, W. (1967): Die Würde des Menschen I. Menschenwürde im Rechtsstaat.
- MARKOWETZ, R. (2000): Freizeit von Menschen mit Behinderungen. In: Markowetz, R.; Cloerkes, G. (Hrsg.): Freizeit im Leben behinderter Menschen. Theoretische Grundlagen und sozialintegrative Praxis. Heidelberg, S. 9-38.
- MARKOWETZ, R. (2006): Menschen mit geistiger Behinderung zwischen Stigmatisierung und Integration – Behindertensoziologische Aspekte der These „Entstigmatisierung durch Integration“. In: Wüllenweber, E.; Theunissen, G.; Mühl, H. (Hrsg.): Pädagogik bei geistigen Behinderungen. Ein Handbuch für Studium und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer, S. 142-159.
- MARKOWETZ, R. (2007): Freizeit behinderter Menschen. In: Cloerkes, G. (Hrsg.): Soziologie der Behinderten. Eine Einführung. 3. Auflage Heidelberg: Winter, S. 307-340.
- MARKOWETZ, R. (2009): Freizeit und Erwachsenenbildung für Menschen mit Lernschwierigkeiten. In: Schwab, H. (Hrsg.): Inklusion, Partizipation und Empowerment in der Behindertenarbeit. Best-Practice-Beispiele: Wohnen – Leben – Arbeit – Freizeit, Stuttgart, S. 176-188.
- MARKOWETZ, R. (2012): Inklusion im Lebensbereich Freizeit durch Freizeitbildung und Freizeitassistenz. In: Hinz, Andreas et al. (Hrsg.): Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis, Marburg: Lebenshilfe-Verlag, S. 201-217.
- MARKOWETZ, R. (2016): Freizeit. In: Hedderich, I.; Hollenweger, J.; Biewer, G.; Markowetz, R. (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 459-465.
- MAŠL'AN-MAYER, D. (2002): Edutainment als Angebotselement für Erlebniswelten? Hintergründe und Potenziale: Das Beispiel der Erlebniswelt am Nürburgring. In: Nahrstedt, W. et al. (Hrsg.): Lernen in Erlebniswelten. Perspektiven für Politik, Management und Wissenschaft, Fachtagung am 4. und 5. Dezember in Hannover, IFKA-Schriftenreihe, Bd. 22, Bielefeld, S. 210-224.
- MAYRING, P. (2001): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim-Beltz.
- MCMANUS, P. M. (1991): Making sense of exhibits. In: Kavanagh, G. (Hrsg.): Museum languages: Objects and texts. London.
- MEISENHEIMER, W. (2004): Das Denken des Leibes und der architektonische Raum. Köln.
- MERKELBACH, V. (2009): Gemeinsames Lernen von behinderten und nichtbehinderten Kindern und Jugendlichen. Eine UN-Konvention, die Folgen haben wird, Frankfurt am Main.
- MERKT, I. (2010): Die Stärken stärken. Kulturarbeit und Menschen mit Behinderung. In: Fonds Soziokultur e.V. (Hrsg.): Shortcut Europe 2010. Dokumentation des europäischen Kongresses zum Thema „Kulturelle Strategien und soziale Ausgrenzung“ vom 3. bis 5. Juni 2010 in Dortmund. Kulturpolitische Gesellschaft e.V., Essen: Klartext Verlag, S. 88-92.
- MERTENS, D. (1974): Schlüsselqualifikationen. In: Faltin, G.; Herz, O. (Hrsg.): Berufsforschung und Hochschuldidaktik. Sondierung des Problems. Blickpunkt Hochschuldidaktik. Hamburg: Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik.
- METZGER, F. (2012): Barrierefreiheit und kulturelle Bildung in Museen. In: Tervooren, A.; Weber, J. (Hrsg.) (2012): Wege zur Kultur. Barrieren und Barrierefreiheit in Kultur- und Bildungseinrichtungen, Schriftenreihe des Deutschen Hygiene-Museums Dresden, Bd. 9, Köln u.a., S. 191-201.
- METZGER, F. (2014): Voraussetzungen für Inklusion und Zugänglichkeit im Museum. In: Bundesverband Museumspädagogik e.V. (Hrsg.): Standbein Spielbein. Museumspädagogik aktuell, Bd. 100: Inklusion, Hamburg, S. 13-16.
- MEYER-JUNGLAUSSEN, V. (1988): Geistige Behinderung und Erwachsenenbildung. Aspekte zur Theorie und Praxis. Berlin: Marhold.
- MINISTERIUM FÜR ARBEIT, GESUNDHEIT UND SOZIALES DES LANDES NRW (1993): Behinderte in Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf.
- MÖCKEL, A. (1988): Geschichte der Heilpädagogik, Stuttgart: Klett-Cotta.

- MÖCKEL, A. (2007): Geschichte der Heilpädagogik, 2., völlig überarbeitete Neuauflage, Stuttgart: Klett-Cotta.
- MOEBIUS, S. (2009): Kultur, Bielefeld: transcript.
- MOLLENHAUER, K. et al. (Hrsg.) (1996): Aisthesis/Ästhetik: Zwischen Wahrnehmung und Bewusstsein. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- MÜHL, H. (1979): Handlungsbezogener Unterricht mit Geistigbehinderten, Dürr.
- MÜHL, H. (2000): Einführung in die Geistigbehindertenpädagogik, 4., überarbeitete Auflage, Stuttgart: Kohlhammer.
- MÜLLER, M. (1991): Denkansätze in der Heilpädagogik: Eine systematische Darstellung heilpädagogischen Denkens und der Versuch einer Überwindung der ‚unreflektierten Paradigmen-Konkurrenz‘, Heidelberg: Winter.
- MÜLLER, T. (2015): Rekonstruktive Sozialforschung. In: Koch, K.; Ellinger, S. (Hrsg.): Empirische Forschungsmethoden in der Heil- und Sonderpädagogik. Göttingen, u.a.: Hogrefe, S. 235-241.
- MÜRNER, C.; Sierck, U. (2009): Krüppelzeitung. Brisanz der Behindertenbewegung. Neu-Ulm.
- MUTZ, R. (1978): Jugendfreizeitstätten in West-Berlin. Daten und Analysen für ein Planungsmodell. Dissertation. Berlin.
- MYERS, D. (2014): Wahrnehmung. In: Psychologie. Berlin/Heidelberg: Springer.
- NAHRSTEDT, W. (1975): Freizeitberatung. Animation zur Emanzipation? Göttingen: Vandenhock & Ruprecht.
- NAHRSTEDT, W. (1990): Leben in freier Zeit: Grundlagen und Aufgaben der Freizeitpädagogik, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- NAHRSTEDT, W. (2000): Interesse wecken – Kompetenz entwickeln. Lernen in Erlebniswelten. In: Commandeur, B., Dennert, D. (Hrsg.): Event zieht – Inhalt bindet. Besucherorientierung von Museen auf neuen Wegen. Bielefeld, S. 29-37.
- NAHRSTEDT, W. et al. (Hrsg.) (2002a): Lernort Erlebniswelt. Neue Formen informeller Bildung in der Wissensgesellschaft. Endbericht des Forschungsprojektes, IFKA, Schriftenreihe, Bd. 20, Bielefeld.
- NAHRSTEDT, W. et al. (Hrsg.) (2002b): Lernen in Erlebniswelten. Perspektiven für Politik, Management und Wissenschaft, Fachtagung am 4. und 5. Dezember in Hannover, IFKA-Schriftenreihe, Bd. 22, Bielefeld.
- NEUBERT, S.; Reich, K.; Voß, R. (2001): Lernen als konstruktiver Prozess. In: Hug, T. (Hrsg.): Wie kommt Wissenschaft zu Wissen, Baltmannsweiler: Schneider, S. 253 – 265.
- NEUMANN, P.; Reuber, P. (2004): Ökonomische Impulse eines barrierefreien Tourismus für Alle. Langfassung einer Untersuchung im Auftrag des Bundesministeriums für Wirtschaft und Arbeit, Münsterische geografische Arbeiten, Heft 47, Münster.
- NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM (2007): Kerncurriculum für den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. Hannover.
- NIEHOFF, U. (1998): Grundbegriffe selbstbestimmten Lebens. In: Hähner, U.; Niehoff, U.; Sack, R.; Walther, H. (Hrsg.): Vom Betreuer zum Begleiter. Eine Neuorientierung unter dem Paradigma der Selbstbestimmung. 2. durchgesehene Auflage Marburg: Lebenshilfe-Verlag, S. 53-64.
- NIEHOFF, U. (2006): Menschen mit geistiger Behinderung in der Freizeit. Versuch einer Standortbestimmung. In: Wüllenweber, E. (Hrsg.): Pädagogik bei geistigen Behinderungen. Ein Handbuch für Studium und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer, S. 408-415.
- NIEKE, W. (2008): Kompetenzen. In: Coelen, T.; Otto, H.-U. (Hrsg.): Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Das Handbuch, Wiesbaden: VS., S. 205-212.
- NIRJE, B. (1974): Das Normalisierungsprinzip und seine Auswirkungen in der fürsorglichen Betreuung. In: Kugel, R. B.; Wolfensberger, W. (Hrsg.): Geistige Behinderte – Eingliederung oder Bewahrung. Stuttgart: Thieme, S. 33-46.
- NOSCHKA-ROOS, A. (1997): Die neue Rolle der Museumspädagogik in der Vermittlungsarbeit der Museen. In: Landesverband Rheinland (Hrsg.): Das besucherorientierte Museum, Köln, S. 83-90.
- NOSCHKA-ROOS, A. (2000): „Visitor's Bill of Rights“ als Maßstab für die Besucherorientierung. In: Commandeur, B.; Dennert, D. (Hrsg.): Event zieht – Inhalt bindet. Besucherorientierung von Museen auf neuen Wegen. Bielefeld, S. 159-168.
- NOSCHKA-ROOS, A.; Lewalter, D. (2013): Lernen im Museum – theoretische Perspektiven und empirische Befunde. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 16, S. 199-215.

- NUDING, A. (2015): Herausforderung: Schulische Inklusion: Voraussetzungen und Gelingensbedingungen inklusiven Lernens, Hohengehren: Schneider.
- NUSSL, E.; Paatsch, U.; Schulze, C. (1988): Bildung im Museum, 3. Auflage, Heidelberg.
- NÜNNING, A. (2009): Vielfalt der Kulturbegriffe. In: Bundeszentrale für politische Bildung: Dossier Kulturelle Bildung. Online verfügbar unter: <http://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/kulturelle-bildung/59917/kulturbegriffe?p=all> (letzter Zugriff: 26.04.2019).
- NÜNNING, A.; Nünning, V. (Hrsg.): Einführung in die Kulturwissenschaften: Theoretische Grundlagen – Ansätze – Perspektiven, Stuttgart 2008.
- NUSSBAUM, M. (2006): *Frontiers of Justice. Disability, Nationality, Species Membership*, Cambridge und London.
- OPASCHOWSKI, H. (1990): Pädagogik und Didaktik der Freizeit. Opladen: Leske + Budrich.
- OPASCHOWSKI, H. (1996): Pädagogik der freien Lebenszeit. 3. völlig neu bearb. Auflage Opladen: Leske + Budrich.
- OPASCHOWSKI, H. (2008): Einführung in die Freizeitwissenschaft. 5. Auflage Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- ORT, C. M. (2008): Kulturbegriffe und Kulturtheorien. In: Nünning, A.; Nünning, V. (Hrsg.): Einführung in die Kulturwissenschaften: Theoretische Grundlagen – Ansätze – Perspektiven, Stuttgart, S. 19-38.
- PEKARIK, A. J. et al. (1999): Exploring satisfying experiences in museums. *Curator*, 42 (2), S. 152-170.
- PFEIFFER-POENSGEN, I. (2007): Kinder zum Olymp. Notwendigkeit kultureller Bildung für Kinder und Jugendliche. In: Bundeszentrale für politische Bildung: Dossier Kulturelle Bildung. Online verfügbar unter: <http://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/kulturelle-bildung/60029/kinder-zum-olymp> (letzter Zugriff am 27.04.2019).
- PITT-RIVERS, J. (1980): Reflections on the concept of museums and interdisciplinarity, *Museum* 32, S. 4-7.
- PÖGGELER, F. (1965): *Freizeitpädagogik: Ein Entwurf*, Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.
- POHL, R. (1982): Praxis der Freizeiterziehung geistig Behinderter. In: Kerkhoff, G. (Hrsg.): *Freizeit Chancen und Freizeitlehren für behinderte Kinder und Jugendliche*. Berlin, S. 51-66.
- POSNER, R. (2008): Kultursemiotik. In: Nünning, A.; Nünning, V. (Hrsg.): Einführung in die Kulturwissenschaften: Theoretische Grundlagen – Ansätze – Perspektiven, Stuttgart 2008, S. 39-72.
- PRENZEL, M. (2009): Was man alles im Museum lernen kann: Lernvoraussetzungen, Prozesse und Ergebnisse. In: ICOM Deutschland/ICOM Frankreich/Deutsches Technikmuseum Berlin (Hrsg.): *Wissenschaftskommunikation. Perspektiven der Ausbildung. Lernen im Museum. Dritte Tagung der Wissenschaftsmuseen im deutsch-französischen Dialog*. Berlin 14.-16.10.2007. Frankfurt am Main, S. 137-142.
- PROSETZKY, I. (2009): Isolation und Partizipation. In: Dederich, M.; Jantzen, W. (Hrsg.): *Behinderung und Ankerkennung*. Stuttgart, 87-95.
- RAMEY-GASSERT, L. et al (1994): Reexamining connections: Museums as science learning environments. Online verfügbar unter: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/sce.3730780403> (letzter Zugriff: 04.01.2019)
- RAND, J. (1996): Visitors' Bill of Rights. Online verfügbar unter: <https://airandspace.si.edu/rfp/exhibitions/files/j1-exhibition-guidelines/3/Visitors%20Bill%20of%20Rights.pdf> (letzter Zugriff: 27.04.2019)
- RATZ, C. (2015): Wie verbinde ich verschiedene Perspektiven? Triangulation. In: Koch, K.; Ellinger, S. (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden in der Heil- und Sonderpädagogik*. Göttingen, u.a.: Hogrefe, S. 26-32.
- RAUSCHENBACH, T. et al. (2004): Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. Konzeptionelle Grundlagen für einen nationalen Bildungsbericht. Bonn: BMBF.
- RAUSCHENBACH, T. (2012): Ein anderer Blick auf Bildung. Über die Chancen und Herausforderungen eines erweiterten Bildungsbegriffs. In: *DJI Impulse*, H. 4, S. 4-6.
- RAUSCHENBACH, T. (2013): Bildung ist mehr als Schule – Alltagsbildung als Schlüsselfrage der Zukunft. In: Bundeszentrale für politische Bildung: Dossier Bildung. Online verfügbar unter: <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/149483/alltagsbildung?p=all> (letzter Zugriff: 25.04.2019).
- RECKWITZ, A. (2000): Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms. Weilerswist: Velbrück.

- RECKWITZ, A. (2004): Die Kontingenzperspektive der ‚Kultur‘. Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm. In: Jaeger, F.; Rüsen, J. (Hrsg.): Handbuch Kulturwissenschaften. Band 3: Themen und Tendenzen, Stuttgart/Weimar, S. 1-20.
- REED-DANAHAY, D. (1997): *Auto/Ethnography: Rewriting the Self and the Social (Explorations in Anthropology)*, Bloomsbury.
- REHM, S. (2018): Kulturpädagogik inklusive: Inklusion in kulturellen Kooperationsprojekten – Eine systemische Annäherung. In: *Kulturelle Bildung online*. Online verfügbar unter: <https://www.kubi-online.de/index.php/artikel/kulturpaedagogik-inklusive-inklusion-kulturellen-kooperationsprojekten-systemische> (letzter Zugriff am 26.04.2019).
- REICHERTZ, J., Englert, C. (2011): *Einführung in die qualitative Videoanalyse. Eine hermeneutisch-wissenssoziologische Fallanalyse*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- REINERS, A. (2007): *Praktische Erlebnispädagogik 2: Neue Sammlung handlungsorientierter Übungen für Seminar und Training – Band 2, 2. überarbeitete Auflage*, Augsburg: Ziel.
- REINHARDT, U. (2005): *Edutainment – Bildung macht Spaß*. Münster: LIT-Verlag.
- REINHOLDT, G. (Hrsg.) (2000): *Soziologie-Lexikon*. 4. Auflage. München/Wien: Oldenbourg.
- REINMANN-ROTHMEIER, G.; Mandl, H. (1997): Lehren im Erwachsenenalter. Auffassungen vom Lehren und Lernen, Prinzipien und Methoden. In: Weinert, F. E.; Mandl, H. (Hrsg.): *Psychologie der Erwachsenenbildung*. Göttingen u.a.: Hogrefe, S. 355-403.
- REINMANN-ROTHMEIER, G.; Mandl, H. (2001): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Krapp, A.; Weidenmann, B. (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie*. 5. vollständig überarbeitete Auflage, Weinheim: Beltz, S. 612-658.
- REINWAND, V.-I. (2012): Kapiteleinführung: Mensch und Bildung. In: Bockhorst, H.; Reinwand-Weiss, V.-I.; Zacharias, W. (Hrsg.) (2012): *Handbuch Kulturelle Bildung*. München: kopaed, S. 96-97.
- RENKL, A. (1996). Vorwissen und Schulleistung. In: Möller, J.; Köller, O. (Hrsg.): *Emotionen, Kognitionen und Schulleistung*, Weinheim: Beltz, S. 175-190.
- RENKL, A. (2002): Lehren und Lernen. In: Tippelt, R.; Schmidt-Hertha, B. (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 589-602.
- RENNIE, L. J.; Johnston, D. J. (2004): The Nature of Learning and Its Implications for Research on Learning from Museums. *Science Education*, 88, S. 4-16.
- RENZ, T. (2016): *Nicht-Besuchersforschung. Die Förderung kultureller Teilhabe durch Audience Development*. Bielefeld: transcript.
- REUSSNER, E. M. (2007): Wissensvermittlung im Museum – ein überholtes Konzept? In: *Kultur und Management im Dialog. Das Montagsmagazin von Kulturmanagement Network*, 5/2007, Schwerpunkt: Kultur. Wissen, Bildung, S. 20-23.
- RITTER, J. (Hrsg.) (1971): *Historisches Wörterbuch der Philosophie*. Band 1: A–C. Basel/Stuttgart, S. 757-761.
- ROMBACH, J. (2006): *Kultureinrichtungen als informelle Lernorte aufgezeigt am Beispiel des Museums*, Dissertation, Universität Hamburg.
- ROTH, H. (1971): *Pädagogische Anthropologie*. Band II: Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik. Hannover: Schroedel.
- RUPPRECHT, C.; Weckwerth, S. (2015): Inklusion – auch in Museen? Überlegungen für die Praxis mit Menschen mit Behinderung, *Kulturelle Bildung Online*, online verfügbar unter: <https://www.kubi-online.de/artikel/inklusion-auch-museen-ueberlegungen-praxis-menschen-behinderung> (letzter Zugriff: 28.04.2019).
- SANJEK, R. (1990): *Fieldnotes: Makings of Anthropology*. Cornell University Press.
- SASSE, A.; MOSER, V. (2016): Behinderung als alltagspraktische, historische und erziehungswissenschaftliche Kategorie. In: Hedderich, I.; Hollenweger, J.; Biewer, G.; Markowetz, R. (Hrsg.): *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 138-145.
- SAUERBORN, P.; Brühne, T. (2014): *Didaktik des außerschulischen Lernens*. 5. Unveränderte Auflage. Hohengehren: Schneider.
- SAUTER, B. (1994): *Museum und Bildung: Eine historisch-systematische Untersuchung zu Formen der Überlieferung und der Identitätsfindung*. Baltmannsweiler: Schneider.

- SCHÄFER, H.; Haus der Geschichte (Hrsg.) (1996): Museen und ihre Besucher. Herausforderungen in der Zukunft. Bonn.
- SCHÄFER, H. (2000): Besucherforschung als Basis für neue Wege der Besucherorientierung, In: Commandeur, B. Denert, D. (Hrsg.): Event zieht – Inhalt bindet. Besucherorientierung von Museen auf neuen Wegen. Bielefeld, S.103-119.
- SCHÄFER, H. (2002): Das Museum als „Erlebnisarrangement“. In: Nahrstedt, W. et al. (Hrsg.): Lernen in Erlebniswelten. Perspektiven für Politik, Management und Wissenschaft, Fachtagung am 4. und 5. Dezember in Hannover, IFKA-Schriftenreihe, Bd. 22, Bielefeld, S. 137-145.
- SCHÄFER, H. (2003): Anlocken. Fesseln. Vermitteln. Was uns die Besucherforschung lehrt(e). In: Noschka-Roos, A. (Hrsg.): Besucherforschung in Museen. Instrumentarien zur Verbesserung der Ausstellungskommunikation, München Deutsches Museum, S. 83-109.
- SCHÄFER, H. (2018): Die „Tragödie der Kultur“ und die Relevanzkrise der Spätmoderne. Ein Beitrag zur Aktualität Georg Simmels. Online verfügbar unter: <http://www.sozipolis.de/erinnern/jubilaeen/artikel/die-tragoedie-der-kultur-und-die-relevanzkrise-der-spaetmoderne/> (letzter Zugriff: 26.04.2019).
- SCHATZ, G.; Genenger, M.; Stotz, E. (1982): Geistig Behinderte und Freizeit. Zwischenbericht über eine empirische Untersuchung. Behindertenpädagogik, 21, S. 135-142.
- SCHIEDER, B. (2014): „Das inklusive Museum – Barrierefrei und demografiefest“. Der neue Leitfaden des Deutschen Museumsbundes. In: Bundesverband Museumspädagogik e.V. (Hrsg.): Standbein Spielbein. Museumspädagogik aktuell, Nr. 100: Inklusion, Hamburg, S. 17-19.
- SCHIEINER, T. (2009): Contributing to a better world. In: ICOM News. Newsletter of the international Council of Museums, 62/2009, Heft 2, S. 5.
- SCHELSKY, H. (1965): Beruf und Freizeit als Erziehungsziele in der modernen Gesellschaft. In: Ders. Auf der Suche nach der Wirklichkeit, Düsseldorf/Köln, S. 160-181.
- SCHERZ-SCHADE, S. (2009): Facetten und Aufgaben kultureller Bildung In: Bundeszentrale für politische Bildung: Dossier Kulturelle Bildung. Online verfügbar unter: <http://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/kulturelle-bildung/59913/facetten-und-aufgaben> (letzter Zugriff: 26.04.2019).
- SCHeyTT, O. (2008): Kulturstaat Deutschland. Plädoyer für eine aktivierende Kulturpolitik, Bielefeld.
- SCHeyTT, O.; Sievers, N. (2010): Kultur für alle! In: Kulturpolitische Mitteilungen 130 (2010) 3, 30-31. Online verfügbar unter: https://www.kupoge.de/kumi/pdf/kumi130/kumi130_30-31.pdf (letzter Zugriff: 26.04.2019).
- SCHILDMMANN, U. (2009): Normalität. In: Dederich, M.; Jantzen, W. (Hrsg.): Behinderung und Anerkennung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 204-208.
- SCHILLER, F. (2009): Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- SCHLERETH, T. J. (1984): Contemporary collecting for future recollecting, Museum Studies Journal, 1/1984, S. 23-30.
- SCHLUMMER, W. (2007): Über die Kommunikation mit sozialen Einrichtungen und Menschen mit Behinderungen. In: Bundesverband Museumspädagogik e.V. (Hrsg.): Standbein Spielbein. Museumspädagogik aktuell, Nr. 77, Das barrierefreie Museum – Theorie und Praxis, S. 28-32.
- SCHMEER-STURM, M. L.; Thinesse-Demel, J.; Ulbricht, K. (Hrsg.) (1990): Museumspädagogik. Grundlagen und Praxisberichte. Baltmannsweiler: Schneider.
- SCHMIDT, S. J. (2005): Lernen, Wissen, Kompetenz, Kultur. Vorschläge zur Bestimmung von vier Unbekannten. Heidelberg: Carl-Auer.
- SCHMIDT, S. J. (2013/2012): Kulturelle Kompetenz als Schlüsselkompetenz. In: Kulturelle Bildung online. Online verfügbar unter: <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-kompetenz-schlüsselkompetenz> (letzter Zugriff am 26.04.2019).
- SCHMITZ, H. (1981): System der Philosophie, Bd. 3: Der Raum. Der Gefühlsraum. Bonn.
- SCHMITZ, H. (2009): Der Leib, der Raum und die Gefühle. 2. aktualisierte NeuAuflage der Ausg. von 1998, Bielefeld: Ed. Sirius.
- SCHMUTZLER, H. J. (1986): Freizeitpädagogik für Behinderte. Ein notwendiges Bindeglied zwischen schulischer und außerschulischer Sonderpädagogik. In: Schweizerische heilpädagogische Rundschau, 8, S. 177-180.
- SCHNELL, I.; Sander, A. (Hrsg.) (2004): Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- SCHORN, B.; Timmerberg, V. (2013/2012): Kompetenznachweis Kultur. In: Kulturelle Bildung Online. Online verfügbar unter: <https://www.kubi-online.de/artikel/kompetenznachweis-kultur> (letzter Zugriff am 26.04.2019).
- SCHREIBER, W. et al. (2004): Ausstellungen anders anpacken. Event und Bildung für Besucher. Ein Handbuch, S. 441-460.
- SCHREINER, K. (1985): Authentic museum object or/and just auxiliary material – that's the question!, ICOFOM Study Series, 9, S. 57-60.
- SCHUCK-WERSIG, P.; Wersig G. (1996): Marketing und konsequente Besucherorientierung – neue Schubkraft für die Museumskultur? In: Landschaftsverband Rheinland (Hrsg.): Vom Elfenbeinturm zur Fußgängerzone. Drei Jahrzehnte Museumsentwicklung, Opladen, S. 151-164.
- SCHULZ, W. (1965): Freizeitverhalten als pädagogisches Problem. In: Michaelis, H. (Hrsg.): Bildungsfragen im Zeitalter der Automation, Weinheim: Beltz 1965, S. 44-56.
- SCHUPPENER, S. (2016): Selbstbestimmung. In: Hedderich, I.; Hollenweger, J.; Biewer, G.; Markowetz, R. (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 108-112.
- SCHÜTTE, S. (2016): Museum ohne Grenzen. Inklusion im Ausstellungsbetrieb. Kunstmarktvermittlung_2, Düsseldorf: University Press.
- SCHWAB, S. (2016): Partizipation. In: Hedderich, I.; Hollenweger, J.; Biewer, G.; Markowetz, R. (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 127-131.
- SCHWALB, H.; THEUNISSEN, G. (2018): Inklusion, Partizipation und Empowerment in der Behindertenarbeit: Best Practice-Beispiele: Wohnen – Leben – Arbeit – Freizeit. 3., aktualisierte Auflage, Stuttgart: Kohlhammer.
- SCHWAN, S. (2009): Lernen und Wissenserwerb in Museen. In: Kunz-Ott, H. et al. (Hrsg.): Kulturelle Bildung im Museum. Aneignungsprozesse – Vermittlungsformen – Praxisbeispiele, Bielefeld, S.33-43.
- SCHWAN, S. (2012): Lernpsychologische Grundlagen zum Wissenserwerb im Museum. In: Staupe, G. (Hrsg.): Das Museum als Lern- und Erfahrungsraum. Grundlagen und Praxisbeispiele, Schriften des Deutschen Hygienemuseums, Bd. 10, Wien u.a., S. 46-59.
- SCHWAN, S. (2015): Lernen. In: Thiemeyer, T.; Gfrereis, H.; Tschofen, B. (Hrsg.): Museen Verstehen. Begriffe der Theorie und Praxis, Göttingen: Wallstein, S. 63-75.
- SCHWARTE, N.; Oberste-Ufer, R. (1997): LEWO. Lebensqualität in Wohnstätten für erwachsene Menschen mit geistiger Behinderung. Ein Instrument zur Qualitätsentwicklung. Marburg: Lebenshilfe-Verlag.
- SCHWARZER, R.; Jerusalem, M. (2002): Das Konzept der Selbstwirksamkeit. Jerusalem, M.; Hopf, D. (Hrsg.): Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Weinheim: Beltz 2002, S. 28-53.
- SCREVEN, C. G. (1976): Exhibit evaluation: A goal-referenced approach. Curator, 19, S. 271-290.
- SCREVEN, C. G. (1988): Teaching science to voluntary learners and the role of evaluation. In: Heltne, P. G.; Marquardt, L. A. (Hrsg.): Science learning in the informal setting. Chicago: Chicago Academy of Sciences, S. 229-240.
- SCREVEN, C. G. (1993): Visitor studies: An introduction, Museum International (UNESCO) 178. (XLV/2), S: 4-5.
- SEEL, M. (2000): Ästhetik des Erscheinens, München.
- SEEL, M. (2001): Inszenieren als Erscheinenlassen. Thesen über die Reichweite eines Begriffs. In: Früchtl, J.; Zimmermann, J. (Hrsg.): Ästhetik der Inszenierung. Dimension eines künstlerischen, kulturellen und gesellschaftlichen Phänomens, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- SEIDEL, T. (2003): Lehr-Lernskripts im Unterricht. Freiräume und Einschränkungen für kognitive und motivationale Prozesse beim Lernen – eine Videostudie im Physikunterricht. Münster: Waxmann.
- SEITZ, S. (2006): Inklusive Didaktik. Die Frage nach dem „Kern der Sache“. In: Zeitschrift für Inklusion, 1/2006.
- SEITZ, S. (2010): Erziehung und Bildung. In: Kaiser, A.; Schmetz, D.; Wachtel, P.; Werner, B. (Hrsg.): Bildung und Erziehung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 43-58.
- SEN, A. (1979): Commodities and capabilities. New Delhi/Oxford.
- SERRELL, B. (1997): Paying attention: The duration and allocation of visitors' time in museum exhibitions. Curator, 40(2), S. 108-125.
- SICKELMANN-WÖLTING, D. (2015): Geistige Entwicklung. In: Landschaftsverband Rheinland. LVR Zentrum für Medien und Bildung (Hrsg.): Freizeit inklusiv gestalten. Handreichung für die Durchführung von inklusiven Ferien- und Freizeitangeboten, Düsseldorf, S. 42-49.

- SIEBERT, H. (1996): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung: Didaktik aus konstruktivistischer Sicht, Neuwied: Luchterhand.
- SIEVERS, N.; Knoop, R.; Molck, J. (2010): Kultur für alle? Kulturpolitik und gesellschaftliche Teilhabe. Europäischer Kongress „Shortcut Europe 2010. Cultural Policies and Social Exclusion. Kulturelle Strategien und soziale Ausgrenzung.“ 3.-5. Juni 2010 in Dortmund. Veranstalter: Fonds Soziokultur e.V. in Kooperation mit der Kulturstiftung des Bundes und der Kulturpolitischen Gesellschaft e.V. Online verfügbar unter: <http://www.fonds-soziokultur.de/shortcut/01/news/kultur-fuer-alle-kulturpolitik/> (letzter Zugriff: 21.10.2015).
- SIKES, P. (2013): Autoethnography. University of Sheffield, UK.
- SIMMEL, G. (1996): Der Begriff und die Tragödie der Kultur [1911]. In: Ders.: Hauptprobleme der Philosophie. Philosophische Kultur. Gesamtausgabe Bd. 14, Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 385-416.
- SIMON, N. (2010): The participatory museum. Santa Cruz: Museum 2.0. Online verfügbar unter: <http://www.participatorymuseum.org/> (letzter Zugriff: 25.04.2019).
- SPECK, O. (1982): Erwachsenenbildung bei geistiger Behinderung. Eine Grundlegung. In: Ders. (Hrsg.): Behindertenhilfe durch Erziehung, Bd. 12: Erwachsenenbildung bei geistiger Behinderung. Grundlagen – Entwürfe – Berichte. Behindertenhilfe durch Erziehung, München, S. 11-42.
- SPECK, O. (1999): Menschen mit geistiger Behinderung und ihre Erziehung. Ein heilpädagogisches Lehrbuch. München/Basel: Ernst Reinhardt.
- SPECK, O. (2005): Menschen mit geistiger Behinderung: Ein Lehrbuch zur Erziehung und Bildung, 10., überarbeitete Auflage, München/Basel: Ernst Reinhardt.
- SPECK, O. (2013): Selbstbestimmung. In: Theunissen, G.; Kulig, W.; Schirbort, K. (Hrsg.): Handlexikon Geistige Behinderung. Schlüsselbegriffe aus der Heil- und Sonderpädagogik, Sozialen Arbeit, Medizin, Psychologie, Soziologie und Sozialpolitik. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage Stuttgart: Kohlhammer, S. 323-324.
- STANDOP, J. (2002): Emotionen und ihr Einfluss auf das kognitive Lernen. In: Nahrstedt, W. et al. (Hrsg.): Lernen in Erlebniswelten. Perspektiven für Politik, Management und Wissenschaft, Fachtagung am 4. und 5. Dezember in Hannover, IFKA-Schriftenreihe, Bd. 22, Bielefeld, S. 75-80.
- STANG, R. (2009): Kulturelle Erwachsenenbildung. In: Bundeszentrale für politische Bildung: Dossier Kulturelle Bildung. Online verfügbar unter: <http://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/kulturelle-bildung/59927/kulturelle-bildung-fuer-erwachsene> (letzter Zugriff: 26.04.2019).
- STARK, W. (1993): Die Menschen stärken. Empowerment als eine neue Sicht auf klassische Themen von Sozialpolitik und sozialer Arbeit. In: Blätter der Wohlfahrtspflege, H.2, 41-45.
- STATISTISCHES BUNDESAMT (2016): Zeitverwendung für Kultur und kulturelle Aktivitäten in Deutschland. Sonderauswertung der Zeitverwendungserhebung. Wiesbaden. Online verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Kultur/Publikationen/Downloads-Kultur/zeitverwendung-kultur-5216202139004.pdf?__blob=publicationFile&v=3 (letzter Zugriff: 25.04.2019)
- STAUPE, G. (2012a): Einführung: Museen – Orte des Sehens und des Lernens, der Museen der Bildung. In: Dies. (Hrsg.): Das Museum als Lern- und Erfahrungsraum. Grundlagen und Praxisbeispiele, Schriften des Deutschen Hygienemuseums, Bd. 10, Wien u.a., S. 7-15.
- STAUPE, G. (2012b): Vorwort. In: Tervooren, A; Weber, J. (Hrsg.) (2012): Wege zur Kultur. Barrieren und Barrierefreiheit in Kultur- und Bildungseinrichtungen, Schriftenreihe des Deutschen Hygiene-Museums Dresden, Bd. 9, Köln u.a., S. 7-9.
- STEIN, R.; Müller, T. (2016): Wissenschaftstheorie für Sonderpädagogen: Ein Arbeitsbuch zu Theorien und Methoden. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- STEINER, G. F. (2006): Lernen und Wissenserwerb. In: Krapp, A.; Weidenmann, B. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie, Weinheim: Beltz, S. 137-202.
- STIFTUNG FÜR ZUKUNFTSFRAGEN (Hrsg.) (2018): Freizeit-Monitor 2018. Online verfügbar unter: http://www.freizeitmonitor.de/download/freizeitmonitor-2018/?no_cache=1 (letzter Zugriff: 26.04.2019).
- STOJANOV, K. (2006): Bildung und Anerkennung. Soziale Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- STOLOW, N. (1987): Silicagel and related RH buffering materials, conditioning and regeneration techniques. In: Knell, S. (Hrsg.): Care of Collections, Leicester Readers in Museum Studies, London/New York, S. 93-100.

- STÖPPLER, R.; Wachsmuth, S. (2010): Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Eine Einführung in didaktische Handlungsfelder. Paderborn: Schöningh.
- STÖPPLER, R. (2015): Menschen mit (Mobilitäts-)Behinderung. Teilhabe und Verkehrssicherheit. Handbuch für Fachkräfte zur Förderung der Mobilitätskompetenzen von Menschen mit Behinderungen. Schriftenreihe Verkehrssicherheit, Heft 18, Deutscher Verkehrssicherheitsrat. Bonn.
- STÖPPLER, R. (2017): Einführung in die Pädagogik bei geistiger Behinderung. 2., aktualisierte Auflage, München/Basel: Ernst Reinhardt.
- STÖPPLER, R. (2018): Inklusiv mobil. Mobilitätsförderung bei Menschen mit geistiger Behinderung, Dortmund: Modernes Lernen.
- STORCKSDIECK, M.; DeWitt, J. (2008): A Short Review of School Field Trips: Key Findings from the Past and Implications for the Future. In: Visitor Studies 11(2), S. 181-197.
- STRÁNSKÝ, Z. Z. (1991): Grundlagen der allgemeinen Museologie. In: Einführung in die Museologie, Brno.
- STRAUSS, A. L. (1991): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. München.
- STRÖKER, E. (1965): Philosophische Untersuchungen zum Raum. Frankfurt am Main: Klostermann.
- STRUBEL, W. (1981): Freizeitverhalten Geistigbehinderter. In: Zeitschrift für Weiterbildung in Rheinland-Pfalz, 6, S. 10-12.
- STUDINGER, E. (2002): Zwischen den Stühlen. Museumspädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung, Frankfurt am Main: Peter Lang.
- STURM, L. E. (Hrsg.) (1992): Erlebnis Museum. Ein Handbuch für Besucher mit Behinderung, Essen.
- TERHART, E. (2019): Didaktik. Aktualisierte und erweiterte Ausgabe, Leipzig: Reclam.
- TERNORTH, E. (2013): Bildung – Zwischen Ideal und Wirklichkeit. In: Bundeszentrale für politische Bildung: Dossier Bildung. Online verfügbar unter: <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/190321/bildungs-ideale> (letzter Zugriff: 26.04.2019).
- TERVOOREN, A.; Weber, J. (Hrsg.) (2012): Wege zur Kultur. Barrieren und Barrierefreiheit in Kultur- und Bildungseinrichtungen, Schriftenreihe des Deutschen Hygiene-Museums Dresden, Bd. 9, Wien/Köln/Weimar
- TEWS, H. P. (1976): Freizeit und Behinderung.
- THEUNISSEN, G. (1999) (Hrsg.): Wohnen und Leben nach der Enthospitalisierung: Perspektiven für ehemals hospitalisierte und alte Menschen mit geistiger und seelischer Behinderung, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- THEUNISSEN, G. (2000): Pädagogik bei geistiger Behinderung und Verhaltensauffälligkeiten: ein Kompendium für die Praxis, 3., stark erweiterte und überarbeitete Auflage, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- THEUNISSEN, G. (2003): Erwachsenenbildung und Behinderung. Impulse für die Arbeit mit Menschen, die als lern- und geistig behindert gelten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- THEUNISSEN, G.; Hoffmann, C. (2003): Entwicklung, Theorie und Perspektiven einer Erwachsenenbildung bei Menschen mit Lernschwierigkeiten und mehrfacher Behinderung. In: Theunissen, G.: Erwachsenenbildung und Behinderung. Impulse für die Arbeit mit Menschen, die als lern- oder geistig behindert gelten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 45-64.
- THEUNISSEN, G. (2013): Empowerment und Inklusion behinderter Menschen: Eine Einführung in Heilpädagogik und Soziale Arbeit, Freiburg: Lambertus.
- THIELEN, M. (2015): Ethnographieforschung. In: Koch, K.; Ellinger, S. (Hrsg.): Empirische Forschungsmethoden in der Heil- und Sonderpädagogik. Göttingen, u.a.: Hogrefe, S. 328-332.
- THIEMEYER, T. (2015): Inszenierung. In: Ders.; Gfrereis, H.; Tschofen, B. (Hrsg.): Museen Verstehen. Begriffe der Theorie und Praxis, Göttingen: Wallstein, S. 45-62.
- THIMM, W. (1985): Ein Leben so normal wie möglich führen ...: zum Normalisierungskonzept in der Bundesrepublik Deutschland und in Dänemark. Marburg: Lebenshilfe-Verlag.
- THIMM, W. (2008): Das Normalisierungsprinzip: ein Lesebuch zu Geschichte und Gegenwart eines Reformkonzepts. 2. Auflage, Marburg: Lebenshilfe-Verlag.
- THOMA, G.-B.; Prenzel, M. (2009): Was verbinden Museumsbesucher mit Lernen im Museum und in der Schule? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 12(1), S. 64-81.

- THOMAS, C. (2004): Theorien der Behinderung. Schlüsselkonzepte. Themen und Personen. In: Weisser, J.; Renggli, C. (Hrsg.): Disability Studies. Ein Lesebuch. Luzern, S. 31-56.
- THÜRMER, L.; Diel, G. (1996): Die Entstehung des Heinz Nixdorf MuseumsForum. Architektur und Design an der Schnittstelle von Mensch und Technik. Projektjournal.
- TIMMERBERG, V. (2006): Der Kompetenznachweis Kultur. In: Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (Hrsg.): Der Kompetenznachweis Kultur. Ein Nachweis von Schlüsselkompetenzen durch kulturelle Bildung. Ergebnisse aus dem Modellprojekt „Schlüsselkompetenzen durch kulturelle Bildung“ der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung Remscheid: BKJ, S. 55-67.
- TIPPELT, R. (2007): Lebenslanges Lernen. In: Tenorth, H.-E.; Tippelt, R. (Hrsg.): Lexikon Pädagogik. Weinheim: Beltz Verlag, S. 444-447.
- TREINEN, H. (1981): Das Museum als Massenmedium – Besucherstrukturen, Besucherinteresse und Museumsgestaltung. In: CECA/ICOM (Hrsg.): Museumsarchitektur für den Besucher. Hannover.
- TREPTOW, R.: Vor den Dingen sind alle Besucher gleich. Kulturelle Bildungsprozesse in der musealen Ordnung. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 51, Heft 6, November/Dezember 2005, S. 797-809.
- TSCHEKE, J. (2013): Wohin mit den Erlebnissen – Themenzentrierte Interaktion (TZI) als Planungs- und Reflexionshilfe in der Erlebnispädagogik. In: Kinne, T.; Theunissen, G. (Hrsg.): Erlebnispädagogik in der Behindertenarbeit. Konzepte für die schulische und außerschulische Praxis. Stuttgart: Kohlhammer, S. 150-164.
- TUMA, R.; Schnettler, B.; Knoblauch, H. (2013): Videographie: Einführung in die interpretative Videoanalyse sozialer Situationen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- TUNNICLIFFE, S. D. (1998): Boy talk/girl talk: Is it the same at animal exhibits? International Journal of Science Education, 20(7), S. 795-811.
- TUNNICLIFFE, S. D. (2000): Conversations of family and primary school groups at robotic dinosaur exhibits in a museum: what do they talk about? International Journal of Science Education, 22(7), S. 739-754.
- UNESCO: Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse angenommen von der Weltkonferenz „Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität“, Salamanca, Spanien, 7.-10. Juni 1994. Im Internet: <http://bidok.uibk.ac.at/library/unesco-salamanca.html> (letzter Zugriff: 09.03.2019).
- UNITED NATIONS (2015): Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen, 13. Tagung, April 2015, Abschließende Bemerkungen über den ersten Staatenbericht Deutschlands. Online verfügbar unter: https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/UN-Dokumente/CRPD_Abschliessende_Bemerkungen_ueber_den_ersten_Staatenbericht_Deutschlands_ENTWURF.pdf (letzter Zugriff 28.04.2019).
- UNIVERSAL DESIGN E.V. (2009): Weimarer Erklärung der Universal-Design-Expertenkonferenz, November 2009. Online verfügbar unter: <http://www.recherche-und-text.de/dokumente/wmerk.pdf> (letzter Zugriff 28.04.2019).
- UN-VOLLVERSAMMLUNG (1948): Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (2017 [III] A). Paris. Online verfügbar unter: <http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/> (letzter Zugriff: 22.04.2019).
- VEITH, H. (2003): Kompetenzen und Lernkulturen. Zur historischen Rekonstruktion moderner Bildungssemantiken. Münster u.a.: Waxmann.
- VON DÜRCKHEIM, K. (1932): Untersuchungen zum gelebten Raum. In: Krüger, F. (Hrsg.), Neue psychologische Studien, München, S. 473.
- VON GLASERFELD, E. (1996): Radikaler Konstruktivismus. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- VON HUMBOLDT, W. (1966): Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen (1792), Humboldt-Werke Bd. I, Flitner, A.; Giel, K. (Hrsg.), Darmstadt.
- VORNOOIJ, M. (2007): Einführung in die Heil- und Sonderpädagogik: theoretische und praktische Grundlagen der Arbeit mit beeinträchtigten Menschen, 8., überarbeitete und erweiterte Auflage, Wiebelsheim, Hunsrück: Quelle & Meyer.
- VORTKAMP, W. (2008): Integration durch Teilhabe. Das zivilgesellschaftliche Potenzial von Vereinen, Frankfurt am Main: Campus.
- WACKER, E. (2001): „Paradigmenwechsel in der Behindertenhilfe?“. In: Paradigmenwechsel in der Behindertenhilfe?, Freiburg: Lambertus, S. 34-57.

- WAGNER, A. (1997): Empowerment Möglichkeiten und Grenzen geistig behinderter Menschen zu einem selbstbestimmten Leben zu finden. Geretsried, 1997. Online verfügbar unter: <http://schleich-brilon.net/empowerment.pdf> (letzter Zugriff: 25.04.2019).
- WADACHER, F.; Gräf, W. (1987): Einführung in die Museumskunde, Graz.
- WADACHER, F. (1999): Handbuch der Allgemeinen Museologie. Wien, Köln, Weimar: Böhlau.
- WADACHER, F. (2004): Museologie – knapp gefasst. Wien, Köln, Weimar: Böhlau.
- WALDSCHMIDT, A. (2012): Normalität – Macht – Barrierefreiheit. Zur Ambivalenz der Normalisierung. In: Tervooren, A.; Weber, J. (Hrsg.) (2012): Wege zur Kultur. Barrieren und Barrierefreiheit in Kultur- und Bildungseinrichtungen, Schriftenreihe des Deutschen Hygiene-Museums Dresden, Bd. 9, Köln u.a., S. 52-66.
- WANSING, G. (2005): Teilhabe an der Gesellschaft. Menschen mit Behinderung zwischen Inklusion und Exklusion. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- WATCHMAN, K. (2007): Living with dementia: Adapting the home of a person who has Down's syndrome and dementia – a guide for caregivers. Edinburgh: Down's Syndrome Scotland.
- WATCHMAN, K.; Kerr, D.; Wilkinson, H. (2010): Supporting Derek – a new resource for staff working with people who have a learning difficulty and dementia. York, UK: Joseph Rowntree Foundation.
- WEGNER, N. (2011): Besucherforschung und Evaluation in Museen: Forschungsstand, Befunde und Perspektiven. In: Glogner-Pilz, P.; Föhl, P. S. (Hrsg.): Das Kulturpublikum. Fragestellungen und Befunde der empirischen Forschung, 2., erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 127-181.
- WENDELER, J. (1992): Geistige Behinderung: Normalisierung und soziale Abhängigkeit. Heidelberg.
- WESCHENFELDER, K.; Zacharias, W. (1990): Handbuch Museumspädagogik. Orientierungen und Methoden für die Praxis. Düsseldorf: Schwann-Bagel.
- WHO, DIMDI (2005): Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF) der Weltgesundheitsorganisation (WHO), deutschsprachige Fassung [International Classification of Functioning, Disability and Health, 2001]. Genf: World Health Organization. Im Internet: <https://www.dimdi.de/dynamic/de/klassifikationen/icf/> (08.03.2019).
- WICHELHAUS, B. (2007): Das Museum als Lern und Erfahrungsort für Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf. In: Föhl, P. S. et al. (Hrsg.): Das barrierefreie Museum. Theorie und Praxis einer besseren Zugänglichkeit. Ein Handbuch. Bielefeld, S. 106-120.
- WILDE, M.; Bätz, K (2006): Einfluss unterrichtlicher Vorbereitung auf das Lernen im Naturkundemuseum. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften; Jg. 12, 2006, S. 77-89.
- WILHELM, M.; Messmer, K.; Rempfler, A. (2011): Außerschulische Lernorte - Chance und Herausforderung. In: Messmer, K. et al.: Außerschulische Lernorte – Positionen aus Geographie, Geschichte und Naturwissenschaften, Beiträge zur Didaktik Bd. 1, S. 8-24 und 135-152.
- WILKE, J. (2016): Literacy und geistige Behinderung. Eine Grounded-Theory-Studie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- WILKEN, U. (1990): Behinderung, Freizeit und Touristik. In: Bach, H. (Hrsg.): Handlung der Sonderpädagogik, Bd. 10, S. 460-470.
- WILKEN, U. (Hrsg.) (2002): Tourismus und Behinderung: ein sozial-didaktisches Kursbuch zum Reisen von Menschen mit Handicaps. Neuwied: Luchterhand.
- WITTLIN, A. S. (1949): The museum: Its history and its task in education. London.
- WOBSE, E. (2009): Raumschöpfung. Am Beispiel einer Ausstellungsplanung von der Idee bis zur Materialität. In: Kilger, G.; Müller-Kuhlmann, W. (Hrsg.): Szenografie in Ausstellungen und Museen IV. Raum und Körper – Körperraum, Kreativität und Raumschöpfung, Essen, S. 264-269.
- WOCKEN, H. (2012): Über die Entkernung der Behindertenrechtskonvention. Ein deutsches Trauerspiel in 14 Akten, mit einem Vorspiel und einem Abgesang. In: Zeitschrift Für Inklusion, (4). Online verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/80> (letzter Zugriff: 22.04.2019).
- WOLFENBERGER, W. (1972): The Principle of Normalization in Human Services, Toronto: National Institute on Mental Retardation.
- WRIGHT, P. (1989): The quality of visitors' experiences in art museums. In: Vergo, P. (Hrsg.): The new museology. London.

- WUNDER, M. (2012): Behindert sein oder behindert werden? Zur Fragen der Ethik und Behinderung. In: Tervooren, A., Weber, J. (Hrsg.): Wege zur Kultur. Barrieren und Barrierefreiheit in Kultur- und Bildungseinrichtungen, Schriftenreihe des Deutschen Hygiene-Museums Dresden, Bd. 9, Köln u.a., S. 85-100.
- WYGOTSKI, L. S. (1975): Zur Psychologie und Pädagogik der kindlichen Defektivität. In: Die Sonderschule, 2/1975, S. 65-72.
- WYGOTSKI, L. S. (1977): Denken und Sprechen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- WYGOTSKI, L. S. (1987): Ausgewählte Schriften. Band 2: Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit. Köln: Pahl-Rugenstein.
- WYGOTSKI, L. S. (1992): Geschichte der höheren psychischen Funktionen. Münster/Hamburg.
- WYGOTSKI, L. S. (2001a): Defekt und Kompensation. In: Jantzen, W. (Hrsg.): Jeder Mensch kann lernen – Perspektiven einer kulturhistorischen (Behinderten-) Pädagogik. Neuwied/Berlin: Luchterhand, S. 88-108.
- WYGOTSKI, L. S. (2001b): Das Problem des geistigen Zurückbleibens. In: Jantzen, W. (Hrsg.): Jeder Mensch kann lernen – Perspektiven einer kulturhistorischen (Behinderten-)Pädagogik. Neuwied/Berlin: Luchterhand, S. 135-163.
- ZELLMANN, P. (2002): Arbeit, Erholung und Zeit zum Leben. Spektrum Freizeit 24, (2002) 1, S. 112-122.
- ZIELNIOK, W. J. (1977): Anstöße zur Selbständigkeit: die Gestaltung von Funktionstrainings-Programmen für geistig Behinderte im Freizeitbereich, Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.
- ZIELNIOK, W. J. (1983): Gestaltete Freizeit mit geistig Behinderten, Heidelberg.
- ZIELNIOK, W. J. (1990): Gestaltete Freizeit für Menschen mit geistiger Behinderung: Theorie und Realisationen unter integrativem Aspekt, 4., erweiterte Auflage, Heidelberg: Schindele.
- ZIMMER, R. (2012): Handbuch der Sinneswahrnehmung: Grundlagen einer ganzheitlichen Bildung und Erziehung. Freiburg: Herder.

Abbildungsverzeichnis

ABBILDUNG 1: WHO-ICF	23
ABBILDUNG 2: FREIZEITMONITOR 2018.....	101
ABBILDUNG 3: WIE TEILHABE „FUNKTIONIERT“.....	116
ABBILDUNG 4: DIDAKTISCHES DREIECK ZUM LERNEN IM MUSEUM	163
ABBILDUNG 5: CONTEXTUAL MODEL OF LEARNING NACH FALK & DIERKING	167
ABBILDUNG 6: BLICK IN DIE AUSSTELLUNG DES HNF	202
ABBILDUNG 7: HISTORISCHE INSZENIERUNG EINES EXPONATS	204
ABBILDUNG 8: BLICK IN DIE AUSSTELLUNG DES HNF, 2. OG.....	206
ABBILDUNG 9: BLICK IN DIE AUSSTELLUNG DES HNF, 1. OG.....	207
ABBILDUNG 10: BLICK IN DIE AUSSTELLUNG DES HNF, MULTIMEDIASTATIONEN	208
ABBILDUNG 11: ZIELGRUPPENANSPRACHE IM MUSEUM.	231
ABBILDUNG 12: BLICK IN DAS FOYER DES HNF	252
ABBILDUNG 13: ÜBERSICHT DER FREIZEITBESCHÄFTIGUNGEN	265
ABBILDUNG 14: KOMPONENTEN UND ABLAUF DER FELDSTUDIE	289
ABBILDUNG 15: POSTSCRIPTBOGEN DER QUALITATIVEN FELDSTUDIE	293
ABBILDUNG 16 SCHULAUSSICHT DER TEILNEHMENDEN.....	299
ABBILDUNG 17: LEITFADEN FÜR AD-HOC-FRAGEN	302
ABBILDUNG 18: BESUCHERLEITSYSTEM DES HNF	307
ABBILDUNG 19: BLICK IN DIE AUSSTELLUNG, 1. OG.....	309
ABBILDUNG 20: GRUNDRISS ERSTES OBERGESCHOSS	311
ABBILDUNG 21: AUSGEWÄHLTE EXPONATE IM HNF.....	314
ABBILDUNG 22: HÄUFIGKEIT AUFGEFÜHRTER FREIZEITAKTIVITÄTEN	332
ABBILDUNG 23: ASSOZIATIONEN ZUM BEGRIFF ‚MUSEUM‘	346
ABBILDUNG 24 NACHBAU DER LEIBNIZ-RECHENMASCHINE	352
ABBILDUNG 25: RÄUMLICH-VISUELLE COLLAGE EINES BÜROS	354
ABBILDUNG 26: EBENE DER TÄTIGKEIT	362
ABBILDUNG 27: EBENE DER HANDLUNGEN.....	363
ABBILDUNG 28: ASPEKTE GELUNGENER TEILHABEPROZESSE IM MUSEUM.....	371
ABBILDUNG 29: WINKEKATZEN IM HNF	373

Tabellenverzeichnis

TABELLE 1: FREIZEITBEDÜRFNISSE NACH OPASCHOWSKI.....	94
TABELLE 2: VORZÜGE VON FREIZEITSITUATIONEN VON MENSCHEN MIT GEISTIGER BEHINDERUNG	103
TABELLE 3: ÜBERSICHT DER MUSEUMSARTEN IN DEUTSCHLAND	121
TABELLE 4: SPARTENBERICHT MUSEEN IN DEUTSCHLAND	130
TABELLE 5: GRUNDRECHTE UND -ERWARTUNGEN VON BESUCHER_INNEN	152
TABELLE 6: ÜBERSICHT ÜBER MERKMALE FORMALEN, NON-FORMALEN UND INFORMELLEN LERNENS.....	160
TABELLE 7: ERLEBNISORIENTIERTES LERNEN NACH NAHRSTEDT.....	164
TABELLE 8: FAKTOREN ZUR LERNWIRKSAMKEIT IN MUSEEN	172
TABELLE 9: 6P MODEL OF LEARNING NACH KELLY	173
TABELLE 10: ÜBERSICHT EMPIRISCHER STUDIEN DER MUSEUMSFORSCHUNG ZUM LERNEN IM MUSEUM.....	176
TABELLE 11: CHARAKTERISTISCHE MERKMALE DER INSTITUTIONEN SCHULE UND MUSEUM	184
TABELLE 12: ÜBERSICHT (MUSEUMSPÄDAGOGISCHER) METHODEN FÜR DIE ARBEIT MIT FÖRDERSCHÜLER_INNEN	186
TABELLE 13: MODELLE DER ERWACHSENENBILDUNG FÜR MENSCHEN MIT BEHINDERUNG NACH LINDMEIER.....	189
TABELLE 14 FUNKTIONEN DER ERWACHSENENBILDUNG NACH THEUNISSEN UND HOFFMANN	190
TABELLE 15: VON BARRIEREN BETROFFENE PERSONENGRUPPEN.....	219
TABELLE 16: ENTWICKLUNGSBEREICHE UND UNTERSTÜTZUNGSMÖGLICHKEITEN	233
TABELLE 17: ÜBERSICHT DIDAKTISCHER PRINZIPIEN IN DER GEISTIGBEHINDERTENPÄDAGOGIK	238
TABELLE 18: MODULE DES FRAGEBOGEN DER QUANTITATIVEN VORSTUDIE	257
TABELLE 19: ANZAHL BEFRAGTER INSTITUTIONEN UND ORGANISATIONEN DER QUANTITATIVEN VORSTUDIE.....	261
TABELLE 20: ART DER BEEINTRÄCHTIGUNG/BEHINDERUNG	263
TABELLE 21: GRAD DER BEEINTRÄCHTIGUNG/BEHINDERUNG	263
TABELLE 22: TEILHABEBEEINTRÄCHTIGUNGEN	264
TABELLE 23: GRÜNDE ZUM NICHT AUSFÜHREN EINER FREIZEITAKTIVITÄT	266
TABELLE 24: VORSTELLUNGEN ZUM BEGRIFF ‚MUSEUM‘	267
TABELLE 25: MODULE DES FRAGENBOGENS DER QUALITATIVEN FELDSTUDIE.....	294
TABELLE 26: BEEINTRÄCHTIGUNGEN DER TEILNEHMER_INNEN.....	298
TABELLE 27: AUSWERTUNG POST-TEST (<i>FOLLOW-UP-INTERVIEW</i>).....	316
TABELLE 28: CODEKLASSEN DER INTERVIEWSEQUENZEN	319
TABELLE 29: CODEKLASSEN DES VIDEOMATERIALS	320
TABELLE 30: ASPEKTE GELUNGENER TEILHABEPROZESSE IM MUSEUM	322
TABELLE 31: FREIZEITKATEGORIEN NACH EBERT	323
TABELLE 32: LEITPRINZIPIEN FÜR FREIZEITPÄDAGOGISCHES HANDELN NACH OPASCHOWSKI.....	323
TABELLE 33: FREIZEITBEREICHE DER TEILHABEBERICHTE DER BUNDESREGIERUNG	323
TABELLE 34: FRAGEN ZUR ERFASSUNG DER FREIZEITAKTIVITÄTEN.....	332
TABELLE 35: HINDERUNGSRÜNDEN	340
TABELLE 36: FRAGENKATALOG ZUM MODUL 6	344
TABELLE 37: MÖGLICHE TEILHABERISIKEN IM MUSEUM.....	348
TABELLE 38: ASPEKTE GELUNGENER TEILHABEPROZESSE IM MUSEUM.....	350

Eigenständigkeitserklärung

Ich erkläre: Ich habe die vorgelegte Dissertation selbständig, ohne unerlaubte fremde Hilfe und nur mit den Hilfen angefertigt, die ich in der Dissertation angegeben habe. Alle Textstellen, die wörtlich oder sinngemäß aus veröffentlichten Schriften entnommen sind, und alle Angaben, die auf mündlichen Auskünften beruhen, sind als solche kenntlich gemacht. Bei den von mir durchgeführten und in der Dissertation erwähnten Untersuchungen habe ich die Grundsätze guter wissenschaftlicher Praxis, wie sie in der 'Satzung der Justus-Liebig-Universität Gießen zur Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis' niedergelegt sind, eingehalten.

Gießen, den 02. Mai 2019

Melanie Knaup