Fachschule für
Heilerziehungspflege und
Heilerziehungspflegehilfe
Gut Häusern

Verfasserin: Stephanie Greil
Kurs: HEP 27A17
Dozentin: Melanie Riegler

Facharbeit

Das Recht auf Bildung und der Erschließung des Bildungsorts „Museum“ für Erwachsene mit geistiger Behinderung – Umsetzungsmöglichkeiten eines zielgruppenorientierten museumspädagogischen Konzepts am Beispiel der Dachauer Museen

Inhalt

1 Persönliche Motivation 4
2 Begriffserklärungen und Definitionsabgrenzungen 5
2.1 Allgemeine Definition von geistiger Behinderung 5
2.2 Das Recht auf Bildung gemäß der UN - Behindertenrechtskonvention 5
2.3 Der Begriff der Erwachsenenbildung 6
2.4 Bildungsort Museum 7
3 Inklusive museumspädagogische Angebote als Teil der Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung 9
3.1 Anforderungen an Konzepte zur Erwachsenenbildung bei Menschen mit Lernschwierigkeiten und mehrfacher Beeinträchtigung nach G. Theunissen 9
3.1.1 Grundfunktionen der Erwachsenenbildung bei Menschen mit Lernschwierigkeiten und mehrfacher Beeinträchtigung 10
3.1.2 Leitprinzipien für die Konzeption von Bildungsangeboten für Menschen mit Lernschwierigkeiten und mehrfacher Beeinträchtigung 11
3.1.3 Mögliche Themenbereiche für Bildungsangebote für Menschen mit Lernschwierigkeiten und mehrfacher Beeinträchtigung 14
3.2 Museumspädagogische Konzepte zur Inklusion von Menschen mit Behinderung 14
3.2.1 Möglichkeiten zur Umsetzung von Barrierefreiheit 15
3.2.2 Vom barrierefreien zum inklusiven Museum 18
3.2.3 Inklusive museumspädagogische Konzepte 19
3.3 Gestaltungsmöglichkeiten von Museumsbesuchen für den Heilerziehungspfleger als Assistent von Menschen mit geistiger Behinderung 20
4 Umsetzung eines museumspädagogischen Vermittlungsangebots für die Ausstellung „Die Kartoffel“ im Bezirksmuseum Dachau 23
4.1 Geführter Rundgang durch die Ausstellung „Die Kartoffel“ für drei Menschen mit geistiger Behinderung 23
4.1.1 Allgemeine Beschreibung der Ausstellung 25
4.1.2 Ablauf des geführten Rundgangs durch die Ausstellung 26
4.1.3 Auswertung der Durchführung 30
4.2 Konzeptionelle Erweiterungsmöglichkeiten für das Vermittlungsangebot 32
4.2.1 Vorbereitung 32
4.2.2 Museumsbesuch 33
4.2.3 Nachbereitung 34

5 Fazit 35
6 Literaturverzeichnis 37
Erklärung der Urheberschaft 39

1 Persönliche Motivation

Die Motivation, mich mit der Gestaltung von Museumsbesuchen für die Zielgruppe Menschen mit geistiger Behinderung zu beschäftigen, entstand während meiner Arbeit auf einer der „traditionellen“ Wohngruppen des Franziskuswerks Schönbrunn. Die Mehrheit der Bewohner der Gruppe war über 60 Jahre alt und wohnte bzw. arbeitete seit den 60er Jahren im Franziskuswerk. Viele der Bewohner waren bereits pensioniert und hatten vielfältige Erfahrungen im Franziskuswerk gesammelt.

In meiner täglichen Zusammenarbeit mit den Bewohnern konnte ich feststellen, dass einige sehr offen für kulturelle Angebote, z.B. klassische Musik, waren, ihnen aber bisher wenig Möglichkeiten für Erfahrungen in diesem Bereich geboten worden waren. Daher begann ich während meiner Dienste regelmäßig CDs oder DVDs von klassischen Konzerten abzuspielen, was einigen Bewohnern sichtlich Freude bereitete. Eine weitere für mich sehr bereichernde Erfahrung waren die Erzählungen der Bewohner über ihr früheres Leben im Franziskuswerk und bei ihren Familien. Ich habe dadurch erfahren können, wieviel Lebenserfahrung sie gesammelt haben, die von der Außenwelt aber auf Grund ihrer kognitiven Einschränkungen nicht immer wertgeschätzt wurde. In der Sonderausstellung des Bezirksmuseums „Die Kartoffel“ sah ich eine gute Gelegenheit, den Bewohnern das Gefühl zu vermitteln, dass ihre persönlichen Erfahrungen und Kenntnisse in der Landwirtschaft auch ein „kulturelles Erbe“ sind. Darüber hinaus wollte ich ihnen die Möglichkeit einer kulturellen Erfahrung außerhalb ihrer Alltagsumgebung geben.

Bei der Vorbereitung des Besuchs fiel mir auf, dass die Dachauer Museen hauptsächlich museumspädagogische Angebote für Kindergarten- und Schulkinder sowie eine Tastführung für Menschen mit Sehbehinderung anbieten. Meine weitere Recherche zeigte mir, dass auch in den größeren Museen in München wenig inklusive Angebote für Menschen mit Lernschwierigkeiten und kognitiven Einschränkungen angeboten werden. Um den Bewohnern der Wohngruppe einen für sie passenden Zugang zum Museum zu ermöglichen, habe ich Kontakt mit dem Bezirksmuseum aufgenommen und eine speziell für die Kleingruppe angepasste Museumsführung organisiert. Die personale Vermittlung der Ausstellungsinhalte hat sich als ein praxisnaher, gut umzusetzender Weg erwiesen, um den Bewohnern der Gruppe trotz der fehlenden barrierefreien oder inklusiven Angebote der Museen einen Zugang zur kulturellen Bildung zu ermöglichen. So konnte ich als Heilerziehungspflegerin einen Beitrag dazu leisten, ihnen einen gleichberechtigten Zugang zur Bildung zu erleichtern.

Das Ziel meiner Facharbeit ist es daher, zu zeigen, wie der Heilerziehungspfleger selbst Angebote (mit)gestalten kann, die seinen Klienten helfen, ihr Recht auf Bildung wahrzunehmen. Im größeren Kontext gesehen, kann er dadurch einen Beitrag dazu leisten, dass die Grundsätze der UN - Behindertenrechtskonvention im Bildungsort Museum mehr Beachtung finden, ohne dass langwierige Veränderungsprozesse von Seiten der Institution Museum notwendig sind.

2 Begriffserklärungen und Definitionsabgrenzungen

2.1 Allgemeine Definition von geistiger Behinderung

Für den Begriff der geistigen Behinderung gibt es je nach Fachgebiet unterschiedliche Sichtweisen. Zur Definition werden als Beurteilungskriterien das allgemeine Intelligenzniveau, das Sozialverhalten sowie die Förder- und Hilfebedürftigkeit eines Menschen herangezogen.

So sieht Otto Speck die geistige Behinderung als „spezielle Erziehungsbedürfnisse, die bestimmt werden durch eine derart beeinträchtigte intellektuelle und gefährdete soziale Entwicklung, dass lebenslange pädagogisch-soziale Hilfen […] nötig werden“[1]. Die Angemessenheit des Begriffs wird aktuell in vielen Ländern in Frage gestellt, da dieser mit einer gewissen Stigmatisierung verbunden ist.[2]

Die psychologischen und medizinischen Definitionen stützen sich im Wesentlichen auf den durch standardisierte Testverfahren festgestellten Intelligenzquotienten (IQ). So wird laut ICD-10 die geistige Behinderung als Intelligenzminderung gesehen, die als „ein Zustand verzögerter oder unvollständiger Entwicklung der geistigen Fähigkeiten“[3] definiert wird. Hier wird in der Regel bei einem IQ von 50-69 von einer leichten Intelligenzminderung gesprochen, eine mittelgradige Intelligenzminderung liegt bei einem IQ von 35 bis 49 vor, eine schwere Intelligenzminderung bei einem IQ von 20 bis 34.[4]

Aus heilpädagogischer Sicht sind nach Eitle Menschen mit einer geistigen Behinderung vor allem in zwei Bereichen beeinträchtigt. Der erste Bereich ist die Lernfähigkeit, bei der sich die Beeinträchtigung darin äußert, dass Menschen mit einer geistigen Behinderung Schwierigkeiten haben, „Zusammenhänge sachgerecht einzuordnen und logisch zu erfassen“[5]. Der zweite Bereich ist die Gesamtentwicklung, indem Entwicklungsalter und Lebensalter nicht übereinstimmen. Dies bedeutet allerdings nicht, dass keine Kindheits- und Erwachsenenentwicklung stattfindet.[6]

2.2 Das Recht auf Bildung gemäß der UN - Behindertenrechtskonvention

In der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK), die 2007 von der Bundesrepublik Deutschland unterzeichnet wurde, wird in Art. 24

[1] Speck, 1993, S. 62
[2] Vgl. Eitle, 2016, S. 108
[3] Dilling, 2009, S. 90
[4] Vgl. Dilling, 2009, S. 90
[5] Eitle, 2016, S. 110
[6] Vgl. Eitle, 2016, S. 110f

das Recht auf Bildung für Menschen mit Behinderung festgelegt. Zur Umsetzung dieses Rechts, das bereits in der „Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte“ von 1948 als grundsätzliches Menschenrecht enthalten ist, verpflichten sich die Vertragsstaaten „ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen“[7] zu gewährleisten.

Die zugrundeliegenden Leitprinzipien der UN-BRK sind im Zusammenhang mit der Bildungsfrage die Nichtdiskriminierung von Menschen mit Behinderung, die Anerkennung deren Unterschiedlichkeit als Teil der menschlichen Vielfalt, die volle Partizipation und Inklusion in der Gesellschaft, die Chancengleichheit und die Barrierefreiheit.[8]

Der Bildungsbegriff, der gemäß der UN-BRK die Grundlage der pädagogischen Überlegungen von Bildungsprogrammen und Bildungsinstitutionen sein soll, ist nicht normativ und leistungsbezogen zu sehen, sondern subjektorientiert und auf ein lebenslanges Lernen ausgerichtet. Die Konzentration auf den Einzelnen und seine lebenslange Entwicklung ist die Basis, um die Ziele der Partizipation, der Selbstbestimmung und der Inklusion von Menschen mit Behinderung zu erreichen.

Um die generelle Forderung nach dem Recht auf Bildung greifbarer zu machen, hat der Fachausschuss für den Sozialpakt der Menschenrechte ein Schema mit vier Strukturelementen entwickelt, das als „4-A Schema“ bezeichnet wird.
Diese Elemente sind die allgemeine Verfügbarkeit (Availability) von Bildung, Zugang (Access) zu Bildung, Annehmbarkeit (Acceptability) von Bildung und Adaptierbarkeit (Adaptability) von Bildung. Unter Verfügbarkeit wird dabei das Vorhandensein von genügend Bildungseinrichtungen verstanden. Der Zugang zu Bildung soll rechtlich und faktisch gegeben sein und schließt sowohl die wirtschaftliche wie auch die physische – also barrierefreie - Zugänglichkeit von Bildungseinrichtungen ein. Die Annehmbarkeit von Bildung kann für Menschen mit Behinderung dadurch erreicht werden, dass Methodik und Inhalte der Angebote an den Einzelnen angepasst werden und sich an dessen Lebenslage orientieren. Adaptierbarkeit von Bildung besteht dann, wenn sich Bildung an allgemeine gesellschaftliche Veränderungen angleicht und sich auf die dadurch veränderten Lebenslagen einstellt. Das 4-A Schema hat eine generelle Bedeutung für die Schaffung inklusiver Bildungsangebote, d.h. sowohl für den schulischen Sektor wie auch für die inklusive Erwachsenenbildung.[9]

2.3 Der Begriff der Erwachsenenbildung

Der Begriff der Erwachsenenbildung, der oft in Verbindung mit der Idee des lebenslangen Lernens steht, wird üblicherweise für alle organisierten Lernaktivitäten

[7] UN-BRK, §24 Abs. 1
[8] Vgl. Hirschberg / Lindmeier, 2013, S. 40
[9] Vgl. Hirschberg / Lindmeier, 2013, S. 44f

Erwachsener verwendet. Bei einer erweiterten Definition kann der Begriff auch für selbstorganisiertes Lernen von Erwachsenen verwendet werden, z.B. die Lektüre von Fachliteratur. Dabei kann dieses Lernen „sowohl die Fortsetzung als auch das Nachholen und die Aktualisierung von Lern- und Bildungsprozessen umfassen“[10]. Ziel der organisierten Erwachsenenbildung ist laut Schrader/Loreit in ihrem Beitrag für den Deutschen Kulturrat, „erwachsenen Lernern Wissen für das eigene Handeln, die Interaktion mit anderen, zur Sicherung und Weiterbildung der individuellen und sozialen Identität und zur Orientierung innerhalb bestehender Wertesysteme“[11] zu vermitteln. In dem Beitrag wird von der Unterteilung der Erwachsenenbildung in berufliche und erwerbsbezogene Weiterbildung wie auch von Bildungsangeboten, die Erwachsene in ihren „verschiedenen Rollen und Lebensbereichen“[12] beispielsweise in Familie oder Freizeit unterstützen, ausgegangen. Zu dem letzteren Bereich zählt die kulturelle Erwachsenenbildung.[13]

Theunissen definiert den Begriff der Erwachsenenbildung als „ein organisiertes Bildungsangebot in selbst initiierter und professionell angeleiteter Regie, das […] Inhalte der herkömmlichen beruflichen Qualifizierung wie auch traditionelle Bildungsgüter enthalten kann“[14]. Er unterscheidet die Bildungsangebote in zweckbezogene Weiterbildungen wie auch Angebote zur Förderung der Allgemeinbildung. Zweckbezogene Weiterbildungen sind dabei als berufliche Weiterbildung, Fortbildung und Umschulung definiert, die das Ziel haben, Arbeitskräfte für sich wandelnde Aufgaben im beruflichen Umfeld zu qualifizieren. Bildungsangebote auf dem Gebiet der Allgemeinbildung sind unabhängig von der Arbeitswelt und sollen Erwachsenen helfen, denen ihre persönliche und gesellschaftspolitische Bildung wichtig ist. Diese Angebote sind nach Theunissen für den gesellschaftlichen Wandel wichtig, da sie „zur Entwicklung von Lebensperspektiven, zur Sinndeutung, Daseinsgestaltung und Realitätsbewältigung […] aber auch zur Anpassung an gesellschaftliche Prozesse, an kulturelle und gesellschaftliche Normen beitragen“[15].[16]

2.4 Bildungsort Museum

Die wohl am weitesten verbreitete wissenschaftliche Definition des Begriffs „Museum“ stammt vom International Council of Museums (ICOM). Sie lautet:

> Ein Museum ist eine dauerhafte Einrichtung, die keinen Gewinn erzielen will, öffentlich zugänglich ist und im Dienst der Gesellschaft und deren Entwicklung steht. Sie erwirbt, bewahrt, beforscht, präsentiert und vermittelt das materielle

[10] Schrader/Loreit, 2018
[11] Schrader/Loreit, 2018
[12] Schrader/Loreit, 2018
[13] Vgl. Schrader/Loreit, 2018
[14] Theunissen, 2003, S. 38
[15] Theunissen, 2003, S. 27
[16] Vgl. Theunissen, 2003, S. 26f

> und immaterielle Erbe der Menschheit und deren Umwelt zum Zweck von Studien, der Bildung und des Genusses.[17]

Die Hauptaufgabe von Museen ist dabei, „das materielle und immaterielle Natur- und Kulturerbe zu schützen und für die Gesellschaft dauerhaft zugänglich zu machen“[18]. Historisch gesehen unterlag die Institution Museum einem ständigen Wandel und hat sich „von der fürstlichen Wunderkammer, über den Musentempel, zur Bildungseinrichtung und schließlich zum Freizeit- und Erlebnisort“[19] entwickelt. Das Museum bietet heute ein Umfeld für informelles, ganzheitliches und individuelles Lernen und unterstützt die kognitive und sinnliche Auseinandersetzung mit bestimmten Themen. Diese besondere Art des Erfahrens von Lerninhalten fördert kognitive Fähigkeiten, unterstützt Lernprozesse und wirkt motivierend auf den Lernenden.

Die Rolle der Museumspädagogik in diesem Prozess besteht darin, mit museumspädagogischen Konzepten das „methodische Handwerkszeug“ bereitzustellen, um die Bildungsinhalte für alle zu erschließen und somit eine kulturelle Teilhabe aller Menschen zu ermöglichen. Die Museumspädagogik entstand als wissenschaftliche Disziplin in Deutschland Anfang des 20. Jahrhunderts im Zuge der Entwicklung der Museen zu Stätten der Volksbildung. In den 1960er Jahren rückte der Fokus der Museumspädagogik verstärkt auf die Bildungsarbeit mit Schulen und es entstanden deutschlandweit große museumspädagogische Zentren. Die Arbeitsfelder dieser Zentren haben sich mit der Zeit jedoch erweitert und es existiert zum heutigen Zeitpunkt ein vielfältiges Angebot für unterschiedliche Schularten, Jahrgangsstufen, Museumsarten, Sachthemen und Zielgruppen. Im Hinblick auf die zunehmende Bedeutung des Grundsatzes des lebenslangen Lernens entwickeln Museen heutzutage verstärkt Bildungsprogramme für Erwachsene und Senioren. Bei dieser Zielgruppe wird allerdings oft wenig differenziert, so dass beispielsweise Senioren mit kognitiven oder körperlichen Einschränkungen bei den Konzeptionen nicht beachtet werden. Durch den demografischen Wandel wird dies allerdings eine Herausforderung für die Zukunft sein, ebenso wie die Ermöglichung der kulturellen Teilhabe für Menschen mit Migrationshintergrund und mit körperlichen und kognitiven Einschränkungen. [20]

[17] ICOM Deutschland, 2020, URL
[18] ICOM Deutschland, 2020, URL
[19] Kunz-Ott, 2013/2012
[20] Vgl. Kunz-Ott, 2013/2012

3 Inklusive museumspädagogische Angebote als Teil der Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung

3.1 Anforderungen an Konzepte zur Erwachsenenbildung bei Menschen mit Lernschwierigkeiten und mehrfacher Beeinträchtigung nach G. Theunissen

Georg Theunissen war lange Zeit Leiter des Arbeitsbereichs der Pädagogik bei Menschen mit geistiger Behinderung und im Autismus – Spektrum an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg und ist zum heutigen Zeitpunkt emeritiert. Sein Fachgebiet ist die Pädagogik bei Menschen mit Lernschwierigkeiten, Verhaltensauffälligkeiten und psychischen Störungen. Er formulierte viele wichtige Konzepte in der Heilpädagogik in Bezug auf Empowerment, positive Verhaltensunterstützung und ästhetische Bildung.[21] In seinem 2003 erschienen Buch *Erwachsenenbildung und Behinderung* beschäftigt sich Theunissen mit den Funktionen und den handlungsbestimmenden Leitprinzipien der Erwachsenenbildung für die Zielgruppe Menschen mit Lernschwierigkeiten und Beeinträchtigungen.

In seinem Buch erarbeitet Theunissen zunächst die wichtigsten Argumente, die der Bildungsarbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung zugrunde liegen und dieser ihre Berechtigung geben. Zum einen sieht Theunissen Erwachsenenbildung als Hilfe für Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung an, sich auf die ständig verändernden Lebensbedingungen der modernen Gesellschaft einzustellen. So ermöglicht sie ein „größtmögliches Maß an selbstständiger, flexibler Lebensbewältigung“[22] und minimiert „die gesellschaftliche Isolation oder Abhängigkeit“[23]. Als zweites Argument führt Theunissen an, dass die Fortsetzung der Förderung im Erwachsenenalter sinnvoll ist, um in der Jugend, z.B. während der Schulzeit, erworbene Fähigkeiten zu bewahren und auszubauen. Erwachsenenbildung fungiert hier als Nachförderung bei fehlenden Grundkenntnissen und als „weiterführende Lern- und Lebenshilfe“[24].

Ein weiterer Aspekt, der die Wichtigkeit der Erwachsenenbildung bei Menschen mit Lernbeeinträchtigung zeigt, ist, dass diese auf Grund ihrer Einschränkungen verstärkte Hilfe brauchen, um die Anforderungen der Erwachsenenrolle kennenzulernen und zu bewältigen. Beispiele hierfür sind Bildungsangebote im Bereich Wohnen, Arbeiten, Freizeitgestaltung, Partnerschaft und Ablösung vom Elternhaus. Damit verbunden ist auch die Sicht der Erwachsenenbildung als Gegengewicht zur Einschränkung der Handlungsautonomie von Menschen mit geistiger Beeinträchtigung durch Elternhaus, Einrichtungen und Werkstätten. Indem sie den Menschen die Chance gibt, neue Fähigkeiten, Problemlösetechniken und

[21] Vgl. Martin-Luther-Universität Halle Wittenberg, Arbeitsbereich Pädagogik bei kognitiver Beeinträchtigung und Pädagogik im Autismus-Spektrum, 2020, URL
[22] Theunissen, 2003, S. 52
[23] Theunissen, 2003, S. 52
[24] Theunissen, 2003, S. 52

soziale Rollen zu erlernen, können diese mehr Selbstständigkeit erlangen und ein Leben führen, das ihrem Erwachsenenstatus entspricht.

Als letztes wichtiges Argument sieht Theunissen in der Erwachsenenbildung ein Instrument, Menschen mit geistiger Behinderung im gesellschaftlichen Kontext Selbstbestimmung und Integration zu ermöglichen. Durch gezielte Bildungsangebote kann es ihnen ermöglicht werden, den Übergang von traditionellen Systemen wie Großeinrichtungen und Werkstätten für Menschen mit Behinderung in gemeindeintegrierte Arbeits- und Lebensräume zu schaffen. Dadurch findet auch mehr Interaktion mit der Umgebung statt, wodurch die soziale Integration erleichtert wird.[25]

3.1.1 Grundfunktionen der Erwachsenenbildung bei Menschen mit Lernschwierigkeiten und mehrfacher Beeinträchtigung

Aufbauend auf dieser Argumentation formuliert Theunissen fünf Grundfunktionen der Erwachsenenbildung bei Menschen mit Lernschwierigkeiten und mehrfacher Behinderung.

In ihrer *emanzipatorischen Funktion* wirkt die Erwachsenenbildung als ein „kollektiver Befreiungsprozess, der dem Bedürfnis des Menschen nach Glück, Selbstverwirklichung und Freiheit dienen soll“[26]. Unter Emanzipation versteht Theunissen hierbei „jenen Prozess, in dem Verhältnisse überwunden werden, die die Verwirklichung des „vollen Menschseins“ beeinträchtigen oder verhindern“[27].

Die *kompensatorische Funktion* von Erwachsenenbildung erklärt Theunissen neben dem Nach- und Wiederholen von Versäumten und dem Ausgleichen von spezifischen Lernausfällen als „Schaffung eines Gegengewichts zu einschränkenden oder krankmachenden Bedingungen“[28], beispielsweise in Institutionen. Diese Funktion erfüllen seiner Meinung nach besonders Angebote aus dem ästhetischen Bereich, da diese zur „Sinnfindung und sinnvoller Daseinsgestaltung beitragen können“[29] .

In ihrer *komplementären Funktion* ist die Erwachsenenbildung eine Unterstützung dabei, die gesellschaftliche Realität zu bewältigen, indem sie für den Menschen mit Beeinträchtigung relevante und gesamtgesellschaftliche Schlüsselthemen aufarbeitet und über allgemeine aktuelle Fragen aufklärt. So ermöglicht sie gesellschaftlich die Partizipation des Menschen und personal gesehen die Stärkung der Sachkompetenz, des Selbstwertgefühls und der „Lebenssouveränität“.

[25] Vgl. Theunissen, 2003, S. 51ff
[26] Theunissen, 2003, S. 63
[27] Theunissen, 2003, S. 62
[28] Theunissen, 2003, S. 63
[29] Theunissen, 2003, S. 63

Eine *therapeutische Funktion* schreibt Theunissen der Erwachsenenbildung insofern zu, dass sie zwar nicht als Therapieersatz gesehen werden kann, durchaus aber therapeutische Qualitäten hat. So trägt sie zu „psychisch-physischen Wohlbefinden, zum Abbau spezifischer Beeinträchtigungen […], zur Ich-Findung, zum Aufbau eines positiven Selbstwertgefühls und Sozialverhaltens […] und zur Stabilisierung von Identität“[30] bei.

Durch ihren Beitrag zur Eingliederungshilfe erfüllt die Erwachsenenbildung noch die letzte Funktion in der Aufzählung von Theunissen, die *integrative Funktion*. Hier nennt er zielgruppenorientierte Bildungsmaßnahmen wie Wohntraining, Umweltorientierung und Veranstaltungen für Menschen mit und ohne Behinderung.[31]

3.1.2 Leitprinzipien für die Konzeption von Bildungsangeboten für Menschen mit Lernschwierigkeiten und mehrfacher Beeinträchtigung

Um diese theoretischen Funktionen auf der handlungspraktischen Ebene in ein Bildungskonzept umzusetzen, definiert Theunissen insgesamt neun handlungsbestimmende Leitprinzipien, die den „fühlbaren Hintergrund der Bildungsarbeit mit sogenannten lern- und geistig behinderten Menschen bilden“[32].

Als erstes nennt er die *erwachsenengemäße Ansprache*, ein Prinzip, das auch für die allgemeine Erwachsenenbildung gilt. Durch die altersgemäße Ansprache drückt sich die Grundhaltung aus, dass es sich auch bei Menschen mit Intelligenzminderung um erwachsene Persönlichkeiten mit individuellen Erfahrungen, Wünschen und Bedürfnissen handelt.

Das zweite Prinzip ist die *partnerschaftliche Vorgehensweise* bei der Gestaltung der Bildungsangebote. Wenn alle Teilnehmer als gleichberechtigte Partner agieren, kann eine vertrauensvolle Beziehung zwischen dem Bildungsassistenten und dem Teilnehmer entstehen und so eine Basis für eine erfolgreiche Bildungsarbeit geschaffen werden. Auch kommen so wieder die Wertschätzung und Anerkennung des Menschen mit geistiger Behinderung als eigenständige, erwachsene Persönlichkeit zum Ausdruck.

Als dritten wichtigen Grundsatz sieht Theunissen *die Freiwilligkeit, Wahlmöglichkeit, Selbst- und Mitbestimmung* der Teilnehmenden an. Auch dies ist ein Grundsatz, der für die allgemeine Bildungsarbeit im Erwachsenenbereich gilt, denn für Niemanden sollte die Pflicht zur Weiterbildung bestehen. Eine Übertragung dieses Prinzips auf Erwachsene mit Intelligenzminderung zeigt allerdings, dass diese oft Schwierigkeiten haben, ihre Bildungsbedürfnisse zum Ausdruck zu bringen und deshalb von Eltern oder professionellen Begleitern für sinnvoll erscheinende Maßnahmen

[30] Theunissen, 2003, S. 63
[31] Vgl. Theunissen, 2003, S. 62ff
[32] Theunissen, 2003, S. 65

vorgeschlagen werden. Es ist daher wichtig die individuellen Wünsche und Vorstellungen dieser Menschen zu erkunden, und sich rückzuversichern, ob sie wirklich Interesse an dem Bildungsangebot haben. Bei der Bildungsarbeit selbst sollte darauf geachtet werden, „alle Teilnehmer soweit wie möglich an der Auswahl der Inhalte, der Festlegung von Themen und Lernzielen sowie an der Wahl der Verfahren zu beteiligen, individuelle Vorschläge zuzulassen und zu unterstützen“[33].

Die *Subjektzentrierung und Individualisierung*, die Theunissen als viertes Prinzip nennt, fordert, dass der Ausgangspunkt von Bildungsmaßnahmen die Lernbedürfnisse, Interessen, Vorerfahrungen und Entwicklungsmöglichkeiten des Einzelnen ist. So soll das Ziel verfolgt werden, der einzelnen Person die Bewältigung seiner individuellen Lebenssituation und die persönliche Selbstverwirklichung zu ermöglichen. Dabei reicht laut Theunissen eine reine Feststellung von Defiziten, Auffälligkeiten und Mängeln nicht aus, um der Subjektzentrierung gerecht zu werden. Im Hinblick auf dieses Prinzip bedarf es für die Umsetzung ein breites Angebotsspektrum an Bildungsmaßnahmen, damit die individuellen Bedürfnisse des gesamten Adressatenkreises abgedeckt werden können. Bei den einzelnen Bildungsmaßnahmen selbst sollte sowohl die Zielsetzung wie auch die Methodik auf den Einzelnen angepasst werden.

Ein weiteres Leitprinzip ist eine *ganzheitlich-integrative Perspektive* bei der Konzeptionierung von Bildungsangeboten. Dieses Prinzip umfasst nach Theunissen zwei Aspekte, die beachtet werden sollen. Er versteht darunter eine Vorgehensweise, „die sowohl die „körperlich-seelisch-geistige Einheit“ des Menschen als auch das vielschichtige und komplizierte Verhältnis von Individuum und Umwelt erfasst“[34]. Für die Bildungsarbeit bedeutet das, dass nicht nur die Entwicklung des Einzelnen angestrebt werden soll, sondern auch die Weiterentwicklung der sozialen Systeme, deren Bestandteil er ist. Die Einheit des Menschen kann dadurch erreicht werden, dass ein Gesamtkonzept nach seinem speziellen Lernbedürfnissen erstellt wird, das die unterschiedlichsten Arbeitsweisen verknüpft. Als Beispiel nennt Theunissen hier die ästhetische Bildung oder die basale Praxis. Die Veränderung der konkreten Lebenssituation kann z.B. durch Einbeziehung der Bezugspersonen oder der Öffentlichkeit in die Bildungsarbeit bewirkt werden.

Der sechste Aspekt, der die Konzeption von Bildungsmaßnahmen leiten sollte, ist die *Lebensnähe und das handelnde Lernen*. Darunter versteht Theunissen die Notwendigkeit, die Bildungsmaßnahmen an der tatsächlich bestehenden Lebenssituation des Menschen mit Intelligenzminderung auszurichten und dessen Alltagsleben auch unter dem Aspekt der Bildung zu sehen. Für Theunissen bedeutet dies, „die Trennung von Lernen, Persönlichkeitsentwicklung und Alltag aufzuheben, und Lernprozesse als integrale Bestandteile des alltäglichen Lebens zu betrachten“[35]. Um zu verhindern, dass die Bildungsmaßnahme für den Menschen mit

[33] Theunissen, 2003, S. 67
[34] Theunissen, 2003, S. 69
[35] Theunissen, 2003, S. 70

geistiger Behinderung zu einer abstrakten, künstlichen und lebensfernen Maßnahme wird, ist der Einsatz von handelndem Lernen besonders wichtig. Dies kommt auch dem Lernverhalten und dem Bedürfnis dieser Zielgruppe entgegen, ihren Lebensraum durch Handeln zu begreifen.

Da die Bildungsarbeit mit Erwachsenen mit Lernschwierigkeiten in der Regel mit mittel- und langfristigen Zielen arbeitet, ergibt sich daraus für Theunissen das Leitprinzip der *zeitlichen Kontinuität und Regelmäßigkeit*. Unter zeitlicher Kontinuität ist in diesem Zusammenhang zu verstehen, dass die Bildungsangebote inhaltlich aufeinander abgestimmt sein und zur selben Zeit stattfinden sollten. Die Regelmäßigkeit der Angebote ist eine wichtige Orientierungshilfe für Teilnehmer und erleichtert ihnen das Lernen. Dabei ist es Theunissen allerdings wichtig, dass der sich wiederholende Ablauf lediglich einen Rahmen für die Lernenden bildet, der genügend Spielraum lässt, um auf die Tagesverfassung und die aktuellen subjektiven Befindlichkeiten der Teilnehmer einzugehen.

Das Prinzip der *Entwicklungsgemäßheit* von Bildungsmaßnahmen bedeutet, dass sie sich an „der Zone der nächsten Entwicklung“ orientieren sollen. Diese ist nach Theunissen der Bereich zwischen Aufgaben, die der Teilnehmer nur mit Unterstützung lösen kann, und Aufgaben, die er selbstständig lösen kann. Innerhalb dieser Grenzen ist das Lernen für den Teilnehmer erreichbar und der Unterricht orientiert sich nicht nur an der bereits erreichten Entwicklungsstufe, sondern bezieht mögliche zukünftige Entwicklungsstufen mit ein. Um ein entwicklungsgemäßes Lernen zu fördern, sollten dem Lernenden viele verschiedene Materialien angeboten werden, die zum eigenständigen Handeln anregen. Ideal sind laut Theunissen „gemäßigt neue Aufgaben“, da bereits bekannte Aufgaben vom Lernenden als langweilig und gänzlich neue Aufgaben als überfordernd empfunden werden können.

Als neuntes und letztes Leitprinzip nennt Theunissen das *lern- und neuropsychologische Prinzip*. Hierbei sollen bei der Konzeption von Lernen allgemeine und spezielle Forschungserkenntnisse im Bereich Lernen und Hirnfunktion bei Menschen mit Lernschwierigkeiten berücksichtigt werden. Zu den allgemeinen Erkenntnissen, die unabhängig von Art und Schwere der Beeinträchtigung sind, gehört, dass Lernen ohne Zeit- und Leistungsdruck stattfinden sollte. Auch die Erkenntnis, dass die Sinnhaftigkeit neuer Informationen durch handelndes Lernen und das Erfahrbarmachen mit mehreren Sinnen vermittelt werden kann, gehört in diesen Bereich. Spezielle neurologische Aspekte sind besonders bei Menschen mit Hirnfunktionsstörungen zu beachten. Hier sollte das Wissen über neurologisch bekannte Störungen, die von der betroffenen Hirnregion abhängig sind, in den Lernprozess mit einbezogen werden. So kann es z.B. für Menschen mit Störungen in der linken Gehirnhälfte schwierig sein, Handlungssequenzen nachzuvollziehen. Hier sollte bei der Aufgabengestaltung ein Fokus auf die einzelnen Handlungsschritte gelegt werden.[36]

[36] Vgl. Theunissen, 2003, S. 65ff

3.1.3 Mögliche Themenbereiche für Bildungsangebote für Menschen mit Lernschwierigkeiten und mehrfacher Beeinträchtigung

Die neun genannten Leitprinzipien sieht Theunissen als anwendbar für eine breite Themenvielfalt an Bildungsangeboten, die aus seiner Sicht noch nicht vollständig durch die bestehenden Angebote in der Erwachsenenbildung für Menschen mit Lernschwierigkeiten ausgeschöpft werden. Laut Theunissen beschränken sich die meisten Angebote auf den musischen und lebenspraktischen Bereich.

Als mögliche Themenbereiche führt Theunissen die Umweltorientierung und -bewältigung an, das Erlernen von Kultur- und Kommunikationstechniken, wohnbezogene und arbeitsbezogene Angebote, Themen aus dem sozial-kommunikativen Bereich, psychosoziale Förderung, lebenspraktische Angebote mit Alltagsbezug und Unterstützung beim Erwachsenwerden und Erwachsensein. Darüber hinaus ist besonders heute der Themenbereich der neuen Medien und Kommunikationsmittel relevant. Weitere Themenbereiche sieht er in der Selbstbestimmung und Selbstvertretung, Gesundheit, Natur und Umwelt sowie gesellschaftspolitischen Themen.

Das Bildungsangebot „Museumsbesuch“, dessen praktische Umsetzung in dieser Arbeit beschrieben wird, ordnet Theunissen dem Bereich der freizeitbezogenen Angebote und ästhetischen Kulturbetätigung zu. Hierzu zählen Angebote, die zu einem Hobby hinführen können - z.B. Sport, Tanz, Musik, Fotografie und bildnerisches Gestalten - aber auch Angebote, die zur kulturellen Bildung beitragen, wie Studienreisen, museumspädagogische Kurse, Theater- und Museumsbesuche.[37]

3.2 Museumspädagogische Konzepte zur Inklusion von Menschen mit Behinderung

In seiner museumspädagogischen Abhandlung „Inklusion im Museum“ stellt Folker Metzger einleitend fest:

> Das Medium Ausstellung ist bestens geeignet, um kulturelle Teilhabe für alle zu ermöglichen, insbesondere weil es im Gegensatz zu anderen Formaten, wie Theater, Konzert oder Film, multiple und breitenwirksame Zugänge bereitstellen kann. Dies liegt in den sehr individuellen und damit variablen Rezeptionsmöglichkeiten begründet, da in der Regel die Geschwindigkeit, die Informationsmenge und die Perspektive vom Besucher selbst bestimmt werden können. [38]

Vor diesem Hintergrund hat die Museumspädagogik in den letzten Jahren erkannt, dass sie durch inklusionsfördernde Konzepte auf institutioneller und personaler

[37] Vgl. Theunissen, 2003, S. 84ff
[38] Metzger, 2016, S. 285

Ebene einen wichtigen Beitrag zur Umsetzung der gesellschaftlichen Teilhabe im Sinne der UN - Behindertenrechtskonvention leisten kann. Hier geht es zunächst hauptsächlich um den Begriff der Barrierefreiheit, wobei es um die sichtbaren und unsichtbaren Barrieren geht, das heißt „wie bewusst oder unbewusst Zugänge in den Erfahrungsraum Museum verwehrt werden“[39].

Die Hauptpflicht zur Umsetzung inklusiver Museumskonzepte sieht Metzger zunächst bei der Museumsleitung, da sie durch die Gestaltung und Konzeption des Museums und der einzelnen Ausstellungen die Grundlagen für die Realisierung von einzelnen inklusiven Angeboten schaffen muss. Dazu gehören die baulichen Gegebenheiten, die Foyer- und Ausstellungsgestaltung, aber auch die Berücksichtigung des Weges zum Museum und die Schulung des gesamten Museumspersonals. Die Leitung sollte standardisieren, dass ein regelmäßiger Austausch mit den verschiedenen Verbänden für Menschen mit Beeinträchtigungen stattfindet und Details der Ausstellungsgestaltung, wie z.B. Vitrinen und Texttafeln, mit diesen abstimmen. Auch sollte bei den Ausstellungen grundsätzlich das „Zwei-Sinne-Prinzip“ beachtet werden, das beinhaltet, dass jede Information immer über mindestens zwei Sinne zugänglich gemacht wird.[40]

3.2.1 Möglichkeiten zur Umsetzung von Barrierefreiheit

Um Museen bei der Gestaltung eines inklusiven Angebotes zu unterstützen, hat der Deutsche Museumsbund e.V. 2013 eine Publikation mit dem Titel „Das inklusive Museum – Ein Leitfaden zu Barrierefreiheit und Inklusion“ herausgebracht. Ziel des Leitfadens ist es „das Thema Barrierefreiheit so barrierearm wie möglich näher[zu]bringen und […] vergleichsweise kostengünstige und zeitnah zu realisierende Maßnahmen vor[zu]stellen“[41]. Die Museen sollen dafür sensibilisiert werden, dass es für Barrierefreiheit nicht ausreicht, über einen Aufzug zu verfügen und neben den Exponaten Schilder mit Brailleschrift anzubringen. Deshalb beschäftigt sich der Leitfaden mit den Bereichen der virtuellen und räumlichen Zugänglichkeit des Museums, der Möglichkeit eines zielgruppenorientierten Services, mit dem Verfassen und Gestalten von Texten, mit der Konzeption, der Gestaltung und der Wegeführung bei Dauer- und Wechselausstellungen sowie den verschiedenen Vermittlungsmöglichkeiten im Museum.

Die Empfehlungen zur virtuellen Zugänglichkeit des Museums sollen zum barrierefreien Zugang zu Informationen, die die Inhalte das Museums aber auch organisatorische Fragen betreffen, beitragen. Hier liegt der Hauptfokus auf dem Medium Internet, d.h. wie der Internetauftritt barrierefrei gestaltet werden kann. Dies kann unter anderem durch eine klare Menüführung, eine Bedienbarkeit ohne Maus, eine Farbgestaltung mit visuellen Kontrasten und mit Text hinterlegten Bildern

[39] Metzger, 2016, S. 285
[40] Vgl. Metzger, 2016, S. 285ff
[41] Deutscher Museumsbund e.V., 2013, S. 8

erreicht werden. Herunterladbare PDFs sollten barrierefrei für Menschen mit Sehbehinderung und Videoinformationen immer mit Untertiteln verfügbar sein. Auch Audioinformationen in gängigen Formaten sollten angeboten werden.

Die örtliche Barrierefreiheit muss bereits im Außenbereich beginnen, indem die barrierefreien Eingänge klar gekennzeichnet werden. Der Zugang muss stufenlos zugängig und mit selbständig oder leicht zu öffnenden Türen versehen sein. Die Anfahrtsbeschreibung sollte Hinweise auf durch die Bodenbeschaffenheit entstehende Schwierigkeiten für Rollatoren, Rollstühle und Blindenstöcke geben, sowie Orientierungsmöglichkeiten und die nächstgelegene barrierefreie Haltestelle benennen.

Damit sich die Besucher beim Museumsbesuch wohlfühlen und dieser zu einem positiven Erlebnis wird, ist „ein gutes und allen Menschen zugängliches Serviceangebot […] unerlässlich“[42]. Zu diesen Angeboten gehört der Empfang, der Telefonservice, die Informationsangebote sowie Veranstaltungen und Events. Grundsätzlich gilt hier, dass Personal mit Besucherkontakt regelmäßig geschult und für den Umgang mit Menschen mit Assistenzbedarf, z.B. bei der Kommunikation, sensibilisiert wird. Beim Empfang sollte das Personal über die relevanten Serviceleistungen beraten und Hinweise zur barrierefreien Nutzung des Museums geben können. Informationen im Museum sollten in möglichst vielseitiger Form angeboten werden (Leichte Sprache, Brailleschrift, Audiodeskriptionen) und generell nach dem Zwei-Sinne-Prinzip gestaltet werden. Auch sollten die barrierefreien Angebote im Informationsmaterial genau benannt werden. Um die Teilnahme von Menschen mit Assistenzbedarf an Veranstaltungen und Events zu ermöglichen, empfiehlt sich diese in barrierefrei zugänglichen Räumen mit flexibler Bestuhlung stattfinden zu lassen und technische Möglichkeiten wie induktive Höranlagen und weitere Hilfsmittel für Seh- und Hörbehinderte zu nutzen. Auch Dolmetscher für Gebärdensprache sollten zum Einsatz kommen. [43]

Bezüglich des Verfassens und Gestaltens jeglicher Texte im Museum, d.h. Hinweistafeln, inhaltliche Texte in der Ausstellung, Kataloge, etc., merkt die Publikation des Deutschen Museumsbundes an, dass diese sich schnell und mit vergleichsweise geringem finanziellem Aufwand barrierefrei anpassen lassen. Dies erleichtert auch Menschen, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, den Zugang zu den Texten. Als Grundregeln werden eine klare Struktur und eine verständliche Sprache mit Alltagsvokabular genannt. Dies bedeutet, dass Fachbegriffe, Fremdwörter und abstrakte Formulierungen vermieden werden und eine bildhafte und aktive Sprache genutzt werden sollte. Eine Ergänzung mit Bildern und Piktogrammen kann zur Verständlichkeit beitragen und Zwischenüberschriften und Absätze den Text inhaltlich sichtbar gliedern. Als Zusatzangebot werden Ausstellungstexte in Leichter Sprache empfohlen, die in der Ausstellung ausgelegt werden können.

[42] Deutscher Museumsbund e.V., 2013, S. 20
[43] Vgl. Deutscher Museumsbund e.V., 2013, S. 18ff

Bei der Gestaltung der Texte steht der Aspekt der guten Lesbarkeit im Vordergrund. So wird empfohlen, durchgängig einen serifenlosen Schrifttyp zu nutzen. Es sollte keine Kursivschrift angewandt werden und die Bild- und Textanordnung sollte klar strukturiert sein. Für die Lesbarkeit ist auch auf einen visuell kontrastierenden Hintergrund zu achten und Texte sollten nicht mit Abbildungen hinterlegt werden. Bei jeglichem Material ist es wichtig auf spiegelnde Oberflächen zu verzichten, z.B. Folien, Glanzlacke oder Hochglanzpapier. Bei der Gestaltung der Ausstellungstexte muss zusätzlich bedacht werden, welche Schrift von Weitem oder aus der Nähe lesbar sein muss. Neben der Schriftgröße ist hier auch der Kontrast zum Hintergrund und die Beleuchtung zu beachten. Bei der Hängung der Schilder ist eine rollstuhlgerechte Lesehöhe oder bei Schildern in Brailleschrift die Tasthöhe mit in Betracht zu ziehen.[44]

In Bezug auf ihre Dauer- und Wechselausstellungen können die Museen bereits bei der Konzeption Aspekte der Barrierefreiheit mit einbeziehen. Bei der Auswahl der Objekte für die Ausstellung sollte darauf geschaut werden, was das erzählerische Potenzial des Objekts ist und ob es für die Vermittlung über mindestens zwei Sinne geeignet ist (z.B. durch abtastbare Kopien oder Materialbeispiele). Auch sollte der Gang durch die Ausstellung inhaltlich nachvollziehbar konzipiert sein. Bei der Ausstellungsgestaltung sind die Architektur und das Design so zu gestalten, dass unnötige Hürden vermieden werden. Dazu zählt zum Beispiel, dass Zugänge, Treppen und Wände kontrastreich durch Stufenkantenmarkierungen, farbige Handläufe und Aufmerksamkeitsfelder vor den Treppenabgängen gekennzeichnet werden. Der Untergrund sollte schwellenlos sein und es ist auf Gefahrenquellen wie herabhängende Lampen zu achten. Bei der Farbgestaltung empfiehlt es sich, ebenfalls Kontraste einzusetzen und ein Ton-in-Ton Design zu vermeiden. Vitrinen, Schaukästen und Einbauten sollten unterfahrbar sein und eine optimale Sicht gewähren. Ideal ist es auch, wenn Vitrinen, die von den Besuchern zum Ertasten von Gegenständen geöffnet werden dürfen, gekennzeichnet und leicht zu öffnen sind. Eine besucherfreundliche Wegeführung bietet ein klar erkennbares Leitsystem, das verschiedene Wahrnehmungskanäle anspricht. Auch ist besonderer Platzbedarf, z.B. von Rollstuhlfahrern, zu berücksichtigen.[45]

Im Hinblick auf die Barrierefreiheit und Inklusion von Menschen mit Assistenzbedarf bieten Bildungs- und Vermittlungsangebote ein besonderes Potenzial, individuell auf die Wünsche und Bedürfnisse bestimmter Besuchergruppen einzugehen. Sie können multisensorisch und interaktiv gestaltet werden, die individuellen Fähigkeiten der Besucher berücksichtigen und Freiraum zum Ausprobieren und Entdecken schaffen. Einen hohen Stellenwert hat in diesem Kontext die personale Vermittlung durch Museumsmitarbeiter, z.B. durch Führungen, Museumsgespräche, Workshops und Kurse. Hier kann auf die individuellen Bedürfnisse und offenen Fragen der Besucher eingegangen werden. Um dies zielgruppengerecht zu ermöglichen, ist eine

[44] Vgl. Deutscher Museumsbund e.V., 2013, S. 27ff
[45] Vgl. Deutscher Museumsbund e.V., 2013, S. 36 ff

regelmäßige Schulung der zuständigen Museumsmitarbeiter notwendig, z.B. durch ein Sensibilisierungstraining.

Um einen Zugang zu Informationen und Objekten über die verbale Vermittlung hinaus zu schaffen, ist der Einsatz von sensorischen Vermittlungsmethoden hilfreich. Verschiedene Sinneserfahrungen können über abtastbare Repliken, Tastfolien sowie Riech- oder Hörstationen vermittelt werden. Beim Einsatz von Museumskoffern oder Museumsspielen sollten diese so gestaltet werden, dass sie unterschiedliche sensorische Bedürfnisse berücksichtigen. Für Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung bieten sich besonders bildnerisch-praktische, erforschende und multisensorische Vermittlungsformate an.

Die mediale Vermittlung durch elektronische Medien bietet aus der Perspektive der Barrierefreiheit ein besonders großes Potenzial. Hier kommen Medienstationen, Filme, Hörstationen, Audioguides, Videoguides und Multimediaguides zum Einsatz. Zur barrierefreien Gestaltung dieser Medien bietet der Leitfaden des Museumsbundes sehr detaillierte Hinweise, die die Bedienbarkeit sowie die akustische und visuelle Gestaltung betreffen. Ein unverzichtbarer Grundsatz ist jedoch, dass die Mitarbeiter des Museums didaktisch und fachlich in der Lage sein sollen, Menschen mit Assistenzbedarf die Nutzung der Medienangebote verständlich zu erklären.[46]

3.2.2 Vom barrierefreien zum inklusiven Museum

In der aktuellen museumspädagogischen Debatte wurde das Konzept des barrierefreien Museums inzwischen von der Idee des inklusiven Museums abgelöst. Diese Idee formulierte der Bundesverband für Museumspädagogik e.V. auf seiner Fachtagung zu diesem Thema anhand von vier grundlegenden Forderungen, um die Entwicklung inklusiver Museen zu verwirklichen. Diese lauten: inklusives Denken, eine kontinuierliche Zusammenarbeit mit den Vertretern der betroffenen Gruppen, Nachhaltigkeit und eine Vielfalt von Vermittlungsangeboten.

> Diese Forderungen zeigen, dass Inklusion im Museum nicht einfach durch die Erfüllung formaler Kriterien erreicht wird und auch nicht allein eine Aufgabe der Museumspädagogik ist. Inklusionsarbeit erfordert vielmehr, dass MuseumsleiterInnen, KuratorInnen, AusstellungsmacherInnen und MuseumspädagogInnen künftig an einem Strang ziehen und sich methodisch konsequent mit der Vielfalt des Lernens auseinandersetzen. […] Barrierefreiheit und spezifische Vermittlungsangebote für Blinde, Sehbehinderte oder RollstuhlfahrerInnen machen ein Museum noch nicht zu einer inklusiven Institution.[47].

[46] Vgl. Deutscher Museumsbund e.V., 2013, S. 40 ff
[47] Rupprecht / Weckwerth, 2015

Nach Rupprecht / Weckwert muss das Museum, um dem Ziel der Inklusion näher zu kommen, den Zugang zur Institution für Menschen mit Behinderung so gestalten, dass sie sich willkommen fühlen und ihren Besuch weitestgehend selbstständig gestalten können. Bei der Gestaltung der Ausstellungsinhalte sollten die Planer inklusiv denken, wobei die Bedeutung dieses Begriffs je nach Institution, Sammlung und Thema individuell durch die gesamte Institution bestimmt werden muss. Auch gehört die schon bei der Barrierefreiheit beschriebene Vermittlung über mehrere Sinne und unterschiedliche Informationswege zur Gestaltung eines inklusiven Angebots. Als Drittes ist es notwendig inklusive Vermittlungsformate zu finden, „die sich an alle BesucherInnen richten und eben auch zugänglich sind für Menschen mit Behinderungen“[48].

Hinter diesen Forderungen steht der Inklusionsgedanke als gesamtgesellschaftliche Herausforderung, dessen Ziel es ist, „eine inklusionsorientierte Lebenswelt zu gestalten, die zu mehr gesellschaftlicher Teilhabe und gesellschaftlicher Selbstbestimmung führt“[49]. Im Museumskontext bedeutet dies, dass nicht allein spezifische Angebote für besondere Zielgruppen geschaffen werden sollten, sondern dass Bedingungen zu schaffen sind, die eine Erreichbarkeit, Zugänglichkeit und Nutzbarkeit des Museums für alle gewährleisten.[50]

3.2.3 Inklusive museumspädagogische Konzepte

Wenn man sich nun von der oben genannten Gesamtsicht zu den Aufgaben der Institution Museum auf die museumspädagogische Ebene begibt, so gelten hier zunächst die allgemeinen Grundsätze zur Vermittlungsarbeit im Museum, die sich auf partizipatorische Elemente beziehen. Dies bedeutet, dass die Angebote an den individuellen Erfahrungshorizont der Besucher anknüpfen, Raum für Kommunikation schaffen und ein gemeinschaftliches Lernen ermöglichen. Die gewählten Methoden sollten der Zielgruppe angepasst sowie verständlich, anschaulich, handlungsorientiert und interaktiv sein. Bei Menschen mit Behinderungen gelten diese Grundsätze ebenfalls und es ist eine auf die individuellen Bedürfnisse abgestimmte Methodik notwendig.[51]

Auch bei der museumspädagogischen Sichtweise ist das Ansprechen von verschiedenen Wahrnehmungsebenen ein Element bei der Konzeption von Angeboten. Dieses ist besonders wichtig, damit „Beeinträchtigungen von Teilnehmern auf bestimmten Gebieten durch andere Formen der Informationsvermittlung wieder ausgeglichen werden können“[52]. Bei der personalen Vermittlung können neben der auditiven Vermittlung die haptische oder olfaktorische

[48] Rupprecht / Weckwerth, 2015
[49] Rupprecht / Weckwerth, 2015
[50] Vgl. Rupprecht / Weckwerth, 2015
[51] Vgl. Bacher-Gottfried / Bischler / Hojer, 2014, S. 176
[52] Bacher-Gottfried / Bischler / Hojer, 2014, S. 177

Wahrnehmung angesprochen werden, indem z.B. Statuen mit Handschuhen erfühlt oder Düfte, die im Zusammenhang mit den Objekten stehen, eingesetzt werden.

Für Menschen mit Lernschwierigkeiten oder besonderem Förderbedarf ist neben Saaltexten in Leichter Sprache die personale Vermittlung ein besonders wichtiges Instrument, da hier ein enger verbaler Kontakt mit der Gruppe gehalten werden kann. So können die Erklärungen bei Verständnisproblemen auf ein passendes Lernniveau abgestimmt werden. Auch ist es möglich, bei dieser Vermittlungsform verstärkt auf praktisches Arbeiten zurückzugreifen, was dem Bedürfnis von Menschen mit Lernschwierigkeiten nach handlungsorientiertem Lernen entgegenkommt. Zusätzlich kann die personale Vermittlung „in gemischten Gruppen integrierend wirken und das positive Selbstwertgefühl stärken“[53]. Um die Praxisteile passend für meist heterogene Gruppen auszuwählen, ist es für den Durchführenden wichtig, eine Gruppe möglichst schnell einzuschätzen und sich auf sie einzustellen, damit die Teilnehmer durch die Möglichkeit, ihre individuellen Fähigkeiten einzusetzen, aktiviert werden. Es ist hier auch unbedingt empfehlenswert, bereits im Vorfeld mit der Gruppe selbst oder deren Begleitung Kontakt aufzunehmen, um die Führung möglichst genau auf die Zielgruppe abstimmen zu können.

Egal welche Vermittlungsform gewählt wird, das Gesamtziel sollte es sein, dass die Wissensvermittlung so gestaltet ist, dass „alle Besucher gleichberechtigt und möglichst wenig eingeschränkt an dem Museumsbesuch teilnehmen, ihn genießen und ihre Fähigkeiten einbringen können“[54].[55]

3.3 Gestaltungsmöglichkeiten von Museumsbesuchen für den Heilerziehungspfleger als Assistent von Menschen mit geistiger Behinderung

Bezieht man nun die oben genannten theoretischen Ansätze zur Erwachsenenbildung und zu inklusiven Angeboten im Museum auf die konkrete museale Bildungsarbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung, zeigt sich meiner Meinung nach, dass beide Theorien isoliert betrachtet nicht ausreichen, um dem Bereich der kulturellen Bildung im Museum für diese heterogene Zielgruppe gerecht zu werden.

Obwohl sowohl die Grundfunktionen der Erwachsenenbildung wie auch die Leitprinzipien für die Konzeption von Bildungsangeboten nach Theunissen durchaus auf museale Angebote für Erwachsene mit geistiger Behinderung zutreffen, sind besonders die Leitprinzipien als konkrete Planungshilfe für ein solches Angebot zu allgemein gefasst. Sie geben allerdings wertvolle Hinweise, wie es gelingt, eine Bildungsumgebung erwachsenengerecht für die Zielgruppe der Menschen mit

[53] Bacher-Gottfried / Bischler / Hojer, 2014, S. 178
[54] Bacher-Gottfried / Bischler / Hojer, 2014, S. 179
[55] Vgl. Bacher-Gottfried / Bischler / Hojer, 2014, S. 176ff

geistiger Behinderung zu gestalten. Auch können die Leitprinzipien die Grundhaltung des Assistenten und des Museumspädagogen bei der Planung von Museumsbesuchen und Vermittlungsangeboten bestimmen. So sollte z.B. vermieden werden, auf bereits bestehende museumspädagogische Angebote für Kinder in unveränderter Form für Menschen mit geistiger Behinderung zurückzugreifen, da hier das Prinzip der erwachsenengemäßen Ansprache und der Entwicklungsgemäßheit nicht beachtet wird. Es können allerdings praktische Arbeitselemente aus diesen Angeboten in angepasster Form bei der Konzeption berücksichtigt werden, da sie dem Aspekt der Lebensnähe und des handelnden Lernens förderlich sein können. Dadurch gelingt es, mit dem Angebot passgenauer auf die Bedürfnisse der Zielgruppe einzugehen und den Museumsbesuch als positives Erfolgserlebnis zu gestalten.

Nimmt man jedoch als Ausgangspunkt für die Konzeption eines Vermittlungsangebots nur die Anforderungen an barrierefreie oder inklusive Angebote aus der Sicht der Institution Museum, zeigt sich schnell die Schwierigkeit, dass diese die Menschen mit Assistenzbedarf in Gruppen mit angenommenen Eigenschaften „typisieren“ und gruppenspezifische integrative Angebote vorherrschen. Dies ist notwendig, da es für das Museum auf Grund der Rahmenbedingungen unmöglich ist, die ganze Bandbreite an individuellen Bedürfnissen, die Menschen mit Assistenzbedarf haben, abzudecken. Da jedoch besonders Menschen mit Lernschwierigkeiten und Intelligenzminderung eine sehr heterogene Zielgruppe sind, reichen die bisherigen Ansätze und Angebote für diese Menschen nicht aus. Die Bestrebungen nach Barrierefreiheit sind allerdings eine wichtige Grundlage, um es den Menschen mit Assistenzbedarf überhaupt zu ermöglichen, Zugang zum Bildungsraum Museum zu bekommen.

Aus heilerziehungspflegerischer Sicht ist für mich die individuelle und enge Zusammenarbeit mit den Museumspersonal vor Ort der am ehesten umsetzbare Weg, um Menschen mit geistiger Behinderung zu unterstützen, sich den Bildungsraum Museum zu erschließen. Hier steht für mich das Mittel der personalen Vermittlung in Form von Gruppen- oder Einzelführungen, Vorträgen oder Workshops im Vordergrund, da diese Angebote am ehesten auf die individuellen Bedürfnisse der Menschen mit Assistenzbedarf angepasst werden können.
Hierzu ist es für den Heilerziehungspfleger notwendig, bereits im Vorfeld in einen intensiven Informationsaustausch mit dem Museumspersonal zu treten und, falls ein persönliches Treffen mit der Gruppe nicht möglich ist, stellvertretend deren Wünsche und Bedürfnisse an dieses weiterzugeben. Besonders bei Menschen mit Kommunikationsschwierigkeiten, hat der Heilerziehungspfleger die Aufgabe, seine Kenntnisse und Erfahrungen über die Vorlieben des Menschen weiterzugeben. Dadurch kann der Museumspädagoge sein Wissen so aufbereiten, dass es die Zielperson erreicht.
Zusätzlich sollte der Heilerziehungspfleger im Vorfeld der eigentlichen Bildungsmaßnahme den Menschen mit Assistenzbedarf in dem von ihm benötigten Lerntempo auf die Thematik vorbereiten. All diese Maßnahmen tragen dazu bei,

dass das Bildungsangebot dem Leitprinzip der Subjektzentrierung und Individualisierung entspricht.

Bei der Durchführung des Angebots sehe ich den Heilerziehungspfleger wegen seiner Kenntnisse der individuellen Lebenswelten ebenfalls in der Vermittlerrolle zwischen dem museumspädagogischen Personal und dem Menschen mit Assistenzbedarf. Durch seine Kenntnisse über die individuellen Vorlieben des Teilnehmers kann der Assistent dem Museumspädagogen dabei helfen, Verbindungen zwischen den Exponaten und dem Erfahrungsschatz des Einzelnen herzustellen, die dabei unterstützen, die neuen Informationen zu erfassen. Dadurch kann das Lernen gemäß dem Prinzip der Lebensnähe stattfinden. Auch kann eine durch den Assistenten initiierte vertraute Vorgehensweise dem Menschen mit Assistenzbedarf die notwendige Sicherheit geben, damit er sich neuen Lernerfahrungen öffnen kann.

Eine besonders wichtige Rolle trägt meiner Meinung nach der Heilerziehungspfleger bei der Nachbereitung des Angebots, durch die die von Theunissen geforderte zeitliche Kontinuität umgesetzt werden kann. Hier ist es seine Aufgabe, das neu Erlernte in den Alltag der Menschen mit Assistenzbedarf einzubauen, so dass die Bildungsmaßnahme nachhaltig ist und ihre emanzipatorische, kompensatorische, komplementäre und therapeutische Funktion erfüllen kann.

4 Umsetzung eines museumspädagogischen Vermittlungsangebots für die Ausstellung „Die Kartoffel“ im Bezirksmuseum Dachau

Zum Zeitpunkt der Umsetzung des Angebots war ich in der Wohngruppe Ludwig des Franziskuswerks Schönbrunn (FWS) als Schülerin beschäftigt. Die Wohngruppe Ludwig ist eine „alteingesessene“ Gruppe im FWS in einem Altbau neben der Kirche der Einrichtung. Die Gruppe wurde zu diesem Zeitpunkt von neun Männern bewohnt, die zwischen 59 und 72 Jahre alt waren.

Die Gruppenmitglieder sind alle Fußgänger und ohne oder mit leichten Einschränkungen mobil. Die kognitiven Fähigkeiten der Gruppenmitglieder sind zwar unterschiedlich ausgeprägt, befinden sich jedoch auf einem Niveau, das jedem Bewohner in einem gewissen Rahmen selbstständiges Handeln ermöglicht. Daher liegt ein Schwerpunkt des pädagogischen Gruppenkonzepts auf der Förderung der Selbsttätigkeit, Selbständigkeit und Autonomie der Bewohner. Auf Grund der Altersstruktur der Gruppe ist ein weiterer Schwerpunkt die Erhaltung von vorhandenen Fähigkeiten und die Begleitung der Bewohner im Ruhestand. In der Gruppe Ludwig wurde versucht, in regelmäßigen Abständen den Bewohnern die Möglichkeit von Ausflügen zu ermöglichen, z.B. in das Freilichtmuseum „Haus im Moos“ oder in ein Einkaufszentrum in Dachau. Diese Ausflüge wurden von den Bewohnern gerne wahrgenommen.

Meine Motivation, den Bewohnern den Besuch der Ausstellung des Bezirksmuseums über die Kartoffel vorzuschlagen, lag hauptsächlich in den Biografien der Gruppenmitglieder begründet. Aus deren Erzählungen hatte ich erfahren, dass die Mehrzahl im landwirtschaftlichen Bereich sowie in der Gärtnerei des Franziskuswerks beschäftigt gewesen waren und meist auch einen bäuerlichen familiären Hintergrund hatten. So hatten sie einen Bezug zu dem Thema und brachten persönliche Erfahrungen und Erinnerungen als Vorkenntnisse mit. Aus diesem Grund war für mich auch der regionale Bezug der Ausstellung wichtig, den das Dachauer Bezirksmuseum bietet. Ein weiteres Kriterium war, dass es sich um eine überschaubare Ausstellung mit fünf Räumen handelte, so dass wir die Ausstellung ohne Zeitdruck besuchen konnten. Das Kriterium der Barrierefreiheit, z.B. Zugänglichkeit für Rollstuhlfahrer, konnte ich bei der Planung des Besuchs außer Acht lassen, da alle Bewohner der Gruppe Fußgänger sind.

4.1 Geführter Rundgang durch die Ausstellung „Die Kartoffel“ für drei Menschen mit geistiger Behinderung

Am 20. August 2019 fand eine von mir organisierte Führung durch die Ausstellung „Die Kartoffel“ im Bezirksmuseum Dachau statt. Die Führung wurde von einer Mitarbeiterin des Museums geleitet, die regelmäßig Führungen für Kinder im Bezirksmuseum und in der Gemäldegalerie durchführt. Als Lehrerin in einer

Inklusionsschule hat sie einen inklusiven pädagogischen Hintergrund, den sie durch museumspädagogische Weiterbildungen erweitert hat. Am geführten Ausstellungsrundgang nahmen drei männliche Bewohner der Wohngruppe Ludwig teil, die im Vorfeld Interesse an der Teilnahme bekundet hatten.

Der Bewohner NR war zu dem Zeitpunkt 66 Jahre alt und lebt seit 1965 im Franziskuswerk Schönbrunn. Die offizielle Diagnose von NR ist eine mittelgradige geistige Behinderung als Folge eines frühkindlichen Hirnschadens nach einer Meningitis. Er ist bereits im Ruhestand und besucht das Seniorenzentrum des FWS an drei Vormittagen in der Woche. Vor seiner Pensionierung hat er in der dem FWS angeschlossenen Werkstatt für Menschen mit Behinderung gearbeitet. NR ist in seiner Mobilität kaum eingeschränkt, kann Treppensteigen und macht täglich unbegleitete Spaziergänge innerhalb des Franziskuswerks. Die verbale Verständigungsmöglichkeiten von NR sind eingeschränkt, da ihn fremde Personen auf Grund seiner undeutlichen Aussprache und unvollständigen Sätzen nur schwer verstehen. Bei näherer Bekanntschaft zeigt sich jedoch, dass er ein sehr gutes Sprachverständnis hat und auch verbal mit unterstützenden Gesten passend antwortet. NR hat ein gutes Langzeit- und Kurzzeitgedächtnis und berichtet gerne von seinen verstorbenen Eltern und seinen Geschwistern, seiner ursprünglichen Heimat Regensburg wie auch von Ausflügen, die er mit der Gruppe unternommen hat. NR hat eine sehr aufgeschlossene Art auch gegenüber ihm unbekannten Menschen. Er übernimmt gerne hauswirtschaftliche Aufgaben und ist interessiert an handwerklichen Tätigkeiten, z.B. Hämmern.

Der Bewohner NT war mit 72 Jahren der älteste Bewohner der Gruppe. Er lebt seit 1953 im Franziskuswerk und arbeitete vor seinem Ruhestand im Jahr 2011 in der Gärtnerei des FWS. Seine Diagnose lautet geistige Behinderung mit unklarer Genese begleitet von einer Sprachstörung. Er besucht drei Mal wöchentlich das Seniorenzentrum. Bei NT ist besonders seine Mobilität im Hinblick auf sein Alter hervorzuheben. Er bewegt sich sicher ohne Hilfsmittel, steigt regelmäßig die Treppen in den 4. Stock zur Wohngruppe und geht von sich aus täglich mehrmals spazieren. NT drückt sich sprachlich mit Ein- oder Zweiwortsätzen aus, die aber auf Grund der leisen und undeutlichen Aussprache oft nicht oder nur schwer zu verstehen sind. Er hat ein gutes Sprachverständnis und unterstützt seine Antworten mit starker Mimik und Gestik, damit diese verständlicher werden. Inhaltlich wiederholen sich seine Sätze oft und er erwähnt immer wieder die gleichen Mitarbeiter oder Ereignisse. Bei seinem Kurz- und Langzeitgedächtnis zeigt sich, dass es ihm schwerfällt, Ereignisse zeitlich einzuordnen. Er übernimmt gerne hauswirtschaftliche Tätigkeiten wie das Kehren der Gruppe oder das Einräumen der Spülmaschine. Besonders gerne unterstützt er die Mitarbeiter beim Dekorieren der Gruppenräume. NT hält sich gerne in den Gemeinschaftsräumen der Gruppe auf und nimmt an vielen Gruppenaktivitäten und Ausflügen teil.

Der dritte Bewohner, der an der Führung teilnahm, ist AE, der zu diesem Zeitpunkt 66 Jahre alt war und seit 1965 im FWS wohnt. Auch er arbeitete vor seiner

Pensionierung in der Gärtnerei der Einrichtung und besucht nun das Seniorenzentrum an fünf Vormittagen. Bei ihm wurde eine geistige Behinderung mit mittelgradiger Intelligenzstörung und eine halluzinatorische Psychose diagnostiziert. In den Monaten vor der Führung wurde allerdings seine bereits diagnostizierte Demenz immer ausgeprägter und überlagerte seine ursprünglichen Diagnosen. AE ist motorisch ebenfalls wenig eingeschränkt und benötigt keine Hilfsmittel zum Gehen. Er unternimmt Spaziergänge im Franziskuswerk ohne Ermüdungserscheinungen zu zeigen. AE hat ein gutes Sprachverständnis, spricht aber von sich aus wenig und reagiert auf Fragen oft mit kurzen Ein- bis Zweiwortsätzen. Im Gruppenleben verhält er sich überwiegend passiv und geht von sich aus nicht auf Mitbewohner zu. Bezüglich seines Kurzzeitgedächtnisses zeigt sich, dass es ihm inzwischen schwerfällt, die Namen der Mitarbeiter zu behalten und er kaum zeitliche Orientierung hat. Auch AE erledigt gerne Hausarbeiten auf der Wohngruppe und beteiligt sich an gestalterischen Angeboten.

4.1.1 Allgemeine Beschreibung der Ausstellung

Die Ausstellung „Die Kartoffel“ war eine temporäre Ausstellung des Bezirksmuseums Dachau, die vom 5. April 2019 bis 26. Januar 2020 dort zu sehen war.

Das Bezirksmuseum Dachau ist ein Bestandteil des Zweckverbands Dachauer Galerien und Museen, zu dem auch die Gemäldegalerie mit Kunstwerken der Dachauer Schule und die Neue Galerie Dachau für zeitgenössische Kunst gehört. Alle drei Museen sind in historischen Gebäuden in der Altstadt Dachau untergebracht. Der Themenschwerpunkt des Bezirksmuseums liegt auf der Vermittlung der Kulturgeschichte und der Volkskunde Dachaus und dessen Umlands. Es sind ca. 2000 Ausstellungsstücke zu sehen, die die Geschichte Dachaus vermitteln sollen und Einblicke in das regionale bürgerliche und bäuerliche Leben im 18. und 19. Jahrhundert geben. So sind z.B. Einrichtungen von Bauernhäusern, Trachten und ein vollständig rekonstruierter Kammerwagen mit der typischen Aussteuer einer Dachauer Braut zu sehen. Die Ausstellungsstücke sind im Gebäude auf drei Etagen verteilt, die nur über Treppen zu erreichen sind.[56]

Die Sonderausstellung „Die Kartoffel“ legt den Hauptfokus auf die kulturgeschichtliche Bedeutung des Nahrungsmittels für Deutschland, Bayern und insbesondere die Dachauer Region. Zunächst wird die Kartoffel als „Einwanderin aus Südamerika“ vorgestellt, die nur für Fürsten und Könige verfügbar war, um dann anhand von Bildern und Exponaten die Einführung der Kartoffel in Deutschland zu zeigen. Hier wird in der Ausstellung herausgearbeitet, dass der Anbau der Kartoffel von Seiten der Herrscher angeordnet werden musste, da diese bei den Bauern als ungenießbar galt. Im Sinne der Regionalität wird vor allem die Entwicklung in Bayern gezeigt, jedoch mit Hinweis darauf, dass diese vergleichbar mit anderen deutschen und europäischen Regionen ist. Ein weiterer Schwerpunkt ist die Bedeutung der

[56] Vgl. Dachauer Galerien und Museen, 2020, URL

Kartoffel als Lebensmittel und welche Rolle sie seit dem 19. Jahrhundert in der deutschen und bayerischen Küche spielt. Der Bezug zum Dachauer Land wird in der Ausstellung unter anderem hergestellt, indem historische und aktuelle Abbildungen von der Ernte, Lagerung und Zubereitung der Kartoffel in der Landwirtschaft und den Haushalten der Dachauer Region gezeigt werden.[57]

4.1.2 Ablauf des geführten Rundgangs durch die Ausstellung

Im Folgenden werde ich den Ablauf des geführten Rundgangs im Bezirksmuseum beschreiben, wobei ich neben meiner Rolle als Assistentin den Fokus auf die Anwendung der Leitprinzipien nach Theunissen und der oben erläuterten museumspädagogischen Prinzipien und Verfahren legen werde.

Begrüßung und Hinführung zum Thema

Die Gruppe wird zunächst im Foyer des Bezirksmuseums von der Museumspädagogin (MP) einzeln begrüßt und es findet eine namentliche Vorstellungsrunde statt. Dem Prinzip der erwachsenengemäßen Ansprache folgend frägt die MP nach, ob die Teilnehmenden mit Du oder Sie angesprochen werden wollen. Diese wünschen die Ansprache mit Du. Ich assistiere bei der Vorstellungsrunde dialogisch, um eventuelle Verständigungsprobleme zwischen den Teilnehmern und der MP zu überbrücken. Dies ist notwendig, da die MP noch nicht an deren verbale und gestische Ausdrucksweise gewöhnt ist. Durch die Vorstellungsrunde wird schon zu Beginn die Basis für eine partnerschaftliche Atmosphäre geschaffen, ein weiteres Leitprinzip nach Theunissen.

Im Foyer des Museums ist ein Sitzkreis mit Hockern für die Gruppe und die MP aufgestellt. Die MP fordert die Teilnehmer auf, sich auf die Hocker zu setzen. In der Mitte des Sitzkreises steht ein großer Kochtopf, der mit einem Deckel geschlossen ist. Die MP fragt nach, ob einer der Teilnehmer den Topf öffnen und beschreiben will, was sich im Topf befindet. NR erklärt sich dazu bereit und benennt die darin liegenden Kartoffeln. Die MP fordert alle Teilnehmer auf, sich eine Kartoffel aus dem Topf zu nehmen. Hierbei assistiere ich den Teilnehmern, wenn notwendig, lebenspraktisch. Nun leitet die MP verbal die sensorische Erkundung der Kartoffel an. Sie regt die Teilnehmer dazu an, die Kartoffel zunächst haptisch zu erkunden und zu überlegen, welche Eindrücke sie bekommen. Sie stellt Fragen, ob die Schale sich glatt oder rau anfühlt, ob die Kartoffel schwer oder leicht, kalt oder warm ist. Die Fragen sind als mentale Hilfe für die Teilnehmer gedacht und sie müssen nicht unbedingt auf diese antworten. Um die olfaktorische Wahrnehmung anzusprechen, regt die MP die Teilnehmer an, an der Kartoffel zu riechen und zu überlegen, an was sie der Geruch erinnert. Zur visuellen Erkundung sollen die Teilnehmer nun die Kartoffel genau ansehen und die Farbe der Schale benennen. Als alle Teilnehmer die Erkundung abgeschlossen haben, legen sie die Kartoffeln selbst wieder in den

[57] Vgl. Zweckverband Dachauer Galerien und Museen, 2019, S. 3ff

Kochtopf. Auch hier assistiere ich lebenspraktisch. Anschließend geht die MP mit der Gruppe in den angrenzenden ersten Ausstellungsraum.

Mit der Vorgehensweise bei der Hinführung zum Thema wird schwerpunktmäßig das Ansprechen verschiedener Wahrnehmungsebenen eingesetzt, wodurch die Teilnehmer über mehrere Sinne einen Zugang zum Thema bekommen können. So verliert das Ausstellungsthema seinen abstrakten Charakter, das es auf Grund der kognitiven Fähigkeiten der Teilnehmer eventuell auf rein verbaler Ebene hat. Es wird dadurch gleichzeitig das Leitprinzip der Lebensnähe erfüllt, da die Teilnehmer durch die Kartoffel, die sie in der Hand halten, die Verbindung zu dem ihnen bekannten Lebensmittel herstellen können. Auch das Prinzip des handelnden Lernens wird durch die Möglichkeit, den Topf zu öffnen und die Kartoffeln in die Hand zu nehmen, beachtet. Die Teilnehmer werden durch Selbsttätigkeit aktiviert und auf die folgenden Inhalte vorbereitet. Durch das Gespräch über die Kartoffel wird Raum für Kommunikation und gemeinschaftliches Lernen sowie die Partizipation der Teilnehmer geschaffen.

Rundgang durch die Ausstellungsräume

Allgemein lässt sich zu meiner Rolle beim folgenden Rundgang sagen, dass ich durch meine dialogische Assistenz die MP darin unterstützt habe, den Fokus zunächst auf Inhalte zu lenken, die im individuellen Erfahrungsbereich der Teilnehmer liegen und die sie aus ihrem früheren oder heutigen Alltag kennen. Dies ermöglichte den Teilnehmern ein Lernen, das dem Prinzip der Lebensnähe entspricht.
Aber auch das lern- und neuropsychologische Prinzip wurde dabei berücksichtigt, da ich den Teilnehmern Sicherheit geben und eine Überforderung durch zu abstrakte Inhalte vermeiden konnte. Dadurch war es ihnen möglich, sich auch auf die ihnen noch unbekannten Inhalte, die die MP ihnen vermittelte, ohne Leistungsdruck einzulassen.
Auch habe ich die Erklärungen der MP mit den Teilnehmern bekannten Worten umschrieben, wenn ich den Eindruck hatte, dass diese etwas nicht verstanden hatten. So konnte ich meine Kenntnisse, die ich aus der Zusammenarbeit mit den Teilnehmern gewonnen hatte, einbringen. Dabei war es mir allerdings wichtig, meine Assistenz auf das Nötigste zu reduzieren, da die Teilnehmenden Gewinn daraus ziehen sollten, Wissen von einer anderen Person aus einer anderen Perspektive vermittelt zu bekommen. Damit wollte ich das Prinzip der Entwicklungsgemäßheit beachten, indem ihnen Raum zur Weiterentwicklung gegeben wird, ohne überfordert zu werden.
Um die lern- und neuropsychologischen Aspekte in der Führungskonzeption zu beachten, hatten die Teilnehmer in jedem Raum die Möglichkeit sich nach den Erklärungen ohne Zeitdruck selbst im Raum umzusehen und Dinge, die sie interessieren, genauer zu betrachten.

Der erste Ausstellungsraum beschäftigt sich mit der Herkunft der Kartoffel aus Südamerika und ihrem Weg nach Europa. Die MP fordert die Gruppe auf, sich vor einem Gemälde direkt neben dem Eingang aufzustellen. Auf diesem ist ein spanischer Seefahrer und ein Ureinwohner Südamerikas zu sehen, der vor einer Hafenkulisse und einer überdimensionalen Kartoffelpflanze dem Seefahrer eine Kartoffel in die Hand gibt. Die MP fragt nun die Teilnehmer, was sie auf dem Bild kennen, um so den individuellen Erfahrungshorizont der Teilnehmer kennenzulernen. Dies gibt ihr wichtige Informationen, woran sie bei der folgenden Erklärung anknüpfen kann. Die Teilnehmer identifizieren als erstes die Kartoffel, die Kartoffelpflanze und die Schiffe. Um die beiden Figuren auf dem Bild einzuordnen, lenkt die MP den Fokus auf die Bekleidung und ich assistiere den Teilnehmern dialogisch, die Kleidungsstücke zu identifizieren. Nach der Besprechung des Bilds erzählt die MP die Geschichte, die auf dem Bild dargestellt wird, nämlich dass die Kartoffel von spanischen Seefahrern nach Europa gebracht wurde. Durch ihre Vorgehensweise greift die MP wieder auf das Mehr-Sinne-Prinzip zurück, indem die Teilnehmer die verbale Erklärung visuell mit dem Gemälde verknüpfen können. Um den Weg, den die Kartoffel „zurückgelegt“ hat, visuell und haptisch zu verdeutlichen, wurde neben dem Gemälde ein Globus aufgestellt, auf dem die Route von Südamerika nach Dachau nachvollzogen werden kann. Die Teilnehmer können hier den Weg zuerst mit den Augen erfassen und dann mit dem Finger nachfahren.

Der nächste Ausstellungsbereich beschäftigt sich mit der Kartoffelpflanze selbst. Hierzu ist in der Mitte des Zimmers eine Kartoffelpflanze in einem Blumentopf angepflanzt. Die MP hat von mir im Vorfeld die Information erhalten, dass zwei der Teilnehmer in der Gärtnerei gearbeitet haben und knüpft deshalb an deren Erfahrungen an, indem sie die Aufmerksamkeit auf die Pflanze lenkt. Zur näheren Betrachtung der Kartoffelblüte gibt es kleine Schauwürfel mit den Blüten, die die Teilnehmer gemäß dem Mehr-Sinne-Prinzip und der Interaktivität nun in die Hand nehmen und näher betrachten.

Nachdem die MP im folgenden Raum als Überleitung anhand eines weiteren Gemäldes nur kurz erklärt, wie die Kartoffel nach Europa und Deutschland gekommen ist, gehen wir gemeinsam in den Raum, der sich mit der Zubereitung der Kartoffel beschäftigt. Dies hatten die MP und ich im Vorfeld besprochen, da eine zu ausführliche Besprechung von geschichtlichen Fakten unserer Einschätzung nach nicht zielgruppengerecht gewesen wäre. Die Gruppe stellt sich nun vor eine Vitrine, in der das Modell einer Puppenküche steht. In der Puppenküche sind verschiedene Zubereitungsarten für Kartoffeln zu sehen, die die Teilnehmer mit meiner dialogischen Assistenz erarbeiten. Gemeinsam mit der MP besprechen wir, welche Zubereitungsart von den Teilnehmern bevorzugt wird. Dadurch, dass diese in der Wohngruppe schon immer in die hauswirtschaftlichen Tätigkeiten eingebunden waren, sind sie mit den Zubereitungsarten vertraut. Es findet wieder eine Verknüpfung mit dem individuellen Erfahrungshorizont im Sinne des Prinzips der Lebensnähe statt. Auf meine Anregung hin betrachten wir die ausgestellten alten Küchengeräte, z.B. eine Kartoffelpresse, um zu erfahren, ob die Teilnehmer diese

noch aus ihrer Vergangenheit kennen. Eine Verknüpfung zum sprachlichen Alltag stellt die MP her, indem sie die Teilnehmer zur „Vorratskiste“ führt, eine Holzkiste, in der sich Sprichwörter befinden, die mit der Kartoffel im Zusammenhang stehen. Die Teilnehmer dürfen die Sprüche aus der Kiste nehmen, wobei ich lebenspraktisch assistiere und die Sprichwörter vorlese. In dialogischer Assistenz besprechen die MP und ich mit den Teilnehmern, was die Sprüche bedeuten.

Der letzte Teil der Ausstellung beschäftigt sich mit der landwirtschaftlichen Seite - der Ernte und der Lagerung der Kartoffel. Auch hier gibt es wieder viele Anknüpfungspunkte an den Erfahrungshorizont der Teilnehmer, da früher im Franziskuswerk Landwirtschaft betrieben wurde und dies ein Teil des Alltags der Bewohner war. Um diesen Anknüpfungspunkt hervorzuheben, bittet die MP die Teilnehmer sich zwei Fotos von 1930 und 1970 anzusehen, auf denen Arbeiter bei der Kartoffelernte in Schönbrunn zu sehen sind. Sie fordert mich auf, die Bildunterschrift vorzulesen, und weist darauf hin, dass diese Bilder im Wohnort der Teilnehmer entstanden sind. Anschließend bietet die MP die Möglichkeit an, einen Film über eine moderne landwirtschaftliche Maschine zur Kartoffelernte anzusehen, was die Teilnehmer nach Rückfrage annehmen. Durch den Film gegen Ende der Führung wird den Teilnehmern noch einmal eine andere Vermittlungsform geboten, wodurch ein weiterer Zugang zum Thema ermöglicht wird.

Abschluss des geführten Rundgangs

Zum Abschluss des Rundgangs führt die MP die Gruppe in einen separaten Raum mit Küche, einem Esstisch und Sitzgelegenheiten. Hier findet als Abschluss der Führung eine „Verkostung“ verschiedener Kartoffelsorten statt. Somit werden die verbalen, visuellen und haptischen Eindrücke durch ein gustatorisches Erlebnis ergänzt und der Rundgang kann mit einem „gemütlichen“ Teil in entspannter Atmosphäre abgeschlossen werden. Dadurch wird ein positives Schlusserlebnis geschaffen, das es den Teilnehmern ermöglicht, das Gelernte mit einer angenehmen Erfahrung zu verknüpfen. Dies entspricht dem lernpsychologischen Prinzip nach Theunissen.

Die Teilnehmer decken zunächst mit meiner lebenspraktischen Assistenz gemeinsam den Tisch, da dies eine Tätigkeit ist, die sie in der Wohngruppe gerne übernehmen und so eine vertraute Atmosphäre entsteht. Anschließend setzt sich die Gruppe an den Tisch und die MP bringt eine Schüssel mit gekochten Kartoffeln. Sie erklärt der Gruppe nun, dass es sich um verschiedene Kartoffelsorten handelt und fordert sie auf, zu erkunden, ob sie Unterschiede schmecken. Sie erklärt ebenfalls, dass die Kartoffeln heute auf eine besondere Art und Weise gegessen werden sollen, indem sie halbiert und ähnlich wie eine Kiwi direkt aus der Schale gelöffelt werden. Die Teilnehmer dürfen sich nun die Kartoffeln selbst aus der Schüssel nehmen und mit dem Löffel essen. Während des Essens führen die MP und die Teilnehmer mit meiner dialogischen Assistenz ein informelles Gespräch darüber, wie die Kartoffeln schmecken sowie was den Teilnehmern an der Führung gefallen hat.

Nachdem die Gruppe zu Ende gegessen hat, übergibt die MP den Teilnehmern noch eine Postkarte und einen Ausstellungsprospekt als Erinnerung an den Ausstellungsbesuch. Sie begleitet die Gruppe zum Museumsausgang, bedankt sich bei den Teilnehmern und verabschiedet sich von jedem. Dies unterstreicht noch einmal die partnerschaftliche Vorgehensweise als abschließenden Eindruck.

Beim anschließenden Kaffee trinken in einem nahegelegenen Café habe ich mit den Teilnehmern den Museumsbesuch noch einmal reflektiert und ihnen die Möglichkeit gegeben, ihre Eindrücke von der Ausstellung zu wiederholen. Dass der Museumsbesuch einen bleibenden Eindruck hinterlassen hat, hat sich darin gezeigt, dass NR und NT die Ausstellung in den folgenden Wochen immer wieder erwähnten.

4.1.3 Auswertung der Durchführung

Nach der Durchführung des geführten Rundgangs habe ich mich mit der MP an einem separaten Termin getroffen, um unsere Eindrücke auszutauschen und die Führung zu reflektieren. Dies war besonders wichtig, da auch die MP bisher noch keine Erfahrung mit Führungen mit Erwachsenen mit kognitiven Einschränkungen gemacht hatte.

Aus Sicht der MP war der augenscheinlichste Unterschied zu Führungen für Kinder oder Erwachsene, dass eine zusätzliche Vermittlung durch den Assistenten notwendig ist. Dies hilft auf der einen Seite die Inhalte für die bessere Verständlichkeit in die Erfahrungswelt der Menschen mit Assistenzbedarf zu transferieren und auf der anderen Seite deren verbale und nonverbale Ausdrucksformen für die MP verständlich zu machen. Es ist daher im Vorfeld eine detaillierte Abstimmung zwischen der MP und der Assistentin bezüglich der Rollenverteilung notwendig. Während bei der MP die Aufgabe der Wissensvermittlung im Vordergrund steht, fungiere ich als Vermittlerin, die sich aber soweit wie möglich zurücknehmen sollte, um den Teilnehmer nicht den direkten Kontakt zur MP zu erschweren.

Auch wurde für uns beide deutlich, dass bei dieser Zielgruppe ausführlichere Vorabsprachen als bei Standardführungen notwendig sind. Da die Fähigkeiten, Verhaltensweisen, Kenntnisse und Vorlieben bei einer Gruppe mit Menschen mit geistiger Behinderung viel stärker variieren als z.B. bei Schulkindern, ist es für die MP für die passende Konzeption des Rundgangs elementar, im Vorfeld ein Bild von der Besuchergruppe zu bekommen. So muss sie wissen, ob die Teilnehmer Kulturtechniken wie lesen und schreiben beherrschen, wie ihr verbales Ausdrucksvermögen und Sprachverständnis ist, wie lange es den Teilnehmer möglich ist, sich zu konzentrieren, und welche Vermittlungsformen und Sinneseindrücke sie im Alltag bevorzugen bzw. ablehnen. So kann es für bestimmte Teilnehmer z.B. unangenehm sein, die Augen zu schließen. Da durch die personellen Rahmenbedingungen ein Treffen der Gruppe vorab oft nicht möglich ist, ist es Aufgabe der Assistentin diese Informationen stellvertretend zu vermitteln. So

war meine Vorabinformation, dass die Teilnehmer in ihrem Leben viel Kontakt mit Pflanzen und Landwirtschaft gehabt haben, eine wichtige Information für die MP, da sie dadurch einen Anknüpfungspunkt zur Wissensvermittlung hatte.

Ein dritter wichtiger Aspekt, der aus Sicht der MP spezifisch für dieses Angebot war, ist die Umsetzung der erwachsenengemäßen Ansprache trotz Verwendung von Elementen aus der Führung für Kinder, die dem Prinzip der Entwicklungsgemäßheit entsprachen. Auch hier haben wir es beide als hilfreich empfunden, dass wir die unterschiedlichen Angebote im Vorfeld abgewägt hatten. Deshalb haben wir uns z.B. dagegen entschieden, ein vorhandenes Ausmalbild für die Gruppe zu verwenden. Aus unserer Sicht war es nicht entwicklungsgerecht für die Gruppe und es hätte keinen pädagogischen Mehrwert für die Führung gebracht. Die multisensorischen Elemente, die auch für Kinder konzipiert sind, haben wir beide als sinnvolle Methode für die Gruppe empfunden, da sie ein handlungsorientiertes Lernen ermöglichten, Interaktionsmöglichkeiten boten und dem Zwei-Sinne-Prinzip inklusiver Museumsangebote entsprachen.

Die Länge der Führung von 45 Minuten hat sich als passend erwiesen, da die Teilnehmer so Zeit hatten, sich auch selbstständig Objekte anzusehen und gedankliche „Auszeiten“ zu nehmen. Besonders der Abschluss bot unserer Ansicht nach eine passende Gelegenheit des Beziehungsaufbaus und eine partnerschaftliche Atmosphäre.

Für mich hat sich zu meiner Vorgehensweise gezeigt, dass die Teilnehmer von einer vorbereitenden und nachbereitenden methodisch-didaktischen Einheit in der Wohngruppe im Sinne der Nachhaltigkeit der Lernerfahrung profitiert hätten. Dies war auf Grund der Personalsituation zu diesem Zeitpunkt leider nicht möglich. Auch sollte der Museumsbesuch in ein kontinuierliches Angebot eingebunden werden, damit durch die Wiederholung der Lernerfahrung die emanzipatorische, kompensatorische, komplementäre, therapeutische und integrative Funktion von Erwachsenenbildung im Sinne von Grobzielen für die Teilnehmer erreicht werden können.

Insgesamt hat die MP die Führung als eine sehr bereichernde Erfahrung empfunden, die ihr wichtige Einblicke für zukünftige Angebote gegeben hat. Auch für mich war es sehr interessant zu sehen, wie offen die Teilnehmer sich für kulturelle Bildung gezeigt haben. Da dieser Bereich bei der Altersgruppe der Bewohner der Gruppe Ludwig oft nicht im Fokus steht, war die positive Reaktion der Teilnehmer ein wichtiger Hinweis, dass das kulturelle Angebot auf alle Fälle ausgebaut werden sollte. Leider konnte ich dieses Ziel persönlich nicht mehr umsetzen, da ich die Wohngruppe Ende August verlassen habe.

4.2 Konzeptionelle Erweiterungsmöglichkeiten für das Vermittlungsangebot

In den folgenden Unterpunkten werde ich rückblickend Erweiterungsmöglichkeiten für die Ausstellung „Die Kartoffel“ erarbeiten, die das Angebot noch passender für die Zielgruppe der Menschen mit geistiger Behinderung machen würde. Hierbei gehe ich sowohl auf konkrete Verbesserungsmöglichkeiten ein, die ich in der Rolle der Assistentin vor allem bei der Vor- und Nachbereitung des Angebots umsetzen kann. Beim Museumsbesuch selbst werde ich mich schwerpunktmäßig mit der Barrierefreiheit der Ausstellung anhand der in dieser Arbeit beschriebenen Kriterien beschäftigen.

4.2.1 Vorbereitung

Wie oben erwähnt ist es aus meiner Sicht bei Menschen mit kognitiven Einschränkungen sehr wichtig, diese im Vorfeld ausreichend und passend auf den Museumsbesuch vorzubereiten, damit dieser zu einem nachhaltigen und positiven Lernerlebnis wird.

Als ersten Schritt sollte der Mensch mit Assistenzbedarf gemäß dem Prinzip der Freiwilligkeit, Wahlmöglichkeit, Selbst- und Mitbestimmung eine Auswahl an in Frage kommenden Ausstellungen und Museen vorgestellt bekommen. Es ist ihm dadurch möglich, sich gemäß seinen Vorlieben und Interessen für ein Angebot entscheiden zu können. Hier ist es Aufgabe des Assistenten gegebenenfalls eine Vorauswahl zu treffen und die Informationen so aufzubereiten, dass der Teilnehmer auf deren Basis eine Entscheidung treffen kann. Im Fall der Kartoffelausstellung wäre es z.B. möglich gewesen, auf Grund der räumlichen Nähe den Teilnehmern die Auswahl zwischen dem Besuch der Kartoffelausstellung, der Gemäldegalerie und der Neuen Galerie zu geben. Diese Wahl würde ich bei einer nochmaligen Durchführung den Teilnehmern auf alle Fälle ermöglichen.

Wenn sich die Teilnehmer für ein Angebot entschieden haben, sehe ich es als zweiten Schritt als meine Aufgabe im Sinne der advokatorischen Assistenz an, die Wünsche und Bedürfnisse der Teilnehmer bezüglich des Angebots zu ermitteln. Diese wären dann durch mich so aufzubereiten, dass ich sie an die MP weitergeben kann. Wichtig wäre es hier auch, die MP zu fragen, welche Informationen für sie für die Konzeptionierung hilfreich sind. Im konkreten Fall des Besuches der Kartoffelausstellung mit den drei Bewohnern der Gruppe Ludwig, könnte ich mir vorstellen, dass die Ausarbeitung eines Fragebogens durch mich sinnvoll gewesen wäre. Hier würde ich basierend auf den Vorinformationen, die ich ihnen gegeben habe, Fragen dazu stellen, was die Teilnehmer besonders interessiert, was sie bei dem Besuch gerne an Aktionen machen würden und was sie nicht interessant finden. Diesen Fragebogen kann ich dann dialogisch mit den Teilnehmern besprechen und falls nötig, Handlungsoptionen zur Auswahl geben. Die Antworten können dann von

mir stellvertretend notiert und an die MP weitergegeben werden. Dies hilft ihr, die Konzeption des Besuchs im Vorfeld genauer an die Zielgruppe anzupassen.

Um die Teilnehmer auf den anstehenden Besuch vorzubereiten und ihnen die Inhalte schon im Vorfeld greifbar zu machen, bietet sich bei Menschen mit kognitiven Einschränkungen die Methode des Museumskoffers an. Es handelt sich hierbei um „didaktisch aufbereitete, transportable Materialsammlungen, die mittels vielfältiger Zugänge zu ausgewählten Themen (Basis-) Informationen vermitteln“[58]. Museumskoffer werden als didaktisches Mittel sowohl in wie auch außerhalb des Museums eingesetzt und können gut an die jeweilige Zielgruppe angepasst werden. So gibt es neben Museumskoffern für Kinder z.B. auch Koffer für Menschen mit Demenzerkrankung. Im Vorfeld eines Museumsbesuchs kann die Materialsammlung genutzt werden, um die Teilnehmer in das Museum „einzuladen“ und vorab Wissen und Interesse für den Besuch aufzubauen. Bei Menschen mit kognitiven Einschränkungen sehe ich ihn auch als gutes didaktisches Mittel, um abstrakte Themen, die außerhalb des Erfahrungsbereichs des Menschen liegen, greifbar zu machen und die Angst vor einem unbekannten Thema zu nehmen. Bei der Gestaltung des Koffers sollte allerdings nicht zu viel von der eigentlichen Ausstellung preisgegeben werden, um die Spannung zu erhalten. In vielen Museen, z.B. auch in der Gemäldegalerie Dachau, werden Museumskoffer von den Museen zur Verfügung gestellt. Es besteht aber auch die Möglichkeit, dass der Assistent eine maßgeschneiderte Materialsammlung für seine Klienten erstellt. Im konkreten Fall der Kartoffelausstellung wäre es z.B. möglich gewesen, eine „Kartoffelkiste“ mit Hinweisen auf die Herkunft der Kartoffel, Küchengeräte wie ein Kartoffelschäler, und Bilder von Kartoffelpflanzen zusammenzustellen, um die Neugierde der Teilnehmer im Vorfeld zu wecken.

4.2.2 Museumsbesuch

Bezüglich der Barrierefreiheit im Bezirksmuseum Dachau besteht schon bei baulicher Barrierefreiheit und Zugänglichkeit des Museums ein großer Nachholbedarf, was allerdings an der Lage in der Altstadt und dem historischen Gebäude liegt. Schon der Weg zum Museum ist mit Rollstuhl oder Rollator schwer zu bewältigen, da die Einfahrt sehr steil und mit Kopfsteinpflaster versehen ist. Ein Vorteil ist die Bushaltestelle direkt gegenüber dem Museum, wodurch es mit den öffentlichen Verkehrsmitteln gut zu erreichen ist. Es gibt keine rollstuhlgerechten Toiletten und die Hauptsammlung ist nur über Treppen zu erreichen. Auch in den Ausstellungsräumen im Erdgeschoss, wo sich die Sonderausstellung befand, gibt es zwischen den Ausstellungsräumen Stufen. Die Vitrinen sind nicht mit einem Rollstuhl unterfahrbar.

Bei der Ausstellungsgestaltung selbst wurden ebenfalls viele Aspekte der Barrierefreiheit nicht beachtet. Die Informationsvermittlung besteht hauptsächlich aus

[58] Museums- und Entdeckerkoffer, 2020, URL

Exponaten wie Bildern und relevanten Gegenständen, die nur angesehen werden können. Es gibt außer bei dem gezeigten Film kaum Ansprache gemäß dem Zwei-Sinne-Prinzip. Für Besucher, die keinen geführten Rundgang machen, erschließen sich die Ausstellungsinhalte fast ausschließlich über Informationstafel und die Beschilderung von Objekten. Dabei sind die Texte in langen Sätzen oft über vier Zeilen formuliert und es werden Begriffe außerhalb der Alltagssprache genutzt, so dass selbst Menschen mit geringen kognitiven Einschränkungen wahrscheinlich Probleme haben, den Text zu erfassen. Auch die Beschriftungen in den Vitrinen neben den Ausstellungsstücken sind recht lang gefasst.

Bei der Gestaltung der Beschilderung wurde wenig auf die gute Lesbarkeit geachtet. Teilweise sind die Beschriftungen auf durchsichtige Folien gedruckt und auf farbige Wände geklebt worden, so dass kaum Kontrast zwischen Schrift und Untergrund besteht. Für die Bildunterschriften wurde eine sehr kleine Schriftgröße gewählt, die auch für nicht Sehbeeinträchtigte schwer zu lesen ist. An Informationsmaterial steht Schriftmaterial nur in „schwerer Sprache“ zur Verfügung und auch das Angebot eines Audioguides fehlt. Bei der Beschilderung und bei den Katalogen wäre es im Sinne der Inklusion auf alle Fälle notwendig, die Kriterien einer besseren Lesbarkeit zu beachten und die Sprache zu vereinfachen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der selbstständige Besuch der Ausstellung und die Erschließung der Ausstellungsinhalte sowohl für Menschen mit körperlichen wie auch mit geistigen Beeinträchtigungen fast nicht zu realisieren ist. Es bedarf hier einer Begleitung oder eines personalen Vermittlungsangebotes. Obwohl einige Barrieren im Museum auf Grund der baulichen Gegebenheiten wahrscheinlich schwer zu beheben sind, gäbe es bei Ausstellungsgestaltungen durch die Beachtung einiger einfacher Kriterien sicherlich die Möglichkeit, diese inklusiver zu gestalten.

4.2.3 Nachbereitung

Was die Nachbereitung des Angebots angeht, sehe ich hier die Hauptaufgabe beim Assistenten der Menschen mit kognitiven Einschränkungen. Ziel der Maßnahmen in dieser Phase ist es meiner Meinung nach, es den Teilnehmern zu ermöglichen, das neu erworbene Wissen in den Alltag einzubauen. Dadurch können sie nachhaltigen Nutzen aus dem Bildungsangebot ziehen. Dies kann z.B. durch das Anbringen von Wissensplakaten, Bildern oder Mitbringsel in der Wohngruppe erreicht werden, die die Teilnehmer an den Besuch erinnern. Diese stellt das Bezirksmuseum bei den Führungen bereit.

Eine passende Maßnahme hierzu wäre im Fall der Kartoffelausstellung, mit den Bewohnern der Gruppe Ludwig ein Poster mit Fotos von der Ausstellung und Dingen, die mit der Kartoffel in Verbindung stehen, zu gestalten. In einer weiteren Einheit könnte den Bewohnern das Angebot gemacht werden, eine Kartoffel einzupflanzen, so dass sie ihre eigene Kartoffelpflanze heranzüchten können. Auch ein gemeinsam

gekochtes Abendessen mit einem Kartoffelgericht würde positive Erinnerungen an die Ausstellung fördern.

Zusätzlich sehe ich eine strukturierte Einzelevaluation, z.B. in Form eines Gesprächs, mit den Teilnehmern als sinnvoll an, damit weitere Museumsbesuche geplant und auf die Wünsche der Teilnehmer angepasst werden können.

5 Fazit

Basierend auf meiner persönlichen Erfahrung mit der Arbeit auf einer Wohngruppe in einer großen Komplexeinrichtung, ist mir durchaus bewusst, dass Angebote wie Museumsbesuche und insgesamt kulturelle Bildung für Menschen mit geistiger Behinderung oft als „Luxusbeschäftigung“ gesehen werden. Meist ist der Arbeitsalltag durch strukturelle und personelle Vorgaben bestimmt und die Mitarbeiter müssen ihre Aufgaben priorisieren. Auch im Bildungsbereich werden Angebote, die im direkten Zusammenhang mit der Lebens- und Arbeitswelt der Menschen stehen, oft als passender erachtet.
Meine Beschäftigung mit dem Thema und meine praktische Durchführung hat mir allerdings gezeigt, dass die Wirkung und Bedeutung von kulturellen Angeboten wie Museumsbesuchen unterschätzt werden. Ich sehe in ihnen ein wichtiges und in der Praxis gut umsetzbares Förderelement der personalen Integration und der sozialen Teilhabe.

Die personale Integration im Sinne der Persönlichkeitsbildung wird beim Menschen mit kognitiver Einschränkung dadurch verstärkt, dass er beim Museumsbesuch Wissen entdecken kann, das seinen bisherigen Erfahrungshorizont erweitert. Dadurch kann er neue Bereiche für sich erschließen, bereits Bekanntes aus einer anderen Perspektive sehen und neue Facetten, die seine individuelle Persönlichkeit unabhängig von einer Diagnose bestimmen, an sich entdecken. Obwohl diese Aspekte auch auf Menschen ohne kognitive Einschränkungen zutreffen, haben sie meiner Meinung nach für Menschen, die wie die Bewohner der Gruppe Ludwig einen begrenzten Lebensbereich haben, noch einmal ein stärkeres Gewicht.

Auch bezüglich der sozialen Teilhabe, die das Ziel der UN-Behindertenrechtskonvention ist, sehe ich in der Art von Angebot, das ich den Bewohnern der Gruppe Ludwig machen konnte, einen kleinen, aber gut umsetzbaren Schritt in diese Richtung. Obwohl es sich um kein „inklusives Angebot“ gehandelt hat, hatten die Teilnehmer durch den geführten Rundgang die Möglichkeit Menschen wie die Museumspädagogin und das Museumspersonal kennenzulernen, die in einem anderen Kontext stehen als das heilpädagogische Personal aus ihrer gewohnten Lebenswelt. Sie wurden hier in der Rolle des „Kunden“, der Neues erfahren will, gesehen und nicht in der Rolle des „Assistenznehmers“.

Betrachtet man nun bei unserem Museumsbesuch die institutionelle Seite – das Bezirksmuseum – habe ich den Eindruck gewonnen, dass es bei der

Ausstellungsgestaltung auf Grund der baulichen und finanziellen Rahmenbedingungen schwierig ist, auf die Bedürfnisse der Zielgruppe der Menschen mit Assistenzbedarf einzugehen. Dies finde ich schade, da das Museum sicherlich für einige Bewohner des Franziskuswerks auf Grund des regionalen Bezugs und des kurzen Fahrtwegs interessant ist. Wie mir jedoch die Museumspädagogin berichtete, wurde dieser Bedarf von Seiten des Museums erkannt und es finden bereits Weiterbildungen für das Museumspersonal statt, um zukünftig eine „inklusive“ Atmosphäre in den Dachauer Museen zu schaffen.

Um abschließend noch eine Prognose für das große Thema „Inklusion im Museum“ zu stellen, sehe ich hier nach Durchsicht der ohnehin begrenzten Literatur die Gefahr, dass sich zu sehr auf umfassende Gesamtkonzepte konzentriert wird, die ein gesamtgesellschaftliches Umdenken fordern. Es gibt viele idealistische Diskussionen, die eher langfristige Ziele für eine Gesamtgruppe der Menschen mit Assistenzbedarf formulieren. Hier wird man meiner Meinung nach der Heterogenität der Gruppe nicht gerecht. Aus diesem Grund würde ich mir in der Diskussion wünschen, dass hier eine „heilpädagogischere Sicht“ mit Fokus auf die Bedürfnisse und Fähigkeiten des Einzelnen, wie sie bei Theunissen zu finden ist, mit aufgenommen werden würde. So würden eventuell schneller umsetzbare Konzepte entstehen, die auch vom heilpädagogischen Personal an die Menschen mit Assistenzbedarf herangetragen werden könnten. „Inklusion im Museum“ könnte dadurch von mehreren Seiten angegangen werden, nämlich von der Institution Museum und Interessenvertretern von Verbänden wie auch von dem einzelnen Menschen mit Assistenzbedarf und dem Heilerziehungspfleger als seinem Assistenten. Die Erschließung des Bildungsorts „Museum“ wäre somit nicht nur ein passives Recht, das Menschen mit Assistenzbedarf über Vertreterverbände einfordern können, sondern ein Prozess, den der Einzelne aktiv nach seinen Wünschen und Bedürfnissen mitgestalten kann.

6 Literaturverzeichnis

Bacher-Gottfried, Ilona / Bischler, Susanne / Hojer, Sabine: Inklusion als Ziel museumspädagogischer Arbeit. In: Czech, Alfred / Kirmeier, Josef / Sigoff, Brigitte (Hrsg.) (2014): Museumspädagogik. Ein Handbuch. Grundlagen und Hilfen für die Praxis, Schwalbach: Wochenschau Verlag.

Dilling, Horst (Hrsg.) (2009): Lexikon zur ICD-10 – Klassifikation psychischer Störungen. Begriffe der Psychiatrie und der seelischen Gesundheit, insbesondere auch des Missbrauchs psychotroper Substanzen sowie der transkulturellen Psychiatrie, 2. Auflage, Bern: Verlag Hans Huber.

Deutscher Museumsbund e.V., Bundesverband Museumspädagogik e. V. und Bundeskompetenzzentrum Barrierefreiheit e. V. (2013): Das inklusive Museum – Ein Leitfaden zu Barrierefreiheit und Inklusion, Berlin: Deutscher Museumsbund e.V..

Eitle, Werner (2016): Basiswissen Heilpädagogik, 4. Auflage, Köln: Bildungsverlag EINS.

Hirschberg, Marianne / Lindmeier, Christian: Der Begriff „Inklusion“ – Ein Grundsatz der Menschenrechte und seine Bedeutung für die Erwachsenenbildung. In: Burscher, Reinhard / Ditschek, Eduard Jan / Ackermann, Karl-Ernst / Kil, Monika / Kronauer, Martin (Hrsg.) (2013): Zugänge zur Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog, Bielefeld: Bertelsmann Verlag.

Metzger, Folker: Inklusion im Museum. In: Commandeur, Beatrix / Kunz-Ott, Hannelore / Schad, Karin (Hrsg.) (2016): Handbuch Museumspädagogik. Kulturelle Bildung im Museum, München: Kopaed.

Speck, Otto (1993): Menschen mit geistiger Behinderung und ihre Erziehung. Ein heilpädagogisches Lehrbuch, 7. Auflage, München: Ernst Reinhardt Verlag.

Theunissen, Georg (2003): Erwachsenenbildung und Behinderung. Impulse für die Arbeit mit Menschen, die als lern- oder geistig behindert gelten, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Zweckverband Dachauer Galerien und Museen (Hrsg.) (2019): Die Kartoffel. Das bekannteste Lebensmittel unseres Alltags, Dachau: Zweckverband Dachauer Galerien und Museen.

Internetquellen

Dachauer Galerien und Museen, Bezirksmuseum, URL: https://www.dachauer-galerien-museen.de/index.php/staendige-ausstellung-bezirksmusuem [Abgerufen am 01.03.2020]

International Council of Museums (ICOM) Deutschland, URL: https://icom-deutschland.de/de/icom-deutschland/handlungsfelder.html#museum [Abgerufen am 08.03.2020]

Kunz-Ott, Hannelore (2013/2012): Museum und Kulturelle Bildung. In: Kulturelle Bildung Online. URL: https://www.kubi-online.de/artikel/museum-kulturelle-bildung [Abgerufen am 04.01.2020]

Martin-Luther-Universität Halle Wittenberg, Arbeitsbereich Pädagogik bei kognitiver Beeinträchtigung und Pädagogik im Autismus-Spektrum, URL: https://www.reha.uni-halle.de/arbeitsbereiche/kognitivebeeintraechtigung/theunissen [Abgerufen am 23.02.2020]

Museums- und Entdeckerkoffer, URL: http://www.museumskoffer.de/der-museumskoffer.html [Abgerufen am 15.03.20]

Rupprecht, Carola / Weckwerth, Susanne (2015): „Inklusion – auch in Museen? Überlegungen für die Praxis mit Menschen mit Behinderung“. In: Kulturelle Bildung Online. URL: https://www.kubi-online.de/artikel/inklusion-auch-museen-ueberlegungen-praxis-menschen-behinderung [Abgerufen am 08.03.2020]

Schrader, Josef / Loreit, Franziska (2018): „Was ist Erwachsenenbildung?“. URL: https://www.kulturrat.de/themen/kulturelle-bildung/kulturelle-erwachsenenbildung/was-ist-erwachsenenbildung [Abgerufen am 22.02.2020]

Gesetzestexte

Bundesministerium für Arbeit und Soziales: Die UN-Behindertenrechtskonvention, Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderung, amtliche, gemeinsame Übersetzung von Deutschland, Österreich, Schweiz und Lichtenstein

Erklärung der Urheberschaft

Hiermit versichere ich, dass ich die Facharbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die im Literaturverzeichnis angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Alle übernommenen Quellen wurden kenntlich gemacht.

Schwabhausen, den 15.03.2020

Hiermit bestätige ich, dass das Auswertungsgespräch vom 22.08.2019 bezüglich der Führung durch die Ausstellung „Die Kartoffel“ von Frau Stephanie Greil sinngemäß korrekt wiedergegeben wurde.

Karlsfeld, den 10.03.2020