

Kulturelle Teilhabe im Museum: Subjektive Teilhabebarrieren und -ansprüche von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung

Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades

Doktor der Philosophie (Dr. phil.),

genehmigt durch die

Fakultät für Humanwissenschaften

der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

von M. A. Linda Münch

geb. am 15.03.1994 in Lingen (Ems)

Erstgutachter: Prof. Dr. Mario Schreiner

Zweitgutachterin: Prof. Dr. Sandra Verena Müller

Drittgutachterin: Prof. Dr. Dorothee Schwendowius

Eingereicht am: 13.11.2024

Verteidigung der Dissertation am: 16.06.2025

Kurzfassung

In Deutschland gibt es zunehmend Bestrebungen von Museen, ihre Ausstellungen auch für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung inklusiv zu gestalten. Die Studienlage zu den Anforderungen an Barrierefreiheit beim Museumsbesuch für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung ist jedoch defizitär. Es besteht eine Forschungslücke hinsichtlich der Perspektive von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung auf Barrieren und Anforderungen an Barrierefreiheit beim Besuch von Museen.

Ziel ist es daher, die subjektiven Teilhabeb Barrieren sowie die daraus resultierenden subjektiven Teilhabeansprüche (Zugangs- und Vermittlungspräferenzen) aus Sicht einer Gruppe von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung im Museum zu ermitteln. Daraus ergibt sich die übergeordnete Fragestellung:

Was sind die subjektiven Teilhabeb Barrieren und -ansprüche von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung im Museum?

Das Grundmodell zur Entstehung von Teilhabe dient zur Einordnung der theoretischen Erkenntnisse, wie der verschiedenen gesellschaftlichen und persönlichen Bedingungen und Ressourcen für einen selbstbestimmten Museumsbesuch von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung, und der empirischen Ergebnisse der vorliegenden Arbeit.

Eine Methoden-Triangulation und damit die Kombination verschiedener qualitativer und partizipativer Methoden bzw. Forschungsansätze ermöglichte unterschiedliche Perspektiven auf den Forschungsgegenstand. Die Ermittlung der subjektiven Teilhabeb Barrieren und -ansprüche einer Gruppe von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung erfolgte zum einen in Bezug auf vergangene Museumsbesuche mittels problemzentrierter Interviews und zum anderen in einem Museum vor Ort, am Beispiel des Deutschen Schifffahrtsmuseums in Bremerhaven, mittels Photovoice in Kombination mit teilnehmender Beobachtung. Die Daten wurden mittels qualitativer Inhaltsanalyse und Typenbildung ausgewertet.

Ein Ergebnis der vorliegenden Arbeit ist die Bildung und Charakterisierung von Typen von Museumsbesucher*innen mit intellektueller Beeinträchtigung basierend auf drei Merkmalsräumen: Museumsinteresse, Barrieren und Vermittlungspräferenzen. Für die befragten Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung stellen insbesondere Barrieren, die zu Verständnis- und Orientierungsproblemen führen, Hindernisse dar. Verständnisprobleme treten vor allem im Zusammenhang mit dem Text- und Sprachverständnis auf. Da insbesondere auch Schwierigkeiten beim Erkennen verschiedener Vermittlungsformate (z. B. Hörstationen, Hands-on-Modelle) im Museum deutlich wurden, besteht ein Bedarf an Orientierungshilfen, die auf verschiedene Vermittlungsformate hinweisen. Die Vermittlungspräferenzen der Befragten sind sehr

divers und lassen sich nicht vereinheitlichen. Es empfehlen sich daher multisensorische Vermittlungsformate in Museen.

Die Ergebnisse dienen als Anregungen für die Museumspraxis zur barrierefreien Ausstellungsgestaltung für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung, die als Besuchergruppe in Museen bisher wenig berücksichtigt wurden. Langfristiges Ziel ist es, die Teilhabemöglichkeiten von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung in Museen zur Stärkung der kulturellen Teilhabe zu verbessern.

Abstract

In Germany, there are increasing efforts by museums to make their exhibitions inclusive for people with intellectual impairments. However, research on the requirements for accessibility when visiting museums for people with intellectual impairments is lacking. There is a research gap regarding the perspective of people with intellectual impairments on barriers and accessibility requirements when visiting museums.

The aim is to identify the subjective participation barriers and the resulting subjective participation demands (access and mediation preferences) from the perspective of a group of people with intellectual impairments in the museum. This leads to the overarching question:

What are the subjective participation barriers and demands of people with intellectual impairments in the museum?

The “Grundmodell zur Entstehung von Teilhabe” [basic model for the emergence of participation] is used to categorise the theoretical insights, such as the various social and personal conditions and resources for a self-determined museum visit by people with intellectual impairments, and the empirical results of this work.

A method triangulation, and thus the combination of various qualitative and participatory methods or research approaches, enabled different perspectives on the research topic. The identification of the subjective participation barriers and demands of a group of people with intellectual impairments were determined firstly concerning past museum visits through problem-centred interviews and secondly on-site in a museum, using the example of the German Maritime Museum in Bremerhaven, through Photovoice in combination with participant observation. The data was analysed using qualitative content analysis and the process of developing typologies.

One result of this work is the formation and characterisation of types of museum visitors with intellectual impairments based on three feature areas: museum interest, barriers, and mediation preferences. For the interviewed people with intellectual impairments, obstacles that lead to understanding and orientation problems in particular represent barriers. Understanding problems mainly occurs in connection with text and language comprehension. Since there were also difficulties in recognising different mediation formats (e.g., audio stations, hands-on models) in the museum, there is a need for orientation aids that indicate different mediation formats. The mediation preferences of the respondents are very diverse and cannot be standardised. Therefore, multisensory mediation formats in museums are recommended.

The results serve as suggestions for museum practice for designing barrier-free exhibitions for people with intellectual impairments, who have so far been little considered as a visitor group in museums. The long-term goal is to improve the opportunities for people with intellectual impairments to participate in museums to strengthen cultural participation.

Kurzfassung in einfacher Sprache¹

Die Museen in Deutschland wollen:

Alle Menschen sollen ihre Ausstellungen besuchen können.

Auch Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung².

Aber es gibt noch nicht genug Forschung:

- Was diesen Menschen im Museum Schwierigkeiten macht
- Was sie im Museum brauchen

Mit dieser Arbeit soll herausgefunden werden:

- Was erschwert diesen Menschen den Museumsbesuch?
- Was brauchen sie, damit sie sich im Museum wohlfühlen?

Das möchte ich herausfinden.

Ich bin Forscherin.

Ich habe mit Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung gesprochen.

Die Ergebnisse dieser Arbeit werden an einem Modell gezeigt.

Wir haben verschiedene Dinge gemacht:

Ich habe **Interviews** geführt.

Das bedeutet, ich habe Fragen gestellt und Antworten aufgeschrieben.

Ich habe Fragen zu früheren Museums-Besuchen gestellt.

¹ Dieser Text wurde von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung, die im Rahmen dieser Arbeit befragt wurden, geprüft.

² Der Begriff „Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung“ wird von den befragten Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung befürwortet.

Wir haben uns in einem Museum getroffen.

Das Museum heißt Deutsches Schifffahrtsmuseum.

Es steht in Bremerhaven.

Dort werden zum Beispiel verschiedene Schiffe gezeigt.

Dort haben wir 2 verschiedene Dinge gemacht:

- Teilnehmende Beobachtung
- Photovoice

Wir haben eine **teilnehmende Beobachtung** gemacht.

Forscherinnen haben die Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung im Museum beobachtet.

Dazu haben sie sich Notizen gemacht.

Wir haben **Photovoice** gemacht.

Photovoice ist Englisch.

Es bedeutet: Die Stimme der Fotos.

Die Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung haben Fotos gemacht.

Die Fotos beantworten Fragen.

Die Fragen waren:

- Welche Dinge im Museum gefallen?
- Welche Dinge im Museum gefallen nicht?

Diese Fotos wurden in kleinen Gruppen diskutiert.

Diese Foto-Diskussionen habe ich auch aufgeschrieben.

Ich habe verschiedene Dinge ausgewertet:

- Die aufgeschriebenen Interviews
- Die Beobachtungs-Notizen
- Die Foto-Diskussionen

Auswerten bedeutet, wichtige Informationen herauszusuchen.

Was wurde herausgefunden?

Ich habe 3 verschiedene Gruppen von

Museums-Besuchern mit intellektueller Beeinträchtigung gebildet.

Diese 3 Gruppen unterscheiden sich untereinander.

Es gibt verschiedene Schwierigkeiten für

Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung im Museum.

Zum Beispiel:

- Dinge im Museum zu verstehen
- Bei der Orientierung

Museen sollen Orientierungs-Hilfen benutzen.

Die Orientierungs-Hilfen sollen zum Beispiel auch zeigen:

- Wo kann man etwas im Museum anfassen?
- Wo kann man etwas im Museum anhören?

Auch Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung mögen unterschiedliche Dinge im Museum.

Museen müssen also verschiedene Dinge anbieten:

Dinge zum Sehen, Hören und Anfassen.

Und etwas zum Lesen.

Die Ergebnisse sollen Museen helfen, ihre Ausstellungen auch für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung interessant zu machen.

Inhaltsverzeichnis

Kurzfassung	2
Abstract	4
Kurzfassung in einfacher Sprache	6
Abbildungsverzeichnis	12
Tabellenverzeichnis	13
Abkürzungsverzeichnis	14
1. Einleitung	15
Teil I: Theoretischer Rahmen und Forschungsstand	24
2. Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung	25
2.1. Gesetzliche Definition von Behinderung	25
2.2. Statistik zur Anzahl schwerbehinderter Menschen in Deutschland.....	26
2.3. Entwicklung der Begriffe „Behinderung“ und „intellektuelle Beeinträchtigung“	30
2.4. Behinderungsmodelle	32
3. Teilhabe	37
3.1. Teilhabe in Abgrenzung zu den Begriffen Integration, Inklusion und Partizipation.....	37
3.2. Teilhabe als sozialpolitischer und sozialwissenschaftlicher Begriff.....	41
3.2.1. Teilhabe als sozialpolitischer Begriff.....	41
3.2.2. Teilhabe als sozialwissenschaftlicher Begriff.....	43
3.3. Grundmodell zur Entstehung von Teilhabe	49
3.4. Teilhabe an Freizeit	53
3.5. Kulturelle Teilhabe	56
4. Das Museum als exemplarischer Kulturort	61
4.1. Entstehung und Entwicklung von Museen	61
4.2. Menschen mit Beeinträchtigungen als Kulturpublikum	65
4.3. Barrieren und Anforderungen an Barrierefreiheit für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung im Museum.....	68
4.4. Museumspädagogische Bildungs- und Vermittlungsarbeit	77
4.5. Museumspädagogische Bildungs- und Vermittlungsarbeit mit Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung	80
5. Zusammenfassung theoretischer Erkenntnisse	86
Teil II: Empirische Untersuchungen	89
6. Auswahl und Begründung der Forschungsmethodik	90

7. Stichprobenauswahl und -beschreibung	103
8. Ermittlung der subjektiven Teilhabebarrrieren und -ansprüche – Museumsbesuche aus retrospektiver Sicht	107
8.1. Entwicklung des Interviewleitfadens	107
8.2. Qualitative Inhaltsanalyse	110
8.2.1. Auswertung	110
8.2.2. Ergebnisse	115
8.2.2.1. Nicht berücksichtigte Kategorien.....	115
8.2.2.2. Berücksichtigte Kategorien	117
8.3. Typenbildung	128
8.3.1. Auswertung	128
8.3.2. Ergebnisse	131
8.3.2.1. Merkmalsräume.....	131
8.3.2.2. Typen von Museumsbesucher*innen mit intellektueller Beeinträchtigung – Charakterisierung.....	135
8.4. Diskussion	137
9. Ermittlung der subjektiven Teilhabebarrrieren und -ansprüche im Museum vor Ort	142
9.1. Datenerhebung der teilnehmenden Beobachtung.....	142
9.2. Auswertung der teilnehmenden Beobachtung.....	143
9.3. Ergebnisse der teilnehmenden Beobachtung	145
9.4. Datenerhebung und -auswertung von Photovoice	150
9.5. Ergebnisse von Photovoice	156
9.5.1. Nicht berücksichtigte Kategorien	156
9.5.2. Berücksichtigte Kategorien.....	157
9.6. Gegenüberstellung und Diskussion der Ergebnisse aus teilnehmender Beobachtung und Photovoice	170
10. Zusammenfassung empirischer Ergebnisse	178
10.1. Zusammenfassung der Teilhabebarrrieren	178
10.2. Typenschärfung in Bezug auf Vermittlungspräferenzen.....	180
10.3. Einordnung der empirischen Ergebnisse in das Grundmodell zur Entstehung von Teilhabe	183
11. Ausblick	186
Ehrenerklärung	190
Erklärung zur strafrechtlichen Verurteilung	191
Literaturverzeichnis.....	192
Digitales Anhangsverzeichnis	215

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Anzahl von Schwerbehinderten in Deutschland in den Jahren 1995 bis 2021 (in Millionen) (in Anlehnung an Statistisches Bundesamt, 2022, nach Statista, 2024b)	27
Abbildung 2: Verteilung von Schwerbehinderungen in Deutschland nach Altersgruppen und Geschlecht im Jahr 2021 (in Anlehnung an Statistisches Bundesamt, 2022, nach Statista, 2024c)	28
Abbildung 3: Anteil schwerbehinderter Menschen in Deutschland nach Art der Behinderung 2021 (Häufigkeitsverteilung) (in Anlehnung an Statistisches Bundesamt, 2022, nach Statista, 2024a)	29
Abbildung 4: Wechselwirkungen zwischen den Komponenten der ICF (in Anlehnung an DIMDI, 2005, S. 23)	45
Abbildung 5: Wie Teilhabe entsteht – ein Grundmodell (in Anlehnung an Bartelheimer et al., 2020, S. 32)	50
Abbildung 6: Öffentliche Ausgaben für Kultur 2017 (vorl. Ist) nach Kulturbereichen (Grundmittel in %) (in Anlehnung an Statistische Ämter des Bundes und der Länder, 2022, S. 9)	63
Abbildung 7: Objektbedingte Barrieren (eigene Darstellung nach Renz, 2016, S. 139ff.)	70
Abbildung 8: Einordnung des Lebensbereiches Kultur und des Handlungsfeldes Museum in das Grundmodell zur Entstehung von Teilhabe basierend auf der Literatur (eigene Darstellung nach Bartelheimer et al., 2020, S. 32)	86
Abbildung 9: Wortwolke für die Kategorie „Erste Assoziationen mit einem Museum“ in MAXQDA 2020	117
Abbildung 10: Code-Relations-Browser, Überschneidung von Codes am Segment für die Kategorien „Auditive Elemente in Museen“, „Haptische/Taktile/Motorische Elemente in Museen“ und „Interesse an Themen und Dinge“ in MAXQDA 2020	122
Abbildung 11: Typenbildung (eigene Darstellung)	136
Abbildung 12: Geruchsprobe Stockfisch im DSM	146
Abbildung 13: Hör- und Videostation im DSM	147
Abbildung 14: Bremer Stadtmodell im DSM	148
Abbildung 15: Medienstation „Fragen an die „Bremer Kogge““ im DSM	148
Abbildung 16: Beste*s Exponat/Station von B6	158
Abbildung 17: Am wenigsten ansprechende*s Exponat/Station von B6	159
Abbildung 18: Grundstruktur „Bewertung der Exponate/Stationen“ zu den Subkategorien „Positive Aspekte Exponat/Station“, „Negative Aspekte Exponat/Station“ und „Änderungswünsche Exponat/Station“ (eigene Darstellung)	162
Abbildung 19: Einordnung des Lebensbereiches Kultur und des Handlungsfeldes Museum in das Grundmodell zur Entstehung von Teilhabe basierend auf der Empirie (eigene Darstellung nach Bartelheimer et al., 2020, S. 32)	184

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Freizeitbedürfnisse und Behinderung (eigene Darstellung nach Markowetz, 2014, S. 233)	55
Tabelle 2:	Didaktisch-methodische Prinzipien des Lernens in der Geistigbehindertenpädagogik (eigene Darstellung nach Speck, 2018, S. 278ff.).....	81
Tabelle 3:	Soziodemografische Daten aus dem Kurzfragebogen (Stand: Februar und März 2021 bei B1-B8, Juni 2023 bei B9)	105
Tabelle 4:	Auszug aus dem Leitfaden des kognitiven Pretests zum Themenblock „Freizeit“	108
Tabelle 5:	Interviewdauer	111
Tabelle 6:	Anzahl der genannten besuchten Museen	118
Tabelle 7:	Vermittlungspräferenzen	120
Tabelle 8:	Erlebte Barrieren in Museen.....	124
Tabelle 9:	Autonomie.....	126
Tabelle 10:	Merkmalsraum „Museumsinteresse“	132
Tabelle 11:	Merkmalsraum „Museumsinteresse“ reduziert.....	132
Tabelle 12:	Merkmalsraum „Barrieren“	134
Tabelle 13:	Merkmalsraum „Barrieren“ reduziert.....	135
Tabelle 14:	Fotografierte Exponate/Stationen („beste*s“ und „am wenigsten ansprechende*s“ Exponat/Station) (siehe Anhang 9).....	158
Tabelle 15:	Positive Aspekte Exponate/Stationen im DSM aus Sicht der Gruppe der Befragten mit intellektueller Beeinträchtigung.....	164
Tabelle 16:	Negative Aspekte Exponate/Stationen im DSM aus Sicht der Gruppe der Befragten mit intellektueller Beeinträchtigung	164
Tabelle 17:	Änderungswünsche Exponate/Stationen im DSM aus Sicht der Gruppe der Befragten mit intellektueller Beeinträchtigung	165
Tabelle 18:	Beschreibung desselben Sachverhalts in verschiedenen Subkategorien	168

Abkürzungsverzeichnis

AAIDD	American Association on Intellectual and Developmental Disabilities
APA	American Psychiatric Association
AR	Augmented Reality
BAG WfbM	Bundesarbeitsgemeinschaft Werkstätten für behinderte Menschen e. V.
BAGüS	Bundesarbeitsgemeinschaft der überörtlichen Träger der Sozialhilfe und der Eingliederungshilfe
BAK	Bundesamt für Kultur
BMAS	Bundesministerium für Arbeit und Soziales
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
BMZ	Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
BTHG	Bundesteilhabegesetz
DIMDI	Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information
DSFT	Deutsches Seminar für Tourismus Berlin e. V.
DSM	Deutsches Schifffahrtsmuseum
GdB	Grad der Behinderung
ICF	International Classification of Functioning, Disability and Health
ICIDH	International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps
ICOM	International Council of Museums
KHSB	Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin
LWC PdP	Leibniz-WissenschaftsCampus – Postdigitale Partizipation – Braunschweig
UN-BRK	UN-Behindertenrechtskonvention
VersMedV	Versorgungsmedizin-Verordnung
WfbM	Werkstatt für behinderte Menschen
WHO	World Health Organization
ZsL Mainz	Zentrum für selbstbestimmtes Leben behinderter Menschen, Mainz e. V.

1. Einleitung

Ausgangslage und Relevanz der Arbeit

Für Menschen mit Beeinträchtigungen, die häufig Bevormundung und Fremdbestimmung ausgesetzt sind, ist es wichtig, Entscheidungen, die das eigene Leben betreffen, selbstbestimmt fällen zu können (vgl. Wansing, 2015, S. 49). Auch in der Präambel (Buchstabe n) der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) wird betont, *„wie wichtig die individuelle Autonomie und Unabhängigkeit für Menschen mit Behinderungen ist, einschließlich der Freiheit, eigene Entscheidungen zu treffen“*. Insbesondere Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung sind jedoch stark von Maßnahmen der Separation und Exklusion betroffen. Dazu zählen z. B. die getrennte Unterbringung in speziellen Einrichtungen wie Wohneinrichtungen, Schulen oder Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM)³ (vgl. Hauser, 2020, S. 58). Diese Vorkehrungen fußen auf der Annahme, dass *„Behinderung Unvollständigkeit und Angewiesen-Sein, Verletzlichkeit und Abhängigkeit umfasst“* (Danz, 2015, S. 19). Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung werden zumeist durch Angehörige oder Professionelle vertreten (vgl. Hauser, 2020, S. 56). Zum einen sind sie häufig *„Fremdbestimmungserfahrungen“* durch elterliche *„Überbehütungstendenzen“* ausgesetzt (Schuppener, 2011, S. 213). Zum anderen haben sie in der Regel eingeschränkte Entscheidungsmöglichkeiten, da sie meist an institutionelle Vorgaben gebunden sind. Dadurch sind sie besonders davon betroffen, in ihrer Autonomie und Selbstbestimmung eingeschränkt zu sein und noch nicht als selbstbestimmte Subjekte anerkannt zu werden (vgl. Schuppener, 2011, S. 213).

Nach Nussbaum (2015, S. 151) ist *„Behinderung ein umfassendes Problem, [welches] nahezu jede Familie in einer jeden Gesellschaft“* betrifft. Dies begründet Nussbaum (2015, S. 150f.) mit dem demographischen Wandel:

„[...] denn geistige und körperliche Beeinträchtigungen, von denen >>behinderte Menschen<< ihr Leben lang betroffen sind, gleichen in Stärke und Art denen, die >>normale<< Menschen erfahren, wenn sie altern. Da immer mehr Menschen immer länger leben, wird ein jedes Land mit Behinderung als zunehmendem Problem konfrontiert sein.“

Daher fordert Nussbaum (2015, S. 151):

³ *„Werkstätten sind gemeinnützige Dienstleister für diejenigen Menschen, die der allgemeine Arbeitsmarkt wegen Art oder Schwere ihrer Behinderung nicht will. Werkstätten stehen erwachsenen Menschen mit geistigen, psychischen und schweren körperlichen Behinderungen offen. Werkstätten integrieren – sie erbringen Eingliederungsleistungen. [...] Ziel der Werkstatt ist es, die individuelle Leistungsfähigkeit der Beschäftigten zu entwickeln, wiederzugewinnen und so zu erhöhen, dass sie entweder in der Werkstatt ein Mindestmaß an wirtschaftlich verwertbarer Arbeitsleistung erbringen oder sogar ins Erwerbsleben eingegliedert werden können.“* (BAG WfbM, 2021, Abschnitt „Was sind Werkstätten?“)

„Ein Aspekt dieses Problems betrifft die Unterstützung der Fähigkeiten der Menschen mit Behinderungen auf der Grundlage gleicher Achtung: Welche gesellschaftliche und wirtschaftliche Unterstützung [...] wären erforderlich, um diese Menschen als wirklich Gleiche zu behandeln?“

Vor diesem Hintergrund rückt der Teilhabebegriff ins Zentrum des Interesses. Kennzeichnend für den Teilhabebegriff ist die aktive, gestalterische Mitwirkung am gesellschaftlichen Leben. Teilhabe setzt einen uneingeschränkten Zugang zu allen – politischen, rechtlichen, sozialen und kulturellen – Lebensbereichen in der Gesellschaft voraus. Für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung ist dieser uneingeschränkte Zugang zu allen Lebensbereichen jedoch in der Regel nicht gegeben. Bei ihnen kann nicht von einer allgemeinen und bedingungslosen Teilhabe an der Gesellschaft ausgegangen werden, auch wenn mit dem Bestehen von Rechtsansprüchen die Teilhabe eigentlich selbstverständlich sein sollte (vgl. Trescher, 2015, S. 24).

In der vorliegenden Arbeit liegt der Fokus auf dem Lebensbereich Kultur und dem Handlungsfeld Museum. In Art. 30 Abs. 1 der UN-BRK *„Teilhabe am kulturellen Leben sowie an Erholung, Freizeit und Sport“* heißt es, dass die Vertragsstaaten das Recht von Menschen mit Beeinträchtigungen anerkennen, *„gleichberechtigt mit anderen am kulturellen Leben teilzunehmen“* und geeignete Maßnahmen zu treffen, um Menschen mit Beeinträchtigungen *„Zugang zu kulturellem Material in zugänglichen Formaten“* sowie *„Zugang zu Orten kultureller Darbietungen oder Dienstleistungen, wie [...] Museen“* zu ermöglichen. Für die Ermöglichung von Teilhabe besteht die Notwendigkeit, bestehende Teilhabebarrrieren abzubauen bzw. ihnen entgegenzuwirken. Diese Barrieren können vielfältig sein und sowohl von persönlichen als auch von gesellschaftlichen Bedingungen abhängen (vgl. Trescher, 2015, S. 24f.).

Forschungsstand

Im Vergleich zur schulischen, beruflichen und medizinischen Inklusion ist die Inklusion von Menschen mit Beeinträchtigungen im Freizeitbereich weit weniger erforscht. Zur Freizeitsituation von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung gibt es nur wenige repräsentative empirische Studien (vgl. Markowetz, 2018, S. 215ff.). Auch in Museen kann immer noch nicht von einer gleichberechtigten und selbstbestimmten Teilhabe von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung gesprochen werden. Es besteht ein Bedarf nach mehr Teilhabemöglichkeiten für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung, um so dem Anspruch auf gesellschaftliche und kulturelle Teilhabe der UN-BRK gerecht zu werden (vgl. Knaup, 2019, S. 372f.). Das Besuchsverhalten von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung in Museen ist bisher nicht Gegenstand der Sozialberichterstattung. Es liegen lediglich allgemeine Daten darüber vor, dass Menschen mit Beeinträchtigungen

vergleichsweise seltener kulturelle Veranstaltungen besuchen als Menschen ohne Beeinträchtigungen. Inwieweit die Kulturangebote inklusiv sind und den Bedürfnissen von Menschen mit Beeinträchtigungen entsprechen und aus welchen Gründen Menschen mit Beeinträchtigungen überhaupt keine Kulturveranstaltungen besuchen, lässt sich aus den Daten nicht ableiten. Es werden jedoch Rückschlüsse gezogen, dass die Kulturrorte nicht barrierefrei sind (vgl. BMAS, 2016b, S. 365; BMAS, 2021, S. 623ff.). Die Studienlage zur Barrierefreiheit für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung im Allgemeinen und im Lebensbereich „Freizeit und Kultur“ im Besonderen ist defizitär (vgl. Trescher, 2018, S. 60ff.). Seitens der Museen in Deutschland gibt es zunehmend Bestrebungen, inklusive Maßnahmen für und mit Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung umzusetzen. Zu nennen sind hier z. B. ein Schulprojekt einer Förderschule für intellektuell beeinträchtigte Jugendliche in Kooperation mit dem Kunstmuseum Bonn (vgl. Lessmann, 2007, S. 347ff.) oder die gemeinsame Entwicklung von museumspädagogischen Angeboten und Veranstaltungen mit und für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung durch das Stadt- und Industriemuseum Rüsselsheim (vgl. Röhlke, 2019, S. 45ff.). Jedoch gibt es kaum Studien zu den Anforderungen an Barrierefreiheit beim Museumsbesuch für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung (vgl. Münch et al., 2022, S. 371). Generell werden Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung in Studien zu den Anforderungen an Barrierefreiheit zumeist nicht oder nicht aktiv einbezogen und stattdessen Stellvertreter*innen befragt (vgl. Trescher, 2018, S. 64; Münch et al., 2022, S. 371ff.). Maßnahmen zur Herstellung von Barrierefreiheit für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung beschränken sich meist auf Leichte Sprache (vgl. Nind & Seale, 2009, S. 273; Münch et al., 2022, S. 371ff.). Zusammenfassend lässt sich damit folgende Forschungslücke konstatieren, zu deren Schließung der empirische Teil der vorliegenden Arbeit einen Beitrag leisten soll: Barrieren beim Museumsbesuch und Anforderungen an die Barrierefreiheit aus der Perspektive von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung.

Untersuchungsziele und Forschungsfragen

Aufgrund der beschriebenen Forschungslücke soll die vorliegende Arbeit dazu beitragen, die Teilhabechancen von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung an Museumsbesuchen zu verbessern, um langfristig die kulturelle Teilhabe zu stärken. Die Verwirklichung von Teilhaberechten und die Förderung einer selbstbestimmten Lebensführung erfordern die Schaffung von Wahlmöglichkeiten. Teilhabe muss auf gesellschaftlicher Ebene ermöglicht werden (vgl. Institut für Teilhabeforschung der Katholischen Hochschule NRW, 2020, S. 9ff.). Dies entspricht auch dem Verständnis der deutschen Selbstbestimmt-Leben-Bewegung, die selbstbestimmtes Leben als *„Kontrolle über das eigene Leben, die auf der Wahl von akzeptablen Möglichkeiten basiert“* (ZsL Mainz, o. J., Abschnitt „Geschichte Selbstbestimmt-Leben-Bewegung“) definiert. Daher

sind zwei Aspekte im Fokus der Analyse: Zum einen die gesellschaftlichen Bedingungen, die die Teilhabe an einem Museum erschweren oder verhindern. Zum anderen die Erfassung der daraus resultierenden „subjektive[n] Teilhabeansprüche“⁴ (Bartelheimer et al., 2020, S. 63) von einer Gruppe von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung, wobei ein Schwerpunkt auf den Zugangspräferenzen bzw. den Vermittlungspräferenzen im Besonderen liegt. Ziel ist es somit, subjektive Teilhabebbarrieren und -ansprüche aus Sicht einer Gruppe von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung zu identifizieren, um Museen Anregungen zu geben, ihre Ausstellungen für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung barrierefrei zu gestalten und damit deren kulturelle Teilhabe zu fördern. Da „*der Spielraum individueller Lebensführung das Maß der Teilhabe ist*“ (Bartelheimer et al., 2020, S. 62), werden Individualdaten erhoben und auf dieser Grundlage subjektive Teilhabebbarrieren und -ansprüche ermittelt. Das Ergebnis von Teilhabe ist somit individuell (vgl. Institut für Teilhabeforschung der Katholischen Hochschule NRW, 2020, S. 12ff.). Da Teilhabebbarrieren individuell sehr unterschiedlich sein können, sind Teilhabeansprüche und -leistungen nur beschränkt standardisierbar, also ebenfalls individuell und müssen daher in vielen Leistungsbereichen zuerst qualitativ beschrieben werden (vgl. Bartelheimer et al., 2020, S. 15ff.).

Aus der Beschreibung der Untersuchungsziele ergibt sich die übergeordnete Fragestellung:

- Was sind die subjektiven Teilhabebbarrieren und -ansprüche von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung im Museum?

Aus der übergeordneten Fragestellung lassen sich folgende Fragen ableiten:

- Welches Interesse haben Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung an einem Museum?
- Wie ist das Besuchsverhalten von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung im Museum?
- Auf welche Barrieren stoßen Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung im Museum?
- Welche Vermittlungspräferenzen haben Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung im Museum?
- Was macht Exponate/Stationen in einem Museum für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung ansprechend und was nicht?

Da ein generelles Defizit an theoretischen Bezügen in Studien zur Barrierefreiheit besteht (vgl. Trescher, 2018, S. 63), wird in der vorliegenden Arbeit auf das Grundmodell zur Entstehung von Teilhabe (vgl. Bartelheimer & Henke, 2018, S. 17; Bartelheimer et al., 2020,

⁴ Teilhabeansprüche können zum einen individuell und damit subjektiv, zum anderen aber auch rechtlich verankert sein (siehe Kapitel 3.2.1).

S. 32) zurückgegriffen. Das Grundmodell zur Entstehung von Teilhabe basiert auf dem Lebenslagenansatz (vgl. Weisser, 1972; Nahnsen, 1975) und dem Fähigkeitenansatz (vgl. Sen, 2010; Nussbaum, 2015). Die zentralen Erkenntnisse aus der Literatur für den Lebensbereich Kultur und das Handlungsfeld Museum sowie aus den empirischen Untersuchungen der vorliegenden Arbeit zu den subjektiven Teilhabeansprüchen und -barrieren einer Gruppe von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung im Museum werden in dieses Modell eingeordnet.

Einordnung der Dissertation in den Projektkontext

Die vorliegende Arbeit ist im Rahmen des Forschungsprojektes „Kulturelle Teilhabe im Museum – Potenziale der Digitalisierung“ entstanden. Dieses Forschungsprojekt ist ein Teilprojekt des Leibniz-WissenschaftsCampus – Postdigitale Partizipation – Braunschweig (LWC PdP). Der LWC PdP ist einer von 19 Leibniz-WissenschaftsCampi in Deutschland. Leibniz-WissenschaftsCampi schaffen eine thematisch fokussierte Zusammenarbeit von Leibniz-Instituten und Hochschulen mit regionalem Bezug. Ziel ist es, die Interdisziplinarität der Projekte zu fördern, den jeweiligen Standort sichtbarer zu machen und sein Forschungsprofil zu stärken. Im LWC PdP forschen Wissenschaftler*innen aus den Kultur-, Sozial- und Technikwissenschaften gemeinsam mit lokalen und regionalen Akteur*innen zum Thema digitale Teilhabe in Bildung und im städtischen Zusammenleben. Der Schwerpunkt liegt auf der *„Entwicklung digital gestützter Partizipationsformen“* und auf *„Diskurse[n] zu (Post-)Digitalität und Partizipation“* (LWC PdP, 2020, Abschnitt „Der Leibniz-WissenschaftsCampus – Postdigitale Partizipation – Braunschweig“).

An dem Forschungsprojekt „Kulturelle Teilhabe im Museum – Potenziale der Digitalisierung“ sind die Lebenshilfe Bremerhaven⁵, das Deutsche Schiffahrtsmuseum – Leibniz-Institut für Maritime Geschichte (DSM)⁶ und die Fakultäten Informatik und Soziale Arbeit der Ostfalia Hochschule für angewandte Wissenschaften in Wolfenbüttel beteiligt. Das Forschungsprojekt wurde unter der Leitung von Prof. Dr. Sandra Verena Müller (Fakultät Soziale Arbeit), Prof. Dr. Ina Schiering (Fakultät Informatik) und Prof. Dr. Ruth Schilling (Geschäftsführende Direktorin des DSM) durchgeführt. Beschäftigte der WfbM mit

⁵ Bei der Lebenshilfe Ortsvereinigung Bremerhaven e. V. handelt es sich um einen *„gemeinnützige[n] Verein von Eltern von Kindern mit einer geistigen Behinderung, interessierten Fachleuten und Freunden“* (Lebenshilfe Bremerhaven, o. J., Abschnitt „Unser Verein“). Die Lebenshilfe leitet in Bremerhaven diverse Einrichtungen und ambulante Dienste, um Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung zu fördern. Hierzu zählen u. a. die Anerkannten WfbM mit verschiedenen Produktions- und Montagebereichen (vgl. Lebenshilfe Bremerhaven, o. J.).

⁶ Das DSM ist eines von acht Forschungsmuseen der Leibniz-Gemeinschaft und verbindet die eigenen Forschungen mit den Meeres- und den Sozialwissenschaften. Es wurde 1975 eröffnet und ist in Deutschland das größte seiner Art. Der thematische Schwerpunkt *„ist die wechselvolle und folgenreiche Beziehung zwischen Mensch und Meer am Beispiel maritimer Technologien mit einem Schwerpunkt auf Schiffen“* (Leibniz Gemeinschaft, o. J., Abschnitt „Deutsches Schiffahrtsmuseum – Leibniz-Institut für Maritime Geschichte (DSM)“).

intellektueller Beeinträchtigung der Lebenshilfe Bremerhaven vertreten dabei als Expert*innen aus Erfahrung⁷ die Bedürfnisse von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung als eine bislang für Museen wenig erreichbare Besuchergruppe (vgl. Mandel, 2019, S. 70). Das DSM fungiert als exemplarischer Kulturort. Es dient als Ort des Forschens in einer realen Umgebung. Dabei versteht sich das DSM als Experimentierfeld und erweitert das Forschungsteam durch seine kuratorische und museumspädagogische Expertise. Das interdisziplinäre Team der Ostfalia Hochschule ergänzt das Forschungsteam mit seiner Expertise in Forschung und technischer Entwicklung. Hauptziel des Forschungsprojektes ist die Stärkung kultureller Teilhabemöglichkeiten von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung. Aufbauend auf den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit zu den subjektiven Teilhabeansprüchen und -barrieren einer Gruppe von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung war es Ziel des Projektes, insbesondere herauszufinden, ob und in welcher Form Assistive Technologien⁸ geeignet sind, Museen für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung zugänglicher zu machen. Assistive Technologien können individuell an die Bedürfnisse der heterogenen Personengruppe der Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung angepasst werden (vgl. Müller et al., 2019, 123ff.). Es entstand die Idee, gemeinsam mit der Nutzergruppe (Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung) sowie Vertreter*innen aus der Praxis (Museumsmitarbeiter*innen und pädagogische Fachkräfte aus Einrichtungen der Eingliederungshilfe) eine mobile Applikation (App) zu entwickeln. Diese App soll zur Orientierung im Museum und zur Vermittlung von Inhalten zur Erhöhung der Selbstständigkeit von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung dienen.

Forschungsmethodik

Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung verfügen über Fähigkeiten und Expert*innenwissen ihrer eigenen Lebenswelt (vgl. von Köppen et al., 2020, S. 24). Bei der Wahl der Methoden wurde daher darauf geachtet, dass sie für die Forschung mit Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung geeignet sind. Zur Untersuchung der Forschungsfragen und zur Betrachtung des Forschungsgegenstandes aus mehreren Perspektiven wurden mittels Methoden-Triangulation verschiedene qualitative und partizipative Methoden bzw.

⁷ Wahl et al. (vgl. 2021, S. 11) stellen in einem Diskussionspapier einen Vorschlag für eine eindeutige Bezeichnung und Darstellung von Beteiligten in der partizipativen Gesundheitsforschung dar. Sie verwenden dabei den Begriff „*Expert[*]innen aus Erfahrung*“ für am Forschungsprozess Beteiligte, „*welche vorrangig ihre Erfahrungen zum Forschungsthema in den Prozess einbringen*“ (Wahl et al., 2021, S. 17).

⁸ Der Begriff „Assistive Technologien“ ist international anschlussfähig. Das WHO Centre for Health Development (2004, S. 10) definiert „*assistive technology*“ („Assistive Technologie“) wie folgt: „*An umbrella term for any device or system that allows individuals to perform tasks they would otherwise be unable to do or increases the ease and safety with which tasks can be performed*“. Für einen Überblick darüber, was alles zu den Assistiven Technologien gezählt werden kann, siehe Luthe et al. (vgl. 2022, S. 9ff.).

Forschungsansätze kombiniert. Um die subjektiven Teilhabeansprüche (insbesondere Vermittlungspräferenzen) und -barrieren zunächst aus der retrospektiven Sicht einer Gruppe von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung bei vergangenen Museumsbesuchen zu untersuchen, wurden problemzentrierte Interviews durchgeführt. Da laut Trescher (vgl. 2018, S. 65) Barrieren nur in der Lebenspraxis erfahren werden können, wurde eine weitere Untersuchung vor Ort im Museum am Beispiel des Deutschen Schifffahrtsmuseums durchgeführt. Um herauszufinden, was aus Sicht der Gruppe der Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung an einem Exponat / einer Station im Deutschen Schifffahrtsmuseum ansprechend und weniger ansprechend ist, wurde Photovoice⁹ in Kombination mit teilnehmender Beobachtung durchgeführt. Da ein themenbezogenes Erkenntnisinteresse (thematische Kategorien) besteht, erfolgte die Datenauswertung mittels inhaltlich strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse nach Kuckartz (vgl. 2018, S. 97ff.) und computergestützt mit MAXQDA 2020. Zur Systematisierung und Reduzierung des Datenmaterials wurde basierend auf der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse eine Typenbildung nach Kuckartz (vgl. 2018, S. 149ff.) vorgenommen.

Abgrenzung zu ähnlichen Arbeiten und Eingrenzung des Themas

Eine Arbeit, die einen ähnlichen Untersuchungsgegenstand wie die vorliegende Arbeit hat, ist die Dissertation von Knaup (2019), weshalb im Folgenden kurz erläutert werden soll, inwiefern sich die vorliegende Arbeit von der Arbeit von Knaup (2019) abgrenzen lässt. Knaup (vgl. 2019, S. 366) verfolgt ebenso wie die vorliegende Arbeit mitunter das Ziel, Teilhabesituationen und Anforderungen an Barrierefreiheit und hier insbesondere geeignete Vermittlungsformate für die bislang wenig berücksichtigte Personengruppe der Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung bei Museumsbesuchen zu identifizieren, um deren kulturelle Teilhabe zu stärken. Wie bei Knaup (vgl. 2019, S. 19f.) ist auch in der vorliegenden Arbeit die subjektive Sichtweise dieser Personengruppe von Interesse, weshalb ebenso explorativ geforscht und direkte sowie mündliche Erhebungsmethoden angewandt wurden. Jedoch wurde in der vorliegenden Arbeit zum Teil mit anderen Methoden als bei Knaup (2019) gearbeitet. Im Gegensatz zu Knaup (2019) wurden in der vorliegenden Arbeit z. B. mit der „*partizipative[n] Methode*“ (Wihofszky et al., 2020, S. 85) Photovoice Daten erhoben. Damit knüpft die vorliegende Arbeit an den in der Arbeit von Knaup (vgl. 2019, S. 372) formulierten weiteren Forschungsbedarf an, Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung verstärkt in weitere – insbesondere partizipativ orientierte Forschungsvorhaben – einzubeziehen, um ihre Bedürfnisse bei der Gestaltung inklusiver Angebote in Museen berücksichtigen zu können. Zudem erfolgte in der vorliegenden Arbeit

⁹ Photovoice ist eine Methode zur Anregung reflexiver Erzählprozesse in Gruppen mithilfe von Fotografien (vgl. von Unger, 2014, S. 69).

im Unterschied zur Arbeit von Knaup (2019) eine Typenbildung bei der Datenanalyse, wobei Typen von Museumsbesucher*innen mit intellektueller Beeinträchtigung gebildet wurden. Zudem wurden die Untersuchungen beider Arbeiten in unterschiedlichen Museen und an unterschiedlichen Standorten in Deutschland durchgeführt. Während die Untersuchungen der Arbeit von Knaup (2019) im Heinz Nixdorf MuseumsForum in Paderborn stattfanden, diente in der vorliegenden Arbeit das DSM in Bremerhaven als Untersuchungsort.

In der vorliegenden Arbeit wurde nicht behandelt, ob kulturelle Teilhabe erreicht wurde und welche Wirkungen gelungene oder beschränkte Teilhabe auf Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung hat, da Wirkungen einer gelungenen oder beschränkten Teilhabe nur mittels mehrerer Messzeitpunkte oder idealerweise mittels Längsschnittdaten beurteilt werden können (vgl. Bartelheimer et al., 2022, S. 25ff.). Dies konnte im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht geleistet werden.

Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in zwei Teile. Im ersten Teil (Kapitel 2 bis 5) werden der theoretische Rahmen und der Forschungsstand beschrieben, um den zweiten Teil (Kapitel 6 bis 10) zu den empirischen Untersuchungen theoretisch einordnen zu können. In Kapitel 2 wird die in der vorliegenden Arbeit adressierte Zielgruppe, Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung, definiert. Dazu wird zunächst anhand der gesetzlichen Definition von Behinderung geklärt, was ein Mensch mit Behinderung bzw. mit Schwerbehinderung ist. Im Zuge dessen wird kritisch auf die Schwerbehindertenstatistik in Deutschland und deren Kategorisierung von Behinderungsarten eingegangen. Anschließend wird die Entwicklung des Behinderungsbegriffs im Allgemeinen und des Begriffs „intellektueller Beeinträchtigung“ im Besonderen beschrieben. Das Kapitel schließt mit der Beschreibung verschiedener Behinderungsmodelle ab, die sich in den verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen entwickelt haben. Zur Hinführung zur „Teilhabe an Freizeit“ und „kulturellen Teilhabe“ wird in Kapitel 3 zunächst der Teilhabebegriff allgemein beschrieben. Dabei wird eine Abgrenzung des Teilhabebegriffs zu verwandten Begriffen vorgenommen. Anschließend erfolgt die Darstellung des Teilhabebegriffs aus sozialpolitischer und sozialwissenschaftlicher Sicht sowie die Beschreibung des Grundmodells zur Entstehung von Teilhabe, das zur Einordnung der theoretischen und empirischen Ergebnisse der vorliegenden Arbeit dient. Kapitel 4 beschreibt das Museum als exemplarischen Kulturort und Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung als Kulturpublikum. In diesem Rahmen wird auf die Entstehung und Entwicklung von Museen hin zu partizipativen Museen eingegangen und dargestellt, inwieweit Menschen mit Beeinträchtigungen bereits als Kulturpublikum adressiert werden. Ebenso wird hier der Forschungsstand zu Barrieren und Anforderungen an Barrierefreiheit in Museen von Menschen mit intellektueller

Beeinträchtigung dargestellt. Nach einer Beschreibung der grundlegenden Prinzipien museumspädagogischer Bildungs- und Vermittlungsarbeit wird ein Überblick über die in der Literatur empfohlenen Vermittlungsmethoden für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung in Museen gegeben. In Kapitel 5 werden die theoretischen Erkenntnisse für den Lebensbereich Kultur und das Handlungsfeld Museum in Bezug auf die Zielgruppe zusammengefasst und in das Grundmodell zur Entstehung von Teilhabe eingeordnet. Nachdem in Kapitel 6 die Auswahl und Begründung der Forschungsmethodik beschrieben werden, werden in Kapitel 7 die Stichprobenauswahl und -beschreibung erläutert. Der Fokus der empirischen Untersuchungen liegt auf den subjektiven Teilhabeansprüchen und -barrieren einer Gruppe von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung im Museum, die mittels problemzentrierter Interviews aus retrospektiver Sicht (siehe Kapitel 8) und mittels teilnehmender Beobachtung und Photovoice im Museum vor Ort (siehe Kapitel 9) ermittelt werden. In den Kapiteln 8 und 9 werden die Entwicklung des Interviewleitfadens, die Datenerhebung, die Datenauswertung mittels qualitativer Inhaltsanalyse und Typenbildung sowie die Ergebnisse beschrieben. Zudem werden die Forschungsfragen beantwortet, die Ergebnisse anhand der Literatur diskutiert und Limitationen der Studien aufgezeigt. In Kapitel 10 erfolgt eine Zusammenfassung der wichtigsten empirischen Ergebnisse sowie deren Einordnung in das Grundmodell zur Entstehung von Teilhabe. Abschließend wird in Kapitel 11 ein Ausblick auf offen gebliebene und neu aufgekommene Fragen sowie Anregungen für weitere Forschungsvorhaben gegeben.

Teil I: Theoretischer Rahmen und Forschungsstand

2. Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung

In Kapitel 2.1 wird anhand der gesetzlichen Definition von Behinderung zunächst geklärt, was ein Mensch mit Behinderung ist und ab wann von einer Schwerbehinderung gesprochen wird. Als nächstes wird dann in Kapitel 2.2 die Zahl der schwerbehinderten Menschen in Deutschland anhand der Schwerbehindertenstatistik beschrieben, da sich diese am SGB IX orientiert. Im Zuge dessen wird auch auf die in der Schwerbehindertenstatistik verwendeten Kategorisierungen von Behinderungsarten kritisch eingegangen. In Kapitel 2.3 wird dann auf die Entwicklung des Behinderungsbegriffs im Allgemeinen und des Begriffs „intellektueller Beeinträchtigung“ im Besonderen eingegangen. Abschließend wird beschrieben, welche unterschiedlichen Behinderungsmodelle sich aus der Sicht verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen, u. a. der Disability Studies, entwickelt haben (siehe Kapitel 2.4).

2.1. Gesetzliche Definition von Behinderung

Im Sozialrecht wird von Menschen mit Behinderungen und Schwerbehinderung gesprochen. Nach § 2 Abs. 1 SGB IX sind Menschen mit Behinderungen:

„Menschen, die körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, die sie in Wechselwirkung mit einstellungs- und umweltbedingten Barrieren an der gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate hindern können. Eine Beeinträchtigung nach Satz 1 liegt vor, wenn der Körper- und Gesundheitszustand von dem für das Lebensalter typischen Zustand abweicht. Menschen sind von Behinderung bedroht, wenn eine Beeinträchtigung nach Satz 1 zu erwarten ist.“

Nach § 2 Abs. 2 SGB IX haben Menschen eine Schwerbehinderung, *„wenn bei ihnen ein Grad der Behinderung von wenigstens 50 vorliegt [...]“*. Der Grad der Behinderung (GdB) wird in Zehnergraden in einer Abstufung von 20 bis 100 festgestellt. Die Feststellung des GdB erfolgt nach den Kriterien der Versorgungsmedizin-Verordnung (VersMedV), die 2009 in Kraft getreten ist. Der Schwerbehindertenausweis bescheinigt das Vorliegen einer Schwerbehinderung (vgl. Statistisches Bundesamt, 2022, S. 4). Im Sozialrecht wird *„eine Definition mit klarer Grenzbeschreibung benötigt, da nur so rechtliche Leistungsansprüche festgestellt und bewilligt werden können“* (Egen & Waldhoff, 2023, S. 192f.).

Mit der gesetzlichen Definition von Behinderung folgt das SGB IX der internationalen Diskussion, indem sich der Behinderungsbegriff an dem bio-psycho-sozialen Modell der International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) der Weltgesundheitsorganisation bzw. World Health Organization (WHO) (WHO, 2001, S. 18),

kurz ICF-Modell¹⁰, orientiert (vgl. Schreiner, 2017, S. 23). Zugleich zeigen sich Parallelen zum Behinderungsverständnis der UN-BRK als übergeordnete internationale Rechtsnorm (vgl. Schreiner, 2017, S. 23f.):

„in der Erkenntnis, dass das Verständnis von Behinderung sich ständig weiterentwickelt und dass Behinderung aus der Wechselwirkung zwischen Menschen mit Beeinträchtigungen und einstellungs- und umweltbedingten Barrieren entsteht, die sie an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern, [...]“ (Präambel Buchstabe e UN-BRK)

„Zu den Menschen mit Behinderungen zählen Menschen, die langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern können.“ (Art. 1 Satz 2 UN-BRK)

Sowohl dem SGB IX als auch der UN-BRK liegt damit das Verständnis des ICF-Modells (WHO, 2001, S. 18) zugrunde, dass Behinderung als Ergebnis der Wechselwirkung zwischen einer gesundheitlichen Beeinträchtigung und personen- und umweltbezogenen Barrieren versteht.

2.2. Statistik zur Anzahl schwerbehinderter Menschen in Deutschland

Zur Erfassung schwerbehinderter Menschen in Deutschland wird seit 1985 im Zweijahresrhythmus eine Statistik der schwerbehinderten Menschen mit gültigem Schwerbehindertenausweis geführt (vgl. Statistisches Bundesamt, 2022, S. 4). Der Schwerbehindertenausweis wird zur Beantragung von Nachteilsausgleichen benötigt. Die Entscheidung, welche Nachteilsausgleiche in Anspruch genommen werden können, richtet sich nach dem GdB und der Art der Behinderung (Merkzeichen) (vgl. Aktion Mensch, o. J.). Zu den Nachteilsausgleichen zählen Zusatzurlaub, Ermäßigungen bei Eintrittspreisen (z. B. Museen) (vgl. Aktion Mensch, o. J.), die unentgeltliche Nutzung des öffentlichen Personennahverkehrs (ÖPNV) und die unentgeltliche oder ermäßigte Mitnahme von Begleitpersonen (vgl. BMAS, 2023). Für die Schwerbehindertenstatistik werden gemäß § 214 Abs. 1 SGB IX personenbezogene Daten wie das Geburtsjahr, das Geschlecht, die Staatsangehörigkeit, der Wohnort sowie die Art, die Ursache und der GdB erhoben. In der Schwerbehindertenstatistik wird bei Vorliegen mehrerer Behinderungen die schwerste Behinderung im Ausweis bescheinigt. Als Ursachen der Behinderung werden in der Schwerbehindertenstatistik angeborene Behinderungen, Krankheiten (einschließlich

¹⁰ Das ICF-Modell wird zur Beschreibung des Teilhabebegriffs bzw. in seiner Funktion zur Ermittlung des Teilhabebedarfs in Kapitel 3.2.2 ausführlicher beschrieben.

Impfeschäden), Unfälle, Kriegs-, Wehrdienst- oder Zivildienstbeschädigungen sowie sonstige, mehrere oder nicht näher bezeichnete Ursachen erfasst (vgl. Statistisches Bundesamt, 2022, S. 4).

In Abbildung 1 wird die Zahl Schwerbehinderter in Deutschland im Zeitraum von 1995 bis 2021 in Millionen dargestellt. Im Jahr 2021 lag die Zahl an schwerbehinderten Menschen in Deutschland bei rund 7,8 Millionen.

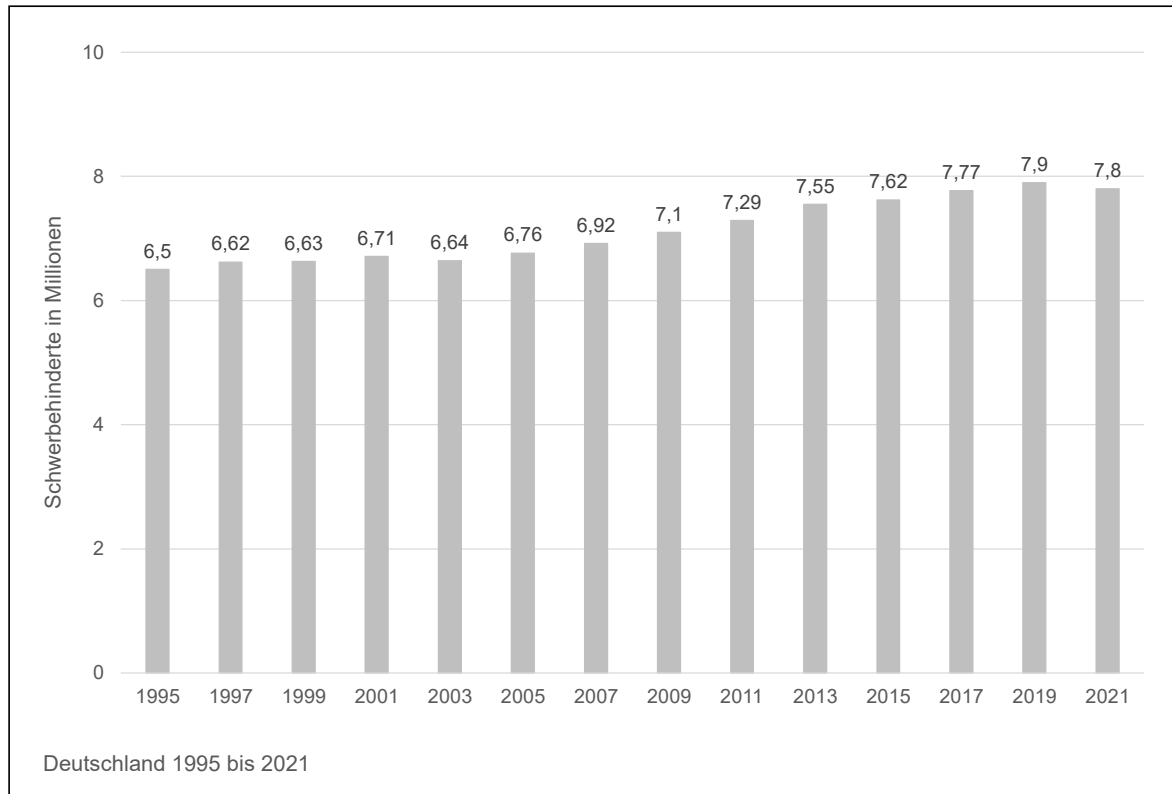


Abbildung 1: Anzahl von Schwerbehinderten in Deutschland in den Jahren 1995 bis 2021 (in Millionen) (in Anlehnung an Statistisches Bundesamt, 2022, nach Statista, 2024b)

Betrachtet man die Zahl der Schwerbehinderten in Deutschland im Jahr 2021 unterteilt nach Altersgruppen und ihrem Geschlecht (siehe Abbildung 2), wird deutlich, dass Schwerbehinderungen insbesondere im höheren Alter auftreten. Während 56,1 % der Männer und 59,7 % der Frauen mit 65 Jahren und älter eine Schwerbehinderung aufweisen, sind es vergleichsweise bei den unter 25-Jährigen nur 5,1 % der Männer und 3,3 % der Frauen.

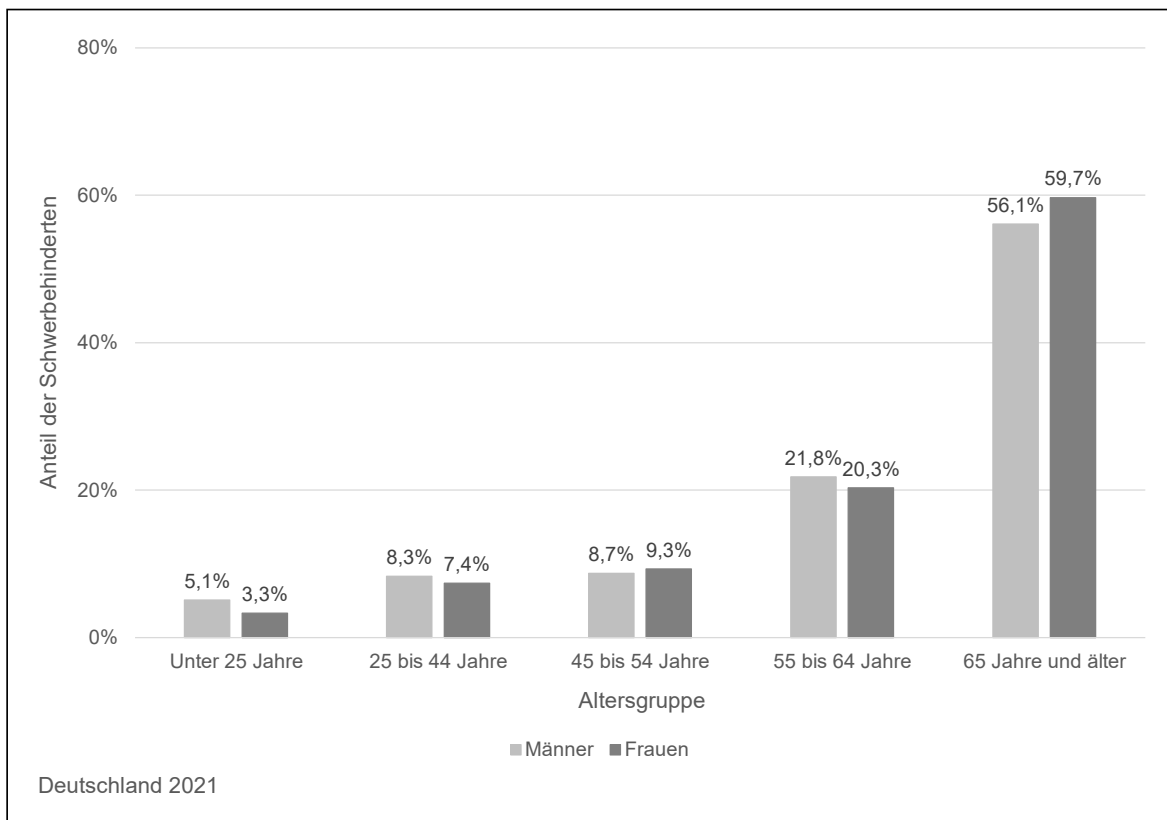


Abbildung 2: Verteilung von Schwerbehinderungen in Deutschland nach Altersgruppen und Geschlecht im Jahr 2021 (in Anlehnung an Statistisches Bundesamt, 2022, nach Statista, 2024c)

Das Statistische Bundesamt (vgl. 2022, S. 4) unterteilt die Behinderungsarten in neun Oberkategorien und 55 Subkategorien. Die Kategorisierung orientiert sich dabei nicht primär an der ursächlichen Krankheitsdiagnose (z. B. Multiple Sklerose), sondern an der Erscheinungsform der Behinderung und der daraus resultierenden Funktionseinschränkung (z. B. funktionelle Veränderung der Gliedmaßen). Intellektuelle Beeinträchtigungen werden in der Schwerbehindertenstatistik unter „*Störungen der geistigen Entwicklung (z. B. Lernbehinderung¹¹, geistige Behinderung)*“ erfasst und sind unter der Oberkategorie „*Querschnittlähmung, zerebrale Störungen, geistig-seelische Behinderungen, Suchtkrankheiten*“ zusammengefasst (Statistische Bundesamt, 2022, z. B. S. 9). Querschnittlähmung, zerebrale Störungen, geistig-seelische Behinderungen und Suchtkrankheiten machen 22,9 % aller Arten von Schwerstbehinderungen aus (siehe Abbildung 3).

¹¹ Aus den Ausführungen bzw. Statistiken des Statistischen Bundesamtes (2022, S. 9ff.) geht nicht hervor, was unter einer „*Lernbehinderung*“ zu verstehen ist oder ob es sich um eine intellektuelle Beeinträchtigung oder um eine Lese-Rechtschreib-Schwäche handelt, was wiederum das Definitions dilemma des Begriffs verdeutlicht.

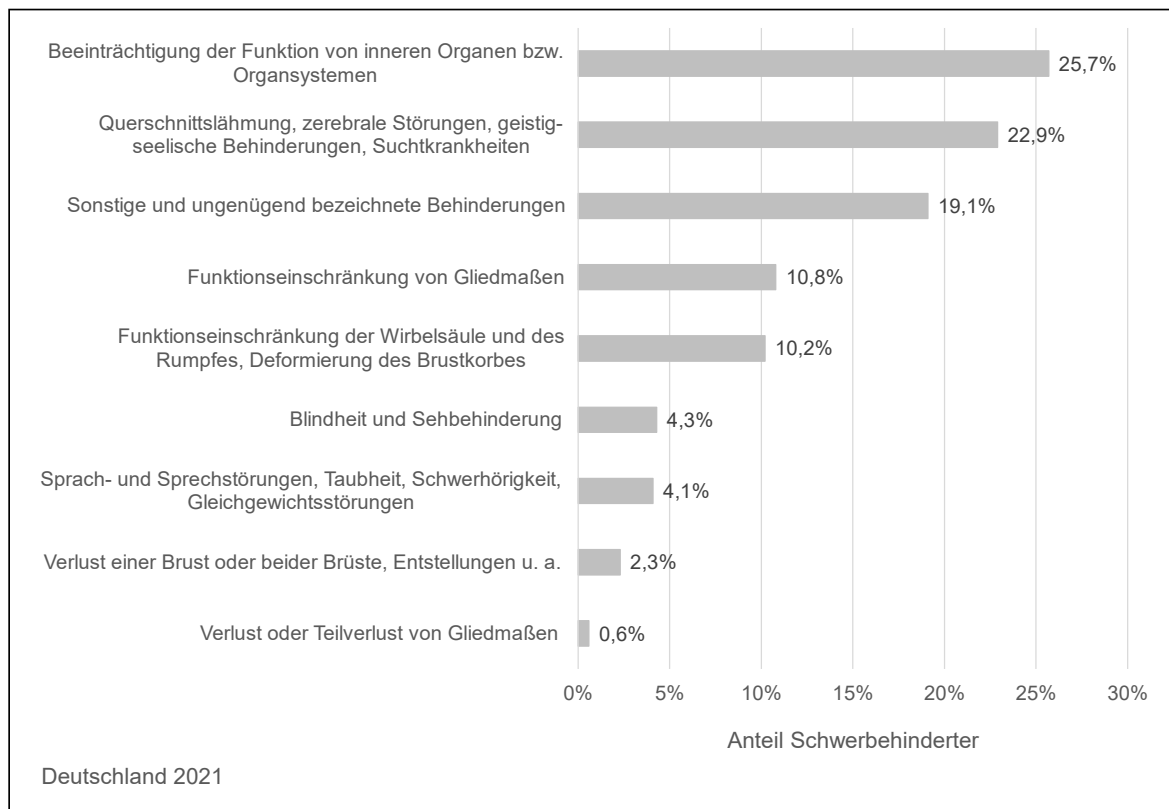


Abbildung 3: Anteil schwerbehinderter Menschen in Deutschland nach Art der Behinderung 2021 (Häufigkeitsverteilung) (in Anlehnung an Statistisches Bundesamt, 2022, nach Statista, 2024a)

Von insgesamt 7.795.340 (rund 7,8 Millionen) schwerbehinderten Menschen, die am 31.12.2021 in Deutschland nach Art der schwersten Behinderung erfasst wurden, wiesen 345.790 bzw. 4,4 % „*Störungen der geistigen Entwicklung (z. B. Lernbehinderung, geistige Behinderung)*“ auf (Statistisches Bundesamt, 2022, S. 9).

Die Daten für die Schwerbehindertenstatistik werden von den zuständigen Behörden – d. h. von den Versorgungsämtern, den Landesversorgungsämtern und den im Rahmen der Versorgungsverwaltung errichteten versorgungsärztlichen Untersuchungsstellen – im Rahmen ihrer Auskunftspflicht zur Verfügung gestellt (vgl. Statistisches Bundesamt, 2022, S. 4). Schreiner (vgl. 2017, S. 33) merkt kritisch an, dass in der Schwerbehindertenstatistik nur Personen erfasst werden, die von den Versorgungsämtern als schwerbehindert anerkannt wurden. Da keine Meldepflicht besteht, werden Personen ohne amtliche Feststellung somit nicht erfasst. Die tatsächliche Zahl der schwerbehinderten Menschen in Deutschland dürfte daher höher liegen. Dies stellt auch Kastl (vgl. 2017, S. 39f.) fest und führt in seiner Kritik an der rechtlichen Definition von Behinderung und an der Schwerbehindertenstatistik weiter aus, dass keine allgemeingültigen Indikatoren zur Definition und damit zur Operationalisierung von Behinderung vorhanden sind. Zudem sind die in der Schwerbehindertenstatistik verwendeten Kategorisierungen umstritten. Als ein Beispiel führt er an, dass wahrscheinlich die wenigsten Menschen die Amputation der Brust infolge einer Krebserkrankung als „Behinderung“ definieren würden. Es sind also

Mediziner*innen und nicht Soziolog*innen, die die „*Teilhabeeinschränkung*“ beurteilen (Kastl, 2017, S. 40). Die Anhaltspunkte der VersMedV stellen lediglich eine Aufzählung rein medizinischer Schädigungen, Beeinträchtigungen oder Störungen dar, denen ein möglicher GdB zugeordnet wird. Zudem werden im Sozialgesetzbuch (§ 2 Abs. 1 SGB IX) krankheits- und behinderungsbedingte Beeinträchtigungen „*nur über ein sehr formales zeitliches Kriterium (> 6 Monate)*“ unterschieden (Kastl, 2017, S. 39).

2.3. Entwicklung der Begriffe „Behinderung“ und „intellektuelle Beeinträchtigung“

Behinderung

Der Begriff der Behinderung hat sich von einem zumeist konkreten Verständnis im Mittelalter über einen Fachbegriff in der Weimarer Republik, einen Abgrenzungsbegriff im Dritten Reich bis hin zu einem Sammelbegriff in der Nachkriegszeit entwickelt. Im Mittelalter wurden Personen relativ genau anhand ihrer augenscheinlichen Form von Behinderung bzw. Funktionseinschränkung beschrieben, wie z. B. Blinde, Lahme, Handlose etc. Nur der Begriff des „Krüppels“ war vage formuliert. Das Verständnis von Behinderung aus dem 19. Jahrhundert zeigt Parallelen auf zu den heutigen Debatten um den Behinderungsbegriff. Im Wörterbuch der deutschen Sprache des 19. Jahrhunderts bedeutete der Begriff Behinderung (lat. Impedimentum) etwas, das einem den Weg versperrt. In seiner Bedeutung bezog sich der Begriff also auf ein Hindernis, das den Menschen umgibt, und nicht auf eine Eigenschaft des Menschen. Teilweise tauchte zu Beginn des 20. Jahrhunderts in der Orthopädie bereits der Begriff der Behinderung auf, indem von „behinderten Kranken“ gesprochen wurde. Anfängliche Versuche der Orthopädie, den Begriff „Krüppel“ durch neue, weniger negativ besetzte Begriffe wie „Brestling“ oder „Hilfling“ zu ersetzen, setzten sich nicht durch. 1934 wurde im Nationalsozialismus erstmals der Begriff „körperlich Behinderte“ gesetzlich verankert, um Kranke von leistungsfähigen Gesunden unterscheiden zu können. In der Nachkriegszeit wurde im behördlichen Sprachgebrauch allmählich der Begriff der Behinderung eingeführt. Zunehmend wurden unter Behinderung auch geistige und seelische Behinderungen verstanden. Die Aufnahme des Begriffs Behinderung in die 19. Ausgabe des Brockhaus von 1980 zeigt, dass der Begriff auch in den allgemeinen Sprachgebrauch Eingang gefunden hat (vgl. Egen & Waldhoff, 2023, S. 192). Sowohl das Behinderungsverständnis als auch der Begriff selbst entwickeln sich stetig weiter.

Intellektuelle Beeinträchtigung

Auch die Terminologie von „intellektueller Beeinträchtigung“ entwickelt sich ständig weiter. So war im englischen Sprachraum lange Zeit der Begriff „*mental retardation*“ (mentale

Retardierung) in der Diagnostik¹² vorherrschend. Er ersetzte ältere, abwertend gewordene Begriffe wie „*idiocy*“ (Idiotie), „*feeble-mindedness*“ (Schwachsinn) und „*mental subnormality*“ (geistige Abnormität). Aus ähnlichen Gründen wurde später auch der Begriff „*mental retardation*“ ersetzt (Harris, 2013, S. 260). Aktuell wird in den Definitions- und Klassifikationssystemen für intellektuelle Beeinträchtigungen der American Psychiatric Association (APA) (APA, 2013) und der American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD) (Schalock et al., 2021) der Begriff „*intellectual disabilities*“ verwendet.

In der Wissenschaft und Forschung existiert keine allgemein gültige Definition für „intellektuelle Beeinträchtigung“. Die anhaltende Diskussion um Erklärungsversuche des Begriffs „intellektuelle Beeinträchtigung“, um von einer defizitorientierten Bezeichnung wegzukommen, hat dazu geführt, dass heute unterschiedliche Begriffe für „intellektuelle Beeinträchtigung“ verwendet werden. Edler (2020, S. 19) gibt hier einen Überblick für den deutschsprachigen Raum:

- *„Geistige Behinderung oder Beeinträchtigung*
- *Intellektuelle Behinderung oder Beeinträchtigung*
- *Kognitive Behinderung oder Beeinträchtigung*
- *Geistige Entwicklungsverzögerung*
- *Lernbehinderung*
- *Lernbeeinträchtigung*
- *Mentale Einschränkungen*
- *Geistiges Handicap*
- *Menschen mit Lernschwierigkeiten“*

Im internationalen Kontext sind folgende Begriffe geläufig (Edler, 2020, S. 19):

- *„mental handicap*
- *mental retardation*
- *learning difficulties*
- *learning disabilities*
- *intellectual disabilities*
- *cognitive disabilities“*

Die Vielfalt und Unschärfe der Begriffsverwendung führt zu einem Definitionsdilemma. Im deutschsprachigen Raum ist aktuell noch der Begriff „geistige Behinderung“ am geläufigsten. Er wurde erstmals 1958 in Westdeutschland und Österreich als Fachbegriff eingeführt und 1969 in das Bundessozialhilfegesetz übernommen. Darüber hinaus wurde

¹² Für einen Überblick über die Ätiologie (Ursachen) und Erscheinungsformen von intellektueller Beeinträchtigung siehe Aust und Müller (vgl. 2022, S. 122ff.).

der Begriff von der Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e. V. geprägt. Obwohl der Begriff seit Langem umstritten ist, wird an seiner Verwendung mit der Begründung festgehalten, dass der Begriff theoretisch fundiert sei und insbesondere auch im Verwaltungsrecht verwendet werde (vgl. Edler, 2020, S. 20). Mensch zuerst – Netzwerk People First Deutschland e. V., bestehend aus Selbstvertretungsgruppen, lehnt den Begriff „geistig behindert“ für sich ab und spricht stattdessen von „Menschen mit Lernschwierigkeiten“ (Mensch zuerst – Netzwerk People First Deutschland e. V., o. J., Abschnitt „Der Verein“). Der Begriff „Menschen mit Lernschwierigkeiten“ wird in dieser Arbeit jedoch nicht verwendet, da darunter auch Personen mit Lese-Rechtschreib-Schwäche verstanden werden können (vgl. Alloway, 2009, S. 97). Das Deutsche Institut für Menschenrechte (2023, S. 1) hat hinsichtlich einer Weiterentwicklung der Behindertengleichstellungsgesetze auf Bundes- und Landesebene folgende Empfehlungen zur Gesetzgebung ausgesprochen:

„Änderungsbedürftig ist außerdem die Formulierung „geistige Beeinträchtigung“. Entgegen dieser deutschen Übersetzung in Artikel 1 Satz 2 UN-BRK, sollte in Anlehnung an den englischen Originalwortlaut der Konvention („intellectual impairments“) vorzugsweise der Begriff „intellektuelle Beeinträchtigung“ gewählt werden.“

Wie vom Deutschen Institut für Menschenrechte (vgl. 2023, S. 1) empfohlen, wird in der vorliegenden Arbeit angesichts des englischen Originalwortlauts der UN-BRK der Begriff „intellektuelle Beeinträchtigung“ verwendet. Auch die Expert*innen aus Erfahrung, die im Rahmen der vorliegenden Arbeit am Forschungsprozess beteiligt waren, präferieren neben dem Begriff „Menschen mit geistiger Beeinträchtigung“ den Begriff „Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung“. Ihnen ist insbesondere wichtig, nicht als „behindert“ bezeichnet zu werden.

2.4. Behinderungsmodelle

In den Disability Studies – einer Forschungsrichtung, die aus den politischen Behindertenbewegungen der 1980er Jahre in den USA und Großbritannien hervorgegangen ist – wird eine weitgehende Theorielosigkeit des Behinderungsbegriffs beanstandet (vgl. Waldschmidt, 2005, S. 9ff.). Dies liegt zum einen daran, dass mit dem Behinderungsbegriff ein heterogener Personenkreis erfasst wird. Zum anderen beschäftigen sich verschiedene wissenschaftliche Disziplinen wie Sonderpädagogik, Heilpädagogik, Rehabilitationswissenschaften, Medizin, Soziologie und Psychologie mit dem Thema Behinderung. In den verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen haben sich unterschiedliche Definitionen von Behinderung durchgesetzt. Das hängt damit zusammen, dass jede Disziplin unterschiedliche Aspekte beleuchtet. Beispielsweise analysieren

Mediziner in der Regel körperliche Schädigungen, Psychologen geistige Entwicklungsrückstände und Soziologen gesellschaftliche Konstruktionen. Insbesondere werden in den verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen unterschiedliche Modelle von Behinderung mit unterschiedlichen gesetzlichen Bezügen (Sozialgesetzbuch – SGB IX, WHO-Klassifikation und UN-BRK) diskutiert. Eine übergeordnete Theoriebildung gibt es bisher nicht (vgl. Egen & Waldhoff, 2023, S. 191ff.). Die verschiedenen Behinderungsmodelle werden im Folgenden kurz dargestellt.

Das medizinische bzw. individuelle Modell von Behinderung

Die WHO (1980) entwickelte 1980 die International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps (ICIDH) zur Klassifikation von Behinderung, aus der das medizinische Modell von Behinderung entstand. Dieses Modell betrachtet Behinderung als ein individuelles Problem, weshalb man auch vom individuellen Modell von Behinderung spricht. Die Behinderung wird als „Schädigung“ verstanden, unter der die betroffene Person leidet. Dieses „Problem“ muss medizinisch untersucht, therapiert oder pädagogisch behandelt werden. Behinderung wird also eher als Diagnose verstanden. Damit hat das Modell eine defizitorientierte Sichtweise. Behinderung wird unabhängig von sozialen und umweltbedingten Faktoren sowie kulturellen und gesellschaftlichen Bedingungen betrachtet. Der Mensch mit Behinderung muss sich den gesellschaftlichen Bedingungen anpassen (vgl. Egen & Waldhoff, 2023, S. 194).

Das soziale Modell von Behinderung

Im Zuge der Behindertenbewegung kritisierten Betroffene das defizitorientierte und individuumszentrierte medizinische bzw. individuelle Modell von Behinderung, da es die Ursache von Behinderung in einer körperlichen Schädigung sieht (vgl. Gottwald, 2019). Aufgrund dieser Kritik wurde im Jahr 1993 eine Überarbeitung der ICIDH beschlossen. In einem mehrjährigen Revisionsprozess entstand die ICF (vgl. WHO, 2001) als Nachfolgerin der ICIDH (vgl. Jochmaring, 2023). Nach Waldschmidt (2005, S. 18) ist *„auf der Basis einer Dichotomie zwischen Beeinträchtigung (impairment) und Behinderung (disability) [die Kernaussage des sozialen Modells, dass] Behinderung [...] kein Ergebnis medizinischer Pathologie, sondern das Produkt sozialer Organisation“* ist. Es ist die Gesellschaft, die Menschen mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen aufgrund fehlender Barrierefreiheit zu „Behinderten“ erklärt und sozial benachteiligt. Waldschmidt (vgl. 2005, S. 20f.) kritisiert als eine Vertreterin der Disability Studies insbesondere zwei Aspekte des sozialen Modells von Behinderung. Ein Kritikpunkt ist, dass Behinderung nur als Folge gesellschaftlicher Unterdrückung und damit losgelöst vom Körper gesehen wird. Die Ausblendung der Schädigung (impairment) entspräche jedoch nicht der Lebensrealität von Menschen mit

Beeinträchtigungen (vgl. Egen & Waldhoff, 2023, S. 194). Ein weiterer Kritikpunkt ist, dass sowohl das soziale als auch das medizinische Modell Behinderung als ein Problem betrachten, das gelöst werden muss. Auch wenn die Lösungsstrategie unterschiedlich ist, lässt sich in beiden Modellen eine Problemorientierung erkennen. Ziel ist, *„sowohl Behandlungsprogramme und Versorgungssysteme als auch Sozialleistungen und Nachteilsausgleiche bereitzustellen, damit – so das individuelle Modell – der einzelne möglichst reibungslos seinen gesellschaftlichen Pflichten nachkommen kann oder um – so das soziale Modell – soziale Teilhabe, Selbstbestimmung und Anerkennung zu ermöglichen“* (Waldschmidt, 2005, S. 23).

Das kulturelle Modell von Behinderung

Aufgrund der Kritikpunkte am medizinischen und sozialen Modell entwickelten Vertreter*innen der Disability Studies das kulturelle Modell von Behinderung. Das kulturelle Modell stellt damit eine Weiterentwicklung des sozialen Modells dar. In Deutschland wird es insbesondere von Anne Waldschmidt vertreten (vgl. Gottwald, 2019). Auch die Disability Studies selbst sind aus dieser Kritik am medizinischen Modell entstanden. Anstelle der Fokussierung auf individuelle (medizinisches Modell) und gesellschaftliche (soziales Modell) Probleme wird im kulturellen Modell eine andere Perspektive eingenommen (Waldschmidt, 2005, S. 26f.): *„Nicht behinderte Menschen als Randgruppe, sondern die Mehrheitsgesellschaft wird zum eigentlichen Untersuchungsgegenstand“*. Fragen, die in diesem Zusammenhang behandelt werden, sind *„die Art und Weise, wie Wissen über den Körper produziert wird, wie Normalitäten und Abweichungen konstruiert werden, wie exklusive und inklusive Praktiken gestaltet sind, wie Identitäten geformt und neue Subjektbegriffe geschaffen werden“* (Waldschmidt, 2005, S. 27). Es geht also um die Analyse der *„Kategorisierungsprozesse [von] körperlicher Differenz [und] um die Dekonstruktion der ausgrenzenden Systematik“* (Waldschmidt, 2005, S. 24f.). Es geht nicht darum, Behinderung losgelöst von Normalität zu untersuchen, sondern beides gleichwertig zu erforschen. Behinderte und nichtbehinderte Menschen sind *„einander bedingende, interaktiv hergestellte und strukturell verankerte Komplementaritäten“* (Waldschmidt, 2005, S. 25). Darüber hinaus untersucht das Modell das Verständnis von Behinderung in Bezug auf seine historischen und kulturellen Einflüsse (vgl. Waldschmidt, 2005, S. 25 & 27).

Ähnlich wie Waldschmidt (2005) betont auch Trescher (2017, S. 43) als ein weiterer Vertreter der Disability Studies, insbesondere in Bezug auf Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung, dass das Subjekt durch diskursive bzw. behindernde Praktiken als (intellektuell) *„behindert“* gelabelt wird. Die betroffenen Subjekte sind somit *„Diskursteilhabebarrieren“* (Trescher, 2017, S. 44) ausgesetzt. Behinderung bedeutet in diesem Sinne also *„Diskursbehinderung“* (Trescher, 2017, S. 44). Diese

Diskursbehinderung kann aufgehoben werden, indem die Diskurse für die Subjekte zugänglich gemacht werden. Dadurch kann „Diskursteilhabe“ (Trescher, 2017, S. 44) geschaffen werden. Dabei ist zu beachten, dass mit Diskursen allgemeine Diskurse der „*routinemäßigen Lebenspraxis*“ (Trescher, 2017, S. 44) gemeint sind, die für alle Gesellschaftsmitglieder zugänglich sind bzw. sein sollten (z. B. Barrierefreiheit öffentlicher Räume, Wahlrecht). Gemeint sind nicht besondere Diskurse, die besondere Zugangsvoraussetzungen erfordern und nicht für die allgemeine Öffentlichkeit bestimmt sind (vgl. Trescher, 2017, S. 44f.).

Ebenso weisen Waldschmidt (2005) wie auch Trescher (2017) darauf hin, dass das Verständnis von Behinderung soziokulturell-historisch verankert ist. Das Verständnis von Behinderung ist je nach Nation und den dort jeweils vorherrschenden Normen und Werten unterschiedlich und damit variabel (vgl. Trescher, 2015, S. 18ff.). Danz (vgl. 2015, S. 16f.) verweist in diesem Kontext auf das Konzept des Ableismus¹³ der Disability Studies. Demnach besteht ein Zusammenhang zwischen erwarteten Fähigkeiten die von einer Gesellschaft definiert werden und der Diskriminierung von Menschen, die diese Fähigkeiten nicht besitzen. Menschen werden also nach ihren Fähigkeiten bewertet. Dabei scheinen die Fähigkeiten von Menschen mit Behinderungen im Vergleich zu Menschen ohne Behinderungen als nicht ausreichend wahrgenommen zu werden, was zu Diskriminierung und Vorurteilen gegenüber Menschen mit Behinderungen führt. Hier zeigen sich Parallelen zum Fähigkeitenansatz nach Sen (2010) und Nussbaum (2015) (siehe Kapitel 3.2.2). Dieser Ansatz thematisiert die soziale Ungleichheit in unserer Gesellschaft und damit das „*Fähigkeitsversagen*“ (Nussbaum, 2015, S. 28) als Folge von gesellschaftlicher Diskriminierung und Exklusion.

Das menschenrechtliche Modell von Behinderung

Der Vollständigkeit halber sei an dieser Stelle auf noch eine Weiterentwicklung des sozialen Modells hingewiesen, die mit der Verabschiedung der UN-BRK im Jahr 2006 als ein neues Modell von Behinderung hervorgegangen ist: Das menschenrechtliche Modell von Behinderung (vgl. Degener, 2015, S. 63ff.). Dieses Modell fordert vom Staat und der Zivilgesellschaft, die Menschenrechte aller Menschen, also auch von Menschen mit Behinderungen, zu achten, menschliche Vielfalt wertzuschätzen, Behinderung als Teil der Identität zu begreifen, Diskriminierung zu verhindern und damit „*traditionelle Konzepte der Fürsorge und der Schonraumpolitik*“ (Degener, 2015, S. 55) abzuschaffen. Denn allen Menschen mit Behinderungen soll „*Rechts- und Handlungsfähigkeit*“ (Art. 12 UN-BRK)

¹³ Campbell (2009, S. 16) definiert den Begriff Ableismus wie folgt „*a network of beliefs, processes and practices that produces a particular kind of self and body (the corporeal standard) that is projected as perfect, species-typical and therefore essential and fully human: disability then is cast as a diminished state of being human.*“

zuteilwerden, da „*Menschenrechtsfähigkeit nicht durch gesundheitliche Beeinträchtigungen beschränkt wird*“ (Degener, 2015, S. 64). Der UN-BRK liegt ein „*relationale[s] Behinderungsverständnis*“ (Egen & Waldhoff, 2023, S. 193) von Menschen mit Behinderungen zugrunde (vgl. Art. 1 UN-BRK). Im Vergleich zur Definition des § 2 Abs. 1 SGB IX wird in der Definition der UN-BRK Art. 1 weder auf die Dauerhaftigkeit der Beeinträchtigung noch auf den für das Lebensalter typischen Zustand eingegangen (siehe Kapitel 2.1). Damit stellt das Behinderungsverständnis der UN-BRK einen Kompromiss zwischen sozialwissenschaftlicher und medizinischer Perspektive dar (vgl. Egen & Waldhoff, 2023, S. 193).

Abschließend stellt sich die Frage, ob die Notwendigkeit, „behindert“ zu definieren, nicht selbst diskriminierend ist. Nach Speck (vgl. 2013, S. 148) liegt das Problem nicht in der Verwendung des Begriffs „Behinderung“, sondern in der gesellschaftlich üblichen Konnotation dessen, was damit gemeint ist. Dederich (vgl. 2001, S. 122) argumentiert, dass ein Behinderungsbegriff solange notwendig ist, wie diskriminierende Bedingungen bestehen, die eine Behinderung verursachen. Ebenso behauptet Trescher (vgl. 2017, S. 44), dass ein Verzicht auf den Behinderungsbegriff nur wenig zur Veränderung diskriminierender Strukturen und Praktiken verhelfen kann. Auch eine positive Begriffsverklärung (vgl. Gaedt, 2003, S. 77; Rösner, 2014, S. 10; Trescher, 2015, S. 20) ist nicht sinnvoll. Menschen mit Beeinträchtigungen haben durchaus einen Unterstützungsbedarf in lebenspraktischen Bereichen. Diese Tatsache sollte nicht durch eine positive Darstellung negiert werden.

Anknüpfend an die vorangegangenen Ausführungen wird in der vorliegenden Arbeit „intellektuelle Beeinträchtigung“ nicht im Sinne einer individuellen Störung verstanden, sondern in Anlehnung an das kulturelle Modell von Behinderung im Sinne einer historisch und kulturell hergestellten Kategorisierung körperlicher Differenz im Rahmen einer ausgrenzenden gesellschaftlichen Praxis. Vor diesem Hintergrund wird im nächsten Kapitel beleuchtet, was unter (kultureller) Teilhabe zu verstehen ist, und wie Teilhabe entstehen kann.

3. Teilhabe

Eine eindeutige Definition von Teilhabe gibt es nicht. Das hängt unter anderem damit zusammen, dass der Begriff nicht trennscharf zu verwandten Begriffen wie Integration, Inklusion und Partizipation ist (vgl. Kastl, 2017, S. 214). In sozialwissenschaftlichen und politischen Debatten werden die Begriffe Integration, Inklusion, Partizipation und Teilhabe dafür verwendet, um die Zugehörigkeit und soziale Stellung von Individuen und Gruppen in der Gesellschaft in Wechselwirkung mit gesellschaftlichen Rahmenbedingungen zu beschreiben (vgl. Bartelheimer et al., 2020, S. 49). Im Folgenden soll daher beleuchtet werden, wie Integration, Inklusion und Partizipation zu definieren sind, bevor eine detaillierte Beschreibung des Teilhabebegriffs erfolgt. Bei der Thematisierung der einzelnen Termini wird eine Abgrenzung zum Teilhabebegriff vorgenommen.

3.1. Teilhabe in Abgrenzung zu den Begriffen Integration, Inklusion und Partizipation

Integration

Markowetz (2007, zitiert nach Hauser, 2020, S. 57) stellt die Entwicklung der Sonder- und Heilpädagogik von der Exklusion über die Segregation und Integration hin zur Inklusion als *„unentschlossenes Stolpern vom Objekt zum Subjekt, [...] vom Fürsorgeansatz zum Bürgerrechtsansatz und [...] von der Fremdbestimmung zur Selbstbestimmung“* dar. Durch Integration sollen Separation und Exklusion¹⁴ überwunden werden, um Personen die bislang von der Gesellschaft isoliert wurden eine uneingeschränkte Teilhabe zu ermöglichen. Je nach Art und Schwere der Beeinträchtigung betrifft dies Menschen in unterschiedlichem Ausmaß (vgl. Hauser, 2020, S. 58). Integration kann aus zwei verschiedenen Perspektiven betrachtet werden: aus der Perspektive der Gesellschaft oder aus der Perspektive des Individuums. Im zweiten Teilhabebereich wird Integration aus Sicht dieser beiden Perspektiven wie folgt beschrieben (BMAS, 2016b, S. 29):

„Danach ergehen also Anpassungs- und Ausgleichsaufträge an die Menschen mit Beeinträchtigungen und werden an sie als gesellschaftliche Erwartung signalisiert, damit Integration – also Aufnahme und Zugehörigkeit zum Leben in der Gemeinschaft – gelingen könne. Dem entspricht ein „Fürsorgegeschehen“, das

¹⁴ Kronauer (vgl. 2010, S. 44) versteht Exklusion bzw. Ausgrenzung nicht als Gegenbegriff zu Teilhabe, sondern als dynamischen Zustand. Er argumentiert, dass *„Exklusion nur als Ausgrenzung in der Gesellschaft begriffen werden“* kann und begründet dies mit der Möglichkeit der gleichzeitigen Ausgrenzung und Zugehörigkeit zu verschiedenen gesellschaftlichen Teilsystemen bzw. als *„Gleichzeitigkeit des „Drinnein“ und „Draußen“* in der Gesellschaft (Kronauer, 2010, S. 44). Deutlich wird dies am historischen Beispiel von ausgestoßenen Bettler*innen, die teilweise eigene Gemeinschaften bildeten und damit die sie ausgrenzende Gesellschaft imitierten (vgl. Kronauer, 2010, S. 43).

Leistungen vorhält und gewährt, damit die Kräfte und Mittel zur Eingliederung hinreichend verfügbar sind.“

Integration drückt somit zwar einen Einbezug aus, der allerdings den Anspruch stellt, dass sich die Individuen an ihr Umfeld anpassen.

Im Bildungsbereich und in der Behindertenpädagogik war in der Debatte um die gemeinsame Beschulung von Kindern mit und ohne Beeinträchtigungen lange Zeit der Begriff der Integration vorherrschend. Der Begriff der Integration ist heute insbesondere im deutschen Sprachraum aufgrund der Anpassungsanforderungen an Menschen mit Beeinträchtigungen an das Bildungssystem weitgehend durch den Begriff der Inklusion ersetzt worden (vgl. Bartelheimer et al., 2020, S. 55f.). Wansing (2015, S. 45f.) beschreibt warum:

„Während der traditionelle Ansatz der Integration zuvor die Aufnahme einzelner (ausgewählter) behinderter Kinder in die – weitgehend unveränderte – Regelschule vorsah, setzt das Prinzip der inklusiven Schule das gleiche Recht auf Bildung von allen Kindern voraus und zielt auf entsprechend grundlegende Schulreformen. Alle Regeleinrichtungen sollen so umgestaltet werden, dass die Verschiedenheit aller Kinder anerkannt und wertgeschätzt wird. Organisationen und Arbeitsweisen sollen von vornherein den unterschiedlichen Voraussetzungen und Bedürfnissen aller Schüler_innen gerecht werden.“

Nach Kronauer (2010, S. 56) besteht der wesentliche Unterschied zwischen dem Begriff der „Integration“ und der „Inklusion“ darin, *„dass Integration von einer vorgegebenen Gesellschaft ausgeht, in die integriert werden kann und soll, Inklusion aber erfordert, dass gesellschaftliche Verhältnisse, die exkludieren, überwunden werden müssen“.*

Inklusion

Es gibt keine eindeutige Definition von Inklusion, sondern allenfalls verschiedene Auslegungen und Akzentsetzungen in unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen, Politikfeldern und praktischen Handlungsfeldern (vgl. Wansing, 2015, S. 43). Sowohl Wansing (2015) als auch Trescher (2015) und Bartelheimer et al. (2020) beschreiben Inklusion als einen Prozess und stellen dabei jeweils unterschiedliche Aspekte in den Vordergrund. Wansing (2015, S. 46) beschreibt *„Inklusion als universelles Prinzip einer demokratischen Gesellschaft“*, wobei sie sich auf den allgemeinen Grundsatz der *„Einbeziehung in die Gesellschaft“* des Art. 3c der UN-BRK bezieht. Vor diesem Hintergrund ist Inklusion *„als ein unbestimmter, wertneutraler Prozessbegriff zu verstehen, der seine qualitative Bedeutung erst mit der inhaltlichen Bestimmung gesellschaftlicher Verhältnisse entfaltet, wenn also beschrieben wird, von welcher Art und von welcher Qualität*

>>Gesellschaft<<¹⁵ ist oder sein soll“ (Wansing, 2015, S. 46). Laut Trescher (2015, S. 333) ist Inklusion *„ein Prozess, an dessen Ende die gleichberechtigte und gleicherfüllende Teilhabe aller Subjekte an (je spezifischer) Gemeinschaft und Gesellschaft steht. [...] Inklusion meint die Dekonstruktion von Diskursteilhabebbarrieren“*. Weiter führt er in Bezug auf Menschen mit Beeinträchtigungen aus, dass es im Aufgabenbereich der (Sonder-)Pädagogik liegt, *„eine Diskursbefähigung (also eine Handlungsmächtigkeit) der Subjekte herzustellen, indem Menschen mit (geistiger) Behinderung in ihrer Selbstbefähigung und Selbstermächtigung gefördert werden“* (Trescher, 2015, S. 333). Umgesetzt werden könnte dies, indem sie in der Entwicklung ihrer individuellen Interessen gefördert und separierende Einrichtungen abgebaut werden, womit es auch eine gesellschaftspolitische Aufgabe darstellt, die es erfordert Handlungsoptionen für Menschen mit Beeinträchtigungen anzubieten (vgl. Trescher, 2015, S. 334). Laut Bartelheimer et al. (2020, S. 52) *„zielt Inklusion auf den Aufbau von Strukturen, die allen Individuen bzw. Mitgliedern unterschiedlicher gesellschaftlicher Teilgruppen Einbeziehung in verschiedene Teilsysteme der Gesellschaft ermöglichen, bzw. auf den Abbau von Strukturen, welche diesem entgegenstehen. Inklusion lässt sich dabei sowohl als Zielstellung als auch prozessorientiert beschreiben“*.

Bei der Teilhabe geht es um die Möglichkeiten der Lebensführung, bei der Inklusion um den Aufbau von Strukturen, die eine gleichberechtigte Teilhabe unterschiedlicher Mitglieder der Gesellschaft ermöglichen bzw. um den Abbau von Strukturen, die dies verhindern. Während der Teilhabebegriff subjektorientiert ausgerichtet ist, zielt Inklusion darauf ab, Menschen in struktureller Hinsicht einzubeziehen (vgl. Bartelheimer et al., 2020, S. 52).

¹⁵ Aus soziologischer Sicht ist die Gesellschaft ein komplexes und dynamisches soziales Gebilde. Die Gesellschaft verändert sich im Laufe der Zeit und wird von sozialen, politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Bedingungen beeinflusst. Die moderne Gesellschaft kann nicht als eine soziale Einheit verstanden werden, der man vollständig angehören kann oder von der man ausgeschlossen ist. Vielmehr besteht die Gesellschaft aus verschiedenen Teilsystemen wie Bildung, Arbeit, soziale Beziehungen, Gesundheit, Recht, Politik oder Sport. Inklusion als Einbeziehung in die Gesellschaft ist daher immer mehrdimensional zu denken, woraus sich unterschiedliche Rollen des Individuums ergeben, wie z. B. als Schüler*in, Erwerbstätige*r, Sportfan etc. Darüber hinaus kann Gesellschaft durch ihre soziale Ordnung beschrieben werden. Damit sind Werte und Normen gemeint, die als Leitlinien für das soziale Zusammenleben und für die Verteilung von Gütern und Lebenschancen in einer Gesellschaft gelten. In modernen Staaten orientiert sich die soziale Ordnung an demokratischen und sozialstaatlichen Prinzipien, die dem Einzelnen umfassende wirtschaftliche, bürgerliche, kulturelle und soziale Rechte auf gesellschaftliche Teilhabe versprechen, wie z. B. Teilhabe an materiellen Lebensstandards (Einkommen, Wohnen, Gesundheit) oder Teilhabe an Bildung und Selbstbestimmung (vgl. Wansing, 2015, S. 46f.).

Wenn also in der vorliegenden Arbeit von „Gesellschaft“ gesprochen wird und diese nicht näher spezifiziert wird, wird von der Gesellschaft im Allgemeinen mit all ihren Teilsystemen gesprochen. Im Fokus der Arbeit ist der gesellschaftliche Teilhabebereich „Kultur“ (siehe Kapitel 3.5).

Partizipation

Der Begriff Partizipation wird aus dem lateinischen Wort „particeps“ abgeleitet, was als „teilnehmend“ übersetzt wird und so viel wie *„Beteiligung, Teilhabe, Mitwirkung oder Einbeziehung“* bedeutet (BMZ, 2023, Abschnitt „Partizipation“). Der Begriff wird somit häufig synonym verwendet. Partizipation ist ein *„umbrella term“* (Prosetzky, 2009, S. 88), worunter unterschiedliche und teilweise widersprüchliche Begriffe gefasst werden.

Nur im deutschsprachigen Raum wird zwischen den Begriffen Teilhabe und Partizipation unterschieden. Während unter dem Begriff der Teilhabe *„die Vergabe von Rechten und die Gewährung von Leistungen“* (Beck, 2013, S. 5) gefasst werden, wird mittels des Partizipationsbegriffes das Ziel verfolgt, den Möglichkeitsraum von Teilhabechancen bspw. durch partizipative Arbeitsstrukturen für Individuen oder Personengruppen zu erweitern. Das Verständnis von Partizipation geht davon aus, dass die gesellschaftlichen und sozialen Verhältnisse durch die Individuen selbst verändert werden können (vgl. Bartelheimer et al., 2020, S. 50). Partizipation kann als ein Aspekt von Teilhabe klassifiziert werden, *„der sich auf die Bewusstseinsbildung, die Motivation und die Handlungsbereitschaft bezieht, sich beteiligen zu wollen, und auf die Voraussetzungen, dies auch zu können“* (Bartelheimer et al., 2020, S. 51). Auch im Kontext von Forschungsansätzen und Forschungsprojekten wird mit dem Partizipationsbegriff insbesondere das *„Aktivitäts- und Selbsttätigkeitspotenzial“* betont (Hauser, 2020, S. 55).

Zu den Begriffen Inklusion und insbesondere Teilhabe und Partizipation lassen sich teilweise unterschiedliche Definitionen finden oder die Begriffe werden synonym verwendet. International wird die umfassende Beteiligung von Individuen und Personengruppen unter dem Begriff „participation“ zusammengefasst (vgl. Bartelheimer et al., 2020, S. 51f.). In der englischen Originalfassung der UN-BRK stellen Teilhabe und Inklusion ein Begriffspaar dar (Bartelheimer et al., 2020, S. 53): *„full and effective participation and inclusion in society“*. In Art. 3c der deutschen Fassung der UN-BRK wird participation mit Teilhabe übersetzt: *„die volle und wirksame Teilhabe an der Gesellschaft und Einbeziehung in die Gesellschaft“*. Anhand des Art. 3c zeigt sich, dass der Grundsatz der Inklusion in der UN-BRK nicht losgelöst vom Grundsatz der vollen und wirksamen Teilhabe zu denken ist. Die Realisierung von politischer und gesellschaftlicher Teilhabe für Menschen mit Beeinträchtigungen ist allerdings nicht voraussetzungslos, sondern hängt von den gesellschaftlichen Bedingungen (Umweltfaktoren) ab, die Teilhabe fördern oder behindern. So können bspw. Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung ihr Wahlrecht nicht nutzen, wenn ihnen politische Informationen nicht in einer einfachen bzw. Leichten Sprache zur Verfügung stehen. Vor diesem Hintergrund ist Inklusion als Voraussetzung und Möglichkeit zur gesellschaftlichen Teilhabe zu verstehen. Damit die Interessen und Bedürfnisse von Menschen mit Beeinträchtigungen von vornherein bedacht werden, ist ihre aktive

Beteiligung (Partizipation), auch an politischen Entscheidungs- und Planungsprozessen, unabdingbar. Bestünde diese Voraussetzung nicht, würde das Prinzip der Inklusion eher einer Strategie der Anpassung von Menschen mit Beeinträchtigungen an bestehende Verhältnisse gleichkommen (vgl. Wansing, 2015, S. 47ff.).

3.2. Teilhabe als sozialpolitischer und sozialwissenschaftlicher Begriff

Teilhabe wird in verschiedenen Kontexten verwendet (vgl. Wesselmann, 2022, S. 68). Teilhabe ist auf der einen Seite ein soziologischer Begriff (vgl. Lindmeier & Meyer, 2020, S. 47). Durch Teilhabeforschung soll der Teilhabebegriff präzisiert und empirisch überprüfbar gemacht werden. Fragen, die sich dabei stellen, sind: Wie kann gesellschaftliche Teilhabe hergestellt werden? Wie wird gesellschaftliche Teilhabe erfahren? Auf der anderen Seite ist Teilhabe ein sozialpolitischer Begriff (vgl. Bartelheimer, 2007, S. 8), der sich im deutschen Sozialrecht etabliert hat. So ist der Begriff „Teilhabe“ sowohl im Sozialgesetzbuch Neuntes Buch „Rehabilitation und Teilhabe von Menschen mit Behinderungen“ als auch im Bundesteilhabegesetz (BTHG) *„titelgebend“* (Lindmeier und Meyer, 2020, S. 47). Aufgabe der Sozialpolitik ist es, Teilhabe als Rechtsbegriff konkret zu fassen, um daraus einen wirksamen Rechtsanspruch ableiten zu können. Dabei stellen sich Fragen wie: Wann sprechen wir von Teilhabe, wann von sozialer Ungleichheit? Bei Teilhabe handelt es sich somit um einen *„unbestimmten Rechtsbegriff“* (Bartelheimer, 2007, S. 8). Soziale Ungleichheit muss stets sowohl aus politischer als auch aus sozialwissenschaftlicher Perspektive betrachtet werden. Armutsquoten und andere Verteilungsmaße messen Teilhabe nur indirekt über ungleich verteilte Ressourcen. Allein mit Verteilungsinformationen lassen sich aber keine Aussagen über die Entwicklung der sozialen Lage einer Gesellschaft treffen. Daher bedarf es Sozialforschung und einer Sozialberichterstattung, die durch die Beobachtung benachteiligter Lebenslagen direkt misst, wie gut die Teilhabe von einer Person oder Gruppe gelingt (vgl. Bartelheimer, 2007, S. 8).

3.2.1. Teilhabe als sozialpolitischer Begriff

Bei behindertenrechtspolitischen Bewegungen wie der Selbstbestimmt-Leben-Bewegung (ab Mitte der 1970er Jahre) und der People-First-Bewegung in Deutschland (ab Ende der 1990er Jahre) wurden Forderungen von Menschen mit Beeinträchtigungen nach Anerkennung und Gleichberechtigung in der Gesellschaft laut (vgl. Hirschberg & Papadopoulos, 2017, S. 103). Diese Forderungen machten die Formulierung neuer Rechtsansprüche notwendig: Die Verankerung im neunten Sozialgesetzbuch (SGB IX) „Rehabilitation und Teilhabe von Menschen mit Behinderungen“ seit 2001 und die Verabschiedung des BTHG im Jahr 2016, mit dem ein Reformprozess des SGB IX

eingeleitet wurde (vgl. Wessermann, 2022, S. 71), sowie das Inkrafttreten der UN-BRK in Deutschland im Jahr 2009. Teilhabe stellt in vielen sozialpolitischen Handlungsfeldern wie z. B. in den Bereichen der Grundsicherung, Kinder- und Jugendhilfe, Wohnungslosenhilfe und Flüchtlingshilfe einen „Leitbegriff“ dar (Bartelheimer et al., 2020, S. 5). Die vorliegende Arbeit fokussiert im Folgenden den Bereich Rehabilitation und Eingliederungshilfe.

In der UN-BRK wird die *„volle und wirksame Teilhabe an der Gesellschaft und Einbeziehung in die Gesellschaft“* (Art. 3c UN-BRK) als menschenrechtlicher Grundsatz festgelegt. Dabei ist der Staat dazu verpflichtet *„Grundfreiheiten für alle Menschen mit Behinderungen ohne jede Diskriminierung aufgrund von Behinderung zu gewährleisten und zu fördern“* (Art. 4 Abs. 1 UN-BRK) (vgl. Bartelheimer et al., 2020, S. 5). Der Anspruch auf Teilhabe ist universell, bezieht sich somit auf alle Menschen mit Beeinträchtigungen und alle Lebensbereiche. Die Forderung nach *„Teilhabe am bürgerlichen, politischen, wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Leben“* (Präambel UN-BRK) deckt u. a. die Lebensbereiche Wohnen und Gemeinde (Art. 19), Bildung (Art. 24), Politik und Öffentlichkeit (Art. 29) und Kultur, Freizeit und Sport (Art. 30) ab (vgl. Bartelheimer et al., 2020, S. 5f.). Die UN-BRK und dessen Teilhabebegriff dienen in diversen Berichterstattungen der Bundesregierung wie die (Nationalen) Aktionspläne zur Umsetzung der UN-BRK (BMAS, 2011b; BMAS, 2016a; BMFSFJ, 2015), dem ersten sowie zweiten und dritten Staatenbericht der Bundesrepublik Deutschland zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (BMAS, 2011a; BMAS, 2019) und die drei Teilhabeberichte über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen (BMAS, 2013; BMAS, 2016b; BMAS, 2021) (vgl. Bartelheimer et al., 2020, S. 6), wie auch dem Abschlussbericht Repräsentativbefragung zur Teilhabe von Menschen mit Behinderung (Steinwede & Harand, 2022) als Referenzpunkt.

Der Teilhabebegriff knüpft an die gesetzliche Definition von Behinderung an (vgl. § 2 Abs. 1 SGB IX) (siehe Kapitel 2.1) und ist damit nachhaltig durch das SGB IX geprägt (vgl. Hauser, 2020, S. 55). Der größte Leistungsbereich des SGB IX – der Zugang zur Eingliederungshilfe – wird nach dem BTHG auf Grundlage des Teilhabebegriffs entschieden (vgl. Bartelheimer et al., 2020, S. 7). Die Eingliederungshilfe zielt darauf ab *„Leistungsberechtigten eine individuelle Lebensführung zu ermöglichen, die der Würde des Menschen entspricht, und die volle, wirksame und gleichberechtigte Teilhabe am Leben in der Gesellschaft zu fördern. Die Leistung soll sie befähigen, ihre Lebensplanung und -führung möglichst selbstbestimmt und eigenverantwortlich wahrnehmen zu können.“* (§ 90, Abs. 1, SGB IX). Anspruchsberechtigte von Leistungen der Eingliederungshilfe sind *„Menschen mit Behinderungen oder von Behinderung bedrohte Menschen“* (§ 1 SGB IX), die in ihrer Teilhabe am Leben in der Gesellschaft wesentlich eingeschränkt sind (vgl. Niedersächsisches Landesamt für Soziales, Jugend und Familie, 2022). Nach dem BTHG

liegt die „Einschränkung der Fähigkeit zur Teilhabe an der Gesellschaft in erheblichen Maße [...] vor, wenn die Ausführung von Aktivitäten in einer größeren Anzahl der Lebensbereiche nach Absatz 4¹⁶ nicht ohne personelle oder technische Unterstützung möglich oder in einer geringeren Anzahl der Lebensbereiche auch mit personeller oder technischer Unterstützung nicht möglich ist“ (Art. 25a § 99 Abs. 1 BTHG). Die Leistungen der Eingliederungshilfe werden in Leistungen der medizinischen Rehabilitation (§ 90, Abs. 2, SGB IX), Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben (§ 90, Abs. 3, SGB IX), Leistungen zur Teilhabe an Bildung (§ 90, Abs. 4, SGB IX) und Leistungen zur Sozialen Teilhabe (§ 90, Abs. 5, SGB IX) unterteilt. Soziale Teilhabe wird nach § 76 SGB IX als „gleichberechtigte Teilhabe am Leben in der Gemeinschaft“ beschrieben, um „Leistungsberechtigte zu einer möglichst selbstbestimmten und eigenverantwortlichen Lebensführung im eigenen Wohnraum sowie in ihrem Sozialraum zu befähigen oder sie hierbei zu unterstützen“.

3.2.2. Teilhabe als sozialwissenschaftlicher Begriff

Obwohl der Begriff der Teilhabe sowohl in der Fachpraxis als auch in der Wissenschaft aktueller denn je zu sein scheint, setzen sich die verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen immer wieder reflexiv mit den zentralen Begriffen ihrer Forschung auseinander (vgl. Wansing et al., 2022, S. 6). Beck (vgl. 2022, S. 35ff.) betont, dass es bei der Untersuchung von Teilhabe im Sinne von Lebenschancen wichtig ist, die Mehrdimensionalität (mikro-, meso- und makrostrukturelle Ebene) sowie die Kontextabhängigkeit eines Subjekts zu berücksichtigen, was für Mehrebenen-Untersuchungsmodelle wie den Lebenslagenansatz, den Fähigkeitenansatz oder das ICF-Modell spricht, die alle in irgendeiner Weise auf die Wechselwirkung von individuellen und gesellschaftlichen Bedingungen eingehen. Sie weist aber auch darauf hin, dass die Stärken und Schwächen der einzelnen Modelle berücksichtigt werden müssen. Wesselmann (vgl. 2022, S. 67ff.) unternimmt den Versuch einer Definition von Teilhabe im Kontext von Behinderung. Ähnlich wie Beck (2022) verweist sie in Bezug auf die Forderung nach einer weiteren Schärfung des Teilhabebegriffs auf die Beibehaltung der Mehrdimensionalität des Teilhabebegriffs. Ebenso verweist sie darauf, dass es sich bei Teilhabe um einen relationalen und subjektorientierten Begriff handelt und als ein Menschenrecht betrachtet wird. Ebenfalls im Kontext von Behinderung hat Blaha (vgl. 2022, S. 85ff.) das Verhältnis von Teilhabe und sozialer Gerechtigkeit, in Anlehnung an Rawls Theorie sozialer Gerechtigkeit (Rawls, 1971) kritisch reflektiert. Sie kristallisiert heraus, dass es zwar einerseits den gesellschaftlichen Anspruch auf soziale Gerechtigkeit gibt, z. B. mit dem Vorliegen der UN-BRK, dass aber in der Realität Teilhabe in einer Leistungsgesellschaft nur denjenigen vorbehalten ist, die sich an das System anpassen

¹⁶ „Lebensbereiche der ICF“ (Bartelheimer et al., 2020, S. 7)

können, dem insbesondere Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung oder Menschen mit komplexem Unterstützungsbedarf nicht entsprechen (vgl. Blaha, 2022, S. 85ff.)

In der vorliegenden Arbeit wird das „*Grundmodell zur Entstehung von Teilhabe*“ nach Bartelheimer und Henke (2018, S. 17) bzw. Bartelheimer et al. (2020, S. 32; 2022, S. 24) näher beschrieben. Dieses Modell wird als Grundlage für die Interpretation der Forschungsergebnisse der vorliegenden Arbeit in Bezug auf den Zugang zum Lebensbereich Kultur und dem Handlungsfeld Museum herangezogen. Bartelheimer und Henke (2018) bzw. Bartelheimer et al. (2020; 2022) gelingt ein breites Verständnis von Teilhabe. Sie berücksichtigen die zuvor genannten Aspekte wie Mehrdimensionalität und Kontextabhängigkeit des Subjekts in ihrer Definition von Teilhabe. Zudem stellt ihr Modell ein Mehrebenen-Untersuchungsmodell dar, d. h. es ist relational und beleuchtet damit den Möglichkeitsraum aus der Wechselwirkung von Individuum und Gesellschaft (vgl. Bartelheimer et al., 2020, S. 43). Eine konzeptionelle Schärfung des Teilhabebegriffs ist ihnen gelungen, indem sie sieben wesentliche Kernelemente des Teilhabebegriffs abgeleitet haben, ohne dabei die Mehrdimensionalität von Teilhabe außer Acht zu lassen (vgl. Wesselmann, 2022, S. 68). Im Zuge der Entwicklung des Grundmodells zur Entstehung von Teilhabe haben Bartelheimer und Henke (2018) bzw. Bartelheimer et al. (2020; 2022) drei sozialwissenschaftlich fundierte Mehrebenen-Untersuchungsmodelle zur Bestimmung des Teilhabebegriffs betrachtet und diskutiert: das ICF-Modell, den Lebenslagenansatz und den Fähigkeitenansatz.

ICF-Modell

Der Hinweis in § 2 Abs. 1 SGB IX, dass die Teilhabe von der Wechselwirkung zwischen den Beeinträchtigungen und den einstellungs- und umweltbedingten Barrieren abhängt, weist Parallelen zum ICF-Modell (WHO, 2001, S. 18) auf (vgl. Bartelheimer et al., 2020, S. 7). Sowohl das SGB IX als auch die UN-BRK beschreiben den Teilhabebegriff bzw. die Ermittlung des Teilhabebedarfs auf Basis des ICF-Modells (vgl. Bartelheimer et al., 2022, S. 19) (siehe Abbildung 4).

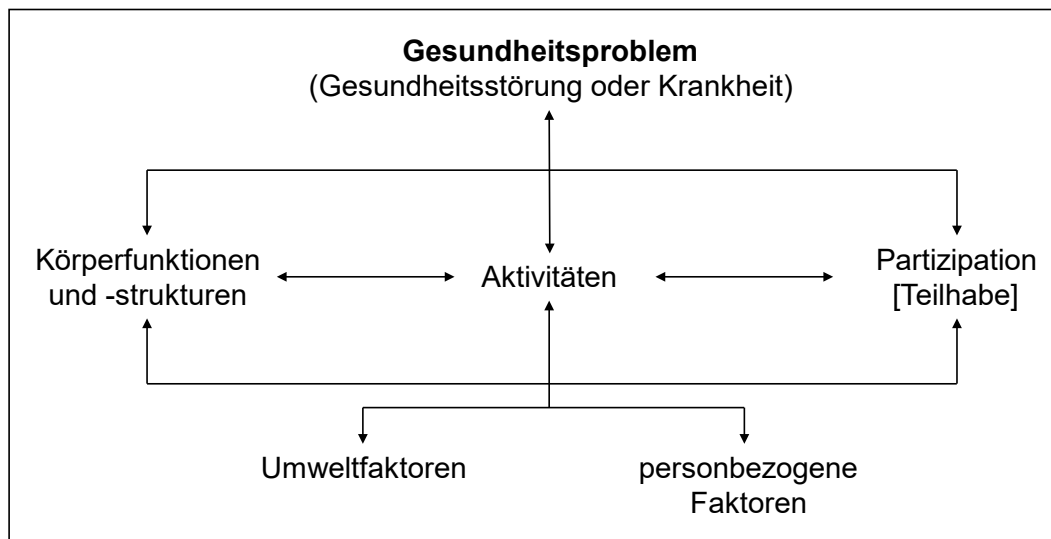


Abbildung 4: Wechselwirkungen zwischen den Komponenten der ICF (in Anlehnung an DIMDI, 2005, S. 23)

Laut WHO gilt eine Person als „*funktional gesund*, wenn – vor dem Hintergrund ihrer Kontextfaktoren –

1. ihre körperlichen Funktionen (einschließlich des mentalen Bereichs) und Körperstrukturen denen eines gesunden Menschen entsprechen (Konzepte der Körperfunktionen und -strukturen),
2. sie all das tut oder tun kann, was von einem Menschen ohne Gesundheitsproblem (ICD) erwartet wird (Konzept der Aktivitäten),
3. sie ihr Dasein in allen Lebensbereichen¹⁷, die ihr wichtig sind, in der Weise und dem Umfang entfalten kann, wie es von einem Menschen ohne gesundheitsbedingte Beeinträchtigung der Körperfunktionen oder -strukturen oder der Aktivitäten erwartet wird (Konzept der Partizipation [Teilhabe] an Lebensbereichen)“ (DIMDI, 2005, S. 4).

Im ICF-Modell wird Teilhabe als „*Einbezogenheit in eine Lebenssituation*“ (DIMDI, 2005, S. 16) definiert. Beeinträchtigungen der Teilhabe werden dementsprechend als „*Probleme, die ein Mensch beim Einbezogenheit in eine Lebenssituation erlebt*“ (DIMDI, 2005, S. 16) beschrieben. Teilhabe existiert nicht als eigenständiges Konzept, sondern ist an das Konzept der „Aktivitäten“ gekoppelt. Damit kann eine Verbesserung der Leistungsfähigkeit mit einer verbesserten Teilhabe gleichgesetzt werden, was Bartelheimer et al. (vgl. 2020, S. 22f.) kritisch sehen. Die Unbestimmtheit des Begriffes hat auch zur Folge, dass eine Unterscheidung zwischen einer individuellen und gesellschaftlichen Dimension ausbleibt. Im ICF-Modell treten Teilhabeeinschränkungen bei der Ausübung von Aktivitäten in

¹⁷ Die neun Lebensbereiche sind: „*Lernen und Wissensanwendung, Allgemeine Aufgaben und Anforderungen, Kommunikation, Mobilität, Selbstversorgung, Häusliches Leben, Interpersonelle Interaktionen und Beziehungen, Bedeutende Lebensbereiche, Gemeinschafts-, soziales und staatsbürgerliches Leben*“ (DIMDI, 2005, S. 20)

verschiedenen Lebensbereichen auf. Das ICF-Modell stellt die Dimension der Aktivitäten ins Zentrum, was im Widerspruch zum sozialwissenschaftlichen Verständnis von Teilhabe steht. Die Lebensbereiche des ICF-Modells beschreiben in erster Linie spezifische Aktivitäten, wie z. B. Körperpflegehandlungen, nicht aber soziale Situationsgefüge (vgl. Bartelheimer et al., 2020, S. 23). Behinderungen ergeben sich aus den Beeinträchtigungen der Funktionsfähigkeit eines Menschen, die aus den Aktivitäts- und Teilhabeeinschränkungen in den verschiedenen Lebensbereichen resultieren. Zwar verfügt das ICF-Modell über eine standardisierte Sprache in Bezug auf funktionale Gesundheitskontexte, anhand derer mögliche Unterstützungsbedarfe ermittelt werden können, jedoch raten Bartelheimer et al. (vgl. 2022, S. 20f.) davon ab, den Teilhabebegriff allein auf der Grundlage des ICF-Modells zu bestimmen. Behinderung wird im ICF-Modell im Kontext der funktionalen Gesundheit beschrieben. Das Erreichen von Teilhabe ist somit abhängig vom Gesundheitszustand einer Person, während ein Bezug zu gesellschaftlichen Bedingungen nur über den Kontextfaktor „Umweltfaktoren“ gegeben ist. Auch wenn der Kontextfaktor „Umweltfaktoren“ die Unbestimmtheit des Teilhabebegriffes im ICF-Modell teilweise kompensiert, indem er eine differenzierte Beschreibung von Lebenssituationen ermöglicht, bleibt die Problematik bestehen, dass wichtige Aspekte wie die Analyse individueller Lebenssituationen nicht erfasst werden. Aktivitäten lassen sich zwar leichter beschreiben und messen, wichtiger ist es jedoch, die individuellen Teilhabeeinschränkungen von Menschen mit Beeinträchtigungen nachvollziehen zu können, ihr Teilhabeverständnis greifbar zu machen und ihre Teilhabeziele zu bestimmen. Eine Standardisierung ist hier nicht möglich und kann nur unter Beteiligung von Menschen mit Beeinträchtigungen selbst und Fachkräften umgesetzt werden (vgl. Bartelheimer et al., 2020, S. 23). Die sozialwissenschaftlichen Konzepte des Lebenslagenansatzes und des Fähigkeitsansatzes werden von Bartelheimer et al. (vgl. 2022, S. 20f.) als geeigneter angesehen, um die Wechselwirkung zwischen Teilhabe und gesellschaftlichen Bedingungen genauer zu bestimmen.

Lebenslagen- und Fähigkeitsansatz

Sozialpolitische Bedeutung erlangte der Lebenslagenansatz durch die Ausarbeitung von Weisser (1972) und Nahnsen (1975). Der Lebenslagenansatz nach Weisser wurde in Deutschland ab den 1980er-Jahren als theoretischer Rahmen für die Sozialberichterstattung und die Armuts- und Ungleichheitsforschung verwendet. Der Lebenslagenansatz sollte in einer zunehmend individualisierten Gesellschaft soziale Ungleichheit entsprechend mehrdimensional abbilden und damit eine größere Differenziertheit erreichen als bei Klassen- oder Schichtmodellen (vgl. Bartelheimer et al., 2020, S. 24f.). In der sozialpolitischen Konzeption des Lebenslagenansatzes nach Weisser steht das Individuum mit der Vielfalt seiner Interessen sowie die Frage nach dem

individuellen Handlungsspielraum im Mittelpunkt (vgl. Voges et al., 2003, S. 40). Bartelheimer et al. (2020, S. 25) sprechen hier von „*Weissers Konzept des Handlungs- und Entscheidungsspielraums*“. Weisser (1978, S. 275) definiert Lebenslage als „*Spielraum, den die äußeren Umstände dem Menschen für die Erfüllung der Grundanliegen bieten, die ihn bei der Gestaltung seines Lebens leiten oder bei möglichst freier und tiefer Selbstbesinnung und zu konsequentem Verhalten hinreichender Willensstärke leiten würden*“. Ziel seines Lebenslagenansatzes ist es, die Selbstverwirklichungschancen der Individuen zu erhöhen. Zu diesem Zweck erstellte er einen Katalog von „Grundanliegen“, an dessen Spitze das Bedürfnis nach Selbsterfüllung und Selbstverwirklichung steht und von einer reformorientierten Sozialpolitik zu berücksichtigen ist. Allerdings ergibt sich bei Weissers Ansatz das Problem der Messbarkeit, da es an Individuen mit unterschiedlichen Präferenzen anknüpft (vgl. Voges et al., 2003, S. 40f.).¹⁸

Nahnsen modifiziert daher den Ansatz von Weisser mit der Begründung, dass eine Interessenreflexion nicht losgelöst von den sozialhistorischen Bedingungen, unter denen sich Interessen entwickeln und realisieren, möglich ist. Sie behält den sozialwissenschaftlichen und gesellschaftspolitischen Kern des Lebenslagenansatzes nach Weisser bei, fordert aber, nicht nach den Interessen selbst, sondern nach den strukturell gegebenen Bedingungen zu fragen. Der Lebenslagenansatz nach dem Verständnis von Nahnsen, verfolgt das Ziel, die sozial strukturierten Bedingungen zu identifizieren, die das Ausmaß der sozialen Chancen von Individuen bestimmen. Demnach hängt der Wert einer Lebenslage nicht nur von dem jeweiligen Spielraum zur Erfüllung von Grundanliegen ab, sondern insbesondere auch von den Möglichkeiten zur Entfaltung von Grundanliegen. Nahnsen schlägt vor, den Ansatz um die Möglichkeiten der Bewusstwerdung der Interessen zu ergänzen. Als Gegenentwurf zum Ansatz von Weisser schlägt Nahnsen damit einen individual-strukturalistischen Ansatz vor, bei dem die strukturell gegebenen Möglichkeiten und der durch sie eröffneten und versperrten Handlungsspielräume im Mittelpunkt des Interesses stehen. Ihr Ansatz erhebt jedoch nicht den Anspruch, eindeutige Handlungsanweisungen zu geben, sondern allenfalls Optionen aufzuzeigen (vgl. Voges et al., 2003, S. 40ff.).

Der Lebenslagenansatz ist ausschließlich in deutschsprachigen Ländern bekannt. International verbreitet ist dagegen seit den 1980er Jahren der Fähigkeits-, Fähigkeitsansatz (Capability oder Capabilities Approach)¹⁹ (Nussbaum, 2015) als Konzept der Wohlfahrtsmessung (vgl. Bartelheimer et al., 2020, S. 27). In der

¹⁸ Leßmann (vgl. 2005, S. 166) und Schmale (vgl. 2015, S. 225) haben den Lebenslagenansatz und Fähigkeitsansatz einer vergleichenden Analyse unterzogen und dabei weitere Schwachstellen des Ansatzes nach Weisser und Vorteile einer Kombination beider Ansätze herausgearbeitet, auf die hier jedoch nicht näher eingegangen werden kann.

¹⁹ Vergleiche die beschriebenen Parallelen zum kulturellen Modell von Behinderung der Disability Studies (siehe Kapitel 2.4).

deutschsprachigen Literatur findet man den Fähigkeitenansatz auch unter der Bezeichnung Befähigungsansatz (Bartelheimer et al., 2020; 2022) oder Verwirklichungschancen-Ansatz (Schmale, 2015). Entwickelt und geprägt wurde dieser Ansatz insbesondere von Sen (2010) und Nussbaum (2015) (vgl. Bartelheimer et al., 2020, S. 27). Nussbaum (vgl. 2015, S. 26) empfiehlt diesen Ansatz, um sich mit der sozialen Gerechtigkeit auseinanderzusetzen und Vergleiche in Bezug auf die Lebensqualität treffen zu können. Denn der Ansatz setzt sich mit der sozialen Ungleichheit in unserer Gesellschaft auseinander und konkret mit dem „*Fähigkeitsversagen*“ (Nussbaum, 2015, S. 28) als Folge von Diskriminierung und Exklusion. Deshalb steht insbesondere die Politik in der Pflicht für alle Menschen eine Verbesserung der Lebensqualität unter Rücksichtnahme ihrer individuellen Fähigkeiten zu gewährleisten. Nicht das Gesamtwohl der Gesellschaft, sondern die Optionen für einzelne Personen stehen im Mittelpunkt. Zentral ist, dass die Menschen ein Wahlrecht bzw. die Freiheit zur Entscheidung haben, inwieweit sie etwas umsetzen oder nicht umsetzen möchten, um sie dadurch in ihrer Selbstbestimmung zu bestärken (vgl. Nussbaum, 2015, S. 27f.).

Sen (2000, zitiert nach Nussbaum, 2015, S. 29) beschreibt Fähigkeiten als „*substanzielle Freiheiten*“, um „*alternative Kombinationen von Tätigkeiten zu verwirklichen*“ bzw. in Nussbaums (2015, S. 29) Worten, um „*eine Reihe von (in der Regel miteinander verbundene[n]) Chancen, zu wählen und zu handeln*“. [Es handele sich] *nicht einfach um der Person immanente Fähigkeiten, sondern auch um Freiheiten oder Möglichkeiten, die durch eine Kombination von personalen Fähigkeiten und dem politischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Umfeld entstehen*. Was Sen als „substanzielle Freiheiten“ bezeichnet, nennt Nussbaum (2015, S. 29) „*kombinierte Fähigkeiten*“. Von den kombinierten Fähigkeiten grenzt sie die „*interne[n] Fähigkeiten*“ (Nussbaum, 2015, S. 30) ab, da sie nur einen Teil von den kombinierten Fähigkeiten ausmachen. Darunter fasst sie (vgl. Nussbaum, 2015, S. 29f.) persönliche Merkmale wie Charaktereigenschaften, intellektuelle und emotionale Fähigkeiten, Wahrnehmungs- und motorische Fertigkeiten etc. Diese internen Fähigkeiten sind erlernte oder entwickelte Eigenschaften und Fähigkeiten, die sich in der Regel in Wechselwirkung mit dem gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, familiären und politischen Umfeld herausbilden und von angeborenen Fähigkeiten zu unterscheiden sind. Weiterhin spezifiziert sie, angeborene Fähigkeiten die im weiteren Lebensverlauf gefördert oder nicht gefördert werden, als „*grundlegende Fähigkeiten*“ (Nussbaum, 2015, S. 32). Daraus resultiert die Forderung, dass alle „*ein Niveau kombinierter Fähigkeiten haben [sollten], das oberhalb eines bestimmten Schwellenwerts liegt, nicht im Sinne einer erzwungenen Tätigkeit, sondern der substanziellen Freiheit zu wählen und zu handeln*“ (Nussbaum, 2015, S. 32). Das meint, dass Personen, die von Geburt an auf mehr Unterstützung angewiesen sind, um diesen Schwellenwert zu überwinden, von der Regierung befähigt werden sollten ein würdevolles

Leben führen zu können. Dabei nennt sie (Nussbaum, 2015, S. 40ff.) zehn zentrale Fähigkeiten, deren Überschreitung der Schwelle eines absoluten Minimums die Regierung allen Bürger*innen gewährleisten sollte, um soziale Gerechtigkeit herzustellen:

„1. Leben, 2. Körperliche Gesundheit, 3. Körperliche Unversehrtheit, 4. Sinne, Vorstellungskraft, Denken, 5. Gefühle, 6. Praktische Vernunft, 7. Zugehörigkeit, 8. Andere Gattungen, 9. Spiel, 10. Kontrolle über die eigene Umwelt“

Der Begriff *„Tätigsein [functioning]“* (Nussbaum, 2015, S. 33) steht mit dem Begriff der Fähigkeit in Verbindung und bedeutet die aktive Ausführung von Fähigkeiten. Als Beispiel zur Verdeutlichung dient eine hungernde und eine fastende Person. Beide sind gleich tätig, bzw. in diesem Falle nicht tätig, indem sie keine Nahrung aufnehmen. Die Fähigkeit ist hingegen nicht gleich. Die fastende Person könnte das Fasten brechen, die hungernde Person hat jedoch keine Wahlmöglichkeit (vgl. Nussbaum, 2015, S. 33). Bei der Bewertung des Wohlfahrtniveaus *„sollen sowohl die tatsächlich verwirklichten Funktionen der Lebensführung („functionings“, „achievements“) als auch die einer Person zugänglichen, also wählbaren alternativen Handlungen und Zustände (capabilities) einbezogen werden. Die Gesamtmenge (das „Bündel“) dieser erreichten und erreichbaren Funktionen bezeichnet den „capability space“ oder „capability set“ einer Person“* (Bartelheimer et al., 2022, S. 22). Leßmann (2009, S. 294) übersetzt dies im deutschen Sprachgebrauch mit dem Begriff der *„Auswahlmenge“*.

3.3. Grundmodell zur Entstehung von Teilhabe

Sowohl der Lebenslagen- als auch der Fähigkeitenansatz stehen für direkte Verfahren zur Messung der Wohlfahrt. Beide Konzepte setzen sich insbesondere mit der tätigen Seite des Individuums auseinander, weshalb Bartelheimer et al. (vgl. 2020, S. 31) sie als Grundlage für eine Definition von Teilhabe nutzen. Sowohl der Lebenslagen- als auch der Fähigkeitenansatz verstehen die Lebensqualität als einen Möglichkeitsraum der Lebensführung. Mit den Begriffen *„Handlungs- und Entscheidungsspielraum“* (Lebenslagenansatz) und *„Auswahlmenge“* erreichbarer Funktionen (Fähigkeitenansatz) wird das gleiche begründet: Eine Aktivität oder eine Lebenssituation ist dann individuell bedeutsam, wenn eine Auswahl von mehreren Optionen gegeben war. Untersucht wird, ob jemand nicht teilhaben möchte oder nicht teilhaben kann. Ziel ist nicht, dass alle gleich viel teilhaben, sondern dass alle, die teilhaben möchten, auch teilhaben können (vgl. Bartelheimer, 2007, S. 11). Der in beiden Ansätzen verfolgte multidimensionale Bewertungsraum für die Wohlfahrtsposition einer Person umfasst sowohl realisierte Elemente als auch einen Spielraum für alternative Wahlmöglichkeiten. Anhand beider Ansätze erfolgt somit eine Unterscheidung zwischen Teilhabechancen und erreichter Teilhabe (vgl. Bartelheimer et al., 2020, S. 31).

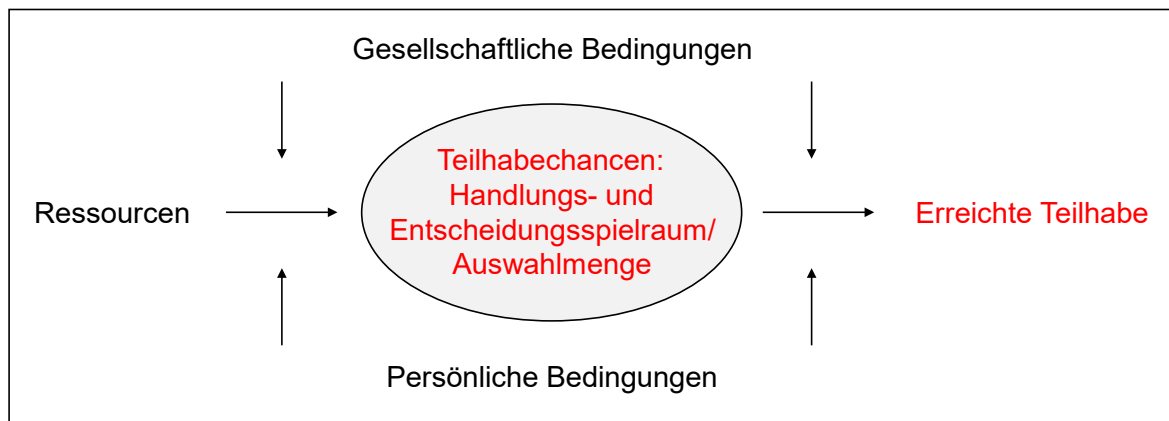


Abbildung 5: Wie Teilhabe entsteht – ein Grundmodell (in Anlehnung an Bartelheimer et al., 2020, S. 32)

In Abbildung 5 ist das Grundmodell zur Entstehung von Teilhabe nach Bartelheimer et al. (vgl. 2020, S. 32) zu sehen. Damit gelingt die schematische Darstellung des Zusammenhangs von Ressourcen und Teilhabe. Voraussetzung zur Erreichung von Teilhabe ist der Zugang zu materiellen Ressourcen. Welche Ressourcen dafür notwendig sind, hängt von den persönlichen Voraussetzungen der Individuen und den gesellschaftlichen Bedingungen ab. Beispielsweise muss ein Mensch mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen in einer für ihn nicht barrierefreien Umgebung für Teilhabeoptionen mehr Ressourcen aufwenden als ein Mensch ohne Beeinträchtigungen. Persönliche Bedingungen umfassen körperliche Funktionen, erworbene Eigenschaften (z. B. Bildungsstand und Fertigkeiten) sowie Präferenzen, Werthaltungen und Informationen, aufgrund dessen zwischen verschiedenen Optionen gewählt wird. Bei den gesellschaftlichen Bedingungen stellt sich die Frage, inwieweit diese inklusiv ausgerichtet sind. Dabei wirken sich Marktmechanismen ebenso wie sozialrechtliche Anspruchsvoraussetzungen auf die Zugänglichkeit bzw. Barrierefreiheit aus. Aus dem Zusammenspiel von persönlichen und gesellschaftlichen Bedingungen resultieren die Teilhabeoptionen die für einen Menschen verfügbar sind. Diese Teilhabeoptionen werden durch die Individuen bewertet. Teilhabe wird erreicht, wenn die Individuen in für sie wichtigen Lebensbereichen (bspw. kulturelle Teilhabe) die von ihnen gewünschten Funktionen erzielen (vgl. Bartelheimer et al., 2020, S. 32ff.).

Teilhabechancen und erreichte Teilhabe weisen eine Mehrdimensionalität auf. Bei Menschen mit gesundheitlichen Einschränkungen können zur Beschreibung der Teilhabepositionen rechtliche Unterscheidungen (die in der UN-BRK definierten Menschenrechte oder Leistungsgruppen nach § 5 SGB IX) oder die verschiedenen ICF-Lebensbereiche herangezogen werden (vgl. Bartelheimer et al., 2022, S. 24f.).

Bartelheimer et al. (vgl. 2022, S. 25) merken jedoch kritisch an, dass das Grundmodell zur Entstehung von Teilhabe (siehe Abbildung 5) nur eine Momentaufnahme darstellt und statisch ist. Teilhabechancen und Teilhabeergebnisse entwickeln sich jedoch über die Zeit

– in einzelnen Lebensphasen ebenso wie über den gesamten Lebensverlauf, weshalb sie auch eine „*dynamisierte*“ Variante des Grundmodells entwickelt haben, um Wirkungen über mehrere Messzeitpunkte abbilden zu können (Bartelheimer & Henke, 2018, S. 20). In der Forschungspraxis ist es jedoch von Interesse Teilhabewirkungen bspw. eines Programms oder einer Maßnahme über zwei oder mehr Messzeitpunkten zu untersuchen. Nur im Zeitverlauf kann beurteilt werden, wie Teilhabeb Barrieren und gelingende Teilhabe über eine Lebensphase hinauswirken, wie förderliche und hinderliche Bedingungen im Lebensverlauf kumulieren und wie sich Handlungsspielräume erweitern oder verengen (vgl. Bartelheimer et al., 2020, S. 36). Darüber hinaus weisen Bartelheimer und Henke (vgl. 2018, S. 19) darauf hin, dass es wie bei jedem wirkungsorientierten Ansatz schwierig ist, Wirkungen anhand einer konkreten Bezugsgröße zu bestimmen.

Sieben Kernelemente von Teilhabe

Bartelheimer et al. (vgl. 2022, S. 25ff.) formulieren sieben charakteristische Kernelemente zur Begriffsbestimmung von Teilhabe, die sich aus den sozialpolitischen Begriffsverwendungen für Teilhabe (siehe Kapitel 3.2.1) und der Diskussion der sozialwissenschaftlichen Fundierung des Teilhabebegriffs (siehe Kapitel 3.2.2) ableiten.

1. Teilhabe stellt einen relationalen Begriff dar, welcher das Verhältnis zwischen einem Individuum und seinen gesellschaftlichen Verhältnissen aufzeigt. Teilhabe beschreibt den „*Möglichkeitsraum*“ der sich in der Wechselwirkung von Individuum und Gesellschaft ergibt (Bartelheimer et al., 2022, S. 26).
2. Teilhabe hat eine subjektorientierte Sichtweise. Die Relation zwischen Individuum und gesellschaftlichen Gegebenheiten wird aus der Perspektive des Individuums eingenommen. Gesellschaftliche Bedingungen oder sozialstaatliche Leistungen werden danach beurteilt, was sie dem Individuum für seine Lebensführung bieten. Somit stellt Teilhabe ein subjektorientiertes Konzept für die Beurteilung gesellschaftlicher Zusammenhänge dar und schafft damit eine Verknüpfung der Mikro- und Makroebene (vgl. Bartelheimer et al., 2020, S. 44).
3. Teilhabe beschreibt die Möglichkeiten einer selbstbestimmten Lebensführung in der Gesellschaft. Teilhabe an der Gesellschaft bedeutet u. a. das einnehmen und ausüben von sozialen Rollen im Sinne gesellschaftlich etablierter Praktiken²⁰.

²⁰ Behrendt (vgl. 2018, S. 51ff.) beschreibt vier Relationselemente für Inklusion am Beispiel des Diskobesuchs für einen konkreten Anwendungsfall sozialer Exklusion: Minderjährige*r möchte Disko besuchen (Inklusionssubjekt), Disko (Inklusionsobjekt), Einlasskontrolle durch Türsteher*in der Disko (Inklusionsinstanz) und Voraussetzung der Volljährigkeit für den Diskobesuch (Inklusionsregeln). Die minderjährige Person wird somit an der Tür abgewiesen, weil sie zu jung ist. Die Inklusionsregeln im Anwendungsfall sind „*normative [bzw. formale] Standards, die die Bedingungen sozialer Teilhabe festlegen*“ (Behrendt, 2018, S. 51). Die Inklusionsregeln können aber auch informell sein, z. B. indem der/die Türsteher*in auf eine bestimmte Kleiderordnung achtet (vgl. Behrendt, 2018, S. 53).

Voraussetzung für Teilhabe ist ein (selbstbestimmt) agierendes Subjekt. Der Verweis auf „Lebensführung“ deutet darauf hin, dass Individuen nicht machtlos gegenüber strukturellen Bedingungen sind, sondern aktiv ihr Leben beeinflussen können. Dies gelingt indem sie sich ihrer Bedürfnisse bewusst sind, Ziele identifizieren, benennen und umsetzen können. Somit ist Teilhabe der Leitgedanke eines sozial eingebundenen Individuums mit seinen persönlichen Zielvorhaben in einem Handlungsrahmen der gesellschaftlich üblich ist. Mit dem Begriff Teilhabe wird versucht zu beantworten, inwieweit Individuen mit ihren persönlichen Merkmalen (Kompetenzen, Einstellungen, Vorlieben etc.) nach ihrem Belieben die in der Gesellschaft dargebotenen und gestaltbaren Optionen nutzen bzw. nicht nutzen können sowie tatsächlich nutzen bzw. nicht nutzen (vgl. Bartelheimer et al., 2020, S. 44f.).

4. Teilhabe beinhaltet Wahlmöglichkeiten. Teilhabe bedingt, dass ein Individuum zwischen möglichen Alternativen für Aktivitäten der Lebensführung wählen kann. Wichtig ist dabei nicht, dass die Aktivität oder Teilnahme an einer Lebenssituation auch umgesetzt wird, sondern dass dies prinzipiell möglich ist. Teilhabe kann auch erreicht werden, indem sich dafür entschieden wird etwas nicht durchzuführen oder an etwas nicht teilzunehmen (vgl. Bartelheimer et al., 2022, S. 26).
5. Teilhabe weist eine Mehrdimensionalität auf. Teilhabe an der Gesellschaft bedeutet zum einen Teilhabe an unterschiedlichen gesellschaftlichen Lebensbereichen und zum anderen auf unterschiedlichen Ebenen (Mikro-, Meso- und Makroebene). Verschiedene Lebensbereiche weisen verschiedene Teilhabebedingungen zur Lebensführung auf. Die Teilhabebedingungen können durch diverse Barrieren und Einschränkungen erschwert werden. Welche Lebensbereiche als teilhaberelevant erlassen werden ist unter Berücksichtigung des Forschungs- oder Handlungszusammenhangs zu bestimmen und zudem abhängig von historisch-kulturellen Einflüssen (vgl. Bartelheimer et al., 2022, S. 26).
6. Teilhabe dient als Leitidee sozialer Gerechtigkeit. In Bezug auf Verteilungstheorien von Gerechtigkeit sollte, vergleichbar mit einer Währung, eine gerechte Verteilung von Teilhabe stattfinden. Gleichberechtigte Teilhabe meint hier einen Möglichkeitsraum der einem Individuum Optionen und Chancen der Realisierung von Teilhabe bietet. Orientiert wird sich dabei an eine gesellschaftlich übliche Lebensführung. Das Teilhabekonzept verlangt nicht, dass alle Menschen die gleiche Lebensführung, die gleichen Lebensstile oder Handlungspraktiken haben. Im Gegenteil, die Verschiedenheit von Menschen, deren verschiedenen Charakteristika, Präferenzen und Lebensentwürfe werden geschätzt und gleichbehandelt. Gefordert wird eine gerechte Verteilung der Wahlmöglichkeiten (vgl. Bartelheimer et al., 2020, S. 46).

7. Teilhabe kennzeichnet einen zu schützenden Bereich der Lebensführung. Im politischen Kontext wird der Teilhabebegriff innerhalb eines gewissen Rahmens verwendet. Das meint, dass es auf der einen Seite ein Mindestmaß an Teilhabe bedarf, um soziale Ausgrenzung zu verhindern. Somit wird markiert ab wann Benachteiligung und Ausschluss bzw. Ungleichheit beginnen. Auf der anderen Seite ist es das gleichstellungspolitische Ziel der vollen und wirksamen Teilhabe. Die normative Festlegung beider Grenzen kann nur durch gesellschaftliche Verständigungen und politische Entscheidungsfindungen erfolgen. Zwischen beiden Grenzen gibt es viele Abstufungen gefährdeter oder gesicherter und mehr oder weniger gelingender Teilhabe. Nach welchen Maßstäben Teilhabe bewertet wird und ab wann Ungleichheit als ungerecht definiert wird, muss in der Gesellschaft thematisiert und ausgehandelt werden. Teilhabeforschung stellt eine Informationsbasis dafür dar, definiert selbst jedoch keine Verteilungsnormen (vgl. Bartelheimer et al., 2020, S. 47f.).

Die Frage, ob eine Person nicht teilhaben kann und damit sozial ausgegrenzt ist, kann nicht durch die Betrachtung nur eines einzelnen Lebensbereichs beantwortet werden. Die Teilhabe in anderen Lebensbereichen kann sehr wohl gegeben sein (vgl. Vogel et al., 2017, S. 48). Der Lebensbereich, der in dieser Forschung beleuchtet wird und somit als teilhaberelevant eingestuft wird, ist der Lebensbereich Kultur. Nach Pieper (vgl. 2009, S. 15) ist Freizeit die Basis für Kultur. Bevor der Begriff „kulturelle Teilhabe“ näher beleuchtet wird, soll daher zunächst ein Blick auf das weiter gefasste Feld „Teilhabe an Freizeit“ geworfen werden.

3.4. Teilhabe an Freizeit

Es wird zwischen negativen und positiven Definitionen von Freizeit unterschieden (vgl. Prahl, 1977, S. 117). Im positiven Sinne wird Freizeit als *„freie Zeit, die durch freie Wahlmöglichkeiten, bewusste Eigenentscheidung und soziales Handeln charakterisiert ist“* (Opaschowski, 1990, S. 85f.) bzw. als inhaltliche Funktion für das Individuum oder eine Gesellschaft verstanden. Wird Freizeit in einem negativen Sinne verstanden, wird sie häufig als Pendant zur Arbeit bzw. als Restzeit des individuellen Zeitbudgets oder allgemein als Freiheit von Rollenzwängen definiert (vgl. Prahl, 1977, S. 18ff.; Trescher, 2015, S. 26ff.). Somit sind verschiedene Bedeutungen von Freizeit denkbar, wodurch eine begriffliche Unschärfe bestehen bleibt. Der Begriff Freizeit suggeriert, dass es sich um einen Zeitraum handelt, der in irgendeiner Weise frei zur Verfügung steht. Allerdings wird der Bezugspunkt nicht konkretisiert, bspw. ob diese Zeit frei von Schlaf, Arbeit oder Zwang ist (vgl. Prahl, 1977, S. 16). Zudem bedarf es einer subjektiven Sinnzuschreibung des Zeitraums, da ansonsten Freizeit nicht von freier Zeit abgegrenzt werden kann, jedoch notwendige

Tätigkeiten wie z. B. Shoppen oder Heimwerken von manchen Menschen auch als Freizeit angesehen werden (vgl. Prahl, 1977, S. 16; Immerfall & Wasner, 2011, S. 10).

Opaschowski (vgl. 1990, S. 85f.) bezeichnet die gesamte zur Verfügung stehende Zeit als Lebenszeit, die er in Abhängigkeit von der Wahl-, Entscheidungs- und Handlungsfreiheit in drei Zeitabschnitte einteilt: Die fremdbestimmte Determinationszeit (z. B. Arbeit), die zweckbestimmte Obligationszeit (z. B. Schlafen) und die selbstbestimmte Dispositionszeit (z. B. Freizeitaktivitäten). Dabei ist die Dispositionszeit die eigentliche Freizeit, da sie frei von Arbeit, selbstbestimmt und unter Wahlmöglichkeiten frei wählbar ist. Menschen mit Beeinträchtigungen haben jedoch aufgrund der Art und Schwere ihrer Beeinträchtigung einen erhöhten Zeitaufwand für bestimmte Aktivitäten, weshalb ihnen weniger Dispositionszeit zur Verfügung steht (vgl. Stöppler, 2017, S. 155f.). Theunissen (vgl. 2000, S. 139) hat daher Opaschowskis Zeitmodell mit Blick auf Menschen mit schwerer und mehrfacher intellektueller Beeinträchtigung angepasst und auf sechs Zeitabschnitte erweitert: Arbeitszeit, Verpflichtungszeit, Bildungszeit, Ruhe- und Schlafzeit, Versorgungszeit und freie Dispositionszeit.

Menschen mit Beeinträchtigungen haben genauso wie Menschen ohne Beeinträchtigungen ein Bedürfnis nach Freizeit. Die Freizeitbedürfnisse und das Freizeitverhalten von Menschen mit und ohne Beeinträchtigungen ähneln sich sehr (vgl. Markowetz, 2014, S. 234). Laut Opaschowski (vgl. 1990, S. 92ff.) gibt es insgesamt acht Freizeitbedürfnisse, die Rekreation, Kompensation, Edukation, Kontemplation, Kommunikation, Integration, Partizipation und Enkulturation umfassen. Die ersten vier Freizeitbedürfnisse erfüllen individuelle Funktionen, während die letzten vier Bedürfnisse gesellschaftliche Funktionen haben (vgl. Markowetz, 2014, S. 232). Markowetz (vgl. 2014, S. 233) beschreibt verschiedene Benachteiligungen, mit denen Menschen mit Beeinträchtigungen konfrontiert sind, um diese Bedürfnisse zu befriedigen. Tabelle 1 zeigt exemplarisch das Bedürfnis nach Enkulturation und die damit verbundenen Benachteiligungen für Menschen mit Beeinträchtigungen bei der Befriedigung dieses Bedürfnisses:

Tabelle 1: Freizeitbedürfnisse und Behinderung (eigene Darstellung nach Markowetz, 2014, S. 233)

Bedürfnisse	Bedürfnis nach...	Benachteiligungen für Menschen mit Behinderungen
Enkulturation	Kreativer Entfaltung, produktiver Betätigung und Teilnahme am kulturellen Leben	Möglichkeiten kreativer und produktiver Freizeitgestaltung müssen erst geschaffen werden Kulturelle Angebote sind häufig nicht behindertengerecht und nur schwer erreichbar

Melbøe und Ytterhus (vgl. 2016, S. 245) führten qualitative Interviews mit zehn Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung im Alter von 13 bis 16 Jahren und ihren Eltern über ihre Vorlieben für Freizeitaktivitäten und wie sie diese gestalten. Die Studie zeigt, dass Jugendliche mit intellektueller Beeinträchtigung die gleichen Vorlieben für Freizeitaktivitäten haben wie ihre Altersgenossen ohne Beeinträchtigung. Bei näherer Betrachtung zeigt sich jedoch, dass Jugendliche mit intellektueller Beeinträchtigung von Freizeitaktivitäten, die für Jugendliche im Allgemeinen organisiert werden, ausgegrenzt werden. Dies ist darauf zurückzuführen, dass unsere Gesellschaft Freizeitaktivitäten orientiert am „Normalen“ organisiert und Menschen, die „anders“ sind – in diesem Fall Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung – systematisch von organisierten Freizeitaktivitäten ausschließt. Freizeitinstitutionen werden von den Bedingungen in der Gesellschaft beeinflusst. Sie schaffen soziale Regeln und Normen für Freizeitaktivitäten und etablieren diese wiederum in der Gesellschaft (vgl. Immerfall & Wasner, 2011, S. 16).

Die Inklusion von Menschen mit Beeinträchtigungen ist im Freizeitbereich im Vergleich zur schulischen, beruflichen und medizinischen Inklusion weit weniger erforscht (vgl. Markowetz, 2018, S. 215ff.). Die Datenlage ist sowohl im deutschsprachigen Raum (bspw. Bosse, 2014; Wilken, 2015; Bosse & Westermann, 2016; Markowetz, 2023) als auch in der internationalen Forschung (bspw. Caldwell & Gilbert, 1990; Pagán-Rodríguez, 2014, Shandra, 2020) überschaubar. Dabei unterstützt Freizeit die Persönlichkeitsentwicklung und Identitätsbildung und trägt zur Lebensqualität, sozialen Anerkennung und Integration bei (vgl. Markowetz, 2014, S. 234). Es fehlt an verbindlichen und anerkannten Kriterien, um beurteilen zu können, ob, wann und warum Freizeitmaßnahmen als inklusiv gelten und welche inklusiven Effekte und Wirkungen sie erreichen sollten (vgl. Markowetz, 2018, S. 215ff.). Einige bereits existierende Arbeitshilfen zur Gestaltung inklusiver Freizeitangebote können jedoch genannt werden (z. B. Verein zur Förderung der Inklusion behinderter Menschen, o. J.; Bund der Deutschen Katholischen Jugend in der Region München e. V.,

2018). Repräsentative empirische Studien zur Freizeitsituation von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung gibt es nur wenige (vgl. Markowetz, 2018, S. 216).

Rechtliche Verortung von Teilhabe an Freizeit

Laut § 76 SGB IX und § 113 SGB IX (Konkretisierung in der Eingliederungshilfe-Verordnung) zählen zu den Leistungen zur Sozialen Teilhabe u. a. Assistenzleistungen (§ 78 SGB IX), zu denen wiederum *„Leistungen zur Teilhabe am gemeinschaftlichen und kulturellen Leben“* und der *„Freizeitgestaltung einschließlich sportlicher Aktivitäten“* zählen. Mit der Gesetzesänderung vom 23. Dezember 2016 wurde damit die bis dahin bestehende Leistungsgruppe *„Leistungen zur Teilhabe am Leben in der Gemeinschaft“*²¹ (§ 55 SGB IX) neu strukturiert.

In der UN-BRK sind folgende Artikel für das Thema Freizeit im Leben von Menschen mit Behinderungen bedeutsam (vgl. Markowetz, 2018, S. 218): Art. 9 „Zugänglichkeit“, Art. 19 „Unabhängige Lebensführung und Einbeziehung in die Gemeinschaft“, Art. 20 „Persönliche Mobilität“, Art. 21 „Recht der freien Meinungsäußerung, Meinungsfreiheit und Zugang zu Informationen“, Art. 22 „Achtung der Privatsphäre“, Art. 29 „Teilhabe am politischen und öffentlichen Leben“ und in erster Linie Art. 30 „Teilhabe am kulturellen Leben sowie an Erholung, Freizeit und Sport“.

3.5. Kulturelle Teilhabe

Der Begriff „Kulturelle Teilhabe“ setzt sich aus zwei Wörtern zusammen. Eine eindeutige Definition von Kultur gibt es nicht (vgl. Hornberger, 2019, S. 205). In der Literatur wird es zum einen als Tätigkeiten beschrieben, *„welche einen kulturell-gestaltenden Anspruch haben [...] wie Singen, Musizieren, Malen, Gestalten, Theater“* (Gretler Heusser, 2019, S. 136). Zum anderen wird Kultur grundsätzlich als *„Künste, soziokulturelle Praktiken ebenso wie Kulturerbe; das umfasst im weiten Sinne Bauliches, Archäologisches, Audiovisuelles, Digitales und Immaterielles“* (Rieder, 2019, S. 147) beschrieben. Teilhabe wird als ein Vorgang beschrieben, der Menschen einen Zugang zu etwas ermöglicht, der ihnen bislang verwehrt war. Ob ein Zugang gewährt wird, kann bspw. öffentlich (staatlich subventioniert) oder institutionell geregelt sein. Hierbei spricht man von einer *„(Hoch-)Kultur“*, wozu der Besuch von Museen, Theater etc. zählt (Hornberger, 2019, S. 206f.). Ebenso wie der Begriff Kultur wage bleibt, existiert auch keine trennscharfe Definition von kultureller Teilhabe. Im Positionspapier der Arbeitsgruppe Kulturelle Teilhabe des

²¹ Das Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (o. J., Abschnitt „Kultur, Begegnungen, Zeitgeschehen“) nennt beispielhaft *„Hilfen zum Besuch von Kulturveranstaltungen oder zur Begegnung mit nichtbehinderten Menschen“* wie *„Begleitperson fürs Theater bis zum Fahrdienst zum Chorabend“* und *„bei Bedarf - vor allem technische - Hilfsmittel, die eine mediale Beteiligung am Zeitgeschehen oder an kulturellen Ereignissen ermöglichen“*.

Nationalen Kulturdialogs der Schweiz wird kulturelle Teilhabe wie folgt definiert (BAK, 2016, S. 2):

„Kulturelle Teilhabe formuliert ein übergeordnetes kulturpolitisches Ziel: Es sollen möglichst viele Menschen – trotz ihrer ungleichen Startchancen bezüglich Bildung, Einkommen und Herkunft – einen Zugang zu Kultur erhalten und die Möglichkeit haben, sich mit Kultur auseinanderzusetzen und Kultur selber auszuüben.“

Rechtliche Verortung von kultureller Teilhabe

Folgende rechtliche Rahmenbedingungen sind im Zusammenhang mit kultureller Teilhabe besonders erwähnenswert. 1948 wurde von der Generalversammlung der Vereinten Nationen die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte verkündet. In Art. 27 Abs. 1 wird darin auf das Recht auf Teilhabe am *„kulturellen Leben der Gemeinschaft“* und den *„wissenschaftlichen Fortschritt“*, in Abs. 2 auf den Urheberschutz verwiesen (Generalversammlung der Vereinten Nationen, 1948, S. 6).

Die Faro-Konvention knüpft an Art. 27 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte an. Die Faro-Konvention ist ein Übereinkommen zum Kulturerbe, das den Zugang und die Teilhabe der Bürger*innen am Kulturerbe schützt (vgl. Europarat, 2021, S. 6). Die Vertragsparteien der Faro-Konvention verpflichten sich *„anzuerkennen, dass das Recht auf Kulturerbe dem Recht zur Teilhabe am kulturellen Leben innewohnt, so wie es in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte definiert wird“* (Faro-Konvention, Art. 1a) und dass *„jeder Mensch, allein oder als Teil einer Gemeinschaft, das Recht hat, am Kulturerbe teilzuhaben und zu seiner Bereicherung beizutragen“* (Faro-Konvention, Art. 4a) sowie *„Massnahmen zu ergreifen, um den Zugang zum Kulturerbe zu verbessern“* (Faro-Konvention, Art. 12d) (Europarat, 2005, S. 2ff.). Die Faro-Konvention wurde im Jahr 2005 vom Europarat in Faro (Portugal) verabschiedet und ist im Jahr 2011 in Kraft getreten. Bis Anfang 2021 haben 20 Mitgliedstaaten die Konvention ratifiziert, weitere sieben Mitgliedstaaten haben sie unterzeichnet. Deutschland hat das Übereinkommen bislang weder ratifiziert noch unterzeichnet (vgl. Europarat, 2021, S. 6).

1968 wurde von der Bundesrepublik Deutschland der UN-Sozialpakt zur materiellen Sicherung menschenrechtlicher Standards unterzeichnet, welcher 1973 ratifiziert und somit verbindlicher Bestandteil der deutschen Rechtsordnung wurde (vgl. Deutscher Bundestag, 2016, S. 4f.). Art. 15 Abs. 1 des UN-Sozialpaktes besagt, dass die Vertragsstaaten das Recht eines jeden anerkennen, *„am kulturellen Leben teilzunehmen“*.

Die zuvor benannten Regelungen werden durch die UN-BRK nochmal bestärkt. Diese wurde im Jahr 2009 ratifiziert und damit rechtsverbindlich (vgl. Dusel, 2018, S. 2). In Bezug auf den Kulturbereich sind hier insbesondere die Absätze des Art. 30 *„Teilhabe am*

kulturellen Leben sowie an Erholung, Freizeit und Sport“ wesentlich. In Abs. 1 werden Menschen mit Beeinträchtigungen als Kulturpublikum und in Abs. 2 die selbstbestimmte kulturelle Tätigkeit von Menschen mit Beeinträchtigungen in den Blick genommen. Für die vorliegende Arbeit, die sich auf Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung als Kulturpublikum konzentriert, steht daher insbesondere Abs. 1 im Mittelpunkt des Interesses:

„(1) Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen, gleichberechtigt mit anderen am kulturellen Leben teilzunehmen, und treffen alle geeigneten Maßnahmen, um sicherzustellen, dass Menschen mit Behinderungen

a) Zugang zu kulturellem Material in zugänglichen Formaten haben;

b) Zugang zu Fernsehprogrammen, Filmen, Theatervorstellungen und anderen kulturellen Aktivitäten in zugänglichen Formaten haben;

c) Zugang zu Orten kultureller Darbietungen oder Dienstleistungen, wie [...] Museen, [...] zu [...] haben.“

Kulturvermittlung

Die teilhabeorientierte Kulturvermittlung fokussiert drei verschiedene Bereiche:

- Teilnahme als Kulturpublikum
- Selbstbestimmte kulturelle – künstlerische oder musische – Tätigkeit (vgl. BAK, 2016, S. 2)
- Einfluss auf Bildung und Vermittlung, wie die *„Mitbestimmung über kulturelle Programme, Inhalte, Strukturen“* (Mandel, 2019, S. 71)

Die kulturelle Teilhabe deckt sowohl passives Verhalten (z. B. Person besucht Konzert, konsumiert) als auch aktives Verhalten (z. B. Person musiziert, ist selbst kulturell tätig) ab (vgl. BAK, 2016, S. 2). Koslowski (2019, S. 15) hebt in seiner Auseinandersetzung mit dem Begriff „Kulturelle Teilhabe“ insbesondere den sozial inklusiven Aspekt hervor, *„gezielt diverse Bevölkerungsgruppen zu ermächtigen, ihre ureigenen Interessen und Vorlieben zu erkennen und diese vor- und einzubringen, sichtbar zu machen“*.

Kulturvermittlung stellt eine professionelle Praxis dar zur Förderung der kulturellen Teilhabe in verschiedenen Bereichen. Die Kulturvermittlung hat unterschiedliche Funktionen in personaler oder medialer Hinsicht (Mandel, 2019, S. 71f.):

- *„Vermittlung der Künste*
- *Kulturmarketing, PR und Audience Development*
- *Kulturpädagogik und kulturelle Bildung“*

Kunstvermittlung schafft durch die Vermittlung von Fach- und Hintergrundwissen Verständnis und Wertschätzung für bestimmte Kunstformen. Mittels Kulturmarketing, PR

bzw. Öffentlichkeitsarbeit und Audience Development sollen Aufmerksamkeit und Nachfrage für Kunst und Kultur geschaffen, Kunst und Kultureinrichtungen neu positioniert, Besucherzahlen gesteigert und Besuchergruppen erweitert werden. Die Funktion von Kulturpädagogik und kultureller Bildung ist es, kulturelle Selbstbildungsprozesse in der Auseinandersetzung mit Kunst und Kultur zu erreichen, um Empowerment zu stärken, Allgemeinbildung, Schlüsselkompetenzen, interkulturellen Austausch und Community Building zu fördern (vgl. Mandel, 2019, S. 71f.). Zudem verfolgt die Kulturvermittlung verschiedene Ziele (Mandel, 2019, S. 72):

- *„Kunstorientierte Ziele*
- *Betriebswirtschaftliche Marketingziele*
- *Bildungsorientierte Ziele*
- *Kulturpolitische Ziele*
- *Gesellschaftspolitische Ziele“*

Kunstorientierte Ziele sind die bestmögliche Präsentation von Kunst und die Erhöhung der Wertschätzung für Angebote von Kunst und Kunstinstitutionen. Zu den betriebswirtschaftlichen Marketingzielen zählen die Schaffung von Aufmerksamkeit für Kunst und Kultur, die Verbesserung des Images, die Gewinnung von Besucher*innen und die Gewinnmaximierung. Bei den bildungsorientierten Zielen geht es darum, das Bildungspotenzial von Kunst und Kultur zu erweitern, um sie der heterogenen Gesellschaft zugänglich zu machen und damit kulturelle Selbstbildungsprozesse zu stärken. Kulturpolitische Ziele sind darauf ausgerichtet, allen gesellschaftlichen Gruppen einen chancengerechten Zugang zu Kunst und Kultur zu ermöglichen. Gesellschaftspolitische Ziele verfolgen die Stärkung von Demokratisierungsprozessen durch die Herausbildung mündiger Bürger*innen als Voraussetzung zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben (vgl. Mandel, 2019, S. 72).

Die Ziele von Kulturvermittlung sind somit divers und abhängig von gewissen Interessensgruppen. Bspw. kann es das Ziel für Kulturinstitutionen sein, neue Besuchergruppen durch neue Kommunikationsformen, Formate oder Inhalte zu kulturellen Angeboten für sich zu gewinnen und dadurch die Besuchszahlen und damit Einnahmen zu steigern. Kulturvermittlung die auf die Stärkung der Teilhabe von bestimmten Besuchergruppen abzielt, verfolgt hingegen die Unterstützung von Selbstbildungs- und Empowermentprozessen und die Möglichkeit Kultur auf verständliche und niedrigschwellige Weise erfahren zu können. Des Weiteren könnte das Ziel verfolgt werden das Kulturprogramm an die Interessen von Menschen unterschiedlicher Kulturen anzupassen (vgl. Mandel, 2019, S. 72).

Kulturelle Teilhabe lässt sich nicht nur durch eine Maßnahme erreichen, sondern es bedarf verschiedene Maßnahmen, um die kulturelle Teilhabe zu stärken. Maßnahmen sind bspw.

der Abbau von Barrieren oder benachteiligte Zielgruppen wie z. B. Menschen mit Beeinträchtigungen zu unterstützen und zu befähigen (vgl. BAK, 2016, S. 1). Die Forderung nach kultureller Teilhabe kann sowohl an die kulturpolitischen Akteur*innen als auch an die Teilnehmenden gerichtet sein, wenn Teilhabe als aktiver Partizipationsprozess verstanden wird. Hier ist es wichtig, Nicht-Teilhabe als Wahlmöglichkeit und nicht als Ablehnung misszuverstehen (vgl. Hornberger, 2019, S. 208).

Wie sich der Zugang zu Kunst und Kultur für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung im Allgemeinen gestaltet, wird in der Literatur wenig diskutiert (vgl. Gratton, 2019, S. 2). Meist liegt der Fokus auf bestimmten kulturellen Handlungsfeldern (Kunst, Musik, Literatur, Theater, etc.) oder Personengruppen. Die vorliegende Arbeit fokussiert Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung als Kulturpublikum von Museen. Das folgende Kapitel konzentriert sich daher auf den Zugang von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung zum Museum als Handlungsfeld des Lebensbereichs Kultur.

4. Das Museum als exemplarischer Kulturort

Zu den klassischen Kultureinrichtungen zählen in Deutschland Stadt- und Staatstheater, klassische Orchester, Museen, sowie Bibliotheken (vgl. Mandel, 2019, S. 69). Insbesondere Museen sind dazu geeignet, kulturelle Teilhabe für alle zu ermöglichen. Im Vergleich zu anderen Kulturorten, wie Theatern, Konzerthallen oder Kinos können vielfältige und breitenwirksame Zugänge angeboten werden. Der Grund dafür ist, dass die Besucher*innen normalerweise Aspekte wie Geschwindigkeit und Informationsmenge individuell bestimmen können (vgl. Metzger, 2016, S. 285). Dieses Kapitel untersucht das Museum als exemplarischen Kulturort und Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung als Kulturpublikum. Dazu wird in Kapitel 4.1 zunächst die Entstehung und Entwicklung von Museen hin zu partizipativen Museen im Hinblick auf die „Zugänglichkeit“ kurz skizziert.²² In Kapitel 4.2 wird untersucht, inwieweit Menschen mit Beeinträchtigungen im Allgemeinen bereits als Kulturpublikum adressiert werden. Darauf aufbauend wird in Kapitel 4.3 auf die Barrieren und Anforderungen an Barrierefreiheit von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung in Museen eingegangen. Bevor in Kapitel 4.5 die museumspädagogische Bildungs- und Vermittlungsarbeit mit Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung beschrieben wird, wird einleitend in Kapitel 4.4 die museumspädagogische Bildungs- und Vermittlungsarbeit im Allgemeinen beleuchtet.

4.1. Entstehung und Entwicklung von Museen

Walz (2016b, S. 40) beschreibt, dass am *„(nachantiken) Anfang linearer Museumsgeschichten [...] die kirchlichen und fürstlichen Schatzkammern“* stehen. Als ein Beispiel ist die ab 1723 errichtete Königliche Schatz-Kammer in Dresden zu nennen, die auch als Museum unter dem Namen „Grünes Gewölbe“ bekannt ist. Jedoch wurde der Besuch anfangs nur wenigen gehobenen und gebildeten Gästen gewährt. Die breite Öffentlichkeit wurde ausgeschlossen (vgl. Walz, 2016b, S. 40f.). Am Ende des 18. Jahrhunderts entwickelten sich Museen zu Orten, an denen Objekte dauerhaft aufbewahrt und zur Besichtigung für die breite Öffentlichkeit freigestellt wurden. Ab diesem Zeitpunkt war das *„Ziel der Museumsentwicklung [...] die Wohlfahrt der Gesellschaft als Ganzes“* (Fliedl, 2016, 47). Somit wurden Museen ab diesem Zeitpunkt zwar für die gesamte Bevölkerung geöffnet, aber noch nicht für alle Menschen zugänglich. Denn „Zugänglichkeit“ wird von Museen auf unterschiedliche und oft konkurrierende Weise definiert. Bennett (1995) beschreibt diesen Widerspruch in seinem Buch *„The Birth of the Museum“*. Einerseits steht die Forderung nach mehr kultureller Teilhabe und damit nach Barrierefreiheit, dass Museen für alle Menschen und ihre Bedarfe zugänglich sind,

²² Für einen detaillierten Überblick der Museumsgeschichte siehe Walz (vgl. 2016a, S. 39ff.).

unabhängig von ihrem Geschlecht, ihrer Nationalität, ihrer Beeinträchtigung, etc. Andererseits sind Museen dazu verpflichtet, den öffentlichen Zugang zu den Sammlungen zu beschränken, um das kulturelle Erbe zu erhalten (vgl. Bennett, 1995, S. 105ff.).

Zwischen 2011 und 2019 gab es einen Anstieg von 6.300 auf 6.800 Museen²³ in Deutschland (vgl. Statistische Ämter des Bundes und der Länder, 2022, S. 14). Abgesehen von der Corona-Pandemie, bei der Museen im Jahr 2020 einen massiven Einbruch der Besucherzahlen von -62,8 % im Vergleich zum Vorjahr erlitten haben, stiegen die Besucherzahlen seit der Mitte der 1990er Jahre mit leichten Abweichungen stetig an (vgl. Institut für Museumsforschung, 2022, S. 11ff.). Das geht aus der aktuellsten Ausgabe des Aufsatzes zur statistischen Gesamterhebung an den Museen der Bundesrepublik Deutschland für das Jahr 2020 hervor. Klassische Kultureinrichtungen wie z. B. Museen entsprechen mit ihren kulturellen Angeboten allerdings nur einer überschaubaren „*Gruppe der mehrheitlich hoch gebildeten und meist ökonomisch gut situierten Bevölkerung* [, die eine] *hohe soziale Homogenität*“ (Mandel, 2019, S. 70) aufweisen, bei gleichzeitiger Zunahme der „*Heterogenität der Bevölkerung*“ (Mandel, 2019, S. 70). Im Jahr 2017 investierten Bund, Länder und Gemeinden insgesamt 11,4 Milliarden Euro – mit 19,1 % am zweitmeisten davon in Museen, Sammlungen und Ausstellungen – aus allgemeinen Haushaltsmitteln für Kultur (vgl. Statistische Ämter des Bundes und der Länder, 2022, S. 8f.) (siehe Abbildung 6).

²³ „Die Daten zu den Museumsbesuchen stammen aus der statistischen Gesamterhebung zu den Museen der Bundesrepublik Deutschland, die vom Institut für Museumsforschung (IfM) durchgeführt wird. Museen wurden durch das IfM über folgende Kriterien definiert: Es muss eine Sammlung sowie eine Präsentation von Objekten mit kultureller, historischer oder allgemein wissenschaftlicher Zielsetzung vorhanden sein. Die Einrichtung muss öffentlich zugänglich sein und bietet überwiegend nicht kommerzielle Ausstellungen an. Überdies muss der Ausstellungsbereich klar abgegrenzt sein.“ (Statistische Ämter des Bundes und der Länder, 2022, S. 42)

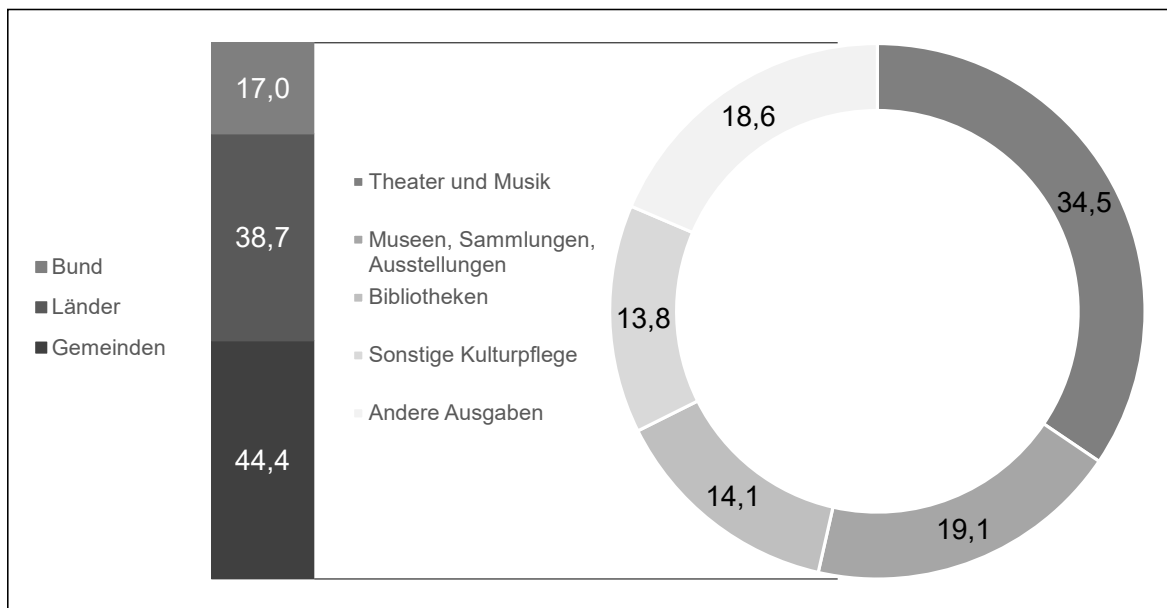


Abbildung 6: Öffentliche Ausgaben für Kultur 2017 (vorl. Ist) nach Kulturbereichen (Grundmittel in %) ²⁴ (in Anlehnung an Statistische Ämter des Bundes und der Länder, 2022, S. 9)

Um diese beträchtliche Summe begründen zu können, die vor allem in klassische Kultureinrichtungen in Deutschland investiert wird, sind nicht nur quantitative Zahlen zur Auslastung dieser Kultureinrichtungen von Interesse, sondern es wird auch immer mehr auf die Umsetzung kultureller Teilhabemöglichkeiten Wert gelegt. Denn die letzten Jahrzehnte haben die Museen dazu veranlasst, ihren Zweck und ihre Aufgaben in der Gesellschaft zu überdenken. Ein Grund für das zunehmende Interesse an kultureller Teilhabe ist, dass sich kulturelle Interessen durch globale Einflüsse, Migration und digitaler Kulturwelten vervielfältigen und festgefahrene Strukturen und Konzepte in Museen nicht mehr unbedingt ansprechend sind (vgl. Mandel, 2019, S. 70). Graham (2017, S. 150) plädiert „for an understanding of conservation as a participatory practice that prevents the object from not only ‘running out’ materially, but also running out of people’s interest“. Zudem haben Bürgerrechts- und Selbstvertreterbewegungen in den letzten Jahrzehnten dazu geführt, dass das Thema Teilhabe von Menschen mit (intellektuellen) Beeinträchtigungen auch in Bezug auf den Kulturbereich zunehmend an Bedeutung gewann. Erste Initiativen waren weniger politisch, sondern befassten sich mit Sport- und Freizeitaktivitäten (vgl. Interessenvertretung Selbstbestimmt Leben in Deutschland e. V., o. J.). Dies sind einige Gründe warum Museen ein zunehmendes Bewusstsein für die Bedarfe der breiten Öffentlichkeit entwickelt haben und über partizipative Ausstellungskonzepte nachdenken. Kultureinrichtungen müssen jedoch bereit sein für Veränderungen, wenn sie für heterogene Bevölkerungsgruppen attraktiv sein wollen. Die Kulturpolitik und Kultureinrichtungen stehen

²⁴ „Aufgrund von Rundungen können sich bei Summenbildungen und Berechnung der Prozentangaben geringfügige Abweichungen ergeben.“ (Statistische Ämter des Bundes und der Länder, 2022, S. 9)

somit vor der Herausforderung geeignete Wege zu identifizieren mehr Besuchergruppen bei Ausstellungskonzeptionen zu beteiligen (vgl. Mandel, 2019, S. 73f.).

Partizipative Museen

Um jedoch nicht nur für eine kleine, homogene Bevölkerungsgruppe interessant zu sein, müssen von Museen entsprechende Voraussetzungen geschaffen werden. Durch partizipative Ansätze ergibt sich die Möglichkeit für Museen die Bedarfe und aktuellen Themen der heterogenen Bevölkerung besser erfassen und einbeziehen zu können. Thiel (2019, S. 166) hat in dem Zusammenhang Fragen formuliert, die in Bezug auf partizipative Museen noch Klärungsbedarf haben:

„Was bedeutet es genau für Museen, Teilhabe an Kultur zu ermöglichen? Welche Bedingungen müssen erfüllt sein, damit Teilhabe als gelungen bezeichnet werden kann und gibt es Qualitätskriterien dafür? Welche Auswirkungen hat Partizipation auf die Strukturen an Museen und welche Konsequenzen zeigen sich für Museumsberufe, wie etwa der sich verändernde Anspruch an kuratorisches Arbeiten?“

Die Anwendung von partizipativen Ansätzen ist jedoch immer abhängig von der Entscheidungsbefugnis der jeweiligen Beteiligten und der Frage, wer in welchem Ausmaß beteiligt wird (vgl. Thiel, 2019, S. 166ff.). Es stellt sich auch die Frage nach den Grenzen von Partizipation, in Bezug auf was grundsätzlich machbar und gewollt ist. Beispielsweise bei der Auswahl von Exponaten oder Sammlungen in Museen und der Frage nach den „Grenzen bzw. Grenzverschiebungen zwischen individuellen und kollektiven Interessen“ (Flagmeier, 2011, zitiert nach Thiel, 2019, S. 168) oder, wenn etwas aus „bewahrensethischen Gründen unverhandelbar scheint“ (Thiel, 2019, S. 168). Denn Partizipation zielt darauf ab, Veränderungen in Gang zu setzen, in Bezug auf „interne Strukturen und Abläufe, Entscheidungswege, Arbeitsprozesse und Hierarchien [aber auch auf das] kuratorische Aufgabenspektrum und das Selbstverständnis des Kuratorberufs sowie anderer Tätigkeitsbereiche“ (Thiel, 2019, S. 169), wie z. B. der Bildung und Vermittlung in Museen. So gibt es auch eine professionelle und akademische Debatte rund um das Thema Inklusion in Museen. Dodd und Sandell (2001, S. 13) fassen die Aussagen einiger Kritiker*innen zusammen:

„[...] social inclusion has been responsible for diverting museum's from their core purposes and goals, subverting their roles and responsibilities to political and governmental ends, politicising an otherwise 'objective' and 'neutral' organisation, putting collections and their care at risk and transforming curators into social workers“.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Mission moderner Museen darin besteht, inklusiver und partizipativer zu werden. Laut Mandel (2019, S. 73) sind die Merkmale partizipativer Kultureinrichtungen *„die Neudefinition ihres «Kerngeschäfts», die Abgabe von Deutungshoheit, die Infragestellung und Erweiterung ihres kulturellen Kanons, die Veränderung traditioneller Hierarchien sowie die Öffnung hin zu einer diversen Bevölkerung“*. Aber auch in Bezug auf die Kulturpolitik wird die Forderung laut, Förderstrukturen und den Kulturbegriff, losgelöst von seiner Traditionsbildung, neu zu denken, um den Ansprüchen einer heterogenen Bevölkerung gerecht zu werden (vgl. Mandel, 2019, S. 73).

Da jedoch, wie oben beschrieben, nur eine kleine homogene Gruppe der Bevölkerung Museen besucht, stellt sich die Frage, inwieweit Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung Museen besuchen. Da es in Deutschland keine Daten sowohl zum Besuch von Kulturveranstaltungen im Allgemeinen als auch zum Besuch von Museen im Besonderen in Bezug auf Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung gibt (vgl. BMAS, 2021, S. 623 & 626), wird im folgenden Kapitel untersucht, inwieweit Menschen mit Beeinträchtigungen Kulturveranstaltungen besuchen, um zumindest einen Vergleich zwischen Menschen mit und ohne Beeinträchtigungen bei dem Besuch von Kulturveranstaltungen im Allgemeinen darzustellen.

4.2. Menschen mit Beeinträchtigungen als Kulturpublikum

Wie bereits in Kapitel 3.5 erwähnt wurde, fokussiert diese Arbeit Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung als Kulturpublikum, also als Besucher*innen kultureller Veranstaltungen.

Das Sozio-oekonomischen Panel (SOEP) – eine repräsentative Wiederholungsbefragung von Privathaushalten – unterteilt kulturelle Veranstaltungen in zwei Bereiche (vgl. BMAS, 2021, S. 620):

- populärkulturelle Veranstaltungen: z. B. Kinobesuche, Besuch von Popkonzerten, Tanzveranstaltungen, Discos oder Sportveranstaltungen
- klassisch-kulturelle Veranstaltungen: z. B. klassische Konzerte, Theater, Vorträge²⁵

²⁵ Im zweiten Teilhabebericht wird Folgendes beschrieben (BMAS, 2016b, S. 361): *„Im SOEP werden zwei Formen kultureller Veranstaltungen unterschieden: Die in der Regel öffentlich finanzierten klassischen Kulturveranstaltungen wie Oper, klassische Konzerte, Theater, Ausstellungen und die in der Regel frei finanzierten populärkulturellen Veranstaltungen wie Kino, Pop-, Jazz-Konzerte sowie Tanzveranstaltungen.“* Zwar werden Museen in den Teilhabeberichten bei den Beispielen für klassisch-kulturelle Veranstaltungen nicht konkret benannt, jedoch kann bei „Ausstellungen“ u. a. auf Ausstellungen im Rahmen von Museumsbesuchen geschlossen werden. Zudem werden Museen in der Regel öffentlich finanziert (siehe Abbildung 6).

Menschen mit Beeinträchtigungen besuchen vergleichsweise seltener kulturelle Veranstaltungen als Menschen ohne Beeinträchtigungen.²⁶ Diese Ergebnisse gehen aus dem dritten Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen hervor. Die Themen des Teilhabeberichts orientieren sich an der UN-BRK. Die Ergebnisse zum Bereich „Kultur“ beruhen auf den Daten des SOEP und dessen Befragungen aus dem Jahr 2017. Werden popkulturelle und klassisch-kulturelle Veranstaltungen zusammengefasst, betragen monatliche oder seltenere Besuche von kulturellen Veranstaltungen bei Menschen mit Beeinträchtigungen 64 % und ohne Beeinträchtigungen 86 % (vgl. BMAS, 2021, S. 621). Vergleicht man diese Ergebnisse mit den Daten aus dem 2. Teilhabebericht, dessen Daten des SOEP aus den Jahren 2012/2013 stammen, wird deutlich, dass der Besuch von kulturellen Veranstaltungen bei Menschen mit (61 %) und ohne Beeinträchtigungen (80 %) gestiegen ist (vgl. BMAS, 2016b, S. 362). Jedoch wurde neu definiert, was unter populärkulturelle Veranstaltungen fällt. Seit 2015 zählen auch Sportveranstaltungen dazu, was einen Zusammenhang mit den gestiegenen Zahlen vermuten lässt. Insbesondere ist eine hohe Diskrepanz zwischen Menschen mit und ohne Beeinträchtigungen bei den zumeist privat finanzierten populärkulturellen Veranstaltungen zu erkennen. Im Jahr 2017 besuchten 77 % der Menschen ohne Beeinträchtigungen und 46 % der Menschen mit Beeinträchtigungen monatlich oder seltener populärkulturelle Veranstaltungen. 2017 besuchten 54 % der Menschen mit Beeinträchtigungen nie populärkulturelle Veranstaltungen. Dieser Wert ist mehr als doppelt so hoch wie bei Menschen ohne Beeinträchtigungen (23 %). Nach dem Geschlecht unterteilt besuchten 58 % der Frauen mit Beeinträchtigungen und 48 % der Männer mit Beeinträchtigungen 2017 keine populärkulturellen Veranstaltungen. Mit zunehmendem Alter steigt die Zahl der Menschen (mit und ohne Beeinträchtigungen), die keine populärkulturellen Veranstaltungen besuchen. Bei den 18- bis 49-Jährigen waren es 31 % und ab einem Alter von 80 Jahren waren es 84 % der Menschen mit Beeinträchtigungen, die 2017 keine populärkulturellen Veranstaltungen besuchten (vgl. BMAS, 2021, S. 621ff.). Beim Besuch von klassisch-kulturellen Veranstaltungen ist die Diskrepanz zwischen Menschen mit und ohne Beeinträchtigungen hinsichtlich der Häufigkeit der Besuche geringer als beim Besuch von populärkulturellen Veranstaltungen. Im Jahr 2017 besuchten 56 % der Menschen mit Beeinträchtigungen und 74 % der Menschen ohne Beeinträchtigungen monatlich oder seltener eine klassisch-kulturelle Veranstaltung. 44 %

²⁶ Vergleicht man die Daten aus dem dritten Teilhabebericht mit den Daten aus dem „Abschlussbericht: Repräsentativbefragung zur Teilhabe von Menschen mit Behinderung“ ist der Unterschied zwischen „nicht beeinträchtigten Personen“ (48 % in Privathaushalten lebend) und „beeinträchtigten Personen“ (49 % in Privathaushalten lebend; 80 % in Einrichtungen lebend), die Konzerte, Museen, Theater etc. „selten und nie“ besuchen, in etwa gleich. Bei den „Personen mit selbsteingeschätzter Behinderung“ (63 % in Privathaushalten lebend; 87 % in Einrichtungen lebend) ist die Diskrepanz hingegen größer (Steinwede & Harand, 2022, S. 78f.).

der Menschen mit Beeinträchtigungen und 26 % der Menschen ohne Beeinträchtigungen besuchten 2017 nie klassisch-kulturelle Veranstaltungen. Unterteilt nach dem Geschlecht besuchten 45 % der Männer mit Beeinträchtigungen und 42 % der Frauen mit Beeinträchtigungen im Jahr 2017 keine klassisch-kulturellen Veranstaltungen. Anders als bei den populärkulturellen Veranstaltungen steigt die Zahl der Menschen (mit und ohne Beeinträchtigungen), die im Jahr 2017 keine klassisch-kulturellen Veranstaltungen besuchten, erst ab einem Alter von 80 Jahren an. 2017 waren es bei den 18- bis 49-Jährigen 43 % und bei den über 80-Jährigen 57 % der Menschen mit Beeinträchtigungen, die keine klassisch-kulturellen Veranstaltungen besuchten (vgl. BMAS, 2021, S. 624ff.). Mit zunehmendem GdB sinkt der Anteil der Menschen, die sowohl klassische als auch populärkulturelle Veranstaltungen besuchen (vgl. BMAS, 2016b, S. 363 & 364).

Menschen mit und ohne Beeinträchtigungen unterscheiden sich in ihren Wünschen in Bezug auf die Freizeitgestaltung prinzipiell nicht voneinander, die Unterschiede in den Statistiken beider Gruppen weisen jedoch darauf hin, dass Menschen mit Beeinträchtigungen in vielerlei Hinsicht benachteiligt sind. Seltener Besuche von kulturellen Veranstaltungen bzw. der Verzicht auf Besuche von kulturellen Veranstaltungen von Menschen mit Beeinträchtigungen kann verschiedene Gründe haben. Die Daten bieten keine konkreten Aussagen darüber, inwieweit die Kulturangebote inklusiv sind und inwieweit diese den Bedürfnissen von Menschen mit Beeinträchtigungen entsprechen. Die Unterschiede in den Daten von Menschen mit und ohne Beeinträchtigungen lassen allerdings darauf rückschließen, dass es auch damit zusammenhängen kann, dass die Reisemittel und Kulturorte nicht barrierefrei sind. Aussagen zur Bezahlbarkeit u. a. von Kulturangeboten liegen nicht vor. Zusammenhänge lassen sich aber dadurch erkennen, dass die Diskrepanz zwischen Menschen mit und ohne Beeinträchtigungen bei i. d. R. privat finanzierten populärkulturellen Veranstaltungen größer ist als bei i. d. R. öffentlich finanzierten klassisch-kulturellen Kulturveranstaltungen. Denn bei klassisch-kulturellen Veranstaltungen gibt es gewöhnlich ermäßigte Eintrittspreise für Menschen mit Beeinträchtigungen (vgl. BMAS, 2021, S. 634ff.). Es liegen keine eigenen Aussagen darüber vor, aus welchen Gründen Menschen mit Beeinträchtigungen überhaupt keine kulturellen Veranstaltungen besuchen (vgl. BMAS, 2016b, S. 365).

Zu folgenden Aspekten liefert der dritte Teilhabebericht noch keine Daten. Es bedarf noch mehr Erkenntnisse hinsichtlich des barrierefreien Tourismus. Bislang gibt es nur ein Projekt in Deutschland, das Barrierefreiheit nach einheitlichen Kriterien bewertet und es sich somit nicht um eine Selbsteinschätzung des Betriebs handelt (vgl. BMAS, 2021, S. 639). Gemeint ist das Informations- und Bewertungssystem „Reisen für Alle“, welches die Zugänglichkeit und Nutzbarkeit von touristischen Angeboten wie Museen, Hotels etc. in Deutschland für Menschen mit unterschiedlichen Beeinträchtigungen beschreibt. „Reisen für Alle“ bietet

Interessierten somit die Möglichkeit, im Vorfeld eigenständig zu überprüfen, ob das jeweilige Angebot für ihre Ansprüche geeignet ist. Dabei besichtigt geschultes Personal die Betriebe und Orte, die sich zertifizieren lassen möchten, und erfassen dort die Informationen zur Barrierefreiheit anhand von bundesweit einheitlichen Qualitätskriterien. Die Qualitätskriterien wurden in Zusammenarbeit mit Betroffenenverbänden und touristischen Verbänden entwickelt und für die folgenden Personengruppen erstellt (vgl. DSFT, 2022):

- Menschen mit Gehbeeinträchtigung
- Rollstuhlfahrer*innen
- Menschen mit Hörbeeinträchtigung
- gehörlose Menschen
- Menschen mit Sehbeeinträchtigung
- blinde Menschen
- Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung

Zudem fehlt es an inklusiven Angeboten, die auf bestimmte Beeinträchtigungen ausgerichtet sind und auf deren Wünsche eingehen. Neben der Schaffung von Teilhabebedingungen wie Barrierefreiheit und finanzielle Ressourcen sollte auch die subjektive Verfügbarkeit und die persönliche Befähigung unterstützt werden. Damit ist die Wahrnehmung von Möglichkeiten gemeint und ob sich alle Menschen dazu imstande sehen, diese auch zu nutzen (vgl. BMAS, 2021, S. 641ff.).

Da ein möglicher Grund dafür, dass Menschen mit Beeinträchtigungen Kulturveranstaltungen seltener oder gar nicht besuchen, u. a. in der mangelnden Barrierefreiheit der Kulturorte liegen könnte, widmet sich das nächste Kapitel den Barrieren, auf die insbesondere Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung beim Besuch von Kulturveranstaltungen und Museen im Besonderen stoßen können, und den daraus resultierenden Anforderungen für eine bessere Zugänglichkeit dieser.

4.3. Barrieren und Anforderungen an Barrierefreiheit für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung im Museum

Die Konzeptualisierung von Barrierefreiheit macht es zunächst notwendig, Barrieren zu identifizieren, festzulegen, in welcher Hinsicht Barrierefreiheit angestrebt wird und mit welchen Mitteln Barrieren abgebaut werden können. Barrieren müssen also zunächst einmal erkannt und verstanden werden, um sie abbauen zu können (vgl. Trescher, 2018, S. 61). Einleitend wird zunächst ein allgemeiner Blick auf die Nicht-Besucher-Forschung als Barrierenforschung beim Besuch von Kulturveranstaltungen geworfen. Anschließend wird beschrieben, welche Barrieren und Anforderungen an Barrierefreiheit für Menschen mit

intellektueller Beeinträchtigung bei der Freizeitgestaltung im Allgemeinen und beim Besuch von Museen im Besonderen bestehen.

Nicht-Besucher-Forschung als Barrierenforschung

Nicht-Besucher-Studien untersuchen Barrieren, die den Besuch von Kulturveranstaltungen verhindern (vgl. Renz, 2016, S. 136). Klein et al. (1981, S. 194) beschreiben Barrieren als „*Mechanismen, die einen selektiven Besuchsausfall bewirken*“ und stellen damit einen Bezug zu einer physischen Barriere im Sinne einer Schranke her. Man spricht hier auch von objektbedingten Barrieren. Voraussetzung für die Barrierenforschung ist, dass die Barriere einen vorhandenen Motivationsprozess unterbrechen muss. Barrieren erforschende Studien unterscheiden zumeist zwischen objekt- und subjektbedingten Barrieren, da beide motivationsunterbrechend wirken (vgl. Renz, 2016, S. 136ff.).²⁷

Unter „Objekten“ werden Kultureinrichtungen, ihre Eigenschaften und Angebote verstanden. Mit „Subjekten“ sind die potenziellen Besucher*innen gemeint. Subjektbedingte Barrieren beziehen sich somit auf das Individuum (vgl. Renz, 2016, S. 137). Renz (vgl. 2016, S. 136ff.) hat eine Sekundäranalyse standardisierter Publikumsstudien zu Nicht-Besucher*innen durchgeführt und darauf basierend verschiedene objekt- und subjektbedingte Barrieren ermittelt. Diese objekt- und subjektbedingten Barrieren werden im Folgenden aufgeführt und beschrieben. Objektbedingte Barrieren, die sich aus dem Kulturangebot ergeben, können zum einen eine mangelnde kulturelle Infrastruktur und zum anderen marketingpolitische Barrieren sein (siehe Abbildung 7).

²⁷ Als dritte Unterteilungsmöglichkeit von Barrieren gibt es noch gesellschaftsbedingte Barrieren, da subjektbedingte Barrieren nicht nur auf persönlichen, sondern auch auf gesellschaftlichen Struktur- und Sozialisationsbedingungen beruhen. Allerdings haben gesellschaftsbedingte Barrieren keine motivationshemmende Funktion, sondern stellen vielmehr die Voraussetzung für eine Motivationsentwicklung dar. Zudem sind sie nur schwer standardisierbar (vgl. Renz, 2016, S. 138).

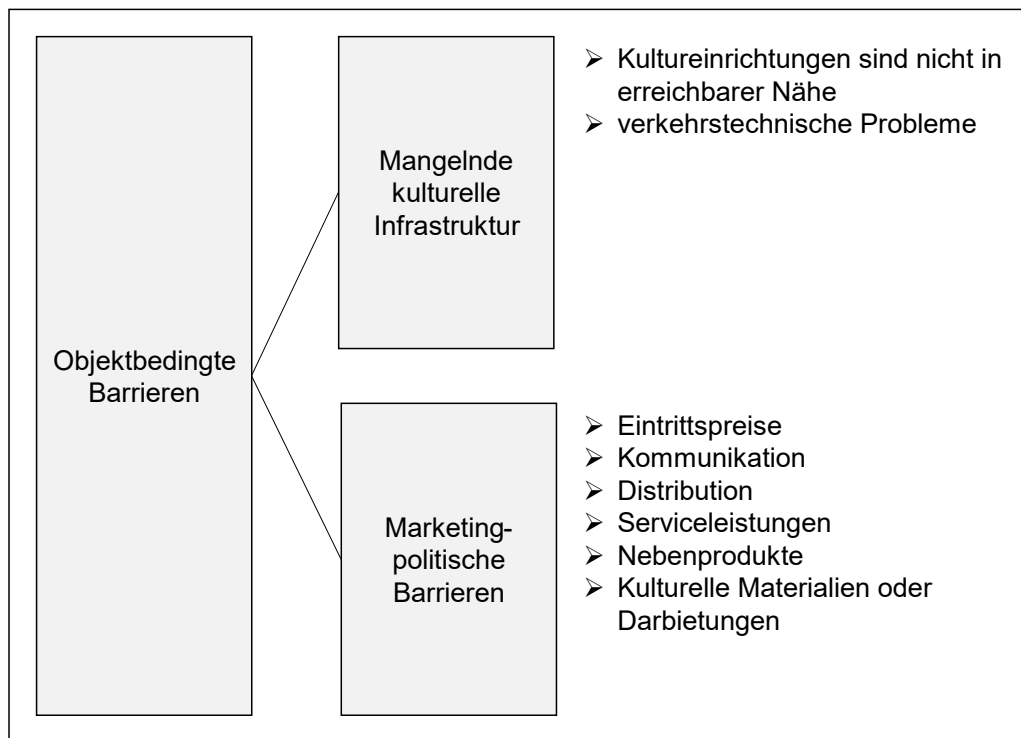


Abbildung 7: Objektbedingte Barrieren (eigene Darstellung nach Renz, 2016, S. 139ff.)

Zur mangelnden kulturellen Infrastruktur zählen Aspekte wie die fehlende Erreichbarkeit von Kultureinrichtungen, aber auch verkehrstechnische Probleme wie das Fehlen eines gut ausgebauten öffentlichen Verkehrssystems in ländlichen Räumen. Marketingpolitische Barrieren können potenziell abgebaut werden. Darunter fallen Eintrittspreise, Kommunikation, Distribution, Serviceleistungen, Nebenprodukte sowie kulturelles Material bzw. kulturelle Darbietungen. Die Eintrittspreise werden von den Kultureinrichtungen festgelegt. Eine Barriere kann darin bestehen, dass Personen mit relativ niedrigem Einkommen seltener Kulturveranstaltungen besuchen als Personen mit höherem Einkommen. Unter Kommunikation versteht man Marketingaktivitäten und gezielte Öffentlichkeitsarbeit in den Medien. Bei der Distribution bzw. dem Vertrieb stellen sich z. B. folgende Fragen: Planen die Besucher*innen den Besuch einer Kulturveranstaltung spontan oder weit im Voraus? Präferieren die Besucher*innen, ihre Eintrittskarten über das Internet oder vor Ort zu kaufen? Inwieweit kommunikations- und distributionspolitische Maßnahmen eine Besuchsbarriere darstellen, konnte jedoch nicht geklärt werden. Unter Serviceleistungen fallen bspw. schlechte Anfahrts- und Parkmöglichkeiten. Schlechter Service kann eine Besuchsbarriere sein, während guter Service nur bedingt neue Besucher*innen generieren kann. Nebenprodukte sind Produkteigenschaften, die keine künstlerischen bzw. kulturellen Entscheidungen betreffen. Dazu gehören z. B. die Öffnungs- bzw. Spielzeiten von Kultureinrichtungen, wie z. B. die Öffnungszeiten von Museen, die in der Regel mit den Arbeitszeiten vieler Erwerbstätiger zusammenfallen. Des Weiteren können das personenbedingte Barrieren sein, z. B. physische Barrieren wie Treppen oder zu enge Sitzreihen für Menschen mit motorischen Beeinträchtigungen. Zu kulturellen

Materialien zählen z. B. Kunstwerke und zu kulturellen Darbietungen z. B. Theateraufführungen. Hier ist es von der individuellen Sichtweise der Besucher*innen abhängig, ob es nicht gefällt und damit eine Besuchsbarriere darstellt. Gründe dafür können auch eine geringe Auswahl oder mangelnde Qualität der kulturellen Angebote sein (vgl. Renz, 2016, S. 139ff.).

Zu den subjektbedingten Barrieren zählen ein (negatives) Image von Kultureinrichtungen, eine fehlende Begleitung, keine oder mangelnde Zeit oder altersspezifische Barrieren. Eine Besuchsbarriere ist das (negative) Image von Kultureinrichtungen, das auf der Annahme beruht, Kultur sei langweilig und impliziere gewisse Verhaltenszwänge beim Kulturbesuch oder habe ein Bildungs-Image aber kein unterhaltendes Image. Das fehlende Interesse einer Begleitperson kann sich hemmend auf das eigene Interesse am Besuch einer Kultureinrichtung auswirken. Keine oder zu wenig Zeit für den Besuch kultureller Veranstaltungen kann dadurch entstehen, dass man berufstätig ist und dadurch weniger Freizeit hat oder dass es konkurrierende Freizeitangebote gibt. Altersspezifische Barrieren können wiederum auf einen schlechten Gesundheitszustand oder durch den Verlust der Initiative durch das Ableben des/der Partner*in zurückzuführen sein (vgl. Renz, 2016, S. 153ff.).

Eine trennscharfe Zuordnung zu objektbedingten und subjektbedingten Barrieren ist nicht immer möglich, wie das folgende Beispiel zeigt: Eintrittspreise sind objektbedingte Barrieren, da die Höhe von den Kultureinrichtungen festgelegt wird. Liegt der Fokus auf der monetären Ausgabebereitschaft für Freizeitaktivitäten und der Bewertung des Preis-Leistungs-Verhältnisses, z. B. wenn ein Eintrittspreis als überteuert bewertet wird, handelt es sich um eine subjektbedingte Barriere. Im Gegensatz zu den objektbedingten Barrieren können die subjektbedingten Barrieren nur indirekt durch Maßnahmen der Kultureinrichtungen abgebaut werden (vgl. Renz, 2016, S. 137ff.).

Hinsichtlich der Wertigkeit von objekt- und subjektbedingten Barrieren werden subjektbedingte Barrieren in ihrer besuchsverhindernden Funktion höher eingeschätzt als objektbedingte Barrieren. Allerdings sind subjektbedingte Barrieren nicht leicht standardisierbar, da Aussagen über eindimensionale Ursache-Wirkungsmodelle schwierig sind (vgl. Renz, 2016, S. 163).

Somit können diverse objektbedingte und subjektbedingte Barrieren zunächst unabhängig vom Vorhandensein einer Beeinträchtigung für Nicht-Besucher*innen von Kultureinrichtungen bestehen. So schreiben auch Nind und Seale (vgl. 2009, S. 280), die den Prozess als auch die Ergebnisse einer Seminarreihe zum Konzept der Barrierefreiheit für und mit Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung untersucht haben, dass Barrierefreiheit und Zugangsbarrieren nicht nur bestimmte Personengruppen betreffen müssen. Andererseits gibt es für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung auch

bestimmte Barrieren, die Menschen ohne diese Beeinträchtigung nicht erfahren. In der vorliegenden Arbeit stehen insbesondere die objektbedingten Barrieren im Fokus des Interesses, da Kultureinrichtungen bzw. Museen auf diese Einfluss nehmen können.

Barrieren und Anforderungen an Barrierefreiheit für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung bei der Freizeitgestaltung

Trescher (vgl. 2018, S. 61ff.) führte Experteninterviews mit 60 Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung zu der Frage durch, wo und in welchen Kontexten sie auf Barrieren stoßen und welche Vorschläge sie zur Barrierefreiheit haben. Es wurden acht Bereiche identifiziert, in denen Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung mit Barrieren konfrontiert sind: Freizeit, Arbeit, Schule/Ausbildung, Wohnen, Alltag, Politik, Institutionen/Behörden/Bürokratie, Sozialraum/Mobilität.

Bevor auf Kulturveranstaltungen bzw. Museen im Besonderen eingegangen wird, soll zunächst betrachtet werden, mit welchen Barrieren Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung in ihrer Freizeitgestaltung im Allgemeinen konfrontiert sind. Stöppler (vgl. 2017, S. 159ff.) beschreibt folgende Barrieren für den Teilhabebereich „Freizeit“, die für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung auf individueller und gesellschaftlicher Ebene bestehen können:

- Individuelle Faktoren
 - Gesundheitliche Einschränkungen
 - Wenig Zeit für selbstbestimmte Freizeitaktivitäten
- Mobilitätseinschränkungen
 - Bewegungseinschränkungen
 - Abhängigkeit von Fahr- und Bringdiensten
 - Zugangsbarrieren zu Freizeitorten und -gebäuden
- Kommunikationseinschränkungen
 - Fehlende Lautsprache oder Einschränkungen des sprachlichen Ausdrucks
- Negative Einstellungen und Vorbehalte
 - Vermeidungstendenzen
 - Diskriminierungen
- Finanzielle Einschränkungen
 - geringe finanzielle Mittel²⁸
 - Unzureichende Finanzierung des Freizeitbereichs

²⁸ WfbM-Beschäftigte erhalten ein Werkstattentgelt von durchschnittlich 222 € im Monat (Stand 2022) und ggf. ergänzende Leistungen der Grundsicherung (Sozialhilfe) oder Erwerbsminderungsrente sowie die Übernahme der Renten- und Krankenversicherungsbeiträge (vgl. Bundesvereinigung Lebenshilfe e. V., o. J.).

- Fremdbestimmung
 - Familie und Betreuer*innen planen zumeist die Freizeitgestaltung
- Fehlende Informationen über Freizeitangebote

Gründe wie „keine Zeit“, „zu teuer“, Mobilitätseinschränkungen sowie individuelle behinderungsbedingte Einschränkungen und eine diesbezüglich fehlende Unterstützung werden auch im „Abschlussbericht: Repräsentativbefragung zur Teilhabe von Menschen mit Behinderung“ von „*beeinträchtigten Personen*“ und „*Personen mit selbsteingeschätzter Behinderung*“ (Steinwede & Harand, 2022, S. 80ff.) als Barrieren für Freizeitaktivitäten genannt. Während Menschen, die in Privathaushalten leben, insbesondere zeitliche und wirtschaftliche Aspekte nennen, ist es bei Menschen, die in Einrichtungen leben, vor allem die fehlende Unterstützung (vgl. Steinwede & Harand, 2022, S. 80ff.).

Gerade für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung gibt es kaum Maßnahmen zur Herstellung von Barrierefreiheit, da ihre Bedürfnisse in Bezug auf Barrierefreiheit oft unsichtbar sind (vgl. Yalon-Chamovitz, 2009, S. 395). Trescher (vgl. 2018, S. 60) führte ein Literatur-Review deutsch- und englischsprachiger Literatur im Publikationszeitraum 2007 bis 2017 zum Thema „Barrierefreiheit und intellektuelle Beeinträchtigungen“ durch, wobei nur wenige Studien identifiziert werden konnten. Beispielsweise wurden von 7694 vorgeschlagenen englischsprachigen Artikeln nur 54 Beiträge für das Thema „Barrierefreiheit und intellektuelle Beeinträchtigungen“ als relevant eingestuft. Diese wurden in 14 verschiedene Bereiche wie z. B. Schule/Bildung, Sozialraum, Gesundheit, Forschung, Technik etc. klassifiziert. Zu dem Bereich „Freizeit und Kultur“ konnten in der englischsprachigen Literatur keine Beiträge identifiziert werden (vgl. Trescher, 2018, S. 62). Insgesamt schlussfolgert er, dass das Thema Barrierefreiheit in Bezug auf Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung in allen Lebensbereichen bislang kaum erforscht wurde (vgl. Trescher, 2018, S. 61).²⁹ Diese Erkenntnis deckt sich auch mit seinen bisherigen Recherchen zum Thema „Freizeit bei intellektueller Beeinträchtigung“. Dabei wurden Artikel mit Erscheinungsjahr ab 2003 aus 23 Fachzeitschriften gesichtet, wobei nur zehn Artikel identifiziert werden konnten, die sich mit dieser Thematik, zum Teil auch nur nebensächlich, beschäftigen (vgl. Trescher, 2015, S. 35). Dabei ist die Freizeitsituation von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung kein neues Problemfeld, sondern wurde auch bereits in der Vergangenheit thematisiert. Zielniok und Klöckner (1983, S. 99) beurteilen schon 1983 die „*gegenwärtige Situation im Freizeitbereich Behinderter [...] insgesamt [als] unbefriedigend*“. Zudem bemängeln Zielniok und Schmidt-Thimme (1983, S. 9), dass der Freizeitbereich „*in*

²⁹ In der Diskussion, was Barrierefreiheit in Bezug auf Menschen mit intellektuellen Beeinträchtigungen bedeutet, merkt Trescher (vgl. 2018, S. 60) kritisch an, dass synonym zum Begriff „Barrierefreiheit“ ein Rollstuhlpiktogramm verwendet wird und im öffentlichen Raum unter Barrierefreiheit meist die Bereitstellung von Rampen in Verbindung gebracht wird. Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung sind jedoch auf vielfältige Weise mit Barrieren konfrontiert.

seiner Bedeutung für einen sinnvollen individuellen Lebensvollzug und die soziale Eingliederung geistig Behinderter [bislang] nur unzureichend erkannt“ wurde.

Trescher (vgl. 2018, S. 64) stellt bei dem Literatur-Review obendrein fest, dass es zudem an einer direkten Auseinandersetzung mit Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung in der Forschung mangelt. Sowohl der partizipative und aktive Einbezug als Forschungssubjekt als auch der passive Einbezug als Forschungsobjekt findet zumeist nicht statt. Stattdessen wird bei der Datenerhebung häufig auf Stellvertreter*innen zurückgegriffen (vgl. Trescher, 2018, S. 64). So wurden auch in der Studie von Cavet (vgl. 1995, S. 49), deren Ziel es war, herauszufinden, wie Menschen mit schweren und mehrfachen Beeinträchtigungen ihre Freizeit verbringen und welche Freizeitangebote ihnen zur Verfügung stehen, Informationen von 28 Einrichtungen in ganz Europa gesammelt, wobei nur deren Mitarbeiter*innen, nicht aber die Menschen mit schweren und mehrfachen Beeinträchtigungen selbst befragt wurden. Ebenso wurden in der Studie von Reynolds (vgl. 2002, S. 63), in der die Möglichkeiten und Hindernisse für die Freizeitaktivitäten von in Wohnheimen lebenden Erwachsenen mit intellektuellen Beeinträchtigungen untersucht wurden, nur die Leiter von Wohnheimen in zwei Städten im Vereinigten Königreich befragt. Gratton (vgl. 2019, S. 3) argumentiert, dass die aktive Einbeziehung von Menschen mit intellektuellen Beeinträchtigungen in den Forschungsprozess Einblicke und mögliche Lösungsansätze für die Herausforderungen beim Zugang zu Kunst und Kultur liefern kann und somit für Institutionen des Kultursektors, die sich um eine inklusive Praxis bemühen, lehrreich sein kann.

Es ist nicht die Mehrheitsgesellschaft, die Menschen mit intellektuellen Beeinträchtigungen an sich ausschließt, sondern der Ausschluss ist vielmehr durch institutionalisierte Strukturen bedingt (vgl. Trescher, 2017, S. 17). Eine inklusive Freizeitgestaltung ist insbesondere für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung, die in Einrichtungen leben, noch immer stark eingeschränkt, da ihre Freizeitgestaltung maßgeblich durch die Einrichtungen und/oder ihre Angehörigen (mit-)bestimmt und gestaltet wird (vgl. Trescher, 2015, S. 34ff.). Dabei bietet gerade der Freizeitsektor ein hohes „*Inklusionspotenzial*“ (Trescher, 2015, S. 35).

Darüber hinaus stellte Trescher (vgl. 2018, S. 63) fest, dass Studien zur Barrierefreiheit, nicht nur im Kontext intellektueller Beeinträchtigung, grundsätzlich ein gewisses Defizit an theoretischen Bezügen aufweisen, was auf die Notwendigkeit einer theoretischen Fundierung des Begriffs „Barrierefreiheit“ hinweist.

Barrieren und Anforderungen an Barrierefreiheit für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung beim Museumsbesuch

Die Entscheidung für den Besuch einer Kulturstätte hängt davon ab, ob diese zugänglich ist. Da auch Menschen mit Beeinträchtigungen sehr heterogen sind, können die Zugangsbarrieren vielfältig sein. Als Beispiele sind hier Treppen für Rollstuhlfahrer*innen, eine fehlende Induktionsschleife für Gehörlose, ein fehlendes taktilen Leitsystem für Blinde und komplexe Texte für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung zu nennen. Eine Auseinandersetzung mit dem Thema Barrierefreiheit, sei es in Bezug auf die Zugänglichkeit der Gebäude, die Zugänglichkeit des kulturellen Materials bzw. der kulturellen Darbietungen oder die Zugänglichkeit der Homepages, ist daher für alle Kultureinrichtungen notwendig (vgl. Kröger et al., 2014, S. 34).

Die Literatur zum Thema Barrierefreiheit von Museen für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung ist überschaubar (vgl. Münch et al., 2022, S. 371). Im Rahmen des Projektes „Kulturelle Teilhabe im Museum – Potenziale der Digitalisierung“, in dessen Kontext die vorliegende Arbeit entstanden ist (siehe Kapitel 1), wurde ein Literatur-Review zu den Anforderungen an Barrierefreiheit für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung für ein inklusives Museum durchgeführt. Ziel war es, Kriterien für ein barrierefreies Museum für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung in wissenschaftlichen Publikationen und Leitlinien zu sammeln, zu strukturieren und zu vergleichen. Damit sollte eine Übersicht für Museen geschaffen werden, um den Zugang zu Museen insbesondere für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung zu verbessern. Es konnte nur eine geringe Anzahl von Leitlinien (n = 5) und wissenschaftlichen Publikationen (n = 7) identifiziert werden, die die Einschlusskriterien erfüllten (vgl. Münch et al., 2022, S. 376). Während sich die identifizierten wissenschaftlichen Studien vor allem mit der barrierefreien Gestaltung und Vermittlung von Exponaten befassen (z. B. Braden, 2016; Reichinger et al., 2018; Garzotto et al., 2018), haben Leitlinien einen umfassenden Blick auf Maßnahmen zur Barrierefreiheit (z. B. Landesverband der Museen zu Berlin e. V. & Senatskanzlei Berlin, 2011; Deutscher Museumsbund e. V., 2013; DSFT, 2023). Dazu gehören Maßnahmen vor, während und nach dem Museumsbesuch, wie die Anfahrt und der Zugang zum Gebäude, die Zugänglichkeit zu kulturellen Materialien und Dienstleistungen sowie der unabhängige Zugang zu Informationen über kulturelle Angebote. Viele Kriterien sind jedoch nur in einer Leitlinie enthalten und haben daher offenbar noch keine Allgemeingültigkeit. „Informationen in einfacher oder Leichter Sprache“ ist das einzige Kriterium, das in allen fünf Leitlinien genannt wird. In den wissenschaftlichen Publikationen werden sprachliche Aspekte allenfalls erwähnt und in diesem Zusammenhang betont, dass Informationen nicht nur lesbar, sondern auch hörbar und vorzugsweise durch Bilder oder Videos visualisiert sein sollten. Sowohl in den Leitlinien als auch in den wissenschaftlichen Publikationen wird das

Kriterium „multisensorisch“ als wesentlich für die Zugänglichkeit von Museen für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung angesehen. Darüber hinaus wurde untersucht, ob und inwieweit die Zielgruppe an der Entwicklung der in die Analyse eingeschlossenen Leitlinien und Studien zu den Anforderungen an Barrierefreiheit beteiligt war. Die Bedeutung partizipativer Forschungsansätze wurde in den wissenschaftlichen Publikationen zwar zumeist betont, aber bisher kaum umgesetzt. Die Erarbeitung der Leitlinien erfolgte zumeist in Zusammenarbeit mit den Betroffenen, wobei nicht festgestellt werden konnte, in welchem Umfang die Betroffenen einbezogen wurden. Die geringe Anzahl an identifizierten Quellen bekräftigt die Annahme, dass Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung im Kontext der Bemühungen um eine inklusivere Gestaltung von Museen noch eine Randgruppe darstellen (vgl. Münch et al., 2022, S. 371ff.).

Da Münch et al. (vgl. 2020, S. 381) „Informationen in einfacher oder Leichter Sprache“ als einziges Kriterium zur Verbesserung der Zugänglichkeit von Museen für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung in allen fünf Leitlinien identifiziert haben und auch Nind und Seale (vgl. 2009, S. 273) beschreiben, dass sich Maßnahmen zur Herstellung von Barrierefreiheit für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung zumeist auf Leichte Sprache beschränken, soll abschließend noch kurz auf sprachliche Barrieren und deren Abbau eingegangen werden. In Bezug auf barrierefreie Kommunikation können Texte Museen in sozialer Hinsicht zugänglicher machen, indem sie versuchen, Bildungsprivilegien auszugleichen. Auf der anderen Seite können Texte eine Barriere in Museen darstellen, indem sie schwer erkennbar, schwer lesbar und schwer verständlich sind. Wissenschaftliche Forschungsliteratur zum Abbau sprachlicher Barrieren in Museen ist nur wenig vorhanden. Hinweise auf sprachliche Barrieren in Museen und Empfehlungen zu deren Überwindung, sind vor allem in Form von Projektberichten verfügbar (vgl. Rantamo & Schum, 2020, S. 615ff.). Rantamo und Schum (vgl. 2020, S. 615ff.) geben einen Überblick über Texte und sprachliche Barrieren in Museen und stellen Möglichkeiten zur Überwindung dieser sprachlichen Barrieren vor, die sich aus Projekten der letzten Jahre ergeben haben. Dabei stellen sie exemplarisch Projekte aus Deutschland und Finnland vor. Ein Beispiel hierfür ist die Studie von Laurila et al. (2017, nach Rantamo & Schum, 2020, S. 628f.). In dieser finnischen Studie wurde die Zugänglichkeit von Kunst und Kultur für Erwachsene mit intellektueller Beeinträchtigung untersucht. Als häufigste Gründe die gegen den Besuch einer Kulturveranstaltung sprechen, wurden finanzielle Schwierigkeiten, der Mangel an verständlichen Informationen über Kulturangebote bzw. die Schwierigkeit, Informationen über Kulturangebote zu finden, sowie der Mangel an Begleitung beim Besuch von Kulturveranstaltungen genannt. Die Aspekte „finanzielle Einschränkungen“ und „fehlende Informationen über Freizeitangebote“ werden auch von Stöppler (vgl. 2017, S. 160f.) und der Aspekt „fehlende Begleitung“ auch von Renz (vgl. 2016, S. 156) genannt. Nahezu alle Befragten schilderten, dass ein selbstständiger Besuch einer

Kulturveranstaltung ohne Begleitung kaum möglich ist, wobei die Schwierigkeit z. B. in der lautsprachlichen Kommunikation und dem Lesen und damit Verstehen von Texten liegt. Dementsprechend wurde von den Autor*innen der finnischen Studie ein Bedarf an allgemeinen Angebotsinformationen in Leichter Sprache und noch mehr ein Bedarf an mündlicher Informationsvermittlung z. B. durch ein Kulturlots*innen-Programm oder ein Best-Buddies-Programm (Best Buddies Deutschland, 2024) herausgestellt (vgl. Rantamo & Schum, 2020, S. 629). Dabei heben die Autor*innen hervor, wie wichtig es ist, dass Kultureinrichtungen, Betroffene und deren Organisationen zusammenarbeiten (vgl. Rantamo & Schum, 2020, S. 629). Auch Stöppler (vgl. 2017, S. 160) beschreibt, dass Möglichkeiten der Unterstützten Kommunikation oder persönliche Assistenzen Kommunikationseinschränkungen kompensieren können. Gleichzeitig entsteht dadurch aber auch eine Abhängigkeit von anderen Menschen.

In der vorliegenden Arbeit werden die Zugangspräferenzen und im Besonderen die Vermittlungspräferenzen untersucht (siehe Kapitel 1). Garcia Carrizosa et al. (2019, S. 4) verwenden den Begriff „Zugangspräferenzen“, für *„Bedürfnisse, die Menschen mitbringen, um an Kunst und Kultur teilhaben zu können“*. Nach dem Verständnis der Verfasserin der vorliegenden Arbeit sind die Vermittlungspräferenzen³⁰ den Zugangspräferenzen³¹ untergeordnet. In den nächsten beiden Kapiteln wird daher darauf eingegangen, wie die museumspädagogische Bildungs- und Vermittlungsarbeit im Allgemeinen und in Bezug auf Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung aussieht bzw. welche Vermittlungsmethoden für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung bereits empfohlen werden.

4.4. Museumspädagogische Bildungs- und Vermittlungsarbeit

Der International Council of Museums (ICOM) – ein internationales Netzwerk zur Vernetzung von Museen – hat Richtlinien zur Berufsethik für Museen bzw. einen Verhaltenskodex entwickelt. Diese Richtlinien wurden 1986 auf der ICOM-Vollversammlung in Buenos Aires, Argentinien, angenommen und 2001 auf der ICOM-Vollversammlung in Barcelona, Spanien, ergänzt. Deutschland ist ICOM-Mitglied (ICOM Deutschland) und erkennt damit die Ethischen Richtlinien für Museen von ICOM an. Die Richtlinien legen Mindeststandards für das Verhalten aller Museumsmitarbeiter*innen fest. Obwohl diese Richtlinien keinen Vorrang vor der Gesetzgebung haben, können sie als Orientierungshilfe in Ländern dienen, in denen nationale Gesetze zu den betreffenden Themen nicht eindeutig formuliert sind oder gar nicht existieren (vgl. ICOM Deutschland, Österreich, Schweiz, 2003, S. 1ff.). In Kap. „2.4 Räumlichkeiten“ heißt es (ICOM Deutschland, Österreich, Schweiz, 2003, S. 6): *„Alle Auflagen des Gesetzgebers bezüglich Gesundheit, Sicherheit und*

³⁰ Innerhalb der Ausstellung (strukturelle, personale und mediale Vermittlung)

³¹ Innerhalb der Ausstellung und darüber hinaus, wie z. B. Zugang zum Gebäude und Zugang zu Homepages

Zugänglichkeit sind umzusetzen. Dabei sollte auch Rücksicht auf die speziellen Bedürfnisse behinderter Menschen genommen werden“. Im Kap. „2.7 Die bildungspolitische und gesellschaftliche Funktion des Museums“, wird die folgende Verpflichtung für ein Museum formuliert (ICOM Deutschland, Österreich, Schweiz, 2003, S. 7):

„seine bildungspolitische Funktion weiterzuentwickeln und ein immer breiteres Publikum aus allen Bereichen der Gesellschaft, der örtlichen Gemeinschaft oder der Zielgruppe, für die es jeweils eingerichtet ist, anzuziehen. Es sollte diesen Menschen Möglichkeiten bieten, sich im Museum zu engagieren und seine Ziele und Aktivitäten zu unterstützen. Für die gesellschaftliche Funktion des Museums ist die Interaktion mit den Bevölkerungsteilen, die sein potentielles Publikum bilden, äußerst wichtig.“

Der ICOM hat auf seiner Generalkonferenz in Prag 2022 eine neue Museumsdefinition verabschiedet. Sie lautet in der englischen Originalfassung wie folgt (Ziegler, 2023, S. 28):

„A museum is a not-for-profit, permanent institution in the service of society that researches, collects, conserves, interprets and exhibits tangible and intangible heritage. Open to the public, accessible and inclusive, museums foster diversity and sustainability. They operate and communicate ethically, professionally and with the participation of communities, offering varied experiences for education, enjoyment, reflection and knowledge sharing.“

Die Museumsdefinition bietet weltweit eine wichtige Orientierung für die Arbeit der Museen. Sie beschreibt die Aufgaben und Funktionen von Museen und betont ihre gesellschaftliche Verantwortung. Eine einheitliche Übersetzung der Museumsdefinition ist notwendig, um die Kommunikation und Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen deutschsprachigen Ländern und Institutionen zu verbessern (vgl. Ziegler, 2023, S. 28). ICOM Österreich, ICOM Schweiz und ICOM Deutschland haben sich daher zusammengeschlossen, um eine gemeinsame, offizielle Version der neuen Museumsdefinition in deutscher Sprache zu veröffentlichen (Ziegler, 2023, S. 29):

„Ein Museum ist eine nicht gewinnorientierte, dauerhafte Institution im Dienst der Gesellschaft, die materielles und immaterielles Erbe erforscht, sammelt, bewahrt, interpretiert und ausstellt. Öffentlich zugänglich, barrierefrei und inklusiv, fördern Museen Diversität und Nachhaltigkeit. Sie arbeiten und kommunizieren ethisch, professionell und partizipativ mit Communities. Museen ermöglichen vielfältige Erfahrungen hinsichtlich Bildung, Freude, Reflexion und Wissensaustausch.“

Aus den in der Museumsdefinition umschriebenen Adressat*innen, Zwecken und Inhalten lassen sich erste allgemeine Antworten zur Arbeitsweise der Museumspädagogik ableiten. Der Bildungs- und Vermittlungsauftrag von Museen ist vielfältig und umfasst neben der

personalen Vermittlung, auch Kuratieren, Öffentlichkeitsarbeit, Marketing sowie Ausstellungsentwicklung und Besucherservice. Ziel der Museumspädagogik ist es, ein möglichst diverses Publikum anzusprechen und bei möglichst vielen Menschen das Interesse für das Museum und seine Themen zu wecken. Dieses weite Verständnis von Vermittlung wirkt sich auf die Arbeitsweise der Museumspädagogik aus und führt dazu, dass der Begriff „Museumspädagogik“ zunehmend synonym mit „Bildungs- und Vermittlungsarbeit“ verwendet oder durch diese ersetzt wird (vgl. Nettke, 2016, S. 31). Der Deutsche Museumsbund e. V. und Bundesverband Museumspädagogik e. V. (2008) haben für Museen Qualitätskriterien für die Bildungs- und Vermittlungsarbeit entwickelt. Der Zuständigkeitsbereich von Museumspädagogik umfasst *„alle Fragen der Besucherorientierung und der museumsspezifischen Vermittlungsarbeit“* (Deutscher Museumsbund e. V. & Bundesverband Museumspädagogik e. V., 2008, S. 8). Der Bildungsauftrag von Museen lautet wie folgt (Deutscher Museumsbund e. V. & Bundesverband Museumspädagogik e. V., 2008, S. 8):

„Vermittlungsarbeit im Museum gestaltet den Dialog zwischen den Besuchern und den Objekten und Inhalten in Museen und Ausstellungen. Sie veranschaulicht Inhalte, wirft Fragen auf, provoziert, stimuliert und eröffnet neue Horizonte. Sie richtet sich an alle Besucher/innen und versetzt sie in die Lage, in vielfältiger Weise vom Museum und seinen Inhalten zu profitieren, das Museum als Wissensspeicher und Erlebnisort selbständig zu nutzen und zu reflektieren.“

Weiterhin werden fünf grundlegende Prinzipien der museumspädagogischen Vermittlungsarbeit beschrieben (Deutscher Museumsbund e. V. & Bundesverband Museumspädagogik e. V., 2008, S. 10f.):

- *„Sammlungsspezifische Vermittlung,*
- *Objektangemessenheit,*
- *Gegenwartsbezug*
- *Handlungsorientierung*
- *Verständnis für die Institution Museum und die jeweilige Fachwissenschaft“*

Aufgabe der Vermittlungsarbeit ist es zudem, *„allen Menschen durch unterschiedliche Angebote einen intellektuell, sozial, sinnlich und physisch barrierefreien Zugang zum Museum und seinen Inhalten zu ermöglichen“* (Deutscher Museumsbund e. V. & Bundesverband Museumspädagogik e. V., 2008, S. 14). Des Weiteren werden folgende Vermittlungsmethoden genannt (Deutscher Museumsbund e. V. & Bundesverband Museumspädagogik e. V., 2008, S. 15ff.):

- *„Besucherorientierte Ausstellungskonzipierung und -gestaltung*
- *Personale Vermittlung (verbal, aktivierend, interdisziplinär, spielerisch/assoziativ)*

- *Mediale Vermittlung (didaktische Objekte, Texte, Medien)*
- *Begleitendes Veranstaltungsprogramm*
- *Dokumentation, Reflexion, Evaluation“*

In den Erziehungswissenschaften wird zwischen strukturaler, personaler und medialer Vermittlung unterschieden (vgl. Nettke, 2016, S. 33). Während es bei der strukturalen Vermittlung um die Gestaltung von Lernräumen/-orten geht, wird bei der personalen Vermittlung Wissen durch direkte Interaktionen mit den Personen bspw. bei Führungen vermittelt. Bei der medialen Vermittlung geht es um die mediale Aufbereitung von Informationen und Wissen z. B. von Texten, Bildern, Medien, Hands-on-Elementen etc. (vgl. Nittel & Seitter, 2003, S. 26ff.). Mediale Elemente vermitteln zwischen den Besucher*innen und den Ausstellungsstücken. Die Besucher*innen werden dabei informiert, aktiviert und unterstützt, die Ausstellungsstücke *„zu betrachten, zu erforschen, zu verstehen und mit eigenen Erfahrungen und Erinnerungen in Verbindung zu bringen“* (Mergen, 2016, S. 193). Laut Metzger (vgl. 2016, S. 287) kann die personale Vermittlung bei der Umsetzung von Inklusion in Museen nur wenig bewirken, da ein zielgruppenspezifisches Vermittlungsprogramm einer größtmöglichen Inklusion aller Besucher*innen widerspricht. Viel wichtiger ist die Museums- und Ausstellungsgestaltung, wobei hier Grenzen bei der Auswahl der Ausstellungsthemen und Objekte gesetzt sind. Während die Entscheidung für inklusive Prozesse bei der Museumsleitung liegt, ist es die Aufgabe der Museumspädagogik, inklusive Prozesse anzuregen und zu begleiten (vgl. Metzger, 2016, S. 287). Die Museumspädagogik ist eine Teildisziplin der Museologie³² und der Pädagogik (vgl. Nettke, 2016, S. 32).

4.5. Museumspädagogische Bildungs- und Vermittlungsarbeit mit Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung

Während im vorangegangenen Kapitel die grundlegenden Prinzipien museumspädagogischer Vermittlungsarbeit beleuchtet wurden, stellt sich in diesem Kapitel nun die Frage, welche Vermittlungsmethoden für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung in Museen empfohlen werden. Diese basieren auf den grundlegenden Prinzipien der museumspädagogischen Vermittlungsarbeit sowie auf den didaktisch-methodischen Prinzipien des Lernens in der Geistigbehindertenpädagogik³³. bzw. gibt es

³² Nach Waidacher (1999, S. 37) ist Museologie *„die mit Hilfe philosophischer Werkzeuge vorgenommene theoretische Erklärung und praktische Umsetzung eines besonderen erkennenden und wertenden Verhältnisses des Menschen zu seiner Wirklichkeit. Dieses Verhältnis wird als Musealität bezeichnet. Es findet seinen konkreten Ausdruck in Gegenständen, die als Zeugnisse einer bestimmten gesellschaftlichen Wirklichkeit im Dienste dieser Gesellschaft ausgewählt, erhalten, erforscht und vermittelt werden“*. Museologische Methoden sind das Sammeln, Bewahren, Ordnen/Systematisieren und Inventarisieren (vgl. Nettke, 2016, S. 32).

³³ An dieser Stelle ist anzumerken, dass der Begriff „Geistigbehindertenpädagogik“ als eine Fachrichtung innerhalb der Sonderpädagogik im Zuge des Inklusionsgedankens und der

auch Überschneidungen. Dabei wird auf Literatur zurückgegriffen, die auf Empfehlungen der Zielgruppe basiert oder auf Studien, die mit Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung zusammengearbeitet haben.

Didaktisch-methodische Prinzipien des Lernens in der Geistigbehindertenpädagogik

Aufgrund der Heterogenität von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung und der Schwierigkeit, ihr Lernverhalten im Museum richtig einzuschätzen und sie anzuleiten, empfiehlt Wichelhaus (vgl. 2007, S. 113) die allgemeinen didaktisch-methodischen Prinzipien für den Unterricht im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung auch für das Museum als außerschulischen Lernort.

In der Literatur finden sich verschiedene didaktisch-methodische Prinzipien des Lernens in der Geistigbehindertenpädagogik (z. B. Stöppler & Wachsmuth, 2010, S. 47ff.; Speck, 2018, S. 278ff.). Betrachtet man die verschiedenen Listen solcher Prinzipien, so sind häufig Überschneidungen und terminologische Unschärfen festzustellen (vgl. Stöppler & Wachsmuth, 2010, S. 50; Speck, 2018, S. 278f.)³⁴. Speck (vgl. 2018, S. 278ff.) beschreibt acht didaktisch-methodische Prinzipien (siehe Tabelle 2):

Tabelle 2: Didaktisch-methodische Prinzipien des Lernens in der Geistigbehindertenpädagogik (eigene Darstellung nach Speck, 2018, S. 278ff.)

Didaktisch-methodische Prinzipien	Beschreibung
Individualisierung	Beachtung der „ <i>individuellen Lernfähigkeiten</i> “ (S. 279) und des individuellen Lernstandes.
Aktivierung	Veranschaulichung der Lehrinhalte durch aktive motorisch manuelle (Handlung) und geistige (Vorstellung) Betätigung.
Ganzheitlichkeit	Lehrinhalte sollten möglichst ganzheitlich und damit erfahrungsorientiert und situationsoffen gestaltet werden, damit die Lernziele in reale Zusammenhänge gebracht werden können und die Einflussnahme des eigenen Handelns auf die Umwelt bewusst wird.

Dekategorisierungsbestrebungen als überholt erscheint und in Kritik steht (vgl. Ackermann et al., 2013, Umschlagtext).

³⁴ Stöppler und Wachsmuth (vgl. 2010, S. 50ff.) beschreiben sechs didaktisch-methodische Prinzipien: Elementarisierung, Anschaulichkeit, Strukturierung, Lebensnähe, Individualisierung und Adaptives Lernen. Stöppler und Wachsmuth (2010, S. 52) verstehen unter den Begriff „*Strukturierung*“ etwas anderes als Speck (2018, S. 282f.). Was Speck (2018, S. 282f.) als „*Lehrziel-Strukturierung*“ beschreibt, wird von Stöppler und Wachsmuth (2010, S. 50f.) als „*Elementarisierung*“ bezeichnet. Dennoch sind viele der Prinzipien von Stöppler und Wachsmuth (2010) synonym zu den Prinzipien von Speck (2018) zu verstehen, wie z. B. „*Ganzheitlichkeit*“ und „*Anschaulichkeit und Übertragung*“ (Speck, 2018, S. 281ff.) und „*Lebensnähe*“ (Stöppler & Wachsmuth, 2010, S. 54), nur eben anders benannt.

Didaktisch-methodische Prinzipien	Beschreibung
Lehrziel-Strukturierung	Klärung eines bestimmten Lehrziels mittels aufeinander aufbauender einzelner Schritte.
Anschaulichkeit und Übertragung	Veranschaulichung der Lehrinhalte durch Verallgemeinerung und Übertragung (Transfer) auf die Realität durch Anwendung der Kenntnisse und Fertigkeiten auf neue, aber ähnliche Lerngegenstände und Situationen.
Entwicklungsgemäßheit	Anpassung an den geistigen Entwicklungsstand durch Vermeidung von Über- und Unterforderung.
Aktionsbegleitendes Sprechen	Zum besseren Verständnis sollten Handlungen sprachlich verbalisiert werden. Beispiel: „ <i>Ich setze mich hin.</i> “ (S. 288)
Soziale Lernmotivierung	Die Lernmotivation hängt von den sozialen Bedingungen wie der Lernumgebung, der Gruppenatmosphäre und der Lehrer-Schüler-Beziehung ab.

Nach Schlummer (2019, S. 27) ist Museumspädagogik *„immer auch die Suche nach Vermittlungswegen“*, was auch für die Geistigbehindertenpädagogik gilt. Das Zusammenspiel der Professionen Museumspädagogik und Geistigbehindertenpädagogik bietet die Grundlage für lebenslanges und individuelles Lernen. Die Unterstützung individueller Lernbedingungen ist dafür Voraussetzung (vgl. Schlummer, 2019, S. 30).

Vermittlungsmethoden für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung im Museum

Studien zu den Vermittlungsmethoden für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung im Museum gibt es nur wenige. Bei Föhl (vgl. 2007, S. 121ff.) findet sich eine Auswahl solcher Vermittlungsmethoden, wobei er den Schwerpunkt auf Leichte Sprache legt. Er bezieht sich dabei insbesondere auf Ausführungen und Materialien von „Mensch zuerst – Netzwerk People First Deutschland e. V.“. Er weist darauf hin, dass ebenso wie die Bedürfnisse von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung auch ihre motorischen und kognitiven Fähigkeiten sowie ihr soziales Verhalten und damit auch die Anforderungen an ein Museum nicht vereinheitlicht werden können. Zudem handelt es sich um eine heterogene Personengruppe, die sich entweder weitgehend selbstständig oder nur mit Unterstützung von Begleitpersonen bewegen und orientieren können. Entsprechend groß ist die Bandbreite möglicher Vermittlungsmethoden, die in einem Museum eingesetzt werden können. Im Folgenden sollen die wichtigsten Punkte zusammengefasst werden, wobei zur

besseren Übersicht in Anlehnung an die Ausführungen von Nittel und Seitter (vgl. 2003, S. 26ff.) (siehe Kapitel 4.4) eine Einteilung in strukturaler, personaler und medialer pädagogischer Vermittlung von Wissen vorgenommen wird.

Strukturelle Vermittlung

Ausstellungsräume in Museen sollten übersichtlich gestaltet sein, eine gekennzeichnete Wegeführung haben, Exponate und Ausstellungstexte sollten übersichtlich angeordnet sein, die Anzahl der Exponate sollte der Raumgröße angemessen sein und es sollte der „rote Faden“ der Ausstellung erkennbar sein. Orientierungshilfen³⁵ wie z. B. bestimmte Symbole, Fotos oder Farben können eingesetzt werden, um z. B. Toiletten, Ausgänge oder Gegenstände die bspw. angefasst (z. B. Symbol „Hand“) oder nicht angefasst (z. B. Symbol „durchgestrichene Hand“) werden dürfen, zu kennzeichnen (vgl. Föhl, 2007, S. 127).

Personale Vermittlung

Neben der Berücksichtigung Leichter Sprache (z. B. langsam und deutlich, nicht kindlich) werden folgende Aspekte bei Führungen empfohlen: Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung sollten direkt angesprochen werden, anstatt Fragen an ihre Stellvertreter*innen (z. B. Betreuer*innen, Eltern) zu richten. Außerdem sollte nicht ohne vorherige Abklärung geduzt werden. Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung sollten aktiv einbezogen werden, indem z. B. zusätzliche Fragemöglichkeiten angeboten werden, bei denen viel Zeit zur Verfügung gestellt wird und sich kontinuierlich erkundigt wird, ob noch Fragen offen sind (vgl. Föhl, 2007, S. 125f.).

Mediale Vermittlung

Wie bei der personalen Vermittlung, sollte auch bei der medialen Vermittlung in Form von Ausstellungstexten und Audioguides auf Leichte Sprache geachtet werden. Dabei ist zu beachten, dass das Verständnis von Inhalten und Prozessen individuell verschieden ist. Aus diesem Grund können für die Erstellung von Texten in Leichter Sprache nur Empfehlungen gegeben und keine bundesweit einheitlichen Regeln festgelegt werden. Leichte Sprache zeichnet sich durch einfache, kurze Sätze aus, die maximal ein bis zwei Informationen enthalten und überwiegend aus Verben bestehen. Fremd- und Fachwörter sowie Abkürzungen sollten möglichst vermieden werden und bei Bedarf erklärt werden. Zahlen und Ziffern sollten ausgeschrieben, römische Zahlen und Prozentzahlen erklärt werden. Bei Erklärungen sind Beispiele mit Alltagsbezug hilfreich. Für den Textaufbau und den Schriftgebrauch gelten folgende Tipps: Das Einfügen von Absätzen zwischen

³⁵ Orientierungshilfen in Form von Fotos oder Bildern stellen gleichzeitig eine mediale Vermittlung dar.

einzelnen Gedanken und Inhalten, viele Überschriften, Aufzählungspunkte, eine serifenlose Schrift (z. B. Arial), eine Schriftgröße von mindestens 16 Punkt, schwarze Schriftfarbe sowie eine linksbündige Textausrichtung ermöglichen eine schnellere visuelle Erfassung und ein besseres Verständnis. Auf Großbuchstaben und kursive Schrift sollte hingegen verzichtet werden (vgl. Föhl, 2007, S. 122ff.).

Neben Ausstellungstexten in Leichter Sprache sind insbesondere eine Bebilderung (z. B. Bilder, Symbole, Fotos oder Piktogramme), Audioguides sowie Hands-on-Modelle und interaktive Lernspiele als geeignete Vermittlungsmethoden für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung zu nennen (vgl. Föhl, 2007, S. 124ff.).

Auch neuere Studien (vgl. Röhlke, 2019, S. 45ff.; Knaup, 2019, S. 238ff.), die museumspädagogische Angebote für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung untersuchen, greifen auf Ansätze der Museumspädagogik und der Geistigbehindertenpädagogik zurück. Die Ergebnisse dieser Studien werden im Folgenden vorgestellt.

In dem zweijährigen Projekt „StadtMuseum inklusive: beteiligen – nicht behindern!“, das vom Stadt- und Industriemuseum Rüsselsheim in Zusammenarbeit mit den WfbM Rhein-Main e. V., dem Kunstverein Rüsselsheim e. V. und der Bundesakademie für kulturelle Bildung Wolfenbüttel ins Leben gerufen wurde, entwickelte das Museum zwischen 2016 und 2018 museumspädagogische Angebote und Veranstaltungen gemeinsam mit und für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung. Zur Erreichung von Teilhabe von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung im Museum, erprobte das Museum verschiedene kreative Zugänge und Ansätze aus der Museums- und Geistigbehindertenpädagogik. Durch unterschiedliche partizipative und inklusive Veranstaltungen, Workshops und Angebote konnten Erkenntnisse zu Inhalten, Angebotsformaten und Vermittlungsmethoden gewonnen werden. Die Ergebnisse des Projektes zeigen Folgendes: In einer kurzen Befragung der Teilnehmenden, was ihnen an den Angeboten des Museums insgesamt gefallen hat, gaben sie an, Neues zu erleben und zu lernen, gerne selbst aktiv zu sein und die Gemeinschaft mit anderen zu schätzen. Des Weiteren wurde deutlich, dass eine rein verbale Vermittlung (z. B. Führungen) für viele Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung nicht geeignet ist, dies gilt auch für Führungen in einfacher oder Leichter Sprache. Vielmehr erwiesen sich multisensorische, handlungsorientierte und kreative Angebote als geeignet. Führungen durch die Ausstellung wurden daher häufig mit zusätzlichen Materialien zum Ausprobieren, Anfassen, Riechen oder Schmecken durchgeführt. Darüber hinaus hat es sich bewährt, Aktivitäten in kleine Schritte zu unterteilen, die Menge der zu vermittelnden Themen auf wesentliche Informationen zu beschränken und diese ausführlicher zu besprechen und mit Alltagsbezügen zu erklären.

Aktivitäten sollten zudem im individuellen Tempo und mit ausreichend Pausen durchgeführt werden können (vgl. Röhlke, 2019, S. 45ff.).

Knaup (2019) untersuchte Aspekte gelungener Teilhabeprozesse im Museum für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung. Als Ergebnis ihrer empirischen Studie identifizierte sie, dass insbesondere die „*Lernprinzipien (Handlungsorientierung und Lebensweltbezug³⁶) sowie erlebnisorientiertes Lernen*“ zu einer gelungenen Teilhabe von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung im Museum führen (Knaup, 2019, S. 371). In einem weiteren Beitrag heben Tellmann und Knaup (vgl. 2019, S. 126ff.) insbesondere die Bedeutung der sinnesorientierten Museumspädagogik für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung hervor und dass multisensorische Vermittlungsformate besonders für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung geeignet sind.

Vermittlungsmethoden für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung im Museum, die insbesondere in der Literatur empfohlen werden, lassen sich somit wie folgt zusammenfassen: multisensorische und handlungsorientierte Vermittlung, aktiver Einbezug, Herstellung von Alltagsbezügen, Elementarisierung von Arbeitsschritten, Individualisierung, Leichte Sprache und Bildsprache.

³⁶ Vergleichbar mit den Prinzipien „*Ganzheitlichkeit*“ und „*Anschaulichkeit und Übertragung*“ nach Speck (2018, S. 281ff.).

5. Zusammenfassung theoretischer Erkenntnisse

Im Folgenden werden die wichtigsten Erkenntnisse aus der Literatur für den Lebensbereich Kultur und das Handlungsfeld Museum zusammengefasst und in das Grundmodell zur Entstehung von Teilhabe eingeordnet. Im Theorieteil dieser Arbeit wurde die kulturelle Teilhabe von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung in Museen analysiert. Da Trescher (vgl. 2018, S. 63) ein generelles Defizit an theoretischen Bezügen in Studien zur Barrierefreiheit identifiziert hat, wird in der vorliegenden Arbeit das Grundmodell zur Entstehung von Teilhabe (vgl. Bartelheimer & Henke, 2018, S. 17; Bartelheimer et al., 2020, S. 32) herangezogen. Abbildung 8 zeigt die Übertragung des Lebensbereiches Kultur und des Handlungsfeldes Museum auf das Grundmodell zur Entstehung von Teilhabe. Die verschiedenen Bedingungen und Ressourcen für einen selbstbestimmten Museumsbesuch von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung werden basierend auf der Literatur dargestellt.

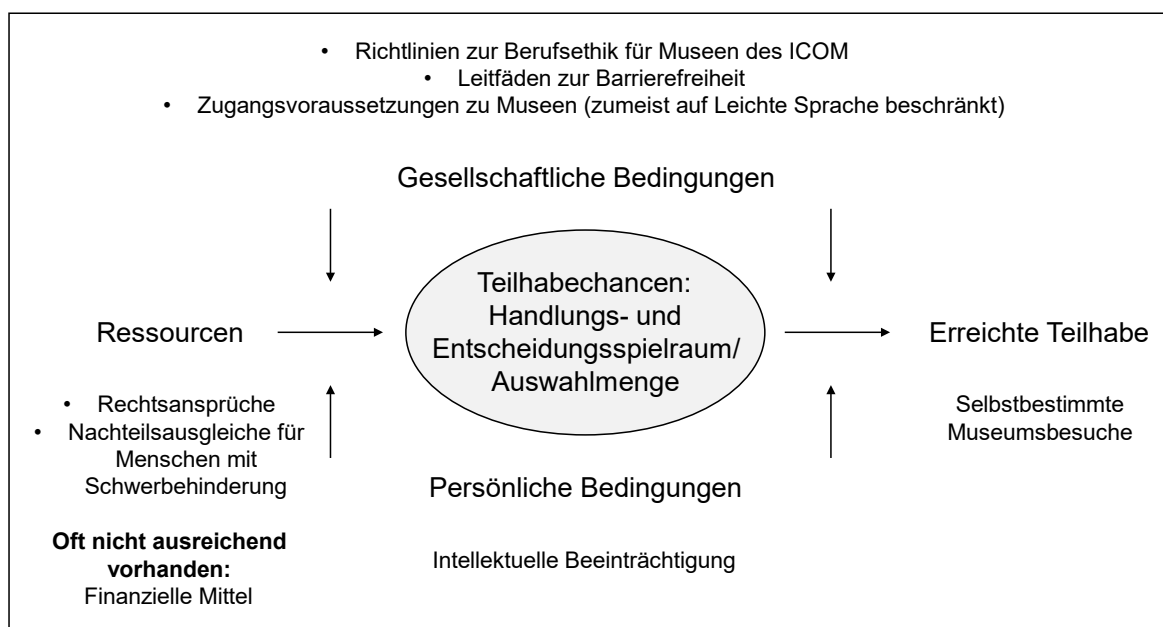


Abbildung 8: Einordnung des Lebensbereiches Kultur und des Handlungsfeldes Museum in das Grundmodell zur Entstehung von Teilhabe basierend auf der Literatur (eigene Darstellung nach Bartelheimer et al., 2020, S. 32)

Zunächst werden mithilfe des Modells materielle Ressourcen, wie z. B. Nachteilsausgleiche oder Rechtsansprüche, die den Zugang zu Ressourcen ermöglichen, identifiziert (vgl. Bartelheimer, 2007, S. 9). Im Zusammenhang mit Museumsbesuchen besteht ein Nachteilsausgleich für Menschen mit Schwerbehinderung insbesondere darin, dass sie in der Regel von ermäßigten Eintrittspreisen profitieren (vgl. Aktion Mensch, o. J.; BMAS, 2021, S. 634ff.) (siehe Kapitel 2). Für den Bereich der kulturellen Teilhabe sind die Rechtsansprüche insbesondere im SGB IX, im BTHG, in der UN-BRK, in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte und im UN-Sozialpakt verankert (siehe Kapitel 3). Als

materielle Ressourcen, die bei Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung im Lebensbereich Freizeit und Kultur häufig nicht ausreichend vorhanden sind, konnten in der Literatur insbesondere finanzielle Mittel identifiziert werden (vgl. Stöppler, 2017, S. 159ff.; Laurila et al., 2017, nach Rantamo & Schum, 2020, S. 628f.). Zu beachten ist jedoch, dass sich diese Literatur auf Freizeitaktivitäten und den Besuch von Kulturveranstaltungen im Allgemeinen bezieht. Aufgrund der in der Regel ermäßigten Eintrittspreise für Menschen mit Beeinträchtigungen in klassisch-kulturellen und damit zumeist öffentlich geförderten Kultureinrichtungen wie z. B. Museen (vgl. BMAS, 2021, S. 634ff.) dürfte sich dieses Problem daher weniger stellen (siehe Kapitel 4). Ressourcen und Rechtsansprüche eröffnen jedoch nur die Möglichkeit zur Teilhabe. Die Realisierung dieser Möglichkeiten ist ein Zusammenspiel von persönlichen und gesellschaftlichen Bedingungen (vgl. Bartelheimer et al., 2020, S. 32). Im Fokus der persönlichen Bedingungen stehen hier Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung. Bezogen auf den Lebensbereich Freizeit und Kultur konnten insbesondere folgende Einschränkungen zur Teilhabe bei Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung identifiziert werden (vgl. Stöppler, 2017, S. 159ff.): Kommunikationseinschränkungen, wenig Zeit für selbstbestimmte Freizeitaktivitäten, Assistenzbedarf (siehe Kapitel 4). Anstelle einer defizitorientierten Perspektive auf die Personengruppe sollen in der vorliegenden Arbeit insbesondere deren individuelle Präferenzen und Wünsche in den Fokus gerückt werden. Zu den gesellschaftlichen Bedingungen zählen z. B. Infrastrukturen und Normen (vgl. Bartelheimer, 2007, S. 9). Bezogen auf das Handlungsfeld Museum können dies zum einen die Zugangsvoraussetzungen zu Museen sein (Zugänglichkeit der Gebäude, des kulturellen Materials oder der Homepages) (vgl. Kröger et al., 2014, S. 34), wobei sich Maßnahmen zur Barrierefreiheit meist auf Leichte Sprache beschränken (vgl. Nind & Seale, 2009, S. 273). Zum anderen können dies auch selbst auferlegte Verhaltensnormen oder Richtlinien sein (vgl. Bartelheimer, 2007, S. 10). Konkret konnten hier die Richtlinien zur Berufsethik für Museen des ICOM sowie verschiedene Leitfäden zur Barrierefreiheit (z. B. Landesverband der Museen zu Berlin e. V. & Senatskanzlei Berlin, 2011; Deutscher Museumsbund e. V., 2013; DSFT, 2023) als bereits bestehende Bemühungen für mehr Teilhabe identifiziert werden (siehe Kapitel 4). Bei den gesellschaftlichen Bedingungen interessiert insbesondere, welche Handlungs- und Entscheidungsspielräume (Fähigkeitenansatz) bzw. Auswahlmenge (Lebenslagenansatz) die sozioökonomischen Bedingungen und die Institutionen (hier: Museen) den Individuen bieten, um ganz persönliche oder gesellschaftlich geteilte Teilhabeziele zu realisieren (vgl. Bartelheimer, 2007, S. 9f.). Aus all diesen Faktoren resultiert ein bestimmtes Teilhabeergebnis. Im Falle der vorliegenden Arbeit ist dies die kulturelle Teilhabe bzw. ist es das Ziel, die Bedingungen für einen selbstbestimmten Museumsbesuch für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung zu verbessern.

Das in Abbildung 8 dargestellte Modell ist statisch und stellt lediglich eine Momentaufnahme dar (vgl. Bartelheimer et al., 2020, S. 36). Die Analyse konkreter inklusiver Maßnahmen in Museen und ihrer Wirkungen auf Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung sowie die Beurteilung, ob kulturelle Teilhabe dadurch erreicht wird oder nicht, ist nicht Gegenstand der vorliegenden Arbeit. Zudem lassen sich Wirkungen gelungener oder beschränkter Teilhabe nur anhand mehrerer Messzeitpunkte bzw. im Idealfall anhand von Längsschnittdaten beurteilen (vgl. Bartelheimer et al., 2022, S. 25ff.). Im empirischen Teil dieser Arbeit werden die subjektiven Teilhabebarrrieren und -ansprüche einer Gruppe von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung im Museum identifiziert und in das Grundmodell zur Entstehung von Teilhabe eingeordnet (siehe Kapitel 10.3).

Teil II: Empirische Untersuchungen

6. Auswahl und Begründung der Forschungsmethodik

In den folgenden beiden Abschnitten wird zunächst darauf eingegangen, welche Art von Methoden sich generell für die Forschung mit Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung und zur Beantwortung der Forschungsfragen eignen. Anschließend werden die angewandten Forschungsmethoden beschrieben. Die Abschnitte über die angewandten Forschungsmethoden schließen jeweils mit einer Einschätzung ab, inwieweit sie für die Forschung mit Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung geeignet sind. Eine dieser angewandten Forschungsmethoden ist die partizipative Methode Photovoice. Die partizipative Forschung ist im deutschsprachigen Raum ein vergleichsweise junger Forschungsansatz (vgl. Hartung et al., 2020, S. 2). Daher wird im darauffolgenden Abschnitt beschrieben, was unter partizipativer Forschung zu verstehen ist und bei welcher Form der Beteiligung von Partizipation gesprochen werden kann. Im letzten Abschnitt wird die Forschungsmethodik zur Validierung von Analyseergebnissen vorgestellt.

Forschungsmethoden für die Forschung mit Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung

Es stellt sich die Frage, welche Forschungsmethoden für die Forschung mit Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung geeignet sind. In der Literatur ist umstritten, ob Befragungen von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung valide Ergebnisse liefern (vgl. Moisl, 2017, S. 321ff.; Devine, 2022, S. 7). Von Köppen et al. (vgl. 2020, S. 26f.) beschreiben, dass in Teilen der akademischen und professionellen Sonderpädagogik davon ausgegangen wird, dass Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung unzureichende kommunikative und kognitive Kompetenzen aufweisen, die zu Schwierigkeiten beim Verstehen und Beantworten von Fragen führen. Eine besondere Herausforderung stellen sozial erwünschte Verhaltensweisen und Zustimmungstendenzen dar, die aufgrund von Fremdbestimmungs- und Ausgrenzungserfahrungen bei Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung bestehen. Zumindest bei Menschen mit leichter intellektueller Beeinträchtigung wird jedoch argumentiert, dass sie durchaus dazu fähig sind, bei direkten Befragungen valide Antworten zu geben (vgl. Schäfers, 2008, S. 178; Buchner et al., 2011, S. 5; Niediek, 2014, S. 100; Schreiner, 2017, S. 89; Schäfers & Schachler, 2022, S. 242). Schäfers (2008) untersuchte mögliche Fehlerquellen, die bei der Befragung von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung zur Erfassung subjektiver Sichtweisen bestehen³⁷, und formulierte darauf aufbauend Lösungsvorschläge zu deren Überwindung. Trotz der besonderen Schwierigkeiten bei der Befragung von Menschen mit intellektueller

³⁷ Probleme, die bei Befragungen insbesondere mit Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung auftreten, werden in Bezug auf „*inhaltliche und sprachliche Aspekte der Fragen*“, „*Frageformate und Antworttendenzen*“ sowie die „*Interviewsituation*“ geäußert (Schäfers, 2008, S. 147ff.).

Beeinträchtigung ist festzustellen, dass die Vorteile mündlicher und direkter Befragungen gegenüber schriftlichen und indirekten Erhebungsmethoden überwiegen, um die subjektive Sicht der Betroffenen zu erfassen. Indirekte und nicht-reaktive Verfahren wie die Befragung von Stellvertreter*innen oder sprachfreie Erhebungsmethoden stellen aufgrund verschiedener methodischer Nachteile keine Alternative zu mündlichen und direkten Erhebungsmethoden dar (vgl. Schäfers, 2008, S. 174ff.). Indirekte Erhebungsmethoden kommen nur dann in Betracht, wenn eine mündliche Befragung nicht durchführbar ist. Damit sind Menschen mit schwerer und mehrfacher Beeinträchtigung gemeint, die sich nicht verbal äußern oder Fragen nicht verstehen können (vgl. Schäfers, 2008, S. 174; Niediek, 2014, S. 104; Moisl, 2017, S. 322). Dies trifft daher auf die Zielgruppe der vorliegenden Arbeit – Menschen mit leichter bis mittelschwerer intellektueller Beeinträchtigung und lautsprachlicher Kommunikationskompetenz – nicht zu.

Voraussetzung für eine direkte Befragung von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung sind geeignete Interviewformen, die hinreichend offen sind und gleichzeitig einen strukturellen Rahmen zur Aufrechterhaltung und Vertiefung des Gesprächs bieten sowie adäquate Fragestrategien, um die subjektiven Sichtweisen erfassen zu können (vgl. Niediek, 2014, S. 101ff.). Es liegt somit in der Verantwortung der interviewenden Person, *„die befragte Person durch das Interview zu führen und auftretende Verständnisprobleme möglichst nicht-direktiv auszuräumen, um verzerrte Antwortreaktionen zu vermeiden und valide Ergebnisse zu ermöglichen“* (Schäfers & Schachler, 2022, S. 230). Ausgehend von diesen Erkenntnissen werden daher insbesondere direkte, mündliche sowie interaktive Erhebungsmethoden verwendet.

Methoden-Triangulation

Da es sich in der Forschungspraxis meist nicht bewährt hat, ein Thema mit nur einer Methode zu beleuchten, bietet die Methoden-Triangulation die Möglichkeit einen Forschungsgegenstand aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten. Dadurch kann eine Erweiterung der Erkenntnismöglichkeiten generiert werden (vgl. Flick, 2017, S. 13). Zur Untersuchung der Forschungsfragen (siehe Kapitel 1) der vorliegenden Arbeit wurden nacheinander eigenständige Methoden (siehe Kapitel 8 und 9) eingesetzt und jeweils für sich ausgewertet.

In Abgrenzung zu Mixed Methods, also der Kombination von qualitativen und quantitativen Methoden, bezieht sich Triangulation insbesondere auf die Kombination verschiedener qualitativer Methoden bzw. Forschungsansätze (vgl. Flick, 2017, S. 10ff.). Es werden verschiedene Formen von Triangulation unterschieden (vgl. Denzin, 1970), wobei die Triangulation von Methoden am populärsten ist (vgl. Flick, 2017, S. 6). Dabei wird die Triangulation von Methoden in within-method Triangulation (z. B. die Verwendung

verschiedener Subskalen in einem Fragebogen) und between-method Triangulation (Verwendung verschiedener Methoden in einer Untersuchung) unterschieden (vgl. Flick, 2017, S. 5). Die vorliegende Arbeit verwendet die between-method Triangulation im Sinne von Paul (1996, S. 136):

„Between-method triangulation is necessary to generate a valid interpretation of data collected via these multiple methods. Between-method triangulation attempts to leverage the strengths of several methods while mitigating their weaknesses. Leveraging is possible since the strengths of one method often lie in an area of weakness of another method. Indeed, the results of any particular method are suspect unless they can be triangulated with other methods into a plausible interpretation.“

Nach Flick (2017, S. 8f.) gibt es drei mögliche Ergebnisse der Triangulation: Wenn verschiedene Methoden kombiniert werden, können die Ergebnisse entweder übereinstimmen („konvergieren“), sich gegenseitig ergänzen („komplementär“) oder sich unterscheiden („divergieren“). Die erste Möglichkeit im Sinne einer Validierung der Ergebnisse wurde als ursprüngliches Ziel der Triangulation formuliert. Die beiden letztgenannten Möglichkeiten sind es jedoch, die den Einsatz der Triangulation überhaupt erst rechtfertigen, da erst durch sie ein wirklicher Erkenntnisgewinn generiert wird (vgl. Flick, 2017, S. 8f.). Neben dem Ziel, mittels Triangulation von Methoden, die Ergebnisse zu validieren, sollen in der vorliegenden Arbeit insbesondere auch weitere Erkenntnismöglichkeiten geschaffen werden. Mithilfe von problemzentrierten Interviews sollen die subjektiven Teilhabebarrieren und -ansprüche in Museen einer Gruppe von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung aus retrospektiver Sicht untersucht werden (siehe Kapitel 8). Ergänzend zu den problemzentrierten Interviews wurde eine Photovoice-Studie in Kombination mit teilnehmender Beobachtung vor Ort im Museum am Beispiel des Deutschen Schifffahrtsmuseums durchgeführt (siehe Kapitel 9) und folgt damit der Überlegung von Trescher (vgl. 2018, S. 65), dass Barrieren nur in der Lebenspraxis erfahren werden können. Um die Photovoice Aufgabe erfüllen zu können, war es nötig, dass sich die Teilnehmer*innen zuvor im Museum umsehen, um erfassen zu können was es alles an Stationen/Exponaten gibt und was sie interessieren könnte. Die Teilnehmer*innen wurden darum gebeten, das Museum individuell für sich zu erkunden. Dabei wurden sie von einer Person begleitet³⁸, die den Museumsrundgang beobachtete, um Reaktionen, Emotionen und Äußerungen zu den Stationen/Exponaten zu erfassen und generell einen Überblick darüber zu erhalten, welche Stationen/Exponate beachtet bzw. nicht beachtet wurden. Nachdem die Teilnehmer*innen nach eigener Aussage mit der

³⁸ Die teilnehmende Beobachtung wurde entweder von Wissenschaftler*innen (Fakultät Soziale Arbeit und Informatik) oder einer pädagogischen Fachkraft des begleitenden Dienstes der Lebenshilfe Bremerhaven durchgeführt.

Besichtigung der Stationen/Exponate fertig waren, erfolgte die eigentliche Fotografier-Aufgabe und die anschließende Diskussion der Fotos in Kleingruppen von zwei bis drei Personen anhand von Leitfragen im Rahmen der Photovoice-Methode.

Problemzentriertes Interview

Es wurde die Interviewform des problemzentrierten Interviews nach Witzel (2000) angewandt. Das problemzentrierte Interview ist teilstrukturiert und halbstandardisiert und positioniert sich damit zwischen dem wenig strukturierten und offenen narrativen Interview und dem stark strukturierten, standardisierten Interview (vgl. Schreiner, 2017, S. 90). Das problemzentrierte Interview ist ein theoriegenerierendes Verfahren angelehnt an die Grounded Theory nach Glaser und Strauss (1998). Es bewegt sich zwischen Theoriegeleitetheit und Offenheit. Offene, erzählgenerierende Fragen ermöglichen es, die subjektive Sicht der Befragten zu erfassen, und leitfadengestützte Nachfragen können das Gespräch flexibel anreichern. Die Erkenntnisse werden somit induktiv-deduktiv abgeleitet. Mit diesem Vorgehen soll sichergestellt werden, dass die Relevanzsetzungen der Wissenschaftler*innen nicht die der Befragten überlagern (vgl. Witzel, 2000, S. 1ff.).

Das problemzentrierte Interview umfasst vier Instrumente: einen Leitfaden, eine Tonaufzeichnung des Interviews, einen Kurzfragebogen und ein Postskript. Der Leitfaden dient zur Orientierung und Vergleichbarkeit der Interviews. Er stellt erste Frageideen zur Verfügung und bietet eine Art Checkliste für bereits angesprochene interessierte Themen (vgl. Witzel, 2000, S. 5f.). Da die Erstellung des Leitfadens ein arbeitsintensiver Prozess war, wird dies in einem gesonderten Kapitel (siehe Kapitel 8.1) beschrieben. Die Tonaufzeichnung des Gesprächs bzw. deren Transkription ermöglicht eine genaue Verschriftlichung des Gesagten (vgl. Witzel, 2000, S. 5f.). Mithilfe eines nachgeschalteten Kurzfragebogens (siehe Anhang 4) wurden die soziodemografischen Daten wie Alter, Geschlecht, Wohnform etc. der befragten Personen erfasst (siehe Tabelle 3, Kapitel 7). Die Abfrage soziodemografischer Daten soll Rückschlüsse für die weitere Analyse ermöglichen. Beispielsweise werden die Merkzeichen im Schwerbehindertenausweis abgefragt, um die Art einer ggf. zusätzlich bestehenden körperlichen Beeinträchtigung genauer definieren zu können. Zudem sind Nachteilsausgleiche und Vergünstigungen, wie z. B. die unentgeltliche Nutzung des ÖPNVs bei Vorliegen des Merkzeichens „H – Hilflosigkeit“, die bei der Entscheidung für einen Museumsbesuch eine Rolle spielen können, von der Art der Behinderung abhängig. Des Weiteren soll die Abfrage nach einer gesetzlichen Betreuung Aufschluss über die Selbstbestimmtheit der Personen liefern.

Der Kurzfragebogen wurde im Anschluss der Interviews ausgefüllt, da sensible Fragen wie z. B. zur Behinderung ggf. zur Nichtteilnahme am Interview geführt hätten. Zudem hat der Kurzfragebogen den Zweck geschlossene Fragen abzukoppeln, um nicht dem offenen

Charakter qualitativer Interviewführung und somit den Relevanzsetzungen der Interviewten entgegenzustehen (vgl. Kruse, 2014, S. 228). Der Kurzfragebogen wurde in einfacher Sprache verfasst und in Pretests auf Verständlichkeit geprüft. Die Teilnehmer*innen füllten den Kurzfragebogen mit Unterstützung einer Fachkraft aus dem begleitenden Dienst der Lebenshilfe Bremerhaven aus.

Aspekte wie die Gesprächsatmosphäre, Gemütszustände, Gesprächsverlauf, Verhalten der Interviewten, auffallende Themen, Besonderheiten und Störungen während des Interviews sowie Interpretationsideen für die Analyse wurden mittels eines Postskripts im Anschluss an das Gespräch notiert.

Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung werden häufig nicht selbst, sondern ihre Stellvertreter*innen befragt, weshalb sie es in der Regel nicht gewohnt sind, frei zu erzählen (vgl. Schreiner, 2017, S. 91). Eine teilstrukturierte Interviewform wie die des problemzentrierten Interviews erscheint für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung insofern geeignet, als dass sie ihnen einerseits Orientierung bietet, andererseits aber noch genügend Offenheit für eigene Relevanzsetzungen lässt.

Teilnehmende Beobachtung

Bei der teilnehmenden Beobachtung wird Verhalten beobachtet, dem ein subjektiver Sinn und eine objektive soziale Bedeutung zugeschrieben wird. Neben der Beschreibung der Beobachtung sollte auch der Sinn der beobachteten Handlung ermittelt werden. Das Sinnverstehen sollte methodisch kontrolliert dargelegt werden (vgl. Lamnek & Krell, 2016, S. 517ff.), weshalb das Vorgehen hier im Folgenden genauer beschrieben wird. Die Beobachtungsformen sind vielfältig (vgl. Lamnek & Krell, 2016, S. 525, 530 & 531f.). Die Form der Beobachtung die hier entsprechend dem Erkenntnisinteresse durchgeführt wurde ist unstrukturiert bzw. wenig strukturiert (nicht-standardisiert), offen, nicht teilnehmend, tendenziell passiv teilnehmend (dritter Rollentypus), direkt und im Feld. Mit Ausnahme der Punkte „nicht teilnehmend“ und „tendenziell passiv teilnehmend“ entspricht sie damit der prototypischen qualitativen Form der Beobachtung (dort: „teilnehmend“ und „tendenziell aktiv teilnehmend“) (vgl. Lamnek & Krell, 2016, S. 531).

Eine unstrukturierte Beobachtung ist dadurch gekennzeichnet, dass auf vorab spezifizierte Beobachtungskriterien verzichtet wird, sondern *„mehr oder weniger allgemeine Richtlinien, d. h. bestenfalls grobe Hauptkategorien als Rahmen der Beobachtung vorhanden“* (Lamnek & Krell, 2016, S. 526) sind, um somit dem interpretativen Paradigma im Kontext eines qualitativen Forschungsansatzes gerecht zu werden. Innerhalb dieses Rahmens ist der/die Beobachter*in offen für die Geschehnisse im beobachteten Feld. Die unstrukturierte Beobachtung dient somit dazu, Informationen zu sammeln und Hypothesen zu bilden. Bei der offenen Beobachtung ist den Untersuchungspersonen die Identität des Forschenden

und seine Rolle als Beobachter*in bekannt. Die nicht teilnehmende Beobachtung kennzeichnet sich dadurch, dass der/die Beobachter*in als Forscher*in *„von außen her das ihn interessierende Verhalten beobachtet“* (Lamnek & Krell, 2016, S. 527f.). Bei den verschiedenen Formen von Typen der Beobachtung handelt es sich in der Realität um *„differenziert-nuancierte Formen“* (Lamnek & Krell, 2016, S. 529). Sie stellen *„mögliche Ausprägungen auf einem Kontinuum zwischen den jeweiligen Polen“* (Lamnek & Krell, 2016, S. 529) dar. Auf dem Kontinuum zwischen teilnehmender und nicht teilnehmender Beobachtung kann der Partizipationsgrad der Beobachter*innen von aktiver bis zu passiver Teilnahme reichen. In der vorliegenden Arbeit sind die Beobachter*innen tendenziell passiv teilnehmend. Es handelt sich um den dritten Rollentypus: *„Beobachter als Teilnehmer“* (Lamnek & Krell, 2016, S. 542). Der dritte Rollentypus ist dadurch gekennzeichnet, dass der Beobachter in der Situation in geringem Maße integriert wird, seine Rolle als Beobachter*in jedoch dominiert. Der Grund für diese Einordnung liegt darin, dass die Beobachteten sich der Beobachterrolle der Beobachter*innen bewusst waren, die Beobachteten jedoch angewiesen wurden, die Beobachter*innen nicht zu beachten. Falls es dennoch Fragen gab, wurden diese knapp beantwortet. Bei der direkten Beobachtung wird *„soziale[s] Verhalten zu dem Zeitpunkt, zu dem dieses sich tatsächlich abspielt“* (Lamnek & Krell, 2016, S. 529) erfasst. Feldbeobachtungen finden in realen Situationen statt (vgl. Lamnek & Krell, 2016, S. 530). In diesem Fall im Deutschen Schiffahrtsmuseum³⁹.

Es gab Zeiten, in denen die Sinnhaftigkeit der teilnehmenden Beobachtung bei Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung in Frage gestellt wurde. Man ging davon aus, dass sie nicht dazu in der Lage sind, *„für sich selbst zu sprechen oder bedeutungsvolle Gemeinschaften zu bilden, an denen ein[*e] Forscher[*in] teilhaben kann“* (Wilke, 2016, S. 126). Dies gilt heute als widerlegt. Die Methode bietet die Möglichkeit, die Stichprobe nicht von der Kommunikationsfähigkeit abhängig zu machen. Ein Mehrwert besteht insbesondere darin, dass in Befragungen getätigte Aussagen durch die teilnehmende Beobachtung besser eingeordnet und verstanden werden können (vgl. Wilke, 2016, S. 126ff.). Auch für die vorliegende Arbeit stellt es einen Mehrwert dar, dass die in den Fotodiskussionen im Rahmen der Photovoice-Methode getätigten Aussagen auf diese Weise besser eingeordnet werden können.

Photovoice

Bei Photovoice handelt es sich um eine partizipative Methode, die die visuelle Dokumentation in Form von Fotografien nutzt, um reflexive Erzählprozesse in Gruppen

³⁹ Es wurde sich auf Stationen/Exponate aus nur einem Ausstellungsbereich – der Kogge-Halle – des Deutschen Schiffahrtsmuseums beschränkt.

anzuregen. Eine Gruppe von Personen oder eine Community fotografieren ihre Lebenswelt und werten diese zusammen aus (vgl. von Unger, 2014, S. 69). Dadurch sollen individuelle und soziale Veränderungsprozesse insbesondere sozial benachteiligter Gruppen in den Gang gesetzt werden (vgl. Wihofszky et al., 2020, S. 87f.). Die Methode wurde in den 1990er Jahren von Wang und Burris (1997) entwickelt. Photovoice basiert auf den theoretischen Grundlagen der Gesundheitsbildung, feministischer Theorie und Praxis und dokumentarischer Fotografie (vgl. Wang & Burris, 1997, S. 370f.). Wang und Burris (1997, S. 369) definieren Photovoice und die damit verbundenen Ziele folgendermaßen:

„Photovoice is a process by which people can identify, represent, and enhance their community through a specific photographic technique. As a practice based in the production of knowledge, photovoice has three main goals: (1) to enable people to record and reflect their community's strengths and concerns, (2) to promote critical dialogue and knowledge about important issues through large and small group discussion of photographs, and (3) to reach policymakers.”

Photovoice kann sowohl zu Beginn eines Forschungsprozesses als Bedürfnisanalyse als auch am Ende eines Forschungsprozesses zur Evaluation eingesetzt werden (vgl. Wihofszky et al., 2020, S. 89). Photovoice kann kreativ und flexibel für bestimmte partizipative Ziele und an die Bedürfnisse verschiedener Gruppen und Communities angepasst werden (vgl. Wang & Burris, 1997, S. 370ff.). Die Methode wird deshalb in verschiedenen Settings angewendet (vgl. von Unger, 2014, S. 69f.).

Der Einsatz von Fotografien erfolgt schon seit über 60 Jahren in der qualitativen Sozialforschung. Die Differenzierung verschiedener fotobasierter Verfahren und die Abgrenzung zu Photovoice ist nicht eindeutig zuzuordnen. Es besteht eine Anzahl an verschiedenen Begriffen für verschiedene nicht einheitlich definierte Verfahren. Da die Verfahren zudem häufig dem Forschungskontext angepasst werden, sind sie nicht mehr voneinander abgrenzbar (vgl. Wihofszky et al., 2020, S. 86). Laut von Unger (vgl. 2014, S. 70) sind partizipative visuelle Verfahren wie Photovoice dadurch zu charakterisieren, dass sie die Beteiligten in einem höheren Grad bei der Datenerhebung und Auswertung involvieren, auf eine Stärkung des Empowerments der Beteiligten abzielen und neben der Gewinnung neuer Erkenntnisse auch einen praktischen Nutzen beabsichtigen. Andere fotobasierte Verfahren nutzen zumeist von Wissenschaftler*innen oder professionellen Fotograf*innen erstellte Fotos, welche als Gesprächsimpulse in Interviews dienen. Einige fotobasierte Verfahren ermöglichen den Beteiligten zwar auch selbst zu fotografieren, jedoch wird die anschließende Besprechung und Auswertung der Fotos nicht partizipativ in der Gruppe, sondern mittels leitfadengestützter Einzelinterviews durch die Wissenschaftler*innen durchgeführt (vgl. von Unger, 2014, S. 70). Als Beispiele für solche Verfahren sind das photo-elicitation interview (Allen, 2011), die participant photography

(Allen, 2012) und das participatory photo interview bzw. die Fotobefragung (Kolb, 2008) zu nennen. Auch bei der Photovoice-Methode sind die Teilnehmenden an der Datenerhebung beteiligt – d. h. sie fotografieren selbst. Im Unterschied zu den anderen fotobasierten Verfahren werden sie jedoch zusätzlich in die Auswertung in Form von Gruppendiskussionen einbezogen (vgl. von Unger, 2014, S. 70f.; Wihofszky et al., 2020, S. 86f.).

In der gemeinsamen Forschung mit Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung werden Photovoice und ähnliche partizipative fotobasierte Verfahren im deutschsprachigen Raum (z. B. Mayrhofer & Schachner, 2013; Allweiss, 2019) zunehmend eingesetzt. Im englischsprachigen Raum (z. B. Jurkowski & Paul-Ward, 2007; Povee et al., 2014; Cluley, 2016; St. John et al., 2021; Devine, 2022) scheint der Einsatz von Photovoice in der Forschung mit Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung bereits etabliert zu sein. Photovoice ermöglicht es den Personen, deren Lebenswelt erforscht wird, den Fokus der Diskussionen selbst zu bestimmen und somit die Gesprächsinhalte auf das zu fokussieren, was ihnen wichtig ist. Damit wird der Gefahr entgegengewirkt, dass die Wissenschaftler*innen nicht lediglich ihre vorgefertigten Kategorien bestätigen (vgl. Wang & Burris, 1997, S. 382). Photovoice ist eine hilfreiche Methode, um gemeinsam mit Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung Daten zu erheben und zu analysieren. Die partnerschaftliche Zusammenarbeit und das Gefühl, durch die Fotos etwas Eigenes geschaffen und bewirkt zu haben, kann das Empowerment von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung fördern (vgl. Devine, 2022, S. 8). Die Methode ist niedrigschwellig in der Umsetzung und vom Verständnis des Arbeitsauftrages (vgl. von Unger, 2014, S. 76) und somit auch für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung geeignet, da u. a. keine Lese- und Schreibkompetenzen vorausgesetzt werden (vgl. Allweiss, 2019, S. 84). Die Fotos können etwas bildlich darstellen, was durch eine Verbalisierung nicht möglich ist. Die Fotos und Erzählungen schaffen einen Zugang zur Perspektive der Teilnehmenden und ermöglichen so Einblicke in ihre Lebenswelten und Deutungsmuster (vgl. von Unger, 2014, S. 76f.). Die Methode kann gut an das jeweilige Setting und an die individuellen Fähigkeiten der Zielgruppe angepasst werden (vgl. Allweiss, 2019, S. 84). Ebenso kann sich jede Person gut einbringen, da es z. B. bei der Bildbeschreibung kein Richtig oder Falsch gibt. Aus diesen Gründen ist die Methode für den in dieser Arbeit adressierten Personenkreis gut geeignet.

Partizipative Forschung

Partizipative Forschung stellt keine konkrete Forschungsmethode, sondern einen „Forschungsstil“ dar, bei dem der Einbezug der sogenannten „Ko-Forscher/innen“⁴⁰ in den Forschungsprozess eine bedeutende Rolle spielt (Bergold & Thomas, 2012, S. 2). Die Anzahl an partizipativen Forschungsansätzen und Begrifflichkeiten ist divers (vgl. von Unger, 2012, S. 2): Action Research (Reason & Bradbury, 2008), Participatory Action Research (Whyte, 1991), Praxisforschung (Moser, 2018) und Community-Based Participatory Research (Minkler, 2005). Allein die Partizipative Gesundheitsforschung ist aus einer Vielzahl an partizipativen Forschungstraditionen entstanden (vgl. Hartung et al., 2020, S. 2; Wright, 2013, S. 123). Während im angloamerikanischen Sprachgebrauch eher der Begriff Action Research (Reason & Bradbury, 2008) allumfassend verwendet wird, wird im deutschen Sprachgebrauch insbesondere der Begriff partizipative Forschung (Bergold & Thomas, 2012) benutzt (vgl. von Unger, 2014, S. 2).

Die Ziele partizipativer Forschungsprojekte dienen zum einen dazu, Einfluss auf die Praxis (Handlungs- oder Praxisziele) zu nehmen und zum anderen einen Erkenntnisgewinn (wissenschaftliche Ziele) zu generieren. Gewöhnlich begünstigen die wissenschaftlichen Ziele und der damit einhergehende Erkenntnisgewinn die Handlungsziele (vgl. von Unger, 2014, S. 54). Aufgrund der Diversität von Anwendungsgebieten und Theorie- und Praxisbezügen im internationalen Kontext sind partizipative Forschungsansätze „in hohem Maße durch Kontextualität und Flexibilität“ (von Unger, 2014, S. 1) geprägt und ermöglichen kein einheitliches methodisches Vorgehen (vgl. von Unger, 2014, S. 1). Es herrscht eine methodische Vielfalt bei der Erhebung und Auswertung von Daten in der partizipativen Forschung. Dazu zählen klassische Methoden der qualitativen Sozialforschung wie Interviews, teilnehmende Beobachtung, Gruppengespräche und Fokusgruppen. Vor allem aber auch interaktive, visuelle, performative und kreative Methoden, wie Weltcafés, Open Space, Photovoice, Mapping Verfahren, Ethnodrama, Video-Arbeiten etc. Bei der Aufbereitung und Auswertung von empirischen Daten in der partizipativen Forschung haben sich inhaltsanalytische Verfahren bewährt. Für eine Setting- und Adressatengerechte Anpassung⁴¹ werden die Methoden häufig projektspezifisch entwickelt oder auf diese angepasst (vgl. von Unger, 2014, S. 57ff.).

Im Gegensatz zu konventionellen Forschungsmethoden, wo Forschungspartner*innen als „Forschungsobjekte“ behandelt werden, werden bei partizipativen Forschungsansätzen alle Beteiligten als „gleichberechtigte Forschungssubjekte“ aktiv in den Forschungsprozess

⁴⁰ Siehe hier auch die Kritik an dem Begriff „Ko-Forscher*innen“ (Wer ist Ko-Forscher*in von wem?) bei Wahl et al. (vgl. 2021, S. 24).

⁴¹ Bössing et al. (2022) haben bspw. zehn Methoden für das gemeinsame Forschen mit Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung nach den Regeln der Leichten Sprache übersetzt.

involviert, um ihre Sichtweisen mit einzubringen (Bergold & Thomas, 2012, S. 11). Charakteristisch für die partizipative Forschung ist insbesondere die Zusammenarbeit von Wissenschaftler*innen und gesellschaftlichen bzw. nicht-wissenschaftlichen Akteur*innen. Damit wird einerseits die aktive Einbindung gesellschaftlicher Akteur*innen als Forschungspartner*innen und andererseits Maßnahmen zu deren Empowerment auf individueller und kollektiver Ebene verfolgt. Vor diesem Hintergrund stellt sich jedoch die Frage, was Partizipation überhaupt bedeutet bzw. wer wie in welchem Maß partizipiert, da Wissenschaftler*innen auch Partizipierende am Forschungsprozess sind (vgl. von Unger, 2012, S. 2ff.). Von Unger (vgl. 2012, S. 9) schildert, dass partizipative Forschung im Gegensatz zur konventionellen Forschung durch eine größere Teilnahme und Entscheidungsmacht der nicht-wissenschaftlichen Akteur*innen bei Forschungs- und Publikationsprozessen gekennzeichnet ist. Allerdings kann das Ausmaß an Beteiligung der nicht-wissenschaftlichen Akteur*innen an Forschungsprozessen variieren (vgl. von Unger, 2014, S. 38). Cornwall und Jewkes (1995, S. 1668) beschreiben es wie folgt: *„zig-zag pathway with greater or less participation at various stages“*. In der Literatur zur partizipativen Forschung herrscht Uneinigkeit darüber, wie Partizipation zu definieren ist und bei welcher Form der Beteiligung von Partizipation gesprochen werden kann. Während für einige (z. B. Israel et al., 1998) partizipative Forschung eine gleichberechtigte Zusammenarbeit mit Entscheidungsmacht aller Akteur*innen in allen Phasen des Forschungsprozesses bedeutet, gehören für andere (z. B. Chung & Lounsbury, 2006) auch punktuelle und beratende Formen der Beteiligung dazu (vgl. von Unger, 2012, S. 11)⁴². Ausgehend von der Erkenntnis, dass der Grad an Beteiligung im Forschungsprozess variieren kann, wurden verschiedene Modelle zum Grad der Partizipation entwickelt⁴³: Das neunstufige Modell der Partizipation von Wright (vgl. 2014, S. 298)⁴⁴ und die Matrix zur Beteiligung Betroffener an Forschung von Farin-Glattacker et al. (vgl. 2014, S. 6)⁴⁵ sind im deutschsprachigen Raum wohl am bekanntesten. Nach Schaefer et al. (2020, S. 88) ist es *„keineswegs ein „Muss“ [...] „Geteilte Entscheidungsmacht“ anzustreben [vielmehr] liegt es aber in der individuellen Entscheidung der einzelnen Beteiligten, ob über den gesamten*

⁴² Sowohl Israel et al. (1998) als auch Chung und Lounsbury (2006) verwenden für „partizipative Forschung“ den Begriff „Community-Based Research“.

⁴³ In Forschungsprojekten mit Menschen mit Beeinträchtigungen wird zwar häufig partizipative Forschung als Ziel verfolgt, jedoch nicht strikt durchgeführt. Oft stellt der realisierte Grad an Partizipation nur eine Vorstufe von Partizipation dar. Beteiligung, mindestens ab der Stufe der *„Mitbestimmung“* (Wright, 2014, S. 298) wird noch selten umgesetzt (vgl. Gillitzer et al., 2021, S. 2).

⁴⁴ Das Stufenmodell von Wright (vgl. 2014, S. 298) wurde auf der Grundlage von zwei Modellen aus der Praxis der Bürgerbeteiligung entwickelt: Einem 8-stufigen Modell, welches von Arnstein (1969) in den USA entwickelt wurde, um Bürger*innen an politischen Debatten wie bspw. der Stadtentwicklung zu beteiligen. Darauf aufbauend wurde im deutschsprachigen Raum von (Trojan, 2001) ein 12-stufiges Modell zur Beteiligung von Bürger*innen entworfen (vgl. von Unger, 2012, S. 10).

⁴⁵ Die Matrix von Farin-Glattacker et al. (vgl. 2014, S. 6) wurde in Anlehnung an das Stufenmodell zur Beteiligung an Forschung von Sweeney und Morgan (2009) entworfen (vgl. Farin-Glattacker et al., 2014, S. 5).

Prozess z. B. „lediglich“ das Bedürfnis nach einer beratenden Beteiligung erreicht werden soll“. Keeley et al. (2019, S. 96) verwenden den Begriff „partizipationsorientierte Forschung“, wenn eine gleichberechtigte Beteiligung mit Entscheidungsmacht nicht in allen oder einigen Phasen des Forschungsprozesses realisiert werden kann, aber eine Beteiligung der nicht-wissenschaftlichen Akteur*innen, deren Lebenswelt erforscht wird, entsprechend ihrer individuellen Möglichkeiten angestrebt wird. Keeley et al. (2019) haben in diesem Zusammenhang partizipative Forschung mit Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung und komplexem Unterstützungsbedarf durchgeführt.

Der Forschungsprozess im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird auch nach dem Verständnis von Keeley et al. (2019, S. 96) als „partizipationsorientiert“ eingestuft, da der Grad der Beteiligung der Betroffenen der Forschung bei den einzelnen Erhebungen unterschiedlich stark ausgeprägt war⁴⁶. Während bei der „partizipative[n] Methode“ Photovoice (Wihofszky et al., 2020, S. 85; Trompke et al., 2023, S. 1) Fotografien, die von den Betroffenen der Forschung selbst angefertigt wurden, genutzt wurden, um reflexive Erzählprozesse in Gruppen zu initiieren, fungierten die Betroffenen der Forschung in den problemzentrierten Interviews lediglich als Interview-Partner*innen. Die Fotodiskussionen in der Gruppe sind Teil eines jeden Photovoice-Projektes und damit stärker partizipativ ausgerichtet als konventionelle Forschungsmethoden (vgl. von Unger, 2014, S. 74f.). Die Sinnhaftigkeit des Grades an Beteiligung (z. B. bei Auswertungen für die Dissertation) als auch der Wunsch der Betroffenen der Forschung beteiligt zu werden, wurden je nach Vorhaben individuell abgewogen bzw. abgestimmt. In der vorliegenden Arbeit entsprechen die einzelnen Methoden mal mehr, mal weniger entweder dem qualitativen oder dem partizipativen Forschungsansatz.

Während partizipative Forschungsprojekte gemeinsam mit Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung vor mehr als einem Jahrzehnt in Deutschland noch eine Besonderheit darstellten (vgl. Buchner et al., 2011, S. 7), sind mittlerweile einige partizipative Forschungsprojekte zu verzeichnen, in denen Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung aktiv am Forschungsprozess beteiligt waren (z. B. Goldbach & Schuppener, 2016; Becker & Burtscher, 2019; Hauser, 2020; Gillitzer et al., 2021).

Kommunikative Validierung der Ergebnisse

Kommunikative Validierung bezeichnet den „Dialog-Konsens“ bzw. die „Sicherung der Rekonstruktionsadäquanz (des Verstehens)“, wenn bspw. eine interviewte Person dem

⁴⁶ Die Bezeichnung und Darstellung der am Forschungsprozess Beteiligten nach ihren Einflussmöglichkeiten und Machtverhältnissen nach Wahl et al. (2021) wurde für alle Erhebungen mit den Expert*innen aus Erfahrung diskutiert und im Rahmen eines Posters auf der „6. Berliner Werkstatt Partizipative Forschung“ präsentiert (siehe Anhang 14). Zudem wird dies auch in einer Publikation veröffentlicht (Münch & Schreiner, in Druck).

Verstandenen eines Interviewers zustimmt (Groeben & Scheele, 2000, S. 3). Bzw. einfacher ausgedrückt: Analyse- und Interpretationsergebnisse werden an die befragten Personen rückgemeldet, diskutiert und ggf. abgeändert (vgl. Hauser, 2020, S. 273). In der Literatur finden sich Empfehlungen zur kommunikativen Validierung der Ergebnisse (z. B. Kuckartz, 2018, S. 153; von Unger, 2014, S. 74f.). Doch was ist der Zweck einer kommunikativen Validierung? Geht es darum Befragte zu informieren? Weitere Interpretationen zu erhalten? Oder darum die Validität zu erhöhen? Und wie und in welchem Umfang sollte diese Rückmeldung erfolgen? Die Rückmeldung von Forschungsergebnissen an die Befragten wird sowohl kritisiert als auch befürwortet. Einer der Gründe die für eine Rückmeldung sprechen, ist es, dem forschungsethischen Prinzip gerecht zu werden, nichts zu publizieren, was der intendierten Aussage eines Befragten widersprechen könnte. Ein weiterer Grund ist die Validität der Ergebnisse abzusichern (vgl. Miethe, 2003, S. 225ff.).

In der Literatur findet sich das Gütekriterium der kommunikativen Validierung häufig im Rahmen des Forschungsprogramms Subjektive Theorien⁴⁷ (Groeben & Scheele, 2000) oder der hermeneutischen Fallrekonstruktion (Miethe, 2003) bzw. der Fallstrukturhypothese (Hildenbrand, 1999). Innerhalb des Forschungsprozesses im Forschungsprogramm Subjektive Theorien wird die kommunikative Validierung in zwei Teilschritten durchgeführt. Im ersten Schritt werden Kognitionsinhalte meistens mittels Interviews, Gruppendiskussionen etc. erhoben. Im zweiten Schritt wird mithilfe der Heidelberger Struktur-lege-Technik die Subjektive Theorie rekonstruiert (vgl. Groeben & Scheele, 2000, S. 3). Diese Struktur-lege-Technik muss vom Befragten erlernt werden, um zunächst seine eigene subjektive Theorie zu rekonstruieren und diese dann mit der Rekonstruktion der subjektiven Theorie des Interviewers zu diskutieren (vgl. Scheele, 1991, S. 277). Durch dieses Zwei-Schritt-Verfahren wird jedoch noch nicht geprüft, ob die Ergebnisse mit der Sicht des Befragten übereinstimmen. Das kann erst mit der explanativen Validierung festgestellt werden. Die kommunikative Validierung ist der explanativen Validierung zwar vorgeschaltet aber in Bezug auf die Aussagekraft untergeordnet (vgl. Groeben & Scheele, 2000, S. 4). Zwei Kritiken lassen sich aus der vorangegangenen Argumentation identifizieren: Zum einen ist die kommunikative Validierung sehr zeitaufwendig. Zum anderen ist sie kognitiv höchst anspruchsvoll. Dies kann für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung überfordernd sein.

Für die vorliegende Arbeit, wurde es als wesentlich sinnvoller erachtet, im Bedarfsfall nur die Zweifelsfälle nach den Analysen an die Befragten zurückzumelden und zu diskutieren.

⁴⁷ Laut Groeben und Scheele (2000, S. 2) „kann man die komplexen Kognitionssysteme (des Erkenntnisobjekts) als intuitive, implizite oder eben 'Subjektive' Theorien benennen. [...] Diese Benennung hat dann auch dem mit diesem Konstrukt operierenden Forschungsprogramm seinen Namen gegeben“.

Der Fokus lag dabei auf der interpretativen Validität. Interpretative Validität bezieht sich auf den Grad, in dem die Standpunkte, Gedanken, Gefühle, Intentionen und Erfahrungen der Befragten von der/dem Forscher*in richtig verstanden wurden, um Missverständnisse auszuräumen (vgl. Johnson, 1997, S. 285). Das sogenannte „*participant feedback*“ (Johnson, 1997, S. 285) oder auch „*member checking*“ (St. John et al., 2021, S. 870) genannt, ist nach Johnson (vgl. 1997, S. 285) die wohl wichtigste Strategie, um interpretative Validität zu erreichen. St. John et al. (vgl. 2021, S. 870) nutzten member checking, um die Analyseergebnisse ihrer Photovoice-Studie den Teilnehmenden mit intellektueller Beeinträchtigung zur Bestätigung oder Widerlegung vorzulegen. Dazu verwendeten sie die Fotografien und Zitate der Teilnehmenden sowie Themenzusammenfassungen (vgl. St. John et al., 2021, S. 870). In der vorliegenden Arbeit gab es Zweifelsfälle nach der Analyse der Fotodiskussionen im Rahmen von Photovoice. Diese Zweifelsfälle wurden den Befragten in einer Kleingruppe rückgemeldet und diskutiert, indem ihnen die entsprechenden Zitate vorgelesen und ihre Fotografien gezeigt wurden. Die Antworten wurden in Form von Notizen festgehalten. Die Ergebnisse des member checking sind in Kapitel 9.5.2 dargestellt.

7. Stichprobenauswahl und -beschreibung

Bei der vorliegenden Arbeit handelt es sich um eine qualitative, explorative Forschungsarbeit. Dabei handelt es sich um eine nicht-probabilistische (nicht-zufällige) Stichprobe, bei der bewusst bzw. absichtsvoll bestimmte Fälle aus dem Untersuchungsfeld nach bestimmten Merkmalen ausgewählt wurden, die für das Forschungsinteresse besonders aussagekräftig sind (vgl. Döring, 2023, S. 294ff.). Es wurden folgende Einschlusskriterien für die Auswahl von Personen mit intellektueller Beeinträchtigung für den Forschungsprozess der vorliegenden Arbeit definiert:

- Beschäftigte der Lebenshilfe Bremerhaven
- Menschen mit leichter bis mittelschwerer intellektueller Beeinträchtigung
- Lautsprachliche Kommunikationskompetenz
- Weitestgehend selbstständig in der Alltagsgestaltung
- Interesse am Forschungsthema

Das Einschlusskriterium, dass es sich um Beschäftigte der Lebenshilfe Bremerhaven handeln sollte, hing damit zusammen, dass die Lebenshilfe Bremerhaven auch Praxispartner im Forschungsprojekt ist, in dessen Kontext die vorliegende Arbeit entstanden ist. Da das DSM als exemplarisches Museum und somit als Ort des Forschens in einer realen Umgebung dient, lag es nahe, mit einer lokalen Einrichtung der Eingliederungshilfe zusammenzuarbeiten, um kurze Wege zum DSM für die beteiligten Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung zu gewährleisten. Die ausgewählten Personen erklärten sich bereit, sowohl im Rahmen des Forschungsprojektes als auch im Rahmen von Studien, die im Zusammenhang mit der vorliegenden Arbeit durchgeführt wurden, mitzuarbeiten. Manche Einschlusskriterien mussten festgelegt werden, weil einige der Forschungsmethoden bestimmte Anforderungen an die Befragten stellen. So ist z. B. bei mündlichen und direkten Erhebungsmethoden eine lautsprachliche Kommunikationskompetenz erforderlich, um sich ausdrücken und verstehen zu können. Das Einschlusskriterium einer weitgehenden Selbstständigkeit in der Alltagsgestaltung ist Voraussetzung für eine weitgehend selbstständige Freizeitgestaltung und damit dem Forschungsinteresse geschuldet. Ein Interesse am Forschungsthema ist wichtig, da Personen ausgewählt werden sollten, aus deren Perspektive sich der Lebensbereich Kultur als teilhaberelevant darstellt. Körperliche und sensorische Beeinträchtigungen stellten kein Ausschlusskriterium dar. Eine Lese- und Schreibkompetenz wurde nicht vorausgesetzt.

Um möglichst erstmal alle Werkstattbeschäftigten zu erreichen, die ein Interesse am Forschungsthema haben, gab es einen Aushang in den Werkstätten der Lebenshilfe Bremerhaven. Zusätzlich wurden die Werkstattbeschäftigten beim Rundgang durch die Werkstattbereiche von einer pädagogischen Fachkraft der Einrichtung direkt angesprochen

und auf das Angebot zur Teilnahme am Forschungsprozess aufmerksam gemacht. Dies wurde notwendig, da der Aushang alleine nicht viel Resonanz hervorrief. So stellte auch Röhke (vgl. 2019, S. 58) im Rahmen ihres zweijährigen Projektes „StadtMuseum inklusive: beteiligen – nicht behindern!“ fest, dass die alleinige Verteilung von Informationsmaterialien wie Jahresprogrammen, Flyern, Plakaten, Newslettern etc. nicht ausreicht, um Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung zu erreichen und zur Teilnahme zu gewinnen.

Insgesamt 15 Personen waren an der Teilnahme am Forschungsprozess interessiert. Davon wurden mithilfe der pädagogischen Fachkraft acht Personen ausgewählt, die die Einschlusskriterien erfüllten. Die Beschränkung auf acht Personen wird als sinnvoll erachtet, um dem Anspruch eines qualitativen und partizipativen Forschungsansatzes gerecht zu werden. Zum einen im Rahmen der Studien der vorliegenden Arbeit. Zum anderen im Rahmen des darauf aufbauenden Forschungsprojektes, in dessen Kontext die vorliegende Arbeit entstanden ist.

Tabelle 3 zeigt die soziodemografischen Daten der Stichprobe der Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung (n = 9), von denen Daten ausgewertet wurden. B9 wurde als Ersatz für das freiwillige Ausscheiden von B8 zu einem späteren Zeitpunkt in den Forschungsprozess aufgenommen. Während zu B8 Daten im Rahmen von problemzentrierten Interviews erhoben wurden, wurden zu B9 Daten im Rahmen einer teilnehmenden Beobachtung in Kombination mit Photovoice erhoben (siehe Kapitel 6). Das Geschlechterverhältnis ist mit vier Männern und fünf Frauen relativ ausgeglichen. Die Befragten ordneten sich selbst dem weiblichen oder männlichen Geschlecht zu und wurden entsprechend klassifiziert. Im Fokus waren Erwachsene. Die Altersspanne der Stichprobe beträgt 23 bis 43 Jahre. Das jeweilige Alter, Geschlecht und der Werkstattbereich werden nicht angegeben. Diese Merkmale wurden zwar mittels des Kurzfragebogens ursprünglich erhoben, es hat sich jedoch herausgestellt, dass sie zur Einordnung der Forschungsergebnisse nicht relevant sind und eine Identifizierung der Befragten begünstigen könnten⁴⁸. Alle haben eine intellektuelle Beeinträchtigung, da es Voraussetzung war, um im Forschungsprozess mit aufgenommen zu werden. Neben einer intellektuellen Beeinträchtigung wurde in einem Fall auch eine körperliche Beeinträchtigung erfasst. Keiner der Personen in der Stichprobe weist neben einer intellektuellen Beeinträchtigung auch eine psychische Beeinträchtigung auf.

⁴⁸ Auch die Bildung verschiedener Altersgruppen hätte nicht verhindern können, dass entweder die jüngste oder älteste Person hätte identifiziert werden können.

Tabelle 3: Soziodemografische Daten aus dem Kurzfragebogen⁴⁹ (Stand: Februar und März 2021 bei B1-B8, Juni 2023 bei B9)

Teilnehmer*in	Soziodemografische Daten
B1	Wohnen in eigener Häuslichkeit ⁵⁰ , Sonder-/Förderschulabschluss, neben einer intellektuellen Beeinträchtigung auch eine körperliche Beeinträchtigung, Schwerbehindertenausweis: G (erheblich beeinträchtigt in der Bewegungsfähigkeit), H (Hilflosigkeit) und B (Berechtigung zur Mitnahme einer Begleitperson), GdB: 100, gesetzliche Betreuung
B2	Wohnen in Familie, Sonder-/Förderschulabschluss, Schwerbehindertenausweis: H (Hilflosigkeit) und B (Berechtigung zur Mitnahme einer Begleitperson), GdB: 100, gesetzliche Betreuung
B3	Wohnen in Familie, Sonder-/Förderschulabschluss, Schwerbehindertenausweis: H (Hilflosigkeit) und B (Berechtigung zur Mitnahme einer Begleitperson), GdB: 100, gesetzliche Betreuung
B4	Wohnen in Familie, Sonder-/Förderschulabschluss, Schwerbehindertenausweis: H (Hilflosigkeit) und B (Berechtigung zur Mitnahme einer Begleitperson), GdB: 100, gesetzliche Betreuung
B5	Selbstständiges Wohnen, Sonder-/Förderschulabschluss, Schwerbehindertenausweis: B (Berechtigung zur Mitnahme einer Begleitperson), GdB: 80, gesetzliche Betreuung
B6	Wohnen in eigener Häuslichkeit, Hauptschulabschluss, Schwerbehindertenausweis: Keine Merkzeichen, GdB: 50, Keine gesetzliche Betreuung
B7	Wohnen in eigener Häuslichkeit, kein Bildungsabschluss, Schwerbehindertenausweis: G (erheblich beeinträchtigt in der Bewegungsfähigkeit) und B (Berechtigung zur Mitnahme einer Begleitperson), GdB: 80, gesetzliche Betreuung
B8	Wohnen in eigener Häuslichkeit (in Wohngemeinschaft), Sonder-/Förderschulabschluss, Schwerbehindertenausweis: Keine Merkzeichen, GdB: 60, gesetzliche Betreuung

⁴⁹ Der Kurzfragebogen wurde als ein Instrument im Rahmen des problemzentrierten Interviews (siehe Kapitel 6) angewandt. Zudem diente derselbe Kurzfragebogen zur Erhebung der soziodemografischen Daten bei B9.

⁵⁰ An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass die im Kurzfragebogen verwendeten Terminologien „stationär“ und „ambulant“ veraltet sind. Vor der Einführung des BTHG im Jahr 2016 wurden die Wohnformen, in denen Menschen mit Beeinträchtigungen, die Eingliederungshilfe erhalten, lebten, als stationär, teilstationär und ambulant bezeichnet. Der Gesetzgeber hat diese Einteilung aufgehoben. Die neuen Bezeichnungen für die Wohnformen sind in der Fachdiskussion verschieden (vgl. Noll & Wiesemann, 2023). Die Bundesarbeitsgemeinschaft der überörtlichen Träger der Sozialhilfe und der Eingliederungshilfe (BAGüS) definiert die wichtigsten Wohnformen wie folgt (Noll & Wiesemann, 2023, Abschnitt „Unterscheidung von Wohnformen“):

- „besondere Wohnformen (ehemals stationäre Einrichtungen) [...]
- *Wohnen in eigener Häuslichkeit, häufig noch als ambulant betreutes Wohnen bezeichnet: In diese Kategorie gehört das Wohnen in einer eigenen gemieteten oder gekauften Wohnung sowie in Wohngemeinschaften. Die Betroffenen erhalten regelmäßig eine nach ihren Wünschen und Bedürfnissen ausgerichtete Betreuung mit unterschiedlichem Intensitätsgrad.*
- *Wohnen in Pflegefamilien mit unterstützenden Leistungen“*

Aus diesem Grund wird in der vorliegenden Arbeit anstelle des im Kurzfragebogen verwendeten Begriffs „ambulant betreutes Wohnen“ der Begriff „Wohnen in eigener Häuslichkeit“ verwendet.

Teilnehmer*in	Soziodemografische Daten
B9	Wohnen in eigener Häuslichkeit, kein Bildungsabschluss, Schwerbehindertenausweis: H (Hilflosigkeit) und B (Berechtigung zur Mitnahme einer Begleitperson), GdB: 80, gesetzliche Betreuung

Neben der Ansprache und Gewinnung von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung für den Forschungsprozess wurden auch Informationen zu geplanten Studien innerhalb der Lebenshilfe von der pädagogischen Leitung und einer pädagogischen Fachkraft weitergegeben, sowie die interne Organisation (Räumlichkeiten, Terminfindung, Verpflegung etc.) weitestgehend durchgeführt.

8. Ermittlung der subjektiven Teilhabebarrrieren und -ansprüche – Museumsbesuche aus retrospektiver Sicht

8.1. Entwicklung des Interviewleitfadens

Die problemzentrierten Interviews wurden mittels eines Interviewleitfadens (siehe Anhang 3) strukturiert. Dies erlaubt es die Forschungsinteressen zu ergründen und die Interviews vergleichbar zu machen (vgl. Helfferich, 2011, S. 181). Es gibt kaum Literatur, die forschungspraktische Regeln für die Entwicklung von Interviewleitfäden liefert. Ausführungen dazu geben bspw. Helfferich (2011) und Kruse (2014).

Aufgrund *„der Probleme des Fremdverstehens und der Indexikalität [ist es] von zentraler Bedeutung, dass sich die Entwicklung von Interviewleitfäden entlang eines methodischen Verfahrens gestaltet“* (Kruse, 2014, S. 227). Um dies umzusetzen hat Helfferich (2011, S. 182) das *„SPSS-Prinzip“* konzipiert, dessen Kürzel sich aus den vier Schritten *„Sammeln“*, *„Prüfen“*, *„Sortieren“* und *„Subsumieren“* ableitet. In einem ersten Schritt wurden die Fragen in einem Brainstorming mit einer Kollegin aus dem Forschungsprojekt gesammelt. Auch Kruse (2014, S. 231) bestärkt einen teamorientierten Arbeitsprozess bei der Entwicklung eines Interviewleitfadens: *„[...] in einer Gruppe oder in einem Projektteam vollzogen wird – ganz im Sinne der von Norman Denzin formulierten (interdisziplinären) „Forscher/innen-Triangulation“ [...]. Denn darüber wird eine wechselseitige Kontrolle unterschiedlich subjektiver und selektiver Fremdverstehensprozesse erreicht, und es können sich neue Konstruktionen von Verstehensperspektiven entwickeln.“* Im Gegensatz zur beschriebenen Reihenfolge von Helfferich (vgl. 2011, S. 182ff.) wurde der dritte Schritt dem zweiten Schritt vorgezogen. Und zwar wurden übrig gebliebene Fragen erst thematisch geordnet und erst dann anhand der Kriterien von Helfferich (vgl. 2011, S. 182ff.) auf ihre Geeignetheit geprüft und ggf. aussortiert. Kruse (2014, S. 227) befürwortet ein flexibles Vorgehen: *„Die einzelnen Phasen müssen nicht streng nacheinander ablaufen, sondern sind in der Praxis oftmals miteinander zirkulär verbunden“*. Im vierten Schritt wurde nach *„Aufrechterhaltungsfragen“* und *„konkreten Nachfragen“* unterschieden und für verschiedene Themenblöcke eine passende Erzählaufforderung gefunden.

Da Faktenfragen einer offenen Gesprächsführung entgegenstehen (vgl. Kruse, 2014, S. 228), wurden sie in einem Kurzfragebogen für Personenangaben zusammengefasst, welcher im Anschluss der Interviews ausgefüllt wurde.

Vor der Erhebungsphase in der Hauptuntersuchung wurde der Interviewleitfaden mittels eines Standard-Pretests (siehe Anhang 1) und eines kognitiven Pretests (siehe Anhang 2) geprüft. Sowohl der Standard-Pretest als auch der kognitive Pretest wurden mit zwei Personen durchgeführt, welche nicht zur Stichprobe der vorliegenden Arbeit gehörten.

Ein*e Teilnehmer*in, der/die am Standard-Pretest teilgenommen hatte, wurde auch zum kognitiven Pretest eingeladen, da er/sie während des Standard-Pretests unkonzentriert wirkte, was sich im Nachhinein durch eine zurückgehaltene Notdurft begründete.

Beim Standard-Pretest wird der gesamte Leitfaden getestet, wobei die Hauptuntersuchung unter realistischen Bedingungen simuliert wird (vgl. Lenzner et al., 2015, S. 2). Der Standard-Pretest wurde im Januar 2021 durchgeführt. Die Interviewdauer betrug 21 und 24 Minuten (mit 8 Min. Unterbrechung). Zweck des Standard-Pretests war es zu prüfen, ob der Aufbau und die einzelnen Fragen bzw. einzelnen Wörter verständlich genug sind. Zudem sollte die durchschnittliche Befragungsdauer abgeschätzt werden, um den Teilnehmer*innen in der Hauptuntersuchung eine Orientierung zur ungefähren Interviewdauer nennen zu können. Der Kurzfragebogen wurde von den Pretest-Teilnehmenden zwar zu Testzwecken ausgefüllt, anschließend jedoch vernichtet, da die Veröffentlichung dieser Daten für die vorliegende Arbeit als nicht notwendig erachtet wird.

Bei kognitiven Pretests steht das Hinterfragen des Vorgehens der Interviewten bei der Beantwortung von Fragen im Fokus. Dabei erhält man Informationen zu den kognitiven Prozessen beim Beantworten von Fragen, bspw. hinsichtlich Interpretationen von Fragen oder Begriffen und dem Abruf von Informationen und Ereignissen. Ziel ist es, Fragen in Bezug auf ihre Verständlichkeit zu überprüfen, mögliche Probleme zu identifizieren und ggf. anzupassen (vgl. Lenzner et al., 2015, S. 2f.). Kognitive Pretests eignen sich für alle Befragungsmodi (vgl. Lenzner et al., 2015, S. 3), und somit auch für Interviews. Der kognitive Pretest wurde im Februar 2021 durchgeführt. Beim kognitiven Pretest wurden verschiedene Einzelfragen kontrolliert die bei der Überprüfung des gesamten Fragebogens im Standard-Pretest zu Problemen geführt haben und daraufhin abgeändert werden mussten. Entweder haben bestimmte Fragen oder Wörter zu Verständnisproblemen geführt oder es sind neue Fragen dazugekommen. Dazu wurden dann konkrete Reflexionsfragen gestellt (als Beispiel siehe Tabelle 4).

Tabelle 4: Auszug aus dem Leitfaden des kognitiven Pretests zum Themenblock „Freizeit“

Zu testende Fragen	Anmerkungen	Reflexionsfragen
Was verstehst du unter „Spielekonsole“?	Verständnis Wort: Spielekonsole	Wie würdest du es nennen?

Aufgrund der besonderen Situation, dass die Interviews online durchgeführt worden sind, war neben der Testung der sprachlichen Besonderheiten das generelle Ziel der Pretests, zu ergründen, ob und wie gut die technische Umsetzung wie z. B. die Gewährleistung einer sicheren Verbindung, Tonqualität der Aufnahmen etc. funktioniert. Dabei konnte bspw. herausgefunden werden, dass es zu Verbindungsproblemen kam, wenn weitere Programme (z. B. VPN-Server) geöffnet waren. Eine zentrale Auffälligkeit, die sich bei den

Pretests gezeigt hatte, war, dass Erinnerungsprozesse zu vergangenen Museumsbesuchen zumeist schwerfielen. Dennoch konnten wenige aber zentrale Erkenntnisse gesammelt werden.

Mit Abschluss der Pretestverfahren entstand ein Interviewleitfaden, dessen Untersuchungsgegenstand sich in drei Themenblöcke gliedert: Freizeit, Arbeit und Museen. Die Interviews sollen Aufschluss darüber geben, welche Interessen und subjektiven Teilhabebarrrieren und -ansprüche Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung in Bezug auf Museen haben. Dies soll anhand vergangener Museumsbesuche aus retrospektiver Sicht ergründet werden. Mittels der Fragen im Themenblock „Museum“ sollen Informationen zu deren Interesse an Museen und dessen Themen, Barrieren in Museen und dem Besuchsverhalten geliefert werden. Darüber hinaus sollen Informationen über die bereits gemachten Erfahrungen im Deutschen Schifffahrtsmuseum gesammelt werden, da dort im Rahmen einer weiteren Analyse dieser Arbeit (siehe Kapitel 9) ein Besuch vor Ort geplant ist. Da durch die Pretests gezeigt wurde, dass Erinnerungen an vergangene Museumsbesuche häufig schwierig und teils auch durcheinander waren, wurde versucht auch über Fragen zur Freizeit als auch zum Arbeitskontext Informationen zu Vermittlungspräferenzen als auch im Umgang mit Technik zu erhalten, da diese Themen täglich präsent und daher besser zu reflektieren sind. Informationen über den Umgang mit Technik bzw. elektronischen Geräten sind deshalb von Interesse, weil kulturelles Material in Museen nicht nur analog, sondern auch digital präsentiert wird.

Es besteht ein Dilemma zwischen Strukturierung und Offenheit von Leitfäden. Dennoch merkt Kruse (2014, S. 212) an: *„Es ist möglich, offen zu strukturieren. Nicht die Strukturierung als solche ist per se negativ, sondern die Art und Weise, wie strukturiert wird“*. Um dem Dilemma zwischen Strukturierung und Offenheit von Leitfäden entgegenzuwirken wurde der Interviewleitfaden nach zwei Prinzipien erstellt. Zum einen folgt es dem Aufbau- und Strukturprinzip nach Kruse (vgl. 2014, S. 213). Dadurch wird es möglich, flexibel mehr oder weniger strukturiert oder offen zu handeln. Zum anderen sind die Leitfragen und Erzählaufforderungen im Leitfaden möglichst offen formuliert, wodurch sie zwar einen thematischen Fokus setzen aber keine in sich geschlossene Eigenschaft haben (vgl. Kruse, 2014, S. 213).

Alle Themenblöcke werden mit einem sehr offenen Grundreiz eingeleitet (z. B. Thema Museum: „Erzähl doch bitte einmal, was dir durch den Kopf geht, wenn du an ein Museum denkst.“). Dies soll den Befragten erlauben, die Themen aus der eigenen Betrachtungsweise und für sie wichtige Aspekte zu schildern. Die einzelnen Themenblöcke sind aufgebaut nach „inhaltlichen Aspekten“, „Aufrechterhaltungsfragen“ und „konkreten Nachfragen“. Die „inhaltlichen Aspekte“ dienen für den Interviewer zur Orientierung, um zu kontrollieren, welche Inhalte bereits angesprochen wurden, bei denen davon ausgegangen

wird, dass sie für den Forschungsgegenstand relevant sind. „Aufrechterhaltungsfragen“ (z. B. „Kannst du das genauer beschreiben?“) wurden spontan mit eingebaut, mit dem Ziel, bestimmte Themen weiter zu vertiefen. „Konkrete Nachfragen“ (z. B. Thema Museum: „In welchen Museen warst du denn schon?“) erfolgten, wenn bestimmte Themen unter „inhaltliche Aspekte“ nicht oder nur ungenügend behandelt worden sind. Der fertige Leitfaden umfasst drei Leitfragen und 47 konkrete Nachfragen.

Bei der Formulierung der Fragen wurde sich nach den „*Richtlinien zur Leitfadenentwicklung für offene Einzelinterviews*“ nach Kruse (2014, S. 218) orientiert. Es wurden somit offene Fragen gestellt, die einen textgenerierenden und aufrechterhaltenen Charakter haben. Waren geschlossene Fragen wie Ja-Nein-Fragen (z. B. Thema Museum: „Gibt es für dich Hindernisse im Museum?“) oder Entweder-Oder-Fragen (z. B. Thema Freizeit: „Machst du in deiner Freizeit lieber alleine etwas oder mit jemandem zusammen?“) notwendig, wurden diese mit sich anschließenden offenen Fragen untermauert. Da es sich bei den Interviewten um Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung handelt, wurde insbesondere auch Wert daraufgelegt, kurze und verständliche Fragen zu stellen.

Bei den problemzentrierten Interviews wurde sich auf die formalen Verfahrensregeln zum Einstieg in und zum Ausstieg aus qualitativen Interviews nach Kruse (vgl. 2014, S. 270) gestützt. Bevor mit dem ersten Themenblock gestartet wurde, erhielten die Interviewten Einstiegsinformationen zum Sinn und Zweck, dem Ablauf, der Länge des Interviews, und formellen Angelegenheiten wie Art der Aufnahme und Dokumentation der Gespräche und Informationen zum Datenschutz und der Freiwilligkeit der Teilnahme. Zudem haben die Interviewten nochmal die Möglichkeit erhalten vorab Verständnisfragen stellen zu können. Am Ende jedes Themenblocks („Gibt es sonst noch etwas, was dir zum Thema „Freizeit“/„Arbeit“/„Museum“ einfällt, was du noch nicht gesagt hast?“) sowie am Ende jedes Interviews („Jetzt haben wir einiges besprochen. Gibt es etwas, das bisher im Interview noch nicht zur Sprache gekommen ist, was dir aber wichtig ist?“) wurde eine „offene Ausstiegsfrage“ gestellt. Somit entschied der/die Interviewte – nach dem „*Prinzip der Offenheit*“ (Kruse, 2014, S. 273) – selbst, wann das Interview beendet werden sollte und ob alle wichtigen Aspekte vollständig abgedeckt sind (vgl. Kruse, 2014, S. 220).

8.2. Qualitative Inhaltsanalyse

8.2.1. Auswertung

Tabelle 5 gibt einen Überblick über die Dauer der einzelnen Interviews, die zwischen 16:48 und 47:17 Minuten lag.

Tabelle 5: Interviewdauer

Teilnehmer*in	Interviewdauer
B1	37:42 Min.
B2	22:14 Min.
B3	47:17 Min.
B4	33:26 Min. (davon ca. 4 Min. Unterbrechung aufgrund einer technischen Störung)
B5	16:48 Min.
B6	24:35 Min.
B7	33:17 Min.
B8	31:08 Min.

Nach Kuckartz (2018, S. 57) kennt „die qualitative Forschung [...] generell keine so strikte Trennung zwischen der Phase der Datenerhebung und der Datenauswertung wie dies im klassischen Modell quantitativer Forschung der Fall ist. Das gilt auch für die qualitative Inhaltsanalyse“. Da ein themenbezogenes Erkenntnisinteresse (thematische Kategorien⁵¹) besteht, wurde eine qualitative Inhaltsanalyse durchgeführt. Die Transkripte (siehe Anhang 5) wurden nach dem inhaltlich-semantischen Transkriptionssystem nach Dresing und Pehl (vgl. 2018, S. 20ff.) erstellt und somit wörtlich transkribiert, da hier der Fokus auf dem (semantischen) Inhalt der Redebeiträge liegt. Unterstützt wurde die Datenanalyse durch das computergestützte Softwareprogramm MAXQDA 2020. Konkret wurde eine inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz (vgl. 2018, S. 97ff.) durchgeführt. Das Ablaufmodell für die inhaltlich strukturierende Analyse lässt sich gut auf leitfadenorientierte und problemzentrierte Interviews anwenden (vgl. Kuckartz, 2018, S. 98).

Der erste Auswertungsschritt und somit die erste Phase der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse bestand aus einer initiiierenden Textarbeit, dem Markieren von wichtigen Textstellen und dem Schreiben von Memos mit wichtigen Anmerkungen aus dem Postskript oder ersten Interpretationsideen und ersten kurzen Fallzusammenfassungen, um erste Charakteristika von Einzelfällen anhand des Materials zu bestimmen (vgl. Kuckartz, 2018, S. 55ff.).

Im Rahmen der Kategorienbildung der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse reicht das Kontinuum bei der Entwicklung von Kategorien von einer vollständig induktiven Kategorienbildung bis zu einer weitgehend deduktiven Kategorienbildung. Es wurde ein mehrstufiges Verfahren der Kategorienbildung nach

⁵¹ Die Begriffe „Kategorie“ und „Code“ werden in der Literatur synonym verwendet (vgl. Kuckartz, 2018, S. 31).

Kuckartz (vgl. 2018, S. 100ff.) angewendet. Die deduktiv-induktive Kategorienbildung erfolgt hierbei in den Phasen 2-6. Zunächst erfolgte eine A-priori-Kategorienbildung (deduktive Kategorienbildung). Hierbei wurden Haupt- und Subkategorien anhand der Themen aus dem Leitfaden abgeleitet. Daran hat sich eine Kategorienbildung am Material (induktive Kategorienbildung) angeschlossen, wobei die Kategorien weiterentwickelt und ausdifferenziert wurden. Diese induktiv gebildeten Kategorien haben sich anhand von neuen Erkenntnissen aus dem empirischen Material gebildet (vgl. Kuckartz, 2018, S. 100ff.).

Es entstand ein Kategoriensystem mit fünf Hauptkategorien (siehe Anhang 6):

- Vermittlungspräferenzen
- Freizeitaktivitäten
- Stärken
- Autonomie
- Sonstiges

Mittels der Kategorie „Sonstiges“ wurden Themen gesammelt, die nur einmal genannt wurden. Kuckartz und Rädiker (2020, S. 69) sprechen hier von einem *„Sammelbecken für Einzelnennungen“*. Weiterhin führen sie aus, dass diese Kategorie hilfreich ist, *„wenn für die Kategorienbildung nicht von vornherein alle codierten Segmente berücksichtigt werden und deshalb vorab nicht abzusehen ist, welche Aspekte im Datenmaterial noch auftauchen werden“* (Kuckartz & Rädiker, 2020, S. 69). Zudem wurden passende Schlagwörter in der Lexikalischen Suche verwendet, um auszuschließen, ob diese Themen nicht auch von anderen Befragten benannt wurden.

Die fünf Hauptkategorien (erste Ebene) unterteilen sich in weitere Subkategorien auf insgesamt sechs verschiedenen Hierarchieebenen (zweite Ebene: 9, dritte Ebene: 25, vierte Ebene: 36, fünfte Ebene: 4, sechste Ebene: 2). Wenn Kategorien komplett in Subkategorien ausdifferenziert werden konnten, wurde die Kodierung der Oberkategorie gelöscht, da ansonsten bei einer Analyse der Segmentüberschneidungen Schnittmengen von Ober- und Subkategorien angezeigt werden würden. Die Oberkategorien haben damit nur noch einen strukturierenden Charakter.

Mittels der Intercoder-Übereinstimmung (vgl. Kuckartz, 2018, S. 206ff.) wurde dreimal geprüft, ob die Kategoriendefinitionen trennscharf und die Codierregeln (siehe Anhang 13) eindeutig sind. Nicht eindeutige Kodierungen wurden mit Abschluss des Codier-Prozesses im Team diskutiert. Die deduktiv und induktiv gebildeten Haupt- und Subkategorien wurden in einem Kategoriensystem zusammengefasst. Kuckartz (2018, S. 67) empfiehlt, dass eine *„Kategoriendefinition [...] mindestens die Bezeichnung der Kategorie und eine inhaltliche Beschreibung beinhalten“* muss. Daher wurde in der vorliegenden Arbeit jede Kategorie im

Kategoriensystem benannt und inhaltlich beschrieben. Falls sinnvoll wurde zudem die Anwendung von Kategorien definiert („Die Kategorie wird codiert, wenn...“) und Beispiele für Anwendungen – sogenannte Ankerbeispiele – gegeben. Teilweise war es auch nötig Abgrenzungen zu anderen Kategorien zu definieren („Die Kategorie wird NICHT codiert, wenn...“) (vgl. Kuckartz, 2018, S. 66f.). Somit ließen sich sinntragende Textstellen aus den Interviews nachvollziehbar den definierten Kategorien zuordnen. Nicht sinntragende Textstellen, die für das Erkenntnisinteresse nicht relevant sind, blieben uncodiert.

Zwischen dem Prozess der Kodierung und dem der „*eigentlichen Analyse*“ (Kuckartz, 2018, S. 117) wurde ein Zwischenschritt unternommen. Aus dem codierten und damit in Themen gegliederten Material wurden fall- und themenbezogene Zusammenfassungen erstellt. Dabei wurden nur für die Kategorien Zusammenfassungen erstellt, die sich als wichtig für das Erkenntnisinteresse erwiesen haben. Dieser Zwischenschritt verfolgt den Zweck alle wichtigen Textstellen zu einem Thema in Form einer tabellarischen Übersicht erfassen zu können und somit alle Interviews bzw. ausgewählte Kategorien die für das Erkenntnisinteresse als bedeutsam eingeschätzt werden, miteinander vergleichen zu können. Die Daten wurden dadurch „*komprimiert, zum anderen pointiert und auf das für die Forschungsfrage wirklich Relevante reduziert*“ (Kuckartz, 2018, S. 111). Dadurch wird die vergleichende Analyse von Fällen vereinfacht, da „*die thematisch-orientierten Summaries [...] eine sehr gute Vorarbeit für anschließende Analyseformen wie [...] die fallübergreifende Analyse (between-case Analysis)*“ (Kuckartz, 2018, S. 115) darstellen.

Nach der sechsten Phase des Ablaufprozesses – dem zweiten Codier Prozess – der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse und der fall- und themenbezogenen Zusammenfassungen folgt die Phase 7, die „*eigentliche Analyse*“ (Kuckartz, 2018, S. 117). Kuckartz (2018, S. 117ff.) beschreibt „*sechs Formen einfacher und komplexer Auswertung bei einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse*“, wobei Folgende durchgeführt wurden:

- „*Kategorienbasierte Auswertung entlang der Hauptkategorien*“
- *Zusammenhänge der Subkategorien innerhalb einer Hauptkategorie*
- *Zusammenhänge zwischen Hauptkategorien*
- *Visualisierungen von Zusammenhängen*“

Kuckartz und Rädiker (vgl. 2020, S. 78) sprechen hier von einer themenorientierten Analyse. Bei der themenorientierten Analyse stehen bestimmte Themen und die damit codierten Textstellen im Fokus. Nach Kuckartz und Rädiker (vgl. 2020, S. 80) ist die vertiefende Analyse der Kategorieninhalte als Analyseform unabdingbar, während weitere Analyseformen eine Option darstellen. Bei der kategorienbasierten Auswertung entlang der Hauptkategorien werden die Ergebnisse für jede Kategorie beschrieben, die sich im Analyseprozess als relevant erwiesen haben. Dabei stellte sich auch die Frage, ob und/oder wie häufig die Kategorien codiert wurden. Es ist durchaus interessant, ob nur eine(r),

wenige oder alle Befragten ähnliche Ansichten vertreten. Bei der Analyse der Zusammenhänge zwischen den Subkategorien einer Hauptkategorie bzw. zwischen den Themen, die diese Kategorien beinhalten, geht es um die Identifizierung von Subkategorien die innerhalb einer Hauptkategorie oft gemeinsam benannt werden. Bei der Analyse der Zusammenhänge zwischen den Hauptkategorien werden Zusammenhänge zwischen zwei oder mehreren Hauptkategorien und dessen Subkategorien untersucht (vgl. Kuckartz, 2018, S. 118f.). Zur Visualisierung von Zusammenhängen wurden für die vorliegende Studie zwei Visual Tools in MAXQDA 2020 verwendet: Wortwolke und Code-Relations-Browser. Das Visual Tool Wortwolke wurde verwendet, um besonders häufig vorkommende Wörter in allen Interviews zu visualisieren (vgl. Kuckartz & Rädiker, 2020, S. 97). Mit diesem Visual Tool wurden erste Assoziationen mit einem Museum der Befragten visualisiert (siehe Kapitel 8.2.2.2). Mittels des Code-Relations-Browsers wurde in MAXQDA 2020 analysiert, welche Kategorien paarweise vorkommen bzw. anders gesagt, welche Kategorien sich bei bestimmten Textpassagen im Interview überschneiden. Dieses Werkzeug visualisiert, welche Kategorien gemeinsam im Datenmaterial auftreten und hilft somit dabei Zusammenhänge zwischen verschiedenen Kategorien erkennen zu können (vgl. Kuckartz & Rädiker, 2020, S. 88f.). Dabei lassen sich drei Analysearten unterscheiden (Kuckartz & Rädiker, 2020, S. 89):

„1) Überschneidung von Codes an einem Segment

2) Nähe von Codes in einem definierten Abstand

3) Vorkommen von Codes im Dokument.“

Neben themenorientierten Analysen erfolgten auch fallorientierte Analysen in Anlehnung an Kuckartz und Rädiker (2020, S. 79f.):

- *„Fälle und/oder Gruppen vergleichen*
- *Besondere Fälle und Extremfälle beschreiben*
- *Tabellarische Fallübersichten mit Fallzusammenfassungen erstellen“*

Die fallorientierte Analyse konzentriert sich auf Personen und ihre ganzheitliche Betrachtung (vgl. Kuckartz & Rädiker, 2020, S. 78). Deshalb wurden Fallvergleiche, unter anderem auf der Grundlage der soziodemografischen Daten die mittels Kurzfragebogen erhoben wurden, durchgeführt. Hier wurde untersucht, welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede die verschiedenen Interviewten aufweisen und wie divers oder homogen deren Antworten zu den jeweiligen Themen sind. Bei dem Vergleich von Fällen zeigen sich in der Regel unterschiedliche Ansichten der Befragten. Hier stellt sich die Frage worin diese Unterschiedlichkeit begründet liegt. Zum Vergleich lassen sich soziodemografische Charakteristika wie das Alter oder das Geschlecht heranziehen (vgl. Kuckartz & Rädiker, 2020, S. 91f.). In der qualitativen Forschung sind insbesondere besondere Fälle und

Extremfälle interessant, die eine Abweichung von Regelmäßigkeiten darstellen. Daran lässt sich bisher Unbekanntes entdecken, was eine Stärke qualitativer Methoden ist. Anhand von verschiedenen Kennzeichen ist das Erkennen von besonderen Fällen und Extremfällen möglich, wie z. B. formale (Interviewlänge), sprachliche (besondere Wörter und Redewendungen), inhaltliche (extreme Standpunkte) Kennzeichen sowie häufige und umfängliche Inhalte (viele Kodierungen bei einer Kategorie, Umfang von Wörtern) und extreme Variablen- und Skalenwerte (soziodemografische Daten). Wurden besondere Fälle und Extremfälle erkannt, lässt sich ein Vergleich zwischen konträren Extremfällen ziehen (vgl. Kuckartz & Rädiker, 2020, S. 94f.). „*Tabellarische Fallübersichten mit Fallzusammenfassungen*“ (Kuckartz & Rädiker, 2020, S. 80) meint das, was bei Kuckartz (2018, S. 117) als „*Zwischenschritt der fall- und themenbezogenen Zusammenfassungen*“ bezeichnet wird. Neben den Themen werden auch die Fälle tabellarisch dargestellt, so dass es sich sowohl um eine themenorientierte als auch um eine fallorientierte Analyse handelt.

8.2.2. Ergebnisse

Bevor die Kategorien vorgestellt werden, die einer vertieften Analyse unterzogen wurden, soll begründet werden, warum bestimmte Haupt- und Subkategorien nicht weiter berücksichtigt wurden.

8.2.2.1. Nicht berücksichtigte Kategorien

Der häufigste Grund, warum Kategorien nicht weiter berücksichtigt wurden, ist, dass sie nicht zur Beantwortung der Forschungsfragen beitragen konnten, insbesondere weil sie nicht auf den Museumskontext adaptierbar sind. So wurden alle Subkategorien von der Kategorie „Vermittlungspräferenzen“ mit Ausnahme derer mit Museumsbezug nicht weiter berücksichtigt. Ebenfalls nicht auf den Museumskontext adaptierbar sind die Kategorien „Technik“ (Nutzung von elektronischen Geräten im Freizeit- und Arbeitskontext), „Stärken“ und die Subkategorien der Kategorie „Beschäftigung (allein/in Begleitung)“ in Bezug auf generelle Freizeitaktivitäten. Die Subkategorien von „Beschäftigung (allein/in Begleitung)“ mit Bezug zu Museumsbesuchen wären hingegen für das Forschungsinteresse relevant gewesen. Es wäre interessant gewesen zu erfahren, ob Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung Museen selbstständig besuchen oder ob sie aufgrund eines Assistenzbedarfs lieber von einer Person begleitet werden. Alle Befragten haben geantwortet, dass sie einen Museumsbesuch in Begleitung bevorzugen. Nur drei der Befragten (B1, B2, B6) können sich vorstellen, ein Museum auch alleine zu besuchen. Die Kategorie liefert keine weitergehende Erkenntnis, da nicht beantwortet wird, warum eine Begleitung gewünscht bzw. nicht gewünscht ist. Es wurde jeweils nur eine Begründung gegeben, warum Museen auch gerne alleine oder nur in Begleitung besucht werden.

Ansonsten wurden keine Gründe genannt, weswegen die Ergebnisse dieser Kategorie nicht aussagekräftig sind. Ein*e Befragte*r, der/die angab, Museen auch gerne alleine zu besuchen, begründete dies damit, sich alles in Ruhe bzw. im eigenen Tempo anschauen zu können:

„[...] Also wenn dann so ganz viele dann joa/ Dann sind die einen schon viel weiter als der andere und ja. Man selber will da ja noch stehen und gucken und so und dann ja. Finde ich dann so ein bisschen blöd, wenn sich das dann auseinanderzieht so denn. Dann geht man lieber alleine und guckt in Ruhe so.“ (Interview mit B1, Abs. 158)

Ein*e Befragte*r besucht Museen nur in Begleitung mit der Begründung, dass er/sie sich sonst verlaufen würde:

„In Begleitung, würde ich sagen. Weil alleine kenne ich mich/ Dann verlaufe ich mich nachher und komm nicht wieder raus. Das wäre nicht meins. Ganz ehrlich nicht.“ (Interview mit B3, Abs. 166)

Die Kategorie zur Frage, ob Gruppenführungen im Museum von Interesse sind, wurde nur mit „ja“ (B1, B2, B3) oder „nein“ (B4, B5, B6, B7, B8) beantwortet. Die Antworten wurden allerdings nicht begründet und liefern daher auch keine weitergehende Erkenntnis. Personen, die die Befragten in der Regel begleiten, sind zumeist Freunde, Familie, Partner*innen, die Wohngruppe oder Museumsbesuche finden im Rahmen der Arbeit mit Betreuer*innen und Kolleg*innen aus der WfbM statt. Die Forschungsfrage „Wie ist das Besuchsverhalten von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung im Museum?“ (siehe Kapitel 1) kann damit nur dahingehend beantwortet werden, ob die befragten Personen lieber in Begleitung oder alleine ein Museum besuchen, ob Gruppenführungen im Museum von Interesse sind oder nicht und welche Personen die Befragten in der Regel begleiten.

Ein weiterer Grund, warum eine Kategorie nicht weiter berücksichtigt wurde, ist, dass eine Frage falsch verstanden wurde. Dies war bei der Kategorie „Informationen/Geschichten zum Hören hilfreich?“ der Fall. Anstatt Erkenntnisse darüber zu gewinnen, ob Informationen und Geschichten zum Hören für die Befragten hilfreich sind, verstanden die meisten Befragten darunter Musikhören. Mithilfe der Kategorie „Anfahrt zum Museum“ sollten ursprünglich mögliche Probleme bei der Anreise ermittelt werden. Da aber alle Befragten den von ihnen beschriebenen Museumsbesuch in Begleitung gemacht haben, kann keine Aussage darüber getroffen werden, inwieweit eine selbstständige Anreise möglich gewesen wäre. Es liegen keine Informationen darüber vor, inwieweit sich die Personen an ihren Begleiter*innen orientiert haben.

8.2.2.2. Berücksichtigte Kategorien

Museumsbesuche

Der Themenbereich „Museum“ wurde mit der Einstiegsfrage eingeleitet, welche Assoziationen die Befragten mit einem Museum im ersten Moment verknüpfen. Häufig wurden in diesem Zusammenhang Begriffe wie „alt“ (Interview mit B1, Abs. 118; Interview mit B8, Abs. 107) und „früher“ (Interview mit B4, Abs. 139 und 141; Interview mit B8, Abs. 107) genannt. Zwei der Befragten (B2 und B6) konnten keine Aussagen dazu tätigen, weil ihnen „GAR NICHTS ein[fällt]“ (Interview mit B6, Abs. 130). Zur besseren Veranschaulichung der ersten Assoziationen mit einem Museum dient das MAXQDA 2020 Visual Tool „Wortwolke“ (Kuckartz & Rädiker, 2020, S. 97). Laut Kuckartz und Rädiker (vgl. 2020, S. 97) unterstützen Wortwolken dabei, besonders häufig auftretende Wörter in einem oder mehreren Dokumenten zu visualisieren. Abbildung 9 zeigt die Wortwolke für die Kategorie „Erste Assoziationen mit einem Museum“. Je größer ein Wort dargestellt ist, desto höher ist die Anzahl der Fundstellen in den codierten Segmenten. Die Fundstellen wurden einzeln geprüft und es wurden nur inhaltstragende Wörter in die Wortwolke aufgenommen. Über die Funktion „Stopp-Liste“ wurden z. B. Artikel und Pronomen entfernt, sowie Wörter, die insbesondere durch Sprecherbeiträge der Interviewerin eingebracht wurden. Außerdem gab es eine Wortdopplung: „alte“ und „altes“. In der Wortwolke wurde nur das Wort „altes“ aufgenommen. Dementsprechend ist das Wort „alte“ nicht berücksichtigt worden.



Abbildung 9: Wortwolke für die Kategorie „Erste Assoziationen mit einem Museum“ in MAXQDA 2020

Generell ist zu sagen, dass es den Interviewten schwergefallen ist etwas über vergangene Museumsbesuche zu berichten. Das könnte damit zusammenhängen, dass manche Befragte Verständnisprobleme hatten, was überhaupt zu einem Museum zählt:

„I: In welchen Museen warst du denn schon? B8: In Schiffahrtsmuseum. (...) Hm, was noch (...) Joa, das war (unv.). (lacht) (...) Ist das Auswandererhaus auch ein Museum?“ (Interview mit B8, Abs. 110-111)

Des Weiteren könnte es damit zusammenhängen, dass einige Befragte angaben, ihre Museumsbesuche lägen schon etwas länger zurück. Dementsprechend fiel es ihnen vermutlich schwer sich an vergangene Museumsbesuche zu erinnern.

„B5: Im Schiffahrtsmuseum war ich schon mal vor langer Zeit.“ (Interview mit B5, Abs. 110)

In diesem Kontext stellt sich die Frage, was mit „vor langer Zeit“ gemeint ist. Ca. ein halbes Jahr bevor die Interviews durchgeführt wurden, hat noch eine gemeinsame Museumstour durch das Deutsche Schiffahrtsmuseum im Rahmen des Forschungsprojektes, in dessen Kontext die vorliegende Arbeit entstanden ist, stattgefunden. Die Schwierigkeit der Befragten, über vergangene Museumsbesuche zu berichten, könnte auch damit zusammenhängen, dass einige Befragte generell selten Museen besucht haben und deshalb nicht viel zu diesem Thema sagen können:

„B2: Also Museum/ Ähm selten. Also ich besuche nicht so viel.“ (Interview mit B2, Abs. 142)

In Zusammenhangsanalysen wurde deshalb der Frage nachgegangen, ob Befragte, die angegeben haben, selten Museen zu besuchen (B2, B3, B4), bei ihren Angaben zu „Besuchte Museen“ auch wenige Museen aufgezählt haben (siehe Tabelle 6).

Tabelle 6: Anzahl der genannten besuchten Museen

Teilnehmer*in	Anzahl der genannten besuchten Museen
B1	6
B2	1
B3	5
B4	2
B5	3
B6	2
B7	3
B8	2

Dieser Zusammenhang ist für B2 und B4 zutreffend. Allerdings hatte auch B4 die bereits zuvor beschriebene Problematik, Museen als solche identifizieren zu können:

„I: Warst du in noch weiteren Museen? Oder nur in dem, in der Stadt? B4: Ähm, ja. Klimahaus zählt glaube ich nicht mit oder?“ (Interview mit B4, Abs. 144-145)

Gegebenenfalls haben somit einige Befragte schon mehr Museen besucht als angegeben, kategorisieren diese aber nicht als Museen oder sie erinnern sich an diese nicht mehr.

B3 hat zwar schon, im Vergleich zu den anderen Befragten, viele Museen besucht, bringt sie allerdings bei seinen/ihren Beschreibungen durcheinander:

„Also wir haben so ein Regenwald gesehen im Schifffahrtmuseum, da gehe ich immer/NE, ähm ach Quatsch, das ist ja das Andere. Das ist ja das Klimahaus. Quatsch.“ (Interview mit B3, Abs. 130)

B3s Formulierung lässt jedoch darauf schließen, dass er zwar aktuell selten Museen besucht, jedoch in der Vergangenheit viele Museen besucht hat:

„[...] So oft gehe ich auch nicht mehr ins Museum.“ (Interview mit B3, Abs. 188)

Im weiteren Verlauf wurde die vertiefende Frage gestellt, welches Ausstellungsstück den Befragten am meisten gefallen hat. Insbesondere wurden bestimmte Objekte z. B. „Holzschiff“ (Interview mit B2, Abs. 114 und 120) genannt. Zudem ist von Interesse wie die Personen „früher aussahen [und wie die] gewohnt haben“ (Interview mit B5, Abs. 118).

Als induktive Kategorie wurde „Besonderes Interesse an Museen“ identifiziert. Diese Kategorie umfasst alle Angaben, in denen ein besonderes Interesse an Museen deutlich wird. Beispielsweise schildert ein*e Befragte*r, bereits ein Praktikum in einem Museum gemacht zu haben:

„B1: Im [Museum] habe ich schon mal ein Außenpraktikum gemacht so. Da bin ich dann irgendwie ein Jahr später oder so mit meinen Eltern dann nochmal hin gewesen und habe gezeigt wo ich so, ne? Was ich so gemacht habe. Ja.“ (Interview mit B1, Abs. 62)

Ein*e weitere*r Befragte*r berichtet, YouTube dazu zu nutzen, um sich virtuelle Ausstellungen in einem Museum anzuschauen:

„I: Was schaust du dir denn gerne bei YouTube so an? B5: Manchmal gucke ich mir was vom Schifffahrtmuseum an. Wie die Playmobil-Ausstellung was da war. Und so ja.“ (Interview mit B5, Abs. 33-34)

Zudem berichtet eine Person, den Wunsch zu verspüren, gerne mal ein Museum in Bremen besuchen zu wollen, welches er/sie noch nicht kennt. Diese Person begründet seine/ihre Auswahl damit, dass das Museum „echt groß sein“ (Interview mit B7, Abs. 238) soll und sie dort „viele verschiedene Ausstellungen“ (Interview mit B7, Abs. 240) zeigen. Des Weiteren schildert ein*e Befragte*r, dass „Besuche ins Klimahaus [zu den] ganz gut[en]“ (Interview mit B8, Abs. 65) Gruppenangeboten der Lebenshilfe zählen.

Vermittlungspräferenzen im Museumskontext

Wie bereits erwähnt, waren Aussagen zu verschiedenen Vermittlungspräferenzen nur im Kontext von Museen brauchbar, weshalb in diesem Abschnitt folgende Kategorien näher beleuchtet werden:

- Visuelle Elemente in Museen: z. B. Gegenstände etc. zum Anschauen, Informationen zum Lesen⁵²
- Auditive Elemente in Museen: z. B. Informationen oder Geschichten zum Hören, Beispiel: „*Sachen, die da auch gesprochen wurden*“ (Interview mit B1, Abs. 72)
- Visuell-Auditive Elemente in Museen: Beispiel: „*Filme*“ (Interview mit B7, Abs. 148)
- Haptische/Taktile/Motorische Elemente in Museen:
 - Haptisch: etwas berühren, aktiv
 - Taktil: Umweltreize aus der Museumsumgebung die über die Haut gespürt werden, passiv
 - Motorisch: „*Learning by Doing*“, Dinge werden ausprobiert und Wissen wird praktisch angewendet, aktiv

Folgende Aspekte waren Voraussetzungen für die Kodierung dieser einzelnen Kategorien:

- hat den Teilnehmer*innen gut gefallen
- hat zum besseren Verständnis der Ausstellungsinhalte geführt
- die Teilnehmer*innen konnten sich besonders gut daran erinnern

Tabelle 7 zeigt, welche Vermittlungspräferenzen von wie vielen Personen benannt wurden.

Tabelle 7: Vermittlungspräferenzen

Vermittlungspräferenzen	Anzahl der Personen, die den Aspekt genannt haben (Mehrfachnennungen werden hier nicht berücksichtigt)
Visuelle Elemente in Museen	4
Auditive Elemente in Museen	4
Visuell-Auditive Elemente in Museen	1
Haptische/Taktile/Motorische Elemente in Museen	4

Die Kategorie „Visuelle Elemente in Museen“ wurde fünfmal codiert. Ein*e Befragte*r berichtete davon, dass er/sie sich besser Informationen einprägen und in die Ausstellungsinhalte „*reinversetzen*“ (Interview mit B1, Abs. 72) kann, wenn er/sie sich „*Gegenstände so angucken*“ (Interview mit B1, Abs. 72) kann. Zudem schildert er/sie, keine

⁵² „Informationen zum Lesen“ wurden nur einmal codiert (B6). Ansonsten wurden nur „Gegenstände zum Anschauen“ geäußert.

Verständnisprobleme in Museen zu haben, weil er/sie sich vieles durch „*Ausstellungsstücke oder Bilder*“ (Interview mit B1, Abs. 146) ableiten kann. Ein*e andere*r Befragte*r berichtet davon, dass es ihm/ihr hilft Ausstellungsinhalte zu verstehen, wenn an den Exponaten „*ein kleiner Zettel dran [steht], was da überhaupt so gemeint wird und so. Dann lese ich mir das halt so ein bisschen durch dann und dann verstehe ich das auch wohl schon, ne?*“ (Interview mit B6, Abs. 170).

Die Kategorie „Auditive Elemente in Museen“ wurde achtmal codiert. Ein*e Befragte*r schildert, dass er/sie sich durch „*das Gesprochene*“ (Interview mit B1, Abs. 72) besser Informationen einprägen und in die Ausstellungsinhalte „*reinversetzen*“ (Interview mit B1, Abs. 72) kann. Auf Nachfrage konkretisierte er/sie, dass er/sie mit „*das Gesprochene*“ (Interview mit B1, Abs. 72) „*Hörstationen*“ (Interview mit B1, Abs. 74) meint. Auch die anderen Befragten schilderten, dass es gut war, wenn Museen „*mehr mit Erzählen*“ (Interview mit B7, Abs. 202) machen, oder man „*hören konnte*“ (Interview mit B5, Abs. 124). Ein*e Interviewpartner*in betonte jedoch, dass es sich dabei um ein „*Hörbuch*“ (Interview mit B4, Abs. 181) bzw. eine „*EINFACHE GESCHICHTE DIE MAN AUCH VERSTEHT*“ (Interview mit B4, Abs. 181) handeln sollte und ergänzt, dass „*man in diesem Hörbuch/ Das die Leute das auch nochmal erklären, was die damit meinen*“ (Interview mit B4, Abs. 185).

Die Kategorie „Visuell-Auditive Elemente in Museen“ wurde nur zweimal und damit am seltensten von den Kategorien aus Tabelle 7 codiert. Dort schildert ein*e Befragte*r, dass er/sie „*kleine Filme*“ (Interview mit B7, Abs. 148) in Museen gut findet. Er/Sie führt weiter aus, dass ihm/ihr ein „*kleines Kino*“ (Interview mit B7, Abs. 168) am besten in einem Museum gefallen hat, relativierte seine/ihre Aussage jedoch mit folgenden Worten: „*Aber das war leider viel mit Untertiteln und mein Verlobter der kann nicht so gut lesen. Das war auf einer anderen Sprache*“ (Interview mit B7, Abs. 168).

Die Kategorie „Haptische/Taktile/Motorische Elemente in Museen“ ist diejenige mit den meisten codierten Segmenten (10 Kodierungen) von den Kategorien aus Tabelle 7. Allerdings beschreiben die Befragten unterschiedliche Situationen in denen der Fokus entweder auf haptische, taktile oder motorische Erfahrungen gelegt ist. Positive Erlebnisse die eher als „haptisch“ eingestuft werden, werden insbesondere von B5 und B7 beschrieben. B5 führt aus: „*Wie die uns das immer erklärt hat mit den Sachen und die Sachen anzufassen. Das fand ich schön*“ (Interview mit B5, Abs. 162). Ebenso berichtet B7: „*Und auch was zum Anfassen. Das ist auch gut. Was man auch so (...) ähm anfassen kann*“ (Interview mit B7, Abs. 148). B4 betont insbesondere die Vorzüge von taktilen Erfahrungen in Museen:

„*Weil das da so schön/ Weil jeder Raum sieht ja anders aus. Dann ist es da warm und sieht aus wie so eine Wüste. Oder ähm/ Ja, jeder Raum sieht dann anders aus.*“

Dann ist da ein so Raum, der ganz kalt ist. Dann ist da ein Raum, da bist du ganz (unv.) drinnen“ (Interview mit B4, Abs. 153).

Am besten gefallen hat ihm/ihr insbesondere *„diesen Tunnel da [...] wo man so durchgehen kann, [wo] die Luft da ganz trocken“* ist (Interview mit B4, Abs. 163). B1, B7 und B5 schildern von interessanten motorischen Interaktionsmöglichkeiten, wo nach dem Motto „Learning by Doing“ selbst ausprobiert wurde, um einen Zugang zu den Exponaten zu finden. Besonders gut gefiel B1 an einem Museum, *„so eine Darstellung, von so einem Schiffsbug im Meer. Da steht man dann auf so einer wackeligen Plattform und sieht dann so, wo das Schiff so durchs Meer (unv.) so. Wo das dann so auf- und abgeht“* (Interview mit B1, Abs. 130). In einem anderen Fall beschreibt er/sie ein Beispiel, das ihm/ihr geholfen hat die Ausstellung besser zu verstehen:

„Und da wurde richtig so ein Stück Watt nachgebildet und da konnte man richtig/ Konnte man dann auf Knopfdruck, konnte man das Wasser kommen lassen so. Also wie die das zeigen und das dann so nachstellen/ Das fand ich schon (...) ziemlich interessant“ (Interview mit B1, Abs. 150).

B7 blieb insbesondere ein Museum in Erinnerung, in dem man *„so eine Karte dabei [hatte, wo draufstand] wer ausgewandert ist [und dann auf] so eine Person geklickt [hat] und dann konnte man das davorhalten und dann konnte man die Geschichte von dieser Person dann so verfolgen“* (Interview mit B7, Abs. 156). B5 gefiel besonders gut an einem Museum, dass *„man auf so ein Schiff drauf konnte“* (Interview mit B5, Abs. 120).

Mittels des Code-Relations-Browsers wurden Überschneidungen von Codes am Segment bei den Kategorien „Auditive Elemente in Museen“, „Haptische/Taktile/Motorische Elemente in Museen“ und „Interesse an Themen und Dinge“ in MAXQDA 2020 untersucht, da sich hier nach dem Codieren einige Überschneidungen identifizieren ließen. Es gibt vier Textsegmente (Interview mit B5, Abs. 119-120 und Abs. 123-124; Interview mit B7, Abs. 153-156 und Abs. 165-166) die in allen 3 Kategorien („Auditive Elemente in Museen“, „Haptische/Taktile/Motorische Elemente in Museen“ und „Interesse an Themen und Dinge“) eine Überschneidung aufweisen. Sowohl B5 als auch B7 beschreiben diese Situationen jedoch zweimal, weshalb es zu Doppelungen in den Werten kommt. Daher wurde im Code-Relations-Browser die Funktion „Treffer pro Dokument nur einmal zählen“ und „Knoten als Zahlen darstellen“ ausgewählt (siehe Abbildung 10).

Codesystem	Auditive Elemente in Museen	Haptische/Taktile/Motorische Elemente in Museen	Interesse an Themen und Dinge
Auditive Elemente in Museen		2	2
Haptische/Taktile/Motorische Elemente in Museen	2		4
Interesse an Themen und Dinge	2	4	

Abbildung 10: Code-Relations-Browser, Überschneidung von Codes am Segment für die Kategorien „Auditive Elemente in Museen“, „Haptische/Taktile/Motorische Elemente in Museen“ und „Interesse an Themen und Dinge“ in MAXQDA 2020

In Abbildung 10 ist zu erkennen, dass es zwei Überschneidungen bei „Auditive Elemente in Museen“ und „Haptische/Taktile/Motorische Elemente in Museen“ gibt. Des Weiteren gibt es zwei Überschneidungen bei „Interessen an Themen und Dinge“ und „Auditive Elemente in Museen“. Zudem gibt es vier Überschneidungen bei „Haptische/Taktile/Motorische Elemente in Museen“ und „Interesse an Themen und Dinge“. Die relativ hohe Anzahl an Überschneidungen in den Kategorien „Haptische/Taktile/Motorische Elemente in Museen“ und „Interesse an Themen und Dinge“ lässt darauf schließen, dass insbesondere haptische, taktile und motorische Elemente in Museen für die Befragten von Interesse sind.

Barrieren in Museen

Um das Thema Barrieren in Museen einzuleiten wurden die Interviewten nach schlechten Erfahrungen und daran anknüpfend nach erlebten Hindernissen bei vergangenen Museumsbesuchen befragt. Von den acht Interviewten gaben drei Personen (B3, B4 und B7) an, dass sie bislang schlechte Erfahrungen in Museen gemacht haben und nannten auch Barrieren verschiedener Art. Die restlichen fünf Interviewten berichteten, dass ihnen die Museumsbesuche bislang immer gut gefallen haben und sie bislang auf keine Hindernisse in Museen gestoßen sind. Bei der Interpretation dieser Ergebnisse sind jedoch zwei zentrale Aspekte zu beachten. Zum einen war es generell schwierig, Informationen über vergangene Museumsbesuche zu generieren, da diese bei den Befragten zum Zeitpunkt der Befragung schon länger zurücklagen und somit die Erinnerungsprozesse diesbezüglich erschwert sind (siehe Abschnitt „Museumsbesuche“ in diesem Kapitel). Zum anderen scheinen einige Befragte mit „Barrieren“ zumeist nur physische Barrieren in Verbindung zu bringen. Die Interviewten (B1, B2, B5, B6 und B8), die angaben, dass ihnen vergangene Museumsbesuche bislang immer gut gefallen haben und bisher auf keine Hindernisse in Museen gestoßen sind, berichteten jedoch im weiteren Verlauf der Interviews mit Ausnahme von B5 unbewusst von nicht-physischen Barrieren. Sie nannten demzufolge Barrieren nicht-physischer Art, mit denen sie konfrontiert waren, taten dies jedoch unabhängig von der Frage nach erlebten Hindernissen. Das lässt darauf schließen, dass sie sich offenbar nicht bewusst sind, dass es nicht nur physische Barrieren gibt. So assoziierte auch B3, der/die zwar auch Barrieren nicht-physischer Art nannte, die Begriffe „Hindernisse“ bzw. „Schwierigkeiten“ und „Barrieren“ zunächst mit Treppen:

I: Und gibt es auch irgendwelche Hindernisse für dich im Museum? B: Ähm Hindernisse. Wie soll ich das denn jetzt aussprechen? Hindernisse (...). Hm (...). Also. I: Oder Schwierigkeiten oder Barrieren. B: Also ich kann schlecht ähm (...). Also ich kann gut/ Treppe steigen kann ich schon aber manchmal rutscht man da schon ein bisschen aus von der Treppe her. Weil ich kann keine Treppen laufen,

wenn die zu hoch für mich sind oder zu steil oder ich gehe eine Treppe im Karussell hoch. Das ist auch nicht so meins. [...]“ (Interview mit B3, Abs. 139-142)

Tabelle 8 gibt einen Überblick über die genannten Barrieren bei vergangenen Museumsbesuchen.⁵³

Tabelle 8: Erlebte Barrieren in Museen

Barrieren in Museen	Anzahl der Personen, die den Aspekt genannt haben (Mehrfachnennungen werden hier nicht berücksichtigt)
Verständnisprobleme	5
Orientierungsprobleme	2
Zu schnelles Tempo	2
Mangelnde Begleitung	2

Die Kategorie „Verständnisprobleme“ wurde siebenmal und damit am häufigsten codiert. Dabei ist zu beachten, dass der Leitfaden auch eine Frage zu Verständnisproblemen enthielt (*„Hast du Probleme etwas im Museum verstehen zu können?“*), was sich hier vermutlich auf die relativ hohe Zahl an Nennungen ausgewirkt hat.

Folgende Barrieren wurden im Zusammenhang mit Verständnisproblemen geäußert:

- Vermittlung neuer Informationen (Interview mit B2, Abs. 130: *„(...) Was ich noch nicht kenne.“*);
- Schnelles Sprechtempo und komplizierte Formulierungen (Interview mit B3, Abs. 148 und 154: *„Weil die viel zu schnell über das Museum geredet haben. Wenn jemand schnell redet, dann versteht man das gar nicht mehr.“*, *„Oft kann ich viele Fragen nicht immer gleich beantworten, weil die viel zu schwer für mich sind.“*);
- Keine Verwendung von Leichter Sprache (Interview mit B7, Abs. 196: *„Hm. JA, das ist manchmal schon schwer zu verstehen, weil das ähm nicht in Leichter Sprache ist. (...) Manches.“*)

Die Kategorie „Orientierungsprobleme“ wurde viermal codiert. Orientierungsprobleme werden im Zusammenhang mit weiten Räumen (Interview mit B3, Abs. 112: *„Aber wenn das so ein weiter Raum ist, dann kann man die ja gar nicht finden.“*) in zu großen Gebäuden beschrieben, in denen man *„sich schnell verlaufen“* (Interview mit B4, Abs. 175) kann.

Die Kategorie „Zu schnelles Tempo“ wurde zweimal codiert. Das Problem des zu schnellen Tempos wird im Zusammenhang mit den Zeitvorgaben anderer Personen beschrieben. Ein

⁵³ Die jeweiligen Barrieren, die im Zusammenhang von Verständnis- und Orientierungsproblemen geäußert wurden, werden in der Tabelle 8 entsprechend ihrer Kategorisierung unter „Verständnisprobleme“ und „Orientierungsprobleme“ zusammengefasst und im Fließtext konkret benannt.

Beispiel soll dies verdeutlichen. B3 beschreibt, dass im Museum nicht immer genügend freie Zeit zur Verfügung steht.

„Ähm, das kann natürlich auch sein, dass die Freizeit in dem Museum nicht immer passend reicht. Weil man muss auch immer mal ein bisschen von der Uhrzeit her gucken. Wie das so geht, ne?“ (Interview mit B3, Abs. 112)

Vermutlich wird hier auf den begrenzten Zeitrahmen verwiesen, der für Museumsbesuche im Rahmen von Ausflügen in institutionellen Einrichtungen wie der WfbM zur Verfügung steht. Diese Annahme stützt sich auf den weiteren Schilderungen seitens B3 im weiteren Verlauf des Interviews, in denen B3 von Museumsbesuchen im Rahmen der Aktivitäten der Lebenshilfe berichtet.

Die Kategorie „Mangelnde Begleitung“ wurde dreimal codiert. Zwei Teilnehmer*innen beschreiben, dass es für sie ein Hindernis für einen Museumsbesuch darstellt, wenn gewünschte Begleitpersonen sie aufgrund von fehlender Assistenzmittel zur Kompensation ihrer Beeinträchtigungen nicht in ein Museum begleiten können. Das folgende Zitat verdeutlicht dies:

„Hm, also ich würde gerne mal mit meiner Oma ins Museum aber sie kann nicht so gut ähm sehen. (...) Wenn mehr mit Sprache wäre, so mit Erzählen (...) für sie. Das wäre ganz gut.“ (Interview mit B7, Abs. 192)

Ergänzend wurden zwei weitere Barrieren in Museen genannt, die jedoch nur einmal codiert wurden und daher keine eigene Kategorie bilden: wenige Sitzmöglichkeiten und hohe Kosten für Freizeitaktivitäten. Die folgenden zwei Zitate verdeutlichen dies.

„Hm, es gab zu wenig Plätze, wo man sich hinsetzen konnte mal. So Pause machen so. So Stühle oder Bänke. [...] Ja, das zu wenig Plätze waren zum Ausruhen. Das war sehr anstrengend. (...) Ich wäre gerne länger geblieben aber (...) das war echt anstrengend.“ (Interview mit B7, Abs. 184 und 188)

B7 hat allerdings zudem das Merkzeichen G (erheblich beeinträchtigt in der Bewegungsfähigkeit) in seinem/ihrer Schwerbehindertenausweis, so dass hier ein Zusammenhang bestehen könnte.

„Freizeit kostet auch eine Menge Geld. Das ist ja mit dem Geld auch nicht immer so leicht. [...] Ähm, also bisschen schwierig schon mit Geld sparen. Ich muss auch manchmal mein Geld sparen, wenn ich in den Urlaub fahren will oder so.“ (Interview mit B3, Abs. 44 und 46)

Autonomie

Die Kategorie „Autonomie“ ist die einzige Hauptkategorie die induktiv aus dem Material gebildet wurde. Alle anderen Hauptkategorien wurden deduktiv gebildet. Hier wurden insbesondere Aussagen, die im Arbeitskontext getätigt wurden oder Aussagen zu den Wohnverhältnissen codiert. Es wurden jeweils drei Personen identifiziert, die zum einen sehr selbstständig leben und zum anderen sich noch mehr Selbstbestimmung wünschen, woraus sich die beiden Subkategorien „Wunsch nach mehr Selbstbestimmung“ und „Äußerungen zur Selbstständigkeit“ ergeben (siehe Tabelle 9).

Tabelle 9: Autonomie

Autonomie	Anzahl der Personen, die den Aspekt genannt haben (Mehrfachnennungen werden hier nicht berücksichtigt)
Wunsch nach mehr Selbstbestimmung	3
Äußerungen zur Selbstständigkeit	3

Bei der Analyse von Zusammenhängen ließ sich feststellen, dass Personen, die der Kategorie „Äußerungen zur Selbstständigkeit“ (B1, B6 und B8) zugeordnet wurden, nicht gleichzeitig der Kategorie „Wunsch nach mehr Selbstbestimmung“ (B4, B5 und B7) angehören und umgekehrt.

Der Wunsch nach mehr Selbstbestimmung wurde ausschließlich in Bezug auf den Arbeitsplatz geäußert. Dieses Ergebnis bezieht sich damit nur auf den Lebensbereich „Arbeit“. Angeregt wurden diese Aussagen durch die Fragen, was den befragten Personen an ihrer Arbeitstätigkeit gefällt oder in welchen Tätigkeiten sie besondere Stärken haben. Beim Fallvergleich zeigte sich, dass allen Befragten, die der Kategorie „Wunsch nach mehr Selbstbestimmung“ zugeordnet wurden, gemeinsam ist, dass sie in ihrer Arbeit gerne etwas anderes ausprobieren wollen würden, aber durch die Vorgaben ihrer Weisungsbefugten an bestimmte Tätigkeitsbereiche gebunden sind. Ein*e Interviewpartner*in äußert, dass ihm/ihr seine/ihre Aufgaben „*manchmal zu eintönig*“ (Interview mit B7, Abs. 136) sind und er/sie „*gerne mehr was Anderes auch machen*“ (Interview mit B7, Abs. 136) wollen würde. Zwei weitere Befragte schildern, dass sie keine anderen Tätigkeiten ausprobieren können, weil ihnen dafür die Erlaubnis fehlt.

„Ich will mal was anderes machen. Aber ich habe gefragt. Aber es passiert bloß nichts.“ (Interview mit B4, Abs. 129)

„Ich kann schneiden. Ich kann Würfel schneiden. Und sonst (...) und kochen kann ich auch. Aber/ Kochen auf der Arbeit, dass darf ich ja nicht. Das machen ja die Gruppenleiter.“ (Interview mit B5, Abs. 98)

Charakteristika einer relativ selbstständigen Lebensführung zeigen sich insbesondere anhand von Aussagen zum Wohnbereich und der Übernahme von eigenverantwortlichen Tätigkeiten im Arbeitsbereich. Die Interviewten haben nach eigenen Angaben eine „*eigene Wohnung*“ (Interview mit B1, Abs. 34) oder wohnen in einer Wohngemeinschaft (Interview mit B8, Abs. 18-19). Erwähnenswert ist an dieser Stelle, dass B1 zweimal betont, in einer eigenen Wohnung zu leben, was ihm/ihr wichtig zu sein scheint (Interview mit B1, Abs. 34 und 40). Die Wohnform von B1 ist „Wohnen in eigener Häuslichkeit“ (siehe Kapitel 7). Die Eigenverantwortung, die mit einer eigenen Wohnung verbunden ist, zeigt sich darin, „*viel mit dem Haushalt*“ (Interview mit B1, Abs. 34) zu tun zu haben und sich selbst etwas „*kochen*“ (Interview mit B1, Abs. 46) zu können. An ihrer Arbeit gefällt ihnen besonders, dass sie „*weitgehend selber entscheiden*“ (Interview mit B1, Abs. 100) können und „*selbstständig [...] sprich ohne Gruppenleiter halt [...] auch wohl alleine*“ (Interview mit B6, Abs. 110) arbeiten können. Insbesondere zwei Befragte zeigen ein selbstbewusstes Auftreten. Ihnen wird eine verantwortungsvollere Aufgabe zugetraut, als die üblichen Aufgaben in der Werkstatt. Sie kennen sich gut in ihren Arbeitsaufgaben aus und sind sich ihrer Stärken und Schwächen bewusst, wie die folgenden Beispiele zeigen:

„Zum Beispiel selbst an den Säger, ähm (unv.) ranzugehen. Weil ich da vor Kurzem auch diese Unterweisung hatte. [...] Joa, das ich dann auch so ein bisschen selbstständig bin und so.“ (Interview mit B6, Abs. 114)

„Ich weiß was gemacht werden muss und joa. Ich weiß wie ich das machen muss und die Werkstattleiter wissen ja auch, dass ich das dann dementsprechend gut kann oder nicht gut kann. Ja, das läuft.“ (Interview mit B1, Abs. 100)

Zudem meldete sich eine*r der Befragten für eine „*speziellere Aufgabe*“ (Interview mit B1, Abs. 102), nämlich die Erfassung der Kontaktdaten der Besucher*innen am Eingang, was durch die Corona-Pandemie notwendig wurde. In diesem Zusammenhang weist er/sie auch darauf hin, Passanten „*weiterhelfen*“ (Interview mit B1, Abs. 102) zu können.

Ergänzend sind im Kontext von Autonomie auch die Angaben zur Wohnform und zum Vorhandensein einer gesetzlichen Betreuung aus dem Kurzfragebogen von Interesse (siehe Kapitel 7). Nur B5 wohnt selbstständig. Drei Befragte (B2, B3 und B4) wohnen bei ihrer Familie und vier Befragte (B1, B6, B7 und B8) wohnen in eigener Häuslichkeit. Sowohl das Wohnen bei der Familie (Zusammenleben mit anderen Personen) als auch das Wohnen in eigener Häuslichkeit stellen grundsätzlich Wohnformen dar, die Unterstützung in der Lebensführung bieten können. Dabei ist jedoch zu beachten, dass der Grad der Unterstützung der Personen sowohl beim Wohnen in der Familie als auch beim Wohnen in eigener Häuslichkeit variieren kann. Bis auf eine Person (B6) haben alle eine gesetzliche Betreuung.

8.3. Typenbildung

8.3.1. Auswertung

Ziele der Typenbildung

Auf Grundlage der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse wurde eine Typenbildung als eine weitere Analyse durchgeführt, um das Datenmaterial weiter zu systematisieren und reduzieren.

Kuckartz (2018, S. 146) definiert die Typenbildung wie folgt:

„Aufgrund von Ähnlichkeiten in ausgewählten Merkmalsausprägungen werden Elemente zu Typen (Gruppen, Clustern) zusammengefasst. Ein Typ zeichnet sich dabei durch die gleiche Kombination von Merkmalsausprägungen aus. Die Elemente desselben Typs sollen einander möglichst ähnlich sein, die verschiedenen Typen hingegen sollen möglichst unähnlich und heterogen sein.“

Ein Typ oder Typus setzt sich aus mehreren (Einzel-)Fällen zusammen, die sich untereinander ähneln. Eine Typologie setzt sich aus unterschiedlichen Typen zusammen. Die Typenbildung resultiert aus Fallvergleichen. Gruppiert werden können Personen, Institutionen, Organisationen oder auch Argumentationen (Denkmuster) (vgl. Kuckartz, 2018, S. 146). Die Grundlage für eine Typologie bilden verschiedene Merkmalsräume. Merkmalsräume werden aus der *„Kombination der ausgewählten Merkmale bzw. Vergleichsdimensionen und ihrer Ausprägungen“* (Kluge, 2000, S. 2) gebildet. Gewöhnlich wird der Merkmalsraum aus bereits vorab codierten Kategorien erstellt (vgl. Kuckartz, 2018, S. 152). In der vorliegenden Arbeit wurde auf die thematischen Kategorien aus der vorab durchgeführten inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse zurückgegriffen. Dabei wurde sich auf solche Merkmale begrenzt, die auch bei einer ausreichenden Anzahl von Befragten vorhanden bzw. nicht-vorhanden ist, da *„differenzierende Merkmale für die Bildung von Typen“* (Kuckartz, 2018, S. 154) erforderlich sind. Es wurden aus den Merkmalen, die in der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse identifiziert wurden, Merkmalsräume gebildet, woraus Typen von Museumsbesucher*innen mit intellektueller Beeinträchtigung charakterisiert wurden.

Prozess empirischer Typenbildung

Es gibt unterschiedliche Vorgehensweisen und Formen, wo der Prozess der Typenbildung systematisiert beschrieben wird (z. B. Kluge, 2000; Kelle & Kluge, 2010; Kuckartz, 2018). Während bspw. Kuckartz (vgl. 2018, S. 147ff.) den Prozess empirischer Typenbildung in fünf Phasen beschreibt, fasst Kluge (vgl. 2000, S. 4ff.) ihn in vier Auswertungsstufen zusammen. Im Großen und Ganzen sind die Vorgehensweisen empirischer Typenbildung

ähnlich, indem immer die Bestimmung eines Merkmalsraumes, die Gruppierung von Fällen und Bildung der Typologie und die Charakterisierung der gebildeten Typen abgedeckt sind. Laut Kelle und Kluge (vgl. 2010, S. 107) ist für jede Studie zu prüfen, mit welchen Auswertungsmethoden die Teilziele einer Typenbildung bestmöglich realisiert werden können. Aufgrund der hohen Anzahl an Merkmalen, die innerhalb des Datenmaterials der Interviews identifiziert wurden, wurde statt einem drei Merkmalsräume (siehe Kapitel 8.3.2.1) konstruiert. Die Typenbildung erfolgte also nicht auf der Basis eines Merkmalsraumes, sondern mehrerer Merkmalsräume, weshalb die eigentliche Gruppierung der Fälle und die Typenbildung und -charakterisierung noch einmal getrennt auf Grundlage dieser drei Merkmalsräume erfolgte. Die genaue Vorgehensweise wird im Folgenden dargestellt.

Zur Bestimmung der Merkmalsräume kam das Verfahren „*Typenbildung durch Reduktion*“ nach Kuckartz (2018, S. 149 & 157) zur Anwendung, welches Kluge (2000, S. 4ff.) in ihren Ausführungen als „*Konzept des Merkmalsraums*“ beschreibt. Bei diesem Verfahren beziehen sich beide Autor*innen auf der von Lazarsfeld (1937, S. 126ff.) beschriebenen Vorgehensweise der „*typologischen Operation*“ der Reduktion (Kluge, 2000, S. 2; Kuckartz, 2018, S. 149). Dabei wird der Merkmalsraum zur Übersicht sämtlicher Merkmalskombinationen in Mehrfeldertafeln präsentiert. Häufig sind nicht alle Kombinationsmöglichkeiten in der Realität vorhanden oder die Unterschiede zwischen den Merkmalskombinationen führen nicht zur Beantwortung der Forschungsfragen, weswegen einzelne Felder des Merkmalsraums zusammengefasst und damit reduziert werden (vgl. Kluge, 2000, S. 2).

Zur Gruppierung der Fälle und Bildung der eigentlichen Typologie wurde aufbauend auf der Bestimmung der Merkmalsräume das Verfahren „*Bildung merkmalsheterogener Typen (polythetische Typen)*“ nach Kuckartz (2018, S. 150ff.) verwendet. Polythetisch bedeutet, dass die Fälle innerhalb dieser Typologie in Bezug auf ihre Merkmale des Merkmalsraums nicht alle gleich sind, sondern sich nur stark ähneln. Die Entscheidung für dieses Verfahren wurde in Abhängigkeit der Samplegröße und der Dimensionalität der angestrebten Merkmalsräume entschieden. Bei der „*Bildung merkmalsheterogener Typen (polythetische Typen)*“ können mehrere Merkmale mit mehreren Merkmalsausprägungen für die Typenbildung berücksichtigt werden, was sich aufgrund der größeren Anzahl an Merkmalen die im Interviewmaterial identifiziert wurden für die vorliegende Arbeit als zielführend herausstellte (vgl. Kuckartz, 2018, S. 150ff.).

Da die Typen induktiv aus dem empirischen Material ermittelt wurden und damit in der Realität auftreten, bezeichnet man sie auch als „*natürliche Typologien*“ (Kuckartz, 2018, S. 151). Natürliche Typologien können entweder intellektuell – „*durch systematisches, geistiges Ordnen*“ (Kuckartz, 2018, S. 151) – als auch mithilfe von clusteranalytischer

Verfahren⁵⁴ gebildet werden. Ersteres kann dadurch erfolgen, indem Fallzusammenfassungen erstellt und systematisch gruppiert werden. Kuckartz (2018, S. 151) schlägt dazu folgenden Ablauf mit fünf Phasen vor, an dem sich orientiert wurde:

- 1) *„Festlegen des Merkmalsraums und Schreiben einer diese Merkmale fokussierenden Fallzusammenfassung für jede Person*
- 2) *Die Fallzusammenfassungen werden nach Kriterien der Ähnlichkeit sortiert, geordnet und gruppiert*
- 3) *Entscheidung über die Anzahl der Typen, die sinnvollerweise zu bilden sind*
- 4) *Kreative Formulierung von Typenbezeichnungen, die möglichst prägnant die jeweiligen Charakteristika der Typen zum Ausdruck bringen*
- 5) *Zuordnen jeder Person zu einem Typ; Ordnen der Personen hinsichtlich der Nähe bzw. Distanz zum Zentrum des jeweiligen Typs“*

Die methodisch kontrollierte Umsetzung dieses Vorgehens erfolgte, indem Fallzusammenfassungen stichpunktartig auf Notizzettel geschrieben und anschließend nach Nähe und Distanz zu den anderen Fallzusammenfassungen gruppiert wurden. Die Fallzusammenfassungen wurden dabei basierend auf den drei verschiedenen festgelegten Merkmalsräumen erstellt, wodurch das Datenmaterial bereits weiter reduziert und systematisiert wurde.

Im letzten Schritt erfolgt eine Charakterisierung der gebildeten Typen anhand ihrer Merkmale sowie der inhaltlichen Sinnzusammenhänge, die den Merkmalen bzw. Fällen zugrunde liegen. Dabei werden auch die Kriterien zur Charakterisierung der Typen beschrieben (vgl. Kluge, 2000, S. 7). Kuckartz (vgl. 2018, S. 158) schlägt zwei verschiedene Strategien vor, um Fälle für eine Fallinterpretation zu bestimmen. Zum einen gibt es die *„repräsentative Fallinterpretation“*, bei der ein „Einzelfall“ bzw. „Prototyp“ ermittelt wird, dem alle Fälle eines Typus weitestgehend entsprechen (Kuckartz, 2018, S. 158). Zum anderen ist die *„Konstruktion eines Modellfalls“* oder auch von *„Idealtypen“* aus der Zusammenstellung besonders geeigneter Textsegmente möglich (Kuckartz, 2018, S. 158). Hierbei wird sich vom Einzelfall gelöst. Es wurde dem Verfahren der *„repräsentative[n] Fallinterpretation“* von Kuckartz (2018, S. 158) gefolgt. Dabei wurde auf der einen Seite das Typische der Prototypen und auf der anderen Seite die eventuell vorhandenen individuellen Besonderheiten der Fälle, die sich vom Typus abgrenzen, beschrieben.

⁵⁴ Das Visual Tool *„Dokumentlandkarte“* (Kuckartz & Rädiker, 2020, S. 101f.) zur visuell unterstützten Gruppierung von Fällen wurde vorab zur Datenexploration bzw. zur Generierung eines Überblicks eingesetzt.

8.3.2. Ergebnisse

8.3.2.1. Merkmalsräume

Aus dem Kategoriensystem werden sieben Kategorien, von denen zwei („Schlechte Erfahrungen/Hindernisse?“ und „Barrieren in Museen“) in weitere Subkategorien untergliedert sind, für den Fallvergleich und damit zur Klärung des Erkenntnisinteresses als relevant erachtet:

- „Erste Assoziationen mit einem Museum“
- „Besuchte Museen“
- „Visuelle Elemente in Museen“
- „Auditive Elemente in Museen“
- „Haptische/Taktile/Motorische Elemente in Museen“
- „Schlechte Erfahrungen/Hindernisse?“
- „Barrieren in Museen“

Die Beschränkung auf wenige Merkmale führte zu einer notwendigen Datenreduktion, da die *„Zahl der Merkmale überschaubar gehalten werden sollte“* (Kuckartz, 2018, S. 155). Mit den ausgewählten Merkmalen wurden Zusammenhangsanalysen und Fallvergleiche durchgeführt, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Aussagen der Befragten zu ermitteln. Die ausgewählten Merkmale geben Hinweise darauf, welche Interessen und Vermittlungspräferenzen die befragten Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung an Museen haben und mit welchen Barrieren sie in Museen konfrontiert werden. Es wurden drei Merkmalsräume gebildet:

- Museumsinteresse
- Vermittlungspräferenzen
- Barrieren

Aus Gründen der Übersichtlichkeit werden die Merkmalsräume in Form von Mehrfeldertafeln dargestellt (siehe Tabelle 10 bis 13). Damit können alle Merkmalskombinationen dargestellt werden, die theoretisch denkbar wären (vgl. Kluge, 2000, S. 2). Im Folgenden wird die Bildung und die Zusammensetzung der einzelnen Merkmalsräume beschrieben.

Museumsinteresse

Beim Merkmalsraum „Museumsinteresse“ musste das umfangreiche Material bereits im Vorfeld zusammengefasst und kategorisiert werden. Für den Fall, dass sich die Dimensionalisierung als komplizierter erweist, schlagen Kelle und Kluge (vgl. 2010, S. 97)

vor, einen Belastungsindex zu entwickeln, um Kategorien (Merkmale) und deren Subkategorien (Merkmalsausprägungen) zusammenzufassen und unterschiedliche Gewichtungen vorzunehmen. Für den Merkmalsvergleich wurden die beiden Kategorien „Erste Assoziationen mit einem Museum“ und „Besuchte Museen“ herangezogen. Zum einen wurde unterschieden zwischen Personen, die erste Assoziationen mit einem Museum nennen konnten und Personen, denen dazu gar nichts einfiel. Zum anderen wurde die Anzahl der genannten besuchten Museen in drei Kategorien unterteilt (siehe Tabelle 10). Somit kann zwischen „vorhandenen“ und „nicht vorhandenen“ ersten Assoziationen mit einem Museum sowie zwischen „wenig“ (1-2 Museen), „mittel“ (3-4 Museen) und „vielen“ (5 oder mehr Museen) Museumsbesuchen unterschieden werden.

Tabelle 10: Merkmalsraum „Museumsinteresse“

Erste Assoziationen mit einem Museum	Besuchte Museen		
	Wenig (1-2 Museen)	Mittel (3-4 Museen)	Viele (5 oder mehr Museen)
Vorhanden	B4, B8 n = 2	B5, B7 n = 2	B1, B3 n = 2
Nicht vorhanden	B2, B6 n = 2		

Um den Merkmalsraum zu reduzieren, wurden die Merkmalsausprägungen „mittel“ und „viele“ zu einer Merkmalsausprägung zusammengefasst, so dass nur noch zwischen wenigen und vielen Museumsbesuchen unterschieden wird. Eine Zuordnung zur neuen Merkmalsausprägung „viele“ erfolgte, wenn die Befragten davon berichteten, drei oder mehr Museen besucht zu haben (siehe Tabelle 11). Anzumerken ist, dass sowohl B4 als auch B8 Probleme damit hatten, was unter einem Museum zu verstehen ist (siehe Kapitel 8.2.2.2), was auch ein Grund dafür sein kann, dass beide nur wenige Museen aufzählten, die sie bereits besucht hatten. In der qualitativen Inhaltsanalyse (siehe Kapitel 8.2) konnte gezeigt werden, dass B1, B5, B7 und B8 der Kategorie „Besonderes Interesse an Museen“ zugeordnet werden konnten, was die Ergebnisse hier nochmals untermauert.

Tabelle 11: Merkmalsraum „Museumsinteresse“ reduziert

Erste Assoziationen mit einem Museum	Besuchte Museen	
	Wenig (1-2 Museen)	Viele (3 oder mehr Museen)
Vorhanden	B4, B8 n = 2	B1, B3, B5, B7 n = 4
Nicht Vorhanden	B2, B6 n = 2	

Hinsichtlich des Interesses der Befragten an Museen ergibt sich folgendes Bild:

- Bis auf zwei Befragte konnten alle Personen erste Assoziationen mit einem Museum benennen.
- Davon sind zwei Befragte, die erst wenige Museen besucht haben, die aber auch Verständnisprobleme hatten, was alles zu einem Museum zählt.
- Die beiden Befragten, die keine ersten Assoziationen mit einem Museum äußern konnten, haben bisher auch nur wenige Museen besucht.

Vermittlungspräferenzen

Die Bildung eines Merkmalsraumes war in diesem Fall nicht möglich, weil die Personen mehrfach verortet hätten werden können. Kuckartz (2020, S. 809), der Kriterien für eine gute Typologie⁵⁵ ausgearbeitet hat, beschreibt Folgendes:

„Jedes Objekt (Person) wird (genau einmal) klassifiziert, d. h. beispielsweise wird eine Familie (oder allgemein formuliert eine Untersuchungseinheit) einem bestimmten Haltungstyp zugeordnet und nicht mehreren gleichzeitig.“

Aus diesem Grund, musste in diesem Fall der Merkmalsraum schon vorab reduziert und zusammengefasst werden. Auch Schreiner (2017, S. 148) empfiehlt ein solches Vorgehen:

„Das große Spektrum möglicher Merkmalsausprägungen durch die Kombination der ausgewählten variablen Merkmale lässt es sinnvoll erscheinen, möglichst bereits im Vorfeld der Erstellung des Merkmalsraums diesen zu reduzieren.“

Als Ergebnis wurden drei verschiedene Formen von Vermittlungspräferenzen⁵⁶ gebildet:

- multisensorische Vermittlungspräferenzen: B1 und B7
- körperbezogene-auditive Vermittlungspräferenzen: B4 und B5
- visuelle Vermittlungspräferenzen: B6 und B8

Bei der Systematisierung wurde wie folgt vorgegangen: Es wurde untersucht, welche Personen Beschreibungen zu visuellen, auditiven, haptischen/taktilen/motorischen Elementen in Museen gemacht haben. Zu den Merkmalsvergleichen wurden somit die Kategorien „Visuelle Elemente in Museen“, „Auditive Elemente in Museen“ und „Haptische/Taktile/Motorische Elemente in Museen“ herangezogen. Eine Zuordnung zu diesen Kategorien erfolgte, wenn ein Ausstellungsstück als besonders gut oder als am besten beschrieben wurde oder wenn es sich um wesentliche Merkmale handelte, die bei dem Museumsbesuch in Erinnerung geblieben sind. Da sich, wie bereits beschrieben,

⁵⁵ Eine Auflistung aller Kriterien für eine gute Typenbildung ist zu finden in Kuckartz (vgl. 2020, S. 808f.).

⁵⁶ Keine Angaben: B2 und B3

einige Personen mehrfach verorten ließen, wurden die drei verschiedenen Formen von Vermittlungspräferenzen gebildet. Zur Veranschaulichung ein Beispiel: B4 betonte insbesondere die Vorzüge von taktiler und auditiver Vermittlungsformate in einem Museum, weshalb diese beiden Vermittlungspräferenzen zu körperbezogene-auditive Vermittlungspräferenzen zusammengefasst wurden. Zur besseren Lesbarkeit wurde „körperbezogen“ als Oberbegriff für haptische, taktile und motorische Vermittlungspräferenzen verwendet.

Barrieren

Tabelle 12 zeigt den Merkmalsraum „Barrieren“. Dieser Merkmalsraum stellt dar, ob die Befragten verschiedene Formen von Barrieren bei einem Museumsbesuch wahrnehmen oder nicht. Dieser Merkmalsraum umfasst zum einen die Kategorie „Schlechte Erfahrungen/Hindernisse?“ und zum anderen, ob in den Interviews auch konkrete Barrieren bei Museumsbesuchen genannt wurden. Im Kategoriensystem existiert keine Kategorie „Äußerung Barrieren“, jedoch wurde die Kategorie „Barrieren in Museen“ dahingehend untersucht, welche Personen Barrieren benannten und welche Personen keine Barrieren äußerten. Die verschiedenen Barrieren, die genannt wurden, wurden bereits in Kapitel 8.2.2.2 beschrieben.

Tabelle 12: Merkmalsraum „Barrieren“

Äußerung Barrieren	Schlechte Erfahrungen/Hindernisse?	
	Ja	Nein
Ja	B3, B4, B7 n = 3	B1, B2, B6, B8 n = 4
Nein		B5 n = 1

Die Frage nach schlechten Erfahrungen bei Museumsbesuchen wurde von drei Befragten bejaht. Sie nannten in diesem Zusammenhang auch verschiedene Formen von Barrieren, so dass scheinbar ein Bewusstsein für verschiedene Formen von Barrieren vorhanden ist.

Womöglich nehmen diejenigen, die angaben, keine schlechten Erfahrungen in Museen gemacht zu haben bzw. keine Barrieren erlebt zu haben, Barrieren nur als physische Barrieren wahr. Diese Schlussfolgerung ergibt sich daraus, dass diese Befragten mit Ausnahme von B5 im weiteren Verlauf der Interviews, unabhängig von der Frage nach den erlebten Barrieren, von nicht-physischen Barrieren berichteten. Möglicherweise ist den Personen auch nicht bewusst, dass es z. B. auch kognitive, sensorische oder soziale Barrieren gibt. Dies wurde am Beispiel von B5 deutlich, der/die offenbar keine Vorstellung davon hat, dass es auch kognitive Barrieren gibt. Auf die Frage, ob B5 schon einmal

Verständnisprobleme bei einem Museumsbesuch hatte, antwortete B5, dass es ihm/ihr hilft, dass die Museen es „auf Deutsch übersetzt haben“ (Interview mit B5, Abs. 134). „Verständnisprobleme“ werden hier somit im Sinne von „Problemen beim Verstehen von Fremdsprachen“ verstanden und nicht im Sinne von kognitiven Barrieren. Somit scheint B5 auch kein Bewusstsein für verschiedene Formen von Barrieren zu haben. Der Merkmalsraum wird hier daher entsprechend reduziert, indem lediglich unterschieden wird, ob ein Bewusstsein für verschiedene Formen von Barrieren vorhanden ist oder nicht. Hierin liegt der Begriffswechsel zu „Bewusstsein Barrieren“ in Tabelle 13 begründet.

Tabelle 13: Merkmalsraum „Barrieren“ reduziert

Bewusstsein Barrieren	
Ja	Nein
B3, B4, B7 n = 3	B1, B2, B5, B6, B8 n = 5

Im Ergebnis zeigt sich:

- Mehr als die Hälfte der Befragten scheint sich der verschiedenen Formen von Barrieren nicht bewusst zu sein.
- Bei drei Befragten scheint ein Bewusstsein für verschiedene Formen von Barrieren vorhanden zu sein.

8.3.2.2. Typen von Museumsbesucher*innen mit intellektueller Beeinträchtigung – Charakterisierung

Im Ergebnis ließen sich drei merkmalsheterogene Typen (polythetische Typen) von Museumsbesucher*innen mit intellektueller Beeinträchtigung identifizieren, die im Folgenden anhand ihrer Charakteristika beschrieben werden. Zudem wird der Prototyp jedes Typus vorgestellt, der als Hilfe für die Zuordnung anderer Fälle zu dem Typ nützlich war und somit als eine Art Maßstab gedient hat. Im Anhang 7 findet sich der „Ablauf der Typenbildung von den Fallzusammenfassungen zur Typologie“ (Kuckartz, 2018, S. 151), angewandt auf die vorliegende Arbeit. Anhand dieser Abbildung wird veranschaulicht wie die einzelnen Befragten anhand ihrer Merkmale zu Typen zusammengefasst wurden und wie die jeweiligen Typen hinsichtlich Nähe und Distanz angeordnet sind. Abbildung 11 stellt eine vereinfachte Darstellung der Typenbildung dar.

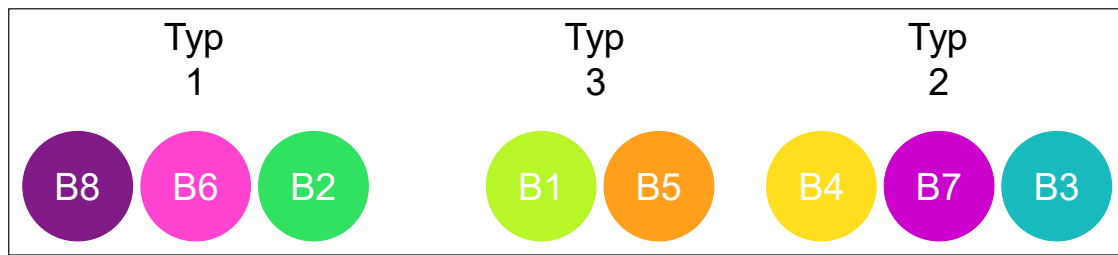


Abbildung 11: Typenbildung (eigene Darstellung)

Typ 1⁵⁷

Zu diesem Typus lassen sich drei Befragte (B2, B6 und B8) verordnen. Sie haben alle kein Bewusstsein für verschiedene Formen von Barrieren. Alle äußerten, dass sie bisher keine unangenehmen Erfahrungen bei vergangenen Museumsbesuchen erlebt hatten oder auf irgendwelche Hindernisse gestoßen sind. Allerdings haben die meisten von ihnen (B6 und B8) unter „Hindernisse“ vermutlich nur physische Barrieren verstanden. Darüber hinaus nannten sie im weiteren Verlauf der Interviews Barrieren anderer Art als physische Barrieren, wie z. B. Barrieren, die zu Verständnisproblemen führten. Daher ist vermutlich kein Bewusstsein für die verschiedenen Formen von Barrieren vorhanden. Die meisten der Personen dieses Typus haben den niedrigsten GdB aller befragten Interviewteilnehmer*innen, mit einem GdB von 50 (B6) und einem GdB von 60 (B8). Die meisten von Ihnen haben visuelle Vermittlungspräferenzen (B6 und B8) und keinen Bezug zu Museen (B2 und B6), sprich, sie hatten keine ersten Assoziationen in Verbindung mit einem Museum äußern können und haben bislang auch nur wenige Museen besucht. Prototyp dieses Typus ist B6. Auf ihn/sie treffen alle Aussagen dieses Typus zu. Er/sie hat die meisten Gemeinsamkeiten mit den anderen zwei Interviewten.

Typ 2

Diesem Typus sind drei Personen (B3, B4 und B7) zugehörig. Sie haben alle ein Bewusstsein für verschiedene Formen von Barrieren, d. h. sie äußern bereits schlechte Erfahrungen in Museen gemacht zu haben und nennen auch konkrete Beispiele für verschiedene Formen von Barrieren, die zu Verständnis- und Orientierungsproblemen führen oder das Fehlen einer Begleitperson. Die Mehrheit von ihnen (B3 und B7) ist zudem interessiert an Museen, d. h. sie konnten erste Assoziationen mit Museen in Verbindung bringen und haben bereits viele Museen (3 oder mehr Museen) besucht. Es ist keine Aussage zu den Vermittlungspräferenzen möglich, da in dieser Hinsicht nur Unterschiede bzw. fehlende Angaben innerhalb dieses Typus bestehen. Am ehesten werden aber

⁵⁷ Aufgrund der Gemeinsamkeiten und Unterschiede der drei Typen müssten die Typenbezeichnungen anhand von mindestens zwei Merkmalen beschrieben werden. Diese Merkmale müssten zudem detaillierter beschrieben werden, um die Typen sinnvoll bezeichnen zu können. Es wird daher nur von den Typen 1, 2 und 3 gesprochen.

körperbezogene-auditive Vermittlungspräferenzen oder multisensorische Vermittlungspräferenzen bevorzugt. B7 stellt der Prototyp dieses Typus dar. Alle Aussagen dieses Typus sind für ihn/sie zutreffend. Er/Sie hat mit den anderen zwei Interviewten am meisten gemeinsam.

Typ 3

Die wenigsten Befragten (B1 und B5) lassen sich diesem Typus zuordnen. Zugehörige dieses Typus haben kein Bewusstsein für verschiedene Formen von Barrieren. Wie auch beim Typ 1 wurde weder von unangenehmen Erfahrungen bei vergangenen Museumsbesuchen noch von der Konfrontation mit Problemen berichtet. Dieser Typ ist interessiert an Museen, konnte erste Assoziationen mit Museen in Verbindung bringen und hat auch bereits viele Museen (3 oder mehr Museen) besucht. Es ist keine Aussage zu den Vermittlungspräferenzen möglich, da in dieser Hinsicht ein Unterschied innerhalb dieses Typus besteht. Am ehesten werden aber körperbezogene-auditive Vermittlungspräferenzen oder multisensorische Vermittlungspräferenzen bevorzugt. Dieser Typ hat sowohl Gemeinsamkeiten mit dem Typ 1 als auch mit dem Typ 2, wohingegen geringfügig mehr Gemeinsamkeiten zum Typ 2 bestehen, weil dieser Typ wie auch Typ 2 eher mehrere Sinne betreffende Vermittlungspräferenzen hat und Typ 1 visuelle Vermittlungspräferenzen hat. Allerdings weist dieser dritte Typus auch individuelle Besonderheiten auf, die sich sowohl vom Typ 1 als auch vom Typ 2 abgrenzen, weswegen die Bildung eines dritten Typus notwendig wurde. Da diesem Typus nur zwei Personen zugehörig sind, die sich in einem Merkmal unterscheiden, lässt sich hier kein Prototyp dieses Typus bestimmen.

8.4. Diskussion

Im Folgenden werden die Forschungsfragen beantwortet, die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse und der Typenbildung mit der Literatur verglichen, Anschlussfragen formuliert und Limitationen der Studie diskutiert. Zur Beantwortung der Forschungsfragen, welche Interessen die befragten Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung an einem Museum haben, mit welchen Barrieren sie in einem Museum konfrontiert werden und welche Vermittlungspräferenzen sie im Museum haben, lässt sich zusammenfassend Folgendes feststellen:

Die befragten Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung haben entweder keinen Bezug zu Museen, sie haben wenig Erfahrung mit Museen, sind aber dennoch neugierig oder sie sind an Museen interessiert. Diese Schlussfolgerung wurde daraus gezogen, ob sich die Befragten unter Museen etwas vorstellen können, wie viele Museen sie bereits besucht haben und ob sie weitere Aussagen gemacht haben, die auf ein besonderes Interesse an

Museen schließen lassen. Einige Befragte hatten Schwierigkeiten, sich unter einem Museum etwas vorzustellen, was ein Grund dafür sein kann, dass sie nur wenige Museen nannten, die sie bereits besucht hatten. Außerdem sagt die Häufigkeit von Museumsbesuchen nicht unbedingt etwas über das generelle Interesse an Museen aus. Es ist möglich, dass ein Interesse an häufigeren Museumsbesuchen besteht, es aber Gründe gibt, die einen Museumsbesuch verhindern. Es besteht daher ein weiterer Forschungsbedarf über die Gründe für seltene Museumsbesuche.

Da als einer dieser Gründe mangelnde Barrierefreiheit in Museen vermutet wird (vgl. BMAS, 2021, S. 634ff.), wurde auch gefragt, ob die Befragten bereits auf Barrieren bei vergangenen Museumsbesuchen gestoßen sind und wenn ja, welcher Art diese Barrieren waren. Die Typen von Museumsbesucher*innen mit intellektueller Beeinträchtigung haben entweder ein Bewusstsein für verschiedene Formen von Barrieren oder sie haben kein Bewusstsein für verschiedene Formen von Barrieren. Als Barrieren für einen Museumsbesuch wurden verschiedene Barrieren genannt, die zu Verständnis- und Orientierungsproblemen führen, sowie ein zu schnelles Tempo oder mangelnde Begleitung (siehe Kapitel 8.2.2.2). Vergleicht man dies mit den Ergebnissen aus der Nicht-Besucher-Forschung als Barrierenforschung (vgl. Renz, 2016, S. 139ff.), so handelt es sich bei der Barriere „mangelnde Begleitung“ um eine generelle Barriere für Nicht-Besucher*innen von Museen und bei dem Rest eher um personenbedingte Barrieren. Die Befragten, die angaben, keine schlechten Erfahrungen bei Museumsbesuchen gemacht zu haben oder noch nie auf Barrieren gestoßen zu sein, berichteten jedoch im weiteren Verlauf der Interviews mit Ausnahme einer Person unbewusst von nicht-physischen Barrieren. Offenbar verstehen diese Personen unter Barrieren nur physische Barrieren. Möglicherweise ist ihnen auch nicht bewusst, dass es z. B. auch kognitive, sensorische oder soziale Barrieren gibt. Die Person, die keine Barrieren genannt hat, scheint keine Vorstellung davon zu haben, dass Barrieren verschiedener Art sein können und es z. B. auch kognitive Barrieren gibt. Als diese Person gefragt wurde, ob sie schon einmal Verständnisprobleme bei einem Museumsbesuch hatte, verstand sie „Verständnisprobleme“ im Sinne von „Probleme beim Verstehen von Fremdsprachen“ und nicht im Sinne von kognitiven Barrieren. In der Literatur wird dazu kritisch angemerkt, dass im öffentlichen Raum unter Barrierefreiheit meist die Bereitstellung von Rampen in Verbindung gebracht wird, was damit zusammenhängt, dass synonym zum Begriff „Barrierefreiheit“ ein Rollstuhlpiktogramm verwendet wird (vgl. Trescher, 2018, S. 60).

Es ließen sich drei verschiedene Formen von Vermittlungspräferenzen bei den Typen von Museumsbesucher*innen mit intellektueller Beeinträchtigung identifizieren: multisensorische Vermittlungspräferenzen, körperbezogene-auditive Vermittlungspräferenzen und visuelle Vermittlungspräferenzen. Münch et al. (vgl. 2022, S.

371ff.) stellten in einer Literaturrecherche fest, dass in Leitlinien zur Barrierefreiheit zumeist das Kriterium „Informationen in einfacher oder Leichter Sprache“ genannt wird und auch Nind und Seale (vgl. 2009, S. 273) beschreiben, dass sich Maßnahmen zur Herstellung von Barrierefreiheit für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung hauptsächlich auf Leichte Sprache beschränken. Laurila et al. (2017, nach Rantamo & Schum, 2020, S. 628f.) weisen jedoch darauf hin, dass ein selbstständiger Besuch einer Kulturveranstaltung für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung, die eine Schwierigkeit z. B. in der lautsprachlichen Kommunikation und dem Lesen und damit Verstehen von Texten haben, ohne Begleitung kaum möglich sei. In den von Münch et al. (vgl. 2022, S. 381) identifizierten wissenschaftlichen Publikationen werden sprachliche Aspekte allenfalls erwähnt und in diesem Zusammenhang betont, dass Informationen nicht nur lesbar, sondern auch hörbar und idealerweise durch Bilder oder Videos visualisiert sein sollten. Im Projekt von Röhlke (vgl. 2019, S. 59), in dem museumspädagogische Angebote und Veranstaltungen gemeinsam mit und für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung entwickelt wurden, wurde jedoch schnell deutlich, dass auch eine rein verbale Vermittlung (z. B. Führungen) – auch in einfacher oder Leichter Sprache – für viele Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung nicht geeignet ist. In den von Münch et al. (vgl. 2022, S. 371ff.) identifizierten Leitlinien als auch wissenschaftlichen Publikationen wird das Kriterium „multisensorisch“ als wesentlich für die Zugänglichkeit von Museen für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung angesehen. Dies bestätigen auch die Studien von Föhl (vgl. 2007, S. 124ff.), Röhlke (vgl. 2019, S. 59) und Tellmann und Knaup (vgl. 2019, S. 126ff.). Die Ergebnisse der vorliegenden Studie bestätigen die Erkenntnisse aus der Literatur in der Hinsicht, dass insbesondere multisensorische Vermittlungsformate für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung, insbesondere mit einem vergleichsweise höheren GdB, geeignet zu sein scheinen. Personen mit einer leichteren Form der intellektuellen Beeinträchtigung bzw. einem vergleichsweise niedrigerem GdB (siehe Kapitel 7) bevorzugen hingegen eine visuelle Vermittlung. Föhl (vgl. 2007, S. 121) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass die Bedürfnisse von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung ebenso wie ihre Fähigkeiten und ihr soziales Verhalten und damit auch die Anforderungen an ein Museum nicht vereinheitlicht werden können.

Die Hauptkategorie „Autonomie“ wurde induktiv aus dem Material gebildet, weshalb in diesem Zusammenhang keine konkrete Forschungsfrage formuliert wurde. Im Kontext von Museumsbesuchen stellt sich jedoch die Frage, inwieweit Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung selbstständig ein Museum besuchen können. Gerade Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung sind davon betroffen, in ihrer Autonomie und Selbstbestimmung eingeschränkt zu sein (vgl. Schuppener, 2011, S. 213), was mit einer erhöhten Abhängigkeit einhergeht. Diese Abhängigkeit hat zur Folge, dass das Freizeitverhalten zumeist passiv ist und dass sich Freizeitaktivitäten insbesondere auf den

häuslichen Bereich beschränken, der von den Eltern stark kontrolliert wird. Dabei bietet gerade der Freizeitbereich, verglichen mit der vorherrschenden Abhängigkeit im Beruf, die Möglichkeit, Selbstbestimmung zu ermöglichen (vgl. Speck, 2018, S. 370f.). Von Interesse ist daher, ob jemand nicht teilhaben möchte oder nicht teilhaben kann und ob alle, die teilhaben möchten, auch teilhaben können (vgl. Bartelheimer, 2007, S. 11). In Bezug auf die Autonomie der Befragten konnten im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse zwei Gruppen identifiziert werden: Eine Gruppe, die weitgehend selbstständig ist und eine Gruppe, die den Wunsch nach mehr Selbstbestimmung hat. Die Befragten, die den Wunsch nach mehr Selbstbestimmung geäußert haben, haben keine Äußerungen zur Selbstständigkeit getätigt. Vermutlich sind diese Personen eher auf Unterstützung bei einem Museumsbesuch angewiesen. Befragte, die Äußerungen zur Selbstständigkeit getätigt haben, haben keinen Wunsch nach mehr Selbstbestimmung geäußert. Sie sind vermutlich Personen, die weitgehend selbstständig ein Museum besuchen würden. Auch Föhl (vgl. 2007, S. 121) merkt an, dass es Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung gibt, die sich entweder weitgehend selbstständig oder nur mit Unterstützung von Begleitpersonen in Museen bewegen und orientieren können. Zu einem ähnlichen Ergebnis kam Schreiner (vgl. 2017, S. 135) in Bezug auf den Freizeitkontext generell, der in einer qualitativen Studie mit Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung herausfand, dass einige der Befragten in ihrer Freizeit offenbar nur die Angebote der WfbM nutzen, während andere ihre Freizeitaktivitäten weitgehend selbstständig planen und die Angebote der WfbM oder anderer Anbieter der Eingliederungshilfe kaum oder gar nicht nutzen. Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit zur Hauptkategorie „Autonomie“ basieren jedoch auf Aussagen der Befragten, die bei Fragen zum Arbeits- und Wohnkontext geäußert wurden. Es ist jedoch davon auszugehen, dass die Ergebnisse auch auf den Freizeitbereich übertragbar sind, da Persönlichkeitsmerkmale wie „Selbstständigkeit“ eher dauerhaft und nicht situationsgebunden sind. Hieran knüpft sich ein weiterer Forschungsbedarf, wie dies konkret bei Museumsbesuchen aussieht und inwieweit Museumsbesuche auch erst durch Dritte wie z. B. die WfbM, Betreuer*innen oder Familienangehörige ermöglicht oder beeinflusst werden. In den Daten zeigte sich, dass ein*e Befragte*r auch gerne alleine ein Museum besucht. Dies begründete die befragte Person damit, sich alles in Ruhe und in seinem/ihrer eigenen Tempo anschauen zu können. Dies lässt tendenziell auf eine autonomere Lebensführung schließen. Des Weiteren wurde eine Person identifiziert, die nur in Begleitung im Sinne einer Assistenz ein Museum besucht, mit der Begründung, sich nicht verlaufen zu wollen. Da die Datenlage hier unzureichend ist, besteht weiterer Forschungsbedarf, ob und wenn ja, inwieweit Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung gerne in Begleitung im Sinne einer Assistenz oder selbstständig ein Museum besuchen. Auch Röhlke (2019, S. 47) beschreibt, dass *„ein großer Teil der Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung nach der Beobachtung des Museums nicht die Möglichkeit hat (oder diese*

noch nicht nutzt), als Individualbesucherinnen und -besucher in ihrer Freizeit in ein Museum zu gehen, sich eine Ausstellung anzuschauen oder an einer Veranstaltung teilzunehmen“. Ihre Formulierung spielt darauf an, dass die Frage offenbleibt, warum Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung (noch) nicht als „Individualbesucher*in“ ein Museum besuchen. Generell kann davon ausgegangen werden, dass Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung einen Museumsbesuch in Begleitung bevorzugen, insbesondere wenn es sich um Orte handelt, die sie noch nicht kennen. Bei Menschen mit schwerer intellektueller Beeinträchtigung ist die Bereitschaft, ein Museum allein zu besuchen, vermutlich noch geringer.

Limitationen

Die zentrale Limitation dieser Studie ergibt sich daraus, dass die Befragten ihre Museumsbesuche nur aus einer retrospektiven Perspektive beschrieben haben. Dies führte teilweise zu Erinnerungslücken und unscharfen Schilderungen. Aus diesem Grund wurde im Rahmen der vorliegenden Arbeit eine weitere Untersuchung durchgeführt: Eine Vor-Ort-Begehung im Deutschen Schifffahrtsmuseum. Dabei wurden die Ergebnisse insbesondere im Hinblick auf die subjektiven Teilhabebbarrieren sowie die subjektiven Teilhabeansprüche mit einem Fokus auf die Vermittlungspräferenzen der befragten Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung überprüft.

9. Ermittlung der subjektiven Teilhabebarrrieren und -ansprüche im Museum vor Ort

9.1. Datenerhebung der teilnehmenden Beobachtung

Lamnek und Krell (vgl. 2016, S. 574ff.) formulieren Regeln für die Protokollierung von Beobachtungsdaten, die unter Berücksichtigung des Forschungsinteresses als Orientierung dienen. Dabei sind laut der Autoren folgende Fragen zu berücksichtigen (Lamnek & Krell, 2016, S. 574):

- „Wann protokollieren?“
- Wie protokollieren?
- Was protokollieren?“

Bezüglich des Zeitpunktes der Protokollierung wird aufgrund des Erinnerungsvermögens eine zeitnahe Protokollierung der Beobachtung empfohlen, um möglichst genaue Aufzeichnungen zu gewährleisten (vgl. Lamnek & Krell, 2016, S. 575 & 577). Da es sich um eine offene Beobachtung handelte, wurde während der Beobachtungen protokolliert.

Bei der Frage, wie etwas protokolliert wird, ist die Art des Beobachtungsschemas entscheidend⁵⁸. Laut Lamnek und Krell (2016, S. 562) ist das Beobachtungsschema *„der Plan, der angibt, was und wie, wo zu beobachten ist“*. Teilweise gab es eine Trennung von Forscher*in und Beobachter*in, da die teilnehmenden Beobachtungen von drei verschiedenen Personen, mitunter der Forscherin selbst, durchgeführt wurden. Aus diesem Grund wurde zwar kein konkretes Beobachtungsschema angewandt, um offen und flexibel in Bezug auf den Beobachtungsgegenstand zu bleiben. Es wurden jedoch Leitfragen formuliert, was zu empfehlen ist, wenn Forscher*in und Beobachter*in nicht dieselbe Person sind, um Unsicherheiten zu vermeiden und eine gewisse Vergleichbarkeit der Daten zu gewährleisten (vgl. Lamnek & Krell, 2016, S. 576). Die folgenden Leitfragen boten dabei lediglich Anhaltspunkte für Beobachtungen:

- Mit welchen Exponaten/Stationen wird sich beschäftigt?
- Wurde sich mit manchen Exponaten/Stationen besonders lange beschäftigt?
- Wurde sich wiederholt mit einem Exponat / einer Station beschäftigt?
- Ist sofort verständlich, wie die Exponate/Stationen zu bedienen sind? Wird Hilfestellung beim Umgang mit Exponaten/Stationen benötigt/angefragt?
- Wurde manchen Exponaten/Stationen gar keine Beachtung geschenkt?

⁵⁸ Lamnek und Krell (vgl. 2016, S. 574ff.) unterteilen ihre Ausführungen zur Aufzeichnung von Beobachtungsdaten dahingehend „wie“ und „was“ protokolliert wird, wonach sich orientiert wird. Eine strikte Trennung ist jedoch nicht immer möglich. So gibt die Art des Beobachtungsschemas nicht nur vor, wie protokolliert wird, sondern auch, was protokolliert wird.

Laut Lamnek und Krell (2016, S. 575f.) ist *„die Anwendung eines vorstrukturierten Beobachtungsschemas [...] sogar unerlässlich, wenn man einigermaßen quantifizierbare Daten gewinnen will, die statistisch absicherbar sein sollen“*. Obwohl die Leitfragen zum Teil auch die Erhebung quantifizierbarer Daten ermöglichen, ging es nicht um die Ermittlung absoluter Zahlen, sondern um die Identifizierung von Exponaten/Stationen, die besondere Aufmerksamkeit auf sich zogen. Zudem wurden Aufnahmegeräte verwendet, allerdings wurden kaum Daten aufgezeichnet, außer wenn die beobachteten Personen laut dachten oder zwischendurch eine Frage stellten. Dies waren allerdings Ausnahmen, weil die Arbeitsanweisung war, die Beobachter*innen nicht weiter zu beachten. Die Tonaufnahmen dienten dazu, die Protokolle zu ergänzen, falls etwas vergessen wurde während der Beobachtungen zu protokollieren.

Bei der Frage, was protokolliert wird, wurde sich an den flexiblen und an den Gegenstand anpassbaren Kriterien zur Aufzeichnung von Beobachtungen nach Jahoda et al. (1966, nach Lamnek & Krell, 2016, S. 578ff.) orientiert. Diese wurden an das Setting dieser Arbeit angepasst und spiegeln sich auch in den beschriebenen Leitfragen wider:

- die Teilnehmer*innen und die Situation, in der sie sich befinden, sprich die Museumsbesichtigung;
- der Stimulus, also die Exponate oder Stationen im Museum
- die Barrieren, mit denen sie möglicherweise konfrontiert werden;
- die Dauer der Situation bzw. der Museumsbesichtigung;
- die Nichtbeachtung bestimmter Exponate oder Stationen;
- Widersprüchlichkeiten: Wurde etwas geäußert, was im Widerspruch zu Reaktionen oder Handlungen steht?

Ziel der Aufzeichnungen der Beobachtungen ist es, *„aus den beobachteten Handlungsfiguren die Regelmäßigkeiten [herauszufiltern], um auf allgemeinere Handlungsmuster oder -typen [zu] schließen“* (Lamnek & Krell, 2016, S. 578) und damit die weitere Schärfung der Typen (siehe Kapitel 8.3.2.2). Die Aufzeichnungen der Beobachtungen sind grundlegend für die Auswertung und geben dieser Struktur. Die Beobachtungsprotokolle (siehe Anhang 8) wurden chronologisch angeordnet. Das heißt, die Beobachtungen wurden in der Reihenfolge ihres zeitlichen Auftretens nacheinander protokolliert. Zusätzlich wurden bereits erste Interpretationen als Hinweise für die Analyse notiert.

9.2. Auswertung der teilnehmenden Beobachtung

Teilnehmende Beobachtung analysiert Verhalten, das häufig kommunikativ ist, weshalb bei der Auswertung u. a. Verfahren wie die Inhaltsanalyse angewendet werden können (vgl.

Lamnek & Krell, 2016, S. 515 & 582). Ansonsten besteht eine „*relative Regellosigkeit der konkreten Auswertungsarbeit bei der teilnehmenden Beobachtung*“ (Lamnek & Krell, 2016, S. 582). Geregelt sind höchstens drei Schritte (vgl. Lamnek & Krell, 2016, S. 582):

- 1) Identifizierung und Beschreibung von Regeln und Regelmäßigkeiten
- 2) Prüfung des Typischen oder Besonderen für bestimmte Gruppen oder Personen
- 3) Bildung von Hypothesen und Theorien über den Gegenstandsbereich

Friedrichs und Lüdtke (1973, nach Lamnek & Krell, 2016, S. 534f.) argumentieren, dass eine erhöhte Validität der teilnehmenden Beobachtung durch ein standardisiertes Vorgehen erreicht werden kann. Dies setzt jedoch gewisse Anforderungen (z. B. Prinzip der Wiederholbarkeit, Trennung von Forscher*in und Beobachter*in, Erfassung aller Daten, Beobachtungsschema) an die Vorgehensweise voraus, schränkt damit die Anwendungsmöglichkeiten der teilnehmenden Beobachtung erheblich ein und widerspricht der Methodologie qualitativer Sozialforschung, offen und flexibel ins Feld zu gehen (vgl. Lamnek & Krell, 2016, S. 534ff.). Daher wurde – abgesehen von der teilweisen Trennung von Forscher*in und Beobachter*in und der Tatsache, dass zwar kein konkretes Beobachtungsschema, jedoch Leitfragen den Beobachter*innen als Orientierung dienten – auf diese standardisierten Vorgehensweisen verzichtet.

Diese Offenheit der teilnehmenden Beobachtung setzt voraus, „*dass die explorative Funktion der Erforschung des Feldes im Vordergrund steht*“ (Lamnek & Krell, 2016, S. 536f.). In der vorliegenden Arbeit fehlt es an ausreichend gesichertem Vorwissen zum Thema, sodass Forschungsfragen formuliert wurden, die sich aus der Forschungslücke in der Literatur ableiten (siehe Kapitel 1). Die teilnehmende Beobachtung in Kombination mit Photovoice dienen hier also der Hypothesengenerierung bzw. Theorieentwicklung und nicht der Hypothesenprüfung bzw. Theorieprüfung. Durch Forschungshypothesen werden „*in der Regel auch die Richtung und Stärke von Effekten vorgegeben*“ (Döring, 2023, S. 149). Zudem bestehen sie aus mindestens einer unabhängigen Variable (Ursache) und einer abhängigen Variable (Wirkung) (vgl. Döring, 2023, S. 150). Da das vorliegende Datenmaterial nicht die Voraussetzung für die Formulierung einer Forschungshypothese bietet, liegt der Fokus der vorliegenden Arbeit auf der Beantwortung der Forschungsfragen und damit auf der Generierung neuer Theorien über den Gegenstandsbereich.

Da sich die beobachteten Personen nur selten geäußert haben und das analysierte Verhalten daher weniger kommunikativ war, wird ausschließlich auf Notizen zurückgegriffen, die während der teilnehmenden Beobachtung angefertigt bzw. im Nachhinein durch die Tonaufnahmen ergänzt wurden. Es wurden Regeln und Regelmäßigkeiten im Datenmaterial identifiziert (Schritt 1) und geprüft, inwieweit diese identifizierten Regelmäßigkeiten auf die einzelnen beobachteten Personen zutreffen bzw. welche Besonderheiten sich bei ihnen zeigten (Schritt 2).

9.3. Ergebnisse der teilnehmenden Beobachtung

Die teilnehmende Beobachtung fand an zwei Tagen (04.10.2021 und 25.10.2021) in Kleingruppen statt. Vom 15.10.2021 bis zum 18.04.2022 wurde im Deutschen Schiffahrtsmuseum die Sonderausstellung „*Raum für Vermutungen*“ gezeigt (DSM, o. J., Abschnitt „Raum für Vermutungen“). Somit hatte die Gruppe vom 25.10.2021 (B3, B4 und B9) insbesondere die in die Dauerausstellung integrierte Sonderausstellung gesehen und die zwei Gruppen vom 04.10.2021 (B5 und B6; B1, B2 und B7) die Dauerausstellung, wobei auch hier bereits vereinzelt Stationen aus der Sonderausstellung aufgebaut waren.

Zur Dauer der einzelnen Besichtigungen können keine vollständigen Angaben gemacht werden, da nicht zu jeder Person die Zeiten notiert wurden. Angaben wurden für B2 (50 Min.), B3 (30 Min.), B5 (18 Min.) und B7 (36 Min.) gemacht.

Identifizierung und Beschreibung von Regeln und Regelmäßigkeiten

Der erste Schritt bestand darin, Regelmäßigkeiten in den Beobachtungsprotokollen zu identifizieren, d. h. Aspekte, die bei mehreren Personen beobachtet wurden. Die Analyse ergab Regelmäßigkeiten bei folgenden Themen:

- Art der Exponate/Stationen
 - o Exponate zum Anschauen
 - o Infotexte
 - o Hör- und Videostationen
 - o Hands-on-Modelle
- Persönliche Bezüge

Prüfung des Typischen oder Besonderen für bestimmte Gruppen oder Personen

In einem zweiten Schritt wurde für alle beobachteten Personen geprüft, inwieweit die im ersten Schritt identifizierten Regelmäßigkeiten auf die einzelnen beobachteten Personen zutreffen und welche individuellen Besonderheiten sich zeigten. Im Fokus der Beobachtung war die Interaktion mit den Exponaten/Stationen des Deutschen Schiffahrtsmuseums und damit die Art von Exponaten/Stationen bzw. deren Vermittlungsformate. Eine intensive Auseinandersetzung mit einem Exponat / einer Station fand in der Regel selten statt.

Exponate, die nur betrachtet werden konnten und mit denen keine weitere Interaktion möglich war, wurden von allen Beobachteten erkundet. B3 hat sich auffallend viele Exponate/Stationen angeschaut, allerdings eher flüchtig im Vorbeigehen. Während B4 und B9 zweimal die „Bremer Kogge“ betrachteten, schaute sich B5 wiederholt einen ausgestopften Gerfalken an. Ansonsten wurde sich mit ein und demselben Exponat nicht mehr als einmal befasst.

Die Exponate/Stationen im Deutschen Schiffahrtsmuseum werden auch immer mit einem Informationsgehalt präsentiert. Eine Möglichkeit mit der dies umgesetzt wird ist durch Infotexte. Bis auf B2 und B9, die nach eigenen Angaben nicht so gut lesen können, scheinen alle beobachteten Personen Infotexte gelesen zu haben. Insbesondere B3 scheint dies nur flüchtig getan zu haben, da er/sie diese meist nur wenige Sekunden betrachtet hat. Aussagen, inwieweit die Infotexte auch verstanden wurden, können nicht getätigt werden. Lediglich bei B7 können Rückschlüsse aufgrund von Handlungen gezogen werden, die zeigen, dass er/sie die Infotexte verstanden hat. Ersichtlich wurde dies bei der „Geruchspröbe Stockfisch“ (siehe Abbildung 12). Diese ist relativ unscheinbar. Im dazugehörigen Infotext wird jedoch darauf hingewiesen, dass es sich hierbei um eine Geruchspröbe handelt. B7 hatte an der Geruchspröbe gerochen.



Abbildung 12: Geruchspröbe Stockfisch im DSM

Im Rahmen der Sonderausstellung gab es den Multitouch-Tisch „Warum trinken nicht alle Kakao“, der Videos mit Texten auf Englisch zeigte. Dieser war bereits am 04.10.2021 aufgebaut, als die ersten beiden Gruppen im Rahmen der teilnehmenden Beobachtung das Museum besuchten. Die Personen (B1, B6 und B7), die sich mit diesem Multitouch-Tisch beschäftigt hatten, waren alle unzufrieden über die englische Sprache und wollten die Sprache auf Deutsch umstellen, was aber nicht möglich schien.

Eine weitere Möglichkeit der Informationsvermittlung ist die akustische Darbietung mittels Hör- und Videostationen. Insbesondere B7 hat sich intensiv mit Hörstationen beschäftigt. Diese sind im DSM meist seitlich an den Tischen angebracht. Äußerlich sind sie als Hörer mit Schnur zu beschreiben (siehe Abbildung 13).



Abbildung 13: Hör- und Videostation im DSM

B3 und B5 haben nicht mit Hör- und Videostationen agiert. Alle anderen haben sich Videos angeschaut oder Hörstationen genutzt, die in Kombination mit einem Video funktionieren (siehe Abbildung 13). Nur B7 hat sich mit Hörstationen beschäftigt, die nicht in Kombination mit einer Videostation verfügbar waren. Beim Wechsel der Etage erzählt B9 der Beobachterin, dass er/sie es bevorzugt, sich Informationen anzuhören als diese zu lesen, da er/sie nicht so gut lesen kann. Die Beobachterin fragt daraufhin, ob sich B9 außer beim „Bremer Stadtmodell“⁵⁹ (siehe Abbildung 14) noch etwas anderes angehört hat, woraufhin B9 antwortete: „Ne, gab ja nicht so viel“.

⁵⁹ Hierbei handelt es sich um ein Stadtmodell von Bremen, indem ausgewählte Gebäude als Knöpfe dienen. Sobald diese gedrückt werden, werden an der dahinterliegenden Wand Videos mit Informationen zu den jeweiligen Gebäuden übermittelt.

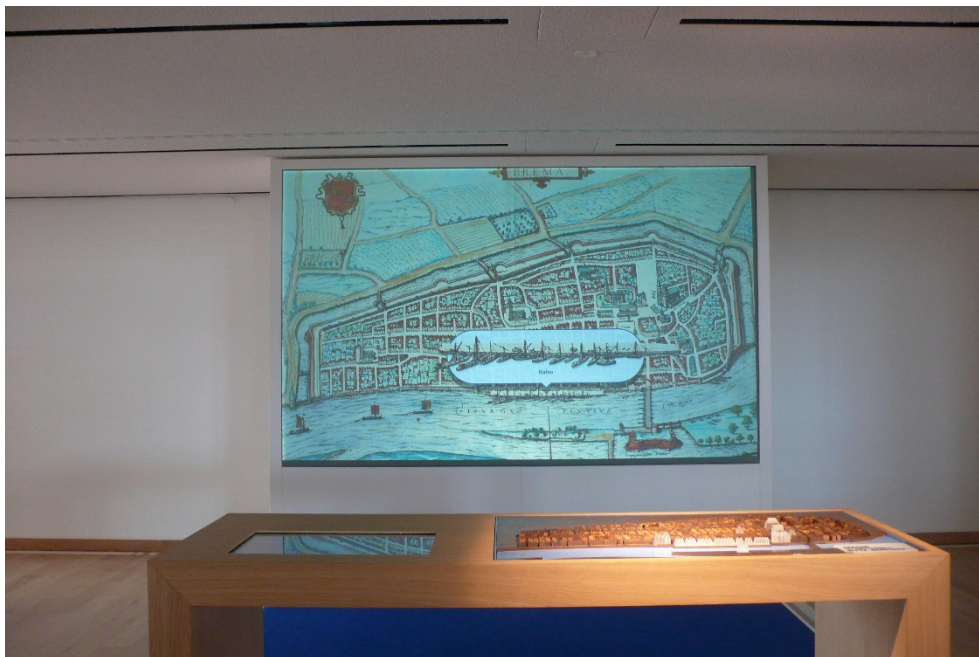


Abbildung 14: Bremer Stadtmodell im DSM

Neben der Vermittlung durch Texte sowie Hör- und Videostationen kann die Informationsvermittlung auch durch Anfassen und Interaktion erfolgen. Dazu dienen sogenannte Hands-on-Modelle zur interaktiven Wissensvermittlung. Bis auf B5 haben alle beobachteten Personen Hands-on-Modelle ausprobiert. B3 (Medienstation „Fragen an die „Bremer Kogge““, siehe Abbildung 15) und B9 (Bremer Stadtmodell) haben jeweils nur eine interaktive Station ausprobiert.

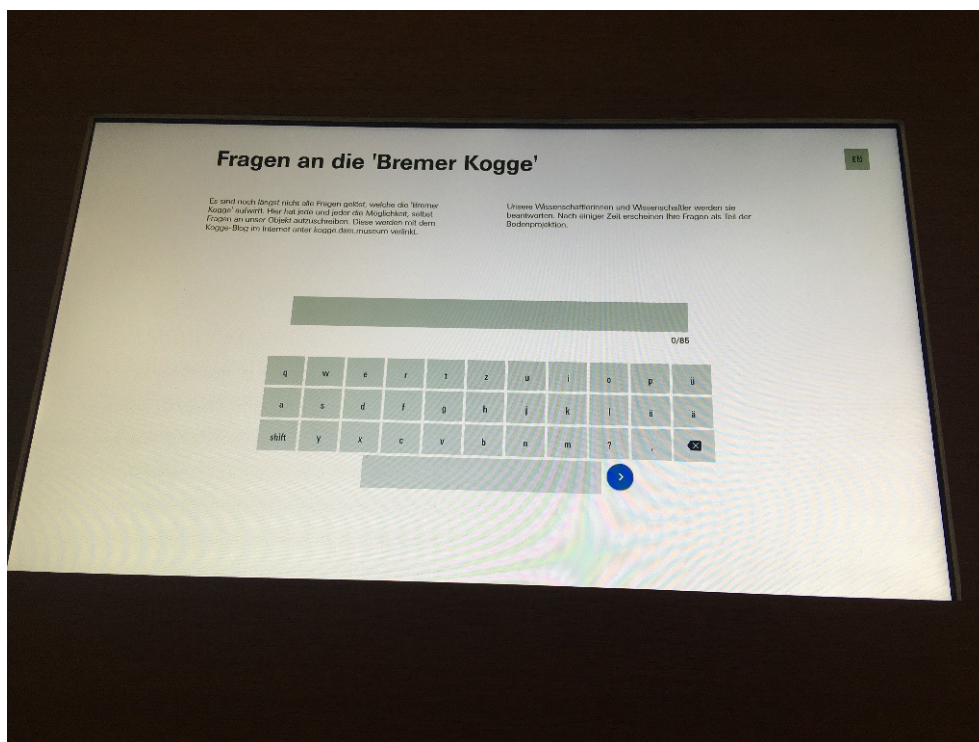


Abbildung 15: Medienstation „Fragen an die „Bremer Kogge““ im DSM

B3 hat sich während der Museumsbesichtigung sogar am längsten mit der Medienstation „Fragen an die „Bremer Kogge““ beschäftigt. Die Medienstation „Fragen an die „Bremer Kogge““ bietet Besucher*innen eine Texteingabemöglichkeit für Fragen zum Exponat „Bremer Kogge“. Die Gedanken, die B3 dazu laut äußerte, wurden von der Beobachterin notiert:

„Mir fällt dazu nichts ein. (...) Ich weiß nicht, was das passende Wort dafür ist. (...) Das ist so schwierig. (...) Ich weiß nicht, was ich da angeben muss. (...) Bisschen überlegen vielleicht. (...) Ich versuche es trotzdem mal.“

Daraufhin tippte er/sie „bremer kogge“ in das Texteingabefeld. Dafür benötigte er/sie einige Zeit und wirkte nervös und gestresst. Nachdem er/sie die Worte eingetippt hatte, löschte er/sie diese wieder. Fraglich ist, ob er/sie überhaupt den Zweck der Medienstation verstanden hat, da er/sie statt einer Frage nur zwei Wörter eingegeben hat. Nach der Museumsbesichtigung berichtet er/sie, dass er/sie Probleme im Umgang damit hatte, da die Sätze zu lang und schwer lesbar waren. Problematisch an der Station war also nicht die interaktive Komponente, sondern die Vermittlung durch Text. B4 und B7 probierten viele Hands-on-Modelle eigeninitiativ aus. Auch B2 befasste sich häufiger damit, allerdings meist nach Aufforderung der Beobachterin, da er/sie bei verschiedenen interaktiven Stationen im Vorfeld die Frage stellte, um was es sich dabei handeln würde. Nachdem B2 mit den Stationen interagiert hatte, beschrieb die Beobachterin, dass B2 den Nutzen der Exponate besser verstand.

Des Weiteren konnte bei zwei beobachteten Personen festgestellt werden, dass sie einen persönlichen Bezug zu bestimmten Exponaten herstellten. Dies zeigte sich in den Äußerungen, die sie dazu tätigten. Beispielsweise äußerte B5 zum Exponat „Gerfalke“, dass er/sie so etwas auch schon einmal als Stofftier gehabt habe. B7 merkte zum Telefon mit Drehscheibe (Hörstation) an, dass sie solch ein Telefon damals auch zuhause gehabt haben. Vor allem B5 stellte häufig solche Vergleiche an.

Zusammenfassend lassen sich folgende Regelmäßigkeiten feststellen:

- Alle beobachteten Personen beschäftigten sich mit Exponaten, die nur betrachtet werden konnten und mit denen keine weitere Interaktion möglich war.
- Die Mehrheit der beobachteten Personen hat sich mit Hör- und Videostationen sowie Hands-on-Modellen beschäftigt.
- Die Mehrheit der beobachteten Personen schien Infotexte gelesen zu haben. Jedoch können kaum Aussagen dazu getroffen werden, inwieweit die Texte verstanden wurden.

- Ein Drittel der beobachteten Personen beschäftigte sich mit einem Multitouch-Tisch, der Informationen auf Englisch anzeigte. Alle von ihnen wollten jedoch die Sprache auf Deutsch umstellen.
- Ein Viertel der beobachteten Personen beschäftigte sich mit Exponaten, zu denen sie einen persönlichen Bezug herstellen konnten.

Diese beobachteten Regelmäßigkeiten bieten für sich alleine noch nicht so viel Erkenntnispotenzial, jedoch eine Grundlage, um die Aussagen in den Fotodiskussionen im Rahmen von Photovoice besser einordnen zu können. Dadurch wird möglich, die Beobachtungen (teilnehmende Beobachtung) mit den Äußerungen der Personen (Fotodiskussionen) auf Übereinstimmungen, Abweichungen und Ergänzungen zu prüfen.

Abschließend soll noch auf einige individuelle Besonderheiten der beobachteten Personen hingewiesen werden. Bei B5 fiel zu Beginn der Museumsbesichtigung auf, dass er/sie sehr schnell durch die Ausstellung ging und dabei etwas orientierungslos wirkte. Er/Sie äußerte *„Ich weiß gar nicht, wo ich hingehen soll. Ungewohnt, wenn hier nichts mehr ist. (...) Sind das alles hier Stationen?“*. Bei B6 wird von der Beobachterin beschrieben, dass er/sie kein besonderes Interesse an der Museumsbesichtigung zeigte und erst eine Aufforderung benötigte, um sich die Ausstellung genauer anzuschauen. In einem Fall fingen zwei Teilnehmer*innen (B4 und B9) an miteinander zu reden, woraufhin der Hinweis von einer Beobachterin kam, dass sich beide auf sich konzentrieren sollten. Bei B9 beschreibt die Beobachterin, dass er/sie viele Exponate/Stationen nicht beachtet hat und vermutet, dass interaktive Stationen nicht wahrgenommen wurden. B9 war es auch, der/die der Beobachterin mitteilte, dass es kaum Hörstationen im DSM gab, obwohl es einige Hörstationen im DSM gibt.

9.4. Datenerhebung und -auswertung von Photovoice

Ähnlich wie bei der qualitativen Inhaltsanalyse (siehe Kapitel 8.2.1) ist auch bei Photovoice keine strikte Trennung zwischen der Phase der Datenerhebung und der Phase der Datenauswertung üblich, weshalb beide Phasen hier in einem Kapitel behandelt werden.

Von Unger (vgl. 2014, S. 71ff.) beschreibt das Vorgehen bei Photovoice in 7 Schritten:

1. Planung und Vorbereitung
2. Schulung der Teilnehmer*innen
3. Feldphase (Fotoaufnahmen)
4. Diskussion
5. Auswertung und Ergebnisse
6. Präsentation und Nutzung
7. Evaluation

Sie verweist jedoch darauf, dass die Darstellung und der Ablauf der beschriebenen Arbeitsschritte verändert und ergänzt werden können, da partizipative Prozesse nicht an eine vorgegebene Struktur gebunden sind. Im Folgenden werden diese sieben Schritte erläutert und dessen Umsetzung im Rahmen dieser Arbeit beschrieben.

Planung und Vorbereitung

Zu Beginn der Photovoice-Studie werden die Ziele definiert und organisatorische Fragen zur Finanzierung, zum Zeitrahmen, etc. geklärt. Durchgeführt wird dies häufig durch eine Steuerungsgruppe. Erst im weiteren Projektverlauf wird das Team durch Expert*innen aus Erfahrung in ihrer Rolle als Mitforschende bereichert. Es erfolgt eine Informationsvermittlung zum Stand der Planung, wobei die bisherigen Absprachen wie Ziele, Forschungsfragen, Art der Zusammenarbeit und das weitere Vorgehen nachträglich angepasst werden können. Dokumentiert werden solche Bedingungen zumeist in Kooperationsvereinbarungen (vgl. Wihofszky et al., 2020, S. 91). Zudem sollte ein Zielpublikum bestimmt und falls möglich, früh involviert werden. Als Zielpublikum kommen insbesondere Menschen infrage, die (politische) Entscheidungsmacht haben oder in einer anderen Form Veränderungen bewirken können (vgl. Allweiss, 2019, S. 63).

Da die vorliegende Arbeit im Rahmen eines Forschungsprojektes entstanden ist, wurden zum einen von den Projektleitungen im Forschungsantrag grobe Rahmenbedingungen festgesetzt. Zum anderen wurden von der Verfasserin dieser Arbeit konkrete Forschungsmethoden festgelegt, um den Anforderungen einer Dissertation, also einer eigenständigen wissenschaftlichen Arbeit, gerecht zu werden. Zielpublikum sind Museen, da die Museen bzw. die Museumsleitungen entscheiden, ob und in welchem Umfang inklusive Maßnahmen in ihrem Haus umgesetzt werden. Zusammengefasst wurde mit dem Deutschen Schiffahrtsmuseum in Bremerhaven.

Schulung der Teilnehmer*innen

Dieser Schritt beinhaltet das Verteilen der Kameras und eine Einweisung in deren Gebrauch. Zudem werden ethische und datenschutzrechtliche Fragen erörtert. Dies schließt ein, keine Personen zu fotografieren oder Personen nur mit deren Einwilligung zu fotografieren (vgl. Wihofszky et al., 2020, S. 91).

Einleitend in die Feldphase wurden den Teilnehmer*innen Smartphones ausgehändigt, die Kamerafunktion erklärt, sowie auf ethische und datenschutzrechtliche Aspekte hingewiesen. Zudem wurden die Ziele und die Aufgabenstellung der Photovoice-Studie erörtert. Bei der Erklärung wurde auf die Verwendung einer einfachen Sprache geachtet. Aufgrund der Aufgabenstellung war die Fotografie der Exponate/Stationen im Museum im Fokus.

Feldphase (Fotoaufnahmen)

In der Feldphase machen die Teilnehmenden Fotos anhand vordefinierter Aufgabenstellungen, basierend auf dem Forschungsinteresse. Es sind mehrere Erhebungszeitpunkte möglich, jedoch ist die Feldphase zeitlich begrenzt. Daher kann es sinnvoll sein, eine begrenzte Anzahl an Fotos festzulegen (vgl. von Unger, 2014, S. 72f.).

Um zwischen Exponaten/Stationen zu differenzieren, die gefallen oder nicht gefallen, war die Aufgabenstellung für die Feldphase bipolar und lautete wie folgt:

- Bitte fotografiere welches Exponat/Station dir am besten gefallen hat.
- Bitte fotografiere welches Exponat/Station dir am wenigsten gefallen hat.

Die Formulierung der Aufgabenstellung wurde bewusst wenig spezifiziert, um nicht in eine bestimmte Richtung zu lenken und um möglichst neue und ggf. unerwartete Erkenntnisse zu erhalten. Bei Bedarf wurden die Teilnehmenden unterstützt.

Diskussion

In der Diskussionsphase werden Fotos ausgewählt, in der Gruppe präsentiert und diskutiert, ihre subjektive Bedeutung beschrieben und gemeinsame Sichtweisen und Erkenntnisse identifiziert und dokumentiert (vgl. Allweiss, 2019, S. 65; Wihofszky et al., 2020, S. 91). Die Fotos dienen zum einen als Datum, indem sie die Realität in visueller Form festhalten, und zum anderen als Impulsgeber für Erzählungen und Diskussionen (vgl. von Unger, 2014, S. 71). Wang (1999, S. 188) schlägt Fragen nach dem sogenannten „SHOWeD“-Verfahren zur Diskussion der Fotos vor:

- „*What do you **See** here?*“
- *What is really **H**appening here?*
- *How does this relate to **O**ur lives?*
- ***W**hy does this situation, concern, or strength exist?*
- *What can we **D**o about it?“*

Beim Einsatz von Photovoice beschreiben Wang und Burris (vgl. 1997, S. 380) einen dreistufigen Prozess für den Einbezug der Teilnehmenden als Grundlage für die Analyse: Auswahl, Kontextualisierung und Kodifizierung. Der Begriff „Auswahl“ bezieht sich hier auf die Auswahl der Fotos, die die von der Gemeinschaft als relevant erachteten Themen am besten widerspiegeln. Indem die Personen die Auswahl der für sie wichtigsten Fotos bestimmen, lenken sie die Diskussion in eine bestimmte Richtung. „Kontextualisierung“ bedeutet, die Geschichten über die Bedeutung der Fotos zu erzählen. Dies geschieht mithilfe von Gruppendiskussionen, worauf das Akronym „voice“ im Wort „PhotoVOICE“

verweist⁶⁰. Neben dem individuellen Erleben soll auch das kollektive Erleben zum Ausdruck gebracht werden. Das heißt, in der Diskussion der Fotos werden Unterschiede und Gemeinsamkeiten in den Sichtweisen der Beteiligten der Gruppendiskussionen herausgearbeitet. Einzelne Bilder können so mehrere Bedeutungen erhalten. Bei der „Kodifizierung“ geht es schließlich darum, die in den Gruppendiskussionen aufgetauchten Probleme, Themen oder Theorien zu identifizieren und die wesentlichsten Erkenntnisse schriftlich festzuhalten (vgl. Wang & Burris, 1997, S. 380).

Es musste bereits in der Feldphase durch die Aufgabenstellung eine Entscheidung für jeweils ein Foto getroffen werden. Die Diskussion der Fotos erfolgte in Kleingruppen aus zwei bis drei Personen in folgender Konstellation⁶¹:

- B5 und B6 (11.10.2021)
- B1, B2 und B7 (18.10.2021)
- B3, B4 und B9 (25.10.2021)

Die Gesamtdauer der einzelnen Diskussionen hielt sich daher mit etwa einer Dreiviertelstunde bei der Zweiergruppe und einer bis eineinhalb Stunden bei den beiden Dreiergruppen in einem überschaubaren Rahmen. So hatte jede Person ausreichend Zeit, sich zu äußern. Zur Diskussion der Fotos wurden die Fragen des „SHOWeD“-Verfahrens nach Wang (1999, S. 188) zugrunde gelegt und wie folgt an die Zielgruppe und das Setting angepasst:

- Was seht ihr hier?
- Was konnte man damit machen?
- Was findest du an dem Exponat / der Station gut?
- Was findest du an dem Exponat / der Station nicht so gut?
- Was würdest du / würdet ihr ändern, um das Exponat / die Station nach deinen/euren Ansprüchen zu gestalten?

Dabei wurden die ersten beiden Fragen, zur Beschreibung und der Funktion des Exponats / der Station, bewusst zuerst an alle Teilnehmenden gerichtet, um nicht durch die Beschreibungen der Fotografierenden beeinflusst oder in eine Richtung gelenkt zu werden. Anschließend erläuterten die Fotografierenden ihre Fotos und ergänzten bei Bedarf, um

⁶⁰ Bär et al. (vgl. 2020, S. 214) weisen darauf hin, dass es sich bei den Fotodiskussionen der Photovoice-Methode ebenso wie bei Fokusgruppen um zielgerichtete Diskussionen handelt, diese Fotodiskussionen jedoch nicht als Fokusgruppen bezeichnet werden.

⁶¹ Die Fotos wurden im Rahmen der teilnehmenden Beobachtung an zwei verschiedenen Tagen aufgenommen (B1, B2, B5, B6, B7 am 04.10.2021 und B3, B4, B9 am 25.10.2021). Dies war aufgrund der Corona-Pandemie notwendig, um die Gruppen sowohl für die teilnehmende Beobachtung als auch für die Fotodiskussionen klein zu halten. Somit fand die Fotodiskussion bei B5 und B6 eine Woche nachdem die Fotos aufgenommen wurden statt, bei B1, B2 und B7 zwei Wochen später und bei B3, B4 und B9 direkt nachdem die Fotos aufgenommen wurden.

was für ein Exponat / eine Station es sich handelte und was man damit machen konnte. Bei den letzten drei Fragen, die sich auf die Begründung für die Auswahl der Exponate/Stationen und Änderungswünsche bezogen, wurden bewusst zuerst die Fotografierenden befragt, um die Gründe für die Auswahl der fotografierten Exponate/Stationen zu erfahren. Anschließend wurden die anderen Teilnehmer*innen nach ihrer Meinung befragt, um zu ermitteln, ob Konsens besteht oder nicht oder ob eigene Gedanken oder Erfahrungen mit dem Foto in Verbindung gebracht werden.

Auswertung und Ergebnisse

In der Regel ist die Auswertung Teil der Diskussion. Bei von Unger (vgl. 2014, S. 74f.) wird sie als zusätzlicher Arbeitsschritt erfasst, weil die Art der Dokumentation und die Auswertung in der Praxis verschieden durchgeführt werden. Photovoice-Projekte unterscheiden sich im Grad der Partizipation. In der Literatur finden sich zwei Varianten der Auswertung. Entweder erfolgt die Auswertung rein peer-basiert durch die Betroffenen der Forschung und beschränkt sich auf die Erstellung von Notizen und Protokollen. Oder die Forschenden führen einen zusätzlichen Auswertungsschritt durch, indem sie die Fotodiskussionen digital aufzeichnen, transkribieren und mit qualitativen Auswertungsverfahren auswerten. Dieser zusätzliche Auswertungsschritt hat Vor- und Nachteile. Der Vorteil liegt in der zusätzlichen Reflexion zur Vertiefung der Analyse. Durch den Einsatz qualitativer Auswertungsmethoden wird zudem die wissenschaftliche Glaubwürdigkeit erhöht. Von Nachteil ist die Gefahr, dass die Wissenschaftler*innen ihre Interpretationen den Interpretationen der Gruppe „überstülpen“ (von Unger, 2014, S. 75). Die Formulierung von Handlungsempfehlungen ordnet von Unger (vgl. 2014, S. 74) ebenfalls diesem Arbeitsschritt zu.

Es wurden die in den Fotodiskussionen geäußerten Gedanken und Ideen auf Kärtchen festgehalten und den jeweiligen Fotos zugeordnet. Dann wurden Überschriften für inhaltlich zusammengehörige Notizen bzw. Themen vergeben. Daraus entstanden erste Entwürfe für thematische Kategorien. Die gemeinsam erarbeiteten Ergebnisse wurden in Form von Fotoprotokollen (siehe Anhang 10) dokumentiert. Die Fotodiskussionen wurden zusätzlich auf Ton aufgenommen und transkribiert (siehe Anhang 11). Da in drei Kleingruppen gearbeitet wurde, wurden die Ergebnisse am Ende von der Wissenschaftlerin (Verfasserin) zusammengeführt. Als zusätzlicher Auswertungsschritt wurde von der Wissenschaftlerin eine inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz, 2018, S. 97ff.)⁶² durchgeführt. Die Auswertung erfolgte computergestützt mithilfe von MAXQDA 2020. Die identifizierten Kategorien aus den Fotodiskussionen wurden dabei inhaltlich verdichtet und

⁶² Der Ablauf der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (vgl. 2018, S. 97ff.) wird bereits ausführlich in Kapitel 8.2.1 beschrieben.

mit Originalzitate belegt. Um die Ergebnisse der gemeinsamen Auswertung nicht zu stark zu verändern, wurden die Kategorien (Überschriften) der Teilnehmenden soweit möglich übernommen, um auf deren Abstraktionsniveau zu bleiben. Der Analyseprozess führte jedoch teilweise zu Umformulierungen durch Zusammenfassungen und Ausdifferenzierungen der Kategorien. Um der beschriebenen Gefahr zu begegnen, dass die Wissenschaftlerin ihre Interpretation den Interpretationen der Gruppe „überstülpt“, schlägt von Unger (vgl. 2014, S. 75) vor, die Ergebnisse an die Gruppe zurückzumelden bzw. eine kommunikative Validierung der Ergebnisse durchzuführen. Dieser zusätzliche Auswertungsschritt durch die Wissenschaftlerin könnte in diesem Fall als bereichernd wahrgenommen werden (vgl. von Unger, 2014, S. 75). In Kapitel 6 wird beschrieben, wie welche Ergebnisse an die Befragten zurückgemeldet wurden. Handlungsempfehlungen werden auf Grundlage der gesamten vorliegenden Arbeit formuliert.

Präsentation und Nutzung

Beim nächsten Schritt, der Präsentation und Nutzung der Ergebnisse, werden die Fotos und die Ergebnisse der Diskussionen zumeist in einer Ausstellung dem Zielpublikum präsentiert. Die Ergebnisse können aber auch in Form von Postern, Ausstellungskatalogen, Fotobüchern, Videos, Berichten, Theateraufführungen und Kampagnen veröffentlicht oder über das Internet oder den neuen Medien einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden (vgl. von Unger, 2014, S. 75; Allweiss, 2019, S. 67). Ziel dieser Maßnahmen ist es, Aufmerksamkeit zu wecken und zur Auseinandersetzung mit den Anliegen anzuregen (vgl. Wihofszky et al., 2020, S. 92).

Exemplarisch wurden die Fotos einer Teilnehmerin auf der Tagung „6. Berliner Werkstatt Partizipative Forschung“ in Form eines Posters präsentiert. Zu den Besucher*innen dieser Tagung zählen insbesondere Personen, die partizipativ forschen oder ein Interesse an der Thematik haben. Dazu gehören insbesondere Forschungseinrichtungen, aber auch Praxispartner*innen und Expert*innen aus Erfahrung, die sich mit unterschiedlichen lebensweltlichen Themen befassen (vgl. KHSB, 2022). Ansonsten werden die Ergebnisse der Photovoice Studie ausschließlich im Rahmen der vorliegenden Arbeit veröffentlicht.

Evaluation

Die Zeit, die für Photovoice Projekte aufgewendet wird, kann von Projekt zu Projekt variieren. Im Allgemeinen laufen Photovoice Projekte mit einer Dauer von mehreren Monaten, um bei den Teilnehmer*innen Vertrauen in sich selbst, ihre Rolle im Projekt und in die Gruppe aufzubauen. Bei partizipativen Verfahren und damit auch bei Photovoice stellen sich Fragen hinsichtlich der Einfluss- und Entscheidungsmöglichkeiten der

Beteiligten (vgl. von Unger, 2014, S. 76f.). Von Unger (vgl. 2014, S. 76) empfiehlt zu ermitteln, inwieweit eine Beteiligung von Expert*innen aus Erfahrung gelungen ist.

Für die hier durchgeführte Photovoice Studie gab es nur einen Erhebungszeitraum. Eine Evaluation der Photovoice Studie fand insofern statt, als die Bezeichnung und Darstellung der am Forschungsprozess Beteiligten entsprechend ihrer Einflussmöglichkeiten und Machtverhältnisse nach Wahl et al. (vgl. 2021, S. 11) gemeinsam mit den Expert*innen aus Erfahrung diskutiert wurde. Die Ergebnisse wurden in Form eines Posters auf der „6. Berliner Werkstatt Partizipative Forschung“ präsentiert und werden in einer Publikation veröffentlicht (Münch & Schreiner, in Druck).⁶³

9.5. Ergebnisse von Photovoice

Durch die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz (vgl. 2018, S. 97ff.) wurden insgesamt sechs Hauptkategorien identifiziert. Diese wurden in einem Kategoriensystem zusammengefasst (siehe Anhang 12):

- Beschreibung Exponat/Station
- Wahrgenommene mediale Vermittlungsformate Exponat/Station
- Bewertung der Exponate/Stationen
- Persönlicher Bezug
- Interaktionsmöglichkeiten im realen Leben
- Sonstiges

Wie zuvor schon bei der qualitativen Inhaltsanalyse der problemzentrierten Interviews gehandhabt wurde, wurde auch hier eine Kategorie „Sonstiges“ gebildet, um darin Einzelnennungen zu sammeln.

9.5.1. Nicht berücksichtigte Kategorien

Folgende Hauptkategorie trägt nicht zur Beantwortung der Forschungsfragen bei und wurde deshalb nicht weiter berücksichtigt: „Interaktionsmöglichkeiten im realen Leben“. Zum einen, weil sich die Beschreibungen auf bestimmte Exponate beziehen und somit keine Vergleiche möglich sind. Zum anderen, weil Vermutungen darüber, was man im realen Leben mit den Exponaten machen könnte, nicht das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit darstellt. Diese Kategorie wurde induktiv gebildet, da die Frage „Was

⁶³ Ebenso wie für Photovoice und teilnehmende Beobachtung wurde auch für die Interviewerhebung die Bezeichnung und Darstellung der am Forschungsprozess Beteiligten nach ihren Einflussmöglichkeiten und Machtverhältnissen mit den Expert*innen aus Erfahrung diskutiert und im Rahmen desselben Posters auf der „6. Berliner Werkstatt Partizipative Forschung“ präsentiert. Diese Ergebnisse werden auch im Rahmen der Publikation von Münch und Schreiner (in Druck) veröffentlicht.

konnte man damit machen?“ aus den Fotodiskussionen falsch interpretiert wurde. Die Befragten haben zum Teil verstanden, welche Funktionen die Exponate/Stationen im realen Leben haben könnten, wie das folgende Beispiel, das auf das Exponat „Gerfalke“ bezogen ist, zeigt:

„So Flugshows kann man mit solchen Vögeln machen, wenn die noch leben würden. Und wenn man gute Augen hat kann man die auf Feldern sehen oder auf Holzklötzen stehen oder sitzen sehen, eher gesagt.“ (B5, Abs. 32)

Mit der Frage „Was konnte man damit machen?“ sollte jedoch eigentlich erhoben werden, was man mit dem jeweiligen Exponat bzw. Station im Museum machen konnte, um mehr über die Vermittlungsformate der fotografierten Exponate/Stationen zu erfahren.

9.5.2. Berücksichtigte Kategorien

Die verbleibenden vier Hauptkategorien wurden vertieft analysiert. Die ersten drei Hauptkategorien wurden deduktiv basierend auf dem Leitfaden (siehe Kapitel 9.4, Abschnitt „Diskussion“) gebildet. Dabei deckt die Hauptkategorie „Beschreibung Exponat/Station“ die Frage „Was seht ihr hier?“, die Hauptkategorie „Wahrgenommene mediale Vermittlungsformate Exponat/Station“ die Frage „Was konnte man damit machen?“ und die sehr umfangreiche Hauptkategorie „Bewertung der Exponate/Stationen“ die Fragen „Was findest du an dem Exponat / der Station gut?“, „Was findest du an dem Exponat / der Station nicht so gut?“ und „Was würdest du / würdet ihr ändern, um das Exponat / die Station nach deinen Ansprüchen zu gestalten?“ ab. Die Hauptkategorie „Persönlicher Bezug“ ist induktiv erzeugt worden. Im Folgenden werden die Ergebnisse der Analyse und damit die beschriebenen Kategorien dargestellt und mit Zitaten aus dem Datenmaterial der Fotodiskussionen untermauert.

Beschreibung Exponat/Station

Bei der Kategorie „Beschreibung Exponat/Station“ war die Beantwortung folgender Fragen von Interesse:

- Welche Exponate/Stationen wurden von den Befragten als die besten und die am wenigsten ansprechenden Exponate/Stationen ausgewählt und fotografiert (siehe Tabelle 14)?
- Konnten die Befragten erkennen, worum es sich bei dem Exponat / der Station handelt? Was haben die Befragten in welcher Weise wahrgenommen?

Tabelle 14: Fotografierte Exponate/Stationen („beste*s“ und „am wenigsten ansprechende*s“ Exponat/Station)⁶⁴ (siehe Anhang 9)

Befragte	„Beste*s“ Exponat/Station	„Am wenigsten ansprechende*s“ Exponat/Station
B1	Meersalz	Interaktive Station „Tätigkeiten an Bord“
B2	Schiffsmodell „Wapen von Hamburg“	Schiffsmodell „Kroatische Galeere“
B3	Schiffsmodell „Magd von Gent“	Fragment vom Handlauf der „Bremer Kogge“
B4	Juffern und Ruderösen	Gerfalke
B5	Gerfalke	Schiffsmodell „Wapen von Hamburg“
B6	Interaktive Station „Tätigkeiten an Bord“	Multitouch-Tisch „Warum trinken nicht alle Kakao?“ (Sonderausstellung)
B7	Das Spiel zur „Bremer Kogge“	Multitouch-Tisch „Warum trinken nicht alle Kakao?“ (Sonderausstellung)
B9	„Bremer Kogge“	Walknochen-Modell (Sonderausstellung)

Im Folgenden sind beispielhaft die Fotos der Exponate/Stationen von B6 aufgeführt, die ihm/ihr am besten (siehe Abbildung 16) und am wenigsten (siehe Abbildung 17) gefallen haben.



Abbildung 16: Beste*s Exponat/Station von B6

⁶⁴ Dopplungen wurden farblich gekennzeichnet.

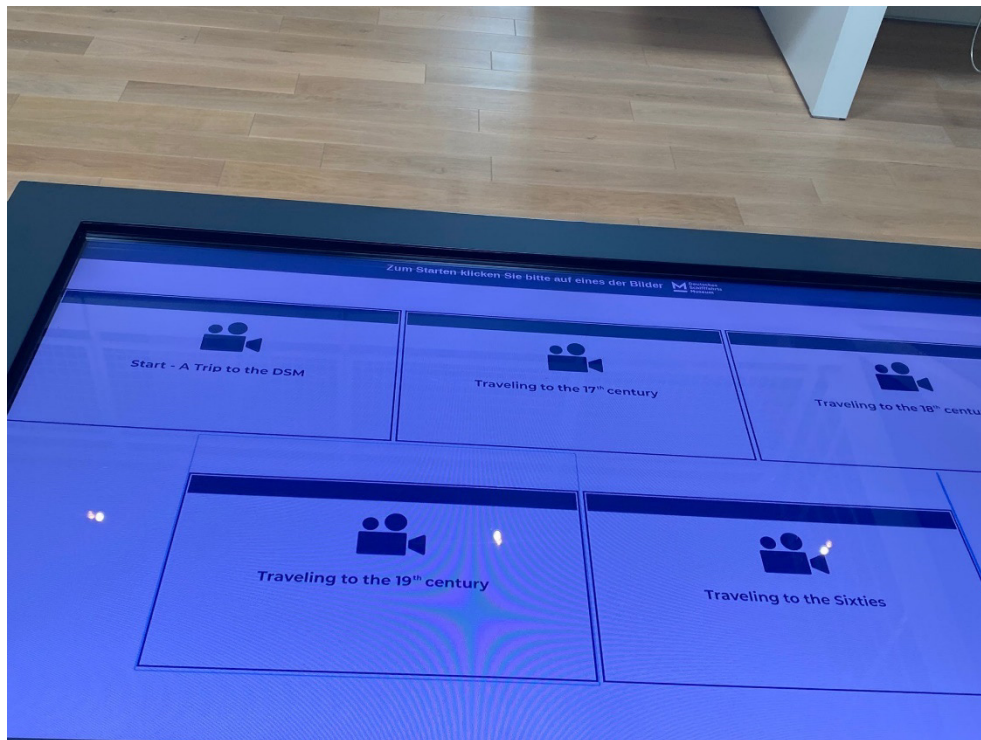


Abbildung 17: Am wenigsten ansprechende*s Exponat/Station von B6

Insgesamt wurden zwölf Exponate/Stationen von den Befragten fotografiert. Von den zwölf fotografierten Exponaten/Stationen sind zwei digital (das Spiel zur „Bremer Kogge“ und der Multitouch-Tisch „Warum trinken nicht alle Kakao?“) und zehn – und damit die deutliche Mehrheit – analog. Unter diesen zwölf Exponaten/Stationen befinden sich Exponate/Stationen, die von mehreren Personen fotografiert wurden (siehe farbliche Kennzeichnung in Tabelle 14). Trotz der großen Auswahl an Exponaten und Stationen⁶⁵, die die Kogge-Halle des DSMs bietet, tauchen vier Exponate doppelt bei der Auswahl auf. Drei davon wurden von einer Person als „beste*s“ und von einer anderen Person als „am wenigsten ansprechende*s“ Exponat/Station ausgewählt. Der Multitouch-Tisch „Warum trinken nicht alle Kakao?“ wurde von beiden Personen, die diese Station ausgewählt haben, als „am wenigsten ansprechende*s“ Exponat/Station bewertet.

Wie aus den Beschreibungen der Befragten hervorgeht, wurden alle Exponate/Stationen als solche erkannt, mit Ausnahme der Folgenden: Das Aussehen der Ruderösen wurde mit einem „Anker“ (B9, Abs. 126) und „Pflug“ (B9, Abs. 126) verglichen, während die Juffern an „Gesichter“ (B3, Abs. 119) und „Käse“ (B9, Abs. 120) erinnern. Der/Die Fotografierende, der/die die Juffern und Ruderösen als „bestes“ Exponat ausgewählt hat, erinnern die Juffern an „Masken“ (B4, Abs. 128), wobei im weiteren Gespräch aufgeklärt wird, dass er/sie

⁶⁵ Nach Schätzung einer Mitarbeiterin des Deutschen Schifffahrtsmuseums befinden sich auf den drei Etagen der Kogge-Halle ca. 110 Exponate/Stationen bzw. ca. 170 Exponate/Stationen und Grafiken. Der Übergang zwischen einer erläuternden Grafik (z. B. Zeichnungen, Fotos, Reproduktionen von Ölgemälden) zu einem Exponat und der Grafik als Exponat ist dabei fließend.

Theatermasken meint. Beim Walknochen-Modell wurde beschrieben, dass es einem „Stein“, „Pilz“ (B4, Abs. 372) oder dem Kopf einer „Bulldogge“ (B4, Abs. 369) ähnlichsieht.

Beim Fragment vom Handlauf der „Bremer Kogge“ gab es Vermutungen, dass es ein Teil der „Bremer Kogge“ sein könnte.

„Oder gehört das noch zu dem Schiff, das Große was da/?“ (B4, Abs. 457)

„Naja, vielleicht doch vom Schiff, was ich abfotografiert habe.“ (B9, Abs. 461)

Ansonsten wurde es zwar als Holzbrett erkannt, indem geschildert wurde „Das sieht aus wie Holz“ (B9, Abs. 451) und „Das ist so ein Holzbrett“ (B4, Abs. 459), aber die Bedeutung war nicht ganz klar. Eine Person spekulierte, ob es sich dabei um ein Waschbrett handeln könnte: „Oder wie so ein Waschbrett“ (B4, Abs. 479). Der Fotografierende, der es als „am wenigsten ansprechende*s“ Exponat/Station ausgewählt hat, hatte keine Idee, worum es sich dabei handeln könnte bzw. warum es thematisch in das Deutsche Schifffahrtsmuseum passt:

„Ja, ich habe mir das ein bisschen angeguckt. Aber ich konnte nicht so ganz nachvollziehen, warum das einfach da so drinne steht.“ (B3, Abs. 491)

Der Gerfalke wurde als Vogel und zum Teil auch als „Falke“ (B5, Abs. 25; B6, Abs. 26) erkannt, ansonsten wurden jedoch auch andere Vogelarten wie „Adler“ (B5, Abs. 25), „Pfau“ (B9, Abs. 283) und „Hahn“ (B9, Abs. 283) spekuliert.

Die Ausführungen haben gezeigt, dass die Befragten zum Teil Schwierigkeiten hatten, zu erkennen, um was es sich bei den Exponaten handelt. Daher waren sie nicht dazu in der Lage die thematische Relevanz einzelner Exponate/Stationen im Gesamtkontext einzuordnen, weshalb einige Exponate/Stationen thematisch auch nicht für sie ins Deutsche Schifffahrtsmuseum passen. Folgende zwei Beispiele zu den Exponaten „Handlauf der „Bremer Kogge““ (Beispiel 1) und „Walknochen-Modell“ (Beispiel 2) verdeutlichen dies:

„Aber, wenn ich dazu noch etwas sagen dürfte. Es ist für mich fehl am Platz und da liegt da nur so ein Brett und keiner weiß was das ist. Also das ist für mich fehl am Platz. Wenn man jetzt weiß, was man da reinton kann, dann würde ich das lassen. Und wenn ich irgendwas habe, was zu diesem Museum passt, dann hätte ich das mit reingetan. Aber nicht so ein Brett.“ (B4, Abs. 479)

„Irgendwie passt das irgendwie auch nicht so hier her. Finde ich.“ (B9, Abs. 370)

Es wurde vermutet, dass sie, wenn sie verstanden hätten, worum es sich bei den Exponaten handelt, sie wahrscheinlich nicht gesagt hätten, dass es thematisch nicht ins Deutsche Schifffahrtsmuseum passt. Daher wurde nach der Analyse ein weiterer Termin mit der Gruppe bestehend aus B3, B4 und B9 durchgeführt, um mittels „member checking“ (St.

John et al., 2021, S. 870) (siehe Kapitel 6) herauszufinden, ob die Exponate für sie thematisch ins Museum passen würden, mit dem Wissen, worum es sich bei den Exponaten handelt. Mit der Begründung, dass es sich bei dem Holzbrett um ein Teil der „Bremer Kogge“ handelt, waren sich alle einig, dass es thematisch ins Deutsche Schifffahrtsmuseum passt. Dies gilt mit Ausnahme von B4 auch für das Walknochen-Modell. B4 begründet dies damit, dass nur Schiffe thematisch in das Deutsche Schifffahrtsmuseum passen.

Wahrgenommene mediale Vermittlungsformate Exponat/Station

Bei der Frage, was man mit den Exponaten/Stationen im Museum machen konnte, die die Befragten fotografiert hatten, wurde zumeist beschrieben, dass man sich die Exponate nur anschauen konnte. Die Betonung liegt hierbei auf dem „nur anschauen“, wie folgendes Beispiel veranschaulicht:

„Nichts, eigentlich nur anschauen. Weil das in einer Vitrine drin stand. Man konnte es nur anschauen, nicht anfassen.“ (B5, Abs. 160)

Des Weiteren wurde häufig genannt, dass die fotografierten Exponate/Stationen mit Infotexten ausgestattet sind. Seltener wurde beschrieben, dass die fotografierten Exponate/Stationen über Informationsfilme verfügen, gefolgt von Möglichkeiten zum Anfassen bzw. Interagieren.

Dies ist darauf zurückzuführen, dass die meisten der fotografierten Exponate/Stationen (siehe Tabelle 14) nur zum Anschauen geeignet sind. Zu den fotografierten Exponaten/Stationen, die nicht nur zum Anschauen gedacht sind, gehören die interaktive Station „Tätigkeiten an Bord“, bei der man experimentell Wasser aus einem Schiffsrumpf pumpen kann, das Spiel zur „Bremer Kogge“, bei dem man mit einem Joystick ein Schiff steuern muss, um Sandbänken auszuweichen, sowie der Multitouch-Tisch „Warum trinken nicht alle Kakao?“, an dem man Informationsfilme auswählen und abspielen kann. In diesem Zusammenhang ist es interessant zu erwähnen, dass einige Personen nicht immer das jeweilige Vermittlungsformat der Stationen „Tätigkeiten an Bord“ und des Spiels zur „Bremer Kogge“ erkannt haben. Die interaktive Station „Tätigkeiten an Bord“ wurde zwar als Schiffsrumpf im Wasser identifiziert, aber es wurde von den Personen, die es als „beste*s“ (B6) und als „am wenigsten ansprechende*s“ (B1) Exponat/Station fotografiert hatten, nicht erkannt, dass man damit interagieren kann:

„Ne, das hatte ich auch gar nicht erkannt, wofür der Hebel da war.“ (B6, Abs. 99)

„Also, ich habe nur diesen Glaskasten und diesen weißen Schiffsrumpf gesehen. Mehr habe ICH z. B. gar nicht gesehen.“ (B1, Abs. 251)

Auch das Spiel zur „Bremer Kogge“ wurde nicht immer als solches erkannt:

„[...] Das fand ich so ein bisschen unscheinbar. Ich habe das gar nicht so als Spiel erkannt.“ (B1, Abs. 189)

„Es ist mir nicht aufgefallen, dass es ein Spiel ist.“ (B2, Abs. 193)

Allerdings haben B1 und B2 das Spiel zur „Bremer Kogge“ auch nicht selbst fotografiert.

Bewertung der Exponate/Stationen

Die Hauptkategorie „Bewertung der Exponate/Stationen“ ist die umfangreichste Kategorie von allen. Sie deckt gleich drei Fragen ab, die während der Fotodiskussionen gestellt wurden. Aus der Frage „Was findest du an dem Exponat / der Station gut?“ ließ sich die Kategorie „Positive Aspekte Exponat/Station“ ableiten. Zu der Frage „Was findest du an dem Exponat / der Station nicht so gut?“ wurde die Kategorie „Negative Aspekte Exponat/Station“ gebildet. Die Kategorie „Änderungswünsche Exponat/Station“ entstand aus der Frage „Was würdest du / würdet ihr ändern, um das Exponat / die Station nach deinen/euren Ansprüchen zu gestalten?“. Für alle drei Kategorien wurden wiederum Subkategorien gebildet, die alle derselben Grundstruktur folgen (siehe Abbildung 18).

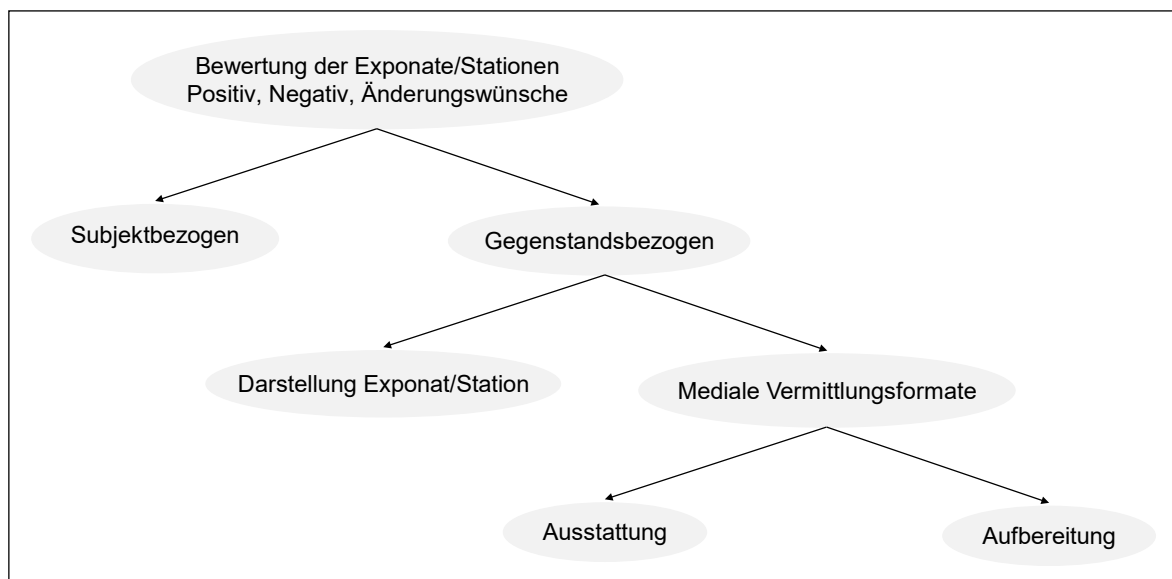


Abbildung 18: Grundstruktur „Bewertung der Exponate/Stationen“ zu den Subkategorien „Positive Aspekte Exponat/Station“, „Negative Aspekte Exponat/Station“ und „Änderungswünsche Exponat/Station“ (eigene Darstellung)

Zunächst wurde danach untergliedert, ob die Bewertung der Exponate/Stationen subjektbezogen oder gegenstandsbezogen ist. Die Zuordnung zu „subjektbezogen“ erfolgte, wenn individuelle Vorlieben geäußert wurden. Zumeist wurde in diesem Kontext das Aussehen des Exponats / der Station beschrieben. Folgendes Beispiel zeigt, wie Änderungswünsche in Bezug auf das Aussehen der „Bremer Kogge“ von einem/einer Befragten geäußert wurden: „Ich würde es anders aufbauen, dass die Bretter alle gleich lang sind und nicht so zusammengewürfelt“ (B4, Abs. 85). Die einzelnen Aspekte, die der

Kategorie „subjektbezogen“ zugeordnet wurden, sind für das Erkenntnisinteresse nicht relevant, da Museen den individuellen Vorlieben der Besucher*innen in Bezug auf einzelne Exponate/Stationen nicht gerecht werden können, weswegen die Ergebnisse hierzu nicht weiter beschrieben werden. Eine Umgestaltung der Exponate ist aus konservatorischen Gründen nicht erwünscht und die Auswahl der Exponate kann nur bedingt beeinflusst werden bzw. hängt von der thematischen Ausrichtung der Museen ab.

Worauf Museen hingegen einen Einfluss haben können, um es intuitiver und ansprechender für Besucher*innen zu gestalten, sind die Aspekte die unter der Kategorie „gegenstandsbezogen“ mit aufgeführt sind. Die Kategorie „gegenstandsbezogen“ wurde vergeben, wenn objektive Beurteilungen bzgl. eines Exponats / einer Station gemacht wurden. Diese Kategorie gliedert sich wiederum in „Darstellung Exponat/Station“⁶⁶ und „mediale Vermittlungsformate“. Unter „Darstellung Exponat/Station“ sind Beschreibungen zu (räumlichen) Darstellungsweisen von Exponaten/Stationen zu finden, wie bspw. die Größendarstellung eines Exponates. Unter dem Begriff „mediale Vermittlungsformate“ werden alle Möglichkeiten zusammengefasst, auf welche Art und Weise ein Exponat / eine Station Informationen vermittelt. Diese medialen Vermittlungsformate wurden wiederum nach ihren Ausstattungs- und Aufbereitungsmerkmalen unterteilt. Die Ausstattung umfasst dabei Infotexte, Hands-on-Modelle, Hörstationen und Videostationen, wohingegen die Aufbereitung darstellt, wie diese Stationen intuitiver nutzbar gemacht werden können. Fragen zur Aufbereitung sind z. B. solche, nach der Schriftgröße bei Infotexten oder ob die Sprachausgabe über Lautsprecher oder Kopfhörer bei Hörstationen erfolgen sollte. In den Tabellen 15 bis 17 ist dargestellt, welche Aspekte die Befragten zur Darstellung des Exponats / der Station und den medialen Vermittlungsformaten – untergliedert nach ihren Ausstattungs- und, falls vorhanden, Aufbereitungsmerkmalen, den jeweiligen Kategorien „Positive Aspekte Exponat/Station“, „Negative Aspekte Exponat/Station“ und „Änderungswünsche Exponat/Station“ – als wichtig empfunden haben. Diese Tabellen erfassen auch, welche der drei Gruppen welche Aspekte in den Fotodiskussionen genannt haben. Somit wird auch ein Vergleich der einzelnen Gruppen möglich.

⁶⁶ Was Nittel und Seitter (vgl. 2003, S. 31f.) unter „strukturelle Vermittlung“ verstehen (siehe Kapitel 4.4), wird in der vorliegenden Arbeit anhand der Kategorie „Darstellung Exponat/Station“ beschrieben.

Tabelle 15: Positive Aspekte Exponate/Stationen im DSM aus Sicht der Gruppe der Befragten mit intellektueller Beeinträchtigung

Bewertungskriterien	Fotodiskussion B5, B6	Fotodiskussion B1, B2, B7	Fotodiskussion B3, B4, B9
Darstellung Exponat/Station			
Groß		x	
Ansprechend		x	
Mediale Vermittlungsformate: Ausstattung			
Anfassen (Hands-on)		x	
Hören (Sprachausgabe)		x	

Tabelle 16: Negative Aspekte Exponate/Stationen im DSM aus Sicht der Gruppe der Befragten mit intellektueller Beeinträchtigung

Bewertungskriterien	Fotodiskussion B5, B6	Fotodiskussion B1, B2, B7	Fotodiskussion B3, B4, B9
Darstellung Exponat/Station			
Unscheinbar		x	
Mediale Vermittlungsformate nicht ersichtlich	x	x	
Klein		x	x ⁶⁷
Mediale Vermittlungsformate: Ausstattung			
Keine Spracheinstellung DE/EN	x	x	
Keine Möglichkeiten zum Anfassen	x		
Mediale Vermittlungsformate: Aufbereitung			
Langer Text			x
Kleine Schriftgröße		x	
Schwierige Bedienbarkeit		x	

⁶⁷ Im Rahmen des member checking würde die Einordnung hier entfallen (siehe weitere Ausführungen im Verlauf dieses Textabschnitts).

Tabelle 17: Änderungswünsche Exponate/Stationen im DSM aus Sicht der Gruppe der Befragten mit intellektueller Beeinträchtigung

Bewertungskriterien	Fotodiskussion B5, B6	Fotodiskussion B1, B2, B7	Fotodiskussion B3, B4, B9
Darstellung Exponat/Station			
Gut sichtbare Platzierung		x	x
Groß		x	x
Rundumansicht		x	
Mediale Vermittlungsformate: Ausstattung			
Infotexte	x	x	x
Anfassen (Hands-on)	x	x	
Hören (Sprachausgabe)		x	x
Informationsfilme	x	x	
Mediale Vermittlungsformate: Aufbereitung			
Spracheinstellung DE/EN	x	x	
Kopfhörer für Sprachausgabe		x	
Große Schriftgröße		x	x
Hinweis auf Vermittlungsformate	x	x	
Wenige und verständliche Sätze			x
Leichte Bedienbarkeit		x	
Bilder		x	

Aus den Tabellen 15 bis 17 sticht insbesondere ein Ergebnis heraus. Von den geäußerten Aspekten wurden nur „Infotexte“ in allen drei Fotodiskussionen genannt. Der Aspekt „Infotexte“ wurde im Rahmen der Änderungswünsche geäußert. In allen drei Fotodiskussionen wurde dieser Aspekt unter der Prämisse geäußert, dass mehr Informationen zum Lesen in der Ausstellung gewünscht werden. Im Fall von B3 sind hier jedoch Widersprüche in seinen/ihren Aussagen zu erkennen. Auf der einen Seite sagt B3, sich mehr Informationen zum Lesen zu wünschen:

B3: Ähm, also ich hätte gerne ein bisschen mehr da zu lesen/ Also, wenn ich jetzt ehrlich bin, ich hätte mehr Sätze drin gehabt. Das war für mich einfach viel zu wenig.“
(B3, Abs. 261)

Auf der anderen Seite äußert B3 im weiteren Gesprächsverlauf, bei der Besprechung eines anderen Exponats, den Wunsch nach wenigen und verständlichen Sätzen:

„Ja. Das war, als ich mir diese Sätze durchgelesen habe. Ich bin damit einfach nicht zurechtgekommen, weil mir das zu viele Sätze waren. Und die Sätze hätten ruhig ein bisschen weniger sein können.“ (B3, Abs. 415)

Allerdings knüpft B3 hier vermutlich an die Aussagen seines Vorredners / seiner Vorrednerin an, der/die bei der Beschreibung des Walknochen-Modells äußerte, man könne sich dieses *„nur angucken und den Text lesen“* (B9, Abs. 412), den Text aber nicht so verstehen. Aufgrund der Unklarheiten, wie die Aussagen von B3 zu interpretieren sind, wurde dies im Rahmen von member checking nochmal mit ihm/ihr diskutiert. B3 begründete, dass für ihn/sie die Hörstationen in einem Museum am ehesten zum Verständnis beitragen, er/sie sich aber auch mit Infotexten im Museum auseinandersetzen möchte, da er/sie Probleme mit dem Lesen von langen Sätzen hat und dies für sich als Übung zum Lesenlernen sieht.

Texte in englischer Sprache werden jedoch von den Personen, die sich mit dem Multitouch-Tisch „Warum trinken nicht alle Kakao?“ beschäftigt haben, übereinstimmend abgelehnt. Bei dem erwähnten Multitouch-Tisch, werden Videos in englischer Sprache mit viel Text gezeigt. In den Fotodiskussionen wurde in beiden Fällen, in denen diese Station als „am wenigsten ansprechende*s“ Exponat/Station ausgewählt wurde, deutlich, dass dies mit der englischen Sprache bzw. der fehlenden Möglichkeit, die Sprache zu ändern, zusammenhing.

„Das war ein Bildschirm. Da wurde eine Geschichte erzählt. (...) Man wusste nicht warum oder worum es geht, weil das war alles auf Englisch. Die Schrift war auf Englisch und die Sprache. Man konnte nicht verstehen worum es geht. [...] Ja aber halt in einer anderen Sprache und man konnte es auch nicht umstellen in eine andere Sprache.“ (B7, Abs. 394 & 398)

Vergleiche erfolgen nur zwischen den drei Gruppen und nicht zwischen den einzelnen Personen, aufgrund von Gruppendynamiken und der Tendenz zu zustimmendem Verhalten. Folgendes Beispiel zum Exponat „Salzkristalle“ und der Frage, ob es Änderungswünsche an dem Exponat gibt, veranschaulicht diese Gruppendynamik:

„Das man es anfassen könnte. Wie sich das anfühlt und so.“ (B7, Abs. 60)

„Auch das gleiche. Das man es auch anfassen kann.“ (B2, Abs. 67)

Die Tabellen 15 bis 17 zeigen auch nicht an, wie häufig die einzelnen Aspekte benannt wurden. Die Spannweite der Nennungen liegt bei allen Aspekten zwischen eins und sieben. Einzelnennungen waren:

- Positive Aspekte Exponat/Station: „ansprechend“ und „hören (Sprachausgabe)“
- Negative Aspekte Exponat/Station: „keine Möglichkeiten zum Anfassen“, „schwierige Bedienbarkeit“ und „kleine Schriftgröße“
- Änderungswünsche Exponat/Station: „Rundumansicht“, „leichte Bedienbarkeit“, „wenige und verständliche Sätze“ und „Bilder“

Häufige Nennungen gab es insbesondere in der Kategorie „Änderungswünsche Exponat/Station“: Siebenmal benannt wurden „Informationsfilme“ und immerhin sechsmal benannt wurden „anfassen (Hands-on)“ und „Spracheinstellung DE/EN“.

Die Bedeutung der Häufigkeit der Nennungen der einzelnen Aspekte wird hier aus zwei Gründen einem geringeren Stellenwert beigemessen. Erstens, weil einige Personen manche Aspekte häufiger wiederholt haben. Beispielsweise haben zwei Personen mehrmals betont, dass sie sich gerne mehr Informationsfilme gewünscht hätten:

„Ich hätte noch eine Idee dafür, dass man auch so ein kleines Filmchen oder so von so einem Vogel zeigen kann. Das wir dann wissen, wie das in echt dann heißt. Wo es das gibt. Wäre echt cool, wenn es da einen kleinen Film zu gegeben hätte, Wäre richtig schön gewesen (unv., Aussprache). Mit einem Film, wäre es noch interessanter.“ (B5, Abs. 73)

„Ein Film darüber wäre auch nicht schlecht. Was man damit mal gemacht hat früher.“ (B5, Abs. 160)

„Das hätte ich gerne angefasst oder ein Filmchen darüber gesehen.“ (B5, Abs. 171)

„Auf jeden Fall und wahrscheinlich auch noch so ein Videoausschnitt oder so.“ (B6, Abs. 129)

„Also bei dem Schiff hätte man eventuell vielleicht noch einen Videoabschnitt noch machen können. Wo das genau herkommt, auch den Jahrgang.“ (B6, Abs. 173)

„Vielleicht mehr Videos (oder?) Texte. Würde ich so sagen.“ (B6, Abs. 216)

Da B5 und B6 jedoch in einer Gruppe waren, ist auch hier eine Gruppendynamik nicht auszuschließen. Allerdings äußerte B5 diesen Aspekt zuerst (siehe Absatznummern), was darauf schließen lässt, dass B6, wenn überhaupt, eher von B5 beeinflusst wurde als umgekehrt. Zudem wurde von einer Person immer wieder erwähnt, wie wichtig ihm/ihr Objekte zum Anfassen in Museen sind:

„Wenn das Glas nicht drauf wäre, hätte man die Federn auch mal streicheln können oder ganz leicht drüber fassen aber da war ja ein Glas vor.“ (B5, Abs. 38)

„Ja. (...) Oder die Mütze, was der da aufhatte, hätte ich auch gerne mal angefasst.“ (B5, Abs. 40)

„Dass man den auch anfassen könnte, also ganz leicht. Andere Gäste wollen bestimmt auch mal wissen, wie sich so ein Vogel anfühlt.“ (B5, Abs. 66)

„Dass ich das nicht anfassen konnte oder ganz vorsichtig drüber fassen konnte, wie sich das anfühlt und wie diese Mastdinger sich anfühlen, also die Fahnen darauf. Das fand ich schade. Das hätte ich gerne angefasst oder ein Filmchen darüber gesehen. Mehr fällt mir auch nicht ein.“ (B5, Abs. 171)

„Ja und anfassen“ (B5, Abs. 179)

Die mehrfache Nennung von visuell-auditiven sowie haptischen Vermittlungsformaten lässt darauf schließen, dass diese für B5 sehr wichtig sind.

Zweitens werden einige Aspekte in allen drei oder in zwei Bereichen (Positive Aspekte Exponat/Station, negative Aspekte Exponat/Station und/oder Änderungswünsche Exponat/Station) genannt, die denselben Sachverhalt beschreiben (siehe Tabelle 18):

Tabelle 18: Beschreibung desselben Sachverhalts in verschiedenen Subkategorien

Positive Aspekte Exponat/Station	Negative Aspekte Exponat/Station	Änderungswünsche Exponat/Station	Sachverhalt
Groß	Klein	Groß	Große Darstellung der Exponate/Stationen
Anfassen (Hands-on)	Keine Möglichkeiten zum Anfassen	Anfassen (Hands-on)	Anfassen (Hands-on)
Hören (Sprachausgabe)		Hören (Sprachausgabe)	Hören (Sprachausgabe)
	Keine Spracheinstellung DE/EN	Spracheinstellung DE/EN	Spracheinstellung DE/EN
	Langer Text	Wenige und verständliche Sätze	Wenige und verständliche Sätze
	Kleine Schriftgröße	Große Schriftgröße	Große Schriftgröße
	Schwierige Bedienbarkeit	Leichte Bedienbarkeit	Leichte Bedienbarkeit

Die Kategorien zum Sachverhalt „Große Darstellung der Exponate/Stationen“ sind eingeschränkt interpretierbar, da die Befragten vermutlich nicht in der Lage sind, Größenverhältnisse richtig einzuschätzen. Es wurden Widersprüche bei der Einschätzung

bzw. der Angabe der Größe von Exponaten festgestellt. Bei der Thematisierung des Schiffsmodells „Magd von Gent“ äußerte B4, dass er/sie es gerne „*ein bisschen größer*“ (B4, Abs. 244) hätte. Auf die Frage, wie groß es ungefähr sein sollte und ob er/sie einen Vergleich geben könne, verweist er/sie auf eine 1,5-Liter-Flasche, die vor ihm/ihr auf dem Tisch steht. Das Schiffsmodell ist allerdings deutlich größer als eine 1,5-Liter-Flasche.

Zudem wurde in Bezug auf das größte Exponat der Ausstellung, die „Bremer Kogge“, von B3 mehrmals der Änderungswunsch geäußert, diese größer zu gestalten, wie der folgende Textauszug exemplarisch zeigt:

*„Also ich würde das, wenn das Museum jetzt etwas mehr Größe gehabt hätte/ Ähm da wird man oben, ich sag mal einfach/ Wenn ich zum Beispiel das Schiff mit einem Kollegen/ Also als Beispiel mal/ Ich bin [ein*e Kolleg*in] von ihnen. Ich würde das bauen, wie ich das gerne haben möchte, aber ich weiß aber nicht, ob die Zuschauer das denn mögen. Wenn das irgendwie ganz neu gebaut wird, größer und nicht so klein. [...]“* (B3, Abs. 89)

Bei beiden Befragten fand die Fotodiskussion direkt im Anschluss an die Besichtigung der Kogge-Halle statt, weshalb Erinnerungslücken bei der Einschätzung der Größenverhältnisse der Exponate vermutlich weniger eine Rolle gespielt haben. Im Rahmen des member checking wurden B3 die jeweiligen Zitate vorgelesen und ein Foto von der Kogge gezeigt und hinterfragt, wie diese zu deuten seien. Da zwischen dem Museumsbesuch und dem Treffen zum member checking mehr als ein Jahr vergangen war, konnte er/sie die Größe der „Bremer Kogge“ nicht mehr einschätzen. Im weiteren Gespräch äußerte er/sie sich jedoch dahingehend, dass die „Bremer Kogge“ „*komisch aussieht*“ und aufgrund von zu wenig Holz nicht standhalten würde. Daher können die Aussagen von B3 zu der Größendarstellung der „Bremer Kogge“ eher in Bezug auf das Aussehen des Exponats als in Bezug auf eine kleine Darstellung interpretiert werden.

Persönlicher Bezug

Die Hauptkategorie „Persönlicher Bezug“ wird vergeben, wenn eine persönliche Geschichte in Verbindung mit einem Exponat oder einer Station erzählt wird. Diese Kategorie wurde nicht weiter in Subkategorien untergliedert, da sich die Beschreibungen immer auf ein bestimmtes Exponat bzw. ein damit verbundenes persönliches Erlebnis beziehen. Vergleiche konnten daher nicht gezogen werden. Mit Bestehen dieser Kategorie ist vielmehr die Erkenntnis wichtig, dass teilweise Exponate fotografiert wurden, die mit einem positiven oder negativen persönlichen Erlebnis assoziiert werden. Ein*e Befragte*r wählte den Gerfalken als „bestes“ Exponat, mit der Begründung, dass er/sie Tiere mag und den Gerfalken interessant findet und erzählte in diesem Zusammenhang von seinem/ihrer Besuch einer Flugshow als er/sie noch ein Kind gewesen ist:

„Ich weiß nicht mehr wann das war. Es war ganz früher. Da war ich noch klein. Da waren wir mit unserer Pflegefamilie (unv.) und da war eine Flugshow und der ist genau an meinem Kopf vorbeigeflogen. Und das habe ich dann so interessant gefunden. Da kam mir wieder die Erinnerung hoch, von früher.“ (B5, Abs. 54)

Ein*e Befragte*r hatte das Walknochen-Modell als „am wenigsten ansprechende*s“ Exponat/Station ausgewählt, mit der Begründung, dass es ihn/sie an den Kopf einer Bulldogge erinnere und er/sie keine Bulldoggen mag:

„Bulldogge nicht so, aber Hunde schon.“ (B9, Abs. 421)

9.6. Gegenüberstellung und Diskussion der Ergebnisse aus teilnehmender Beobachtung und Photovoice

Nachfolgend werden die wichtigsten Erkenntnisse aus der teilnehmenden Beobachtung und den Fotodiskussionen im Rahmen von Photovoice zur Beantwortung der Forschungsfrage: „Was macht Exponate/Stationen in einem Museum für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung ansprechend und was nicht?“ zusammengefasst, gegenübergestellt, interpretiert und mit der Literatur verglichen. Das Kapitel schließt mit den Limitationen beider Methoden ab.

Die Ergebnisse aus der teilnehmenden Beobachtung und Photovoice beruhen auf den individuellen Sichtweisen und dem Kontextwissen der befragten Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung, sind standortabhängig und beziehen sich auf ein spezifisches Museum. Dennoch ließen sich einige Erkenntnisse auch so in der Literatur wiederfinden. Die Ergebnisse aus teilnehmender Beobachtung (siehe Kapitel 9.3) und Photovoice (siehe Kapitel 9.5) zeigen, was aus Sicht der Befragten an einem Exponat / einer Station im Deutschen Schiffahrtsmuseum ansprechend und weniger ansprechend ist. Dabei wurde der Fokus der Analyse insbesondere auf die gegenstandsbezogenen und nicht auf die subjektbezogenen Bewertungskriterien der Exponate/Stationen gelegt, um Museen Hinweise für inklusive Maßnahmen geben zu können. Während einige Bewertungskriterien (siehe Tabelle 15 bis 17) sich vermutlich auch auf andere Personengruppen übertragen lassen, wie z. B. eine große, ansprechende und gut sichtbare Darstellung der Exponate/Stationen, mit der Möglichkeit einer Rundumansicht, scheinen einige Bewertungskriterien insbesondere für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung von Bedeutung zu sein. Dies betrifft insbesondere Aspekte, die die Sprach- und Schriftsprachkompetenzen betreffen, wie z. B. die Spracheinstellung, die Textlänge, die Schriftgröße und die Bebilderung. Während der teilnehmenden Beobachtung schien die Vermittlung über Texte zumindest für einen Teil der beobachteten Personen nicht geeignet zu sein, da zwei Personen äußerten nicht oder nicht gut lesen zu können. Ansonsten schien die Mehrheit der beobachteten Personen Infotexte gelesen zu haben, wobei Aussagen

dazu, inwieweit die Texte verstanden wurden schwierig sind. Bei der Auswertung der Fotodiskussionen wurden aufgrund von Gruppendynamiken die Aussagen der einzelnen Gruppen miteinander verglichen. In den Fotodiskussionen wurde nur ein Aspekt, nämlich der Wunsch nach mehr Informationen zum Lesen in der Ausstellung, in allen drei Fotodiskussionen genannt. Dies erscheint verwunderlich, zumal die Sprach- und Schriftsprachkompetenzen von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung zumeist verzögert oder eingeschränkt sind. Umfassende empirische Literatur zu den Sprach- und Schriftsprachkompetenzen von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung und insbesondere von Erwachsenen mit intellektueller Beeinträchtigung ist kaum vorhanden (vgl. Schuppener & Bock, 2020, S. 226). Es gibt eine umfassende Studie aus Bayern, die sich unter anderem mit den kommunikativen und schriftsprachlichen Kompetenzen von Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (SFGE) auseinandergesetzt hat. Diese wurde erstmals 2009/2010 (SFGE I) durchgeführt und 2018/2019 (SFGE II) (vgl. Baumann et al., 2021) erneuert. Der wesentliche Unterschied zwischen SFGE I und SFGE II bestand darin, dass bei SFGE I nur Lehrer*innen befragt wurden und in SFGE II sowohl die Einschätzungen von Lehrer*innen als auch von Eltern mittels Paper-Pencil-Fragebogen erfasst wurde (vgl. Ratz & Dworschak, 2021, S. 11ff.). Aus der SFGE II Studie geht hervor, dass von 1087 erfassten Schüler*innen, bei 6.7 % das Sprachverständnis *„nicht einschätzbar“* ist. 31.9 % der Schülerschaft *„versteht Wörter, einfache Sätze und Anweisungen“* und 61.4 % *„versteht komplexe Sätze und Anweisungen“* (Baumann, 2021, S. 100). Des Weiteren wurde das Textverständnis bei 1077 Schüler*innen ermittelt (vgl. Ratz & Selmayr, 2021, S. 126f.). Mit 44.5 % hat fast die Hälfte der erfassten Schülerschaft laut ihrer Lehrer*innen *„keine Fähigkeit zum Verstehen einfachster Texte“*. Ein Drittel (31.6 %) der Schüler*innen hat die Fähigkeit *„eine einzige, explizit gekennzeichnete Information aus einem einfachen Text zu entnehmen“*. 19.9 % können einen *„explizit angegebenen Hauptgedanken in einem Text lokalisieren und Bezug zum Alltagswissen herstellen“*. 4.0 % haben *„weiterentwickelte Kompetenzen“* und sind bspw. in der Lage eine *„Argumentation über mehrere Abschnitte [zu] verfolgen“* und zu interpretieren (Ratz & Selmayr, 2021, S. 126f.). Zudem zeigen Korrelationsberechnungen, je schwerer der Grad der intellektuellen Beeinträchtigung ist, desto niedriger sind die Lesefähigkeiten (vgl. Ratz & Selmayr, 2021, S. 126f.). Sermier Dessemontet et al. (vgl. 2021, S. 2) bestätigen, bezugnehmend auf die internationale Studienlage, dass Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung zumeist sehr schwach ausgeprägte Lesefähigkeiten haben. Darüber hinaus wurden die Lehrer*innen nach ihrer Einschätzung befragt, inwieweit die Schüler*innen dazu in der Lage sind Bilder und Symbole zu lesen. Von 1132 erfassten Schüler*innen des Lehrkräftedatensatzes können 90.3 % Bilder und 74.0 % Symbole lesen. Generell stellen Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung jedoch eine sehr heterogene Gruppe in Bezug auf ihre schriftsprachlichen Kompetenzen dar (vgl.

Ratz & Selmayr, 2021, S. 126ff.). Eine der Personen, die in der Fotodiskussion äußerte, sich mehr Infotexte in der Ausstellung zu wünschen, begründete dies jedoch im Rahmen des member checking damit, dass er/sie das Lesen von Infotexten im Museum als Übung für sich selbst zum Lesenlernen ansieht und nicht, wie von der Forscherin intendiert, als das Vermittlungsformat der Wahl, das am ehesten zu einem besseren Verständnis beiträgt. Interessant ist daher auch die Frage, welchen Zweck jede*r Museumsbesucher*in in einem Museumsbesuch sieht.

In der Literatur wird beschrieben, dass Texte in Museen im Hinblick auf eine barrierefreie Kommunikation in zweierlei Hinsicht wirken. Einerseits ermöglichen sie unterschiedlichen Bildungsgruppen überhaupt erst das Verständnis von Kunstwerken, die ohne erklärende Texte zu abstrakt bleiben würden. Andererseits können sie auch eine Barriere darstellen, wenn sie schwer zu erkennen, schwer zu lesen oder kompliziert sind (vgl. Rantamo & Schum, 2020, S. 615). So wurde bspw. auch in zwei Fotodiskussionen im Zuge von Änderungswünschen an Texten geäußert, dass diese in einer großen Schrift vorhanden sein sollten. Daher ist es wichtig, Alternativen anzubieten, insbesondere für Menschen, deren Lesefähigkeiten nicht sehr ausgeprägt oder gar nicht vorhanden sind, was häufig auch bei Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung der Fall ist.

Was sich bereits in der teilnehmenden Beobachtung angedeutet hatte, nämlich dass Texte auf Englisch eher abgelehnt werden, bestätigte sich in den Fotodiskussionen. So wurde der Multitouch-Tisch „Warum trinken nicht alle Kakao?“ von zwei Personen als das, was ihnen am wenigsten im Museum gefallen hatte, mit der Begründung ausgewählt, dass sie den Inhalt aufgrund der englischen Sprache nicht verstanden haben und es keine Möglichkeit gab, die Sprache auf Deutsch umzustellen. Daten zu den Englischkenntnissen von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung konnten in der Literatur nicht identifiziert werden. Aufgrund der verzögerten und eingeschränkten Sprachkompetenzen von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung (vgl. Schuppener & Bock, 2020, S. 226) werden jedoch geringe Englischkenntnisse bei der Personengruppe vermutet.

Die Nutzung von Hör- und Videostationen sowie von Hands-on-Modellen konnte im Rahmen der teilnehmenden Beobachtung bei den meisten Personen beobachtet werden, allerdings gab es auch Hinweise darauf, dass diese Vermittlungsformate nicht von allen beobachteten Personen als solche erkannt wurden. Beispielsweise sagte eine Person zur Beobachterin, dass es im DSM kaum Hörstationen gäbe, obwohl es einige Hörstationen im DSM gibt. In den Fotodiskussionen wurde die Frage gestellt, was man mit den Exponaten/Stationen im Museum machen konnte, die fotografiert wurden. Am häufigsten wurde beschrieben, dass man sich die Exponate/Stationen nur anschauen konnte. Häufig wurde auch erwähnt, dass die fotografierten Exponate/Stationen mit Infotexten versehen waren. Seltener wurde beschrieben, dass die fotografierten Exponate/Stationen über

Informationsfilme verfügen, gefolgt von Möglichkeiten zum Anfassen bzw. Interagieren. Insgesamt wurden nur drei Exponate/Stationen fotografiert, die nicht nur betrachtet werden konnten. Dazu zählen die interaktiven Stationen „Tätigkeiten an Bord“ und das Spiel zur „Bremer Kogge“. In den Fotodiskussionen stellte sich bei der Thematisierung dieser beiden Stationen heraus, dass einige Personen nicht erkannt haben, dass damit auch interagiert werden kann. In diesem Zusammenhang wurde der Wunsch geäußert, auf die Interaktionsmöglichkeiten (Hands-on-Modelle) besser hinzuweisen, z. B. durch ein Schild, oder es präserter im Raum zu platzieren. Was sich in der teilnehmenden Beobachtung bei einer Person bereits andeutete, nämlich dass Schwierigkeiten bestehen, verschiedene Vermittlungsformate (z. B. Hörstationen, Hands-on-Modelle) im Museum wahrzunehmen, wurde auch durch die Fotodiskussionen deutlich. Darüber hinaus ist zu vermuten, dass in den Köpfen vieler noch immer das Bild eines traditionellen Museums vorherrscht, in dem die Exponate hinter verschlossenen Vitrinen stehen, nur betrachtet werden können und lediglich mit Infotexten versehen sind. Die Unverzichtbarkeit von Texten in Museen wird von Rantamo und Schum (2020, S. 615) hervorgehoben:

„Das Museum ist eine Welt aus Texten. Entgegen dem ersten Anschein, der das Augenmerk auf Objekte lenkt und selbst Sprachdokumente wie Bücher und Urkunden zunächst als Objekte präsentiert, übernehmen sehr schnell die mit diesen Objekten verknüpften Texte die Leitung des Gedankens, der Wahrnehmung und der Interpretation des zu Sehenden. Als Institutionen der Wissens- und Kulturvermittlung, aber auch als Orte des ästhetischen, ethischen und empathischen Erlebens sind Museen ohne Texte, ohne sprachliche Mitteilung kaum vorstellbar.“

Im Rahmen der teilnehmenden Beobachtung beschäftigten sich alle beobachteten Personen mit Exponaten, die nur betrachtet werden konnten und mit denen keine weitere Interaktion möglich war. Interessant ist vor diesem Hintergrund, dass von den im Rahmen von Photovoice fotografierten Exponaten/Stationen, die meisten nur zum Anschauen geeignet und analog bzw. nicht digital sind. Dies ließ vermuten, dass sich die Gruppe der Befragten mit intellektueller Beeinträchtigung Exponate am liebsten nur anschaut. Im Zuge von Änderungswünschen wurde jedoch in jeweils zwei Fotodiskussionen geäußert, dass mehr Exponate/Stationen zum Anfassen (Hands-on) und Hören (Sprachausgabe) sowie Informationsfilme (siehe Kapitel 9.5.2, Tabelle 17) ergänzend zu den Exponaten, die nur angeschaut werden konnten, wünschenswert gewesen wären. Da in den Fotodiskussionen unterschiedlich geäußert wurde, ob eher Hörstationen oder Informationsfilme oder Hands-on-Modelle oder alles zusammen bevorzugt wird, spricht vieles für eine multisensorische Vermittlung. Auch in der Literatur wird eine multisensorische Vermittlung als besonders geeignet für die Zugänglichkeit von Museen für Menschen mit intellektueller

Beeinträchtigung beschrieben (vgl. Föhl, 2007, S. 124ff.; Rölke, 2019, S. 59; Tellmann & Knaup, 2019, S. 126ff.; Münch et al., 2022, S. 381). Da die Vermittlungspräferenzen der befragten Personen mit intellektueller Beeinträchtigung ebenso wie ihre schriftsprachlichen Kompetenzen sehr verschiedenen sind, wird ein *„kritische[r] Blick auf die Annahme homogener, eindimensional kategorisierbarer Zielgruppen“* bestärkt, woraus sich ein *„Anspruch auf Diversitätssensibilität von Forschung und Praxis“* ergibt (Institut für Teilhabeforschung der Katholischen Hochschule NRW, 2020, S. 21). Jedoch können sich *„zugleich auch zielgruppenübergreifende Handlungsansätze ergeben, von denen weitaus mehr gesellschaftliche Gruppen profitieren können“* (Institut für Teilhabeforschung der Katholischen Hochschule NRW, 2020, S. 21f.).

Bei der teilnehmenden Beobachtung zeigte sich bei zwei der beobachteten Personen zudem die Tendenz, dass eine Auseinandersetzung insbesondere mit Exponaten stattfand, zu denen ein persönlicher Bezug hergestellt werden konnte. Dies wurde auch in den Fotodiskussionen bei zwei Personen⁶⁸ deutlich. Sie begründeten ihre Wahl des besten und am wenigsten ansprechenden Exponats, indem sie das Exponat mit einem persönlichen positiven bzw. negativen Erlebnis in Verbindung brachten. Hier zeigen sich Parallelen zu den didaktisch-methodischen Prinzipien des Lernens in der Geistigbehindertenpädagogik (siehe Kapitel 4.5). Was in der vorliegenden Arbeit als „persönliche Bezüge“ bezeichnet wird, kommt dem nahe, was die didaktisch-methodischen Prinzipien des Lernens in der Geistigbehindertenpädagogik *„Ganzheitlichkeit“* und *„Anschaulichkeit und Übertragung“* (Speck, 2018, S. 281ff.) bzw. *„Lebensnähe“* (Stöppler & Wachsmuth, 2010, S. 54) ausmachen. Auch Knaup (vgl. 2019, S. 371) kommt bei einer empirischen Studie zu dem Ergebnis, dass insbesondere die Lernprinzipien Handlungsorientierung und Lebensweltbezug zu einer gelungenen Teilhabe von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung im Museum führen. Die Lernprinzipien Handlungsorientierung und Lebensweltbezug – wie Knaup (vgl. 2019, S. 371) sie nennt – sind ebenso mit den genannten Prinzipien nach Speck (vgl. 2018, S. 281ff.) und Stöppler und Wachsmuth (vgl. 2010, S. 54) vergleichbar.

Hier stellt sich die Frage, wie Museen diese Erkenntnis nutzen können. Persönliche Bezüge könnten bspw. in Form von Führungen im Rahmen der personalen Vermittlung (siehe Kapitel 4.4 und 4.5) eingebaut werden, indem Informationen erfahrungsorientiert und lebensnah vermittelt werden. Entgegen der Aussage von Metzger (vgl. 2016, S. 287), dass die personale Vermittlung bei der Umsetzung von Inklusion in Museen nur wenig bewirken kann, da zielgruppenspezifische Vermittlungsprogramme einer Inklusion aller Besucher*innen entgegenstehen, wird dafür plädiert, dass eine Führung, die den

⁶⁸ Bei einer der beiden Personen handelte es sich um eine der Personen, bei denen dies bereits im Rahmen der teilnehmenden Beobachtung beschrieben wurde.

Bedürfnissen von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung entspricht (einfache Sprache, aktive Einbindung, etc.), grundsätzlich auch vielen anderen Besuchergruppen entgegenkommen würde.

Ein Aspekt wurde erst in den Fotodiskussionen deutlich: Die Befragten hatten zum Teil Schwierigkeiten, zu erkennen, um was es sich bei den Exponaten handelt und konnten sich somit nicht erklären, warum bestimmte Exponate thematisch in das Deutsche Schifffahrtsmuseum passen. Dass sie die Exponate als solche nicht identifizieren konnten hängt vermutlich eng mit dem Vermittlungsformat (z. B. nur Text vorhanden oder Hands-on-Modelle, Hör- und Videostationen werden nicht als solche erkannt) oder mit dem individuellen Kontextwissen (z. B. Auffassung, ob ein Wal thematisch in das Deutsche Schifffahrtsmuseum passt oder nicht) zusammen. Aus der Erkenntnis, dass die Gruppe der Befragten mit intellektueller Beeinträchtigung Schwierigkeiten hat, Exponate/Stationen in den thematischen Kontext des Museums einzuordnen und die jeweiligen Vermittlungsformate zu erkennen, ergibt sich folgende Anschlussfrage: Wie können Exponate/Stationen und ihre jeweiligen Vermittlungsformate für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung besser erkennbar gemacht werden?

Mit Bezug zur Forschungsfrage „Was macht Exponate/Stationen in einem Museum für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung ansprechend und was nicht?“ lassen sich die wesentlichsten Erkenntnisse wie folgt zusammenfassen: Ein Exponat kann für die befragten Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung insbesondere durch Kriterien einer einfachen bzw. Leichten Sprache, eine multisensorische Vermittlung, der Herstellung von persönlichen Bezügen (bspw. bei personaler Vermittlung) und Orientierungshilfen, insbesondere Hinweise auf verschiedene Vermittlungsformate, ansprechend gestaltet werden. Von den befragten Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung werden insbesondere Barrieren in Bezug auf das Text- und Sprachverständnis wie z. B. lange und komplizierte Texte sowie Informationen in Englisch bzw. keine Möglichkeit der Spracheinstellung negativ beurteilt.

Limitationen

Eine zentrale Limitation der teilnehmenden Beobachtung, wie sie in der vorliegenden Arbeit durchgeführt wurde, zeigt sich in der teilweisen Trennung von Forscher*in und Beobachter*in. Daraus ergaben sich zum Teil Datenlücken und unterschiedliche Fokussierungen, da es zwar Leitfragen gab, diese jedoch nur als Anhaltspunkte dienten und nicht darauf beschränkt wurden, um offen für das Geschehen im beobachteten Feld zu bleiben. Zudem konnten nicht alle beobachteten Personen die Anweisung, die Beobachter*innen nicht zu beachten, gut umsetzen, was Auswirkungen auf ihr Verhalten im Feld gehabt haben könnte.

Diese Photovoice Studie zeigt Limitationen auf. Die Fotos sind immer situationsabhängig. Da die Gruppen jeweils an unterschiedlichen Tagen im Museum waren, hatte die Gruppe vom 25.10.2021 (B3, B4, B9) insbesondere die in die Dauerausstellung integrierte Sonderausstellung und die Gruppe vom 04.10.2021 (B1, B2, B5, B6, B7) die Dauerausstellung gesehen, wobei auch hier schon vereinzelt Stationen, z. B. der Multitouch-Tisch „Warum trinken nicht alle Kakao“, aus der Sonderausstellung aufgebaut waren. Dies hat einen Einfluss auf die Vergleichbarkeit der Ergebnisse, da die Teilnehmenden eventuell etwas Anderes gewählt hätten, wenn sie die exakt gleichen Gegebenheiten gehabt hätten. Die Auswahl der fotografierten Inhalte kann zudem abhängig von der jeweiligen Gefühlslage am Tag der Erhebung sein. Eine weitere Limitation der Studie besteht darin, dass zwei der drei Kleingruppen die Fotodiskussion nicht am selben Tag wie den Museumsrundgang, bei dem die Fotos ausgewählt wurden, hatten, sondern eine (B5 & B6) bzw. zwei Wochen (B1, B2 & B7) später, was eventuell zu Erinnerungsschwierigkeiten geführt haben könnte. Die Treffen konnten jedoch immer nur montags stattfinden, da dies der Projekttag für die Teilnehmenden war, an dem sie von ihrer Arbeit für das Projekt und somit auch für Studien im Rahmen der vorliegenden Arbeit freigestellt wurden. Es wurde Wert darauf gelegt, dass die Teilnehmenden nicht während ihrer Freizeit am Projekt mitarbeiteten. Des Weiteren sind Fotografien schwierig zu analysieren und zusammenzufassen (vgl. Wang & Burris, 1997, S. 375). Auch die Befragten hatten hin und wieder Probleme zu erkennen, was auf den Fotografien der anderen Teilnehmenden abgebildet ist.

„Ne, erkennen kann ich das nicht. (...) Soll das ein Knopf sein? Weiß ich nicht (lacht).“ (B1, Abs. 164).

Eine weitere Limitation liegt in der Zuordnung der einzelnen fotografierten Exponate/Stationen zur Kategorie „wahrgenommene mediale Vermittlungsformate Exponat/Station“. So wurden z. B. Beschreibungen zum Multitouch-Tisch zur Subkategorie „Informationsfilme“ zugeordnet, obwohl man sich bspw. durch die Videofunktion auch etwas anhören konnte. Die Zuordnung war also nicht ganz trennscharf möglich. Im Vordergrund stand jedoch das Vermittlungsformat, das im Fokus des jeweiligen Exponats bzw. der jeweiligen Station ist.

Eine Einschränkung, die sowohl die teilnehmende Beobachtung als auch Photovoice betrifft, liegt in der Gruppendynamik begründet. Bei der teilnehmenden Beobachtung in der Hinsicht, dass einige Personen während der Museumsbesichtigung miteinander zu sprechen begannen und bei den Fotodiskussionen einige Personen zu zustimmendem Verhalten neigten.

Die Handlungen der beobachteten Personen im Rahmen der teilnehmenden Beobachtung konnten teilweise erst durch die anschließenden Fotodiskussionen im Rahmen von

Photovoice eingeordnet werden. Beide Methoden stellen eine gute Ergänzung zueinander dar.

10. Zusammenfassung empirischer Ergebnisse

Die hier gewählten Methoden problemzentriertes Interview und die Kombination aus teilnehmender Beobachtung und Photovoice ermöglichen unterschiedliche Perspektiven auf den Untersuchungsgegenstand der subjektiven Teilhabebarrrieren und -ansprüche von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung im Museum. Während in den problemzentrierten Interviews Museen im Allgemeinen aus einer retrospektiven Perspektive beleuchtet wurden, lag der Fokus bei der teilnehmenden Beobachtung und Photovoice insbesondere auf den Exponaten/Stationen und deren medialen und strukturalen Vermittlungsformaten (siehe Kapitel 4.5) am Beispiel des Deutschen Schifffahrtsmuseums. Die Ergebnisse aller Erhebungen können im Hinblick auf die übergeordnete Fragestellung „Was sind die subjektiven Teilhabebarrrieren und -ansprüche von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung im Museum?“ (siehe Kapitel 1) hinsichtlich der subjektiven Teilhabebarrrieren sowie der subjektiven Teilhabeanprüche mit Fokus auf die Vermittlungspräferenzen im Museum von einer Gruppe von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung verglichen werden.

In Kapitel 10.1 erfolgt eine Zusammenfassung der in den problemzentrierten Interviews beschriebenen Barrrieren im Kontext vergangener Museumsbesuche und der Barrrieren, die im Rahmen der teilnehmenden Beobachtung während des Besuchs des Deutschen Schifffahrtsmuseums beobachtet und in den Fotodiskussionen im Rahmen von Photovoice geäußert wurden. In Kapitel 10.2 werden die im Rahmen der Analyse der problemzentrierten Interviews gebildeten Typen von Museumsbesucher*innen mit intellektueller Beeinträchtigung (siehe Kapitel 8.3.2.2) durch die Ergebnisse der teilnehmenden Beobachtung und der Fotodiskussionen im Rahmen von Photovoice in Bezug auf ihre Vermittlungspräferenzen bestätigt, ergänzt oder angepasst. Abschließend werden in Kapitel 10.3 anhand des in Kapitel 3.3 vorgestellten „*Grundmodell[s] zur Entstehung von Teilhabe*“ (Bartelheimer & Henke, 2018, S. 17; Bartelheimer et al., 2020, S. 32) die wesentlichen Erkenntnisse zu den subjektiven Teilhabeanprüchen und -barrrieren aus Sicht der befragten Gruppe von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung auf Basis der empirischen Ergebnisse der vorliegenden Arbeit dargestellt.

10.1. Zusammenfassung der Teilhabebarrrieren

Äußerung von Barrrieren bei vergangenen Museumsbesuchen in den problemzentrierten Interviews

Im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse der Interviewerhebung wurden Barrrieren bei vergangenen Museumsbesuchen im Allgemeinen aus Sicht der Befragten erhoben, die mitunter zu Verständnis- und Orientierungsproblemen führen: Verständnisprobleme (neue

Informationen, schnelles Sprechtempo, komplizierte Formulierungen, keine Leichte Sprache), Orientierungsprobleme (weite Räume, große Gebäude), zu schnelles Tempo aufgrund von Zeitvorgaben anderer Personen und mangelnde Begleitung. Darüber hinaus wurden im Einzelnen wenig Sitzmöglichkeiten und hohe Kosten für Freizeitaktivitäten genannt (siehe Kapitel 8.2.2.2).

Beobachtete und geäußerte Barrieren bei der Museumsbesichtigung des Deutschen Schifffahrtsmuseums im Rahmen der teilnehmenden Beobachtung und Photovoice

Verständnis- und Orientierungsprobleme wurden auch im Rahmen der teilnehmenden Beobachtung und von Photovoice deutlich, wobei explizit Rückmeldungen der Befragten zur Besichtigung der Kogge-Halle des Deutschen Schifffahrtsmuseums eingeholt wurden.

Im Rahmen der teilnehmenden Beobachtung wurden Verständnisprobleme bei der Vermittlung durch Text deutlich, da einige Personen nicht lesen können. Zudem zeigten sich Verständnisprobleme bei der Bereitstellung von Informationen in englischer Sprache ohne Spracheinstellungsfunktion.

Diese fehlende Möglichkeit, die Sprache von Englisch auf Deutsch umzustellen, wurde auch in den Fotodiskussionen im Rahmen von Photovoice thematisiert. Wie in den problemzentrierten Interviews und der teilnehmenden Beobachtung wurden auch in den Fotodiskussionen Probleme in Bezug auf das Text- und Sprachverständnis geäußert: Lange Texte und kleine Schriftgröße. Die in den Fotodiskussionen bemängelte fehlende Möglichkeit von „Hands-on“ bzw. des Anfassens einiger Exponate kann ebenfalls dahingehend interpretiert werden, dass dieses Vermittlungsformat für ein besseres Verständnis gewünscht wird. Orientierungsprobleme wurden in den Fotodiskussionen dahingehend geäußert, dass zum einen die Exponate und Stationen selbst unscheinbar wirkten, weil sie *„weit hinten in der Ecke“* (B1, Abs. 259) oder *„versteckt“* (B7, Abs. 271) im Museum platziert sind. Zum anderen wurden in den Fotodiskussionen Orientierungsprobleme dahingehend beschrieben, dass mediale Vermittlungsformate der Exponate/Stationen schwer zu erkennen waren. In den Fotodiskussionen konnten zudem noch zwei weitere Barrieren identifiziert werden – zum einen eine schwierige Bedienbarkeit von Hands-on-Modellen und zum anderen die Art der Exponate/Stationen. Dies hängt von der subjektiven Bewertung der Besucher*innen, ob es sie interessiert oder nicht, ab und stellt damit eine Besuchsbarriere dar.

Gemeinsamkeiten und Unterschiede

Mittels der Methoden-Triangulation ließen sich Übereinstimmungen sowie Ergänzungen in den Ergebnissen feststellen. Insbesondere Barrieren, die zu Verständnis- und Orientierungsproblemen führen, stellen Barrieren für die befragten Menschen mit

intellektueller Beeinträchtigung dar. In allen Untersuchungen traten Verständnisprobleme insbesondere im Zusammenhang mit dem Text- und Sprachverständnis auf.

Während durch die teilnehmende Beobachtung und Photovoice nur Barrieren identifiziert werden konnten, die im Zusammenhang mit den Exponaten/Stationen auftreten können, wurden durch die problemzentrierten Interviews auch Barrieren identifiziert, die darüber hinausgehen. Hierzu zählen u. a. Barrieren, die im Zusammenhang mit Dritten auftreten können oder Barrieren, die einen Museumsbesuch von vornherein verhindern, wie z. B. finanzielle Aspekte. Hingegen konnten erst durch die teilnehmende Beobachtung und Photovoice mehr Erkenntnisse zu Problemen in Bezug auf die medialen Vermittlungsformate generiert werden.

10.2. Typenschärfung in Bezug auf Vermittlungspräferenzen

Vergleicht man die im Rahmen der Analyse der problemzentrierten Interviews gebildeten Typen von Museumsbesucher*innen mit intellektueller Beeinträchtigung (siehe Kapitel 8.3.2.2) in Bezug auf ihre Vermittlungspräferenzen mit den Ergebnissen aus teilnehmender Beobachtung und Photovoice, so ergibt sich folgendes Bild:

Auffällig ist, dass sich B5 im Rahmen der teilnehmenden Beobachtung weder mit den Hands-on-Modellen noch mit den Hör- und Videostationen beschäftigt hat. Insbesondere B5 fiel dann aber in der Fotodiskussion im Rahmen von Photovoice dadurch auf, dass er/sie immer wieder betonte, wie wichtig ihm/ihr zusätzliche Möglichkeiten zum Anfassen sowie Informationsfilme gewesen wären. Vergleicht man nun diese Ergebnisse mit der Vermittlungspräferenz, die sich bei ihm/ihr im Rahmen der Typenbildung gezeigt hat, nämlich eine körperbezogene-auditive Vermittlungspräferenz⁶⁹, so ergibt sich ein stimmiges Bild.

Ebenso wie B5 betonte auch B6 in der Fotodiskussion wiederholt, dass er/sie sich mehr Informationen in Form von Videos zu den Exponaten/Stationen gewünscht hätte. Da B6 mit B5 zu zweit in einer Gruppe war, kann dies jedoch auch auf gruppendynamische Gründe zurückzuführen sein und ist daher eingeschränkt interpretierbar. Des Weiteren wurde bei einem Exponat der Wunsch nach einer zusätzlichen Hands-on-Möglichkeit geäußert. Seine/Ihre Begründung ist jedoch die gleiche wie die, die kurz zuvor von B5 geäußert wurde, weshalb auch hier von einer Zustimmungstendenz ausgegangen wird. B6 gehört auch zu den Personen, die bei der Frage nach Änderungswünschen den Wunsch nach mehr Infotexten äußerten. Dies korrespondiert mit der Vermittlungspräferenz, die im

⁶⁹ Bei der Erstellung von Merkmalsräumen als Grundlage für die Typenbildung wurden drei verschiedene Formen von Vermittlungspräferenzen gebildet: multisensorische, körperbezogene-auditive und visuelle Vermittlungspräferenzen (siehe Kapitel 8.3.2.1).

Rahmen der Typenbildung als Ergebnis der problemzentrierten Interviews bei ihm/ihr charakterisiert wurde, nämlich die visuelle Vermittlungspräferenz.

Im Rahmen der problemzentrierten Interviews konnten bei B3 keine Angaben zu seinen/ihren Vermittlungspräferenzen gemacht werden. Auch die Fotodiskussion ergab kaum weitere Hinweise auf seine/ihre Vermittlungspräferenzen. Interessant war, dass B3 zu den Personen gehörte, die sich mehr Infotexte in der Ausstellung wünschten. Allerdings gab es auch Widersprüche in seinen/ihren Aussagen, da er/sie auch äußerte, dass die Infotexte in der Ausstellung zu lang waren und er/sie damit nicht zurechtkam. Im Rahmen des member checking wurde dies nochmals mit ihm/ihr besprochen. Dabei gab er/sie an, dass er/sie sich in Museen mit Infotexten beschäftige, um seine/ihre Lesefähigkeiten zu trainieren, dass für ihn/sie aber die Hörstationen am meisten zum Verständnis in einem Museum beitragen. Auch während der teilnehmenden Beobachtung wurde beschrieben, dass B3 die Infotexte, wenn überhaupt, nur flüchtig zu lesen schien, da er/sie diese meist nur wenige Sekunden betrachtete. Dies zeigte sich dann nochmal deutlich, als er/sie sich mit der Medienstation „Fragen an die „Bremer Kogge““ beschäftigte. Nachdem er/sie die Ausstellung besichtigt hatte, erklärte er/sie der Beobachterin, dass er/sie aufgrund der langen und schwer lesbaren Sätze Schwierigkeiten im Umgang damit hatte. Aufgrund dieser Ergebnisse scheint B3 am ehesten auditive Vermittlungspräferenzen zu haben.

Bei B7 hat die Analyse der problemzentrierten Interviews gezeigt, dass seine/ihre Vermittlungspräferenzen multisensorisch sind. Dies spiegelt sich auch deutlich in seinen/ihren Aussagen in der Fotodiskussion wider. Er/Sie tätigte Äußerungen, die darauf hindeuten, dass er/sie sowohl Möglichkeiten zum Anfassen (Hands-on), zum Anhören (Sprachausgabe) als auch Informationen über Video und Text bevorzugt. Ebenso konnte im Rahmen der teilnehmenden Beobachtung festgestellt werden, dass er/sie sowohl Infotexte las als auch sich intensiv mit Hörstationen und Hands-on-Modellen beschäftigte.

In den problemzentrierten Interviews machte B2 keine Aussagen zu seinen/ihren Vermittlungspräferenzen. Auch die Fotodiskussion brachte kaum weitere Erkenntnisse über seine/ihre Vermittlungspräferenzen. Bei einer Station (Interaktive Station „Tätigkeiten an Bord“) begründete B2, dass er/sie diese gut fand, da er/sie mit dieser interagieren konnte. Bei einem anderen Exponat (Meersalz) äußerte er/sie, dass es gut gewesen wäre, wenn man dieses auch hätte anfassen können und wenn es mehr Informationen in Form eines Films gegeben hätte. In diesem Fall stimmte er/sie jedoch seinem Vorredner / seiner Vorrednerin (B7) zu, was somit eingeschränkt interpretierbar ist. Auch im Rahmen der teilnehmenden Beobachtung befasste sich B2 häufig mit Hands-on-Modellen. Damit lässt sich durch die Ergebnisse zumindest eine körperbezogene Vermittlungspräferenz bestätigen. Da B2 nach eigenen Angaben nicht gut lesen kann, ist die Vermittlung über Text für ihn/sie weniger geeignet.

Während aus den problemzentrierten Interviews hervorging, dass B1 multisensorische Vermittlungspräferenzen hat, konnten in der Fotodiskussion keine Aussagen zu seinen/ihren Vermittlungspräferenzen ermittelt werden. Während der teilnehmenden Beobachtung konnte die Beobachterin jedoch feststellen, dass er/sie sowohl Infotexte las als auch Hör- und Videostationen sowie Hands-on-Modelle nutzte, was für eine multisensorische Vermittlungspräferenz spricht.

In den problemzentrierten Interviews zeigte sich, dass B4 körperbezogene-auditive Vermittlungspräferenzen aufweist, was sich auch durch die Fotodiskussion und teilnehmende Beobachtung bestätigt. Es handelt sich zum einen um eine auditive Vermittlungspräferenz, da er/sie in der Fotodiskussion zu dem Exponat, das ihm/ihr am besten gefallen hat (Juffern und Ruderösen), äußerte, dass er/sie sich zusätzlich Informationen zum Hören gewünscht hätte. Zum anderen deutet es auf eine körperbezogene Vermittlungspräferenz hin, da während der teilnehmenden Beobachtung besonders auffiel, dass er/sie relativ viele Hands-on-Modelle aus eigenem Antrieb ausprobierte.

Für B9 liegen keine Daten zu den Vermittlungspräferenzen aus der Interviewerhebung⁷⁰ und der Fotodiskussion vor. Die Ergebnisse der teilnehmenden Beobachtung legen jedoch nahe, dass er/sie auditive Vermittlungspräferenzen hat, da er/sie der Beobachterin erzählte, dass er/sie sich Informationen lieber anhört als diese zu lesen, da er/sie nicht gut lesen kann.

Durch die Methoden-Triangulation konnten sowohl Übereinstimmungen in den Ergebnissen als auch Ergänzungen der Ergebnisse festgestellt werden. Bei abweichenden Ergebnissen konnte nicht ausgeschlossen werden, dass diese auf Gruppendynamiken zurückzuführen sind, sodass keine eindeutigen Belege für abweichende Ergebnisse vorliegen. Bei den Personen, bei denen die Ergebnisse zum Merkmal „Vermittlungspräferenzen“ ergänzt wurden, stellte sich die Frage, ob dies Auswirkungen auf die Zuordnung der Personen zu den jeweiligen Typen⁷¹ hat. Dies war bei B2 und B3 der Fall. Bei beiden konnten die Angaben zum Merkmal „Vermittlungspräferenzen“ erst im Rahmen der teilnehmenden Beobachtung und der Fotodiskussion ergänzt werden. Bei B3 konnten dadurch auditive Vermittlungspräferenzen identifiziert werden. B3 hat Gemeinsamkeiten mit Typ 2 und Typ 3. Bei B2 wurden körperbezogene Vermittlungspräferenzen festgestellt. B2 hat Gemeinsamkeiten mit Typ 1 und Typ 3. Aufgrund der Tatsache, dass bei Typ 3 keine Aussage über die Vermittlungspräferenzen getroffen werden kann, da es nur Unterschiede gibt, hat B2 somit nach wie vor die meisten Gemeinsamkeiten mit Typ 1 und B3 mit Typ 2

⁷⁰ Mit B9 wurde kein problemzentriertes Interview geführt, da er/sie nachträglich in die Stichprobe aufgenommen wurde.

⁷¹ Es wurden drei Typen von Museumsbesucher*innen mit intellektueller Beeinträchtigung gebildet und charakterisiert: Typ 1, Typ 2 und Typ 3 (siehe Kapitel 8.3.2.2).

(siehe Anhang 7). Das Ergebnis der Zuordnung zu den jeweiligen Typen als Ergebnis der Analyse der problemzentrierten Interviews wurde durch die Erkenntnisse aus teilnehmender Beobachtung und Photovoice nicht beeinflusst. Eine nachträgliche Zuordnung von B9 zu den Typen ist nicht möglich, da bei ihm/ihr keine Informationen zu den beiden anderen Merkmalen vorliegen, die der Typenbildung zugrunde liegen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Vermittlungspräferenzen der Befragten sehr verschieden sind. Entweder sind die Vermittlungspräferenzen nur visuell, auditiv oder körperbezogen oder die Vermittlungspräferenz betrifft mehrere Sinne (körperbezogen-auditiv) bis hin zu einer multisensorischen Vermittlungspräferenz. Die Vermittlungspräferenzen der befragten Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung können daher nicht vereinheitlicht werden. Wichtig ist jedoch die Erkenntnis, dass es multisensorische Vermittlungsformate in Museen geben sollte und dass ein barrierefreier Zugang für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung nicht allein durch eine einfache oder Leichte Sprache gewährleistet werden kann. Dies käme auch anderen Personengruppen (z. B. Menschen mit verschiedenen Beeinträchtigungen, älteren Menschen, Kindern, Migrant*innen) zugute, was wiederum im Interesse der Museen sein sollte: Die Ermöglichung eines barrierefreien Zugangs für die Gesamtbevölkerung.

10.3. Einordnung der empirischen Ergebnisse in das Grundmodell zur Entstehung von Teilhabe

Das „*Grundmodell zur Entstehung von Teilhabe*“ (Bartelheimer & Henke, 2018, S. 17; Bartelheimer et al., 2020, S. 32) wurde zur Einordnung der eigenen Forschung herangezogen und damit auf den Lebensbereich Kultur und das Handlungsfeld Museum übertragen. In Kapitel 5 wurde das Modell verwendet, um die verschiedenen Bedingungen und Ressourcen für einen selbstbestimmten Museumsbesuch von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung auf Basis der Literatur darzustellen und das Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit aufzuzeigen. Im Folgenden werden die wesentlichen Erkenntnisse aus mindestens zwei der drei Erhebungen zu den subjektiven Teilhabeansprüchen und -barrieren aus Sicht einer Gruppe von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung, die im Rahmen der vorliegenden Arbeit identifiziert wurden, anhand des Modells verortet (siehe Abbildung 19).

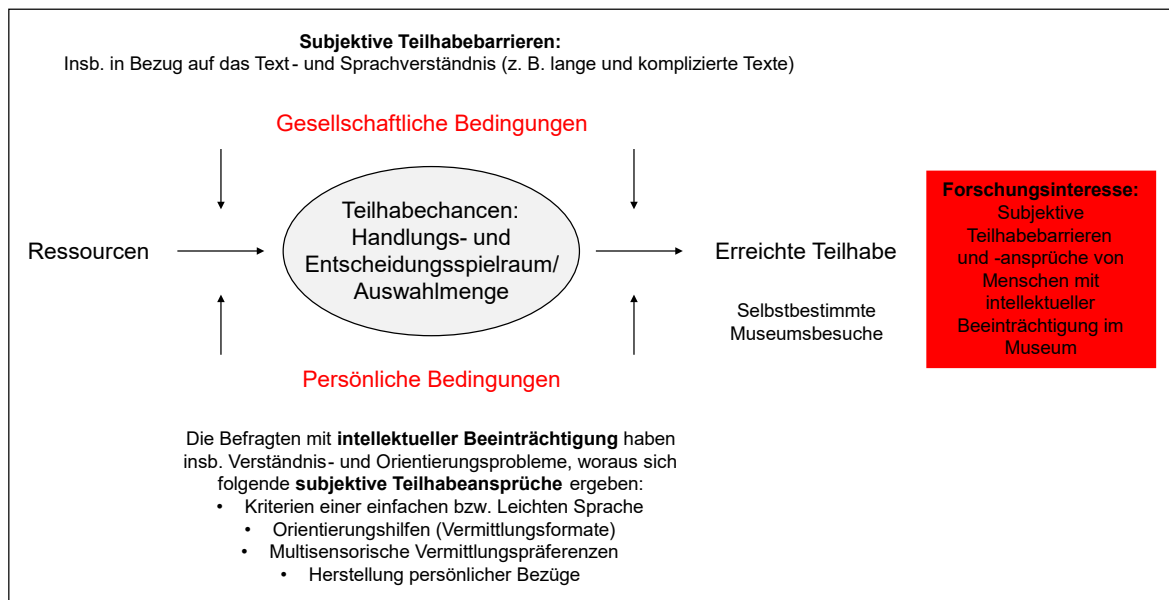


Abbildung 19: Einordnung des Lebensbereiches Kultur und des Handlungsfeldes Museum in das Grundmodell zur Entstehung von Teilhabe basierend auf der Empirie (eigene Darstellung nach Bartelheimer et al., 2020, S. 32)

Im Fokus der Analyse standen einerseits die gesellschaftlichen Bedingungen, die eine Teilhabe im Museum erschweren oder verhindern. Andererseits ging es um die Erfassung der daraus resultierenden „subjektive[n] Teilhabeansprüche“ (Bartelheimer et al., 2020, S. 63) einer Gruppe von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung, wobei der Fokus auf deren Zugangspräferenzen bzw. deren Vermittlungspräferenzen im Besonderen lag (persönliche Bedingungen). Teilhabeoptionen ergeben sich aus dem Zusammenspiel von persönlichen und gesellschaftlichen Bedingungen. Gesellschaftliche Bedingungen können entweder inklusiv ausgerichtet sein (Förderfaktor) oder eine Barriere darstellen (vgl. Bartelheimer et al., 2020, S. 32). Insbesondere Barrieren, die zu Verständnis- und Orientierungsproblemen führen, stellen für die befragten Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung Barrieren dar. In allen Untersuchungen wurden Verständnisprobleme insbesondere im Zusammenhang mit dem Text- und Sprachverständnis geäußert (z. B. lange und komplizierte Texte als Beispiel für gesellschaftliche Barrieren) (siehe Kapitel 10.1). Verständnisprobleme traten auch auf, wenn es sich um eine Fremdsprache (in diesem Fall Englisch) handelte und es keine Möglichkeit gab, die Sprache zu ändern. Probleme, die bei den befragten Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung verstärkt auftraten, waren daher Verständnisprobleme sowie Orientierungsprobleme. Daraus ergeben sich verschiedene subjektive Teilhabeansprüche. Ausgehend von den Verständnisproblemen, insbesondere im Zusammenhang mit dem Text- und Sprachverständnis, werden daher Kriterien einer einfachen bzw. Leichten Sprache gewünscht. Des Weiteren wurden Schwierigkeiten bei der Erkennung verschiedener Vermittlungsformate (z. B. Hörstationen, Hands-on-Modelle) im Museum deutlich, weshalb Orientierungshilfen gewünscht werden, die auf verschiedene Vermittlungsformate

hinweisen (siehe Kapitel 9.6). Im Fokus der Untersuchungen stand u. a. auch die Ermittlung der Vermittlungspräferenzen. Da festgestellt wurde, dass die Vermittlungspräferenzen der befragten Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung sehr verschieden sind und auch vom Grad der Beeinträchtigung in verschiedenen Kompetenzbereichen abhängen, bieten sich somit multisensorische Vermittlungsformate als inklusiv ausgerichtete Maßnahmen in Museen an (siehe Kapitel 10.2). Zudem zeigte sich, dass sich einige der Befragten mit intellektueller Beeinträchtigung besonders mit Exponaten im Museum auseinandersetzten, zu denen sie einen persönlichen Bezug herstellen konnten. Persönliche Bezüge könnten von Museen in Form von Führungen im Rahmen der personalen Vermittlung integriert werden.

Bei der Anwendung des Modells ist aufgefallen, dass dies in gewisser Weise auch eine defizitorientierte Perspektive begünstigt, da die persönlichen und gesellschaftlichen Bedingungen einander bedingen. Aufgrund der gesellschaftlich geschaffenen Barrieren (z. B. lange und komplizierte Texte), die „*individuelle Fähigkeiten*“ (Bartelheimer, 2007, S. 4) voraussetzen, um überwunden werden zu können, entstehen Probleme (Verständnisprobleme) für die befragten Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung. Das Verständnis von Beeinträchtigung wird hier jedoch in den gesellschaftlichen Barrieren als Ursache für eine eingeschränkte Teilhabe gesehen und nicht in der individuellen Beeinträchtigung.

11. Ausblick

In der vorliegenden Arbeit wurden die subjektiven Teilhabebbarrieren und -ansprüche von einer Gruppe von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung erfasst. Damit leistet diese Arbeit einen Beitrag zur Frage, inwieweit Museen für diese Personengruppe inklusiver gestaltet werden können. Die Ergebnisse basieren jedoch auf den individuellen Sichtweisen und dem Kontextwissen dieser Gruppe von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung. Die Ergebnisse aus der teilnehmenden Beobachtung und Photovoice sind an einen bestimmten Ort und ein bestimmtes Museum in Deutschland gebunden. Da Teilhabebbarrieren individuell sehr verschieden sein können, sind Teilhabeansprüche und -leistungen nur beschränkt standardisierbar und damit ebenfalls individuell (vgl. Bartelheimer et al., 2020, S. 15). Daher war das Ziel dieser Arbeit, die Teilhabebbarrieren und -ansprüche qualitativ zu beschreiben. Der Forschungsgegenstand der kulturellen Teilhabe von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung im Museum ist noch nicht abschließend erforscht. Dies zeigen im Folgenden die im Rahmen der vorliegenden Arbeit offen gebliebenen und neu aufgekommenen Fragen sowie Vorschläge für weitere Forschungsvorhaben, um die Perspektive auf den Forschungsgegenstand zu erweitern.

Die in dieser Arbeit identifizierten Teilhabebbarrieren und -ansprüche einer Gruppe von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung könnten in einer quantitativen Anschlussstudie überprüft und erweitert werden. Um beurteilen zu können, inwieweit ein Museum bereits inklusive Maßnahmen für diese Personengruppe umsetzt, bedarf es eines bundesweit einheitlichen und anerkannten Kriterienkatalogs zur Barrierefreiheit von Museen für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung. Die Entwicklung eines solchen Kriterienkatalogs kann jedoch nur gelingen, wenn Museen, Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung und Einrichtungen der Eingliederungshilfe zusammenarbeiten.

Es war nicht Gegenstand der vorliegenden Arbeit (und hätte auch nicht geleistet werden können), konkrete inklusive Maßnahmen in Museen und ihre Wirkungen auf Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung zu analysieren, und ebenso wenig zu beurteilen, ob kulturelle Teilhabe dadurch erreicht wird oder nicht. Dennoch stellen sich die Fragen, welche Wirkungen inklusive Maßnahmen in Museen auf Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung haben und ab wann von erreichter kultureller Teilhabe gesprochen werden kann (siehe Kapitel 5).

Ausgehend von dem Ergebnis dieser Arbeit, dass mehr als die Hälfte der Befragten kein Bewusstsein für verschiedene Formen von Barrieren zu haben scheint (siehe Kapitel 8.3.2.1), und der Aussage von Trescher (vgl. 2018, S. 61), dass Barrieren erst erkannt und verstanden werden müssen, um sie abbauen zu können, sollten folgende Fragen in weiteren und ähnlichen Studien (z. B. andere Lebensbereiche) vertieft werden: Wie nehmen

Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung Barrieren wahr? Was verstehen sie unter Barrieren?

Die forschungsleitende Frage nach dem Besuchsverhalten von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung im Museum blieb in Bezug auf die Gründe, warum die Befragten lieber in Begleitung oder alleine ein Museum besuchen, offen. Damit stellt sich die Frage, inwieweit Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung selbstständig ein Museum besuchen können und inwieweit Museumsbesuche auch erst durch Dritte wie z. B. die WfbM, Betreuer*innen oder Familienangehörige ermöglicht oder beeinflusst werden. Die hierzu erhobenen Daten der vorliegenden Arbeit sind für die Beantwortung dieser Fragestellung unzureichend. Es besteht daher weiterer Forschungsbedarf, ob und inwieweit Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung gerne in Begleitung im Sinne einer Assistenz oder selbstständig ein Museum besuchen (siehe Kapitel 8.4). Darüber hinaus wäre in diesem Zusammenhang interessant, Betreuer*innen und/oder Angehörige zu befragen, ob und inwieweit sie Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung bei der Freizeitplanung und -gestaltung unterstützen.

Ein weiterer bedeutsamer Aspekt, der noch zu untersuchen wäre, ist die Funktion von Museumsmitarbeiter*innen für die Stärkung von kultureller Teilhabe in Museen. Museumsleitungen entscheiden, ob und inwieweit inklusive Maßnahmen in Museen umgesetzt werden, während Museumspädagog*innen inklusive Maßnahmen in Museen anregen und begleiten (vgl. Metzger, 2016, S. 287). Kurator*innen entwerfen Ausstellungskonzepte. Museen müssen bereit sein, sich zu verändern, um das Interesse einer heterogenen Bevölkerung zu wecken. Aber auch die Kulturpolitik muss ihre Förderstrukturen an die Ansprüche einer heterogenen Bevölkerung anpassen (vgl. Mandel, 2019, S. 73). Dabei gilt es, Kosten für Maßnahmen zur Barrierefreiheit realistisch einzukalkulieren. Partizipative Forschungsprojekte, bei denen Museen und Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung mit Forschungseinrichtungen wie Universitäten und Fachhochschulen zusammenarbeiten, könnten den Weg zur kulturellen Teilhabe in Museen ebnen. Die nicht-wissenschaftlichen Akteur*innen müssten jedoch bereits bei der Antragsstellung in den partizipativen Forschungsprozess involviert werden. Der Zeitaufwand für partizipative Forschungsprojekte ist höher. Dies hängt mit dem Anspruch zusammen, alle Beteiligten entsprechend ihren Möglichkeiten und Bedürfnissen in den Forschungsprozess einzubeziehen. Diese zusätzliche Zeit muss von den Fördermittelgebern und den Wissenschaftler*innen auch finanziell mitbedacht werden (vgl. Munde & Tillmann, 2022, S. 79). Vor diesem Hintergrund stellen sich Fragen zur Partizipation in Museen: In welchem Rahmen fördert die Kulturpolitik partizipative Ansätze in Museen? Inwieweit setzen Museen partizipative Ansätze bereits um? Gibt es Grenzen der Partizipation in Museen? Inwieweit hätten partizipative Ansätze Auswirkungen auf die

Arbeitsweisen von Museumsleitungen, Kurator*innen, Museumspädagog*innen etc. sowie auf die Organisationsstruktur der Museen?

Ein Ergebnis der vorliegenden Arbeit ist, dass die Gruppe der Befragten mit intellektueller Beeinträchtigung Schwierigkeiten hat, Exponate/Stationen in den thematischen Kontext des Museums einzuordnen und die jeweiligen Vermittlungsformate zu erkennen. Daraus ergibt sich folgender Forschungsbedarf (siehe Kapitel 9.6): Wie können Exponate/Stationen und ihre jeweiligen Vermittlungsformate für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung besser erkennbar gemacht werden? Aufbauend auf ersten Ergebnissen der vorliegenden Arbeit wurden/werden im Rahmen des Forschungsprojektes „Kulturelle Teilhabe im Museum – Potenziale der Digitalisierung“, aus dem die vorliegende Arbeit hervorgegangen ist, weiterführende Untersuchungen durchgeführt. Es entstand die Idee, eine App zur Orientierung im Museum und zur Vermittlung von Inhalten zu entwickeln, um die Selbstständigkeit von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung zu erhöhen. Der vorläufige Name dieser App lautet CompanionApp. Neben der Funktion als eigenständiges digitales Vermittlungsformat soll die CompanionApp Orientierungshilfen bereitstellen, die mittels Augmented Reality (AR)⁷² Markern von Exponat/Station zu Exponat/Station führen und die jeweiligen Vermittlungsformate (z. B. Hörstationen, Hands-on-Modelle) für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung besser erkennbar machen. Die Entwicklung der CompanionApp erfolgt gemeinsam mit der Nutzergruppe (Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung) sowie Vertreter*innen aus der Praxis (Museumsmitarbeiter*innen und pädagogische Fachkräfte aus Einrichtungen der Eingliederungshilfe). Beispielsweise wurden in einem agilen und partizipativen Ansatz der Gruppe von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung, die auch im Rahmen dieser Arbeit befragt wurden, bereits Vorschläge für das App-Design präsentiert, mit ihnen diskutiert und entsprechend angepasst. Des Weiteren wurde eine Pilotstudie zur Benutzerfreundlichkeit der Routenerstellungsansicht des Prototyps der CompanionApp für ein Landmark-basiertes Navigationstraining mit vier Studierenden des Bachelorstudiengangs Soziale Arbeit durchgeführt. Dabei wurde die Perspektive zukünftiger pädagogischer Fachkräfte durch die Probanden repräsentiert. Die Probanden erstellten Routen mithilfe des CompanionApp-Prototyps und bewerteten anschließend die Benutzerfreundlichkeit der Routenerstellungsansicht (vgl. Lorenz et al., 2023, S. 518). Die Entwicklung der CompanionApp ist noch nicht abgeschlossen. In der zweiten Förderphase des Forschungsprojektes wird die CompanionApp weiterentwickelt. Unter anderem wird der Prototyp der CompanionApp dann auch von pädagogischen Fachkräften aus Einrichtungen

⁷² AR bedeutet übersetzt erweiterte Realität. AR bietet die Möglichkeit, mithilfe eines mobilen Endgeräts (z. B. Smartphone oder Tablet) Elemente der Computergrafik in die reale Umgebung einzublenden und mit ihnen zu interagieren. Es handelt sich also nicht um eine rein simulierte Umgebung. AR wird häufig zur Navigation (z. B. Google Maps AR-Navigation) oder in Spielen (z. B. Pokémon Go) eingesetzt (vgl. Lorenz et al., 2022, S. 18ff.).

der Eingliederungshilfe und Museumsmitarbeiter*innen hinsichtlich der Benutzerfreundlichkeit der Routenerstellungsansicht sowie von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung in Bezug auf die AR basierte Routenausführungsansicht getestet und bewertet (vgl. Lorenz et al., 2023, S. 522).

Mit der zunehmenden Digitalisierung der Museen werden Möglichkeiten zur kulturellen Teilhabe in Zukunft mehr denn je von der digitalen Teilhabe abhängen (Münch & Schreiner, in Druck). Auf der einen Seite ergeben sich neue Chancen, die Vermittlung und den Zugang zu Museen barrierefreier zu gestalten. Auf der anderen Seite besteht gleichzeitig die Gefahr von Barrieren durch zu geringe Technikaffinität bzw. -kenntnisse von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung, aber auch von Betreuungspersonen und Museumspersonal (vgl. Müller et al., 2019, S. 123ff.; Lorenz et al., 2023, S. 518). Weitere Forschung zu den Nutzungsbarrieren und -potenzialen digitaler Vermittlungsformate in Museen aus Sicht dieser verschiedenen Personengruppen könnte daher sinnvoll sein.

Ehrenerklärung

Ich versichere hiermit, dass ich die vorliegende Arbeit ohne unzulässige Hilfe Dritter und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe.

Verwendete fremde und eigene Quellen sind als solche kenntlich gemacht.

Ich habe nicht die Hilfe eines kommerziellen Promotionsberaters in Anspruch genommen.

Ich habe insbesondere nicht wissentlich:

- Ergebnisse erfunden oder widersprüchliche Ergebnisse verschwiegen
- statistische Verfahren absichtlich missbraucht, um Daten in wissenschaftlich ungerechtfertigter Weise zu interpretieren
- fremde Ergebnisse oder Veröffentlichungen plagiiert
- fremde Forschungsergebnisse verzerrt wiedergegeben.

Mit ist bekannt, dass Verstöße gegen das Urheberrecht Unterlassungs- und Schadensersatzansprüche des Urhebers sowie eine strafrechtliche Ahndung durch die Strafverfolgungsbehörden begründen können.

Die Arbeit wurde bisher weder im Inland noch im Ausland in gleicher oder ähnlicher Form als Dissertation eingereicht und ist als Ganzes auch noch nicht veröffentlicht.

Ich erkläre mich damit einverstanden, dass die Dissertation ggf. mit Mitteln der elektronischen Datenverarbeitung auf Plagiate überprüft werden kann.

Magdeburg, den 13.11.2024

Vorname, Name, Unterschrift

Erklärung zur strafrechtlichen Verurteilung

Ich erkläre hiermit, nicht wegen einer Straftat verurteilt worden zu sein, die Wissenschaftsbezug hat.

Magdeburg, den 13.11.2024

Vorname, Name, Unterschrift

Literaturverzeichnis

- Ackermann, K.-E., Musenberg, O. & Riegert, J. (2013). *Geistigbehindertenpädagogik!?: Disziplin – Profession – Inklusion*. Athena-Verlag.
- Aktion Mensch (o. J.). *Nachteilsausgleiche bei Schwerbehinderung*. <https://www.familienratgeber.de/rechte-leistungen/schwerbehinderung/nachteilsausgleiche-bei-schwerbehinderung> (Abgerufen am 11.03.2024).
- Allen, L. (2011). 'Picture this': Using photo-methods in research on sexualities and schooling. *Qualitative Research*, 11(5), 487–504.
- Allen, Q. (2012). Photographs and stories: Ethics, benefits and dilemmas of using participant photography with Black middle-class male youth. *Qualitative Research*, 12(4), 443–458.
- Alloway, T. P. (2009). Working memory, but not IQ, predicts subsequent learning in children with learning difficulties. *European Journal of Psychological Assessment*, 25(2), 92–98. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.25.2.92>
- Allweiss, T. (2019). GESUND! in der Stadt – die Photovoice-Studie. In K.-P. Becker & R. Burtscher (Hrsg.), *Gemeinsam forschen – Gemeinsam lernen. Menschen mit Lernschwierigkeiten in der Partizipativen Gesundheitsforschung* (S. 53–90). Stiftung Rehabilitationszentrum Berlin-Ost.
- American Psychiatric Association (APA) (2013). *Diagnostic and statistical manual for mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Publishing.
- Arnstein, S. R. (1969). A Ladder of Citizen Participation. *Journal of the American Planning Association* 35(4), 216–224.
- Aust, J. & Müller, S.V. (2022). Menschen mit intellektuellen Beeinträchtigungen. In E.W. Luthe, S.V. Müller & I. Schiering (Hrsg.), *Assistive Technologien im Sozial- und Gesundheitssektor* (S. 121–139). Springer VS. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-34027-8_7
- Bär, G., Kasberg, A., Geers, S. & Clar, C. (2020). Fokusgruppen in der partizipativen Forschung. In S. Hartung, P. Wihofszky & M. Wright (Hrsg.), *Partizipative Forschung* (S. 207–232). Springer VS. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-658-30361-7_7
- Bartelheimer, P. (2007). *Politik der Teilhabe. Ein soziologischer Beipackzettel* (1. Arbeitspapier). Friedrich-Ebert-Stiftung, Forum Berlin.

- Bartelheimer, P., Behrisch, B., Daßler, H., Dobslaw, G., Henke, J. & Schäfers, M. (2020). *Teilhabe – eine Begriffsbestimmung*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-30610-6>
- Bartelheimer, P., Behrisch, B., Daßler, H., Dobslaw, G., Henke, J. & Schäfers, M. (2022). *Teilhabe – Versuch einer Begriffsbestimmung*. In G. Wansing, M. Schäfers & S. Köbsell (Hrsg.), *Teilhabeforschung – Konturen eines neuen Forschungsfeldes. Beiträge zur Teilhabeforschung* (S. 13–34). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-38305-3_2
- Bartelheimer, P. & Henke, J. (2018). *Vom Leitziel zur Kennzahl: Teilhabe messbar machen* (FGW-Studie Vorbeugende Sozialpolitik, 2). Forschungsinstitut für gesellschaftliche Weiterentwicklung e. V. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-67644-6>
- Baumann, D. (2021). Kommunikative Kompetenzen. In D. Baumann, W. Dworschak, M. Kroschewski, C. Ratz, A. Selmayr & M. Wagner (Hrsg.), *Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung II (SFGE II)* (S. 89–116). wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/6006409w>
- Baumann, D., Dworschak, W., Kroschewski, M., Ratz, C., Selmayr, A. & Wagner, M. (2021). *Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung II (SFGE II)*. wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/6006409w>
- Beck, I. (2013). Partizipation – Aspekte der Begründung und Umsetzung im Feld von Behinderung. *Teilhabe*, 52(1), 4–11.
- Beck, I. (2022). Teilhabe als konstitutiver Begriff für die Forschung: Hinweise zur konzeptionellen Begründung von Mehrebenen-Untersuchungsdesigns. In G. Wansing, M. Schäfers & S. Köbsell (Hrsg.), *Teilhabeforschung – Konturen eines neuen Forschungsfeldes. Beiträge zur Teilhabeforschung* (S. 35–66). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-38305-3_3
- Becker, K.-P. & Burtscher, R. (2019). *Gemeinsam forschen – Gemeinsam lernen. Menschen mit Lernschwierigkeiten in der Partizipativen Gesundheitsforschung*. Stiftung Rehabilitationszentrum Berlin-Ost.
- Behrendt, H. (2018). Teilhabegerechtigkeit und das Ideal einer inklusiven Gesellschaft. *Zeitschrift für Praktische Philosophie*, 5(1), 43–72. <https://doi.org/10.22613/zfpp/5.1.2>
- Bennett, T. (1995). *The Birth of the Museum: History, Theory, Politics*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315002668>.

- Bergold, J. & Thomas, S. (2012). Partizipative Forschungsmethoden: Ein methodischer Ansatz in Bewegung. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 13(1), Art. 30, 1–33. <https://doi.org/10.17169/fqs-13.1.1801>
- Best Buddies Deutschland (2024). *Über uns*. http://bestbuddies.de/?page_id=12 (Abgerufen am 23.02.2024).
- Blaha, K. (2022). Teilhabe und soziale Gerechtigkeit: normative Anforderungen im Kontext von Behinderung. In G. Wansing, M. Schäfers & S. Köbsell (Hrsg.), *Teilhabeforschung – Konturen eines neuen Forschungsfeldes. Beiträge zur Teilhabeforschung*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-38305-3_5
- Bosse, I. (2014). Freizeit inklusiv – Anspruch und Wirklichkeit. Einordnung des Themas. In I. Bosse (Hrsg.), *Dokumentation zur LVR-Initiative "Freizeit inklusiv gestalten!" Auf dem Weg zu kreativen und partizipativen Freizeit- und Ferienangeboten* (S. 10–13). Landschaftsverband Rheinland.
- Bosse, I., & Westermann, I. (2016). Inclusive Leisure Activities: Necessary Skills for Professionals. An Exploratory Study. *International Journal of Technology and Inclusive Education (IJTIE)*, 5(1), 794–802. <https://doi.org/10.20533/ijtie.2047.0533.2016.0102>
- Bössing, C., Keeley, C., Krüger, T., Kubanski, D., Munde, V., Richter, B., Wieland, A. & Wiest, M. (2022). *Gemeinsam forschen – 10 Forschungs-Methoden einfach erklärt*. Bundesvereinigung Lebenshilfe e. V. https://www.lebenshilfe.de/fileadmin/Redaktion/PDF/2_Informieren/Gemeinsam-Forschen-Methoden.pdf
- Braden, C. (2016). *Welcoming All Visitors: Museums, Accessibility, and Visitors with Disabilities. Working Papers in Museum Studies*. University of Michigan.
- Buchner, T., Koenig, O. & Schuppener, S. (2011). Gemeinsames Forschen mit Menschen mit intellektueller Behinderung. Geschichte, Status quo und Möglichkeiten im Kontext der UN-Behindertenrechtskonvention. *Teilhabe* 50, 4–10.
- Bund der Deutschen Katholischen Jugend in der Region München e. V. (2018). *Empfehlungen „Fahrten und Freizeiten inklusiv gestalten“*. https://www.bdkj-muenchen.de/fileadmin/user_upload/_Empfehlungen_Fahrten_und_Freizeiten_inklusiv_gestalten.pdf (Abgerufen am 21.11.2023).
- Bundesamt für Kultur (BAK) (2016). *Positionspapier der Arbeitsgruppe Kulturelle Teilhabe des Nationalen Kulturdialogs*. www.bak.admin.ch/kulturelle-teilhabe (Abgerufen am 22.06.2023).

Bundesarbeitsgemeinschaft Werkstätten für behinderte Menschen e. V. (BAG WfbM) (2021). *Was sind Werkstätten?*. <https://www.bagwfbm.de/page/41> (Abgerufen am 23.06.2024).

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (o. J.). *Leistungen nach dem SGB IX*. <https://www.bmas.de/DE/Soziales/Teilhabe-und-Inklusion/Politik-fuer-Menschen-mit-Behinderungen/Leistungen-nach-dem-SGB-IX/leistungen-nach-dem-sgb-ix.html> (Abgerufen am 10.06.2024).

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (2011a). *Übereinkommen der Vereinten Nationen über Rechte von Menschen mit Behinderungen. Erster Staatenbericht der Bundesrepublik Deutschland*. https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/staatenbericht-2011.pdf?__blob=publicationFile&v=2 (Abgerufen am 15.02.2023).

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (2011b). *Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft. Der Nationale Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention*. https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/a740-nationaler-aktionsplan-barrierefrei.pdf?__blob=publicationFile&v=2 (Abgerufen am 15.02.2023).

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (2013). *Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen. Teilhabe – Beeinträchtigung – Behinderung*. <https://www.bundesregierung.de/resource/blob/2065474/429854/f44622ba078d4c189e369aa0e5ea4f9d/2013-07-31-teilhabebericht-data.pdf?download=1> (Abgerufen am 15.02.2023).

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (2016a). *Nationaler Aktionsplan 2.0 der Bundesregierung zur UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK)*. https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/a750-nationaler-aktionsplan-2-0.pdf?__blob=publicationFile&v=1 (Abgerufen am 15.02.2023).

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (2016b). *Zweiter Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen. Teilhabe – Beeinträchtigung – Behinderung*. https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/a125-16-teilhabebericht.pdf?__blob=publicationFile&v=1 (Abgerufen am 18.05.2022).

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (2019). *Zweiter und dritter Staatenbericht der Bundesrepublik Deutschland zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*.

https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Internationales/staatenbericht-un-behindertenrechtskonvention.pdf?__blob=publicationFile&v=2 (Abgerufen am 08.06.2024).

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (2021). *Dritter Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen. Teilhabe – Beeinträchtigung – Behinderung.* https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/a125-21-teilhabebericht.pdf?__blob=publicationFile&v=5 (Abgerufen am 18.05.2022).

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (2023). *Wann kann ich als Schwerbehinderter kostenlos mit Bus und Bahn fahren?* https://www.einfach-teilhaben.de/DE/AS/Ratgeber/05_Unentgeltliche_Befoerderung/Unentgeltliche_Befoerderung_node.html (Abgerufen am 11.03.2024).

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2015). *Aktionsplan zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention.* <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/99454/9eb0087a9ae41b271bfa61a70693fa25/aktionsplan-inklusion-data.pdf> (Abgerufen am 15.02.2023).

Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) (2023). *Partizipation.* <https://www.bmz.de/de/service/lexikon/partizipation-14752> (Abgerufen am 05.06.2023).

Bundesvereinigung Lebenshilfe e. V. (o. J.). *Welches Geld bekomme ich, wenn ich in einer Werkstatt (WfbM) beschäftigt bin?* <https://www.lebenshilfe.de/informieren/arbeiten/wie-viel-geld-bekommen-beschaeftigte-in-wfbm> (Abgerufen am 12.03.2024).

Caldwell, L. L., & Gilbert, A. A. (1990). Leisure, Health, and Disability: A Review and Discussion. *Canadian Journal of Community Mental Health*, 9(2), 111–122. <https://doi.org/10.7870/cjcmh-1990-0022>

Campbell, F. K. (2009). *Contours of Ableism. The Production of Disability and Abledness.* Palgrave Macmillan.

Cavet J. (1995). Leisure provision in Europe. In J. Hogg, & J. Cavet (Eds.), *Making leisure provision for people with profound learning and multiple disabilities* (pp. 49–64). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-4487-0_3

Chung, K., & Lounsbury, D. (2006). The role of power, process and relationships in participatory research for statewide HIV/AIDS programming. *Social Science and Medicine*, 63(8), 2129–2140. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2006.04.035>

- Cluley, V. (2016). Using photovoice to include people with profound and multiple learning disabilities in inclusive research. *British Journal of Learning Disabilities*, 45(1), 39–46. <https://doi.org/10.1111/bld.12174>
- Cornwall, A., & Jewkes, R. (1995). What is participatory research? *Social Science & Medicine*, 41(12), 1667–1676. [https://doi.org/10.1016/0277-9536\(95\)00127-S](https://doi.org/10.1016/0277-9536(95)00127-S)
- Danz, S. (2015). *Vollständigkeit und Mangel. Das Subjekt in der Sonderpädagogik*. Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:15260>
- Dederich, M. (2001). *Menschen mit Behinderung zwischen Ausschluss und Anerkennung*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Degener, T. (2015). Die UN-Behindertenrechtskonvention – ein neues Verständnis von Behinderung. In T. Degener & E. Diehl (Hrsg.), *Handbuch Behindertenrechtskonvention: Teilhabe als Menschenrecht – Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe* (S. 55–74). Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Denzin, N. K. (1970). *The Research Act*. Aldine Publishing Company.
- Deutscher Bundestag (2016). *Der UN-Sozialpakt und die Teilhabe am kulturellen Leben*. <https://www.bundestag.de/resource/blob/481518/45984542f3669ee1ee900cf6d98b93d8/wd-10-036-16-pdf-data.pdf> (Abgerufen am 22.01.2024).
- Deutscher Museumsbund e. V. (2013). *Das inklusive Museum – Ein Leitfaden zu Barrierefreiheit und Inklusion*. <https://www.museumsbund.de/wp-content/uploads/2024/04/2013-leitfaden-das-inklusive-museum.pdf> (Abgerufen am 07.09.2024).
- Deutscher Museumsbund e. V. & Bundesverband Museumspädagogik e. V. (2008). *Qualitätskriterien für Museen: Bildungs- und Vermittlungsarbeit*. https://www.unimuseum.uni-tuebingen.de/fileadmin/content/Intranet/Grundlagen/18_qualitaetskriterien-museen-2008.pdf (Abgerufen am 07.09.2024).
- Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information (DIMDI) (2005). *Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit*. https://www.bfarm.de/SharedDocs/Downloads/DE/Kodiersysteme/klassifikationen/icf/icfbp2005_zip.html?nn=841246&cms_dlConfirm=true&cms_calledFromDoc=841246 (Abgerufen am 15.08.2024).
- Deutsches Institut für Menschenrechte (2023). *Regelungen zum „Behinderungsbegriff“. Behindertengleichstellungsgesetze auf Bundes- und Landesebene im Vergleich*. <https://www.institut-fuer->

menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Fact_Sheet/Factsheet_Behinderungsbegriff.pdf (Abgerufen am 10.07.2024).

Deutsches Schiffahrtsmuseum – Leibniz-Institut für Maritime Geschichte (DSM) (o. J.). *Raum für Vermutungen.*

<https://www.dsm.museum/museum/ausstellungen/sonderausstellung-raum-fuer-vermutungen-vom-finden-und-erfinden> (Abgerufen am 18.04.2024).

Deutsches Seminar für Tourismus Berlin e. V. (DSFT) (2022). *Reisen für Alle. Qualitätskriterien.* https://www.reisen-fuer-alle.de/qualitaetskriterien_312.html (Abgerufen am 31.05.2022).

Deutsches Seminar für Tourismus Berlin e. V. (DSFT) (2023). *Reisen für Alle. Qualitätskriterien für Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen.* https://www.reisen-fuer-alle.de/qualitaetskriterien_fuer_menschen_mit_kognitiven_beeintraechtigungen_329.html (Abgerufen am 11.10.2023).

Devine, M. A. (2022). From Physical Inclusion to Belonging: Perceptions of Social Inclusion of University Students with Intellectual Disabilities. *International Journal of Sociology Leisure*, 6, 56–81. <https://doi.org/10.1007/s41978-022-00117-7>

Dodd, J., & Sandell, R. (2001). *Including museums: perspectives on museums, galleries and social inclusion.* Research Centre for Museums and Galleries, University of Leicester. https://leicester.figshare.com/articles/report/Including_museums_perspectives_on_museums_galleries_and_social_inclusion/10076588/1

Döring, N. (2023). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (6. Aufl.). Springer-Verlag.

Dresing, T. & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (8. Aufl.). Eigenverlag.

Dusel, J. (2018). *Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen.* https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/PDF/DB_Menschenrechtsschutz/CRPD/CRPD_Konvention_und_Fakultativprotokoll.pdf (Abgerufen am 22.01.2024).

Edler, C. (2020). *e-Inclusion – Inklusive-Partizipative Forschung und Entwicklung, User-Centred Design und Empowerment. Orientierungen für einen Ansatz der Forschung und Entwicklung (F&E) gemeinsam mit Menschen mit kognitiven Behinderungen.* <https://phbl->

opus.phlb.de/frontdoor/deliver/index/docId/724/file/Edler_e_Inclusion.pdf
(Abgerufen am 06.10.2023).

- Egen, C. & Waldhoff, H.-P. (2023). Modelle von Behinderung und historische Entwicklungslinien von Behinderungsprozessen. Ein prozessoziologischer Versuch. *Zeitschrift für Soziologie*, 52(2), 191–212. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2023-2015>
- Europarat (2005). *Rahmenübereinkommen über den Wert des Kulturerbes für die Gesellschaft* (Faro-Konvention). <http://www.news.admin.ch/news/message/attachments/50225.pdf> (Abgerufen am 23.01.2024).
- Europarat (2021). *Die Faro-Konvention: neue Wege für das Kulturerbe*. <https://rm.coe.int/die-faro-konvention-neue-wege-fur-das-kulturerbe/1680a1e631> (Abgerufen am 23.01.2024).
- Farin-Glattacker, E., Kirschning, S., Meyer, T. & Buschmann-Steinhage, R. (2014). *Partizipation an der Forschung – eine Matrix zur Orientierung*. Ausschuss „Reha-Forschung“ der Deutschen Vereinigung für Rehabilitation (DVfR) und der Deutschen Gesellschaft für Rehabilitationswissenschaften (DGRW).
- Flick, U. (2017). Triangulation in der qualitativen Forschung in der Psychologie. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 1–15). Springer Reference Psychologie. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18387-5_23-1
- Fliedl, G. (2016). Das Museum im 19. Jahrhundert. In M. Walz (Hrsg.), *Handbuch Museum. Geschichte – Aufgaben – Perspektiven* (S. 47–52). J. B. Metzler Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-476-05184-4_10
- Föhl, P. S. (2007). Ausgewählte Vermittlungsmethoden für Menschen mit Lernschwierigkeiten im Museum. In P. S. Föhl, S. Erdrich, H. John & K. Maaß (Hrsg.), *Das barrierefreie Museum. Theorie und Praxis einer besseren Zugänglichkeit. Ein Handbuch* (S. 121–128). transcript Verlag. <https://doi.org/10.14361/9783839405765-009>
- Gaedt, C. (2003). Das Verschwinden der Verantwortlichkeit. Gedanken zu dem Konzept des Individuums in der postmodernen Gesellschaft und seine Konsequenzen für Menschen mit geistiger Behinderung. *Behindertenpädagogik* 42(1-2), 74–88.
- Garcia Carrizosa, H., Diaz, J., Sisinni, F., Krall, R., Fay, A., Skribic, S. & Fairbairn, S. (2019). *Auf dem Weg zu einem partizipativen Museum. Ein praktischer Ratgeber zur Gestaltung barrierefreier Aktivitäten*. ARCHES.

- Garzotto, F., Matarazzo, V., Messina, N., Gelsomini, M., & Riva, C. (2018). Improving Museum Accessibility through Storytelling in Wearable Immersive Virtual Reality. 3rd Digital Heritage International Congress (DigitalHERITAGE). 24th International Conference on Virtual Systems & Multimedia, 1–8. <https://doi.org/10.1109/DigitalHeritage.2018.8810097>
- Generalversammlung der Vereinten Nationen (1948). *Allgemeine Erklärung der Menschenrechte*. <https://www.un.org/depts/german/menschenrechte/aemr.pdf> (Abgerufen am 22.01.2024).
- Gillitzer, S., Thienel, C., Duda, A., Renner, J. & Hornberg, C. (2021). Partizipative Forschung mit Menschen mit Behinderungen. Ein Beispiel für die Umsetzung partizipativer Gesundheitsforschung in Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM). *Präv und Gesundheitsf* 18, 50–58. <https://doi.org/10.1007/s11553-021-00928-8>
- Glaser, B. G. & Strauss, A. G. (1998). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Huber (Original 1967).
- Goldbach, A. & Schuppener, S. (2016). Leichte Sprache im Kontext beruflicher Teilhabe von Menschen mit Lernschwierigkeiten. Partizipative Forschung an der Universität Leipzig. In A. Hinz, T. Kinne, R. Kruschel & S. Winter (Hrsg.), *Von der Zukunft her denken. Inklusive Pädagogik im Diskurs* (S. 200–209). Klinkhardt.
- Gottwald, Claudia (2019). *Behinderung*. <https://www.socialnet.de/lexikon/299> (Abgerufen am 25.08.2023).
- Graham, H. (2017). Publics and Commons: The Problem of Inclusion for Participation. *ARKEN Bulletin*, 7, 150–168.
- Gratton N. (2019). People with learning disabilities and access to mainstream arts and culture: A participatory action research approach. *British Journal of Learning Disabilities*, 48(2). <https://doi.org/10.1111/bld.12303>
- Gretler Heusser, S. (2019). Dazugehören. Eine Chance gegen Diskriminierung im Alter. In Nationaler Kulturdialog (Hrsg.), *Kulturelle Teilhabe. Ein Handbuch* (S. 135–141). Seismo Verlag. <https://doi.org/10.33058/seismo.30727>
- Groeben, N. & Scheele, B. (2000). Dialog-Konsens-Methodik im Forschungsprogramm Subjektive Theorien. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 1(2), 1–9.
- Harris, J. C. (2013). New terminology for mental retardation in DSM-5 and ICD-11. *Current Opinion in Psychiatry*, 26(3), 260–262. <https://doi.org/10.1097/YCO.0b013e32835fd6fb>

- Hartung, S., Wihofszky, P. & Wright, M. T. (2020). Partizipative Forschung – ein Forschungsansatz für Gesundheit und seine Methoden. In S. Hartung, P. Wihofszky & M. T. Wright (Hrsg.), *Partizipative Forschung* (S. 1–19). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30361-7_1
- Hauser, M. (2020). *Qualität und Güte im gemeinsamen Forschen mit Menschen mit Lernschwierigkeiten. Entwurf und Diskussion von Qualitätskriterien Partizipativer und Inklusiver Forschung*. Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:18876>
- Helfferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Aufl.). VS Verlag.
- Hildenbrand, B. (1999). Was ist für wen der Fall? Problemlagen bei der Weitergabe von Ergebnissen von Fallstudien an die Untersuchten und mögliche Lösungen. *Psychotherapie & Sozialwissenschaft*, 1(4), 265–280.
- Hirschberg, M. & Papadopoulos, C. (2017). Partizipation behinderter Menschen. In E. Diehl (Hrsg.), *Teilhabe für alle?! Lebensrealitäten zwischen Diskriminierung und Partizipation* (S. 103–129). Bundeszentrale für politische Bildung.
- Hornberger, B. (2019). Die Anerkennung kultureller Präferenzen. Zum Verhältnis von populärer Kultur und kultureller Teilhabe. In Nationaler Kulturdialog (Hrsg.), *Kulturelle Teilhabe. Ein Handbuch* (S. 205–210). Seismo Verlag. <https://doi.org/10.33058/seismo.30727>
- Immerfall, S. & Wasner, B. (2011). *Freizeit*. Verlag Barbara Budrich.
- Institut für Museumsforschung (2022). *Zahlen & Materialien aus dem Institut für Museumsforschung. Statistische Gesamterhebung an den Museen der Bundesrepublik Deutschland für das Jahr 2020*. <https://doi.org/10.11588/ifmzm.2022.1> (Abgerufen am 25.06.2023).
- Institut für Teilhabeforschung der Katholischen Hochschule NRW (2020). *Teilhabe und Teilhabeforschung – Grundriss und Positionierung*. https://katho-nrw.de/fileadmin/media/foschung_transfer/forschungsinstitute/Institut_fuer_Teilhabeforschung/1._Schrift_des_Instituts_fuer_Teilhabeforschung_2020x..pdf (Abgerufen am 08.02.2024).
- Interessenvertretung Selbstbestimmt Leben in Deutschland e. V. (o. J.). *Geschichte*. <https://www.isl-ev.de/index.php/verband-zentren/selbstbestimmt-leben-das-original-isl/51-geschichte>. (Abgerufen am 30.06.2023).
- International Council of Museums Deutschland, Österreich, Schweiz (ICOM Deutschland, Österreich, Schweiz) (2003). *Ethische Richtlinien für Museen*.

- https://www.museumsverband-rlp.de/fileadmin/user_upload/Verbandsseite/Publikation_ICOM_Ethische_Richtlinie_n_fuer_Museen.pdf (Abgerufen am 31.01.2024).
- Israel, B., Schulz, A., Parker, E., & Becker, A. (1998). Review of community-based research: Assessing partnership approaches to improve public health. *Annual Review of Public Health*, 19, 173–202. <https://doi.org/10.1146/annurev.publhealth.19.1.173>
- Jochmaring, J. (2023). *International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps*. <https://www.socialnet.de/lexikon/7075> (Abgerufen am 25.08.2023).
- Johnson, R. B. (1997). Examining the validity structure of qualitative research. *Education*, 118(2), 282–292.
- Jurkowski, J. M., & Paul-Ward, A. (2007). Photovoice with vulnerable populations: Addressing disparities in health promotion among people with intellectual disabilities. *Health Promotion Practice*, 8(4), 358–365. <https://doi.org/10.1177/1524839906292181>
- Kastl, J.M. (2017). *Einführung in die Soziologie der Behinderung* (2. Aufl.). Springer VS.
- Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin (KHSB) (2022). 6. *Berliner Werkstatt* – 25. Februar 2022. <https://www.khsb-berlin.de/en/node/203755> (Abgerufen am 29.04.2024).
- Keeley, C., Munde, V., Schowalter, R., Seifert, M., Tillmann, V. & Wiegering, R. (2019). Partizipativ forschen mit Menschen mit komplexem Unterstützungsbedarf. *Teilhabe* 3(58), S. 96–102.
- Kelle, U. & Kluge, S. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung* (2. Aufl.). VS Verlag.
- Klein, H.-J., Bachmayer, M. & Schatz, H. (1981). *Museum und Öffentlichkeit: Fakten und Daten, Motive und Barrieren*. Gebr. Mann Verlag.
- Kluge, S. (2000). Empirisch begründete Typenbildung in der qualitativen Sozialforschung. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 1(1), Art. 14.
- Knaup, M. (2019). *Museumspädagogik und geistige Behinderung: Aspekte gelungener Teilhabeprozesse im Museum* (Dissertation). Justus-Liebig-Universität Gießen. <http://dx.doi.org/10.22029/jlupub-15183>
- Kolb, B. (2008). Involving, Sharing, Analysing – Potential of the Participatory Photo Interview. *Forum: Qualitative Social Research*, 9(3). <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0803127>

- Koslowski, S. (2019). Einleitung. In Nationaler Kulturdiallog (Hrsg.), *Kulturelle Teilhabe. Ein Handbuch* (S. 13–18). Seismo Verlag. <https://doi.org/10.33058/seismo.30727>
- Kröger, F., Merkt, I. & Sievers, N. (2014). *Inklusive Kulturelle Bildung und Kulturarbeit. Förderer und Akteure – Programme und Projekte*. Institut für Kulturpolitik (IfK) der Kulturpolitischen Gesellschaft. <https://www.eucree.de/images/downloads/Studie-Inklusion-Kupoge.pdf>
- Kronauer, M. (2010). Inklusion – Exklusion. Eine historische und begriffliche Annäherung an die soziale Frage der Gegenwart. In M. Kronauer (Hrsg.), *Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart* (S. 24–58). Bertelsmann.
- Kruse, J. (2014). *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz*. Beltz Juventa.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Beltz Juventa.
- Kuckartz, U. (2020). Typenbildung. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Band 2: Designs und Verfahren* (2. Aufl., S. 795–812). Springer Fachmedien.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2020). *Fokussierte Interviewanalyse mit MAXQDA*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-31468-2>
- Lamnek, S. & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung* (6. Aufl.). Beltz.
- Landesverband der Museen zu Berlin e. V. & Senatskanzlei Berlin (2011). *Design for all. Barrierefreie Ausstellungen in Berlin. Menschen mit Behinderungen der Lernfähigkeit. Checkliste Verstehen*. <https://www.berliner-museumsverband.de/wp-content/uploads/2021/04/04-checkliste-verstehen.pdf> (Abgerufen am 08.09.2024).
- Lazarsfeld, P. F. (1937). Some Remarks on the Typological Procedures in Social Research. *Zeitschrift für Sozialforschung*, 6(1), 119–139.
- Lebenshilfe Bremerhaven (o. J.). *Unser Verein*. <https://www.lebenshilfe-bhv.de/ueberuns/verein> (Abgerufen am 23.06.2024).
- Leibniz Gemeinschaft (o. J.). *Deutsches Schifffahrtmuseum - Leibniz-Institut für Maritime Geschichte (DSM)*. <https://www.leibniz-gemeinschaft.de/institute/leibniz-institute-alle-listen/deutsches-schifffahrtmuseum-leibniz-institut-fuer-maritime-geschichte> (Abgerufen am 14.07.2024).
- Leibniz-WissenschaftsCampus – Postdigitale Partizipation – Braunschweig (LWC PdP) (2020). *Der Leibniz-WissenschaftsCampus – Postdigitale Partizipation –*

Braunschweig. <https://www.postdigitalparticipation.org/> (Abgerufen am 15.07.2024).

- Lenzner, T., Neuert, C. & Otto, W. (2015). *Kognitives Pretesting*. GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.15465/GESIS-SG_010
- Lessmann, S. (2007). Kooperationen mit Förderschulen für geistig- und mehrfachbehinderte Jugendliche im Kunstmuseum Bonn. In P. S. Föhl, S. Erdrich, H. John & K. Maass (Hrsg.), *Das barrierefreie Museum. Theorie und Praxis einer besseren Zugänglichkeit. Ein Handbuch* (S. 347–355). transcript Verlag. <https://doi.org/10.14361/9783839405765-023>
- Leßmann, O. (2005). Der Capability-Ansatz von Sen als Gerüst für eine Neuinterpretation des Lebenslage-Ansatzes von Weisser. In J. Volkert (Hrsg.), *Armut und Reichtum an Verwirklichungschancen. Amartya Sens Capability-Konzept als Grundlage der Armuts- und Reichtumsberichterstattung* (S. 149–169). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-86894-7_7
- Leßmann, O. (2009). *Konzeption und Erfassung von Armut. Vergleich des Lebenslage-Ansatzes mit Sens „Capability“-Ansatz*. Duncker & Humblot.
- Lindmeier, B. & Meyer, D. (2020). Empowerment, Selbstbestimmung, Teilhabe. Politische Begriffe und ihre Bedeutung für die inklusive politische Bildung. In D. Meyer, W. Hilpert & B. Lindmeier (Hrsg.), *Grundlagen und Praxis inklusiver politischer Bildung* (S. 38–56). Bundeszentrale für politische Bildung.
- Lorenz, T., Pleger, M. & Schiering, I. (2022). Smart Devices als Assistive Technologien. In E. W. Luthe, S. V. Müller & I. Schiering, I. (Hrsg.), *Assistive Technologien im Sozial- und Gesundheitssektor. Gesundheit. Politik - Gesellschaft – Wirtschaft* (S. 11–28). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-34027-8_2
- Lorenz, T., Münch, L., Adair, P., Schiering, I., & Müller, S. V. (2023). Creating Routes for Landmark-Training with the CompanionApp: A Pilot User Study. In Proceedings of Mensch und Computer 2023 (MuC '23) (pp. 518–523). Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/3603555.3608557>
- Luthe, E. W., Müller, S. V. & Schiering, I. (2022). *Assistive Technologien im Sozial- und Gesundheitssektor*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-34027-8>
- Mandel, B. (2019). Teilhabeorientierte Kulturvermittlung. Neue Herausforderungen für Kulturinstitutionen und Kulturpolitik. In Nationaler Kulturdialog (Hrsg.), *Kulturelle Teilhabe. Ein Handbuch* (S. 69–76). Seismo Verlag. <https://doi.org/10.33058/seismo.30727>

- Markowetz, R. (2014). Freizeit im Leben von Menschen mit Behinderungen. In E. Fischer (Hrsg.), *Heilpädagogische Handlungsfelder. Grundwissen für die Praxis* (S. 230–250). Verlag W. Kohlhammer.
- Markowetz, R. (2018). Nachtrag zum Thema Freizeit für Menschen mit Lernschwierigkeiten. In H. Schwalb & G. Theunissen (Hrsg.), *Inklusion, Partizipation und Empowerment in der Behindertenarbeit. Best Practice-Beispiele: Wohnen – Leben – Arbeit – Freizeit* (3. Aufl., S. 214–220). Verlag W. Kohlhammer.
- Markowetz, R. (2023). Freizeit inklusiv?!. In N. Hericks (Hrsg.), *Inklusion, Diversität und Heterogenität. Begriffsverwendung und Praxisbeispiele aus multidisziplinärer Perspektive* (S. 135–158). Springer Fachmedien.
- Mayrhofer, H. & Schachner, A. (2013). Partizipative Fotobefragung in der Evaluationspraxis. Möglichkeiten und Grenzen des Arbeitens mit anspruchsvollen qualitativen Verfahren am Beispiel einer Projektevaluierung im Behindertenbereich. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 14(2), 1–42.
- Melbøe, L., & Ytterhus, B. (2016). Disability leisure: in what kind of activities, and when and how do youths with intellectual disabilities participate? *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 245–255. <https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1264467>
- Mensch zuerst – Netzwerk People First Deutschland e. V. (o. J.) *Der Verein*. <https://mezu.kobinet-nachrichten.org/wer-sind-wir/verein/> (Abgerufen am 15.03.2024).
- Mergen, S. (2016). Mediale Vermittlung in Museen. In B. Commandeur, H. Kunz-Ott & K. Schad (Hrsg.), *Handbuch Museumspädagogik. Kulturelle Bildung in Museen* (Bd. 51, S. 193–197). kopaed.
- Metzger, F. (2016). Inklusion im Museum. In B. Commandeur, H. Kunz-Ott & K. Schad (Hrsg.), *Handbuch Museumspädagogik. Kulturelle Bildung in Museen* (Bd. 51, S. 285–289). kopaed.
- Miethe, I. (2003). Das Problem der Rückmeldung. Forschungsethische und -praktische Erfahrungen und Konsequenzen in der Arbeit mit hermeneutischen Fallrekonstruktionen. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung ZBBS*, 4(2), 223–240.
- Minkler, M. (2005). Community-based research partnerships: Challenges and opportunities. *J Urban Health*, 82(2), 3–12. <https://doi.org/10.1093/jurban/jti034>
- Moisl, D. (2017). Methoden zur Befragung von Menschen mit geistiger Behinderung. *Public Health Forum*, 25(4), 312–323. <https://doi.org/10.1515/pubhef-2017-0051>

- Moser, H. (2018). Praxisforschung – Eine Forschungskonzeption mit Zukunft. In T. Knaus (Hrsg.), *Forschungswerkstatt Medienpädagogik. Projekt – Theorie – Methode* (S. 449–478). kopaed.
- Müller, S.V., Ertas, F., Aust, J., Gabel, A. & Schiering, I. (2019). Kann eine mobile Anwendung helfen abzuwaschen? Teilhabe von Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung durch Digitalisierung – Vorstellung eines technischen Assistenzsystems. *Zeitschrift für Neuropsychologie*, 30(2), 123–131.
- Münch, L., Heuer, T., Schiering, I., & Müller, S. V. (2022). Accessibility Criteria for an Inclusive Museum for People with Learning Disabilities: A Review. In M. Antona, & C. Stephanidis (Eds.), *Universal Access in Human-Computer Interaction. User and Context Diversity. HCII 2022. Lecture Notes in Computer Science*, vol 13309 (pp. 371–385). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-05039-8_27
- Münch, L. & Schreiner, M. (in Druck). Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen als aktive Nutzende und Mitgestaltende Assistiver Technologien. In J. Schädler & U. Kahle (Hrsg.), *Handbuch Digitale Teilhabe und personenzentrierte Technologien für Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen*. Lebenshilfeverlag.
- Munde, V. & Tillmann, V. (2022): Partizipative Forschung. Umsetzungsbeispiele und Zukunftsperspektiven. *Teilhabe* 61, S. 74–80.
- Nahnsen, I. (1975). Bemerkungen zum Begriff und zur Geschichte des Arbeitsschutzes. In M. Osterland (Hrsg.), *Arbeitssituation, Lebenslage und Konfliktpotenzial* (S. 145–166). Europäische Verlagsanstalt.
- Nettke, T. (2016). Was ist Museumspädagogik? – Bildung und Vermittlung in Museen. In B. Commandeur, H. Kunz-Ott & K. Schad (Hrsg.), *Handbuch Museumspädagogik. Kulturelle Bildung in Museen* (Bd. 51, S. 31–42). kopaed.
- Niedersächsisches Landesamt für Soziales, Jugend und Familie (2022). 3. Wer hat Anspruch auf Leistungen der Eingliederungshilfe? https://soziales.niedersachsen.de/startseite/menschen_mit_behinderungen/eingliederungshilfe/wer_hat_anspruch_auf_leistungen/wer-hat-anspruch-auf-leistungen-der-eingliederungshilfe-200430.html (Abgerufen am 19.01.2024).
- Niediek, I. (2014). Auf die Frage kommt es an. Das Problemzentrierte Interview bei Menschen mit einer geistigen Behinderung. *Teilhabe* 53(3), 100–105.
- Nind, M., & Seale, J. (2009). Concepts of access for people with learning difficulties: towards a shared understanding. *Disability & Society*, 24(3), 273–287.
- Nittel, D. & Seitter, W. (2003). *Die Bildung des Erwachsenen: Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Zugänge (Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes*

Lernen - Grundlagen und Theorie, 3). W. Bertelsmann Verlag.
<https://doi.org/10.3278/6001431w>

- Noll, S. & Wiesemann, S. (2023). *Wohnen für Menschen mit Behinderung*. Bundeszentrale für politische Bildung. <https://www.bpb.de/themen/inklusion-teilhabe/behinderungen/521320/wohnen-fuer-menschen-mit-behinderung/#footnote-target-2> (Abgerufen am 29.06.2024).
- Nussbaum, M. (2015). *Fähigkeiten schaffen. Neue Wege zur Verbesserung menschlicher Lebensqualität*. Verlag Karl Alber.
- Opaschowski, H. W. (1990). *Pädagogik und Didaktik der Freizeit*. Leske + Budrich.
- Pagán-Rodríguez, R. (2014). How do disabled individuals spend their leisure time?. *Disability and Health Journal*, 7(2), 196–205.
<https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2014.01.001>
- Paul, J. (1996). Between-method triangulation in organizational diagnosis. *The International Journal of Organizational Analysis*, 4(2), 135–153.
<https://doi.org/10.1108/eb028845>
- Pieper, J. (2009). *Leisure. The Basis of Culture. Including The Philosophical Act*. Ignatius Press.
- Povee, K., Bishop, B. J., & Roberts, L. D. (2014). The use of photovoice with people with intellectual disabilities: reflections, challenges and opportunities. *Disability & Society*, 29(6), 893–907. <https://doi.org/10.1080/09687599.2013.874331>
- Prahl, H.-W. (1977). *Freizeitsoziologie. Entwicklungen - Konzepte- Perspektiven*. Kösel-Verlag.
- Prosetzky, I. (2009). Isolation und Partizipation. In M. Dederich & W. Jantzen (Hrsg.), *Behinderung und Anerkennung* (Bd. 2, S. 87–95). Kohlhammer Verlag.
- Rantamo, E. & Schum, S. (2020). Museumstexte – Zum Abbau sprachlicher Barrieren in Museen und Ausstellungen. In C. Maaß & I. Rink (Hrsg.), *Handbuch Barrierefreie Kommunikation* (S. 615–636). Frank & Timme.
- Ratz, C. & Dworschak, W. (2021). Studiendesign. In D. Baumann, W. Dworschak, M. Kroschewski, C. Ratz, A. Selmayr & M. Wagner (Hrsg.), *Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung II (SFGE II)* (S. 11–33). wbv Publikation.
- Ratz, C. & Selmayr, A. (2021). Schriftsprachliche Kompetenzen. In D. Baumann, W. Dworschak, M. Kroschewski, C. Ratz, A. Selmayr & M. Wagner (Hrsg.), *Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung II (SFGE II)* (S. 117–134). wbv Publikation.

- Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Harvard University Press.
- Reason, P., & Bradbury, H. (2008). *The SAGE Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Reichinger, A., Garcia Carrizosa, H., Wood, J. Schröder, S., Löw, C., Luidolt, L.R., Schimkowitsch, M., Fuhrmann, A., Maierhofer, S., & Purgathofer, W. (2018). Pictures in Your Mind: Using Interactive Gesture-Controlled Reliefs to Explore Art. *ACM Transactions on Accessible Computing*, 11(1), 1–39. <https://doi.org/10.1145/3155286>
- Renz, T. (2016). *Nicht-Besucher-Forschung. Die Förderung kultureller Teilhabe durch Audience Development*. transcript Verlag.
- Reynolds, F. (2002). An exploratory survey of opportunities and barriers to creative leisure activity for people with learning disabilities. *British Journal of Learning Disabilities*, 30(2), 63–67. <https://doi.org/10.1046/j.1468-3156.2002.00151.x>
- Rieder, K. (2019). Was die Gemeinschaft zusammenhält. Teilhabe als Merkmal des immateriellen Kulturerbes. In Nationaler Kulturdialog (Hrsg.), *Kulturelle Teilhabe. Ein Handbuch* (S. 143–154). Seismo Verlag. <https://doi.org/10.33058/seismo.30727>
- Röhlke, C. (2019). Vom unbekannten zum vertrauten Ort – neue Besucherinnen und Besucher im Museum. Das Projekt „StadtMuseum inklusive: beteiligen – nicht behindern!“. In B. Maul & C. Röhlke (Hrsg.), *Museum und Inklusion. Kreative Wege zur kulturellen Teilhabe* (S. 45–62.). transcript Verlag.
- Rösner, H.-U. (2014). *Behindert sein – behindert werden. Texte zu einer dekonstruktiven Ethik der Anerkennung behinderter Menschen*. transcript.
- Schaefer, I., Bär, G. & Lettner, D. (2020). *Partizipativ, kompakt, innovativ arbeiten. Ein Handlungsleitfaden*. Alice Salomon Hochschule Berlin. aliceOpen.
- Schäfers, M. (2008). *Lebensqualität aus Nutzersicht. Wie Menschen mit geistiger Behinderung ihre Lebenssituation beurteilen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schäfers, M. & Schachler, V. (2022). Die Interviewführung in standardisierten Interviews mit Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen. Erkenntnisse aus Interviewbeobachtungen. *Empirische Sonderpädagogik* 14(3), 228–244.
- Schalock, R. L., Luckasson, R., & Tassé, M. J. (2021). *Intellectual disability: definition, diagnosis, classification, and systems of supports* (12th ed.). American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Scheele, B. (1991). Dialogische Hermeneutik. In U. Flick, E. v. Kardoff, H. Keupp, L. v. Rosenstiel & S. Wolff (Hrsg.), *Handbuch qualitative Sozialforschung: Grundlagen*,

- Konzepte, Methoden und Anwendungen* (S. 274–278). Beltz – Psychologie Verl. Union. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ss0ar-37362>
- Schlummer, W. (2019). Museum inklusive. Herausforderungen für die Erwachsenenbildung für und mit Menschen mit geistiger Behinderung. In B. Maul & C. Röhlke (Hrsg.), *Museum und Inklusion. Kreative Wege zur kulturellen Teilhabe* (S. 17–32). transcript Verlag.
- Schmale, I. (2015). Lebenslage-Ansatz und Capability-Approach: Instrumente zur Messung und Bewertung der Lebenssituation von Individuen und sozialen Gruppen. In L. Mülheims, K. Hummel, S. Peters-Lange, E. Toepler & I. Schuhmann (Hrsg.), *Handbuch Sozialversicherungswissenschaft* (S. 221–231). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-08840-8_14
- Schreiner, M. (2017). *Teilhabe am Arbeitsleben*. Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-16919-0>
- Schuppener, S. (2011). Empowerment und Identitätsentwicklung bei Menschen mit Behinderungserfahrungen. In K. Schirbort, M. Schubert & W. Kulig (Hrsg.), *Empowerment behinderter Menschen. Theorien, Konzepte, Best-Practice* (S. 209–221). Verlag W. Kohlhammer.
- Schuppener, S. & Bock, B. M. (2020). Geistige Behinderung und barrierefreie Kommunikation. In C. Maaß & I. Rink (Hrsg.), *Handbuch Barrierefreie Kommunikation* (S. 221–251). Frank & Timme.
- Sen, A. (2010). *Die Idee der Gerechtigkeit*. Beck.
- Sermier Dessemontet, R., de Chambrier, A.-F., Martinet, C., Meuli, N., & Linder, A.-L. (2021). Effects of a phonics-based intervention on the reading skills of students with intellectual disability. *Research in Developmental Disabilities*, 111, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2021.103883>
- Shandra, C. L. (2020). Disability and Patterns of Leisure Participation Across the Life Course. *J Gerontol B Psychol Sci Soc Sci*, 76(4), 801–809. <https://doi.org/10.1093/geronb/gbaa065>
- Speck, Otto (2013). Geistige Behinderung. In G. Theunissen, W. Kulig & K. Schirbort (Hrsg.), *Handlexikon Geistige Behinderung. Schlüsselbegriffe aus der Heil- und Sonderpädagogik, Sozialen Arbeit, Medizin, Psychologie, Soziologie und Sozialpolitik* (2. Aufl., S. 147–149). Kohlhammer.
- Speck, Otto (2018). *Menschen mit geistiger Behinderung. Ein Lehrbuch zur Erziehung und Bildung* (13. Aufl.). Ernst Reinhardt Verlag.

- St. John, B., Gray, M., Malzacher, A., Hladik, L., Lurie, S., & Ausderau, K. (2021). Using photovoice with people with intellectual disability to illuminate definitions of health and factors influencing participation in health promotion. *Journal of Applied Research Intellectual Disabilities* 34(3), 866–876. <https://doi.org/10.1111/jar.12868>
- Statista (2024a). *Anteil schwerbehinderter Menschen in Deutschland nach Art der Behinderung 2021 (Häufigkeitsverteilung)*. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/444166/umfrage/anteil-schwerbehinderter-menschen-in-deutschland-nach-art-der-behinderung/> (Abgerufen am 24.08.2024).
- Statista (2024b). *Anzahl von Schwerbehinderten in Deutschland in den Jahren von 1995 bis 2021 (in Millionen)*. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/246108/umfrage/entwicklung-der-anzahl-von-schwerbehinderten-in-deutschland/> (Abgerufen am 24.08.2024).
- Statista (2024c). *Verteilung von Schwerbehinderungen in Deutschland nach Altersgruppen und Geschlecht im Jahr 2021*. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/246334/umfrage/verteilung-von-schwerbehinderungen-in-deutschland-nach-altersgruppen/> (Abgerufen am 24.08.2024).
- Statistische Ämter des Bundes und der Länder (2022). *Kulturstatistiken. Kulturindikatoren | kompakt*. https://www.statistikportal.de/sites/default/files/2023-03/Kulturindikatoren_kompakt_2022_online.pdf (Abgerufen am 24.06.2023).
- Statistisches Bundesamt (2022). *Statistik der schwerbehinderten Menschen. Kurzbericht 2021*. https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Gesundheit/Behinderte-Menschen/Publikationen/Downloads-Behinderte-Menschen/sozial-schwerbehinderte-kb-5227101219004.pdf?__blob=publicationFile (Abgerufen am 08.08.2023).
- Steinwede, J. & Harand, J. (2022). *Abschlussbericht Repräsentativbefragung zur Teilhabe von Menschen mit Behinderung*. Bundesministerium für Arbeit und Soziales, infas - Institut für Angewandte Sozialwissenschaft GmbH. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-79969-4>
- Stöppler, R. (2017). *Einführung in die Pädagogik bei geistiger Behinderung* (2. Aufl.). Ernst Reinhardt Verlag.
- Stöppler, R. & Wachsmuth, S. (2010). *Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. Eine Einführung in didaktische Handlungsfelder*. Ferdinand Schöningh.

- Sweeney, A., & Morgan, L. (2009). Levels and Stages. In J. Wallcraft, B. Schrank, & M. Amering (Eds.), *Handbook of Service User Involvement in Mental Health Research* (pp. 25–35). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9780470743157.ch3>
- Tellmann, B. & Knaup, M. (2019). Workshop »Mit allen Sinnen«. In B. Maul & C. Röhlke (Hrsg.), *Museum und Inklusion. Kreative Wege zur kulturellen Teilhabe* (S. 121–129.). transcript Verlag.
- Theunissen, G. (2000). Lebensbereich Freizeit – ein vergessenes Thema für Menschen, die als geistig schwer- und mehrfachbehindert gelten. In R. Markowetz & G. Cloerkes (Hrsg.), *Freizeit im Leben behinderter Menschen. Theoretische Grundlagen und sozialintegrative Praxis* (S. 137–149). Universitätsverlag Winter.
- Thiel, S. (2019). Das partizipative Museum. In Nationaler Kulturdialog (Hrsg.), *Kulturelle Teilhabe. Ein Handbuch* (S. 165–172). Seismo Verlag. <https://doi.org/10.33058/seismo.30727>
- Trescher, H. (2015). *Inklusion: Zur Dekonstruktion von Diskursteilhabebbarrieren im Kontext von Freizeit und Behinderung*. Springer VS.
- Trescher, H. (2017). *Behinderung als Praxis: Biographische Zugänge zu Lebensentwürfen von Menschen mit "geistiger Behinderung"*. transcript Verlag. <https://doi.org/10.14361/9783839439715>
- Trescher, H. (2018). Accessibility for People with Cognitive Disabilities: An International Literature Review and Empirical Interview Study. *Journal of Education & Social Policy*, 5(3), 60–68. <https://doi.org/10.30845/jesp.v5n3p7>
- Trojan, A. (2001). Bürgerbeteiligung – Die 12-stufige Leiter der Beteiligung von Bürgern an lokalen Entscheidungsprozessen. In A. Trojan & H. Legewie (Hrsg.), *Nachhaltige Gesundheit und Entwicklung: Leitbilder, Politik und Praxis der Gestaltung gesundheitsförderlicher Umwelt- und Lebensbedingungen* (S. 324). Verlag für Akademische Schriften.
- Trompke, M., Götz, M., Dieudonné, J., Jantzen, L., Sanwald, M. & Gehrmann, J. (2023). Die partizipative Methode Photovoice im Kontext Gesundheitsförderung. *Präv Gesundheitsf*, 1–7. <https://doi.org/10.1007/s11553-023-01089-6>
- Verein zur Förderung der Inklusion behinderter Menschen (o. J.). *Inklusive Freizeitangebote. Ideen, Anregungen und Praxisbeispiele*. https://www.fib-ev-marburg.de/media/leitfaden_barrierefrei_neu2_1.pdf (Abgerufen am 21.11.2023).
- Vogel, C., Simonson, J. & Tesch-Römer, C. (2017). Teilhabe älterer Menschen. In E. Diehl (Hrsg.), *Teilhabe für alle?! Lebensrealitäten zwischen Diskriminierung und Partizipation*. Bundeszentrale für politische Bildung.

https://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/10155_Teilhabe_fuer_alle_ba_171019.pdf

- Voges, W., Jürgens, O., Mauer, A. & Meyer, E. (2003). *Methoden und Grundlagen des Lebenslagenansatzes*. Universität Bremen, Zentrum für Sozialpolitik, Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-320078>
- von Köppen, M., Schmidt, K. & Tiefenthaler, S. (2020). Mit vulnerablen Gruppen forschen – ein Forschungsprozessmodell als Reflexionshilfe für partizipative Projekte. In S. Hartung, P. Wihofszky & M. Wright (Hrsg.), *Partizipative Forschung* (S. 21–62). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30361-7_4
- von Unger, H. (2012). Partizipative Gesundheitsforschung: Wer partizipiert woran?. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 13(1), Art. 7, 1–29. <https://doi.org/10.17169/fqs-13.1.1781>
- von Unger, H. (2014). *Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis*. Springer.
- Wahl, A., Kasberg, A., Arsova Netzelmann, T & Krämer, U. (2021). PartNet-Diskussionspapier: Beteiligte an Partizipativer Gesundheitsforschung. *PartNet Perspektiven. Beiträge zur partizipativen Forschung* 1/21. <https://www.doi.org/10.17883/2434>
- Waidacher, F. (1999). *Handbuch der Allgemeinen Museologie*. Böhlau.
- Waldschmidt, A. (2005). Disability Studies: individuelles, soziales und/oder kulturelles Modell von Behinderung? *Psychologie und Gesellschaftskritik*, 29(1), 9–31. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-18770>
- Walz, M. (2016a). *Handbuch Museum. Geschichte – Aufgaben – Perspektiven*. J. B. Metzler Verlag.
- Walz, M. (2016b). Museumsrelevante Phänomene im Alten Reich. In Markus Walz (Hrsg.), *Handbuch Museum. Geschichte – Aufgaben – Perspektiven* (S. 40–46). J. B. Metzler Verlag.
- Wang, C. (1999). Photovoice. A participatory action research strategy applied to women's health. *Journal of women's health*, 8(2), 185–192.
- Wang, C., & Burris, M. A. (1997). Photovoice: Concept, Methodology, and Use for Participatory Needs Assessment. *Health education & behavior*, 24(3), 369–387. <https://doi.org/10.1177/109019819702400309>

- Wansing, G. (2015). Was bedeutet Inklusion? Annäherungen an einen vielschichtigen Begriff. In T. Degener & E. Diehl (Hrsg.), *Handbuch Behindertenrechtskonvention. Teilhabe als Menschenrecht – Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe* (S. 43–54). Bundeszentrale für politische Bildung.
- Wansing, G., Schäfers, M. & Köbsell, S. (2022). Teilhabeforschung – ein neues Forschungsfeld profiliert sich. In G. Wansing, M. Schäfers & S. Köbsell (Hrsg.), *Teilhabeforschung – Konturen eines neuen Forschungsfeldes. Beiträge zur Teilhabeforschung*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-38305-3_1
- Weisser, G. (1972). Sozialpolitik. In W. Bernsdorf (Hrsg.), *Wörterbuch der Soziologie* (S. 769–776). Fischer Taschenbuch Verlag.
- Weisser, G. (1978). Sozialpolitik. In S. Katterle, W. Mudra & L. F. Neumann (Hrsg.), *Beiträge zur Gesellschaftspolitik* (S. 275–283). Verlag Otto Schwartz & Co.
- Wesselmann, C. (2022). Partizipation, Inklusion und Exklusion im Kontext von Behinderung – Eckpunkte einer (kritischen) Teilhabeforschung!?. In G. Wansing, M. Schäfers & S. Köbsell (Hrsg.), *Teilhabeforschung – Konturen eines neuen Forschungsfeldes. Beiträge zur Teilhabeforschung* (S. 67–84). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-38305-3_4
- WHO Centre for Health Development (2004). *A glossary of terms for community health care and services for older persons*. WHO Centre for Health Development. <https://iris.who.int/handle/10665/68896>
- Whyte, W. F. (1991). *Participatory action research*. Sage Publications.
- Wichelhaus, B. (2007). Das Museum als Lern- und Erfahrungsort für Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf. In P. S. Föhl, S. Erdrich, H. John & K. Maass (Hrsg.), *Das barrierefreie Museum. Theorie und Praxis einer besseren Zugänglichkeit. Ein Handbuch* (S. 106–120). transcript Verlag. <https://doi.org/10.14361/9783839405765-008>
- Wihofszky, P., Hartung, S., Allweiss, T., Bradna, M., Brandes, S., Gebhardt, B. & Layh, S. (2020). Photovoice als partizipative Methode: Wirkungen auf individueller, gemeinschaftlicher und gesellschaftlicher Ebene. In S. Hartung, P. Wihofszky & M. Wright (Hrsg.), *Partizipative Forschung* (S. 85–141). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30361-7_4
- Wilke, J. (2016). Empirische Forschung mit Menschen mit geistiger Behinderung. In J. Wilke (Hrsg.), *Literacy und geistige Behinderung*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-14258-2_6

- Wilken, U. (2015). Freizeit für alle – barrierefrei. In R. Freericks & D. Brinkmann (Hrsg.), *Handbuch Freizeitsoziologie* (S. 467–487). Springer Fachmedien.
- Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 1(1), Art. 22, 1–13. <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519>
- World Health Organization (WHO) (1980). *International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps*. WHO.
- World Health Organization (WHO) (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health*. WHO. <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/42407/9241545429-eng.pdf>
- Wright, M. (2013). Was ist Partizipative Gesundheitsforschung?. *Präv Gesundheitsf*, 8, 122–131. <https://doi.org/10.1007/s11553-013-0395-0>
- Wright, M. (2014). Akzeptierende Gesundheitsförderung durch Partizipation in Praxis und Forschung. In B. Schmidt (Hrsg.), *Grundlagentexte Gesundheitswissenschaften. Akzeptierende Gesundheitsförderung: Unterstützung zwischen Einmischung und Vernachlässigung* (S. 296–309). Beltz Juventa.
- Yalon-Chamovitz, S. (2009). Invisible Access Needs of People with Intellectual Disabilities: A Conceptual Model of Practice. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 47(5), 395–400. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-47.5.395>
- Zentrum für selbstbestimmtes Leben behinderter Menschen, Mainz e. V. (ZsL Mainz) (o. J.). *Unser Dachverband. Geschichte Selbstbestimmt-Leben-Bewegung*. <https://www.zsl-mainz.de/verein/unser-dachverband> (Abgerufen am 13.02.2024).
- Ziegler, A. (2023). Die neue Museumsdefinition – partizipativer Prozess zur Erarbeitung einer deutschen Übersetzung. In ICOM Deutschland e. V. (Hrsg.), *ICOM Deutschland – Mitteilungen 2023* (Heft 45, S. 28–29). ICOM Deutschland e. V. https://icom-deutschland.de/images/Publikationen_Buch/Mitteilungen_2023_Endstand_online.pdf
- Zielniok, W. J. & Georg Klöckner (1983). Ergebnis einer Expertenbefragung zur Freizeitförderung im Bereich der Rehabilitation Behinderter. In W.J. Zielniok & D. Schmidt-Thimme (Hrsg.), *Gestaltete Freizeit mit geistig Behinderten* (3. Aufl., S. 99–104). G. Schindele.
- Zielniok, W. J. & Schmidt-Thimme, D. (1983). *Gestaltete Freizeit mit geistig Behinderten* (3. Aufl.). G. Schindele.

Digitales Anhangsverzeichnis

Die folgenden Dateien sind auf der beiliegenden CD abgelegt:

- Anhang 1: Interviewleitfaden – Standard-Pretest
Dateipfad: Anhang > Anhang 1_ Interviewleitfaden – Standard-Pretest.pdf
- Anhang 2: Interviewleitfaden – Kognitiver Pretest
Dateipfad: Anhang > Anhang 2_ Interviewleitfaden – Kognitiver Pretest.pdf
- Anhang 3: Interviewleitfaden
Dateipfad: Anhang > Anhang 3_ Interviewleitfaden.pdf
- Anhang 4: Kurzfragebogen
Dateipfad: Anhang > Anhang 4_ Kurzfragebogen.pdf
- Anhang 5: Transkripte Problemzentrierte Interviews
Dateipfad: Anhang > Anhang 5_ Transkripte Problemzentrierte Interviews
- Anhang 6: Kategoriensystem Problemzentrierte Interviews
Dateipfad: Anhang > Anhang 6_ Kategoriensystem Problemzentrierte Interviews.pdf
- Anhang 7: Ablauf der Typenbildung von den Fallzusammenfassungen zur Typologie
Dateipfad: Anhang > Anhang 7_ Ablauf der Typenbildung von den Fallzusammenfassungen zur Typologie.pdf
- Anhang 8: Beobachtungsprotokolle
Dateipfad: Anhang > Anhang 8_ Beobachtungsprotokolle.pdf
- Anhang 9: Fotos Photovoice
Dateipfad: Anhang > Anhang 9_ Fotos Photovoice.pdf
- Anhang 10: Fotoprotokolle Photovoice
Dateipfad: Anhang > Anhang 10_ Fotoprotokolle Photovoice.pdf
- Anhang 11: Transkripte Photovoice
Dateipfad: Anhang > Anhang 11_ Transkripte Photovoice
- Anhang 12: Kategoriensystem Photovoice
Dateipfad: Anhang > Anhang 12_ Kategoriensystem Photovoice.pdf
- Anhang 13: Codierregeln
Dateipfad: Anhang > Anhang 13_ Codierregeln.pdf
- Anhang 14: Poster 6. Berliner Werkstatt Partizipative Forschung
Dateipfad: Anhang > Anhang 14_ Poster 6. Berliner Werkstatt Partizipative Forschung.pdf