

Kunst und künstlerische Bildung barrierefrei(er) gestalten

Förderung der sozialen Inklusion durch künstlerische Bildung – Ergebnisse des ERASMUS+ Forschungsprojekts INARTdis

Elisabeth Herunter, Monika Gigerl & Ulrich Tragatschnig

Abstract

Dieser Beitrag stellt das ERASMUS+-Forschungsprojekt „INARTdis – Förderung der sozialen Inklusion durch künstlerische Bildung“ (inartdis.eu) vor, welches sich zum Ziel gesetzt hat, die Grundlagen für umfassende künstlerische Bildung zu erheben und durch die barrierefrei(er)e Gestaltung von Kunsteinrichtungen sowie die Verbesserung der Partizipationsmöglichkeiten bei kreativen Bildungsprozessen die soziale Teilhabe für alle zu verbessern. Mittels einer Mixed-Methods-Methodik quantitativer und qualitativer Datenerhebungsmethoden und entsprechender Auswertung wurden in den beiden ersten Projektphasen behaviorale und kognitive Barrierefreiheit (Folta-Schoffs et al., 2017) erhoben und die forschungsleitende Frage („Was ist umfassende inklusive künstlerische Bildung aus Sicht von Lehrpersonen, Stakeholdern und Expert*innen in eigener Sache und wie kann diese von und durch alle Beteiligten umgesetzt bzw. gelebt werden?“ (Sanahuja Gavalda, 2019)) für diesen Abschnitt des Projekts beantwortet. Daraus können Schlüsse für die folgenden Umsetzungsphasen des Projekts gezogen werden. Im Folgenden werden die Ergebnisse der Erhebungsphasen abgebildet und mit den aktuellen theoretischen Konzepten aus inklusiver Museumspädagogik, Kunstvermittlung und inklusiver Kunstdidaktik verglichen.



1 Museen, Kunstvermittlung und künstlerische Bildung inklusiv gestalten – Forschungsstand und Hintergrund

Dem Leitbild der Inklusion verpflichtet, fordert die 2008 völkerrechtlich in Kraft getretene UN-Behindertenrechtskonvention alle Staaten dazu auf, sozial übergreifende Maßnahmen für Menschen mit Behinderungen zu schaffen, um ihnen „die volle und wirksame Teilhabe an der Gesellschaft und Einbeziehung in die Gesellschaft“ (Art. 3) zu ermöglichen.

(Interkulturelle) Offenheit sollte eine Querschnittsaufgabe aller Museen sein (Rahn, 2016). Gerade Museen und Ausstellungen bieten gute Voraussetzungen im Hinblick auf eine prinzipiell breitenwirksamere und multiple Zugänglichkeit und dadurch grundlegend variabelere Rezeptionsmöglichkeiten. Der Sprachgrenzen-übergreifenden Kommunikation in künstlerischen Ausdrucksformen und der im Kulturbereich wirksamen Kreativität wird großes Potenzial im Hinblick auf gesellschaftliche Integrationsprozesse zugeschrieben (Ziese & Gritschke, 2016). Dementsprechend hat sich die Außerordentliche Generalversammlung des Internationalen Museumsrats (ICOM – International Council of Museums) im August 2022 auf eine neue Museumsdefinition geeinigt. Diese definiert ein Museum zunächst und aufbauend auf die Begriffsbestimmungen von 2007 als „eine gemeinnützige, dauerhafte Einrichtung im Dienst der Gesellschaft, die materielles und immaterielles Erbe erforscht, sammelt, bewahrt, interpretiert und ausstellt“ (Thiemeyer, 2018). Darüber hinaus wird nun aber explizit gemacht, dass Museen Vielfalt und Nachhaltigkeit fördern, ethisch, professionell und unter Beteiligung der Gemeinschaften arbeiten und kommunizieren und vielfältige Erfahrungen für Bildung, Vergnügen, Reflexion und Wissensaustausch bieten (ICOM, 2022).

Inklusive künstlerische Bildung umfasst über Kunstvermittlung und Museumspädagogik hinaus die inklusive Kunstdidaktik, die lt. Prengel (1993, zit. nach Kaiser, 2022, S. 205) auf Wertschätzung und Anerkennung von Vielfalt fußt. Inklusive Kunstdidaktik wird durch einen plural angelegten Kunstunterricht begünstigt, der die Akzeptanz eines ergebnisoffenen künstlerischen Prozesses mit sich bringt und dadurch bzw. durch den Fokus auf die ästhetische Erfahrung der Lernenden (statt eines Ergebnisdrucks von außen) den Abbau von Barrieren ermöglicht. Damit bewegen sich Didaktiker*innen in einem ständigen Spannungsfeld zwischen Empowerment, Normalisierung und Dekonstruktion vorab festgelegter Kategorien und Normen einerseits und der angestrebten künstlerischen Bildung für alle und der von der Schule geforderten Leistungsbewertung andererseits (Kaiser, 2022).

2 Förderung sozialer Inklusion und Selbstwirksamkeit durch Kunst und künstlerische Bildung

Die Begriffe „Kultur“ und „Partizipation“ sind eng miteinander verschränkt. Sie bezeichnen einander bedingende Phänomene bzw. Ideen, insbesondere wenn „Kultur“ als Gesamtheit der Diskurse aufgefasst und mit „Partizipation“ nicht bloß passive Konsumation, sondern aktive Teilnahme verstanden wird. In enger Verknüpfung mit einem bereits im 19. Jahrhundert erwachten wissenschaftlichen Interesse an der Kinderzeichnung (Ricci, 1887), die infolge nicht länger als Gegenbild einer akademisch geprägten Kunst, sondern als genuin künstlerische Ausdrucksform verstanden wurde (Kandinsky, 1912; Wittmann, 2018) und bald im Fokus reformpädagogischer Tendenzen stand, hat sich der Kunstbegriff langfristig erweitert und umfasste auch spontane, ungeschulte Ausdrucksformen, wie sie sich etwa aus „primitivistischen“ oder (abstrakt-)expressionistischen Tendenzen bei der Künstlergruppe der Blauen Reiter, bei Paul Klee, der Art Brut oder der Gruppe COBRA finden lassen (Hamann, 1997).

Innerhalb des Kunstdiskurses wird auf diese Weise Partizipation ohne jedwede Einführung der Zielgruppe verstehbar. Gerade mit der performativen Wende in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts wurden neue Kunstformen wie Aktionen, Performances oder Happenings etabliert, deren Fokus prozess- und handlungsorientiert statt ergebnis- oder werkorientiert ist. Damit hat sich auch die Trennung zwischen Akteuren und Publikum aufgeweicht (Fischer-Lichte, 2004). Partizipation wird dadurch nicht nur als passive Teilhabe an der Rezeption kultureller Phänomene, sondern auch als aktive Mitwirkung an deren Entstehung verstanden.

Insbesondere Projekte, die sich als Socially Engaged Art oder als Partizipationskunst verstehen, führen die Vorstellungen performativer Kunst weiter (Herschbach, 2018), indem sie nicht vorrangig Werke, sondern soziale Beziehungen und Gesellschaft gestalten. Sie zielen außerdem dezidiert darauf ab, Machtpositionen infrage zu stellen und Vorurteile gegenüber unterschiedlichen Identitäten abzubauen (Ziese & Gritschke, 2016). Performative Settings wie etwa im Tanz können aufgrund von prozessorientierter Offenheit und leiblicher Unmittelbarkeit eine niederschwellige Form von Empathie und Zugehörigkeit ermöglichen (Doğan, 2018). Dies alles hat maßgeblich zu einer „Abrüstung“ des Kunstbegriffs im Sinne einer Kritik ihrer Erhabenheit geführt (Ullrich, 2003).

Auch ohne den Kunstbegriff bemühen zu müssen, werden die frühen Kritzeleien des Kindes inzwischen als Erfahrungen von Selbstwirksamkeit verstanden (Gernhardt, 2014). Darüber hinaus lässt sich behaupten, dass die Kunst in ihrer anti-akademischen Auslegung bzw. unter Einbezug spontan-expressiver, performativer oder partizipatorischer Formate als gelebte Inklusion und Diversität *avant la lettre* verstehbar ist bzw. sich Inklusion tatsächlich kausal aus der Kunst ableiten lässt (Brenne, 2016), nicht unbedingt nur, weil Inklusion eine Kultur- und Sprachgrenzen überwindende Weltsprache wäre,

sondern weil Inklusion ursächlich offen für unterschiedliche Perspektiven, Zugänge, Vorgehensweisen ist und sich stets neu verhandeln lässt und stets neu verhandelt werden muss. Es ist nur folgerichtig, dass ein erweiterter Kunstbegriff inzwischen auch als Leitidee einer partizipatorischen Kunstpädagogik fungiert, „nicht um Kreationen einer sich selbst genügenden Ästhetik, sondern um Konzepte und Verfahren, die sich mit der Analyse und Produktion von Lebenswelt [...] befassen“ (Brenne et al., 2013, S. 8) zu erreichen.

3 Forschungsprojekt INARTdis – artistic education for all

Das Forschungsprojekt „INARTdis – artistic education for all“ versucht, die Potenziale der Kunst- und Museumpädagogik für die soziale Inklusion zu beschreiben sowie Faktoren zu identifizieren, um die kulturelle Teilhabe für alle Menschen bestmöglich zu gewährleisten. Das Forschungsprojekt INARTdis leistet damit einen Beitrag zur Verwirklichung der oben beschriebenen Ziele zur Umsetzung der UN-Konvention (UNBRK, 2008).

Finanziert im Rahmen von Erasmus+ wird dieses Projekt unter dem Lead der Freien Universität Barcelona (Leitung: J. M. Sanahuja Gavalda) seit Ende 2020 umgesetzt. Jede der sechs teilnehmenden Institutionen (Spanien, Portugal, Deutschland, Nordmazedonien, Österreich) hat eine oder mehrere Partnerinstitution(en) aus dem Kunst- und Kulturbereich. In Graz ist das Universalmuseum Joanneum der Projektpartner. Im Zentrum der ersten Arbeitsphase stand die Forschungsfrage: „Was ist umfassende inklusive künstlerische Bildung aus Sicht von Lehrpersonen, Stakeholdern und Betroffenen und wie kann umfassende inklusive künstlerische Bildung von und durch alle Beteiligten umgesetzt bzw. gelebt werden?“ Die Ergebnisse dieser ersten Projektphase, die in diesem Beitrag dargestellt werden, beziehen sich somit auf die Beschreibung des Beitrags der Kunst zu Inklusionsprozessen und die Identifizierung von Faktoren zur Erleichterung der Zugänglichkeit von Museen für alle sowie von momentan erlebten Barrieren in der kulturellen Teilhabe.

Methodik

Die Analyse inklusiver Zugänge zu Kultureinrichtungen und zur künstlerischen Bildung erfolgte mit quantitativen und qualitativen Methoden im Mixed-Methods-Design (Kuckartz, 2014). Dabei wurden Pädagog*innen aus dem schulischen und außerschulischen Bereich ebenso wie Mitarbeiter*innen, Selbstvertreter*innen und verantwortliche Personen aus den Bereichen Kunst und Kultur als erste Zielgruppe befragt. Als zweite Zielgruppe wurden Expert*innen in eigener Sache und ihre Bezugspersonen bei einem begleiteten Museumsbesuch befragt. Die für die erste Erhebung verwendeten Instrumente waren Fragebogen, Interviews und Fokusgruppendifkussionen. Der Fragebogen setzte sich aus Fragen zur Einfachauswahl, Skalierungsfragen (1–10) sowie offenen Fragen mit

qualitativen Antworten zusammen (62 Items). Die Erstellung des finalen Fragebogens erfolgte nach der Durchführung von Pretests und in einem mehrstufigen Diskussionsprozess innerhalb der internationalen Projektpartnerschaft. Der Leitfaden zur Durchführung der Interviews folgte demselben Erstellungsdurchlauf und berücksichtigte in der Finalversion qualitative Ergebnisse der Fragebogenerhebung.

Die Erhebungen erfolgten pandemiebedingt ausschließlich in Online-Formaten: Der Online-Survey erreichte einen Rücklauf von 113 Personen. Der überwiegende Teil der Antworten (50,4 %) stammte von Beschäftigten aus dem Bereich Kunst und Kultur, die zweitstärkste Gruppe (21,2 %) war im Feld der sozialökonomischen Betriebe tätig. Die restlichen Antworten kamen von Lehrkräften. Über konkrete Erfahrung mit Inklusionsprozessen durch Kunst verfügten 48 Personen (47,5 %). Die quantitative Analyse der gesammelten Informationen wurde vorwiegend in deskriptiver Form umgesetzt, die Antworten bei offenen Fragestellungen wurden kategorisiert.

In der qualitativen Erhebung kamen Interviews und Fokusgruppendifkussionen zur Anwendung, dabei wurden in Online-Settings 17 Interviews und drei Fokusgruppendifkussionen ($n = 21$) umgesetzt. Sowohl bei der Auswahl der Interviewpartner*innen als auch bei der Durchführung der Fokusgruppendifkussionen wurde der Wert auf unterschiedliche berufliche Erfahrungshintergründe der Gesprächspartner*innen gelegt. In deduktiv-induktiver Kategorienbildung erfolgte die Auswertung der Gespräche (Interviews und Fokusgruppen) gemäß qualitativer Inhaltanalyse nach Mayring (2015) mithilfe der Software MAXQDA. Die deduktiv angewandten Hauptkategorien leiteten sich aus dem Leitfaden der Interviews ab, ergänzend wurden in induktiver Analyse weitere Unterkategorien gebildet.

Anschließend an diese Erhebungen wurden gemeinsam mit 46 Menschen mit und ohne Behinderung Besuche in Grazer Museen durchgeführt. Die Altersspanne der Forschungspartner*innen reichte dabei von Schüler*innen der Grundschule, der Sekundarstufe bis zu Erwachsenen. Vor, während und nach dem Rundgang wurden Interviewfragen zur Zugänglichkeit des Hauses und der Informationen, der Räume sowie der Ausstellung gestellt.

4 Ergebnisse zu förderlichen und hemmenden Faktoren für inklusive künstlerisch-kreative Bildung aus Fragebögen, Interviews und Fokusgruppendifkussionen

4.1 Quantitative Ergebnisse aus der Fragebogenerhebung

Die Auswahl der Teilnehmer*innen ($n = 113$) erfolgte nach dem Zufallsprinzip (Schneeballsystem); Kooperationsbereitschaft und Offenheit für Inklusion waren bei den Teilnehmenden bereits davor gegeben, weshalb die Ergebnisse in Hinblick auf die Repräsentativität mit Vorsicht interpretiert werden, um einseitigen Verzerrungen entgegenzuwirken. Laut Antworten der Fragebogenerhebung (Mehrfachnennungen möglich) kann die Umsetzung inklusiver künstlerischer Projekte durch folgende Merkmale (Abb. 1) aktiv ermöglicht und erleichtert werden.

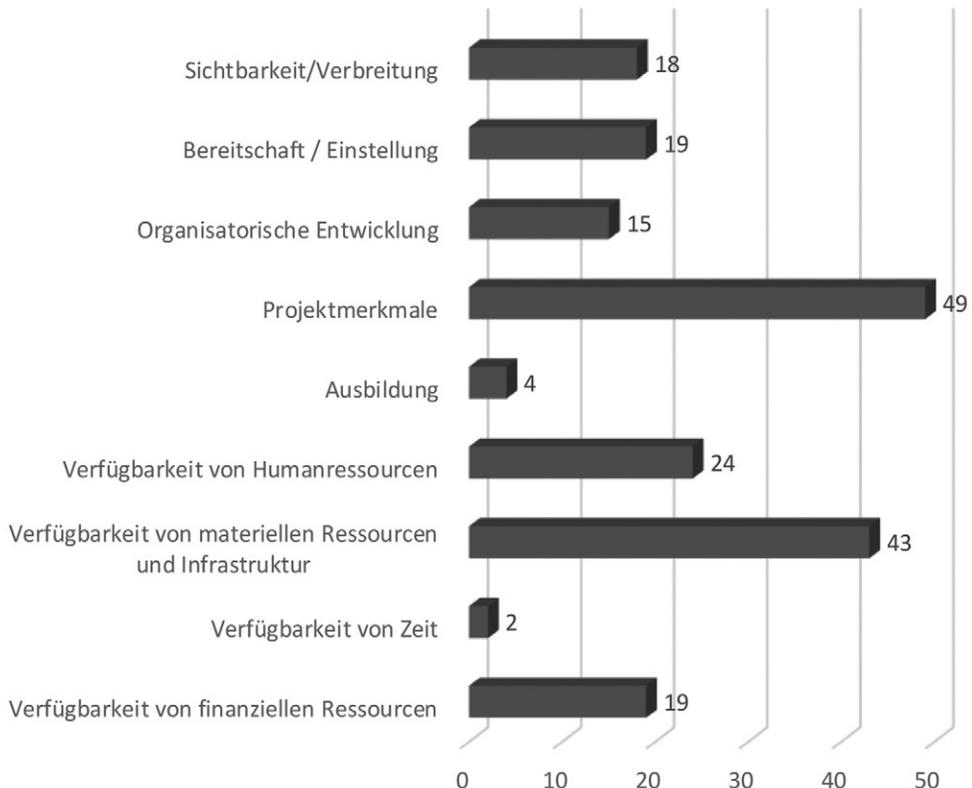


Abbildung 1: Merkmale, die inklusive Kunstprojekte erleichtern können ($n = 193$)

Die Projektmerkmale an sich ($n = 49$) sind ausschlaggebend für die Teilhabemöglichkeiten, d. h. die Art und Weise, wie das Projekt umgesetzt wird, bestimmt darüber, ob Teilhabe für die Partizipierenden zufriedenstellend möglich ist. Zu den Gelingensfaktoren zählen, dass kleine Gruppen gebildet werden, Veranstaltungen zeitlich kurzgehalten und (sprachlich) an die teilnehmenden Menschen angepasst werden. Ebenso dass Projekte implementiert werden, die die Kreativität, das freie Experimentieren und die Neugierde aller fördern. Die Aspekte vorhandener Materialien und die passende Infrastruktur werden als Erleichterung angeführt ($n = 43$), die Verfügbarkeit von ausreichend vielen Personen, im Optimalfall als multidisziplinäres Team, sollte bei Kunstprojekten zur Verfügung stehen.

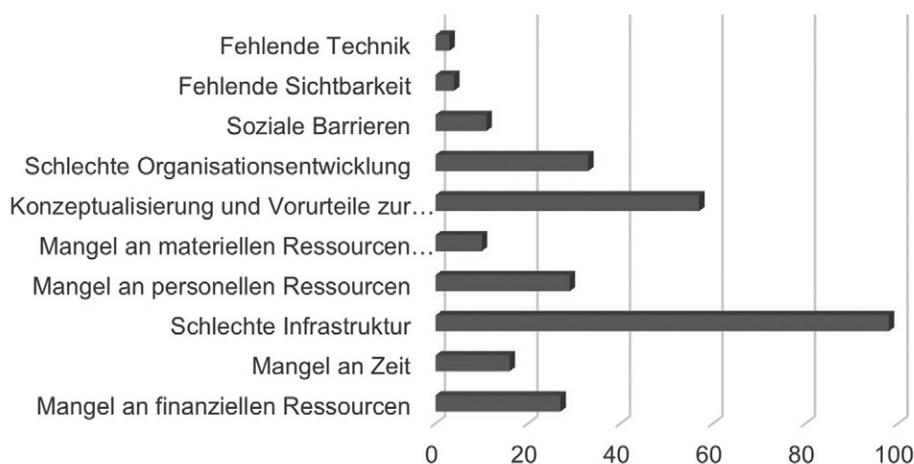


Abbildung 2: Barrieren, die bei inklusiven Kunstprojekten wahrgenommen werden ($n = 288$)

In Bezug auf Barrieren (Abb. 2) beziehen sich die meisten Aussagen ($n = 98$) auf die Kategorie der fehlenden Infrastruktur: räumliche Barrieren (natürliche und künstliche) erschweren künstlerische Bildung sowie Schwierigkeiten im Umgang miteinander ($n = 57$). So erklären die Befragten der Fragebogenerhebung, dass Unsicherheit im Umgang mit Menschen mit Behinderungen, mangelndes Bewusstsein für die Bedürfnisse, Angst, Vorurteile, Unwissenheit durch Informationsmangel und die Separierung von Menschen mit Behinderungen die Entwicklung von inklusiven Kunstprojekten einschränken können.

In Bezug auf die Organisation der Kunst- und Kultureinrichtungen werden fehlende Prioritätensetzungen oder Unklarheiten im Management angeführt, z. B. unklare Richtlinien und Zeitmangel, Missverständnisse in der internen und externen Kommunikation oder die fehlende Fähigkeit bzw. Bereitschaft Programme flexibler zu gestalten. Auch der Mangel an personellen Ressourcen, insbesondere der Mangel an spezialisiertem und geschultem Personal (sowohl im Feld der Sonderpädagogik als auch in der Kunst) wird

dabei angeführt, was nicht zuletzt mangelnden finanziellen Ressourcen ($n = 27$) zuzuschreiben ist. Zuletzt wird angemerkt, dass soziale Barrieren die relevanteste Einschränkung darstellen: fehlende Information über den Nutzen kultureller Vermittlung bei der potenziellen Zielgruppe, mangelndes Interesse der breiten Öffentlichkeit an Fragen der Zugänglichkeit, fehlende Offenheit der Kunstwelt und schlichtweg verschiedene Herangehensweisen im Verständnis und der Wahrnehmung von (moderner) Kunst.

4.2 Qualitative Ergebnisse aus den Interviews und Fokusgruppen

Ergänzend zu den quantitativen Erhebungen von Barrieren und förderlichen Bedingungen wurde laut qualitativer Analyse als Gelingensbedingung sozialer Inklusion im Kunstbereich die Individualisierung für unterschiedliche Bedürfnisse der Akteur*innen angegeben.

Für das Museum

Aus schulischer und kunstdidaktischer Perspektive sei der Wille aller Beteiligten beim Verständnis und der Umsetzung von Barrierefreiheit vonnöten. Das heißt, nicht allein die Unterstützung der Schulleitung oder die Akzeptanz der Eltern, sondern genauso muss das gesamte Museumspersonal sensibilisiert sein, vom Empfangspersonal über die Reinigungskräfte und Techniker*innen bis hin zu den Kurator*innen. Der wichtigste Faktor sei jedoch die Einbeziehung von Menschen mit Behinderung in die Konzeption und Umsetzung von Projektideen. Es entstehen daraus nicht nur zielführende Maßnahmen für Menschen mit Behinderung selbst, sondern eine verstärkte Sensibilisierung und ein vertieftes Verständnis für die Bedürfnisse von Menschen und unterschiedlichen Menschengruppen.

Förderliche Faktoren für allgemeine Zugänglichkeit von Kunst und Ausstellungen sind Adaptionen für unterschiedliche Bedürfnisse: Sitzgelegenheiten in den Ausstellungsräumen, Leitsysteme, Induktionsschleifen, differenzierte Audioguides mit unterschiedlichen Sprachniveaus und unterschiedlicher Dauer, Vitrinen-Gestaltung wie Kunstobjekte auf sichtbarer Höhe für Rollstuhlfahrer*innen zu platzieren, Tastmodelle und Panoramamodelle sind sehr willkommen, ebenso eine versierte Textgestaltung mit dem Zusatz in Einfacher Sprache, entsprechender Schriftgröße, einem Text-Hintergrund-Kontrast mit guter Beleuchtung der Texte und in lesbarer Höhe für Rollstuhlnutzende. Für die Umsetzung ist eine Koordination im Museum unabdingbar, die die notwendigen Adaptionen gezielt in den Blick nimmt, Nötiges in die Wege leitet und diesbezüglich Beratung leistet. Das Team dieser Koordination sollte durch spezialisierte und eigens dafür ausgebildete Kunstvermittler*innen für Führungen bestimmter Ziel- und Anspruchsgruppen verstärkt werden. Informationen zu den jeweiligen Anliegen können von den Selbstvertreter*innenverbänden („Nicht über uns ohne uns“) und Beauftragten eingeholt werden. Daneben sind Tandemführungen möglich. Assistenzen sollten prinzipiell einen kostenfreien Eintritt erhalten.

In der Kunstvermittlungsarbeit

Bezugnehmend auf künstlerische oder kreative Prozesse, im Rahmen der Kunstvermittlungsarbeit, betonen die Gesprächsteilnehmer*innen, dass jeder Mensch die Fähigkeit hat zu lernen und sich kreativ auszudrücken. Kunst schafft einen Raum, sich selbstwirksam zu erleben, vorausgesetzt, es müssen nicht alle das Gleiche tun. Im Vorfeld steht dabei die Überlegung, wie das Ziel/Endprodukt erreicht werden kann, welche unterschiedlichen Sinneskanäle angesprochen und welche technischen Hilfsmittel eingesetzt werden könnten. Zu jedem kreativen Prozess gehört es demnach auch, Fehler machen zu dürfen und Dinge wieder zu verwerfen. Vor allem Gemeinschaftsprodukte wirken inklusiv, wenn jede*jeder Einzelne sich mit seinen*ihren Fähigkeiten einbringen kann. Zentral sei es, von Anfang an den Prozess selbstbestimmt zu gestalten, d. h. selbst die Skizze anzufertigen, das Material und das Werkzeug auszusuchen, die dafür benötigte Zeit zu bestimmen. Es brauche eine Kultur, die Menschen zusammenbringe, die miteinander experimentieren wollen, und wo sich jede*r nach ihren*seinen Bedürfnissen austoben kann. Der Schlüssel dafür sind Akzeptanz, Toleranz, Offenheit, Wertschätzung, Verzicht auf Leistungsvergleiche und Bewertung. Hinsichtlich des Ziels werden produktorientierte und prozessorientierte Projekte unterschieden, welche sich zwar im Fokus auf das Ergebnis, nicht aber im Potenzial des Diskussionsanstoßes und der Inklusionsermöglichung unterscheiden. Die Ergebnisoffenheit ist dabei zentral. So kann am Ende ein (Kunst-)Werk entstehen, muss aber nicht. Das übergeordnete Ziel müsse sein, positive Emotionen bei den Teilnehmenden hervorzurufen, was auf sehr unterschiedlichen Wegen passieren kann. „Kunst eröffnet immer ein breites Spektrum [...] und ist immer so offen, dass sich unterschiedliche Personen ganz Unterschiedliches mitnehmen“. Zusammenfassend lässt sich zu diesem Abschnitt sagen, dass inklusive Kunstprojekte das Interesse an Kunst wecken können und sollen sowie für alle offen sind, die daran teilhaben möchten.

Erlebte Barrieren unterstreichen die im quantitativen Teil erhobenen materiellen, zeitlichen, räumlichen und didaktischen Ressourcen. Sprache spielt dabei die Hauptrolle in den Interaktionsprozessen. Auch wenn die Sprache im Kulturbereich per se elaboriert und komplex ist, müssen geschriebene und gesprochene Texte auch den Regeln leichter Sprache entsprechen. Der Faktor Zeit stelle im schulischen Kontext eine Barriere dar, da schulische Stundenpläne gemäß den Fächern aufgestellt werden, die mit Terminplänen von Pflege- und Unterstützungspersonal abgestimmt werden müssen, darüber hinaus sollten unterschiedliche Geschwindigkeiten bei der Bearbeitung von Aufgaben (insbesondere bei Menschen mit Lernschwierigkeiten) im inklusiven Kunstunterricht mitgedacht werden. Einigkeit besteht unter den Expert*innen darüber, dass die, die partizipieren wollen, nicht an Barrieren scheitern dürfen.

4.3 Qualitative Ergebnisse aus den Museumsbesuchen

Besucht wurden zwei Ausstellungen: „Von der Zukunft zu den Zukünften – was sein wird“¹ im Kunsthaus Graz (in der Folge KG) und die „Ladies and Gentlemen – Das fragile feministische Wir“² in der Neuen Galerie (in der Folge NG).

Die drei Besucher*innengruppen, die auf ihrem Museumsbesuch begleitet wurden, hatten unterschiedliche Hintergründe wie Autismus, Trisomie 21, Lernschwäche, Seh- oder Hörbehinderung, Körperbehinderung (Rollstuhl) und Migration. Mit dabei waren: a) eine inklusive Volksschulklasse der Praxisvolksschule (PVS) der Pädagogischen Hochschule Steiermark, b) eine inklusive Sekundarstufenklasse der Praxismittelschule (PMS) und c) eine Erwachsenengruppe mit und ohne Behinderungen. Die Klassen wurden von je zwei Lehrkräften und den Schulassistent*innen begleitet, Gruppe c) von drei Assistenzpersonen. Die Erfahrungen dieser Museumsbesuche werden im Folgenden bezüglich der zuvor definierter Kategorien zusammengefasst.

Ankommen, Begrüßung und Orientierung: Alle besuchten Museen haben einen barrierefreien Zugang, der beschildert ist. „Ja, das Zeichen für Rollstuhl ist sehr stark ersichtlich. Das passt.“ Beide Museen bieten laut Rückmeldungen gut ausgeschildert Möglichkeiten, die Jacken und Taschen nach dem Ankommen in einer Garderobe zu versperren. Vor dem KG gibt es Sitzgelegenheiten zum Rasten vor dem Haus sowie ein Restaurant beim Eingang. Die Rolltreppe und damit der Zugang zur NG war für Fremde nicht sofort sichtbar. Im Eingangsbereich der NG fehlen zudem Schilder oder Pfeile zu den unterschiedlichen Abteilungen: „Ich hätte mir gewünscht, dass uns jemand beim Ankommen den Weg zeigt. Oder auch Schilder und Pfeile, um zu wissen, wo es hingehet.“ Zusätzlich wurden Punkte genannt, die ein Verbesserungspotenzial aufweisen: „Es gibt ein gutes Blindenleitsystem bis zum Lift. Das Blindenleitsystem hört nach der Liftfahrt vor der Ausstellung auf.“ Durch die Arbeit mit Farben, die allgemeine Laufrichtung und ein vollständiges Blindenleitsystem kann eine gute Orientierung im gesamten Gebäude erschlossen werden. In der NG gibt es im Eingangsbereich ein Farbleitsystem, welches allerdings im Inneren des Gebäudes keine Fortsetzung findet.

Physische Zugänglichkeit – Räumliche Barrieren: Beide Gebäude boten ausreichend Platz in den Ausstellungsräumen und im Lift für Rollstuhlfahrer*innen mit guter Bewegungsfreiheit zur selbstbestimmten Fortbewegung. Beide Häuser verfügen über ein barrierefreies Behinderten-WC, der Zugang ist gut ausgeschildert. Je weiter man allerdings ins Innere des historischen Gebäudes der NG vordringt, desto mehr räumliche Barrieren werden offensichtlich: Treppen mit sehr hohen Stufen, Türen, die mit oder ohne Taster

1 <https://www.museum-joanneum.at/kunsthhaus-graz/ausstellungen/ausstellungen/events/event/9763/steiermark-schau-was-sein-wird>

2 <https://www.museum-joanneum.at/neue-galerie-graz/ausstellungen/ausstellungen/events/event/8914/ladies-and-gentlemen>

schwer öffnen, dafür aber sehr rasch wieder zufallen, seien problematisch in der Nutzung. Rastmöglichkeiten und Rückzugsorte mit entsprechenden Sitzgelegenheiten (z. B. Sitzsäcken) fehlen in der NG. Im KG gibt es individuell zu entlehnende Klappstühle, die an jedem Ort im Museum aufgestellt werden können.

Zugang zu Informationen und Inhalten: Eine Erklärung der Kuratorin und Videos für Kinder, die vorab über die Homepage der beiden Häuser abrufbar waren, wurden als positiv vermerkt. Beim Zugang zur Ausstellung selbst fanden sich Informationstexte zur Ausstellung teilweise außerhalb des Raumes, sodass sie kaum sichtbar für Besucher*innen waren. Dabei wurden teilweise nur der Name, der Titel und die Jahreszahl des Kunstwerks angeführt, was für das Verständnis zu wenig war. Eine ausreichende Schriftgröße ist auch hier angemerkt worden. Manche Beschriftungen waren so klein, dass der Rollstuhl an die Wand stieß, bevor der Text für die Besucher*innen leserlich war. Es ergibt sich somit ein Mehraufwand der Begleitpersonen für den erhöhten Erklärungsbedarf. Ein Zusatzangebot für Audioguides sollte darüber hinaus gegeben sein, denn die schriftlichen Informationen zu den Einzelwerken brachten z. B. den Kindern laut Eigenaussage keinen Mehrwert für das Verständnis: „Ich hasse Lesen und kann auch die kleine Schrift nicht lesen. Anhören wäre toll, dann verstehe ich es“. Negativ angemerkt wurde, dass einzelne Kunstwerke nur mit englischer Sprache arbeiten würden, diese Werke seien für viele exkludierend und sollten laut Besucher*innen in verschiedene Sprachen übersetzt werden. Anregungen zur Verbesserung betrafen den Wunsch nach (noch) mehr Objekten zum Ertasten und nach einer Bibliothek mit weiterführenden Informationen und Büchern zum Verweilen.

Pädagogische Aktivitäten, Führung und Interaktion: Positiv beeindruckt hat ein „Teppichraum“ im KG (ein großer, leerer Raum, einzig ausgelegt mit einem Teppich), in dem nach Herzenslust getobt, gespielt und laut gelacht werden durfte. Dies impliziert die Arbeit mit dem eigenen Körper und eine innere Ausgewogenheit durch den gegebenen Freiraum: „Mehr so coole Sachen, es ist hier schon cool, aber mehrere coole Räume, wo man auch so Spaß hat, drinnen. So wie beim Teppichraum, wo man auch spielen kann.“ Ein Raum, wo „etwas gemacht“ werden konnte, etwas kreierte, gebastelt, bemalt, wurde ebenso als Proquittiert. Interaktionen mit dem Kunstobjekt sind grundsätzlich positiv vermerkt worden: „mehr Arbeiten angreifen können, um die Arbeiten dadurch besser zu verstehen.“

Die Rückmeldungen zur Qualität der Führung und der Interaktion mit den Schüler*innen während des Museumsbesuchs waren durchweg positiv. Die Schüler*innen fühlten sich willkommen und konnten aktiv Fragen zur Ausstellung stellen, welche professionell und kindgerecht beantwortet wurden. Als Unterstützung wurden im KG zur Vermittlung iPads, Tastmodelle und Objekte angeboten und herumgereicht, welche durch zusätzliche Erklärungen mit Verbindungen zur kindlichen Lebenswelt zum Verständnis der Inhalte beitrugen: „Die Führung war sehr cool und hat auch Spaß gemacht. Wir wurden auch gefragt, ob es uns gefällt“. Die jungen Besucher*innen wünschten sich (noch) mehr

Zeit und Möglichkeit zur aktiven kreativen Umsetzung, aber auch Arbeitsmöglichkeiten mit größeren Formaten und mit Farben und Pinsel. Kontraproduktiv wurde hinsichtlich der Ausstellungsführung im KG angemerkt, dass die Vermittlerin laut(er) sprechen oder ein Mikrofon benutzen sollte, der Störlärm übertönte mehrfach die Sprecher*innenstimmen. Für Personen mit kognitiver Beeinträchtigung sei die Ausstellung zu umfangreich, da die Konzentration nicht so lange gehalten werden könne. Die Inhalte fokussierten in der Sensorik sehr stark auf den Sehsinn. Abstraktes ist schwer einzuordnen, insbesondere für Menschen mit Lernschwierigkeiten. Bewegte Bilder und Musik (ansprechen verschiedener Wahrnehmungskanäle) gehören daher ebenso ins Repertoire gelungener Vermittlungsarbeit. Kognitiv beeinträchtigte Menschen bräuchten eine Bezugsperson, der Kontakt mit dem*der Vermittler*in sei sonst nicht möglich.

5 Zusammenfassung und Ableitungen für eine umfangreiche künstlerische Bildung aus den bisherigen Erhebungen

Im Folgenden werden Ableitungen für eine umfassende inklusive künstlerische Bildung im Kontext von Schule und Museum anhand der Ergebnisse aus den Fokusgruppen, Interviews, Fragebögen und Museumsbesuchen dargelegt. Diese beziehen sich auf das Ziel, behaviorale und kognitive Barrierefreiheit (Folta-Schoofs et al., 2017) zu gewährleisten, um Inklusion zu forcieren.

Im Bereich der behavioralen Barrierefreiheit sind neben einer guten öffentlichen Anbindung gekennzeichnete barrierefreie Zugänge gewünscht, bei welchen auch die Beschaffenheit des Bodens, die Höhe der Stufen und die Öffnung der Türen mittels Taster mitgedacht werden. Des Weiteren sind eindeutige und gut sichtbare Beschilderungen, durchgängige (Farb-)Leitsysteme und eine klare Laufrichtung vom Ankommen bis ans Ende der Ausstellung maßgeblich. In den Ausstellungsräumen ist die Höhe, Beschilderung und Beweglichkeit der Exponate (Kippmöglichkeit bei höheren Vitrinen) notwendig. Die Basis dafür ist natürlich genügend Platz, um sich mit dem Rollstuhl zu bewegen. Weiterhin könnten Rastmöglichkeiten und reizarme Rückzugsorte der körperlichen und kognitiven Überforderung entgegenwirken. Das heißt, die Dauer einer Führung sollte eine Stunde nicht übersteigen und danach (oder auch dazwischen) die Möglichkeit von körperlicher Aktivität und geistigem Austoben zulassen.

Dies weist auf die kognitive Teilhabe, die mitunter durch Informationen verbessert wird, die bereits vorab über die Homepage abgerufen werden können. Bei den Ausstellungsobjekten selber empfiehlt sich eine räumliche Nähe des Textes zum Objekt, eine gute Sichtbarkeit der erklärenden Texte, welche in verschiedenen Sprachen, in ausreichender Größe und mit gut lesbarem Kontrast dargeboten werden, weiters alternative Formen zur Rezeption wie Audiodeskription, Gebärdensprach-Apps und Audioguides in einfacher Sprache. Der Hinweis auf die hauseigene Bibliothek mit kurzen, gut verständlichen Tex-

ten zur Hintergrundinformation wäre von Vorteil. Das Ansprechen mehrerer Sinneskanäle bei der Vermittlung und der eigenständigen Erkundung, d. h. mehr Objekte zum Berühren, die klar gekennzeichnet sind, und bewegte Bilder, sollte forciert werden. In der Vermittlung erleichtert der Einsatz von digitalen Medien (iPad, Apps) und die Verknüpfung der Inhalte mit der Alltagswelt der Besucher*innen das Verstehen und Aufnehmen der Informationen. Dabei ist auf eine störgeräuscharme Umgebung bzw. ausreichende Sprechlautstärke der Vermittler*innen zu achten. Ein lebendiges (Ausstellungs-)Thema, das nahe am eigenen Leben und von einer Praktikabilität durchdrungen ist, wird bevorzugt. Die Devise lautet Barrierefreiheit zu gewähren, für die, die teilhaben wollen und selber kreativ werden möchten.

Die Zugänglichkeit kann inklusiv werden, wenn sich die Museumskultur schon auf gestalterisch-konzeptioneller Ebene ändert und die gleichberechtigte Teilhabe aller von Anfang an mitgedacht wird. Das heißt, der Erfolg eines Museums nicht allein an Besuchszahlen oder Pressemeldungen gemessen wird, Barrierefreiheit (-armut) auch im Hinblick auf die Homepages gedacht wird, das Aufsichtspersonal entsprechend geschult ist und sich die Museen in ihrem Selbstverständnis einem zeitgemäßen Verhältnis zur Gesellschaft verpflichten (Metzger, 2016). Als unumgängliche Voraussetzung von Inklusion (nicht nur im Museumsbereich) wird die Einbindung von Expert*innen in eigener Sache aus der jeweiligen Gruppe in die Konzeption entsprechender Maßnahmen gesehen (Metzger, 2016; Rahn, 2016).

Barrierefreiheit/-armut muss also bei der Konzeption von Ausstellungen bereits mitgedacht werden und alle Bereiche umfassen, d. h. sowohl räumliche Barrierefreiheit als auch inhaltlich-kognitive Zugänglichkeit und ein allseits geschultes Personal. Dafür sind die Koordination und Durchführung von Weiterbildungsveranstaltungen durch einen Betriebsbeauftragten empfehlenswert. Ein Kunstbetrieb muss daher nicht nur unter dem Credo von Ästhetik, sondern auch dem der Praktikabilität agieren. Kunst wird für alle erlebbarer, wenn das Kunstwerk und die Kunstdidaktik multisensorisch agieren und mehrere Sinne (mind. aber zwei) ansprechen.

6 Diskussion und Ausblick

Inklusive Kunstpädagogik und Museen können durch und mit Kunst und künstlerisch-kreativen Tätigkeiten Räume schaffen, um Teilhabe für alle zu gewährleisten und damit soziale Inklusion zu fördern. Dabei bedeutet inklusives Denken im Kunstbereich für alle Expert*innen oftmals einen Perspektivenwechsel, der Offenheit, Prozessorientierung und kreative Lösungsansätze fordert. Etikettierungen, Zuschreibungen und Leistungsvergleiche sind für Inklusionsprozesse hinderlich.

Im Bereich der Kunstdidaktik an Schulen sind sich alle Expert*innen einig, dass Lernbereiche innerhalb der künstlerischen Bildung plural und komplex angelegt werden müssen und sich dadurch künstlerische Wege und differente Ziele ergeben, welche die Teilhabe und auch die mögliche Zielerreichung aller begünstigen. Die Ergebnisse decken sich somit mit dem aktuellen Forschungsstand und inklusiven kunstdidaktischen Ansätzen, welche versuchen, Zugangsbarrieren durch einen stark individualisierten und co-konstruktiven, die persönlichen Sichtweisen der Lernenden integrierenden Lernprozess abzuflachen (Kaiser, 2022). Bei der Schaffung des Zugehörigkeitsgefühls wären beispielsweise (weitere) Ausstellungen, welche die Vielfalt aufzeigen und den Normbegriff hinterfragen, wünschenswert. Bisher wurden gezielt Inhalte zu sozialer Diversität und Geschlechterrollen in den Mittelpunkt gerückt. Heterogenität in Bezug auf Alter, Körper, Hautfarbe und Behinderung gilt es ebenfalls abzubilden und wertschätzend einzubauen. Im didaktischen Bereich werden die Prozessorientierung und Ergebnisoffenheit sowie der Verzicht auf Leistungsvergleiche und Bewertung als Grundlage für inklusive Bildung gesehen. Das Erzeugen positiver Emotionen und das Erleben von Selbstwirksamkeit und Mitbestimmung über den Verlauf des kreativen Prozesses sind ebenfalls wesentliche Elemente in der inklusiven Kunstdidaktik.

Die Einigung des internationalen Museumrats ICOM (2022) und sein Bestreben, Vielfalt im Museum zu fördern und vielfältige Erfahrungen für Bildung, Reflexion und Wissensaustausch zu forcieren, stellt den Rahmen für künftig weitere Öffnungen der Museen für alle dar. Allerdings treffen Besucher*innen trotz der gesetzlichen Rahmenbedingung immer wieder auf Hindernisse der Barrierefreiheit und Zugänglichkeit zu kulturellen Angeboten. Dieser Missstand kann nur durch einen kontinuierlichen Diskurs über die Umsetzbarkeit und die Diskrepanz von künstlerisch-ästhetischem Anspruch und barrierearmer Praktikabilität aufgehoben werden. Dazu müssen u. a. neue Stellen geschaffen werden (z. B. Koordination, Vermittlung und Beratung sowie Wissenstransfer), der Haushalt muss neu aufgestellt werden (Budgetverteilung/wirtschaftliche Ressourcen) und eine grundlegend wertschätzende Haltung zu Diversität (gesellschaftliches Paradigma von Diversität) bestehen.

Für das Projekt INARTdis sind die erhobenen Daten über Einstellungen, Sichtweisen, erlebte Barrieren und förderliche Bedingungen eine Basis für die weiteren Projektpha-

sen. Diese beinhalten die Erstellung von Trainingsmodulen für Lehrpersonen und Museumsmitarbeiter*innen und die darauffolgende Umsetzung eines gemeinsamen inklusiven Kunstprojekts. Die Inhalte der Trainingsmodule richten sich dabei nach den, in quantitativen und qualitativen Verfahren erhobenen Bedarfen. Das Abschlussprojekt, welches durch das Universalmuseum Joanneum, die projekt-teilnehmenden Schulklassen und Einrichtungen und die Pädagogische Hochschule Steiermark geplant und umgesetzt wird, soll 2023 im Rahmen der „Woche der Inklusion“ in Graz eröffnet werden. Kennzeichnend finden dabei Merkmale von inklusiver künstlerischer Bildung in der Konzeption, Umsetzung und Präsentation Beachtung. So werden durch ein inklusives Kunstprojekt öffentlichkeitswirksame Wege und Möglichkeiten der Förderung sozialer Inklusion aufgezeigt, und mithilfe der entstandenen Schulungsunterlagen und des Best-Practice-Modells eine weitere Ausrollung des Gedankens einer Gesellschaft mit Teilhabechancen für alle Menschen, die partizipieren wollen, gelegt.

7 Literatur

- Auer, K. (2007). Barrierefreie Museen – Rechtliche Rahmenbedingungen. In P. Föhl, S. Erdrich, H. John, & K. Maaß (Hrsg.), *Das barrierefreie Museum. Theorie und Praxis einer besseren Zugänglichkeit. Ein Handbuch* (S. 34–43). Transcript.
- Brenne, A. (2016). #Inklusion & Kunstunterricht. In M. Blohm (Hrsg.), *Kunstpädagogische Stichworte*. (S. 51–54). Fabrico.
- Brenne, A., Griebel, C. & Uraß, M. (2013). Zur Praxis einer partizipatorischen Kunstpädagogik in der Grundschule. In A. Brenne, C. Griebel & M. Uraß (Hrsg.), *MitEin.Ander Zur Praxis einer partizipatorischen Kunstpädagogik in der Grundschule* (S. 7–12). Kopaed.
- Brenne, A. & Kaiser, M. (Hrsg.) (2022). *„Die Bildung Aller“ inklusive Kunstpädagogik*. Fabrico.
- Cox, M. (2005). *The Pictorial World of the Child*. Cambridge University Press.
- Dogan, I. (2018). Tanz im Kontext Migrationsgesellschaft. In S. Quinten & C. Rosenberg (Hrsg.), *Tanz – Diversität – Inklusion* (Jahrbuch Tanz Forschung, Bd. 28) (S. 73–82). Transcript.
- Fischer-Lichte, E. (2004). *Ästhetik des Performativen*. Suhrkamp.
- Folta-Schoofs, K., Hesse-Zwillus, M., Kieslinger, N., Kruse, J. & Schulz, R. (2017). *Museen „inklusive“ gestalten. Wissenschaftliche Evaluation von Maßnahmen für eine barrierefreie Museumsgestaltung*. Georg Olms.
- Gernhardt, A. (2014). Die Entwicklung des kindlichen Zeichnens. In A. Gernhardt, R. Balakrishnan & H. Drexler (Hrsg.), *Kinder zeichnen ihre Welt. Entwicklung und Kultur* (S. 17–27). Verlag das Netz.
- Hamann, A. (1997). *Reformpädagogik und Kunsterziehung. Ästhetische Bildung zwischen Romantik, Reaktion und Moderne*. Studienverlag.
- Herschbach, M. J. (2018). Alles inklusive? Aspekte zu Partizipationen, Kollaborationen und Inklusionen in einer Socially Engaged Art. In M. Blohm, A. Brenne & S. Hornäk (Hrsg.), *Irgendwie anders. Inklusionsaspekte in den künstlerischen Fächern und der ästhetischen Bildung* (S. 239–244). Fabrico.
- ICOM (2022). *Die neue ICOM Museumsdefinition*. <http://icom-oesterreich.at/page/die-neue-icom-museumsdefinition> [12.9.2022].
- Kaiser, M. (2022). Inklusion – (k)ein Kunststück. Kunstdidaktik im Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion. In T. Dexel (Hrsg.), *Inklusive (Fach-)Didaktik in der Primarstufe* (S. 205–227). Waxmann.

- Kandinsky, W. (1912). Über die Formfrage. In W. Kandinsky & F. Marc (Hrsg.), *Der Blaue Reiter* (S. 74–102). R. Piper & Co. (Reprint der Originalausgabe für das Lenbachhaus. Piper. 2019)
- Kuckartz, U. (2014). *Mixed Methods: Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Springer VS.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12., überarbeitete Auflage). Beltz Verlag.
- Metzger, F. (2016). Inklusion im Museum. In B. Commandeur, H. Kunz-Ott & K. Schad (Hrsg.), *Handbuch Museumspädagogik – Kulturelle Bildung in Museen* (S. 285–289). Kopaed.
- Quinten, S., Reuter, L. & Alpanis, A. (Hrsg.) (2020). *Un-Label e.V.* Eigenverlag.
- Rahn, A. M. (2016). Kulturelle Vielfalt im Museum. In B. Commandeur, H. Kunz-Ott & K. Schad (Hrsg.), *Handbuch Museumspädagogik – Kulturelle Bildung in Museen* (S. 290–294). Kopaed.
- Ricci, C. (1887). *L'Arte die Bambini*. Nicola Zanichelli.
- Sanahuja Gavalda, J. M. (2019). *Fostering social inclusion for all through artistic education: developing support for students with disabilities (INARTdis)*. EACEA, Erasmus+ A2, No. 621441-EPP-1-2020-1-ES-EP- PKA3-IPI-SOC-IN. Detailed Description of the Project.
- Thiemeyer, T. (2018). *Geschichte im Museum: Theorie – Praxis – Berufsfelder*. A. Franke Verlag (UTB).
- Ullrich, W. (2003). *Tiefer hängen. Über den Umgang mit Kunst*. Klaus Wagenbach.
- UNBRK (UN-Behindertenrechtskonvention) (2008). Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. <https://www.behindertenrechtskonvention.info/> [12.07.2021].
- Wittmann, B. (2018). *Bedeutungsvolle Kritzeleien. Eine Kultur- und Wissensgeschichte der Kinderzeichnung, 1500–1950*. Diaphanes.
- Ziese, M. & Gritschke, C. (2016). Flucht und Kulturelle Bildung. Bestandsaufnahme, Reflexion, Perspektiven. In M. Ziese & C. Gritschke (Hrsg.), *Geflüchtete und Kulturelle Bildung. Formate und Konzepte für ein neues Praxisfeld* (S. 23–33). Transcript.