



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Lernwirkungen bei blinden Museumsbesuchern“

verfasst von / submitted by

Susanna Fröschl, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2017 / Vienna 2017

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von / Supervisor:

Ass.-Prof. Mag. Dr. Johannes Gstach, Privatdoz.

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel verfasst habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht.

Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Ort, Datum

Susanna Fröschl

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	1
2	Kontextuelle Einbettung	5
2.1	Museen und Barrierefreiheit.....	5
2.2	Unterschiedliche Bedürfnisse im barrierefreien Museum	8
2.3	Blindheit und Sehbehinderung	9
2.4	Blinde und sehbehinderte Menschen im Museum.....	11
2.5	Das Belvedere.....	13
3	Was ist Lernen?.....	16
3.1	Zum Begriff des Lernens	16
3.2	Physiologische Voraussetzungen des Lernens	18
3.3	Bemühungen der Blinden- und Sehbehindertenpädagogik	21
4	Lernen im Museum	24
4.1	Das Museum als außerschulischer Lernort.....	24
4.2	Lebenslanges Lernen	26
4.3	Das didaktische Dreieck in der Museumspädagogik.....	27
4.4	Der Tätigkeitsbereich Museumspädagogik	29
4.5	Der Besucher als Lernender	33
4.6	Lernwirkungen.....	36
5	Zum Aufbau der empirischen Untersuchung.....	39
5.1	Qualitative Forschung.....	39
5.2	Das halbstandardisierte Interview nach Mayring (2002) als Erhebungsmethode	41
5.3	Führung „Anders Sehen“: Gemalte Leidenschaft – der Künstler Franz von Stuck ..	42
5.4	Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) als Auswertungsmethode	44
5.4.1	Bestimmung des Ausgangsmaterials.....	45
5.4.2	Richtung der Analyse und Fragestellung	46
5.4.3	Bestimmung der Analysetechnik/ des Ablaufmodells	47
5.4.4	Entwicklung des Kategoriensystems.....	48
5.4.5	Beschreibung der Kategorien	50
5.4.6	Der Kodierleitfaden.....	52

6	Darstellung der Ergebnisse	57
6.1	Interesse an Kunst und Kultur	57
6.2	Vorwissen	57
6.3	Vorerfahrungen.....	58
6.4	Wissenserwerb.....	59
6.5	Erfahrungen und Erlebnisse während der Führung	62
6.6	Führung für Blinde und Sehbehinderte	63
6.7	Motivation	65
6.8	Soziale Erfahrungen	65
7	Interpretation der Ergebnisse	68
8	Zusammenführung der Ergebnisse und theoretischer Rückbezug.....	84
9	Schlussbetrachtung	88
10	Literaturverzeichnis.....	92
11	Anhang Abbildungen	99
12	Zusammenfassung / Abstract	101

1 Einleitung

„Also in jedem Fall zahlt sich ein Museumsbesuch aus, weil man etwas erfährt, was man vorher nicht gewusst hat, weil sonst würde man ja dort nicht hingehen. Und es hat auch den Vorteil, also wenn das eine berühmte Ausstellung oder ja, oder berühmte Exponate sind, dass man dann natürlich auch mit anderen Leuten darüber reden kann. Also das sind einmal, sozusagen gute Gründe ins Museum zu gehen. [...] Es gibt kaum Dinge, die sich für einen Blinden nicht erschließen können, aber es müssen eben gewisse Voraussetzungen sein.“ (R1, 103ff.)

Blindheit und der Besuch einer Gemäldesammlung scheinen zunächst nicht gut zusammen zu passen. Vor allem für Sehende scheint die Vorstellung von eingeschränkter oder gar nicht vorhandener Sehfähigkeit in einem Museum auf den ersten Blick unbefriedigend und wenig zielführend. Fragt man jedoch einen Blinden¹, was er zu der Zusammenführung dieser zwei Themen denkt, ergibt sich ein ganz anderes Bild, was obiges Zitat zeigt.

Auf dem Weg zur Teilhabe behinderter Menschen am kulturellen Leben muss die UN-Behindertenrechtskonvention genannt werden, die gegen den weltweiten Ausschluss behinderter Menschen aus der Gesellschaft und gegen dadurch entstandene Diskriminierungen initiiert wurde (Hess-Klein 2016, 601). In diesem Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen aus dem Jahre 2008 wurde unter anderem auch der rechtliche Rahmen für die Ausführung und Umsetzung der Inklusion in kulturellen Einrichtungen geschaffen (Kruse 2014, 9). Das Interesse der vorliegenden Arbeit bezieht sich auf eine bestimmte Institution im kulturellen Bereich: das Museum.

Als ein Ort der Kultur, des Wissenserwerbes und des Austausches mit der Gesellschaft ist es Aufgabe eines Museums, alle Menschen teilhaben zu lassen und sie in seinen Bildungsauftrag miteinzubinden. Laut den ethischen Richtlinien des internationalen Museumsrates ICOM haben Museen die wichtige Aufgabe, „ihre bildungspolitische Funktion weiterzuentwickeln und ein immer breiteres Publikum aus der Gesellschaft, der örtlichen Gemeinschaft oder der Zielgruppe, für die sie eingerichtet sind, anzuziehen“ (ICOM Ethische Richtlinien 2010, 19). Auf den Tagungen des Deutschen Museumsbundes in den Jahren 2006 und 2007 wurde dem

¹Um einen besseren Lesefluss gewährleisten zu können, wird im Folgenden nur die männliche Form verwendet, die weibliche Form soll jedoch mitgedacht werden

Bildungsauftrag des Museums eine essentielle und zukunftsweisende Rolle zugeordnet, wobei inhaltlich qualitative und sichtbare Ergebnisse sowie vielfältige Aneignungsprozesse im Vordergrund standen (Bundesverband Museumspädagogik 2008, 6). Die vorliegende Arbeit soll auch die Teilhabe blinder und sehbehinderter Menschen an der musealen Landschaft in den Fokus rücken. Gerade im Hinblick auf ein Museum mit einer reinen Gemäldesammlung wird nicht gleich klar, wie hier blinde und sehbehinderte Menschen teilhaben können, wie sich Vermittlungsangebote darstellen, wie kulturelle Bildung ermöglicht werden kann und vor allem welche Lernwirkungen dabei entstehen, denn diese würden auf den vielfältigen Erlebnissen, die während eines Ausstellungsbesuches auftreten können, basieren. Lewalter differenziert kognitive, introspektive, objektbezogene und soziale Erlebnisse, indem sie sich auf die Autoren Falk und Dierking, Pekarik, Doering und Karns verweist. (Lewalter 2009, 47). Museen wie die Österreichische Galerie Belvedere in Wien, ein Kunstmuseum mit wechselnden Sonderausstellungen und einer permanenten Sammlung an Gemälden, bieten Kunstvermittlungsprogramme an, die sich einen bestmöglichen Zugang zu den Exponaten zum Ziel gesetzt haben. So werden für blinde und sehbehinderte Besucher zum Beispiel Tastführungen und Führungen mit detaillierten Bildbeschreibungen angeboten. (Hauptner 2015, 25) Vorangegangene Punkte zusammenführend ergibt sich folgende Fragestellung:

Welche individuellen Lernwirkungen sind bei blinden und sehbehinderten Menschen, die speziell auf sie abgestimmte Führungen des „Belvederes“ besuchen, feststellbar?

Neben themenspezifischen theoretischen Ausführungen zur kontextuellen Einbettung der Forschungsfrage sollen zu deren Beantwortung Interviews mit blinden und sehbehinderten Museumsbesuchern geführt werden. Jeder Besucher wird vor, nach und zwei Wochen nach dem gemeinsamen Besuch einer speziell auf sie abgestimmten Führung im Belvedere zu dem Erlebten, den dabei entstandenen Erfahrungen und dem Erwerb neuen Wissens befragt. Das dabei entstandene Material kann mit seiner Auswertung, der Darstellung der Ergebnisse und der Interpretation derselben hoffentlich Aufschluss über die individuellen Lernwirkungen der Besucher geben. Selbstverständlich werden alle Daten der vier Interviewpartner vertraulich behandelt und deren Namen in den Transkripten der Interviews sowie in der Darstellung der Ergebnisse anonymisiert.

Zur Einführung in die Thematik wird im nächsten Kapitel zunächst die Barrierefreiheit im Museum thematisiert, um anschließend die unterschiedlichen Bedürfnisse im barrierefreien Museum darzulegen. Nach der Definition von Blindheit und Sehbehinderung kann im weiteren Verlauf der Bogen zu blinden und sehbehinderten Menschen im Museum gespannt werden, indem mit Hilfe des Handbuches zum barrierefreien Museum (2007) auf ihre Belange eingegangen wird. Als Austragungsort der Führung für blinde und sehbehinderte Menschen beenden Ausführungen über das Belvedere und dessen barrierefreie Bemühungen dieses Kapitel.

Im dritten Kapitel geht es um den Begriff des Lernens. Zunächst wird versucht, sich diesem Begriff mittels Definitionen zu nähern, um anschließend die Voraussetzungen der Zielgruppe der vorliegenden Arbeit, blinde und sehbehinderte Menschen, miteinzubeziehen. Dazu werden die physiologischen Voraussetzungen des Lernens und die Einschränkung beziehungsweise der Ausfall der visuellen Wahrnehmung thematisiert. Abschließend zeigt ein Einblick in die Blinden- und Sehbehindertenpädagogik die Organisation des Lernens bei nicht-sehenden Menschen.

Zu Beginn des vierten Kapitels wird das Museum als außerschulischer und informeller Lernort, sowie als Bildungseinrichtung vorgestellt, in dem lebenslangen Lernen gefördert wird. Konkreter wird auf die Lernsituation im Museum eingegangen und deshalb das bisher bekannte didaktische Dreieck auf das museale Feld übertragen. Im Anschluss daran wird eine Spitze des Dreiecks mit dem Tätigkeitsbereich Museumspädagogik gleich aufgegriffen und die tragende Rolle des Vermittlers thematisiert. Den Besucher als Lernenden in den Blick nehmend, steht anschließend zunächst die Frage im Fokus, inwiefern der Besucher am besten vom Informationsangebot des Museums profitieren kann. Im nächsten Kapitel werden die Lernwirkungen im Museum dargestellt und dabei vor allem die Arbeiten von Falk und Dierking (2000) miteinbezogen, die mit dem „Contextual Model of Learning in Museum“ von einem Zusammenspiel von persönlichem, soziokulturellem und physischem Kontext hinsichtlich des Lernens im Museum ausgehen.

Das fünfte Kapitel leitet in den empirischen Teil der Arbeit ein, dabei werden Methoden aus der qualitativen Sozialforschung herangezogen. Das halbstandardisierte Interview nach Mayring (2002) mit einer offenen Herangehensweise bei gleichzeitiger Strukturierung durch einen Leitfaden wird dabei als Erhebungsmethode eingesetzt. Um die Themen der Interviews und in weiterer Folge die Kategorienbildung nachvollziehen zu können, wird im nächsten Kapitel die gemeinsam besuchte Führung im Belvedere kurz zusammengefasst und nacherzählt,

um anschließend zur Auswertung des erhobenen Materials überzugehen. Dabei wird die qualitative Inhaltsanalyse, ebenfalls nach Mayring (2010), herangezogen, in deren Mittelpunkt ein am Material und unter theoretischen Bezügen entwickeltes Kategoriensystem steht. Nach der Bestimmung des Ausgangsmaterials, der Richtung der Analyse und der Fragestellung sowie der Analysetechnik beziehungsweise des Ablaufmodells können die einzelnen Kategorien in Anlehnung an Falk und Dierking (2000) bestimmt und beschrieben werden.

Nach der Darstellung der Ergebnisse anhand der einzelnen Kategorien im sechsten und deren Interpretation hinsichtlich der Forschungsfrage im siebten werden die Ergebnisse im achten Kapitel unter theoretischem Rückbezug noch einmal auf den Punkt gebracht und dabei auch in Hinblick auf einen Gewinn für die Theorie diskutiert.

Neben der Betrachtung der individuellen Lernwirkungen der Besucher kann mit dieser Masterarbeit auch das Verständnis für blinde und sehbehinderte Museumsbesucher erweitert werden. Indem die Belange der Personengruppe der blinden und sehbehinderten Museumsbesucher in den Mittelpunkt einer Untersuchung gestellt werden, kann einer Unterrepräsentation im Museum entgegengewirkt werden. Für Herrn Rieme², einen der Besucher, ist es trotz seiner Blindheit ganz selbstverständlich ins Museum zu gehen, wobei er die Bedenken um das eingangs zur Diskussion gestellte Thema nicht teilt:

„Nein, nein, es schließt sich keineswegs aus. Es ist egal, ob ich jetzt in ein Museum gehe oder auf einen Berggipfel steige, da kann man auch sagen, was hat ein Blinder auf einem Berggipfel verloren?“ (R1, 96-98)

² Name anonymisiert

2 Kontextuelle Einbettung

Um sich der Forschungsfrage nach dem Zwiebelprinzip zu nähern soll in diesem Kapitel auf verschiedene Themen eingegangen werden, die der Einbettung der Frage in den Kontext und als Vorbereitung für die Kernbegriffe der Forschungsfrage dienen. Dazu gilt es zunächst in einem ersten Schritt, die Themen Museum und Barrierefreiheit in Beziehung zueinander zu setzen, um in einem zweiten auf die unterschiedlichen Bedürfnisse behinderter Personen im barrierefreien Museum einzugehen. Daran anschließend geht es um die Gruppe der blinden und sehbehinderten Menschen. Um das jeweilige Sehvermögen der vier Interviewpartner nachvollziehen zu können und um der vollständigen Klärung der Begriffe Behinderung und Sehbehinderung willens, werden diese Bezeichnungen im Folgenden definiert. Indem die bisher bearbeiteten Themen zusammengeführt werden, kann im nächsten Kapitel die Zielgruppe der blinden und sehbehinderten Besucher im Museum in den Blick genommen werden. Dabei geht es vor allem um die von Seiten des Museums zu tätigen Bemühungen, um der eben genannten Personengruppe einen barrierefreien Besuch zu ermöglichen und deren Bedürfnisse zu berücksichtigen. Den kontextuellen Rahmen beschließen einige Ausführungen über das Belvedere, das der Austragungsort der gemeinsam besuchten Führung war.

2.1 Museen und Barrierefreiheit

Wenngleich sich der Umgang mit behinderten Menschen aufgrund des seit circa 1970 vollzogenen internationalen Bewusstseinswandels im Bereich der Behindertenpolitik geändert hat, trat in Deutschland erst im Jahr 2002, in Österreich sogar erst im Jahr 2006 (Bundesministerium für Verkehr, Innovation und Technologie 2017 [Online]), ein Gesetz gegen die Diskriminierung behinderter Menschen in Kraft (Auer 2007, 34f). Im Gesetzestext ist zu lesen:

„Ziel dieses Bundesgesetzes ist es, die Diskriminierung von Menschen mit Behinderungen zu beseitigen oder zu verhindern und damit die gleichberechtigte Teilhabe von Menschen mit Behinderungen am Leben in der Gesellschaft zu gewährleisten und ihnen eine selbstbestimmte Lebensführung zu ermöglichen“ (Bundeskanzleramt Österreich [Online]).

Zu den wesentlichen Inhalten des Bundesgleichstellungsgesetzes (BGG), in Österreich Bundes-Behindertengleichstellungsgesetz (BGStG), gehört weiters, dass hiermit erstmals eine allgemeine Definition des Begriffes Barrierefreiheit geschaffen werden konnte und dass der Bund, seine Behörden und andere Träger zur Schaffung von Barrierefreiheit verpflichtet wurden. Außerdem konnten sprachliche Barrieren abgebaut werden, indem die leichte Sprache im BGG und im Sozialgesetzbuch verankert wurde. (Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2016 [Online])

Um sich dem Begriff der Barrierefreiheit in Museen zu nähern, soll im Folgenden vom deutschen Bundesgleichstellungsgesetz (BGG) die Rede sein, da die Autorin des Handbuchs zum barrierefreien Museum (Auer, 2007) auf dieses Bezug nimmt. Sofern nicht extra ausgewiesen, sind die Inhalte des deutschen und des österreichischen Gesetzestextes jedoch ident. Der Begriff der Barrierefreiheit wird in § 4 BGG folgendermaßen definiert:

„Barrierefrei sind bauliche und sonstige Anlagen, Verkehrsmittel, technische Gebrauchsgegenstände, Systeme der Informationsverarbeitung, akustische und visuelle Informationsquellen und Kommunikationseinrichtungen sowie andere gestaltete Lebensbereiche, wenn sie für behinderte Menschen in der allgemein üblichen Weise, ohne besondere Erschwernis und grundsätzlich ohne fremde Hilfe zugänglich und nutzbar sind“ (Bundesministerium der Justiz und Verbraucherschutz 2002, [Online]).

Setzt man dies nun mit Museen in Bezug, so falle laut Auer (2007) unter gestaltete Lebensbereiche nicht nur das Museum als Gebäude, sondern auch die mit Erklärungen versehenen Exponate. Denn wenn man die gestalteten Lebensbereiche als einen Überbegriff für die von Menschen selbst gestalteten Orte begreift, ist Barrierefreiheit sowohl in Bezug auf die baulichen Gegebenheiten als auch auf die Vermittlung der Ausstellungsgegenstände zu fordern. Mit dem Begriff Barrierefrei werde großteils die Zugänglichkeit eines Gebäudes mittels eines Rollstuhls assoziiert, zugänglich und nutzbar umfasse aber mehr. Im Sinne der gestalteten Lebensbereiche müsse auch im Inneren der Gebäude die Nutzbarkeit gewährleistet werden, zum Beispiel die Erreichbarkeit der Exponate aus dem Rollstuhl heraus oder das Anbieten geeigneter Informationen und Geräte für sinnesbehinderte Menschen. Weiters solle das Angebot eines Museums so aufgestellt sein, dass keine Unterschiede in der Nutzung von behinderten und nicht behinderten Menschen auszumachen sind, also in der allgemein üblichen Weise, wie das Bundesministerium für Justiz und Verbraucherschutz dies im obigen Zitat formuliert. Alle Angebote eines Museums seien nur dann barrierefrei, wenn behinderte

Menschen von ihnen alleine Gebrauch machen können oder andernfalls eigene Hilfsmittel beziehungsweise diejenigen vor Ort heranziehen können. (Auer 2007, 37)

Möchte ein Museum seinem gesellschaftlichen Auftrag gerecht werden, müsse es Gesetze wie das BGG ein- und durchführen, auch wenn eine rechtsverbindliche Durchführung für alle Museen noch in weiter Ferne zu sein scheint. Nach Maass (2007) würden alle Besucher von der Barrierefreiheit und der vielfältigen Präsentation der Inhalte profitieren. Bezieht man die neurowissenschaftliche Forschung mit ein, die eine besonders hohe Wissensaneignung aufgrund der Nutzung unterschiedlicher Sinne und der beiden Gehirnhälften verzeichnet, könnten extra eingerichtete Hilfestellungen für behinderte Museumsbesucher auch für nicht behinderte Besucher angenehm sein. So ist es denkbar, dass bauliche Erleichterungen wie automatische Türen oder Rampen einen Museumsbesuch erleichtern oder Stationen, bei denen unterschiedliche Sinne angesprochen werden, den Besuch attraktiver machen. Langjährige Beobachtungen der Museumslandschaft zeigen jedoch, dass sich die Situation der Barrierefreiheit an deutschen Museen rund fünf Jahre nach Erscheinen des BGG sehr uneinheitlich darstellt. Barrierefreie Vorstöße einzelner motivierter Mitarbeiter seien zu wenig, um die große Kluft zwischen mustergültigen und weniger engagierten Museen zu mindern. (Maass 2007, 15f.)

Blickt man auf die gegenwärtige Situation, so erkennt man deutlich die Verringerung der eben genannten Kluft in den vergangenen Jahren. So hat zum Beispiel der Deutsche Museumsbund im Jahr 2013 einen Leitfaden zu Barrierefreiheit und Inklusion herausgegeben, der dazu anregen will, vorhandene Barrieren abzubauen und neue gar nicht erst entstehen zu lassen. Dazu gibt er praktische Anregungen und Hinweise auf dem Weg zum inklusiven Museum wie etwa zur virtuellen und räumlichen Zugänglichkeit eines Museums, zur personalen, sensorischen und medialen Vermittlung, zum zielgruppenorientierten Service und Tipps zur richtigen grafischen Gestaltung. (Deutscher Museumsbund 2013, 5f.) Im Jahr 2015 waren Barrierefreiheit und Inklusion das Jahresthema in der österreichischen Museumslandschaft, wie etwa der Verbund Österreichischer Museen vermeldet (Verbund oberösterreichischer Museen 2016, [Online]) Bei der Durchsicht der verschiedenen Leitfäden, Tagungsberichte, Websites und Vermittlungsprogramme einzelner Museen hat es den Anschein, als ob einiges in Richtung eines Museums für alle im Sinne von Inklusion und Barrierefreiheit getan werde.

2.2 Unterschiedliche Bedürfnisse im barrierefreien Museum

Um das Gestaltungsangebot eines Museums wirklich barrierefrei ausführen zu können, scheint es notwendig zu sein, sich mit den unterschiedlichen Bedürfnissen der Besucher auseinander zu setzen. Nach Arnade und Heiden (2007) handle es sich bei diesen Besuchern nicht, wie zunächst angenommen, um behinderte Menschen, sondern um einen erweiterten Personenkreis. Nicht selten sei die Zuschreibung *behindert* eine eigens initiierte und mittels Antrag bei sozialrechtlichen Behörden erlangte Einstufung. Die Zahl der tatsächlich behinderten Menschen liege noch viel höher als die von den zuständigen Stellen verlautbarte, da nicht alle Menschen mit Beeinträchtigungen einen Ausweis beantragen würden. Im Umkehrschluss von den sozialrechtlichen Einstufungen auf das Feld der Museumspädagogik und dessen Auswirkungen zu schließen sei jedoch nicht zulässig, zu wenig aussagekräftig sei die Zuschreibung in einem Ausweis. In den Blick genommen werden müssten daher die einzelnen Funktionsbeeinträchtigungen, zu denen Arnade und Heiden einige Überlegungen den museumspädagogischen Alltag betreffend liefern und zu deren richtigen Umsetzung sie drei Regeln vorschlagen. Wie noch zu zeigen sein wird, müsse man im Bereich des Sehens zum Beispiel mehr Gewichtung auf die Präsentation des haptischen und des akustischen Bereichs legen, dementsprechend Material zur Verfügung stellen und sich auch Gedanken zur Auswahl der Farben machen. Umgekehrt müssten im Bereich Hören die Angebote für die Besucher auf haptischer und optischer Ebene vervielfältigt werden. Gleiches gelte auch für den Bereich Verstehen und Orientieren, der sich an Menschen mit Lernschwierigkeiten richte und auch den akustischen Bereich miteinbeziehe. Im Bereich Bewegen sei nicht zu vergessen, dass dazu nicht nur die auf Rollstühle angewiesene Personengruppe zählt, sondern dass auch an kleinwüchsige Menschen und diejenigen mit Einschränkungen in ihrer Mobilität wie Ältere, Eltern mit Kindern oder Menschen mit temporären Verletzungen gedacht werden müsse. Für diese Besucher sei es wichtig, alle Angebote in Hinblick auf eine gute Erreichbarkeit zu strukturieren und die Räumlichkeiten großzügig und mit Rastmöglichkeiten versehen zu planen. Um das Angebot eines Museums hinsichtlich barrierefreier Hilfestellungen überprüfen zu können, bieten sich folgende Faustregeln an: Mit der „Räder-Füße“-Regel könne kontrolliert werden, ob alle Angebote sowohl für Rollstuhlfahrer als auch für gehende Besucher machbar seien. Ob alle Informationen mit mindestens zwei Sinnen wahrnehmbar seien, könne mit der „Mehr-Kanal“-Regel sichergestellt werden, und nach der Methode „keep it short and simple“ wirke

man unverständlichen, überladenen und kompliziert ausgedrückten Informationstexten entgegen. (Arnade, Heiden 2007, 47ff.)

Auch wenn diese Regeln sehr einfach und nahezu selbstverständlich wirken und zudem noch leicht umsetzbar sind, können sie die Richtung zu einem barrierefreien Museum weisen.

2.3 Blindheit und Sehbehinderung

Da die Definition von Blindheit von Land zu Land unterschiedlich ist und sich oft nicht genau eruieren lässt, soll die in Deutschland maßgebliche Definition herangezogen werden. Dies ist vor allem auch aufgrund der Tatsache zulässig, dass im Rahmen der vorliegenden Arbeit bei der Thematisierung der Bereiche Museum, Museumspädagogik und Lernen oft Beiträge und Untersuchungen aus dem bundesdeutschen Gebiet berücksichtigt werden und oftmals nicht genau zwischen Deutschland und Österreich unterschieden wird. Demnach gilt ein Mensch als sehbehindert, wenn er auf dem stärkeren Auge nicht mehr als 30% von dem sieht, was ein normal sehender Mensch wahrnehmen kann - selbst mit Brille oder Kontaktlinsen. Der Sehrest liegt hier bei kleiner oder gleich 30%. Wenn er auf dem besser sehenden Auge, die Hilfsmittel eingeschlossen, nicht mehr als 5% von dem sieht, was ein Mensch mit normaler Sehkraft erkennt, gilt der Mensch bei einem Sehrest von kleiner oder gleich 5% als hochgradig sehbehindert. Um die bekannten Vorgaben wissend gilt ein Mensch als blind, wenn er nicht mehr als 2% sieht und somit einen Sehrest von kleiner oder gleich 2% hat. (Deutscher Blinden- und Sehbehindertenverband 2016, [Online])

Laut der Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF) der Weltgesundheitsorganisation seien drei bestimmende Faktoren für das Sehen ausschlaggebend: Die Sehschärfe, auch Visus genannt, das Gesichtsfeld und die Qualität des Sehvermögens. Um das Ausmaß einer Sehbeeinträchtigung zu bestimmen, sei es üblich, dies anhand des Visus‘ und des Gesichtsfeldes zu messen. Wie in obiger Definition zu sehen ist, wird die Einschränkung oder nicht vorhandene Sehfähigkeit als Prozentsatz der Norm angegeben, dabei entstehen von einem normalen Visus von 100% ausgehend die einzelnen Grade von der Sehbehinderung bis zur Blindheit. Dies kann ebenso anhand des 175° umfassenden Gesichtsfeldes eruiert werden, in dem optische Reize wahrgenommen werden, ohne dabei die Augen, den Kopf oder den Körper bewegen zu müssen. (Blinden- und Sehbehindertenverband Österreich 2016, [Online])

Ohne genauer ins Detail zu gehen, ist vorstellbar, dass die verschiedenen Zahlenwerte des Visus‘ und des Gesichtsfeldes eine große Bandbreite an Sehbehinderungen oder Graden der Blindheit zulassen, „denn der Verlust der visuellen Funktion kann die zentrale Sehschärfe und das Gesichtsfeld insgesamt oder nur in bestimmten Anteilen in einem oder beiden Augen betreffen“ (Kamps 2013, 41) und es wird verständlich, warum unterschiedliche Definitionen existieren. Je nach individueller Ausprägung wirkt sich die Sehbehinderung unterschiedlich aus und betrifft dabei den gesamten Alltag der Menschen, werden die meisten Sinneseindrücke ja mit den Augen gemacht. Die Einschränkung der visuellen Funktionen beeinträchtigt das tägliche Leben auf vielfache Weise und ziehe sowohl im körperlichen Bereich als auch im psychisch-sozialen diverse Folgen mit sich. (Kamps 2013, 41)

Neben der medizinisch-physiologischen Definition der Begriffe Blindheit und Sehbehinderung kann mit Leuders (2012) noch von einer anderen Seite an diese Bezeichnungen herangegangen werden. Laut der Autorin könne man Blindheit nicht mit dem Fehlen des visuellen Sinnes gleichsetzen, der Organismus operiere auf Grundlage der vorliegenden Bestandteile, die in sich jedoch vollkommen seien. Auch bei einem direkten Vergleich von blinden und sehenden Menschen könne man die Fähigkeit des Sehens nicht mit Vollsinnigkeit auf eine Stufe stellen, denn die übrigen Sinne wie der auditive und der haptische Sinn leisten bei blinden Menschen oft viel mehr als bei Sehenden, nur so kann der Ausfall oder die Einschränkung des Sehsinns kompensiert werden. Die Autorin macht mit dieser Perspektive darauf aufmerksam, dass es nicht darum geht, Menschen mit Seh sinn und ohne zu unterscheiden und somit defizitorientiert „Bestand aufzunehmen“. Sowohl der Begriff fehlender Seh sinn als auch der der Blindheit seien von sehenden Menschen an die Gesellschaft herangetragen und einzig durch eine Gegenüberstellung der Defizite aufgekommen. (Leuders 2012, 21)

Auf die effektivere Nutzung des auditiven und des haptischen Sinnes von blinden und sehbehinderten Menschen wird in Kapitel 3.3 noch weiter eingegangen und auch die Bedeutung von Leuders‘ begrifflicher Bestimmung für den Lernprozess noch weiter ausgeführt. Im Wissen um die Begriffe Blindheit und Sehbehinderung kann im nächsten Unterkapitel nun auf blinde und sehbehinderte Menschen und deren Bedürfnisse eingegangen werden.

2.4 Blinde und sehbehinderte Menschen im Museum

Auf den ersten Blick scheinen die Themen Blindheit und Museum nicht wirklich zusammenzupassen. Ein entsprechender Zugang für blinde und sehbehinderte Menschen ist eher bei technischen oder zumindest auf Anfassen und Ausprobieren ausgelegten Museen vorstellbar, reine Gemäldegalerien jedoch erwecken nicht den Anschein, als ob blinde und sehbehinderte Menschen dort barrierefrei teilhaben könnten.

Das Handbuch zum barrierefreien Museum (2007) gibt jedoch eine Übersicht, wie Museen ihre Ausstellungen oder Sammlungen für blinde und sehbehinderte Menschen besser zugänglich machen können. Zunächst sei zu bedenken, dafür spricht auch gerade vorgestellte Definition von Blindheit und Sehbehinderung, dass es nicht „den blinden oder sehbehinderten Menschen gibt“ (Edtmüller, Laufenberg 2007, 73). Ob ein Mensch im Laufe seines Lebens erblindet ist oder nicht sehend geboren wurde, macht in diesem Zusammenhang einen wesentlichen Unterschied, wie noch zu zeigen sein wird. Auch die Frage, was Sehbehinderung heißt, ist nicht einfach zu beantworten, zu vielfältig sind die einzelnen Möglichkeiten, Grade und Kombinationen einer Sehbeeinträchtigung. Trotz der kommunikativen Herausforderungen bezüglich der Voraussetzungen der Besucher sollen laut Edtmüller und Laufenberg (2007) Museen in der Lage sein, ihre Ausstellungen zugänglicher zu machen. Obwohl sich diese Zielgruppe in besonderen Wahrnehmungssituationen befinde, müsse das Ziel der kulturellen Teilhabe und des Genusses beibehalten werden. Blinde und sehbehinderte Menschen müssten nicht ständig mit Sehenden verglichen werden und ob ihrer Leistung bewertet werden. Am Ausgangspunkt der Überlegungen zur kulturellen Teilhabe stehen Fragen nach Art und Beschaffenheit der Exponate und die Intentionen, die bei der Frage der Vermittlung zum Tragen kommen. Durch welche Ausstellungsstücke kann der gewünschte Erkenntnisgehalt erreicht werden? Nach dem Motto „weniger ist mehr“ sollte nur eine kleine Anzahl adäquater Exponate ausgewählt werden. Um einer Überlagerung der Eindrücke gar nicht erst stattgeben zu müssen und um Ermüdung zu vermeiden erscheinen diese Überlegungen zum Ausmaß und zur Dauer eines Museumsbesuches sinnvoll. Wünschenswert, aber sicher nicht immer durchführbar, wäre die Einbeziehung blinder Menschen schon im Vorhinein, also der Planung einer Führung. Edtmüller und Laufenberg (2007) erwähnen hier die unterschiedliche Schwerpunktsetzung blinder und sehender Menschen bei der Frage, welche Aspekte interessant und wert sind, vermittelt zu werden. Da blinde und sehbehinderte Menschen mehr als andere Personengruppen auf eine Vermittlung im Museum angewiesen sind, spiele für diese Besucher die Qualität einer

Führung eine nicht geringe Rolle, was sich wiederum am Erfolg beziehungsweise Nicht-Erfolg einer Ausstellung bemerkbar mache. Neben spannenden und abwechslungsreichen Erzählungen, Zeit, Geduld und der Einbeziehung der Besucher sei vor allem eine gute Vorbereitung auf die Bedürfnisse der blinden und sehbehinderten Personen nötig. Im Sinne der unterschiedlichen Voraussetzungen hinsichtlich der Sehfähigkeit sei es wichtig, sich zu überlegen, welche Informationen man voraussetzen könne, welche nicht und was genauer beschrieben werden muss. (Edtmüller, Laufenberg 2007, 73ff.)

„Im Vordergrund liegt eine von der Sonne gebräunte Frau mit roten Haaren auf einem schmalen, dunkelgrünen Grasstreifen. Während ihr linkes Bein leicht angewinkelt rechts auf dem Gras liegt, streckt sie das andere über eine niedrige Uferkante des Strandes ins Wasser, ihr Fuß wird von den anlandenden Wellen umspült. Hinter ihr erstreckt sich dabei eine orangegelbe Dünenlandschaft. Die Dame lehnt sich entspannt nach links, dabei stützt sie ihren Ellenbogen auf einem hellgelben Tuch ab, um ihren Arm vor dem harten Dünengras zu schützen. Ihre andere Hand ruht über ihrem Schoß. Ihr Kopf ist über ihre rechte Schulter zur rechten Seite gewandt, mit geschlossenen Augen scheint sie ihr Sonnenbad zu genießen. Die Farben des Bildes sind stark buntfarbig, die Flächen wenig detailliert wiedergegeben“ (Maass 2007, 15).

Diese kurze Beschreibung eines Bildes macht deutlich, welche Überlegungen die Kunstvermittler vor oder während einer Führung mit blinden und sehbehinderten Besuchern anstellen müssen. Zunächst einmal gilt es abzuklären, ob sich die Teilnehmer etwas unter Farben vorstellen können und ob sie vor ihrer Erblindung schon einmal Farben gesehen haben. Müsste man obige Beschreibung ohne die Farbangaben machen, bliebe für uns Sehende vom Eindruck des Bildes nicht mehr viel übrig, Blinde hingegen würden sich vielleicht eine noch genauere Beschreibung des Gesichtsausdruckes oder des Gewandes wünschen. Aus der Beschreibung geht auch hervor, dass bei der musealen Vermittlung an blinde und sehbehinderte Menschen weit mehr zu erklären und zu beschreiben nötig ist als das, was wir Sehenden auf den ersten Blick auf einem Bild erkennen. So wird sowohl der Vorder- als auch der Hintergrund beschrieben und die genaue Haltung der Frau thematisiert. Für die blinden Besucher wäre in diesem Fall vielleicht außerdem interessant zu erfahren, wie groß das Bild ist, ob es eingerahmt ist, und wenn ja, in welchem Rahmen und auf welcher Höhe es hängt; Dinge, über die sich Sehende wahrscheinlich selten Gedanken machen.

Da nach Maass (2007) ein gegenseitiger Austausch erstrebenswert ist, könne über solche Fragen auch während der Führung gesprochen werden. Genauso wie für sehende Besucher ein

interaktiver Austausch während einer Führung reizvoller ist als ein reiner Vortrag des Museumspädagogen, sollte dieses selbstständige Lernen auch im Rahmen von Führungen für blinde und sehbehinderte Besucher möglich sein. Eine gesunde Abwechslung zwischen vortragenden Perioden und aktiver Teilnahme der Besucher bei gleichzeitiger Vermeidung eines Überangebotes an Informationen stelle nach Maass (2007) den Idealfall der Aufbereitung einer Führung für blinde und sehbehinderte Menschen dar. (Maass 2007, 77f.)

Neben rein auditiven Erfahrungen blinder und sehbehinderter Museumsbesucher, wie eben exemplarisch am Beispiel der Bildbeschreibung dargelegt, sind jedoch auch die entsprechenden taktilen Erfahrungen ein wichtiger Bestandteil des Erlebens eines Museumsbesuches. Laut AMBAVis, einem europäischen Projekt, das sich mit dem Zugang zu Museen für blinde und sehbeeinträchtigte Personen durch 3D-Technologien beschäftigt, habe die Erfahrung gezeigt, „dass taktile und haptische Angebote ein entscheidender Faktor für den Besuch blinder und sehbehinderter Menschen in Museen und Galerien sind“ (AMBAVis 2016, 11). Diese Angebote seien auch für die sehenden Besucher sehr attraktiv, erweitert doch ein gleichzeitiges Berühren und Sehen den Verständnishorizont für die einzelnen Ausstellungsgegenstände. Oft seien jedoch aufgrund ethischer oder konservatorischer Gründe zu wenige adäquate Exponate vorhanden, was den Zugang für nicht-sehende Besucher entscheidend minimiere. Um dem zukünftig entgegenzuwirken, werde an neuen Bearbeitungstechnologien gearbeitet, mit denen es möglich sei, Objekte zu reproduzieren ohne dabei eben genannte ethische oder konservatorische Richtlinien zu übertreten. (AMBAVis 2016, 11)

2.5 Das Belvedere

Den Abschluss des ersten Kapitels des theoretischen Teils bilden einige Ausführungen über das Belvedere und dessen Vermittlungspraxen. Da sich die Forschungsfrage speziell auf Lernwirkungen blinder und sehbehinderter Menschen bei einer Führung im Belvedere bezieht, scheint es notwendig, das Museum als Austragungsort der gemeinsam besuchten Führung vorzustellen, dessen Bemühungen um ein barrierefreies Museum zu nennen und vor allem auf die in diesem Haus angebotene barrierefreie Vermittlung einzugehen.

Die Anfang des 18. Jahrhunderts von Johann Lucas von Hildebrandt erbauten Belvedere Schlösser wurden von Prinz Eugen von Savoyen (1663-1736) als Sommerresidenz genutzt. Heute zählt das aus Oberem und Unterem Belvedere bestehende Schlossensemble mitsamt dem

Garten zu den eindrucksvollsten Barockbauwerken Europas und gehört zum UNESCO-Weltkulturerbe. Das Belvedere beherbergt eine Vielzahl an Exponaten, deren Datierung vom Mittelalter bis zur Gegenwart reicht, und zählt damit als bedeutendste Sammlung österreichischer Kunst. Der inhaltliche Schwerpunkt der wechselnden Ausstellungen im Unteren Belvedere liegt auf der Präsentation österreichischer Kunst im Verhältnis zu internationalen Themen. (Österreichische Galerie Belvedere 2016, [Online])

Neben zahlreichen öffentlichen Führungen, privaten Gruppenführungen, Nachmittagstreffen für Senioren, Expertenführungen, Workshops und Künstlergesprächen bietet das Belvedere auch Führungen für Menschen mit Behinderungen an. Mit den letzten Umbauten im Unteren Belvedere wurde mit dem Ziel, allen Besuchern den gleichen Zugang zur Kunst zu ermöglichen, eine barrierefreie Öffnung zu allen Sonderausstellungen des Museums geschaffen. Um die Expertise behinderter Menschen bei der Erarbeitung barrierefreier Vermittlungsprogramme zu nutzen, wird eine Zusammenarbeit von Seiten der Kunstvermittlung angestrebt und versucht, gemeinsam mittels des Leitsatzes *Nichts für Menschen mit Behinderungen ohne Menschen mit Behinderungen* zu arbeiten, so unterstützt zum Beispiel eine sehbehinderte Mitarbeiterin das Kunstvermittlungsteam des Belvederes und beteiligt sich an den Planungen für entsprechende Führungen. Im Fokus dieser Masterarbeit stehen Führungen für blinde und sehbehinderte Menschen. Unter dem Titel *Anders Sehen* bietet das Belvedere regelmäßig Führungen mit detaillierten Bildbeschreibungen und taktilen Hilfsmitteln an. (Hauptner 2015, 25f.)

Erwähnenswert ist auch noch die Partnerschaft des Belvederes mit dem EU-Projekt AMBAVis. Um den kulturellen Zugang von blinden und sehbeeinträchtigten Menschen zu verbessern, arbeitet das AMBAVis Projekt an der Weiterentwicklung taktiler und auf 3D-Technologien basierenden Formaten, um die Vermittlung in Museen für die eben genannte Zielgruppe zu verbessern. (AMBAVis 2016, [Online])

Während der Arbeit an dieser Masterarbeit wurde das eben genannte Projekt im Belvedere fertig gestellt und präsentiert, am 15. Oktober 2016 wurde Gustav Klimts „Kuss“ zum Anfassen vorgestellt. Mit Hilfe verschiedenster Computertechnologien gelang es, das originale Gemälde in eine 42x42 cm große Reliefdarstellung zu verwandeln und sogar viele Details fühl- und tastbar zu machen. Um das Relief zum Audioguide zu machen, wurde mit Hilfe einer Finger-Tracking-Technologie dafür gesorgt, dass bei Berührung bestimmter Bereiche des Reliefs Audioinformationen wiedergegeben werden. Mit diesem Projekt öffnet AMBAVis neue Wege hin zum Kunsterleben von Menschen mit Seheinschränkungen. Um diese auch beschreiten zu

können, wird in weiterer Zukunft an einem Relief-Printer-Medium gearbeitet, mit dem eine größere Anzahl an Bildern in temporäre 3D-Reliefe überführt werden können soll. (Presse Belvedere 2016, [Online])

Mit seinen Angeboten für blinde und sehbehinderte Personen, seien es die Vermittlungsangebote oder das Bereitstellen von Gemälden zum Anfassen, präsentiert sich das Belvedere als barrierefreies und um die Bedürfnisse seiner Zielgruppe wissendes Museum. Nach der Beschäftigung mit diesen äußeren Rahmenbedingungen kann ein nächster Schritt zur theoretischen Bearbeitung der Forschungsfrage unternommen werden. Im folgenden Kapitel geht es um das Thema Lernen.

3 Was ist Lernen?

Neben der Personengruppe der blinden und sehbehinderten Menschen und dem Thema Barrierefreiheit in Museen beinhaltet die Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit noch ein Drittes: das Thema Lernen und die daraus entstehenden Lernwirkungen. Dazu wird im ersten Schritt dieses Kapitels der Begriff des Lernens näher untersucht, um anschließend in einem zweiten die physiologischen Voraussetzungen für das Lernen in den Blick zu nehmen. Da diese Voraussetzungen bei blinden und sehbehinderten Menschen eingeschränkt sind, stellt sich die Frage, ob der Ausfall oder die Einschränkung eines Sinnesorgans den Lernprozess ändert. Mit der Einschränkung oder dem Ausfall des Visuellen kann schon einmal vorweggenommen werden, dass er sich dadurch zwangsläufig ändert – die Beschäftigung mit den Grundlagen der Blinden- und Sehbehindertenpädagogik zeigt jedoch deutlich die Bemühungen um ein Lernen, das zwar anders organisiert werden muss, dem Lernen sehender Menschen aber nicht nachsteht.

3.1 Zum Begriff des Lernens

Um sich zunächst dem Lernen durch eine Definition anzunähern, ziehen Kiesel und Koch (2012) eine Begriffsbestimmung heran, die Lernen als einen Prozess beschreibt, bei dem langfristige Änderungen im Verhaltenspotenzial als Ergebnis von Erfahrungen erzeugt werden. Oder um es klarer zu formulieren: „Lernen ist ein Prozess der Veränderung“ (Kiesel/Koch 2012, 11). Daraus resultierend ergebe sich eine Neuordnung des Verhaltenspotenziales. Da sich Lernen nicht immer in nachweisbaren und beobachtbaren Veränderungen ausdrücke, bezieht sich die Definition der beiden Autoren nur auf das veränderte Verhaltenspotenzial des Lerners. Jedoch werden nur langfristige Änderungen des Potenzials als Lernen bezeichnet, kurzfristige Veränderungen wie die Wirkung von Drogen oder Ermüdungserscheinungen werden in dieser Definition nicht beachtet. Weiters wird der Lernprozess als Ergebnis von Erfahrungen beschrieben. Zusammenfassend definieren Kiesel und Koch Lernen als eine langfristige und erfahrungsbedingte Verhaltensänderung. (Kiesel/Koch, 2012, 11f.)

Da Lernen nicht beobachtbar ist, stellen Gerrig und Zimbardo (2008) fest, dass sich Lernen einerseits in Leistung zeige, wie zum Beispiel bei der Bedienung eines Elektrogerätes oder eines Autos, andererseits gebe es jedoch auch Lerninhalte, die sich nicht gleich in messbarem

Verhalten zeigen wie etwa die Wertschätzung verschiedener Kunstrichtungen oder das Verständnis politischer Systeme. Trotz der nicht eindeutig ausweisbaren Lernleistungen habe man Verhaltenspotenzial erworben, da Haltungen und Werte gelernt wurden, die sich in der Auswahl des Lesestoffs oder der Freizeitgestaltung niederschlagen können. Gerrig und Zimbardo beschreiben die Erfahrungen beim Lernprozess als Informationsaufnahme mit anschließender Bewertung und Transformation sowie mit sichtbaren, die Umwelt beeinflussenden Reaktionen. Lernen sei eine Beeinflussung der Reaktionen durch die im Gedächtnis abgespeicherten Erfahrungen. (Gerrig/Zimbardo 2008, 192f.)

Kröninger und Pietzsch (2014) fügen hinzu, dass Lernen neben der Veränderung von Verhalten auch die Aneignung von Wissen sowie „Veränderungen im Verhalten, in Einstellungen, Fertigkeiten, Gewohnheiten und Gefühlen, die durch die Interaktion eines Organismus mit der Umwelt entstehen“ (Kröninger/Pietzsch 2014, 9), bedeute. Hier können schon zwei unterschiedliche Sichtweisen bezüglich des Lernens unterschieden werden. Die behavioristische Sichtweise „betrachtet Lernen als passives Aufnehmen von Wissen und oder als Veränderung von Verhaltensweisen; letztere hingegen betrachtet Lernen als Konstruktion von Wissen“ (Kröninger/Pietzsch 2014, 9). Auch Meyer-Drawe (2003, 506) spricht die bisher herausgearbeiteten zwei Dimensionen des Lernens an. Auf der einen Seite erscheine es fast schon als Gewohnheit, dass Lernen in überprüfbarem Wissen ende. Jedoch bedeute Lernen auch „die Geschichte des Lernenden selbst, den konflikthaften Prozess seiner Veränderungen“ (Meyer-Drawe 2003, 506). Blickt man zurück auf die Forschungsfrage, so lässt sich diese mit der von Meyer-Drawes genannten zweiten Seite des Lernens verbinden. Es soll in dieser Masterarbeit um die individuellen Lernwirkungen der blinden und sehbehinderten Besucher gehen. Nach Auswertung der Daten und der Interpretation des Materials kann vielleicht ein genauerer Einblick in die Geschichte der vier lernenden Museumsbesucher gewonnen werden.

Ein weiterer zu klärender Begriff in Zusammenhang mit Lernen ist der der Lernfähigkeit, ohne den Lernen nicht möglich wäre. Nach Martin (2008, 251) wird mit Lernfähigkeit das Vermögen bezeichnet, gezielt Erfahrungen für zukünftiges Verhalten heranzuziehen. Um diese Fähigkeit auch zu nutzen und so zum Lernerfolg zu kommen, sei Lernbereitschaft unabdingbar, also „die positive Einstellung des Menschen, Fertigkeiten oder Wissen zu erwerben sowie die Motivation, in bestimmten Situationen etwas zu lernen“ (Martin 2008, 251).

Um den Lernerfolg oder die sogenannten Outcomes beziehungsweise Lernwirkungen soll es im letzten Abschnitt dieses Unterkapitels gehen. Laut Schüßler (2012) gestaltet es sich als schwierig, Lernwirkungen zu erfassen, da es oft nicht einfach sei, „verallgemeinerbare

Wirkungen von Lernformen innerhalb eines Lernkontextes zu identifizieren, die weder zufällig noch persönlichkeitsgebunden sind“ (Schüßler 2012, 55f.). Zusätzlich werde die Erfassung von Lernwirkungen durch die Besonderheit des Erwachsenenlernens erschwert, die in der „Re- oder Dekonstruktion‘ bestehender Emotions-, Deutungs- und Handlungsmuster“ (Schüßler 2012, 59) liegt. Die emotionale und motivationale Einstellung des Lernenden wird vor allem von subjektiven Faktoren beeinflusst. Diese bestimmen, welche Aspekte angeeignet und weiterverarbeitet werden. Da „Lernprozesse von einer Vielzahl an kontext-, personen- und prozessspezifischen Faktoren abhängen“ (Schüßler 2012, 59), könne weniger von empirischen Ergebnissen oder operationalisierbaren Verfahren gesprochen werden. Denn der unwiederholbare Charakter einer Lernsituation entstehe erst je nach Situation und je nach personalem Kontext. (Schüßler 2012, 56f.) Deshalb konzentriert sich die vorliegende Arbeit auf die *individuellen* Lernwirkungen bei den Museumsbesuchern. Aufgrund der überschaubaren Anzahl der Interviewpartner, vier blinde und sehbehinderte Menschen, ist es möglich, speziell auf die jeweils individuellen Lernwirkungen bei diesen einzugehen und sie vor dem Hintergrund der gemeinsam besuchten Führung im Belvedere zu interpretieren. Auch wenn Schüßler aufgrund der eben skizzierten Schwierigkeiten von keinen nennenswerten Untersuchungen oder Forschungen über Lernwirkungen berichtet, können im musealen Bereich einige genannt werden. Auf diese wird im nächsten Kapitel näher eingegangen.

3.2 Physiologische Voraussetzungen des Lernens

Für die Beschäftigung mit dem Lernvorgang bei blinden und sehbehinderten Menschen scheint es sinnvoll, sich zunächst über die physiologischen Voraussetzungen dem Lernen zu nähern. Hierbei werden Reize über die Sinnesorgane aufgenommen, die dann physiologische Hirnprozesse ankurbeln. Neben den Augen, Ohren, Nase und anderen Sinnesorganen zählen Kröninger und Pietzsch (2014) auch die Propriozeptoren auf, die die Wahrnehmung der Stellung und Bewegung eines Körpers in einem Raum sichern sollen (Deutsche Enzyklopädie 2017). Die dadurch entstehenden Reizeindrücke werden durch die bisher gesammelten Erfahrungen und Empfindungen ergänzt und so in Beziehung zueinander gesetzt, dass *eine* Wahrnehmung entstehen kann. Möchte man den Begriff Wahrnehmung noch etwas genauer betrachten, so kann man hier bei psychologischen Prozessen zunächst von der Gewinnung und später von der Verarbeitung von Informationen sprechen. Diese Prozesse lassen eine bewusstere Auffassung von Vorgängen möglich werden. Die im Fall der vorliegenden

Masterarbeit bedeutsamen optischen Reize werden visuell wahrgenommen und verarbeitet, wobei vier Bereiche unterschieden werden: die Wahrnehmungskonstanz, die als Grundvoraussetzung zum Lesen fungiert, die Wahrnehmung der Raumlage und die Wahrnehmung der räumlichen Beziehungen, die als Basis für das Schreiben, das Rechnen und die Entwicklung eines Körperschemas, also der Orientierung am eigenen Körper, gilt. (Kröninger/Pietzsch 2014, 69) Die Figur-Grund-Unterscheidung oder Wahrnehmung komplettiert die vier Bereiche der optischen Reize. Diese „beschreibt die Fähigkeit, eine Figur vor ihrem Hintergrund zu erkennen bzw. sie von ihrer Umgebung herauszuheben. [...] Die Fähigkeit der Figur-Grund-Unterscheidung betrifft [...] das Lernen allgemein, da sie im Wesentlichen an der Fähigkeit zur selektiven Aufmerksamkeit beteiligt ist (Knauf et al. 2006, 54f.)“ Je nachdem also, wie sehr die Sehfähigkeit eingeschränkt ist, ergeben sich Defizite hinsichtlich dieser vier Bereiche, was nicht heißt, dass diese nicht ausgeglichen werden können. So weichen beispielsweise blinde und sehbehinderte Menschen im Bereich des Lesens auf den Tastsinn aus, mit dem in der tastbaren Kommunikationsform der Braille-Schrift gelesen werden kann. Finden sich einerseits Defizite hinsichtlich der Sinneswahrnehmung verstärken diese andererseits die Ausprägung und Differenziertheit anderer Sinne wie zum Beispiel die des Tastens oder Hörens. (Kröninger/Pietzsch 2014, 69ff.)

Natürlich besitzen blinde Menschen nicht automatisch ein besseres Gehör oder ein besser ausgebildetes Tastempfinden. Da blinde Menschen jedoch je nach Zeitpunkt ihrer Erblindung an diesen Zustand gewöhnt sind, können sie durch das ständige Üben den auditiven und den taktilen Sinn verfeinern. Auch eignen sich blinde Menschen höhere Konzentrations- und Wahrnehmungsstrategien an, die je nach Situation bewusst oder unbewusst eingesetzt werden. Da die verschiedenen Leistungen des Sehsinns nur einen Teil des Wahrnehmungsprozesses ausmachen und sie zudem in gegenseitigem Wirken zu den anderen Sinnesaktivitäten stehen, können blinde Menschen Kompensationsstrategien entwickeln, um ihren fehlenden Sehsinn auszugleichen. (Zimmermann 2014, 105) Irimia (2008) macht in diesem Zusammenhang auf die Bedeutung der Bewegung bei blinden Menschen aufmerksam. Mit einem immer gleich ablaufenden Bewegungsmuster wie zum Beispiel Hüpfen oder Schaukeln könnte es Geburtsblinden in Bezug auf die eigene Körperwahrnehmung gelingen, die fehlende Sehfähigkeit auszugleichen, denn durch diese Bewegungen erhöhe sich die Anzahl der Wahrnehmungsinputs hinsichtlich des Gleichgewichts. (Irimia 2008, 29)

Geht man also von den physiologischen Voraussetzungen des Lernens aus, so bedeutet dies ein Defizit oder eine Einschränkung für blinde und sehbehinderte Menschen, da bei diesen die

visuelle Wahrnehmung gestört ist. Da daran Bereiche wie das Lesen, die räumliche Wahrnehmung und die Fähigkeit zu Schreiben gekoppelt sind und diese für den Lernprozess bedeutsam sind, können Unterschiede zum Lernen bei sehenden Menschen festgestellt werden. Am einfachsten lässt sich Lernen wohl mit der Institution Schule verdeutlichen. Krug (2001) unterscheidet sehbehinderte Schüler als Schülergruppe von anderen anhand des „gemeinsamen, für den Lehr- und Lernprozess entscheidenden Merkmal[s] der eingeschränkten visuellen Wahrnehmungsfähigkeit“ (Krug 2001, 18). Die betroffenen Schüler müssten aufgrund der Einschränkungen im visuellen Bereich Einbußen im Lernprozess in Kauf nehmen. (Krug 2001, 18) Die physiologischen Voraussetzungen betreffend kann demnach festgehalten werden, dass der Lernprozess bei blinden und sehbehinderten Menschen, unabhängig vom Alter, als eingeschränkt betrachtet werden muss, da eine visuelle Wahrnehmung gar nicht oder nur teilweise möglich ist.

In Gegenüberstellung mit Leuders (2012), wie in Kapitel 2.3 angekündigt, ist ein Blick auf den Lernprozess bei blinden und sehbehinderten Menschen möglich, der starke Wörter wie *begrenzt* oder *beeinträchtigt* ausklammert. Die Autorin legt die Wahrnehmung den Lernprozessen zu Grunde, denn nur mit ihr sei das Aufnehmen von Informationen möglich. Gehe man weiter davon aus, dass mehrere Wahrnehmungen sich verbinden und dadurch einzelne Konstruktionen bilden, dann werden die Konstruktionen je qualitativ hochwertiger, auf desto mehr Erfahrungen und Vorwissen zugegriffen werden kann. Auf Grundlage dieses Verständnisses des Lernprozesses bei blinden und sehbehinderten Menschen geht es dabei nicht um das Vorhandensein aller Sinne, sondern um die Vielfalt und die Qualität der Erfahrungen. Wie und mit welchen Sinnen diese Erfahrungen gemacht würden, sei dabei laut Leuders zweitrangig. (Leuders 2012, 20f.) Ergänzend und dem Diskussionsstand der neueren Wahrnehmungsforschung entsprechend kann noch hinzugefügt werden, dass Wahrnehmung zuallererst subjektiv ist und nur das eigene Bewusstsein als Zeugen hat. Demnach ist jede Wahrnehmung aus der Sicht des Subjekts schon komplett und umfassend, zumal die Wahrnehmungen auch immer in Anlehnung an den kulturellen Hintergrund und in Zusammenhang mit dem jeweiligen Kontext gesehen werden muss. Der Begriff der visuellen Wahrnehmung wird hier nicht als bloße Wiedergabe oder Abbildung, sondern als Konstruktion verstanden. Im Anschluss an Leuders ist nicht die Fähigkeit des Sehens für ein Lernen mit und an der Umwelt bedeutsam, sondern das Spektrum der Erfahrungen. (Walther 2014, 35ff.)

Aus dieser Sicht erscheint der Lernprozess durch die eingeschränkte visuelle Wahrnehmungsfähigkeit nicht beeinträchtigt, denn für den Lernprozess ist nicht die

Komplexität und die Vollständigkeit der Wahrnehmungen wichtig, sondern die Vielfalt der Erfahrungen, die ja nicht nur mit dem Sehsinn gemacht werden können. Fest steht jedoch, dass der Lernprozess, sieht man ihn nun als eingeschränkt oder nicht eingeschränkt bei blinden und sehbehinderten Menschen an, im Vergleich zu Sehenden anders organisiert werden muss. Für die theoretische Auseinandersetzung mit der Frage, welche individuellen Lernwirkungen blinde und sehbehinderte Museumsbesucher machen, scheint es nun aber wichtig, mit einem Einblick in die Blinden- und Sehbehindertenpädagogik die Organisation des Lernens bei Blinden und Sehbehinderten genauer zu betrachten.

3.3 Bemühungen der Blinden- und Sehbehindertenpädagogik

Im Wissen um den defizitären Sehsinn wird schon bei der Frühförderung von sehbehinderten Kindern versucht, das noch vorhandene Sehvermögen bestmöglich einzusetzen und zu fördern. Um dies zu erreichen müsse einerseits die Lernumgebung, die verschiedenen Mittel zur Förderung des Restsehvermögens und insgesamt die Kommunikation mit den Kindern dementsprechend strukturiert werden und andererseits die Lehr-Lern-Situationen auch auf die erhöhte Nutzung der anderen Sinne ausgerichtet werden. (Hessisches Ministerium für Soziales und Integration 2014, 57)

Im Gegensatz zu sehenden Kindern, die schon nach wenigen Monaten Dinge anfassen, greifen blinde Kinder frühestens mit zehn Monaten nach Geräuschobjekten, da sie noch nicht um die Geräusche hinter den fühlbaren Gegenständen wissen. So ist es blinden Kindern nicht möglich, ebenso viele Tast- und Bewegungserfahrungen zu sammeln wie gleichaltrige sehende Kinder, zumal Geräusche im Vergleich seltener sind und weniger auffordernd wirken als visuelle Reize. Kindern ein Spektrum an Dingen anzubieten, um so ihr taktilen Entdecken anzuregen, gehört ebenso zu den Aufgaben der pädagogischen Frühförderung. In Hinblick auf das Lernen ist es deutlich schwieriger, einen Gegenstand mittels Tastbewegungen zu erkennen anstatt ihn mit Blicken zu begreifen. Ein blindes Kind kann einen Gegenstand als Gesamtes nur über die Aneinanderreihung der hintereinander ablaufenden Tasteindrücke begreifen. Damit einher geht auch die Notwendigkeit einer größeren kognitiven Leistung, das Zuordnen und Aufschlüsseln ist taktil deutlich schwieriger als visuell. Einem blinden Kind ist es nicht möglich, mit einem Blick Gegenstände zuzuordnen, es muss sich die zahlreichen Tasteindrücke merken und anschließend vergleichen. Aufgabe der Blinden- und Sehbehindertenpädagogik ist es, in

möglichst demselben Umfang strukturierte Lernerfahrungen und unbeschwerte freie Anregungen anzubieten. Ein Ziel dabei sollte sein, Fähigkeiten im Klassifizieren und Kategorisieren zu erwerben. Mit Hilfe dieser könne das blinde Kind die Vielfalt der Umwelt ordnen und sie auch später in der Schule einsetzen. (Blinden- und Sehbehindertenverband Tirol 2016 [Online])

Insgesamt geht es in der Blinden- und Sehbehindertenpädagogik darum, Lernen so zu organisieren, dass Kinder mit wenig oder gar keinem Sehvermögen alles lernen, was die sehenden Altersgenossen auch erfahren. In der Schule steht somit im Mittelpunkt, Informationen durch Tasten, Hören und Handeln bestmöglich zu vermitteln und das Restsehvermögen optimal zu nutzen. Dies soll durch Blindenlehrer gewährleistet werden, sie können Vorkehrungen wie vergrößernde Sehhilfen, vergrößertes Arbeitsmaterial, richtige Beleuchtung und vieles mehr treffen, das Tastvermögen mit Hilfe richtiger Taststrategien vermitteln und Unterrichtsmethoden anwenden, in denen Sehen durch andere Sinne ersetzt wird. Der sogenannte zweite Lehrplan kommt für blinde und sehbehinderte Kinder zusätzlich zu den regulären Schulfächern hinzu. Dieser beinhaltet das Erlernen von selbstständiger Bewegung und Orientierung mit Sehhilfen oder mit dem Blindenstock in Gebäuden, auf dem Schulgelände und im Straßenverkehr, von alltäglichen Fertigkeiten wie Essen, An- und Auskleiden, Ordnung zu halten oder Dinge zu suchen. Was ein sehendes Kind ganz selbstverständlich und nebenbei lernt, ist für nicht-sehende Kinder deutlich schwerer. Auch in der Freizeitgestaltung müssen nicht-sehende Kinder gefördert werden. Dazu gehört, ihnen geeignete Freizeitmöglichkeiten vorzustellen, sowie Voraussetzungen und Teilhabemöglichkeiten an Freizeit, Sport und Kultur aufzuzeigen. Um all diese Lernprozesse richtig anzustoßen und die nicht-sehenden Kinder zu begleiten, ist professionelle Kompetenz nötig. Mit qualifizierten Lehrern, geeigneten Hilfsmitteln und Materialien können blinde und sehbehinderte Kinder die gleichen Bildungsabschlüsse erreichen wie Sehende. (Deutscher Blinden- und Sehbehindertenverband 2016, [Online])

Obwohl es in der vorliegenden Arbeit primär um die individuellen Lernwirkungen der blinden und sehbehinderten Besucher geht, zieht die Frage nach den Lernwirkungen eine Beschäftigung mit den Themen Lernen und Lernvorgang mit sich. So konnte in diesem Kapitel herausgearbeitet werden, dass man unter Lernen eine langfristige und erfahrungsbedingte Verhaltensänderung, sowie die Aneignung von Wissen versteht. Um einen Lernerfolg zu verbuchen und Lernwirkungen zu erzielen, muss weiters eine grundlegende Lernbereitschaft auf Seiten des Lernenden vorhanden sein. Auch der Begriff der Lernwirkungen konnte

thematisiert und auf die Schwierigkeiten bei dessen Erfassung hingewiesen werden, was die Erforschung weniger individueller Lernwirkungen sinnvoll macht. Um sich nun dem Lernen von blinden und sehbehinderten Menschen zu nähern, wurde der Zugang über die physiologischen Voraussetzungen des Lernens gewählt, um konkret den Fall des Fehlens oder der eingeschränkten Nutzung der visuellen Wahrnehmung zu thematisieren. Hier konnten zwei unterschiedliche Positionen hinsichtlich der Meinung um die Einschränkung oder nicht-Einschränkung des Lernprozesses bei blinden und sehbehinderten Menschen ausgemacht werden. Um beiden Positionen Berechtigung zu zollen, erschien die Organisation des Lernprozesses bei Blinden und Sehbehinderten im nächsten Schritt wichtig. Mit einem Einblick in die Blinden- und Sehbehindertenpädagogik in Bezugnahme auf die Frühförderung und das Lernen in der Schule konnte das Kapitel abgeschlossen werden.

4 Lernen im Museum

Nach der kontextuellen Einbettung der Forschungsfrage in die Themen Barrierefreiheit in Museen, die Bedürfnisse blinder und sehbehinderter Museumsbesucher, die Einführung in das Setting des Belvederes und die begrifflichen Erklärungen zu Blindheit und Sehbehinderung konnten im zweiten Schritt der Begriff des Lernens, die Voraussetzungen des Lernens in Bezugnahme auf blinde und sehbehinderte Menschen und die Organisation des Lernens mit Verweis auf die Grundlagen der Blinden- und Sehbehindertenpädagogik thematisiert werden. Die Themen der ersten beiden Kapitel zusammenführend steht im dritten und letzten Kapitel des theoretischen Teils das Lernen im Museum im Mittelpunkt. Dazu wird zunächst das Museum als außerschulischer Lernort beschrieben. Da der Fokus der vorliegenden Untersuchung auf erwachsene blinde und sehbehinderte Museumsbesucher gerichtet ist, bekommt eine Lernform Bedeutung – das lebenslange Lernen. Um die Lernsituation im Museum zu veranschaulichen, wird das bekannte didaktische Dreieck auf das museale Umfeld projiziert und beschrieben. Daran anschließend wird die Vermittlung musealer Inhalte in den Blick genommen und diese im Rahmen des Tätigkeitsfeldes der Museumspädagogik thematisiert. Abschließend steht der Besucher als Lernender und mögliche Lernwirkungen im Museum im Mittelpunkt der Ausführungen.

4.1 Das Museum als außerschulischer Lernort

„Ein Museum ist eine gemeinnützige, auf Dauer angelegte, der Öffentlichkeit zugängliche Einrichtung im Dienste der Gesellschaft und ihrer Entwicklung, die zum Zwecke des Studiums, der Bildung und des Erlebens materielle und immaterielle Zeugnisse von Menschen und ihrer Umwelt beschafft, bewahrt, erforscht, bekannt macht und ausstellt (ICOM 2010, 29)“. Was der internationale Museumsrat unter dem Zweck der Bildung versteht, wird deutlicher, wenn man in deren ethischen Richtlinien weiterliest, denn „Museen haben die wichtige Aufgabe, ihre bildungspolitische Funktion weiterzuentwickeln und ein immer breiteres Publikum aus der Gesellschaft, der örtlichen Gemeinschaft der Zielgruppe, für die sie eingerichtet sind, anzuziehen. Die Wechselbeziehung des Museums mit der Gesellschaft und die Förderung ihres Erbes sind unmittelbarer Bestandteil des Bildungsauftrages eines Museums“ (ICOM 2010, 19).

Das Museum soll also nicht nur als ein Ort des Sammelns und des Bewahrens wahrgenommen werden, sondern auch als Bildungseinrichtung. Nach Lewalter (2009) würden Museen oft als informelle Lernorte betitelt, da sie auf eigenen Wunsch und infolge aktiven Interesses aufgesucht würden. Im Gegensatz zu schulischem oder universitärem Lernen gehe es beim Lernen im Museum weit stärker um eine eigenständige und selbstinitiierte Auseinandersetzung der Besucher mit den Exponaten. Auch die zugrundeliegende Lernintention sei eine andere, erfolge sie ja meist nebenbei und ohne vorher festgelegte Intention. (Lewalter 2009, 45f.)

Dank seines ansprechenden Umfeldes sei das Museum als kommunikativer und aktiver Lernraum sowohl für einzelne Personen als auch für größere Gruppen interessant. Lernen im Kontext Museum sei laut der Autorin „gleichzeitig individuell und kollektiv, privat und öffentlich“ (Thinesse-Demel 2004, 14). Als Basis für das Bewahren und Weiterverbreiten von Kunst und Kultur befinde sich das Museum weiter an der „Schnittstelle zwischen öffentlichem und privatem Lernen“ (Thinesse-Demel 2004, 15). Da traditionelle Lernorte wie die Schule oder die Familie die Weitergabe von Wissen nicht mehr allein ausführen könnten, sei eine neue und breiter angelegte Wissensvermittlung unabdingbar geworden, die das Museum als Ort des lebenslangen Lernens und der Interessenanregung übernehmen solle. (Thinesse-Demel 2004, 14f.)

Die lange Zeit angenommene Vorstellung, das oberste Ziel von Museumsausstellungen bestehe darin, die traditionelle Form des schulischen Lehrens und Lernens in den Freizeitbereich auszudehnen und die Gruppe der Erwachsenen miteinzubeziehen, sei von einem neuen Konzept abgelöst worden - dem Museum als Erfahrungsraum. Neben den vielfältigen Erfahrungen, die in einer Ausstellung gemacht werden können, unterscheide sich das Museum auch in den äußeren Bedingungen von Klassenzimmern, so dass eine Übertragung schuldidaktischer Methoden nicht ohne weiteres möglich sei. Beim Betrachten der Gegenstände, die meist von verschiedenartigen Informationsmedien flankiert werden, muss sich der Besucher durch die vom Kuratorenteam angeordnete Szenerie bewegen, dabei verändern sich Lernen und Wissenserwerb. Im Gegensatz zu schulischem Lernen ermögliche dieses Bewegen der Besucher durch den Raum bei gleichzeitiger vertiefender Befassung mit den Objekten eine sinnlichere und körperlichere Lernerfahrung. Das Museum als Ort des Lernens und des Wissens stehe damit deutlich im Gegensatz zu anderen Wissensorten. (Schwan 2012, 46f.)

Doch eignet sich das Museum als außerschulischer Lernort auch für blinde und sehbehinderte Besucher? Blickt man auf die vorangegangenen Kapitel zurück, so kann diese Frage nur mit ja beantwortet werden. Um die besonderen Bedürfnisse einzelner Personengruppen wissend ist es

Aufgabe eines Museums, diesen einen barrierefreien Zugang zu ermöglichen. Wie schon in Kapitel 2.2 und 2.4 dargestellt bedeutet dies eine an blinde und sehbehinderte Besucher angepasste Aufbereitung der Ausstellungsinhalte und eine andere Art der Vermittlung. An der Eignung des Lernortes ändert sich dabei nichts, lediglich der Zugang wird adaptiert. Das Museum als Erfahrungsraum – von einem Lernbegriff ausgehend, der auf Erfahrungen beruht, ganz gleich mit welchen Sinnen sie gemacht werden, stellt das Museum auch für Blinde und Sehbehinderte einen idealen Lernort dar. Welche Erfahrungen das im Falle dieser Personengruppe sind, wird in der Darstellung der Ergebnisse der vorliegenden Arbeit noch zu zeigen sein.

4.2 Lebenslanges Lernen

Beschäftigt man sich mit Lernen im Museum, so stößt man in diesem Kontext bald auf den Begriff des Lebenslangen Lernens. Um sich diesem Begriff zu nähern, soll er zunächst auf einer allgemeineren Ebene beschrieben werden.

Im Anschluss an den Europäischen Rat von Lissabon im März 2000 hat die Europäische Kommission mit dem Memorandum über Lebenslanges Lernen eine weitere Initiative zur Verbesserung der Umsetzungsstrategie des lebensbegleitenden Lernens auf nationaler und internationaler Ebene gesetzt. Laut diesem Memorandum handele es sich bei Lebenslangem Lernen um ein umfassendes Konzept, das alle Arten des Lernens miteinschließt. Sämtliche Lernaktivitäten werden als ein unterbrechungsfreies Kontinuum gesehen, denn Lebenslanges Lernen setze schon in frühester Kindheit ein und begleite das ganze Erwachsenenleben. Um an der modernen Gesellschaft teilhaben zu können, müsse der gemeinsame Grundbestand von Wissen weiter ausgebaut werden, um sogenannte universelle Fertigkeiten oder Life Skills wie Problemlösungsstrategien, Arbeiten im Team, Fähigkeit zum Lernen, Lernbereitschaft und Motivation im höheren Alter zu bewahren. Da Wissen, Stärken und Erkenntnisse ihre Gültigkeit nicht während des gesamten Lebens behalten, seien sie regelmäßig zu erneuern und zu aktualisieren. Dabei sei auch zu berücksichtigen, dass Lernziele und Lernmotivation sehr vielfältig sind, Lebenslanges Lernen erfordere deshalb unumgänglich eine Ausweitung der Lernmöglichkeiten, einschließlich des oft unterbewerteten nicht-formalen und informellen Lernens. (BMBWK 2001, 3f.)

Wie schon thematisiert zeigt sich das Museum als außerschulischer Lernort, in dem informelles Lernen gefördert wird und in dem es um Lebenslanges Lernen geht. Das Handbuch für Lebenslanges Lernen in Museen bietet dazu zwei Definitionen an. In ersterer wird das Lernen im Museum als lebensumfassender Prozess dargestellt, der sich ganz klar von einer Bildung, die Kinder oder Schüler in der Schule erhalten, unterscheidet. Die zweite Definition grenzt Lebenslanges Lernen von formalem Lernen ab. Lernen sei dann formal, wenn der Austausch zwischen Lehrperson und Schüler auf Initiative und Anleitung des Lehrers beruhe. Bei nicht-formalem Lernen wie dem Lebenslangen Lernen gehe es jedoch um die Aktivität des Empfängers. Da Erwachsene zum Lernen nicht verpflichtet sind, sondern vielmehr aus eigenem Interesse, ihrer Stellung im sozialen oder familiären Umfelds wegen oder aufgrund von beruflichen Möglichkeiten lernen, könne von zielgerichtetem Lernen gesprochen werden. Im Gegensatz zu schulischem Lernen geht es nicht darum, sich die angebotenen Informationen und Sachlagen ohne gründliches Reflektieren und kritisches Hinterfragen zu merken, sondern darum, zu neuen Ergebnissen zu kommen und auf neue Ideen aufmerksam gemacht zu werden. Um Lernsituationen optimal nutzen zu können, komme Erwachsenen in Ausstellungen das unabhängige und selbstbestimmte Lernen zugute, ermögliche dies doch ein aktives Eintauchen in den Lernprozess im Museum und die Möglichkeit des eigenständigen Erkundens einer Ausstellung. (Deutscher Museumsbund et al. 2010, 11ff.)

4.3 Das didaktische Dreieck in der Museumspädagogik

Blickt man auf die Lernsituation im Museum, so zeigt sich das bisher bekannte didaktische Dreieck (Bönsch 2006, 149) in veränderter Form. Auf das museale Feld bezogen besteht das Dreieck aus den Ausstellungselementen, den zu vermittelnden Inhalten und den Besuchern als Lernenden. Neben den Originalobjekten können die Ausstellungselemente auch in medialer Form, als Abbildung, in geschriebener Form oder sogar als Installation auftreten. So können die Objekte im Kontext die unterschiedlichsten Themen aufgreifen und dabei verschiedene Schwierigkeitsgrade bedienen. Je nach Vorwissen, Wissbegierde und Motivation der Besucher könne es den Ausstellungselementen gelingen, die Besucher in ihrer Lebenswelt anzusprechen. Das erworbene neue Wissen entwickelt der Besucher in Abhängigkeit von der jeweiligen Vorerfahrung, der Lernkompetenz und den Interessen. (Lewalter 2009, 46f.)

Freymann (1988) thematisiert die einzelnen Elemente des didaktischen Dreiecks im Museum noch genauer. So könne das Exponat als Quelle gesehen werden, dessen Aussagen eine fachkundige Vermittlung notwendig machen. Fragen zur Herkunft, zur Herstellung und zum Material des Exponats, Fragen nach dem Sinn und Zweck oder nach dem größeren systematischen Kontext können die Vielschichtigkeit der einen Spitze des Dreiecks demonstrieren. Die Gesamtheit der Museumsbesucher umfasse weiter die Angehörigen aller Alters- und Gesellschaftsschichten. Abgesehen vielleicht von Kindern, die von ihren Eltern ins Museum mitgenommen werden, sei der einzige gemeinsame Nenner für alle Besucher die Freiwilligkeit, mit der sie ein Museum besuchen. Die Hintergründe und die Motivation für einen Museumsbesuch seien damit jedoch noch nicht geklärt. Während sich manche gezielt eine Ausstellung zu einem bestimmten Themengebiet anschauen, nutzen andere einen Museumsbesuch vielleicht nur zur Überbrückung der Wartezeit. Jeder Besucher bringe seine eigene Neugier, seine wie auch immer gearteten Erwartungen, sein eigenes Maß an Offenheit für neue Dinge, seine Fähigkeit oder Unfähigkeit zu gründlicher Betrachtung, seine Sensibilität und seine Empfänglichkeit für Ästhetisches mit. Interessanterweise steht bei Freymann an der dritten Spitze des Dreiecks der Vermittler, also der Museumspädagoge, und nicht - wie bei Lewalter - die zu vermittelnden Inhalte. Sie spricht in diesem Zusammenhang von den einzelnen Faktoren, die innerhalb des didaktischen Dreiecks aufeinandertreffen, und erwähnt in ihrem Text weiter auch die Vermittlungsprozesse, die dabei berücksichtigt werden müssen. Damit der Adressat zur Sache käme und die Sache den Adressaten erreiche, sei laut Freymann eine Vermittlung zwischen den beiden Ecken des Dreiecks nötig, auch dort, wo kein eigens dafür angestellter Museumspädagoge zur Verfügung gestellt werden könne. (Freymann 1988, 20ff.)

Dieser letzte Satz Freymanns könnte Aufschluss über die unterschiedliche Interpretation der dritten Spitze des Dreiecks geben, bei Lewalter sind es die zu vermittelnden Inhalte, bei Freymann der Vermittler oder Museumspädagoge. Wie letztere betont, sei es nicht immer möglich, die Inhalte über einen Museumspädagogen vermitteln zu lassen. So gesehen stellt dies sogar den Normalzustand in einem Museum dar: der Besucher bewegt sich auf eigene Faust durch das Museum und versucht, sich die Inhalte mittels der dazugehörigen Beschreibungen und mittels seines Vorwissens zu erklären. Denkbar ist auch, dass Eltern ihren Kindern Inhalte näherbringen, jemand spezifisches Wissen zu einem Ausstellungsgegenstand hat oder einfach eine Person einer anderen Person etwas erklärt. Insofern könnte man Lewalter zustimmen, die eine Spitze des didaktischen Dreiecks als die zu vermittelnden Inhalte zu sehen. Wer diese vermittelt, ist aus dieser Sicht zweitrangig. Bei Freymann hingegen bildet der

Museumspädagoge die dritte Spitze des Dreiecks. Allerdings lässt sie offen, wer die Vermittlung übernimmt, wenn kein eigens dafür angestellter Pädagoge seines Amtes walten kann, im Sinne Lewalters wären das zum Beispiel die Besucher selbst. Um die Lernsituation der vorliegenden Untersuchung zu erklären, müsste das didaktische Dreieck nach Freyman herangezogen werden, da es um die Lernwirkungen blinder und sehbehinderter Menschen, die nach einer speziellen Führung, von einem Museumspädagogen angeleitet und durchgeführt, feststellbar sind, geht.

Auf das Tätigkeitsfeld der Museumspädagogik soll im nächsten Unterkapitel noch genauer eingegangen werden. Dabei soll einerseits der Begriff der Museumspädagogik geklärt und andererseits auf die Vermittlungsarbeit und die Vermittler selbst eingegangen werden. Da die wenigsten Museen jede Ausstellung so aufbereiten, dass sie auch für blinde und sehbehinderte Menschen ohne weiteres zugänglich ist, spielt der Museumspädagoge, der für diese Zielgruppe eigene Führungen vorbereitet, eine größere Rolle als bei sehenden Menschen. Denn ohne ein Leitliniensystem für Blinde oder Sehbehinderte, eine Audiotour oder Objekte zum Anfassen ist es blinden und sehbehinderten Museumsbesuchern kaum möglich, selbstständig eine Ausstellung zu besuchen, und sie sind daher auf das Vermittlungsteam angewiesen.

4.4 Der Tätigkeitsbereich Museumspädagogik

Schon im Jahr 1988 stellte Thelma von Freymann die Frage *Was ist und wozu dient Museumspädagogik?* Für die Autorin ist klar, dass an der Leistung der Museumspädagogik erst aufgrund steigender Besuchszahlen Bedarf bestehe. War das Museum zunächst noch Fachleuten und geschulten Laien vorbehalten, so kristallisierte sich mit der Zeit ein neuer Bedarf heraus. Denn mit den steigenden Besuchszahlen wuchs der Anteil der nichtkundigen Museumsbesucher und mit ihm die Notwendigkeit einer dementsprechenden Vermittlung. Auf ihre Frage, was Museumspädagogik nun sei, könne die Antwort laut Freymann keine einfache sein, denn in der Praxis werde der Begriff zu oft in unterschiedlichen Kontexten verwendet. (Freymann 1988, 7f.) Schaut man sich weiter nach einer Definition zum Begriff der Museumspädagogik um, so stößt man auf Manfred Tripps (1994), der sie wie folgt definiert:

„Gegenstand der Museumspädagogik ist die für die Museen aller Sparten typische Bildungs- und Erziehungsarbeit. Diese reicht von den ersten Überlegungen zu einer Museumsausstellung bis zur direkten Präsentation einer Schausammlung.

Untersuchungsgegenstand der Museumspädagogik muß demnach das der musealen Ausstellungstätigkeit innewohnende gesamtpädagogische Geschehen sein“ (Tripps 1994, 38).

Mit Einbeziehung der Erfahrungen aus der schulischen Erziehungsarbeit und der Erwachsenenbildung konnten die zu Beginn verwendeten verschiedenartigen methodischen Ansätze bald eingegrenzt werden. Es wurde deutlich, dass eigene Wege und Methoden für die Bildungs- und Erziehungsarbeit im Museum nötig sind. (Tripps 1994, 38) Um auf Freymann zurückzukommen, bietet sich ihre sehr allgemeine und doch einleuchtende Erläuterung zur Museumspädagogik an, wonach Museumspädagogik Pädagogik des Museums sei. Damit sei klar, dass jegliche Maßnahmen und Umsetzungen in die Praxis, sofern sie methodische oder didaktische Bereiche betreffen, Aufgabe der Museumspädagogik seien wie in anderen Sparten der Pädagogik für das jeweils eigene Arbeitsfeld auch. Auch sie verweist auf die theoretischen Grundlagen der Allgemeinen Pädagogik und der Schulpädagogik, derer man sich zum Teil bedienen könne. Ihre erste Aussage zur Schwierigkeit der Definition der Museumspädagogik bekräftigt die Autorin mit der Feststellung, dass es weder *die* Pädagogik und demnach auch nicht *die eine* Museumspädagogik geben könne. Jedoch kann festgehalten werden, dass sich die Museumspädagogik nach Freymann nicht nur auf Kinder bezieht, sondern auf den Menschen generell. Auch die Aufgabe dieser Pädagogik umreißt sie klar: die „bildungsbezogene[n] Vermittlungsfunktion“ (Freymann 1988, 9). Da ein Museum zwar einen Bildungs-, jedoch keinen Erziehungsauftrag habe, stoße die Museumspädagogik in dieser Hinsicht an Grenzen, denn was Gegenstand der Vermittlung und was nicht Gegenstand der Vermittlung sei, könne kein Aspekt einer Definition von Museumspädagogik sein. Dies bleibe Angelegenheit der eigenverantwortlichen Entscheidung der je handelnden Person, die Wissenschaft bleibe dabei außen vor. (Freymann 1988, 8f.)

Um die Diskussion über den Versuch einer Definition der Museumspädagogik zu beenden, bietet sich noch an, die Erläuterungen des Deutschen Museumsbundes als aktuelle Stimme in den Blick zu nehmen. Dort heißt es:

„Die Hauptaufgabe der Museumspädagogik ist es, mit besucherorientierten Methoden und differenziert nach Besuchergruppen, personale und mediale Vermittlungsangebote zu entwickeln. Diese sollen – ausstellungsbegleitend oder in die Ausstellung integriert – den Besuchern ermöglichen, die Objekte einer Ausstellung und deren thematische Anordnung zu erschließen“ (Deutscher Museumsbund 2016, [Online])

Wie schon Tripps (1994) erwähnt auch der Deutsche Museumsbund die Entwicklung neuer Methoden und Angebote, die Vielfalt der Zielgruppen und die Fülle der Objekte und Themen sowie deren Vermittlung hätten zu dieser geführt. (Deutscher Museumsbund 2016, [Online])

Im Folgenden soll nun genauer auf die Vermittlungsarbeit und die Vermittler selbst eingegangen werden. Die eigens dafür entwickelten Qualitätskriterien für Museen mit dem Schwerpunkt auf der Bildungs- und Vermittlungsarbeit sollen richtungsweisend sein. Bei der Vermittlungsarbeit im Museum gehe es um den Dialog zwischen den Besuchern und den Objekten, den Inhalten in Museen und den Ausstellungen (didaktisches Dreieck). Dabei verdeutliche sie die Inhalte, weise auf bisher nicht bekannte Dinge hin, erweitere so das Wissen und werfe Fragen auf. Als wichtiger Bestandteil der Institution Museum sei die Vermittlungsarbeit maßgeblich für den Bildungsauftrag zuständig. Ziel dabei sei es weiter, die Gesamtheit der Besucher so anzusprechen, dass diese das Museum als Erlebnisort und Wissensspeicher nutzen können.

Wolle man den Zuständigkeitsbereich der Museumspädagogik bestimmen, so schließe dieser alle Fragen bezüglich der Orientierung der Besucher und der museumsspezifischen Vermittlungsarbeit mit ein. Um einen bestmöglichen Bildungsprozess für alle Besucher zu ermöglichen, müsse die Museumspädagogik von vornherein bei der Konzeption und der Durchführung von Ausstellungen miteinbezogen werden. (Deutscher Museumsbund 2008, 8 [Online])

Erste Hinweise auf die Vielfalt museumspädagogischer Themen können bis in die siebziger Jahre zurückdatiert werden. Dabei konnte festgestellt werden, dass vor allem die personale Vermittlung den Hauptgegenstand museumspädagogischen Handelns bildete und die Gruppe der Schulklassen am häufigsten vertreten waren. Bis in die neunziger Jahre hinein konnten keine wirklichen Veränderungen im Handlungsfeld eines Museumspädagogen festgestellt werden. Vergleicht man damalige und heutige Auszüge einer Auflistung der Aufgaben von Vermittlungsarbeit, so sind weitgehende Übereinstimmungen zu erkennen. Eine Übersicht der Studie einer deutschen empirischen Bildungsforschungsgruppe aus dem Jahr 1986/87 zeigt Tätigkeitsbereiche wie Führungen, Schulstunden im Museum, Kinder- und Jugendaktivitäten, die abseits der Schule stattfinden, Publikationen von Führungsheften, Broschüren und didaktischen Materialien, Öffentlichkeitsarbeit und Kooperation mit anderen Institutionen. (Noschka-Roos 1994, 18) Ähnlich, aber dennoch etwas umfassender formuliert der Deutsche Museumsbund die Aufgaben der Vermittlungsarbeit. Je nach Leitbild eines Museums müssten die Bildungsinhalte bestimmt und ausgerichtet werden, sowie die Zusammensetzung der

Besuchergruppen und deren Interessen untersucht werden. Damit könne es gelingen, auf die Besucher zugeschnittene Programme zu entwickeln, die zu Zeiten des digitalen Zeitalters sowohl personal als auch digital vermittelt werden können sollten. Im Sinne der Barrierefreiheit sollte versucht werden, das Museum so besuchergerecht und -freundlich wie möglich zu gestalten, auch um möglichst vielen Gruppen Zugang zu kultureller Bildung zu verschaffen. Auch heutzutage wird großer Wert auf den Austausch zwischen den verschiedenen kulturellen Einrichtungen und die dadurch entstehenden gemeinsamen Ideen gelegt, weshalb es auch zur Aufgabe der Vermittlungsarbeit gehöre, als Bindeglied zwischen Museen und anderen kulturellen Einrichtungen zu fungieren, Zusammenarbeit zu fördern und hinsichtlich der Qualitätssicherung regelmäßige Evaluationen der Vermittlungsangebote durchzuführen. (Deutscher Museumsbund 2008, 8 [Online])

Die Vielfalt museumspädagogischer Themen, die steigenden Besuchszahlen, die dadurch entstehenden unterschiedlichen Bedürfnisse der Besucher und die sich ändernde Stellung des Museums innerhalb der Gesellschaft zeigten Auswirkungen hinsichtlich der Ausbildung und Schulung der Kunstvermittler im Museum. So gehören nun interkulturelle Themen, die Forderung des Rechts auf Kultur für jeden Menschen, die Akquirierung neuer Zielgruppen und das Aufhalten sozialer Ausgrenzung zu den Themen in der Vermittlungsarbeit und -ausbildung. Da die meisten Besucher keine Spezialisten für die Ausstellungsthemen seien und über wenig Fachwissen verfügten, müssten die Vermittler mitbedenken, dass sich die Ausstellungsinhalte je nach Vorwissen und Fähigkeiten der Besucher auf diese übertragen. Weiter sei natürlich Fachwissen bezüglich der Objekte und der Ausstellungen unabdingbar und damit einhergehend ein Bewusstsein für den jeweiligen politischen und gesellschaftlichen Kontext. (Deutscher Museumsbund et al. 2010, 109) In Bezug auf die Vermittlungsarbeit bestehe jedoch trotz unterschiedlicher Richtlinien und Erfahrungen auf europaweiter Ebene überwiegend Konsens bezüglich der vier Bereiche „Vorbereitung, Gestaltung und Planung, Ausführung und Evaluation“ (Deutscher Museumsbund et al. 2010, 109). Diese inhaltlich wiederzugeben ist nicht nötig, die eben von Noschka-Roos und dem Deutschen Museumsbund formulierten Aufgaben der Vermittlungsarbeit benennen die wichtigsten.

Kam der Vermittlung im Museum seit jeher eine wichtige Aufgabe zu, so steht sie Bocatus (2014) zufolge im 21. Jahrhundert im Mittelpunkt der Arbeit im Museum. Mehr denn je entwickle sich ein Museum, das sich mit der gegenwärtigen Gesellschaft auseinandersetzt und sich gegenseitig beeinflusst. Gründe dafür seien die wachsende Selbstbestimmung des

Menschen und der Wissensgesellschaft sowie umfassende Ansprüche an kulturelle Einrichtungen wie zum Beispiel der Anspruch des lebenslangen Lernens.

Die veränderten Strukturen und Arbeitsweisen im Museum seien Anzeichen für diese Entwicklung. So fände man nun statt dem klassischen Dreieck ein Viereck bestehend aus Designer, Kurator, Vermittler und Besucher als Gestalter vor und eine Öffnung in Richtung digitaler Welt zeige sich. Unter digitaler Welt versteht Bocatius nicht, wie vielleicht anzunehmen, Marketingstrategien, Repräsentation im Internet oder ähnliches, sondern zeitgenössische Kunstformen wie der webbasierten Community-Art, bei der ein Künstler ein eigenes Projekt im Internet umsetzt und dies durch die teilnehmende Gesellschaft zu einem kollektiven Kunstwerk im Web wird. Aufgrund solcher Neuerungen stehe die Vermittlung vor der ständigen Aufgabe, ihre Methoden zu adaptieren und das ganze Arbeitsfeld zu erweitern. (Bocatius 2014, 30) Die vorangegangenen Themen abschließend kann festgehalten werden, dass die Kunst- und Kulturvermittler ihren Schwerpunkt auf die Lernenden, auf verschiedene Aktionen hinsichtlich der Verbindung von Kunst und der bisher gesammelten Erfahrungen der Lernenden, auf Partnerschaft und Zusammenarbeit, auf Forschung und Entwicklung und auf gleiche Chancen und Empowerment richten sollten. (Deutscher Museumsbund et al 2010, 110f.)

4.5 Der Besucher als Lernender

Damit der Besucher vom Informationsangebot eines Museums profitieren könne, sei nach Schwan (2009) Motivation zum Erwerb neuen Wissens, das Interesse an den Ausstellungsthemen, Vorwissen bezüglich dieses Themas und Strategien zur Informationsaufnahme und zu dessen Verarbeitung nötig. Schwan geht aufgrund dieser Aufzählung von großen Unterschieden bei den Voraussetzungen der Museumsbesucher aus. Trotz anfänglichen Desinteresses bezüglich eines Ausstellungsinhaltes könne dieser den Besucher doch noch begeistern und ihn sich zu Hause weiter darüber informieren lassen, oder ein bestimmtes Modell erinnere einen Besucher an ein Erlebnis aus der Kindheit, was spezielles Vorwissen wieder zum Vorschein bringe. So könne es einer Ausstellung gelingen, aus der Situation heraus Interesse an einem Thema zu verursachen und es in ein personales Interesse umzuwandeln, das die Ausstellung überdauere. (Schwan 2009, 35f.)

Ein grundsätzliches Interesse gegenüber Kunst und Kultur oder ein etwas spezifischeres den Ausstellungsinhalten gegenüber scheint unabdingbare Voraussetzung für Lernwirkungen in einem Museum zu sein – oder allgemeiner gesagt: Interesse scheint unabdingbare Voraussetzung für Lernwirkungen insgesamt zu sein. Um diese Annahme einer Prüfung zu unterziehen, soll im Folgenden auf das Thema Interesse näher eingegangen werden.

Die Bezeichnung Interesse bezieht sich meist auf eine Abhängigkeit zwischen Person und Gegenstand. Dabei muss der Interessengegenstand nicht unbedingt ein materieller Gegenstand sein, eine Person kann auch Interesse an bestimmten Vorgängen, Grundvorstellungen oder kulturellen Werten haben. Dabei wird ein sehr breit gefächertes Interesse wie zum Beispiel an dem Gegenstandsbereich der Kunst von einem eher enger gerichteten Interesse wie zum Beispiel an der Strömung des Impressionismus unterschieden. Interesse an etwas ist zeitlich nicht begrenzt und kann dem Individuum sowohl über einen kürzeren als auch über einen längeren Zeitraum wichtig erscheinen. Wer aus Interesse handelt, kann dies frei von jeglichen äußeren oder inneren Zwängen tun, denn Interessenhandlungen geschehen aus eigenem Antrieb, was zusätzliche Anreize nicht nötig macht. „*Positive emotionale Valenzen* sind ein weiteres Bestimmungsmerkmal der Interessenhandlung, welches sich in einer positiven Gefühlslage und einem optimalen Anregungs- und Erregungsniveau niederschlagen kann“ (Müller 2006, 51). Diese positiven Valenzen lassen das Individuum immer wieder mit Handlungen in Beziehung treten und je nachdem zu einem anhaltenden Interesse oder einer Abneigung gewissen Dingen gegenüber führen. Zuletzt zählt Müller den persönlichen Wert, der mit einer Handlung oder einem Gegenstand assoziiert werden kann, zu den Merkmalen des Begriffs Interesse. Abhängig von der Wertigkeit verwende das Individuum mal mehr und mal weniger Aufwand, sich einen Gegenstand näher zu bringen, mehr über ihn zu erfahren oder in diesem Bereich erfahrener zu werden. (Müller 2006, 51) Nach diesem kurzen Exkurs über den Begriff Interesse scheint klar zu sein, dass ein Besucher am besten dann von einem Museumsbesuch lernen kann, wenn er den zu erwartenden Themen und Inhalten großes Interesse entgegenbringen kann. Denn dann ist er bereit, etwas Neues dazu zu lernen, ist aufmerksam und bemüht sich, möglichst viel mitzunehmen. Dennoch ist es genauso gut vorstellbar, dass jemand trotz fehlenden Interesses von einem solchen Besuch profitieren und etwas lernen kann, gerade weil es beim Lernen im Museum nicht mehr nur um einen reinen Wissenserwerb geht, sondern das Museum als Erfahrungsraum genutzt werden kann, in dem eine eigenständige Auseinandersetzung des Besuchers mit den Exponaten gefördert wird.

Denn ob ein Lernender an einem Thema Interesse entwickle, hänge von mehreren Umständen ab, zum Beispiel vom Inhalt selbst, der eigenen Bildungsbiografie und dem Vermögen, sich selbst zu motivieren. Nicht zu vergessen ist zudem, dass nicht jede Person thematisches Interesse bereits haben oder entwickeln kann, bei manchen Themen fehlt jeder Bezugspunkt und eine persönliche Bedeutung ist dann auch nicht zu erkennen. (Müller 2006, 56)

Neben dem Bemühen um die individuellen Voraussetzungen und Interessen der Besucher solle sich das Angebot der Vermittlungsprogramme in Museen auch auf Lerntheorien und gängige Methoden im Bereich der Erwachsenenbildung stützen. Nach Eissenhauer und Ritter (2010) könne von vier Herangehensweisen hinsichtlich des Lernens im Museum gesprochen werden. Dazu gehöre der instruktive Ansatz mit einer traditionell monologischen Vermittlungsform, der aktive Ansatz mit interaktiven Lernerfahrungen, der konstruktive Ansatz, der verschiedenste Vermittlungsmethoden je nach Lerntyp bereithält, und der gesellschaftskritische Ansatz, bei dem das Museum zu einem Ort werden kann, an dem über soziales, kulturelles und politisches Wissen nachgedacht und verschiedene Themen weiterentwickelt werden können. Um auf die Bedürfnisse der Besucher bestmöglich einzugehen, müsse das Vermittlungsangebot an verschiedene Lerntheorien angepasst werden. Lerntheorien, die den Weg in die Museumspädagogik gefunden haben, sind zum Beispiel die vier Entwicklungsstadien nach Jean Piaget, deren Erweiterung um drei Lernzugänge nach Jerome Bruner, die Erwachsene beim Erwerb neuen Wissens anwenden würden, die Bloomschen Lernbereiche des Kognitiven, des Affektiven und des Psychomotorischen oder Howard Gardners Lerntheorie der Begabungen der einzelnen Personen. (Eissenhauer, Ritter 2010, 18ff.)

Schwan (2012) macht jedoch auch darauf aufmerksam, dass nicht nur die im Voraus geplanten Aktivitäten darüber entscheiden, welche Lernerfahrungen in einer Ausstellung gemacht werden. Je nachdem, welcher Stellenwert dem Wissenserwerb zugeschrieben werde und welche dabei Lernformen impliziert werden, seien Unterschiede hinsichtlich der Ausstellungen feststellbar. Im Bemühen um möglichst vielfältige Lernerfahrungen haben Kuratoren zahlreiche Möglichkeiten, das Erleben der Besucher zu lenken. Er weist in diesem Zusammenhang auf mehrere Studien hin, die deutlich machen, dass Besucher multisensorische Erfahrungen beim Aneignen der Ausstellungsinhalte favorisieren. Die dazugehörigen Erläuterungen finden bei den Besuchern in deutlicher und anschaulicher Form Absatz und werden zu Abstrakten vorgezogen. Aus neuesten Untersuchungen werde auch ersichtlich, dass mit realen Objekten größere Lernerfolge erzielt würden als mit fotografischen Abbildungen,

denn diese würden weniger aufmerksam betrachtet und weniger gut im Gedächtnis bleiben. (Schwan 2012, 47f.)

Wendet man sich der organisierten Bildungsarbeit zu, also einer auf didaktischen Methoden beruhenden Pädagogik im Museum, zeigen sich im Vergleich zur Erwachsenenbildung Unterschiede. So lasse sich die Wirklichkeit im Museum universeller darstellen und inszenieren als in anderen Bildungsprozessen. „Interdisziplinarität, die Verbindung von ästhetischen, sozialhistorischen, technischen und politischen Bezügen“ (Nuissl von Rein 2004, 45) könne im Museum durch die Anordnung der Exponate, durch gezielte Gruppierungen oder Darstellungen sichtbar gemacht werden. Im Vergleich dazu könne im Bereich der Erwachsenenbildung immer nur ein Gegenstand oder Thema gezielt bearbeitet werden. Dank der Dreidimensionalität und der Tatsache, dass die Objekte physisch und figurativ existieren, unterstütze das Museum sinnlicheres Lernen, zumal Symbole und Bilder den Denkprozess nicht unbeträchtlich beeinflussen. Nuissl von Rein macht auch auf den historischen Konnex der Museumsexponate aufmerksam, der jedoch im Museum stillgelegt sei. Die Besucher und ihre unterschiedliche Aneignung und Umgang mit den Objekten erwecken diese erst zum Leben. Laut dem Autor sei Bildung im Museum „stete Neuinterpretation immer gleicher Gegenstände“ (Nuissl von Rein 2004, 45). Im Gegensatz zur Erwachsenenbildung geht es im Museum auch um die Mehrdeutigkeit bei der Interpretation. Gelingt es, die den Exponaten eigene Ästhetik unberührt zu lassen und gleichzeitig die Ziele des Bildungsprozesses nicht aus den Augen zu verlieren, ist ein wichtiger Aspekt der organisierten Bildungsarbeit gelungen. (Nuissl v. Rein 2004, 45f.)

4.6 Lernwirkungen

Möchte man sich mit Lernwirkungen von blinden und sehbehinderten Museumsbesuchern beschäftigen, so wird man leider nicht fündig. Bei der Beschäftigung mit der entsprechenden Literatur (Firlinger et al. 2005, Föhl et al. 2007, BVMP 2013, Hoffmann et al. 2014) scheint es, als ob es in erster Linie um eine räumliche Barrierefreiheit für Menschen mit Behinderungen ginge, also einerseits um den behindertengerechten Zugang zu den Gebäuden und innerhalb der Ausstellungsräume und andererseits um die barrierefreie Präsentation der Ausstellungsinhalte. Konkrete Forschungsergebnisse bezüglich der Lernwirkungen bei blinden und sehbehinderten

Menschen im Museum wurden nicht gefunden, deshalb soll der Blick auf Lernwirkungen in Museen allgemein gerichtet werden.

Wendet man sich diesen zu, so können Falk und Dierking (2000) genannt werden, die von einem „Contextual Model of Learning in Museum“ sprechen und damit von Lernen im Museum als einem Zusammenspiel von persönlichem, soziokulturellem und physischem Kontext ausgehen. Der persönliche Kontext beinhaltet laut Falk und Dierking die Aspekte Motivation, Interesse, Affekte wie Gefühle, Emotionen und eine bestimmte Gesinnung, Flow-Lernerlebnisse, Vorwissen und eine Kontextbezogenheit. Flow-Lernerlebnisse nicht nur als mentale Erfahrungen, sondern als eine umfassende Einbindung aller Sinne darstellend treten in einer Flow-Situation weder Müdigkeitserscheinungen auf, noch merke man, wie die Zeit vergeht. Solche sowohl physisch wie auch emotional und kognitiv aufregenden Situationen lassen sich auch im Museum finden. Die Autoren sprechen in diesem Zusammenhang zwar nur von Flow-Erlebnis-ähnlichen Momenten, dennoch seien Parallelen erkennbar. Beim soziokulturellen Kontext geht es vor allem um soziale Erfahrungen, die während eines Museumsbesuches gemacht werden, sei es mit dem museumspädagogischen Personal oder mit anderen Besuchern. In Bezug auf den dritten und letzten Kontext, den physischen, konnten die Autoren herausfinden, dass Besucher, die Tage, Monate oder Jahre nach ihrem Museumsbesuch zu ihren Erfahrungen dort befragt wurden, Erinnerungen an das, was sie sahen, was sie getan haben und wie sich angesichts der verschiedenen Erfahrungen gefühlt haben, genau wiedergeben konnten. (Falk/Dierking 2000, 10ff.) So wie Vorwissen und die dem Museumsbesuch nachfolgenden Erfahrungen bedeutsam für den Lernerfolg seien, so dürfe der physische Kontext, also das Lernumfeld Museum selbst, nicht fehlen. Teil dieses Lernumfeldes seien weiter ein durchdachtes Ausstellungsdesign und eine Ausstellungskonzeption, die Orientierung gibt und übersichtlich gestaltet ist. (Pampel 2007, 134) Auf Basis zahlreicher Forschungsarbeiten gehen die Autoren Falk und Dierking davon aus, dass die Lernwirkungen von Museumsbesuchen vor allem in Erlebnissen, die während eines solchen auftreten können, liegen. (Lewalter/Noschka-Roos 2011, 533f.)

Die früheren motivationalen, affektiven und kognitiven Erfahrungen betonend könne man also nicht von einer oder *der* Lernwirkung des Museums sprechen, vielmehr gehe es um „ein facettenreiches Spektrum an individuellen Lerngewinnen auf unterschiedlichster Ebene, das wiederum von der Art der Museen abhängig ist“ (Noschka-Roos/Lewalter 2013, 208). In einer von Falk, Dierking und Kollegen groß aufgezogenen Studie wurden Museumsbesucher nach besonders befriedigenden Erfahrungen während des Ausstellungsbesuches gefragt. Die

Antworten bestätigten die bisherigen Überlegungen, der Erwerb von Wissen und ein bekräftigtes Verständnis spielten eine wesentliche Rolle, aber auch das Betrachten der Ausstellungsstücke und das bewusst machen ihrer Bedeutsamkeit und Einzigartigkeit wurden hervorgehoben. Weiters gebe der Museumsbesuch Anlass, über sich selbst nachzudenken und sich dabei auch an persönliche Ereignisse und Erfahrungen zurückzuerinnern. Auch der soziale Charakter von Museen mit der Möglichkeit der gemeinsamen Freizeitgestaltung wurde als befriedigende Erfahrung wahrgenommen. (Schwan 2012, 46) Dass Bildung im Museum heutzutage nicht mehr nur auf kognitive Wissensbestände bezogen wird, zeigt auch eine Studie der britischen Leicester University, die eine Methode entwickelte, um Lernwirkungen von Museen, Archiven und Bibliotheken zu beschreiben und zu messen. Ausgehend von einem individuellen und auf Erfahrung basierenden Lernbegriff konnten fünf sogenannte Generic Learning Outcomes festgestellt werden, die den konzeptionellen Rahmen für das Erforschen der Lernwirkungen bilden: Steigerung des Wissens und des Verstehens, die Entwicklung oder Verbesserung von Fähigkeiten, die Veränderung der Einstellungen oder Werte, der Nachweis von Vergnügen, Inspiration und Kreativität und abschließend der Nachweis von Aktivität, Verhalten und Fortschritt. (Moussouri 2003, 12)

Nach dieser Einbettung der Forschungsfrage in den kontextuellen Bezugsrahmen und der Thematisierung aller für die Beantwortung der Forschungsfrage relevanter Bereiche kann nun mit der Darstellung der empirischen Untersuchung und deren Ergebnisse begonnen werden.

5 Zum Aufbau der empirischen Untersuchung

Im Folgenden wird ein Überblick über den Aufbau dieser empirischen Untersuchung gegeben. Mit Hilfe einer Gegenüberstellung quantitativer und qualitativer Forschungsmethoden wird dabei zunächst die Wahl einer qualitativen Vorgehensweise begründet. Anschließend wird die Wahl der Erhebungsmethode – das halbstandardisierte Interview nach Mayring (2002) – verdeutlicht. Bevor auf die qualitative Inhaltsanalyse, ebenfalls nach Mayring (2010), eingegangen wird, soll die Führung, an der die Untersuchungspersonen im Belvedere teilnahmen, in Hinblick auf ihren Ablauf dargestellt werden. Da diese Führung Dreh- und Angelpunkt der Interviews ist und sich dementsprechend viele Aussagen der Interviewpartner auf Erlebnisse und Erfahrungen während der Führung beziehen, ist es notwendig, diese kurz zu schildern. Hinsichtlich der Erhebungsmethode wird anschließend sowohl das Ausgangsmaterial bestimmt als auch die Richtung der Analyse festgelegt. Mit der Festlegung auf die Analysetechnik der Strukturierung und die Bestimmung der Analyseeinheiten kann das Kategoriensystem zur Auswertung des Materials entwickelt werden. Zuletzt werden die erarbeiteten Kategorien beschrieben und der Kodierleitfaden entwickelt, anhand dessen die einzelnen Kategorien noch einmal mittels eines Beispiels definiert und durch Kodierregeln voneinander abgegrenzt werden.

5.1 Qualitative Forschung

Für die vorliegende Untersuchung wurde ein qualitatives Forschungsdesign gewählt. Ein erneuter Blick auf die Forschungsfrage „*Welche individuellen Lernwirkungen sind bei blinden und sehbehinderten Menschen, die speziell auf sie abgestimmte Führungen des Belvederes besuchen, feststellbar?*“ zeigt, dass deren Bearbeitung mit qualitativen Verfahren sinnvoll ist. Während es bei quantitativen Methoden und Verfahren zum Beispiel darum geht, schon feststehende Theorieaussagen mit gezielten Annahmen hinsichtlich eines Sachverhaltes zu verbinden und mit Hilfe von statistischen Methoden zu überprüfen, zielen dagegen qualitative Ansätze auf die Hervorbringung und Aufstellung von Theorieaussagen. Mit einzelnen Interviews oder Beobachtungen sind Entdeckungen dieser schon möglich, die bei quantitativen Methoden wichtigere Fallzahl fällt hingegen bei qualitativen Methoden deutlich weniger ins Gewicht. (Brüsemeister 2008, 19)

Um dem Umfang einer Masterarbeit gerecht zu werden, wurden vier blinde beziehungsweise sehbehinderte Personen jeweils vor und nach einem gemeinsamen Besuch einer Blindenführung im Belvedere und noch einmal circa zwei Wochen später interviewt. Weiters spricht auch das unterschiedliche Erkenntnisziel für qualitative Forschung in diesem Zusammenhang. Denn im Gegensatz zu quantitativer Forschung werden hierbei keine Aussagen über statistische Zusammenhänge gemacht, sondern die Personen als Individuen stehen im Mittelpunkt der Untersuchungen. Dies rückt die Wiederherstellung verschiedener Schemata und Wissensbestände, in Bezugnahme auf den jeweiligen Fall, in das Zentrum der Bemühungen qualitativer Forscher. (Brüsemeister 2008, 20) Genau das verlangt auch der Zusatz *individuelle* Lernwirkungen in der Forschungsfrage, also eine genaue Betrachtung der einzelnen Personen und deren Lernwirkungen.

Blickt man auf die Ausgangssituationen von quantitativer und qualitativer Forschung, so stellen sich diese unterschiedlich dar, denn letztere hat „keine Theorien zur Verfügung, die ihren Untersuchungsgegenstand ausreichend erklären“ (Brüsemeister 2008, 23). Damit stehen qualitative Forscher vor der Aufgabe, Theorien zur Beschreibung des zu untersuchenden Gegenstandes erst während der Arbeit im Forschungsfeld zu entwickeln. Als einer der wichtigsten Begriffe der qualitativen Forschung kann der Begriff der Gegenstandsangemessenheit angesehen werden. Ist es das Ziel, wie eben ausgeführt, sich unter dem Prinzip der Offenheit auf das Forschungsfeld einzulassen und mittels Beobachtungen und Gesprächen neue Theorien zu entwickeln, dann kann dies laut Brüsemeister nur gelingen, wenn sich der Forscher auf den Gegenstand einlässt und alle Entdeckungen an diesen anpasst. (Brüsemeister 2008, 23ff.)

Aufgrund dieser Überlegungen zur Gegenstandsangemessenheit schien es sinnvoll, mit jeder Person drei Interviews zu unterschiedlichen Zeitpunkten vorzunehmen, um so die Wirkungen des Lernens bestmöglich nachvollziehen zu können. So wurden mit dem ersten Interview mögliche Vorerfahrungen und Vorwissen abgedeckt, mit dem zweiten Interview wurde direkt an den Wissenserwerb nach dem Museumsbesuch angeknüpft und mit dem dritten Interview den Lernwirkungen im Abstand von zwei Wochen nachgegangen. Denn Autoren wie Falk und Dierking zum Beispiel messen in ihren Arbeiten auch den Erfahrungen und Ereignissen außerhalb des Museums eine große Bedeutung bei. Als Teil der individuellen Erfahrungswelt wird der Museumsbesuch nicht mehr einzeln in den Blick genommen. Ausgestattet mit ihren Vorerfahrungen und dem je individuellen Stand an Vorwissen kämen die Besucher in das Museum und würden es idealerweise mit einem Zuwachs an Wissen wieder verlassen, um

dieses dann in Verbindung mit anderen Erfahrungen in ihrer Umgebung zu nutzen. Der Wissenserwerb im Museum sei laut den Autoren dann vollständig, wenn auch diese außerhalb des Museums liegenden Erfahrungen gemacht würden, die oft auf sich warten ließen und manchmal erst nach Wochen oder Monaten einträten. (Lewalter 2009, 47f.)

5.2 Das halbstandardisierte Interview nach Mayring (2002) als Erhebungsmethode

Die vorliegende Untersuchung nimmt die Lernwirkungen blinder und sehbehinderter Museumsbesucher in den Blick. Wie schon im Theorieteil thematisiert ist es schwierig, Lernwirkungen genau festzustellen, denn zu viele subjektive Faktoren beeinflussen die Lernsituation und somit die Lernwirkungen. Daher lag es nahe, sich mit jeder Lernsituation der teilnehmenden Personen gesondert zu beschäftigen. Dafür eignet sich besonders das Gespräch, das vor allem in der qualitativen Forschung von großer Bedeutung ist. Denn da subjektive Sinngehalte nur schwer aus Beobachtungen oder andern Zugängen ermittelbar sind, ist es sinnvoll, den Einzelnen selbst zur Sprache kommen zu lassen. Der Interviewte fungiert quasi als Spezialist für seine eigenen Bedeutungsinhalte. (Mayring 2002, 66) Da Lernen auch schwer zu beobachten ist und eine Überprüfung neu gelernter Inhalte mittels eines Tests oder Ähnlichem erstens nicht dem Ansinnen der Untersuchung entspricht und zweitens eher mit quantitativen Methoden zu bearbeiten wäre, bot sich als Erhebungsmethode das qualitative Interview an, genauer das halbstrukturierte Interview nach Mayring (2002).

Dabei wird im Vorfeld ein Fragenkatalog oder Interviewleitfaden erstellt. Anschließend werden die Problemstellung beziehungsweise die zu erforschenden Themen analysiert und in Fragenkomplexe umgewandelt. Je nach Verlauf des Interviews ist nun eine individuelle Anlehnung an den Leitfaden möglich. Somit muss der Interviewer keinen vorgefertigten Fragenkatalog befolgen, sondern kann in Bezug auf die Fragen und Themen je nach Interviewsituation variieren. Der Befragte kann so uneingeschränkt zu Wort kommen, einem offenen Gespräch ähnlich. (Mayring 2002, 66f.) Darin wurde die Möglichkeit gesehen, die Besucher offen über ihre Erfahrungen erzählen zu lassen und gleichzeitig die Option zur Fokussierung auf die im Leitfaden festgelegten Themen zu haben. Die strukturierenden Einstiegs- beziehungsweise Leitfragen halfen zudem, ein erstes Kennenlernen zu unterstützen

und in weiterer Folge Vertrauen aufzubauen. Um stockende Gesprächspassagen wieder auf sicheres Terrain zu führen oder um ausufernde und für die Forschungsfrage nicht relevante Inhalte rechtzeitig zu bremsen, kann gegebenenfalls auf die Leitfragen zurückgegriffen werden.

Alle zwölf Interviews wurden auf der Grundlage des halbstandardisierten Interviews nach Mayring (2002) geführt. Damit sollte der besseren Vergleichbarkeit Rechnung getragen und das Forschungsdesign einheitlich gestaltet werden. Natürlich wurde für jede Interviewrunde ein anderer Leitfaden konzipiert, denn zu jedem der drei Zeitpunkte der Interviews standen andere Inhalte im Mittelpunkt. Die Fragen und Themen des Leitfadens dieser Untersuchung wurden vor allem in Anlehnung an das „Contextual Model of Learning in Museum“ von Falk und Dierking (2000) entwickelt. Die Autoren gehen darin, wie im Theorieteil dieser Arbeit unter Punkt 4.6 schon thematisiert, von einem Zusammenspiel von persönlichem, soziokulturellem und physischem Kontext in Hinblick auf das Lernen im Museum aus. In der ersten Interviewrunde wurden Themen wie das Interesse der teilnehmenden Personen an Kunst und Kultur und ihr Vorwissen und ihre Erfahrungen diesbezüglich angesprochen. Die zweite Interviewrunde schloss direkt an die Erlebnisse des gemeinsamen Museumsbesuches an und beinhaltete Fragen nach dem direkten Wissenserwerb, der Qualität der Führung und den eigenen Erfahrungen. Nach Ablauf von ungefähr zwei Wochen wurden die Besucher gebeten, sich an die Führung zurückzuerinnern, dabei den Wissenserwerb noch einmal zu analysieren, über neue Motivation nachzudenken und über die Rolle bei der Führung neu gelernter oder erfahrener Dinge zu reflektieren. Dabei wurde stets versucht, einen Bogen über die drei Interviews der jeweiligen Person zu spannen und an Aussagen oder Themen der vorangegangenen Interviews zu erinnern und anzuknüpfen. Da die meisten Themen und Fragen der Interviews eng mit der besuchten Führung zusammenhängen, soll diese im Folgenden vorgestellt werden.

5.3 Führung „Anders Sehen“: Gemalte Leidenschaft – der Künstler Franz von Stuck

Am 13. September 2016 fand die mit eineinhalb Stunden veranschlagte Führung im Unteren Belvedere statt. Nach einer kurzen Begrüßungsrunde, im Halbkreis vor dem ersten Bild sitzend, teilte die Kunstvermittlerin einen tastbaren Übersichtsplan des Belvederes aus, um das Untere Belvedere als Ausstellungsort im gesamten Schlossgelände zu lokalisieren. Anschließend begann sie, erste Eckdaten zu Franz von Stucks Leben zu benennen, um dann auf seine Vorliebe

für die Sagen- und Mythenwelt überzugehen. Damit leitete sie zum ersten von drei ausgewählten Bildern *Die kämpfenden Faune*³ über. In diesem greift der Maler eine Figur aus der Mythenwelt auf: die des Fauns, einer Verbindung von Mensch und Tier. Diese benutzt er, um Aussagen über menschliche Verhaltensweisen zu verbildlichen. Die Vermittlerin begann anschließend mit der Beschreibung eines Fauns. Ein männliches Wesen mit dem Oberkörper eines Mannes und dem Unterkörper eines Ziegenbockes, dessen Zeitvertreib darin bestehe, als lüsternes Wesen Feen nachzustellen oder die Hirten bei der Arbeit zu erschrecken. Mit diesen Vorinformationen begann sie nun die erste Bildbeschreibung und zwar mit den Maßen und der Größe des Bildes und der Gestaltung des Rahmens, den der Maler bei jedem Bild selbst entworfen hatte. Nach Klärung der Frage, ob sie von Farben sprechen und damit annehmen könne, dass alle Besucher mit dieser Art der Beschreibung etwas anfangen können, und der Bejahung durch die Besucher begann sie, die farbliche Gestaltung des Bildes zu beschreiben. Nach der Beschreibung der fahlen und blassen Farbgebung des Bildes wies sie auf dasjenige Element des Bildes hin, das einem sehenden Betrachter sofort auffallen würde: die beiden mittig stehenden und kämpfenden Faune. Mit dem Bild zweier Ringer und der Verwendung der beiden Adjektive dynamisch und aggressiv versuchte sie, die Kampfstellung der beiden Faune für die blinden und sehbehinderten Besucher zu erklären.

Eine bei vertiefender Beschäftigung mit dem Bild auftauchende Frage der Besucher war, warum die Faune eigentlich kämpfen. Dass es dabei um eine Frau gehe, sei selbst für Sehende nur schwer zu erkennen, da die fahlen Farben die am Bildrand stehende nackte Frau fast unkenntlich machen. Die Kunstvermittlerin ging anschließend noch weiter auf die Entstehungsgeschichte des Bildes ein und beantwortete aufkommende Fragen der Besucher, die um noch detailliertere Beschreibungen der beiden Faune, der genauen Position der beiden, der Perspektive und der Malweise der beiden Figuren baten. Daraus entspann sich ein lockeres Gespräch untereinander, bei dem immer wieder Fragen bezüglich der Details des Bildes aufkamen. Interessant dabei war die Frage nach den Schatten der Figuren, ob diese gezeichnet wären und von wo das Licht komme, Fragen, die Herrn Riemer, dessen Name selbstverständlich anonymisiert wurde, im zweiten Interview sehr beschäftigten, da er sich dies als Geburtsblinder nicht vorstellen kann.

³ Siehe Abbildungsverzeichnis

Einem ähnlichen Aufbau folgend wurden gemeinsam noch zwei weitere Bilder der Ausstellung besprochen, *Die Medusa*⁴ und *Die Sünde*⁵. Auch hier konnten wieder rege Nachfragen der Besucher verzeichnet werden. Erwähnenswert ist vielleicht wieder eine Nachfrage Herrn Riemer, die sich auf die genaue Lage und Position des Schlangenkopfes im Bild *Die Sünde* bezog. Trotz der Beschreibungen der Kunstvermittlerin konnte er sich diese noch nicht genau vorstellen. Ihm war nicht klar, wie der Kopf auf der Schulter der Frau ruhe, ob zwischen ihrem Hals und ihren Haaren oder außerhalb der Haare. Auf Bitten von Herrn Riemer trat die Kunstvermittlerin an ihn heran und benutzte ihre Hände, um ihm die Position an seiner eigenen Schulter anzuzeigen. Im Abbildungsverzeichnis am Ende der Arbeit sind alle drei Bilder zu sehen, damit alle hier erwähnten Beschreibungen nachvollzogen werden können. Zuletzt machte die Kunstvermittlerin noch auf die Bekanntschaft und das zeitgleiche Wirken Franz von Stucks mit Gustav Klimt in Wien aufmerksam. Beide Künstler zogen ähnliche Themen für ihre Bilder heran, benutzten jedoch sehr unterschiedliche Ausdrucksstile. Die Führung fand ein eher abruptes Ende, der Wechsel in einen anderen Raum und das Betrachten weiterer Bilder wurde durch die Schließung des Belvederes um 18.00 Uhr unterbunden.

Nach diesem Einblick in den Ablauf und die Inhalte der gemeinsam besuchten Führung können im nächsten Schritt die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) als Auswertungsmethode vorgestellt und anschließend die Durchführungsschritte vorgestellt werden.

5.4 Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) als Auswertungsmethode

Zunächst eingesetzt als systematische Inhaltsanalyse in der quantitativen Forschung mit dem Ziel, Massenmedien zu analysieren und etwas über deren Bedeutung in der Gesellschaft zu erfahren, wurde bald die Forderung nach einer qualitativen Inhaltsanalyse laut. Denn die quantitative Inhaltsanalyse beachtete den inneren Zusammenhang verschiedener Textbestandteile, verdeckte Strukturen, herausstechende Einzelfälle und das, was im Text nicht vorkommt, nicht genügend. Hier setzte nun die Entwicklung von qualitativen Inhaltsanalysen an, indem sie eben genannte Punkte nutzten, ohne dabei „in vorschnelle Quantifizierungen

⁴ Siehe Abbildungsverzeichnis

⁵ Siehe Abbildungsverzeichnis

abzurutschen“ (Mayring 2002, 114). Das Zerlegen des Materials in Einheiten und das Nacheinander-Bearbeiten kann als Stärke der Inhaltsanalyse angeführt werden, ein am Material entwickeltes theoriegeleitetes System verschiedener Kategorien steht dabei im Mittelpunkt, mit dessen Hilfe die zu untersuchenden Gesichtspunkte aus dem Material extrahiert werden können. (Mayring 2002, 114) Für die Auswertung der vorliegenden Arbeit wurde die Verwendung dieser Methode als Chance gesehen, aus allen drei Interviewrunden Kernthemen herauszufiltern und diese dann in Beziehung zueinander zu setzen. Außerdem erlaubt die qualitative Inhaltsanalyse, für die Forschungsfrage nicht relevante Themen auszuklammern und nicht weiter zu bearbeiten – bei insgesamt zwölf Interviews ein dankbares Instrument.

Im Folgenden sollen die von Mayring vorgeschlagenen Arbeitsschritte im Ablauf der qualitativen Inhaltsanalyse vor dem Hintergrund des der vorliegenden Arbeit zugrundeliegenden Materials durchlaufen werden. (Mayring 2010, 52ff.)

5.4.1 Bestimmung des Ausgangsmaterials

Als Material dienen die zwischen 10.09.2016 und 7.10.2016 geführten zwölf Interviews mit blinden beziehungsweise sehbehinderten Personen vor, nach und zwei Wochen nach einem gemeinsamen Museumsbesuch im Belvedere. Zur Auswertung herangezogen werden ausschließlich jene Passagen der Interviews, die zur Beantwortung der Forschungsfrage von Nutzen sind. Inhalte, die in Hinblick auf die zu bildenden Kategorien und mit den ausgewählten Themen nichts zu tun haben, werden ausgeklammert und nicht weiterverfolgt. Die Interviews wurden großteils bei den Interviewpartnern zu Hause, zweimal am Arbeitsplatz der betreffenden Person und einmal in einem Café in Wien geführt. Ziel dabei war es, einen möglichst ruhigen Ort zu finden, der wenig Ablenkung bietet und an dem sich die Interviewpartner wohlfühlen und zurechtfinden. Aufgrund der Tatsache, dass drei Personen vollblind sind und eine Person eingeschränkt sehen kann, wurde das Angebot gemacht, die Interviews bei der jeweiligen Person zu Hause zu führen. Zur Entstehungssituation der Interviews kann noch hinzugefügt werden, dass diese auf freiwilliger Basis stattfanden, sich die Personen aber im Vorfeld bereit erklärt hatten, sich zu einer bestimmten Führung im Belvedere anzumelden und für jeweils drei Interviews zur Verfügung zu stehen. Wie schon thematisiert handelte es sich bei den Gesprächen um halbstandardisierte Leitfadeninterviews. Diese wurden mit Hilfe eines Diktiergerätes aufgenommen und liegen nach dem Transkribieren in

schriftlicher und auditiver Form vor. Die Transkripte wurden nach den Transkriptionsregeln von Kuckartz (2014) verschriftlicht, aufgrund der Arbeit des Autors mit Leitfadeninterviews und qualitativer Inhaltsanalyse schien dieses Regelwerk sinnvoll zu sein. Gemäß diesen Regeln wird die gesprochene Sprache in Schriftsprache überführt, also jedes gesprochene Wort ins Hochdeutsche übertragen und verschriftlicht. Die Zeichensetzung orientiert sich an den deutschen Rechtschreibregeln, syntaktische Fehler können jedoch beibehalten werden. Sollten Eigenheiten in der individuellen Aussprache oder ein deutlich lauterer Sprechen auffallen, kann dies im Transkript deutlich gemacht werden, bei den vorliegenden Transkripten war dies jedoch nicht nötig. Dagegen bleiben zum Beispiel Dehnungen einzelner Wortsilben oder dialektale Färbungen unberücksichtigt, auch sogenannte Zuhörersignale des Interviewers wurden nicht mittranskribiert. Da der Fokus der Analyse sowohl bei Kuckartz (2014) als auch bei der vorliegenden Arbeit auf der inhaltlichen Ebene liegen, sind die eben genannten Aussparungen vertretbar, denn ein detaillierteres Transkript würde zu keinem größeren Erkenntnisgewinn führen. Um eine gute Lesbarkeit zu gewährleisten, wurde auch von zu vielen Notationszeichen Abstand genommen, lediglich Pausen, Unterbrechungen oder Lautäußerungen wurden in Klammern notiert. Als Kürzel am Anfang jedes Absatzes stehen bei der Interviewerin die ersten Buchstaben des Vor- und des Nachnamens (SF) und bei den befragten Personen der Anfangsbuchstabe des anonymisierten Nachnamens und die Zahl der jeweiligen Interviewrunde (z.B. L1). Alle Angaben, die Rückschlüsse auf die befragten Personen zulassen, wurden selbstverständlich anonymisiert. (Fuß/Karbach 2014, 27ff.)

5.4.2 Richtung der Analyse und Fragestellung

Nachdem das Ausgangsmaterial beschrieben und festgelegt wurde, erfolgte die Herausarbeitung der Fragestellung der Analyse, die für den Fokus des Inhalts unabdingbar ist. Nach Mayring (2010) wird diese in zwei Schritten bestimmt. Zunächst geht es um die Richtung der Analyse, wobei der Frage nachgegangen werden soll, auf was sich der Interpretationsfokus richtet. Durch die Interviews sollten die teilnehmenden Personen angeregt werden, zunächst über ihre Vorlieben, ihr Interesse allgemein so wie bezüglich Kunst und Kultur, ihr Vorwissen in diesen Bereichen und ihre Erfahrungen zu berichten und zu reflektieren. Das Interview nach dem Museumsbesuch richtete sich auf Erlebnisse während desselben, auf möglichen Wissenserwerb und auf die Führung an sich, hier waren demnach Einschätzungen und Reflektionen gefragt. Das Ziel des dritten Interviews war es, sich an den Museumsbesuch

zurückzuerinnern, den Wissenserwerb nochmals zu thematisieren und über neu entstandene Motivation nachzudenken. Die Richtung der Analyse kann man also dahingehend beschreiben, dass Aussagen über den emotionalen Hintergrund, das eigene Erleben und den Handlungshintergrund in Bezug auf das Lernen der interviewten Personen durch den transkribierten Text gemacht werden sollen. Als zweiten Schritt nennt Mayring die theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung. Theorien nicht als einengendes Medium, sondern „als System allgemeiner Sätze über den zu untersuchenden Gegenstand“ (Mayring 2010, 57) begreifend, stellen sie nur die bereits von anderen erlangten Erkenntnisse und Erfahrungen über den jeweiligen Gegenstand dar. Um einen Erkenntnisfortschritt zu erreichen und um von Theoriegeleitetheit sprechen zu können, müsse laut Mayring auf die bereits gemachten Erfahrungen eingegangen werden. (Mayring 2010, 56f.) Wie eben beschrieben enthält das Material Aussagen der vier blinden und sehbehinderten Menschen über die Themen Vorwissen, Interesse, Erfahrungen, Wissenserwerb und Motivation rund um das Thema Museum, Kunst und Kultur. Indem diese Themen zu je drei unterschiedlichen Zeitpunkten aufgegriffen und miteinander verbunden wurden, wurde versucht, Aussagen über die individuellen Lernwirkungen zu machen. Da Lernwirkungen bei blinden und sehbehinderten Menschen im Museum in der einschlägigen Literatur bisher keinen Einzug gefunden haben und auch keine Forschungsvorhaben in diese Richtung auszumachen waren, konnten nur theoretische Bezüge zu Lernwirkungen allgemein, also bei sehenden Personen, gemacht werden. Diese wurden unter Punkt 4.6 des Theorieteils bereits thematisiert. Um von einer anderen Seite an das Thema der Lernwirkungen bei blinden und sehbehinderten Museumsbesuchern heranzugehen, wurde in Kapitel 3.2 der Zugang Blinder und Sehbehinderter zum Lernen untersucht, denn um Lernwirkungen festzustellen, muss zunächst irgendeine Form von Lernen stattfinden, sei es ex- oder implizit. Im Wissen um den theoretischen Kontext ist es nun interessant, wie sich die Lernwirkungen bei blinden und sehbehinderten Besuchern im Museum gestalten.

5.4.3 Bestimmung der Analysetechnik/ des Ablaufmodells

Zur Bestimmung der Analysetechnik schlägt Mayring (2010) drei grundlegende Verfahren vor: die Zusammenfassung, die Explikation und die Strukturierung. Bei der Strukturierung geht es darum, dem Material eine bestimmte Struktur zu entnehmen, die dann in Form eines Kategoriensystems an das Material übermittelt wird. Diejenigen Textbestandteile, die

Bezugspunkte zu den Kategorien aufweisen, werden anschließend aus dem Material extrahiert. Die Strukturierung als Analysetechnik in dieser Arbeit zu verwenden, erschien sinnvoll, da so nicht-relevantes Material, also Textpassagen, die keiner Kategorie zugeordnet werden können, unberücksichtigt bleiben und nicht mit in die Interpretation einfließen. Ein Verfahren in drei Schritten soll weiter bestimmen, wann genau ein Materialbestandteil einer Kategorie zuzuordnen ist. Um festzulegen, welche Textbestandteile welcher Kategorie zufallen, wurden zunächst die Kategorien genau definiert. Aus dem Material ausgewählte Ankerbeispiele untermauern beispielhaft die Definitionen der Kategorien. Zuletzt wurden sogenannte Kodierregeln aufgestellt, die bei Abgrenzungsproblemen zwischen den Kategorien zweideutige Zuweisungen unmöglich machen. (Mayring 2010, 92) Unter Punkt 5.4.6 wird in einem Leitfaden der eben genannte Vorgang zusammenfassend dargestellt.

Um die Präzision der Inhaltsanalyse zu stärken, ist es außerdem nötig, nach der Bestimmung und Festlegung der Analysetechnik auch die Analyseeinheiten festzumachen. Dabei wird bestimmt, anhand welcher Kriterien die Auswahl und Kategorisierung der Textabschnitte erfolgt. Als Kodiereinheit, die den kleinsten Materialbestandteil festlegt, soll in dieser Analyse ein Wort gelten. Der größte Textteil, die Kontexteinheit, wurde mit der ganzen Aussage einer Person belegt. Mit der Auswertungseinheit wird weiters definiert, welche Teile des Textes nacheinander herangezogen werden. Eine Auswertungseinheit sollte je ein Interview darstellen und die Abfolge ergab sich aus den Durchführungszeitpunkten der Interviews. Zuerst wurden die vier Interviews vor dem Museumsbesuch, anschließend die vier nach dem Museumsbesuch und abschließend die vier Interviews, die zwei Wochen nach dem Museumsbesuch stattfanden, ausgewertet. (Mayring 2010, 59)

5.4.4 Entwicklung des Kategoriensystems

Gemäß der gewählten Analysetechnik der Strukturierung, bei der auf deduktive Art und Weise die Kategorienbildung erstens vor der Zuwendung und genauen Betrachtung des Materials und zweitens aus der Theorie heraus vonstatten geht, soll im Folgenden das Kategoriensystem entwickelt werden.

Ein erster wichtiger Theoriebezug ist mit Falk und Dierking (2000) herzustellen, die das „Contextual Model of Learning in Museum“ entwickelten. Obwohl im Theorieteil unter Punkt 4.6 schon thematisiert, sollen die wichtigsten Ansätze Falk und Dierkings hier noch einmal

hervorgehoben werden, denn diese waren bei der Entwicklung des Kategoriensystems richtungsweisend. Die Autoren gehen aufgrund ihrer Forschungsarbeit davon aus, dass das Vorwissen der Besucher, deren Interessen, ihre bisher gesammelten Museumserfahrungen und die im Nachhinein im alltäglichen Leben auftretenden Ereignisse, die auf beliebige Art und Weise in Zusammenhang mit einem Museumsbesuch stehen können, eine große Rolle beim Lernen im Museum spielen. Sie weisen den eben genannten Punkten sogar eine noch größere Rolle bezüglich des Lernens zu als den Ereignissen und Erfahrungen während des Museumsbesuches. Das aufgestellte Modell der beiden Autoren geht nun davon aus, dass Lernen von drei sich überlappenden Kontexten beeinflusst werde: dem personalen, dem soziokulturellen und dem physischen Kontext. Jeder Kontext bestehe weiters aus einzelnen Themen, die als Vorlage für die Kategorien der qualitativen Inhaltsanalyse in dieser Arbeit dienten. Zum personalen Kontext gehören die Themen Motivation, Interesse, Vorerfahrungen, Vorwissen und die Kontextbezogenheit. Beim soziokulturellen Kontext zeigen Forschungsarbeiten, dass Museumsbesucher von der Interaktion und der Zusammenarbeit mit anderen Gruppenmitgliedern oder auch außenstehenden Personen wie dem Museumspersonal, Personen aus anderen Gruppen oder Museumsführern beeinflusst werden. Weiters bedinge auch der physische Kontext das Lernen. Dieser umfasse Faktoren wie das Design und die Architektur der Ausstellungsräume und die Gestaltung der Ausstellungen selbst, wobei Faktoren wie Licht, Farben, Akustik und Größenverhältnisse eine Rolle spielen. Neben diesen äußeren, das Lernumfeld betreffenden Faktoren gehöre noch ein weiterer Punkt zum physischen Kontext, und zwar die anschließenden Erfahrungen und Ereignisse außerhalb des Museums. (Falk, Dierking 2000, 10ff.) Diese Erfahrungen spielen laut Falk und Storksdieck (2005) eine große Rolle bei der Frage, was genau im Museum gelernt werden würde. Lernen im Museum beruht also nicht nur auf der Bestätigung und der Bekräftigung bisher bekannter intellektueller Konstrukte, sondern es hängt auch davon ab, was zu späteren Zeitpunkten in der Umgebung der Lernenden passiert. Bei der längerfristigen Festlegung, was im Museum eigentlich gelernt wird, spielen die nach dem Besuch häufiger auftretenden Erfahrungen eine bedeutende Rolle. (Falk, Storksdieck 2005, 746f.)

Auf Grundlage dieser drei Kontexte und ihrer einzelnen Themen wurden auch die Leitfäden für die Interviews konzipiert, wobei eine spätere Kategorienbildung immer schon mitbedacht wurde. Sowohl aus den Leitfäden als auch aus Falk und Dierkings (2000) und Falk und Storksdiecks (2005) Ausführungen lassen sich nun folgende Kategorien ableiten: Interesse an Kunst und Kultur, Vorwissen, Vorerfahrungen, Wissenserwerb, Erfahrungen und Erlebnisse während der Führung, Führung für Blinde und Sehbehinderte, Motivation und soziale

Erfahrungen. Im nächsten Kapitel sollen die Kategorien nun einzeln beschrieben werden, um sie anschließend im Kodierleitfaden per Definition, einem Ankerbeispiel und, wenn nötig, abgegrenzt von anderen Kategorien festzuhalten.

5.4.5 Beschreibung der Kategorien

In der ersten Kategorie geht es um das **Interesse an Kunst und Kultur**. Ziel dabei war es, ein Bild davon zu bekommen, inwiefern und auf welche Weise die vier blinden und sehbehinderten Personen an Kunst und Kultur interessiert sind. Mit Absicht wurden die doch sehr umfassenden Begriffe Kunst und Kultur gewählt, denn mit dieser Kategorie sollte ein Teil der Voraussetzungen der Besucher abgedeckt werden.

Eine weitere Kategorie, mit der die Voraussetzungen der Besucher abzudecken versucht wurde, konnte mit **Vorwissen** betitelt werden. Mit Hilfe des Interviewleitfadens sollte herausgefunden werden, mit welchem Vorwissen die Personen den Museumsbesuch antraten. Von Interesse war dabei einerseits das Vorwissen bezüglich des Malers der Ausstellung, Franz von Stuck, und das künstlerische Schaffen um 1900, zeigte die Ausstellung ja die Verknüpfung des Malers mit dem Fin de Siecle in Wien. Andererseits wurden in die Kategorie Vorwissen auch Aussagen über den bisherigen beruflichen oder universitären Werdegang aufgenommen, da dieser bei einigen Personen mit Kunst und Kultur verknüpft ist. Da ein Großteil der Themen bei Stucks Bildern mythologische Bezüge aufweist und einige Personen mit mythologischen Themen vertraut waren, konnte dieser Aspekt quasi induktiv aus dem Interviewmaterial in den Kodierleitfaden übernommen werden.

Neben den Kategorien *Interesse an Kunst und Kultur* und *Vorwissen* kann die Kategorie **Vorerfahrungen** als letzte in die Reihe, die die Voraussetzungen der Besucher erfassen soll, aufgenommen werden. Obwohl Vorerfahrungen bei Falk und Dierkings Ausführungen über Lernwirkungen (2000) nicht beachtet wurden, schien diese Kategorie dennoch sinnvoll zu sein, da somit die einzelnen und individuellen Voraussetzungen der Personen noch detaillierter festzustellen sind. Bei der Erstellung der Interviewleitfäden wurde die spätere Kategorienbildung schon mitbedacht. In den Interviews wurde demnach ganz gezielt nach

Vorerfahrungen gefragt, und zwar nach Vorerfahrungen hinsichtlich Kunst ganz allgemein sowie anderen Museumsbesuchen und -führungen.

Um neu erworbenes Wissen geht es in der Kategorie **Wissenserwerb**. Darunter fallen alle Aussagen der Besucher, in denen sie angeben, dass spezielle Inhalte oder Themen der Führung neu für sie waren, was sie glauben, von der Führung mitgenommen zu haben und was inhaltlich im Gedächtnis geblieben ist. Ein zweiter Aspekt, der in den Interviews angesprochen und in die Kategorie Wissenserwerb aufgenommen wurde, war die Motivation der Besucher hinsichtlich des Erwerbs von neuem Wissen. Thematisch könnte dieser Bereich auch der Kategorie Motivation zugeordnet werden, da sich die Aussagen der Blinden und Sehbehinderten inhaltlich jedoch mehr in Richtung Wissenserwerb bewegten, wurde er der vorliegenden Kategorie zugeteilt und die Kodierregeln entsprechend angepasst. Um später die individuellen Lernwirkungen besser nachvollziehen zu können, erschien es sinnvoll, die Besucher zu Beginn nach ihrer eigenen Motivation hinsichtlich des Wissenserwerbes zu fragen, zumal in der herangezogenen Literatur die Auffassung vertreten wird, dass Lernen aufgrund eigener Motivation stattfindet. (Falk, Dierking 2000, 32)

In der fünften Kategorie stehen die Erfahrungen und die Erlebnisse der Museumsbesucher im Mittelpunkt. Im zweiten Interview wurden die Personen aufgefordert, von ihren **Erfahrungen und ihren Erlebnissen während der Führung** zu berichten. Beim Erstellen des Leitfadens war zunächst geplant, daraus zwei Kategorie zu machen, während des Interviews verwischten diese jedoch und die Erfahrungen waren nicht mehr gänzlich vom Erlebten abzugrenzen. Das Zusammenlegen tut der Darstellung der Ergebnisse und der Interpretation jedoch keinen Abbruch, zu eng liegen Erlebnisse und Erfahrungen zusammen.

Im Fokus der sechsten Kategorie steht die gemeinsam besuchte Führung „Anders Sehen: Gemalte Leidenschaft – Der Künstler Franz von Stuck“. In der Kategorie **Führung für Blinde und Sehbehinderte** sind die Aussagen der vier Besucher über den Ablauf und die Durchführung derselben von Bedeutung. Mag diese Kategorie auf den ersten Blick wenig Material zur Beantwortung der Forschungsfrage und damit einen Zusammenhang mit Lernwirkungen bieten, schien es dennoch sinnvoll, diese Kategorie aufzustellen. Geht es um die individuellen Lernwirkungen von Personen sollten auch die persönlichen Eindrücke über das Setting, in dem das Lernen stattfindet, und die Aufbereitung des Lernstoffes untersucht

werden. Aufgrund dessen wurden die Besucher gebeten, sich konkret zur Durchführung und Gestaltung der Führung zu äußern.

Da die allgemeine Motivation der Besucher bezüglich des Erwerbs von neuem Wissen in der Kategorie Wissenserwerb thematisiert werden konnte, steht in dieser Kategorie die **Motivation** der Besucher n a c h dem Museumsbesuch im Fokus. Konkret wurden die Besucher aufgefordert zu berichten, ob und inwiefern sie der Museumsbesuch zum Weiterlernen und Weiterforschen motiviert hätte. Weiters gehören all jene Aussagen der Museumsbesucher zu dieser Kategorie, die das Streben einer Person nach Zielen ausdrücken, sowie Ereignisse oder Erfahrungen, die die Personen als motivierend oder anregend empfunden haben.

In der achten und letzten Kategorie geht es um die **sozialen Erfahrungen**. Von Interesse dabei sind die Aussagen der Besucher über die Erfahrungen, Erlebnisse und Eindrücke, die während der Führung als Teil des dortigen sozialen Gefüges entstanden. Außerdem werden hier auch die Erfahrungen, Erlebnisse und Eindrücke, die die Besucher im Nachhinein mit anderen Personen in ihrem privaten Umfeld teilten, berücksichtigt.

Nach der Beschreibung der einzelnen Kategorien konnte im nächsten Schritt der Kodierleitfaden entwickelt werden, der die jeweilige Kategorie per Definition vorstellt, diese mit einem bis zwei Ankerbeispielen belegt und je nach Notwendigkeit die Kategorien mit Hilfe von Kodierregeln voneinander abgrenzt.

5.4.6 Der Kodierleitfaden

Interesse an Kunst und Kultur:

Definition: Es sollen alle Textstellen berücksichtigt werden, in denen eine Person ihr Interesse an Kunst und Kultur durch positive Äußerungen kundtut oder dies mit dem Verb „interessieren“ oder dem Nomen „Interesse“ mit all seinen Formen ausdrückt.

Ankerbeispiele:

„Es interessiert mich schon sehr, besonders eben bei der bildenden Kunst eher Skulpturen und Formen, das spricht mich besonders an, (...).“ (B1, 59-60)

„(...) also die Kunst hat schon immer einem Zweck gedient, der über das Normale hinausweist. Und das ist das Schöne an Kunst und Kultur.“ (R1, 137-138)

Vorwissen:

Definition: Es sollen alle Textstellen berücksichtigt werden, in denen eine Person ihr Wissen über den Maler Franz von Stuck und/oder das künstlerische Schaffen um 1900 zum Ausdruck bringt. Weiter werden alle Textstellen miteinbezogen, in denen eine Person Aussagen über ihren bisherigen beruflichen und universitären Werdegang, sowie Aussagen über mythologische Kenntnisse macht.

Ankerbeispiele:

„Eigentlich weiß ich es nicht so genau, ich kenn den Maler nicht, der Name sagt mir gar nichts, ehrlich gesagt.“ (B1, 126-127)

„Jaja, ich habe ja im Rahmen meines Geschichtstudiums auch Kunstgeschichte gehabt. Also dadurch ist mir da nichts fremd.“ (R1, 278-279)

„Diesen mythologischen Teil, das wusste ich schon.“ (S2, 71-72)

Vorerfahrungen:

Definition: Es sollen alle Textstellen berücksichtigt werden, in denen eine Person über bisherige Erfahrungen bezüglich der Bereiche Kunst, Museen und Führungen berichtet.

Ankerbeispiele:

„Aber abgesehen von diesen Beschreibungen, habe ich einfach die Erfahrung gemacht, dass Kunst wirkt. (...) ich habe Wahrnehmungen, ich habe Empfindungen, die jetzt noch nichts mit dem Abgebildeten zu tun haben, aber die trotzdem da sind.“ (S1, 66-73)

„Ja, also es war eigentlich meistens sehr interessant, weil eben es wurden die Bilder sehr genau beschrieben und dann, es wurde eben auch das Umfeld, der historische Zusammenhang ein bisschen beleuchtet und man konnte sich ein bisschen vorstellen auch, wie die Leute wirklich ausgesaut haben und zum Beispiel hatten die auch oft immer Stoffe mit von Kleider, die da gemalt wurden.“ (B1, 94-98)

Wissenserwerb:

Definition: Es sollen alle Textstellen berücksichtigt werden, in denen Aussagen über den Erwerb von neuem Wissen getätigt werden, in denen sich die Personen über ihr eigenes Lernen in Bezug auf die Führung äußern, sowie Aussagen über die Motivation zum Wissenserwerb.

Ankerbeispiele:

„(...) also ich mag das sehr gerne, neue Sachen zu lernen und so. Deswegen auch gerade die Ausbildung, weil ich eben gerne lerne, mein Hirn verwende.“ (L1, 190-191)

„Naja, neu war vielleicht, also das wurde auch herausgearbeitet, dass zur selben Zeit wie in Wien der Klimt ganz anders malt, eben der Franz von Stuck, einfach ganz anders malt.“ (R2, 86-87)

Erfahrungen und Erlebnisse während der Führung:

Definition: Es sollen alle Textstellen berücksichtigt werden, in denen Personen über ihre Erfahrungen und ihre Erlebnisse während der Führung berichten.

Ankerbeispiele:

„Die unwahrscheinlichste Erfahrung war für mich, dass bei einem Bild die Sonne von links unten kommt, und nach rechts oben scheint.“ (R2, 36-38)

„Und es war so, dass für mich die räumlichen und farblichen Beschreibungen, also, dass die stark auf mich gewirkt haben, das heißt es haben sich irgendwie Gefühle oder Körperempfindungen eingestellt (...).“ (S2, 20-22)

Kodierregeln: Hierzu zählen nur erlebte Erfahrungen, alle Aussagen zu Art oder Inhalten der Führung fallen unter die Kategorie Führung für Blinde und Sehbehinderte.

Führung für Blinde und Sehbehinderte:

Definition: Es sollen alle Textstellen berücksichtigt werden, in denen sich die Personen in Bezug auf die Durchführung und den Ablauf über die gemeinsam besuchte Führung „Anders Sehen: Gemalte Leidenschaft – Der Künstler Franz von Stuck“ äußern.

Ankerbeispiele:

„Das einzige was ein bisschen gefehlt hat ist, dass sie zu wenig herausgearbeitet hat, was das Besondere an ihm ist.“ (B2, 5-6)

„Mir hat das gut gefallen, dass die Bildbeschreibungen so genau waren, dass man sich wirklich Zeit genommen hat für die Bilder.“ (S2, 4-5)

Motivation:

Definition: Es sollen alle Textstellen berücksichtigt werden, die das Streben einer Person nach Zielen ausdrücken, sowie Ereignisse oder Erfahrungen, die die Personen als anregend empfunden haben. Weiters gehören auch Textstellen, die das Verb „motivieren“ oder das Nomen „Motivation“ mit all ihren Formen beinhalten, zu dieser Kategorie.

Ankerbeispiele:

„Motiviert insofern, dass ich mir denke ich sollte wieder meine Sachen hernehmen und selber ein bisschen was malen beziehungsweise meine Ausmalbücher, weil selber malen ist bei mir nicht so toll.“ (L3, 96-98)

„Also insofern hat diese bildliche Darstellung von so mythischen Wesen oder Archetypen irgendwie, also es war anregend. Ich weiß nicht, ob es so sehr meine Einstellung verändert hat, aber es war anregend.“ (S3, 67-69)

Kodierregeln: Alle Textstellen, in denen Personen ihre Motivation zum Wissenserwerb ausdrücken, sind der Kategorie Wissenserwerb zuzuordnen.

Soziale Erfahrungen:

Definition: Es sollen alle Textstellen berücksichtigt werden, in denen Personen Aussagen über Erfahrungen, Erlebnisse oder Eindrücke in Bezug auf das soziale Gefüge, in dem sie sich

während der Führung befanden, machen, sowie Textstellen, in denen Personen Erfahrungen, Erlebnisse oder Eindrücke mit anderen Personen teilen.

Ankerbeispiele:

„Ja, insofern eigentlich sehr gut, weil ich eben Leute, die ich selten treffe, wieder getroffen habe. Und ich eben eigentlich außer die zwei Herrschaften, die da eher unhör- und -sichtbar waren, eigentlich alle gekannt hab und das war ein sehr entspanntes und angenehmes Gefühl eigentlich.“ (B2, 103-106)

„(...) weil ich meinem Mann nämlich von der Führung erzählt habe, und er hat mir dann bestimmte Fragen dazu gestellt, zu den Bildern auch, wo ich dann gemerkt habe, also sozusagen, die Blicke der Sehenden sind auch eine Art von Filter.“ (S3, 109-111)

6 Darstellung der Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Interviews anhand der einzelnen Kategorien dargestellt.

6.1 Interesse an Kunst und Kultur

Hinsichtlich der ersten Kategorie *Interesse an Kunst und Kultur* ist festzuhalten, dass alle vier Besucher reges Interesse an diesen Themen zeigen, da es stark mit den jeweiligen Hobbies und beruflichen Aufgaben der vier Blinden und Sehbehinderten verbunden ist. So spielt Kunst für Frau Schön eine ganz wichtige Rolle in ihrem Leben und, da sie sich beruflich viel mit Kunst und Museen beschäftigt, ist sie auch sehr am Konzept der Vermittlung interessiert. Dabei befasst sie sich vor allem damit, wie man visuelle Dinge an Menschen vermitteln kann, die keinen Zugang zum Visuellen haben. (S1, 5-15) Ein Musik- und Germanistikstudium einerseits, Motivatoren in der Studienzeit und berufliche Aktivitäten andererseits lassen Herrn Riemer sein Interesse an Kunst und Kultur bis in die Kindheit zurückdatieren. (R1, 5-9; 332-333) Frau Langer gibt an, einen sehr offenen Zugang zu Kunst und Kultur zu haben und vielseitig interessiert zu sein. Museums-, Opern-, und Theaterbesuche sind das Resultat davon (B1, 81-98). Frau Becks Zugang ist ein eher taktiler, aufgrund eigener Erfahrungen mit Keramiken sprechen sie besonders Skulpturen und Formen an (B1, 59-60).

6.2 Vorwissen

Blickt man auf die Ergebnisse der Kategorie Vorwissen, so kann mit Herrn Riemer begonnen werden, der auf die Frage, ob er mit dem künstlerischen Schaffen um die Zeit der Jahrhundertwende schon in Berührung gekommen sei, antwortet, dass er im Rahmen seines Zweitstudiums Geschichte auch Kunstgeschichte behandelt hätte und ihm dadurch in dieser Hinsicht fast nichts fremd sei (R1, 275-278). Bis auf Frau Langer waren alle schon einmal mit der Kunstszene um 1900 in Berührung gekommen, jedoch hatte keine der vier teilnehmenden Personen je von Franz von Stuck gehört, der Maler war allen unbekannt (S2, 172-181; L1, 163-184; B1, 133-148, R1, 299-269).

Wie in der Beschreibung der Kategorie schon dargestellt, weist ein Großteil der Themen in Franz von Stucks Bildern mythologische Bezüge auf. Da ein Teil der Besucher mit mythologischen Themen vertraut war, konnte dieser Aspekt induktiv aus dem Interviewmaterial in den Kodierleitfaden übernommen werden. So gaben drei Besucher auf die Frage, ob sie ihr eigenes Wissen nutzen konnten, an, dass sie auf ihr mythologisches Wissen zurückgreifen konnten (B2, 80-81; S2, 80; R2, 97-98). Genauer soll hier Herr Riemer zitiert werden:

„Ja schon viel, also durch das spärliche, aber immer noch vorhandene mythologische Wissen, das war für mich nicht alles neu. Und dadurch, dass ich mich vor kurzem mit dem Minotaurus beschäftigt habe wegen einer Literaturausschreibung, habe ich mich eben mit solchen Mensch-Tier Verbindungen auch beschäftigt. Also das ist halt wiederaufgefrischt worden und ich habe natürlich auch schon von Maltechniken und so gehört. Also ich musste mich nicht riesig anstrengen, um diese Beschreibungen dann halt zu verstehen. Ja also es hat schon etwas gebracht das vorhandene Wissen.“ (R2, 97-103)

6.3 Vorerfahrungen

In dieser Kategorie geht es um die Vorerfahrungen der Besucher in den Bereichen Kunst, Museen und Museumsführungen, und eine der ersten Fragen, die sich in Bezug auf die Forschungsfrage aufdrängte, war, ob die Personen schon Erfahrungen mit Führungen speziell für Blinde und Sehbehinderte gemacht hatten. Bis auf Frau Langer hatten alle schon an mehreren solchen Führungen teilgenommen, sowohl im Belvedere als auch in anderen Wiener Museen. Hinsichtlich Ablauf und Aufbau einer solchen Führung berichteten die drei Besucher von sehr ähnlichen Erfahrungen, alle drei wussten, was sie bei der gemeinsamen Führung erwartet und wie sich der Nachmittag gestalten würde. Aufgrund dieser Erfahrungen konnten sie sich ein Urteil darüber bilden, was bei einer solchen Führung gut und was nicht so gut funktioniert und auf was man als blinder Mensch angewiesen ist. Herr Riemer zählt dazu geeignete Anschauungsobjekte und den Service, vor der Führung von der nächsten Straßenbahn- oder U-Bahn-Station abgeholt zu werden (R1, 209-2014). Frau Schön erzählt von guten Erfahrungen mit Tastführungen und erinnert sich an sehr dialogische Ereignisse, die eine andere Herangehensweise der Blinden im Austausch mit dem Kunstvermittler entstehen ließ (S1, 123-129). Für Frau Beck ist es wichtig, den größeren Zusammenhang eines Bildes vermittelt zu bekommen und gleichzeitig mit Hilfe von tastbaren Gegenständen die Materialien

und die Arbeitsweise des Künstlers nachvollziehen zu können (B1, 47-49). Einig sind sich alle drei darin, dass sie bisher gute Erfahrungen mit dem Befühlen von Gegenständen gemacht haben, seien es Ausstellungsgegenstände wie Skulpturen oder Anschauungsmaterial, das zusätzlich zu den Bildbeschreibungen gereicht wurde. In den Kodierleitfaden wurden außerdem Aussagen bezüglich der bisherigen Erfahrungen im Bereich Kunst aufgenommen:

„Aber abgesehen von diesen Beschreibungen habe ich einfach die Erfahrung gemacht, dass Kunst wirkt. Also dass das über das sehend Wahrgenommene hinauswirkt und es gibt ja von Yves Klein diese Theorie, nein das ist glaub ich gar nicht von ihm, aber er hat es auch vertreten, die Theorie der nicht visuellen Kunst. Also, dass sich ein Raum, in dem sich ein Kunstwerk befindet, vollsaugt mit Kunst, und ich habe irgendwie, es klingt komisch, aber ich habe wirklich das Gefühl, da ist was dran. Und, also ich habe, wie soll ich sagen, ich habe Wahrnehmungen, ich habe Empfindungen, die jetzt nichts mit dem Abgebildeten zu tun haben, aber die trotzdem da sind.“ (S1, 67-73)

Eine ähnliche Erfahrung beschreibt Herr Riemer:

„[...] eigentlich könnte man ja sagen, Blinde können ja ganz leicht ins Museum gehen, die setzen sich dort ins Kaffeehaus, borgen sich den Audioguide aus und horchen sich den dort an. Da braucht man nicht viel Begleitung oder so, aber es hat schon was, der Genius loci sozusagen, vor dem Werk zu stehen.“ (R1, 242-245)

Auch wenn er zum Beispiel ein Gemälde weder sehen noch anfassen kann, ist es für Herrn Riemer bedeutsam, vor diesem zu stehen, in dem Museum und in dem Raum gewesen zu sein, in dem es hängt, quasi eine Vorstufe zu Frau Schöns Erfahrungen und Empfindungen.

6.4 Wissenserwerb

Zu Beginn der Darstellung der Ergebnisse der Kategorie Wissenserwerb soll zunächst die Entstehung neuen Wissens individuell nachgezeichnet werden. Dabei ist es wichtig, auch die Ergebnisse des dritten Interviews miteinzubeziehen, das ja quasi als Überprüfung oder Bestätigung der Aussagen des zweiten Interviews gilt.

Frau Langer hatte schon im ersten Interview angegeben, wenig Vorwissen bezüglich des Malers und der Zeit um 1900 zu haben, dementsprechend waren die meisten Inhalte und Themen der Führung neu für sie. Auf die Frage, was sie inhaltlich von der Führung mitgenommen habe,

antwortet sie im zweiten Interview, sie wüsste nun, was Faune sind, dass der Maler Stuck zur gleichen Zeit wie Klimt gelebt hätte, dass beide Maler konträr gearbeitet hätten und dass ihr insgesamt die drei Bilder im Gedächtnis geblieben seien. Zusammenfassend sagt sie:

„[...] ich bin jetzt da sicher an Wissen reicher als vorher, also das definitiv, also diesen Sinn hat das Ganze schon erfüllt, und die Bilder haben mir auch gut gefallen [...].“ (L2, 190-192)

Zwei Wochen später antwortet sie auf die Frage, inwiefern Themen oder Inhalte der Führung noch hängengeblieben seien:

„(Überlegt) Medusa sage ich nur, naja die Farben und so das war schon schön. So schöne kräftige und gedeckte Farben auch. Also das hat mir gut gefallen eigentlich, aber sonst ist da nichts hängengeblieben.“ (L3, 82-84)

Für Herrn Riemer war nach der Führung ebenfalls das Nebeneinander-Wirken von Franz von Stuck und Gustav Klimt neu. Außerdem konnte er seine mythologischen Kenntnisse auffrischen. Neben diesen doch eher objektiven Faktoren, wie die Arbeitsweise des Künstlers, das gleichzeitige Existieren verschiedener Kunststile oder eine neue Vorstellung einzelner mythologischer Wesen, beschäftigt Herrn Riemer das neu erworbene Wissen noch auf eine andere Art. So antwortet er auf die Frage, was er denn von der Führung mitgenommen hätte, diese hätte ihn angeregt, weiter über diese Werke nachzudenken und sie zu interpretieren. Besonders das Bild *Die Sünde*, auf dem eine halbnackte Frau mit einer umgelegten Schlange zu sehen ist, bewegt ihn. Er entwickelt im Gespräch die Überlegung, dass es sich eigentlich um etwas Paradoxes handle, dass der Sünder in dem Augenblick, in dem er die Sünde begeht, für sich etwas Gutes will. Denke man an Sünde, so assoziiere man damit immer etwas Schlechtes, aber ein Bankräuber zum Beispiel wolle im Moment des Überfalls nur das Geld für sich. Er nehme zwar Kollateralschäden in Kauf, aber immer mit dem Ziel, für sich etwas Gutes zu wollen. (R2, 70-81) Interessanterweise gibt auch Herr Riemer, der von Geburt an vollblind ist, an, die drei Bilder gut im Kopf zu haben. Zwei Wochen später erinnert er sich immer noch an die Werke zurück, „die Bilder bleiben im Kopf sozusagen, also das verblasst nicht so schnell“ (R3, 26-27). Zusammenfassend beschreibt er, inwiefern Themen und Inhalte der Führung ihm im Gedächtnis geblieben sind:

„Ja, also die Auffrischung der mythologischen Figuren, das ist immer gut und diese Gedanken über die Sünde, also über das Wesen der Sünde. Das sind so die zwei Hauptdinge, die sich da sozusagen ausgewirkt haben, die vielleicht nicht gekommen

wäre, wenn die Führung nicht gewesen wäre. Weil ich dazu nicht angeregt worden wäre.“ (R3, 67-70)

Frau Beck äußert sich im zweiten Interview wenig positiv bezüglich der Möglichkeit des Wissenserwerbes bei der Führung:

„Es war aber nicht besonders lehrreich oder umwerfend lehrreich, das kann man nicht sagen.“ (B2, 25-26)

„Von neuem, irgendwie war es schon sehr wenig.“ (B2, 31)

Eine bessere Vorstellung über die einzelnen mythologischen Wesen, wie Faune oder Sphingen, kann sie jedoch trotzdem aus der Führung mitnehmen (B2, 57-58). Aufgrund fehlenden Interesses für mythologische Themen waren für Frau Beck wenig interessante Aspekte dabei, und es gab nicht viel, was sie inhaltlich ansprach. Zwei Wochen später sind ihr noch die Beschreibungen der Faune im Gedächtnis (B3, 85-86). Ähnlich wie Herrn Riemer regte ein Thema auch sie weiter zum Nachdenken an:

„Ja, das einzige was ich mir gedacht habe, das ist wieder typisch, dass er die Sünde wieder als Frau malt. Das ist eigentlich typisch für diese christliche Welt und für unsere abendländische Einstellung, das war irgendwie ein Inhalt, der mir dann nachher (...), wo ich mir gedacht habe, eigentlich ist das sehr typisch.“ (B3, 80-83)

Frau Schön, die vorher auch kein spezifisches Wissen zu Franz von Stuck hatte, kann nach der Führung von neuem Wissen über den Maler, seinem Leben als Zeitgenosse Klimts in Wien, seinen Techniken und seinen Sujets erzählen. Besonders die mythologischen Figuren, die religiösen Begriffe und die Verbindung mit den Frauendarstellungen beschäftigten Frau Schön (S2, 97-102). Zwei Wochen später berichtet sie, der kunsthistorische Konnex sei schon noch da, er sei jedoch weniger geworden und nicht mehr so präsent. Vielmehr hätten sie in der Zwischenzeit die Frauendarstellungen beschäftigt, vor allem die Darstellung der Sünde:

„Ja (...) in der Einstellung, ich weiß es nicht, aber mich haben diese Frauendarstellungen beschäftigt. Also die Darstellung der Sünde, aber auch die Sphinx. Weil ich mich gefragt habe, ob sich diese Darstellungen mit etwas in mir deckt oder wie das in mir ausschauen würde.“ (S3, 58-61)

Auf die Frage, inwiefern nach zwei Wochen noch Themen oder Inhalte der Führung im Gedächtnis geblieben sind, präzisiert sie die eben angeführte Aussage noch einmal:

„[...] dass ich mich frage oder dass das etwas ist, worüber ich nachdenke, wie diese Visualisierungen mit eigenen psychischen Realitäten zu tun haben.“ (S3, 79-81)

Der zweite Teil der Ergebnisse dieser Kategorie bezieht sich auf die Motivation der Besucher zum Wissenserwerb. Alle vier Personen äußerten sich interessiert und schätzten ihre eigene Motivation als sehr hoch ein. Die Besucher gaben weiter an, dass sich dies im Laufe ihres Lebens nicht geändert hätte, teils aufgrund eigener Bemühungen, teils mittels der Unterstützung des Elternhauses. (R1, 287-294; B1, 153-165; L1, 190-202) Für Frau Schön ist es „sehr reizvoll, neues Wissen zu erwerben [...], wenn man das dann irgendwie einfügen kann in etwas was schon besteht, also paar neue Mosaiksteinchen sozusagen [...]“ (S1, 187-189).

6.5 Erfahrungen und Erlebnisse während der Führung

Nach den Erfahrungen und den Erlebnissen während der Führung gefragt, antwortet Herr Riemer, ihn habe eine perspektivische Finesse beschäftigt:

„Die unwahrscheinlichste Erfahrung war für mich, dass bei einem Bild die Sonne von links unten kommt und nach rechts oben scheint. Also eine Sonne kommt doch nicht von unten, die kommt von oben, also so in der normalen Erfahrung, also da habe ich erst bisschen nachdenken müssen, naja wenn die das sagt, wird das schon so stimmen.“ (R2, 36-40)

Im zweiten Interview kommt er auf diese Erfahrung noch einmal zurück:

„Also vielleicht, aha, unten ist die Sonne nur, wenn Sonnenuntergang ist oder so irgendwie. Ja, aber einfach, dass die Lichtquelle auch von unten kommen kann, das sind wieder neue Erfahrungen, über die ich eigentlich noch nicht nachgedacht habe.“ (R2, 40-42)

Frau Langer, die ja teilweise sehend ist, beschreibt, dass sie sich zunächst sehr wohl gefühlt habe, ihr aber die Beschreibungen der Bilder zu langwierig waren, weshalb ihre Begleitperson und sie aufgestanden seien und eigene Runden gedreht hätten (L2, 73-76). Frau Schön kam wegen Zeitdrucks bei der Arbeit relativ angespannt zur Führung und berichtet im Nachhinein, dass ihr das Betreten der anderen Räumlichkeiten eine angenehme Distanz verschafft hätte. Aufgrund der farblichen und räumlichen Beschreibungen der Kunstvermittlerin konnten sich bei ihr Gefühle und Körperempfindungen einstellen:

„[...] dass da ein unmittelbares Erleben aufgebaut wird mit Beschreibungen, also auch wenn man es selbst nicht sieht, dann gibt es eine Möglichkeit, trotzdem Empfindungen auszulösen, die man hätte, wenn man sieht.“ (S2, 39-41)

Nach ihren Erfahrungen und ihrem Erleben gefragt, führt Frau Beck eine „recht nette Unterhaltung“ (B2, 21) und eine insgesamt angenehme Atmosphäre an.

6.6 Führung für Blinde und Sehbehinderte

Herr Riemer äußert sich vorwiegend positiv in Bezug auf die Führung, er bedauert lediglich, wie wenig Zeit für die Führung vorgesehen war, und hätte sich begleitendes Material zum Fühlen gewünscht. Das Fehlen eines solchen Materials habe jedoch auch den Vorteil, dass es der Fantasie mehr freien Raum lasse.

„Ja schade, dass es so früh aus war, kann ich sagen. Ja und das mit dem Belvedere mit dem Plan, das also denke ich mir für Leute, die neu sind, auch ganz gut. Vielleicht hätte man es gestern weglassen sollen, dann hätte man mehr Zeit gehabt für die Führung. Aber sonst ist es trotzdem gut.“ (R3, 25-28)

Für Frau Beck wurde zu sehr auf Details eingegangen, sie hätte sich einen größeren Überblick und mehr Informationen zu den angewandten Techniken und Materialien gewünscht. Sie hätte eine detail-ärmere Beschreibung und eine stärkere Einbettung des Bildes in den historischen und technischen Kontext vorgezogen. Da dies nicht ihre erste Teilnahme an einer Führung für Blinde und Sehbehinderte war, konnte sie Vergleiche ziehen:

„Naja, ich war das erste Mal mit ihr [der Kunstvermittlerin, Anm. SL], glaube ich, sie war mir nicht bekannt. Und dass ich eben frühere Führungen gemacht habe, wo das besser funktioniert hat mit überblicksmäßig mehr Hintergrundinformation über die Zeit und auch über die Materialien und über die Maltechniken, also, dass die da relativ wenig gebracht hat, sondern sich sehr beschränkt hat auf die Beschreibung der Bilder. Ist einerseits auch ganz interessant, aber man müsste dann halt mehr Zeit haben. Dass man eben was Anderes auch noch unterbringt.“ (B2, 161-168)

Wie unterschiedlich die Geschmäcker oder Vorlieben sind, zeigt Frau Schön:

„Ja, also mir hat es sehr gut gefallen, mir hat das gut gefallen, dass die Bildbeschreibungen so genau waren, dass man sich wirklich Zeit genommen hat für die Bilder. Also dass wir uns nur weniger Bilder angesehen haben als ursprünglich vorgesehen.“ (S2, 4-6)

Für sie war der Zugang der Kunstvermittlerin zu den Bildern genau richtig, ihr gefielen auch die Farbbeschreibungen und insgesamt die Einstiege in die Beschreibung der Bilder:

„[...] und was mir eben auch gut gefallen hat, war, dass die Führerin sozusagen, also wie sie uns in die Bilder hineingeführt hat. Also dass sie was beschrieben hat und dann irgendwie gesagt hat, aber das was einen erschreckt, ist Folgendes, oder das, was man nicht erwartet hätte, ist Folgendes.“ (S2, 22-25)

Jedoch hätte auch sie gerne tastbare Materialien als Ergänzung gehabt und die unterschiedlichen Rahmen gerne berührt und befühlt:

„Aber was vielleicht möglich gewesen wäre (...) was ich ein bisschen bedauert habe, ich hätte so gern so einen Rahmen angegriffen. Ich weiß natürlich, dass man die Originalrahmen nicht angreifen darf, aber sowas hätte mich gefreut, um eben den sprachlichen Kanal zu erweitern. Oder dass man auch nur einen Eindruck bekommt von der Größe, also auch wenn man jetzt ein leeres Brett angreift und sagt so groß ist das Bild und dann kommt noch ein Rahmen drum. Also dass man irgendwie ein bisschen einen Eindruck bekommt und dass man vielleicht auf diesem Brett auch sagen kann, die Figur geht von da bis da oder so ganz grobe Dinge.“ (S2, 149-156)

Für Frau Langer war die Auswahl der Bilder nicht ideal, sie fand die ausgewählten Bilder zu schwer zu beschreiben und auch die Vorgehensweise der Kunstvermittlerin war nicht nach ihrem Geschmack. Zudem hätte sie sich eine größere Bilderauswahl gewünscht, eher einen groben Überblick über alle ausgestellten Bilder anstatt bloß den drei ausgewählten und detailliert beschriebenen Bildern. (L2, 87-91) Auch sie würde begleitendes Fühlmaterial befürworten (L3, 183-184). Ein letztes Thema spaltet in Bezug auf die gemeinsam besuchte Führung die Gruppe, nämlich die Benutzung der vom Museum bereitgestellten Hocker. Während Frau Schön und Frau Langer die Nutzung der Museumshocker begrüßen, sind sie für Frau Beck für das ihrer Meinung nach zu lange Verweilen vor den Bildern mitschuldig. Man käme schneller voran, würde die Gruppe stehen. (S2, 52-53; L2, 66-67; B2 45-48)

6.7 Motivation

Frau Beck sprachen die Inhalte der Führung eher wenig an, aufgrund dessen war sie kaum motiviert, Themen aus der Führung weiterzuverfolgen. Sie habe zwar ein paarmal daran gedacht, noch etwas über Franz von Stuck nachzulesen, es bis jetzt aber noch nicht getan. (B3, 35-36) Trotzdem sei sie sehr motiviert, Führungen für blinde und sehbehinderte Menschen weiterhin zu besuchen, da diese meist interessant seien und sie jetzt zumindest den Maler kenne und ein bisschen mitreden könne (B3, 109-117).

Die Frage, ob ihn etwas nachhaltig beeindruckt oder motiviert hätte, kann Herr Riemer verneinen, so hoch sei seine Motivation nicht und es gäbe andere Dinge, die ihn mehr motivieren (R3, 37-43). Auch er wird weiterhin Führungen dieser Art besuchen, für die nächste im Belvedere ist er zum Zeitpunkt des dritten Interviews schon angemeldet. Obwohl er die Frage nach der Motivation verneint, berichtet Herr Riemer, als er noch einmal auf das Wesen der Sünde zurückkommt, der gemeinsame Besuch habe ihn dazu motiviert, sich Gedanken zum Wesen der Sünde zu machen, wie sie dargestellt werden kann und was das Wesen der Sünde eigentlich sei. (R3, 88-96)

SF: „Und können Sie sagen, dass der Museumsbesuch Sie in irgendeiner Weise motiviert hat?“

„Selber zu malen, also das schon. Motiviert insofern, dass ich mir denke, ich sollte wieder meine Sachen hernehmen und selber ein bisschen was malen beziehungsweise meine Ausmalbücher, weil selber malen ist bei mir nicht so toll.“ (L3, 94-98)

Neben dieser neuen Motivation, selbst zu malen, würde auch Frau Langer wieder Führungen für Blinde und Sehbehinderte besuchen (L3, 117-118). Wie nach der bisherigen Darstellung der Ergebnisse nicht anders zu erwarten, ist auch Frau Schön zu ähnlichen Führungen und zum Weiterlernen und Weiterforschen hinsichtlich der Inhalte der Führung motiviert. (S3, 131-138)

6.8 Soziale Erfahrungen

Die Darstellung der Ergebnisse der letzten Kategorie *Soziale Erfahrungen* kann wie folgt zusammengefasst werden: Herr Riemer fühlte sich als Teil der Gruppe sehr wohl, bis auf eine Person kannte er alle einschließlich der Kunstvermittlerin, und er empfand die Gruppe als

angenehm und aktiv (R2, 156-163). Hinsichtlich der Gruppendynamik fasst er Folgendes zusammen:

„Ja, es ist durch die Gruppendynamik (...) also es war wahrscheinlich eben eine sehr interessierte Gruppe, die eben viele Fragen gestellt hat, und ich glaube, es war auch eine Gruppe, die durch die Sehbehinderten, also die früher mal gesehen haben oder noch teilweise sehen, die dann doch ein bisschen sozusagen mehr wissen wollten vielleicht als wenn nur Blinde in der Gruppe gewesen wären.“ (R2, 17-21)

Auch Frau Beck waren die anderen Besucher nicht unbekannt, diese Tatsache lässt auch sie von einem angenehmen und entspannten Gefühl während der Führung berichten (B2, 103-108). Ausgehend vom Treffen ihr bekannten Personen beschäftigt sie außerdem der Gedanke, wie geburtsblinde Menschen so eine Museumsführung erleben (B2, 133-136). Frau Langer fühlte sich ebenfalls als Teil der Gruppe wohl, was einerseits an der geringen Mitgliederanzahl der Gruppe lag und andererseits an der Atmosphäre in der Gruppe:

„Ich habe irgendwie das Gefühl gehabt, jeder nimmt Rücksicht auf den anderen, jeder passt auf, dass alle mitkommen und dass jeder was sieht unter Anführungszeichen.“ (L2, 155-157)

Frau Schöns Erwartung oder Vermutung, dass ein Besuch in einem Museum und das damit einhergehende Kunsterleben auch in einer Gruppe möglich sei und für sie funktioniere, habe sich bestätigt (S2, 191-192). Sie fühlte sich ebenfalls sehr wohl in der Gruppe:

„Also ich habe mich sehr wohlfühlt, ich habe einige Leute gekannt, weil bei solchen Gelegenheiten kommen immer wieder ähnliche Leute zusammen. Ich finde es anregend und interessant, was anderen Leuten auffällt und welche Fragen sie stellen oder auch wie ihre Zugänge sind.“ (S2, 107-110)

Interessanterweise beschäftigen auch sie die Sinneswahrnehmungen der anderen Teilnehmer, vor allem die von Herrn Riemer als Geburtsblindem (S2, 134-139).

Neben diesen Erfahrungen, Erlebnissen und Eindrücken in Bezug auf das soziale Gefüge, dessen Teil ein jeder der vier Besucher während der Museumsführung war, geht es in dieser Kategorie auch darum, ob und was die vier Personen im Nachhinein mit anderen Personen in Bezug auf das Erlebte teilten. Frau Beck berichtete einer Freundin vom Ablauf der Führung und von den Aspekten, die ihr nicht so zugesagt hatten (B3, 51-54). Herr Riemer sprach mit einer sehenden Person und erzählte ihr lediglich, dass es diese Führung jetzt im Belvedere gäbe

(R3, 51-52). Frau Langer berichtete im Familienkreis von der Führung und empfahl die besuchte Ausstellung über Franz von Stuck weiter mit dem Zusatz, diese noch einmal gemeinsam besuchen zu können (L3, 53-55). Einzig Frau Schön thematisiert die Führung und das Erlebte ausführlicher in ihrem privaten Umfeld. Sie erzählt Freunden von der Führung und geht dabei auch auf die Beschreibung des ersten Bildes mit seinem fahlen Farbraum ein. (S3, 39-41) Auch ihrem Mann erzählt sie von der Führung, ein steiniger Untergrund beim Wandern lässt sie an die Farbgebung bei den kämpfenden Faunen denken und daran anschließend über das Wesen der Faune nachdenken:

„Und also jetzt unabhängig davon, aber in eine ähnliche Richtung gehend hatte ich mit meinem Mann ein Gespräch beim Wandern. Weil dort war recht steiniger Untergrund und da habe ich an diese fahle Farbe bei diesen Faunen gedacht und wir haben uns dann gefragt, sozusagen welcher Typ von Wesen in diesen Faunen oder in diesem Bild dargestellt wird. Jemand der also sehr konkurrenzorientiert ist, aber auf irgendeine Weise sehr primitiv konkurrenzorientiert ist und der irgendwie auch die Vorstellung hat, dass er sozusagen auf diese Weise zum Erfolg bei einer Frau gelangen würde.“ (S3, 61-67)

7 Interpretation der Ergebnisse

Möchte man die Ergebnisse der Kategorie **Interesse an Kunst und Kultur** interpretieren, so lassen diese wenig Interpretationsspielraum zu. Man kann lediglich darüber spekulieren, ob das starke Interesse der vier Besucher an Kunst und Kultur tatsächlich in der beschriebenen Form vorhanden ist oder ob die Selbsteinschätzung in Bezug auf das Interesse bei dem einen oder anderen möglicherweise verzerrt ist, um vor sich selbst und dem Interviewenden nicht als uninteressiert dazustehen. Erschwerend kommt außerdem hinzu, dass die Fragen rund um das Interesse an Kunst und Kultur den Beginn des ersten Interviewleitfadens, also des ersten Interviews, bildeten. Die ersten Fragen sollten auch zum gegenseitigen Kennenlernen dienen, erste Zurückhaltungen lösen und das Eis brechen. Da die Themen der Interviews ganz klar auf Kunst, Kultur, Museum und die Lernwirkungen eines Museumsbesuches gerichtet waren, lag es nahe, zunächst den Zugang und das Interesse gegenüber diesen Themen zu erkunden.

Damit das möglicherweise etwas beschönigte Interesse nicht reine Spekulation bleibt, ist es jedoch nötig, die Beschreibungen und Interpretationen der anderen Kategorien zu betrachten. Um nicht vorgreifen zu müssen, wird hierauf an gegebener Stelle wieder eingegangen werden. Dieses Prinzip des nicht Vorgreifen-Wollens ist ein weiterer Grund für den fehlenden Interpretationsspielraum dieser Kategorie. Da sie die erste ist, fehlt der für eine Interpretation so hilfreiche Konnex mit anderen Kategorien. In der Interpretation anderer Kategorien werden Rückbezüge auf die Kategorie *Interesse an Kunst und Kultur* zu finden sein.

Denkt man zurück an Falk und Dierking (2000), so erinnert man sich an den persönlichen Kontext, der zusammen mit dem soziokulturellen und dem physischen Kontext in Zusammenhang mit Lernen im Museum steht. Neben Interesse ist auch das **Vorwissen** diesem Kontext zuzuordnen. Um Aussagen über Lernwirkungen und ob etwas gelernt wurde treffen zu können, ist es unabdingbar, das Vorwissen des Lernenden einschätzen zu können, zumindest wenn man von Lernen als Wissenserwerb ausgeht. Um dies an einem Beispiel zu verdeutlichen: Frau Schön gibt im ersten Interview vor der Führung an, noch nichts von dem Maler Franz von Stuck gehört zu haben, sie „stoße da wirklich auf etwas Neues [...]“ (S1, 174). Im zweiten Interview nach der Führung glaubt sie, „einen Eindruck von diesem Maler gewonnen [zu haben]“ (S2, 60) in Bezug auf seine Person und seine Maltechniken.

Einerseits konnten die Besucher also aufgrund fehlenden Vorwissens Neues lernen und andererseits konnten sie ihr Vorwissen dazu nutzen, Inhalte besser zu verstehen oder bestätigt zu bekommen, wie im Fall der mythologischen Themen. Weist man auf die vorangegangenen Interpretationsversuche der Kategorie *Interesse an Kunst und Kultur* zurück, ist es interessant, dass Frau Langer trotz großen Interesses kaum Vorwissen im Zusammenhang mit der künstlerischen Szene um 1900 hat. Auf der einen Seite berichtet sie von zahlreichen Opern- und Museumsbesuchen, kann aber auf der anderen Seite nach eigenen Angaben den Begriff *Fin de Siecle* in Wien nicht zuordnen. Forscht man hier nach dem Warum, stößt man entweder auf eine große Bandbreite der Auslegung von Interesse oder aber es geht aufgrund der Sehbehinderung um den fehlenden Zugang zu kulturellen Veranstaltungen und Ähnlichem. Letzters kann aber ausgeschlossen werden, da Frau Langer erst in den letzten zwei Jahren stark sehbehindert geworden ist. Daher liegt näher, dass Frau Langer zwar an Kunst und Kultur interessiert ist, jedoch nicht so tiefgehend, dass sie sich näher mit den verschiedenen Kunstszenen oder Epochen befassen würde. Dieses Beispiel zeigt auch die schon erwähnte Heterogenität der Voraussetzungen bei Museumsbesuchern, die sich in diesem Fall auf das unterschiedliche Vorwissen der Besucher bezieht. Ob sehend oder nicht sehend, ist dabei unerheblich. Dass Vorwissen bezüglich mythologischer Themen in Bezug auf das Verständnis und die Inhalte der Führung hilfreich war, konnte induktiv aus der zweiten Interviewrunde abgeleitet werden. Dabei wird auch sichtbar, dass es nicht nur darauf ankommt, Vorwissen zum Künstler der ausgestellten Bilder der jeweiligen Führung zu haben, auch weit entfernt scheinende Themen können eine Rolle spielen – beim Verständnis und so auch beim Lernen im Museum.

Schon bei der Darstellung der Ergebnisse der Kategorie **Vorerfahrungen** konnte in Bezug auf bisherige Erfahrungen der vier Besucher mit Blindenführungen herausgearbeitet werden, dass sie gute Erfahrungen mit tastbaren Gegenständen gemacht hatten. Einmal mehr wird hier die Wichtigkeit eines taktilen Zugangs für blinde und sehbehinderte Menschen deutlich. Nach bisherigen Überlegungen und Ausführungen scheint es aber nicht unbedingt notwendig zu sein, jedes Kunstwerk als fühlbares 3D – Motiv anzubieten. Einzelne Elemente eines Bildes wie zum Beispiel Kleidung, Formen oder Material würden reichen, um die Vorstellungskraft der Blinden und Sehbehinderten zu unterstützen.

Neben diesen Erfahrungen mit Blindenführungen waren für die Kategorie Vorerfahrungen auch noch jene Aussagen interessant, die sich auf Erfahrungen im Bereich der Kunst bezogen. Die

Aussage Frau Schöns in Bezug auf das Wirken von Kunst, noch einmal nachzulesen unter Punkt 6.3, lässt noch Raum für Interpretationen. Ihre Äußerung mutet sehr wichtig hinsichtlich der Kunsterfahrungen blinder und sehbehinderter Menschen an, denn diese lässt vermuten, dass der visuelle Sinn nicht der einzige ist, um Kunst im Sinne von Gemälden, also nicht tastbaren Skulpturen oder ähnlichem, zu erfassen. Geht es wirklich rein um das Betrachten eines Kunstwerkes, so schließt dies auch den taktilen Zugang aus, der sonst für blinde und sehbehinderte Menschen so wichtig ist. Wie ist es aber für Blinde oder Sehbehinderte möglich, trotzdem mit solchen Kunstwerken Erfahrungen zu machen? Frau Schön ist es gelungen, indem sie den Raum körperlich wahrnimmt, und zwar als einen Raum, in dem Kunstwerke hängen. Selbst wenn sie als Blinde also keine Möglichkeit hat, etwas zu ertasten oder Beschreibungen zu bekommen, die ihr den Ausstellungsgegenstand näherbringen können, ist für sie ein Kunsterleben möglich. Sie verweist im Interview auf Yves Klein, einen französischen Künstler der Nachkriegsavantgarde, der sich neben Bildern und plastischen Werken in seinen Arbeiten auch mit Musik, Fotografie, Film, Theater und Tanz beschäftigte (Köb, Badura-Triska 2007, 9). Er geht weiter von einer Kunst aus, die „über das Gegenständliche und Sichtbare“ (Morineau 2007, 15) hinausgeht und dabei „eine Position an der Seite des Spirituellen“ (Morineau 2007, 15) einnimmt. Klein geht von dem traditionellen Begriff der Farbe weg und spricht auch nicht von deren Wirkungen, sondern konstruiert stattdessen einen Farbraum, der für den Einzelnen nicht sichtbar, aber erlebbar wird, indem er von ihm durchdrungen wird. Der in diesem Zusammenhang von ihm verwendete Begriff der Imprägnation wird für den Künstler zu einem der wichtigsten Begriffe. Die Bedeutung dessen ist nicht eindeutig festzulegen, „manchmal geht es darum, die ‚Malmaterie des Bildes‘ von einem ‚Etwas‘ durchdringen zu lassen. In anderen Fällen will der Künstler selbst ‚erleuchtet werden, indem er sich vom Leben durchdringen lässt‘“ (Riout 2007, 86). In seinen Arbeiten versucht Klein, neue Wege hinsichtlich der Vorstellungskraft des Malers und den Eindrücken der Betrachter zu gehen. Dabei beschäftigt er sich vor allem mit den verschiedenen Ausdrucksweisen des „Sichtbarmachens“ (Riout 2007, 87) von Kunstwerken. Laut Klein erfülle die Ausstrahlung des Bildes sowohl den Raum als auch das Publikum, was er mit dem Bild eines Schwammes assoziiert – ausgestattet mit den Fähigkeiten eines Schwammes sei der Besucher fähig, sich vollzusaugen. In einem nächsten Schritt ging es dem Künstler darum, den Raum ohne Bild zu füllen. Das Verhältnis von Kunst und dem Sichtbaren erforschend erinnert Klein daran, dass man hinsichtlich der Präsenz von Kunstwerken weiterdenken und über den Tellerrand schauen müsse. Um als Kunstwerk Bedeutung zu erfahren, müsse dies nicht zwingend sichtbar und in einem Raum mit dem Betrachter sein. (Riout 2007, 86ff.) Auch wenn diese Ausführungen im wissenschaftlichen

Kontext zunächst sicher nicht vollständig nachvollziehbar sind und hier eher die Richtung Kunst-Mythologie als Kunst-Psychologie eingeschlagen wird, scheinen Kleins Themen doch in Zusammenhang mit dem Kunsterleben blinder und sehbehinderter Menschen zu stehen. In weiterführenden Arbeiten zu dem Thema Lernwirkungen bei blinden und sehbehinderten Museumsbesuchern wäre die Kunst-Psychologie sicher ein lohnenswertes Gebiet.

Deutlich konkreter als Kleins Beschreibungen schließt sich Herr Riemer diesem Erleben von Kunst an, wenn er sagt, es habe schon etwas, vor dem *genius loci* zu stehen. Dies kann wahrscheinlich als Vorstufe zu Frau Schöns Erfahrungen und Empfindungen gesehen werden. Zunächst ist es wirkungsvoll, vor einem Bild zu stehen und um dessen reale Anwesenheit in unmittelbarer Nähe zu wissen und in einem nächsten Schritt, je nach Empfindungsmöglichkeiten und der Bereitschaft dazu, könne man das Werk durch den Raum *spüren*. Vielleicht ist das auch ein fließender Übergang und Frau Schön und Herr Riemer drücken ein und dieselbe Erfahrung nur mit anderen Worten aus. Die sicher nicht seltene Annahme, dass die Themen Blindheit und Museumsbesuch nicht gut zusammenpassen, kann mit dem kleinen Exkurs über Yves Klein und das Teilen der Erfahrungen der beiden Blinden hinsichtlich ihrer Kunstwahrnehmung entkräftet werden. Aufgrund ihrer bisherigen Erfahrungen sowohl mit speziellen Blindenführungen als auch generell mit Museumsbesuchen widersprechen Blinde und Sehbehinderte dieser Annahme, die zu Beginn des ersten Interviews aufgestellt wurde.

Denkt man zurück an die individuelle Darstellung der Ergebnisse bezüglich des **Wissenserwerbes**, so scheint es, als ob Frau Langer vor allem die Farbgebung der einzelnen Bilder nachhaltig beeindruckt hätte und nicht so sehr die Ausführungen der Kunstvermittlerin über das Leben und Wirken des Malers und die mythologischen Zusammenhänge. Grund für diese Präferenz des Optischen ist sicher auch, dass Frau Langer teilweise noch sehend ist, sie konnte die Bilder und auch die Farben erkennen, wenn auch nur verschwommen und unter sehr nahem Herantreten an das Bild. Hauptsache es sei schön, antwortet sie beim ersten Interview auf die Frage nach ihrem speziellen Interesse. Dies lässt den Schluss zu, dass optische Eindrücke überwiegen und begleitende Erklärungen in den Hintergrund rücken. Muss man nicht auf einen Sinn verzichten, sondern kann gleichzeitig zwei benutzen wie Frau Langer beim Betrachten der Bilder und gleichzeitigem Zuhören, scheinen die optischen Eindrücke die auditiven zu überlagern. Möglicherweise kann sich Frau Langer nach zwei Wochen deswegen

an keine Inhalte der Führung mehr erinnern, sie war mehr auf das Betrachten der Bilder konzentriert und konnte deswegen nicht aufmerksam genug zuhören.

Im Gegensatz zu Frau Langer konnte Herr Riemer sein Vorwissen anwenden und sogar ausbauen. Anscheinend ist es ihm zudem gelungen, angeregt von den Ausführungen und Beschreibungen der Kunstvermittlerin ein inneres Bild von den Werken zu schaffen, denn sehen konnte er sie ja nicht. Im ersten Interview erzählt Herr Riemer, dass er oft die Frage gestellt bekomme, wie er sich denn die Dinge, die andere sehen, vorstellt und merke daran, dass sehende Menschen eine Vorstellung immer mit etwas Optischem in Verbindung bringen. Bei ihm als von Geburt an blindem Menschen falle die optische Komponente natürlich weg, dennoch könne er sich mit den anderen Ebenen, die ein Blinder sonst auch im Alltag habe, Vorstellungen von etwas machen. Wenn zum Beispiel von irgendeinem Kleidungsstück die Rede sei, dann stelle er sich vor, wie er den Stoff betaste und wenn über eine Atmosphäre in einem Bild gesprochen wird, dann stelle er sich diese vor, wie er sie schon selbst in der Natur oder am Abend erlebt habe. (R1, 296-321) So kann es einem blinden Menschen gelingen, innere Bilder zu schaffen. Bei der Interpretation der Ergebnisse kommt man immer wieder auf die Voraussetzungen der einzelnen Besucher zurück. Im direkten Vergleich bezüglich des Erwerbs von neuem Wissen zwischen Frau Langer und Herrn Riemer muss auch das unterschiedliche Vorwissen beachtet werden. Letzterer verfügt über ein deutlich größeres und umfassenderes als Frau Langer. Dementsprechend leicht fällt ihm der Erwerb neuen Wissens, kann er ja an das alte Vorwissen anknüpfen.

Frau Beck konnte wahrscheinlich am wenigsten Inhalte und Themen aus der Führung mitnehmen. Ein Grund dafür könnte sein, dass sie, wie in der ersten Kategorie beschrieben, einen eher taktilen Zugang hat und sich mehr für Skulpturen, Formen und Maltechniken interessiert. Das wird auch deutlich, wenn sie sagt:

„Ja, aber bei mir ist es schon so, dass ich, wenn ich irgendwas, gerade Formen oder so angreife und dass mich das sehr anspricht und mir auch sehr viel sagt über Dinge, mehr als wenn man es nur beschreibt. Dass das irgendwie, ist schwer zu beschreiben, aber dass mir das Ganze (...), wie sich das anfühlt, das Holz oder der Lack oder so, dass mir das auch irgendwie wichtig ist eigentlich.“ (B2, 93-98)

Oder:

„Weil für mich ist eigentlich, auch bei sonstigen Objekten oder Pflanzen, wenn man das nur genau beschreibt, wie es aussieht, aber nicht irgendetwas dazu sagt sonst

noch, dann ist mir das irgendwie zu wenig oder dann denke ich mir, dann ist es mir auch nicht so wichtig, wie es aussieht.“ (B2, 167-170)

Anscheinend war für sie die Aufbereitung der Lerninhalte durch die Kunstvermittlerin mangelhaft. In der Darstellung der Ergebnisse der Kategorie *Führung für Blinde und Sehbehinderte* konnte schon festgehalten werden, dass Frau Beck sich mehr Informationen zu den angewandten Techniken und Materialien und die Möglichkeit zum Betasten der Bilderrahmen gewünscht hätte. Die große Bedeutung des Taktilen für Blinde und Sehbehinderte wurde im 3. Kapitel schon thematisiert und in der Interpretation der Kategorie *Führung für Blinde und Sehbehinderte* wird dies noch einmal aufgegriffen.

Frau Schön lernt zunächst Neues, indem sie die Beschreibungen zu den Bildern hört und wahrnimmt. Sie erfährt etwas über das Sujet der Frau in Stucks Werken und über die mythologischen Figuren, zu denen der Künstler sie dann weiterverarbeitet. Zunächst ist das alles für sie sehr anregend und inhaltlich interessant. Im Laufe der zwei Wochen, während denen man das Erlebte verarbeiten kann, andere Dinge geschehen und wieder Neues gelernt wird, erinnert sie sich jedoch wieder auf eine sehr persönliche Weise an die Führung zurück, indem sie sich fragt, inwiefern sich die Frauendarstellungen mit ihrem eigenen Erleben decken. So ähnlich drückt das auch Schwan (2012, 46) aus, der im Zusammenhang mit Lernwirkungen bei Museumsbesuchern davon ausgeht, dass so ein Besuch Anlass gebe, über sich selbst nachzudenken. So individuell die einzelnen Personen sind, so individuell stellt sich auch der Wissenserwerb als Lernwirkung dar, obwohl sich alle vier Besucher selbst als hoch motiviert beim Erwerb neuen Wissens beschreiben.

Lässt man die Ergebnisse der Kategorie **Erfahrungen und Erlebnisse während der Führung** noch einmal Revue passieren, bleibt einiges zu interpretieren. Wie schon an anderer Stelle beschrieben, ist es für Geburtsblinde wie Herrn Riemer möglich, sich Vorstellungen und daraus resultierend innere Bilder von Geschehnissen und Erlebnissen zu machen. Einzig perspektivische Konstellationen und die Ausbreitung des Lichtes und dessen Wirkung sind für ihn schwer vorstellbar und können somit schwer in ein inneres Bild übertragen werden. Die Erfahrung, die Herr Riemer also während der Führung gemacht hat, dass auf einem Bild die Sonne von links unten nach rechts oben scheint, trifft genau einen der Schwachpunkte seiner Vorstellungskraft. Verblüffend für Sehende ist es, dass jemanden bei einem Gemälde der Ursprung des Lichtes so beschäftigen kann und es gleichzeitig nicht möglich ist, diesen zu

eruieren. Zur genaueren Erläuterung sei hier noch einmal im Detail beschrieben, dass der Sonnenstand – an den Schatten der Faune ablesbar – zwar halb hoch links sein müsste, der Lichtkegel auf dem Bild aber von links unten nach rechts oben verläuft. Herr Riemer hat in diesem Moment nur die Möglichkeit, die ihm bekannten Ursachen dafür, dass Sonnenlicht von unten kommt, durchzudenken. Eine Erfahrung, die, wie er selbst sagt, für ihn neu ist und über die er bisher noch nicht nachgedacht hat. Es ist nicht feststellbar, ob er sich die Szenerie der kämpfenden Faune nun im Sonnenuntergang vorstellt oder ob er von einer anderen tief stehenden Lichtquelle ausgeht. Je nachdem werden in ihm unterschiedliche individuelle Assoziationen, die seine Vorstellung des Bildes aber sogar bereichern, geweckt.

Frau Schön beschreibt mehr ihr eigenes Erleben, das aber auch mit den Erfahrungen zusammenhängt, die sie während der Führung gemacht hat. Denn während der gemeinsamen Führung stellen sich bei ihr Körperempfindungen ein, diesmal jedoch in Bezug auf die Ausführungen der Kunstvermittlerin. Deren Beschreibungen, vor allem über die Farbsprache der Bilder und die räumlichen Gegebenheiten, scheinen Frau Schön zu berühren und sie von der vorherigen Anspannung zu befreien. Versucht man zu ergründen, warum solche Erfahrungen gemacht werden, stößt man unweigerlich wieder auf die Sinneswahrnehmung bei blinden Menschen. Durch den Entfall des Optischen werden, wie schon erwähnt, die anderen Sinne mehr gefordert und gebraucht. Es ist sehr gut vorstellbar, dass die Beschreibung eines Bildes, das durch die gedeckte Farbgebung sehr fahl wirkt, dessen Farbgebung von Grau- und Erdtönen bestimmt wird und dessen Figuren nur angedeutet und unscharf sind, für einen Blinden, der nicht die gleichzeitige optische Bestätigung des Gehörten vor Augen hat, stärker wirkt. Oder stelle man sich einen Klavierabend eines klassischen Pianisten vor: neben dem Genuss des Zuhörens drängt sich doch unweigerlich das Optische auf, man beobachtet den Pianisten, seine Hände, seine Sitzhaltung, seine Kleidung und das ganze Gebaren. Beides ist selten möglich, meist wird dabei entweder das Akustische oder das Optische in den Hintergrund gedrängt. Ist es in so einer Situation nicht angenehm, die Augen zu schließen, um sich nur auf das Hörerlebnis zu konzentrieren? Dies kann natürlich keinesfalls eins zu eins mit dem Erleben eines blinden Menschen gleichgesetzt werden, denn was bei einem Sehenden das Optische ist, ist bei einem Blinden vielleicht das Taktile. Neben dem Hören betastet man vielleicht den Stuhl, auf dem man sitzt, befühlt die Beschaffenheit des Bodens oder hört sogar auf die Geräusche der anderen Konzertbesucher. Dennoch öffnet dieses Beispiel ein bisschen den Blick für Frau Schöns Wahrnehmungen, hinzu kommt auch die augenfällige Offenheit Frau Schöns allgemein für Körperempfindungen, was sie ja an einigen Stellen der Interviews anspricht.

Frau Langer, die aufgrund ihrer Sehbehinderung auf einem Auge noch genug Sehkraft hat, um die Bilder zu erkennen, erlebt die Führung ganz anders, denn sie verlässt nach einiger Zeit mit ihrer Begleiterin die Runde, um sich die Bilder auf eigene Faust anzuschauen. Der Grund dafür scheint in zweifacher Hinsicht vorstellbar. Zunächst merkt sie während den Ausführungen der Kunstvermittlerin, dass ihr diese zu langwierig sind. Anfangs noch angetan und interessiert, kann und will sie den Erklärungen sicherlich folgen. Wahrscheinlich werden ihr dann die Nachfragen der anderen Gruppenmitglieder zu viel, die sich ja alle auf das auf dem Bild Abgebildete beziehen. Eine Szene, die sie schon seit circa 30 Minuten betrachten kann. Hier wäre es wahrscheinlich nötig gewesen, sie mehr einzubeziehen oder ihr eine andere Aufgabe zuzuteilen. Auch ihre sehende Begleitperson spielt in diesem Zusammenhang eine Rolle, denn wo Erklärungen der Kunstvermittlerin nicht gleich nachvollziehbar oder unverständlich waren, konnte ihre Begleiterin aushelfen und auch bezüglich anderer Inhalte vorausgreifen. Frau Langer war gar nicht so sehr auf ihre eigene Wahrnehmung angewiesen, die neben ihr sitzende Person konnte das übernehmen. Wer von beiden der Initiator war, die Gruppe zu verlassen, kann natürlich nicht mehr nachvollzogen werden, dennoch ist eindeutig erkennbar, dass die Durchführung und der Ablauf der Führung für Frau Langer so nicht fruchtbar war. Auf die positiven und negativen Aspekte dabei konnte schon bei der Darstellung der Ergebnisse in der Kategorie *Führung für Blinde und Sehbehinderte* eingegangen werden. Insgesamt schien Frau Langer jedenfalls eher unkonzentriert und nicht wirklich an den Inhalten interessiert, einiges konnte diesbezüglich auch schon in den Kategorien *Vorwissen* und *Wissenserwerb* herausgearbeitet werden. Bleibt noch die Frage, ob man sich ihrer Aufmerksamkeit sicherer gewesen wäre, wenn sie keine Begleitung gehabt hätte. Vielleicht wäre dadurch die Ablenkung weniger gewesen und sie hätte im Nachhinein mehr über ihr Erleben reflektieren können.

Ein zentrales Ergebnis der Kategorie **Führung für Blinde und Sehbehinderte** war die Tatsache, dass sich alle vier Personen begleitende Fühlmaterialien gewünscht hätten. Dies ist verständlich, denn wie bereits herausgearbeitet spielt der taktile Sinn für blinde und sehbehinderte Menschen sowohl im alltäglichen Leben als auch beim Lernen eine wichtige Rolle. In direkter Auseinandersetzung mit der Sache kann man dieses tastende Lernen als selbsttätiges Lernen beschreiben (Hofer 2008, 43). Ein Lernen, das die Besucher gerne selbst ausprobiert hätten. Liechti beschreibt das unmittelbare Erlebnis, das während des Ertastens eines Gegenstandes entsteht, wie folgt:

„Die erste Begegnung mit einem Lerngegenstand ist vielleicht nur flüchtig. In der Wiederholung des Bewegungsmusters der tastenden Hände, in Annähern und Zurückziehen, im Spiel von Druck geben und wegnehmen, in der Variierung der Glieder der Hand und der Muskelspannung oder, in der Sprache der Symbolisierung, im ‚szenischen Entwurf‘ teilt sich der Gegenstand immer deutlicher mit“ (Liechti 2000, 44).

Umso deutlicher der Wunsch Frau Schöns, einen der Rahmen anfassen zu dürfen. Auch in Bezug auf dieses Thema zeigen sich wieder die unterschiedlichen, individuellen Bedürfnisse und Vorlieben der Besucher. Frau Langer hätte gerne Tastmaterial bekommen, jedoch ist dieses Bedürfnis nicht so dringend, denn sie kann ja teilweise noch sehen. Ganz im Gegensatz zu Frau Beck, die, wie schon bekannt, mehr über das Tasten Dinge lernen und begreifen kann. Interessanterweise sieht Herr Riemer das ein bisschen anders und es scheint, als stoße man hier auf einen Unterschied hinsichtlich des Lernens bei Geburtsblinden und später Erblindeten. Im zweiten Interview gibt er an, dass es interessant sein könnte, Skulpturen der Figuren bei der Führung zum Tasten anzubieten, lenkt dann aber gleich darauf ein, indem er sagt, dass es umgekehrt der Fantasie mehr Raum lasse, keine Fühlmaterialien zu haben. Um dies besser verstehen zu können, muss zum ersten Interview zurückgegangen werden, dort beschreibt Herr Riemer seine Wahrnehmung in Bezug auf Gemälde:

„[...] aber natürlich bei einem Gemälde, wenn mir das einer (...) das klingt jetzt komisch, aber wenn ich mit dem Tastsinn auf ein Gemälde losgehe, dann ist es viel schwieriger, als wenn ich den Inhalt des Gemäldes erklärt bekomme. Man könnte ja meinen, lässt den Blinden alles ertasten, dann wissen sie ja genau, wie was aussieht. Nein, denn es ist wahnsinnig schwer, eine zweidimensionale Zeichnung wieder in ein dreidimensionales Gebilde zurück zu versetzen. Das Auge kann das in Nullkommanix, [...] aber der Blinde stößt halt schon viel früher an seine Grenzen.“ (R1, 352-361)

In Bezug auf Lernen im Museum kann man daraus schließen, dass je nach Art und Ausprägung der Erblindung verschiedene Zugänge und verschiedene Angebote zur unterschiedlichen Nutzung der Sinne nötig sind. Es wird klar, dass Frau Becks Vorliebe für Taktilen nicht nur aufgrund ihrer Freizeitbeschäftigung, dem Modellieren mit Ton, besteht, sondern auch, weil sie als später Erblindete Dinge wie Farben und Materialien sehen konnte. Nach ihrer Erblindung kann sie sich die Dinge über den taktilen Zugang anscheinend besser vorstellen und sich zurückerinnern. Herr Riemer hatte nie einen Zugang über das Optische, er hat gelernt, die Welt über taktile und auditive Wahrnehmung zu erfassen. Da das Zurückversetzen einer

zweidimensionalen Zeichnung in ein dreidimensionales Gebilde für einen Blinden laut Herrn Riemer sehr schwierig ist, hat hier die auditive Wahrnehmung einen Vorteil gegenüber der taktilen, denn durch sie kann ein Blinder eine dreidimensionale Szenerie besser erfassen.

Einen interessanten Aspekt spricht Frau Schön an, die sich tastbares Begleitmaterial nicht so sehr um des Tastens willen gewünscht hätte, als vielmehr, um ihren, wie sie es nennt, sprachlichen Kanal zu erweitern und um Größenverhältnisse der Figuren und des ganzen Gemäldes begreifen zu können. Wie schon beim Thema Frühförderung von blinden und sehbehinderten Kindern angesprochen, müssten diesen Kindern möglichst viele Dinge zum taktilen Erforschen bereitgestellt werden, da sie ohne die entsprechenden und dabei entstehenden Geräusche von der physischen Präsenz der Dinge keine Vorstellung haben. Nun ist Frau Schön zwar nicht geburtsblind, sondern erst später erblindet, von neuen, ihr nicht bekannten Dingen hat sie trotzdem noch keine Vorstellung und dementsprechend auch kein sprachliches Material. Hier ist sie auf Hilfe und Unterstützung von außen angewiesen, in diesem Fall von der Kunstvermittlerin. Um eigene Erfahrungen zu machen und um selbst von den Erfahrungen erzählen zu können, wäre ein Betasten für sie wünschenswert gewesen. Ihr zweites Anliegen war, über das Befühlen der Rahmen eine Vorstellung von der die Größe des Bildes zu bekommen. Auch für einen Sehenden macht es einen enormen Unterschied aus, ob man in einer Gemäldegalerie vor einem Landschaftsbild mit den Maßen 2m x 3m oder vor einem 20cm x 30cm kleinen Bild steht. Sogleich verändert sich die Präsenz und die Aussage des Bildes und wahrscheinlich auch die Gefühle und Emotionen der davorstehenden Person dem Gemälde und dem darauf Abgebildeten gegenüber. Zwar erwähnte die Kunstvermittlerin die Größe der Bilder, indem sie deren Maße benannte, für Frau Schön reichte dies anscheinend nicht aus, sie bekräftigte auf Nachfrage noch einmal die Wichtigkeit der Größe der Bilder für sie:

„Ja das ist schon wichtig. Ich meine diese räumlichen Dinge, das, was der Herr B. [die Begleitperson von Frau Beck, Anm. SF] dann gefragt hat, ob die jetzt vorne stehen oder auf der Seite. Das ist ja einfach so, wenn einem was beschrieben wird, man bildet sich ja dann schon selbst ein Bild und das kann aber ziemlich daneben sein, wenn es in Bezug auf den Raum, den die Figuren in dem Bild einnehmen, einfach nicht passt.“ (S2, 160-164)

Verständlicher wird somit auch Frau Schöns Vorschlag, auf einem der Originalgröße ähnlichen Brett die auf dem Bild dargestellten Figuren nachfühlen zu können (S2, 152-156).

Um auf alle Bedürfnisse und Vorlieben der Besucher einzugehen, ihnen gerecht werden zu können und so Lernen im Museum zu unterstützen und überhaupt möglich werden zu lassen, sollte von Seiten der Kunstvermittlung ein möglichst vielfältiges Material bereitgestellt werden. Diese Vorgehensweise ist sicherlich nicht neu, diverse Ratgeber und Handbücher bieten Leitfäden für die Vermittlung an, insbesondere bei Menschen mit Behinderung oder anderen Bedürfnissen. Auch die besondere Rolle des Taktilen bei blinden und sehbehinderten Menschen dürfte bei Beschäftigung mit dieser Thematik und jahrelanger Erfahrung mit speziellen Führungen nicht unbemerkt geblieben sein.

An dieser Stelle kann durchaus und mit Berechtigung die Verwunderung ob des Versäumnisses der Kunstvermittlung des Belvederes zum Ausdruck gebracht werden, begleitendes taktilen Material anzubieten. Natürlich muss auch immer die jeweilige Situation mitbedacht werden, möglicherweise empfand die Kunstvermittlerin die Gespräche und Fragen rund um die Bilder so anregend, dass sie diese nicht mit zusätzlichem Material unterbrechen wollte. Sicherlich spielte auch die aufgrund des regen Nachfragens schon sehr fortgeschrittene Zeit eine Rolle, bei einer strikteren Planung und Einhaltung eines Zeitplans wäre vielleicht Zeit für die Arbeit mit taktilem Material geblieben. Je nach Gruppe sind natürlich auch die persönlichen Vorlieben der Besucher unterschiedlich und je nach Art und Ausprägung der Blindheit sind verschiedene Zugänge nötig und möglich. Auffallend ist trotzdem, dass sich alle vier Besucher einen taktilen Zugang gewünscht hätten. Mit Verweis auf das Kapitel 3.2 Physiologische Voraussetzungen des Lernens, in dem die Wichtigkeit des Taktilen beim Lernen herausgearbeitet wurde, ist die Verwendung von taktilem Material bei Führungen für Blinde und Sehbehinderte von elementarer Bedeutung.

Falk und Dierking (2000, 19f.) sprechen von der **Motivation** zum Lernen, also bevor Lernen stattfindet. Dass die Motivation zu neuem Wissenserwerb bei den vier Besuchern hoch ist, wurde bereits in einer anderen Kategorie thematisiert. Hier geht es um motivationale Aspekte, die aus der gemeinsam besuchten Führung entstanden. Die Frage, inwiefern der Museumsbesuch die Teilnehmer motiviert habe, stand dabei im Mittelpunkt. Denn im Sinne des lebenslangen Lernens ist das Lernen ja nicht vorbei, wenn man über ein Thema während eines Museumsbesuchs etwas erfahren hat, was man vorher nicht wusste. Ziel dieser Fragen war es herauszufinden, ob und – wenn ja – was die Besucher motiviert hat, sich Tage oder Wochen nach dem Besuch noch einmal zu informieren, Gespräche zu führen oder Themen der Führung in ihrem Alltag noch einmal aufzugreifen. Erinnert man sich an die Definition des

Lernens von Kiesel und Koch (2012) zurück, in der Lernen als langfristige Veränderung des Verhaltenspotenzials und als Ergebnis von Erfahrungen beschrieben wird, dann kann ein Zusammenhang zur Motivation hergestellt werden. Frau Langer zum Beispiel wurde während der Führung vor allem von den Farben angesprochen, da sie sie teilweise noch sehen kann. Aufgrund dieser Erfahrung kommt ihr der Gedanke, selbst wieder einmal zu malen, eine Aktivität, die ihr Freude bereitet, die sie aber schon lang nicht mehr ausgeführt hat, weil sie nicht daran denkt. Sie würde ihr Material auch in die Arbeit mitnehmen, dort gibt es oft Phasen, in denen sie als Zeitvertreib etwas malen könnte. (L3, 102-103) Ausgehend von den Erfahrungen im Museum wird sie vielleicht in Zukunft wieder öfter etwas malen. Natürlich wird hierbei nur ein ganz kleiner Ausschnitt des Lernens gezeigt, dennoch kann er beispielhaft für oben genannte Definition stehen.

So wie Menschen entweder lernen, weil sie müssen oder weil sie es gerne tun, würden auch die Lernwirkungen davon abhängen, ob die Motivation von innen oder von außen kommt. Das Museum als informeller Lernort ist ein Beispiel für einen Ort, an dem intrinsisch motivierende Aktivitäten stattfinden können. (Falk/ Dierking 2012, 19) Wie zum Beispiel bei Herrn Riemer, dem die Gespräche und Ausführungen über das Bild *Die Sünde* gefallen und ihn so beschäftigt haben, dass er sagt, der Museumsbesuch habe ihn motiviert weiter über das Wesen der Sünde nachzudenken. Oder Frau Schön, die den Ablauf einer solchen Führung gern im privaten Bereich mehr thematisieren würde (S3, 100-101). Im Verlauf des dritten Interviews erinnert sie sich dann auch an eine Idee, die sie in den letzten Tagen immer wieder beschäftigte: die Idee eines Podcasts, also eine abonnierbare Mediendatei, über die Menschen ihr Lieblingsbild mit einer gesprochenen Beschreibung vorstellen könnten. Unter dem Titel „Kunstabblick“ könnten so diverse Gemälde oder Skulpturen blinden und sehbehinderten Menschen zugänglich gemacht werden. Um darauf zugreifen zu können, müsste dieser Podcast beispielsweise mit einem Blog verbunden sein, auf dem passend dazu das jeweilige Museum vorgestellt werden könnte. (S3, 102-120) Das Konzept der Führung, blinden und sehbehinderten Menschen verschiedene Gemälde mittels Beschreibungen und Erzählungen näher zu bringen und ihnen vorzustellen, gefiel Frau Schön anscheinend so sehr, dass das Erlebte sie motivierte im Alltag weiter darüber nachzudenken. In Verbindung mit ihren beruflichen Tätigkeiten, unter anderem Beratung für barrierefreies Internet, und ihrem Hang zu Technik, wie sie zu Beginn des ersten Interviews

berichtet, kristallisiert sich schließlich die Idee des Online-Abonnements „Kunstblick“ für blinde und sehbehinderte Menschen heraus.

Neben dem intrinsischen Aspekt scheint Motivation jedoch auch stark von persönlichen Interessen abzuhängen, denn nur, wenn die Themen und Inhalte einer Führung eine Person ansprechen, wird diese zu einem späteren Zeitpunkt diesbezüglich zu Aktivitäten motiviert sein. Frau Beck zum Beispiel sprachen die Inhalte der Führung nicht an und sie verspürte dementsprechend keinerlei Motivation sich noch einmal mit den Themen auseinanderzusetzen.

Die Kategorie **Soziale Erfahrungen** kann in Anlehnung an Falk und Dierkings (2000) soziokulturellen Kontext gesehen werden. Geht man davon aus, dass Lernwirkungen bei Museumsbesuchern vor allem von den Erfahrungen abhängen, die man dort macht, so spielen die sozialen Erfahrungen dabei eine wichtige Rolle, und zwar soziale Erfahrungen mit anderen Besuchern, wie in der Darstellung der Ergebnisse deutlich gemacht. Zeigten die Ergebnisse der Kategorie *Führungen für Blinde und Sehbehinderte* noch, dass die unterschiedlichen Voraussetzungen der einzelnen Personen mit dem bereit gestellten Material nicht optimal zusammenpassten, scheint hinsichtlich dieser Kategorie die Diversität in der Gruppe anregend und für den Austausch fördernd gewesen zu sein. Einzig Frau Langer äußerte sich nicht über die Zusammensetzung der Gruppe und über Gefallen beziehungsweise Missfallen des dadurch entstandenen aktiven Austausches. In den Ergebnissen der Kategorie *Erfahrungen und Erlebnisse während der Führung* wurde festgehalten, dass sie während der Führung die Runde mit ihrer Begleitung verließ, um sich selbst die anderen Bilder anzuschauen. Aus diesem Verhalten und ihren Aussagen bezüglich der Führung, sie hätte eine größere Bilderauswahl der detailreichen und kleineren vorgezogen, kann man schließen, dass es ihr nicht so sehr um einen Austausch über die Bilder als um ein reines Betrachten ging. Verständlich, dass die Fragen der anderen Teilnehmer über die Größe der Bilder, Details zu den Figuren oder Maltechniken für Frau Langer nicht so interessant waren, denn sie konnte das Dargestellte ja sehen. Die anderen Teilnehmer äußerten sich jedoch ausnahmslos positiv über die Gruppendynamik und -zusammensetzung. Besonders die dadurch entstandenen unterschiedlichen Fragen zu den Bildern fiel den Besuchern positiv auf, denn je nach Grad der Blindheit oder Sehbehinderung rückten andere Aspekte der Bilder in den Fokus des Interesses.

Weiter beschäftigten Frau Schön auch die Zugänge der einzelnen Personen, sie erinnert sich an früher:

„Also die eine Dame, die sehbehindert war, die dann so nah herangegangen ist, das ist etwas was ich früher auch gemacht habe. Das ist schon so lange her, dass ich das gar nicht mehr so dran gedacht habe, aber es stimmt, es ist noch einmal etwas ganz anderes, wenn man eben sehr eingeschränkte Sehmöglichkeiten hat und was man dann da herausziehen kann, das habe ich auch interessant gefunden.“ (S2, 110-114)

Dieses Rückerinnern erwähnt auch Schwan (2012, 46) in Bezug auf Lernwirkungen. In diesem Fall ist der Anlass nicht die Führung selbst oder bestimmte Inhalte dieser, sondern das Handeln einer anderen Person. Frau Schön, früher noch eingeschränkt sehend, erinnert sich an ihre eigenen Erfahrungen als Sehbehinderte im Museum. Sie sagt selbst, dass dies schon so lange her sei, dass sie gar nicht mehr daran gedacht hätte, und erst durch diesen Besuch, im Beisein einer sehbehinderten Person, seien diese Erinnerungen und Erfahrungen wieder aufgekommen. Dies ist ein gutes Beispiel für die von Noschka-Roos und Lewalter (2013, 208) gewählte Formulierung, man könne nicht von *einer* oder *der* Lernwirkung des Museums sprechen, da der Lerngewinn auf den verschiedensten Ebenen angesiedelt sei und sich individuell unterscheide. Stellt der Erwerb von neuem Wissen einen sehr eindeutigen Lerngewinn dar, so scheint dieser in Bezug auf soziale Erfahrungen auf den ersten Blick nicht gleich sichtbar. Ganz plakativ könnte man fragen: was hat Frau Schön beim Rückerinnern an frühere Zeiten während des Museumsbesuchs gelernt? Sie hat sich wieder bewusstmachen können, was für Möglichkeiten ein sehbehinderter Mensch in Bezug auf Kunstwahrnehmung haben kann. Die Wahrnehmung und Kunstbetrachtung als Sehbehinderte schon lange vergessend geben ihr das Beisammensein mit Anderen und die dabei entstandenen sozialen Erfahrungen Anlass, über diese wieder nachzudenken und sie sich in Erinnerung zu rufen. Auch die Wahrnehmung des Geburtsblinden Herrn Riemer gab den Anstoß zu einigen Überlegungen:

„Was mich eben interessieren würde, was man dann nie bespricht, wie solche Sachen ein Geburtsblinder wie der Herr R. erlebt. Weil alle anderen haben ja früher, auch die Frau S. hat ja früher gesehen und das ist ja dann doch ein riesen Unterschied glaube ich.“ (B2, 133-136)

„Also das ist irgendwie normal, ich denke mir, das ist jetzt sowieso normal, dass alle Leute ein bisschen unterschiedlich sind und bei diesen Sinneswahrnehmungen ist das dann noch auffälliger aber ich finde das eher interessant, also auch das was der Herr R. gesagt hat, dass er nie Farben gesehen hat, aber in seinem ganzen Leben schon so viel über Farben geredet hat, dass er sie kennt. Da habe ich mir auch gedacht, das stimmt eigentlich.“ (S2, 134-139)

Kann Frau Schön in Bezug auf die Wahrnehmung Sehbehinderter auf eigene Erfahrungen zurückgreifen, tut sich hinsichtlich der Wahrnehmung Geburtsblinder ein neues Feld auf. Beide Frauen beschäftigt Herrn Riemers Zugang, obwohl Frau Beck und er schon seit Jahrzehnten bekannt sind, gab es anscheinend nie die Gelegenheit sich darüber auszutauschen. Im Gespräch fällt Frau Beck zudem ein, dass sie in letzter Zeit in ihrem Bekanntenkreis darüber gesprochen hätten, dass es vergleichsweise wenige Leute gibt, die wirklich noch nie etwas gesehen haben. Das Zusammensein im Museum gab ihr also den Anlass, über dieses Thema nachzudenken oder es sich zumindest noch einmal zu vergegenwärtigen. Vielleicht wäre es auch ein Anstoß, das Gespräch mit ihm zu suchen, um so etwas über die Wahrnehmung eines Geburtsblinden zu lernen.

Den sozialen Kontext von Falk und Dierking (2000) ausweitend wurde bei den Interviews auch darauf eingegangen, inwiefern die teilnehmenden Personen anderen von dem Erlebten berichten. Wie intendiert konnten interessante Rückschlüsse auf das Erleben und Erfahren des gemeinsamen Museumsbesuches und die Lernwirkungen gezogen werden. Frau Langer, Frau Beck und Herr Rieme r berichteten zwar in ihrem Bekannten- und Familienkreis von der Führung, jedoch ohne nennenswerte Aussagen. Dies bestätigt den bisherigen Eindruck, dass allen drei die Führung zwar gefallen hat und der eine mehr und der andere weniger mitnehmen und lernen konnte, der gemeinsame Nachmittag jedoch nicht wirklich bleibenden Eindruck hinterlassen hat. Ganz anders bei Frau Schön, die sich am positivsten über das Erlebte äußerte und sicher am meisten von der Führung profitierte. Wie schon beschrieben berichtete auch sie davon in ihrem Bekanntenkreis. Viel wichtiger im Kontext Lernen ist jedoch die Verknüpfung inhaltlicher Aspekte des Museumsbesuches mit dem Alltag von Frau Schön. Im Sinne Schwans (2009, 36.) konnte die Ausstellung das situationelle Interesse Frau Schöns wecken und es in personelles Umwandeln, das die Ausstellung überdauerte, wie die Gespräche mit anderen zeigen. Denn die Assoziationen, die sie beim Wandern hatte, machen deutlich, dass sie auch zwei Wochen nach der Führung noch an Aspekte derselben denkt. Es ist auch anzunehmen, dass sie in Zukunft ähnliche Verbindungen herstellen kann und der Museumsbesuch und dessen Inhalte nicht in Vergessenheit geraten. Eine zweite Schilderung Frau Schöns soll diese Kategorie abrunden:

„Ja ja, es war auch eine Situation, wo mir eine Freundin die Kleidung von einer anderen Frau beschreiben wollte. Und mir war dann ein bestimmtes Detail nicht klar. Also die hat irgendwie ein Cape getragen und mir war nicht klar wo das zusammengefasst ist und ich habe ihr dann die Geschichte mit der Schlange erzählt. Ich habe gesagt du musst mir

schon sagen wo der Schlangenkopf jetzt genau ist, ob der unter oder über den Haaren ist.“ (S3, 91-95)

Frau Schön bezieht sich hier auf die in Kapitel 5.3 geschilderte Situation, in der Herrn Riemer die Position des Schlangenkopfes auf dem Bild *Die Sünde* nicht klar war und in der er deshalb die Kunstvermittlerin bat, ihm mit ihren Händen die genaue Position des Schlangenkopfes auf seinen Schultern deutlich zu machen. Dadurch konnte er nachvollziehen, dass der Schlangenkopf nicht zwischen dem Hals und den Haaren der Frau ruht, sondern außerhalb der Haare. Dieses genaue Nachfragen ist Frau Schön so beispielhaft in Erinnerung geblieben, dass sie einer Freundin davon erzählt, weil diese anscheinend den Wunsch Frau Schöns nach möglichst detailgenauer Beschreibung unterschätzte. Hier auf mögliche Lernwirkungen zu schließen ist natürlich nicht ganz einfach und es scheint zunächst eine lustige Anekdote zu sein, dennoch bleibt Frau Schön so das Bild der Sünde im Gedächtnis, denn es werden in Zukunft wahrscheinlich ähnliche Situationen folgen, in denen die Erfahrungen im Museum wieder präsent werden.

8 Zusammenführung der Ergebnisse unter theoretischem Rückbezug

Nach der Interpretation der Ergebnisse sollen diese im vorliegenden Kapitel noch einmal unter theoretischem Rückbezug zusammengefasst und dabei herausgearbeitet werden, was aus der Untersuchung für die Theorie gewonnen werden konnte und ob und inwiefern sich dadurch das Verständnis für Blinde und Sehbehinderte geändert hat.

Zunächst kann festgehalten werden, dass die vorliegende Arbeit einen Beitrag dazu leisten konnte, die Lücke hinsichtlich der Publikationen und Beiträge um Lernwirkungen bei blinden und sehbehinderten Museumsbesuchern ein klein wenig zu verringern. Denn wie unter Punkt 4.6 beschrieben, konnte trotz intensiver Beschäftigung mit verschiedenen Autoren und Publikationen keine Literatur zu Lernwirkungen bei blinden und sehbehinderten Museumsbesuchern ausgemacht werden. Die weitere Gliederung dieses Kapitels soll anhand des musealen didaktischen Dreiecks, wie in Kapitel 4.3 beschrieben, vorgenommen werden. Anhand der drei Spitzen des Dreiecks kann die für die Lernwirkungen entscheidende Lernsituation noch einmal in Erinnerung gerufen werden und daraus folgend die wichtigsten Ergebnisse der Untersuchung dargestellt werden.

In Bezug auf die erste Spitze des Dreiecks konnten mit der Darstellung und Interpretation der Kategorien *Interesse an Kunst und Kultur*, *Vorwissen* und *Vorerfahrungen* die Voraussetzungen der Besucher als Lernende untersucht werden. Im Wissen um die Ausführungen von Falk und Dierking (2000) bezüglich dieser Kategorien, die sie anhand sehender Besucher aufstellten, wurden im Fall der Personengruppe der blinden und sehbehinderten Museumsbesucher noch die Vorerfahrungen der Besucher mit einbezogen. Dadurch war es möglich, die Erfahrungen dieser Personengruppe mit anderen Museumsbesuchen, mit speziellen Blindenführungen und überhaupt Erfahrungen bezüglich ihrer Wahrnehmung von Kunst zu thematisieren. Gerade das letzte Thema konnte das Kunsterleben von Blinden und Sehbehinderten und damit die Möglichkeit, Dinge zu erfassen und zu begreifen, als ein vielfältiges und nicht nur auf den taktilen Zugang beschränktes erweisen. Damit konnte auch das Verständnis für die Kunstwahrnehmung eines blinden Menschen erweitert werden, der genauso wie Sehende auch in einem Raum mit den Kunstwerken sein und direkt vor ihnen stehen möchte. Eine Vermittlung durch Audioguides, die man sich in Ruhe im Kaffeehaus anhören könnte, würde zumindest bei den vier blinden und sehbehinderten Besuchern der vorliegenden Untersuchung nicht auf Befürwortung stoßen. Auch mit der Darstellung der Ergebnisse bezüglich des Erlebens während der Führung konnte

ein Einblick in die Kunstwahrnehmung blinder und sehbehinderter Menschen möglich gemacht werden, was einmal mehr zum Verständnis dieser beiträgt.

Ganz konkret auszumachende Lernwirkungen konnten bei den Besuchern in Hinblick auf den Wissenserwerb gezeigt werden. Im Sinne der Heterogenität konnten ganz unterschiedliche Lernwirkungen festgestellt werden, individuelles Interesse, Grad der Sehbehinderung und Aufbereitung der Führung schienen, wie in der Darstellung der Ergebnisse ausgearbeitet, mögliche Gründe dafür zu sein. Um von einem Lerngewinn auszugehen, war in der vorliegenden Untersuchung nicht entscheidend, ob der jeweilige Besucher spezielles Vorwissen hatte. Jedoch zeichnete sich schon bei dieser relativ kleinen Untersuchung ab, dass mehr und länger gesicherter Lerngewinn entstehen kann, je größer das Vorwissen ist. Festgestellt werden konnte dies zum Beispiel bei der Interpretation der *Kategorie Wissenserwerb* im Vergleich der Lernwirkungen von Frau Langer und Herrn Riemer. Um neues Wissen nicht nur unmittelbar nach der Führung *abzufragen*, wurde die Führung zwei Wochen später noch einmal thematisiert. In Anlehnung an Schwan (2009) und Falk und Dierking (2000) konnte auch in der vorliegenden Untersuchung festgestellt werden, dass das Interesse der Besucher die Ausstellung eher dann überdauerte, wenn sie sich in der Zwischenzeit mit Themen der Führung beschäftigten, auf diese Weise blieben dann einige Inhalte im Gedächtnis.

Neben den Besuchern als Lernenden bilden die Ausstellungselemente die nächste Spitze des didaktischen Dreiecks. In der Darstellung dieser im einschlägigen Handbuch „Das barrierefreie Museum“ von Föhl et al. (2007) schlagen die Autoren Edtmüller und Laufenberg (2007) vor bei einer Blindenführung nur wenige Exemplare auszuwählen, um Ermüdung zu vermeiden und der Gefahr einer Überlagerung der Eindrücke entgegenzuwirken. Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung zeigen anderes. Dem Großteil der Besucher waren die drei ausgewählten Bilder zu wenig, sie hätten sich einen umfassenderen Überblick über Franz von Stucks Werk gewünscht. Frau Schön hingegen war von der kleinen Auswahl überzeugt, jedoch nicht, weil sie Ermüdung oder zu viele Eindrücke fürchtete, sondern da so genug Zeit war, sich intensiv mit den Bildern zu beschäftigen und es möglich war, ein Erleben aufzubauen. Natürlich haben Edtmüller und Laufenberg (2007) recht, wenn sie sagen, dass blinde und sehbehinderte Menschen nicht immer mit Sehenden verglichen werden können und sich nicht an ihnen messen lassen müssen. Dennoch entstand nach den Gesprächen mit den blinden und sehbehinderten Besuchern der Eindruck, dass vor allem für sie als kunstinteressierte und wissbegierige Besucher keine *Light Version* einer Museumsführung notwendig ist.

Das didaktische Dreieck nach Freymann (1988) sieht den Museumspädagogen, also die die Inhalte vermittelnde Person, als dritte Spitze vor. In Zusammenhang mit blinden und sehbehinderten Besuchern erlangt die persönliche Vermittlung und damit der Einsatz eines Museumspädagogen eine besondere Rolle. Der Weg zum barrierefreien Museum wurde unter Punkt 2.1 thematisiert und neben der personalen und sensorischen Vermittlung wurde dort auch die räumliche Zugänglichkeit angeführt. Die einfachste Art Barrieren zu überbrücken beziehungsweise fallen zu lassen scheint jedoch die direkte und personale Vermittlung zu sein, vor allem dort, wo Museen noch einen langen Weg in Richtung vollständige Barrierefreiheit vor sich haben. Wie in Kapitel 4.3 in Bezug auf die Qualitätskriterien für Museen beschrieben geht es in der Vermittlungsarbeit darum, den Dialog zwischen den Besuchern und den Objekten zu gestalten, Inhalte zu veranschaulichen und den Besucher von diesen profitieren zu lassen, indem sie den Besuchern die Möglichkeit gibt das Museum als Erlebnisort und Wissensspeicher zu nutzen. Dies gelang der Kunstvermittlerin der gemeinsam besuchten Führung leider nicht vollständig. Als zentrales Ergebnis konnte festgehalten werden, dass versäumt wurde, den Besuchern Material für einen taktilen Zugang bereitzustellen. Vorliegende Untersuchung zeigt klar, dass die Heterogenität der Voraussetzungen der Besucher, die unterschiedlichen Stufen der Blindheit oder Sehbehinderung und die daraus entstehenden individuellen und vielfältigen Zugänge zu Kunst ein möglichst vielseitiges und mit verschiedenen Sinnen erfahrbares Material als Anschauungsobjekte benötigen. Der Auftrag für die Kunstvermittlung bei blinden und sehbehinderten Museumsbesuchern wird aus den Ergebnissen dieser Untersuchung klarer und die in Kapitel 2.2 beschriebene Situation Blinder und Sehbehinderter im Museum dank der Ergebnisse und der Interpretation nachvollziehbarer.

Abschließend kann festgehalten werden, dass es gelungen ist, individuelle Lernwirkungen von blinden und sehbehinderten Museumsbesuchern festzuhalten. Trotz des eingeschränkten beziehungsweise anderen Zugangs der Besucher der vorliegenden Untersuchung zum Museum und dessen Objekte sind die Gebiete, in denen die blinden und sehbehinderten Besucher Lernwirkungen machen konnten beziehungsweise in denen ein Lernen stattfand, sehr ähnlich zu denen, die Falk und Dierking (2000) in ihren Untersuchungen mit sehenden Museumsbesuchern ausmachen konnten. Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit weisen auch große Übereinstimmungen mit den Generic Learning Outcomes von Moussouri (2003) auf, die anhand von fünf Themen einen Rahmen für das Erforschen von Lernwirkungen aufstellt, wie unter Punkt 4.6 beschrieben. Das legt nahe, dass Blinde und Sehbehinderte zwar eine größere Unterstützung beim Lernen im Museum brauchen, beispielsweise durch auditive und taktile Hilfsmittel oder eine persönliche Vermittlung, bei Vorhandensein dieser Hilfen die

Lernmöglichkeiten und damit die Lernwirkungen jedoch nicht eingeschränkt sind im Vergleich zu sehenden Besuchern. Denn statt der Erinnerung an die eindringlichen Augen der Medusa bleiben bei einem blinden oder sehbehinderten Menschen vielleicht die Emotionen, die er bei der Beschreibung des Bildes fühlt, oder die Stimmung, die er aufgrund der Beschreibungen einer anderen Person ausmachen kann, im Gedächtnis. Das Museum stellt insofern auch für blinde und sehbehinderte Menschen einen idealen Lernort dar, was sowohl in den theoretischen Ausführungen gezeigt, als auch von den Ergebnissen der Untersuchung deutlich belegt wurde. Selbst das Lernen in einer reinen Gemäldesammlung, wo der Zugang und die Möglichkeiten für Blinde und Sehbehinderte nicht sofort sichtbar sind, steht dem Lernen Sehender in nichts nach.

9 Schlussbetrachtung

Im Mittelpunkt der vorliegenden Arbeit stand die Frage, welche individuellen Lernwirkungen bei blinden und sehbehinderten Besuchern, die eine eigens für sie konzipierte Führung im Belvedere besuchten, feststellbar sind. Um sich der Frage nach dem Zwiebelprinzip zu nähern, wurden in einer kontextuellen Einbettung zunächst die Themen Museen und Barrierefreiheit und die unterschiedlichen Bedürfnisse in Bezug auf die Barrierefreiheit behandelt. Um dann auch die Personengruppe der blinden und sehbehinderten Besucher in den Fokus zu rücken, wurde neben einer Definition von Blindheit und Sehbehinderung auch der blinde und sehbehinderte Besucher im Museum thematisiert. Das zweite Kapitel abschließend, konnte das Belvedere als Ort des Geschehens der Untersuchung präsentiert und dessen barrierefreie Bemühungen herausgearbeitet werden. Nach dieser kontextuellen Einbettung war das nächste große Thema in Zusammenhang mit der Forschungsfrage der Begriff des Lernens. Diesen zunächst mittels Begriffsbestimmung erklärt, wurde im nächsten Schritt auf die physiologischen Voraussetzungen des Lernens eingegangen, da diese in Zusammenhang mit blinden und sehbehinderten Menschen als Lernenden und dem Ausfall beziehungsweise der Einschränkung der visuellen Wahrnehmung dieser Menschen bedeutsam erschienen. Die abschließende Beschäftigung mit der Blinden- und Sehbehindertenpädagogik konnte auf die Organisation des Lernens bei Blinden und Sehbehinderten aufmerksam machen.

Im vierten Kapitel konnte schließlich zum Museum als außerschulischem Lernort und Lernen im Museum vorgedrungen werden. Dabei wurden die bedeutsame Lernform des lebenslangen Lernens, das didaktische Dreieck als Grundlage einer Lernsituation, die besonders für blinde und sehbehinderte Besucher wichtige Form der Unterstützung, also die personale Vermittlung, und allgemein das Tätigkeitsfeld der Museumspädagogik thematisiert. Immer mehr auf die kleinsten Bestandteile der Fragestellung zugehend, wurde zuletzt der Besucher als Lernender sowie dessen Lernwirkungen in den Fokus gerückt.

Im fünften Kapitel konnte der Aufbau der empirischen Untersuchung dargestellt, sowie das Kategoriensystem entwickelt und beschrieben werden. Daran anschließend wurden die Kategorien im Kodierleitfaden mittels Definition, Ankerbeispiel und Regeln zur Abgrenzung untereinander festgehalten. Die Ergebnisse der Untersuchung wurden im sechsten Kapitel anhand der einzelnen Kategorien präsentiert und im anschließenden siebten Kapitel, wo möglich und sinnvoll, auf die Theorie bezogen interpretiert. Da die Ergebnisse im achten Kapitel noch einmal zusammenfassend dargestellt, dabei theoretische Rückbezüge

vorgenommen und die Frage nach dem Gewinn der Untersuchung mitbehandelt wurden, wird in diesem Kapitel darauf verzichtet, diese noch einmal darzustellen.

Lässt man den Forschungsprozess noch einmal Revue passieren, so bietet sich an diesem Punkt eine Reflexion der verwendeten Erhebungs- und Auswertungsmethode, sowie der Darstellung der Ergebnisse und der Interpretation an. Wie bei jedem qualitativen Forschungsvorhaben, das mit Interviews arbeitet, ist man auf die Aussagen der zu interviewenden Personen angewiesen. Dass dabei auch weniger Brauchbares herauskommen kann, liegt auf der Hand. Im Großen und Ganzen konnte bei vorliegender Arbeit jedoch sehr gut mit dem entstandenen Material gearbeitet und die Forschungsfrage zufriedenstellend beantwortet werden. Das halbstandardisierte Interview nach Mayring (2002) erwies sich als adäquate Erhebungsmethode, denn dank der relativ offenen Strukturierung war es möglich, die Interviewpartner frei erzählen zu lassen und so nicht nur Antworten, passend zu den gestellten Fragen, zu bekommen. Freilich bringt ein solch halbstrukturiertes Interview auch einiges an für die Beantwortung der Forschungsfrage irrelevanten Aussagen mit sich, durch die Verwendung der Strukturierung als Analysetechnik konnten diese Aussagen jedoch unberücksichtigt bleiben. Auch die Entscheidung, Interviews zu drei Zeitpunkten mit jeder Person zu führen, war für das Gesamtvorhaben zielführend. So konnte nicht nur die Entwicklung der Personen hinsichtlich der erarbeiteten Kategorien nachvollzogen und der Aspekt der Wirkung des Lernens miteinbezogen werden. Auch aufgrund der engen Zusammenarbeit mit den vier blinden und sehbehinderten Personen über einen Zeitraum von knapp vier Wochen konnte man einander näher kennenlernen und eine Vertrauensbasis aufbauen, die sich nur positiv auf die Gespräche ausgewirkt hat, wie zum Beispiel an Frau Schöns Beschreibung ihrer Körperempfindungen oder Herrn Riemers Gedanken über die Sünde sichtbar wurde.

Auch mit der Auswertungsmethode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) konnte gut gearbeitet werden. Als nicht so klar wie anfangs vermutet erwies sich jedoch die Kategorienbildung, da eine eindeutige Zuweisung einzelner Aussagen zu einer Kategorie auf den ersten Blick oft nicht möglich war. Mit der Erstellung des Kodierleitfadens und vor allem den Kodierregeln konnten die Kategorien aber voneinander abgegrenzt und die Zuordnung damit vereinfacht werden. Bei der Darstellung der Ergebnisse und deren Interpretation zeigte sich auch, dass nicht alle Kategorien gleich Aussagekräftiges hervorbrachten. Dieses dann in der Interpretation auszulegen und in Verbindung mit Lernwirkungen und Lernen zu bringen, war oft nicht einfach. Allgemein erwies es sich als schwerer als gedacht, konkrete Lernwirkungen aufzuzeigen, da der Begriff einerseits schwer zu fassen und der Lernvorgang

andererseits insgesamt schwer zu beobachten und zu dokumentieren ist. Um die Komplexität des Lernens aufzuzeigen und den Lernvorgang der einzelnen Personen deutlicher darzustellen, wurde innerhalb der Darstellung der Ergebnisse und der Interpretation immer wieder auf die Kategorien untereinander verwiesen, da sie alle den Lernprozess und somit die Lernwirkungen beeinflussen. Trotz des dritten Interviewzeitpunktes, zum Überprüfen der Lernwirkungen, macht dieser die Grenzen der vorliegenden Masterarbeit deutlich. In Anschluss an die Definition von Kiesel und Koch (2012), wonach Lernen eine langfristige Veränderung des Verhaltenspotenzials bedeute, und an jene von Schwan (2009), der den Profit für Besucher vom Informationsangebot eines Museums unter anderem an einem die Ausstellung überdauernden Interesse festmacht, wären nachfolgende Interviews zu noch späteren Zeitpunkten sinnvoll. Sogar Untersuchungen im Stile von Falk und Dierking (2000), die Besucher sogar Jahre nach ihrem Museumsbesuch nach den dortigen Erfahrungen und Erlebnissen befragt haben, wären möglich. Um den Rahmen einer Masterarbeit nicht zu sprengen, konnte jedoch kein späterer Interviewzeitpunkt hinzugenommen werden. Für ähnliche Arbeiten bieten sich in Zukunft vielleicht eine Einzelbeobachtung über einen längeren Zeitpunkt oder aber größere Formate als das einer Masterarbeit an.

Trotz der genannten Schwierigkeiten erschienen die qualitative Erhebungs- und Auswertungsmethode aber als sinnvoll, denn rückblickend wurden sowohl die Durchführung der Interviews als auch die Phase der Auswertung und Interpretation als zielführend empfunden. Im Sinne von Meyer-Drawe (2003) war es mit der Wahl der Erhebungs- und Auswertungsmethode möglich, auch die Geschichte des Lerner und dessen Veränderung offenzulegen. Ungeachtet der anfänglichen Schwierigkeiten konnten von Kategorie zu Kategorie mehr Lernwirkungen herausgearbeitet und auch bezüglich des Lernens von blinden und sehbehinderten Menschen Feststellungen gemacht werden. Auch die im ersten Teil erarbeiteten theoretischen Grundlagen konnten großteils mit den Ergebnissen der Untersuchung in Verbindung gebracht werden und letztere dadurch stärken. Auch die geringe Anzahl der interviewten Personen erscheint ausreichend, um sowohl theoretische Annahmen zu stützen als auch Ergebnisse hinsichtlich der Forschungsfrage zu schaffen. Natürlich konnte hier nur in einem sehr kleinen Rahmen geforscht werden, aufgrund der bisherigen geringen Forschungsergebnisse und Publikationen bezüglich der Belange und Lernwirkungen blinder und sehbehinderter Museumsbesucher öffnet sich hier aber ein großes Feld.

Man darf gespannt sein, welche Bemühungen seitens der Museen in den nächsten Jahrzehnten unternommen werden, blinden und sehbehinderten Besuchern die Ausstellungen zugänglich zu

machen und somit ihr Lernen im Museum bestmöglich zu fördern. Dass bei blinden und sehbehinderten Museumsbesuchern einer Gemäldegalerie individuelle Lernwirkungen festgestellt werden können, wurde anhand der vorliegenden Masterarbeit gezeigt. Die Untersuchung konnte jedoch auch deutlich machen, dass blinde und sehbehinderte Besucher in der gegenwärtigen deutschsprachigen Museumslandschaft kaum die Möglichkeit haben, ohne Vermittlung durch das museumspädagogische Personal den Lernort Museum so zu nutzen, wie es sehenden Besuchern möglich ist. Museen wie das Berliner Landesmuseum für Moderne Kunst, Fotografie und Architektur, das im Jahr 2014 eine Sonderausstellung so gestaltete, dass sie mittels fühlbaren Leitsystemen am Boden, tastbaren Kunstwerken und einem Multimediaguide als akustischem und visuellem Begleiter auch für blinde Individualbesucher eigenständig und ohne fremde Hilfe zugänglich war, bilden bisher noch die Ausnahme. (Brinkmeyer 2014, 105ff.)

10 Literaturverzeichnis

- Arnade, S., Heiden, H.** (2007): Barrierefrei im Museum? Eine Ermunterung in zwölf Schritten und mit drei Faustregeln.- In: Föhl, P., Erdrich, S., John, H. u.a. (Hrsg.): Das barrierefreie Museum. Theorie und Praxis einer besseren Zugänglichkeit. Ein Handbuch. Transcript: Bielefeld, 44-51
- Auer, K.** (2007): Barrierefreie Museen – Rechtliche Rahmenbedingungen.- In: Föhl, P., Erdrich, S., John, H. u.a. (Hrsg.): Das barrierefreie Museum. Theorie und Praxis einer besseren Zugänglichkeit. Ein Handbuch. Transcript: Bielefeld, 34-44
- Bocatius, B.** (2014): Museumsvermittlung mit Social Media – webbasierte Partizipation auf neuen Wegen.- In: Hausmann, A., Frenzel, L. (Hrsg.): Kunstvermittlung 2.0: Neue Medien und ihre Potenziale.- Springer VS: Wiesbaden, 27-47
- Bönsch, M.** (2006): Allgemeine Didaktik. Ein Handbuch zur Wissenschaft vom Unterricht. Kohlhammer: Stuttgart
- Brinkmeyer, D.** (2014): Museum ohne Grenzen – Multimediale Anwendungen und Barrierefreiheit in der Berlinischen Galerie.- In: Hausmann, A., Frenzel, L. (Hrsg.): Kunstvermittlung 2.0: Neue Medien und ihre Potenziale.- Springer VS: Wiesbaden, 105-123
- Brüsemeister, T.** (2008): Qualitative Forschung. Ein Überblick. Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.
- Deutscher Museumsbund e.V., Eissenhauer, M., Ritter, D.** (2010): Museen und lebenslanges Lernen. Ein europäisches Handbuch.- Wagner: Berlin
- Edtmüller, K., Laufenberg, W.** (2007): Besondere Bedürfnisse blinder und sehbehinderter Menschen im Museum.- In: Föhl, P., Erdrich, S., John, H. u.a. (Hrsg.): Das barrierefreie Museum. Theorie und Praxis einer besseren Zugänglichkeit. Ein Handbuch. Transcript: Bielefeld, 73-90
- Eissenhauer, M., Ritter, D.** (2010): Museen und lebenslanges Lernen – ein europäisches Handbuch. Deutscher Museumsbund e. V.: Berlin

- Falk, J., Dierking, L.** (2000): Learning from Museums. Visitor Experiences and the Making of Meaning. Alta Mira Press: Walnut Creek
- Firlinger, B., Braunreiter, M., Aubrecht, B.** (2005): Handbuch Barrierefreie Öffentlichkeit. Information, Kommunikation, Inklusion. MAIN_Medienarbeit Integrativ: Wien
- Föhl, P., Erdrich, S., John, H. u.a.** (2007): Das barrierefreie Museum. Theorie und Praxis einer besseren Zugänglichkeit. Ein Handbuch. Transcript: Bielefeld
- Freymann, T.** (1988): Was ist und wozu dient Museumspädagogik? - In: Freymann, T., Grünewald-Steiger, A. (Hrsg.): Am Beispiel erklärt. Aufgaben und Wege der Museumspädagogik. Georg Olms Verlag: Hildesheim, 7-39
- Fuß, S., Karbach, U.** (2014): Grundlagen der Transkription. Eine praktische Einführung.- Budrich: Opladen & Toronto
- Hauptner, B.** (2015): Beispiele von barrierefreien Kunst- und Kulturangeboten. Das Belvedere.- In: Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft (Hrsg.): Tourismus für Alle. Barrierefreie Kunst- und Kulturangebote Inklusiv und Innovativ. Wien: BMWFM, 25-28
- Hessisches Ministerium für Soziales und Integration** (2014): Frühförderung Hessen. Rahmenkonzeption: Wiesbaden
- Hess-Klein, C.** (2016): Inklusion und Umsetzung der UNO-BRK.- In: Hedderich, I., Biewer, G., Hollenweger, J. u.a. (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Klinkhardt: Bad Heilbrunn, 601-607
- Irimia, E.** (2008): Probleme und Perspektiven der beruflichen Integration Blinder und hochgradig sehbehinderter Menschen.- Herbert Utz: München
- Kiesel, A., Koch, I.** (2012): Lernen. Grundlagen der Lernpsychologie. VS Verlag: Wiesbaden
- Knauf, T., Kormann, P., Umbach, S.** (2006): Wahrnehmung, Wahrnehmungsstörungen und Wahrnehmungsförderung im Grundschulalter.- Kohlhammer: Stuttgart
- Köb, E., Badura-Triska, E.** (2007): Vorwort.- In: Museum Moderner Kunst Stiftung Ludwig Wien (Hrsg.) Yves Klein.- Springer, 9-12

- Kröniger, K., Pietzsch, T.** (2014): Lernen. Grundlagen, Voraussetzungen, Anwendungen.- Lang GmbH: Frankfurt am Main
- Krug, F.-K.** (2001): Didaktik für den Unterricht mit sehbehinderten Schülern.- Ernst Reinhardt: München
- Kruse, K.** (2014): Die Behindertenrechtskonvention. Rechtlicher Rahmen für die Verwirklichung der Inklusion.- In: Zeitschrift Kulturbetrieb. Magazin für innovative und wirtschaftliche Lösungen in Museen, Bibliotheken und Archiven 4, 8-9
- Lang, M., Hofer, U., Beyer, F.** (2008): Didaktik des Unterrichts mit blinden und hochgradig sehbehinderten Schülerinnen und Schülern.- Stuttgart: Kohlhammer
- Leuders, J.** (2012): Förderung der Zahlbegriffsentwicklung bei sehenden und blinden Kindern. Empirische Grundlagen und didaktische Konzepte. Vieweg + Teubner: Wiesbaden
- Lewalter, D.** (2009): Bedingungen und Effekte von Museumsbesuchen.- In: Kunz-Ott, H., Kudorfer, S., Weber, T. (Hg.): Kulturelle Bildung im Museum. Transcript Verlag: Bielefeld, 45-56
- Lewalter, D., Noschka-Roos, A.** (2011): Museum und Erwachsenenbildung.- In: Tippelt, R., von Hippel, A. (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, 527-543
- Liechti, M.** (2000): Erfahrung am eigenen Leibe. Taktil-kinästhetische Sinnesnäherung als Prozess des Weltbegreifens.- Universitätsverlag Winter: Heidelberg
- Maass, K.** (2007): Das barrierefreie Museum aus museumspädagogischer Perspektive.- In: Föhl, P., Erdrich, S., John, H. u.a. (Hrsg.): Das barrierefreie Museum. Theorie und Praxis einer besseren Zugänglichkeit. Ein Handbuch. Transcript: Bielefeld, 15-28
- Maritzen, A., Kamps, N.** (2013): Rehabilitation bei Sehbehinderung und Blindheit.- Springer: Berlin
- Martin, E.** (2006): Lernen.- In: Pousset, R. (Hrsg.): Beltz Handwörterbuch für Erzieherinnen und Erzieher. Beltz: Weinheim und Basel, 250-253
- Mayring, P.** (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung.- Beltz: Weinheim und Basel

- Mayring, P.** (2010): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken.- Beltz: Weinheim
- Meyer-Drawe, K.:** Lernen als Erfahrung.- In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 6 (2003), H. 4, S. 505-514
- Morineau, C.** (2007): Körper, Farbe, Immaterialität.- In: Museum Moderner Kunst Stiftung Ludwig Wien (Hrsg.) Yves Klein.- Springer, 12-85
- Müller, F.:** Interesse und Lernen.- In: REPORT Zeitschrift für Weiterbildungsforschung. 1/2006: Lehr-/Lernforschung, S. 48-62
- Noschka-Roos, A.** (1994): Besucherforschung und Didaktik. Ein museumspädagogisches Plädoyer. Leske + Budrich: Opladen
- Nuissl von Rein, E.** (2004): Erwachsenenbildung im Museum.- In: John, H., Thinesse-Demel, J. (Hrsg.): Lernort Museum – neu verortet! Ressourcen für soziale Integration und individuelle Entwicklung. Ein europäisches Praxishandbuch. Transcript Verlag: Bielefeld, 44-53
- Pampel, B.** (2007): „Mit eigenen Augen sehen, wozu der Mensch fähig ist“. Zur Wirkung von Gedenkstätten auf ihre Besucher.- Campus: Frankfurt
- Project AMBAVis** (2014): Inclusive technologies in museums. For a better access to culture for blind and visually impaired people.- Economica Institute of Economic Research: Wien
- Ramsenthaler, C.** (2013): Was ist „Qualitative Inhaltsanalyse?“- In: Schnell, M.W., Schulz, C., Kolbe, H., Dunger, C. (Hrsg.): Der Patient am Lebensende. Eine qualitative Inhaltsanalyse.- Springer: Heidelberg, 23-42
- Riout, D.** (2007): Imprägnationen: Szenarios und Szenografien.- In: Museum Moderner Kunst Stiftung Ludwig Wien (Hrsg.) Yves Klein.- Springer, 86-102
- Schübler, I.** (2004): Lernwirkungen neuer Lernformen.- Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V: Berlin
- Schübler, I.:** Zur (Un-) Möglichkeit einer Wirkungsforschung in der Erwachsenenbildung. Kritische Analysen und empirische Befunde.- In: Report, Jg. 35 (2013), H.3, 53-65.

Schwan, S. (2009): Lernen und Wissenserwerb im Museum. In: Kunz-Ott, H., Kudorfer, S., Weber, T. (Hrsg.): Kulturelle Bildung im Museum. Aneignungsprozesse – Vermittlungsformen – Praxisbeispiele. transcript Verlag: Bielefeld, 33-43

Schwan, S. (2012): Lernpsychologische Grundlagen zum Wissenserwerb im Museum.- In: Staube, G. (2012): Das Museum als Lern- und Erfahrungsraum. Grundlagen und Praxisbeispiele. Böhlau: Wien, Köln, Weimar, 46-51

Thinesse-Demel, J. (2004): Eine Welt im Wandel. Museen als Plattform für Lebenslanges Lernen – Drei Europa Projekte: AEM, MUSAEAM und EUROEDULT.- In: John, H., Thinesse-Demel, J. (Hrsg): Lernort Museum – neu verortet! Ressourcen für soziale Integration und individuelle Entwicklung. Ein europäisches Praxishandbuch. Transcript Verlag: Bielefeld, 13-18

Tripps, M.: Museumspädagogik – Definition und Sinn.- In: Vieregg, H. u.a. (Hrsg.): Museumspädagogik in neuer Sicht, Erwachsenenbildung im Museum. Band I Grundlagen – Museumstypen – Museologie.- Baltmannsweiler: Schneider Verlag, 1994, 38-42

Walther, R. (2014): Einführung in die Pädagogik bei Blindheit und Sehbeeinträchtigung: mit 11 Tabellen und 22 Übungsaufgaben.- Reinhardt: München

Zimbardo, P., Gerrig, R. (2008): Psychologie.- Pearson Studium: München

Zimmermann, H. (2014): SEHEN – Mehr als eine Selbstverständlichkeit? Chancen und Grenzen durch den Einsatz neuer Medien in Studium, Lehre und Forschung.- Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH. (Band 10 der Reihe Behindertenpädagogik und Integration hgg. v. Georg Feuser)

Internet-Quellen

Personenbezogene Quellen:

Hoffmann, A., Mergen, S., Tellmann, B. u.a. (2014): Bundeskunsthalle: „Inklusive Bildung im Museum: Herausforderungen, Anforderungen, Überforderungen“. O. V.: Bonn. Online im Internet. URL:

http://www.bundeskunsthalle.de/fileadmin/user_upload/04Vermittlung/4.5barrierefrei/2014FachtagungBarrierefreiTagungsbericht.pdf [14.03.16]

Moussouri, T. (2003): Measuring the Outcomes and Impact of Learning in Museums, Archives and Libraries: The Learning Impact Research Project. Online im Internet: <https://www2.le.ac.uk/departments/museumstudies/rcmg/projects/lirp-1-2/LIRP%20end%20of%20project%20paper.pdf> [20.06.16]

Institutionsbezogene Quellen:

AMBAVis. Online im Internet. URL: <http://www.ambavis.eu/?lang=de> [12.12.16]

Österreichische Galerie Belvedere. Online im Internet. URL: https://www.belvedere.at/bel_de/belvedere/ueber_uns [15.10.16]

Österreichische Galerie Belvedere. Online im Internet. URL: http://belvedere.at/jart/prj3/belvedere/data/documents/presse-dokumente/projekte_2016/Presstext_Tastrelief_de.pdf [02.12.17]

Blinden- und Sehbehindertenverband Österreich. Online im Internet. URL: <http://www.blindenverband.at/home/wissen/sehen/976> [11.10.16]

Blinden- und Sehbehindertenverband Tirol. Online im Internet. URL: <http://www.tbsv.org/index.php?site=blindeskindwelt> [29.10.16]

Bundeskanzleramt Rechtsinformationssystem. Online im Internet. URL: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20004228&FassungVom=2015-04-15> [25.05.17]

Bundesministerium für Arbeit und Soziales. Online im Internet. URL: <http://www.bmas.de/DE/Schwerpunkte/Inklusion/behindertengleichstellungsgesetz.html> [30.08.16]

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2001): Materialien zur Erwachsenenbildung. Memorandum über lebenslanges Lernen der Europäischen Kommission. Online im Internet. URL: http://erwachsenenbildung.at/downloads/service/materialien-eb_2001-1_6051_PDFzuPubID396.pdf [28.08.16]

Bundesministerium für Verkehr, Innovation und Technologie. Online im Internet. URL:
<https://www.bmvit.gv.at/verkehr/gesamtverkehr/barrierefreiheit/bgstg.html>
[25.05.17]

Bundesministerium der Justiz und Verbraucherschutz. Online im Internet. URL:
<https://www.gesetze-im-internet.de/bgg/BJNR146800002.html> [30.08.16]

Deutsche Enzyklopädie. Online im Internet. URL:
<http://www.enzyklo.de/Begriff/Propriozeptor> [05.06.17]

Deutscher Blinden- und Sehbehindertenverband. Online im Internet. URL:
<http://www.dbsv.org/infothek/zahlen-und-fakten/> [11.10.16]

Deutscher Blinden- und Sehbehindertenverband. Online im Internet. URL:
<http://www.dbsv.org/dbsv/unsere-struktur/uebergreifende-fachausschuesse/gfeb/blindenlehrermangel/> [30.10.16]
<http://www.dbsv.org/bildungsqualitaet.html> [07.06.17]

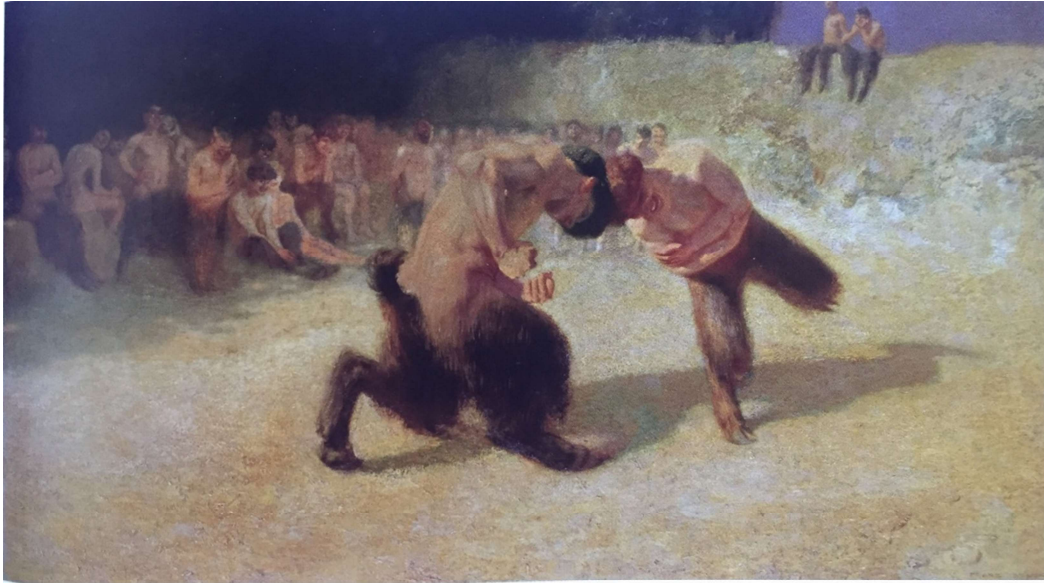
Deutscher Museumsbund e.V., Bundesverband Museumspädagogik (2008):
Qualitätskriterien für Museen: Bildungs- und Vermittlungsarbeit. Deutscher Museumsbund e.V.: Berlin. Online im Internet: URL:
http://www.museumspaedagogik.org/fileadmin/user_upload/bund/PDF/Presse/Leitfaden_zu_Barrierefreiheit_und_Inklusion-21_11_2013.pdf [14.03.16]

Deutscher Museumsbund. Online im Internet. URL:
http://www.museumsbund.de/fileadmin/geschaefts/dokumente/Leitfaeden_und_anderes/Qualitaetskriterien_Museen_2008.pdf [05.10.16]

ICOM – Internationaler Museumsrat (2010): Ethische Richtlinien für Museen von ICOM. ICOM: Schweiz. Online im Internet. URL: http://icom-oesterreich.at/sites/icom-oesterreich.at/files/attachments/ICOM%20Code%20of%20Ethics_DT.pdf
[08.03.16]

Verbund oberösterreichischer Museen. Online im Internet. URL:
<http://www.ooemuseumsverbund.at/verbund/fachinformationen/barrierefreiheit>
[30.08.16]

11 Anhang Abbildungen



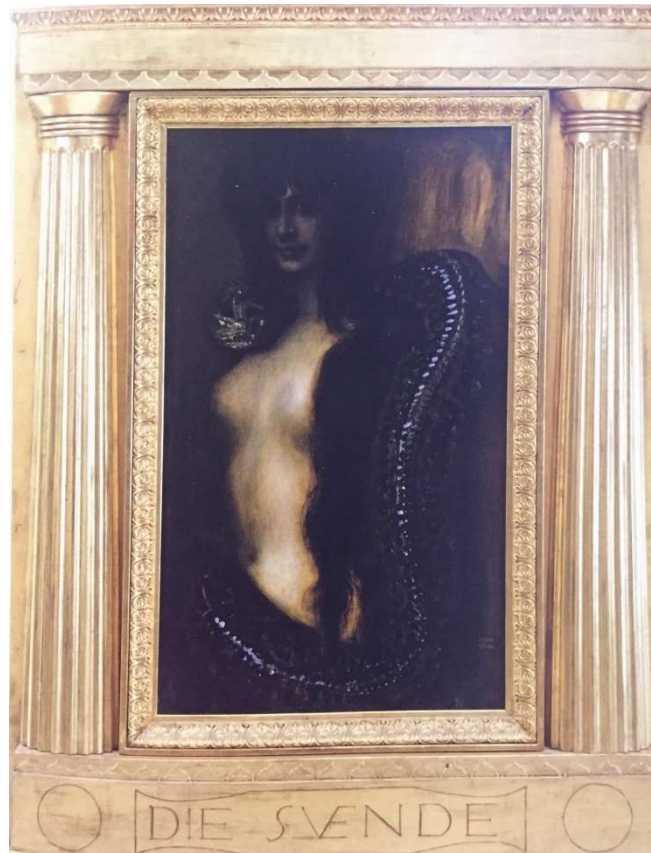
Franz von Stuck: Die kämpfenden Faune

Husslein-Arco, A., Klee, A. (2016): Sünde und Secession. Franz von Stuck in Wien.- Hirmer Verlag: München



Franz von Stuck: Medusa

Husslein-Arco, A., Klee, A. (2016): Sünde und Secession. Franz von Stuck in Wien.- Hirmer Verlag: München



Franz von Stuck: Die Sünde

Husslein-Arco, A., Klee, A. (2016): Sünde und Secession. Franz von Stuck in Wien.- Hirmer Verlag: München

12 Zusammenfassung / Abstract

Die vorliegende Masterarbeit beschäftigt sich mit Lernwirkungen von blinden und sehbehinderten Menschen im Museum und setzt sich mit der Frage auseinander, welche individuellen Lernwirkungen bei einer speziellen Blindenführung in der Österreichischen Galerie Belvedere feststellbar sind. In diesem Zusammenhang wurde im theoretischen Teil zunächst die Barrierefreiheit und die rechtlichen Rahmenbedingungen in Museen thematisiert, bevor der Lernbegriff allgemein und später Lernen im Museum behandelt wurden.

Für die Bearbeitung der Forschungsfrage wurden qualitative Methoden herangezogen, wobei die Erhebung des Datenmaterials zu drei unterschiedlichen Zeitpunkten erfolgte. Die vier teilnehmenden Besucher wurden jeweils vor, nach und noch einmal zwei Wochen nach der gemeinsam besuchten Führung im Belvedere in Form von halbstandardisierten Interviews nach Mayring (2002) interviewt. Ausgewertet wurde das Material mit der qualitativen Inhaltsanalyse, ebenfalls nach Mayring (2010). Die mit Hilfe eines Kodierleitfadens erstellten Kategorien wurden zunächst beschrieben, um sie dann vor dem Hintergrund des Theorieteils zu interpretieren.

This Master's thesis investigates the process of learning of blind and visually impaired people at the museum. More specifically, it explores the process of learning in connection with guided tours for blind people at the Austrian Gallery Belvedere. In this context, the theoretical framework of this thesis first introduces the issue of accessibility and the underlying legal framework at museums, before it discusses the concept of learning in general and learning at the museum.

To answer the research question qualitative research methods were used. The data was collected at three different points in time. The four participating museum visitors were interviewed before, immediately after and two weeks after the guided tour at the Belvedere with half standardised interviews according to Mayring (2002). The material was evaluated using Mayring's qualitative content analysis (2010). The categories found in accordance with a coding manual were first described and then interpreted in light of the theoretical framework.