Nr. 1/2014 • 37. Jahrgang

behinderte menschen

Zeitschrift für ein gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten

zum Thema

Inklusive Gesellschaft

Wolfgang Jantzen, Kerstin Ziemen, Erich Otto Graf, Markus Dederich

im Magazin

Japan nach dem Beben: Barrierefreier Wiederaufbau?

Barrierefreie Information für politische Teilhabe

Ferienanlage bietet Arbeit für Menschen mit Behinderung

für die Praxis

Dieter Fischer: Inklusive Klassen – ein Spannungsfeld der Pädagogik

P.b.b. • GZ 02Z032433 M • Erscheinungsort Graz • Verlagspostamt 8020 Graz • ISSN 1561-2791 • Preis pro Nummer 12 Euro inkl. MWSt.

Kerstin Ziemen

Kultur-Partizipation

Herausforderungen, Chancen und Perspektiven

Teilhabe an jeglichen kulturellen Angeboten ist möglich, indem die unterschiedlichen Interessen, Bedürfnisse und Potentiale der Besucherinnen und Besucher bzw. deren Verfügbarkeit „kulturellen Kapitals“ (Bourdieu) berücksichtigt werden.

Kultur und „kulturelles Kapital“

„Kultur ist Sinn, der für eine Gesellschaft verbindlich ist“ (*Bohm/Peat* 1990, 254), zugleich „auch Intention, Zielsetzung und Wertvorstellung“ (ebd.). So sind z.B. „Kunst, Literatur, Wissenschaft ... allesamt Teile der gemeinsamen Erbschaft allgemeinverbindlichen Sinns“ (ebd.), ggf. des Sinns von Subkulturen bzw. Kulturgemeinschaften. Kultur findet Ausdruck in gemeinschaftlich geteilter Lebensart, in weltanschaulichen und religiösen Vorstellungen, in Sitten, Gebräuchen und Traditionen. Kultur ist die „Gesamtheit der von der Menschheit geschaffenen ... materiellen, geistigen, künstlerischen und moralischen Werte und Werke“ (*Ehrlich/Gurst/Küstner* 1976, 205). Mit dem Themenfeld „Kultur“ befassen sich verschiedene Wissenschaften. „Kulturtheorien reflektieren... die Beziehung zwischen Kultur und Gesellschaft“ (*Kimmich, Schahadat, Hauschild* 2010, 11) bzw. Kultur, Natur und Gesellschaft (vgl. ebd.). An dieser Stelle ist es unmöglich, die Diskussion zu Kulturbegriffen und Kulturtheorien aufzunehmen bzw. die aktuellen Entwicklungen und Diskussionen nachzuzeichnen (vgl. hierzu ebd.).

Ein gleichberechtigter Zugang jedes Menschen zu kulturellen und sozialen Angeboten, zu Kulturgütern ist eine Illusion. An dieser Stelle kann Bourdieus Theorie, vor allem der Begriff des „Kapitals“ mit all seinen Erscheinungsformen erklärend sein.

„Kapital ist akkumulierte Arbeit, entweder in Form von Materie oder in verinnerlichter inkorporierter Form“ (*Bourdieu* 1983, 183). Kulturelles Kapital, welches auch als Informationskapital bezeichnet wird, tritt in drei Formen auf, objektiviert, institutionalisiert und inkorporiert (vgl. *Bourdieu* 2010, 274f.). „Kulturelles Kapital“ in objektiviertem Zustand liegt z.B. in Form von Literatur, Kunstwerken, Gebäuden, Geräten, kulturellen Gütern vor. „Das objektivierte Kulturkapital hat eine Reihe von Eigenschaften, die sich nur durch seine Beziehung zum inkorporierten, verinnerlichten Kulturkapital bestimmen lassen ... Kulturelle Güter können somit entweder zum Gegenstand materieller Aneignung werden; dies setzt ökonomisches Kapital voraus. Oder sie können symbolisch angeeignet werden, was inkorporiertes Kulturkapital voraussetzt“ (*Bourdieu* 2010, 277f.).

Die Aneignung von „inkorporiertem kulturellem Kapital“ kostet Zeit (Lehr- und Lernzeit). Lehr- und Lernprozesse sind zugleich geplante und ungeplante. Angeeignetes Kapital spiegelt sich schließlich in den Kompetenzen der sozialen Akteure wider.

„Die Akkumulation von Kultur in korporiertem Zustand – also in der Form, die man französisch ‚culture‘, auf deutsch ‚Bildung‘, auf englisch ‚cultivation‘ nennt – setzt einen Verinnerlichungsprozess voraus“ (*Bourdieu* 2010, 275), d.h. den Prozess der aktiven Auseinandersetzung mit den Dingen der Welt, den anderen und sich selbst. Der Weitergabe und dem Erwerb von kulturellem Kapital liegen Lernprozesse zugrunde, die wiederum abhängig sind von sozial vorgefundenen Bedingungen in der Lebensgeschichte bzw. Lebenswelt eines Menschen. „Bei allen Umfragen ist eine sehr hohe Korrelation zwischen dem nach Schulabschlüssen gemessenen Bildungskapital und den Kompetenzen in den Bereichen zu beobachten, die im Schulsystem überhaupt nicht oder nur dem Anschein nach gelehrt werden, wie etwa Musik, Kunstgeschichte usw. Auf die direkte Erklärung durch

das Erlernte kann man hier nicht zurückgreifen ..., was ich den Effekt der Statuszuschreibung nenne" (*Bourdieu* 1993, 229).

Institutionalisiertes kulturelles Kapitel präsentiert sich über (Schul-, Berufs-) Abschlüsse, Qualifikationen und Titel (vgl. auch *Ziemen* 2002, 85ff., vgl. *Bourdieu* 2010, 274). „Der schulische Titel ist ein Zeugnis für kulturelle Kompetenz, das seinem Inhaber einen dauerhaften und rechtlich garantierten konventionellen Wert überträgt" (*Bourdieu* 2010, 279).

Neben dem kulturellem Kapital gewinnen das soziale und das symbolische Kapital entsprechend Bourdieus Theorie an Bedeutung. Das „soziale Kapital" kann als Ressource durch die Zugehörigkeit zu bestimmten Gruppen von Menschen bezeichnet werden (*Ziemen* 2002, 87). Das „symbolische Kapital" ist „Kapital an sozialem Prestige, Renommee" (*Schwingel* 1993, 79). Diese Kapitalart kann „nur aufgrund eines sozialen Beziehungs- und Verpflichtungskapital erworben werden" (*Bourdieu* 1983, 195) und entsteht durch Akte der Anerkennung.

Menschen, die unter den Bedingungen von geistiger Behinderung leben, erwerben bzw. verfügen zumeist in viel geringerem Maße über „kulturelles Kapital" (darüber hinaus auch „soziales Kapital"), da ihnen der Zugang zu diesem erschwert ist oder gänzlich verweigert wird. Sowohl in schulischen Kontexten als auch darüber hinaus (z. B. in der Erwachsenenbildung) bleiben ihnen eher „anspruchsvolle" Angebote (z. B. der Naturwissenschaften, der Kunst, der Literatur, der Geschichte) verwehrt. Kulturelle Angebote bspw. von bzw. in Museen, Ausstellungen, historischen und kulturellen Stätten berücksichtigen nur marginal die individuell verschiedene Verfügbarkeit „kulturellen bzw. sozialen Kapitals" der Besuchergruppen.

Blick auf Inklusion

Im Zuge der Entwicklungen mit Blick auf Inklusion gewinnt die Thematik insbesondere an Bedeutung. Inklusion bezieht sich auf alle Lebensaltersphasen und Lebensbereiche, auf die Demokratisierung und Humanisierung von Lebensbedingungen, zielt auf grundsätzliche gesellschaftliche Veränderungen und die Schaffung neuer (System-) Strukturen.

Als Basis kann die bedingungslose Anerkennung jedes Menschen mit seinen Kompetenzen und Potenzialen angenommen werden, welches mit einer offenen Haltung und Einstellung allen Menschen gegenüber einhergeht und die Sicherung von Teilhabe und Teilnahme an Bildung, an sozialen Prozessen (vgl. *Ziemen* 2013) und an jeglichen kulturellen Angeboten voraussetzt.

„Be-Hinderung" liegt im Ausschluss von der Teilhabe am sozialen Verkehr, von Bildung und Kultur. Isolation (vgl. *Feuser* 2011, 5) scheint nach wie vor der Kern von Behinderung zu sein. Georg Feuser verweist auf die Relation, die mit Teilhabe verbunden ist, „nämlich das Verhältnis dessen, was ein Mensch will, was ein Mensch kann und was ihm gewährt wird an Zugängen, Ressourcen und Unterstützung, um realisieren zu können, was er will, und wenn er das nicht hinreichend selbst kann, um sein Wollen zu realisieren, stellt sich wieder die Frage, wie weitgehend ihm die Ressourcen zur Verfügung stehen, die Differenz zwischen Ist und Soll zu kompensieren, z. B. durch persönliche Assistenz" (*Feuser* 2011, 4). Teilhabe wird „primär in dialogisch-reziproker Kommunikation realisiert" (ebd.5).

„Der Teilhabebegriff ist eine Art Klammer, die weitgehend alle Lebenslagen, Lebensbereiche und Altersstufen menschlichen Lebens umfasst" (ebd. 8). Teilhabebereiche, wie (Erwerbs)Arbeit und Einkommen, soziale Nahbeziehungen und Netzwerke, Wohnen und Freizeit, Kultur und Bildung, bürgerliche, politische und soziale Rechte (vgl. *Feuser* 2011, 9) sind dabei zu berücksichtigen. So wie Georg Feuser dies für Kindergarten und Schule grundlegt, dass entsprechend Klafkis Allgemeinbildungskonzeption mit den Zielen der „Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit" eine „neue Kultur der Teilhabe überhaupt entstehen kann" (10), ist insbesondere auch für die Bereiche von Kunst, kulturellen und öffentlichen Angeboten danach zu fragen, wie eine Kultur der Teilhabe, aber auch des gemeinsamen Erlebens möglich werden kann. Entscheidende Voraussetzung ist dabei, Informationen über mögliche Angebote verlässlich zu erhalten, Ideen für Angebote einbringen zu können, Entscheidungen zu treffen oder Angebote ggf. selbst (mit-)gestalten zu können.

Die Teilhabe an Angeboten der Kunst und Kultur sind zugleich Bildungsangebote, die sowohl für Erwachsene als auch Kinder an deren Interessen, Bedürfnissen, ihren Möglichkeiten und Potentialen orientiert sein sollten.

Das Übereinkommen über die Rechte behinderter Menschen sichert in Artikel 30 die „Teilhabe am kulturellen Leben sowie an Erholung, Freizeit und Sport" (Behindertenbeauftragter 2011, 46).

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

a) Zugang zu kulturellem Material in zugänglichen Formaten haben;
b) Zugang zu Fernsehprogrammen, Filmen, Theatervorstellungen und anderen kulturellen Aktivitäten in zugänglichen Formaten haben;
c) Zugang zu Orten kultureller Darbietungen oder Dienstleistungen, wie Theatern, Museen, Kinos, Bibliotheken und Tourismusdiensten, sowie, so weit wie möglich zu Denkmälern und Stätten von nationaler kultureller Bedeutung haben" (ebd. 46).

Das steht in Einklang mit Artikel 3 „Allgemeine Grundsätze" (ebd. 14).

„Die Grundsätze dieses Übereinkommens sind „die Nichtdiskriminierung“, „die volle und wirksame Teilhabe an der Gesellschaft und Einbeziehung in die Gesellschaft“, die Achtung vor der Unterschiedlichkeit von Menschen mit Behinderungen und die Akzeptanz dieser Menschen als Teil der menschlichen Vielfalt und der Menschheit“; „die Chancengleichheit“ und die „Zugänglichkeit“ (ebd.).

Darüber hinaus kommt gleichfalls Artikel 5 „Gleichberechtigung und Nichtdiskriminierung“ (S. 18), Artikel 9 „Zugänglichkeit“ bzw. „Barrierefreiheit“ (S. 21) zum Tragen.

Die BRK-Allianz, in der sich 78 Organisationen zusammengeschlossen haben und die „im Wesentlichen das Spektrum der behindertenpolitisch arbeitenden Verbände in Deutschland repräsentieren“ (*BRK-Allianz* 2013, 3), begleiten die Umsetzung der UN-BRK in Deutschland mit dem Ziel, Probleme der gleichberechtigten Teilhabe, Barrieren und exkludierende Bedingungen aufzuspüren. Dabei vertreten sie alle Menschen mit Behinderungen. In ihrem aktuellen Bericht, der auf dem Plenum der BRK-Allianz am 17.1. 2013 beschlossen wurde, kommen sie zu folgender Einschätzung: „Während die Definition der Barrierefreiheit für Menschen mit Körper- und Sinnesbehinderungen weit fortgeschritten ist ..., stehen Entwicklungen für die Gruppe der Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen ganz am Anfang“ (ebd.,22). „Im kulturellen Bereich, bei Erholung, Freizeit und Sport ist mangelnde Barrierefreiheit eine wesentliche Ursache für die eingeschränkte Teilhabe von Menschen mit Behinderungen ... Museen und Ausstellungen sind Menschen mit Behinderungen, insbesondere mit Sinnesbehinderungen und Lernschwierigkeiten, weitgehend verschlossen. Das betrifft weniger die baulichen Gegebenheiten, sondern vielmehr die inhaltlichen und thematischen Aspekte einer Ausstellung“ (S.71).

Museen, Ausstellungen, „Führungen“ zu historischen Stätten und Denkmälern

„Für das Museum stehen alle Zeichen auf Grün: Die Zahl der Häuser nimmt in Deutschland so wie weltweit unaufhörlich zu, mit ihnen der registrierte Besucherstrom“ (*Barricelli/Golgath* 2014, 5). Gestalter, Kuratoren und Museumspädagogen („Das magische Dreieck“, vgl. ebd. 6f.) sind auf sehr unterschiedliche Art und Weise beteiligt. „Während sich die Ausstellungskuratoren weiterhin als Anwälte der Objekte und Wissenschaft, dazu als Teamleiter mit der Verantwortung für abschließende Entscheidungen sehen, wünschen nun mehr Gestalter und Museumspädagogen früh in alle vorbereitenden bzw. ausführenden Prozesse einbezogen zu werden“ (ebd. 7). Unweigerlich gab bzw. gibt es Differenzen zwischen den auf unterschiedliche Art und Weise Beteiligten. „Insgesamt ... resultierten die beobachteten Differenzen und Unsicherheiten letztlich darauf, dass neben die bis dato dominierenden objektzentrierten Ausstellungen vermehrt vermittlungszentrierte (auch vermittlungsorientierte) Lösungen traten“ (ebd.).

„In objektzentrierten Ausstellungen stehen ... die Manifestationen der Überlieferung im Focus ... Die entsprechende Präsentation soll ein vertieftes Studium der gezeigten Gegenstände durch die Besucher ermöglichen und daneben anhand der Begleittexte die Sammlungsgeschichte verdeutlichen. Die Auseinandersetzung mit den Exponaten ist bei diesem Format demnach wichtiger als die Vermittlung von Inhalten, Aufbringung von Thesen oder gar das Erlebnis ... Die Ausstellungsmethode ist gut geeignet für ein Publikum mit Vorwissen ... Für Besucherinnen und Besucher mit geringer bzw. keiner Vorbildung hingegen bietet ein solcher Parcours wenig Anknüpfungspunkte; da jene ihre Eindrücke schwer einordnen können, ohne vorhergehende Vertrautheit mit der Sache ... womöglich schnell durch Überforderung reagieren, sind auch kaum neue Erkenntnisse oder langfristige Erinnerungen zu erwarten“ (ebd. 7f.). Problematisch scheint hier die Unterscheidung für Menschen mit und ohne oder geringes Vorwissen bzw. (um mit Bourdieu zu sprechen) „kulturellem Kapital“. Die entscheidende Frage ist, wie das Ausstellungsformat den unterschiedlichen Voraussetzungen gerecht werden kann. Dabei ist die Beteiligung der MuseumspädagogInnen sicher nur eine Möglichkeit. Unterschiedliche Voraussetzungen beziehen sich bspw. auf das Vorwissen (u.a. historisch, politisch, fachlich); die Motivation und Interessen; die Fähigkeit, Lautsprache zu verstehen, zu produzieren oder lesen zu können; sich die dargebotenen Objekte, Bilder und Zusammenhänge erschließen zu können. Verschiedene weltanschauliche, religiöse auch kulturelle Zugänge und Biographien müssen vorangenommen werden. BesucherInnen können ggf. auf Assistenz bzw. Begleitung angewiesen sein.

Barricelli und Golgath (2014) betonen, dass die „vermittlungsorientierten Ausstellungen“ mehr und mehr an Bedeutung (vgl. ebd. 8) gewinnen, wobei Erlebnisse, Aktionen und andere Aktivitäten eigenen Mitgestaltens Bedeutung gewinnen. Bei „einer solchen Umsetzung rücken die Objekte nicht zwangsläufig in den Hintergrund, nehmen jedoch ihren Platz in vielfältigen situativen Kontexten ein. Zu letzten zählen unter anderem die sehr unterschiedlichen Vorbildungsstände der Besucherinnen und Besucher. Diese lernen im besten Fall ein dreidimensionales Bild je Ausstellungsinhalt von Natur, Geschichte oder Technik kennen und haben beim Verlassen der Präsentation als wesentlichste Punkte verinnerlicht: 1. Das Museum ist ein angenehmer Freizeit- bzw. Lernort ... 2. Der Besucher lernt Neues und macht 3. emotionale Erfahrungen ...“ (ebd. 8). Dabei werden z. B. Hörstationen angeboten, Karten verschieden projiziert, Funde präsentiert, Originalobjekte und Nachbildungen sinnlich erfahrbar (vgl. ebd. 8f.).

Generell vereint das Museum als „eine gemeinnützige, auf Dauer angelegte, der Öffentlichkeit zugängliche Einrichtung im Dienste der Gesellschaft und ihrer Entwicklung“ (ICOM, www.icom-deutschland.de/schwerpunkte

– museum-definition.php 2006) mehrere Ziele, die des „Studiums, der Bildung und des Erlebens“ (ebd.)

Museumspädagogik

Etwa seit Mitte der 60er Jahre „lassen sich Tendenzen erkennen, hinsichtlich des Bildungsauftrags der Museen mehr Zielgruppen anzusprechen“ (*Hampe* 1997, 221), wobei „verstärkt Erlebens- und Erfahrungsräume einbezogen (werden, d.V.), die ein aktives Handeln der Besucher in der Aneignung von Ausstellungsobjekten anregen sollen“ (ebd.). Das Museum wird zum Lern- bzw. Lebensort, wobei sich die museumspädagogischen Angebote nicht mehr ausschließlich auf SchülerInnengruppen beziehen, sondern darüber hinaus einen Bereich der Erwachsenenbildung darstellen (vgl. ebd.). Hampe kritisiert, dass die Angebote für Menschen, die unter den Bedingungen von (geistiger) Behinderung leben, unzureichend sind. „Die Einbeziehung museumspädagogischer Angebote für geistig behinderte Menschen ist … relativ jung“ (ebd.). Bis heute wird der Personenkreis nur marginal berücksichtigt. Im Zuge der Entwicklungen mit Blick auf Inklusion erhält die Dringlichkeit eine neue Dimension, jedoch nicht nur, wie Hampe darstellt, um das „kulturelle Erfahrungs- und Lebensumfeld von Menschen mit Behinderung“ (222) zu erweitern oder durch die „Begegnung von Behinderten und Nicht-Behinderten“ zur „Normalisierung der Lebenssituation der Menschen mit Behinderung in der Öffentlichkeit“ (ebd.) beizutragen bzw. „durch die Einrichtung von integrativen museumspädagogischen Angeboten … die Integration von Menschen mit einer Behinderung in das gesellschaftliche Leben“ (ebd.) zu fördern. Vielmehr ist es ein Recht, an allen innerhalb einer Gesellschaft zur Verfügung stehenden sozialen und kulturellen Angebote teilhaben und mitgestalten zu können (vgl. auch *UN-BRK*).

Werner Schlummer macht auf das „Spannungsfeld Kultur und Bildung“ (*Schlummer* 2010, 23) aufmerksam. Eine heterogene Gruppe im Blick haben heißt, auch verschiedene Lernmöglichkeiten bereitzustellen (vgl. ebd.), „damit sich die Menschen in den unterschiedlichen Zielgruppen von kulturellen und Bildungsangeboten ihre jeweilige Welt selbstbestimmt erschließen können“ (ebd.), vorausgesetzt Lernwege und Lernorte sind zugänglich. Letztlich geht es darum „Kultur miteinander (zu, d.V.) gestalten“ (ebd. 24).

Zu unterscheiden ist das Museum bzw. die Ausstellung, die sich den BesucherInnen mit „fertigen“ Exponaten präsentiert von „Führungen“, die flexibler auf die Gäste eingestellt sein können. Der Vorteil von „Führungen“ zu historischen Plätzen, Denkmälern, Gebäuden; auf historischen Wegen, in Museen u.a.m., ist die Begegnung mit Originalem und Authentischem. Dabei spielt das Erleben eine entscheidende Rolle. Hildegard Ameln-Haffke betont mit Verweis auf ihre eigenen Untersuchungen und die von Martin Tröndle, „dass individuelle emotionale Erfahrungen im Zusammenhang mit Museumsbesuchen nachhaltig sind“ (*Ameln-Haffke* 2014, 96). Diese Erfahrungen müssen jedoch positiv sein: „Begeisterung ist Dünger fürs Hirn“ (*Hüther* 2012, 89ff.).

Auch wenn sich GästeführerInnen zumeist schnell und spontan auf die Heterogenität der Gruppe einstellen müssen, können bereits im Vorfeld Überlegungen getroffen werden, bspw. bezogen auf den Ort/Raum und die Begegnung mit dem Originalem, auf die Thematik der Führung und die Komplexität der Inhalte, auf die tragenden Begriffe und Zusammenhänge, auf Erwartungen im Sinne (historischer, politischer, kultureller) Vorkenntnisse u.a.m. GästeführerInnen sind „KulturvermittlerInnen“. Die „Vermittlung“ erfolgt zumeist über die Verbalsprache, ggf. unterstützt durch Abbildungen, konkrete Gegenstände oder Modelle. Die Führungen werden vom Engagement der GästeführerInnen, vom (Detail)Wissen, von der Fähigkeit auf die Gruppe einzugehen bzw. diese zu begeistern, bestimmt.

Unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Voraussetzungen können ggf. Instruktionen und Erläuterungen variiert werden, die Komplexität bzw. der Schwierigkeitsgrad angepasst, die Gäste aktiv einbezogen bzw. mit der zur Verfügung gestellten Zeit variiert werden.

Die Aneignung erfolgt über die tätige bzw. aktive Auseinandersetzung mit den Dingen der Welt, mit anderen und sich selbst, so die Erkenntnisse der „kultur-historischen“ Theorie des Psychischen bzw. der Tätigkeitstheorie. Was hier vor allem für die Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen als Erkenntnis grundgelegt ist, kann ebenso auf Erwachsene übertragen werden. Angebote, die sich auf die Wahrnehmung (visuell, akustisch, taktil, gustatorisch, olfaktorisch, kinästhetisch); auf konkretes Handeln mit Objekten; auf symbolische und bildhafte Darstellungen; auf spielerische und experimentelle Situationen beziehen, lassen den Gegenstand bzw. die Zusammenhänge erfahrbar werden.

Folgende Vorüberlegungen sind zu treffen:

- Welche Wahrnehmungsangebote können einbezogen werden?
- Welche Angebote sinnlich konkreten Handelns werden möglich?
- Welche Angebote des Experimentierens, Ausprobierens, Darstellens, Spielens eignen sich?
- Welche zusätzlichen Orientierungen, z.B. durch Symbole, Modelle, Abbildungen sind möglich?
- Welche Inhalte und Zusammenhänge werden durch Schrift, Formeln, Lautsprache dargeboten?
- Gibt es zusätzliches Material (z.B. Bücher, Dokumentationen, Kataloge, Spiele, Experimente), das als Begleitmaterial zur Verfügung gestellt werden kann?

Letzteres wird zumeist nur Kindern zur Verfügung gestellt, so z.B. das von Martina Langel entwickelte Heft zur Thematik: „Kinder besuchen den Kölner Dom“ (*Langel* 2007) mit einem beschriebenen Rundgang durch den

Dom, mit Erläuterungen zum Dombau, mit der Beschreibung exemplarisch ausgewählter Fenster des Domes, dem Altar, der Kapelle, der Schatzkammer u.a.m. Die Beschreibungen werden mit Abbildungen gestützt, der Grundriss des Domes bietet für den Rundgang Orientierung und durch ein Rätsel werden gewonnene Erkenntnisse zusammengefasst. Geeignet scheint dieses Heft auch nach dem Besuch des Domes für die weitere Auseinandersetzung.

Forderung – „Leichte Sprache"

Die Sprache kann eine unüberwindbare Barriere darstellen. Die Forderung nach besserer Verständlichkeit von Texten und Zugänglichkeit zu Informationen entspricht der inklusiven Idee.

Menschen, die sich selbst als Menschen mit Lernschwierigkeiten bezeichnen, fordern bei der Differenzierung von Angeboten der Teilhabe an Kultur und Bildung zumeist die sogenannte „leichte Sprache". „So initiierte z.B. die Selbsthilfegruppe „Mensch zuerst" eine Petition mit dem Ziel, das Recht auf leichte Sprache gesetzlich zu verankern, in Analogie zum Recht der Blinden und Sehbehinderten auf Blindenschrift und der Gehörlosen auf Gebärdensprache" (*Erhardt/Grüber* 2011, 67).

Texte, Inhalte, und Darstellungen sollten verständlicher aufbereitet werden. Dabei werden zumeist Verkürzungen von Texten vorgenommen oder Begriffe und Zusammenhänge umschrieben. Zugleich wird die Syntax vereinfacht. Schlummer und Kupke (mit Verweis auf *Roschlaub* 2007) arbeiten vier Merkmale für „leichte Sprache" heraus: Einfachheit, Gliederung/Ordnung, Kürze/Prägnanz, anregende Zusätze (ebd. 69).

Einige grundsätzliche Aspekte zur Gestaltung von Texten sind u.a. „klare Strukturierung im Vorfeld der Textproduktion", „Schlüsselwörter bestimmen die Thematik eines Textes, die Differenzierung in diesem und seine inhaltliche Strukturierung" (*Schlummer/Kupke* 2010, 70), „abstrakte Ideen mit konkreten Beispielen ... verdeutlichen", „visuelle Unterstützung von Texten z.B. durch Bilder" (ebd.), die „äußere Struktur des Textes ...(dient als, d.V.) Unterstützung des Lesers für die inhaltliche Strukturierung des Textes".

Die sog. „leichte Sprache" gewinnt zunehmend Bedeutung auch für Menschen ohne Behinderung (vgl. Stassmann, 2014, 35), so u.a. erfreuen sich die Nachrichten des Deutschlandfunks in „leichter Sprache" (vgl. ebd.) immer größerer Beliebtheit.

Stassmann resümiert: „Und natürlich geht bei jeder Übersetzung etwas verloren. Ironie und Satire ... Auf den Informationsgehalt reduziert, gewinnt jeder Hartz-IV-Antrag an Verständlichkeit. Doch die Weihnachtsgeschichte verliert einiges an Zauber" (ebd.).

Mit „Leichter Sprache" verbinden sich nicht nur Chancen, sondern auch Schwierigkeiten, die auf mehreren Ebenen zu verorten sind:

- „Leichte Sprache" ist vor allem auf den Personenkreis der „Menschen mit Lernschwierigkeiten" bezogen, „propagiert ... ein statisches, klar definierbares Ausmaß an Sprachverständnis" (*Erhardt/Grüber* 2011, 67), zugleich „liegt ... eine normative Vorstellung dessen zugrunde, was Menschen mit geistiger Behinderung (nicht) verstehen" (ebd.).
- „Verständnisschwierigkeiten ... sind nicht in erster Linie reine Übersetzungsprobleme, die durch ‚einfache Wortwahl' und kurze Sätze beseitigt werden können" (*Erhardt/Grüber* 2011, 68). Wenn sich die Bedeutung von Begriffen oder Umschreibungen (auch „einfacher" Wörter) nicht erschließt, wird auch „leichte Sprache" wirkungslos. Begriffsbildungsprozesse sind Lernprozesse, die wiederum abhängig sind von gebotenen Lernmöglichkeiten.
- Das Vereinfachen von Texten kann dazu führen, dass komplexe Zusammenhänge nicht dargestellt werden können oder sich nicht erschließen.
- Es besteht die Gefahr der Infantilisierung durch vereinfachte, ggf. banale Sprache (*Schlummer/Kupke* 2010, 70 mit Verweis auf *Freyhoff* u.a. 1998, 9).
- Bislang gibt es keine ausreichende fachwissenschaftliche Diskussion zur Thematik „leichter Sprache".
- M.W. liegen keine Evaluationen vor.
- Die Beurteilung der Verständlichkeit eines Textes kann nur durch die Leser/die Leserin erfolgen (vgl. *Schlummer/Kupke* 2010, 70; *Freyhoff* u.a. 1998, 9), d.h. ist ein höchst individueller Prozess. Die Worte sollten aus dem aktiven bzw. passiven Wortschatz der Betreffenden entnommen werden. (vgl. ebd.).

Unser Willkommens-Geschenk für Sie!

Für jedes neue Jahresabonnement gibt es jetzt dieses Buch von Franz-Joseph Huainigg als Geschenk!

Mit einem Jahresabo (fünf Ausgaben) bekommen Sie regelmäßig Fachwissen aus erster Hand! Dazu Reportagen, Lebensgeschichten, Wissenswertes, Fortbildungstermine und Kommentare.

Jetzt bestellen!

☐ Jahresabo Österreich: 42 €
☐ Jahresabo außerhalb Österreichs: 50 €

Bestellungen über www.behindertemenschen.at oder mit der beiliegenden Postkarte!

Literatur

Ameln-Haffke, H.: Inklusion und Therapie. Neue Aufgaben für das Museum? Annäherungen und Abgrenzungen aus Sicht der Museumspsychologie. In: Historische Museen heute. Wochenschau Geschichte. Wochenschau-Verlag, Schwalbach/Ts. 2014, 84–93.

Baetz, U.: Einfach Köln. 9 Stadttouren in leichter Sprache. Bachem Verlag Köln 2009.

Barricelli, M. / Golgath, T.: Einleitung. In: dies.: Historische Museen heute. Wochenschau Geschichte. Wochenschau-Verlag, Schwalbach/Ts. 2014, 5–14.

Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Alle inklusive – Die neue UN-Konvention. Berlin 2011.

Bohm, D. / Peat, F.D.: Das neue Weltbild. Naturwissenschaft, Ordnung und Kreativität. Goldmann, München 1990.

Bourdieu, P.: Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, R.: Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt, Sonderband 2, Schwartz, Göttingen 1983, 183–198.

Bourdieu, P.: Soziologische Fragen. Suhrkamp, Frankfurt a.M. 1993.

Bourdieu, P.: Ökonomisches Kapital – Kulturelles Kapital – Soziales Kapital. In: Kimmich, D./Schahadat, Sch./Hauschild, T.: Kulturtheorie. Transkript, Bielefeld 2010, 271–288.

BRK-Allianz: Für Selbstbestimmung, gleiche Rechte, Barrierefreiheit, Inklusion! Erster Bericht der Zivilgesellschaft zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland. Berlin 2013.

Ehrhardt, K. / Grüber,K.: Teilhabe von Menschen mit geistiger Behinderung am Leben in der Kommune. Lambertus, Freiburg i.B. 2011.

Ehrlich, R. / Gurst, G. / Küstner, H.: Kleines Fremdwörterbuch. Bibliographisches Institut, Leipzig 1976.

Feuser, Georg (2011): Teilhabeforschung aus Sicht von Forschung und Lehre. http://www.georg-feuser.com/conpresso/_data/Feuser_-_Teilhabeforschung_aus_Sicht_von_Forschung_und_Lehre.pdf (24.07.13)

Hampe, R.: Ästhetische Praxis als integratives Medium im kulturellen Raum. In: Theunissen, G.: Kunst, ästhetische Praxis und geistige Behinderung. Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1997, 216–233.

Terfloth, K. / Klauß, T.: Heidelberg in leichter Sprache. Heidelberg 2013.

Hüther, G.: Was wir sind und was wir sein könnten. Fischer, Frankfurt a.M. 2011.

Kimmich, D. / Schahadat, Sch. / Hauschild, T.: Kulturtheorie. Transkript, Bielefeld 2010.

Langel, M.: Kinder besuchen den Kölner Dom. Verlag Kölner Dom, Köln 2007.

Schlummer, W. / Kupke, C.: Kommunikationsbarrieren und ihre Überwindung. Leichte Sprache und Verständlichkeit in Texten für Menschen mit Lernschwierigkeiten. In: Teilhabe 2/2010, Jg. 49, 67–73.

Schlummer, W.: Inklusion und Kultur – Aspekte institutioneller und interdisziplinärer Herausforderungen. In: Erwachsenenbildung und Behinderung 1–2/2010, 20–25.

Schwingel, M.: Analytik der Kämpfe. Macht und Herrschaft in der Soziologie Bourdieus. Argument-Verlag, Hamburg 1993.

Stassmann, B.: Deutsch light. In: Die Zeit, No 6, 30.Januar 2014.

Wimmer, M. / Scharnagl, D.: Kulturpartizipation – Kultur für jedermann! http://www.educult.at/wp-content/uploads/2011/08/kulturfuerjedermann.pdf. (01.02.2014)

Ziemen, K.: Das bislang ungeklärte Phänomen der Kompetenz – Kompetenzen von Eltern behinderter Kinder. Afra, Butzbach-Griedel 2002.

Ziemen, K.: Kompetenz für Inklusion. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 2013.

Autorin

Kerstin Ziemen

- Studium der Behindertenpädagogik in Magdeburg
- Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Otto-von-Guericke-Universität in Magdeburg
- 1993 Promotion
- wissenschaftliche Mitarbeiterin/Assistentin an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
- 01/2001 Habilitation an der Universität Bremen
- Vertretungsprofessuren an der Humboldt-Universität Berlin, an der Fernuniversität Hagen, der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck
- seit 04/2007 Professorin an der Universität zu Köln, Lehrstuhl „Pädagogik und Didaktik bei Menschen mit geistiger Behinderung“
- Lehraufträge in Deutschland, Österreich, Italien zu Themenschwerpunkten Inklusion, Didaktik, Praxisreflexion, Kompetenzen von Eltern
- Lehr- und Forschungsschwerpunkte: Inklusion, „geistige Behinderung“, „Kulturhistorische Schule/Tätigkeitstheorie“, Schul- und Unterrichtsentwicklung, Didaktik, frühe Förderung

Ursula Niediek, Spitzenkandidatin der AUGE/UG.

AUGE wählen heißt AK pur wählen

Wir brauchen keine Rücksicht auf Parteien im Landtag zu nehmen, bei uns hat niemand ein Parteiamt. Das ist ein großer Vorteil. Nur ein Beispiel: Die rot-schwarze Landesregierung will weiter im Sozialbereich kürzen. Im Behindertengesetz soll die berufliche Integration von Menschen mit Behinderungen völlig neu geregelt werden – mit ungewissem Ausgang für die Betroffenen. Viele Arbeitsplätze in der Behindertenhilfe fallen damit weg. Auf welcher Seite stehen da die roten und schwarzen AK-Vertreter? Mit unserem Dringlichkeitsantrag konnten wir die Kollegen in der AK bewegen, ihre Haltung zu ändern, denn unser Antrag wurde von der Vollversammlung erfreulicherweise angenommen.