

DAS MUSEUM ALS INSTITUTION

Zur Einführung in das Thema werden zunächst einige Reflexionen über den Begriff des Museums vorausgeschickt. Begonnen wird mit einem Abriss der historischen Entwicklung bis zum Ende des 20. Jahrhunderts. Danach wird die herkömmliche Organisationsstruktur der zuständigen und verantwortlichen Personengruppen (Museumspädagogen, Kustoden und Besucher) beschrieben. Diese Ausführungen münden in Überlegungen über das Museum als „Erlebnisfeld“. Schließlich wird, schon auf das vierte Kapitel hinweisend, von einem kommunikativen Führungskonzept berichtet sowie abschließend zur Frage Stellung bezogen, inwieweit Museen Orte des Lernens sind.

Historischer Abriss

Die Entwicklung des Museums wird hier in einer „historisch-objektiven“ (Rojas, Crespán, Trallero und de Varine-Bohan 1977: 8) Linie nachskizziert, weil sich auf einem solchen Wege der institutionsgeschichtlichen Rekonstruktion reichhaltiges museumspädagogisches Material finden läßt.

Im abendländischen Europa waren die frühesten Orte der Aufbewahrung kulturellen Reichtums Schatzkammern, die von den Kirchen und den Klöstern verwaltet wurden und in denen sich Reliquien, Votiv- und Weihegaben, liturgische Geräte und Gewänder befanden. Als „schützende Heimstatt“ (Keller 1974: 5) für kultische Geräte waren diese Schatzkammern dinglicher Garant für die Wirksamkeit des Glaubens und die Präsenz des Göttlichen. Diesen zu stärken war aus funktionaler Sicht die Absicht ihrer Besitzer (vgl. Ulbricht 1994a: 74). In diesem Sinne war diese Urform des Museums ebenfalls bereits „eine Institution, die Ordnung produziert“ (Pazzini 1990: 83). Zutritt hatten die allerdings die wenigsten.

Privatsammlungen kamen erst in der Renaissance auf, doch waren es im wesentlichen zunächst nur Könige und Adelige, die sich so etwas leisten konnten. Die Bemühung um eine humanistisch-rationalistische

Erklärung der Welt führte zu einer Erweiterung des in den Sammlungen konservierten Inventars: Die Sammlungsstücke dienten nun vornehmlich dazu, die Ordnung der Welt abzubilden. Sie stellten Materialien zur Forschung und Lehre bereit und gaben Orientierung im Leben.

Im Barock galt „fast alles, was es auf der realen Welt gab, als ausstellungswürdig“ (Vieregge 1994b: 11), wenngleich auch in dieser Epoche der Zutritt „nur für wenige Auserwählte“ (Ulbricht 1994a: 85) möglich war. Ein Lexikon um 1700 definiert das „Museum“ als „eine Studierstube in gleichen ein Münzcabinet, Raritäts- und Antiquitätenkammer, welches von curiosen Liebhabern angelegt worden“ (zit. nach Presser 1979: 211).

Die Aufklärung hielt die Welt für im Ganzen rational verstehbar und öffnete die Museen „für breitere Kreise der Bevölkerung“ (Ulbricht 1994a: 85), weil sie alle Menschen für gleichermaßen vernunftbegabt und bildungsfähig erachtete. Der Louvre hat als das Paradigma der Institution Museum dieser Epoche zu gelten. Nach einer vom Nationalkonvent ausgesprochenen Entscheidung 1793 wurde der königliche Kunstbesitz zum Eigentum der Bürger (vgl. Krudewig 1988: 92). Doch trotz aller Bemühung um Volksaufklärung blieben die Museen exklusive Orte. Ulbricht (1994c) vermerkt:

„Aber auch als endlich eine weitergehende Öffnung der Museen vollzogen war [...] und als längst de iure ein Besuchsrecht der Öffentlichkeit bestand, waren die Museumsleitungen vielerorts noch lange bemüht, das Publikum aus ihren hehren Hallen herauszuhalten, um deren stille Einsamkeit zu bewahren“ (267).

So blieben das Großbürgertum und der gebildete Adel diejenigen sozialen Gruppen, die das „Privileg besaßen, Wissen und Kultur zu tradieren“ (Rojas, Crespán, Trallero, de Varine-Bohan 1977: 9). Dies ist vorauszuschicken, wenn man in einem Lexikon des Jahres 1835 unter dem Stichwort „Museum“ liest: „Eine Sammlung seltener und anziehender Gegenstände entweder aus dem ganzen Gebiete der Naturgeschichte oder der Künste, welche in einem Gebäude zur Ansicht der Kenner, zum Genusse der Kunstfreunde, zur Befriedigung der Neugierigen und zur Belehrung von Schülern und Meistern ausgestellt ist“. (zit. nach Presser 1979: 211). Es entspricht der Abstraktheit dieses damaligen museumspädagogischen Verständnisses, wenn die öffentlichen Sammlungen in Deutschland noch in der Gründerzeit ohne expliziten kultur- und bildungspolitischen Auftrag waren.

Wie sehr das Museum eine im Kern europäische Einrichtung ist, wird klar, wenn man bedenkt, daß im asiatischen Kulturkreis solche Institutionen erst seit einigen Jahrzehnten und „unter dem Einfluß und der Leitung von Europäern“ (Malraux 1987: 9) entstanden sind. Dies gilt ebenso für die arabische Kultur.

In den Jahren nach dem ersten Weltkrieg begannen erstmals Aktivitäten, „das Museum als einen Ort pädagogischer Betätigung für die Schule einzusetzen“ (Grote 1975: 42-43). Der Leiter der Hamburger Kunsthalle Alfred Lichtwark war in den zwanziger Jahren einer der ersten, der für eine systematisch betriebene Museumspädagogik eintrat, indem er für die Nutzung der Museen als öffentliche Bildungseinrichtungen plädierte. Der Begriff „Museumspädagogik“ selbst wurde zu dieser Zeit, die sich der Reformpädagogik verpflichtet wußte, durch Adolf Reichwein und seine Schrift „Schule und Museum“ als „pädagogischer Fachterminus“ (Hüther 1994: 60) gebräuchlich. Keller (1974) weist darauf hin, daß die öffentliche Funktion des Museums zu jener Zeit „im wesentlichen passiv, d.h. auf das selbständig sich herausbildende Interesse beim Publikum abgestellt“ (5) war.

Nach dem Zweiten Weltkrieg konzentrierte sich die Museumspolitik und -arbeit auf eine Empfehlung des Wissenschaftsrates hin auf die Wiederzusammenstellung und Ergänzung der alten Sammlungen sowie deren fachliche Aufarbeitung (vgl. Gall 1974b: 109). Angesichts dieses im doppelten Sinne konservativen Verständnisses, das hinter den sich entwickelnden Ansprüchen des Publikums zurückblieb, sprach man schon zu Beginn der sechziger Jahre analog zum damaligen Begriff der „Bildungskrise“ von einer „Museumskrise“ (Hense 1990: 70). Grote (1975) meinte, die Stagnation des deutschen Museumswesens habe ihren Grund in der Tatsache, daß die meisten Museen auf Länderebene oder in der Mehrzahl kommunal organisiert waren, wie sie auch heute noch sind. Deshalb habe die deutsche Museumslandschaft in der Nachkriegszeit nur wenige Meilensteine vorzuweisen“ (51) gehabt. Auer (1974) hingegen hält dafür, die vielbeschworene „Museumskrise“ jener Zeit sei in Wirklichkeit herbeigeredet worden. Die ständig vorgetragene Behauptung, das Museum in der hervorgebrachten Form sei antiquiert, habe seinem Ansehen „stärker, als wir glauben, geschadet“ (31).

Ab etwa Mitte der sechziger Jahre „wandelte sich das kulturelle Bewußtsein von Grund auf“ (Wasem 1994: 32). Man begegnete dem etablierten, „elitären“ Kulturbetrieb mit wachsender Skepsis und postulierte auch in diesem Bereich mehr Demokratie. Auf der Ständigen Konferenz

der Kultusminister wurde erstmals 1963 und dann 1969 die Empfehlung ausgesprochen, die Öffentlichkeitsarbeit der Museen zu verstärken und dabei die „Bildungsarbeit gleichgewichtig neben die anderen Aufgaben“ (Grote 1975: 51) zu stellen. Girgensohn (1975) zitiert aus den Verlautbarungen von 1969:

„Die Museen ergänzen und begleiten die pädagogischen Bemühungen fast aller Bildungseinrichtungen durch unmittelbare Anschauung und schaffen [...] Orientierungshilfen und Maßstäbe. In der Bewahrung von Erbe und Tradition, nicht zuletzt aber auch in der Vermittlung gegenwarts- und zukunftsbezogener Aspekte schärfen die Museen unser Verständnis für die Welt und Umwelt; sie bereichern und vertiefen so das Wissen um unsere eigene Existenz“ (9-10).

Als ein Extrakt der museumspädagogischen Debatte der sechziger und siebziger Jahre formulierte Hilgers (1974) die folgenden Postulate:

„Die Museumspädagogik [...] verfolgt im wesentlichen drei Ziele: 1. Sie bemüht sich, durch geeignete Maßnahmen weite Kreise möglicher Besucher anzusprechen und ihnen die häufig noch vorhandene Scheu vor dem Museum zu nehmen. 2. Sie erschließt den Besuchern die Bestände in jeweils adäquater Form, z.B. durch Führungen, Unterricht, Vorträge, Arbeitsgemeinschaften, Exkursionen und Schriften; 3. Sie regt dadurch zu kritischer Auseinandersetzung mit den Objekten und Kunstwerken und damit zur Besinnung über die eigene Position an und versucht zu aktivieren, so zur Selbsttätigkeit z.B. im künstlerischen Bereich anzuleiten“ (97).

Das International Council of Museums (ICOM) definierte zu dieser Zeit die Funktion des Museums als eine von gesellschaftspädagogischer Relevanz. Es sei

„a non-profit making, permanent institution in the service of society and its development, and open to the public which acquires, conserves, researches, communicates and exhibits, for purposes of study, education and enjoyment, material evidence of people and their environment“ (Article 2 zit. nach Vieregg 1994a: 4).

In dieser „Phase der Neubesinnung“, wie Zerull (zit. nach Krudewig 1988: 97) formuliert, knüpften die Museen wieder an die Vorkriegserfahrungen an, womit der museumspädagogische Aspekt stärker in den Vordergrund rückte. Nunmehr wurden Pädagogen mit dem Ziel eingestellt, „die Museen stärker als bisher für die Bürger zu öffnen“ (Neufeldt 1988: 19). In Großstädten wurden museumspädagogische Zentren (z.B.

1965 in Köln, 1969 in Nürnberg und 1973 in München¹⁾ gegründet; wozu Vieregg (1990) bemerkt, daß die beständigen Impulse, die von diesen Einrichtungen in den folgenden Jahren ausgingen, „eine Flut von Kindermuseen, Team-Institutionen und Einzelinitiativen aus[lösten]“ (15). Dieser Demokratisierungs- und Pädagogisierungsschub habe, so Vieregg weiter, in der Konsequenz „den außerschulischen Zugriff auf neue Zielgruppen“ ermöglicht. Und Neufeldt (1988) resümiert knapp: „Museen haben Hochkonjunktur“ (17), und fügt hinzu: „Seit Beginn der 70er Jahre schießen in der Bundesrepublik Deutschland Museen wie Pilze aus dem Boden“ (vgl. Schmeer-Sturm 1994a: 42). Diese Entwicklung führte zu einer neuen Unübersichtlichkeit, so daß Fehr (1995) zu konstatieren hatte, daß es „heute praktisch unmöglich [ist], das Museumswesen angemessen zu beschreiben“ (11) und Baum (1975) bemerkt: „Es gibt keine Stelle, nicht einmal der Deutsche Museumsbund, die genau sagen kann, wieviele Museen es tatsächlich in der Bundesrepublik gibt“ (25).

Trotz des museumspädagogischen Elans wurden nicht alle der hochgesteckten Ziele erreicht. Insgesamt blieben die Ergebnisse in Theorie und Praxis um einiges hinter den Ansprüchen zurück (vgl. Tripps 1990: 5). Sicherlich lag das nicht in erster Linie an einer museumspädagogischen Inkompetenz, sondern auch an dem Widerstand der herkömmlichen hierarchischen Struktur, die sich der des Museumsbetriebs entgegenstellte. Hinzu kommen fachinterne Kommunikationsdefizite, so daß Fast (1995) beklagt: „Viele Erfahrungen in der Museumspädagogik müssen mit ihren Fehlern oft mühsam wiederholt werden, weil die Berichterstattung über Vermittlung im Museum und Erfahrungen der Museumspädagogen noch immer ungenügend ist“ (11). Und Jacobs (1995) stellt ein weiteres Manko in der museumspädagogischen Landschaft fest: „Theorie wird im Museumsbereich (leider) allgemein als etwas Trockenes und Langweiliges angesehen – völlig zu Unrecht, wie ich meine“ (11).

Überhaupt ist der Aufgabenbereich der Museumspädagogik umstritten. So konstatiert Hense (1990): „Bis heute kann man [...] in der Museumsszenerie kein einheitliches Verständnis von Museumspädagogik registrieren“ (80). Und Nuissl, Paatsch und Schulze (1988) diagnostizieren: „Bis heute gibt es keine ausgewiesene Museumsdidaktik“ (268). Liebertz (1988) blickt auf den Pluralismus museumspädagogischen Arbeitens, auf die „zahlreiche[n] Versuche“ (1), das Feld zu klären und votiert für einen dynamischen Begriff der Museumspädagogik, insofern

1 Vgl. Zacharias (1999: 85).

ihm „das Bemühen, einen statischen Begriff zu finden, wenig sinnvoll“ erscheint. Im Urteil Stillers (1993) ist die Unübersichtlichkeit konstitutiv, und es sei „an der Zeit, die Konzeption von Museumspädagogik als einer wissenschaftlichen Disziplin mit festumrissenen Grenzen fallen zu lassen“ (7). Im selben Sinne hält auch Zacharias (1995) jede starre Definition von Museumspädagogik für „ein wenig aussichtslos“ (77), denn seiner Meinung nach vernachlässige jeder museumspädagogische Monismus das Faktum, daß es „bei unterschiedlichen Gegenständen, Personenkreisen, Tätigkeiten vielleicht auch Differenzen, eben ‚Eigenartiges‘ gibt, das im definitorischen Zugriff wegplaniert wird“. Man dürfe nämlich nicht übersehen, daß

„Museumspädagogik für, mit Kindern und Jugendlichen einfach etwas anderes ist, mit anderen Prioritäten, Verfahrensmustern als für Erwachsene, für Urlauber, Freizeiter, für Senioren und für Fachpublikum. Und daß personale Vermittlung etwas anderes ist als es die Prinzipien von Ausstellungsdesign und Präsentationsästhetik nahelegen“ (77).

Tripps (1994: 38) erinnert daran, daß die Museumspädagogik als Teilgebiet aus der Allgemeinen Pädagogik entstanden sei, heute innerhalb der Erziehungswissenschaft an viele Bereiche anknüpfe und sich mit der Museologie verbinde. Er kommt zu folgender Definition:

„Die Museumspädagogik untersucht, entwickelt und erprobt die den Bildungszielen und Erziehungszielen unserer Gesellschaft entsprechenden Arbeitsformen der Museen zur Erschließung ihrer Bestände mittels museumspezifischer Formen der Kommunikation“ (1990: 5).

In ihrer Funktion sei die Museumspädagogik als eine „Grenzwissenschaft“ (1994: 38) zu betrachten, die sowohl bei der Gestaltung von Ausstellungen und Schausammlungen als auch bei der Besucherbetreuung „von sehr unterschiedlichen Konzepten“ ausgehen und dementsprechend viel Material hervorbringen müsse. Gerade das aber gibt nach Zacharias und Weschenfelder (1981) Anlaß zur Hoffnung:

„Erst derartiger, vielfältiger ‚Fundus‘ an Erfahrungen, Situationen, Methoden und Medien läßt langfristig die Entwicklung ‚fundierter‘ verallgemeinerter theoretischer Grundlegungen für Museumspädagogik zu – als Ergebnis auch empirisch und phänomenologisch gewonnener Daten und Erfahrungen“ (190).

Nach den Demokratisierungs- und Pluralismusprozessen der siebziger Jahre, die „so viele Bildungsziele [...] wie Museen“ (Grote 1974: 35; vgl.

Haanstra 1998: 34) hervorbrachten, wurden am Ende des Jahrhunderts auch andere Stimmen laut. Noelke (1988) formuliert den Auftrag eines Museums mit Blick auf die Öffentlichkeit so: „Die Vermittlung von Kenntnis und Bildung, die Hinführung zum Sehen haben geradezu als Maximen museumspädagogischer Arbeit zu gelten“ (8). Ulbricht (1994b) erkennt „die heute wohl wichtigste Funktion eines Museums darin [...], dem Menschen in der sich ständig wechselnden Welt eine *Orientierung* zu geben“ (99). Dabei soll das Museum „nicht bloß vordergründige und oberflächliche Detailkenntnisse vermitteln“, sondern vielmehr wird „ein tieferes Verständnis auch übergreifender Strukturen, von Zusammenhängen und von Vorgängen auch komplexeren Charakters angezielt, das durch anschaulichsinnliche Erlebnisse und durch Begegnung mit Originalen seine Glaubwürdigkeit gewinnt“ (Schmeer-Sturm u.a. 1990: V).

Die gegenwärtige Situation

Museumspädagogen und Kustoden

Die Kustoden haben das Publikum nicht so unmittelbar im Blickfeld ihrer Berufsausübung wie die Museumspädagogen. Ihnen obliegt vornehmlich die wissenschaftliche Aufarbeitung und Sichtung der Museumsbestände. Im Mit- und Gegeneinander dieser Berufsgruppen ist daher einiges Konfliktpotential angelegt.

Mey (1977) faßt diesen Gegensatz wie folgt: „Museumspädagogik bedeutet für viele Kuratoren die Vermittlung ihrer eigenen Welt- und Objekt-Anschauungen durch andere, also durch Museumspädagogen, etwa nach dem Motto: ‚wir machen, ihr vermittelt‘ (33). Doch so streng dualistisch seien die Aufgaben nicht verteilt, wie Mey richtigstellen möchte. Denn es sei keineswegs so, daß, während die Tätigkeit der Kustoden der Pflege des Museums gälte, der Pädagoge ausschließlich das bloße Publikumsinteresse im Auge habe. Die Museumspädagogik befinde sich in der Vermittlungsposition zwischen den Ansprüchen des Bestandes und denen der Besucherschaft. Sie

„beansprucht, ‚Sprachrohr‘ der Objekte zu sein, denn deren Bedeutung für hier und heute und morgen soll vermittelt werden. Zugleich will Museumspädagogik auch der Anwalt des Publikums sein und darauf achten, daß wissenschaftliches Wissen popularisiert wird, und zwar auf interaktiv-heitere Art“ (33).

Dennoch sind die Zielrichtungen dieser beiden Berufsgruppen unterschiedlich geartet: Das Aufgabenfeld der einen Berufsgruppe ist an der fachwissenschaftlichen Präsentation von Ausstellungsstücken interessiert („Objektbezug“), wohingegen das der anderen, der Museumspädagogen, auf eine für den Besucher zugeschnittene Begegnung mit dem Exponat ausgerichtet ist („Vermittlungsbezug“). Beide, Objekt- und Vermittlungsbezug, so Mey weiter, seien konstitutiv für Geschichte und Dasein der Museumspädagogik. Sie „bildet zugleich in ihrer Geschichte diesen bisher nicht aufgelösten Widerspruch zwischen Objekt- und Vermittlungsorientierung ab, denn exakt dieser Widerspruch hat sie begründet“. Museumspädagogik sei „das Resultat einer strukturellen Ungleichzeitigkeit von Bedeutungen und Anforderungen“.

Der Autor verortet den Ursprung dieses Konflikts historisch. Der Kustode sei Erbe des bürgerlichen Idealismus, während der Museumspädagoge in der Tradition der Aufklärung stehe: „Exakt in diesen beiden Überlieferungen, der der Aufklärung mit Endzeitversprechen und dem Kulturbegriff des bürgerlichen Idealismus wurzeln Problem und Programm der Museumspädagogik“ (34).

In den siebziger Jahren sei der Konflikt deshalb nicht mit ausreichender Klarheit ins Bewußtsein getreten, weil man zu jener Zeit der Museumshochkonjunktur alle Hände voll zu tun gehabt hatte, die vielen Möglichkeiten der Spiel-Schul- und Freizeitpädagogik in das museale Programm miteinzubeziehen.

„Alle waren froh, daß etwas passierte, und die Museumspädagogik machte sich auf den langen Marsch durch die Institutionen, versprach, alles oder wenigstens viel zu ändern, erfand immer wieder und auf's Neue das Rad und kündigte an, die Ausstellungen, die die Museumspädagogik machte, wären besser als die der Kuratoren“ (34).

Doch liegen bis heute Konzeption, Planung und Durchführung von musealen Ausstellungen zumeist noch im Verantwortungsbereich der Kuratoren. Daher moniert Stiller (1993), daß

„die Wahrnehmung museumspädagogischer Aufgaben häufig reinen Kunsthistorikern übertragen wird, die zwar auf ihrem Fachgebiet gute Kenntnisse jedoch keine pädagogische Ausbildung aufweisen und insofern dem Bildungsauftrag der Museen nur unvollkommen nachkommen können“ (137).

Auch Tripps (1990) fordert die Einbeziehung von Pädagogen schon im Vorfeld:

„In der täglichen museologisch-museumspädagogischen Praxis dürfen Fragen der Erziehungswissenschaften und der Psychologie und daraus resultierenden Methoden zur Erreichung der didaktiven Ziele nicht erst bei der unmittelbaren Arbeit mit den Ausstellungs- oder Museumsbesuchern eine Rolle spielen“ (4).

„Der Besucher“

Jedes Museum ist um Besucher bemüht. Wie mühsam es jedoch ist, die sogenannten breiten Schichten der Bevölkerung für Museen zu interessieren, war insbesondere während der Demokratisierungsforderungen der sechziger und siebziger Jahre festzustellen. Damals notierte Auer (1974): „Die Altersschichten der Werktätigen zwischen 27 und 65 Jahren für einen regelmäßigen und daher ertragreichen Museumsbesuch zu gewinnen, bleibt schwierig“ (32), obwohl nach Klausewitz (1975) die museale Ausstellung „von der Öffentlichkeit her eine deutliche Priorität erhalten“ (5) hatte. Gall (1974a) konnte keine einheitliche Zielgruppe identifizieren „im Gegensatz zu Schule, Volkshochschule und Universität, die Gruppen vor sich hätten, die etwas Bestimmtes erreichen wollen“ (36). Diese unklare Situation griff Amersdorffer (1974) auf, indem er den Zustand der Besucherarbeit wie folgt skizzierte: „Der Indifferenz des Publikums entspricht die Indifferenz der Zielsetzung aus subjektiven Gesichtspunkten“ (70).

Van Hoek (1974) mochte allerdings eine ausschlaggebende Personengruppe für die Museumsbesuche erkennen: „Man kann jetzt nach vielfältigen Untersuchungen sagen, daß Museen von einer Elite besucht werden“ (162). Um eine antielitäre Gegenwirkung zu forcieren, trat Baum (1975) dafür ein, daß sich die Museen für all diejenigen öffnen sollten, die „ohne Vorkenntnisse und vielleicht zum ersten Mal ein Museum betreten“ (19). Die Bedeutung einer gezielten Museumspädagogik unterstrich Vogt (1974) damals schon mit der Absicht, „die Qualifikation des Besuchers zu heben, sein Verständnis zu wecken, dessen Voraussetzungen zu fördern [und] Offenheit zu bewirken“ (10).

Seit den achtziger Jahren versuchten die Museen durch extensive Forschungen Näheres über den Besucher zu erfahren. So führten z.B. Schneider, Schuck-Wersig und Wersig 1988 zwanzigminütige Interviews und fanden heraus, daß „Lust – Selbst – Wissen“ (175) die „drei Kernpunkte“ seien, „um die sich letztendlich alles dreht“. Der Nestor der Besucherforschung in Deutschland aber ist Klein (1990) mit der bislang umfangreichsten Studie: „Der gläserne Besucher“. Über 50.000 Besu-

cher von über 40 Museen wurden in Nordrhein-Westfalen und Berlin hinsichtlich demographischer und psychographischer Merkmale befragt. Die Ergebnisse

„räumten mit dem Vorurteil auf, der Museumsbesuch in den 80er Jahren – speziell der von Kunstmuseen – sei immer noch eine Domäne der älteren Besucher oder von Besuchern mit Abitur bzw. Hochschulabschluß, die ein Museum ausschließlich aus Bildungsinteresse besuchen. Die Ergebnisse zeigen dagegen, daß gerade in den untersuchten Kunstmuseen, aber auch in den kulturgeschichtlichen und archäologischen Museen und in den Naturkundemuseen über die Hälfte der Besucher unter 30 Jahre alt war [...] Die nächste Frage in diesem Zusammenhang zielt auf den Bildungsgrad des Publikums“ (Graf 2000: 22).

Was die Alters- und Bildungsverteilung des über drei Jahre kontinuierlich untersuchten Museumspublikums anbetrifft, so werden Kunstmuseen nach wie vor – gemessen am Anteil der Abiturienten mit Hochschulabschluß – von einem relativ höher gebildeten Publikum als in den übrigen Museumarten besucht. Genau die umgekehrte Bildungsverteilung läßt sich insbesondere für Regional- und Technikmuseen (einschließlich Spezialmuseen) beobachten“ (22).

Auf der Basis der Besucherforschung der neunziger Jahre gingen die Museumsleitungen verstärkt den Weg der sogenannten Besucherorientierung, wobei es überraschen mag, daß der Besucher trotz ausufernder Forschung immer noch nicht völlig „gläsern“ geworden, sondern eine Terra incognita geblieben ist. Das ergibt sich aus Treinen (1997: 45), der davon spricht, daß die „zunehmende Heterogenität der Museumsklientele [...] es mit sich [bringe], daß die Erwartungshaltungen des Publikums weitgehend unbekannt sind und daß unter gegebenen Bedingungen Besucherinteressen nur intuitiv erschließbar scheinen“ (vgl. auch Siebertz-Reckzeh 2000: 24).

Die Angabe des Instituts für Museumskunde, daß von 1981 bis 1997 die Zahl der erfaßten Besuche „um 70% von ca. 54 Millionen auf ca. 92 Millionen zugenommen“ hat, bewertet Terlutter (2000: 26) kritisch: „Häufig wurde aus diesen Zahlen unreflektiert auf eine andauernde Zunahme von Museumsbesuchen und auf einen Ausstellungs- und Museumsboom geschlossen“. Auch Rath (1998) empfiehlt, den sogenannten Museumsboom „grundsätzlich mit Vorsicht zu betrachten“ (74), weil der „Zuwachs an Museen zu verzerrenden Informationen geführt hat“. Schulze (1994) präzisiert die vorliegenden Besuchsstatistiken dahinge-

hend, daß die „politische Faustformel² ‚jeder Bundesbürger geht durchschnittlich einmal im Jahr ins Museum‘“ in die Irre führe:

„Etwa vier Fünftel der Bevölkerung besuchen die Museen nicht oder nur gelegentlich. Die Besucherzahlen kommen vornehmlich durch Schulen oder eine Gruppe von tendenziell regelmäßigen Besucher/Innen zustande, die etwa 10 % der Bevölkerung kaum übersteigen dürften“ (108).

Breithaupt (1990) kommt auf empirischer Grundlage zu einer skeptischen Auffassung bezüglich der Neigung des Publikums zu einem Museumsbesuch: „90% der Bevölkerung bejahen das Museum, fügen jedoch hinzu, daß sie den Museumsbesuch nicht wiederholen wollen“ (17). Klein und Bachmeyer (zit. nach Breithaupt 1990) führen als Gründe für die Zurückhaltung des Publikums Schwellenängste der Befragten ins Feld:

„Für Personen mit nicht-akademischer Vorbildung ist die Rezeption und Dekodierung derart erschwert, daß sie das Museum meiden. Die mangelnde Unterhaltsamkeit bildet eine weitere Schwelle. So suggeriert die Art der Darbietung eher, man befinde sich in einem Tempel, einem tristen Lernort oder einer langweiligen Bildungsstätte“ (17).

Für Herles (1990) ist daher aus pädagogischer Sicht „eine Betrachtungsweise, die die Interessen der Betrachter außer acht läßt, unvollkommen“ (87), und Besucherorientierung soll nach Günter (1997) zum „Denkstil“ (14) für alle Mitarbeiter des Museums werden. Aber man ist sich keineswegs sicher, ob eine solche Haltung einer positiven Entwicklung Vorschub leisten könnte: „Es gab und gibt einen ungebrochenden Museums- und Ausstellungsboom“, schreibt Graf (2000: 23), „aber die Anzahl der Museumsinteressierten und die Besuchshäufigkeit ist nach absoluten Zahlen gemessen nicht gewachsen“. Vercauteren sieht den Grund für die Stagnation oder das Sinken der Besucherzahlen darin, daß „ein großer Teil der Adressaten nichts mit der musealen Denkweise anfangen kann“ (111).

2 Sie bezieht sich auf eine statistische Untersuchung von 1981: „Für die rund 2.300 Museen in der Bundesrepublik Deutschland und Berlin (West) wurden 1981 insgesamt 54 Millionen Besucher gezählt, für die rund 850 ‚Heimatemuseen‘ insgesamt 11 Millionen. Das bedeutet statistisch gesehen fast 1 Museumsbesuch pro Jahr und Kopf der Bevölkerung“ (Haefs zit. nach Sturm 1991: 17).

Die verstärkte Ausrichtung auf den Museumsbesucher hat freilich ökonomische Hintergründe, deren Anfang Schneede (2000) klar sieht:

„Es begann, als einige deutsche Museen in den neunziger Jahren – vielfach bereits in deren erster Hälfte – so schwere finanzielle Einbußen hinnehmen mußten, daß sie nicht mehr selbstverständlich weitermachen konnten. Die Aufgaben, die Funktionen, die Existenz des Museums standen zur Diskussion“ (7).

Terlutter (2000) meint daher, daß eine konsequente Orientierung am zahlenden Besucher für die Zukunft „der wichtigste Erfolgsfaktor für die Existenzsicherung und Behauptung von Kulturinstitutionen auf dem durch starke Konkurrenz gekennzeichneten Freizeitmarkt“ (262). Ebenfalls die Einschätzung von Helm und Klar (1997) reflektiert die Dominanz des Ökonomischen im Museumswesen: „Museen bewegen sich auf einem unsicheren und teilweise schrumpfenden Markt, der keine sichere Grundlage für die langfristige Existenz von Museen in der heutigen Form und Anzahl bildet“ (155). Und aus der folgenden Äußerung dieser Autoren geht unmißverständlich hervor, welchen – durchaus vorwissen-schaftlichen – Motiven sich die Hochkonjunktur der Besucherforschung ihre Existenz verdankt:

„Über Besucher von Museen [liegen] nur unzureichende Informationen in der Museumspraxis vor[...], die für Marketingentscheidungen und Maßnahmen zu verstärkter Besucherorientierung dringend notwendig wären. Verschärfte Rahmenbedingungen und mindestens teilweise zurückgehende Besuchszahlen führen in der letzten Zeit zwar zu wachsendem Interesse an Besuchermeinungen und -verhalten, allerdings suchen die Museen dabei noch relativ selten Informationen aus erster Hand, nämlich vom Besucher selbst³ (Helm, Klar 1997: 5-6)

Zugleich weisen die Autoren darauf hin, daß nicht alleine die Besucherbindung, sondern die Erweiterung der Aufmerksamkeit auf jenen Personenkreis erforderlich sei, der das Museum *nicht* besucht:

Bei den Bemühungen um den Besucher darf [...] nicht aus den Augen verloren werden, daß er zwar sehr wichtig und bedeutend ist, aber hinter ihm noch die weitestgehend unbekannte Masse der potentiellen Besucher steht, über die so

3 Es ist tatsächlich nicht sehr einfach, Informationen vom Besucher selbst zu erhalten: „Nur selten ergreift der Besucher in der Regel direkt die Initiative und schreibt nachträglich [...] an das Museum“ (Winter 1989: 175).

gut wie keine Informationen vorliegen außer die, daß sie nicht ins Museum kommen“ (153; vgl. auch Neufeldt 1988: 23).

Helm und Klar streben einen Kompromiß zwischen dem Bildungsauftrag des Museums und der Notwendigkeit zu betriebswirtschaftlichem Handeln an:

„Wenn das Ziel aber nicht darin liegen soll, einer (womöglich stetig schrumpfenden) ‚Besucherelite‘ zu dienen, die aufgrund fachlichen Interesses ihre Freizeit hauptsächlich in Museen verbringt und zu jeder Form der Informationsaufnahme bereit ist, muß sich die künftige Museumsarbeit um eine Ausgewogenheit von Marketing- bzw. Kundenorientierung auf der einen Seite, primär künstlerischen, kulturhistorischen und konservatorischen Interessen auf der anderen Seite bemühen. Ein Museum kann grundsätzlich nur dann Erfolg haben, wenn es beide Aspekte berücksichtigt und immer wieder gegeneinander abwägt“ (Helm, Klar 1997: 3).

John (1997) ist optimistisch, daß die angesprochene Berücksichtigung beider Aspekte gelingen kann, weil das Marketing „heute nicht mehr als ‚Teufelszeug verschrien“ (8) werde, sondern „plötzlich auch im Kunst- und Kulturbereich ungeahnte Faszinationskraft“ (8) erreicht habe. Denert und von Wesebe (1997) sehen eine künftige positive Entwicklung von der Frage abhängig, ob „eine Besucherorientierung im Museum nicht erst bei der Vermittlung von Ausstellungsinhalten, sondern bereits bei der direkten, persönlichen Kommunikation mit dem Museumsbesucher beginnt“ (61). Es wird sich zeigen, inwieweit es den Museen gelingt, sich auf die beschriebenen aktuellen „Herausforderungen der Kommunikationsgesellschaft einstellen“ (Schäfer 1997: 97) zu können.

Museum als „Erlebnisfeld“

Die Museen versuchen spätestens seit Mitte der siebziger Jahre, adäquat auf die Bewußtseins- und Wahrnehmungsveränderungen des Publikums zu reagieren. Dementsprechend entstanden in zunehmendem Maße Konzepte mit der Zielsetzung, die Besucher individualisiert in ihrer Eigenbeteiligung und Erlebniszfähigkeit anzusprechen. Die dahinterstehende Absicht ist es, zum einen die Museumsbesucher qua Dialog als feste „Freunde“ der Einrichtung zu gewinnen und sie in das Museumserleben miteinzubeziehen, zum anderen auf diesem Wege von der Länderebene

bzw. von kommunalpolitischer Seite Gelder zur Aufrechterhaltung, Pflege und Ausbau des Betriebes zu erhalten⁴.

Girgensohn bemerkte 1975, daß die Museen sich im Stadium einer „tiefgreifenden Veränderung“ (12) befänden. Der allgemeine Reformprozeß habe auch diese Kultur- und Bildungseinrichtung erfaßt, und ihre Tendenz der „Öffnung nach Außen – „mit der Zielsetzung einer wirksamen Verbreiterung ihrer gesellschaftlich-sozialen Funktion“ – lasse es als „töricht“ erscheinen, sie „in ihrem Bemühen um Kommunikation ‚bremsen‘ zu wollen, nachdem man von ihnen immer wieder – und sicher mit gutem Recht – ein Mehr an Kommunikation verlangt hat“ (15). Am deutlichsten sei der Strukturwandel des inneren Gefüges und des äußeren Erscheinungsbildes an der verwandelten musealen Atmosphäre zu erkennen gewesen. Dieser Autor führt weiter aus:

„Wenn man heute ein Museum betritt, so trifft man längst nicht mehr auf die beklemmende, Ehrfurcht gebietende Flüsterstille, die früher einmal ein typisches Charakteristikum des Musealen war. Man findet vielmehr helle, im Sinne moderner Ästhetik eingerichtete Räume, in denen sich die ausgestellten Objekte in ansprechender Form repräsentieren“ (13).

Das Publikum, das in diesen – nun nicht mehr heiligen – Hallen, anzutreffen ist, bewege sich „frei und ungeniert“ und zeige in seinem Verhalten „Aufgeschlossenheit und Interesse“. Dieser Ungezwungenheit auf Besucherseite stünden auf Museumsseite vielfältige Präsentationsangebote gegenüber, die über die traditionelle Form der allgemein üblichen Führung hinausgehen und

„ein Veranstaltungsprogramm umfassen, zu dem neben Wechselausstellungen, Vorträge, Filmvorführungen, Aktionen, Diskussionen, Werkstattdemonstrationen, Kindermalkurse usw. gehören. Vielmehr sind in dieses Programm auch Veranstaltungen einbezogen, die nicht einmal mehr zum herkömmlichen Rahmen der Museumsaufgaben gehören, wie etwa Jazz-Konzerte oder Dichterlesungen“ (13).

Schon damals ließ sich

4 So nimmt es nicht wunder, wenn Hoffmann (1996) in einer Rede für das Archäologische Museum in Frankfurt sagte: „Die Entwicklung des Museumsufers hängt weitgehend von der Publikumsresonanz ab, von der wiederum auch Kommunalpolitiker sich beeinflussen lassen“ (16). Vgl. zu dieser Thematik auch Bill (1998: 48).

„nicht übersehen, daß die auf Publikumswirksamkeit zielenden Aktivitäten immer mehr zu einer Verhaltensweise der Museumsbesucher führen, die eigentlich nur noch auf spektakuläre Effekte reagiert, nur noch präparierte Informationen zur Kenntnis nimmt und immer weniger spontanen Empfindungen und Eindrücken folgt oder sich aus eigenem Antrieb um Einsicht und entdeckende Erkenntnisse bemüht“ (14-15).

Die Erweiterung der musealen Offerten bestimmen die folgenden Jahre. Mittlerweile ist es nahezu selbstverständlich geworden, daß sie der bewußten Werbung um die Gunst des Besuchers willen den Charakter von Events angenommen haben. Bereits 1978 trat Waissenberger mit Blick auf eine Ausstellungskonzeption dafür ein, daß „das Publikum daran gewöhnt werden soll, daß an einem bestimmten Ort immer etwas Besonderes geschieht“ (42). Zehn Jahre später spricht Kreidler von „Erlebnisangeboten“ (1988: 42) wie z.B. der „Nacht der Kunst“, in welcher der Zugang zu den Ausstellungsräumen in mittleren Kleinstädten und Großstädten bis spät in die Nacht ermöglicht wird. Waissenberger (1978) ist der Auffassung, die Attraktivität solcher Veranstaltungen für den Besucher liege darin, daß sie als Ausgleich für die alltägliche Informationsüberflutung wahrgenommen würden:

„Allen diesen oder anderen ‚Happenings‘ ist gemeinsam, daß Besucher das werbende Museum anders als zuvor kennenlernen sollen. Das Erleben steht dabei in den meisten Fällen im Vordergrund. Dieser Ansatz spiegelt m.E. die veränderte Bedürfnislage wider: die Informationsüberfüllung des Einzelnen durch die Mediengesellschaft, die sich in einem Erlebnishunger kompensiert“ (42).

Die Reaktion der Museums-Manager auf den Erlebnishunger des Publikums habe generell auch eine pädagogische Dimension, indem solche ausstellungsbegleitende Aktionen zeigen – Schmeer-Sturm (1994b) nennt u.a. die Beispiele der Theateraufführungen, Gottesdienste [sic!], der Werkstätten als Orte aktiven kreativen Handelns sowie den Museumsbus –, „wie sinnenorientierte Bezüge die ‚Museumsmauern sprengen‘ und Objekte aus ihrer Isolation und Funktionslogik lösen können“ (52). Fries (1999) vertritt die Ansicht, daß man durch eine „geschickte Inszenierung ... die Besucher zum Staunen bringen“ (58) kann. Ebenfalls aus pädagogischer Richtung hören wir, „daß ein Museum, das nur auf Introvertiertheit und kontemplatives Verhalten setzt, das dem möglichen Besucher eigene Aktivitätsniveau unterschätzt“ (Breithaupt 1990: 20). Keinen Widerspruch zwischen Aktivität und Kontemplativität erkennt Ziegenspeck (1997): „Das Anbahnen und die Inszenierung von Erlebnis-

sen hat *mediale* Funktion, es tritt das Erlebnis – wie auch immer – ein, so dient es der Verinnerlichung und Bereicherung, also der persönlichen Vertiefung des Menschen; ob jung oder alt, es dient dem Sich-Finden und dem Sich-Darstellen des Menschen“ (11).

Mit dieser auf Events ausgerichteten Besucherorientierung – eine „Grundfigur der ‚Ereignisorientierung‘ als vorherrschender und dank Mediensozialisation sich immer mehr verbreitender Erwartungsmentalität“ (Klein 1997: 42) – ist nunmehr ein Entwicklungsstand erreicht, der einigen Autoren Anlaß zur Kritik gibt. Vieregge (1994c) sieht das Museum seiner ursprünglichen Funktion als Bildungseinrichtung beraubt. Die Autorin zitiert Ruhberg, der als ehemaliger Direktor des Museums Ludwig in Köln

„die Bedrohung der ‚spirituellen Substanz‘ des Museums als symptomatisch für unsere Zeit [sieht]; in einem ‚Zeitalter der Öffentlichkeit, des unreflektierten Total-Amüsemments und des schnellen Verbrauchs von Menschen, Werken und Ideen‘“ (300).

Auch Beaucamp (2001) geht in dieselbe Richtung, wenn er beklagt, das Museum hole mittlerweile

„das Entertainment ins Haus: die Straße, das Shopping, das Bistro- und Discogewerbe, den Zirkus und den gesellschaftlichen Salon. Der Erfolg dieser Rahmenangebote bezeugt, daß der eigentliche Inhalt, die Botschaft historischer Wahrheiten und Schönheiten, nicht mehr ausschließlich trägt, daß sie an Sinn verloren und es es ihnen heute an Selbstrechtfertigung mangelt“ (49).

Beaucamp schließt mit der sarkastischen Anmerkung, es sei nunmehr an der Zeit, neben Naturschutz und Denkmalschutz auch den Museumschutz einzurichten.

Insgesamt bleibt hier festzuhalten, daß die in den siebziger Jahren erhobene Forderung, die Zukunft der Museen habe in ihrer „Vermehrung der Kommunikation auf allen Ebenen“ (Rojas, Crespán, Trallero, de Varine-Bohan 1977: 102) zu liegen, sich heute auf zweierlei Weise eingelöst hat: einerseits in einem tatsächlichen Zuwachs an Möglichkeiten der Museumspädagogik, andererseits im drohenden Verlust des ursprünglichen Bildungsauftrages dieser Einrichtungen.

Alternative Führungskonzepte

„Die Führung ist der Prototyp von aktiver Vermittlungsarbeit im Museum überhaupt“ (Weschenfelder und Zacharias (1981: 37). Schließlich sprechen die meisten Exponate „nicht oder nicht deutlich genug für sich selbst“ (Freymann 1988: 25); oder wie Rump (1990) es wendet: „Die Exponate fordern dazu heraus, hinterfragt zu werden“ (109).

Freymann (1988) versteht die Führung als ein „Seh-Erlebnis“ (115) und meint damit: „Das primär angesprochene Organ ist das Auge. Der grundlegende Vorgang, die Voraussetzung für alles weitere, ist das Anschauen der Exponate“. Diese Überlegung läßt sich leicht nachvollziehen, weil sie auf der Tatsache fußt, daß aufgrund der konservatorischen Bemühungen Exponate in aller Regel nicht berührt werden dürfen. Die Führung ist

„aus der Sicht des Führenden zunächst einmal ein Zeige-Vorgang, zu verstehen als ‚elaborierte‘, bis zum äußersten ausgearbeitete Form des ursprünglichen Zeige-Gestus. Aus der Sicht des Geführten ist sie zunächst einmal ein Rezeptionsvorgang“ (112).

Jeder, der in seinem Leben als Besucher an Museumsführungen einmal teilgenommen hat, mag eine Unzufriedenheit verspürt haben, die dann aufkommt, wenn er aus der Rolle des ausschließlich passiv Rezipierenden nicht entlassen wird. Otto (1990) bringt es auf den Punkt:

„Solange [...] die ‚Führung‘ im ‚eigentlichen‘ Museum noch immer die häufigste Vermittlungsform ist, wird man kaum an der Feststellung vorbeikommen: im Rahmen dieser Vermittlung wird nicht kommuniziert, sondern zugehört“ (25).

Die traditionelle Form der Führung, auf die hier zunächst eingegangen werden soll, stellt nach Nuissl, Paatsch und Schulze (1988) eine hohe Anforderung an den Besucher, wenn sie mit Informationen „überfrachtet“ (268) ist. Dabei bleibt es ihm „überlassen, die Flut von Informationen aufzunehmen und sich selbst zur Aufmerksamkeit zu motivieren“ (Czech 1994: 324). Die traditionelle Führung betrachtete Meyer (1975) kritisch, indem er bemerkte

„Zum Teil ist es ein ungeheuer passiver Prozeß, sich in den Ausstellungen in einem Tempo herumführen zu lassen, das mit Rücksicht auf einen Durchschnitt gewählt wird, das aber vielleicht nicht jedem recht ist. Die Führung stellt außerdem keine echten Forderungen an den Besucher. Schließlich gibt

eine solche Exkursion durch ein Museum den Besuchern leicht ein falsches Gefühl, daß das nun geschafft ist – man ist in den Ausstellungen gewesen, das Gewissen ist in Ordnung, und man kann ruhig nach Hause gehen. Traditionelle Führungen sind mit so vielen Auskünften gefüllt, daß es normalerweise unmöglich ist, sie alle zu behalten. Man hat eine Menge gesehen und gehört, aber, wie sich später zeigt, bleibt erstaunlich wenig haften“ (89).

Nach Thinesse-Demel (1994a) ist diese „so noch manchmal dargebotene Führung“ (158) darüber hinaus durch das „Fehlen persönlicher Kontakte mit der Gruppe“, die „Monotonie des Führungsablaufs“, die „fehlende Herausarbeitung von Entwicklungen und Strukturzusammenhängen“ und die „Überladung“ der Führungsteilnehmer mit fremden, nicht immer nachvollziehbaren Wertungen“ (158) gekennzeichnet. Freymann (1988) hält eine gute Führung nur dann für den Lernprozeß förderlich, wenn sie solchen Gefahren begegnet. In diesem Sinne sei zu bedenken:

„Erst derjenige, der das Gebotene innerlich verarbeitet, in sein Weltbild integriert und dieses dadurch verändert: erweitert – vertieft – ausdifferenziert – korrigiert – dieser erst hat die Führung als Beitrag zu seinem Bildungsprozeß wahrgenommen“ (119).

Man mag jedoch verschiedene Bedürfnisse in Rechnung stellen können, die eine klassische Führung auch heute noch begründen. Dazu gehört u.a. auch die Vorrangstellung der Wissenschaft, die im Museum durch die Kustoden, vermittelt über die Pädagogen, vertreten wird.

Vor etwa dreißig Jahren, in der Zeit des Museumsbooms, wurden Versuche unternommen, die klassische Rollenverteilung: Zeige-Vorgang durch den Führer und rezeptives Verhalten des Besuchers aufzugeben. Innerhalb der zahlreichen und verstreut erschienenen Veröffentlichungen seit dieser Zeit sind die Publikationen, die einen konzeptionellen Ansatz konkret ausarbeiten, in der Minderzahl. Zwar wird hin und wieder von Einzelaktionen berichtet (z.B. Nachmittag mit Van-Gogh-Vortrag, ein Lehrgang über den Umgang mit Farben oder eine mehrwöchige Aktion, bei der Kinder ihre Ferien im Museum verbringen und eine Kirche nachbauen⁵), doch fällt es schwer, hinter der Vielfalt dieser Ansätze ein Konzept zu erkennen.

Eine beachtenswerte Sonderstellung nimmt hier das Konzept der „Führungsgespräche“ ein, das vom Museumsteam der VHS-München ab 1979 unter der Leitung von Thinesse-Demel (1994b: 412) entwickelt

5 Förderkreis Jugend im Museum (1987): Ferien im Museum. Wir bauten eine Kirche.

wurde. Es wird bis heute im Rahmen öffentlicher Museumsführungen und Kunstkurse praktiziert (vgl. Dobmeier 1990: 213). Die Gespräche haben vorrangig die Aufgabe, auf kommunikative Weise die traditionelle Führung abzulösen. Sie sind

„so konzipiert, daß in ihrem Rahmen von einem reinen Vortrag durch den Museumspädagogen abgesehen und statt dessen der Dialog zwischen Besucher und Fachmann gesucht wird. Wichtig ist hierbei die Schaffung einer entspannten Atmosphäre, die den einzelnen Besucher befähigt, ungeniert Fragen stellen zu können (Nicke, Mahlke 1997: 86).

Überdies sieht das Münchener Konzept vor, mit praktischen, gestalterischen oder spielerischen Tätigkeiten eine notwendige Ergänzung zum kognitiven Lernen anzubieten. Dabei sind die Museumspädagogen „bemüht, den Ernst der Schule weitgehend auszuklammern und ihn durch Spaß und Vergnügen zu ersetzen“ (86).

Die Entwicklung und Ausreifung des Konzepts greift die reformpädagogische Bewegung der zwanziger Jahre auf. Ihr wohl prominentester Vertreter, Lichtwark, wollte die übermäßige Theoretisierung von Kunst im musealen Bereich vermeiden und statt dessen die „Empfindsamkeit der Kinder für die Ausdruckswerte des Kunstwerkes“ wecken“ (Nicke 1997: 27). Auf die pure Mitteilung von Wissen verzichtete er. Lichtwarks Ziel war es, die Kinder zu einem Gespräch mit dem Bild zu bewegen, und hierfür gab er ihnen nur Hinweise, aber keine dogmatischen Erklärungen: „In seinen didaktischen Impulsgebungen blieb er [...] immer zurückhaltend, denn er war überzeugt davon, daß Wissen und Erkennen sich bei Kindern entwickeln muß, wenn die Bildbetrachtung für sie zum Erlebnis werden soll“ (27).

In dieser Tradition wollte die Museumspädagogik der siebziger und achtziger Jahre eine Verbindung von Sinnlichkeit und rationaler Erkenntnis herstellen. Auer (1974) spricht „die informationstragenden und emotionalen Wirkungen“ an, die „von den Objekten und der sie umgebenden Atmosphäre ausgehen“ (75). Das Museum habe es als eine seiner „wichtigsten Ausstellungsaufgaben“ zu betrachten, diese „vielgestaltigen Ausstrahlungen wie mit einem Hohlspiegel zu bündeln und im Besucher zu konzentrieren – nach Möglichkeit selektiv nach der Aufnahmebereitschaft bestimmter Besuchergruppen“. Auch für Baum (1975) vermittele das „dinglich-reale Original durch seine Authentizität eine besondere Anschaulichkeit“ (20). Kükelhaus und zur Lippe (1982) gestalteten ein „Erfahrungsfeld“, das jedem Interessenten Bewegung und Besinnung, sogar „Organerfahrungen im Umgang mit Phänomenen“ (1991)

erlaubt. Schuck-Wersig und Wersig (1986) sehen eine pädagogische Chance von Museen und Ausstellungen darin, „Sinn und Sinnlichkeit augenfällig zusammenkommen zu lassen und in der Aneignung von Eindrücken zu einem weiteren als rein verstandesmäßigen Verstehen zu kommen“ (139).

In den neunziger Jahren verwandelten sich solche Appelle an Sensualität und Kreativität zu Postulaten im Rahmen der Erlebnispädagogik: So degretierte Hoffmann (1996): „Nicht die eindimensionale Vermittlung von Wissen und Kenntnissen“ sind die „Kernziele der Museumspädagogik“ (14). Otto (1990) sieht persönlich Wahrgenommenes und objektiv Vermitteltes nicht mehr in ihrem Gegensatz, sondern als produktiv gegenseitig vermittelbare Kategorien. Für sie gälte es, die hohen subjektiven Anteile bei jedem Wahrnehmungs- und Interpretationsvorgang anzuerkennen: „Das Problem ist nicht, die Subjektivität zu unterdrücken, sondern genau entgegengesetzt, mit ihr produktiv umzugehen“ (34).

Thiness-Demel (1990) betont, daß das Führungsgespräch nach dem Münchener Konzept Subjektivität der Wahrnehmung und Objektivität von Wissen „emanzipatorisch“ behandeln möchte und meint damit, daß beide Bereiche gleichberechtigt nebeneinanderstehen sollten. Das adäquate Führungsgespräch suche „den Mittelweg zwischen ‚Führung‘ im Sinne von einseitiger Informationsvermittlung und einem ‚Gespräch‘ zwischen lauter gleichrangig behandelten Teilnehmern, dessen Richtung und damit Ergebnis prinzipiell völlig offen ist“ (97). Es ist zu betonen, daß das Münchener Konzept jahrelange reifen und mit verschiedenen Gruppen erprobt werden konnte⁶. Ein Großteil des Publikums sind Schüler.

Was die konzeptionelle Vorgehensweise des Münchener Führungsgesprächs anbetrifft, ist folgendes anzuführen: Es versammelt sich eine Gruppe von Teilnehmern vor dem Exponat, die zunächst ihre Wahrnehmungen und Einfälle assoziativ äußern. Auf der Basis dieser Spontanaussagen wird die Gruppe durch das Gebiet, welches mit dem präsentierten Ausstellungsstück verbunden ist, geleitet. Dieses Vorgehen verlangt vom Museumsführer besonders viel Einfühlungsvermögen und ein hohes Maß an Flexibilität, weil Beginn und Verlauf der auf das Museumsobjekt bezogenen Kommunikation von der Gruppe mitbestimmt werden:

„Letzten Endes geht es um die jetzt vor dem Objekt stehende Gruppe, also um Menschen mit differenzierten gegenwärtigen Bedürfnissen und Sorgen. Des-

6 Thinessen-Demel (1994b) gibt eine jährliche Besucherquote für die Münchener Führungsgespräche von 37.000 an (414).

halb sollte der Museumspädagoge seine Gruppe möglichst unvoreingenommen mit dem Objekt konfrontieren, immer auf das eingehen, was die Gruppe selbst im Augenblick sieht, was ihr wichtig erscheint“ (Thinesse-Demel 1990: 97).

Mit der Protagonistin des Münchener Konzepts läßt sich dieses Modell stichpunktartig folgendermaßen zusammenfassen:

„Der Teilnehmer bestimmt

- den Führungsverlauf,
- die Intensität des Einstiegs in die Objektaufschlüsselung,
- die Stellen, an denen eine Nachgliederung von Informationslücken notwendig erscheint.

Der Museumspädagoge

- wird als ‚Führer‘ enthronet,
- avanciert zum Gesprächsleiter,
- animiert die Teilnehmer zu wichtigen Leitlinien und Aussagen
- steht nicht mehr zwischen Objekt und Betrachter.

Das Objekt

- kann direkt betrachtet werden ohne den Interpretationsfilter, die Formulierungskunst oder den größeren Habitus des Führers.

Wesentliche Vorteile des Führungsgesprächs für die Gruppenteilnehmer

- das Erarbeitete in größerem und dauerhafterem Maße zu behalten (gesteigerter Lernerfolg), gleichzeitig sich auch selbst ein anderes Kunstwerk erarbeiten zu können (Selbständigkeit);
- infolge ihrer Teilnahme an einem dynamischen Gruppenprozeß durch das Zusammentragen einzelner ‚Mosaiksteinchen‘ an Informationen und Eindrücken ihren Horizont – wie auch selbst denjenigen des ‚Vermittlers‘ – zu erweitern;
- durch das Austragen von Kontroversen in bezug auf das Kunstwerk Vorurteile zu relativieren, praktische Toleranz zu üben;
- durch die Artikulation von Gefühlen vor den Kunstwerken persönliche Probleme verarbeiten zu können („von der Kunst zur Lebenskunst“).

Zielsetzung

- nicht der vom ‚Führer‘ abhängige, ‚betreute‘ Kursteilnehmer,
- sondern der durch einige grundsätzliche Erfahrungen und Kenntnisse selbständig gewordene, nun emanzipierte Museumsbesucher, der sich in anderen Museen oder Kunstzusammenhängen frei und sicher selbst bewegt (99-100).“

Ulbricht (1994d) stellt weitere Methoden der pädagogischen Vermittlung von Exponaten vor (279-282). Dabei geht es ihm zuerst um die der Füh-

rung „vor- und nachgestellte[n] Organisationshilfen“ in Form von Arbeitsmaterialien, die beim Zuhörer die Einordnung des neu vermittelten oder bereits vorhandenen Wissens erlauben bzw. erleichtern. Sodann unterscheidet der Autor zwischen unterschiedlichen Museumsführungen: Die „exemplarische Methode“ wurde gerade in der Reformpädagogik – z.B. durch Wagenschein – propagiert. Sie ermöglicht die Konzentration auf ein Exponat und erlaubt den „Verzicht auf eine unnötige Anhäufung gar zu ähnlicher Ausstellungsstücke, die ja allein durch ihre Vielzahl keine weiteren Einsichten vermitteln“ (279). Die „genetische Methode“ trägt zum Verständnis zahlreicher Entstehungsaspekte bei, die sich mit dem Exponat verbinden. Die „sokratische Methode“ will Vorurteile abbauen und eine gemeinsame Ausgangsbasis für das Führungsgespräch schaffen. Schließlich zielt die „entdeckende Methode“ auf problemlösendes Denken ab und will in erster Linie Fähigkeiten zu konstruktiver Sachauseinandersetzung fördern und den Besucher für Lernprozesse öffnen.

Zusammenfassend kann zu diesem Abschnitt gesagt werden: Die klassischen Führungskonzepte geraten immer mehr in Kritik. Für ein alternatives Führungskonzept kann – insbesondere aufgrund der langjährigen Praxiserfahrungen – exemplarisch das Führungsgespräch des Münchener Museumsdienstes herangezogen werden. Von seiner Anlage her liegt dieses Museumsmodell mit der Empfehlung des deutschen Kulturrates von 1994 auf einer Linie. Sie lautete:

„Ziel ist es, dem Museumsbesucher eine kreative, auf sinnliche Erfahrung aufbauende Begegnung mit den Museumsobjekten zu ermöglichen. Diese Art der Vermittlung fördert anschauliche Denkweisen, die in unserer hochzivilisierten Gesellschaft immer mehr durch „Wissenschaft und Technik zugunsten linearer Denkprozesse zurückgedrängt worden sind“ (zit. nach Rusch 1994: 241).

Museum als Lernort

„Wenn es akzeptiert wird, Bildung und Erziehung als freiwilligen kontinuierlichen und lebenslangen Vorgang zu begreifen, dann kann die Institution ‚Museum‘ auch verstanden werden als *Angebot zur lebenslangen Selbsterziehung und Selbstbildung*“ (Herles 1990: 230).

Führungen wollen Orientierung geben und – so die neueren Ansätze – durch kommunikative Angebote zu Lernprozessen anregen. Unter Lernprozeß soll zunächst einmal das „Bilden neuer Erfahrungen, die das Repertoire der bisherigen Erfahrungen erfolgreich verändern oder erweitern“ (Frank 1997: 165), verstanden werden. Aber ob und wie sich überhaupt im Museum lernen läßt, wird seit den siebziger Jahren verstärkt diskutiert (vgl. Nuissl, Paatsch, Schulze 1988: 267; Zacharias 1990b: 78). Spickernagel und Walbe (1979) fragten, ob die Museen „tatsächlich die sakrale Aura abgestoßen haben“ (5) und schufen mit dem Titel ihrer Veröffentlichung „Lernort versus Musentempel“ einen Topos, der den damals aktuellen Konflikt pointierte. Die Auseinandersetzung richtete sich „gegen das Museale im Museum, gegen veraltete Qualitäts- und Bewertungsmaßstäbe, gegen das Museum als Tempel, als Asyl, als Elfenbeinturm“ (Vogt 1974: 9).

In diesen Jahren forderten die Autoren Rojas, Crespán, Trallero und de Varine-Bohan (1977): „Man muß die musealen Heiligtümer in Orte verwandeln, in denen sich der Besucher zu Hause fühlen kann“ (102). Noch in den späten achtziger Jahren monierte man die Exklusivität dieser Einrichtungen. Treinen (1988b) titulierte sie als „Häuser von Kulturexperten“ (29), und Fast (1992) fand die Stätten musealer Bildung schlicht „sterbenslangweilig“ (133). Möglicherweise wegen dieser unausgestandenen Debatte muß Noschka-Roos (1997) noch gegen Ende der neunziger Jahre konstatieren, daß Lern- und Aneignungsstrategien im Museum „bisher wenig erforscht“ sind und man „von dem wenigen [...] in der museumspädagogischen Literatur kaum Notiz“ (90) nimmt.

Treinen (1988a) macht allerdings auch deutlich, daß die von ihm festgestellte Besucherunfreundlichkeit nicht ausschließlich der Museumsverwaltung angelastet werden sollte. Für ihn ist klar, daß die soziokulturelle Einbettung der Besucherschaft wesentlich mitspielt: „Lernprozesse und Verarbeitung von Museumsbesuchen finden eher außerhalb des Museums statt; sie sind abhängig von der Art und der intellektuellen Ausstattung der Angehörigen von Netzwerken, in denen Menschen ste-

hen“ (48). Diese Beobachtung zielt darauf ab, daß der Besucher in dem Augenblick, in dem er das Museum betritt, ja nicht zu einem abstrakten, eigenschafts- und gesichtslosen Wesen wird. Vielmehr bringt er seine individuelle Lebensgeschichte, seine je eigenen Anschauungsweisen und seine – biographisch erworbene – „Lernausstattung“ mit. Diese Verflochtenheit von Museumserfahrung und Lebenswelt ist ins Kalkül zu ziehen, wenn im folgenden über die Verlängerung der am Lernort Museum gemachten Erfahrungen in den Alltag die Rede sein wird.

Trotz der unbestreitbaren Notwendigkeit der Beachtung individueller Lernausgangslagen könnte man zwischen zwei freilich idealtypischen Haltungen von Besuchern unterscheiden: Die erste, man könnte sie „Event-Haltung“ nennen, erwartet primär Zerstreung, Unterhaltung oder Erregung; die zweite, man könnte sie „Bildungshaltung“ bezeichnen, sucht Erfahrungen wie Konzentration, Kontemplation und Erkenntnis. Wenn es um das Museum als Lernort geht, gilt grundsätzlich, daß, wer lernen will, eine besondere Disposition mitbringen und sich um Erfahrungserweiterung bemühen sollte:

„Einfach mal vorbeischaun, wie bei einem guten Bekannten, geht nicht aus räumlichen Gründen, auch Öffnungszeiten spielen eine Rolle, aber vor allem ist es wohl eine psychische Frage. Man hat den Eindruck, ein Museum erwartet von einem eine besondere Haltung, eine Sammlung [...], zu der man sich erst aufraffen, überwinden muß“ (Schuck-Wersig, Wersig 1986: 142).

Dazu ist nach Henschel (1995) „das Erfinden von Lernstrategien, um den selbständigen aktuellen und aktualisierenden Gebrauch des Museums einzuüben“ (Henschel 1995: 115), notwendig. Zu solchen Strategien kann auch gehören, daß man sich in ein dialogisches Verhältnis mit den Exponaten stellt: „Die Objekte sollen sprechen lernen, das Wissen, das mit ihnen verbunden ist, soll zum Ausdruck kommen. Aber es muß auch angeeignet werden, und dies ist kein einfacher Vorgang“ (Schuck-Wersig, Wersig 1986: 112). Treinen (1996a) bemerkt, daß nach einem Museumsbesuch nicht „nur die kognitive Seite“ haften bleibe, „sondern oft mehr noch die emotionale Erfahrung“ (85) und daß deshalb die Gefühlsebene beim Lernen nicht vernachlässigt werden dürfe.

Soviel ist zumindestens klar: Das Thema Lernen im Museum erschließt sich nicht auf einfachstem Wege, und hier wie auch anderswo verspricht das Denken in Schablonen nur wenig Erfolg.

„Insgesamt [...] ist das Lernen im informellen Feld Museum ein komplizierter und mit unterschiedlichen Theorien erfaßter Vorgang, der nach wie vor for-

mulierte Konzepte, die eine kompensatorische Funktion des Museums im Sinne eines Ausgleichs von Bildungsdefiziten fördern, in Frage stellt [...]. Eher ist anzunehmen, daß stark individuierte Lernprozesse vorherrschen und erstrebte Zielsetzungen möglich, aber nicht zwingend sind“ (Noschka-Roos 1994: 223).

Dennoch läßt sich soviel sagen: Lernen ist kein momentaner Akt, sondern ereignet sich prozeßhaft. Und daher muß dieser Prozeß nicht nur immer wieder erneut aufgefrischt und mittels alternierender Lernstrategien – am besten handlungsorientiert, wie Stiller (1993: 138) in seiner Untersuchung zeigt – lebendig gehalten werden, sondern sollte sich auch an Alltagserfahrungen anbinden lassen. Der Besucher müßte also versuchen, eine Beziehung zwischen musealen Ausstellungsobjekten und Gegenständen seiner Lebenswelt herstellen; sei es, indem er den Gegenstand seines Interesses selbst weiter erkundet und entdeckt, sei es, indem er etwas dazu sammelt oder sich mit anderen austauscht. Ein Museum darf nämlich verstanden werden als eine „ressourcenreiche Lernumgebung“ (Anderson 1998: 25), als ein außergewöhnliches Energiezentrum, das der Transformation ins Alltägliche bedarf, wenn es für das Lernen wirksam werden soll.

Ein solcher – in den Alltag hineinverlängerter – Multiperspektivismus im Umgang mit Museumsgegenständen folgt einem didaktischem Prinzip, nach welchem

„Lernen [...] darauf abgestellt sein [muß], Sachverhalte in ihren vielfältigen funktionalen Dimensionen aufzufassen und diese Schichten gut miteinander zu verschleifen. Nur ein solches vieldimensionales [...] Wissen ist haltbares Wissen“ (Engelmayer zit. nach Thinesse-Demel 1994a: 165).

Soviel läßt sich also sagen, daß das eigene Tun zur Vertiefung und Absicherung des Lernens wesentlich ist und kein noch so durchdachtes museumspädagogisches Konzept die Eigenaktivitäten des Besuchers überflüssig machen kann. Und wenn eingangs gefragt wurde: „Sollte das Museum die Menschen zu sich hinführen oder sollte es ihnen entgegenkommen?“, so wäre darauf zu antworten, daß hier der ideale Zustand der einer gegenseitigen Annäherung wäre.

Rosenberg (2001), der vierzig Jahre das Louvre leitete, antwortet auf die Frage nach Sinn und Funktionsbestimmung des Museums, es sei eingerichtet „for pleasure and for learning, and one should not be sacrificed for the other“ (70). Dem ist motivationstheoretisch insofern zuzustimmen, als sich das Ziel der Erfahrungsveränderung und -erweiterung

(Lernen) mit Freude am spontanen Entdecken und eigener Kreativität zumeist leichter erreichen läßt. Andererseits stehen Vergnügen und Lernen, Unterhaltung und Bildung in einem Konkurrenzverhältnis, weil „Zeit und Mühe des Besuchers nur einmal verausgabbar sind“ (Graf 2000: 22). So gesehen besteht prinzipiell immer dieses Risiko, weil die Zeit und die Energie, die dem Unterhaltungsbedürfnis geopfert werden, dem Lern- und Bildungsbedürfnis vorenthalten werden.

Abschließend soll noch auf eine sehr junge Entwicklung hingewiesen werden, die für das Lernen im Museum von aktueller Bedeutung ist: das Museum im Internet. Denn die technischen Möglichkeiten erlauben es mittlerweile, ganze Museen und Neubauten durch virtuelle Präsentationen auf den PC-Schirm zu bringen. Beier-de Haan (2001) vermerkt:

„... das Museum hat weltweit einen ganz neuen Ort gefunden: das *World Wide Web*. Computergesteuerte Animationen ermöglichen Ausstellungsbesuche im virtuellen Raum, im Internet. Es gibt Museen, die gar nicht mehr real erbaut werden, sondern nur im digitalen Raum gebildet werden, wie das Museum of Jurassic Technology (Museum der Technologie der Kreidezeit), dessen Anschrift [http://www.mjt.org/...](http://www.mjt.org/) lautet. Und es gibt Ausstellungen, deren Exponate nicht mehr die Dinge, das Materielle sind, sondern computergestützte dreidimensionale Rekonstruktionen ...“ (47).

Veltman (2001) betrachtet die Digitalisierung des Museums als eine „edle Herausforderung“ (72) für die Zukunft, während Schulz (2001) sich skeptisch zeigt: „Unbezweifelbar ist, daß das sinnliche Erlebnis eines Museumsbesuchs durch das Aufrufen von *Websites* nicht im entferntesten ersetzt werden kann. Allerdings könnte sich herausstellen, daß dieses Erlebnis von einem nennenswerten Publikumssegment gar nicht mehr gesucht werden könnte“ (154; vgl. auch Graf 1996: 229). Klein (1996) glaubt nicht an einen vollständigen Verdrängungsprozeß des Museums durch die elektronischen Medien, plädiert aber für ein Miteinander: „Realität wird über Virtualität siegen und die Museen können dazu einen wichtigen Beitrag leisten. Doch der Erfolg muß *mit* den Medien, nicht *gegen* sie errungen werden“ (83).