

2. PROBLEMFELDER DER GEGENWÄRTIGEN MUSEUMSPÄDAGOGIK

2.1 Erlebnisrationalität im Museum

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 Erlebnisfähigkeit 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 erhalten.¹

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).

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“ (13). Dieser Ungezwungenheit auf Besucherseite stünden auf Museumsseite vielfältige Präsentati-

1 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).

onsangebote gegenüber, die über die traditionelle Form der allgemein üblichen Führung hinausgehen und

„ein Veranstaltungsprogramm umfassen, zu dem neben Wechselausstellungen, Vorträge, Filmvorführungen, Aktionen, Diskussionen, Werkstatt-demonstrationen, 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

„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 (1994) 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 Erlebnissen 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. Vieregg (1994) 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-Amüsements 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 Disco-Gewerbe, 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 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.

2.2 Das Konzept der Münchener „Führungsgespräche“

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

Freymann (1988b) 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 ‚eentlichen‘ 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 (1988b) 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 nachbauen²), 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 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 Erkennens 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

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

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 dekretierte 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).

Thinesse-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 konnte³. Ein Großteil des Publikums sind Schüler.

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

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. Deshalb 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 äußeren 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 (1994) stellt weitere Methoden der pädagogischen Vermittlung von Exponaten vor (279-282). Dabei geht es ihm zuerst um die der Führung „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).

2.3 Das Museum – eine pädagogische Veranstaltung?

„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 1990: 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 sozio-

kulturelle 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 stehen“ (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 – „Lernaustattung“ 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 Zerstreuung, 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 vorbeischauchen, 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“ (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 formulierte Konzepte, die eine kompensatorische Funktion des Museums im Sinne eines Ausgleichs von Bildungsdefiziten fordern, 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 den 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/...> 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).

2.4 Die Religionskundliche Sammlung Marburg

Die Religionskundliche Sammlung befindet sich heute am Fuße des Marburger Landgrafenschlosses in der Alten Kanzlei, einem großzügigen Renaissance-Gebäude aus dem Jahre 1575. Die Sammlung wurde 1927 von Rudolf Otto ins Leben gerufen und danach von Heinrich Frick, Friedrich Heiler, Ernst Dammann, Käthe Neumann (als Kustodin), Martin Kraatz und Peter J. Bräunlein weitergeführt. Sie ist bis heute, wie Kraatz schon 1977 meinte, ein „Programm“ (388) geblieben und nicht, wie manche erhofften, ein „Großinstitut“ geworden.

In den 75 Jahren ihrer Existenz war der in Marburg tagende internationale Kongreß für Religionsgeschichte 1960 ein „Höhepunkt“ (387) für das religionswissenschaftliche Institut und damit auch für die Geschichte der Religionskundlichen Sammlung, die damals noch im Landgrafenschloß ausgestellt war. Denn dieses Ereignis war eines von denen, die

„von den Gründern der Sammlung als regelmäßige Aktivität geplant worden war: eine internationale religionsgeschichtliche Arbeitstagung. Zugleich stellte der Kongreß aber auch eine Krisis dar. Er legte das Dilemma der Religionskundlichen Sammlung bloß. Das Ziel eines umfassenden internationalen religionsgeschichtlichen Forschungsinstitutes war nicht erreicht“.

Inzwischen hatten sich auch andernorts vergleichbare Institutionen gebildet, so daß infolge gewachsener Konkurrenz die weitgesteckte Absicht eines überregionalen Forschungsinstituts letztlich nicht erreicht werden konnte.

Hinzu kam folgendes: Während es für den heutigen Besucher zunehmend selbstverständlich geworden ist, mit durch Fernsehen, Printmedien und Reisen erworbenen eigenen Kenntnissen die Sammlung zu betreten, waren andererseits alle Institutsleiter keine religionswissenschaftlichen Feldforscher, die „das programmatische Bedürfnis gehabt hätte[n], die im Felde lebendige Situation auf geeignete Weise in einen musealen Rahmen zu übertragen und sie so einem fachlich wie persönlich interessierten Publikum zu vermitteln“ (388).

Zweifellos wurde das der Religionskundlichen Sammlung „von Anfang an aufgegebenes Ziel, Religionen als lebende Organismen museal anschaulich zu machen,“ (389) durch die brillant-anschaulichen und lebendigen Führungen von Kraatz, die der Verfasser der vorliegenden Arbeit noch miterleben durfte, erreicht. Aber es gab und gibt auch Besucher der Sammlung, die aus zeitlichen Gründen nicht in den Genuß einer solchen Führung kommen konnten. Daher wurde diesem Bedarf durch

die Anbringung von Beschriftungen versucht, Rechnung zu tragen, die jedoch den Lerneffekt einer Führung nicht ersetzen kann.



Abbildung1: Die Religionskundliche Sammlung im Marburger Schloß

