

6 (Literatur-)Ausstellungen als außerschulische Lernorte?

Literaturausstellungen erweitern die Gegenstände des Literaturunterrichts nicht nur medial, sondern auch räumlich: Da es im Rahmen dieser Arbeit dezidiert nicht um Online-Ausstellungen geht, sondern um museale Ausstellungen an einem bestimmten Ort, die zu leiblichen Erfahrungen und einem Denken im Raum in Tyradellis' Sinne einladen, handelt es sich um außerschulische Erfahrungen. Auch wenn Ausstellungen, wie ich im Verlauf der folgenden Kapitel noch genauer darstellen werde, nicht als Lernmedien oder Orte des Lernens im klassisch-vermittelnden Sinne anzusehen sind, so bieten sich doch Möglichkeiten, sie als außerschulische Lernorte in einem weiten Sinne zu fassen.

Der Begriff des Lernortes oder -raumes hat in den letzten 50 Jahren Einzug in den bildungspolitischen Diskurs gehalten. So arbeiten Goerke und Pätzold heraus, dass der Begriff »Lernort« im Jahre 1974 durch den Deutschen Bildungsrat in die bildungspolitische und pädagogische Fachsprache eingeführt worden sei¹ und seitdem eine weite Verbreitung gefunden habe. In seiner Definition pointiert Nuissl, jeder Ort könne ein Lernort werden.² Dabei geht er vom lebenslangen Lernen aus und betont, dass überall Lernprozesse stattfinden können. Zu unterscheiden ist zwischen primären Lernorten, also solchen Orten, die ausschließlich der Wissensvermittlung und dem Lernen dienen (z.B. Schulen) und sekundären Lernorten, die vornehmlich anderen Aufgaben dienen.³

Die Betrachtung der Räume des Lernens hat insofern Konsequenzen für die Institution Schule, als dadurch auch die Relevanz der Gestaltung der Lernräume fokussiert wird. Wittwer und Dietrich weisen darauf hin, dass die räumliche Beschaffenheit eines Klassen- oder Kursraums in die didaktischen Vorüberlegungen mit einbezogen werden

1 Vgl. Pätzold, Günter, & Goerke, Deborah: Rückblicke. Lernen und arbeiten an unterschiedlichen Orten? Zur Geschichte des Lernortbegriffs in der Berufs- und Erwachsenenbildung, in: DIE Zeitschrift, 4/2006, S. 26-28, hier S. 26. [<http://www.diezeitschrift.de/42006/paetzoldo601.pdf>], (16.05.2022).

2 Vgl. Nuissl, Ekkehard: Der Omnibus muss Spur halten, in: DIE Zeitschrift, 4/2006, S. 29-31, hier S. 29. [<http://www.diezeitschrift.de/42006/nuisslo604.pdf>] (16.05.2022).

3 Vgl. dazu ebd., S. 30.

müsse.⁴ Das gilt einerseits architektonisch insofern, als beispielsweise zu betrachten ist, wie der Raum entworfen wurde oder welche Lichtatmosphäre herrscht, aber auch in Hinblick darauf, welche Sitzarrangements möglich sind und auch welche Möglichkeiten der Dekoration, Gestaltung oder auch für Projektionen (Abdunklung des Raums, Projektionsfläche für Beamer, Whiteboard, ...) gegeben sind.

Mit dieser erziehungswissenschaftlichen Fokussierung der Räumlichkeit(en) des Lernens ging eine Beschäftigung mit der Frage einher, wie ein Lernraum beschaffen sein sollte, um damit optimale Lernarrangements zu ermöglichen.⁵ Märtens betont, dass nicht jeder Klassenraum ein Lernraum sei und sieht die Lehrkräfte in der Pflicht, gegebenenfalls unter Mitarbeit durch die Schüler*innen den Klassenraum so zu gestalten, dass eine wertschätzende Atmosphäre herrsche, unterschiedliche Lernsituationen geschaffen werden können und somit ein lernfreundliches Setting arrangiert werden könne.⁶ Beispielsweise sollen Lernräume idealiter flexibel gestaltbar sein, eine Erlebnisqualität und somit Anschlüsse an kognitive Verarbeitungsprozesse bieten.⁷ Schrammel arbeitet heraus, dass sich im Zuge der sich diversifizierenden technologischen Entwicklungen und der Innovationen in Bezug auf multimediale Strukturen auch neue Dimensionen von Räumlichkeit eröffnen: Durch Bilder, Filme und mittlerweile sogar multimediale Arrangements seien die entsprechenden Lernräume erweitert worden.⁸ Räumliche Architektonik bezieht in diesem Sinne auch multimediale Projektionen, Augmented Reality und weitere Arrangements mit ein, die sich nicht in der physischen Struktur des Raums widerspiegeln müssen.

Im Zusammenhang mit der Fokussierung der Räume des Lernens weitete sich der Blick auch auf das Lernen außerhalb des Lernorts Schule. So arbeitet Schrammel heraus, dass sich im Zusammenhang mit den Auseinandersetzungen mit den Räumen und Orten des Lernens auch die Tendenz abgezeichnet habe, die Potenziale des lebenslangen und außerhalb der Schule verorteten Lernens (wieder) stärker in den Blick zu nehmen und zudem Anschlussfähigkeiten für den schulischen Diskurs herzustellen.⁹ Insofern sind außerschulische Lernorte als Orte zu betrachten, an denen Lernen auch außerhalb schulischer Kontexte stattfindet. Allerdings lassen sich daran anknüpfend auch Überlegungen dahingehend anstellen, den außerschulischen Lernort als Ergänzung schulischen Lernens in einem spezifischen Sinne zu betrachten. In diesem Falle besteht die Grundannahme darin, die schulisch aufbereiteten Vermittlungsstrukturen

-
- 4 Vgl. Wittwer, Wolfgang & Diettrich, Andreas: Zur Komplexität des Raumbegriffs, in: dies. & Walber, Markus (Hg.): Lernräume. Springer VS: Wiesbaden 2015, S. 11-28, hier S. 25.
 - 5 Vgl. zum architektonisch-pädagogischen Diskurs Huber, Ludwig & Thormann, Ellen: Großraumschulen – Erwartungen und Erfahrungen, in: Wigger, Lothar & Meder, Norbert (Hg.): Raum und Räumlichkeit in der Pädagogik. Festschrift für Harm Paschen. Bielefeld: Janus 2002, S. 65-86, hier S. 65-68.
 - 6 Vgl. Märtens, Frank: Gestaltung des Klassenraums als Lernraum. Verantwortung der Klassenleitung und Gemeinschaftsaufgabe der Nutzer, in: Pädagogik (Weinheim), 64/2012, 3, S. 22-25.
 - 7 Vgl. ebd.
 - 8 Vgl. Schrammel, Sabrina: Überlegungen zur räumlichen Analyse von Bildungs- und Erziehungsprozessen, in: Egger, Rudolf et al. (Hg.): Orte des Lernens. VS Verlag für Sozialwissenschaften 2008, S. 91-99, hier S. 92.
 - 9 Vgl. ebd.

durch Erfahrungen in der nicht didaktisch aufbereiteten Welt zu ergänzen. Im Folgenden soll konturiert werden, welche Gedanken in Bezug auf außerschulische Lernorte maßgeblich sind, um darauf aufbauend die Spezifik musealer Ausstellungen als außerschulische Lernorte zu benennen.

6.1 Außerschulische Lernorte als Ergänzung schulischen Lernens

Der Gedanke der Verknüpfung des Lernens im Klassenzimmer mit der authentischen Welt hat in der gegenwärtigen pädagogischen Diskussion Hochkonjunktur, wie Baar und Schönknecht betonen.¹⁰ Dabei handelt es sich keinesfalls um eine erst jüngst in den pädagogischen Diskurs eingebrachte Option, schulisches Lernen mit Erfahrungen an Orten außerhalb der Schule zusammenzubringen. Die Idee, das Lernen nicht nur auf das Klassenzimmer zu begrenzen, formuliert schon Comenius in seiner »Großen Unterrichtslehre« von 1632, wenn er darauf abhebt, Schüler*innen sollten nicht nur aus Büchern lernen.¹¹ Schon für Comenius stellt es sich also als zentral dar, dass in der Schule nicht bloß aufbereitete und schriftlich dargelegte Wissensbestände vermittelt werden, sondern auch eine Verbindung zum Leben hergestellt wird. Wenn Wissen einzig und allein im Klassenraum aus Büchern erworben würde, dann wäre das Gelernte abstrakt, nicht greifbar und abgekoppelt von der wirklichen Lebensumgebung. Eben deswegen stellt es für Comenius eine Notwendigkeit dar, das Wissen aus dem Klassenzimmer mit dem Wissen außerhalb der Schule zu verknüpfen.

Weder damals noch heute geht es darum, außerschulische und schulische Lernorte gegeneinander auszuspielen, sondern vielmehr darum, sie in ein dem (lebenslangen) Lernen zuträgliches Arrangement zu bringen. So konturieren Baar und Schönknecht beispielsweise, dass im Klassenzimmer erworbenes Wissen in vielen Fällen auf die authentische Welt bezogen und damit anschaulich werde, wenn die Schüler*innen außerschulische Lernorte aufsuchten.¹² Während in der Schule allgemein eine systematische Aufbereitung von Wissensbeständen erfolge, die in didaktisch reduzierter Form vermittelt werden, ermögliche der Besuch eines außerschulischen Lernorts die Verbindung dieses aufbereiteten und systematisierten Wissens mit der nicht aufbereiteten, authentischen Welt.¹³ Das Aufsuchen außerschulischer Lernorte ermöglicht dementsprechend Erlebnisse und Erfahrungen, die mit dem in der Schule Gelernten verknüpft werden können. Das schafft Anschaulichkeit, zeigt den Schüler*innen die Relevanz des Gelernten und ermöglicht damit nachhaltige Erkenntnisse.

Im Sachunterricht bietet es sich in diesem Sinne beispielsweise an, passend zum Thema »Steinbruch« einen realen Steinbruch aufzusuchen, um dort das in der Schule Gelernte durch unverstellte und authentische Primärerfahrungen anzureichern. Das schulisch vermittelte Wissen wird insofern mit einem Praxisbezug versehen, als die

10 Vgl. Baar, Robert & Schönknecht, Gudrun: Außerschulische Lernorte, S. 7.

11 Vgl. Comenius, Johann Amos: Große Unterrichtslehre, 6. verbesserte Auflage, Langensalza: Beyer 1927, S. 5.

12 Vgl. Baar, Robert & Schönknecht, Gudrun: Außerschulische Lernorte, S. 11.

13 Vgl. ebd.

Schüler*innen am authentischen und nicht didaktisch aufbereiteten Ort womöglich sogar selbsttätige Erfahrungen anstellen. Sauerborn und Brühne fassen zusammen, dass an außerschulischen Lernorten der jeweilige Lerngegenstand in seiner Gesamtheit wahrgenommen werden könne.¹⁴ Damit ergänzt das Lernen die Aufbereitung von Wissensbeständen in der Schule. So finde in der Schule eine didaktisch reduzierte Partikularisierung von Lerngegenständen statt, die dadurch zwar auf das Aufnahmevermögen der Schüler*innen zugeschnitten, aber genau deshalb auch von der Lebenswelt abgekoppelt seien.¹⁵ In der Herstellung einer Verbindung von schulisch aufbereitetem Lernen und der Lebenswelt liegen zentrale Potenziale des außerschulischen Lernens. So ist laut Sauerborn und Brühne am außerschulischen Lernort eine Rückbindung der schulisch vermittelten Wissensbestände an die Realität möglich.¹⁶ Die Erfahrung am außerschulischen Lernort stellt sich damit als komplex dar, bietet aber auf der anderen Seite auch ein hohes Maß an Anschaulichkeit und kann dadurch zu einer nachhaltigen Verarbeitung und Verknüpfung der Erfahrungen mit dem schulischen Wissen führen.

Ott und Wrobel setzen sich mit den Potenzialen außerschulischen Lernens für den Deutschunterricht auseinander und arbeiten heraus, dass am außerschulischen Lernort auch für den Deutschunterricht ein »Mehrwert von primären und unmittelbaren Erfahrungen«¹⁷ bestünde. Primär und unmittelbar sind diese Erfahrungen, weil sie in einem realen, nicht didaktisch aufbereiteten Setting gemacht werden. Wenn Ott und Wrobel sich auf die Primärerfahrungen beziehen, dann geht es ihnen vornehmlich darum, authentische Orte ohne einen Vermittlungsauftrag aufzusuchen und hier sinnliche und authentische Erfahrungen aus erster Hand zu machen. Die Möglichkeit von Primärerfahrungen ist in der Tat an Orten wie Parks, Spielplätzen oder WCs, die in Otts und Wrobels Sammelband exemplarisch als außerschulische Lernorte für den Deutschunterricht fruchtbar gemacht werden, gegeben.

An dieser Stelle wird deutlich, dass auch außerschulische Lernorte konzeptionell zu untergliedern sind: Außerschulische Lernorte können entweder – wie die bisherigen Beispiele – authentisch, nicht didaktisch oder pädagogisch vorstrukturiert sein oder aber es handelt sich um didaktisch vorstrukturierte, mittelbare außerschulische Lernorte, die also bereits einen mehr oder weniger klaren Vermittlungsauftrag verfolgen und in einem spezifischen Sinne aufbereitet sind.¹⁸ Museen und Ausstellungen zählen zu diesen didaktisch vorstrukturierten Lernorten und sind daher konzeptionell von den bisher beschriebenen außerschulischen Lernorten ohne Vermittlungsanspruch zu trennen. Museen und ihre Ausstellungen sind Orte, die bereits ihrem institutionalisierten Selbstverständnis zufolge Möglichkeiten zum Erwerb von Wissen oder Bildung bieten und die in der Regel mit einem klar ausgearbeiteten Vermittlungskonzept ausgestattet sind.¹⁹

14 Vgl. Sauerborn, Petra & Brühne, Thomas: Didaktik des außerschulischen Lernens, S. 130.

15 Vgl. Baar, Robert & Schönknecht, Gudrun: Außerschulische Lernorte, S. 11.

16 Vgl. Sauerborn, Petra & Brühne, Thomas: Didaktik des außerschulischen Lernens, S. 131.

17 Vgl. Ott, Christine & Wrobel, Dieter: Einleitung, in: dies. (Hg.): Außerschulische Lernorte im Deutschunterricht, S. 6-16, hier S. 6.

18 Vgl. Sauerborn, Petra & Brühne, Thomas: Didaktik des außerschulischen Lernens, S. 17.

19 Vgl. Baar, Robert & Schönknecht, Gudrun: Außerschulische Lernorte, S. 23.

Sauerborn und Brühne ordnen das Museum den mittelbaren außerschulischen Lernorten zu,²⁰ da es eben keine Primärbegegnungen mit einer unverändert dargestellten Wirklichkeit ermöglicht. Vielmehr ist eine museale Ausstellung selbst bereits ein aufbereitetes Zeichensystem, wie ich im Folgenden darstellen werde. Der Besuch in Museen und Ausstellungen wird darüber hinaus oft gerahmt durch spezifisch museumspädagogische Zusatzangebote. Baar und Schönknecht stellen Orte mit einem intentionalen Bildungsauftrag in einen Gegensatz zu denjenigen Orten ohne Bildungsauftrag, aber mit Bezug zur authentischen Welt.²¹ Auch wenn viele Besucher*innen das Museum nicht in erster Linie aufsuchen, um sich zu bilden, bleibt doch die Zielsetzung von Museen, den Besucher*innen aufbereitete Ausstellungen anzubieten und damit informelle Bildungsangebote zu unterbreiten. Eine kuratierte Ausstellung in einem Museum ist damit definitiv kein im allgemeinen Sinne authentischer Ort. Insofern sind für didaktische Anschlußüberlegungen auch gesonderte Betrachtungen anzustellen.

6.2 Die Spezifik musealer Ausstellungen als außerschulische Lernorte

Die Potenziale der Ausstellung als außerschulischem Lernort, so zeigte ich im vorigen Abschnitt, sind anders geartet als die Potenziale von authentischen Lernorten ohne Bildungsauftrag, etwa einem Industriestandort oder einem Steinbruch. Karpa, Lübbecke und Adam konturieren, dass Museen und deren Ausstellungen aber dennoch Orte seien, an denen konkrete sinnliche Erfahrungen möglich sind.²² Prototypischer Weise besteht die Anschaulichkeit musealer Ausstellungen darin, dass Gegenstände sinnlich wahrnehmbar werden. In Kunstausstellungen können zum Beispiel Werke als Original betrachtet werden, im Industriemuseum lassen sich beispielsweise Gerätschaften anschauen und im Personalmuseum Gegenstände aus dem Leben der entsprechenden historischen Person betrachten.

Auffällig ist in den Publikationen zu Museums- und Ausstellungsbesuchen, dass die mit der Aura des Originals versehenen Objekte das Zentrum der Überlegungen bilden. So hebt Czech hervor, im Museum sei sinnlich-erlebnishaftes Lernen mit originalen Objekten im Gegensatz zur medialen Vermittlungsstruktur in der Schule möglich.²³ Die Betrachtung bleibt also darauf beschränkt, die Erlebnisse mit dem Original ins Feld zu führen.

Im Diskurs der musealen Forschung nimmt die Frage nach der Rolle des Exponats bis heute eine Zentralposition ein. So geht es oftmals um die Klärung der Bedeutungsveränderung eines Gegenstands dadurch, dass er im Museum nicht mehr in seiner ihm

20 Vgl. Sauerborn, Petra & Brühne, Thomas: Didaktik des außerschulischen Lernens, S. 17.

21 Vgl. ebd.

22 Vgl. Karpa, Dietrich; Lübbecke, Gwendolin & Adam, Bastian: Außerschulische Lernorte – theoretische Grundlagen und praktische Beispiele, in: dies. (Hg.): Außerschulische Lernorte, S. 11-27, hier S. 17.

23 Vgl. Czech, Alfred: Handwerkszeuge. Musterargumente, Begründungen, Checkliste, in: ders. & Wagner, Ernst (Hg.): Kunst + Unterricht »Ins Museum«, 323/324, Hannover: Friedrich 2008, S. 11-14, hier S. 12.

originär zugeordneten, sondern in einer artifiziell musealisierten Erscheinungsform (als *Semiophor* im Sinne Pomians) vorliegt (vgl. dazu Kapitel 2.3 dieser Arbeit). Auch stellt es sich im Diskurs als eine zentrale Frage dar, wie die eigentliche Bedeutung eines Gegenstands für die Besucher*innen überhaupt erfassbar und sinnlich anschaulich gemacht werden kann. Gerade im Kontext literaturmusealen Ausstellens des personalmusealen Zuschnitts (vgl. Kapitel 3.4.1 dieser Arbeit) erweist sich das als wichtig, wenn es etwa darum geht, dass eine Schreibfeder ausgelegt wird oder bestimmte Briefe oder Handschriften gezeigt werden. Derartige Schreibfedern oder Buchstaben auf Papier besitzen nicht per se eine tiefergehende Bedeutung und auch keinen auratischen Zeigewert.²⁴

Wenn beispielsweise Thomas Manns Schreibtisch einfach und ohne weitere Erläuterungen in einer Ausstellung zu sehen ist, ist nicht für alle Besucher*innen ersichtlich, dass es sich dabei um Thomas Manns Schreibtisch und nicht um ein beliebiges Möbelstück handelt, den er trotz aller Umstände auch mit ins Exil nahm und somit als eine Art Residuum der Heimat in der Fremde etablieren konnte.²⁵ Der Tisch wird also erst durch die Hintergrundinformation für die Betrachter*innen mit einer spezifischen Bedeutung versehen. Ebenso kann eine Schreibfeder ohne weitere Kommentierung nicht ihre volle Anschaulichkeit entfalten, es bedarf dazu der Information, wessen Schreibfeder es ist und mit welcher Bedeutung sie im vorliegenden Kontext versehen wird. Auch handschriftliche Notizen sind nicht von sich aus auratisch, es bedarf der Zusatzinformation, wessen Handschrift das ist und in welchem Kontext die Notizen zu verstehen sind. Insofern bedarf es in den *schauphilologischen* Ausstellungen (vgl. Kapitel 3.4.2 und die Ausstellungsanalyse zum *Literaturmuseum der Moderne* in Marbach in Kapitel 5.1 dieser Arbeit) kontextueller Erläuterungen.

Die sinnliche Erfahrbarkeit muss sich aber nicht notwendigerweise nur auf Realien beziehen. So betonen Sauerborn und Brühne, die sinnlichen Erfahrungen im Museum könnten auch durch in den Ausstellungsraum gebaute Modelle oder dort aufgehängte Karten ermöglicht werden.²⁶ Mit den im Rahmen der neueren Museologie dargestellten ausstellerischen Möglichkeiten lässt sich die sinnliche Anschaulichkeit noch ausweiten auf die Szenografie, die ihrerseits ja gerade die mit allen Sinnen erfahrbare Wahrnehmung des Raums intendiert. Ausgehend vom heutigen Stand der Forschung zu szenografierten Themenausstellungen (vgl. dazu Kapitel 2,5, 2.6 und 3.5 dieser Arbeit) lässt sich das Argument der sinnlichen Anschaulichkeit also auch übertragen auf Ausstellungen, in denen die Exponate nicht zentral sind. Insofern ermöglicht der Besuch einer Ausstellung eine Erfahrung, die darüber hinaus auch leiblich und damit besonders nachhaltig wirkt, weil die Ausstellung nicht sitzend oder stehend rezipiert, sondern gerade nur durch die Bewegung durch den Raum und mit allen Sinnen ermöglicht wird.²⁷

24 Vgl. etwa Kroucheva, Katerina & Schaff, Barbara: Einleitung, S. 8.

25 Zur Bedeutung des Schreibtischs für Thomas Mann vgl. Jens, Inge: Am Schreibtisch. Thomas Mann und seine Welt, Rohwolt: Reinbek bei Hamburg 2013.

26 Vgl. Sauerborn, Petra & Brühne, Thomas: Didaktik des außerschulischen Lernens, S. 11f.

27 Vgl. Zeissig, Vanessa: Zur inszenatorischen Immaterialisierung von Literatur als musealem Objekt, S. 232-236.

Karpa, Lübbecke und Adam heben ein weiteres Potenzial musealer Ausstellungen hervor, wenn sie auf die Möglichkeit verweisen, im Rahmen einer Ausstellung auch eine kritische Rezeptionshaltung bei den Besucher*innen anzubahnen. Sie betonen:

Das Museum erhebt bis zu einem gewissen Grad den Anspruch, Wahrheit und Wirklichkeit zu zeigen, gleichzeitig aber auch zu hinterfragen – das Museum ist ein offizieller Ort, der einen Kanon aufstellt, Wissen selektiert, präpariert und inszeniert.²⁸

Die Verfasser*innen gehen also davon aus, dass das Museum Möglichkeiten biete, einerseits Wissen zu vermitteln, andererseits aber auch genau diese Vermittlungsleistung kritisch zu hinterfragen, weil viele Ausstellungen schon in ihrer Konzeption eine solche Metareflexion angelegt haben. Wenn eine Ausstellung selbst reflektiert, dass sie immer und notwendigerweise auf Selektion, Deutung und einer eigenen Darstellung von Zusammenhängen beruht, die nicht unabänderlich gegeben sind, dann lädt sie die Betrachter*innen dazu ein, vorgeführte Zusammenhänge zu reflektieren und gegebenenfalls die hergestellten Zusammenhänge auch zu hinterfragen.

Auch der zweite von Karpa, Lübbecke und Adam skizzierte Gedanke ist sowohl aus allgemeinmuseologischer als auch aus literaturmusealer Sicht zentral und grundlegend für didaktische Anschlußüberlegungen: Ausstellen wird als eine Tätigkeit angesehen, die kanonisierend wirken kann. Bei genauer Betrachtung führen die Kanonisierungstendenz sowie das in einer Ausstellung immer vorhandene Wechselspiel aus Diskurs und Diskursivierung und deren potenzielle Bewusstmachung von eigenen Ambivalenzen zu einem komplexen Zusammenhang: Wenn die kuratorische Aufbereitung einer Ausstellung ein Bild des Ausstellungsthemas zeichnet und damit die diskursive Wahrnehmung eben dieses Themas prägt, gleichzeitig aber reflektiert, dass das gezeichnete Bild selbst wiederum dekonstruiert werden kann, dann wird deutlich, dass die Ausstellung auf den Diskurs ebenso einwirkt wie der Diskurs auf die Ausstellung. Wenn beispielsweise im *Literaturmuseum der Moderne* in Marbach einige Texte ausgelegt und damit offensichtlich zu sammlungs- und überlieferungswürdigen Dokumenten gemacht werden, wird auch deren Wahrnehmung dahingehend beeinflusst, dass sie in den öffentlichen Diskurs gelangen.

Darüber hinaus weist Seibert darauf hin, dass auch die literaturmusealen Gedenkstätten die Kanonisierung vorantrieben, da es gleichzeitig auch als ein kulturelles Zeichen firmiere, wenn eine Autor*in und ihr Werk als derartig kulturell maßgeblich anerkannt werden, dass beides durch eine museale Institution gewürdigt würde.²⁹ Allerdings ist auch hier zentral, dass die kuratorische Zeichnung des im Rahmen einer entsprechenden Ausstellung entworfenen Bildes ihrerseits wieder hinterfragbar ist. Seibert führt weiter aus, dass literaturmuseale Gedenkstätten nicht nur Kanonisierungen bestätigen, sondern auch und insbesondere die Literaturgeschichtsschreibung vorantrieben.³⁰

28 Karpa, Dietrich; Lübbecke, Gwendolin & Adam, Bastian: Außerschulische Lernorte (Hg.), S. 17.

29 Vgl. ebd., S. 8.

30 Vgl. Seibert, Peter: Literatur und Museum, in: Grisko, Michael & ders. (Hg.): Der Deutschunterricht, S. 2-10, hier S. 6.

Kurz gesagt: Ein literarischer Text, der in einer musealen Ausstellung in den Blick genommen wird, wird dadurch auch als ein gewissermaßen thematisierungswerter Text wahrgenommen. Dabei sind die Betrachter*innen angehalten, diskursive Zusammenhänge potenziell zu dekonstruieren und deren Diskursivierungstendenz als hinterfragungswürdig zu betrachten. Wenn eine Ausstellung selbst damit spielt, dezidiert keine unumstößlichen Wahrheiten zu präsentieren, sondern den Vorgang der Bedeutungserzeugung und -hinterfragung bewusst ausnutzt, dann lässt sich aus didaktischer Sicht exemplarisch ein Bewusstsein um die Notwendigkeit der eigenständigen Hinterfragung fördern. Dieses in der Ausstellung vorgeführte Bewusstsein um die Notwendigkeit der Hinterfragung von Darstellungsweisen, Kanonisierungen oder gegebenen Informationen lässt sich in einen kumulativen Medienkompetenzerwerb überführen: Wenn Betrachter*innen im Ausstellungsraum die Erfahrung machen, dass schon die Ausstellung ein deutendes und gleichzeitig zu deutendes Medium ist, dessen Sinnstiftung hinterfragt werden kann, dann lässt sich diese kritische Rezeptionshaltung auch auf andere Medienprodukte übertragen. Am Beispiel der Erfahrung, dass eine Ausstellung keine unumstößliche Wahrheit präsentiert, könnte entsprechend auch eine kritischere Haltung gegenüber gedruckten Texten oder der Informationsvermittlung über das Internet angebahnt und evoziert werden. Zentral ist nur, dass im Rahmen eines Museumsbesuchs dezidiert nicht eine Art Lernziel formuliert werden kann und darf, demzufolge Besucher*innen zu einem gewissen Grad mit einer kritischen Rezeptionshaltung affiziert werden, sondern vielmehr Erfahrungen angebahnt werden, die individuell verarbeitet werden.

Die Erfahrung der notwendigen kritischen Rezeptionshaltung wird im Ausstellungskontext dadurch greifbar, dass im dreidimensional ausgenutzten Raum sinnliche Erfahrungen möglich sind, die konkreter wirken können als die meist zweidimensional angelegte Vermittlung in der Schule. Beim Durchschreiten eines Museumsraums sind andere Sinne aktiv als bei der Rezeption eines Medienprodukts im Klassenraum, die Besucher*innen bewegen sich selbst durch die Ausstellung und erlangen ihre Einsichten somit durch einen anderen Wahrnehmungskanal (vgl. dazu auch das von mir entwickelte Modell musealer Kommunikation, Kapitel 6.3 dieser Arbeit). Dadurch ist zu erwarten, dass der Besuch solcher Ausstellungen entsprechend nachhaltig wirken kann: Die Ausstellung thematisiert die Vorgänge der kritischen Reflexion, ohne dabei in den schulischen Vermittlungskontext eingebunden zu sein.

Wie ich in Bezug auf die Entwicklung des Modells ausstellerischer Kommunikation in Kapitel 6.3 herausarbeiten werde, ist auch die Rolle der Besucher*innen sehr komplex dadurch, dass die Besucher*innen jeweils mit vollkommen unterschiedlichen Interessen, differierendem Vorwissen und auch unterschiedlichen Wahrnehmungen eine Ausstellung besuchen. Überhaupt erscheint der Bezug zum Lernen in der Ausstellung als klärungsbedürftig.

Lange-Greve betont, dass im Museum und in der Ausstellung nur nebenbei ein Bezug zum Lernen hergestellt würde,³¹ da die Besucher*innen in der Regel freiwillig eine Ausstellung besuchen und Vermittlungsprozesse in einer musealen Ausstellung in der

31 Vgl. Lange-Greve, Susanne: Die kulturelle Bedeutung von Literaturausstellungen, S. 26-27.

Regel dem informellen Lernen zugeordnet werden. Das gilt zumindest für den Ausstellungsbesuch, der ohne Führung oder museumspädagogisches Rahmenprogramm erfolgt. Beim informellen Lernen handelt es sich nach Baar und Schönknecht um

situieretes, ungeplantes oder beiläufiges Lernen, um Lernen in Peer-Zusammenhängen, in der Familie und in der Öffentlichkeit. Wissen, Fähigkeiten und Haltungen werden im Spiel, bei der Arbeit, in der Begegnung und Interaktion in und mit der unmittelbaren Umgebung erworben, ohne dass dies an eine Bildungseinrichtung gebunden ist.³²

Baar und Schönknecht gehen also davon aus, dass das Lernen im Museum in der Regel keinen fixierten und konzipierten planbaren Prozess darstellt, sondern situativ in der Auseinandersetzung mit der entsprechenden Ausstellung erfolgt. Im Folgenden werde ich zunächst das Spannungsfeld von Freiheit der Besucher*innen und deren Orientierungsmöglichkeiten darstellen.

6.2.1 Museumspädagogische oder kuratorische Zusatzangebote zwischen Orientierungsstiftung und Freiheitseinschränkung

Schwan arbeitet heraus, dass im Ausstellungsraum nicht ausschließlich informelles, selbst gesteuertes Lernen stattfindet.³³ So seien schon Wegweiser, Tourenvorschläge oder Besucher*innenlenkungen Kennzeichen eines doch formell ausgerichteten Lernens. Die Besucher*in werde der intendierten Vermittlung wegen in der freien Wahl ihrer Informationsselektion eingeschränkt, wie ich im folgenden Teilkapitel noch genauer darstellen werde.

Auch im Rahmen museumspädagogischer Angebote wird oft der Versuch unternommen, den Besucher*innen möglichst umfangreiche Orientierung zu bieten, damit sie im Ausstellungsraum möglichst viel lernen können. Dabei geht es meist um Kontextwissen, die Vermittlung von Fakten oder biografischen Hintergründen. Otto warnt vor diesem Hintergrund vor einer Gefahr der Entwicklung zum »Frontalunterricht im Gehen«,³⁴ wenn getragen vom Bemühen um Verstehbarkeit doch wieder eine lineare Vermittlungsstruktur geschaffen werde, die in ihrer Reinform eine passive, rein aufnehmende Haltung der Teilnehmer*innen voraussetze. Durch zu viel Aufbereitung und das Bemühen, Orientierung und Verstehens erleichterungen zu verschaffen, wird die eigentliche Vermittlungsstruktur des Symmediums Ausstellung, die ich in Kapitel 6.3 entwickeln werde, unterlaufen und doch wieder eine lineare Vermittlungssituation erzeugt.

Die größte Einschränkung der Freiheit der Erfahrungen im Museum bringen nach Schwan die Personenführungen mit sich.³⁵ Schwan verweist auf empirische Erhebungen zu schulischen Ausstellungsbesuchen, die nachweisen, dass ein geführter Muse-

32 Baar, Robert & Schönknecht, Gudrun: Außerschulische Lernorte, S. 15.

33 Vgl. Schwan, Stephan: Lernen und Wissenserwerb im Museum, in: Kunz-Ott, Hannelore; Kudorfer, Susanne & Weber, Traudel (Hg.): Kulturelle Bildung im Museum, 33-44, hier S. 38.

34 Otto, Gunter: Schule und Museum – Unterschiede und Gemeinsamkeiten an zwei Lernorten, in: Wagner, Ernst & Dreykorn, Monika (Hg.): Museum – Schule – Bildung. Aktuelle Diskurse, Innovative Modelle, Erprobte Methoden, München: kopaed 2007, S. 15-18, hier S. 18.

35 Vgl. Schwan, Stephan: Lernen und Wissenserwerb im Museum, S. 38.

umsbesuch deutlich weniger motivations- und lernförderlich sei als Besuche, bei denen die Schüler*innen mit klaren Erkenntnisaufträgen in das Museum geschickt wurden und so selbsttätig vorgegebene Erkenntnisse in der Ausstellung auffinden sollten.³⁶ Eine Personenführung gibt sowohl die Reihenfolge als auch die Dauer der Betrachtung der Ausstellungsgegenstände vor. Insofern ist im Rahmen derartiger Führungen kein informelles Lernen im eigentlichen Sinne möglich. Schon Lange-Greve sieht, dass das Konzept von Personenführungen ebenso wie die Implementierung von museumspädagogischen Aktionen und Projekten den Versuch der Überwindung der unterschiedlichen Kodes von Sender*in und Empfänger*in darstellt, wobei es sich um die Anreicherung des Mediums Ausstellung mit Merkmalen klassischer Lernorte handelt.³⁷ Diese Betrachtung deutet also an, dass die museumspädagogischen Zusatzangebote einer Art Appendix gleichkommen, um der Ausstellung durch nachgereichte Vermittlungsangebote noch Potenzial für die Wissensvermittlung aufzustülpen. Damit soll das Konzept der Personenführung nicht grundsätzlich abgewertet werden. Wie Wehnert herausarbeitet, stellen die Führungen gerade für stärker vorgebildete Besucher*innen die Möglichkeit her, in einen dialogischen Austausch mit dem Führungspersonal zu treten. Die Besucher*innen erlangen dadurch auch die Möglichkeit, ihre eigenen Interessen zu platzieren, indem sie während der Führung Rückfragen stellen können.³⁸ Auch ist die Begeisterung, die durch die Leiter*innen der Führung möglicherweise auf die Besucher*innen übertragen wird, nicht von der Hand zu weisen, dennoch kann es nicht überzeugen, wenn Wehnert an dieser Stelle von einer notwendigen Verbindung von Ausstellung und Führungen für das Erreichen didaktischer Effekte ausgeht.

Lange-Greve moniert, dass allgemein eine konzeptionelle Kluft zwischen der allgemeinmuseologischen Ausstellungskonzeption und der didaktischen Aufbereitung durch die Museumspädagogik bestünde. Sie geht davon aus, dass Ausstellungen oftmals gerade auf Uneindeutigkeiten abzielen und dadurch die Besucher*in zum Nachdenken anregen, während die Museumspädagogik oft darauf bedacht sei, die Leerstellen der Ausstellungen durch Führungen, Materialien oder Beschriftungen zu füllen und möglichst viel Eindeutigkeit herzustellen.³⁹ Paradoxerweise verschenken diese museumspädagogischen Angebote also gerade das didaktische Potenzial des Symmediums Ausstellung, wie im weiteren Verlauf der Arbeit noch aufzugreifen sein wird. Insofern ist die Führung ebenso wie das museumspädagogische Zusatzmaterial nicht als Bestandteil, sondern eher als Epitext zur Ausstellung im erweiterten Sinne zu verstehen.

Die Fokussierung von Führungen, die eine Ermöglichung der vermeintlich richtigen Rezeption einer Ausstellung erst herstellen, denkt das Medium Ausstellung noch nicht von den Besucher*innen her. Staupe resümiert, dass die museale Ausstellungspraxis bis weit in die 1980er Jahre wenig publikumsorientiert gewesen sei. So seien Themenausstellungen in Museen nach fachwissenschaftlichen Systematiken gegliedert und ohne

36 Vgl. ebd.

37 Vgl. Lange-Greve, Susanne: Die kulturelle Bedeutung von Literatúrausstellungen, S. 39.

38 Vgl. Wehnert, Stefanie: Literaturmuseen im Zeitalter der neuen Medien, S. 175.

39 Vgl. Lange-Greve, Susanne: Die kulturelle Bedeutung von Literatúrausstellungen, S. 38-40.

jegliche Bezüge auf die Gegenwart angelegt gewesen. Sie betont weiter, der Vermittlungsauftrag von Museen sei lange dadurch fokussiert worden, dass die Ausstellungen museumspädagogische Zusatzangebote zur »Dechiffrierung der wissenschaftlichen Inhalte einer Ausstellung« erhalten haben:

Der Museumspädagogik wurde es damit überlassen, die fachlich konzipierten Ausstellungen dem Laienpublikum »verständlich« zu übersetzen, wodurch dieses zumeist nur erneut »entmündigt« wurde, da weder die Interessen und Bedürfnisse eines tatsächlich mündigen Publikums noch die tatsächlichen Möglichkeiten der pädagogischen Vermittlung von Ausstellungsinhalten zu dieser Zeit wirklich reflektiert wurden.⁴⁰

Staupe konturiert, dass die Betrachtungsweise, derzufolge museumspädagogische Zusatzangebote die Ausstellung erst für interessierte Laien zugänglich machen, höchst elitär sei.⁴¹ Immerhin liegt die Annahme zugrunde, dass die Ausstellung selbst von vornherein gar nicht für die Nicht-Expert*innen gedacht wird und eben deshalb gleichsam Begleiter*innen oder Begleitmedien an die Seite gestellt werden müssen, die auch den zur selbsttätigen Rezeption unfähigen Besucher*innen doch eine Art der Teilnahme ermöglichen. Erst durch die in den 1980er Jahren einsetzende empirische Besucher*innenforschung sei allmählich die Einsicht in den musealen Diskurs gedrungen, dass auch Ausstellungen eine Orientierung an den komplexen Bedürfnissen ihrer Besucher*innen nötig haben.

Wenn museumspädagogische Zusatzangebote die Komplexität dieser Vermittlungssituation zurücknehmen wollen, dann stellt sich die Frage, inwiefern diese Zusatzangebote dann zu den symmedialen Besonderheiten musealer Ausstellungen passen. So erklärt sich auch die mindestens von Seiten der Szenograf*innen laut werdende Kritik gegenüber der gängigen Praxis der Museumspädagogik, die Tyradellis zugespitzt pointiert.⁴² Das nachträgliche Konzipieren von Vermittlungsangeboten läuft also Gefahr, zumindest in Ansätzen die Effekte des Lernorts Ausstellung zurückzunehmen und doch wieder herkömmliche lineare Vermittlungsstrukturen analog zum Lernen im Klassenzimmer herzustellen. Um die Ausstellung als Ergänzung zum regulären Unterricht aus sich selbst heraus begründen zu können, werde ich im Folgenden eine Gegenüberstellung schulischen Lernens und des informellen Lernens im Ausstellungsraum vornehmen.

6.2.2 Vermittlung in der Schule und Vermittlung im Ausstellungsraum

Um darzustellen, dass die Zuordnung des Symmediums Ausstellung zu den außerschulischen Lernorten keinesfalls deren Normierung und Subsummierung unter die schulischen Vermittlungsstrukturen insinuiert, werden im Folgenden beide Arten der Vermittlung voneinander abgegrenzt, um so zu zeigen, dass die Ausstellung in ihrer

40 Staupe, Gisela: Einführung. Museen – Orte des Sehens und des Lernens der Muse und der Bildung, S. 10.

41 Vgl. ebd., S. 8.

42 Vgl. Tyradellis, Daniel: Müde Museen, S. 85.

Eigengesetzlichkeit als Erweiterung der Möglichkeiten schulischen Lernens angesehen werden kann.

Lange-Greve betont, im schulischen Unterricht liege eine lineare Vermittlungsstruktur vor.⁴³ Das bedeutet, dass die Lernprozesse durch die Lehrkraft geplant und auf die entsprechende Lerngruppe zugeschnitten werden.⁴⁴ Eine Unterrichtsstunde basiert auf der Einschätzung der Lerngruppe, den institutionellen Rahmenbedingungen, dem Vorwissen der Schüler*innen, den curricularen Vorgaben, klar formulierten Vermittlungszielen und darauf aufbauenden didaktischen und methodischen Überlegungen. Es handelt sich also um eine zielgruppengerichtete Aufbereitung des Inhalts. Einerseits wird die Menge des zu behandelnden Stoffs für eine Stunde so eingegrenzt, dass die Verarbeitung in der Stunde erfolgen kann, andererseits erfolgt eine didaktische Aufbereitung in qualitativer Hinsicht, sodass die zu vermittelnden Inhalte entsprechend auf einem angemessenen Komplexitätsniveau aufbereitet werden. Damit wird eine differenzierte Ausarbeitung durch die Individualisierung von Lernwegen ermöglicht und so eine optimale Förderung und Forderung der Lernenden intendiert. Im Idealfalle lässt sich während beziehungsweise nach der Stunde eruieren, inwiefern die anvisierten Kompetenzen erreicht werden/wurden, und es besteht eine grundsätzlich interaktive Kommunikationssituation, bei der direkt deutlich wird, wenn bestimmte unterrichtliche Schritte gegebenenfalls nicht den Effekt erzielen oder erzielt haben, der intendiert war. Durch die interaktive Grundstruktur besteht im Rahmen des schulischen Unterrichts jederzeit die Möglichkeit, Veränderungen vorzunehmen und somit stets den Unterricht an die jeweilige Situation anzupassen. Die Unterrichtsstunde verläuft also in der freien gegenseitigen Interaktion. Die Kommunikation im Klassenraum ist in diesem Sinne symmetrisch: Was im Rahmen einer Unterrichtsstunde geschieht, erfolgt auf Basis des aktiven Mitwirkens der Schüler*innen. Eine Schulstunde besteht aus Aufgaben, Unterrichtsgesprächen und weiteren Gestaltungen. Wenn die Schüler*innen die Aufgabenstellung nicht im vorgesehenen Maße bearbeiten oder während des Unterrichtsgesprächs nicht die geplanten Einsichten erlangen, kann auch jederzeit und direkt darauf eingegangen werden, sodass ein Lernarrangement geschaffen wird, mit dem die geplanten Erkenntnisse doch erlangt und die anvisierten Kompetenzen erreicht werden. Somit liegt eine Konstellation vor, in der die Dynamik der Stunde durch die Schüler*innen mitbestimmt wird. Die Symmetrie dieses Prozesses besteht darin, dass die Vermittlung in der direkten Interaktion erfolgt, weil Lehrer*in, Schüler*in und Sache zu gleichen Teilen die Bedeutung mit konstituieren und keine Dominanz oder Statik seitens der vermittelnden Instanz vorliegt. Dabei weichen die zeitliche Konstellation im unterrichtlichen sowie im ausstellerischen Rahmen voneinander ab: Unterrichtsplanung kann zielgerichtet auf eine konkrete Stunde hin erfolgen und auf die Rahmenbedingungen, Bedürfnisse und Dynamiken der Lerngruppe bezogen sein, aktuelle Entwicklungen in den Blick nehmen und so fortwährend umgestaltet werden. Eine Ausstellung hingegen wird grundsätzlich für eine längere Dauer konzipiert. Bei Sonderausstellungen geht es dabei meist um Wochen oder Monate, bei

43 Vgl. Lange-Greve, Susanne: Die kulturelle Bedeutung von Literaturausstellungen, S. 16.

44 Vgl. Lewalter, Doris: Bedingungen und Effekte von Museumsbesuchen, S. 45.

Dauerausstellungen hingegen um Jahre oder sogar Jahrzehnte (vgl. dazu Kapitel 2.1 dieser Arbeit).

Schwan betont darüber hinaus, dass die Lernsituation im Klassenzimmer von einer relativen Homogenität gezeichnet sei, die es im Ausstellungskontext nicht gebe.⁴⁵ Die relative Homogenität im Klassenzimmer besteht beispielsweise darin, dass die Schüler*innen gleichaltrig und zumindest innerhalb der jeweiligen Lerneinheiten auf einem ähnlichen Grundniveau in Bezug auf ihr Wissen und ihre Kompetenzen sind. Darüber hinaus ist die Zielgruppe unterrichtlicher Schritte relativ klein, in einer schulischen Lerngruppe befinden sich in der Regel weniger als 30 Schüler*innen und der Unterricht wird idealiter in der Vorbereitung auf die individuellen Bedürfnisse der entsprechenden Lerngruppe hin ausgerichtet. Die Zielgruppe des Museums hingegen ist deutlich größer und heterogener.

Waidacher betont, dass Museen und ihre Ausstellungen mit Massenmedien vergleichbar seien, weil sie »diffuse Inhalte an heterogene Bevölkerungen, deren Kontakte untereinander höchst indirekt sind«⁴⁶, vermitteln. Innerhalb der Ausstellung werde eine Botschaft an eine große, nicht näher bestimmbare Zielgruppe gesendet, ohne dass näher zu bestimmen sei, wie diese Zielgruppe mit der gesendeten Botschaft umgehe. Lange-Greve schließt sich dieser Betrachtung von Ausstellungen als Massenmedien an. Die Ausstellung im Museum ist vorhanden, unabhängig davon, ob sie betrachtet wird.⁴⁷ Zwar nimmt jede Besucher*in die Ausstellung und ihre Elemente auf eine bestimmte Art aktiv wahr und verändert damit auch ihre Sinnstiftung in der Ausstellung, doch bleibt die Gestaltung der Ausstellung selbst davon in ihrer Grundanlage unberührt und kann nicht gezielt auf ihre Empfänger*innen reagieren.

Schwan erläutert, es handele sich bei der musealen Ausstellung um ein räumliches Arrangement, das von einer heterogenen, nicht angeleiteten Gruppe an Menschen auf eine je eigene Art und Weise rezipiert werden könne. Die Nutzung von massenmedial kommunizierten Informationen sei in weiten Teilen unstrukturiert und nicht direkt steuerbar.⁴⁸ Anders als andere Massenmedien setze eine Ausstellung ihren Betrachter*innen allerdings nicht auf unkontrollierbare Weise Informationen vor, sondern habe Angebote einer didaktischen Aufbereitung für die Besucher*innen eingeschrieben.⁴⁹ Die Ausstellung stellt ein Arrangement mit einem Vermittlungsanspruch dar, der mehr oder weniger stark didaktisch ausgearbeitet sein kann. Es handelt sich dabei aber nicht um eine gezielte Aufbereitung verschiedener Arten der Wissensvermittlung, wie sie beispielsweise in unterrichtlichen Situationen gegeben wäre. Vielmehr liegen Angebote einer didaktischen Nutzbarkeit vor, die die Besucher*innen sich aber auf ihren je individuellen Pfaden erschließen.

Lewalter konturiert weiter: Während im schulischen Kontext eine personale Vermittlung, gesteuert durch die Lehrkraft, vorliege, sei die Vermittlung im Museum per

45 Vgl. Schwan, Stephan: Lernen und Wissenserwerb in Museen, S. 36f.

46 Waidacher, Friedrich: Museologie – knapp gefasst, S. 124.

47 Vgl. Lange-Greve, Susanne: Die kulturelle Bedeutung von Literaturausstellungen, S. 49.

48 Vgl. Schwan, Stephan: Lernen und Wissenserwerb im Museum, S. 37.

49 Vgl. ebd.

se nicht-personal.⁵⁰ Die Besucher*innen eines Museums befinden sich nicht in einer geordneten Situation wie im Klassenzimmer, sondern finden einen in bestimmter Weise aufbereiteten Informationsraum vor, den sie selbstständig und aktiv durchschreiten können.⁵¹ Das bringt den deutlichen Unterschied zur unterrichtlichen Situation, dass damit der Vermittlungsvorgang weniger gesteuert wird. Genau diese nicht vorhandene Steuerung bewirkt auf Seiten der Rezipierenden eine erhöhte Autonomie, weil eben nicht der Eindruck einer programmierten Vermittlungssituation entsteht, sondern vielmehr gerade das selbstständige und frei entschiedene Durchschreiten des Raums möglich ist.

Durch diese Möglichkeit des selbstständigen Durchschreitens kommt es Lewalter zufolge zu einer selbstständigen und aktiven Auseinandersetzung mit den Ausstellungsthemen.⁵² Unter Berufung auf die Selbstbestimmungstheorie von Edward L. Deci und Richard M. Ryan arbeitet Lewalter heraus, dass die Möglichkeit des autonomen Durchschreitens zentral für die Lernmotivation im Museum sei. Die Besucher*in erfahre sich als autonom, nicht eingeschränkt und werde durch dieses Gefühl zugleich motiviert.⁵³ Sie folgert, zu viel Autonomie könne dazu führen, dass das Individuum genau dadurch überfordert werde und sich nicht mehr als kompetent wahrnehme. Die Freiheit der Wahl eines Lernwegs oder auch von Lerninhalten im Ausstellungsraum darf also nicht so groß sein, dass die Betrachter*in keine Möglichkeit zur Orientierung innerhalb der Ausstellung erhält. Wenn Besucher*innen nicht in der Lage sind, sich die Informationen zugänglich zu machen, dann erleben sie sich nicht als kompetente Benutzer*innen.⁵⁴

Insofern besteht eine konzeptionelle Herausforderung für museale Ausstellungen darin, die Besucher*innen möglichst nicht zu sehr einzuschränken, ihnen aber dennoch eine Orientierung zu bieten, damit sie durch die Freiheit des Besuchs nicht das demotivierende Gefühl des Scheiterns musealer Kommunikation erhalten. Geyer und Lewalter arbeiten heraus, dass schulische Besuche in Museen in einem Spannungsfeld zwischen der museal-ausstellerischen Vermittlungssituation auf der einen und der Einbindung in schulische Strukturen auf der anderen Seite stünden. So betonen sie, es müsse »eine Balance aus Strukturierung und Handlungsspielräumen geschaffen werden, um auf der einen Seite Wahlmöglichkeiten zur Autonomieunterstützung anzubieten und andererseits die Schüler nicht zu überfordern«.⁵⁵

Geyers und Lewalters Bedenken, die Schüler*innen könnten durch die Freiheit des Museumsbesuchs in ihrem Kompetenzerleben eingeschränkt werden, erscheint als absolut nachvollziehbar. Die Konklusion, in der Folge lieber auf eine stärkere Strukturierung zu setzen, wirkt allerdings wie eine weitere Orientierung an den schulischen,

50 Vgl. Lewalter, Doris: Bedingungen und Effekte von Museumsbesuchen, S. 45.

51 Vgl. ebd., S. 45.

52 Vgl. ebd., S. 46.

53 Vgl. ebd., S. 50. Zur Referenz auf Deci und Ryan vgl. Deci, Edward L. & Ryan, Richard M.: Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik, in: Zeitschrift für Pädagogik 39, 2. Heft, Weinheim, Basel: Beltz Juventa 1993, S. 223-238.

54 Vgl. ebd., S. 48.

55 Geyer, Claudia & Lewalter, Doris: Motivationstheorien als museumsdidaktisches Instrumentarium, in: Dücker, Burckhard & Schmidt, Thomas (Hg.): Lernort Literaturmuseum, S. 88-100, hier S. 97.

linearen und damit formalen Vermittlungsstrukturen. So schlagen sie dafür »kooperative Lern- und Arbeitsformen«⁵⁶ vor. Schon diese Formulierung verrät, dass der Museumsbesuch in einen linearen Vermittlungsprozess eingebunden werden soll und sogar terminologisch mit dem Vorgang des Erarbeitens in eine Verbindung gebracht wird. Genau das bleibt aber wieder hinter den Möglichkeiten des Symmediums Ausstellung zurück.

Neben diesem motivationalen Spannungsfeld stellt es sich für Lewalter darüber hinaus als schwierig dar, Lernerträge eines Museumsbesuchs zu erheben oder zu evaluieren. Ihr zufolge ist es anders als bei schulischen Lernsituationen nämlich nicht möglich, direkte Lerneffekte nach einem Museumsbesuch zu sichern. Vielmehr verweist sie auf Erkenntnisse, denen zufolge der Museumsbesuch zum Teil nicht steuerbare, erst mittel- oder langfristige Lernfortschritte mit sich bringe. Das Lernen in der musealen Ausstellung würde nämlich durch weitere Erfahrungen im Leben der Besucher*innen nur gegebenenfalls und damit keinesfalls intentional steuerbar verfestigt.⁵⁷ Insofern ist das Lernen im Museum grundsätzlich auch nicht auf den Moment bezogen, sondern schon der Grundidee nach immer auf nachhaltige Erfahrungen hin ausgelegt. Lewalter verweist hierfür auf das Modell des situationalen Interesses, demzufolge eine Catch-Phase, die das Interesse weckt, und eine Hold-Phase, die eine über die kurzzeitige Aufmerksamkeit hinausreichende Beschäftigung mit den präsentierten Gegenständen hervorruft, für einen nachhaltig von Interesse getragenen Zugang elementar sei.⁵⁸ Je nach individueller Disposition, eigenem Interesse, aber auch zufälligen Ereignissen im Leben der Museumsbesucher*in kommt es zu einer mehr oder weniger intensiven Auseinandersetzung mit den Gegenständen einer Ausstellung. Dieser Übergriff ist aber nicht bestimmbar, weil selbst die beste Ausstellungskonzeption nicht auch noch die Kontexte außerhalb des Museums mit einbeziehen kann.

Czech sieht in der fehlenden Steuerbarkeit ein großes Potenzial musealen Lernens im schulischen Kontext. Er betont, das Neue, Ungewohnte des aufgesuchten Orts zusammen mit der potenziellen Überforderung durch die Vielfalt an Sinneseindrücken, die Wahlfreiheit der Informationsbeschaffung sowie die fehlende zielorientierte Aufbereitung für eine Schulkasse fordere die Schüler*innen im Rahmen eines Museumsbesuchs, könne dadurch aber nachhaltige Resultate erzielen.⁵⁹

Schwan betont darüber hinaus, dass sich das Museum nicht einfach als eine Stätte zur Ermöglichung von Lernprozessen außerhalb des Klassenzimmers darstelle. Der Besuch im Museum ermögliche gerade weitergehende Erfahrungen bei den Besucher*innen.⁶⁰ Schwan sieht dabei ein Spannungsfeld zwischen der sinnlichen Reichhaltigkeit und der dadurch notwendigen eigenverantwortlichen Fokussierung der Besucher*innen.⁶¹

56 Ebd., S. 98.

57 Vgl. ebd., S. 47.

58 Vgl. ebd., S. 51.

59 Vgl. Czech, Alfred: Handwerkszeuge. Musterargumente, Begründungen, Checkliste, S. 12.

60 Vgl. Schwan, Stephan: Lernpsychologische Grundlagen zum Wissenserwerb im Museum, in: Staupe, Gisela (Hg.): Das Museum als Lern- und Erfahrungsraum, S. 46-50, hier S. 46.

61 Vgl. ebd., S. 47.

Es lässt sich festhalten, dass das Lernen in Ausstellungen deutlich weniger steuer- und vorhersehbar ist als das Lernen im Klassenraum,⁶² dafür aber individuelle Auseinandersetzungen mit Themen ermöglicht und aufgrund der potenziell intrinsischen Motivation der Betrachtung nachhaltige Erfahrungen generieren kann. Die Situation des Erlebens einer Ausstellung im Museum ähnelt damit weniger den institutionalisierten schulischen Strukturen als vielmehr der außerschulischen Wirklichkeit der Schüler*innen. Beispielsweise gehen auch Karpa, Lübbecke und Adam davon aus, die so gewonnenen Einsichten innerhalb des komplexen musealen Felds seien stark auf individuelle Erfahrungsstrukturen beziehbar, knüpften an die alltägliche Welterfahrung der Schüler*innen an und könnten eben deshalb besonders nachhaltig wirken.⁶³

Voraussetzung zum Erzielen der anvisierten Effekte ist zunächst, dass die Schüler*innen das Symmedium Ausstellung rezipieren können. Letztlich ist, wie ich im Theorieteil dargestellt habe, auch Szenografie nicht notwendigerweise intuitiv erfassbar. Die Rezeption einer szenografierten Ausstellung fußt auf gewissen Rezeptionskonventionen, die auch erst einmal vorab gefördert werden müssen. Auch wenn die Betrachtung dreidimensionaler Szenografie im Raum sinnlich anschaulich ist und damit auch für die Schüler*innen eine Greifbarkeit herstellen kann, müssen die Rezeptionsgewohnheiten auf der anderen Seite zunächst dahingehend ausgeprägt werden, dass die abstrakten Gebilde im Raum überhaupt rezipiert und in der Folge erfahren und ausgedeutet werden können.

Insofern erscheint es als sinnvoll, die Schüler*innen schon frühzeitig an das Symmedium Ausstellung heranzuführen. Einerseits sollte das dadurch erfolgen, dass schon ab der Primarstufe immer wieder Ausstellungsbesuche eingeplant werden und damit eine Heranführung an die Rezeption des Symmediums Ausstellung erfolgt, andererseits durch die im Unterricht erfolgende, jeweils didaktisch aufbereitete Auseinandersetzung mit Kompositionsprinzipien des *Denkens im Raum*⁶⁴ in Tyradellis' Sinne. Dabei ist es insbesondere wichtig, nicht nur auf das Auslegen von Realien abzuheben, sondern gerade und insbesondere die Szenografie didaktisch reduziert erfahrbar zu machen.

Pfeiffer-Poensgen denkt von der Seite der Institution Museum her und fordert vor allem, dass Museen ihren Bildungsauftrag allgemein ernst nehmen und sich einer breiten Zielgruppe öffnen müssen.⁶⁵ Sie geht davon aus, dass schon im Kindergarten eine Auseinandersetzung mit der Institution Museum begonnen werden müsse, um damit eine Form von Bildungsgerechtigkeit in Bezug auf die Auseinandersetzung mit der Institution Museum zu erlangen. Damit die Schüler*innen das Symmedium Ausstellung

62 An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass auch Unterricht je nach Lehrkraft unterschiedlich strukturiert wird. Es geht in dieser Gegenüberstellung nur darum, deutlich zu machen, welche vermittlungsbezogenen Potenziale die Unterrichtssituation im Gegensatz zum Symmedium Ausstellung aufweist. Natürlich sind auch Ausstellungen jeweils unterschiedlich gestaltet, doch wird eine Ausstellung von sich aus nie die Vermittlungssituation des Klassenzimmers reproduzieren, sondern einen eigenen, deutlich weniger steuerbaren Rezeptionsmodus evozieren.

63 Vgl. Karpa, Dietrich; Lübbecke, Gwendolin & Adam, Bastian: Außerschulische Lernorte, S. 20.

64 Tyradellis, Daniel: Müde Museen, S. 145.

65 Pfeiffer-Poensgen, Isabel: Zum Bildungsauftrag der Museen, in: Kunz-Ott, Hannelore; Kudorfer, Susanne & Weber, Traudel (Hg.): Kulturelle Bildung im Museum, S. 25-32, hier S. 26.

rezipieren können, sollten sie zunächst also ihre Sehgewohnheiten in Bezug auf die Betrachtung des dreidimensionalen Zeichenkonstrukts schärfen und die Besonderheiten des Mediums Raum, seine Begehbarkeit, ertastbarkeit und Plastizität erkennen können. Sie müssen darüber hinaus über genügend Vorstellungsvermögen verfügen, um die räumlichen Arrangements für sich selbst einordnen zu können.

Insofern stellt es eine Anforderung dar, zunächst auch die Rezeption des Symmediums Ausstellung zu erlernen, wobei eben anders als bei anderen Medien jede Ausstellung ihre eigenen Rezeptionsbedingungen mitproduziert. In diesem Sinne fördert das Aufsuchen einer Ausstellung die Kompetenz zur Problemlösung in unbekannten Situationen.

6.2.3 Institutionelle Einbettung eines Ausstellungsbesuchs

Im Kontext meiner Habilitationsschrift ist zu bedenken, dass die eigentlich intrinsische Motivation zur Auseinandersetzung mit Ausstellungen schon grundsätzlich eingeschränkt ist, wenn das Museum als außerschulischer Lernort im schulischen Kontext genutzt wird. Zwar haben die Schüler*innen dann weiterhin die Möglichkeit der freien und weniger gesteuerten Auseinandersetzung mit den Ausstellungsthemen und -gegenständen, doch bleibt der Anlass institutionell und ist damit keinesfalls intrinsisch begründet. In dem Moment, in dem eine Ausstellung nicht mehr aus eigenem Antrieb der Besucher*in, sondern als verpflichtender Bestandteil des schulischen Unterrichts besucht wird, erscheint auch die grundsätzlich auf Freiwilligkeit basierende Motivation zur Auseinandersetzung mit den Ausstellungsthemen als zumindest abgeschwächt. Insofern ist zu bedenken, dass in einer Ausstellung als außerschulischem Lernort im Rahmen des schulischen Unterrichts andere Lernprozesse erfolgen als im außerinstitutionell besuchten Ausstellungsraum. So betont schon Pech, ein außerschulischer Lernort sei immer noch dadurch institutionell eingebunden, dass er als schulisch relevant definiert sei.⁶⁶ Streng genommen dekonstruiert sich also die Idee des vom schulischen Kontext gelösten Lernens dadurch, dass der außerschulische Lernort zwar aufgesucht und damit ein vermeintlich informelles Lernen ermöglicht, aber auch klar erkennbar im Rahmen eines schulisch festgelegten Besuchs betrachtet wird. Wrobel und Ott fassen daher zusammen: »Insofern ist außerschulisches Lernen ausgehend von Prozessen und Zielen des formalen wie informellen Lernens zu denken.«⁶⁷ Es muss dabei reflektiert werden, dass der Vorgang, die Ausstellung als außerschulischen Lernort zu nutzen, gerade das Autonome und Freiwillige nimmt. Ebenso muss entsprechend reflektiert werden, dass die Freiheit des Museumsbesuchs im Rahmen einer schulischen Exkursion doch wieder institutionalisiert und damit unterminiert wird. Dennoch lassen sich auch mit dieser institutionellen Einbettung gewinnbringende Möglichkeiten entwerfen.

Auch wenn die grundsätzliche Freiwilligkeit im Rahmen eines schulischen Besuchs einer Ausstellung hinfällig ist, lassen sich Effekte des Besuchs nutzbar machen: So bleibt

66 Vgl. Pech, Detlef: Wer ist eigentlich unterwegs?, in: Burk, Karlheinz; Rauterberg, Marcus & Schönekecht, Gudrun (Hg.): Schule außerhalb der Schule. Lehren und Lernen an außerschulischen Orten, Frankfurt a.M.: Grundschulverband 2008, S. 66-72, hier S. 66.

67 Ott, Christine & Wrobel, Dieter: Einleitung, S. 7.

es eine Abwechslung vom Schulalltag, das Schulgebäude zu verlassen und einen anderen Ort aufzusuchen. Schon dieser Exkursionscharakter und räumliche Wechsel bewirkt also eine Möglichkeit zu nachhaltigen Erfahrungen. Darüber hinaus bieten die sinnliche Anschaulichkeit in der Ausstellung und das dreidimensionale Durchschreiten die Möglichkeit, mit allen Sinnen Erfahrungen zu machen, die damit wiederum nachhaltig wirken. Schließlich bleibt der Besuch einer Ausstellung auch dann, wenn er in einen Schulausflug eingebettet ist, zumindest potenziell freiheitlich. Voraussetzung dafür ist, dass der Ausstellungsbesuch nicht vollends in ein Führungsangebot eingebettet wird, durch das die Schüler*innen gar nicht die Möglichkeit haben, sich frei durch den Raum zu bewegen und dadurch sich selbst als autonom zu erleben.

Lepp betont, dass Ausstellungen ja auch keinen klaren Vermittlungsansatz in Hinblick auf feststehende Wissensbestände verfolgen sollten, sondern stattdessen gerade Deutungen und Positionen zur Disposition stellen. Lepps Grundannahme besteht, wie ich schon aus dem Interview (vgl. Kap. 5.3.2) herausgearbeitet habe, darin, dass das Symmedium Ausstellung eine andere Art von Wissen produzieren kann als beispielsweise die schulische Vermittlungssituation. Insofern geht es ihr nicht um eine rationale Aufbereitung von Stoffen oder kanonisierten Inhalten, sondern um die Herstellung einer Präsenz im Raum. Folglich bietet die Ausstellung einen gänzlich anderen Erfahrungs- und Wissenskanal als andere Medien. Demzufolge kann die Ausstellung mit dieser ›anderen Sprache‹ auch wirklich eine Ergänzung zur schulischen Vermittlung bieten, die im Klassenraum erworbenen Wissensbestände kreativ anreichern. Lepp betont: »Als Bildungsort empfiehlt sich dann das Museum gerade deswegen, weil seine elaborierten Techniken des Zeigens und der Präsentation es vermögen, unser Lernen durch Begriffe, das die Dinge zugleich distanzieren, zu durchkreuzen [...]«. ⁶⁸ Insofern wird das sonst rational-begriffliche Lernen ergänzt um den visuellen, haptischen und allgemein leiblich-ergreifenden Rahmen. Die Ausstellung kann Erfahrungen anregen und damit die gelernten schulischen Bestände anreichern.

Schwan stellt dar, dass das Lernen im Museum besser erfolgen könne, wenn die Besucher*in bereits mit einem zumindest ansatzweise vorhandenen Vorwissen über das Thema in die Ausstellung gelange. ⁶⁹ So werden die Besuchenden keine festen Wissensseinheiten mitnehmen, sondern gerade durch die angebotenen Arrangements zu einer eigenen fundierten Auseinandersetzung gelangen, sofern sie über entsprechendes Vorwissen verfügen. Anders gesprochen: Die Ausstellung kann das begriffliche Wissen anreichern, das vorab in der schulischen Vermittlungssituation erworben wurde.

Die Schlussfolgerung aus Schwans Beobachtung ist, dass ein Museumsbesuch deutlich weniger kontrollier- und planbare Effekte erzielt, wenn der Besuch vollends unvorbereitet erfolgt. Wenn Schüler*innen isoliert von vorherigen Unterrichtseinheiten in eine Ausstellung zu einem Thema gehen, dann wird die Selektion der zur Verfügung stehenden Informationen und Erfahrungen kaum kalkulierbar sein und bei vielen Schüler*innen auch keinen nutzbringenden Effekt erzielen. Wenn hingegen auf bereits vorhandene Wissensbestände aufgebaut wird, dann können diese Wissensbestände aktiv

68 Lepp, Nicola: Ungewissheiten. Wissens(v)ermittlung im Symmedium Ausstellung, in: Staupe, Gisela (Hg.) Das Museum als Lern- und Erfahrungsraum, S. 60-65, hier S. 63-64.

69 Vgl. Schwan, Stephan: Lernpsychologische Grundlagen zum Wissenserwerb im Museum, S. 47.

eingesetzt werden, um davon ausgehend zu klaren, sinnlich anschaulichen Erfahrungen zu gelangen.

Auch Kunz-Ott bezieht Position dafür, dass ein Museumsbesuch grundsätzlich in den unterrichtlichen Kontext eingebunden, sorgfältig vor- und nachbereitet werden müsse, solle er nachhaltige Lerneffekte erzielen.⁷⁰ Sie geht davon aus, dass eine Nachhaltigkeit dadurch bewirkt werde, dass die Erfahrungen im Museum »ganzheitlich eingebunden, nachvollziehbar und sinnlich erlebbar«⁷¹ seien. Ott und Wrobel plädieren ebenso dafür, den Besuch eines außerschulischen Lernorts in die Lernprogressionen einzubinden.⁷² Sie präzisieren, der Besuch eines außerschulischen Lernorts mit dem damit verbundenen zusätzlichen Aufwand sei durch »Schnittstellen zu fachlichen Lerngegenständen, durch strukturierte Wahrnehmung und durch zielgerichtete, kompetenzfördernde Reflexion«⁷³ zu rechtfertigen. Damit ist gemeint, dass sich der Museumsbesuch thematisch in den Unterrichtsgang einfügen und nicht vollends losgelöst vom Unterrichtsfortgang angesehen werden sollte, darüber hinaus auch die Wahrnehmung im Sinne eines kumulativen Kompetenzerwerbs fördern solle. Dazu schlagen Wrobel und Ott die Faustregel *Pre, During und After*⁷⁴ vor, womit deutlich wird, dass die Prozesse immer ineinander übergehen müssen. Auch Sauerborn und Brühne arbeiten drei Phasen des schulischen Besuchs eines außerschulischen Lernorts heraus, die sich freilich auch auf den Besuch einer Literatúrausstellung übertragen lassen:

1. Vorbereitung (auf die außerschulische Lernumgebung und das Lernen am Ort)
2. Durchführung (handelnde Auseinandersetzung am Lernort, Ausgestaltung des Lernprozesses)
3. Nachbereitung (Auswertung, Reflektion und Festigung der Erlebnisse, Eindrücke und Erfahrungen)⁷⁵

Es bedarf also ohne Zweifel einer Vorbereitung des Besuchs, um damit Anknüpfungsmöglichkeiten des Ausstellungsbesuchs vorzubereiten und überhaupt schon vorab, in der Phase des *Pre*, ein Verhältnis zum entsprechenden Ausstellungsthema herzustellen. Nur dann kann in der Phase des *During*, also während des Ausstellungsbesuchs, konzise eine mentale Verknüpfung hergestellt werden und eine anregende Auseinandersetzung mit den Gegenständen erfolgen. Schließlich bedarf es einer nachträglichen Aufbereitung, um die Erfahrungen auch in den Kontext der unterrichtlichen Vermittlung zu überführen, wobei darauf zu achten ist, dass diese Phase des *After* nicht wiederum die individualisierten Erfahrungen normiert, in klar ausformulierte Kompetenzerwartungen überführt und damit vermeintlich den Aufwand des unterrichtlichen Aufsuchens

70 Vgl. Kunz-Ott, Hannelore: Schule und Museum – Zum Bildungsauftrag der Museen, in: Wagner, Ernst & Dreykorn, Monika (Hg.): Museum – Schule – Bildung, S. 19–24, hier S. 20.

71 Ebd., S. 19.

72 Ott, Christine & Wrobel, Dieter: Einleitung, S. 6.

73 Ebd.

74 Vgl. Ott, Christine & Wrobel, Dieter: Einleitung, S. 10.

75 Vgl. Sauerborn, Petra & Brühne, Thomas: Didaktik des außerschulischen Lernens, S. 91.

einer Ausstellung rechtfertigt. Es muss also stets sichergestellt sein, dass der Museumsbesuch ebenso wie jeder andere Besuch eines außerschulischen Lernorts nicht zu einem Selbstzweck wird.

Dabei ist allerdings darauf zu achten, dass dieser Versuch einer Einbettung des Besuchs in den schulischen Kontext nicht letztlich dazu führt, dass doch wieder die entsprechend linearen Vermittlungsprozesse unterrichtlicher Natur reproduziert werden. Insofern besteht in der Umsetzung eines Ausstellungsbesuchs ein Spannungsfeld zwischen der motivationsförderlichen Freiheit des Durchschreitens auf der einen und der Einbettung in unterrichtliche Kontexte auf der anderen Seite. Dabei muss ein ausgewogenes Verhältnis zwischen den beiden Polen hergestellt werden, damit der Ausstellungsbesuch nicht zu stark durch seine institutionalisierte Einbettung an Wirkung verliert. Mergen führt beispielsweise in Bezug auf das Literaturmuseum als außerschulischem Lernort aus:

Um die neuen Informationen und Erkenntnisse zu sichern, müssen sie notiert bzw. dokumentiert werden (ggf. auch durch Einsatz von neuen Medien): Vor Ort lassen sich Textgenese, Varianten und Fassungen ermitteln, um sie dann im Unterricht mit der eingesetzten Leseausgabe zu vergleichen.⁷⁶

Erkennbar ist, dass es für Mergen zentral ist, eine Sicherung des Ertrags vor Ort zu institutionalisieren und damit sicherzugehen, dass auch in der Tat Lerneffekte erzielt werden. Allerdings liegt in dieser Vorgehensweise zugleich die Gefahr, dass dadurch das Autonomieerleben der Schüler*innen so weit zurückgedrängt wird, dass am Ende der gesamte Besuch nicht mehr vollständig die Autonomie und das erlebnisorientiert-freiheitliche Lernen ermöglicht, sondern komplett in die schulischen Strukturen eingebunden bleibt. Es scheint, dass die ausstellungsseitigen Erfahrungen damit in die Sprache unterrichtlicher Strukturen übertragen würden, wenn Mergen auch terminologisch eine Orientierung an der Phasierung von Unterricht nahelegt und eine Sicherung anstrebt. Fraglich ist, ob diese klare methodische Verfahrensweise wirklich den Schlüssel zur Einbettung des Museumsbesuchs in den Kontext schulischen Kompetenzerwerbs darstellt.

Letztlich stellen die Ausstellungen selbst schon Angebote für Anknüpfungen her: Die Einbettung in schulische Curricula stellen die von mir untersuchten Literaturmuseen von sich aus oft schon her, wie ich in den Interviews herausgearbeitet habe. So haben sich das *Literaturmuseum der Moderne* in Marbach, das *Günter-Grass Haus* und das *Buddenbrookhaus* in Lübeck sowie das *Kleist-Museum* in Frankfurt an der Oder ganz klar darauf festgelegt, dass sie von sich aus auf die curricularen Vorgaben in den jeweiligen Bundesländern abgestimmte Lernformate konzipieren und anbieten würden, um damit einen Bezug zu Lerngruppen herzustellen.

Um eine konzise Klärung der Frage vorzunehmen, inwiefern in Ausstellungen gelernt werden kann und welche Besonderheiten in Bezug auf die Vermittlungsstruktur anzunehmen sind, werde ich im Folgenden eine Zusammenschau der Besonderheiten vornehmen und damit ein Modell der ausstellerischen Kommunikationssituation entwickeln, mit dem in der Folge in Bezug auf die spezifischen Überlegungen zu den Poten-

76 Mergen, Torsten: Literaturmuseum, S. 109.

zialen literaturmusealen Ausstellens für den Literaturunterricht weitergearbeitet werden kann. Allerdings bleibt es aufgrund der eigentümlichen Beschaffenheit des Symmediums Ausstellung schwierig, eine übersichtliche Beschreibung des Sinnstiftungs- und Kommunikationsprozesses zu erstellen. Ich werde im folgenden Teilkapitel eine Modellierung vornehmen, um dadurch eine Übersicht in die Vermittlungs- und Kommunikationsstruktur von Ausstellungen zu bringen und dadurch das Symmedium Ausstellung für die Didaktik beschreibbar zu machen.

6.3 Ausstellungen aus didaktischer Sicht: Ein Modell der ausstellerischen Vermittlung

Um klarer konturieren zu können, wie im Ausstellungsraum Erfahrungen ermöglicht und Einsichten vermittelt werden, ist ein Blick auf die Vermittlungsstruktur des Symmediums Ausstellung sinnvoll. Das ist insbesondere deshalb erforderlich, weil damit Anschlussfähigkeiten und auch Unterschiede in Bezug auf die schulische Vermittlung hergestellt und konturiert werden können.

Die besondere Herausforderung der Entwicklung eines solchen Modells besteht darin, dass die Besucher*innen auch leiblich stark in die Kommunikationssituation eingebunden sind und daher äußerst diverse Erfahrungen im Ausstellungsraum möglich sind. Auch Karpa, Lübbecke und Adam betonen, die Zielgruppe musealer Vermittlung sei sehr heterogen und daher in ihren Erwartungen und ihrem jeweils individuellen Bedarf schwerlich zu fassen.⁷⁷ Das Museum sei »ein Ort, der sich durch Offenheit, Multiperspektivität und Wahlmöglichkeiten«⁷⁸ auszeichne.

Treinen sieht vor diesem Hintergrund die Gefahr, dass die Besucher*innen die eigentliche Dramaturgie der Ausstellung gar nicht erfassen, weil sie die einzelnen Exponate viel zu flüchtig aufnehmen und sich gar nicht vertieft mit den Erkenntnissen und der zugrunde liegenden Komposition der Kuratierung auseinandersetzen.⁷⁹ Lange-Greve betont dabei, dass das unberechenbare Besucher*innenverhalten oftmals dem Verständnis der kuratorischen Zielsetzungen entgegenstehe.⁸⁰ Diese Befürchtungen implizieren eine Sichtweise, derzufolge die Ausstellung eine feste kuratorische Struktur vorgibt, die die Besucher*innen möglichst nachvollziehen sollten. Die kuratorische Zielsetzung würde damit vorgeben, welche Rezeption der Ausstellung als richtig und als falsch zu werten wäre. Daraus geht hervor, dass Treinen und Lange-Greve in diesem Argumentationsgang noch stark in der traditionellen, mittlerweile überholten museologischen Sichtweise verhaftet sind, derzufolge die Rezeption passiv vonstattengeht.

Lewalter erweitert das Kommunikationsmodell um die Dimension der Besucher*innen als Sinnstiftungskonstituenten und schlägt vor, Wolfgang Klafkis didak-

77 Vgl. Karpa, Dietrich; Lübbecke, Gwendolin & Adam, Bastian (Hg.): Außerschulische Lernorte, S. 19.

78 Ebd.

79 Vgl. Treinen, Heiner: Das Museum als Massenmedium – Besucherstrukturen, Besucherinteresse und Museumsgestaltung, in: Liebelt, Udo (Hg.): Museumspädagogik: Museumsarchitektur für den Besucher, Hannover: VS 1981, S. 13–32, hier S. 25–31.

80 Vgl. Lange-Greve, Susanne: Die kulturelle Bedeutung von Literaturausstellungen, S. 29.

tisches Dreieck zu übertragen und davon auszugehen, am Sinnstiftungsprozess im Museum seien folgende Größen beteiligt: Die Ausstellungselemente, die Besucher*innen sowie die Inhalte.⁸¹ Allerdings bildet diese Betrachtungsweise die eigentlichen Vermittlungsvorgänge nicht befriedigend ab.

Wenn Lewalter davon ausgeht, die Ausstellungsinhalte und -elemente seien eine der drei am musealen Sinnbildungsprozess beteiligten Größen, so scheint diese Betrachtung verknüpft. Ausstellungsinhalte und deren Elemente sind zum Beispiel nicht einfach zusammenzudenken. Darüber hinaus ist nicht klar, was genau unter dem Inhalt einer Ausstellung zu verstehen wäre. Wie ich in Kapitel 2 gezeigt habe, ist gerade in Ausstellungen nicht von einem feststehenden Bedeutungsgehalt auszugehen. Beispielsweise werden oft auch die Besucher*innen zum Teil der räumlichen Inszenierung, indem sie leiblich wie auch emotional involviert werden. Erstens ist der Zugang zu dieser Art szenografierter Ausstellungen im Verständnis der neueren Museologie individuell, zweitens wirken Gestaltung, leibliche Präsenz, Räumlichkeit und das Thema der Ausstellung zusammen. Per se ist es in dem Sinne nicht möglich, einfach von einer Inhalts- und einer davon getrennten Gestaltungsseite zu sprechen.

Insofern ist im Folgenden auch bei der Entwicklung meines Modells eine künstliche Trennung vorzunehmen: Der Inhalt einer Ausstellung wird verstanden als die Reflexionsgrundlage, auf deren Basis kuratorische Selektionen, Reduktionen, Entscheidungen und Arrangements getroffen werden, die eine bestimmte inhaltlich-dramaturgische Ausrichtung der Ausstellung bedingen. In vielen Ausstellungen wird durch die Kurator*in ein Konzept entwickelt, aus dem hervorgeht, was innerhalb der Ausstellung dargestellt, gedeutet und vermittelt werden soll.⁸² Dieses Konzept stellt die Grundlage der daran anknüpfenden Ausstellungsgestaltung dar.

Die final sichtbaren Ausstellungselemente sind folglich das Ergebnis eines mehrschrittigen Prozesses, der von den Inhalten der Ausstellung ausgeht. Die Komplexität der ausstellerischen Kommunikation wird noch dadurch erhöht, dass nicht nur die Inhalte selbst auf die kuratorischen Entscheidungen einwirken, sondern bereits der Diskurs zum Thema und die kanonische Betrachtungsweise die kuratorischen Entscheidungen beeinflussen, die ihrerseits aber auch wieder Rückkoppelungseffekte auf die Kanonisierung und Diskursivierung haben. Dazu kommen noch institutionelle Vorgaben und Beschränkungen durch die räumlichen Gegebenheiten, sodass die einzelnen und tatsächlich zu betrachtenden Ausstellungselemente vom Ausstellungsinhalt und der Kuratierung zu trennen sind. Zudem bleibt in der Betrachtung der ausstellerischen Zeichenbildung die Rolle des Raums zu bedenken, der ja gerade das Spezifikum des Symmediums Ausstellung darstellt. Letztlich lässt sich die Vermittlungsstruktur eben nicht so eindeutig schematisieren, weil derartig viele Rückkoppelungseffekte bestehen. Ein Versuch einer solchen Schematisierung werde ich im Folgenden unternehmen.

In dem von mir entwickelten Modell sind die Ebenen durchlässig und gehen ineinander über. Im Mittelpunkt dieses kreisförmigen Modells habe ich die Besucher*innen

81 Vgl. Lewalter, Doris: Bedingungen und Effekte von Museumsbesuchen, S. 55.

82 Vgl. Sommer, Monika: Museologie und Museumsgeschichten, in: ARGE schnittpunkt (Hg.): Handbuch Ausstellungstheorie und -praxis, Wien [u.a.]: Böhlau UTB 2013, S. 13-21, hier S. 19.

platziert, die ein bestimmtes Maß an Vorwissen, Motivation, Interesse, Aufnahmevermögen sowie -bereitschaft mit sich bringen und davon ausgehend auch ein je individuelles Nutzungsverhalten an den Tag legen. Ich gehe an dieser Stelle von einem sehr heterogenen Verständnis von Besucher*innen aller Altersgruppen aus. So gibt es Besucher*innen, die sich mehrere Stunden in die Ausstellung vergraben und wieder andere, die nur einen flüchtigen oder selektiven Blick in die Ausstellung werfen wollen. Je nachdem, wie viel Besucher*innen bereits im Vorwege über das Thema einer Ausstellung wissen, nehmen sie auch unterschiedliche Dinge in der Ausstellung auf. Jemand, der über ein Thema informiert ist und sich deutlich stärker in das Ausstellungsthema vertieft, wird Informationen ganz anders kontextualisieren als jemand, der das erste Mal einem Thema begegnet.⁸³ Entsprechend sind Kinder in der Vorschule ebenso in diesem Modell als Besucher*innen vorgesehen wie erwachsene Expert*innen eines Ausstellungsthemas.

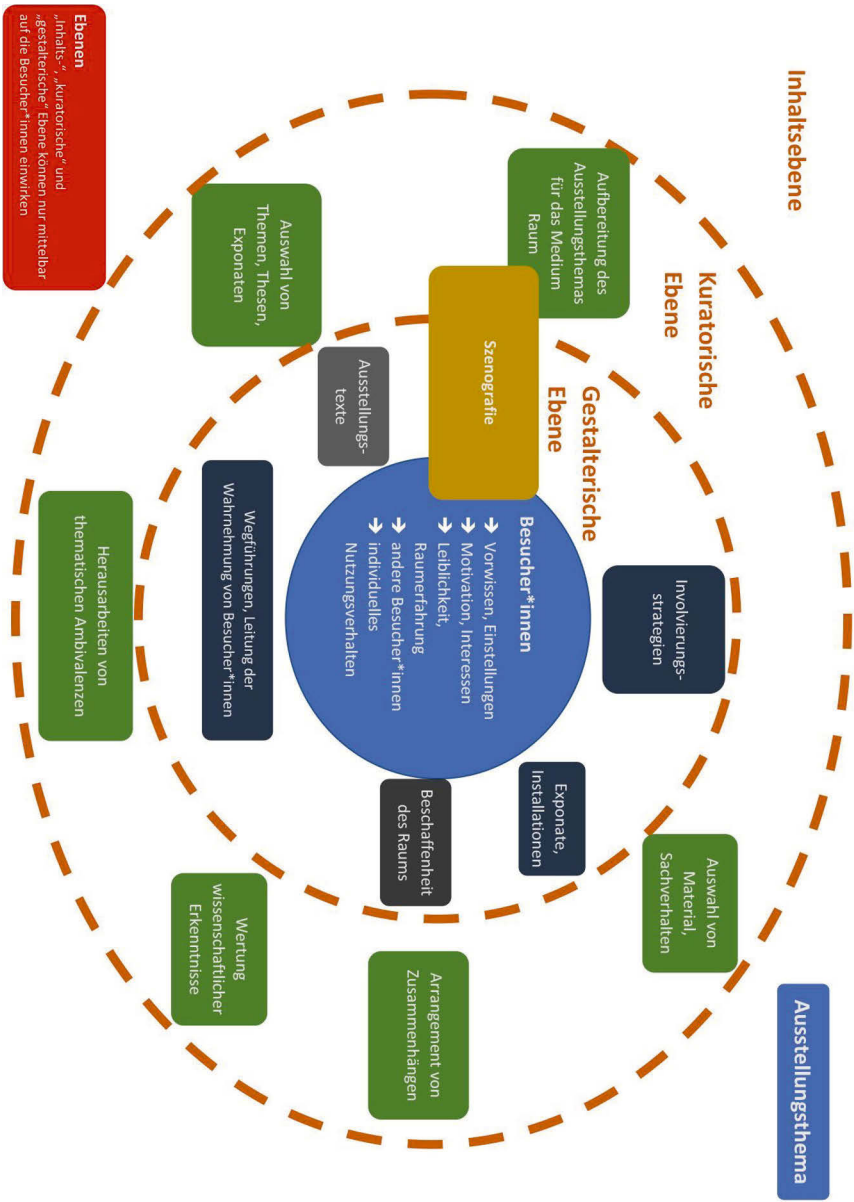
Ähnliches gilt für die Motivation des Ausstellungsbesuchs. Eine motivierte Besucher*in, die also von sich aus die Thematik erfassen und vertiefen möchte, nimmt auf eine andere Art und Weise die Informationen der Ausstellung auf als jemand, der nicht motiviert ist. Geht jemand hingegen nur mit der Absicht, bestimmte partikuläre Informationen zu erhalten, in die Ausstellung, so wird auch dessen Ausstellungsbesuch andere Erfahrungen hervorbringen als bei jemandem, der sich über das gesamte Thema informieren möchte.

Zentral zu bedenken ist bei der Erstellung eines Vermittlungsmodells literaturmusealen Ausstellens auch die leibliche Präsenz der Besucher*in selbst und die Präsenz anderer Besucher*innen: Dadurch, dass auch andere Personen im Ausstellungsraum sind, ist keine komplett freie Bewegung im Raum möglich. Es muss darauf Rücksicht genommen werden, dass bisweilen Informationstafeln verstellt sind, Wege verengt werden oder die anderen Personen durch Unterhaltungen oder Nachfragen eine Geräuschkulisse erzeugen. Mit der Präsenz der Besucher*innen steht und fällt die Art und Weise, wie die Ausstellung erfahren und wahrgenommen werden kann. Zum Teil wird die leibliche Präsenz von Besucher*innen sogar dezidiert kuratorisch für eine spezifische Form der Inszenierung genutzt (etwa in Bezug auf die soziale Szenografie, Kapitel 3.5.3). Auch wenn selbstverständlich die kuratorische und die Inhaltsebene eine zentrale Relevanz haben, so gilt doch: Ohne Besucher*in keine Ausstellungserfahrung. Dabei ist ebenso zu bedenken, dass Ausstellungen in den Raum gebaute Symmedien darstellen, die die leibliche Präsenz der Besucher*innen ausnutzen und beispielsweise bestimmte Körperhaltungen oder Raumerfahrungen evozieren.

Die Besucher*in erlebt gleichzeitig die gesamte Ausstellung, also sowohl die inhaltliche Dimension als auch die Kuratierung und die gestalterische Ebene. Natürlich ist nicht davon auszugehen, dass Besucher*innen ein Bewusstsein bezüglich der Trennung dieser unterschiedlichen Ebenen aufweisen, da eben die Ausstellung selbst als eine Gemengelage dieser einzelnen Ebenen auf die Besucher*innen einwirkt. Wenn beispielsweise ein Auszug eines literarischen Werks oder die Grundproblemstellung eines literarischen Texts das Ausstellungsthema ist, dann stellt es sich als die kuratorische Auf-

83 Allerdings geht es bei einem Ausstellungsbesuch nicht nur um die rational-wissensbezogene Kontextualisierung, sondern auch um einen affektiven Zugang.

Abbildung 37: Vermittlungsstruktur von Ausstellungen



Quelle: selbst erstellt

gabe dar, ein Grundmotiv, die Raumsemantik, Metaphern aus der Interpretation oder Rezeption, ein Schlüsselproblem des Texts oder die Stimmung in den Raum zu übertragen, wie ich in Kapitel 3 ausführlich dargestellt habe. Die Kurator*in entscheidet sich also, was warum im Raum inszeniert werden soll, und überlegt sich dafür, welchen museologischen Zugriff sie wählen möchte. Im Idealfalle arbeiten Kurator*innen sowie Gestalter*innen von vornherein eng zusammen, um so die ideale Schnittmenge zwischen Kuratierung und Gestaltung herzustellen. Die gestalterische Ebene stellt die räumliche Ausgestaltung dar. Hierbei handelt es sich um die einzelnen Ausstellungselemente und Aufbauten.

Die wahrgenommene Ebene ist die der Gestaltung, die betrachtet wird. Zur Gestaltung zählen Szenografie im weitesten Sinne, Raumeindrücke, Lichtstimmungen, Arrangements, Auslagen und erläuternde Texte, die ihrerseits Ergebnis eines Kuratierungsprozesses sind. Gerade beim Symmedium Ausstellung sind die Ebenen, wie ich gezeigt habe, untrennbar miteinander verwoben. So stellt die Szenografie schon eine Verbindung zwischen der kuratorischen Grundsatzentscheidung der thematischen Aufbereitung, der konkreten gestalterischen Umsetzung und der individuellen Ausstellungserfahrung durch die Besucher*in her und ist im kreisförmigen Modell (Abbildung 37) als überlappend dargestellt. Die Kuratierung und Gestaltung einer Ausstellung folgt detaillierten kuratorischen, gestalterischen und szenografischen Vorüberlegungen, ist oft sehr detailliert choreographiert, bleibt aber ein Arrangement, das durch die Besucher*innen eigenständig durchschritten wird und Denkprozesse im Raum anbahnt. Insofern ist die Wahrnehmung einer Ausstellung dem Modell zufolge individuell sehr unterschiedlich.

Die Vermittlungsstruktur des Symmediums Ausstellung bewirkt, dass die Besuchenden eine große Freiheit im Rezipieren erhalten und dadurch nicht in ihrem Autonomie-Erleben eingeschränkt werden. Insofern besteht ein festes, statisches Rezeptionsangebot im Ausstellungsraum, dessen räumlich-leibliche wie kognitive Rezeption durch die Besucher*innen in den Details kaum festlegbar scheint. Auf der anderen Seite bewirkt genau das auch, dass die räumlichen wie kognitiven Pfade der Besucher*innen sich diversifizieren können. Die Besucher*innen nutzen das Symmedium Ausstellung in einer durch sie selbst wählbaren Art und Weise und gelangen damit zu einem individuellen, als autonom empfundenen Erfahrungszuwachs. Diese Beobachtungen in Bezug auf die Vermittlungssituation des Symmediums Ausstellung sind in Bezug auf die Potenziale von Ausstellungen als außerschulische Lernorte grundsätzlich zentral.

Das Ziel meiner Habilitationsschrift besteht darin, deutlich zu machen, dass Ausstellungen schon aus sich selbst heraus als Medien des Literaturunterrichts betrachtet werden sollten und Potenziale für die Förderung einer literarästhetischen Kompetenz besitzen, wie ich in Kapitel 7 darstellen werde. Zentral ist daher auf jeden Fall, die Erfahrungen im Nachgang in den Erfahrungsschatz einzubetten und auf diese Weise eine Vernetzung herzustellen. Im Folgenden werde ich die in diesem Kapitel noch allgemein gehaltenen Beobachtungen zum außerschulischen Lernen im Ausstellungsraum auf den konkreten Fokus dieser Habilitationsschrift übertragen und darstellen, wie literarästhetische Erfahrungen im Ausstellungsraum ermöglicht werden können.

