

Entwicklung einer Methodik der personalen Vermittlung

Angelika Doppelbauer

Dieses Kapitel versucht, die Geschichte der Methodenentwicklung sowie die Reflexion darüber in der Literatur in großen Linien nachzuzeichnen. Aufgrund der Fülle an Publikationen muss sich der Überblick auf eine Auswahl beschränken, die aus einer österreichischen – und naturgemäß subjektiven – Perspektive getroffen wurde. Die Inhalte sind chronologisch geordnet, Publikationen weitgehend nach dem Datum ihrer Ersterscheinung berücksichtigt. Wörtliche Zitate und Auszüge aus den einzelnen Werken zeigen auf, in welcher Form und mithilfe welcher Terminologie worüber nachgedacht und geschrieben wurde. Dadurch werden die vorherrschenden Vorstellungen der jeweiligen Zeit in Bezug auf Kulturvermittlung in Museen transportiert. Dies lässt ein Stimmungsbild entstehen und den Stand beziehungsweise Verlauf des Diskurses nachvollziehen.

Methoden entwickeln und verändern sich im Laufe der Zeit, gemäß den unterschiedlichen Rahmenbedingungen sowie Zielen, die damit verfolgt werden. Diese sind wiederum direkt durch die Institution Museum und dessen Selbstverständnis in der Gesellschaft bedingt. Wird das Museum als Einrichtung zur ‚Volksbildung‘ gesehen oder als dritter Ort jenseits von Arbeit und Wohnung? Sind die Ziele, auf die die Vermittlung gerichtet ist, gesellschaftlich motiviert, didaktisch, oder geht es darum, dem Publikum eine möglichst gute Zeit in der Ausstellung zu ermöglichen? Die wechselnden Museumsdefinitionen spiegeln die Veränderung im Selbstverständnis von Museen ebenso wie die sich entwickelnden und bereits in Vergessenheit geratenen Methoden wider. Gewisse methodische Basics blieben jedoch bestehen und finden immer wieder in unterschiedlichen Variationen Verwendung. Vieles wurde über die Jahre ausprobiert, erforscht und dokumentiert, es steht nun als Repertoire zur Verfügung. Neue Ideen und Ansätze kommen

dazu, manches wird in Zukunft vielleicht als nicht mehr zeitgemäß empfunden werden. Das Feld der Vermittlung in Museen und Ausstellungen ist lebendig, kreativ und bleibt in Bewegung – und das ist gut so.

Von privilegierter bis öffentlicher Zugänglichkeit

Die Kunst- und Wunderkammern, die ab der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts entstehen, sind einem kleinen Personenkreis von Adeligen, wohlhabenden Bürger:innen und Gelehrten vorbehalten.¹ Aufseher und Kustoden führen durch die Räume und erzählen die Geschichten zu den Exponaten. »Kabinette zu besuchen war immer mit persönlicher Führung verbunden. Ob dies der Sammler selbst oder sein Aufseher tat.«² Bereits früh werden Stimmen laut, die eine Öffnung von Schau- und Studiensammlungen fordern.³ Auch gibt es Kritik an Aufsehern, die ihren Text auswendig herunterleieren.⁴

Die ursprünglich auf einzigartige Kuriositäten ausgerichteten Wunderkammern verändern sich im Lauf des 17. und 18. Jahrhunderts hin zur Wissenschaftlichkeit.⁵ Die Objekte werden geordnet und klassifiziert, es wird in Serien gesammelt, um Vergleiche zu ermöglichen.⁶ Durch die neue Ordnung und zeitliche Einordnung der Objekte werden die Geschichten der Sammler:innen weniger wichtig, die Besuchenden entwickeln sich zu selbstbewussten Betrachter:innen. Anders als bei der Wunderkammer sind Sammlung und Ausstellung nun meist örtlich getrennt.⁷

In der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts werden große, neue Museen geschaffen. Eine wichtige Rolle in Bezug auf die Öffnung der Museen für ein standesunabhängiges Publikum nimmt das nach der französischen Revolution eröffnete Musée Français im Pariser Louvre ein.⁸ Neben der Inszenierung der Objekte dienen Objektbeschriftungen, Kataloge und Führungen der Vermittlung der Inhalte.⁹ Für die Öffentlichkeit werden Schausammlungen

¹ Kolb 2014, S.12.

² Heesen 2012, S.47.

³ Kolb 2014, S.12.

⁴ Heesen 2012, S.47.

⁵ Sommer 2013, S.14.

⁶ Kolb 2014, S.12.

⁷ Heesen 2012, S.47.

⁸ Heesen 2012, S.48.

⁹ Kolb 2014, S.13.

eingerichtet, welche ihre Objekte für das breite Publikum aufbereiten, Studiensammlungen sind jedoch weiterhin Wissenschaftler:innen vorbehalten.¹⁰ Im Zuge des Aufkommens von Nationalstaaten, aber auch in Folge der napoleonischen Kriege entwickeln sich Museen zu Zentren der Nationalisierung.¹¹

Guides and Demonstrators

In Londoner Einrichtungen des 19. Jahrhunderts werden Vermittler:innen als ›Guides‹ und ›Demonstrators‹ bezeichnet. Sie bieten Führungen durch die Ausstellungen an und demonstrieren Technik und Funktion von Exponaten. Gleichzeitig sorgen sie dafür, dass sich das Publikum im Museum nach ihren Vorstellungen benimmt.¹² Ab der Mitte des 19. Jahrhunderts entwickeln sich Museen zu Bildungsstätten für unterschiedliche Bevölkerungsschichten. Die Kunstgewerbebewegung setzt sich zum Ziel, historische Handwerkstechniken wieder zu beleben, den Geschmack von Künstler:innen, Handwerker:innen und Gewerbetreibenden zu schulen und ihnen Vorbilder zur Verfügung zu stellen, um dem Qualitätsverfall in Folge der Industrialisierung entgegenzuwirken.¹³ Zu diesem Zweck bieten Museen Fortbildungsveranstaltungen an, die historische Handwerkstechniken vermitteln, damit diese nicht verloren gehen.¹⁴ Es geht hier also vor allem um die Vermittlung praktischer Fähigkeiten für Handwerker:innen und das Kennenlernen historischer Objekte, um davon für die eigene berufliche Praxis zu profitieren.

Gegenläufig zu dieser Tendenz wollen die vom Bürgertum seit Anfang des Jahrhunderts gegründeten Kunstvereine die Kunst aus dieser, wie sie meinen, Instrumentalisierung befreien. Ihre Bestrebungen laufen in eine theoretische Richtung, Fachleute halten Vorträge und veranstalten Diskussionen mit dem erklärten Ziel der Bildung.¹⁵

¹⁰ Kolb 2014, S.14.

¹¹ Sommer 2013, S.16.

¹² Sternfeld 2005, S.18-19; Doppelbauer 2019a, S.47-48.

¹³ Kolb 2014, S.14-15.

¹⁴ Liebertz 1988, S.32; Doppelbauer 2019a, S.50.

¹⁵ Spanier 2014, S.26-27; Doppelbauer 2019a, S.49.

Lichtwark und das Stellen von Fragen

Ende des 19. Jahrhunderts kommt es im Zuge reformpädagogischer Bestrebungen auch innerhalb des Museumswesens zu methodischen Entwicklungen im Bereich der Vermittlung. Die Vertreter:innen der sogenannten Kunsterzieherbewegung kommen vor allem aus der Pädagogik und beziehen sich vorwiegend auf Kunstmuseen. Einer ihrer wichtigsten Vertreter, der deutsche Kunsterzieher und Museumsdirektor Alfred Lichtwark, will Museumsbesucher:innen aus der passiven Rolle der Rezipient:innen herausholen. Er sieht seine Zielgruppe vorwiegend in Kindern und Jugendlichen. Durch das gezielte Stellen von Fragen möchte er das Publikum zum eigenständigen Wahrnehmen der Kunstwerke anleiten. Bei seinen Bildbetrachtungsübungen stehen die genaue Beobachtung, die Reflexion über den Eindruck, den das Werk erweckt, sowie die Freude am Betrachten von Kunstwerken im Vordergrund. Wissensvermittlung hält er für zweitrangig, da Kunst eine Sache des Gefühls und nicht des Verstandes ist.¹⁶ Er schreibt: »Was bei der Betrachtung des Kunstwerkes an Wissen und Erkenntnis nötig wird, sollte stets entwickelt, nie mitgeteilt werden. Das Kind muss sein Wissen selbst erarbeiten, seine Erkenntnisse erleben«.¹⁷

Lichtwark plädiert dafür, sich auf ein Bild zu konzentrieren und es auch nicht in den Kontext der Kunstgeschichte zu stellen oder zu bewerten. Er geht davon aus, dass die Vermittlung im Ausstellungsraum von Pädagog:innen durchgeführt wird und betont, dass diese keinesfalls ihre persönliche Meinung zu dem Kunstwerk äußern, sondern völlig neutral bleiben sollen. Für die Bildbetrachtung gibt er detaillierte Anweisungen: »Es ist jede einzelne Gestalt bis in die geringsten Einzelheiten durchzunehmen, jede Bewegung, jede Geste auf ihre Bedeutung zu prüfen«. Man dürfe

nicht vergessen, welcher Reiz für das Kind im Suchen und Finden liegt und daß die Unterhaltung vor dem Bilde etwas Lebendiges ist. [...] Ist der sachliche Inhalt erschöpft, so muß die Beleuchtung und die Farbe betrachtet werden. Es ist nicht schwer, den Unterschied zwischen direktem Licht, Reflexen und zerstreutem Licht herausfinden zu lassen. Schwieriger ist die Farbe zu behandeln, da hier der Wortschatz noch weniger auszureichen pflegt. [...] Es ist zum Bewußtsein zu bringen, daß es Bilder gibt, bei denen die Farbe Nebensache

¹⁶ Lichtwark 1900, S.13.

¹⁷ Lichtwark 1900, S.35-36.

ist, die eigentlich gar nicht farbig zu sein brauchen [...] und daß bei anderen die Farbe eine der Hauptsachen ist. [...] Ziemlich früh läßt sich durch Beobachtung der Begriff der Qualität der Farbe gewinnen. Am leichtesten wird er durch einen plötzlichen Kontrast erkannt, etwa wenn, nachdem das Auge längere Zeit ein Bild ohne positive Farbe betrachtet hat, eine Handvoll Blumen davor gehalten wird [...]. Erst wenn die Erkenntnis gewonnen ist, daß in der Natur [...] Farbe existiert, die der Künstler nicht auf das Bild nimmt, lassen sich mit Gewinn Bilder betrachten, die positiv Farbe enthalten.¹⁸

Diese Passage zeigt, dass Lichtwark bereits mit Zusatzobjekten zur Verdeutlichung von Aussagen arbeitet, wie zum Beispiel dem erwähnten Blumenstrauß. Er berichtet auch über die Schwierigkeit, Gesehenes und Empfundenes in Worte zu fassen, ein Problem, das die Vermittlung immer wieder beschäftigt.¹⁹ Darüber hinaus verwendet er Vergleiche aus anderen Bereichen wie der Musik, um mit Hilfe von Analogien das sprachliche Repertoire zu erweitern:

Wenn sich bei der Unterhaltung eine Gelegenheit gibt, von irgendeinem Punkte aus, eine Perspektive auf verwandte Erscheinungen zu eröffnen, die dem Kinde bekannt sind, so soll man zugreifen. Wie bei allem Unterricht, sollte das Wesen der Einführung in die Werke der bildenden Kunst Fröhlichkeit und Heiterkeit sein. Trockene und pedantische Aufzählung und Auslegung schrecken ab. Wer nicht die Herzensfreude an der Kunst in sich fühlt, sollte von diesem Zweig des Unterrichts die Hand lassen.²⁰

In den hier zitierten Passagen ist vieles grundgelegt, was in Vermittlungssituationen bis heute praktiziert wird: das behutsame Hinführen zum Werk durch das Stellen von Fragen, welche die Aufmerksamkeit immer wieder auf Punkte lenken, die bis dahin noch nicht bewusst wahrgenommen wurden, das eigenständige Entdecken und Erforschen von Objekten durch das Publikum, das gemeinsame Erarbeiten von Wissen, das Beisteuern von Informationen, bei Bedarf durch gut informierte Vermittler:innen, wenn nötig unter Verwendung von Zusatzobjekten als Vergleich, der Versuch, mangelnde

¹⁸ Lichtwark 1900, S.31-32.

¹⁹ Sturm 1996.

²⁰ Lichtwark 1900, S.36.

Ausdrucksmöglichkeiten durch Analogien aus anderen Bereichen zu kompensieren und das Vermeiden einer Wertung durch die Vermittler:innen. Die Anbindung an die Lebensrealität der Beteiligten findet sich ebenso bei Lichtwark wie der Aspekt der Freude an der Materie und der Anspruch, vor Originalen im Museum zu arbeiten. Obwohl all diese Methoden ausschließlich für die Betrachtung von Kunstwerken erdacht wurden, lassen sie sich auch für andere Exponate gut anwenden und bilden immer noch ein Standardrepertoire in der Vermittlung. Bei allen Bemühungen um eine neutrale Haltung wird in der Person von Lichtwark jedoch auch offenbar, wie schnell Kunst- und Kulturvermittlung Gefahr läuft, in eine bestimmte ideologische Richtung abzudriften. Eines seiner erklärten Ziele war die Ausbildung von Volksbewusstsein und Nationalstolz.²¹

Obwohl er im deutschsprachigen Raum gerne als Begründer der Museumsästhetik bezeichnet wird und viele seiner Methoden bis heute Gültigkeit haben, ist Lichtwark nicht der Einzige, der in dieser Zeit neue Ansätze für die Vermittlung in Museen und Ausstellungen entwickelt. Neben der gemeinsamen Bildbetrachtung propagieren Vertreter:innen der Kunsterzieherbewegung auch die konkrete Betätigung im Museum. Durch praktisches Arbeiten sollen die produktiven Kräfte, die Kreativität, Fantasie und Ausdrucksfähigkeit von Kindern gefördert werden, inspiriert durch die betrachteten Kunstwerke.²² Meist ist damit das Zeichnen gemeint.²³ Als handlungsorientierte Methode werden Kunstwerke oder Details daraus abgezeichnet. Manchmal werden im Museum Skizzen angefertigt, um sie später in der Schule auszuarbeiten.²⁴ Das Zeichnen soll sowohl die genaue Betrachtung fördern als auch den Zugang zu den Objekten erleichtern, indem Schüler:innen durch das eigene Schaffen Anteil an den Objekten nehmen und dadurch ein besseres Verständnis für diese erlangen.²⁵ Hermann Muthesius äußerst sich dazu folgendermaßen:

²¹ Liebertz 1988, S.31-32; Doppelbauer 2019a, S.50-51.

²² Liebertz 1988, S.29, 54-55 und 64. Die Autorin führt an, dass diese Tendenz der Vermittlung in Museen und Ausstellungen auch in Folge einer Änderung des Ansatzes des Kunstunterrichts in Schulen zu verstehen ist. Sturm 2002, S.200; Doppelbauer 2019a, S.55.

²³ Liebertz 1988, S.56.

²⁴ Liebertz 1988, S.121; Doppelbauer 2019a, S.62.

²⁵ Liebertz 1988, S.64-65; Doppelbauer 2019a, S.57-58.

Bilden wir [...] Dilettanten im Zeichnen und Malen aus, [...] dann wird unser Volk der lebendigen Kunst wieder folgen lernen, dann wird es die Ausstellungen mit [...] Anteil und Verständnis besuchen. [...] Macht [den/die Schüler:in] zum Mitempfindenden, zum Mitschaffenden, [...] dann sitzt er fest in dem Sattel des selbst erworbenen Vorstellungsmaterials.²⁶

Das Sammeln eigener Erfahrungen, um Exponate besser verstehen zu können, stellt bis heute eine wichtige Methode in der musealen Vermittlung dar. Beschränkt sich die tätige Aneignung nicht nur auf das Abzeichnen, sondern widmet sich auch der im Objekt angewandten Technik, kann sie zudem dazu dienen, den Entstehungsprozess besser nachzuvollziehen und so tiefere Einblicke auf verschiedenen Ebenen zu erlangen. Karl Ernst Osthaus bietet in dem von ihm 1902 gegründeten Museum Folkwang in Hagen eine Malschule, eine Silberschmiede sowie Lehrerkurse für Metall, Holz und Keramik an und stellt Fotos und Dias für Vorträge im Museum und in Schulen zur Verfügung.²⁷

Die Bestrebungen der Kunsterzieherbewegung führen zu einer Aktivierung des Publikums, einerseits im Bereich der Theorie durch Betrachtung und Reflexion, wie bei Lichtwark, andererseits im Bereich des Praktischen durch eigenes bildnerisches Gestalten.

Erkenntnis durch eigenes Tun

In dieselbe Richtung der tätigen Aneignung zielen die Mitmach-Stationen, die Oskar von Miller und Georg Kerschensteiner 1903 für das Technische Museum München entwickeln. Sie propagieren Handlungsorientierung an Stelle von Wissensvermittlung und stehen im Zusammenhang mit der reformpädagogischen Richtung der Arbeitsschulen. Diese erheben Arbeit als handwerkliche, schöpferische Tätigkeit zum Unterrichtsprinzip. Kerschensteiner ist davon überzeugt, dass Erkenntnis nur begrenzt durch Mitteilung, sondern viel eher durch eigene Erarbeitung im praktisch werkenden Tun erworben werden kann.²⁸ Dazu nutzt er das, wie er meint, natürliche Interesse an manuellen Tätigkeiten und den Antrieb, dieses im Rahmen handwerklicher und schöpferischer Betätigung auszuleben. Die Orientierung an dem

²⁶ Muthesius 1904, S.109 zitiert nach Liebertz 1988, S.65.

²⁷ Kolb 2014, S.16.

²⁸ Liebertz 1988, S.89-90; Doppelbauer 2019a, S.56-57.

postulierten natürlichen Interesse von Kindern spiegelt eine Entwicklung der Pädagogik der Zeit wider, welche sich um einen kindgerechten Unterricht bemüht.²⁹ Die Methode des ›Nachzeichnens‹ musealer Objekte sieht Kerschensteiner kritisch, da sie die spontanen bildnerischen Kräfte der Schüler:innen einengt.³⁰

Kinderzeichnung im Fokus

In der Zwischenkriegszeit ist eine Tendenz in der Kunstpädagogik, den Kunstwissenschaften und der Psychologie zu beobachten, welche die Kinderzeichnung als eigenständige Ausdrucksform betrachtet. Es gibt Ausstellungen über Kinderzeichnungen, Museen legen Sammlungen davon an, und auch in der Museumspädagogik verändert sich dadurch der Zugang zum gestalterischen Arbeiten von Kindern.³¹ Der Betrachtung von Originalen im Museum wird stimulierende Wirkung auf Kinder und Jugendliche zugeschrieben, aber das Ziel der darauffolgenden praktischen Umsetzung liegt lediglich in der Reproduktion des Gesehenen. Eine gewisse Eigenständigkeit äußert sich insofern, als die Werke im Museum lediglich skizziert und erst dann in einem anderen Raum des Museums oder in der Schule aus dem Gedächtnis ausgeführt werden. Einen völlig anderen Zugang schildert Leo Weismantel 1930, der berichtet, dass den Schüler:innen die Titel von Bildern mitgeteilt werden, welche sie später in einer Ausstellung zu Gesicht bekommen. Die Teilnehmenden wählen einen Titel, der sie anspricht, gestalten dazu ein Bild und besuchen erst danach die Ausstellung.³²

Museumspädagogik zur Zeit des Nationalsozialismus

In der Literatur wird die Zeit des Nationalsozialismus in Bezug auf die Vermittlung in Museen mehrheitlich als Zäsur beschrieben. Es kommt zu einer umfangreichen politischen Vereinnahmung im Sinne der nationalsozialistischen Ideologie. Die Vermittlung orientiert sich nicht mehr an den Interessen des Publikums, »[...] ihre Inhalte und Methoden werden ausschließlich nach dem Gesichtspunkt der ideologischen Verwertbarkeit ausgewählt«.³³

29 Liebertz 1988, S.97-98.

30 Kerschensteiner 1905, S.505; Liebertz 1988, S.59; Doppelbauer 2019a, S.56-57.

31 Liebertz S.119-121; siehe kritisch dazu Hubin/Schneider 2020, S.56-58.

32 Weismantel 1930, S.61; zitiert nach Liebertz 1988, S.122.

33 Liebertz 1988, S.96.

Gisela Weiß geht jedoch davon aus, dass es auch Kontinuitäten gibt und reformpädagogische Bemühungen teilweise weiter bestehen.³⁴ Ein Beispiel für engagierte museumspädagogische Arbeit im Sinne der Reform- und Arbeitspädagogik während der NS-Zeit ist der Leiter der Abteilung Schule und Museum am Staatlichen Museum für deutsche Volkskunde in Berlin, Adolf Reichwein, der ab 1939 umfangreiche Konzepte zur Zusammenarbeit von Schulen und Museen entwickelt. Er stellt Bezüge zum Alltag der Schüler:innen her, bindet Handwerksvorführungen in die Vermittlungsarbeit ein und nutzt bereits damals das äußert moderne Medium des Films als Ergänzung der Arbeit im Museum.³⁵ Reichwein wird 1944 aufgrund seiner Tätigkeit im Widerstand von den Nationalsozialisten ermordet.³⁶ Nach Ende des Zweiten Weltkriegs erholen sich die Museen und ihre Vermittlungsabteilungen erst langsam wieder.

Der Wunsch nach Zugänglichkeit zu Museen und die Folgen für die Vermittlung

Nach den Aufbaujahren im Anschluss an den Zweiten Weltkrieg bekommt die Vermittlungsarbeit in Museen in den 1960er Jahren aus gesellschaftspolitischen Gründen viel Aufmerksamkeit. Ziel ist es, sie für einen größeren Besucher:innenkreis zu öffnen und das Publikum an die Institution Museum heranzuführen. Es gibt Bemühungen, die Zusammenarbeit mit Schulen zu forcieren, um möglichst breite Bereiche der Gesellschaft anzusprechen. Hilmar Hoffmann schreibt in seinem Klassiker »Kultur für alle«, die Betrachtung von Bildern müsse man genauso lernen wie Lesen und Rechnen. Bezuglich der Vermittlung der Museumsinhalte plädiert er für kreatives Gestalten in Form von Mal- und Modellierkursen für Kinder ab dem Vorschulalter, aber auch für Erwachsene. Es geht ihm dabei um Sensibilisierung und Schulung von Wahrnehmung und Kritikfähigkeit.³⁷ Die angestrebte Demokratisierung der Museen macht auch vor der Rolle der Vermittler:innen nicht Halt. Sie wird zunehmend als gleichberechtigt gegenüber dem Publikum und weniger hierarchisch wahrgenommen, was sich auch auf die Wahl der Methoden auswirkt. Statt frontaler Wissensvermittlung strebt man eine ge-

34 Weiß 2016, S.62.

35 Weiß 2016, S.62-63.

36 Kolb 2014, S.19.

37 Hoffmann 1974, S.161-162; Liebertz 1988, S.141-142; Doppelbauer 2019a, S.67-68.

meinsame Kommunikation über Objekte an.³⁸ Im praktischen Bereich geht der österreichische Museumsdirektor Alfred Schmeller in den 1970er Jahren noch einen Schritt über die Forderungen Hoffmanns hinaus, indem er die Werke, die Kinder während des Vermittlungsformats »malen, zeichnen, formen« im Ausstellungsraum anfertigen, anschließend auch im Museum ausstellt.³⁹

In den 1970er Jahren werden im deutschsprachigen Raum Forderungen nach einer unabhängigen museumspädagogischen Disziplin mit einer eigenständigen Didaktik auf interdisziplinärer Basis gestellt.⁴⁰ Sie soll im Besonderen auf die Interessen und »Aneignungsbedürfnisse« der Besuchenden abgestimmt sein.⁴¹ In dieser Zeit verändert sich die gesellschaftliche Rolle der Museen insofern, als sie zunehmend auch als Orte gesehen werden, in denen man seine Freizeit verbringt. Dies bewirkt eine Verschiebung der Ziele der Vermittlung von reiner Bildung in Richtung Vergnügen und kreativer Selbstverwirklichung.⁴² Die Vermittlung rückt in den Fokus der Aufmerksamkeit, was auch an der in den folgenden Jahrzehnten kontinuierlich steigenden Anzahl an entsprechenden Publikationen sichtbar ist.

Rohmeder, Methoden und Medien der Museumsarbeit

Auf die Forderungen nach einer eigenen Disziplin der Vermittlung reagiert Jürgen Rohmeder mit seiner 1977 erschienenen Publikation *Methoden und Medien der Museumsarbeit. Pädagogische Betreuung der Einzelbesucher im Museum*.⁴³ Der Autor geht darin nur indirekt auf die personale Vermittlung ein. Er beschäftigt sich hingegen vor allem mit medialer Vermittlung, worunter er versteht, Ausstellungen so zu konzipieren und zu gestalten, dass sie sich Einzelbesuchenden auch ohne Vermittlung erschließen. Er kritisiert, dass Vermittlung in Museen lediglich in Form von Gruppenführungen stattfindet und Einzelbesucher:innen in ihren Bedürfnissen vernachlässigt werden. Im Sinne einer Demokratisierung fordert er eine »Museumsdidaktik«, die

38 Stöger 2003, S.21; Liebertz 1988, S.167-168; Sturm 1996, S.169; Doppelbauer 2019a, S.69.

39 Höllwart 2013, S.38; Doppelbauer 2019a, S.69; Hubin/Schneider 2019, S.8.

40 Liebertz 1988, S.167; UNESCO 1974, S.167; Spanier 2014, S.67; Doppelbauer 2019a, S.70.

41 Mayrhofer/Zacharias 1977, S.114-117 und 196; Liebertz 1988, S.203-204; Doppelbauer 2019a, S.72.

42 Liebertz 1988, S.203; Doppelbauer 2019a, S.71.

43 Rohmeder 1977.

Zugänge für Menschen ohne Vorwissen auf Basis der Kommunikationswissenschaften bietet. Seine Schwerpunkte liegen dabei besonders auf dem Wissenserwerb, bei den Inhalten spricht er sogar von »Lernstoff« und »Lernkontrollen«.⁴⁴ Rohmeder möchte durch eine entsprechend gute Aufbereitung und Gestaltung der Ausstellungen Personal für Führungen einsparen und diese Ressourcen für das Publikum nutzen, das zusätzlich betreut werden muss, wie Vorschulkinder.⁴⁵ Er versteht Didaktik und daher auch Museumsdidaktik als Teilbereich der Pädagogik und als »Wissenschaft von den Entscheidungsprozessen über Bildungsziele [...] und der Vermittlung der daraus abgeleiteten Bildungsinhalte«.⁴⁶ Museumsdidaktik betrifft nach seiner Definition auch die personale Vermittlung, wobei er auch den Schulunterricht sowie Kurse und Führungen miteinschließt.

Rohmeder spricht von didaktischen Methoden, ohne näher auszuführen, was er darunter versteht. Lückentexte, Multiple-Choice-Fragen oder Quiz bezeichnet er als »Programme« und nicht als Methoden.⁴⁷ Er empfiehlt Darbietungen in Museen, diese reichen von der Herstellung von Industrieprodukten über biologische Abläufe bis hin zur Arbeitsweise eines Bildhauers.⁴⁸ Der Autor rät auch zur Verwendung sogenannter Hilfsobjekte. Darunter versteht er jedoch sowohl Zusatzmaterialien der Vermittlung als auch Exponate:

Sie verweisen auf andere Objekte: ein präparierter Naturhase in der Pose des Dürer-Hasen und beschriftet mit der Aufforderung zum Streicheln als Wahrnehmungshilfe für das Aquarell von Dürer; Viktualien neben einem gemalten Stillleben, ein modernes Messer zwischen Faustkeilen vermittelt wortlos ihre Funktion. Derartige Arrangements haben den Vorzug der Selbstevidenz. Ihre Vermittlungsleistung kann in einem Aha-Erlebnis im Sinne der Gestaltpsychologie bestehen. In den Museen sind bei weitem noch nicht alle Möglichkeiten ausgeschöpft, die derartige Hilfsobjekte bieten können.⁴⁹

44 Rohmeder 1977, S.72.

45 Rohmeder 1977, S.14-15.

46 Rohmeder 1977, S.14-15.

47 Rohmeder 1977, S.72.

48 Rohmeder 1977, S.77.

49 Rohmeder 1977, S.94.

Daher rät er auch, Kopien und Reproduktionen in Ausstellungen zu integrieren. Ein robust gebauter, einfacher Webstuhl, den die Besuchenden selbst bedienen können, vermittelt eindringlich die Funktion eines daneben platzierten historischen Modells.⁵⁰ Er plädiert dafür, entsprechende Objekte, ebenso wie Landkarten, grafische Darstellungen oder Fotos, Lupen und Mikroskope in die Ausstellungsgestaltung einzubinden, damit sie von Einzelbesuchenden verwendet werden können.

Aktion ist ein Medium, das die autonome Handlungsfähigkeit des Lernenden fördert. [...] Was man selbst gemacht hat, behält man besser und vor allem länger. Diese höhere Persuasion geht einher mit einer stärkeren Sozialisation, die diese Art des Lernens mit sich bringt. Beim Machen und Tun kommt man rascher mit dem fremden Nachbarn am gleichen Gerät ins Gespräch als beim bloßen Sehen und Hören.⁵¹

Rohmeder führt als Beispiel das Selbst-Drucken von Holzschnitten an, was den Teilnehmenden die Technik eindrücklich vermittelt und als Belohnung noch den Benefit hat, dass man sich den selbst gedruckten Holzschnitt mit nach Hause nehmen kann.⁵² Weiters schlägt er vor, mehrere Reproduktionen eines Gemäldes darzubieten, in welche leere Sprechblasen montiert sind, in die Besuchende selbst Sprüche schreiben können. Dadurch wird die Ehrfurcht vor dem Objekt abgebaut und dieses persönlich interpretiert, sodass sich die Besuchenden in der Museumssituation emanzipieren können.⁵³ Ebenso bringt er Beispiele dafür, die Sinne der Besuchenden anzusprechen durch Riechen, Essen und Trinken.⁵⁴ Alle diese Effekte beschreibt er für die nicht personale Vermittlung. Vergleichbare Methoden werden jedoch bis heute auch mit denselben Zielen in der personalen Vermittlung eingesetzt. Weiters betont er die Wichtigkeit von Anknüpfungspunkten der Exponate an die Gegenwart sowie das Prinzip, »vom Bekannten ausgehend das Unbekannte darzubieten«.⁵⁵ Etliche der von ihm angeführten Methoden sind

⁵⁰ Rohmeder 1977, S.95.

⁵¹ Rohmeder 1977, S.124.

⁵² Rohmeder 1977, S.125.

⁵³ Rohmeder 1977, S.127.

⁵⁴ Rohmeder 1977, S.128.

⁵⁵ Rohmeder 1977, S.77.

bis heute relevant. Im Hinblick auf die Ziele der Vermittlung hat sich jedoch seither viel verändert, was sich auch in den verschiedenen Museumsdefinitionen widerspiegelt.

Weschenfelder, Zacharias, *Handbuch Museumspädagogik*

Das 1981 erstmals erschienene *Handbuch Museumspädagogik* von Klaus Weschenfelder und Wolfgang Zacharias kann als erstes grundlegendes Werk zur Vermittlung im deutschsprachigen Raum angesehen werden.⁵⁶ Es beschäftigt sich systematisch und umfassend mit dem Lernort Museum, didaktischen Überlegungen, museumspädagogischer Praxis und den Perspektiven der Disziplin. Im Vorwort zur ersten Auflage versichern die Autoren, dass sie nicht den Anspruch haben, eine geschlossene Theorie zu entwickeln, sondern über die Identität und das Selbstverständnis der Museumspädagogik nachdenken und theoretische Überlegungen mit praktischen Erfahrungen kombinieren wollen, um »Argumentations- und Handlungshilfen zu gewinnen für die, die im Museum und davon ausgehend praktisch pädagogisch tätig sind«.⁵⁷ Die beiden haben als Zielgruppe der Museumspädagogik vor allem Kinder und Jugendliche im Blick, schließen jedoch nicht aus, »daß Museumspädagogik Relevanz auch für den erwachsenen Besucher haben kann«.⁵⁸ Sie wollen Museen im Bewusstsein und Selbstverständnis von jungen Menschen so verankern, dass diese sie auch später, als Erwachsene, aufsuchen. Die Zusammenarbeit mit Schulen spielt dabei eine wichtige Rolle, die Vermittlung im Museum soll jedoch nicht den pädagogischen Zielen der Schulen untergeordnet werden.⁵⁹ Carmen Mörsch wird diese Haltung rund 25 Jahre später als reproduktiven Diskurs bezeichnen, der Schwellenängste abbauen will und sich an Personen wendet, die von selbst nicht ins Museum kommen.⁶⁰

Weschenfelder und Zacharias geht es bei den Zielen der Museumspädagogik nicht nur darum, die Objekte und Inhalte von Ausstellungen zu thematisieren, sondern auch die nicht sichtbaren Tätigkeiten der Museen sichtbar

⁵⁶ Weschenfelder/Zacharias 1981.

⁵⁷ Weschenfelder/Zacharias 1992, S.2.

⁵⁸ Weschenfelder/Zacharias 1992, S.32.

⁵⁹ Weschenfelder/Zacharias 1992, S.40-41.

⁶⁰ Mörsch 2009, S.24.

zu machen, das Sammeln, Bewahren und Forschen sowie die wichtige Funktion des Museums als Speicher materiellen und immateriellen Kulturerbes.

Die Autoren nehmen eine Begriffsbestimmung vor und verorten die Disziplin der Museumspädagogik in der Pädagogik:

Um Definitionsfragen zu klären, gilt es, das Begriffsfeld von Pädagogik, Erziehung, Didaktik, Methodik in Anlehnung an den allgemeinen erziehungswissenschaftlichen Gebrauch dem Ort Museum und seinen Strukturen zuzuordnen. [...] Auszugehen ist dabei von erziehungswissenschaftlichen Aussagen, denn es geht ja um Lernen und Aneignung, um einen Teilbereich der Sozialisations- und Erziehungswirklichkeit, den Teilbereich, der den Ort Museum betrifft. [...] Museumspädagogik ist Erziehung auf das Museum hin, im Museum, durch das Museum und vom Museum ausgehend.⁶¹

Als Didaktik der Museumspädagogik bezeichnen sie »Überlegungen zu allen Situationen personaler Vermittlung und absichtsvollen pädagogischen Handelns im Museum und davon ausgehend«.⁶² Sie beklagen, dass der Begriff Didaktik in Zusammenhang mit Vermittlung in Museen und Ausstellungen sehr unterschiedlich verwendet wird.

Das Kapitel »Derzeitiges museumspädagogisches Methodenspektrum« gliedert sich in drei Abschnitte: »Führungen«, »schriftliche Vermittlung – Arbeits- und Führungsblätter« sowie »Malen, Basteln im Museum: gegenständliche Tätigkeiten«. Weitere Methoden aus dem Bereich Theater, Aktionen oder Medieneinsatz bezeichnen sie als Randerscheinungen. Sie konstatieren, dass Führungen, teilweise durch Handlungsmöglichkeiten ergänzt, neben Objektbeschriften der »Prototyp« aktiver Vermittlungsarbeit im Museum sind. In solchen themenbezogenen freien Gesprächen vor Objekten werden bestimmte Inhalte erarbeitet, der Einstieg ist meist assoziativ. Hierbei beziehen sie sich wohl auf Methoden von Heiderose Hildebrand, auf die hier später noch eingegangen wird, sie bezeichnen diese Methoden jedoch lediglich als »Motivationshilfen«, eine Ansicht, die von den Intentionen Hildebrands abweicht. Der persönliche Bezug zwischen den Kindern und dem »Gesprächsleiter«, der sich als »Vermittler zwischen Subjekt (Kind) und Objekt (Kunstwerk)« versteht, Fragen anregen und be-

61 Weschenfelder/Zacharias 1992, S.13.

62 Weschenfelder/Zacharias 1992, S.16.

antworten soll, ist entscheidend.⁶³ Es werden Methoden angeführt, die an Lichtwarks Art und Weise, Fragen zu stellen, erinnern, auf die die Autoren an dieser Stelle auch verweisen. Die sogenannte Spielführung betrachten sie als Variante der klassischen Führung, welche eine herkömmliche Führung mit situativen Rollenspielen und praktischem Gestalten kombiniert. Weschenfelder und Zacharias stellen fest, dass in vielen Museen der Bundesrepublik Deutschland seit den 1960er Jahren Mal- und Bastelkurse angeboten werden, die zum Zeitpunkt des Erscheinens ihrer Publikation bereits einen hohen Grad an Perfektion angenommen haben.⁶⁴

Die Autoren sprechen vom »Lernen von Wirklichkeitsaneignung [...] durch] Artikulieren, Ausdrücken, Weitervermitteln, eigene Ergebnisse, Erfahrungen präsentieren.«⁶⁵ Sie zählen folgende Lern- beziehungsweise Aneignungsformen auf:

Dinge und Erfahrungen sammeln, mit Dingen produktiv umgehen, sie wiederherstellen, ihre Gebrauchswerte erschließen, den eigenen Radius ausweiten, entfernte Wirklichkeiten z. B. durch Informationen aus Medien, entdecken und erforschen, Phantasie einsetzen, aus Bruchstücken der Wirklichkeit Zusammenhänge konstruieren, ideelle und materielle Modelle zur Veranschaulichung zum leichteren Begreifen herstellen, Fremdes kennenlernen und Abenteuer erleben, Neugierverhalten.⁶⁶

Dabei gehen sie von einem natürlichen Interesse vor allem bei Kindern und Jugendlichen aus, den eigenen Horizont zu erweitern.

Überlegungen zur Didaktik widmen die Autoren einen großen Abschnitt ihres Werkes. Sie verstehen darunter Themen wie die Sozialisation in der Lebenswelt und Erziehungswirklichkeit, Lerninhalte und deren Legitimation sowie Lern- und Aneignungsformen in Kindheit und Jugend. Sie definieren Ziele und Inhalte als Orientierung für die auszuählenden Methoden und Medien.⁶⁷ »Aufgabe der Museumsdidaktik wäre es, die spezifischen Tätigkeiten und die Potenziale des Museums in pädagogische Modelle und An-

63 Weschenfelder/Zacharias 1992, S.37-38.

64 Weschenfelder/Zacharias 1992, S.39-40.

65 Weschenfelder/Zacharias 1992, S.44.

66 Weschenfelder/Zacharias 1992, S.45.

67 Weschenfelder/Zacharias 1992, S.88-89.

gebote – differenziert nach Zielgruppen – zu transformieren.⁶⁸ Die Verknüpfung mit der Lebensrealität des Publikums bildet hier schon einen wesentlichen Faktor, der auch heute als äußerst relevant angesehen wird. Ebenso wird die praktische Aneignung durch »Selbsttätigkeit« im Gegensatz zur reinen Anschauung als »erheblicher pädagogischer Gewinn« bezeichnet, Methodenvielfalt und -differenzierung werden propagiert.⁶⁹

Innerhalb der didaktischen Überlegungen führen die Autoren verschiedene Methoden an, die in unterschiedlicher Weise immer das »Lernen« als Ziel formulieren. Als sogenannte heuristische Methoden bezeichnen sie das Suchen, Sammeln, Forschen, Entdecken, Experimentieren, Befragen, Untersuchen, Rekonstruieren und Testen. Sie gehen dabei von der Prämisse aus, dass Kinder und Jugendliche »normalerweise [...] aktiv und neugierig gegenüber der Umwelt und Unbekanntem« sind.⁷⁰ Diese intrinsische Motivation bildet eine wichtige Voraussetzung für die Vermittlung und ist nicht auf Kinder und Jugendliche zu beschränken.

Ein weiteres Kapitel widmet sich gegenständlichen und ästhetischen Aktivitäten: Zeichnen, Malen, Formen, Basteln, Theaterspielen, Musikmachen, Medienprodukte erstellen, etwas bauen, konstruieren, arrangieren, Gegenstände und Produkte herstellen, sich selbst oder einen Teil der Umwelt wahrnehmbar verändern und vieles mehr. Diese tätige Aneignung stellt für die Autoren einen zentralen Inhalt der Museumspädagogik dar, und sie verwehren sich dagegen, diese lediglich zum Zweck der Motivation oder als kompensatorischen Ausklang zu verstehen.⁷¹ Auch dem Spiel messen sie große Bedeutung bei, betrachten es als eine eher unterbewertete pädagogische Kategorie und beziehen sich bei ihren Überlegungen sowohl auf kindliche, offene material- und situationsorientierte Spiele als auch auf Rollen- und Regelspiele.⁷²

Das letzte Drittel des Handbuches widmet sich der museumspädagogischen Praxis und führt eine Vielzahl von Methoden an, die auch in den hier vorliegenden Methodenteil eingeflossen sind.⁷³ Die Autoren betonen, dass die

⁶⁸ Weschenfelder/Zacharias 1992, S.45.

⁶⁹ Weschenfelder/Zacharias 1992, S.46-47.

⁷⁰ Weschenfelder/Zacharias 1992, S.157.

⁷¹ Weschenfelder/Zacharias 1992, S.159.

⁷² Weschenfelder/Zacharias 1992, S.161.

⁷³ Weschenfelder/Zacharias 1992, S.202-345.

angeführten Beispiele die Fantasie anregen und zu eigenen Modifikationen anregen sollen. Sie gliedern die gesammelten Methoden in unterschiedliche Kategorien. Sprachliche Vermittlung reicht vom frontalen Vortrag einer Führung über das Stellen von Fragen bis hin zum Gespräch, dem Erzählen einer Geschichte oder dem Sprechen als fiktive Person in einem kurzen Rollenspiel. Schriftliche Vermittlung umfasst in erster Linie Texte im Museum, von Objektbeschriftungen bis zu Kinderkatalogen und Arbeitsblättern. Eine weitere bedeutende Kategorie bilden gegenständliche Tätigkeiten und ästhetische Aktivitäten:

Innerhalb des museumspädagogischen Methodenspektrums kommt dieser Zugriffsweise deshalb besonderer Stellenwert zu, weil hier Materialität, Gegenständlichkeit, die sinnliche Dimension von Erfahrung und Erkenntnis – was ja auch ein Spezifikum des Ortes Museum und seiner Gegenstände ist – besonders deutlich wird. [...] Gegenständliche Tätigkeiten sind Handlungen, die die Ebene des Kognitiven, der Begriffe und Abstraktionen mit der Ebene des Materiellen, der Objekte und des sinnlich Wahrnehmbaren verbinden.⁷⁴

Weitere Abschnitte versammeln Methoden der Exploration in Form von Suchen, Forschen und Sich-Informieren, Spielen, Lehrdemonstrationen sowie den Umgang mit Medien.

1988 folgt eine zweite Auflage des *Handbuchs Museumspädagogik*, und die dritte überarbeitete und erweiterte Auflage erscheint 1992. Im Vorwort zur dritten Auflage sprechen die Autoren von einem »kräftigen Aufwind« und erheblichen Fortschritten sowie einer bunten museumspädagogischen »Artenvielfalt« in überraschender Bandbreite.⁷⁵ Die erweiterte Ausgabe von 1992 beinhaltet auch einen Artikel einer österreichischen Pionierin der Vermittlung in Museen und Ausstellungen, Heiderose Hildebrand.⁷⁶

Hildebrand, *Kolibri flieg*

Ab 1985 ist Heiderose Hildebrand maßgeblich an dem Projekt *Kolibri flieg* beteiligt, das im Rahmen des *Museumspädagogischen Dienstes* der Bundesmuseen gemeinsam mit Studierenden der Universität für angewandte Kunst Wien

74 Weschenfelder/Zacharias 1992, S.220.

75 Weschenfelder/Zacharias 1992, S.5.

76 Hildebrand 1992.

Vermittlungsangebote im Museum Moderner Kunst in Wien setzt.⁷⁷ 1987 erscheint die gleichnamige Publikation über Methoden, Zugänge und Haltungen der Gruppe.⁷⁸ In der Einleitung schreibt der damalige Direktor des Museums Moderner Kunst, Dieter Ronte:

[S]o zeigt ›Kolibri flieg‹ auf, wie durch eine animatorische Museumspädagogik Gleichgültigkeit überwunden werden kann, wie kreativ ein Dialog zwischen kreativ erdachten Ausstellungsobjekten einerseits und dialogwilligen, phantasievollen, engagierten Betrachtenden andererseits geführt werden kann.⁷⁹

Der Ansatz von *Kolibri flieg* in der Arbeit mit Gruppen von Kindern und Jugendlichen stellt für Ronte eine Ergänzung zu herkömmlichen Führungen dar. Er räumt jedoch ein, dass Führungen für Schulklassen zu dieser Zeit selten angeboten werden, und meint weiter: »Aber erst beim Begehen neuer Wege, erst bei dem Versuch, Kunst als einen zu intensivierenden Prozeß zu verstehen, erfüllt Museumspädagogik ihre unmittelbare Aufgabe.«⁸⁰ In diesem Zusammenhang erinnert er an die Ansätze von Alfred Lichtwark in Hamburg und sieht in der Arbeit mit Schulklassen eine Chance für die Zukunft der ganzen Gesellschaft. Ronte schließt mit den Worten: »Ein ›Kolibri flieg‹ reicht nicht, es müßte tausende und tausende geben. Jedes Schulkind hat ein Anrecht auf ›Kolibri flieg‹.«⁸¹

Heiderose Hildebrand führt in ihrem Beitrag aus, dass sie in der Arbeit für den *Pädagogischen Dienst der Bundesmuseen* ihre Erfahrungen aus der Initiative des ›Lebenden Museums‹ verwertet hätte, im Rahmen derer sie bereits ihre Prinzipien einer personal- und zeitintensiven, fantasievollen Vermitt-

⁷⁷ Zum museumspädagogischen Dienst der Bundesmuseen siehe Doppelbauer 2019a, S.76; kritisch zur Bezeichnung *Kolibri flieg* siehe Hubin/Schneider 2019.

⁷⁸ Heiderose Hildebrand begründet die Wahl des Namens folgendermaßen: „Im Laufe der Vorbereitungsarbeiten für das Projekt suchten wir ein Symbol für den Begriff Phantasie, für das bestimmt Unbestimmte ebenso wie für das unbestimmt Bestimmte. Uns schien der Kolibri, dieser exotische, kleine, bunte Vogel, der den Schwirrflug übt und sich von delikaten Dingen nährt, ein recht passender bildlicher Ausdruck hiefür.“ in: Hildebrand 1987b, S.10.

⁷⁹ Ronte 1987, S.7.

⁸⁰ Ronte 1987, S.7.

⁸¹ Ronte 1987, S.7.

lungsarbeit entwickelte, die den Teilnehmenden vor allem auch Vergnügen bereiten soll. »Der Besucher soll die Möglichkeit erhalten, aktiv, sprechend und handelnd am Geschehen teilzunehmen.«⁸² Hildebrand gliedert die Vermittlungsarbeit in drei Phasen: Eine Vorbereitung in der Schule, für die die Klassen Materialien aus dem Museum zugeschickt bekommen, die zum Schreiben von Phantasiegeschichten oder zu praktischen bildnerischen Arbeiten anregen. Darauf folgen der tatsächliche Museumsbesuch sowie danach eine Rückmeldung an das Museum. Ziel der Vermittlungsprogramme ist eine Aktualisierung der Exponate durch den subjektiven Zugang der Teilnehmenden. Aufgrund der unterschiedlichen Perspektiven in einer Gruppe entstehen vielschichtige Zugänge zu den Objekten.⁸³ Hildebrand beschreibt die Haltung der Gruppe als leidenschaftlich sowie interessiert an den Empfindungen und Wahrnehmungen der Teilnehmenden und hebt hervor, dass es wichtig ist, die eigenen Methoden immer wieder zu variieren, um keine Routine aufkommen zu lassen, und sich bei der Arbeit mit den Teilnehmenden ausreichend Zeit zu nehmen.⁸⁴

Die Methode des assoziativen Einstiegs ist prägend für die Arbeit der Gruppe. Um einen bekannten Anknüpfungspunkt zu den Kunstwerken zu schaffen, werden dazu Alltagsgegenstände verwendet, die den Teilnehmenden bekannt sind und zu denen sich alle Beteiligten äußern können.⁸⁵ Paradigmatisch für diesen Zugang steht die Methode des sogenannten ›Chinesischen Korbes‹, der auch als Tastkorb bezeichnet wird und in vielen Varianten heute zum fixen Repertoire der Vermittlung gezählt werden kann. Er wird im Methodenteil dieser Publikation beschrieben. Den Namen erhielt die Methode von einem Korb, den Hildebrand 1980 in China gekauft hatte. Sie schreibt, dass ihr das »Spiel« um 1986 eingefallen ist. Dazu sammelte sie unterschiedliche Gegenstände, die beiläufig wirken, die sie als anregend empfand und die nicht zu einer »linearen Konstruktion« einluden. Sie achtete dabei auf eine unterschiedliche Haptik der Gegenstände, interessante Farben und ihren einwandfreien Zustand, legte sie in den Korb und deckte ihn mit einem Tuch zu. Als Beispiele nennt sie einen Muff, eine kleine, mit Wasser gefüllte Flasche, ein Stück Baumrinde, einen Kalkstein, eine chine-

82 Hildebrand 1987b, S.10.

83 Schwärzler 1987a, S.14-15.

84 Hildebrand 1987a, S.16-17.

85 Landsmann/Zechner 2004, S.20; Höllwart 2005, S.108 und 114.

sische Fahrradklingel, ein kleines Buch aus dem 17. Jahrhundert oder einen alten Rasierspiegel.⁸⁶ Der Gegenstand führt dazu, dass die Teilnehmenden die Sammlung unter einem bestimmten Aspekt erkunden und dadurch genauer schauen,

da nicht mehr alles beliebig ist, sondern man in dieser Präferenz auch ein bestimmtes Ordnungsgefüge an das Museum heranträgt. Die Zuordnung erfolgt auf der Assoziationsebene, die natürlich eine sehr persönliche ist. Prinzipiell lässt sich jedem Kunstwerk jeder Gegenstand zuordnen. Ohne es sich bewußt zu machen, reagiert der Betrachter bei seiner Wahl auf mehr oder weniger starke Impulse, die er von den Bildern, Objekten erhält. Der jeweilige Gegenstand scheint so banal. Man ordnet ihn ›einfach‹ zu und wird gar nicht gewahr, welche Schichten von Verstandes- und Beurteilungskriterien damit umgangen sind.⁸⁷

Hildebrand sieht die Rolle der Vermittler:innen darin, »sorgfältig auf die Beiträge der Besucher:innen zu reagieren, die Diskussion zu stützen und Sachwissen zur Person des Künstlers, zur Werkgeschichte, Stilrichtung u. ä. einzubringen«.⁸⁸

Sie begründet den assoziativen Zugang zu den Objekten mit der »subjektiven Bedingtheit der Betrachter«.⁸⁹ Die Kombination der fremden Kunstwerke im Museum mit bekannten, vertrauten Alltagsgegenständen schafft einen willkommenen Zugang, der die Einordnung des Fremden in das eigene bekannte Bezugssystem erlaubt. Sie schreibt:

Fremd ist vieles, und so manches davon ist verführerisch. Das Fremde als Rätsel wird schwierig, wenn es nur eine Lösung gibt. [...] Welche Ordnungen werden für wert befunden, Besuchern mitgeteilt zu werden? Wieviel Fähigkeit des Findens, selbst Zuordnens traut man den Besuchern zu? Muß jedes Objekt erläutert werden? Wieviel Geheimnis darf bestehen bleiben? Das Zu-

⁸⁶ Hildebrand 2019.

⁸⁷ Schwärzler 1987b, S.40.

⁸⁸ Hildebrand 2019.

⁸⁹ Hildebrand 1992, S.424.

lassen, ja Herausfordern von Deutungen bewirkt, daß Fremdes seine Sprödigkeit verliert und Entdeckungen forciert.⁹⁰

Sie plädiert für eine besucher:innenorientierte Vermittlung, die sich mit den Besuchenden auf Augenhöhe trifft. Assoziationen und Einschätzungen des Publikums werden ernst genommen und bilden eine valide Brücke, um Kontakt zu den Objekten herzustellen. Die Besuchenden bringen ihre »lebensgeschichtlich geprägten Erfahrungen [...] ihre Vorbildung, ihre Erinnerung, ihre Verknüpfungsgabe« mit und setzen die Exponate dazu in Beziehung.⁹¹

Hildebrand beschreibt ihren Ansatz als zeit- und personalintensiv. Sie geht davon aus, dass die Gruppen sich mindestens zwei Stunden Zeit für die Vermittlungsprogramme nehmen, und arbeitet in Kleingruppen mit einer Teilungsziffer von 14. Sie formuliert folgende Regeln im Team: »[M]öglichst wenig selbst sprechen, [...] verdeutlichen, dass es bei uns kein richtig, kein falsch gibt, unsere Spielansagen sollen klar und einfach formuliert sein, [...] auffallenden Kindern Raum geben.«⁹² Die Arbeit mit den Alltagsgegenständen bezeichnet sie als Übersetzungsarbeit, welche eine Brücke zwischen Kunstwerk und Lebensrealität der Teilnehmenden herstellt. Im Laufe ihrer Tätigkeiten entwickelt sie gemeinsam mit ihren Teams weitere vergleichbare Methoden wie das im Methodenteil beschriebene ›Temperaturspiel‹ oder das ›Flüssigkeitsspiel‹. Sie plädiert für einen Wechsel der Methoden innerhalb eines Vermittlungsprogramms, sodass sich bildnerische, musikalische, szenische und andere Handlungsphasen mit Phasen des Erforschens und Erkundens abwechseln. Wichtig ist ihr darüber hinaus, den Teilnehmenden reichlich Zeit zur Verfügung zu stellen – »auch eine Weile Schweigen ist erträglich« – und nur mit wenigen Kunstwerken zu arbeiten.⁹³ Der Kritik, die subjektive Sicht der Besuchenden auf die Objekte könne diese »unrechtmäßig vereinnahmen«, hält sie entgegen, dass es eben mehrere Lesarten gibt, wie man sich einem Objekt nähern kann, und dass es wichtig ist, von Seiten des Museums und der Vermittlung die Besuchenden mit Zusatzinformationen zu versorgen.⁹⁴

90 Hildebrand 1992, S.425.

91 Hildebrand 1992, S.425.

92 Hildebrand 2019.

93 Hildebrand/Jürgensen/Zacharias 1995.

94 Hildebrand 1992, S.425-426.

Auch das praktische Gestalten ist Teil des Methodenrepertoires der Gruppe um Hildebrand. In diesem Zusammenhang hebt sie hervor, dass es nicht um unreflektiertes Nachbilden von Kunsttendenzen oder Techniken geht, sondern um eine Auseinandersetzung mit den Objekten:

Während der praktischen Phase (dem Malen, Basteln, Modellieren ...) haben die Kinder und Jugendlichen die Möglichkeit, sich vor der Gruppe und den Objekten zurückzuziehen und sich auf sich selbst zu konzentrieren. Sie können nun geistigen Prozessen und gefühlsmäßig Erfäßtem Form verleihen, Ideen praktisch verarbeiten, Auffassungen nacherleben [...]. Dabei geht es in erster Linie um das Erlebnis, die Intensität, die Lust im Tun; um die Möglichkeit, etwas auszuprobieren. Präsentierbare Ergebnisse sind nicht Hauptziel dieser Phase.⁹⁵

Die Gruppe *Kolibri flieg* ändert 1991 ihren Namen in *StörDienst* als Reaktion auf weniger offene Rahmenbedingungen im Museum aufgrund eines Wechsels in der Direktion.⁹⁶ Dieser Effekt ist leider bis heute zu beobachten, nämlich dass die Haltung der Museumsleitung starken Einfluss auf die Arbeitsbedingungen und daher auch auf die Möglichkeiten der Vermittlung nimmt. Tatsache ist, dass diese Gruppe als Keimzelle einer reflektierten, publikumsorientierten Vermittlungsarbeit in Österreich angesehen werden kann. Etliche der damals jungen Studierenden bleiben im Feld der Vermittlung und entwickeln diese auf wissenschaftlicher Basis weiter. Eine Publikation der Gruppe mit dem Namen *StörDienst* wird in chronologischer Reihenfolge weiter unten angeführt.

Liebertz, Kunstdidaktische Aspekte in der Museumsädagogik

1988 erscheint die Dissertation von Charmaine Liebertz unter dem Titel *Kunstdidaktische Aspekte in der Museumsädagogik: Entwicklung und Gegenwart*. Darin versucht sie nach eigenen Angaben, »die praktischen und rezeptiven Ziele der Museumsädagogik in ihrer historischen Entwicklung« aufzuzeigen und verwertet dazu die bis dahin erschienene Literatur. Museumsädagogik definiert sie als »außerschulische Erziehung am Lernort Museum«.⁹⁷ Liebertz widmet

95 Kravagna/Sturm 1987, S.18-19.

96 Siehe hierzu Höllwart 2005, S.109; Doppelbauer 2019a, S.84.

97 Liebertz 1988, S.1.

sich in ihrer Arbeit ausschließlich dem Bereich der Kunstmuseen und beschäftigt sich daher mit kunstpädagogischen Positionen sowie kunstdidaktischen Aspekten bezüglich Rezeption und Produktion sowie deren Bedeutung für die Museumspädagogik. Sie versucht, eine für die Museumspädagogik gültige Definition der Begriffe Pädagogik, Didaktik und Methodik aus der pädagogischen Fachliteratur zu entwickeln, stellt jedoch fest, dass auch die Pädagogik diese Begriffe unterschiedlich definiert.⁹⁸ Anders als Weschenfelder und Zacharias sieht Liebertz nicht mehr ausschließlich Kinder und Jugendliche als Zielgruppe der Vermittlung, sondern bezieht Erwachsene mit ein. Ihre umfangreichen Überlegungen über die historische Entwicklung von Tendenzen des Museums und der Vermittlung flossen bereits in den hier zusammengestellten methodischen Abriss ein.

Die Autorin berichtet ausführlich über die Entwicklung von Kunstpädagogik und -didaktik in der Schule und setzt deren Ziele mit denen der Museumspädagogik in Beziehung, äußert sich jedoch kaum über konkrete Methoden der Vermittlung. Mehrfach behandelt sie in unterschiedlichen Zusammenhängen das Spannungsverhältnis zwischen kognitiv verbalen Zugängen und gestalterischer Praxis. In dem Kapitel »Stellenwert der kreativen Eigentätigkeit in der Museumspädagogik«, in dem sie über den Zeitraum zwischen 1964 und 1974 berichtet, äußert sie sich kritisch zu der aus ihrer Sicht mangelnden Wissenschaftlichkeit der Museumspädagogik:

Viele Veröffentlichungen zum Thema Museumspädagogik messen der gestalterischen Praxis im Museum zwar große Bedeutung zu, aber empirisch gesicherte Konzepte wurden in dieser Zeit nicht erarbeitet. [...] Wenn praktische Aneignungsweisen von Kunst in den museumspädagogischen Veröffentlichungen überhaupt angesprochen werden, dann meist so einseitig, daß der gestalterischen Praxis nur noch die Funktion einer spielerischen Beschäftigungsmaßnahme zugestanden wird.⁹⁹

Anschließend zitiert sie aus Klaus Doderers Beitrag *Das Museum von morgen* in Gerhard Botts *Das Museum der Zukunft. 43 Beiträge zur Diskussion über die Zukunft des Museums*, erschienen 1970 bei DuMont:

98 Liebertz 1988, S.267.

99 Liebertz 1988, S.174.

Man müßte im Museum der Zukunft vielfach und fortwährend angeregt werden, etwas zu tun, um sich seine eigenen Zugänge [...] zu den [...] Kunstwerken [...] schaffen zu können, mit Gegenständen spielen, ihren Gebrauch nachvollziehen, ihre Funktion und ihre Struktur gleichsam im Prozess des ›learning by doing‹ zu erfahren.¹⁰⁰

Liebertz sieht dieses Konzept äußert kritisch:

Diese ›do-it-yourself-Bewegung‹ und ›Mitmachideologie‹ [...] in den Museen stellt zweifellos weder die Besucher zufrieden, deren Ansprüche an sachgerechte Vermittlung häufig von Museumswissenschaftlern unterschätzt werden, noch wird sie den Kunstwerken gerecht, die dabei als Kopiervorlage oder Theaterkulissen mißbraucht werden.¹⁰¹

Sie meint, man sei sich lediglich darüber einig, dass Kunstwerke die Kreativität anregen und dass die praktischen Tätigkeiten des Malens, Modellierens und Bastelns eine ganzheitliche Wahrnehmung und die Einbettung in die Erlebniswelt von Kindern fördert.¹⁰²

In einem Abschnitt über Kunsttherapie finden sich dann doch einige konkrete Methoden. Liebertz beschreibt dort inklusive museumspädagogische Angebote im Rahmen der Sonderpädagogik in der Kunsthalle Karlsruhe. In einem Format folgen einer gemeinsamen Bildbetrachtung das Skizzieren der Motive im Ausstellungsraum und daraufhin die malerische Ausarbeitung dieser Skizze im Vermittlungsraum. Am Ende sollen die Teilnehmenden ihre Arbeiten vor der Gruppe erläutern, und die Werke werden daraufhin ausgestellt.¹⁰³ In einem anderen Beispiel berichtet sie darüber, dass Kinder mit einer körperlichen Behinderung eingeladen werden, die durch ästhetische Rezeption geweckten Gefühle mit Instrumenten auszudrücken. In einem mehrtägigen Format wurde zuerst herausgearbeitet, dass auch Werke der bildenden Kunst über Rhythmisierung verfügen. Im Malhaus des Museums wurden die Teilnehmenden daraufhin aufgefordert, sich zum Klatschen einer Lehrperson rhythmisch zu bewegen und dann das Klat-

¹⁰⁰ Doderer 1970, S.53.

¹⁰¹ Liebertz 1988, S.175.

¹⁰² Liebertz 1988, S.175.

¹⁰³ Liebertz 1988, S.211-212.

schen von Mitschüler:innen bildlich umzusetzen. In einem zweiten Schritt wurde versucht, auch Melodien darzustellen und die Töne malerisch umzu setzen.¹⁰⁴ Ein anderes Beispiel beschreibt den Einsatz von Tastmodellen für sehbehinderte und blinde Menschen.¹⁰⁵

Bei der Beschreibung der Zusammenarbeit von Schulen und Museen geht Liebertz von Formaten aus, die sich über mehrere Tage und Unterrichtseinheiten erstrecken. Sie berichtet von Bildern mit Ausschnitten von Museumsobjekten, die Schüler:innen in der Schule ohne die Kenntnis der Originale vervollständigen, und von der Reproduktion von Exponaten, die vor dem Museumsbesuch in der Schule gemeinsam analysiert und besprochen werden. Zudem sollen die Teilnehmenden Hypothesen über Werktitel, Künstler:in, Größe und Hängeort des Werkes auf einem Arbeitsblatt eintragen. Erst in der dritten Unterrichtseinheit soll die Klasse ins Museum gehen, anhand der Originale ihre vorher aufgestellten Hypothesen überprüfen und auf den mitgebrachten Arbeitsblättern korrigieren. Anschließend erfolgt die Nachbereitung wiederum in der Schule, wobei der gesamte Prozess durch das Erstellen einer Wandzeitung noch einmal reflektiert wird. Diese Herangehensweise soll die intensive Auseinandersetzung mit dem Werk und das Bewusstsein für den Wert des Originals fördern. Die Autorin betont den Spaß, den das entdeckende und experimentierende Lernen bereitet.¹⁰⁶

Als Ziele des praktischen, kreativen Arbeitens in der Vermittlung formuliert Liebertz sowohl Aneignung als auch Vergegenständlichung. Sie bezeichnet die beiden Begriffe als dialektisch aufeinander bezogen:

Die Vergegenständlichung in der praktischen Arbeit ist zugleich Ausgangspunkt, Mittel und Ziel der Aneignung: Der Museumsbesucher, der ein ästhetisches Objekt herstellt, vergegenständlicht einerseits seine Vorstellungen von dem Gegenstand und andererseits die durch die Betrachtung anderer Museumsobjekte hervorgerufenen Wahrnehmungen und Erkenntnisse.¹⁰⁷

Nach der umfangreichen Beschäftigung mit der Geschichte und der Feststellung des Status quo der Museumspädagogik zum Zeitpunkt des Ent-

¹⁰⁴ Liebertz 1988, S.214.

¹⁰⁵ Liebertz 1988, S.215.

¹⁰⁶ Liebertz 1988, S.237-238.

¹⁰⁷ Liebertz 1988, S.244.

stehens ihrer Arbeit zeigt Liebertz im Sinne einer Weiterentwicklung Verbesserungsvorschläge auf. Sie ist der Auffassung, dass die Vermittlung nach wie vor das »Stiefkind der Kultur- und Bildungsexpansion der Museen«¹⁰⁸ ist und an letzter Stelle im Maßnahmenkatalog der Museen und Kulturbüroden steht. Das Fehlen einer eigenständigen Theorie der Vermittlung ist ihrer Meinung nach eine der Ursachen für die mangelnde Anerkennung der noch jungen Disziplin, dies wirkt sich negativ auf die bereitgestellten finanziellen Mittel aus, wodurch jedoch wiederum das Problem der mangelnden Theoriebildung auch nicht behoben werden kann.¹⁰⁹

Eiböck, Hildebrand, Sturm, Palmenbuch

1991 erscheint erstmals im Rahmen des *Museumspädagogischen Dienstes* das *Palmenbuch* von Christoph Eiböck, Heiderose Hildebrand und Eva Sturm.¹¹⁰ Darin wird zwischen zwei Methoden, der besucherorientierten und der besucherzentrierten Arbeit, unterschieden. Die klassische Führung ist laut dieser Definition besucherorientiert. Als besucherzentriert wird eine Vermittlung bezeichnet, die die Wahl der besprochenen Objekte den Besuchenden überlässt. Möglichkeiten, wie die Gruppe rund um Heiderose Hildebrand dies zu erreichen sucht, wurden weiter oben bereits ausgeführt. Im *Palmenbuch* wird betont, dass das aktive Einbeziehen der Teilnehmenden durch die Vermittler:innen ein Sicheinlassen auf Unvorhersehbares erfordert, aber auch voraussetzt, dass die Teilnehmer:innen von vornherein dazu bereit sein müssen, selbst aktiv zu werden und dann über ihre Wahrnehmungen, Erfahrungen, Gedanken und Emotionen vor der Gruppe zu sprechen. Alle müssen den anderen gegenüber aufmerksam sein, sich gegenseitig zuhören, sodass möglichst alle zu Wort kommen können. Dies erfordert ein Klima des Vertrauens und der Freiwilligkeit.¹¹¹ Eva Sturm hebt hervor, dass Kunstbegegnung nicht ausschließlich über Sprache erfolgen kann. Sie zählt mehrere Möglichkeiten auf, wie man sich auf nicht verbaler Ebene Dingen im Museum nähern kann: durch Malen, etwas Zerreißen, Kleben, Zeichnen, jedoch auch mithilfe von Klang, Musik, Bewegung, Theater, Pantomime oder

¹⁰⁸ Liebertz 1988, S.266.

¹⁰⁹ Liebertz 1988, S.267.

¹¹⁰ Eiböck/Hildebrand/Sturm 1991, kritisch zur Bezeichnung siehe Hubin/Schneider 2019, S.3.

¹¹¹ Hildebrand 1991.

Gestik.¹¹² Hierbei geht es laut Sturm nicht um Basteln um des Bastelns willen, die Nachahmung künstlerischer Techniken oder pure Sinnlichkeit. Ein entscheidender Faktor ist die Auswahl der Dinge, die den Teilnehmenden zur Zuordnung angeboten werden. Diese müssen in inhaltlicher und emotionaler Spannung zu den Exponaten stehen. »Aus dieser Spannung heraus kann geschöpft werden: Literatur zur Kunst, Bilder zu Objekten, Dinge zu Bildern. Nicht aber Bügeleisen zum zugehörigen Bügeleisen, Korkenzieher zur zugehörigen Flasche, Papierbiene zum Bienenstock im Museum.«¹¹³ Es geht also nicht um Zusammenghörigkeit, sondern um eine »persönliche Verknüpfung zwischen Ich und der Welt.«¹¹⁴ Alle möglichen Verbindungen sind denkbar und legitim, von ungewöhnlich und überraschend über linear und kognitiv bis zu emotional.

StörDienst

Der weiter oben bereits kurz erwähnte *StörDienst*, *Verein zur Schaffung kultureller Interaktion im Bereich moderner Kunst* und Nachfolger der Initiative *Kolibri flieg* gibt 1994 eine Broschüre unter dem Titel *StörDienst* heraus.¹¹⁵ Sie verfolgt unter anderem das Ziel, die unterschiedlichen Angebote der Gruppe im Museum dem Publikum vorzustellen. Die 14 Mitglieder halten darin ihre Prinzipien fest, welche sich weitestgehend mit denen von *Kolibri flieg* decken, diese jedoch noch näher ausführen und begründen. Sie konstatieren: »Die erste Annäherung an die Kunstwerke beruht auf sinnlicher Erfahrung. Damit werden Assoziationen initiiert, um eine Form des In-Bezug-Tretens mit den Werken zu ermöglichen.«¹¹⁶ Die Teammitglieder formulieren zwölf Thesen, nach denen sie ihre Arbeit ausrichten. Sie initiieren Gruppenprozesse im Sinne von Bedeutungsvielfalt, plädieren für Langsamkeit, wollen stören statt zu funktionieren, setzen Informationen gezielt dort ein, wo sie etwas weitertreiben können, sehen Subjektivität als Qualität, halten den assoziativen Einsatz von Gegenständen für entscheidend, arbeiten in Kleingruppen mit maximal zwölf Teilnehmenden, setzen auf Sinnlichkeit, Kreativität, Künstlichkeit und Dialog. Lucie Binder definiert in ihrem Beitrag personale Ver-

¹¹² Hildebrand/Sturm 1991, S.64.

¹¹³ Eiböck/Hildebrand/Sturm 1991, S.70.

¹¹⁴ Eiböck/Hildebrand/Sturm 1991, S.70.

¹¹⁵ StörDienst 1994.

¹¹⁶ StörDienst 1994, o. S.

mittlung als zeitintensive, individuelle Betreuung von Gruppen in Ausstellungen. Im Gegensatz zu Führungen soll ein Dialog zwischen Besucher:innen und Kunst sowie zwischen Vermittler:innen und Besuchenden angeregt werden. Das Gespräch der Teilnehmenden untereinander wird nicht explizit hervorgehoben. Selbsterforschendes Handeln und reflektierende Gespräche sollen sich phasenweise abwechseln. Die Rolle der Vermittler:innen besteht laut Binder darin, Gespräche in Gang zu bringen und Informationen dort einzubringen, wo sie notwendig sind.¹¹⁷ Sturm ergänzt, dass die sich ablösenden praktischen und theoretischen Phasen aufeinander abgestimmt sein und sich gegenseitig ergänzen müssen. Die Wahl der Methode hängt von unterschiedlichen Faktoren ab: von dem zu erarbeitenden Inhalt, von den Objekten, den Künstler:innen, der Kunstrichtung und dem gestellten Thema. Die ästhetische Praxis ermöglicht Erfahrungen, die nicht verbal vermittelbar sind, und erscheint deshalb besonders wichtig, da auch Lernen, Erfahren, Erleben und Genießen nicht nur auf der kognitiven Ebene stattfinden. Das praktische Gestalten kann mit den unterschiedlichsten Zielen in ein Vermittlungsformat integriert werden:

als Zugang zu einem Inhalt, als Einstieg in ein Thema, als erste Konfrontation mit einer Fragestellung, als wichtige Phase während eines Arbeitsvorganges, zur Vertiefung, als Möglichkeit, die Perspektive zu wechseln. Als Möglichkeit, etwas Erfahrenes im Museum Erlebtes zu verarbeiten, Gedachtes zu formen, sich eine Frage auf einer anderen Ebene noch einmal zu stellen, als eine Art Verdauungsprozeß, der auch einen Brückenschlag zum Alltag des Subjektes im außermusealen Raum darstellen möchte.¹¹⁸

Dabei geht es nie um das Nachbilden oder Kopieren eines Kunstwerkes oder einer Bildsprache. Entscheidend ist nicht das Ergebnis, sondern der Prozess der Annäherung, Verarbeitung und Transformation. Im Gegensatz zu dem Ansatz von Liebertz plädiert die Gruppe *StörDienst* auch beim praktischen Gestalten für die Arbeit direkt im Museum, vor den Originalen. Diese kann durch eine Vorbereitung in der Schule ergänzt, jedoch nicht ersetzt werden. Sturm vermerkt, dass die Erfahrungen gezeigt haben, dass rein verbale Methoden die Auseinandersetzungen mit den Exponaten erschweren undweni-

¹¹⁷ Binder 1994, o. S.

¹¹⁸ Sturm 1994, o. S.

ger reich erlebbar machen, dass sie aber einen Teil der Vermittlungsprogramme bilden sollen.

Fast, *Handbuch museumspädagogischer Ansätze*

1995 publiziert Kirstin Fast das *Handbuch museumspädagogischer Ansätze* im Rahmen der *Berliner Schriften zur Museumskunde*.¹¹⁹ Trotz des im Vorwort geäußerten Vorsatzes, die »theoretischen Grundlagen verschiedener museumspädagogischer und museumsdidaktischer Ansätze« darzulegen und sie mit »den Ergebnissen ihrer praktischen Umsetzung«¹²⁰ zu verknüpfen, ist dieses Buch in Bezug auf konkrete Methoden überraschend unergiebig. Die Herausgeberin fasst im Vorwort methodische Ansätze zusammen, die in den darauffolgenden Beiträgen geschildert werden. An personalen Methoden nennt sie das Aufführen eines Theaterstücks mit Masken in einer Ausstellung, die Einladung an Jugendliche, in die Rolle von Dargestellten auf Bildern zu schlüpfen, Malstunden im Museum, das Modellieren von Dinosauriern und das Zusammenstellen einer Sammlung aus Objekten, die Kinder ins Museum mitgebracht haben.¹²¹

Sturm, *Kleiner didaktischer Begleiter für die Vermittlungsarbeit*

1995 bringt die bereits mehrfach zitierte österreichische Kunst- und Museumspädagogin Eva Sturm eine Broschüre mit dem Titel *Kleiner didaktischer Begleiter für die Vermittlungsarbeit in Ausstellungen und Museen für moderne und zeitgenössische Kunst* heraus.¹²² Sie verarbeitet darin Erfahrungen der Gruppe *StörDienst*, ursprünglich *Kolibri flieg*, rund um Heiderose Hildebrand und reflektiert die Praxis auf einer theoretischen Metaebene. Sturm unterscheidet fünf Formen der personalen Vermittlung: die Führung, den gelenkten Dialog, das offene Gespräch, Aktionsformen und Projekte. Den etwas abstrakten Begriff der Aktionsformen erklärt sie anhand von Beispielen, wie das Malen von Bildern zu Musik, das Darstellen oder spielerische Verarbeiten von Erlebnissen, und betont, dass diese Zugänge auch für Erwachsene geeignet sind. Diese Methoden aktivieren nonverbale, sinnliche Ebenen und schaffen ungewöhnliche Verbindungen und Zugänge zu Kunst.

¹¹⁹ Fast 1995.

¹²⁰ Fast 1995, S.6.

¹²¹ Fast 1995, S.11.

¹²² Sturm 1995.

werken. Sturm beschreibt diese Vorgangsweisen als Kontaktaufnahme oder Verarbeitung parallel zur Kunst, deren Ziel nicht das Rekonstruieren oder Nachvollziehen ist. Die Arbeit mit Material und dem eigenen Körper erweitert Wahrnehmungsfelder, löst Erinnerungen, Erlebnisse sowie Affekte aus, die für die agierende Person von großem Wert sein können. Sie stehen nicht in Konkurrenz zu verbalen Ausdrucksformen, sondern ergänzen und bereichern sie. Ihre Kombination ist manchmal die einzige Möglichkeit, sich mit einer fremden Thematik vertraut zu machen.¹²³ Zu dem von ihr verwendeten Begriff ›Projekte‹ führt Sturm näher aus, dass diese langfristige Vorbereitungsphasen benötigen, in denen alle Beteiligten gemeinsam die Inhalte, Ziele, Vorgangsweisen, Methoden, Medien, den Programmverlauf und die Endergebnisse definieren müssen.¹²⁴ Die Beteiligung der Teilnehmenden ist ein wichtiges Prinzip, Sturm betont jedoch, dass es auch die Möglichkeit geben muss, »sich zu verweigern«¹²⁵ oder die eigenen Gedanken, Gefühle und Entdeckungen nicht zu kommunizieren. Grundsätzlich ist eine Atmosphäre des Vertrauens äußerst wichtig, in der das Gegenüber ernst genommen und nicht bewertet wird.

Den Zugang zu Kunstwerken sieht Sturm einerseits in der Kontextualisierung, andererseits auch im Herstellen von Kontakt, einer Beziehung zwischen Werk und dem betrachtenden Subjekt. Eine zu schnell erfolgte Einordnung und Wissensvermittlung kann die Teilnehmenden von ihrer eigenen Kontextualisierung abbringen.¹²⁶ Oft sind es gerade Werke, die irritieren, die gefallen oder missfallen, an denen die Betrachtenden dann hängen bleiben. Sturm sieht entsprechend dem Verständnis von *StörDienst* in der Begegnung mit Kunst einen kreativen Prozess. Eine wichtige Methode der Gruppe ist das »Auswählen«. Das heißt, dass die Teilnehmenden selbst wählen, welche Exponate im Rahmen des Vermittlungsprogramms besprochen werden. Sturm sieht darin einen »Weg, um mögliche vorgefaßte Meinungen ein wenig zu relativieren, Energiepotenziale in epistemologische Neugier umzuwandeln, zum Weiterforschen anzuregen«.¹²⁷ Dabei bewegen sich die Teilnehmenden individuell durch den Raum. Die Begegnungssituationen

¹²³ Sturm 1995, S.6.

¹²⁴ Sturm 1995, S.7.

¹²⁵ Sturm 1995, S.7.

¹²⁶ Sturm 1995, S.13.

¹²⁷ Sturm 1995, S.16.

mit den Exponaten werden unterschiedlich inszeniert. Eine Option ist die Verwendung von sogenanntem »anreizendem Material«. Damit sind Dinge mit haptischen Qualitäten gemeint, vergleichbar dem bereits beschriebenen ›Chinesischen Korb‹. Diese Methode kann nur dann angewendet werden, wenn die Vermittler:innen über alle vorhandenen Exponate Bescheid wissen. Ansonsten muss vorab eine Einschränkung der zu wählenden Werke vorgenommen werden. Es besteht aber auch die Möglichkeit, die Auswahl vorab entlang eines Themas oder einer Geschichte zu treffen. Im Ablauf eines Vermittlungsprogramms folgt auf die Auswahl der Objekte in der Regel eine verbale Vertiefung, im Rahmen derer die Teilnehmenden beschreiben, warum sie die Gegenstände gerade diesem Exponat zugeordnet haben. Sie erzählen über Erinnerungen, Assoziationen und Gedankengänge und berichten, was sie entdeckt haben. In einem zweiten Schritt kommt die Gruppe zu Wort, stellt Fragen, steuert andere Sichtweisen und Beobachtungen bei.¹²⁸ Die Vermittler:innen können bei Bedarf ergänzen.

Als »Auflockerungsübungen« schlägt Sturm vor, zu Musik zu malen, einmal mit der nicht dominanten Hand oder beidhändig zu malen, zu zeichnen, ohne auf das Blatt zu sehen, oder ein Rollenspiel über das Leben von Künstler:innen zu inszenieren.¹²⁹ Das Nachdenken darüber, was sich in den Wahrnehmungen und Reaktionen zeigt, bezeichnet sie als »Reflexionswissen«. Die Broschüre schließt mit der Auflistung des genauen Ablaufs einiger konkret durchgeföhrter Vermittlungsprogramme.

Vlcek, Workshop Improvisationstheater

1997 gibt Radim Vlcek erstmals sein Buch *Workshop Improvisationstheater. Übungs- und Spieldesammlung für Theaterarbeit, Ausdrucksfindung und Gruppodynamik* heraus, das 2023 in elfter Auflage erscheint.¹³⁰ Obwohl sich diese Publikation nicht an Vermittler:innen wendet, fanden einige theaterpädagogische Methoden Einzug in die museale Vermittlungsarbeit. Vlcek schreibt aus seiner langjährigen Praxis im Bereich des Improvisationstheaters. Vieles ist für die Arbeit in Museen und Ausstellungen zu speziell, jedoch macht er auf einige Prämissen aufmerksam, die bei der Anwendung theatrale Methoden wichtig sind. Er startet beispielsweise immer mit Aufwärmübungen, um

¹²⁸ Sturm 1995, S.17.

¹²⁹ Sturm 1995, S.17.

¹³⁰ Vlcek 2023.

den Alltag abzulegen und in dem neuen Setting anzukommen. »Niemand kann von Null auf 100 vom Alltagsrhythmus ins spontane kreative Agieren fliegen. Zuallererst muss man den Teilnehmern also die Chance geben, den Alltag abzuschütteln. Das funktioniert ganz gut mit einfachen, spaßigen und körperorientierten Übungen.«¹³¹ Einige einfache Methoden sowie Methoden zur Gruppenteilung wurden aus seinem Buch in diese Publikation übernommen.

Stöger, Lehrgang zum Kurator/zur Kuratorin für Kommunikation im Museum

Gabriele Stöger stellte für diese Publikation ihre Unterrichtsunterlagen des *Lehrgangs zum Kurator/zur Kuratorin für Kommunikation im Museum* zur Verfügung.¹³² Diese stammen aus den Jahren 1996 bis 2000. Stöger unterscheidet zwischen Aktionsformen und gesprächsbasierten Methoden. Zu Letzteren zählt sie Frontalführung, dialogische Führung, gelenkten Dialog, in dem das Publikum aktiviert wird, und offenes Gespräch.

Sie entwickelt eine Methodenanalyse der personalen Vermittlung, in der sie unterschiedlichste Bereiche eines Vermittlungsformats anhand von strukturierten Fragen und Kriterien abfragt. Diese Analyse bietet eine gute Struktur, um die eigene Verwendung von Methoden zu hinterfragen. Die erst Frage gilt den Akteur:innen: Stöger untersucht, wer beteiligt ist und wer nicht, worauf die Aufmerksamkeit gerichtet ist, was die Beteiligten tun und was dabei der Anteil der Vermittler:innen ist. Die Frage nach der Kommunikationsstruktur analysiert, in welcher Beziehung die Akteur:innen zueinander stehen und ob die Kommunikation frontal, hierarchisch, dialogisch oder symmetrisch ist. Sie überlegt, welche zusätzlichen Materialien von wem und in welcher Funktion eingesetzt werden. Die Form der Kommunikation unterteilt sie in verbal monologisch oder dialogisch sowie in nonverbal handelnd oder gestaltend. Sie fragt, welche Sinne angesprochen werden und ob der Körper aktiv ist. Danach analysiert sie den Inhalt der Kommunikation und reflektiert, worüber kommuniziert wird, ob die Kommunikation teilnehmer:innen-, objekt- oder themenzentriert verläuft und ob dies durchgängig oder abwechselnd geschieht. Außerdem interessiert sie, wer den Gesprächsverlauf bestimmt und welche Rolle die musealen Objekte spielen, ob

¹³¹ Vlcek 2023, S.14.

¹³² Siehe hierzu <https://ecm.ac.at/history>, (18.05.2025); Doppelbauer 2019b.

sie Ausgangspunkt, Anlass oder Ziel der Kommunikation sind. Die nächste Analysefrage widmet sich der Dauer der Methode, ob Phasen im Ablauf erkennbar sind, und wenn ja, welche, wodurch sie sich unterscheiden und welche Wirkung sie haben. Schließlich folgt die Frage nach einem klar erkennbaren Ziel, ob die Methode dem Ziel angemessen ist, ob der Ausgang der Kommunikation offen ist und was erreicht werden soll. Die Analyse schließt mit einer persönlichen Bewertung der analysierten Methode.

Stöger plädiert für Kommunikation zwischen Objekt und Betrachter:in sowie für assoziative Zugänge, die naturgemäß subjektiv sein müssen. Dazu braucht es Zeit, um zu verweilen und nachzudenken. Die eigenständige Wahl und das Vertrauen in die eigene Sichtweise sind wichtige Punkte, bei denen es auch kein Richtig und Falsch geben kann. Die Verwendung von Gegenständen erlaubt es, »die Schranken, die das Museum den Sinnen setzt, zu überwinden«.¹³³ Das Arbeiten in Kleingruppen, offene Phasen, welche Raum für einen Austausch der Teilnehmenden untereinander bieten, sowie die zurückhaltende Weitergabe von Informationen seitens der Vermittler:innen sind weitere wichtige Aspekte. Damit zeigt sie eine Haltung, die sich auch bei der Gruppe rund um Hildebrand findet.

Stöger macht sich auch Gedanken über die räumliche Positionierung der Vermittler:innen in Bezug auf die ausgestellten Objekte und die Teilnehmenden. Sie stellt fest, dass eine andere Dynamik entsteht, wenn die Vermittler:innen vor dem Objekt und damit zwischen Objekt und den Besucher:innen stehen oder gleichberechtigt mit den Besucher:innen in einem Kreis rund um das Objekt. Positionieren sich die Vermittler:innen inmitten der Gruppe der Besuchenden vor dem Objekt, ist die Dynamik wieder eine andere.¹³⁴ Hierbei gilt es jedoch zu beachten, dass in letzterem Setting die Teilnehmenden die Vermittler:innen nicht im Blick haben. Stöger geht in ihren Überlegungen nicht darauf ein, dass es einfacher ist, zuzuhören, wenn man den Mundbewegungen der Sprechenden folgen kann.

133 Stöger 1999.

134 Stöger 1999.

Dürr Reinhard, 10x10 Kunstbegegnungen

Franziska Dürr Reinhard bringt im Jahr 2000 unter dem Titel *10x10 Kunstbegegnungen für Kinder, Jugendliche und Erwachsene*¹³⁵ eine Sammlung von 100 Karten heraus, auf deren Vorderseite jeweils ein Werk aus dem Aargauer Kunstmuseum zu sehen ist und deren Rückseite eine Methode der Kunstvermittlung enthält. Zu den Themenfeldern Abstraktion, Begegnung, Gestalten, Dreidimensionales, Porträt, Farbe, Bild und Wort, Landschaft, Im Museum und Kunstkartenspiele finden sich je zehn Karten mit Aufgaben für praktische Kunstbegegnungen. Die Autorin schreibt im Begleitheft: »Die vorliegenden Kunstideen möchten Impulse geben zur lustvollen Begegnung mit Werken der bildenden Kunst. [...] Die Aufgaben regen zu individuellen Lösungen an und möchten das Vertrauen in die eigene Wahrnehmung stärken.«¹³⁶ Dürr Reinhard sieht die Aufgaben flexibel und für alle Altersstufen – vom Kindergartenkind bis zum Erwachsenen – geeignet. Jede Karte enthält Angaben zum Ziel der jeweiligen Methode. Einzel-, Partner- und Gruppenaufgaben werden durch verschiedene Schriftfarben unterschieden. Die Autorin hatte bei der Konzeption der Karten vor allem deren Verwendung im schulischen Kontext vor Augen. Viele Aufgaben sind aber auch für die personale Vermittlung im Museum geeignet und werden im Methodenteil dieses Buches angeführt.

Bertscheit, Bilder werden Erlebnisse

Im Jahr 2001 publiziert Ralf Bertscheit sein Buch *Bilder werden Erlebnisse. Mitreißende Methoden zur aktiven Bildbetrachtung in Schule und Museum*¹³⁷. Er zielt primär auf den Kunstunterricht ab, seine Methodensammlung wird jedoch auch in der musealen Vermittlung gerne rezipiert. Bertscheit möchte Ansätze und Ideen wiedergeben, die in Schulen und Museen »herumschwirren«.¹³⁸ Kreativität und lustvolles Tun stehen für den Autor im Vordergrund, der in der Bildbetrachtung sowohl eine große Chance als auch eine Gefahr sieht. Sie kann das Interesse für Kunst wecken, dies aber genauso verhindern. Vor allem ein rein kognitives Herangehen ist für Bertscheit der Grund, warum Kunstbetrachtung oft nicht zum gewünschten Erfolg führt. Daher empfiehlt

¹³⁵ Dürr Reinhard 2000.

¹³⁶ Dürr Reinhard 2000, o. S.

¹³⁷ Bertscheit 2001.

¹³⁸ Bertscheit 2001, S.7.

er einen subjektiven, entdeckenden, emotionalen Zugang, damit das Sehen zum Erlebnis wird. Wichtig dabei ist, sich auf die Bilder einzulassen und sie nicht von vornherein abzulehnen. Viele der von ihm beschriebenen Methoden möchten Neugier bei den Betrachtenden wecken, sie zu Fragen herausfordern und ihren Entdeckergeist aktivieren. Die meisten davon lassen sich problemlos auch auf andere Exponate übertragen. Der Autor berichtet, dass er viele Methoden auch in verschiedenen Gebieten außerhalb des Kunstunterrichts gefunden hat.¹³⁹

Bertscheit gliedert seine Methodensammlung folgendermaßen auf: Methoden zum Malen und Zeichnen, Methoden zum Schreiben, musische Methoden, Perspektivwechsel und Methoden zum Erzählen. Unter den musischen Methoden führt er zum Beispiel die Fantasiereise an oder das Nachstellen von Bildern, aber auch das Hören von Musik während einer Bildbeobachtung, um die suggestive Wirkung von Bildern zu unterstützen.¹⁴⁰ Das Kapitel Perspektivwechsel vereint Methoden, die physisch die Perspektive der Betrachtenden verändern durch den Gebrauch von Fernrohren oder Lupen, oder indem das Bild auf den Kopf gestellt wird. Außerdem führt er in diesem Kapitel Methoden an, die im metaphorischen Sinn den Blickwinkel auf ein Werk verändern, zum Beispiel indem Kinder andere Kinder führen, oder dass man sich mit allen Sinnen einem Kunstwerk nähert, indem man überlegt, wie es riechen, schmecken oder sich anfühlen könnte. Bertscheits Publikation bildete eine reiche Quelle für den Methodenteil dieser Publikation.

Reich, Konstruktivistische Didaktik

2002 publiziert Kersten Reich erstmals sein Buch über *Konstruktivistische Didaktik*, das 2012 in fünfter Auflage erscheint.¹⁴¹ Die konstruktivistische Didaktik beeinflusst die Vermittlungsarbeit in Museen grundlegend. Reich bezeichnet seinen Ansatz als Beziehungsdidaktik und geht davon aus, dass ohne Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden Lernen nicht möglich ist und beide Seiten an der Gestaltung der Lernsituation mitwirken. Dieser demokratische und plurale Zugang versteht sich grundsätzlich als partizipativ, handlungsorientiert und selbstbestimmt:

¹³⁹ Bertscheit 2001, S.14.

¹⁴⁰ Bertscheit 2001, S.59.

¹⁴¹ Reich 2012.

Die Didaktik ist eine Theorie, die das Lehren und Lernen vorbereiten, planen, durchführen, analysieren und evaluieren soll. Dabei geht der konstruktivistische Ansatz [...] davon aus, dass Wissen stets in Handlungen erworben wird. Eine bloß kognitive Übernahme als Instruktion ohne den Kontext einer handelnden Konstruktion erscheint nicht als hinreichend, um Lernvorgänge zu beschreiben und durchzuführen.¹⁴²

Der Autor misst dabei den sogenannten Realbegegnungen mit Gegenständen und Situationen großen Wert bei, da sie zu einer konkreten Erfahrung führen und Lernimpulse auslösen wie Neugierde, Kommunikation, Expression, Untersuchung und Experiment. Sie sind unmittelbar, direkt, konkret und sinnlich, jedoch auch subjektiv aus dem jeweiligen persönlichen Kontext heraus. Repräsentationen ordnen das individuell Erlebte in einen größeren Wissenszusammenhang ein und Reflexionen bieten die Möglichkeit eines offenen Diskurses über die Regeln und Voraussetzungen, die dazu führen, gewisse Inhalte und Verhaltensweisen gegenüber anderen zu bevorzugen.

Der Autor unterscheidet zwischen unterschiedlichen Aspekten des Lernens: Konstruktives Lernen als Learning by Doing gewährleistet die Reflexion über das eigene Lernen, re- und dekonstruktives Lernen bezeichnet einen Aneignungsprozess, der Bekanntes modifiziert, bricht und verändert, kreatives Lernen findet eine Vielzahl von richtigen und angemessenen Lösungen, soziales Lernen thematisiert Normen des sozialen, kulturellen und wissenschaftlichen Lebens in Bezug auf Inhalte und Beziehungen, situiertes Lernen beschäftigt sich mit dem Verhältnis von Wissen und Handeln, Transfer- und Anwendungswissen, emotionales Lernen adressiert die große Bedeutung von Gefühlen für jede Lernsituation, individuelles Lernen fußt auf der Beobachtung, dass Lernen immer dann besonders effektiv ist, wenn inneres Begehr, Anerkennung, hohe Selbstdurchsetzung und Selbstbestimmung ineinander greifen.

Deshalb ist es für das individuelle Lernen entscheidend, es in die Interaktion immer wieder zurückzuführen: durch Präsentationen von Ergebnissen, Dokumentationen, Rollenspiele, Diskussionen und andere vielfältige Formen, so dass eine Anerkennung, ein Sinn, eine Rückmeldung erscheinen können, die das individuelle Lernen antreiben und motivieren helfen.¹⁴³

¹⁴² Reich 2012, S.142.

¹⁴³ Reich 2012, S.222.

Reich definiert Methodik als

geeignete Aktions- und Sozialform des Unterrichts [...], um zu einer effektiven Lehre zu gelangen. [...] Methoden des Lehrens und Lernens sollen Inhalte und Beziehungen zunächst für unterschiedliche Lerner überwiegend aneignen lassen, sie dienen also dazu z. B. von der Wissenschaft erarbeitete Begründungen und Geltungen nachzuvollziehen und erinnern zu können.¹⁴⁴

Er sieht ein Verhältnis von Inhalt und Methode und meint, Methoden sollen nicht willkürlich und unabhängig von den zu vermittelnden Inhalten und Intentionen eingesetzt werden. Das erste Kriterium zur Wahl einer Methode ist der Erfahrungs- und Handlungsbezug der Lernenden. Als Einstiegsfrage formuliert Reich: »An welche Erfahrungen können wir anknüpfen, welche müssen und können hergestellt werden, welche sind imaginär oder symbolisch zumindest visionär zu erfassen oder darzustellen?«¹⁴⁵ Der Autor rät zur Wahl von Methoden, die

konkrete, situative, eine Erweiterung der Beobachterperspektive ermögli- chende, experimentelle Wege und Prozeduren fördern, die entweder die Re- konstruktion des zu vermittelnden Inhalts/der Beziehungen möglichst direkt oder eindeutig nachvollziehen lassen oder die aus motivationalen Gründen zur Hinführung in ein Thema geeignet sein können.¹⁴⁶

Diese Methoden sollten Konventionen nicht nachahmend vermitteln, sondern sie bewusstmachen und Reflexion ermöglichen. »[E]rst ein reflexives und möglichst diskursives Verständnis kann erkennen, dass die konventionellen Vereinbarungen immer durch Auslassungen, durch Einengungen, auch durch Interessen und Macht gewonnen werden.«¹⁴⁷

Realbegegnungen sollen eigene explorative, forschende und untersuchende Methoden begünstigen, und hier kann das Museum – im Gegensatz zur Schule, an die Reich bei seinen Ausführungen primär denkt – aus dem Vollen schöpfen. Diese Möglichkeit, einen Lerngegenstand unmittelbar und sinnlich

¹⁴⁴ Reich 2012, S.266 und 268.

¹⁴⁵ Reich 2012, S.269.

¹⁴⁶ Reich 2012, S.269.

¹⁴⁷ Reich 2012, S.272.

zu begreifen, versetzt die Lernenden, so Reich, in die Position, eigene Beobachtungen zu machen, die für das Lernen eine wichtige Bezugsquelle darstellen. Neben der Anschlussfähigkeit des neu zu vermittelnden Inhalts an die Vorkenntnisse und das Verhalten der Lernenden sieht Reich bei der Wahl der Methoden den Anspruch auf multiperspektivisches, multimodales und multiproduktives Lernen als zentral an. Methoden sollten die Lernenden Inhalte und Beziehungen nacherleben, entdecken und überdenken lassen, die sie erweiternd bearbeiten, sodass neue Perspektiven auftauchen und sie den Sinn, die Intention und die Begründung der Lerngegenstände erfassen können.

Der Autor ist der Ansicht, dass Lernmethoden besonders dann wirksam sind, wenn sie Überraschungseffekte hervorrufen, Aha-Erlebnisse bieten, Staunen oder Erschrecken bewirken.¹⁴⁸ Neben der Beachtung der Inhalte plädiert er bei der Methodenwahl auch immer für eine Erweiterung der systemischen Kompetenzen in der Kommunikation. Die Beziehungsebene zwischen Lehrenden und Lernenden sowie der Lernenden untereinander ist immer mitzudenken. Beziehungsfördernde Lernmethoden, welche Teamfähigkeit und gegenseitige Rücksichtnahme unterstützen, können motivationssteigernd sein.

Der Autor propagiert auch Methodenvielfalt, um Probleme von unterschiedlichen Perspektiven aus zu betrachten, eine Vertiefung und Bereicherung der Problemanalysen und Lösungsmöglichkeiten zu erreichen. Systemische Methoden sollen als zusätzliche Steigerung der Problem- und Lösungskompetenz genutzt werden. Indem sich die Lernenden in andere Beobachter:innen hineinversetzen, können sie auf kognitiver und emotionaler Ebene sich selbst und andere aus einer anderen Perspektive beobachten. Dies kann zu einem offenen Beobachtungsstil führen, der fremdes Verhalten nicht gleich bewertet oder ablehnt, sondern im Kontext deutet. Diese Offenheit ist Voraussetzung für kommunikative und metakommunikative Kompetenzen.¹⁴⁹ Als methodische Kontrastierung bezeichnet er den Einsatz von ungewohnten Methoden, um gewohnte Wege zu verlassen und neue, andere, zukunftsweisende Möglichkeiten einzuführen.

Reich stellt die Kategorien des Entdeckens, Erfindens und Enttarnens für unterschiedliche Lernstile auf:

¹⁴⁸ Reich 2012, S.275.

¹⁴⁹ Reich 2012, S.290.

Der Entdeckerstil ist geprägt durch Offenheit [...] bei gleichzeitiger Neugierde für Spuren, Quellen, Befunde, Fakten, bisherige Interpretationen, Interessen, Macht, Beziehungskonstellationen usw., die in einer Suche nach einer begründeten, für den Lerner gültigen Aussage zusammengeführt werden. [...] Ein solcher Entdeckerstil braucht jedoch im Lernen seine Freiheiten, um eigenständig Entdeckungen machen zu können [...]. Der Erfinderstil sucht nach dem Neuen, eigener Verantwortung, eigenen Gestaltungsräumen, um im Anschluss an bisher bekannte Aussagen oder Problemstellungen zu eigenen Lösungen zu gelangen; [...] Der Enttarnerstil bezeichnet eine Suche nach Auslassungen, Lücken, Vermeidung, Tabus, Unwissen, Unvollständigkeit usw., die vorgeschlagene Problemstellungen und Lösungen skeptisch, kritisch oder ablehnend betrachten lässt. [...] Ziel der konstruktivistischen Didaktik ist es hier, auf lange Sicht in Lerngruppen die drei Einzelstile als einen variablen Lernstil zu erweitern.¹⁵⁰

Reich ergänzt seine Publikation mit einem Online-Methodenpool. Darin unterscheidet er zwischen klassischen Methoden wie Frontalunterricht, darstellend-/fragend-entwickelnden Methoden, Einzel-, Paar- und Gruppenarbeit, handlungsorientierten Methoden, sogenannten »kleinen Methoden oder Techniken« wie Blitzlicht, Clustering oder Quiz, Demokratie wie Kinderparlament oder Klassenrat sowie systemischen Methoden wie Feedback, Psychodrama oder Reframing.¹⁵¹

Sternfeld, *Der Taxispielertrick*

Nora Sternfeld spielt in ihrem Text *Der Taxispielertrick. Vermittlung zwischen Selbstregulierung und Selbstermächtigung* in der von Beatrice Jaschke, Charlotte Martinez-Turek und Nora Sternfeld als Kollektiv *Schnittpunkt Ausstellungstheorie & Praxis 2005* herausgegebenen Publikation *Wer spricht? Autorität und Autorschaft in Ausstellungen* auf die in der Vermittlung beliebte Formulierung an, man soll Besucher:innen dort abholen, wo sie stehen.¹⁵² Sie positioniert sich in ihrem Text kritisch zu der oft herrschenden Ansicht, dass gerade Methoden wie das selbstständige Erkunden und eigene kreative Tätigkeiten einen individuellen Zugang der Besuchenden zu den Objekten und zur

150 Reich 2012, S.288-289.

151 Methodenpool, <http://methodenpool.uni-koeln.de> (25.05.2025).

152 Sternfeld 2005.

Ausstellung herstellen können, welcher kein Vorwissen erfordert und daher niederschwellig und demokratisch ist. Mit Pierre Bourdieu argumentiert Sternfeld, dass es so etwas wie eine natürliche Begabung nur scheinbar gibt und ein Arbeiten damit keineswegs zu mehr Chancengleichheit führt. Sie erwähnt Untersuchungen, welche zeigten, dass Kinder aus dem gebildeten Bürgertum viel eher als spontan, kreativ und fantasievoll und somit als natürlich begabt wahrgenommen werden. Schüler:innen aus weniger gebildeten Schichten, die nicht kulturell sozialisiert sind, wirkten dagegen oft schwerfällig und fantasielos. Das Konzept der natürlichen Begabung, das zu Methoden greifen lässt, welche auf Selbstständigkeit abzielen, führt laut Sternfeld zu einer Abwertung von Wissensvermittlung. Spezifische Mittel und Techniken, Betrachtungsweisen von Kunst oder Herangehensweisen an Wissen, die zum Verständnis oft notwendig sind, werden deshalb nicht vermittelt, da sie als selbstverständlich und eben ›natürlich‹ angesehen werden. Dies verstärkt klassenspezifische Unterschiede statt sie zu vermeiden. Wer dieses informelle Wissen besitzt, wird gelobt und gefördert, wer es nicht besitzt, wagt meist auch nicht, danach zu fragen und wird im pädagogischen Prozess benachteiligt.¹⁵³ Es empfiehlt sich, diese Gedanken beim Anwenden von kreativen und forschenden Methoden immer im Hinterkopf zu behalten. Es kann hilfreich sein, in einer einleitenden Phase vorab durch die Vermittlung von Basiswissen und Techniken die Gruppe soweit zu informieren, dass annähernd vergleichbare Startbedingungen in Bezug auf das behandelte Objekt oder Thema herrschen.

Wagner, Dreykorn, *Museum Schule Bildung*

Im Jahr 2007 geben Ernst Wagner und Monika Dreykorn das Buch *Museum Schule Bildung. Aktuelle Diskurse. Innovative Modelle. Erprobte Methoden* heraus.¹⁵⁴ Darin vereinen sie Beiträge zahlreicher Autor:innen, die sowohl in der Theorie als auch in der Praxis unterschiedliche Perspektiven hinsichtlich der Zusammenarbeit zwischen Schule und Museum aufzeigen. Klaus Peter Busse äußert sich zu aktuellen Paradigmen der Museumspädagogik und meint, dass im Vorfeld einer Vermittlung von musealen Inhalten die Rahmenbedingungen des Lernens im Museum sowie das Museum selbst kritisch beleuchtet werden müssen. Darunter versteht er eine Einführung in die Aufgaben

¹⁵³ Sternfeld 2005, S.22-23.

¹⁵⁴ Wagner/Dreykorn 2007.

von Museen und ihre Struktur sowie eine institutionskritische Haltung, die darauf aufmerksam macht, dass auch Museen gesellschaftlichen Normierungen und Erwartungen unterliegen. »Das Museum bietet sich als Gegenstand und nicht nur als Ort der Forschung von Kindern und Jugendlichen an.¹⁵⁵ Busse plädiert dafür, Themen aus der Lebenswirklichkeit von Kindern und Jugendlichen wie Mode, Körper, Biografien oder Musik in die Vermittlung einzubeziehen und deren Relevanz für Kunst und Wissenschaft forschend zu untersuchen.¹⁵⁶

Im Abschnitt *Innovative Modelle* werden einzelne Methoden und Best-Practice-Beispiele angeführt und durch Erfahrungsberichte ergänzt. Darauf folgt ein eigenes Kapitel mit dem Titel *Erprobte Methoden*. Darin stellen Dreykorn und Wagner konkrete Methoden vor und plädieren dafür, dass eine engagierte Museumspädagogik ihr Methodenrepertoire ständig überprüfen und erweitern muss. Sie betonen die Bedeutung von Sprache und Handeln beim Wissenserwerb und sind der Ansicht, dass reine Führungen zugunsten von kommunikativen und handlungsorientierten Formaten zurücktreten müssen. Sie halten fest, dass es unzählige Methoden aus verschiedenen pädagogischen Disziplinen für eine erkundende, aktivierende oder kreative Auseinandersetzung gibt, und teilen diese in die Kategorien Sprechen, Schreiben, Musik, Tanz, Experiment, bildnerisches Gestalten und Spiel ein.

Sie zielen dabei auf Recherchieren, Erforschen, Nachdenken ebenso wie auf das Nachahmen oder das Assoziieren, Verknüpfen, Vergleichen, Interpretieren und Urteilen. Darüber hinaus geht es angesichts des Spezifikums der Institution Museum – den authentischen Originalen – um die Ansprache aller Sinne, um das Sehen, Riechen, Hören, Fühlen und Schmecken.¹⁵⁷

Der Fokus liegt in dieser Publikation auf Schüler:innen als Zielgruppe, die Methoden werden in drei Gruppen gegliedert: Methoden zur Vorbereitung auf einen Museumsbesuch, dann solche, die sich für die Vermittlung im Museum eignen und schließlich jene zur Nachbereitung. Die Autor:innen vertreten die Ansicht, dass Methoden immer an die jeweilige Situation angepasst und variiert werden müssen, da jedes Objekt eigene Zugänge verlangt,

¹⁵⁵ Busse 2007, S.25.

¹⁵⁶ Busse 2007, S.27.

¹⁵⁷ Wagner/Dreykorn 2007, S.159.

aber auch, dass unterschiedliche Menschen – sowohl Schüler:innen als auch Lehrer:innen – jeweils andere Methoden bevorzugen. Grundsätzlich plädierten sie für eine gleichberechtigte Kommunikation zwischen Vermittler:innen und Schüler:innen und halten das offene Gespräch über persönliche Wahrnehmungen, Erkenntnisse und Empfindungen für die vielleicht wichtigste Methode. Als erfolgreich bezeichnen sie eine Methode dann, wenn es damit gelingt, die Aufmerksamkeit der Teilnehmenden zu erreichen, sie für die Exponate zu interessieren, eigene Fragen zu entwickeln und Antworten zu finden.¹⁵⁸ Einige der angeführten Methoden sind in die vorliegende Publikation eingeflossen.

Schanner, Durch Kunstvermittlung zur Partizipation

Durch Kulturvermittlung zur Partizipation am Beispiel des Stadtteil-Kommunikationsprojekts »Hernals hören: rund um den Wiener Dornerplatz 2006« lautet der Titel der 2007 abgeschlossenen Diplomarbeit von Roman Schanner.¹⁵⁹ Er sieht in dem von Hildebrand begründeten spezifisch österreichischen Ansatz einen Unterschied zur deutschen Museumsädagogik beziehungsweise zur »Museum Education« im angloamerikanischen Raum. Das Besondere ist »das Finden, Herstellen und Gestalten von Beziehungen zwischen den BesucherInnen untereinander mittels musealierter Objekte«, das weder den Anspruch habe, Kunsterziehung im Museum zu betreiben noch werkgerechte Interpretation in den Vordergrund zu stellen.¹⁶⁰ Schanner definiert Kulturvermittlung als Kommunikationsarbeit und führt den Begriff einer »Vermittlungsphilosophie« ein, die die Haltung der Vermittler:innen gegenüber den Teilnehmenden charakterisiert, die von einer Einwegkommunikation von wissenden Vermittler:innen zu unwissenden Besucher:innen bis zu einem Wissensaustausch gleichberechtigter Partner:innen mit partizipatorischen, emanzipatorischen und aktionsorientierten Ansätzen reicht. Er selbst plädiert für eine Haltung des Respekts gegenüber Äußerungen der Teilnehmenden und Akzeptanz für ihre subjektiven Meinungen. Es soll kein Richtig oder Falsch geben, das Interesse an den Personen und ihren Geschichten ist zentral und die Vermittler:innen sollen die Teilnehmenden unterstützen statt sie zu beeinflussen. Alle Beiträge sollen gleichwertig auf-

158 Wagner/Dreykorn 2007, S.160.

159 Schanner 2007.

160 Schanner 2007, S.65.

genommen werden, statt sie zu selektieren. Schanner meint, dass gerade Teilnehmende aus der »new urban underclass« sich oft als machtlos empfinden und das Gefühl haben, nicht mitreden zu können, da die, welche die Macht haben, anders reden und sie deren Symbole nicht verstehen.

Für die KulturvermittlerInnen bedeutet dies, dass sie die Kommunikationsprozesse so zu gestalten haben, dass sie die TeilnehmerInnen aus ihrem persönlichen Leben Zugänge finden lassen. Das beinhaltet, [...] dass sich die TeilnehmerInnen als ExpertInnen für ihre eigene Lebenswelt mit ihrer ›Lebenskultur‹ respektiert fühlen; und dass Techniken eingesetzt werden, mit denen dieses Expertentum erfragt und sichtbar wird, um es diskursiv zu behandeln und gleichwertig in Beziehung zu den anderen TeilnehmerInnen zu setzen.¹⁶¹

Er sieht die Chance, dass Menschen, die durch Kulturvermittlung einmal zu kultureller Eigenaktivität motiviert wurden, auch in anderen Situationen Angebote zur Partizipation in Anspruch nehmen werden. Seiner Ansicht nach bestehen die Ziele der Vermittlung immer darin, sich mit den Inhalten der Institution auseinanderzusetzen, sich mit oft fremden kulturellen Räumen zu beschäftigen, in denen die Selbstkompetenz erlebt wird, eigene Bezüge herzustellen und emanzipatorische Prozesse bei den Teilnehmenden einzuleiten.

Schanner kritisiert, wie viele andere auch, das Fehlen einer systematischen Zusammenstellung von Methoden, die er im Übrigen als Techniken bezeichnet und als partizipative Öffentlichkeitsarbeit bewertet.¹⁶² Er gliedert die Vermittlungsarbeit in eine vorangestellte Phase der Konzeptentwicklung und in die Phase der tatsächlichen Durchführung. Letztere unterteilt er noch einmal in die Einstiegsphase, in der zuerst eine Beziehung hergestellt und herausgefunden werden muss, wie die Teilnehmenden zu dem behandelten Thema stehen. Die darauffolgende Arbeitsphase enthält eine Anleitung zur Eigenaktivität, in der die Teilnehmenden selbst etwas zum Thema entwickeln. Ziel dieses Abschnittes ist die eigene Positionsbestimmung sowie eine Verständigung zwischen unterschiedlichen Zugängen innerhalb der Gruppe. Am Ende dieser Arbeitsphase wird mittels gezielter Fragen Feedback von den

¹⁶¹ Schanner 2007, S.69.

¹⁶² Schanner 2007, S.87.

Teilnehmenden eingeholt. Für die Abschlussphase empfiehlt er, die Ergebnisse zu präsentieren und öffentlich sichtbar zu machen.

Schanner plädiert dafür, die anzusprechende Zielgruppe bereits in die Konzeptphase einzubinden, um einem partizipativen Anspruch gerecht zu werden. Dies kann zum Beispiel durch Keyworker erreicht werden, die aus der gleichen Community stammen. Er rät zu einem prozesshaften Ansatz, in dem die Rahmenbedingungen offen kommuniziert werden, sowie zu Handlungsorientierung in Form von tätiger Aneignung in der Durchführung.¹⁶³ Die Möglichkeit, innerhalb einer Vermittlungsaktion die behandelten Exponate selbst auszuwählen und auf eine selbstständige Erkundung eine kritische Reflexion folgen zu lassen, bezeichnet er, einem von dem Wiener Vermittlungsbüro *trafo.K*¹⁶⁴ verwendeten Terminus folgend, als aktiv-reflexiven Ansatz.¹⁶⁵

Schanner stellt in seiner Arbeit eine Reihe von Methoden vor, die er je nach ihrer Position innerhalb einer Vermittlungsaktivität in Einstiegs-, Arbeits- und Abschlussphase mit den jeweiligen Zielen gliedert. Um sich kennenzulernen, können sich Teilnehmende beispielsweise gegenseitig vorstellen oder sich selbst mit Hilfe eines Gegenstandes aus ihrer (Hosen)Tasche präsentieren. Um eine Vertrauensbasis zu schaffen, rät er zum Herstellen von Transparenz und zur nötigen Langsamkeit, um allen genügend Zeit zu geben. Das Bereitstellen von Informationen sowie das Stellen von Fragen zu unterschiedlichen Themen hilft, um ins Gespräch zu kommen und Verhandlungsräume zu öffnen.¹⁶⁶

Die Ziele der Arbeitsphase bestehen im Vermitteln von Kulturtechniken und deren Funktionsweisen, im Nachvollziehbarmachen künstlerischer Arbeitsprozesse, in Wissensvermittlung, im prozesshaften beziehungsweise prozessorientierten Arbeiten, im aktiven Involvieren der Teilnehmenden, in interdisziplinärem Arbeiten, in dialogischen, interaktiven Kommunikationsprozessen und schließlich im Anregen von Eigenaktivität und Stärken des Zusammengehörigkeitsgefühls in der Gruppe. Um beispielsweise prozesshaftes Arbeiten zu erreichen, rät er dazu, Einzel- und Kleingruppenarbeiten strategisch einzusetzen, gemeinsam offen zu diskutieren und auch gemeinsam Pausen zu machen. Als Beispiele für interdisziplinäres Arbeiten nennt er Theaterarbeit in einer Aus-

¹⁶³ Schanner 2007, S.102-103.

¹⁶⁴ <https://www.trafo-k.at/> (15.05.2025).

¹⁶⁵ Schanner 2007, S.104.

¹⁶⁶ Schanner 2007, S.118-124.

stellung oder die musikalische Umsetzung von Texten. Bezuglich der Eigenaktivität empfiehlt er, den Teilnehmenden eine möglichst freie Arbeitseinteilung zu ermöglichen und bei Arbeitsaufträgen immer Wahlmöglichkeiten einzuplanen, Phasen des selbstständigen Arbeitens sollten mit Reflexionsphasen abwechseln. In der Abschlussphase soll Feedback gegeben sowie Ergebnisse und die Veränderung von Sichtweisen sichtbar gemacht werden.

Qualitätskriterien für Museen: Bildungs- und Vermittlungsarbeit

2008 gibt der deutsche Bundesverband Museumspädagogik gemeinsam mit dem Deutschen Museumsbund die *Qualitätskriterien für Museen: Bildungs- und Vermittlungsarbeit* heraus.¹⁶⁷ Unter anderem werden folgende Leitgedanken formuliert: Die Inhalte der Vermittlung sollen sammlungsspezifisch, objektangemessen, gegenwartsbezogen und handlungsorientiert sein sowie ein Verständnis für die Institution und die jeweilige Fachwissenschaft erzeugen. Als Motivationen für den Besuch von Vermittlungsprogrammen werden Bildung, Spaß, Genuss, Freizeitgestaltung, fachliches Interesse, Kommunikation und soziale Kontakte genannt.

In dem Kapitel über die Methoden der Vermittlung heißt es:

Qualitätvolle Bildungs- und Vermittlungsarbeit bedient sich einer Vielfalt von Methoden, um die Begegnung mit den Originalen und Ausstellungsinhalten und mit der Institution Museum generell zu erleichtern. Sie aktiviert und fördert damit die Erkenntnis- und Wahrnehmungsmöglichkeiten der Besucher/innen und leitet sie auf vielfältige Art und Weise zum selbständigen Lernen mit allen Sinnen an.¹⁶⁸

In Bezug auf personale Methoden heißt es weiter:

In der direkten Kommunikation mit den Besucher/innen können Vermittler/innen auf deren Fragen und Interessen direkt eingehen und adäquat reagieren. Mit der Wahl unterschiedlicher Methoden stellen sie sich auf die jeweilige Zielgruppe ein. Zahlreiche Möglichkeiten stehen ihnen dabei zur Verfügung.¹⁶⁹

¹⁶⁷ Museumsbund 2008.

¹⁶⁸ Museumsbund 2008, S.15.

¹⁶⁹ Museumsbund 2008, S.15.

Diese Methoden werden gegliedert in verbale Methoden, wie Führungen, Gesprächskreise oder Schüler:innen führen Schüler:innen, sowie aktivierende Methoden wie Mitmachaktionen, bildnerisches Gestalten, handwerkliche Aktionen oder Vorführung technischer Geräte. Unter interdisziplinären Methoden werden historisches Spiel, schauspielerische oder tänzerische Umsetzungen und literarische oder musikalische Zugänge verstanden, unter spielerischen, assoziativen Methoden zum Beispiel der ›Chinesische Korb‹ oder kreatives Schreiben angeführt.¹⁷⁰

Kunz-Ott, Kudorfer, Weber, *Kulturelle Bildung im Museum*

Hannelore Kunz-Ott, Susanne Kudorfer und Traudel Weber geben 2009 das Buch *Kulturelle Bildung im Museum. Aneignungsprozesse Vermittlungsformen Praxisbeispiele* heraus, eine Dokumentation der Fachtagung *Bildung – Was sonst? Aneignungsprozesse und Vermittlungsformen in Museen*, veranstaltet vom Bundesverband Museumspädagogik e.V. in Kooperation mit dem Deutschen Museum 2008 in München.¹⁷¹ Stefan Schwan schreibt darin aus lernpsychologischer Perspektive über *Lernen und Wissenserwerb in Museen* und liefert spannende Ergebnisse, die auch interessante Auswirkungen für den Einsatz bestimmter Methoden in der Vermittlung haben. Er geht von einem breiten Lernbegriff aus, »der keineswegs etwa eine Lernabsicht oder ein spezifisches Lernziel unbedingt voraussetzt, sondern durchaus auch Formen des beiläufigen und impliziten Lernens umfasst«.¹⁷² Schwan macht auf individuelle Lernunterschiede aufmerksam, die zu einer sogenannten Wissenskluft führen. Besucher:innen mit hohem Bildungshintergrund erwerben demnach durch das gleiche Angebot mehr Kenntnisse als solche mit einem niedrigeren. Einen noch wichtigeren Beitrag zur Tatsache, wie sehr eine Person von einem Informationsangebot zum Beispiel in Form einer Ausstellung profitiert, stellen jedoch »die Motivation zum Wissenserwerb, das Interesse am spezifischen Thema, das diesbezügliche Vorwissen sowie das Vorhandensein angemessener Strategien der Informationsaufnahme und -verarbeitung« dar.¹⁷³ Diese Erkenntnisse beeinflussen die museale Vermittlung insofern, als sie ein mangelndes intrinsisches Interesse von Seiten

¹⁷⁰ Museumsbund 2008, S.16.

¹⁷¹ Kunz-Ott/Kudorfer/Weber 2009.

¹⁷² Schwan 2009, S.34.

¹⁷³ Schwan 2009, S.35.

der Besuchenden kompensieren können. Schwan rät auf Basis einer Studie bezüglich der Frage, auf welche Weise in Ausstellungen Interesse geweckt werden kann, dazu, Sachverhalte zu verrätseln und so spielerisch Neugier zu wecken. Es können Fragen gestellt werden wie »Wussten Sie eigentlich, dass ...«, oder Schubladen angeboten werden, die man öffnen muss, um an Informationen zu gelangen. Überraschende Erfahrungen sind genauso geeignet dafür, Interesse zu wecken wie das Ansprechen aller Sinne durch Dioramen, Modelle und Reenactments. Die Verknüpfung von Sachverhalten mit persönlichen Schicksalen und Geschichten geben Themen einen »human touch«, welcher ebenfalls die Motivation, sich mit den dargebotenen Inhalten zu beschäftigen, erhöht.¹⁷⁴ Die Personalisierung von Inhalten führt zu größerem Interesse und einer längeren Verweildauer der Besuchenden.¹⁷⁵ Der Band schließt mit einer Reihe von Praxisbeispielen, die jedoch nicht auf die darin angewandten Methoden eingehen.

Mörsch, Zeit für Vermittlung

Zwischen 2009 und 2012 entsteht im Rahmen des Programms Kulturvermittlung der Stiftung Pro Helvetia die Online-Publikation *Zeit für Vermittlung*, wissenschaftlich begleitet vom Institute for Art Education der Zürcher Hochschule der Künste unter der Leitung von Carmen Mörsch.¹⁷⁶ Eines der neun Kapitel widmet sich dem Thema *Wie wird vermittelt*. Darin beschäftigt sich Carmen Mörsch zwar nicht mit konkreten Methoden, bringt jedoch Aspekte zur Sprache, welche sich auf die Haltung der Vermittelnden auswirken und so die Auswahl und Verwendung von Methoden beeinflussen. Sie behandelt beispielsweise das Ausmaß und die Form der Beteiligung der Teilnehmenden an Vermittlungsformaten und unterscheidet dabei zwischen verschiedenen Beteiligungsgraden: Rezeptiv, zum Beispiel in einer klassischen Führung, und interaktiv, etwa in Form eines Gesprächs, das von Vermittler:innen ausgeht. Partizipativ nennt sie eine Beteiligung, bei der das Angebot und der Handlungsrahmen von der Vermittlung ausgehen, die Teilnehmenden innerhalb dieses Rahmens jedoch frei gestalten, Inhalte

¹⁷⁴ Das Forschungsprojekt wurde vom Institut für Wissensmedien Tübingen gemeinsam mit dem Deutschen Museum München und dem Leibnitz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften in Kiel durchgeführt.

¹⁷⁵ Schwan 2009, S.41.

¹⁷⁶ <https://www.kultur-vermittlung.ch/zeit-fuer-vermittlung/> (15.01.2025).

und Handlungsregeln verändern können. Sie schreibt: »Grundsätzlich gilt: Wird von Partizipation gesprochen [...], stellt sich nicht nur die Frage, wer in welchem Umfang woran partizipiert, sondern vor allem auch, wer in der Position ist, Partizipation zu erlauben und wer die Verantwortung für deren Wirkung trägt.«¹⁷⁷ Wenn die Teilnehmenden von Anfang an mitbestimmen und sowohl den Rahmen als auch die Thematik und die Methoden eines Vermittlungsprojektes festlegen können, ist der Beteiligungsgrad kollaborativ.¹⁷⁸ Es muss jedoch darauf geachtet werden, dass Beteiligte nicht für das Image der Institution instrumentalisiert werden oder ursprünglich gute Absichten von Museen in Bevormundung und Paternalismus enden.¹⁷⁹ Zuletzt führt Mörsch den reklamierenden Beteiligungsgrad an, räumt jedoch ein, dass es selten vorkommt, dass Gruppen von außen eine Beteiligung einfordern.¹⁸⁰

Weiters erörtert Mörsch unterschiedliche Lehr- und Lernkonzepte. Bei instruktionistischen Konzepten wird davon ausgegangen, dass Lernen passiv durch Rezeption geschieht.¹⁸¹ Dem handlungsorientierten Konzept liegt die Erkenntnis zugrunde, dass Wissen »effektiver, mehrdimensionaler und auch langfristiger« erworben wird, wenn die Lernenden selbst tätig werden.¹⁸² Sowohl instruktionistische als auch handlungsorientierte Lehr- und Lernkonzepte basieren laut Mörsch auf der Prämissen, dass Wissensvermittlung das wichtigste Ziel von Vermittlung im Museum ist. Konstruktivistische Konzepte wiederum gehen davon aus, dass Lernen nicht auf Wissensvermittlung durch eine äußere Instanz beruht, sondern einen aktiven Prozess der Konstruktion von Wirklichkeit und deren Interpretation im Lernenden voraussetzt. Die Lehrenden nehmen nach diesem Ansatz eher die Rolle von Moderator:innen ein, die eine möglichst förderliche Lernumgebung gestalten. Die Ergebnisse des Lernprozesses sind nicht im Detail von außen steuerbar, von der konkreten Situation und davon abhängig, was die Lernenden in die Situation einbringen. Eine Erweiterung dieses Konzepts stellt der sozialkonstruktivistische Ansatz dar, der die Lernenden nicht als abgeschlossene Individuen begreift, sondern einen starken Fokus auf ihre

¹⁷⁷ Mörsch 2009-12, 4.3 Beteiligungsgrad: Partizipativ.

¹⁷⁸ Mörsch 2009-12, 4.4 Beteiligungsgrad: Kollaborativ.

¹⁷⁹ Mörsch 2009-12, 4.4 Beteiligungsgrad: Kollaborativ.

¹⁸⁰ Mörsch 2009-12, 4.5 Beteiligungsgrad: Reklamierend.

¹⁸¹ Mörsch 2009-12, 4.6 Lehr und Lernkonzept: Instruktionistisch.

¹⁸² Mörsch 2009-12, 4.7 Lehr- und Lernkonzept: Handlungsorientiert.

sozialen Verhältnisse und Beziehungen legt, die den individuellen Lernprozess beeinflussen.¹⁸³

Mörsch geht auch auf die Haltung der Vermittelnden gegenüber den Teilnehmenden in einer Vermittlungsaktion ein, indem sie betont, wie wichtig es ist, auf Augenhöhe miteinander zu kommunizieren, Hierarchien abzubauen und auch wirklich zuzuhören. Sie schreibt dazu: »Alle Parteien sollen Unterrichtende und Lernende zugleich sein, wobei sie nicht unbedingt das-selbe unterrichten oder lernen müssen.«¹⁸⁴

Lernen definiert Mörsch als »Veränderung und Aneignung von Verhaltensweisen und Einstellungen durch Erfahrung und/oder Üben«, es geht dabei weniger um Instruktion oder die Vermittlung von Inhalten.¹⁸⁵ Das Erwerben von Wissen und Können ist mit dem Herstellen von Bedeutung verknüpft. Dieser Prozess von »Sinnkonstruktion« ist zirkulär, da konkrete Erfahrungen zu Reflexion und zur Entwicklung abstrakter Konzepte führen, deren Anwendung wiederum Erfahrungen generiert. Dies alles ist eingebettet in soziale Beziehungen und kombiniert mit Emotionen, die einen wichtigen Faktor für den Lernprozess darstellen. Die Frage, welche Inhalte vermittelt werden sollen, ist nur ein Aspekt. Genauso wichtig ist das Schaffen einer Lernumgebung, die möglichst vielschichtige Erfahrungen und Verknüpfungen ermöglicht, da Lernen auch ein Dialog mit der Umwelt ist. Ebenso ist das Wissen, das von den Lernenden kommt, den Prinzipien von Mitbestimmung und Beteiligung folgend, genauso relevant wie jenes, das die Vermittelnden weitergeben wollen. Mörsch konstatiert, dass das Museum »einen idealen Ort für offene, auf Selbststeuerung, Exploration und Eigentätigkeit setzende Lernarrangements« darstellt.¹⁸⁶ Gleichzeitig macht sie auf die Ambivalenz dieses Zugangs aufmerksam, indem sie unter anderem auf den bereits besprochenen Text von Sternfeld *Der Taxispielertrick* und die Ausschlüsse verweist, die offene Lernsituationen bewirken können. Mörsch schreibt dazu:

¹⁸³ Mörsch 2009-12, 4.8 Lehr- und Lernkonzept: Konstruktivistisch und sozialkonstruktivistisch.

¹⁸⁴ Mörsch 2009-12, Perspektivwechsel Arbeitsgruppe Vermittlung, Pro Helvetia: Kulturvermittlung als Austausch auf Augenhöhe.

¹⁸⁵ Mörsch 2009-12, Arbeiten in Spannungsverhältnissen 4, Ausschlüsse durch offene Lernformen.

¹⁸⁶ Mörsch 2009-12, Arbeiten in Spannungsverhältnissen 4, Ausschlüsse durch offene Lernformen.

Eine Ausstellungsvermittlung beispielsweise, die davon ausgeht, es sei grundsätzlich antielitär und demokratisch, Teilnehmende ihr ›Lieblingsbild‹ aussuchen und davor ›frei assoziieren‹ zu lassen, könnte diese Praxis darauf überprüfen, was in einer Gruppensituation in einem Museum überhaupt ›frei‹ assoziiert und geäußert werden darf, ohne die ungeschriebenen Verhaltensregeln zu verletzen – oder wessen Assoziationen die Vermittlungs-person ›interessant‹ findet.¹⁸⁷

Sie plädiert dafür, stattdessen die Methoden der Wissensvermittlung selbst mit dem Publikum zu thematisieren und zu hinterfragen. Dies setzt jedoch voraus, dass die Vermittelnden in der Lage sind, sich auf eine Metaebene zu begeben und ihre Methoden den Teilnehmenden auf verständliche Art und Weise offenzulegen, sodass alle darüber diskutieren können.

Kunstvermittlung auf der *documenta 12*

2009 erscheinen die beiden Bände der Begleitforschung zur *documenta 12*, herausgegeben von Carmen Mörsch und dem Forschungsteam der *documenta 12* Vermittlung.¹⁸⁸ In Band zwei schreibt Sara Hossein über ihre Erfahrungen bei Führungen mit Schulklassen auf der *documenta*. Sie führt aus, dass dialogische Vermittlungsangebote bei Erwachsenen oft zu positiven Überraschungen führen, da diese den Eindruck haben, die Führung sei lockerer und offener als sonst gewesen. Bei Schüler:innen hingegen löst der Versuch, sie durch Fragen zur Äußerung von Gedanken und eigenen Meinungen zu bewegen, Assoziationen zu schulischen Situationen aus, in denen Lehrpersonen oft versuchen, sie durch Fragen zu aktiver Teilnahme zu motivieren. Im Gegensatz zur Schule wird aktive Mitarbeit im Museum jedoch nicht durch gute Noten belohnt. Hossein berichtet, dass es oft zu dem Effekt kam, dass von den teilnehmenden Schüler:innen nach einer längeren Stille einige wenige Sprecher:innen Antworten gaben, es für den/die Vermittler:in jedoch schwierig einzuschätzen war, was in den vielen Schweigenden vor sich ging.¹⁸⁹ Dies ist zwar auch bei Erwachsenen oft unklar, jedoch gibt sie zu bedenken, dass Erwachsene in der Regel Vermittlungsprogramme freiwillig besuchen,

¹⁸⁷ Mörsch 2009-12, Arbeiten in Spannungsverhältnissen 4, Ausschlüsse durch offene Lernformen.

¹⁸⁸ Wieczorek/Hummel/u. a. 2009; Mörsch/Forschungsteam 2009.

¹⁸⁹ Hossein 2009, S.85.

dies jedoch bei Schüler:innen nicht der Fall ist. Mit Hilfe einer spielerischen Methode, angelehnt an die Millionenshow, versuchte sie, auch mit Gruppen von Schüler:innen ins Gespräch zu kommen. Die Methode wird hier im Kapitel »spielen« im Detail beschrieben. Der Zugang in Form eines Spiels soll die Ernsthaftigkeit der Kunstausstellung brechen und die Scheu, sich aufgrund von fehlendem Wissen zu äußern, abbauen. Ein wichtiges Spielmotiv bilden die Joker, mit deren Hilfe andere Mitglieder der Gruppe, Passant:innen oder der/die Vermittler:in bei Bedarf befragt werden können. Diese wurden eingesetzt, wenn die Teilnehmenden nicht mehr weiterwussten. So konnten sie sich in einer Situation der Machtlosigkeit selbst ermächtigen und entscheiden, wer weitersprechen soll. Der Publikumsjoker konnte völlig neue und unerwartete Perspektiven einbringen. In Bezug auf die Rolle der Vermittler:innen ist Hossein der Meinung, dass es darum geht, selbst weniger zu sprechen, anstatt zu versuchen, die anderen mehr zum Sprechen zu bringen. Sie berichtet, dass es nach den spielerischen Sequenzen oft nicht mehr notwendig war, Sprechchancen zu bieten, da sich Gespräche von selbst ergaben. Sie weist in ihrem Text auch noch auf die Rolle der Lehrpersonen hin, die einen wesentlichen Beitrag zum Gelingen eines Vermittlungsformats leisten. Deren Offenheit für partizipative Formate wirkt auf die ganze Schulkasse. Auch lediglich durch Körpersprache geäußerte Kritik wird von Schüler:innen sofort wahrgenommen. Haben die Lehrenden die Erwartung, sich durch eine Führung fortzubilden, sind sie oft mit dialogischen Formaten nicht glücklich, bei denen vor allem die Schüler:innen zu Wort kommen. Daher ist es besonders wichtig, die Lehrpersonen vorab über das Konzept und den Ablauf zu informieren.

Methodenkartei Museen und Kindergärten

Seit dem Jahr 2010 versammelt das Projekt *Museen und Kindergärten* des deutschen Bundesverbands *Museumspädagogik e.V.* 73 verschiedene Methoden online in einer frei zugänglichen Methodenkartei, ergänzt durch Texte zur Bildungsarbeit mit jüngeren Kindern und einer umfangreichen Literaturliste.¹⁹⁰ Wie der Titel des Projektes schon verrät, sind Kindergartenkinder die erklärte Zielgruppe, tatsächlich sind die meisten der dort formulierten Methoden mit kleinen Abänderungen aber auch für ältere Kinder, Jugendliche und Erwachsene geeignet. Die Beiträge stammen aus der Praxis der Vermittlungs-

¹⁹⁰ MuK.

arbeit von sieben deutschen Museen.¹⁹¹ Die Nutzer:innen können sowohl nach Methodenkategorien und nach Kompetenzbereichen als auch nach einzelnen Methoden suchen. Es werden folgende Kategorien formuliert: emotionaler Zugang, Museum verstehen, Objekte wahrnehmen, sich Objekten und Inhalten nähern sowie Inhalte und Themen praktisch-kreativ umsetzen. Primär wird zwischen den Bereichen kulturelle und interkulturelle Kompetenz, historische sowie ästhetische Kompetenz unterschieden, denen die einzelnen Methoden schwerpunktmäßig zugeordnet sind. Außerdem finden sich noch folgende Kompetenzbereiche: Wahrnehmungsfähigkeit, Sprachkompetenz, Medienkompetenz, Fachkompetenz in Form von Wissen, Urteilskompetenz, Orientierungsfähigkeit in Raum und Zeit, Selbstkompetenz als Empathie, Perspektivübernahme sowie selbstgesteuertes Handeln und Lernen, soziale Kompetenz und Fertigkeiten in motorischer, kreativ-künstlerischer, technischer oder allgemein praktischer Hinsicht.

Die Kartei bildet eine wichtige Grundlage für den Methodenteil der vorliegenden Publikation. Ein allgemeines Problem im Bereich der Methodik, das sich auch an dieser Kartei manifestiert, stellen die uneinheitlichen Bezeichnungen der einzelnen Methoden dar. Die Methoden in der Kartei tragen aufgrund der Zielgruppe manchmal sehr kindliche Bezeichnungen, weshalb in der vorliegenden Publikation manche Titel verändert wurden. Die Online-Gestaltung legt großen Wert auf Übersichtlichkeit, was auch bisweilen die Benützung erschwert. Jede Methode ist gegliedert in Titel mit Kurzbeschreibung, Methodenkategorie, Kompetenzbereiche und Rahmen, worin Alter, Gruppengröße und Zeitbedarf fallen, ebenso benötigtes Material, eine Anleitung über den Ablauf, Tipps und Tricks sowie Varianten und Kombinationen. Die Autorinnen der vorliegenden Publikation fanden die Informationen zu umfangreich, weshalb viele Details aus der Methodenkartei bei den entsprechenden Methoden nicht übernommen wurden.

¹⁹¹ Badisches Landesmuseum Karlsruhe, Hessisches Landesmuseum Darmstadt, Klassik Stiftung Weimar, Kunstmuseum Bonn, Ostpreußisches Landesmuseum Lüneburg, Textil- und Industriemuseum Augsburg, Zeppelin Museum Friedrichshafen.

Deutscher Museumsbund, schule@museum

2011 gibt der Deutsche Museumsbund *schule@museum – Eine Handreichung für die Zusammenarbeit* heraus.¹⁹² Die Autor:innen plädieren bei der Zusammenarbeit mit Schulklassen für eine Kombination von Fachinformationen zu den Exponaten und zum Ausstellungsthema verbunden mit einem handlungsorientierten Zugang. Darunter verstehen sie aktivierende Methoden, die zur Selbsttätigkeit anleiten. Das Erlernen künstlerischer Techniken kann beispielsweise die fachlichen Kompetenzen der Schüler:innen fördern, das entdeckende Forschen die methodischen Kompetenzen schärfen, kreative und spielerische Methoden können soziale Kompetenzen entwickeln. Sie sind der Ansicht, dass Schüler:innen durch das Kennenlernen und die Nachahmung der Arbeitsweisen von Museen einen kritischen Umgang mit dem kulturellen Erbe erlernen. Durch die Auseinandersetzung mit den musealen Aufgaben des Sammelns, Bewahrens, Interpretierens und Ausstellens können sie sich kritisch mit Geschichte, Gegenwart und Zukunft auseinander setzen. Die Autor:innen propagieren »offene Vermittlungsmethoden mit partizipativem, erlebnisorientiertem Charakter«¹⁹³.

Die Checkliste für Methoden gliedert sich in offene, wie Stationenarbeit oder Gruppenpuzzle, sowie in partizipative und erlebnisorientierte Methoden. Es finden sich unterschiedliche Kategorien. Als kreative, gestalterische Methoden werden zum Beispiel das Fantasieren, Ausschweifen oder Erfinden genannt. Beispiele für spielerische Methoden sind Puzzle oder Quiz. Weitere Kategorien sind das Ansprechen aller Sinne oder entdeckende, forschende Methoden, worunter das Stellen von Fragen an Objekte angeführt wird, das Recherchieren, Experimentieren, die Quellenarbeit, das Analysieren, das Befragen von Zeitzeugen, das Interpretieren oder das Vergleichen. Die Museumsarbeit transportieren können Methoden, die das Sammeln und Bewahren thematisieren, eventuell durch einen Blick hinter die Kulissen oder einen Ausflug ins Depot. Als künstlerische, bildnerische und handwerkliche Methoden werden das Zeichnen, Malen und Fotografieren genannt, das Erstellen von Filmen, das Bauen von Modellen, das Drucken oder auch das Vorführen von Techniken oder Maschinen, das Erzählen, Schreiben und Dichten. Bei den anschließend geschilderten Beispielen handelt es sich durchwegs um mehrjährige oder sogar mehrwöchige Kooperationsprojekte von Schulen und Museen.

¹⁹² Museumsbund 2011.

¹⁹³ Museumsbund 2011, S.44.

Harrasser, Harrasser, Kiessling, Schneider, Sölkner, Wöhrer, Wissen spielen

Wissen spielen. Untersuchungen zur Wissensaneignung von Kindern im Museum von Doris und Karin Harrasser, Stephanie Kiessling, Karin Schneider, Sabine Sölkner und Veronika Wöhrer¹⁹⁴, erschienen 2011, dokumentiert einen Forschungsprozess mit dem Ziel herauszufinden, wie Wissen in verschiedenen Museen präsentiert und wie es von Kindern rezipiert wird.¹⁹⁵ Für den vorliegenden Rahmen interessant sind die Ergebnisse der Forschungsarbeit, die Veronika Wöhrer zusammenfasst. Sie schreibt, dass in Vermittlungssituationen bisweilen suggeriert wird, beteiligte Kinder könnten als souveräne, wissende Subjekte über Inhalte kommunizieren, so als ob sie damit ihre persönlichen Interessen und ihr Wissen formulieren würden. Tatsächlich beobachtet die Autorin, dass Kinder wie im Glücksspiel durch Raten versuchen, auf Gesten, Bezugnahmen oder Fragen der Vermittler:innen richtige Antworten zu finden, manchmal mit Erfolg und manchmal ohne. Sie verweist auf Bourdieu, wenn sie davon ausgeht, dass Kinder mit migrantischen und bildungsbenachteiligten familiären Hintergründen das Gefühl haben, ihr Wissen sei im Museum nicht gefragt und sie könnten trotz großer Aufmerksamkeit und Bemühens richtige Antworten lediglich durch Raten finden. Kinder mit bildungsbürgerlichem Hintergrund können sich im Gegensatz dazu in solchen Situationen oft beweisen und bekommen positives Feedback. In der Beobachtung zeigt sich die Problematik, dass Vermittler:innen, die versuchen, diese Diskrepanz zu berücksichtigen, indem sie auf das von ihnen postulierte Vorwissen der Kinder eingehen, die Situation durch ihre Annahmen und Projektionen bisweilen noch verschlimmern. Die Autorin schreibt:

[E]ine kulturelle oder klassenbezogene Differenz mitunter (absichtlich oder unbeabsichtigt) zu ignorieren – kann im Kontext einer Museumsführung de facto zu einer Ermächtigungssituation führen, weil die Kinder nicht auf eine marginalisierte Position festgeschrieben werden, sondern Staunen und Befremden als eine dem Museum adäquate Reaktion gilt, die von der Vermittlerin geteilt wird.¹⁹⁶

¹⁹⁴ Harrasser/Harrasser/u. a. 2011.

¹⁹⁵ Harrasser 2011, S.7.

¹⁹⁶ Wöhrer 2011, S.264-265.

Im Gegensatz zur sozialen Herkunft ist es jedoch laut Wöhrer wichtig, dass Vermittler:innen sehr genau auf Geschlechterdifferenzen achten, da sonst Mädchen und deren Reaktionen in den Hintergrund gedrängt werden können.

Hofmann, Rauber, Schöwel, *Führungen Workshops Bildgespräche*

Die Publikation *Führungen Workshops Bildgespräche. Ein Hand- und Lesebuch für Bildung und Vermittlung im Kunstmuseum* erscheint 2013, herausgegeben von Fabian Hofmann, Irmgard Rauber und Katja Schöwel.¹⁹⁷ Sie vereint in zahlreichen unterschiedlichen Beiträgen grundsätzliche Überlegungen und praktische Beispiele als Ergebnisse einer langjährigen Praxis in der Vermittlung.¹⁹⁸

In dem Kapitel *Führung + Praxis. Beispiel einer kunstpädagogischen Methode* hält Irmgard Rauber fest, dass das praktische Arbeiten im Museum nicht um seiner selbst willen stattfinden darf, sondern immer das Ziel haben muss, sich mit den Kunstwerken auseinanderzusetzen, das Gesehene zu verarbeiten und zu vertiefen. Sie empfiehlt für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, neue Techniken auszuprobieren, den Teilnehmenden die Möglichkeit zu geben, ihren eigenen Ausdruck zu finden sowie das Übersetzen in ein anderes Medium anzuregen. Darunter versteht sie zum Beispiel die Übertragung einer Plastik in eine Zeichnung oder eines Porträts in ein Foto oder einen Text. Es kann jedoch auch versucht werden, eine bildnerische Aussage in ihr Gegenteil zu verkehren, ähnliche Inhalte mithilfe anderer Techniken umzusetzen oder eine ähnliche Technik mit anderen Inhalten zu füllen.¹⁹⁹ Rauber empfiehlt zweistündige Formate, die eine etwa einstündige Führung mit ebenso langer Praxis kombinieren.

Sandra Stürzel beschäftigt sich in ihrem Beitrag mit Intertextualität zwischen Kunst und Schreiben. Sie spricht von einer »kunstgeschichtlich aufgeladenen Atmosphäre« im Museum, die sich auf das Schreiben auswirkt. Die Teilnehmenden sind in abwechselnden Phasen in das Schreiben, ihre Gedanken und die Betrachtung des Kunstwerks vertieft, welches als Schreibimpuls dient. In der besonderen Umgebung werden sowohl geübte Schreibende als auch Menschen, die sonst nicht schreiben, zu ausdrucksvollen Texten inspiriert oder finden einen neuen Ausdruck.²⁰⁰

¹⁹⁷ Hofmann/Rauber/Schöwel 2013.

¹⁹⁸ Hofmann/Rauber/Schöwel 2013, S.12.

¹⁹⁹ Rauber 2013, S.107.

²⁰⁰ Stürzel 2013, S.132-133.

Sandra Göbbels führt in ihrem Beitrag *Die Kunst in der Schreibwerkstatt. Eine Übersicht von Methoden des kreativen Schreibens* zahlreiche konkrete Methoden an, die auch in den Methodenteil dieser Publikation eingeflossen sind. Sie geht davon aus, dass Bilder offen für Deutungen sind, Fragen aufwerfen und dazu anregen, die eigene Sprache zu finden sowie Gefühle und Gedanken auszudrücken. Für Göbbels stellt das kreative Schreiben einen individuellen Zugang zu Ausstellungsobjekten dar, der durch Irritationen befruchtet wird und kein Richtig oder Falsch kennt. Sie spricht von einem Weg »vom Auge in die Hand«²⁰¹ ohne Wertung und Kontrolle durch das Gehirn. Dadurch können Inhalte ausgedrückt werden, die sonst nicht geäußert werden und manchmal den Teilnehmenden selbst nicht bewusst sind: »Eine Tür wird aufgestoßen zum intuitiven Wissen, zum phantastischen Fundus des kollektiven Gedächtnisses, welches einen großartigen und gewollten Zugang zur Kunst ermöglicht.«²⁰² Dies bedingt einen äußerst sensiblen Umgang mit den Inhalten und den Schreibenden selbst.

Schrüppers, Moderieren im Museum

Ebenfalls 2013 erscheint der Band *Moderieren im Museum. Theorie und Praxis der dialogischen Besucherführung*, herausgegeben von Christiane Schrüppers.²⁰³ Sie präsentiert darin die Ergebnisse eines mehrjährigen Prozesses, im Zuge dessen die Autor:innen versuchten, das Format der Führung durch dialogische Moderation zu ersetzen. Dazu müssen Museumsmoderator:innen über ein breit gefächertes Wissen verfügen, sodass sie sich mit den Besuchenden über die Exponate einer Ausstellung austauschen können. Dabei ist es wichtig, einen Alltagsbezug zu den Objekten herzustellen und die Besuchenden zu motivieren, das eigene Wissen untereinander auszutauschen. Um dies zu erreichen, müssen Moderator:innen sowohl fachlich als auch methodisch-didaktisch gut ausgebildet sein: Sie »fragen, informieren, aktivieren und moderieren«, um einen Austausch und eine Diskussion anzustoßen. Museumsmoderator:innen unterscheiden sich damit in ihrer Zielsetzung und in ihren Gesprächsführungskompetenzen von Menschen, die Führungen machen.²⁰⁴

201 Göbbels 2013, S.142.

202 Göbbels 2013, S.142-143.

203 Schrüppers 2013.

204 Schrüppers 2013, S.15.

Marion Schröder formuliert in dem Band einige »Spielregeln« für die dialogbasierte Besucherführung.²⁰⁵ Als grundlegende Haltung formuliert sie partner:innenzentrierte Gesprächsführung, gleichberechtigten Dialog, Wertschätzung und gegenseitigen Respekt. Bei der Planung sind vorab wohl kalkulierte, möglichst offene Leitfragen zu entwickeln und Impulse zu setzen, um belangloses Gerede zu vermeiden. Ungeeignet sind Wissensfragen, zu einfache Fragen oder Doppelfragen. Die Leitfragen liefern den roten Faden, der immer wieder aufgegriffen wird. Die Moderator:innen müssen die Gruppe überwiegend fragend steuern, damit die Teilnehmenden ihr Wissen und ihre Erfahrungen aktivieren können und die Gelegenheit erhalten, sich einzubringen. Durch das Bieten von Gesprächsanlässen unterstützen sie die Teilnehmenden dabei, ihre Meinungen zum Ausdruck zu bringen. Sie sollen das Gespräch maßvoll leiten, indem sie Unterschiedliches zulassen und Gemeinsames verdeutlichen. Moderator:innen müssen fragen beziehungsweise weitere Informationen liefern, wenn sie den Eindruck gewinnen, die Teilnehmenden durchdringen den Sachverhalt noch nicht. Weiters sollen sie Bezüge herstellen, Zusammenhänge aufzeigen, den Teilnehmenden Zeit zum Nachdenken lassen, überleiten und die Beiträge am Ende zusammenfassen, um den roten Faden wieder aufzunehmen. Wichtig ist dabei, nicht suggestiv Einfluss zu nehmen. Dazu ist es ratsam, sich während der Gespräche zurückzuhalten und Informationen vorher oder nachher zu platzieren. Die Autorin meint, dass es hilfreich ist, innerhalb des Formats möglichst früh miteinander ins Gespräch zu kommen und alle durch aktivierende Fragen zu beteiligen. Spielerische Aktionen bieten Anreize, um die Teilnehmenden miteinander ins Gespräch zu bringen. Während des Gesprächs soll kein Zeitdruck herrschen, was einen guten Zeitplan voraussetzt. Moderator:innen sollen nicht automatisch alle Fragen aus dem Publikum selbst beantworten, sondern sie zuerst an die Gruppe weitergeben, die meist Antworten parat hat.

Sofia Popov-Schloßer beschreibt performative Methoden, die aktivierend und subjektorientiert sind. Als assoziationsbildend bezeichnet sie zum Beispiel den ›Chinesischen Korb‹, unter einer Analogie versteht sie den Vergleich zwischen ähnlichen Erscheinungen oder Merkmalen, um eine Lösung zu finden, die auf eine andere Situation übertragbar ist. Eine Visualisierung

²⁰⁵ Schröder 2013, S.170-173.

ist die optische Darstellung von Gesagtem, und Rollenspiele ermöglichen es, Erfahrungen anderer Personen nachzuempfinden.²⁰⁶

Das Buch widmet sich unter anderem der Didaktik in unterschiedlichen Museumstypen als Teilgebiet der Vermittlungsarbeit und meint damit die Aufbereitung der Ausstellungsinhalte. »Didaktik ist die Auswahl des Stoffes (die Teilbereiche und die Lernziele), das Was und Warum, Methodik ist die Aufbereitung des Stoffes, das Wie und Womit.«²⁰⁷ Schrubbbers betont, dass es wichtig ist, die Informationen sowohl von Seiten der Moderator:innen als auch der Teilnehmenden im Gleichgewicht zu halten, sodass notwendige Daten und Fakten jedenfalls genannt werden. Die Rolle der Museumsmoderator:innen besteht darin, das Gespräch zu eröffnen, Beiträge von den Teilnehmenden zu sammeln und dabei den roten Faden nicht zu verlieren. Nach dem vorher festgelegten Zeitrahmen muss die Person ein Resümee ziehen und entsprechend der Moderationslinie zur nächsten Phase überleiten. Wichtig sind ein Rhythmus innerhalb des Vermittlungsformats und ein Spannungsbogen. Die grundlegende Haltung besteht darin, die Besuchenden zur aktiven Teilhabe anzuregen, durch Wortmeldungen oder praktische Aktivitäten wie Schreiben, Zeichnen, Singen, Tanzen, oder durch den Umgang mit Requisiten: »So wird das aktive Dösen des Besuchers zur aktiven Tätigkeit des Teilnehmers.«²⁰⁸ Die unterschiedlichen Angebote zur Beteiligung – von optisch über akustisch bis hin zu kinästhetisch – sprechen verschiedene Lernstile an, von analytisch über experimentell bis hin zu fantasievoll.

An anderer Stelle meint die Herausgeberin, die Dichotomie von Didaktik und Methodik in der Vermittlungsdiskussion sei »verblasst«, an ihre Stelle hat sich der Begriff des Lernens geschoben. Lernen definiert sie mit einem Zitat aus dem *Europäischen Handbuch: Museen und lebenslanges Lernen* folgendermaßen:

Lernen beruht auf Eigeninitiative und dem Sammeln von Erfahrung. Menschen lernen, wenn sie der Welt Sinn verleihen wollen. Lernen kann aus der Erweiterung der Fähigkeiten, des Wissens, des Verständnisses, der Werte und Normen, der Gefühle, der Einstellung und der Reflexionsfähigkeit be-

²⁰⁶ Popov-Schloßer 2013, S.179-190.

²⁰⁷ Schrubbbers 2013, S.45.

²⁰⁸ Schrubbbers 2013, S.45-46.

stehen. Effektives Lernen löst Veränderung, Entwicklung und den Wunsch danach aus, weiterzulernen.²⁰⁹

Dies kann mithilfe unterschiedlicher Lernansätze geschehen. Der instruktive Ansatz geht von einer wissenden Institution und einem rezipierendem Publikum aus, der aktive oder entdeckende Ansatz ermöglicht Lernen in einer Mischung aus Bildung und Unterhaltung, der konstruktive Ansatz sieht Lernen sowohl als aktiv verlaufenden Prozess als auch als soziale Interaktion an, und der gesellschaftskritische Ansatz betrachtet das Museum als Ort für die »Entwicklung, Überprüfung und Reflexion von sozialem, kulturellem, historischem und politischem Wissen«. Schrubbbers hält den konstruktiven Ansatz im Museum für am geeignetsten.²¹⁰

Im letzten Kapitel gibt sie Anregungen zur Konzeption von Moderationslinien. Sie schlägt vor, als Instrument der didaktischen Reduktion eine Leitlinie in Form eines vollständigen, möglichst kurzen Satzes zu formulieren. Dieser stellt alle besprochenen Objekte unter ein bestimmtes Thema, das sich in den einzelnen Stationen in Teilespekte gliedert. Den Beginn des Formats bezeichnet sie als Einstiegsschleuse, um die Teilnehmenden zu entschleunigen und ankommen zu lassen. Dieser Teil umfasst die Klärung organisatorischer Fragen, die Begrüßung, Vorstellung der Vermittler:innen sowie einen Überblick über das Kommende und die zeitliche Dauer. Eine pointierte Frage bildet gleich zu Beginn die Einladung zur Teilhabe und macht neugierig auf das Kommende. Die Autorin empfiehlt, während einer Moderation von einer Stunde etwa sechs Objekte oder Objektgruppen zu besprechen, wobei sie rät, die einzelnen Stationen unterschiedlich lang zu gestalten und Pufferzonen für Unvorhergesehenes einzuplanen. Sie gliedert die Stationen in unterschiedliche Aspekte der Leitlinie, die anhand einzelner Objekte besprochen werden. Zu jedem Aspekt und Objekt soll ein Impuls die Teilnehmenden aktivieren. Dies kann sowohl eine Frage sein, die auf die Beziehung des Themas zum Alltag der Teilnehmenden hinweist, als auch ein haptisches Element. Es ist empfehlenswert, bei den einzelnen Stationen jeweils unterschiedliche Wahrnehmungsarten anzusprechen: auditive, visuelle, kinästhetische oder olfaktorische. Schrubbbers schreibt: »Zu den Methoden gehören sowohl verbale wie Information (Vortrag), Diskussion (Dialog

²⁰⁹ Museumsbund 2010, S.8; Schrubbbers 2013, S.163-164.

²¹⁰ Schrubbbers 2013, S.164-165.

oder Gruppengespräch), Auseinandersetzung (z. B. Pro- und Contra Runde), als auch performative mit und ohne Unterstützung von Requisiten.“²¹¹ Hier nennt sie sogenannte Ersatzobjekte, die Teilnehmende angreifen können – als Ersatz für die Exponate hinter Glas –, oder Objekte, die helfen, besondere Inhalte zu visualisieren, sowie Motivsucher, mit denen bestimmte Ausschnitte fokussiert werden.

Sie empfiehlt, vorab zu überlegen, wo sich die Teilnehmenden und die Moderator:innen bei jedem Objekt jeweils aufstellen, sodass alle das Exponat gut sehen können und eventuell Vergleichsobjekte in Sichtweite sind. Ihrer Meinung nach befindet sich die klassische Position der Moderator:innen rechts oder links neben dem Objekt. Wenn die Gruppe im Halbkreis davor steht, können alle abwechselnd das Objekt und die Moderator:innen ansehen, ohne ihre Haltung zu verändern. In dieser Aufstellung ist es jedoch nicht einfach, die Teilnehmenden untereinander ins Gespräch zu bringen. Die Moderator:innen müssen daher immer wieder eingreifen, um »monodirektionale« Redebeiträge in »multidirektionale« umzuwandeln. Sie müssen die Wortmeldungen der Teilnehmenden in die Gruppe zurückspielen, um das Gespräch im Fluss zu halten. Es kann daher hilfreich sein, die eigene Position zu verändern und sich beispielsweise in den Kreis der Teilnehmer:innen zu stellen. Dies hängt jedoch sowohl von den akustischen als auch von den räumlichen Verhältnissen ab.²¹²

Schrübbbers plädiert dafür, eine Moderation nach einer Dramaturgie zu planen und einen Spannungsbogen anzulegen. Ein gelungener Einstieg bewirkt nach ihrer Gewichtung 30 % der späteren Zufriedenheit der Teilnehmenden. Gleiches gilt für die Abschlussphase:

Die Gestaltung der Schluss-Sequenz entscheidet in hohem Maße über das Güte-Urteil der Teilnehmer. Entsprechend ist der Moderator gehalten, die wenigen Minuten am Anfang und am Ende in besonders sorgfältiger und eindrücklicher Weise auszuführen. Dem langen Mittelteil fallen lediglich 40 % der Gesamtwirkung zu.²¹³

²¹¹ Schrübbbers 2013, S.237-238.

²¹² Schrübbbers 2013, S.243.

²¹³ Schrübbbers 2013, S.247.

Etwa nach der Hälfte der Moderation fällt die Spannungskurve ab, die Autorin nennt dies das »Bio-Tief«. In dieser Phase kann man von einem Ort zum nächsten gehen oder sich kurz setzen und das Bisherige resümieren. Im letzten Drittel soll der Höhepunkt erreicht und die attraktivste Station des Rundgangs angesetzt werden. Sogenannte Brücken oder »Cliffhanger« können als Überleitungen von einem Bereich zum nächsten dienen. Den Abschluss bezeichnet Schrubbbers als Ausstiegsschleuse, die die Teilnehmenden wieder auf den Alltag einstimmt. Moderator:innen können mit einem Resümee das Gesagte und Erfahrene noch einmal zusammenfassen, die Bedeutung des Themas für den Alltag unterstreichen und so eine Brücke zwischen Ausstellung und Gegenwart schlagen.²¹⁴

Czech, Kirmeier, Sgoff, *Museumspädagogik*

2014 geben Alfred Czech, Josef Kirmeier und Brigitte Sgoff *Museumspädagogik. Ein Handbuch. Grundlagen und Hilfen für die Praxis* heraus.²¹⁵ Ein Teil des Buches beschäftigt sich mit Vermittlungsstrategien, Methoden und Formaten. In der Einleitung zu diesem Abschnitt schreibt Alfred Czech, dass sich für unterschiedliche Zielgruppen die Angebote entsprechend differenzieren und sich das Spektrum an Methoden und Formaten auffächert. Die klassische Führung wird zunehmend von dialogischen Führungsgesprächen abgelöst. Rein sprachliche Formate werden mit entdeckend-forschenden, künstlerisch-kreativen und spielerisch-assoziativen Methoden kombiniert.²¹⁶

In dem darauffolgenden Kapitel *Methodische Vielfalt in der personalen Museumsvermittlung* hält Czech fest, dass die Kulturvermittlung ihr Methodenspektrum in den letzten beiden Jahrzehnten erheblich erweitert und den unterschiedlichen Anforderungen angepasst hat. Dies betrifft verschiedene Typen von Museen, Veranstaltungsformate und Zielgruppen. Mittlerweile werden Führungen durch aktivierende und erlebnisorientierte Methoden aufgelockert, welche seit den 1970er Jahren von Freizeitveranstaltungen bekannt sind.²¹⁷ Zur Herkunft und Entwicklung der museumspädagogischen Methodik verweist er auf Weschenfelders und Zacharias' *Handbuch Museumspädagogik*, das während der Aufbruch-

²¹⁴ Schrubbbers 2013, S.249.

²¹⁵ Czech/Kirmeier/Sgoff 2014.

²¹⁶ Czech 2014, S.197.

²¹⁷ Czech 2014, S.198.

stimmung der späten 1960er und frühen 1970er Jahre entstanden ist. Er resümiert, dass sich dieses Handbuch gegen einen Unterricht im Museum wendet und die Vermittlung als pädagogische Alternative zur Schule sieht. Die darin angeführten Methoden spiegeln die damals aktuellen Strömungen einer Pädagogik der Sinne wider, ergänzt durch museale Methoden, die sich der Institution Museum und dessen Tätigkeiten widmen. Sein Urteil: »Die Museumspädagogik hat über die genannten musealen Methoden und den berühmten ›Chinesischen Korb‹ [...] hinaus kein explizit eigenes Methodenrepertoire entwickelt.«²¹⁸ Da viele Museumspädagog:innen aus dem Schuldienst kommen, findet laut Czech ein ständiger Methodentransfer zwischen Schuldidaktik und Vermittlung statt. In letzter Zeit sind das vor allem kommunikative und handlungsorientierte Methoden. Methodische Beeinflussungen kommen allerdings aus unterschiedlichen Richtungen: Aus der Schulpädagogik stammen Spezifika von Arbeitsformen wie Einzel-, Partner-, Gruppenarbeit oder Arbeitsblätter, verschiedene Kommunikationsformen wie Frontalunterricht, »direktes Unterrichten«, Gespräch, Dialog und Formen von handlungsorientierten Unterrichtsmodellen wie Stationsarbeiten, Lernen mit Inszenierungen, entdeckendes Lernen, Werkstattarbeit und Projektmethode.²¹⁹ Aus der Kunstpädagogik ist die ästhetisch-bildnerische Praxis im Umgang mit Techniken und Produktionsweisen sowie die Entfaltung der eigenen Kreativität eingeflossen. »Im diskursiven Umgang mit Bildern und Objekten aller Art werden kunsthistorische und bildwissenschaftliche Methoden auf ein allgemein verständliches Niveau gebracht.«²²⁰ Czech ortet außerdem Einflüsse aus der Freizeitpädagogik, Sozial- und Spielpädagogik, künstlerischen Praxis, Kunsttherapie sowie Tanz- und Theaterpädagogik. »Mit dem kreativen Schreiben kam erstmals ein starker methodischer Impuls aus der Erwachsenenbildung.«²²¹

Czech stellt verschiedene Kategorien von Methoden auf, die er mit Beispielen veranschaulicht. Sie reichen von sich orientieren, bewusst wahrnehmen und spielerischer Annäherung über das Herstellen assoziativer Bezüge und das Kommunizieren von Museumserfahrungen bis hin zu gestalterischer Auseinandersetzung, Übersetzung in ein anderes Medium, performativen

²¹⁸ Czech 2014, S.198-199.

²¹⁹ Czech 2014, S.200.

²²⁰ Czech 2014, S.200.

²²¹ Czech 2014, S.201.

Methoden und Beschäftigung mit der Institution Museum.²²² Bei der Wahl der Methoden merkt Czech an, dass es vor dem Einsatz einer Methode immer darum geht, Absichten und Rahmenbedingungen abzuwägen sowie abzuschätzen, »ob die gewählte Methode zu den Voraussetzungen im Museum, den Exponaten, seinem Vermittlungskonzept, den Teilnehmenden und der aktuellen Situation während der Veranstaltung passt«.²²³ Außerdem hält er einen Methodenwechsel für sinnvoll, um Aufmerksamkeit zu generieren:

Angestreb ist nicht ein schneller Wechsel von Reizen, der mit filmischen Medien konkurrieren will. Vielmehr steht der Methodenwechsel im Idealfall für einen Perspektivenwechsel, der das Exponat aus einem neuen Blickwinkel in einem neuen Licht zeigt. Der Wechsel soll die Teilnehmer anregen, sich einem Exponat mit frischer Aufmerksamkeit zuzuwenden. Ein mehrfacher Wechsel der Methoden entspricht den Wahrnehmungsgewohnheiten der Normalbesucher viel mehr als das Insistieren des Fachmannes.²²⁴

Spanier, Kunst- und Kulturvermittlung im Museum

2014 erscheint Lisa Spaniers äußerst umfangreiche Standortbestimmung *Kunst- und Kulturvermittlung im Museum. Historie – Bestandsaufnahme – Perspektiven*.²²⁵ Darin widmet sie ein Kapitel den Methoden und Medien der Vermittlung und meint einleitend, dass die Schwierigkeit, museumspädagogische Methoden zu klassifizieren, darin liegt, dass diese sich meist mehreren Kategorien zuordnen lassen und die Terminologie nicht einheitlich verwendet wird.²²⁶ Spanier »verzichtet« daher in ihrer Arbeit auch auf den Entwurf einer Typologie.²²⁷ Sie führt an, dass Methodenwechsel und mediale Vielfalt Qualitätsmerkmale darstellen. Durch Handlungsmöglichkeiten und das Ansprechen mehrerer Sinne können unterschiedliche Lerntypen und Teilnehmende in ihrem jeweils eigenen Aufnahmeprozess unterstützt werden. Dies setzt jedoch in der Praxis ein hohes Maß an Flexibilität voraus, was

²²² Czech 2014, S.202-217.

²²³ Czech 2014, S.2018.

²²⁴ Czech 2014, S.220.

²²⁵ Spanier 2014.

²²⁶ Spanier 2014, S.153.

²²⁷ Spanier 2014, S.153.

wiederum gegen eine Klassifizierung spricht.²²⁸ Die Methodenwahl soll sich nach der jeweiligen Situation, den Bedürfnissen der Teilnehmenden, der Qualifikation der vermittelnden Person sowie den besprochenen Exponaten richten.²²⁹

Die Autorin skizziert die historische Entwicklung des »museumspädagogischen Instrumentariums«²³⁰. Sie setzt deren Beginn in den 1970er Jahren an, als man versuchte, Alternativen zu monologischen Führungen durch Museumsexpert:innen zu finden. Sie berichtet, dass in frühen museumspädagogischen Publikationen und Fachkonferenzen argumentiert wurde, dass es unmöglich sei, allgemeingültige Vermittlungsverfahren zu definieren. Mit der Zeit entwickelte sich die Überzeugung, dass sich die Wahl der Methoden nach der jeweiligen Zielgruppe, deren Lebenswelt und ihren sozialisatorischen Umständen ausrichten soll. Am Beginn der museumspädagogischen Arbeit waren dies vor allem Kinder und Jugendliche. Spanier ist der Meinung, dass viele der bis heute angewendeten Methoden aus der »Etablierungsphase der Museumspädagogik«²³¹ Ende der 1960er und der 1970er Jahre aus der damaligen Publikumsarbeit der Kunstmuseen stammen. Eines der Highlights ist seither die Kombination des geleiteten Ausstellungsroundgangs mit der eigenen gestalterischen Auseinandersetzung.²³² Ab der zweiten Hälfte der 1980er Jahre konstatiert sie eine allgemeine Tendenz zur Aktivierung des Publikums.²³³ Sie führt darunter zum Beispiel die sogenannten Hands-On an, oder Exponate, die hinter Klappen oder Vorhängen verborgen sind. Diese Beispiele beziehen sich zwar vor allem auf die mediale Vermittlung, spiegeln jedoch auch Tendenzen im Repertoire der personalen Vermittlung wider.

Spanier reiht die Führung in die Methoden der personalen Vermittlung ein und vermerkt, dass es sich dabei nach wie vor um das beliebteste Format im Museum handelt. Sie weist jedoch darauf hin, dass dialogische Momente in Führungen zunehmen. Weiters vermerkt sie die Tendenz, Besucher:innen zunehmend als gleichberechtigte Partner:innen zu betrachten, gibt jedoch

228 Spanier 2014, S.153.

229 Spanier 2014, S.155.

230 Spanier 2014, S.153.

231 Spanier 2014, S.156.

232 Spanier 2014, S.156.

233 Spanier 2014, S.160.

zu bedenken, dass dies von Seiten der Besuchenden auch die Bereitschaft zu Dialog und Experiment voraussetzt. Die Vermittler:innen müssen in der Lage sein, die Inhalte in flexible Portionen zu gliedern und dabei auf die Inputs der Besucher:innen einzugehen.²³⁴ Spanier spricht sich zwar für eine Informationsvermittlung auf Augenhöhe aus, ist jedoch der Meinung, dass die Vermittlung ihre leitende Funktion nicht aufgeben und die eigene fachliche Kompetenz nicht »zunutzen liberaler Leitbilder« verleugnen darf.²³⁵

Spanier gliedert die Methoden der personalen Vermittlung in praktisches Gestalten, kreatives Schreiben, historisches Spiel sowie assoziative, polyästhetische und interdisziplinäre Vermittlungsmethoden. Letztere werden laut der Autorin vor allem in Kunstmuseen und mit Unterstützung aus den Bereichen Musik-, Tanz- und Theaterpädagogik entwickelt. Sie verweist in diesem Zusammenhang auf die Gefahr, dass die Verwendung von modernen Materialien bei Kostümen zu falschen Eindrücken über die Vergangenheit führen kann.²³⁶

In ihrem Ausblick geht Spanier explizit auf die Vermittlung von Kunst ein und plädiert dafür, neue Bezugswissenschaften zu erschließen und wissenschaftliche Erkenntnisse vor allem aus der Psychologie zu integrieren, um den Bedürfnissen einzelner Zielgruppen besser gerecht zu werden. Als Beispiel nennt sie das wenig ausgeprägte historische Bewusstsein im Vorschulalter:

In der Analyse entwicklungspsychologischer Befunde zeigt sich, dass das Kind durchaus eine Vorstellung von zeitlichen und narrativen Strukturen besitzt, obgleich es noch nicht in der Lage ist, sich in kunstwissenschaftliche Periodisierungen, Vergleiche und historische Abfolgen hineinzudenken. Bereits mit dem vierten Lebensjahr [...] bildeten sich ein Selbstkonzept und das autobiographische Gedächtnis heraus. Infolgedessen könne sich das Kind nun an ›vergangene Ereignisse als Teil der eigenen Vergangenheit erinnern.²³⁷

234 Spanier 2014, S.172-173.

235 Spanier 2014, S.174.

236 Spanier 2014, S.181.

237 Spanier 2014, S.324.

Kinder dieses Alters können eigene Erlebnisse erzählen und in narrativer Gedächtnisform speichern. Daher empfiehlt es sich, Informationen und Fachwissen für diese Altersgruppe in narrativer Form zu vermitteln. Auf eine detaillierte historische Einordnung soll verzichtet werden, stattdessen kann man Ereignisse an einem »unbestimmten, zeitlosen Ort«, vergleichbar mit einem Märchen, ansetzen.

Der weitere subjektive Aneignungsprozess sollte durch Vergleiche mit eigenen Erfahrungen unterstützt werden. Auf diese Weise wird es jedem Kind gestattet, die neuen Eindrücke in seine individuelle Gedächtnisstruktur einzufügen und das erworbene Wissen sinnvoll anzuschließen. Derweil sollte die Aufmerksamkeit durch die Aufforderung zum gemeinsamen Austausch über die persönlichen Erinnerungen und andere Assoziationen aufrechterhalten werden.²³⁸

Der positive Effekt des Anschließens an die eigenen Erfahrungen und die eigene Lebensrealität sowie die Empfehlung, sich auf wenige Objekte zu konzentrieren, gelten nicht nur für junge Kinder, sondern sind, entgegen der von Spanier geforderten Differenzierung nach Zielgruppen, bestimmt allgemein gültig.²³⁹

Bei der Zielgruppe 60+ liefert Spanier interessante Anregungen, die – wieder entgegen ihrer Intention – durchaus auch auf andere Zielgruppen zutreffen. Sie berichtet davon, dass es oft nicht einfach ist, mit einer Gruppe älterer Besucher:innen in einen Dialog zu treten. Dafür liefert sie Begründungen aus der Psychologie, die besagen, dass Menschen, die über Jahrzehnte gewisse Verhaltensmuster eingeübt haben, irritiert sind, wenn diese sich plötzlich ändern. Die Aufforderung von Seiten der Vermittlung, sich an einem Gespräch über Exponate zu beteiligen, kann nicht vorbereitete Teilnehmende bedrängen. Dazu kommt noch die Befürchtung, über zu wenig Sachkenntnis zu verfügen. Spanier empfiehlt daher, bereits vor dem Beginn des Vermittlungsformates mit der Gruppe ins Gespräch zu kommen sowie dezidiert zum Nachfragen und Äußern von Anregungen einzuladen, »anstatt die Teilnehmenden während des Rundganges durch das unvermittelte Stellen von Fragen in eine potenziell unangenehme Lage zu ver-

²³⁸ Spanier 2014, S.326.

²³⁹ Spanier 2014, S.326-327.

setzen. Dialogische Werkbetrachtungen sollten in expliziter Übereinkunft mit den individuellen Besuchern verwirklicht werden.«²⁴⁰ Sie empfiehlt, den Teilnehmenden die Möglichkeit zu geben, den Ablauf mitzustalten und die eigene Rolle zu bestimmen. Dies erzeugt Transparenz, drückt Respekt gegenüber dem Publikum aus und führt zu einer vertrauensvollen Atmosphäre. Spanier meint, dass man es auch akzeptieren muss, wenn eine Gruppe eine monologische Führung bevorzugt. Eine besonders affirmative Mimik und Körpersprache der Vermittler:innen wie Lächeln oder Nicken kann die Teilnehmenden motivieren, sich zu Wort zu melden. Dazu ist es wichtig, subjektive Perspektiven zu würdigen und zu vermitteln, dass divergierende Empfindungen legitim sind und es dabei kein Richtig oder Falsch gibt. Signalisieren die Vermittler:innen Interesse an der Meinung der Teilnehmenden, dann fühlen sich diese bestärkt und erlangen größere Selbstsicherheit.²⁴¹

Ehgartner, Kunst und

Claudia Ehgartner, die Leiterin der Kunstvermittlung im mumok, Museum Moderner Kunst Stiftung Ludwig Wien, gibt ebenfalls 2014 eine Dokumentation der Vermittlungsarbeit in ihrem Haus unter dem Titel *Kunst und heraus*.²⁴² Diese gliedert sich mit je einem eigenen Heft in die Bereiche *Kunst und intergenerative Kommunikation*, *Kunst und Körper*, *Kunst und Mathematik*, *Kunst und Musik*, *Kunst und Sprache* sowie *Kunst und ZWISCHEN-Raum*. Jedes Heft enthält theoretische Reflexionen und konkrete Beispiele aus der Praxis. Alle Autor:innen sind Vermittler:innen des mumok.

In dem Heft *Kunst und Körper* gehen die Autorinnen Julia Draxler und Tina Schelle auf den Umstand ein, dass Besucher:innen eines Museums oft das Bedürfnis haben, die Exponate zu berühren, was ja meist verboten ist. Andererseits haben sie Schwierigkeiten dabei, über die Objekte zu sprechen, was wiederum erwünscht ist.

Eine Konsequenz der Mischung aus Sprechschwierigkeiten und körperlichen Impulsen ist eine Kunstvermittlung, die über den beziehungsweise mit dem eigenen Körper kommuniziert. Denn während es oft schwerfällt, über Kunst

240 Spanier 2014, S.363.

241 Spanier 2014, S.366-367.

242 Ehgartner 2014a.

zu sprechen, entstehen körperliche Reaktionen beim Kunstbetrachten [...] ganz automatisch. Je nach Gefühl verkrampt sich der Körper oder ist entspannt, man geht möglichst nahe heran an das Kunstwerk, nähert sich mit einer offenen Körperhaltung oder wendet sich mit seinem Körper und verschränkten Armen ab. Auch die Mimik spielt eine entscheidende Rolle: eine in Falten gelegte Stirn oder weit aufgerissene Augen können Aufschluss darüber geben, was beim Betrachten eines Kunstwerkes passiert.²⁴³

Die Autorinnen empfehlen, sich vor dem körperlichen Agieren gemeinsam aufzuwärmen, eine Atmosphäre des Vertrauens zu schaffen, nicht zu wertern und niemanden zum Mitmachen zu zwingen.

Die beschriebenen körperorientierten Methoden reichen vom Nachstellen einer Szene als Tableau vivant über das Sprechen von kurzen Statements beim Darstellen bis hin zu einfachen weiterführenden Rollenspielen. Bei belastenden Themen ist ein möglicher Zugang, sich alternative Szenarien auszudenken. Assoziationen zu einem Kunstwerk können in Form einer Blitzrunde auch durch Gesten und Bewegungen statt durch Worte ausgedrückt werden. Nach dem theatralen Impuls sollen die Teilnehmenden sich ausschütteln, um sich nach den etwaigen unnatürlichen Anspannungen wieder zu lockern und auch, um die gespielten Emotionen wieder loszuwerden.

Katzenstein, Koster, *I ask*

2014 erscheint das *Methodology & Training Handbook I ask for open minds* von Petra Katzenstein und Irith Koster.²⁴⁴ Die beiden stellen darin eine neue Methode vor, die das Ziel verfolgt, Besucher:innen auf respektvolle Art und Weise zu ermutigen, sich gegenüber Inhalten zu öffnen, die ihnen fremd sind und vielleicht sogar ihren Ansichten zuwiderlaufen. Sie sollen das Museum mit einer erweiterten Sichtweise, mehr Offenheit und mit Erfahrungen verlassen, welche es ihnen vielleicht sogar ermöglichen, vorgefasste Meinungen zu revidieren.

Die Methode wird im jüdischen historischen Museum Amsterdam zwischen 2007 und 2014 entwickelt, um die Effekte von Führungen zu verstärken, sie kann aber auch für andere Formate angewendet werden. Der Name ist ein Akronym, das sich aus den Voraussetzungen zusammensetzt, die für

²⁴³ Draxler/Schelle 2014, S.5.

²⁴⁴ Katzenstein/Koster 2014.

die Anwendung dieser Methode nötig sind: Intention-Absicht, Attitude-Einstellung, Systems View-Systemsicht und Knowledge-Wissen. Es geht jedoch vor allem auch für alle Beteiligten – Vermittler:innen und Teilnehmende – darum, Fragen zu stellen und offen für Antworten zu sein.²⁴⁵

Die Autorinnen schreiben, dass die Grundvoraussetzung für die Anwendung der Methode die Haltung der Vermittler:innen ist, die von offenem Interesse gegenüber den Meinungen der Besucher:innen getragen sein muss. Es ist unerlässlich, den Teilnehmer:innen respektvoll und gleichberechtigt Raum zu geben, damit sie ihr Vorwissen und ihre Erwartungen einbringen können, ohne beurteilt zu werden. Nur dadurch kann eine positive Beziehung entstehen, und lediglich Menschen, die das Gefühl haben, gehört und anerkannt zu werden beziehungsweise die sich sicher fühlen, sind auch dazu bereit, sich einzubringen und sich Neuem zu öffnen.²⁴⁶

In der Vermittlungssituation ist es notwendig, immer wieder die ganze Gruppe einzubeziehen, auch wenn sich manche in den Vordergrund drängen, und zu akzeptieren, dass auch einmal mehrere Meinungen nebeneinander existieren. Die Autorinnen merken an, dass Teilnehmende es an der Körpersprache oder an nonverbalen Hinweisen merken, wenn Vermittler:innen in ihrem Interesse am Gegenüber nicht authentisch sind.²⁴⁷

Der große Vorteil der Offenheit gegenüber den Meinungen der Teilnehmenden besteht darin, dass jede Gruppe auch einen Teil der Gesellschaft widerspiegelt und dadurch aktuelle Perspektiven in die Institution transportiert, auf die sich die vermittelnde Person wiederum beziehen kann. Andererseits muss diese über mehr Wissen verfügen als bei einer konventionellen Führung, um flexibel auf die Themen und Fragen aus dem Publikum eingehen zu können.²⁴⁸

I ask kann nicht bewusstes Wissen und Erfahrungen von Besucher:innen im Museum auf eine bewusste Ebene heben. Dies geschieht oft über die Objekte. Die Frage, woran die Objekte erinnern und was die Teilnehmenden gerne darüber wissen würden, kann etwas in ihnen auslösen. Objekte, die starke Reaktionen hervorrufen, sind ideal, um Meinungen sichtbar zu machen. Im zweiten Schritt wird das Publikum eingeladen, neue Infor-

245 Katzenstein/Koster 2014, S.9-10.

246 Katzenstein/Koster 2014, S.13-14.

247 Katzenstein/Koster 2014, S.21.

248 Katzenstein/Koster 2014, S.23.

mationen aufzunehmen und Erfahrungen zu sammeln. Durch die Objekte und ihre Geschichten können neue Perspektiven, Erkenntnisse und Hintergrundinformationen eingebracht werden. Erklärungen über die Ursprünge gängiger Ansichten oder Vorurteile in der Gesellschaft können einfließen. Im letzten Schritt geht es darum, über das neue Wissen und die neuen Erfahrungen nachzudenken. Dazu können die Vermittler:innen die Teilnehmenden fragen, was sie gelernt oder erlebt haben und sie anregen, es mit jenen Ansichten zu vergleichen, die sie am Anfang des Rundgangs hatten. Durch diesen aktiven Vergleich werden sich die Besuchenden bewusst über eventuelle Verschiebungen ihres Bezugsrahmens. Manchmal bemerken sie dies aber auch erst viel später.²⁴⁹

Das Stellen der Fragen darf nicht wie eine Prüfung wirken. Vor allem, wenn die Vermittler:innen nicht mit den Besuchenden übereinstimmen, sollen sie nicht gleich die Frage selbst beantworten, sondern weiterfragen, um mehr Hintergrundinformationen zu erhalten. Dies erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass Teilnehmende später offen für Zusatzinformationen oder alternative Standpunkte sind. Man soll jedoch vermeiden, zu viele Fragen zu stellen, um Besucher:innen nicht zu irritieren, ebenso sind Suggestivfragen zu vermeiden.²⁵⁰

Für Vermittler:innen ist es wichtig, aktiv zuzuhören, auf die Ansichten der Teilnehmenden einzugehen und selbst nicht zu viel zu sprechen, um Signale von der Gruppe nicht zu übersehen. Es gilt auch, darauf zu achten, wie etwas gesagt wird: Körpersprache, Gesichtsausdruck und Tonfall sind wichtige Quellen nonverbaler Kommunikation. Zum Zuhören gehört jedoch auch das Zusammenfassen dessen, was bereits gesagt worden ist. Dies zeigt auch, ob die Vermittler:innen den Inhalt der Wortmeldung richtig verstanden haben.²⁵¹

Vermittler:innen müssen in der Lage sein, zwischen unterschiedlichen Kommunikationsebenen zu wechseln. Die Übermittlung einer Botschaft findet laut den beiden Autorinnen auf vier Ebenen statt. Die inhaltliche Ebene ist meist greifbar, die anderen bleiben jedoch oft unter der Oberfläche. Wenn sich die Kommunikation unangenehm anfühlt, ist meist eine der unbewussten Ebenen dafür verantwortlich. Auf der inhaltlichen Ebene können

²⁴⁹ Katzenstein/Koster 2014, S.25-26.

²⁵⁰ Katzenstein/Koster 2014, S.33-40.

²⁵¹ Katzenstein/Koster 2014, S.43.

Schwierigkeiten auftauchen, wenn Inhalte nicht so verstanden werden, wie sie gemeint sind. Die praktische Ebene betrifft den Ablauf des Vermittlungsformats, also die zur Verfügung stehende Zeit, Verhaltensregeln im Museum, das Tempo der Führung und andere technische Anforderungen. Die Beziehung zwischen Teilnehmenden und Vermittler:in ist ein weiterer äußerst wichtiger Faktor. Davon hängt ab, wie die Kommunikation verläuft, ob die Teilnehmenden einander sowie den Vermittler:innen zuhören und sich selbst auch einbringen. Eine Störung kann sich zum Beispiel ergeben, wenn Vermittler:innen immer die gleichen Personen sprechen lassen, es können aber auch das Tempo oder der Tonfall für die Gruppe ungeeignet sein. Durch Diskussionen oder Erfahrungen hervorgerufene emotionale Reaktionen der Teilnehmenden, aber auch der Vermittler:innen, können ebenfalls die Stimmung beeinflussen. Jemand kann sich angegriffen fühlen oder von einem Objekt ergriffen sein. Hier ist es hilfreich, die Emotion anzusprechen und direkt danach zu fragen, zum Beispiel: »Ich habe das Gefühl, Sie sind wirklich bewegt von diesem Thema, wie fühlen Sie sich dabei?«²⁵² Bei einer lauten Schulkasse kann das Problem auf der Beziehungs- oder Gefühlebene liegen. Das direkte Ansprechen – zum Beispiel in Form von »Ihr habt Euch offensichtlich viel zu sagen, das klingt sehr begeistert« – nimmt die Emotion ernst und führt zu einer Klärung der Situation.

Die Autorinnen plädieren dafür, den Teilnehmenden genug Zeit für die Wahrnehmung der Objekte zu lassen und ihnen neue Erlebnisse zu ermöglichen, entweder durch eigene Erfahrung oder indirekt durch das Erzählen einer Geschichte. Wenn Vermittler:innen persönliche Erlebnisse mit einer Gruppe teilen, steigt auch die Bereitschaft der Teilnehmenden, über sich zu erzählen.²⁵³

Eine klare Struktur innerhalb eines Vermittlungsformates ist hilfreich und soll auch kommuniziert werden, sodass die Teilnehmenden sich orientieren können. Auch wenn die Gruppe Inputs liefert, müssen die Vermittler:innen trotzdem immer das zugrundeliegende Thema im Auge behalten.²⁵⁴

²⁵² Katzenstein/Koster 2014, S.46.

²⁵³ Katzenstein/Koster 2014, S.49.

²⁵⁴ Katzenstein/Koster 2014, S.50.

Commandeur, Kunz-Ott, Schad, *Handbuch Museumspädagogik*

Beatrix Commandeur, Hannelore Kunz-Ott und Karin Schad geben 2016 anlässlich des 25-jährigen Bestehens des Bundesverbands Museumspädagogik ihr *Handbuch Museumspädagogik. Kulturelle Bildung in Museen* heraus.²⁵⁵ Darin versammeln sie zahlreiche Beiträge unterschiedlicher Autor:innen zu Theorie und Praxis der Kulturvermittlung und sehen die Publikation als Nachfolgerin des Handbuchs von Weschenfelder und Zacharias. Tobias Nettke hält in seinem Beitrag *Was ist Museumspädagogik? – Bildung und Vermittlung in Museen* die Grundprinzipien der Vermittlung fest. Nach seiner Definition muss sie sammlungsspezifisch, objektangemessen, raumbasiert, ganzheitlich und fächerübergreifend, gegenwartsbezogen, handlungsorientiert, interaktiv, partizipativ und adressatenorientiert sein. Informelles und Free-Choice-Lernen, bei dem sich nicht alle Teilnehmenden mit den gleichen Mitteln und Inhalten beschäftigen, sollen möglich sein. Die Vermittlung soll das Museum interpretieren. »Interpretation meint ›Bildungsarbeit, die anstelle der bloßen Vermittlung von Faktenwissen darauf abzielt, Bedeutungen und Zusammenhänge anhand von Originalgegenständen, durch unmittelbare Erfahrung und mit veranschaulichenden Mitteln zu enthüllen.«²⁵⁶ Informelles Lernen definiert Nettke als Lernen nebenbei, das nicht zielgerichtet erfolgt. Partizipation fächert der Autor in unterschiedliche Grade auf. Bei Mitwirkung kommentieren die Besucher:innen oder nehmen teil, Zusammenarbeit bedeutet, dass sie gleichberechtigt gemeinsam mit den Vermittler:innen Konzepte entwickeln. Als Mitbegründung bezeichnet er eine Arbeitsform, bei der die Ziele und Entscheidungen der Interessengruppen im Vordergrund stehen, und um Bereitstellung handelt es sich, wenn das Museum Räume zur Verfügung stellt, die von anderen bespielt werden.²⁵⁷ Je nach Adressaten sollen diese Prinzipien in die Konzeption der Vermittlungspraxis einfließen. Der Autor betont, dass es bei allen methodischen Überlegungen gilt, die unterschiedlichen Zielgruppen zu beachten und die diverse Zusammensetzung des Publikums mit ihren jeweiligen Erwartungen, Interessen und ihrem spezifischen Vorwissen zu berücksichtigen.²⁵⁸

²⁵⁵ Commandeur/Kunz-Ott/Schad 2016.

²⁵⁶ Nettke 2016a, S.37.

²⁵⁷ Nettke 2016a, S.38.

²⁵⁸ Nettke 2016a, S.39.

Nettke führt das »Involvement-Konzept« der Psychologie an, welches die emotionale und kognitive Beteiligung einer Person beschreibt, und meint, die Museumspädagogik versucht auf mehreren Ebenen, die Motivation, »das situationale Interesse und die Verarbeitungstiefe als Grundvoraussetzung für Lernen zu erhöhen«.²⁵⁹ Der Nutzen für die einzelnen Teilnehmenden ist dabei der bestimmende Faktor. Er spricht sich für die Formulierung von Lernzielen aus und schließt sich bei den Lernresultaten den ›Generic Learning Outcomes‹ an, die vom *Art Council England* und vom *Museums, Libraries and Archives Council* entwickelt wurden. »Neben Wissen und Verständnis sind dies: Handlungskompetenzen, soziale, körperliche und kommunikative Kompetenzen, Einstellungen und Werte, Freude, Inspiration und Kreativität, Aktivität, Verhaltensweisen, Entwicklung.«²⁶⁰

Tom Braun und Brigitte Schorn formulieren in ihrem Beitrag *Ästhetisch-kulturelles Lernen und kulturpädagogische Bildungspraxis* in dem Abschnitt über die Bezugsdisziplinen der Museumspädagogik folgende kulturpädagogische Handlungsprinzipien: Handlungsorientierung und Ganzheitlichkeit, Freiwilligkeit, Partizipation, Lebensweltorientierung, Erfahrung von Selbstwirksamkeit, Fehlerfreundlichkeit und Stärkenorientierung, Selbstgesteuertes Lernen in Gruppen, Offenheit für Vielfalt, Zusammenarbeit mit Kulturpädagog:innen und Künstler:innen sowie öffentliche Anerkennung.²⁶¹

Im Kapitel *Konzeption von Bildungsangeboten in Museen* schreibt Hans-Georg Ehlers, dass Vermittlungskonzepte oft in zwei Teilen konzipiert sind. Ein Abschnitt beinhaltet einen Rundgang in der Ausstellung oder eine Selbsterkundung, kombiniert mit einem thematischen Input, und ein zweiter praktischer Teil dient der aktiven oder interaktiven Festigung der Inhalte. Dieser zweite Teil ermöglicht den Teilnehmenden – angeleitet oder selbstorganisiert, einzeln oder in Gruppen – durch nachvollziehendes oder experimentierendes Handeln, Recherchen oder Rollenspiele vertiefende Einblicke in das Thema. Die Gewichtung der beiden Teile richtet sich nach den Möglichkeiten des Museums, nach der Lerndisposition der Zielgruppe und nach dem jeweiligen Format. Ehlers gibt zu bedenken, dass diese Zweiteilung des Vermittlungsprozesses nur dann sinnvoll ist, wenn ausreichend Zeit zur Verfügung steht. Ist die Zeit knapp, wird oft lediglich der Ausstellungsrundgang

259 Nettke 2016a, S.39.

260 Nettke 2016a, S.39.

261 Braun/Schorn 2016, S.113- 120.

angeboten, der meist als »mehr oder weniger einseitiger Führungsvortrag organisiert«²⁶² ist, bei dem Fachwissen zu Objekten und Thema vermittelt wird. Er kritisiert, dass dieses verkürzte Format methodische Vielfalt oft vermissen lässt, obwohl man erwiesenermaßen davon ausgehen kann, dass die Aufmerksamkeit der Teilnehmenden nicht gleichbleibend hoch ist. Daher fordert der Autor eine »abwechslungsreiche und flexible Methodik, die die Teilnehmer und ihre Interessen einbezieht«.²⁶³ Grundlegend ist immer die Anknüpfung an die Lebensrealität der Teilnehmenden mit der Frage ›Was hat das mit mir zu tun?‹ und deren schlüssige Beantwortung. Ehlers sieht in der persönlichen Einbeziehung und im Ansprechen der Teilnehmenden, im Erfolgserlebnis nach der Lösung einer Aufgabe oder im Mitwirken bei Gruppenprozessen eine Möglichkeit, diese innerlich zu beteiligen und zu motivieren. Er plädiert für einen interaktiven Rundgang, der als Gespräch angelegt ist und sich auf Themen oder Probleme konzentriert, an denen sich die ganze Gruppe auch ohne spezifisches Hintergrundwissen beteiligen kann. Der Autor schreibt: »Jeder Teilnehmer muss das Gefühl bekommen, mit dem Thema etwas anfangen zu können, weil er an dessen Entwicklung beteiligt war.«²⁶⁴ Er führt exemplarisch einige Methoden an, die eine Beteiligung ermöglichen, wie Recherchebögen, Rallyes oder Detektivspiele, Zuordnungsaufgaben oder Rollenspiele. Er führt aus, dass eine erfolgreiche Beteiligung immer auch die kognitive Aufnahmefähigkeit steigert. Dabei geht es nicht nur um Wissensvermittlung, sondern auch um affektive Ziele, Haltungen und Meinungen. Das Museum kann im Rahmen seiner Vermittlungsangebote Raum für Diskussionen und Auseinandersetzungen bieten, Rollenspiele können die Interessen gesellschaftlicher Gruppen sichtbar und nachvollziehbar machen. Betrachtungsübungen und Assoziationsspiele können einen individuellen Zugang zu Kunstwerken vermitteln, künstlerische Intentionen verdeutlichen und dabei unterstützen, die Wirkung auf die eigene Wahrnehmung zu beschreiben.²⁶⁵

In dem Abschnitt *Wie arbeitet Museumspädagogik?* schreibt Nettke über *Personale Vermittlung in Museen – Merkmale, Ansätze, Formate und Methoden*. Darin betont er, dass die personale Vermittlung interaktiv ist. Sie fördert infor-

262 Ehlers 2016, S.151-152.

263 Ehlers 2016, S.151-152.

264 Ehlers 2016, S.152.

265 Ehlers 2016, S.152.

melles Lernen und strebt Handlungskompetenzen, soziale und kommunikative Kompetenzen, Freude, Inspiration und Kreativität an. Die Interaktion ist durch die Vermittler:innen geprägt und hängt davon ab, auf welche Weise diese Handlungsmöglichkeiten eröffnen, ob sie die Sprache der Teilnehmenden sprechen und wie sie den Austausch mit den Teilnehmenden mithilfe von Fragen und Impulsen gestalten. Aber auch die Teilnehmenden haben Einfluss auf die Interaktion, indem sie sich beteiligen, sich aktiv einbringen, sich gegenseitig unterstützen oder aber auch behindern. Seiner Erfahrung nach fördern kleine Gruppengrößen die Qualitäten der personalen Vermittlung, die sich bei Veranstaltungen für große Gruppen nicht so entfalten können.²⁶⁶

Nettke räumt ein, dass bei der personalen Vermittlung immer der Raum zu berücksichtigen ist, in dem sie stattfindet und der sich durch die Bewegung der Gruppe ständig ändert. Vermittler:innen müssen die Aufmerksamkeit der Beteiligten auf gewisse räumliche Strukturen und Exponate lenken. Dies geschieht durch Gesten, Körperhaltungen, »verbalsprachliches Zeigen« sowie Positionierung und Ausrichtung der Gruppe.²⁶⁷ Anschließend führt der Autor exemplarisch einige pädagogisch-didaktische Ansätze beziehungsweise Lernformen in der personalen Vermittlung an. Er nennt entdeckendes Lernen sowie die selbstbestimmte Untersuchung von Dingen und Sachverhalten, bei denen Pädagog:innen lediglich die Rolle von Lernbegleiter:innen einnehmen und Belehrungen vermeiden. Das forschende Lernen ist mit dem entdeckenden Lernen verwandt. Letzteres erfolgt jedoch in definierten Phasen: Erkennen und Definieren eines Problems, Aufstellen von Fragen und Hypothesen, systematisches Überprüfen der Hypothesen, Auswerten und Reflektieren der Ergebnisse sowie Transfer auf andere Kontexte. Beim spielerischen Lernen erfolgt das Lernen im Kontext von Geselligkeit und Unterhaltung, ein Ansatz, dem er hohes Bildungspotenzial unterstellt. Bei wiederkehrenden Besucher:innen eröffnet sich die Möglichkeit von Projektarbeit. Diese bietet Raum für erfahrungs- und problembasiertes Lernen, bei dem die gewonnenen Erfahrungen durch die praktische Auseinandersetzung im Zentrum stehen.²⁶⁸

Den letzten Abschnitt seines Beitrags widmet Nettke den Methoden der personalen Vermittlung. Er definiert diese wie folgt: »Methoden in der Mu-

²⁶⁶ Nettke 2016b, S.173.

²⁶⁷ Nettke 2016b, S.174.

²⁶⁸ Nettke 2016b, S.176.

seumspädagogik – in der personalen Vermittlung auch Übungen oder Praxissequenzen genannt – sind pädagogisch inszenierte Tätigkeiten, die im Rahmen eines museumspädagogischen Angebots z. B. in einer Führung oder einem Workshop, genutzt werden.«²⁶⁹ Als Teilbereich der angewandten Pädagogik sind sie oft anderen »pädagogischen bzw. kommunikationswissenschaftlichen Teilbereichen entliehen«, da es sich bei der Museumspädagogik um eine »Querschnittsdisziplin mit Schnittmengen zu vielen Fachdidaktiken« handelt. Zu den vielfältigen Bezugsquellen zählt er beispielsweise die Erwachsenenbildung, die Schulpädagogik sowie einzelne Fachdidaktiken wie die Kunstpädagogik, Umweltbildung oder Geschichtsdidaktik, und auch andere Bereiche der kulturellen Bildung wie die Theater-, Spiel- oder Erlebnispädagogik. Nettke beobachtet jedoch auch einen Einfluss von Methoden des Eventmarketings und der Moderation auf die personale Vermittlung.²⁷⁰

lab.Bode – Initiative zur Stärkung der Vermittlungsarbeit in Museen

Von 2016 bis 2021 lief das Programm *lab.Bode – Initiative zur Stärkung der Vermittlungsarbeit in Museen* von der Kulturstiftung des Bundes und den Staatlichen Museen zu Berlin.²⁷¹ Dieses Vermittlungslabor im Bode-Museum war kombiniert mit einem bundesweiten Volontär:innenprogramm an 23 Museen und begleitenden Diskursveranstaltungen. Seither stehen die Ergebnisse im Netz zur Verfügung. Der lab.Bode-Pool ist eine Sammlung von Themen, Materialien, Projekten und Methoden, die sich in der Arbeit als produktiv erwiesen. Sie gliedern sich in Methodengruppen wie ›Bezüge herstellen‹, ›das Kunstwerk hinterfragen‹, ›die Gruppe stärken‹, ›für zwischen-durch‹ und ›sich den Museumsraum aneignen‹. Außerdem kann innerhalb der 34 angeführten Methoden nach unterschiedlichen Aktionen gesucht werden wie arrangieren, assoziieren, bauen, fotografieren, kuratieren, mappen, notieren, ordnen, performen, schreiben, tanzen, verbinden und zeichnen. Weitere Kategorien sind Dauer und Alter. Einige der dort vorgestellten Methoden wurden auch in diese Publikation aufgenommen.

²⁶⁹ Nettke 2016b, S.180-181.

²⁷⁰ Nettke 2016b, S.181-182.

²⁷¹ lab.Bode pool.

Preuß, Hofmann, *Kunstvermittlung im Museum*

Kristine Preuß und Fabian Hofmann geben 2017 den Band *Kunstvermittlung im Museum. Ein Erfahrungsraum* heraus.²⁷² In der Einleitung formulieren sie, dass dieses Buch »Ideen, Visionen, Einschätzungen und Vermutungen über zukünftige Entwicklungen und Herausforderungen der Vermittlung in, durch und mit Kunstmuseen« versammelt.²⁷³ Sie konstatieren, dass das Selbstverständnis der Kunstvermittlung im Museum zum Zeitpunkt des Erscheinens der Publikation von einem »performative turn« und einem »interactive turn« beeinflusst wird. Im Zentrum stehen nun eine Handlungsorientierung und eine Pädagogik, die nicht mehr von der Erreichung bestimmter Ziele ausgehen, sondern das pädagogische Handeln von Besuchenden und Vermittler:innen in den Mittelpunkt stellen. Auch der Blick auf das Museum hat sich verändert. Es wird nicht mehr als »White Cube« oder Lernort gesehen, sondern als Erfahrungs- und als sozialer Raum. Dies betrifft nicht nur den physischen Museumsraum, sondern auch den sozialen Raum, den die Wahrnehmung und das Handeln der Menschen im Museum schaffen.²⁷⁴ Der Begriff des Lernens als kognitiv orientiertem, vernunftbezogenem Wissenszuwachs wird laut den Autor:innen abgelöst durch das Konzept der Erfahrung, das sich auf sinnliche Wahrnehmung stützt und auch Selbsterfahrung und Vergegenwärtigung beinhaltet.²⁷⁵ Sie stellen fest, dass das Thema des Körpers, das bisher in der Museumspädagogik keine große Rolle spielte, nun im aktuellen Diskurs auftaucht.

Julia Hagenberg berichtet in ihrem Beitrag *Entschuldigung, warum sind wir gekommen? Ein Museum lässt sich befragen*, dass bei einer Gruppe »internationaler« Schüler:innen offene Fragen und selbstbestimmte Lernformen zu Unsicherheit führen und die Teilnehmenden scheinbar versuchen, die Erwartungen der Vermittler:innen zu erfüllen statt tatsächlich frei zu wählen. Dieser Effekt soll laut Autorin zu einer Überprüfung des eigenen Methodenrepertoires führen, das zwar aus der eigenen Perspektive stimmig erscheinen mag, für manche Zielgruppen jedoch ungeeignet sein kann.²⁷⁶

²⁷² Preuß/Hofmann 2017.

²⁷³ Preuß/Hofmann 2017, S.11.

²⁷⁴ Preuß/Hofmann 2017, S.15.

²⁷⁵ Preuß/Hofmann 2017, S.16.

²⁷⁶ Hagenberg 2017, S.34-35.

Julia Schöll gibt in ihrem Beitrag *Der Vermittlungshabitus und der ästhetische Blick* zu bedenken, dass ein und dasselbe Vermittlungsformat – beispielsweise ein Rundgang durch eine Kunstausstellung, der zu den Objekten Anknüpfungspunkte an die Lebenswelt der Teilnehmenden sucht, kombiniert mit einer praktischen, kreativen Arbeit im Atelier und verbunden mit freien Assoziationen dazu – für unterschiedliche Menschen eine völlig gegenteilige Wirkung haben kann. Für Teilnehmende, die im Betrachten von Kunstwerken geübt sind, können sich durch diese Art der Vermittlung vielfältige Möglichkeiten der Interpretation von Kunst erschließen. Schöll formuliert pointiert, dass dieselbe Art der Vermittlung jedoch für Personen ohne den nötigen Bildungshintergrund sogar eine Barriere zur Kunst darstellen kann. Sie zitiert Bourdieu, wenn sie die Bedeutung des »Impliziten« betont, welches von Akteur:innen nicht ausgesprochen, jedoch als gültig vorausgesetzt wird. Es gilt also, die Codes offenzulegen und zu dechiffrieren, die zum Verständnis notwendig sind, und damit die Bildkompetenz der Teilnehmenden zu stärken. Wer in der Lage ist, ein Bild als ein Kunstwerk von vielen zu erkennen, kann es auch subjektiv einordnen. Demnach müssen auch Informationen zum Entstehungshintergrund und zu Bildverwandtschaften Teil der Kunstbetrachtung sein. Unter gelungener Vermittlung versteht die Autorin, dass die Fähigkeit der Teilnehmenden, Bilder zu lesen, gefördert wird. Sie schreibt: »Das heißt keineswegs, dass Momente der Irritation nicht wünschenswert wären. Es heißt vielmehr, dass es Raum dafür geben muss, diese Irritation zu kommunizieren und einzuordnen in ein Netz von bereits bekannten ästhetischen Phänomenen.«²⁷⁷

Xponat.net

Die Online-Datenbank *xponat.net* entsteht zwischen 2017 und 2019 und wird seither weitergeführt und erweitert.²⁷⁸ Sie gliedert sich in die Bereiche Exponate, Methoden, Impulse und Bedürfnisse. Im Bereich Methoden besteht

²⁷⁷ Schöll 2017, S.52.

²⁷⁸ Die Datenbank Xponat wurde von 2017 bis 2019 von der Beauftragten der Bundesregierung für Kultur und Medien gefördert und stand unter der Trägerschaft der Bayerischen Museumsakademie, des Bundesverbands Museumspädagogik e.V. und des Kunst- und Kultурpädagogischen Zentrums der Museen in Nürnberg (KPZ). Seit 2020 wird Xponat vom Museumspädagogischen Zentrum München (MPZ) dank der Unterstützung durch den Freundeskreis des Museumspädagogischen Zentrums weitergeführt und im Bereich Inklusion ausgebaut. In Zusammenarbeit mit dem Kunst- und Kultурpädagogi-

die Möglichkeit, entweder direkt nach dem Namen einer Methode oder unter einer Vielzahl von Stichworten nach passenden Aspekten zu suchen. Diese reichen von Akustik über Alltagsbezug bis zu Anatomie. Außerdem ist ein Filtern entweder nach Zielgruppen oder nach folgenden Kategorien möglich: assoziativ, digital, emotionale Zugänge, haptische Methoden, kreatives Schreiben, narrative, partizipative performative oder Recherchemethoden, sinnesorientierte, spielerische, transdisziplinäre, transmediale und visuell-gestalterische Methoden. Neben sachlichen Kurzbeschreibungen der einzelnen Methoden finden sich auch noch die Kategorien Ziele, Eignung bezüglich des Alters der Teilnehmenden, Zeitbedarf, Sozialformen (von Einzelperson über Teilgruppe bis hin zu gesamter Gruppe), Materialien sowie Links und Literaturzitate. Viele der angeführten Methoden wurden auch für diese Publikation verwertet.

Czech, *Kunstspiele*

Im Jahr 2020 bringt Alfred Czech das Büchlein *Kunstspiele. Spielend Kunst verstehen lernen. Für Kinder und Erwachsene* heraus.²⁷⁹ Er schreibt: »Kunst und Spiel sind sich wesensverwandt. Beide schaffen eigene Welten, in denen die Spieler ihre Erfahrungen widerspiegeln, experimentieren und sich an Herausforderungen messen.«²⁸⁰ Czech stellt in dem Buch Spiele vor, die Menschen jeden Alters die Möglichkeit bieten, sich auf unterhaltsame Art und Weise mit Kunst zu beschäftigen, und er denkt dabei sowohl an den schulischen Kontext, an die museale Kunstvermittlung als auch an eine Anwendung in der Familie sowie im Freundeskreis.²⁸¹ In einer kurzen theoretischen Einführung heißt es, dass in der Pädagogik dem spielerischen Lernen sowohl in der Schule als auch in der Freizeit zunehmende Aufmerksamkeit geschenkt wird. Czech unterscheidet verschiedene Typen von Spielen. Funktionsspiele sind körperorientiert und motorisch. Als Beispiel für Fiktions- und Symbolspiele nennt er das Rollenspiel. Konstruktionsspiele beinhalten gestalterische Aktivitäten, Informations- und Erkundungsspiele vermitteln spielerisch Informationen, zum Beispiel mithilfe eines Kreuzworträtsels

schen Zentrum der Museen in Nürnberg (KPZ) und dem Landesverband Museumspädagogik Bayern e.V. wird die Datenbank um den Bereich „Impulse“ erweitert.

279 Czech 2020.

280 Czech 2020, S.9.

281 Czech 2020, S.7.

oder eines Kunstquiz, und unter Regelspielen versteht er etwa Strategie- oder Gesellschaftsspiele.²⁸² Sofern man nicht von formellem Lernen ausgeht, sind Spiele seiner Meinung nach didaktisch wertvoll, da sie Erfahrungen ermöglichen und Fähigkeiten auf unterschiedlichen Ebenen fördern. Die Übergänge vom formellen zum informellen bis zum beiläufigen Lernen sind dabei fließend.²⁸³ Die Vorteile spielerischer Methoden liegen laut dem Autor darin, dass die Spielenden mit Eigenmotivation, Offenheit und Aufmerksamkeit an die Materie herangehen und während des Spiels das mentale Training nicht als anstrengend erleben. Spiele bieten einen Rahmen für soziale Interaktion, und Konkurrenz wird als reizvoll empfunden.²⁸⁴ Czech gliedert das Buch in Erkundungsspiele, Kartenspiele, visuelle Kombinatorik und Bildgedächtnis, Gestaltungsspiele sowie Gesellschaftsspiele zur Kunst. Die für die personale Vermittlung im Museum geeigneten Spiele finden sich im Methodenteil dieser Publikation.

Leitfaden: Bildung und Vermittlung im Museum gestalten

2020 gibt der deutsche Museumsbund gemeinsam mit dem Bundesverband Museumspädagogik und dem lab.bode – Initiative zur Stärkung der Vermittlungsarbeit in Museen seinen Leitfaden *Bildung und Vermittlung im Museum gestalten* heraus.²⁸⁵ Methoden werden dort folgendermaßen definiert:

Mit den Methoden werden die Prozesse gestaltet, also das Wie eines Angebots. Sie bestimmen maßgeblich, ob die Teilnehmer*innen bzw. Nutzer*innen das Angebot rezeptiv, partizipativ, dekonstruierend, erlebnis- oder erkenntnisorientiert wahrnehmen. [...] Die Vermittlungsansätze sind in der Didaktik der jeweiligen musealen Fachdisziplin verankert oder spartenübergreifend angelegt. So können z. B. theaterpädagogische Methoden in einem Freilichtmuseum, Sprachvermittlung in einem Verkehrsmuseum oder Diskussionsabende zu Nachhaltigkeit in einer Designsammlung neue Perspektiven schaffen.²⁸⁶

282 Czech 2020, S.14-16.

283 Czech 2020, S.18.

284 Czech 2020, S.18-19.

285 Museumsbund/BV Museumspädagogik/lab.bode 2020.

286 Museumsbund/BV Museumspädagogik/lab.bode 2020, S.42.

Es heißt weiter, dass spezifische Methoden die Arbeitsweise von Museen sichtbar machen und sinnliche, spielerische Ansätze wie zum Beispiel Gamification neue Besucher:innengruppen anziehen können.

Der Leitfaden gliedert die Dimensionen von Lernen im Museum in die Kategorien Wissen und Verständnis, Fähigkeiten und Fertigkeiten, Einstellungen und Werte, Aktivitäten, Verhalten und Entwicklung sowie Freude, Inspiration und Kreativität. Die formulierten fünf Gelingensfaktoren für Bildungs- und Vermittlungsarbeit sind Publikumsorientierung, Objektbezug, Methoden- und Formatvielfalt, Vernetzung und Prozesshaftigkeit. Die Autor:innen betonen, dass es äußerst wichtig ist, die passenden Methoden und Formate auszuwählen und umzusetzen, denn nur dadurch kann man Aufmerksamkeit für Museumsobjekte, Ausstellungsthemen und museale Fragestellungen erzeugen. Bei der Wahl der Methoden müssen »unterschiedliche Interessen, Erwartungen, Herangehensweisen und Kompetenzen des Publikums« berücksichtigt werden. Können Besuchende ihre »Haltungen und Meinungen, ihr Wissen und ihre Themen« einbringen, stellt dies eine Bereicherung für die Vermittlungsarbeit dar.²⁸⁷

Zum konkreten Vorgehen heißt es, dass nach dem Formulieren der relevanten Themen und Strategien, Feststellen der internen und externen Rahmenbedingungen und der Beschaffenheit der Zielgruppe Vermittlungsziele formuliert und entsprechend Methoden und Formate ausgewählt werden sollen. Dies setzt die Kenntnis verschiedener Lernformen sowie -theorien und »ein differenziertes Repertoire an Methoden und Formaten« voraus.²⁸⁸ Als mögliche Ziele eines Vermittlungsprogramms werden etwa Unterhaltung, Kommunikation, Teilhabe, Wissensvermittlung oder kritisches Denken genannt. Ein weiterer Aspekt für die Auswahl ist die Verortung im Vermittlungsprozess. Es ist entscheidend, ob die Methode als Einstieg zum Einsatz kommt oder der Erarbeitung oder Sicherung von Ergebnissen dient. Die Autor:innen bezeichnen die Form, also ob eine Methode in Gruppen, Teams oder individuell durchgeführt wird, als sozialen Kontext. Bei der Berücksichtigung verschiedener Lernstile unterscheiden sie zwischen auditiv, haptisch, motorisch, kommunikativ oder visuell. Weitere Überlegungen zur Methodenwahl widmen sich den zu fördernden Kompetenzen. Hier werden neben Fachkompetenz, Fragekompetenz, künstlerisch-praktischer Kom-

²⁸⁷ Museumsbund/BV Museumspädagogik/lab.bode 2020, S.40.

²⁸⁸ Museumsbund/BV Museumspädagogik/lab.bode 2020, S.41.

petenz, beispielsweise auch Medienkompetenz, Museumskompetenz oder Orientierungskompetenz genannt, ebenso wie Selbstkompetenz, soziale oder transkulturelle Kompetenz, Sprachkompetenz, Urteilskompetenz und Wahrnehmungskompetenz. Als didaktische Ansätze werden die Zugänge assoziativ, darstellend, dialogisch, emotional, entdeckend, forschend, handlungsorientiert, hinterfragend, kommunikativ, partizipativ, reflexiv, sinnlich, spielerisch sowie unterhaltend genannt. Auf diese Grundlagen folgt die Aufzählung einiger Methoden.

Es wird betont, dass eine besondere Stärke der personalen Vermittlung darin besteht, dass diese in der Situation flexibel agieren und reagieren kann. Sie ermöglicht die Kommunikation zwischen den Teilnehmenden und dem Museum und bereichert das Besuchserlebnis. In der personalen Vermittlung kommen sowohl monologische als auch dialogische Vermittlungsformen zum Einsatz, genauso wie moderierende, handlungsorientierte und partizipative Formen.²⁸⁹

Ein weiteres Kapitel des Leitfadens widmet sich der Inklusion und Diversität in der Vermittlung. Dort heißt es, dass möglichst viele Menschen von Vermittlungsangeboten profitieren können sollen, unabhängig von ihren jeweiligen Voraussetzungen. Ziel ist eine umfassende Inklusion, die sich in der Haltung des ganzen Hauses widerspiegeln muss.²⁹⁰ Ausgehend von den Interessen des Publikums werden multiperspektivische Zugänge gefordert. Die sogenannte Zwei-Sinne-Regel besagt, dass man mindestens zwei der Sinne Hören, Sehen und Tasten ansprechen soll. Außerdem braucht es diskriminierungskritische Kompetenzen im Team.²⁹¹

Kolb, Florenz, Hahn, kunstpädagogisch fragen

Gila Kolb, Beate Florenz und Annemarie Hahn beschäftigen sich in der Ausgabe 23/2022 der Zeitschrift *Art Education Research* mit dem Stellen von Fragen im kunstpädagogischen Kontext. Die Autorinnen bezeichnen das Fragen als »Denkfigur [...] die zum Handeln befähigt«.²⁹² Sie machen darauf aufmerksam, dass es kontraproduktiv sein kann, wenn Vermittler:innen Fragen vorwegnehmen, weil sie an Körperhaltung, Blicken oder Verhaltensweisen

289 Museumsbund/BV Museumspädagogik/lab.bode 2020, S.46.

290 Museumsbund/BV Museumspädagogik/lab.bode 2020, S.19.

291 Museumsbund/BV Museumspädagogik/lab.bode 2020, S.19.

292 Kolb/Florenz/Hahn 2022, S.5.

der Teilnehmenden merken, dass sich diese im Unklaren darüber sind, was von ihnen erwartet wird oder worum es geht. Sobald die Erläuterung in den Vordergrund tritt, werden die individuellen Fragen in den Hintergrund treten und es ist dann schwierig, aus dieser Dynamik wieder herauszufinden. Ganz im Gegenteil geht es laut den Autorinnen darum, die Atmosphäre des Fragens beizubehalten und unausgesprochene Fragen aussprechbar zu machen, egal, ob es Fragen zu dem behandelten Thema sind oder ob es sich um ein Hinterfragen des Ortes oder der Institution handelt. Sie fordern dazu auf, »Fragen nicht nur zuzulassen, sondern sie zu initiieren, ihnen Zeit zu geben, sie zu einem fragenden Denken und Handeln werden zu lassen«.²⁹³

Living Alien. 20 Jahre Kunstvermittlung Kunsthhaus Graz

2023 gibt das Team der Vermittlung im Kunsthaus Graz das Buch *Living Alien. 20 Jahre Kunstvermittlung Kunsthaus Graz* im Eigenverlag heraus. Um ihre Haltung zu untermauern, drucken sie die deutsche Übersetzung der von der amerikanischen Ausstellungsgestalterin und Museumsberaterin Judy Rand 1996 formulierten Visitors' Bill of Rights ab. Darin heißt es, Besucher:innen brauchen Komfort in Form eines unkomplizierten Zugangs zu sauberen und barrierefreien Toiletten, weiters Wasserspender, Verpflegung, Wickeltische und ausreichend Sitzgelegenheiten. Genauso wichtig sind Orientierungshilfen, um sich zurechtzufinden. Sie müssen sich durch freundliches, hilfsbereites Personal willkommen fühlen. Besucher:innen wollen sich im Museum amüsieren. Viele wollen Kontakte knüpfen und sich mit ihrer Familie oder mit Freund:innen im Museum treffen. Sie erwarten Respekt vor ihrem jeweiligen Wissens- und Interessensstand und wollen sich nicht ausgeschlossen oder bevormundet fühlen. Sie brauchen eine ehrliche, klare Kommunikation, die auch zulässt, dass sie sich selbst äußern können. Besuchende kommen, um etwas Neues zu lernen. Dazu brauchen sie ein gewisses Maß an Autonomie und Wahlmöglichkeiten. Sie haben gerne Erfolg bei bewältigbaren Herausforderungen und sie wünschen sich Ausstellungen, die sie in einen Flow-Zustand versetzen.²⁹⁴

Ein Abschnitt des Buches ist mit *Tools* betitelt. Darin beschreiben die Autor:innen ihre Arbeitsweise und deren Terminologie. Als Werkzeuge der Vermittlung bezeichnen sie Material, das sie während der Vermittlungs-

293 Kolb/Florenz/Hahn 2022, S.5.

294 Waitschacher 2023.

arbeit verwenden, um es beispielsweise den Teilnehmenden zur Verfügung zu stellen. Dies können sowohl museale Objekte sein, die zum Angreifen durchgegeben werden, als auch Begleithefte mit Informationen, Audio- oder Multimediaguides. Sogenannte taktile Elemente und Tastmodelle werden nicht nur für Menschen mit Sehbehinderungen eingesetzt, sondern können auch für sehende Besucher:innen einen Gewinn darstellen. Sie reichen von professionellem Material bis zu einem gehäkelten Modell des Kunsthauses, enthalten aber auch Materialproben der Fassade oder eine Lampe, von denen unzählige in der Fassade verbaut sind, sodass man sie nur sieht, wenn sie leuchten. Andere Materialien sind Stifte und Klemmbretter, die es den Teilnehmenden erlauben, an unterschiedlichen Orten zu zeichnen und zu schreiben. Klebeetiketten mit den Namen der Teilnehmenden erleichtern das persönliche Ansprechen in Vermittlungsformaten.

Das Team gibt an, dass es stets bemüht ist, Methoden aus anderen Institutionen und Fachgebieten zu adaptieren und selbst Neues zu erfinden. Daraus resultierten im Laufe der Jahre zahlreiche Experimente mit Formaten, Methoden und Werkzeugen. Manche blieben erhalten, andere wurden verworfen, sodass der Methodenpool ständig im Fluss ist.²⁹⁵

Ein eigenes Kapitel widmet sich dem Unterschied zwischen Basteln und Gestalten. Gabi Gmeiner und Monika Holzer-Kernbichler führen aus, dass man unter Basteln eine Tätigkeit versteht, die unter Einhaltung genau vorgegebener Arbeitsschritte ein vorab definiertes Ergebnis erzielen möchte. Dies ist jedoch nicht das Ziel von Gestaltungsworkshops der Kunstvermittlung, die im Gegenteil künstlerische Arbeitsprozesse sichtbar machen möchte, anstatt sie zu imitieren:

Es geht um kreative Methoden, um das Ausprobieren von Techniken, um die Auseinandersetzung mit Material und Ästhetik. Ein Leitgedanke unserer Arbeit ist, Teilhabe zu ermöglichen, also jeder*jedem ihre*seine eigene Ausdrucksstärke zuzutrauen und jede*n einfach machen zu lassen. Es geht dabei eigentlich nie um das Ergebnis, sondern vielmehr um den Prozess.²⁹⁶

295 Universalmuseum Joanneum 2023, S.52.

296 Gmeiner/Holzer-Kernbichler 2023.

Petri-Preis, Voit, *Handbuch Musikvermittlung*

Edith Wregg schreibt in dem *Handbuch Musikvermittlung. Studium, Lehre, Berufspraxis*, 2023 herausgegeben von Axel Petri-Preis und Johannes Voit, über Musikvermittlung in Museen und Ausstellungshäusern.²⁹⁷ Sie betrachtet multisensorische Zugänge aus der Musikvermittlung als eine Bereicherung für die museale Vermittlung und nennt als methodische Beispiele der personalen Vermittlung Hörmemories, Kompositionsspiele, Klangexperimente und Musikpuzzles.²⁹⁸

Letz, Lippok, *Globales Lernen im Museum*

Im Jahr 2024 erscheint das Buch *Globales Lernen im Museum. Ein Praxisleitfaden* von Malte Letz und Juliane Lippok.²⁹⁹ Die Autor:innen verorten globales Lernen als Teil der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Es verbindet die Perspektiven des globalen Südens mit vielfältigen Bezügen zu gegenwärtigen und zukünftigen Lebenswelten, weist gesellschaftspolitische Bezüge auf und strebt eine Aufarbeitung des Kolonialismus und seiner Folgen an. Sie plädieren dafür, das Museum als Begegnungsort zu nutzen, an dem Menschen mit unterschiedlichen Hintergründen in den Dialog darüber treten können, wie die globalen Herausforderungen nachhaltig zu bewältigen sind.³⁰⁰ Ziele des globalen Lernens im Museum sind Sensibilisierung, Wissens- und Kompetenzvermittlung, Handlungsmotivation und Handeln als konkrete Planung des Aktiv-Werdens.

Die Autor:innen verweisen auf die gängigen Methoden der personalen Vermittlung, ergänzen diese jedoch durch Methoden und deren Modifikation, »die sich durch die Anerkennung der Diversität im gesellschaftlichen Leben ergeben«.³⁰¹ Sie plädieren für inklusive, partizipative Methoden, die auf den Grundsätzen eines demokratiebasierten, zivilgesellschaftlichen Miteinanders basieren, in einem Klima der Offenheit und Meinungsvielfalt, das einen friedlichen Umgang mit Konflikten pflegt. Weiters sprechen sie sich für eine auf die Zielgruppe abgestimmte Methodenvielfalt und für Methodenwechsel aus. Sowohl introvertierte als auch extrovertierte Personen sollen von den

²⁹⁷ Petri-Preis/Voit 2023.

²⁹⁸ Wregg 2023, S.154.

²⁹⁹ Letz/Lippok/Jugend im Museum e.V. 2024.

³⁰⁰ Letz/Lippok/Jugend im Museum e.V. 2024, S.13-14.

³⁰¹ Letz/Lippok/Jugend im Museum e.V. 2024, S.92.

Methoden profitieren, die außerdem noch unterschiedliche Sinne ansprechen und das formulierte Vermittlungsziel nie aus den Augen verlieren sollen.

Letz und Lippok formulieren sogenannte Kernkompetenzen, die für globales Lernen zentral sind. Das sind zunächst Informationsbeschaffung und -verarbeitung, für die sich Methoden des entdeckenden und forschenden Lernens besonders gut eignen. Ziel ist es dabei, zwischen relevanten und irrelevanten Informationen sowie zwischen Fakten und Fiktion zu unterscheiden. Als Verarbeitung der Informationen nennen sie Visualisierungen in Form von Collagen, Schaubildern oder Postern. Um eine Beteiligung an der Auswahl der Objekte zu erreichen, empfehlen sie, die Teilnehmenden Kärtchen mit Ausrufe- und Fragezeichen in der Ausstellung verteilen zu lassen mit der Bitte, ein Kärtchen mit einem Ausrufezeichen vor ein Exponat zu legen, das globale Bezüge aufweist, und ein Fragezeichen zu einem Objekt, bei dem man dies lediglich vermutet.³⁰² Eine weitere Kompetenz besteht im Erkennen von Vielfalt und von in der Gesellschaft vorhandenen Vorurteilen. In diesem Kontext schlagen die Autorinnen vor, Karten mit den Namen unterschiedlicher Länder im Raum zu verteilen und verschiedene Statements vorzulesen. Die Teilnehmenden sollen sich zu dem Land stellen, auf das die Aussage zutreffen könnte. Um das Ziel eines Perspektivenwechsels zu erreichen, werden Rollen- und Planspiele empfohlen, um sich besser in die Lage anderer Menschen hineinversetzen zu können. Biografische Rollenkarten können dazu dienen, sich zum Beispiel in Personen aus dem globalen Süden einzufühlen. Gegenseitige Interviews zu bestimmten Themen können zu kritischer Reflexion und zur Bildung einer eigenen Meinung führen.

Ziel des globalen Lernens ist es, sich der eigenen Mitverantwortung für gesellschaftliche Prozesse bewusst zu werden. Es geht darum, Teilnehmende dazu zu aktivieren, selbst Verantwortung für das eigene Handeln im Alltag zu übernehmen. Dies kann zum Beispiel durch das Zeichnen von Comics mit Best-Practice-Beispielen bewirkt werden. Für weitere Methoden verweisen die Autor:innen auf die hier bereits vorgestellte Online-Methodenkartei für Museen und Kindergärten.

³⁰² Letz/Lippok/Jugend im Museum e.V. 2024, S.95-96.

Resümee

Betrachtet man den Bogen der Entwicklung der Vermittlungsmethoden in Museen und Ausstellungen und was darüber in den letzten 50 Jahren geschrieben wurde, so zeigt sich, dass sich die Theorie zunehmend klärt und verselbstständigt. Auch die anfangs noch sehr individuelle Terminologie und die Definition von Begriffen vereinheitlichen sich zunehmend. Die Nähe zur Pädagogik stellt kein Problem mehr dar, und viele andere Bezugswissenschaften werden gleichberechtigt als Bereicherung angesehen. Die Zahl der Publikationen nimmt kontinuierlich zu, und die Inhalte differenzieren sich. Über die Haltung der Vermittlung gegenüber dem Publikum, über ihre Ziele und Werte herrscht mittlerweile allgemeiner Konsens. Darunter fallen beispielsweise Publikums- und Handlungsorientierung, Methodenvielfalt, das Ansprechen aller Sinne, die Berücksichtigung verschiedener Lerntypen oder die Bedeutung der persönlichen Beziehung zwischen Vermittelnden und Teilnehmenden sowie ein Agieren auf Augenhöhe und der Anspruch, gleichberechtigt voneinander zu lernen. Es gibt einen großen Pool an Methoden, der ständig je nach Bedarf erweitert wird. Forschungsprojekte und deren Veröffentlichungen treiben die Theorie sowie deren Reflexion und Analyse weiter und stellen die Ergebnisse auch in zahlreichen Online-Publikationen zur Verfügung. Initiativen wie das Archiv der Vermittlung³⁰³ machen historische Methoden zugänglich und erleichtern dadurch die Beschäftigung damit. Dem immer wieder in verschiedenen Kontexten formulierten Desiderat, Methoden systematisch aufzuarbeiten und zusammenzustellen, hoffen wir mit dieser Publikation einen Schritt näher gekommen zu sein.

Die Kategorien, in die Methoden eingeteilt und nach denen sie geordnet werden, sind weiterhin uneinheitlich, wie die vielen angeführten Varianten in diesem Kapitel eindrucksvoll zeigen. Dies liegt daran, dass mehrere Ordnungssysteme möglich und auch sinnvoll sein können. Diesem Umstand ist wohl auch die Tatsache geschuldet, dass einige Methoden in Form von Online-Plattformen veröffentlicht wurden, die es ermöglichen, nach unterschiedlichen Kategorien zu suchen. Tatsächlich erleichtert unserer Meinung nach diese Form das Suchen nicht wirklich, weshalb wir die Buchform gewählt haben. Auch die Bezeichnungen der einzelnen Methoden variieren, wobei sich eine Tendenz zur Vereinheitlichung feststellen lässt, weg von kreativen Namen hin zu sachlichen Funktionsbeschreibungen.

³⁰³ <https://archiververmittlung.at/> (28.05.2025).

