

┌

┐



Neue Wege der Museumspädagogik

└

┘

┌

┐



Diese AsKI-Publikation wird gefördert aus Mitteln
der Beauftragten der Bundesregierung für Kultur und Medien

└

┘

Neue Wege der Museumspädagogik

Publikation zu einer internationalen Fachtagung
des Arbeitskreises selbständiger Kultur-Institute e.V. - AsKI
im Museumszentrum Lorsch

im Auftrag des AsKI, Bonn 2003

Fachtagung am 25./26. April 2002
in Zusammenarbeit mit der Deutschen UNESCO-Kommission,
dem Museumszentrum Lorsch und
der Verwaltung der Staatlichen Schlösser und Gärten Hessen

┌

┐



└

┘

Inhalt

- 7 Editorial
Sabine Jung
- 8 Grußwort der Hessischen Kultusministerin Karin Wolff
- 11 Grußwort anlässlich der AsKI-Fachtagung „Neue Wege der
Museumspädagogik“ am Weltkulturerbe Kloster Lorsch:
Die deutschen Beiträge zum UNESCO-Programm
Memory of the World
Verena Metze-Mangold

Erste Sequenz: Museumspädagogik und Schule

- 17 Schule und Museum
Dieter Roghé
- 29 Schule ist nicht alles. Das Museum als offener Lern- und
Erlebnisraum und Teil eines kulturpädagogischen Netzwerks
Wolfgang Zacharias

Zweite Sequenz: Museumspädagogik und Öffentlichkeitsarbeit

- 51 Zwischen Bildungsauftrag und Ehrenamt:
Bestandsaufnahme zu einem diffusen Berufsbild
Hildegard Vieregg
- 77 Museumspädagogik und Öffentlichkeitsarbeit:
Wer übernimmt welchen Part?
Hannelore Kunz-Ott
- 87 Service und Museumspädagogik. Eine notwendige Abgrenzung
zur Öffentlichkeitsarbeit im Museum
Folker Metzger

Dritte Sequenz: Museumspädagogik in Europa

- 93 Überlegungen zur Problematik von Kunsterziehung in
russischen Museen
Venedikt Tjazelov

-
- 107 Pädagogik in Burgen, Schlössern oder Palästen in Frankreich
Monique Fuchs

Vierte Sequenz: Museumspädagogik und Denkmalschutz / Historik

- 113 denkmal aktiv – Ansätze einer Denkmalpädagogik
Hanna Hilger
- 121 „Ausgestellte Geschichte“. Überlegungen zur Didaktik in
kulturhistorischen Ausstellungen und Museen
Manfred Tremel
- 140 **Impressum / Fotonachweis**

Editorial

„Die vornehmste Aufgabe von Museen ist es, die Beobachtungs- und Empfindungsfähigkeit zu steigern, und nicht Gelehrte zu erzeugen; Museen sollten dem Menschen dabei helfen, sich in dem großen Museum zurechtzufinden, das jedes Land ist und das wir ständig besuchen, ohne es zu merken.“

Kenneth Hudson

Für die meisten der im Arbeitskreis selbständiger Kultur-Institute e. V. - AsKI - vertretenen Mitglieder – wie auch für andere Kultureinrichtungen – stellt sich die Frage: „Mit welchem pädagogischen Instrumentarium vermitteln wir am effektivsten das Interessengebiet unseres Museums?“ Gerade bei der Flut von Eindrücken und Informationen, mit denen Besucher jeglichen Alters in Ausstellungen konfrontiert werden, scheint es mehr denn je sinnvoll und erforderlich, eine ergänzende Wissensvermittlung „vor Ort“ anzubieten.

Um diese wesentliche Aufgabe zu erfüllen, gibt es Museumspädagogen/-pädagoginnen, in Österreich bzw. in der Schweiz mit weniger belehrender Assoziation, dafür umso ausladender als „KulturvermittlerInnen im Museums- und Ausstellungswesen“ bzw. als „Fachleute für Bildung und Vermittlung im Museum“ bezeichnet.

Für jeden Berufsstand – so auch den der Museumspädagogen/-pädagoginnen – ist es immer wieder notwendig, sich mit seiner Zielsetzung kritisch auf den Prüfstand zu stellen. Genau diese Problematik hat eine vom AsKI in Zusammenarbeit mit dem Museumszentrum Lorsch – UNESCO-Welterbestätte Kloster Lorsch – und der Verwaltung der Staatlichen Schlösser und Gärten Hessen veranstaltete Fachtagung aufgegriffen: Referenten aus dem In- und Ausland trafen sich, um in Vorträgen und gemeinsamen Diskussionen mit den Teilnehmern „Neue Wege der Museumspädagogik“ aufzuzeigen.

Das Ergebnis dieser Fachtagung im April 2002, die dankenswerterweise in Kooperation mit Dr. Hermann Schefers, bis Oktober 2002 Leiter des Museumszentrums Lorsch, stattfinden konnte, ist in vorliegender Publikation dokumentiert. Für die Vermittlung dieser Kooperation sei an dieser Stelle Prof. Dr. Joachim-Felix Leonhard, seinerzeit Vorstandsvorsitzender des AsKI und jetzt Staatssekretär im Hessischen Ministerium für Wissenschaft und Kunst, Wiesbaden, ganz herzlich gedankt.

Dem Tagungsverlauf folgend, sind die Vorträge vier Sequenzen zugeordnet: Museumspädagogik und Schule; Museumspädagogik und Öffentlichkeitsarbeit; Museumspädagogik in Europa; Museumspädagogik und Denkmalschutz/Historik.

Wir hoffen, dem an zusätzlicher Information interessierten Ausstellungsbesucher einen Eindruck zu vermitteln von der aktuellen Problematik der Museumspädagogik sowie den Fachleuten die eine oder andere Anregung zu geben, die sie in ihren Kultureinrichtungen umsetzen können.

Dr. Sabine Jung
Geschäftsführerin des AsKI e. V.



Grußwort der Hessischen Kultusministerin Karin Wolff

Fachtagung des Arbeitskreises selbständiger Kultur-Institute e. V. – AsKI – in Zusammenarbeit mit der Deutschen UNESCO-Kommission, dem Museumszentrum Lorsch und der Verwaltung der Staatlichen Schlösser und Gärten Hessen

Die Museumspädagogik leistet einen bedeutenden Beitrag für die Qualitätsverbesserung des Schulunterrichts. Die Anschaulichkeit von Exponaten in Museen sind geeignet, die vielfach theoretischen Inhalte des Schulunterrichts unmittelbar begreifbar und erfahrbar zu machen.

Das Museum sollte nicht als bloße Archivierung von Zeugnissen aus der Vergangenheit verstanden werden. Das Museum sollte vielmehr ein Ort kultureller Auseinandersetzung sein, dazu auch eine Informationsquelle, und es sollte auch Spaß machen. Der Museumspädagogik kommt die zugehörige aktivierende Funktion zu.

Die Museumspädagogik ist die Mittlerin zwischen den Museumsthemen und den Besuchern, im Fall der Schulen der Schulklassen. Die Museumspädagogik soll den Schülerinnen und Schülern die Inhalte der Ausstellungen sinnvoll und anregend erschließen und für ihre jeweiligen spezifischen Bedürfnisse aufbereiten. Auf diese Weise ermöglicht sie gezielte Erkenntnisse und direkte Erfahrung. Und das ist wichtig, klingt mir doch der Ausspruch des französischen Schriftstellers Jules de Goncourt im Ohr: „Niemand in der Welt bekommt so viel dummes Zeug zu hören wie die Bilder in einem Museum.“

Gesellschaftlich relevante Ziele der Museumspädagogik sind eine Steigerung des Geschichtsbewusstseins und die Hinführung und Annäherung an Unbekanntes, um eine Ablehnung von Fremden abzubauen. Das Museum ist dann ein Lern- und Experimentierraum für die kulturelle Identität, die wiederum Voraussetzung für Toleranz ist.

Der Erfolg der Museumspädagogik zeigt sich darin, wenn Stunden zu Minuten werden und wenn vor Staunen der Mund offen bleibt. Die museumspädagogische Praxis verfügt über ein breites didaktisches Instrumentarium, um den Besuchern geeignete Zugänge zu den Exponaten und Texten zu erschließen. Der Dialog mit dem Publikum hat früheres Frontaldozieren abgelöst. Das Ziel der Museumspädagogik besteht in einer lebendigen Wissensvermittlung und in der Aufbereitung sinnlicher Erfahrung mit den präsentierten Gegenständen.

Das Bildungsziel der Museumsarbeit besteht darin, Anstöße dazu zu geben, dass aus Besuchern erkennende und selbständig sowie kritisch urteilende Subjekte werden. Gerade in einer Zeit, in der die Lebenswelt – insbesondere junger Menschen – durch die Schnellebigkeit des Konsums und des technischen Fortschritts geprägt ist, in der kurzfristige und flüchtige Beziehungen zur materiellen und symbolischen Umwelt eine Abnahme der Erlebnistiefe nach sich ziehen, in der die Allgegenwart von Medien mit ständig wechselnden Reizen alles zu überlagern droht, ist die Schaffung ruhiger und kontinuierlicher Lernräume mit Reflexion und gedanklicher Durchdringung umso wichtiger.

Leo Tolstoj schrieb vor über 100 Jahren in seine Tagebücher: „Unsere Kunst ist wie die Soße zum Essen. Gibt es nur Soße, schmeckt das gut, aber man wird nicht satt und verdirbt sich den Magen.“ Tolstoj ist nicht zu widersprechen. Doch für das Gutschmecken bedarf es

J

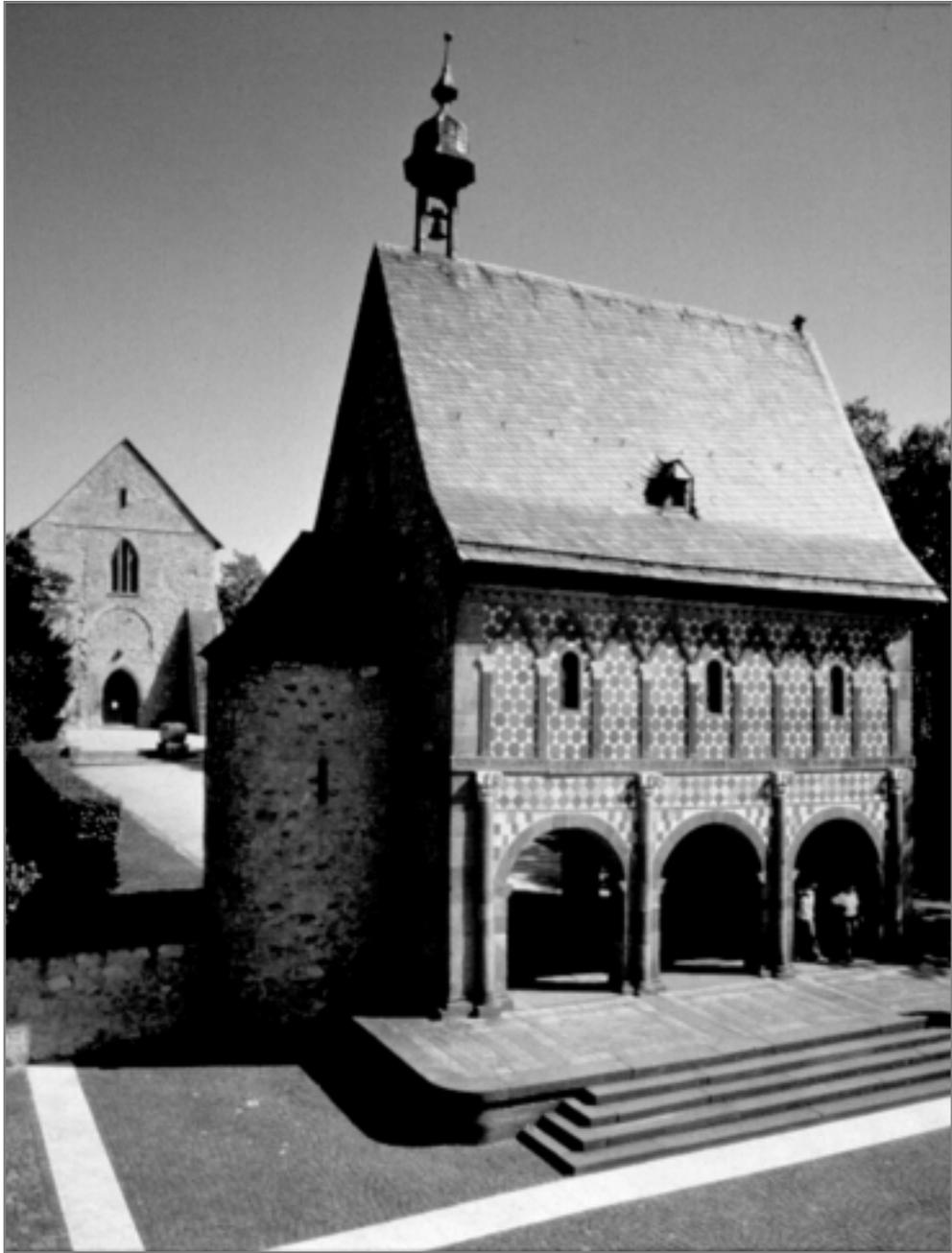
zumindest in den Museen der Museumspädagogik, sozusagen die Geschmacksnerven für den richtigen Genuss.

Die Landesregierung ist sich der Bedeutung der Museumspädagogik im Kontext ihres schulpolitischen Handelns bewusst. Sie bringt dies durch die Sicherung und Fortschreibung des traditionellen Kontingents an Anrechnungsstunden für in der Museumspädagogik tätige Lehrkräfte zum Ausdruck. Angesichts der allseits bekannten Schwierigkeiten der öffentlichen Haushalte ist dies nicht gering zu schätzen. Es wird der Landesregierung auch in Zukunft ein Anliegen sein, die Zukunft der Museumspädagogik im hessischen Schulwesen sicherzustellen und die Arbeit der Museumspädagoginnen und -pädagogen zu unterstützen.

Der Fachtagung im Museumszentrum Lorsch zum Thema Museumspädagogik wünsche ich einen guten und gelingenden Verlauf.



Karin Wolff
Hessische Kultusministerin



Welterbe Kloster Lorsch

Grußwort anlässlich der AsKI-Fachtagung „Neue Wege der Museums- pädagogik“ am Weltkulturerbe Kloster Lorsch:

Die deutschen Beiträge zum UNESCO-Programm Memory of the World

Verena Metze-Mangold

Die Einladung zu einem Grußwort hat mich gefreut – aus mehreren Gründen:

- Lorsch ist der Ort des neben der Grube Messel einzigen Weltkulturerbes in Hessen,
- Lorsch war der Ort einer unserer besten Hauptversammlungen der Deutschen UNESCO-Kommission,
- der Ort einer wunderbaren transdisziplinären Veranstaltung, getragen vom genius loci, „Geschichte und Erinnerung, Gedächtnis und Wahrnehmung: Wer entscheidet, an was wir uns erinnern?“ am 8. Juli 1999.
- Hier hat die Deutsche UNESCO-Kommission in einer Resolution begrüßt, dass das Präsidium ein nationales Komitee für die Nominierung zum „World Register of the Memory of the World“ bestellt hat, zum „Gedächtnis der Welt“, wie wir das in Deutschland nennen, ein nationales Nominierungskomitee, über das damals bereits 28 Länder verfügten.
- Die Deutsche Kommission hat sich damit im Zeitalter zunehmender digitaler Information und Kommunikation neben dem erfolgreichen Programm des Weltkultur- und Naturerbes ausdrücklich dem Weltdokumentenerbe zugewandt, das in Archiven, Bibliotheken, Gedenkstätten und Museen überliefert ist.
Und sie hat sich nicht nur der Sicherung mit Hilfe neuer Techniken, sondern auch des globalen Zugangs, des ‚access‘, durch neue Techniken verschrieben.
- Die Deutsche UNESCO-Kommission unterstützt dieses Programm der UNESCO als eine Initiative, die sich den Inhalten und Formen menschlicher Kommunikation widmet und deren Ziel es ist, ein Weltregister, ein regionales (europäisches) Register sowie ein nationales Register aus Dokumenten in schriftlicher, gedruckter und audiovisueller Form zusammenzustellen, das für die Entwicklung der Weltgeschichte, der europäischen Geschichte, der nationalen Geschichte von Bedeutung ist.

Sie können sich vorstellen was es heißt, eine solche Auswahl zu treffen in einem föderalen Staat. Bäte man alle, die gefragt werden wollten und eigentlich auch sollten – leicht wäre die Beethovenhalle in Bonn gefüllt, und eine Entscheidung käme vermutlich nie zustande. Mein langjähriger Kollege und damaliger Vorstand der Stiftung Deutsches Rundfunkarchiv mit Sitz in Frankfurt/Main und Potsdam-Babelsberg, Joachim-Felix Leonhard, hat gemeinsam mit wenigen Persönlichkeiten der einschlägigen Verbände Wege gesucht und geebnet. Ich erinnere mich an etliche Sitzungen im kleinen Kreis in Frankfurt: Leonhard alias JFL, damals in seiner Funktion als Vorsitzender des Fachausschusses Kultur der Deutschen UNESCO-Kommission, ich, damals als Vorsitzende des Fachausschusses Kommunikation, zu dem das Programm „Memory of the World“ gehört, und neben anderen immer dabei Franz-Josef Heyen, mit seinen widerständigen, blitzgescheiterten und ebenso amüsanten Beiträgen, die nicht uner-

heblich dazu beitragen, den Weg behutsam zu ebnet. So waren wir nicht die Ersten, die ein nationales Nominierungskomitee hatten.

„Kulturelles Gedächtnis – das UNESCO-Programm Memory of the World“ hieß es im November 2001 im Haus der Geschichte in Bonn. Anlass war zum einen das zehnjährige Bestehen des UNESCO-Programms.

Die journalistische Nachricht aber war eine andere: Deutschland konnte erstmals die fünf deutschen Einträge in das UNESCO-Register „Memory of the World“ der Öffentlichkeit vorstellen:

- die Gutenberg-Bibel,
- den Stummfilm Metropolis,
- Beethovens 9. Sinfonie,
- Goethes Nachlass und
- die ältesten Tondokumente traditioneller Musik 1893-1952 (Edison Zylinder).

Die 42-zeilige Gutenberg-Bibel

Dass die 42-zeilige Gutenberg-Bibel nicht nur aus deutscher Sicht zum Gedächtnis der Welt zählt, wird wohl keiner bezweifeln. Gutenberg gilt als Erfinder des europäischen Buchdruckes mit beweglichen Metall-Lettern. Die Erfindung Gutenbergs um 1450 hatte bedeutende Auswirkungen auf die Allgemeinbildung in Europa, denn die neue Technologie ebnete den Weg zur Massenalphabetisierung. Die 1.282 Seiten umfassende Gutenberg-Bibel der Niedersächsischen Staats- und Universitätsbibliothek Göttingen ist eines von vier komplett erhaltenen Dokumenten und das einzige in Deutschland. Sie ist vollständig aufbereitet im Internet einsehbar unter www.gutenbergdigital.de.

Gutenbergs Erfindung steht jedoch nicht für sich allein. Früher als in Europa wurde die Technik des Druckes mit beweglichen Lettern aus Holz, Ton und Metall in Asien, vor allem in Korea und China, entwickelt. In das Weltregister wurde neben der 42-zeiligen Göttinger Gutenberg-Bibel auch ein koreanisches Dokument aufgenommen. Der im Juli 1377 gedruckte zweite Band der Anthologie der Zen-Lehre großer Buddhistischer Priester („Buljo jikji simche yojeol“, Bd. II) ist das älteste bekannte Beispiel eines Buchdrucks mit beweglichen Metalllettern. Die Aufnahme beider Dokumente in das Weltregister – und hier komme ich auf eine Besonderheit des Programms zu besprechen, die ich mit großem Vergnügen hervorhebe – betont das weltverbindende Konzept des Programms, das nicht dem Kriterium „Ersterfindung“ Vorrang einräumt, sondern Innovationen in ihren kulturhistorischen Kontext setzt und auf diese Weise internationalen Dialog und Partnerschaften fördert.

Metropolis, Stummfilm von Fritz Lang

„Metropolis“ ist der bekannteste und, wie ich meine, atemberaubendste deutsche Stummfilm, wohl auch der polarisierendste Film der frühen deutschen Filmgeschichte. Viel ließe sich berichten: Der Film mit rd. 38.000 Komparsen, darunter 1.100 Glatzköpfen, war ökonomisch ein Flop. Und schon damals wurde aus Marketinggründen eine neue, kürzere und

J

inhaltlich veränderte Kopie hergestellt. Fritz Lang, den Goebbels zum Leiter der Deutschen Filmindustrie im Dritten Reich machen wollte, wanderte am Tag der Offerte nach Amerika aus, um dort – welche Ironie der Geschichte – schließlich von McCarthy wegen marxistischer Tendenzen verfolgt zu werden.

Aber kommen wir zum Film zurück: Die meisterhafte filmische Umsetzung eines architektonischen Zukunftsbildes der Stadt Metropolis macht diesen Film zu einem einzigartigen Dokument des Menschheitserbes. Das monumentale Werk wurde 1925/26 in den Babelsberger Filmstudios gedreht und hatte 1927 Premiere. Kurz nach der Uraufführung wurde eine um 1.000 Filmmeter gekürzte und inhaltlich verfälschte Fassung geschaffen. Das Original ging verloren.

In jahrelanger Arbeit gelang es der Wiesbadener Friedrich-Wilhelm-Murnau-Stiftung, verschollenes Filmmaterial aufzuspüren. Die Recherchen ergaben, dass von den einst drei Originalnegativen nur noch eines teilweise erhalten ist. In ausländischen Archiven spürte man Originalabzüge von den verlorenen Negativen auf. Immer noch fehlt jedoch etwa ein Fünftel der ursprünglichen Fassung. 1999 und 2000 wurde der Film restauriert mit dem Ziel, eine Rekonstruktion der ursprünglichen Szenenfolge anzufertigen, die der Originalversion des Werkes sehr nahe kommt. Eine Besonderheit hierbei ist, dass die Rekonstruktion des Originalfilms weitgehend anhand der Originalpartitur, die nicht verloren ging, und der darin enthaltenen szenischen Anmerkungen rekonstruiert werden konnte. Durch digitale Bildbearbeitung gelang es, die optische Qualität des Filmmaterials weitestgehend wiederherzustellen. Die restaurierte und rekonstruierte, nunmehr 146 Minuten lange Fassung wurde am 8. November 2001 anlässlich der Verleihung der Memory of the World-Urkunde in der Münchner Reithalle aufgeführt. Vier- einhalb Stunden dauerte die gesamte Zeremonie. Der Filmkomponist Aljoscha Zimmermann (Klavier) spielte mit seiner Tochter Sabrina (Violine) und zwei Percussionisten die von ihm neu komponierte Filmmusik zu Metropolis live – eine „Uraufführung“ mit nicht enden wollenden ‚standing ovations‘ der Premierengäste.

Beethovens 9. Sinfonie

Die 9. Sinfonie ist Höhepunkt des kompositorischen Schaffens Ludwig van Beethovens. Zwischen 1822 und 1824 entstanden, hat sie die Musikgeschichte nachhaltig beeinflusst. Das grandiose Chorfinale mit Schillers „An die Freude“, in dem Beethoven zum ersten Mal in einer Sinfonie die menschliche Stimme einsetzt, ist zu einer internationalen Hymne für Frieden und Völkerverständigung geworden. Weltweit spielen Orchester die 9. Sinfonie zum Neujahrstag, was ihre Bedeutung für den internationalen Kulturdialog unterstreicht. In seinem kompositorischen Konzept verfolgte Beethoven insbesondere gegen Ende seiner Schaffenszeit das Ziel, über Töne und Klang Gefühle auszudrücken. Sie dienten ihm, dem seit 1819 von völliger Taubheit gezeichneten Mann, als Sprache. Beethoven schafft mit seiner Musik nicht eine künstliche Welt, sondern richtet sich mit ihr an die wirkliche Welt, um sie zum Positiven zu verändern. Das Beraterkomitee des Memory of the World-Programms nahm das Autograph der 9. Sinfonie in das Weltregister auf. Der größte Teil der Handschrift gehört zur Beethovensammlung der Staatsbibliothek zu Berlin – Preußischer Kulturbesitz, ergänzende Teile befinden sich im Beethoven-Haus in Bonn sowie in der Bibliothèque Nationale in Paris.

Goethes literarischer Nachlass

Der literarische Nachlass Johann Wolfgang Goethes wurde als bedeutendes Dokument der Weltliteratur in das Memory of the World-Register aufgenommen. Die Sammlung, die in den Goethe- und Schiller-Archiven der Stiftung Weimarer Klassik aufbewahrt wird, enthält die wichtigsten Manuskripte des Dichters, darunter die Reinschrift zum Faust sowie die Handschriften zu „Wilhelm Meisters Wanderjahre“, zur „Italienische(n) Reise“ und zu „Dichtung und Wahrheit“. Enthalten ist auch das Manuskript zum „West-Östlichen Diwan“, das Goethe zwischen 1814 und 1819 unter dem Eindruck der Werke des persischen Dichters Hafis geschrieben hat. Das Goethe-Hafis-Denkmal, das die Deutsche UNESCO-Kommission in Anwesenheit des iranischen Präsidenten Khatami, des Bundespräsidenten und des iranischen Außenministers in Weimar eingeweiht hat, zeugt von einem Dialog, der bis heute nichts an Aktualität und Spannung eingebüßt hat. Der „West-Östliche Diwan“ ist die bedeutendste und umfangreichste Handschrift im Nachlass Goethes und hat als herausragendes Beispiel der west-östlichen kulturellen Verständigung über Zeitgrenzen hinweg seinen Platz im Welterbe. Kern des Nachlasses ist das von Goethe selbst begonnene Archiv. Zum Nachlass, der ca. 500 Archivkästen umfasst, gehören mehrere Tausend Briefe, Tagebücher, Schriften über naturwissenschaftliche Themen sowie Abhandlungen zur Kunsttheorie.

Die Digitalisierung der kompletten Sammlung ist geplant. Unter anderem erarbeitet die Stiftung Weimarer Klassik eine Internet-Datenbank der Briefe Goethes. Ein Teil des Nachlasses ist akut vom Zerfall bedroht, so Goethes Briefe an Charlotte von Stein und seine Korrespondenz mit Friedrich Schiller. Eine Restaurierung ist dringend erforderlich.

Älteste Tondokumente traditioneller Musik 1893-1952 (Edison-Zylinder)

Das Berliner Phonogramm-Archiv ist Teil der musikwissenschaftlichen Abteilung am Museum für Völkerkunde, Staatliche Museen zu Berlin, Stiftung Preußischer Kulturbesitz. Der Berliner Psychologe Carl Stumpf gründete das Archiv im Jahr 1900. Es enthält mehr als 145.000 Musikaufnahmen aus Kulturen aller Erdteile.

Die Tondokumente sind auf sehr unterschiedlichen Tonträgern gespeichert, so auf insgesamt 15.185 Edison-Zylindern, die zu den ältesten erhaltenen Tonträgern gehören. Auf diesen Zylindern zu hören sind beispielsweise Aufnahmen des japanischen Koto-Solisten Sada Yacco aus dem Jahr 1901 oder Tondokumente traditioneller Musik, die der Linguist und Afrikanist Carl Meinhof im Jahre 1902 in Tansania aufnahm.

Die Sammlung des Berliner Phonogramm-Archivs wurde 1999 als weltweit einzigartiger Bestand historischer Tonaufnahmen und als erster deutscher Beitrag in das Weltregister der UNESCO aufgenommen.

Das UNESCO-Programm zum Weltdokumentenerbe „Memory of the World“

„Das Gedächtnis der Menschheit“ – wurde 1992 mit dem Ziel gestartet, das dokumentarische Erbe der Menschheit zu sichern. Kulturell und historisch herausragende Dokumente sollen mit moderner Informationstechnik weltweit zugänglich gemacht werden. In Ergänzung

J

des Weltkultur- und Naturerbeprogramms und des neuen Programms zum Schutz des mündlichen und immateriellen Erbes setzt sich die UNESCO damit auch für den Erhalt des dokumentarischen Erbes in Archiven, Bibliotheken, Dokumentationsstellen, Museen, Gedenkstätten und anderen kulturellen Institutionen ein. Die Aufnahme in das Register verpflichtet die Institutionen, für die Erhaltung ihres dokumentarischen Erbes zu sorgen und den weltweiten Zugang mit Hilfe modernster Technologien zu ermöglichen. Das internationale Register umfasst gegenwärtig insgesamt 69 Dokumente aus 33 Ländern. Bislang haben 35 Mitgliedstaaten der UNESCO nationale Komitees für das Programm eingerichtet, die Vorschläge für das Weltregister erarbeiten, prüfen und bewerten. Deutschland hat sein nationales Nominierungskomitee 1999 eingerichtet. Mit einer Ausnahme wurden die ersten Vorschläge des Komitees im Jahre 2001 in das internationale Register aufgenommen. Über die Aufnahme von Dokumenten entscheidet ein Internationales Beraterkomitee (International Advisory Committee, IAC), dessen Mitglieder vom UNESCO-Generaldirektor berufen wurden. 2001 wurde Prof. Dr. Joachim-Felix Leonhard Mitglied des Komitees.

Anders aber als bei dem Welterbeprogramm gibt es bei Memory of the World noch keine zwischenstaatliche Welterbekonvention und keine Konferenz der Vertragsstaaten mit dazugehörigen Büros und Organen. Hier gilt vielmehr das Prinzip des Völkerrechts: Einüben von Kriterien durch Konsensbildung, die sich mehr und mehr materialisieren – zunächst in Abläufen und Strukturen, und eines Tages vermutlich auch in Rechtsformen.

Lassen Sie mich zurückkehren in das Jahr 1999, als das alles hier begann. Damals verabschiedete die Deutsche UNESCO-Kommission eine Resolution und ich freue mich, dass ich diese Resolutionen Ihnen als Vertreter der Archive, Bibliotheken und Museen im Namen des Präsidiums der Deutschen UNESCO-Kommission in Erinnerung rufen darf:

Die Deutsche UNESCO-Kommission bittet die einschlägigen Institutionen für die Bestandserhaltung zu sorgen. Sie bittet, die breite Nutzung und den Zugang der Dokumente zu ermöglichen. Sie bittet Sie, die Arbeit des nationalen Nominierungskomitees zu unterstützen. Und dies insbesondere auch im Hinblick auf die Digitalisierung von Nominierungsvorschlägen für das digitale Weltregister.

*Dr. Verena Metze-Mangold
Leiterin des Bereichs hr-Koordination
in der Intendanz des Hessischen Rundfunks (hr)
Vizepräsidentin der Deutschen UNESCO-Kommission*





Schule und Museum

Dieter Roghé

Als ich die ehrenvolle, zugleich unerwartete Anfrage von Herrn Dr. Schefers erhielt, unter dem Oberthema „Schule und Museum“ Reflexionen anzustellen, wie ich mir „aus der Sicht eines Staatlichen Schulamtes Museumspädagogik idealerweise vorstellen“ würde, habe ich, zugegebenermaßen in einem Anflug von Verwegenheit, nach relativ kurzem Zögern zugesagt. Dies liegt wohl darin begründet, dass ich stets eine starke persönliche Affinität zum Museumsbereich und zugleich eine, zwangsweise schwächer ausgeprägte, professionelle Neigung zur Museumspädagogik hatte.

Erstere erklärt sich aus dem Studium vor allem des Faches Geschichte und dem Hobby der Beschäftigung mit Kunstgeschichte. Als Beleg darf ich, nicht ohne Stolz, aufführen, dass ich allein in den vergangenen zwölf Monaten zwischen Paris und Washington, Mecklenburg und der Provence sowie Lorsch und der Mannheimer Museumsnacht etliche Museumsbesuche erleben durfte.

In meinem früheren beruflichen Wirkungsbereich, dem Hoch-Taunus-Kreis, hatte ich dementsprechend die Zuständigkeit für die Museumspädagogik. Damals, vor etwa 15 Jahren, lag diese Zuständigkeit beim Staatlichen Schulamt, das über die relativ großzügig bemessenen Anrechnungstunden für die abgeordneten Lehrkräfte am Schloss in Bad Homburg sowie an der Saalburg verfügte und den pädagogischen Kontakt zu ihnen, vor allem auch unter Einbeziehung der Schulleiter, hielt.

Als ich vor knapp 10 Jahren meinen Dienst in Heppenheim antrat, änderte sich die Zuständigkeit bald zu Gunsten des damaligen Hessischen Instituts für Lehrerfortbildung und, was vielleicht noch stärker wog, es wurde seitens der Leitung des Museumszentrums Lorsch, in dem eine vom Schulamt beauftragte, museumspädagogisch wirkende, tüchtige Lehrkraft tätig war, der Eindruck erweckt, der Zusammenarbeit mit dem Staatlichen Schulamt keine Bedeutung beizumessen.

Seitdem gab es in der Tat keinerlei museumspädagogische Aktivitäten des Staatlichen Schulamtes, wenn man einmal davon absieht, dass wir der Grundschule in Lorsch, die sehr qualifiziert Museumspädagogik betreibt, gleichsam unter der Hand einige wenige Anrechnungstunden zusätzlich zuweisen.

Sie erkennen unschwer, dass es sich bei meinen Ausführungen nicht um ein Referat im streng wissenschaftlichen Sinne handeln kann und wird, sondern um die Gedanken eines Praktikers, eines Schulmannes, für den die entscheidende Frage stets lautete: Wie gelingt es uns, Lehrkräfte und Schüler möglichst oft und mit möglichst viel Gewinn in Museen zu bringen? In einem ersten Teil habe ich versucht, mich dem Thema mittels einer bescheidenen Bestandsaufnahme zu nähern. Nach dieser möchte ich im Hauptteil einige Ideen, ja Visionen zum Thema entwickeln.

Zunächst zur Bestandsaufnahme:

Ihr Beginn gilt den Inhalten der Fächer, den Curricula und der Lehrerfortbildung. Der in Hessen weiterhin gültige Rahmenplan für die Grundschule weist im Bereich des Sachunterrichts

Weiteres zu Tage. Gewiss gibt es in mehreren Fächern historische Hinweise, allein der Begriff Museumsbesuch taucht direkt bzw. indirekt lediglich in den Fächern Französisch, Religion, und was Wunder, Geschichte auf.

In Französisch wird für die Jahrgangsstufen 6 und 8 unter kultureller Praxis beispielhaft ein „Museumsbesuch als Feriengestaltung“ aufgeführt. Die Religionslehren empfehlen Besuche von Gotteshäusern, darunter Moscheen, Kulturzentren und Ausstellungen, sprechen sich für Spurensuche und Dokumentation, den Besuch einer Synagoge bzw. eines jüdischen Museums, einen Gang über einen jüdischen Friedhof sowie eine Exkursion zur Wartburg aus. Diese Hinweise werden im Fach Geschichte erweitert auf Ausgrabungen, Museen, Archive, Exkursionen, Regionalgeschichte, Kriegerdenkmale, Besuche von Völkerkundemuseen sowie von Gedenkstätten. Das Fach Sozialkunde glänzt durch Schweigen und, vielleicht noch verwunderlicher, die Naturwissenschaften allesamt gleichfalls. Die Frage, ob man in einem Landesmuseum für Wirtschaft und Technik oder etwa dem Deutschen Museum in München nichts lernen kann, erübrigt sich gewiss und wird auch von den Schulen eindeutig, nämlich positiv, beantwortet.

Das Hessische Kultusministerium weist der Lehrerfortbildung jährlich ein Stundendeputat zu. Wie der zuständige Referent im Ministerium erklärte, beschränkt sich seine diesbezügliche Tätigkeit lediglich auf die Zuweisung und nicht auf inhaltliche Aufgaben. Das Hessische Landesinstitut für Pädagogik erhält z. Zt. pro Jahr 85 Deputatsstunden für Museen, 21 für Archive und 50 für Gedenkstätten. Das macht eine Summe von 156 Stunden aus, was einem jährlichen Betrag von etwa 300.000 Euro entspricht. Es heißt, das Zuweisungsvolumen sei vor wenigen Jahren noch deutlich größer gewesen. Mit der Zuweisung des Kultusministeriums werden in erster Linie Projekt-Vorhaben unterstützt sowie Veranstaltungen der regionalen Lehrerfortbildung. Nebenbei gesagt, es wäre sicherlich von Interesse, die Wirksamkeit dieser Fortbildungsangebote auch auf regionaler Ebene einmal kritisch zu evaluieren.

Selbst wenn man die Flut unterschiedlichster Ansprüche an das Kultusministerium in Rechnung stellt, bleibt doch festzustellen, dass sowohl die curricularen Vorgaben desselben wie auch die für den Bereich der Museumspädagogik zur Verfügung gestellten Mittel, und dies sei mit der einem leitenden Beamten dieses Bereiches angemessenen Zurückhaltung festgestellt, eher bescheiden sind.

Nun der zweite Schritt der Bestandsaufnahme:

Es geht hierbei um die Frage, inwieweit denn nun im Rahmen der bescheidenen kultusministeriellen Unterstützung die einzelnen Schulen dennoch museumspädagogisch tätig werden bzw. Museumsbesuche durchführen. Zur Klärung dieses Sachverhaltes habe ich 15 ausgewählte Schulleiter sowie den Fachleiter für Geschichte am Studienseminar für Gymnasien gebeten, mir vier Fragen zu beantworten. Bei den ausgewählten Schulen handelt es sich um 9 Grundschulen, 3 Haupt- und Realschulen, 1 integrierte Gesamtschule sowie 2 Gymnasien. Alle Schulleiter haben geantwortet, wofür ich ihnen an dieser Stelle ausdrücklich danken möchte.

Meine Fragen lauteten:

1. Besuchen Sie des öfteren Museen mit Lerngruppen? Welche Museen? Mit welchen Lerngruppen?

2. Warum/bei welchen Anlässen gehen Sie in Museen? Welche Erfahrungen haben Sie dabei gemacht?
3. Warum gehen Sie nicht in Museen? Unter welchen Umständen würden Sie es tun?
4. Weitere Anregungen/Wünsche?

Die signifikanten Informationen – wobei ich jeweils mit den Grundschulen beginnen und den Gymnasien sowie den Feststellungen des Fachleiters enden möchte – lauten wie folgt:

Die meisten Grundschulen führen Museumsbesuche durch (Frage 1). Diese konzentrieren sich auf die Jahrgänge 3 und 4. Jeweils eine Schule berichtet, die Hälfte der Lehrkräfte ginge mit ihren Klassen ins Museum, eine andere führt aus, nur einige wenige Lehrkräfte gingen regelmäßig in Museen. Hier ist aber der Plural durchaus angemessen, da die meisten Grundschulen mehrere Museen als Ziele aufführen. Im „Schulprogramm“ – ich komme hierauf später zurück – hat lediglich ein Drittel der befragten Schulen Museumsbesuche verankert. Bei den Haupt- und Realschulen handelt es sich dabei in nachvollziehbarer Weise vor allem um naturkundlich bzw. technisch orientierte Museen.

Dem Leiter eines Gymnasiums gebührt Anerkennung, da er Wandertage in Freizeitparks grundsätzlich nicht mehr genehmigt, sondern einen sportlichen oder kulturellen Schwerpunkt bei Wandertagen voraussetzt, was natürlich Museen zugute kommt. Besonders aufführen möchte ich das Gymnasium Michelstadt, dessen bemerkenswerter Exkursionsplan allein für das Schuljahr 2000/2001 sowie das Schuljahr 2001/2002 eine eindrucksvolle Palette verschiedenster Ziele auf insgesamt allen Jahrgangsstufen ausweist (s. Anlage).

Nun zur Frage 2:

Die weitaus meisten der befragten Schulen führen Museumsbesuche zur Unterstützung der unterrichtlichen Arbeit durch. Sie erfolgen themenbezogen und sind in das schulische Curriculum eingebettet. Bei den Haupt- und Realschulen werden hier die Fächer Geschichte, Sozialkunde, Biologie und Kunst genannt. Die Vorbereitung innerhalb der Schule wird als wichtig dargestellt. Ein Schulleiter schreibt sehr zu Recht, es sei wichtig, dass die Lehrkräfte das zu besuchende Museum selbst kennen und eine Auswahl der zu besichtigenden Exponate geplant haben. Die gemachten Erfahrungen werden ganz überwiegend positiv geschildert, das gilt auch für die Erfahrungen mit den Museumspädagogen, die zumeist Sorge trügen, dass die Besuche handlungsorientiert und mit Unterstützung von Arbeitsblättern erfolgten.

Der Fachleiter stellt fest, jeder Besuch sei eine Bereicherung des üblichen Unterrichtsgeschehens gewesen, allerdings verbunden mit erheblichen organisatorischen Vorbereitungen. Er führt aus: „Konzeptionell haben sich im letzten Jahrzehnt die Museen sehr positiv entwickelt: Von den isolierten Einzelstücken zu Ensembles, von additiven Abfolgen zu themen-/problemorientierten Fragekreisen, von trockenen Blättern zu multimedialen Vermittlungsformen, von belehrenden Führungsmonologen hin zu kooperativ-erarbeitenden Formen im Wechselspiel Museumspädagoge/Schüler, vom Stehen zum angenehmeren und auch konzentrationsfördernden Sitzen mit Klappstühlen, von der Enge zum großzügigen Ambiente. Von der Abgeschlossenheit des Vergangenen zur aufgeschlossenen Aktualisierung, vom Einbahnstraßendurchgang hin zu differenzierten, individuellen Zugangswegen mit entsprechenden Fragestellungen“. Er unterstreicht, wiederum völlig zu Recht, dass der Erfolg der Museumsbesuche von der Vor- und Nachbereitung der begleitenden Lehrkräfte, aber vor allem von der Person des Museumspädagogen abhängt bzw. beeinflusst wird.

Unter Frage 3 führe ich die von den ausgewählten Schulen berichteten Hindernisse bzw. Schwierigkeiten auf. Des Öfteren wird von den Schulen auf die Kostenfrage verwiesen: Die Anfahrtswege seien zu weit, es gebe keine öffentlichen Verkehrsmittel, gemietete Busse seien zu teuer, der Rücktransport der Kinder in die Ortsteile sei zu schwierig. Der Ruf nach „Museumsbussen“ bzw. einer Bezuschussung der Fahrten wird deutlich erhoben.

Des Weiteren wird auf unzureichende Räumlichkeiten in den Museen verwiesen sowie auf möglicherweise auftretende Disziplinprobleme – Letzteres dürfte ein ehrlicher Hinweis sein, der zudem von dem Leiter einer Haupt- und Realschule wie folgt vertieft wird: „Museen, die keine Museumspädagogen/-innen haben, setzen oft kurzfristig Studenten/-innen ein. Dies kann gerade bei Hauptschulklassen problematisch werden, weil dann über die Köpfe der Kinder hinweg doziert“ wird und eine Führung auch zu lange dauern kann. Der Fachleiter weist, wie mir scheint, auf eine Wahrnehmung hin, die für große Schulsysteme relevant sein dürfte: Es gibt nämlich Probleme für die Schulorganisation angesichts der Fehlzeiten von Lehrkräften und Schülern.

Der letzte Teil der Schulbefragung bezieht sich auf Anregungen bzw. Wünsche (Frage 4):

Mehrere Schulen wünschen eine Ausweitung der museumspädagogischen Dienste. Die Schüler sollten sich in den Museen frei bewegen können, „um arbeitsteilig vorgegebene Fragestellungen beantworten zu können“. Zwei Schulen regen an, die Museen sollten selbst mit einigen Exponaten bzw. mit bestimmten Unterrichtsthemen die Schulen besuchen. Sodann wird gewünscht, dass die Museen den Schulen CD-ROMs zur Verfügung stellen, die die jeweilige museumspädagogische Konzeption verdeutlichen und den Blick auf wichtige Exponate lenken sollen. Der Fachleiter rät, ganz ähnlich, Übersichten ins Internet zu stellen, in denen die repräsentierten Themenstellungen den aktuellen Lehrplänen zugeordnet werden. Eine besonders interessante Anregung! So weit die Schulbefragung, die, wie ich denke, eine Reihe durchaus erwägenswerter Hinweise erbracht hat.

Nun zum letzten Teil meiner Ausführungen, in dem ich einige persönliche Vorstellungen entwickeln möchte.

Wer weist eigentlich die größere Vielfalt auf – die Schulen oder die Museen? Auf der einen Seite Schulformen, Schulstufen, Schulprofile, Schulprogramme, auf der anderen Seite Landesmuseen für Technik, Gemäldegalerien, Denkmäler, Gedenkstätten, historische Bauwerke u.a.m. – wobei ich an dieser Stelle anmerken möchte, dass ich die Definition des Begriffes Museum bzw. des Tätigkeitsfeldes der Museumspädagogik gern selbiger überlassen möchte und in diesem Zusammenhang persönlich stets den Begriff „Museum“ verwenden werde.

Aus pädagogischer Sicht muss die Passung stimmen: Nicht jedes Museum passt von vornherein zu jeder Schülergruppe. Hier liegt die Herausforderung für die Pädagogen von Schule und Museum, die Passung herzustellen. Und da, wo Gemeinsamkeit, Aufeinanderzugehen vonnöten sind, gibt es bekanntlich auch seitens der Museen, ja auch der Museumspädagogik, Tendenzen zur strikten Definition eigener Identität. Man möge es mir bitte nachsehen, wenn ich das nicht immer nachvollziehen kann. Versöhnlicher stimmen die Zeilen bei Weschenfelder/Zacharias: „Als definitorische Klärung des Verhältnisses Museumspädagogik und Schulpädagogik bietet sich an, beides unter dem Erziehungsbegriff zu fassen, Unterricht aber als museumspädagogisch unspezifischen Sonderfall von Erziehung zu werten“.¹

Museen haben eine stark ausgeprägte Individualität. Keines ist so wie das andere, sowohl von den Exponaten her wie von deren Darbietung. Und das Gleiche gilt auch für Schulen, zudem mit steigender Tendenz. Schulen wird heutzutage eine Teilautonomie zugestanden, sie sollen verstärkten Einfluss auf ihre Personalentwicklung, auf ihr Budget u.a.m. erhalten. Sichtbarer Ausdruck dieser Entwicklung ist, dass mit Beginn des Schuljahres 2002/2003 alle Schulen im Lande Hessen nach einem demokratisch entwickelten eigenen Schulprogramm arbeiten sollen, das den spezifischen Herausforderungen und Leitgedanken der einzelnen Schule Rechnung trägt. Dieser Teilautonomie entspricht konzeptionell auf der anderen Seite stets eine Pflicht zur Rechenschaftslegung über die Verwendung der hohen staatlichen Mittel, die zum Einsatz kommen.

Seit einiger Zeit, vor allem auch durch die Untersuchungsergebnisse von TIMS und PISA werden die Ansätze staatlicher Output-Kontrolle der schulischen Arbeit deutlicher erkennbar. Ausdruck hierfür sind Überlegungen zu Abschlussarbeiten in den Schulformen, Vergleichsarbeiten sowie Zentralabitur. Ungeachtet des sicherlich fortwährenden Spannungsfelds zwischen den der Schule zuzubilligenden Gestaltungsfreiräumen auf der einen und den staatlichen Vorgaben auf der anderen Seite steht m. E. dennoch fest, dass den Schulen erhebliche Freiräume verbleiben, die sie nutzen bzw. nutzen sollten.

So legen die neuen hessischen Lehrpläne den Unterricht inhaltlich lediglich zu etwa zwei Dritteln der verfügbaren Zeit fest. Die Schulen sollten die Möglichkeit der Entwicklung eines eigenen Curriculums unbedingt nutzen. Im Schulcurriculum, das Bestandteil des Schulprogramms ist, sollte häufiger als bisher die Museumspädagogik verankert werden. Die Grundschule in Lorsch hat dafür ein überzeugendes Beispiel geliefert.

„Öffnung nach außen“ ist eine seit Jahren an die Schule herangetragene Forderung. Und genau in diesen Bereich des außerschulischen Lernens gehört die Museumspädagogik mit ihren vielfältigen Möglichkeiten der Handlungsorientierung, des vernetzten, fächerübergreifenden Lernens. So gibt es, wie mir eine Kollegin überzeugend darlegte, kein ausschließlich fachbezogenes Lernen im Museum, vielmehr sind Museumsbesuche ein exzellentes Mittel für alle Fächer, schülerorientiert und zeitgemäß zu arbeiten.

Um dies zu erleichtern, plädiere ich für die Bildung fester Partnerschaften zwischen der Schule und einzelnen Museen. Wenn die Lehrkräfte diese Museen besser kennen, sie von vornherein stärker in ihre Unterrichtsplanung einbeziehen können, sinkt die Schwellenangst aller Beteiligten. Die bessere Kenntnis kann zunächst durch persönliche Kontakte erzielt werden. Das bedeutet, die Lehrkräfte besuchen einzeln oder in Kollegengruppen das Museum, um sich besser zu informieren. Aber warum sollte auf der anderen Seite sich nicht auch die Schule öffnen, um sich durch Museumspädagogen in der Schule besser informieren zu lassen? Und umgekehrt. Wirkungsvollere, zeitgemäße Informationsmittel (wie z. B. das Internet, CD-ROMs) würden die Informationsdichte verstärken. Natürlich könnte auch das Staatliche Schulamt hier seinen Anteil leisten, indem es die Museumspädagogen zu Dienstversammlungen einlädt oder auch projektbezogene Brücken zwischen den Schulen und den Museen der Region zu schlagen versucht.

Vieles kann versucht werden, um durch eine bessere wechselseitige Information die Kooperation zwischen den Pädagogen in Schule und Museum zu intensivieren. Schlimm ist es, wenn dieses Ziel durch bloßes Einflusstreben, Ehrgeiz oder andere Motive seitens der

Leitungen in Museum oder Schule bzw. Schuladministration verstellt wird.² Daher fordere ich neben der Öffnung der Schule auch eine entsprechende Öffnung des Museums! Die Voraussetzungen sind doch günstig! Die Lehrkräfte kennen ihre Schüler und deren Lernstand. Sie haben die pädagogische Fachkompetenz und verfügen über die Disziplinargewalt gegenüber den Schülern. Der Museumpädagoge dagegen kennt sein Haus, seine Institution. Er bringt im günstigen Falle auch didaktisch-methodische Kompetenz mit, um dieses Haus einer bestimmten Schülerklientel nahe zu bringen. Erstere, die Lehrkraft, ist für die Vor- und Nachbereitung des Unterrichtsbesuches verantwortlich, Letzterer, der Museumpädagoge, für dessen Durchführung. Zwischen beiden muss Abstimmung, Absprache stattfinden, und es muss klar sein, dass auch während des Museumsbesuches die Lehrkraft für ein diszipliniertes Verhalten ihrer Schüler grundsätzlich verantwortlich ist. Wenn man in Einzelfällen davon hört, dass Lehrer ihre Schüler gleichsam am Museum abliefern, um sich selbst in ein Cafe zu begeben, ist dies schlicht ein Skandal.

Natürlich können wir uns der manchmal schwierigen Realität nicht verschließen. Dann ist man konfrontiert mit überforderten Lehrern und/oder Museumpädagogen, denen höchstens ein Teil der Schüler zuhört und vielleicht noch weniger inhaltlich folgen. Wenn Museumpädagogen sich ungeschickt verhalten, etwa viel zu hastig sprechen, die Schüler mit Informationen bombardieren, sich den Schülern in ihrer Diktion allzu sehr anpassen bzw. anbiedern u.a.m., kommt man auf den Gedanken, es müsse irgendwo eine Evaluationsmöglichkeit, eine Feedback-Kultur eingerichtet werden, die es den Pädagogen beider Institutionen ermöglicht, Lernende zu bleiben.

Ich möchte nicht schönfärben: Auch für die Lehrer ist die Realität oftmals hart. Schülergruppen benehmen sich bisweilen unmöglich, was oftmals weniger mit dem Misserfolg der Institution Schule als dem Erziehungsversagen von Elternhaus und Gesellschaft zu tun hat. Im geregelten Bereich von Schule und Klassenraum sind diese Schüler noch am ehesten zu disziplinieren. Doch außerhalb? Hier sei den Lehrern dringend geraten, weitere Aufsichtspersonen, wie etwa auch Eltern nach entsprechender Einweisung, mitzunehmen.

Die kulturelle Abstinenz bestimmter Schülergruppen, oftmals mit sprachlicher Inkompetenz gepaart, tut das Übrige, um Lehrer von außerschulischen Lernorten abzuschrecken. Natürlich sollte auch die Kenntnis der deutschen Sprache Voraussetzung für den Besuch einer deutschen Schule sein, insofern begrüße ich die entsprechenden Bemühungen der Hessischen Kultusministerin. Und um unterschiedlichen kulturellen Niveaus von Schülergruppen einigermaßen gerecht zu werden, denkt jeder Pädagoge selbstverständlich an Differenzierungsmaßnahmen, d. h. die Bildung von Gruppen bei Museumsbesuchen, was die Forderung nach begleitenden Aufsichtspersonen verstärkt.

Wir leben bekanntlich in der so genannten „Fun-Gesellschaft“: Anstrengungen, auch die des Lernens, sind nur zu ertragen, wenn sie Spaß machen. Natürlich möchte ich die Ergebnisse der Motivationsforschung nicht vergessen machen, sondern nur darauf hinweisen, dass Lernen innerhalb und außerhalb der Schule nach PISA grundsätzlich mehr Ernsthaftigkeit, Anstrengungsbereitschaft und Lerninteresse erfahren muss. Doch hier sind tief greifende gesellschaftliche Veränderungen der mentalen Strukturen Voraussetzung. Ich persönlich glaube aber, dass wir am Ende der Fun-Gesellschaft angelangt sind. Vielleicht werden allein die vielfältigen Konflikte unseres Globus dafür sorgen.

Bei allem Plädoyer für eine Verstärkung der Kooperation zwischen Schule und Museum darf nicht vergessen werden, dass vor allem viele kleine Museen gar keine Museumspädagogen und auch keine Arbeitsmittel für die Lehrer anbieten. Aber auf diese Museen darf nicht verzichtet werden, da gerade sie den näheren Lebensraum der Schüler in der Zeit zu definieren vermögen.

In diesen Fällen sind Schule und Lehrer besonders gefordert. Die genaue Kenntnis des zu besuchenden Museums, flankiert von didaktisch-methodischer Vorbereitung des Lehrers sind unerlässlich. Aber eben hier bräuchten die Lehrer eine besondere Unterstützung durch museumspädagogische Kompetenz, die z. B. im Kreis Darmstadt-Dieburg über lange Jahre hin zur Verfügung gestellt wurde durch die Teilabordnung einer hoch qualifizierten Lehrkraft an das Staatliche Schulamt. Diese hat vorbildhaft einen Museumsführer der Region entwickelt, der den Lehrkräften die grundlegenden Informationen an die Hand gab. Sie hat aber auch persönlich unermüdlich beraten, ja Lehrkräfte und Klassen bei Besuchen hilfreich begleitet und angeregt.

Meine Schlussfolgerungen sollen der Frage dienen, welche Maßnahmen denn nun für die Qualitätsverbesserung der Zusammenarbeit von Schule und Museum dienen.

1. Zunächst ist der *Staat* als Rahmengeber für das Schulwesen gefordert. Er sollte der Museumspädagogik oder, um das Wort nicht zu sehr zu strapazieren, dem Lern- und Erfahrungsraum Museum in seinen Lehrplänen, der Lehrerausbildung und der Lehrerfortbildung einen höheren Stellenwert einräumen. Er sollte einen curricularen Zusammenhang herstellen zwischen Abschlussprüfungen, Vergleichsarbeiten und Schüler-Tätigkeiten in Museen. Der Staat sollte die Museumspädagogik als hilfreiches Serviceangebot für das außerschulische Lernen stärken.

2. Die *Schulträger* müssten sich stärker finanziell engagieren, wenn es darum geht, durch Museumsbesuche entstehende unangemessene Kosten für Schüler und Schülerinnen zu minimieren. Auch hierfür gibt es positive Beispiele, wie etwa in der Stadt Frankfurt am Main.

3. Die Kooperation innerhalb der *Schulen* sollte verbessert werden. Dabei geht es nicht allein darum, in Fachkonferenzen Museumsbesuche vorzusehen und vorzubereiten, sondern vielmehr fachübergreifend Museumsprojekte zu konzipieren und durchzuführen. Dabei ist die Kooperation mit den Museen und ihrer Museumspädagogik unerlässlich. Die Schulen sind und bleiben der entscheidende Ort, von dem aus das außerschulische Lernen verantwortet wird. Wolfgang Hug beschreibt die anzustrebende „Partnerschaft von Schule und Museum“ mit den Worten: „Wer eine enttäuschungsfeste Partnerschaft anstrebt, muss wissen, was er will, was er anbieten kann und was er vom Partner erwartet.“³

Als institutionelle Grundlagen und konzeptionelle Perspektiven für eine „feste, verlässliche und fruchtbare Partnerschaft“ bietet Hug im Übrigen Schritte an, die sich weitgehend mit den von mir oben entwickelten decken. Bei Hug taucht aber auch ein Punkt auf, der mir wichtig ist. Ich zitiere: „Benennung eines Verbindungslehrers in den Schulen und eines zuständigen Referenten im Schulamt“. Und damit komme ich abschließend noch einmal zur Rolle der Staatlichen Schulämter und der anderen in Hessen so genannten Unterstützungssysteme.

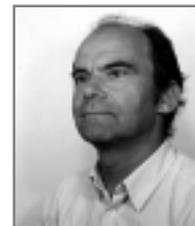
4. Dabei verhehle ich meine Überzeugung nicht, dass diese erforderliche Unterstützung der Schulen eigentlich erst dann wirkungsvoll werden dürfte, wenn eine stärkere institutionelle Zuordnung der drei Institutionen aufeinander vorgegeben würde. Das gilt vor allem für

Museumspädagogik und Schule

die *Schulämter* und die Regionalstellen der Lehrerfortbildung. Solange deren Kooperation nur vom guten Willen der Beteiligten abhängt – den möchte ich keineswegs unterschätzen, er bewegt oftmals Berge – bleibt sie aber zufällig und ist nicht auf Dauer gesichert.

Die Staatlichen Schulämter haben genug Aufgaben, sie drängen sich nicht nach neuen. Über sie – und nur über sie – bietet sich aber die Chance des Zugangs zu allen Schulen und damit die einer verstärkten Wirkung in die Breite. Natürlich werden so manche, auch in den Schulen, stöhnen: Museumspädagogik, auch das noch! Mit welchen Anforderungen und Ansprüchen ist Schule doch in der Tat konfrontiert: mehr Wirtschaftskennntnisse zu vermitteln, Erziehung zu leisten, Medienkompetenz zu vermitteln, alles besser zu machen nach PISA und, und, und – die Liste wäre lang.

Mein Vorschlag: Vieles davon lässt sich auch im Museum vermitteln, Museum kann die Wirkung von Unterricht nachhaltig verstärken. Was kann den Museen eigentlich Besseres geschehen, als wenn Generationen von Schülern – und diese werden bekanntlich Generationen von Erwachsenen – sie aufsuchen, in ihnen lernen und fruchtbare Erinnerungen an sie bewahren!?



Dr. Dieter Roghé
Leitender Direktor des Staatlichen Schulamts
für die Kreise Bergstraße und Odenwaldkreis

Anmerkungen

- ¹ Weschenfelder/Zacharias: Handbuch Museumspädagogik. Düsseldorf 1992, S. 129
- ² a.a.O., S. 36
- ³ Schule und Museum. Ein museumspädagogischer Führer für den Regierungsbezirk Gießen. Der Regierungspräsident in Gießen, 1985, S. 7ff.

Anhang

Gymnasium Michelstadt – Leiter des Fachbereichs II – Eckhard Raabe
 Erbacher Str. 2, 64720 Michelstadt, Tel. 06061-24 25

23.01.02

An das
 Staatliche Schulamt für den Kreis Bergstraße
 und den Odenwaldkreis
 Weiherhausstr. 8b
 64646 Heppenheim

Fax 06252-99 64 49 / Email g.schneller@hp.ssa.hessen.de

Museumspädagogische Aktivitäten / Ihre Verfügung 010-900 Ré/Schl v. 14.1.2002

Sehr geehrter Herr Dr. Roghé,

Herr Ruppert hat mich beauftragt, Ihre Anfrage zu bearbeiten.

Die folgenden Angaben basieren auf der Auswertung der im Schuljahr 2000/2001 und im laufenden Schuljahr stattgefundenen Museumsbesuche, für die jeweils ein entsprechender Antrag gestellt worden ist.

Nicht erfasst sind Museumsbesuche im Rahmen der Wander- und Studienfahrten. Hier muss besonders auf die Berlinfahrten, die regelmäßig in den Jahrgangsstufen 11 stattfinden, hingewiesen werden. Die Besuche der Museen in Berlin bilden einen zentralen Bestandteil dieser Fahrten.

Eine wichtige Bedeutung haben die Museumsbesuche auch bei den Studienfahrten nach Griechenland (Athen) und Italien (Florenz, Rom, Neapel).

Besuchte Museen:

Jahgangs- stufe	Museum	Unterrichtsbezug sonstiger Grund	Anlass
7	Mainz: Römisch-Germanisches Museum	Latein	Wandertag
7	Regionalmuseum Reichelsheim Schulmuseum	Allgemeinbildung	Wandertag
7/9	Museum für Technik Mannheim	Allgemeinbildung	Wandertag
7/9	Landesmuseum Darmstadt, Ausstellung „Stammesgeschichte des Menschen“	Biologie	Wandertag
8	Steinheim: Urmensch-Museum	Geschichte	Wandertag

Museumpädagogik und Schule

Jahrgangsstufe	Museum	Unterrichtsbezug sonstiger Grund	Anlass
8	Senckenbergmuseum	Biologie	Wandertag
8	Saalburg	Latein	direkte Ergänzung des Unterrichts
9	Landesmuseum Mannheim, Ausstellung „Kosmos im Kopf: Gehirn und Denken“	Biologie	Wandertag
9	Landesmuseum Speyer, Ausstellung „Gladiatoren“	Latein	direkte Ergänzung des Unterrichts
9	Schlossmuseum Lichtenberg: Zinnfigurenmuseum	Geschichte	Wandertag
7/8/9/10/11	Sonderausstellung „Tutanchamun“ im Elfenbeinmuseum Erbach	Geschichte	Wandertage: örtl. Nähe, Sonderkonditionen (freier Eintritt)
10	Pinakothek, Deutsches Museum	Kunst, Allgemeinbildung	mehrtägige Exkursion
10	Goethehaus Frankfurt	Deutsch	Wandertag
10/11	Landesmuseum Darmstadt, Ausstellung „Stammesgeschichte des Menschen“, Gemälde und Zeichnungen der Romantik; Senckenbergmuseum Frankfurt	Kunst, Frühgeschichte	Projekt „Natur, Naturwahrnehmung“ im Rahmen eines Schüleraustausches mit Olevano/Italien
11	Wallraf-Richartz-Museum Köln (Baugeschichte, Architektur)	Kunst	Exkursion zur Ergänzung des Unterrichts
11	Filmmuseum Frankfurt	Allgemeinbildung	Wandertag
11	Senckenbergmuseum Frankfurt	Biologie	Wandertag
12	Hambacher Schloss: Ausstellung	Geschichte	direkte Ergänzung des Unterrichts (Geschichtskurse)
12	Buchenwald	Geschichte	direkte Ergänzung des Unterrichts (Geschichtskurse)
12	Weimar: Goethehaus	Deutsch	direkte Ergänzung des Unterrichts (Deutschkurse)
12	Deutsches Museum München	Physik	mehrtägige Exkursion (Wochenende) zur Ergänzung des Unterrichts (Physik-Kurs)
13	Konrad-Adenauer-Haus Rhöndorf	Geschichte	direkte Ergänzung des Unterrichts (Geschichtskurs)

Anlässe

Wie aus obiger Aufstellung hervorgeht, steht der Museumsbesuch meist unmittelbar mit einem bestimmten Unterrichtsfach in Zusammenhang. In der Mittelstufe sind hinsichtlich des Zeitpunktes meist die Wandertage genutzt worden. Nur in Ausnahmefällen, wenn z.B. Termine vergeben wurden, erfolgte ein Besuch an anderen Tagen.

In der Oberstufe konnten solche Exkursionen nur ausnahmsweise an Wandertagen stattfinden (Bindung an die Tutorien). In der Jahrgangsstufe 13 finden aus praktischen Gründen nur ausnahmsweise Museumsbesuche statt: Im ersten Halbjahr wegen der Studienfahrten, im zweiten Halbjahr wegen des Abiturs bzw. der damit zusammenhängenden Verkürzung der Unterrichtszeit.

Erfahrungen

Da die Museumsbesuche nicht „von oben“ verordnet wurden, zeigt ihre Häufigkeit, dass die Erfahrungen uneingeschränkt positiv sind. Die Liste lässt erkennen, dass solche Museen bevorzugt werden, deren Präsentation als besonders schülergerecht empfunden werden.

Anregungen

Museumsbesuche sind nur dann fruchtbar, wenn die Schüler nicht einfach herumlaufen, sondern der Besuch strukturiert werden kann, z.B. thematisch und mit Arbeitsaufträgen. Da die Schulen einen nicht unerheblichen Teil der Klientel der Museen bilden, sollte die Museumspädagogik weiter ausgebaut werden – und das Angebot über bloße Führungen hinausgehen. Beispiel: Römisch-Germanisches Museum in Köln

Wünschenswert wäre auch, dass dieses Angebot bekannt gemacht wird. Das heißt z.B., dass sichergestellt wird, dass bei telefonischer Anfrage sich auch solches Personal meldet, das entweder kompetent Auskunft geben kann oder entsprechend weitervermitteln kann. Es sollte Informationsmaterial bereitgestellt werden, das eine konkrete Vorbereitung ermöglicht. Auf den Websites sollten entsprechende Informationen enthalten sein und auch On-Line-Anmeldungen möglich sein.

Mit freundlichen Grüßen



Schule ist nicht alles

Das Museum als offener Lern- und Erlebnisraum und Teil eines kulturpädagogischen Netzwerks

Wolfgang Zacharias

Vorbemerkung

Kulturelle Bildung versteht sich als wichtiger Teil „Allgemeiner Bildung“ sowohl in schulischen wie außerschulischen Kontexten. Mit unterschiedlicher Profilierung und Akzentuierung wird dieses Handlungsfeld je auch als „Ästhetische Erziehung“, „Kinder- und Jugendkulturarbeit“ oder „Kulturpädagogik“ bezeichnet. Kulturelle Bildung bezieht sich auf die gesamte Bandbreite der Künste und Kulturen, auch „interkulturell“ und je generations- bzw. altersspezifisch. Sie reicht vom Museum bis zu den Medien, vom Spiel über Bildnerisches, Theater, Tanz, Literatur bis zur Musik. Ihre Kennzeichen sind Artenvielfalt, Querschnittsorientierung und auch in Teilen Interdisziplinarität und institutionsübergreifende Arbeitsformen.

Ihr Gegenstand sind historische und aktuelle Künste und Kulturen, ihre Ziele sind darauf bezogene und auch biografisch spezifizierbare Bildungsprozesse zugunsten von aktiv gestalteter, selbst-bewusster Biografiebildung (vgl. dazu in den Literaturhinweisen: Zacharias 2001a).

Aktuell wird auch im Horizont der Diskussionen rund um die „PISA-Studie“ (2001/ 2002) vom Bedarf nach einer „Kultur des Aufwachsens“ und nach „neuen Lernkulturen“ gesprochen und diese gefordert. Hier bietet kulturelle Bildung bzw. die mögliche Pluralität ihrer Orte, Angebote, Inhalte, Lebensweltbezüge, Ausdrucksformen und Wissensbestände mit sowohl emotionalen, kreativen wie kognitiven, rationalen Anteilen Elemente und Chancen für nachhaltige Veränderungen und Entwicklungen für das öffentliche Bildungswesen an.

Museologie als kulturelle Fachdisziplin, die Museumslandschaft als deren Konkretion in Form vieler realer, auch sehr unterschiedlicher Orte und die darauf bezogene, etwa zwischen den Lebenswelten und den Interessen der Kinder und Jugendlichen einerseits und den Inhalten, Orten des Museumswesens andererseits vermittelnde Museumspädagogik sind als ein besonders werthaltiges und qualifiziertes Feld „Kultureller Bildung“ zu sehen. Es gilt, im Interesse „Allgemeiner Bildung für alle“ diese Potentiale professionell zu nutzen. Neben dem nachhaltigen Gewinn für die Bildungsprozesse der Kinder und Jugendlichen gewinnen auch die Museen selbst dabei: gesellschaftliche Akzeptanz, die Erfahrbarkeit ihrer Objektwelten wie auch der spezifisch museologischen Tätigkeiten und idealerweise eine positive Grundeinstellung bei der nachwachsenden Generation, die als spätere Erwachsenengeneration auch über Schicksal und Zukunft des Museumswesens entscheiden wird – entsprechend den Prinzipien einer demokratischen Bürgergesellschaft.

Ausgehend von dieser allgemeinen Positionierung gilt es nun, die kulturpädagogischen Potentiale und Qualitäten des Museums und seiner Vermittlungsarbeit zu präzisieren und entsprechend aktueller bildungs-, kultur- und jugendpolitischer Diskurse einzubetten.

1. Museum und seine Pädagogik:

Teil der Kultur- und Bildungslandschaft, Mittler zwischen „Karte und Territorium“

So, wie Kindergärten, Schulen, Horte, Jugendfreizeithäuser, Jugendverbände und Hochschulen u. a. sozusagen die dauerhaft-systematische Struktur des öffentlichen Erziehungs- und Bildungswesens sind, so sind es im Bereich von Kunst und Kultur die großen etablierten Einrichtungen Theater, Oper, Orchester, Museum, Ausstellung, Denkmal und Gedenkstätte, Kulturhaus, Naturpark, soziokulturelle Zentren, Kino, Rundfunk- und Fernsehanstalten u. a., die eine analoge dauerhafte, wenn auch weniger systematisch-flächendeckende Struktur repräsentieren. All dies sind reale und potentielle Anlässe und Orte für kulturpädagogische Angebote und Programme. Die Dimensionen „Bildung“ und „Vermittlung“ sind dort zumindest gefordert, auch im Prinzip der Vernetzung einer Kultur- und Bildungslandschaft (vgl.: Deutscher Kulturrat 1994 und MAGS u. a. NRW 1994) sowie, wenn auch sehr unterschiedlich, realisiert bzw. realisierbar.

Museen sind ein traditionsreiches wie auch entwickeltes Beispiel, wo kulturpädagogische Leistungsfähigkeit und Qualitätsentwicklung im Teilbereich Museumpädagogik besonders deutlich wird. Das Museumswesen hat einen genuin öffentlichen Bildungs- und Vermittlungsauftrag, museumpädagogische Entwicklung hat eine Ahnenreihe bis zum Anfang des letzten Jahrhunderts: Lichtwark, Kerschensteiner, Reichwein und einen neuen Anlauf und Aufschwung in den 70er Jahren vom „Musentempel zum Lernort“ (Spickernagel/Walbe 1976).

Museumpädagogik hat sich vom eher schulischen Schwerpunkt (Klassenbetreuung im Museum) inzwischen auch weit in den außerschulischen Bereich hinein entwickelt bzw. von dort starke Impulse erhalten (vgl. Weschenfelder/Zacharias 1992 und Fast 1995). Sie hat sozusagen ein kulturpädagogisches „Standbein“ (Schule im Museum) und ein „Spielbein“ („Spielkultur“ im Museum und vom Museum ausgehend bzw. hineinwirkend).

Die Aussage „Das Museum mit und für Kinder, Jugendliche und Familien“ allerdings ist absichtsvoll doppeldeutig gemeint:

- Museen und Ausstellungen aller Art sollen auch für diese Zielgruppen geeignet sein, im Zweifel mit besonderen, eben museumpädagogischen Präsentationen, Bereichen, Programmen und Serviceangeboten – in den USA z. B. eine Selbstverständlichkeit, hierzulande immer noch als Problem pro und contra diskutiert, etwa im Kunstmuseum: Kinder stören ... was und wen auch immer.
- „Kinder- und Jugendmuseen“ ist die andere Lesart der Überschrift: Auch in der Bundesrepublik mit – europäisch und deutschsprachig etwas anders akzentuiertem – Vorbild USA (wo über 200 entsprechende und eigenständige Einrichtungen bekannt sind, vgl.: Kolb 1983, Cleaver 1988 und Popp 1993) entwickelt sich vor allem seit Anfang der 90er Jahre eine Landschaft der Kinder- und Jugendmuseen, allerdings noch weitgehend im Initiativ- und Versuchsstadium der Etablierung in Sachen politischer Durchsetzung und finanzieller Sicherung (vgl.: Dagmar von Kathen u. a. 1993, Nel Worm 1994, Zacharias 1990).

Kinder- und Jugendmuseen haben ihr Prinzip im „Umgang mit Dingen“ (vgl. Liebich/Zacharias 1987), entsprechend Schlagworten wie „please touch“, „hands on/minds on“, „Begreifen, erfassen, verstehen“. Ihr Focus ist Vermittlung, die Inszenierung und Präsentation von vielerlei kinder- und jugendspezifischen Inhalten und Themen, die in sinnlich-tätiger Aneig-

nung sozusagen auf der Phänomenebene (vgl. dazu auch: Kükelhaus 1978 und Wagenschein 1983) angeboten werden – als kulturell-ästhetische Erfahrung. Kinder- und Jugendmuseen sind lebendige, zielgruppenorientiert kulturpädagogische Einrichtungen, die von „aktiver Aneignung“ und „sozialer Kreativität“, von kultureller „Partizipation“ auf Seiten der Kinder und Jugendlichen und motivierender „Animation“ von Seiten der Erwachsenen leben.

Die zweipolig-gleichberechtigte Orientierung („Kinder und Jugendliche“ – „Museum und Objekte“) ist konstitutiv für Kindermuseen. Deutlich wird durch den Doppelbezug, dass ein Kindermuseum eine – bezogen z. B. auf kommunale Politik- und Verwaltungsbereiche – Querschnittseinrichtung ist, ohne von der Sache her eindeutige Zuordnung:

- Mit dem Vorrang als Ort für Kinder und Jugendliche, erweitert auch für Familien, ist es eine Einrichtung im Horizont der Jugendhilfe, der Kinder- und Jugend(kultur)arbeit und der kulturellen Jugendbildung.
- Mit der besonderen museal-kulturellen Orientierung und Inhaltlichkeit ist es ein zielgruppenspezifisches Instrument, etwa im Konzert einer urbanen und regionalen Museumslandschaft, auch eine Art „Museumspropädeutik“, eine „Vorschule für Museumsnutzungs Kompetenzen“.

Wilhelm Schmidt, MdB, damals Mitglied der Kinderkommission des Deutschen Bundestags und Präsident des Deutschen Kinderhilfswerks betonte: „Kindermuseen – eine Erfahrungsebene auch für Erwachsene, damit sie Kinder und ihre Interessen besser verstehen.“ (Schmidt in: Worm 1994, S. 28).

Gesucht: Eine Museumspädagogik zwischen Museum und Lebenswelt

Museumspädagogik ist heute in erweiterten Horizonten zu begründen und mit eventuell neuen Tendenzen zu betreiben, entsprechend den Zeitphänomenen, die nicht nur den Museumsalltag betreffen, sondern vor allem die Kultur in ihren zivilisatorischen Ausformungen, Verformungen ganz allgemein, wie es etwa im Stichwort „Musealisierung“ im weitesten Sinne zum Ausdruck kommt (vgl. Zacharias 1990). Dies kann dem Museum selbst und seiner Pädagogik nicht gleichgültig sein: Vielleicht müssen gerade die Tätigkeiten und Erfahrungen, die im Museum (noch) möglich sind, ein anderes Verhältnis, ein direkteres, sinnlicheres, erlebnisintensiveres zu den Dingen, Phänomenen, Ensembles der Wirklichkeit realisieren, beispielhaft, sozusagen „bewahrend“, entsprechend dem ideellen Auftrag des Museums als eines kollektiven gesellschaftlichen Ortes der aktiven Erinnerung. Vielleicht die eigentliche Aufgabe einer „Museumspädagogik 2000 plus?“

Eine mögliche Konsequenz: Museumspädagogik hat neue Aufgaben als Vermittlungsinstanz zwischen Idee und Auftrag des Museumswesens, konkretisiert in vielen Varianten, thematischen Bezügen und authentischen Orten, Institutionalisierungen einerseits und den vergangenen/gegenwärtigen Wirklichkeiten dieser Welt oder eben auch drohend-untergehender sinnlicher Gegenständlichkeit andererseits. Diese für alle zu inszenieren, nicht nur für die Besucher, die selbst ins Museum gefunden haben, sondern auch für die Menschen vor Ort, in ihren Lebenswelten. Auch dort hat Museumspädagogik Aufgaben, die mit Zeitphänomenen der „Agonie des Realen“ (Baudrillard 1978), und dem „Schwinden der Sinne“, der „Musealisierung der Welt“ zu tun haben. Es geht dabei dann um „aktive Wahrnehmung und soziale Kreativität“ auch in einem aufklärend-kritischen Sinn, um das, was verlustig zu gehen droht,

Museumspädagogik und Schule

um Bewahrung und Aktualisierung, im Umgang mit den Dingen, aber eben auch mit Tätigkeiten und Bewusstseinsgehalten.

Diese Museumspädagogik ist nicht mehr nur Dienstleistungsbetrieb für das jeweilige Museum, wenn sie ihre pädagogische Verantwortung ernst nimmt. Denn das ist die nächste Frage: Was denn eigentlich Pädagogik hier soll, z. B. jenseits, außerhalb der Schule, deren Wirklichkeiten nicht für die Inkarnation und Idealität des Pädagogischen wertend? Als Museumspädagogik entsprechend der inzwischen weitgehend akzeptierten Formel, die 70er Jahre zu rechtgerückt: Museum ist nicht Schule, Lernen im Museum ist nicht einfach Unterricht? Das sollte inzwischen ja klar sein, deshalb war die Suche nach einer eigenständigen Museumspädagogik typisch und nötig für die Aufgabe der 80er/90er Jahre. Museumspädagogik: Ihre Angebote und Anlässe sind Transformationssysteme zwischen Orten und Gehalten des Museumswesens und den anderen Wirklichkeiten der Menschen, im Besonderen der Kinder und Jugendlichen. Museumspädagogische Vermittlung steht dazwischen, sie ist weder allein Agent des Museums noch Außenwelt der Adressaten. Sie ist auch nicht allein Agent der sich scheinbar objektiv präsentierenden Museumsinhalte und -inszenierungen, ebenso wenig, wie sie allein Agent des lernenden, sich unterhaltenden und sich „bildenden“ Subjekts im Museum ist (vgl.: Weschenfelder/Zacharias 1992).

Ein Ziel: Topographien der Erfahrung und des Lernens bereitstellen

Die Problemstellung „2002 plus“ auch weiterhin: Museumspädagogik als Vermittlung zwischen „Karten“ (wie sie das Museum anhand von Dingen, Ordnungen, Wissenschaftsanalogien präsentiert) und „Territorien“ (der phänomenalen Welt, aus denen diese Dinge stammen, die sie repräsentieren) zu organisieren, zugunsten von Bildungsprozessen, Bildungserlebnissen (in der Summe „Bildungsbiografien“), die zur „Bildung“ des Subjekts beitragen, Bildung als lebenslanges Ziel und als je aktuelles Vermögen des Weltverständnisses und der Wirklichkeitsgestaltung. Dafür nun gilt es auch realistische, existenzfähige, professionelle Handlungsformen zu finden – ohne sie einfach von anderen pädagogischen Institutionalisierungen zu übernehmen.

Museumspädagogik, als Teil z. B. kommunaler kulturpädagogischer Netzwerke, sollte in solchen Prinzipien ihre organisatorisch-strukturelle Chance sehen, will sie sich als Innovation entsprechend einem reformierten Bildungsauftrag im Rahmen Kultur und Erziehung entwickeln und verankern: Zwischen „System und Lebenswelt“, ohne dass, was heute als große Gefahr gesehen wird, die Lebenswelten von den Systemstrukturen kolonisiert werden (Habermas 1981), oder, in der anderen Terminologie, die Karten die Territorien ersetzen: „Die praktische Frage an unsere Erziehungswirklichkeit ist aber, ob wir in der Lage sind, eine pädagogische Praxis auszubilden, in der die Aufmerksamkeit für das eine nicht dem anderen geopfert wird, einen pädagogischen Alltag also, in dem beides repräsentiert ist.“ (Mollenhauer 1986, S. 173).

Der Erziehungswissenschaftler Klaus Mollenhauer greift auf Friedrich Schleiermacher, Philosoph und einer der Begründer einer eigenständigen Erziehungswissenschaft, zurück bei der Suche nach Orientierungen pädagogischen Handelns, das „Lebenszukunft“, also auch die potentielle Bildungsbiographie des Kindes einbezieht: „Und das, so meint er, sei der einzelne

Moment, in dem Körper und Geist, Vergangenheit und Zukunft als Möglichkeit, ernsthaftes Spiel und spielerische Vorwegnahme von Ernstsituationen, gegenwärtig sind. Diesen Moment verstehen, d. h. die Zeichen, die er enthält, lesen können, und in ihm als Moment eines zeitlich ausgebreiteten Bildungsprozesses des Kindes handeln zu können, ohne die Bedeutungen zu verletzen, die im Moment enthalten sind: Das ist Pädagogik.“ (a.a.O., S. 155). Bildung ist dann die Summe solcher Momente, zu denen wir als Erwachsene nur die günstigen Gelegenheiten, die gehaltvollen Bedingungen schaffen können: Bildung ist ja letzten Endes und jenseits des überlebten technologischen Paradigmas immer auch „Selbstbildung“. Was dazu zum Thema des Musealen zu tun sei, ist Aufgabe der Museumspädagogik: die Summe der Bildungsmomente erhöhen, Vielfalt und Eigenartigkeit parallel zu vielen anderen zu erfahrenden, legitimen Bildungsmomenten einbringen und dem Subjekt die eigentliche kontinuierliche Bildungsarbeit selbst überlassen.

Vielfalt und Eigenart entsprechend der „Mannigfaltigkeit“ der phänomenalen Wirklichkeit, auch in ihren musealen Themen, Orten und Ereignissen als Chance für das Bildungsmoment, bedeutet natürlich jede Menge Pädagogenarbeit, nur ein wenig mittelbarer als im traditionellen Bild des pädagogischen Bezugs, wo ein Erwachsener eher direkt auf ein Kind, einen Jugendlichen mit erzieherischer Absicht einzuwirken versucht.

So weit einige Aussagen und Positionierungen zum Museum und seiner Pädagogik aus kulturpädagogischer Sicht, die Museumspädagogik als wichtiges Feld und als unverzichtbaren Teil kultureller Bildung begreift und dies im bildungspolitisch bedeutsamen, im Prinzip folgenreichen Kontext als Teil „Allgemeiner Bildung“ und „für alle“: also als öffentlichen Bildungsauftrag.

Hier ist die Nahtstelle, der Anschluss an die aktuelle bildungspolitische Diskussion zugunsten „neuer Lernkulturen“. Bildung meint dabei mehr und auch z. T. anderes, als was die Schule heute vorrangig kann und bietet: Wissensvermittlung in streng geregelten Formen und nach einem fixierten Bildungskanon – für alle gleich.

Fazit: Bildung ist mehr als nur Schule und Unterricht (vgl. dazu die „Leipziger Thesen“, BMFSFJ 2002)

2. PISA: Die Studie und die Diskussion um das, was „Bildung“ ist

Es geht hierbei sowohl um die Schieflage und Aktualität der politischen Diskussion wie auch den potentiellen Verlust von Kunst und Kultur als Bildungsziel und Teil „Allgemeiner Bildung“ entsprechend den Diskussionsverengungen. Die öffentliche und politische Diskussion hat die Realitäten und Reichweiten der PISA-Studie 2000 zum Thema „Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich“ einerseits bis ins Unkenntliche verallgemeinert und verfälscht, andererseits ist die PISA-Studie 2000 selbst ein gravierendes Problem in der vereinseitigenden, eher technokratischen Interpretation der Frage: „Was eigentlich ist Bildung?“

Vorausgeschickt: Das Fazit von Prof. Dr. Max Fuchs, derzeit Vorsitzender des Deutschen Kulturrats sowie der Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (BKJ), Remscheid:

„Fazit: Eine notwendige Reform des Bildungswesens muss berücksichtigen:

– Bildung ist mehr als Wissen.

Museumpädagogik und Schule

- Wissen ist mehr als Mathematik und Naturwissenschaft.
- (Schlüssel-) Kompetenzen sind weiter zu fassen als Lese- und Lernkompetenzen (in den drei genannten Kompetenzfeldern).
- Bildung findet nicht nur in der Schule, sondern überall statt.
- Professionell angeleitete Bildungsprozesse finden insbesondere in Einrichtungen und Orten der Kinder- und Jugend(kultur)arbeit statt.“ (Fuchs 2002, S.12).

Darum geht es: Die PISA-Studie 2000 wurde von der OECD („Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung“) durchgeführt, das „Deutsche PISA-Konsortium“ ist dabei der nationale Partner. 280.000 SchülerInnen in den beteiligten 32 Ländern haben im Jahr 2000 teilgenommen. PISA ist eine international standardisierte Leistungsmessung bei 15-jährigen SchülerInnen (bzw. 9. Jahrgangsstufe), die (nur) Lesekompetenz sowie mathematisches und naturwissenschaftliches Grundwissen betrifft (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001).

Grundlage ist nicht das besondere, humanistische deutsche Bildungsmotiv, sondern der angelsächsische Begriff „literacy“ mit einem Rationalitätskonzept, das keineswegs deckungsgleich ist mit dem deutschen Bildungsbegriff, der sich ja als eher subjektive Seite der eher objektiven Kultur versteht: Es geht explizit um rein kognitive Kompetenzen, eher in der Logik von wissenschaftlich und Technik, weniger entsprechend der Umgangs- und Wirkweisen von Kunst und Kultur.

Die Untersuchung folgte methodisch standardisierten und messbaren sowie international konsensualen Wissenschaftsverfahren. Die betroffenen Jugendlichen sind in ihrer Rolle und Eigenschaft als „SchülerInnen“ und im institutionellen sowie atmosphärischen Kontext Schule befragt worden. In Deutschland wurde noch ein Vergleich der Bundesländer angehängt: Dessen Ergebnisse wurden im Frühjahr 2002 veröffentlicht – gerade recht zum Bundestagswahlkampf ...

Dies und das flankierte den deutschen Teil der PISA-Studie, z. B. Geschlechterunterschiede, Lebensverhältnisse und Lernbedingungen u. a. Bezogen auf das, was sie untersucht, ist das Untersuchungsverfahren wissenschaftstheoretisch-methodisch wohl auf der Höhe der Zeit – mit allen Implikationen und Problemen, die eben empirisch-statistische Verfahren in weltweit vereinheitlichten und weitgehend situationsunabhängigen Untersuchungen so mit sich bringen. In der Sache geht es dann um Wissen, auf das Kognitive und die Abstraktion der Lernsituation selbst, ihrer Zurichtung beschränkt. Auch entsprechend der behaupteten Anwendungsorientiertheit bzw. dem Ziel „life skills“, Lebenskompetenzen, ist sie beschränkt auf und zugerichtet eben in der Logik schulischer Institutionen, Lernformen und Lernbedingungen (als hier zu Lande real existierende „Kultur des Lernens“). Das Untersuchungsziel des kognitiven, reflexiven Wissens ist auf Sprache und Wissenschaft eingeengt und ausgerichtet – in interpretierend-reproduzierenden Formen. Die PISA-Studie ist für ganzheitliche und allgemeine Bildung nicht repräsentativ.

Die Selbstbescheidung der PISA-Autoren ist hier ehrlicher als die öffentliche Aufregung: „Man kann gar nicht nachdrücklich genug betonen, dass PISA keineswegs beabsichtigt, den Horizont moderner Allgemeinbildung zu vermessen, oder auch nur die Umriss eines internationalen Kerncurriculums nachzuzeichnen. Es ist gerade die Stärke von PISA, sich solchen Allmachtsfantasien zu verweigern.“ (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 21).

Welche Schlüsselkompetenzen meint PISA überhaupt?

In den zu untersuchenden Wissensausschnitten legt PISA klar, um was es geht, und mehr nicht:

- Lesekompetenz: „Im Zentrum des ersten Zyklus von PISA steht die Erfassung von Lesekompetenz. Nach der internationalen Rahmenkonzeption ist Lesekompetenz mehr als einfach nur lesen können. Unter Lesekompetenz versteht PISA die Fähigkeit, geschriebene Texte unterschiedlicher Art in ihren Aussagen, ihren Absichten und ihrer formalen Struktur zu verstehen und sie in einen größeren sinnstiftenden Zusammenhang einzuordnen, sowie in der Lage zu sein, Texte für verschiedene Zwecke sachgerecht zu nutzen.“ (a.a.O., S. 22). Beispielsweise ästhetisch-emotionale und kreativ-gestalterische Dimensionen des eigenen Schreibens und der Literatur sind hier außen vor. Allerdings: Die PISA-Lesekompetenz kann man dafür durchaus als fundierende kulturtechnische Voraussetzung sehen.
- Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen: „Wenn im Rahmen von PISA von mathematischer oder naturwissenschaftlicher Kompetenz sowie Problemlösungsfähigkeit gesprochen wird, liegt ein kognitiver Kompetenzbegriff zu Grunde, der sich auf prinzipiell erlernbare, mehr oder minder bereichsspezifische Kenntnisse, Fertigkeiten und Strategien bezieht.“ (a.a.O., S. 22). Ob das wiederum soziale, ökonomische und ökologische Implikationen und Folgen etwa wissenschaftlich-technischer Anwendungen mit vermittelt, wertorientiert thematisiert, ist einerseits eher unwahrscheinlich, wäre aber andererseits gesellschaftspolitisch überlebensnotwendig im Horizont nachhaltiger Bildung. Und die Forderung nach einer zukunftsfähigen, z. B. kulturellen Medienkompetenz als auch technikritischem, inhaltsorientiertem Teil von Allgemeinbildung hat damit überhaupt nichts mehr zu tun. Das ist ein eher Besorgnis erregender Rückschritt.

Für Kunst und Kultur spitzt sich das PISA-Problem zu: Kunst, Kultur, Ästhetik kommen in der aktuellen bildungspolitischen PISA-Folgediskussion als Bildungsinhalte, als Bildungsziele, als Bildungsprozesse, als „kulturelle Kompetenz“ – z. B. auch als interkulturelles und multimediales Lernen – nicht nur nicht vor, sondern werden damit zusätzlich marginalisiert, an den Rand des Interesses und wohl auch der finanziellen Investitionen gedrängt.

Aus dieser kulturpolitischen Bildungsperspektive gilt es zusammenfassend und zuge-spitzt einige kritische Anmerkungen zu machen, im Versuch, die PISA-Schiefelage etwas gerade zu rücken.

PISA 2000 – Das Gute vom Schlechten, das Schlechte vom Guten: Dass Deutschlands Schulsystem die soziale Ungleichheit verschiedener Bevölkerungsteile nicht nur nicht ausgleicht, sondern verschärft, ist ein gesellschaftspolitischer Skandal. Das deckt die PISA-Studie schonungslos auf. Es sind die soziokulturellen Unterschiede, die Bildungschancen ermöglichen oder verwehren – Bildung ist in Deutschland herkunftsabhängig. Wolf Lepenies schreibt dazu in der Süddeutschen Zeitung (8.9.2001): „In der Überraschung über diesen Zusammenhang zeigt sich ein eklatanter Mangel in der Wahrnehmung unserer sozialen Wirklichkeit.“ Die GEW formulierte bereits am 4.12.2001: „Nur bei der sozialen Auslese sind die deutschen Schulen Spitze.“ Und auch sozusagen auf der anderen Seite sind schlafende Hunde aufgewacht: „Was zur Diskussion steht: Die Nation benötigt eine handlungsfähige geistige Oberschicht. Eine nach-wachsende intellektuelle Elite“, so der Kulturkritiker Joachim Kaiser in der Weihnachtsausgabe 2001 der Süddeutschen Zeitung.

Museumspädagogik und Schule

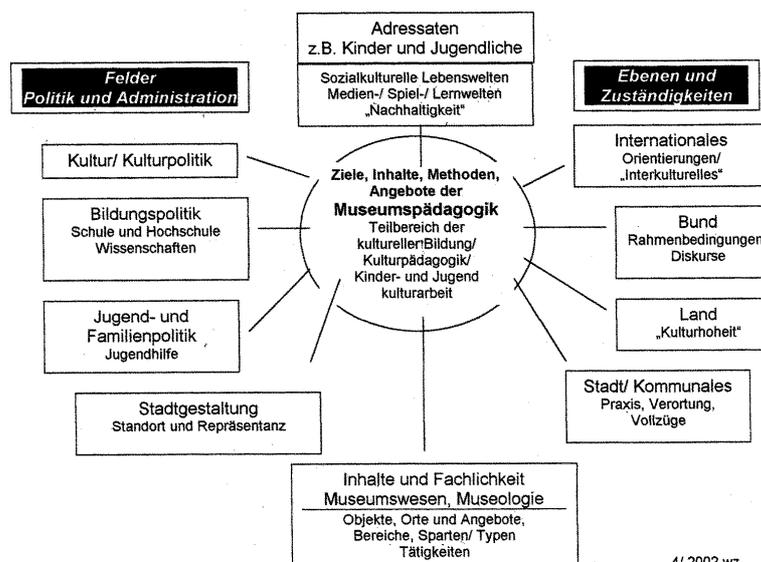
Dank PISA ist die soziale, die gesellschaftspolitische Seite des kranken deutschen Bildungswesens wieder ein gesamtgesellschaftliches Thema. Die PISA-Kritik weitergedacht und fokussiert: Mehr Bildung, auch kulturelle, für alle – darum kommen wir nicht herum, ebenso wenig wie um die Initiative in Richtung Ganztagschule, neue Kooperationen und Vernetzungen, bessere PädagogInnen-Ausbildung, die Öffnung der Schule in die Lebenswelten – mit der Folge einer deutlichen Erhöhung der Bildungsetats im Stadt-Land-Bund-Spiel. Wenn nicht, dann war auch der aktuelle PISA-Schock für die Katz.

Hier liegt wohl der Kern des Problems: Die bildungspolitischen Forderungen und Rechnungen werden sozusagen ohne angemessene Wahrnehmung der betroffenen Hauptpersonen, der Kinder und Jugendlichen von heute, ihrer Befindlichkeiten, Interessen, Lebensqualitäten, Zukunftserwartungen, gemacht. Eben das kann nicht gut gehen: Die Schiefelage liegt in falschen, institutionell prä(de)formierten Verhältnissen des auszubalancierenden Dreiecks Kind/Jugendlicher – Bildungsinhalte/Bildungskanon – lebensweltliche Kultur und Gesellschaft.

3. Ein Kartografierungsversuch kultureller Bildung: Museumspädagogik als Knoten im kulturpädagogischen Netzwerk

Die strukturelle Verankerung, sozusagen das „Koordinatensystem“ kultureller Bildung stellt sich im Schaubild wie folgt dar: Es ist eine Skizze, die sowohl Ebenen wie Felder, politische Zuständigkeiten wie fachliche Zuordnungen im Überblick – natürlich sehr vereinfacht – darzustellen versucht. Museumspädagogik wird hierbei als ein Teilbereich kultureller Bildung verstanden, sowohl schulisch wie außerschulisch.

Museumspädagogik als Teil kultureller Bildung
Strukturen und Bedingungen – ein Kartografierungsentwurf



4. Der Zusammenhang von Kultur und Bildung: Kulturelle Bildung

Das Folgende versammelt einige zeitaktuelle Kontexte und Stichworte zur Bedeutung und zum Wert kultureller Bildung als eines unverzichtbaren Teils „Allgemeiner Bildung“ – eher eine Montage als eine systematische Bearbeitung.

4.1 Bildung ist mehr als Schule und Unterricht, Lernen und Wissen:

Auf der Suche nach einer neuen Lernkultur

Aus der Sicht von Bildung und Pädagogik setzt das Überschneidungsfeld „Kultur – Kunst – Nachhaltigkeit“ analog zum erweiterten Kulturbegriff einen „erweiterten Bildungsbegriff“ voraus: Bildung ist mehr als Unterricht, Schule und Hochschule, Ausbildung und historisches wie aktuelles Wissen. Bildung findet eigentlich immer und überall, allerdings auch mehr oder weniger statt.

Hartmut von Hentig schreibt lapidar in Sachen Bildung: „Bildung ist sich bilden“ (Hentig 1996,; S. 39), und schon William Shakespeare ließ seinen Hamlet sagen: „Es gibt mehr Dinge im Himmel und auf Erden, als eure Schulweisheit sich träumt.“

In Verbindung mit Kunst, Kultur und Medien ist dieser erweiterte Bildungsbegriff inzwischen eine Selbstverständlichkeit, die sich auch in bundesrepublikanischen Verlautbarungen wiederfindet. Das formulierte die Bundesministerin Edelgard Bulmahn im Namen der Bundesregierung und in Abstimmung mit dem damaligen Beauftragten der Bundesregierung für Kultur und Medien, Staatsminister Julian Nida-Rümelin sowie der damaligen Bundesministerin für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Christine Bergmann: „Kulturelle Bildung war und ist Teil einer umfassenden Persönlichkeitsbildung. Sie ist Grundlage für zeitgemäße Weltsicht und Erkenntnis. Der Slogan `Kultur für alle´ der 60er Jahre hat von seiner Bedeutung nichts verloren. Er schließt immer auch die `Kulturelle Bildung für alle´ ein, ein bildungspolitischer Grundsatz, der auch im Medienzeitalter gültig ist. Kulturelle Bildung befähigt den Einzelnen, Kunst und Kultur kennen zu lernen, zu verstehen und zu gestalten und ermöglicht damit die Teilhabe am kulturellen Leben. Kinder und Jugendliche sollen lernen, sich mit Kunst, Kultur und Alltag fantasievoll auseinander zu setzen. Dabei soll das gestalterisch-ästhetische Handeln in den Bereichen Bildende Kunst, Film, Fotografie, Literatur, elektronische Medien, Musik, Rhythmik, Spiel, Tanz, Theater, Video u. a. gefördert werden. Kulturelle Bildung hilft, Wahrnehmungsfähigkeit für komplexe soziale Zusammenhänge zu entwickeln, das Urteilsvermögen junger Menschen zu stärken und sie zur aktiven und verantwortlichen Mitgestaltung der Gesellschaft zu ermutigen. Kulturelle Bildung erfolgt nicht nur durch gezielte Bildungsmaßnahmen, sondern darüber hinaus durch die Begegnung mit Kunst und Kultur, da dadurch wichtige Fähigkeiten vermittelt und die Auseinandersetzung mit dem Anderen und dem Neuen sowie Selbstreflexion gefördert werden.“ (Bulmahn, in: Kulturpolitische Mitteilungen 3/2001).

Wir nennen das seit den 70er Jahren sich entwickelnde Feld heute „kulturelle Bildung“ oder auch „Kinder- und Jugendkulturarbeit“ sowie „Kulturpädagogik“ (vgl. Zacharias 2001a und BKJ 2001a) – mit außerschulischem Schwerpunkt, allerdings durchaus unter Einbeziehung der und in erwünschter Kooperation mit der Schule, und legen eben auch einen „erweiterten Bildungsbegriff“ zugrunde (vgl. Zacharias 2001b, S.163).

4.2 Artenvielfalt der Bildungsformen

Bildung ist mehr als Schule und Unterricht, was die internationale Bildungsdiskussion längst anerkennt. Vier Aspekte werden dabei als relevant für Bildungsprozesse und Bildungsbiographien genannt, natürlich auch im Umgang mit Kunst und Kultur: Formale, nicht-formale, informelle Bildung und inzidentelle oder zufällige Bildungsformen.

Die Formulierungen dieser gleichberechtigten(!) Bildungsformen kommen aus der internationalen Bildungsdiskussion der 80er Jahre im Rahmen der UNESCO. (vgl. Sandhaas 1986, S. 97). Sie wurden kürzlich mit dem Akzent „informelle Bildung“ auch in der „Streitschrift“ des Bundesjugendkuratoriums 2001 ähnlich aufgeführt und neu in die Diskussion gebracht. Im folgenden Zitat wird bereits Zitiertes wiederholt, um die aktuelle Diskussionslandschaft, die jugend- und bildungspolitische Akzentuierung entsprechender Aussagen zu belegen – in der deutschen Diskussion z. T. eben mit erheblicher Verzögerung zur Kenntnis genommen und prominent vertreten:

„Bildung heißt immer: ‘sich bilden’. Bildung ist stets ein Prozess des sich bildenden Subjekts, zielt immer auf Selbstbildung ab. Bildung ist mehr als ein Katalog akkumulierten Wissens, ein Kanon von Inhalten, über den man verfügen muss, um – wie gerne behauptet – als gebildeter Mensch zu gelten. Bildung ist kein Gut und keine Ware. Bildung meint auch Wissenserwerb, geht aber darin nicht auf. Sie ist zu verstehen als Befähigung zu eigenbestimmter Lebensführung, als Empowerment, als Aneignung von Selbstbildungsmöglichkeiten.

Im Kinder- und Jugendalter ist Bildung als ‘eigensinniger’ Prozess des Subjekts von grundlegender Bedeutung für dessen Entwicklung und Hineinwachsen in Kultur und Gesellschaft. Im internationalen Diskurs wird in diesem Zusammenhang das Zusammenwirken von formellen, nichtformellen und informellen Bildungsorten und Lernsituationen thematisiert:

- Unter *formeller Bildung* wird das gesamte hierarchisch strukturierte und zeitlich aufeinander aufbauende Schul-, Ausbildungs- und Hochschulsystem gefasst, mit weitgehend verpflichtendem Charakter und unvermeidlichen Leistungszertifikaten.
- Unter *nichtformeller Bildung* ist jede Form organisierter Bildung und Erziehung zu verstehen, die generell freiwilliger Natur ist und Angebotscharakter hat.
- Unter *informeller Bildung* werden ungeplante und nicht-intendierte Bildungsprozesse verstanden, die sich im Alltag von Familie, Nachbarschaft, Arbeit und Freizeit ergeben, aber auch fehlen können. Sie sind zugleich unverzichtbare Voraussetzung und ‘Grundton’, auf dem formelle und nichtformelle Bildungsprozesse aufbauen.

Erst das Zusammenspiel dieser drei Formen ergibt Bildung im umfassenden Sinn. Deshalb müssen sie strukturell und funktional aufeinander bezogen werden. Sowohl Jugendhilfe wie Schule (und alle anderen Bildungsbereiche) müssen ihre Bildungsangebote in der wechselseitigen Durchdringung dieser Ebenen begreifen und Räume für die prinzipielle Vielgestaltigkeit von Bildungsgelegenheiten offen halten.“ (Bundesjugendkuratorium 2001, S. 22).

4.3 Kulturelle Bildung bezieht sich auf Kunst, Kultur, Ästhetik (je unterschiedlicher Akzentuierung): die inhaltliche Fragestellung

„Kleine Unterschiede machen manchmal einen großen Unterschied. Obwohl sich die beiden Begriffe meines Titels (Ästhetik und Aisthetik, Anm. d. V.) nur in einem Buchstaben unterscheiden, benennen sie durchaus verschiedenes. Zwar haben wir es unter beiden Titeln – dem einer „Ästhetik“ und dem einer „Aisthetik“ – mit einer Analyse der Wahrnehmung, insbesondere der sinnlichen Wahrnehmung zu tun, dessen also, was im Griechischen *aisthesis* heißt. Jedoch bezeichnen Aisthetik und Ästhetik zwei verschiedene Arten der Analyse des Sinnlichen. Thema der *Ästhetik* sind Wahrnehmungs- und Herstellungsformen, die sich auf bestimmte, traditionell „schön“ genannte Objekte beziehen, nicht zuletzt – aber keineswegs vor allem – auf die der Kunst. Thema der *Aisthetik* hingegen ist einfach die menschliche Wahrnehmung, ohne eine Beschränkung auf bestimmte Formen und Funktionen. Aisthetik ist folglich etwas sehr viel Allgemeineres als Ästhetik. Ist Aisthetik eine Lehre von dem menschlichen Wahrnehmungsvermögen überhaupt, so handelt Ästhetik von einem bestimmten Gebrauch dieses allgemeinen Vermögens. Ästhetik ist daher ein Teilgebiet der Aisthetik.“ (Seel 1996, S. 36).

Übrigens geht es hier um eine wahrhaft „alteuropäische“ Grundsatzfrage, belegbar in der Differenz von Platon und Aristoteles, weiter bearbeitet von Baumgarten und Schiller, Kant und Goethe und aktuell vielfach gewendet, z. B. von Erwin Straus, Rudolf zur Lippe, Gert Selle, Wolfgang Welsch, Martin Seel, Julian Nida-Rümelin und vielen anderen, um nur einige zu nennen.

‘Aisthesis’ umfasst also die sinnlich-körperhafte Weltwahrnehmung mit empfindender und auch unmittelbar wertender Qualität (altgriechisch: „sym-pathein“ bedeutet „mitfühlen, mitleiden“) sowie die formgestalteten und kulturschaffenden Zeichen- und Symbolwelten in der „Welt von Raum und Zeit“ (Cassirer 1996, S. 72), in der „symbolische Prägnanz“ zur Menschheitsentwicklung beiträgt: „Im Ganzen genommen könnte man die Kultur als den Prozess der fortschreitenden Selbstbefreiung des Menschen beschreiben. Sprache, Kunst, Religion und Wissenschaft bilden unterschiedliche Phasen in diesem Prozess“, schreibt Ernst Cassirer 1944 im US-amerikanischen Exil (Ders., a.a.O., S. 345).

Dass für Kinder und Jugendliche das Phänomen der „Aisthetik“ (die sinnlich-emotionale Erfahrung und unmittelbare Erkenntnis) zunächst bedeutungsvoller und handlungsrelevanter ist als die „Ästhetik“ (die „große“ Kunst und ihre Geschichte), führt die (Kultur-) Pädagogen und die Lebens- und Lernumweltgestalter zu einer klaren Schlussfolgerung: Zu Beginn sollte die „Aisthetik“ Gegenstand und Fundament des ästhetischen Lernens sein, mit und ohne vermittelnde didaktisch-pädagogische Zurichtung, durchaus aber auch nah an der Kunst, an künstlerischen Wahrnehmungsmöglichkeiten und Gestaltungsprozessen. „Denn der Mensch beruhigt sich nicht bei dem puren Faktum seiner sinnlichen Organisation, er sieht etwas darin, einen Sinn, und wenn er ihn nicht findet, gibt er ihm einen und macht etwas daraus.“ (Plessner 1980, S. 332).

Das Ästhetische präzisierend macht Welsch auf eine weitere wichtige Differenz in der Einheit sinnlich-sinnorientierender Praxis aufmerksam: „Innerhalb des aisthetischen Bedeutungselements ist sogleich eine weitere Differenzierung zu beachten. Denn die *aisthesis* hat zwei Seiten; sie ist durch eine Gabelung von Empfindung einerseits und Wahrnehmung andererseits charakterisiert. Die Empfindung ist lustbezogen und gefühlhaft, die Wahrnehmung hingegen ist gegenstandsbezogen und erkenntnisartig. Subjektive Bewertung bildet den Fokus der Empfindung, objektive Feststellung den Focus der Wahrnehmung. Dieser Gabelung entsprechend kann ‘ästhetisch’ im Blick auf den Lustakzent der Empfindung eine hedonistische

und im Blick auf die Betrachtungshaltung der Wahrnehmung eine theoretizistische Bedeutung annehmen.“ (Welsch 1996, S. 26).

Im Ästhetischen sind, sozusagen als „interface“, als „Schnittstelle“ zwischen Subjekt und Welt, Mensch und Natur, Individuum und Gesellschaft, in der Interpretation auch zwischen Menschen und dem Fremden, Andersartigen sowohl emotionale als auch reflexive Anteile aufgehoben. Ästhetische Erfahrung und Aktivität haben emotionale *und* erkenntnisträchtige Dimensionen. Eben dies gilt es, in künstlerischen und kulturellen Bildungsprozessen zu ermöglichen und zu leisten, mit und ohne Pädagogik.

4.4 Der Mensch im Mittelpunkt: Der „Sinn der Sinne“ und die „Schulung der Wahrnehmung“ – „basics“ ästhetischer Erziehung

Bildung und Sensibilisierung der menschlichen Sinne: Im ökologischen Schlagwort der „Ganzheitlichkeit“ ist die Verbindung von Körper und Geist, Mensch und Natur, Denken und Handeln, Wissen und Können angelegt. Ganzheitliches Lernen ist insbesondere im kulturell-ästhetischen Gegenstandsbereich auch für Pädagogik konstitutiv.

Die menschlichen Sinne und die Gestalt der Lebenswelt aktivieren und qualifizieren die Wahrnehmung, die Gefühle und Empfindungen, aber auch Erkenntnisse und Wissen werden ausgelöst und ermöglicht. Aktive Wahrnehmung hat Wirkungen, z. B. in Form der auch lustvollen „Katharsis“, der Reinigung durch die symbolische Tragödie, die Mitleid und Furcht hervorruft und gleichermaßen davon befreit.

Wir sprechen heute in diesem Kontext vom „Sinn der Sinne“ (Straus 1954) und von „Empathie“ als Möglichkeit des Miterlebens und Mitfühlens. In der Konsequenz ist das auch der Wert der „ästhetischen Differenz“, etwa in Werken und Prozessen der Kunst gegenüber den Alltagsroutinen, was auch eine Chance darstellt – die Akzeptanz des Fremden und des zunächst Unbekannten.

„Etwas in einer sinnlichen Erscheinung zu vernehmen“, so formuliert Martin Seel (2000, S. 50) die Bedeutung ästhetischer Wahrnehmung als einen speziellen Modus von Wahrnehmen. Als „Ästhetik des Erscheinens“ hat Seel das aktuelle Zentrum des Ästhetischen bestimmt.

Die anthropologische Fragestellung „Was ist der Mensch?“ (Kant), auf Kultur und Pädagogik gewendet, wird aktuell neu gestellt und mit Perspektiven versehen. Anthropologische Grundlagen „markieren Ausgang und Ziel der Entwicklung des Menschen. Sie geben an, was im Grundsatz an reichhaltiger und vielseitiger Entwicklung möglich ist.“ (Fuchs 1999, S. 14).

Die sinnlich-ästhetische Perspektive und Interpretation kultureller Bildung ist einer anthropologischen und ökologischen Fragestellung im fundamentalen Ansatz verwandt und betrifft spezifisch „Zustände von Mensch, Natur und Lebenswelt“. Sie bezieht sich auf den Bedarf des Menschen an gesunder Umwelt (Mitwelt) und paradoxerweise auch auf die anthropogene Vernichtung ökologischer Lebensbedingungen und den zerstörerischen Ressourcenverbrauch. In Bezug auf Kultur und Pädagogik bedeutet diese Orientierung dann einerseits, den Menschen als Teil und nicht als Mittelpunkt von Lebenswelten zu sehen und aus diesem Verhältnis Erfahrung und Wissen des Überlebens und von Lebensqualitäten zu schöpfen. Andererseits geht es um die Diskussion von Sinnlichkeit und Wahrnehmung des Menschen auch als „ökolo-

gischer Ästhetik“ oder „Naturästhetik“ (vgl. Kamper 1982, Böhme 1989). Die qualitative Betonung des Körperlichen in der ökologischen Perspektive ist kulturpädagogisch mit inhaltlicher und methodischer Dimension und auch jenseits der klassischen Ästhetik als einer „Theorie des Schönen“ von aktueller Bedeutung.

4.5 Zusammenhänge Kultur / Jugend / Bildung: das kulturpädagogische Dreieck

Der pädagogische Bezug zum Kulturbegriff in seiner gerade auch international sehr weiten Fassung hat mit irgendeiner „Leitkultur“ nichts mehr zu tun. International ist der Begriffsumfang, auf den sich kulturelle Bildung als öffentlicher Auftrag bezieht, klar und konsensual, wie in der „Allgemeinen Erklärung zur kulturellen Vielfalt“ definiert, verabschiedet am 2.11.2001 auf der 31. Generalkonferenz der UNESCO in Paris. Diese

- „bekräftigt, dass Kultur als Gesamtheit der unverwechselbaren geistigen, materiellen, intellektuellen und emotionalen Eigenschaften angesehen werden sollte, die eine Gesellschaft oder eine soziale Gruppe kennzeichnen, und dass sie über Kunst und Literatur hinaus auch Lebensformen, Formen des Zusammenlebens, Wertesysteme, Traditionen und Überzeugungen umfasst;
- stellt fest, dass Kultur im Mittelpunkt aktueller Debatten über Identität, sozialen Zusammenhalt und die wirtschaftliche Entwicklung einer Wissensgesellschaft steht;
- bekräftigt, dass Respekt vor der Vielfalt der Kulturen, Toleranz, Dialog und Zusammenarbeit in einem Klima gegenseitigen Vertrauens und Verstehens zu den besten Garanten für internationalen Frieden und Sicherheit gehören;
- strebt eine umfassendere Solidarität auf der Grundlage der Anerkennung kultureller Vielfalt, in dem Bewusstsein der Einheit der Menschheit, und in der Entwicklung interkulturellen Austausches an.“ (in: Kulturpolitische Mitteilungen 4/2001, S. 72).

Der Kunst- und Kulturpädagoge Gert Selle, Professor an der Universität Oldenburg, vertritt einen durchaus pädagogisch und politisch auszulegenden Kulturbegriff: „Kultur ist das, was man zusammen mit anderen leibt und lebt, was man zusammen mit anderen wahrnimmt und produziert und auf welche Weise man das tut. Kultur ist Produktions-, Lebens- und Wahrnehmungsweise in einem, also ein sozialer Prozess, kein Zustand, und dieser Prozess ist sinnlich – er wirkt nicht nur *über* die Sinne, er wirkt auch *auf* die Sinne der Menschen ein. Was dabei entsteht, ist im engeren Verständnis die Kultur der Sinne. Die Kultur der Sinne verwirklicht sich praktisch überall, wo sinnliche Wahrnehmung und symbolische Sinnvermittlung stattfinden.“ (Selle 1981, S.17)

Den weitesten Rahmen steckt die um 1990 verabschiedete UN-Kinderrechtskonvention: „Das Kind hat das Recht auf freie Meinungsäußerung; dieses Recht schließt die Freiheit ein, ungeachtet der Staatsgrenzen Informationen und Gedankengut jeder Art in Wort, Schrift oder Druck, durch Kunstwerke oder andere vom Kind gewählte Mittel sich zu beschaffen, zu empfangen und weiterzugeben.“ (vgl. Eichholz 1998).

Und Artikel 31 betont: „Die Vertragsstaaten erkennen das Recht des Kindes auf Ruhe und Freizeit an, auf Spiel und altersgemäße aktive Erholung sowie auf freie Teilnahme am kulturellen und künstlerischen Leben. Die Vertragsstaaten achten und fördern das Recht des Kindes auf volle Beteiligung am kulturellen und künstlerischen Leben und fördern die Bereit-

stellung geeigneter und gleicher Möglichkeiten für die kulturelle und künstlerische Betätigung sowie für aktive Erholung und Freizeitbeschäftigung.“

Natürlich sind wir noch weit weg von der allgemeinen Verwirklichung dieser durch Ratifizierung seit 1992 auch verfassungsrechtlichen deutschen Rechtslage. Immerhin ist auf der Ebene politischer Zielaussagen diesbezüglich einiges in bundesdeutschen Dokumenten manifestiert, etwa im „10. Kinderbericht der Bundesregierung“ von 1998, der mit der Forderung und Vision einer „Kultur des Aufwachsens“ endet und den Subjektstatus des Kindes und des Jugendlichen auch im pädagogischen Zugriff betont.

Insbesondere das Partizipationsgebot wird jugendpolitisch herausgestellt, die Teilhabe der Kinder und Jugendlichen an vor allem sie betreffenden Entscheidungen sowie an der aktuellen Gestaltung nachhaltiger, zukunftsfähiger Lebensbedingungen, die die folgenden Generationen nicht benachteiligen und belasten sollen.

Bezogen auf Lernen in Kindheit und Jugend hat sich in den letzten Jahren einiges tiefgreifend verändert, wie der Erziehungswissenschaftler Jürgen Oelkers feststellt und den Pädagogen als Problem aufgibt:

„Die neuen Wirklichkeiten des Lernens stellen die Pädagogen vor eine grundlegend neue Situation, die sich nicht länger ausschließlich über den pädagogischen Bezug definieren läßt. Die kommunikativen Räume sind entgrenzt worden, und damit sind durchschnittliche Lernprozesse an viele Orte und zugleich prägende und diffuse Situationen gebunden. Hochdifferenzierte und schnelle Stadtkulturen bestimmen die Sozialisation (...), gleichermaßen durchsetzt von vulgären, trivialen und esoterischen Erfahrungen (...), ohne daß etwa öffentliche Lernräume wie Schulen noch ein Monopol hätten.“ (Oelkers 1997, S. 264).

Eine aktuelle kulturpädagogische Definition hat 1999 Max Fuchs formuliert, weitgehend sowohl im fachlichen wie politischen Raum konsensual, etwa auf der Bundesebene: „Eine eher technische Definition beschreibt kulturelle Bildung als Allgemeinbildung, die mit künstlerischen, spiel- und medienpädagogischen Methoden entwickelt wird. Kulturelle Bildungsarbeit erfaßt daher all diejenigen pädagogischen Inszenierungen, die die Kinder und Jugendlichen bei der Entwicklung ihrer kulturellen Bildung unterstützen (...). Kulturelle Bildung ist als Allgemeinbildung also eine aktive Disposition des Menschen zur Selbstgestaltung. Und sie leistet dies mit Hilfe künstlerischer Formen.“ (Fuchs 1999, S. 216).

4.6 Kulturelle Bildung, z. B. als Museumspädagogik, im kommunalen kulturpädagogischen Koordinatensystem

Für kulturelle Kommunalpolitik hat sich im Jahre 2000 in Sachen „Kulturelle Bildung“ der damalige Münchner Kulturreferent Julian Nida-Rümelin geäußert: „Die kulturelle Bildung nimmt ihren Ausgang bei der Vielfalt von Lebensformen und den durch sie repräsentierten Wertorientierungen. Sie ist auf kulturelle Verständigung ausgerichtet, die ohne einen Grundbestand gemeinsamer Erfahrungen, Werte und Überzeugungen nicht möglich ist. Kulturelle Differenzen und Konflikte sind Essenz einer urbanen Kultur. Damit diese jedoch nicht zur Ausgrenzung und Marginalisierung, schließlich zum Zerfall der Stadtgemeinschaft führen, müssen sie in einen normativen Grundkonsens der Anerkennung, der Anteilnahme und des Respekts eingebettet bleiben. Die Auseinandersetzung mit anderen Kulturen, die Kenntnis der

Geschichte des eigenen Landes und der eigenen Stadt, die Offenheit für fremde Sprachen und ihre Erfahrungshorizonte, die Auseinandersetzung mit den Künsten und die eigene ästhetische Praxis spielen dabei eine wesentliche Rolle.“ (Nida-Rümelin 2000, S. 26).

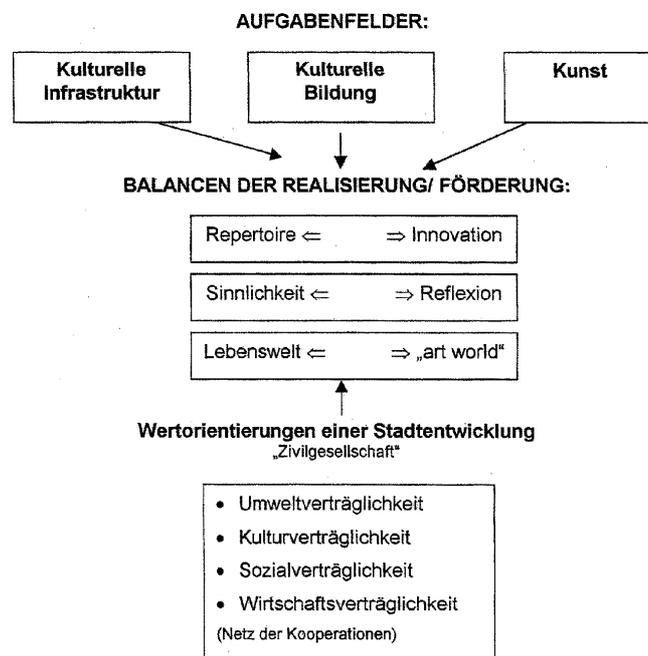
Auch in Bezug auf kulturelle Bildung benennt er „Balancen“ als Feldmarkierungen kulturpolitischen und kulturpädagogischen Handelns, innerhalb derer es sich fachspezifisch je nach Akzent, Label, Zielinteresse und Auftragslage kunst- und kulturpädagogisch zu verorten gilt bzw. Markt- und Auftragslagen öffentlicher Bildung zu realisieren sind:

„In der kommunalen Kulturpolitik gilt es, drei Balancen zu wahren:

- zwischen Repertoire und Innovation,
- zwischen Sinnlichkeit und Reflexion,
- zwischen Lebenswelt und ‘Artworld’.“ (a.a.O.).

Der erweiterte Blickwinkel umfasst z. B. die urbane Lebenswelt, die es im Rahmen einer Zivilgesellschaft zu qualifizieren gilt, eben im Prinzip von kultureller Nachhaltigkeit und Zukunftsfähigkeit, insbesondere auch für Kinder und Jugendliche. Hier ist auch das Museum gemeint, gefragt und gefordert: „Eine Stadt lebt von Orten der Begegnung, Orten der ästhetischen Erfahrung und der kulturellen Verständigung. Ein Teil dieser Orte entsteht ohne kulturpolitische Intervention. Andere bedürfen der Moderation oder auch der dauerhaften finanziellen Förderung.“ (a.a.O.).

Koordinaten und Orientierungen für Kulturpolitik (z. B. kommunal)



Nach: Julian Nida-Rümelin, in: Kulturpolitische Mitteilungen IV/ 2000, S.24ff.

4.7 Stichwort „Lebenskunst“. Ein neues Paradigma und Lernziel kultureller Bildung

Von außerhalb der kunst- und kulturpädagogischen Binnendiskurse kommen die erweiterten und konsensualen Impulse und Überwölbungen dessen, worum es auch in zeitgemäßer Kunstpädagogik und Ästhetischer Bildung fokussiert gehen könnte. Wie bereits angesprochen, kann dafür als gemeinsamer Nenner das Stichwort „Lebenskunst“ dienen, als eine Art aktueller Synthese aus kunst-, kultur-, jugend- und bildungspolitischen Diskurslinien und Zielprojektionen.

Qualifizierung, Intensivierung, Veränderung, „Transformation“ sind Schlüsselbegriffe philosophischer „Lebenskunst“. Dies lässt sich sowohl auf Lebensläufe und Bildungsbiografien von Individuen, Kindern und Jugendlichen, wie auf gesellschaftliche Subsysteme, wie etwa Kultur und Bildung, kulturelle Bildung und ihre Organisationsformen beziehen. Vor und hinter all dem steht das Ausrufezeichen „bewusste selbstreflexive Gestaltung“. Natürlich ist dies eine ganz besondere und eigentlich auch nicht neue kunst- und kulturpädagogische Perspektive. Sie hat sich, sozusagen als ein Metaergebnis nachträglicher Selbstinterpretation, bewahrheitet: „Die Verschränkung von Alltagsleben und Kunst, von Kunst und Leben, und die von den Surrealisten erkundeten Möglichkeiten zur Veränderung des Lebens im Alltag, ihre Praktiken zur Transformation des Individuums selbst stehen im Blickfeld dieser Lebenskunst. Die Aufmerksamkeit gilt dem Prozess der Entstehung von Realität, die Anstrengung, andere Lebensweisen zu erfinden und zu erproben, dient der Produktion einer anderen Realität.“ (Schmidt 1991, S. 25). Das ist bereits eine Art methodisch-didaktischer Hinweis für die kunst- und kulturpädagogische Praxis:

- Lernen, eingebettet in den Lebenszusammenhang insgesamt, als selbstreflexiver und selbst gesteuerter Gestaltungs- und Bildungsprozess, also als ästhetische Form;
- Verfremden, Transformieren, das Ungewöhnliche und Unbekannte als künstlerisch-ästhetische Methode und als Prozess zugunsten von Transparenz und Veränderung, bezogen auf Wirklichkeiten.

Kulturelle Bildung versteht sich so als lebenslange Gestaltung der eigenen Lebensform, als bewusste Biografie insbesondere mit Hilfe der Künste und Kulturen, den artenreichen Symbolsystemen mit vielerlei Werteverhandlungsbühnen. Und immer hinzugefügt, um vereinseitigender Begrifflichkeit und Abstraktion keinen Vorschub zu leisten, bezogen auf das besondere Feld kultureller Bildung: Dies geschieht im Medium des Ästhetischen und der Dialektik und Synthetisierung der Bezüglichkeit, der Wechselverhältnisse von Sinn und Sinnlichkeit.

Auch dafür steht das Konzept Lebenskunst mit dem Akzent auf der ästhetischen Dimension und der Autonomie des Individuums, der subjektiven Seite gerade der Kunst und Kultur: „Es geht ihr darum, Normen auch im Feld der Wahrnehmung und Erfahrung zurückzuweisen, um individuelle Formen auszubilden und sich um einen neuen Blick, einen Wechsel der Perspektive, eine Veränderung der Sichtweise zu bemühen. Formen der Aufmerksamkeit und gesteigerte Sensibilität dienen dazu, die akzeptierte und normierte Wahrnehmung in Bewegung zu bringen.“ (Schmidt 1991, S. 384).

Die Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung hat dazu von 1998-2000 ein Modellprojekt durchgeführt, das die praktische Erprobung des „Lernziels Lebenskunst“ in kultur-

pädagogischen Projekten und Einrichtungen zum Ziel hatte. Dazu gibt es verschiedene Veröffentlichungen (vgl. BKJ 1999/ 2000/ 2001).

5. Resümee mit Ausblicken und Rückblicken

Museen, Ausstellungen, Denkmäler und Gedächtnisorte sind besondere Ereignisse und Orte einer zeit-räumlichen kulturellen Landschaft. In einem urbanen Raum beispielsweise sind es Akzente, die Nähe und Ferne, Gegenwart und Vergangenheit, Sinn und Sinnlichkeit gleichermaßen und nachhaltig verbinden und markieren. Dies sind kulturelle und bildende Potentiale, die es zu nutzen gilt insbesondere im öffentlichen Auftrag und im Verbund Kultur, Bildung, Soziales und Lebenswelt.

Kulturelle Bildung, Kulturpädagogik ist ein vielfältiges Feld, in dem vor allem Kinder und Jugendliche in unterschiedlichen Formen des Erfahrens, Lernens und Erlebens ihre Bildungsprozesse und Bildungsbiographien gestalten können und sollen: Museumspädagogik ist hier ein Baustein, ein Element – etwa im Rahmen eines kommunalen Netzwerks der Kinder- und Jugendkulturarbeit, das sowohl schulische wie außerschulische Angebote umfasst und idealerweise auch aufeinander bezieht, synergetisch koordiniert. In München z. B. gibt es diese öffentliche Infrastruktur möglicher Informations- und Kooperationsformen zwischen Kultur / Schule / Soziales – Jugend / Stadtgestaltung.

Allerdings: Es gilt, aktuell das gemeinsame Interesse kultureller Bildung stärker als bisher zu betonen und öffentlich zu vertreten: Die Bildungsmächtigkeit des Kulturellen und Ästhetischen von Museen bis Medien, die zunehmende Bedeutung kultureller Kompetenz als Schlüsselkompetenz für zukunftsfähige Lebensgestaltung, auch im Prinzip „Lebenskunst“.

Die bildungspolitische Diskussion um die PISA-Studie löst derzeit vielerlei Anstöße, Reaktionen und Reformdruck aus – möglicherweise auch in die falsche Richtung. Museumspädagogik als exemplarischer Fall, Museen und ihre Inszenierungen, ihre Ereignis- und Erlebnisqualitäten als besondere Orte einer lebensweltlichen kulturellen Erfahrungslandschaft haben hier einen möglicherweise besonderen und zukunftsfähigen Auftrag und eine auch historische Chance: als Station und Agentur der Gegenständlichkeit, der ästhetischen Erfahrung, der kulturellen Tradierungen, Manifestationen, z. B. auch als Balance, Gegengewicht zu Medialisierung, Virtualisierung und Abstraktion. Eben dies thematisiert PISA nicht, bestenfalls nur sehr mittelbar.

Präzisiert auf museumspädagogische Zukünfte bedeutet dies:

- Museumspädagogik wenigstens ein wenig aus der geradezu untergeordnet-schicksalhaften Abhängigkeit des Museums als je einzelne, konkrete, institutionelle Einrichtung zu lösen und ihr einen eigenständig-kritischen Ort zwischen Museum und Lebenswelt zu sichern, als „Trafostation“ zwischen Territorium und Karte, festgemacht an Idee und Tätigkeit des Museumswesens, nicht nur am je bestehenden Haus, auch zugunsten ihrer Zukunftsfähigkeit und verpflichtet dem allgemeinen und öffentlichen Auftrag kultureller Bildung als eines eigenständigen Feldes.
- Dies bedeutet, die zentrale Frage der Museumspädagogik in der Diskussion, in der Suche nach einem ausreichend weiten und zeitaktuellen Bildungsbegriff, dem kein instrumenteller Charakter und keine technologischen Zurichtungen / Mechaniken zugrunde liegen, zu bear-

beiten und zu beantworten – im sozialkulturellen Horizont von Kindheit, Jugend, realen wie medialen Wirklichkeiten von heute und in der nachhaltigen Projektion auf mögliche Zukünfte.

- Es gilt nun, konzeptionelle Leitplanken für ein offenes museumspädagogisches Handlungsfeld zu formulieren, das eng verzahnt ist mit dem Phänomen der Kultur, den Themen und Wirklichkeiten der Zeit einerseits und den Lebenswelten, Zeitverläufen und Lernmotiven, Erfahrungsinteressen der Kinder und Jugendlichen andererseits, so wie sie sich konkret im regionalen Arbeitsfeld darstellen: Museumspädagogik als Teil sowohl einer „neuen Lernkultur“ wie auch als Beitrag einer „Kultur des Aufwachsens“.

Die Orte der Tätigkeiten des Museumswesens bleiben dabei natürlich Basis und Focus der Museumspädagogik – aber eben in ihren Wechselbezügen, Bedeutungen zur umgebenden zeitspezifischen Wirklichkeit und als Teile einer Kulturlandschaft, eines Territoriums, das neben Museum noch vieles andere enthält – als Lern- und Erfahrungsraum, als Themenlieferant auch für das Museum, seine Aktivitäten, seinen Bildungsauftrag, der nicht einem scheinbar zeitlos-objektivierten Curriculum je existenter musealer Präsentation folgt.

Abschließend dazu ein museumspädagogischer Rückblick – einige Fundstücke, Forderungen aus den letzten Jahrzehnten. Wirklichkeit als Ausgang und Ziel der Museumstätigkeit ist ja ein altes Anliegen, und zwar „die erlebte, vollständige Wirklichkeitserfahrung, die prinzipielle Einbeziehung aller nicht verkürzten Wirklichkeitsbilder unserer Zeit“ – das postulierte Wieland Schmid (in Bott 1970, S. 251). Wilhelm Schäfer präzisiert: „Als Schaumuseum und somit Orte der Information, des Lernens und des Verstehens von Zusammenhängen, als Orte der Aufnahme von Bildgut und Bildungsgut und als Orte des Erlebnisses des Vergangenen, des Erlebens der Gegenwart und der Reflexion des Zukünftigen sind die Museen dazu da, dem Menschen seine Umwelt in ihren Freuden und Schrecken erträglich und liebenswert zu machen.“ (in: DFG 1974, S. 15). S. Waetzold sieht die Museen als „Instrumente der Menschenbildung, der Freizeitgestaltung, des ästhetischen Lustgewinns“ (in: DFG 1974, S. 181) und definiert das Museum als „Dienstleistungsbetrieb für Menschenbildung“ (in Bott 1970, S. 282) – was etwas ganz anderes ist als die heute eher vorherrschende Praxis, die Museumspädagogik als Dienstleistungsbetrieb für das Museum zu gebrauchen: „Der Strom sollte umgekehrt fließen. Sonst wird weder demokratische Öffentlichkeit noch Gegenwarts- und Zukunftsorientierung erreicht: Schon Lichtwark setzte im Postulat auf das Museum als Ausdruck des demokratischen Geistes (Lichtwark 1917), was von anderen aufgegriffen und bestätigt wird: Vor allem aber ist das Kunstmuseum das demokratischste aller Bildungsinstitute (...).“ (v. Osten in DFG 1974).

Das Museumswesen braucht Perspektive: „Denn: Der Auftrag an das Museum lautet nicht nur: Erinnerung. Er lautet auch: Gegenwart. Und er meint: Zukunft.“ (Schmid in Bott 1970, S. 255). Wenn auch damals noch nicht in entsprechender Begrifflichkeit, so ist hier bereits das, was „kulturelle Nachhaltigkeit“ heute meint, formuliert und „museal“ postuliert.

Dazu braucht es Öffentlichkeit als den „Bedingungsrahmen der praktischen und theoretischen Erfahrungsbildung“. Öffentlichkeit ist ein „Medium der Produktion neuer Verhältnisse, aber auch der Aneignung des Vergangenen, der spezifischen Verlebendigung dessen, was die revolutionäre Umwälzung überwunden, aber noch nicht subjektiv und massenhaft aufgearbeitet hat.“ (Oskar Negt in Wulf 1974, S. 442). Das Museumswesen einer demokratischen Gesell-

schaft ist Teil einer kulturellen Öffentlichkeit, muss diese in und außerhalb ihrer Mauern mit vielen verschiedenen Inhalten, Motiven für alle Gruppen der Gesellschaft herstellen. Bildung als subjektiver Verlauf in inhaltsgeladenen Öffentlichkeiten beginnt, wird als Basis erworben in Kindheit und Jugend: Das ist der entscheidende, im Wortsinn primäre Ansatz einer Museumspädagogik, die nicht nur Dienstleistungsbetrieb für partiale Interessen des jeweiligen Museums ist, sondern unverzichtbarer Teil einer nachhaltigen kulturellen Bildung für die „Mediengeneration“.



*Dr. Wolfgang Zacharias
Projektleiter der Pädagogischen Aktion/
SPIELKultur e.V., München
Mitherausgeber des Museumspädagogischen Handbuchs*

Literaturhinweise

Baudrillard, Jean: Agonie des Realen. Berlin 1978

BKJ (Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung, Hg.): Lernziel Lebenskunst. Remscheid 1999

BKJ (Hg.): Partizipation und Lebenskunst. Remscheid 2000

BKJ (Hg.): Kulturelle Bildung und Lebenskunst. Remscheid 2001

BKJ (Hg.): Kultur – Jugend – Bildung: Kulturpädagogische Schlüsseltexte 1970-2000. Remscheid 2001a

BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend): Zukunftsfähigkeit sichern! Bonn 2001 (Bezug: BMFSFJ, 53107 Bonn, Tel.: 0180/5329329)

BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend): Leipziger Thesen: Bildung ist mehr. Bonn 2002

Bott, Gerhard (Hg.): Das Museum der Zukunft. Köln 1970

Cassirer, Ernst: Versuch über den Menschen. Hamburg 1996 (1944)

Cleaver, Joanne: Doing Children's Museums. A Guide to 225 Hands-On Museums. USA 1988

Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG): Denkschrift Museen – Zur Lage der Museen. Boppard 1974

Deutscher Kulturrat (Hg.): Konzeption Kulturelle Bildung, Bd. 1/2. Essen 1994

Museumspädagogik und Schule

Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000. Opladen 2001

Eichholz, Reinald: Die Rechte des Kindes. Düsseldorf 1998

Fast, Kirsten (Hg.): Handbuch museumspädagogischer Ansätze. Opladen 1995

Fuchs, Max: Mensch und Kultur. Zu den anthropologischen Grundlagen von Kulturarbeit und Kulturpolitik. Opladen 1999

Fuchs, Max: Kulturelle Bildung, PISA und Co., in: politik und kultur. Bonn, Mai 2002

Habermas, Jürgen (Hg.): Theorie des kommunikativen Handelns, Bd.1/2. Frankfurt 1981

Kolb, Peter: Das Kindermuseum in den USA. Tatsachen, Deutungen und Vermittlungsmethoden. Frankfurt 1983

Kükelhaus, Hugo: Hören und Sehen in Tätigkeit. Zug 1978

Liebich/Zacharias (Hg.): Vom Umgang mit Dingen. Auf dem Weg zum Kinder- und Jugendmuseum. Ein Reader zur Museumspädagogik heute. München 1987

MAGS u. a. NRW (Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales/Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen) (Hg.): Bericht Kinder- und Jugendkulturarbeit in Nordrhein-Westfalen. Unna 1994

Mollenhauer, Klaus: Umwege. Über Bildung, Kunst und Interaktion. Weinheim 1986

Nida-Rümelin, Julian: Perspektive 2000 – Herausforderungen an die Kulturpolitik, in: Kulturpolitische Mitteilungen 2/2000

Oelkers, Jürgen: Allgemeine Pädagogik, in: ZfP, 36. Beiheft. Weinheim/Basel 1997

Plessner, Helmuth: Gesammelte Schriften. III. Anthropologie der Sinne. Frankfurt 1980

Popp, Michael: Hands on! Kindermuseen in den USA. Nürnberg 1993

Sandhaas, B.: Bildungsformen, in: Haller/Meyer (Hg.): Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts (= Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 3. Hg.: D. Lenzen). Stuttgart 1986

Schmidt, Wilhelm: Auf der Suche nach der neuen Lebenskunst. Frankfurt 1991

Seel, Martin: Ethisch-Ästhetische Studien. Frankfurt 1996

Seel, Martin: Ästhetik des Erscheinens. München 2000

Selle, Gert: Kultur der Sinne und Ästhetische Erziehung. Köln 1981

Spickernagel/Walbe (Hg.): Museum – Lernort contra Musentempel. Gießen 1976

Straus, Erwin: Vom Sinn der Sinne (1936). Berlin/Heidelberg 1954

v. Hentig, Hartmut: Bildung. München 1996

v. Kathen, D./Zacharias, W.: Initiative Kinder- und Jugendmuseum. Unna 1993

Wagenschein, Martin: Erinnerungen für morgen. Weinheim/Basel 1983

Weschenfelder K./Zacharias, W.: Handbuch Museumspädagogik. Düsseldorf 1992

Welsch, Wolfgang: Grenzgänge der Ästhetik. Stuttgart 1996

Worm, Nel: Hands on! Kinder- und Jugendmuseum – Kulturort mit Zukunft. Unna 1994

Wulf, Chr. (Hg.): Wörterbuch der Erziehung. München 1974

Zacharias, Wolfgang (Hg.): Zeitphänomen Musealisierung. Essen 1990

Zacharias, Wolfgang: Kulturpädagogik, kulturelle Jugendbildung – Eine Einführung. Opladen 2001a

Zacharias, Wolfgang: Kultur und Pädagogik, Kunst und Leben. Bonn 2001b



Zwischen Bildungsauftrag und Ehrenamt: Bestandsaufnahme zu einem diffusen Berufsbild

Hildegard Vieregg

In dem Zeitungsartikel „Wie Gottvater die Kunstmuseen schuf“ – im November 2000 anlässlich des 25. Geburtstags der Berlinischen Galerie abgedruckt in „Die Welt“ – gibt Wulf Herzogenrath, Direktor der Kunsthalle Bremen, eine Art „Schöpfungsbericht“ für jeden Wochentag im Museum.

Ich beschränke mich auf den Samstag und darf zitieren:

„Am Samstag da ging es zum Endspurt. Das lange Wochenende gab es damals noch nicht, sondern Gottvater arbeitete an diesem Tag. Aber wer tut das heute? Alle wollen feiern, Spaß haben, Entertainment, und der Intelligente will wenigstens Infotainment. Da hat Gottvater sich etwas gerächt an all denen, die ihm immer dazwischenredeten. Er schuf auch die Spaßgesellschaft. In den letzten Jahren wurde dies erst klar: Es entstanden gänzlich neue Strukturen zwischen Kirmes, Zirkus und Disneyland auf der einen Seite und den ernstesten Kulturereignissen auf der anderen. (...) Der Besucher, der früher nach dem wichtigen Bild im Museum fragte, fragt heute nach dem Café und dem Shop. (...)“

Ehe da die klugen Geister von Gottvater eine Antwort erhielten, war der Sonntag angebrochen. Da wollte er nun doch wirklich nicht auch noch arbeiten, da ging er lieber ins Museum – natürlich nach dem Kirchenbesuch (...).“¹

Gott sah zwar keine Chancen gegenüber anderen Berliner Museen, wollte aber trotzdem „Quoten“ haben. So könnte man mit etwas Phantasie in der TV-Sprache ergänzen: Wenn er seine Ideen mit den Möglichkeiten der Kommunikation zu verwirklichen suchte, hätte er mit den „Quoten“ wohl kein Problem.

Dieser Artikel zeigt die Problematik auf, in der sich heute auch Museumspädagogen und Kulturvermittler befinden. Er beschreibt aber auch, wie der Gründungsdirektor der Berlinischen Galerie, Eberhard Roters, das Kunststück fertig brachte, ein Kunstmuseum zu schaffen, das Menschen aller Bildungsschichten mitreißen kann, ein wissenschaftliches Museum, das populäre Ausstellungen veranstaltet, ein Museum, das für Berlinisches und Internationales da ist und auch ein Museum, das in einer von der Globalisierung geprägten Gesellschaft insbesondere dadurch identitätsstiftend wirkt, dass es regional verankert ist.

Obwohl selbst Fachwissenschaftler, hat Roters den Bildungsauftrag des Museums erkannt und umgesetzt. Dieses Beispiel führt uns aber zu der Frage, wie man heute das Berufsbild von Museumspädagoginnen/Museumspädagogen beschreiben kann. Sind „Museumspädagogen“ auch wirklich „Museumspädagogen“? Geht die Berufsbezeichnung vielleicht eher in Richtung „Kulturvermittlung“, stimmt der Begriff „animierfreudiger Animator“², den Hilmar Hoffman geprägt hat, oder gibt es ganz andere Benennungen?

Mein Beitrag befasst sich mit fünf Aspekten:

1. „Visionen von damals“ – Pioniere der Museumsdidaktik und ihr beruflicher Background
2. Interdependenz: Fachwissenschaften – Museumskommunikation

3. Der weltweite Aspekt – das interkulturelle Anliegen
4. Thesen zu einem beruflichen Anforderungsprofil heute
5. Marketingstrategie für Museen – Kulturmarketing

1. „Visionen von damals“

Pioniere der Museumsdidaktik und ihr beruflicher Background

Im 19. Jahrhundert nahm mit der Errichtung von Kunstmuseen, Kunstgewerbemuseen, Völkerkundemuseen und vor- und frühgeschichtlichen und kulturhistorischen Museen, die in engem Bezug zur Regional- und Landesgeschichte standen, das bürgerliche Museum Gestalt an. Seine Ziele waren, der Bildung des Volkes zu dienen.

Nur als Beispiele seien in diesem Zusammenhang Museumsgründungen König Ludwigs I. in München – wie die Alte und Neue Pinakothek und die Glyptothek – genannt, die die volkserzieherischen Intentionen ihres Gründers spiegelten. Gemessen an der damaligen allgemeinen Museumsentwicklung können diese Münchener Museen, wie übrigens auch Museen in Dresden, Hamburg und Berlin, in ihrer Einheit von Innenraumgestaltung und Objektpräsentation als didaktische Lehrstücke gelten.

Pioniere der Museumsdidaktik

Die Museumslandschaft war aber schon seit den Zeiten der fürstlichen Kunst- und Wunderkammern der Spätrenaissance geprägt durch Persönlichkeiten, die hinsichtlich Bildungsauftrag und Ehrenamt, Verantwortlichkeit für die Besucher, Didaktik und Methodik eine bedeutende Rolle für die Museen spielten. Einige dieser Pioniere möchte ich kurz vorstellen. Skizzenartig sollen auch ihre Ansatzpunkte und Anliegen gezeigt werden.

Samuel Quiccheberg (Arzt)

Der niederländische Arzt Samuel Quiccheberg, der die Kunstkammer Albrechts V. von Bayern konzipierte, schuf mit seiner Quellschrift „Inscriptiones vel tituli theatri amplissimi“⁴³ im Jahre 1565 wohl eine der ersten und grundlegenden Schriften der Museumstheorie, die nicht nur Einfluss auf den europäischen, sondern sogar auf den außereuropäischen Raum nahm. In dem später so bezeichneten „Theatrum Quicchebergicum“⁴⁴ ging es um ein didaktisches Konzept, pädagogische Funktion und Besucherfreundlichkeit.⁵ Die Empfehlungen Quicchebergs an Fürsten und Privatsammler beschränkten sich nicht auf die Theorie, sondern er wollte sie davon überzeugen, dass sich ein Museum nicht nur durch eine besucherfreundliche Präsentation auszeichnen sollte, sondern auch einen Beitrag zur Vermittlung praktischer Kenntnisse und bildnerisch-praktischer/handwerklicher Fertigkeiten zu leisten hat.⁶

Lorenz Beger (Bibliothekar)

Lorenz Beger, Bibliothekar und Verwalter der Brandenburgischen Antikensammlungen verfasste den so genannten „Thesaurus Brandenburgicus“⁴⁷, in dem die Sammlungen der Brandenburgischen Kunstkammer umfassend dokumentiert wurden. Hervorzuheben ist insbesondere sein interdisziplinärer Ansatz. Beger befasste sich mit griechischen, römischen, asiati-

schen, afrikanischen und spanischen Antiken, Münzen und Gemmen und mit deren Erklärung durch Illustrationen und Kommentierungen aus Homers Odyssee.⁸

Gabriel Kaldemarck (Kunstberater)

Gabriel Kaldemarck, der Berater Herzog Christians I. (Nachfolger Augusts des Starken) von Sachsen, verfasste ein interessantes Quellenwerk mit dem Titel „Bedencken, wie eine Kunstkammer aufzurichten seyn möchte“. Er gestaltete diese theoretische Schrift als Gegenkonzept zu den üblichen Kunst- und Wunderkammern, was ihr die Bezeichnung als „Anti-Kunstkammer-Manifest“⁹ einbrachte. Er vertrat damit eine ausgesprochen innovative didaktische Konzeption.

Johann Georg Graesse (Museumsdirektor)

J. G. Graesse, Museumsdirektor und Kunsthistoriker¹⁰, war die Vermittlung ein besonderes Anliegen. Er nennt seine Publikation für das „Grüne Gewölbe“ ausdrücklich einen „beschreibenden Catalog“.¹¹ Graesse ist vor allem auch der Begründer der „Zeitschrift für Museologie“, der Vorläuferin der 1905 gegründeten „Museumskunde“, in der er von 1878 bis 1885 Museumstheorie und Praxis verband und sich mit didaktischen Konzeptionen – vor allem für die Museen in Dresden – befasste.

Alfred Lichtwark (Museumsdirektor)

Lichtwark äußerte sich schon bei seiner Antrittsrede als Leiter der Hamburger Kunsthalle (1886) im Hinblick auf didaktische Zielsetzungen. Er wollte nicht „ein Museum, das wartet, sondern ein Institut, das tätig in die künstlerische Erziehung unserer Bevölkerung eingreift.“¹² Dabei knüpften sich hohe Erwartungen an das Museum als Bildungsstätte und zwar nicht nur im Hinblick auf Lernen in einer anderen Umgebung als die Schule. Das Museum sollte ein Ort sein, an den Menschen auch in ihrer Freizeit und auf freiwilliger Basis kämen, um sich daran zu erfreuen und sich zu bilden.

Von besonderer Bedeutung wurden seine Werke „Museen als Bildungsstätten“¹³ und „Übungen im Betrachten von Kunstwerken“¹⁴. Sein Ziel war dabei, die Reform der Erziehung auch im Hinblick auf die Entwicklung der gestaltenden Kräfte voranzutreiben und die Zusammenarbeit zwischen Schule und Museum zu fördern. Dabei ging es ihm um Theorie und Praxis. Die von ihm gestalteten Führungen für Schulklassen sollten Lehrer ermutigen, sich selbst ähnlicher Methoden für den Unterricht zu bedienen. Er zeigt auch an Beispielen, wie unter Berücksichtigung der kindlichen Fähigkeiten die Betrachtung von Originalen vor sich gehen könne. So setzt er auf das Interesse von Kindern und Jugendlichen an „erzählenden Bildern“, an denen elementare Beobachtungen möglich sind. Kindern und Jugendlichen wollte er deshalb den Reiz des Suchens und Findens und die eigenständige Erschließung eines Sachverhalts ermöglichen; die Erzieher sollten sich dabei adäquater Methoden bedienen.

Die Zielgruppe der Jugendlichen versuchte er durch „Museumsreisen“ zu erreichen. Ausgangspunkt dafür war das Museum in Hamburg mit seinen pädagogischen Angeboten. Lichtwarks Erziehungsprogramm bediente sich des Objekts der Kunst- und Kulturgeschichte als eines „pädagogischen Instruments“, das, aktiv erschlossen, intensiv betrachtet und bildnerisch vertieft, schließlich zum geistigen Eigentum des Betrachters werden sollte.

Museumspädagogik und Öffentlichkeitsarbeit

Georg Kerschensteiner (Stadtschulrat)

Der Münchner Stadtschulrat Georg Kerschensteiner (1854-1932) – Stadtschulrat 1919, ab 1920 auch Professor an der Münchener Ludwig-Maximilians-Universität – setzte auf die „Arbeitsschule“, die an die Kultur- und Wertphilosophie Eduard Sprangers anknüpfte. Sie versuchte demnach, manuelle, fachliche und praktische Arbeit mit dem Unterricht zu verbinden, übrigens auch im Sinne Johann Heinrich Pestalozzis, der zum einen Bildung durch das Leben, zum anderen „Arbeit“ als ein Stück Identifikation im Erziehungs- und Bildungswesen betrachtete. Die schöpferischen Kräfte des Menschen sollten dabei voll zur Entfaltung gebracht werden.¹⁵ Das Kerschensteiner-Kolleg bzw. das Deutsche Museum in München knüpfen bis heute an die Ideen Kerschensteiners und Oskar von Millers an.

Oskar von Miller (Museumsdirektor)

Der Ingenieur Oskar von Miller (1855-1934) und das Deutsche Museum gehören zusammen. Von Miller verstand es, ein noch in unserer Zeit pädagogisch äußerst wirksames technikgeschichtliches und auf moderne Technologien bezogenes Museum zu schaffen, das Besucher nach wie vor anzieht und fasziniert. Besucherströme aus aller Welt jeden Alters und unterschiedlichster Interessen kommen hierher wegen des überzeugenden Konzepts. Die anschauliche und verständliche Präsentation in vielen Abteilungen ermöglicht es auch, dass auf personelle Betreuung teilweise verzichtet werden kann.

Karl Koetschau (Museumsdirektor)

Der Gründer der „Museumskunde“ (1905) und des Deutschen Museumsbundes (1917), Karl Koetschau, Museumsdirektor in Dresden, war in seiner allgemeinen Betrachtungsweise nicht streng fachbezogen, sondern auf ein breites Museumswesen hin orientiert und besaß einen ausgeprägten Sinn für kultur- und museumspolitische Fragen. So erhob er 1906 in der „Museumskunde“ die bemerkenswerte Forderung. Diplomaten, Kaufleute und Missionare sollten „in den Völkerkundemuseen ethnographische Unterweisungen erhalten und sich systematische Kenntnisse aneignen“¹⁶, um politische Fehler zu vermeiden. Die Kulturgüter der Völker, denen sie begegneten, sollten sie verstehen und achten, Rechtssituationen und religiöse Sitten und Gebräuche berücksichtigen.

Schon 1904 hatte er sich dafür eingesetzt, dass die Schausammlungen auf ein breites Publikum hin orientiert sind und – wie er es ausdrückte – dem „Volksunterricht“ dienen. Besonderes Anliegen war ihm die vielseitige Ausbildung junger Museumsbeamter.¹⁷ Ein erster Kurs für die Beamten der Dresdener Kunstsammlungen fand bereits 1907 statt.

Philipp Hofmann (Gymnasiallehrer)

Philipp Hofmann, Gymnasiallehrer am Königlichen Theresiengymnasium in München, hatte schon 1912 einen „Pädagogisch-systematischen Wegweiser durch die Münchener Museen“¹⁸ entwickelt, der Schule, Museum, Lernziele und Lerninhalte ganz eng mit den verschiedenen Münchener Museen verband. Hofmann schuf eine Synopse, die nicht nur Schule und Museum zusammenführte, sondern als Grundlage zur Theoriebildung für die Museumspädagogik geeignet war und bis heute ist. „Museumspädagogik“ als Unterricht im Museum gab es übrigens schon viel früher. Er wurde bereits 1826 im Senckenberg-Museum in Frank-

furt initiiert sowie 1851 von Gottfried Semper als „Schule des allgemeinen Volksgeschmackes“ für die Kunstmuseen gefordert.

Karl H. Jacob-Friesen (Konservator/Museumsleiter)

Für Karl H. Jacob-Friesen, der 1913 an das damalige Provincial-Museum Hannover (heute Landesmuseum) berufen wurde, spielte die Verbindung von Archäologie und Museumspädagogik eine wichtige Rolle. Er plädierte für eine strikte Trennung von Schau- und Studiensammlungen. Für die Schausammlungen entwickelte er ein fortschrittliches didaktisches Konzept, das, wie er es formulierte, „im erzieherischen Sinne“ gegliedert sein sollte. Darunter verstand er eine Präsentation und Betextung der Exponate, die einem Lehrbuch gleich vom Einfachen zum Schwierigen führen und Besuchern auch einen Museumsbesuch ohne Führung ermöglichen sollte.¹⁹

Wilhelm R. Valentiner (Museologe)

Der Museologe Wilhelm R. Valentiner plädierte für die „Umgestaltung der Museen im Sinne der neuen Zeit“²⁰. Fachsammlungen und Schausammlungen sollten sich in der Hinsicht unterscheiden, dass Erstere in fachlicher Nüchternheit, Letztere aber mit den besten ausgewählten Kunstwerken den Bildungsverpflichtungen gegenüber dem Publikum gerecht werden.

Rudolf Berliner (Museumsleiter)

Der Museumsleiter Rudolf Berliner leitete den Bildungsauftrag schon aus der Museumslehre Samuel Quicchebergs ab mit der Forderung nach „Erhaltung praktischer Kenntnisse und Fertigkeiten, (...) die sonst verloren gingen“.²¹ Er verband damit dezidiert einen Bildungsauftrag für das Museum.

Adolf Reichwein (Leiter der Abteilung Schule und Museum)

Adolf Reichwein, Leiter der Abteilung „Schule und Museum“ am Museum für Deutsche Volkskunde in Berlin, bestimmte ab 1939 die Richtung der deutschen museumspädagogischen Bestrebungen entscheidend mit. Er forderte, Museen als anschauungs- und maßvolle Arbeitsstätten in den Dienst der Jugend zu stellen, Geschichte lebendig zu machen und Lehrerarbeitsgemeinschaften zu bilden.

Wegen seines Engagements für ein Bildungsideal, das zur nationalsozialistischen Vorstellung von Erziehung in krassem Widerspruch stand, wurde Reichwein 1944 in Berlin-Plötzensee hingerichtet.

Anton Fingerle (Stadtschulrat)

Entscheidende neue Impulse für museumspädagogische Aktivitäten, zumindest für Bayern, gingen nach dem Zweiten Weltkrieg von Münchens couragiertem Schulrat Anton Fingerle aus, der sich der Arbeit für die und mit der Jugend verschrieben hatte. Auf Einladung der Alliierten konnte er schon 1946 in die USA reisen und dort die pädagogische Arbeit in amerikanischen Museen kennen lernen, darunter auch im bereits 1895 gegründeten Kindermuseum in Brooklyn. Dieser Besuch wurde zu einem Impuls für die Entwicklung der Museumspädagogik in Bayern. Fingerle bezog Museumspädagogik zunächst auf einzelne kulturhistorische Muse-

Museumspädagogik und Öffentlichkeitsarbeit

en, wie zum Beispiel das Bayerische Nationalmuseum. In der vom Schulreferat der Landeshauptstadt München herausgegebenen Zeitschrift „Schule und Jugend“ machte er bereits 1947 Vorschläge für den Unterricht im Bayerischen Nationalmuseum sowie für bildnerisch-praktische Arbeit und systematische Lehrerfortbildung in Museen.

All diese an oder mit Museen tätigen Persönlichkeiten waren auf ihre Art wegweisend. Sie verstanden es, trotz unterschiedlicher fachlicher Herkunft, die Didaktik des Museums mit kreativen Ideen weiter zu entwickeln.

Exkurs:

Ein kurzer Exkurs auf die damalige Museumsarbeit in den USA mag verdeutlichen, welche Ansatzpunkte dort eine Rolle spielten und schließlich auf die Museumspädagogik in Bayern transferiert wurden. Kunstmuseen standen in den USA zu dieser Zeit bereits an hervorragender Stelle des Kulturlebens einer jeden Stadt, einerseits für „The Life of Community“ (das Zusammenleben der Gemeinde), andererseits als „Centres of Recreation and Education“ (Zentren der Erholung und Bildung). Das Museum war dort schon damals, anders als in Europa „eine soziale Einrichtung mit klar umrissenen Aufgaben“. ²² Die „Education Departments“ vieler Museen nahmen in der Struktur der amerikanischen Museen einen den wissenschaftlichen Abteilungen ebenbürtigen Platz ein. Unterschieden wurde zwischen Kinder-, Jugend- und Erwachsenenbildung. Bezüglich der Kinder- und Jugendbildung hatten es die amerikanischen Museen erreicht, dass der Museumsbesuch in die Lehrpläne der öffentlichen Schulen aufgenommen wurde. Zusammengearbeitet wurde aber auch mit Privatschulen, konfessionellen Schulen, Berufsschulen, Jugendvereinen und anderen organisierten Gruppen. ²³ Das differenzierte Programm – Führungen, Vorträge, Kurse – nahm Rücksicht auf das Alter der Kinder und Jugendlichen und diente zur Ergänzung des Unterrichts in Geschichte, Geographie, Sprachen, Soziologie und Kunstgeschichte.

„Art Appreciation“ (Kunstabstrachtung/Kunstmittlung) war ein eigener Lehrgegenstand. Teilweise wurden der Zeichenunterricht ins Museum verlegt, Modellierklassen in Museen eingerichtet und auch „Junior Museums“ installiert, in denen man unter psychologischen Gesichtspunkten ausgewählte Kunstwerke vorstellte, die Jugendliche besonders anziehen. Für das Aufgabenfeld von Bedeutung zu sein schienen vor allem die „spezifische Verbindung kommunaler und privater Initiativen sowie die rege Wechselbeziehung zwischen Schulen und Berufsverbänden einerseits und den Museen andererseits“ ²⁴. Heidenreich plädierte auf Grund dessen dafür, auch in Deutschland für die Kunsterziehungsarbeit „als Ganzes eine Leitidee“ ²⁵ zu entwickeln.

Bei alledem fällt auf, dass in der Berufsauffassung bzw. im Berufsbild insbesondere folgende Gesichtspunkte eine Rolle spielten:

- der Bildungsauftrag eines Museums (früher häufig enger mit „Erziehungsauftrag“ umschrieben)
- die Konzentration von Bildungsmaßnahmen vor allem auf Kunstmuseen und in geringerem Maße auf technische Museen.

Komitees – Seminare zum Berufsbild

Im November 1946 war in Paris der International Council of Museums (ICOM) – der Internationale Museumsrat – gegründet worden. Bei der ersten Generalkonferenz in Paris (28.6.-3.7.1948) waren zwölf Komitees ins Leben gerufen worden, darunter auch das „Committee for Education and Cultural Action“ (CECA), das für das Berufsfeld „Museumspädagogik“ bis heute von großer Bedeutung ist.

1952 fand erstmals nach dem Zweiten Weltkrieg in Brooklyn ein internationales Seminar über die Rolle des Museums in Bildung und Erziehung statt, es eröffnete in der Publikation „Museums and Young People“ neue Dimensionen pädagogischer Arbeit. 1958 wurde diese Thematik fortgesetzt mit einem regionalen Seminar zum Thema „The Role of Museums for Education“. Die Bedeutung von Museen als kulturellen Bildungszentren wurde bei den internationalen Seminaren 1960 in Tokyo und 1966 in New Delhi erneut hervorgehoben. „Educational Cultural Tasks“ waren schließlich 1968 bei den ICOM-Generalkonferenzen in Leningrad und Moskau sowie 1971 in Paris und Grenoble Gegenstand der Diskussion.²⁶

In dieses zweite und dritte Jahrzehnt der internationalen Aufwärtsentwicklung fallen die Gründungen institutionalisierter Museumspädagogik in der Bundesrepublik und in West-Berlin, die allerdings von ihren Strukturen her unterschiedlich sind:

Gründung museumspädagogischer Einrichtungen

In den späten 60er und frühen 70er Jahren wurden die jungen Leute als Museumsbesucher der Zukunft neu entdeckt; es kam zu mehreren institutionellen Gründungen in der gesamten Bundesrepublik und in West-Berlin:

1961 Außenamt der Museen in Berlin,

1965 Außenreferat der Museen in Köln,

1969 Kunstpädagogisches Zentrum Nürnberg (KpZ),

1973 Museumspädagogisches Zentrum München (MPZ),

1976 Museumspädagogisches Zentrum Mainz (inzwischen leider wieder geschlossen).

Das Zentralinstitut für Kunstgeschichte in München hingegen hatte schon damals – etwa zeitgleich mit Fingerles Aktivitäten – im Hinblick auf die Kooperation zwischen Museen und anderen Bildungsinstitutionen eine Spezialabteilung „Kunsterziehung“ in seiner Bibliothek eingerichtet.²⁷ Kunstmuseen wurden in den Anfangsjahren auch die ersten Arbeitsfelder des MPZ.

2. Interdependenz:

Fachwissenschaften – Museumskommunikation

Welch große Rolle heute die Wechselwirkung von Fachwissenschaften und Museumskommunikation bildet, zeigt sich, wenn man den Mitarbeiterstab eines Instituts betrachtet. Hier bietet es sich an, das Museums-Pädagogische Zentrum (MPZ) als Beispiel vorzustellen, das mir in dieser Hinsicht am besten vertraut ist.

Hauptamtliche Tätigkeit

Eine erste Gruppe von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern bilden 11 Hauptamtliche (Vollzeit/Teilzeit/Vertrag) und 4 Verwaltungsangestellte. Hinzu kommt ein Pool von 14 Teilabordnungen

Museumspädagogik und Öffentlichkeitsarbeit

für verschiedene Schularten in der regionalen Museumspädagogik (Dokumentation Obersalzberg, „Oberfranken-Modell“, Herrenchiemsee / Verfassungskonvent, Schulmuseum Ichenhausen, Neues Schloss Schleißheim) und ca. 80 Honorarkräfte. Bedingt durch aktuelle Projekte, werden auch einzelne sozialpädagogisch ausgebildete Kräfte sowie Erzieherinnen/Erzieher einbezogen.

Der hauptamtliche Bereich ist in Referate aufgeteilt: Bayerische Landesgeschichte, Neuere Geschichte/Zeitgeschichte und Internationale Kontakte, Antike und Mittelalterliche Geschichte, Kunst, Naturwissenschaften, Lektorat/Öffentlichkeitsarbeit.

Honorarkräfte/Freiberufler

Die Honorarkräfte bzw. Freiberufler sind ebenfalls Fachkräfte mit unterschiedlichen Studiengängen und werden für die MPZ-Arbeit (Führungen für Schulklassen, Ferienaktionen, Studios mit bildnerisch-praktischer Arbeit) nach einem eigenen Qualifizierungsverfahren ausgewählt: Bewerbung/Prüfung auf fachliche Eignung, Hospitationen, Führungen unter MPZ-Betreuung, fachliche Weiterbildung zweimal jährlich. Die fachliche Bandbreite ist noch wesentlich höher als bei den hauptamtlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern. So finden sich z. B. im Mitarbeiterstab eine Textildesignerin, Muttersprachler in Französisch, Englisch und Neugriechisch oder die Kombination aus Archäologie und Griechisch. Der Qualitätsanspruch in unserem Institut ist auch für Freiberufler hoch und hat mit gewöhnlichen touristischen Führungen in Museen nichts zu tun. Ständig sind Innovationen und unkonventionelles Engagement gefragt.

Schon aus der Mitarbeiterstruktur wird deutlich, dass der Anteil von Lehrkräften und damit der Bereich „Schule und Museum“ nicht mehr überwiegt und ganz andere Ausbildungsgänge mit der Pädagogik in Museen kombiniert werden. Betrachtet man die Mitglieder der Landesverbände und des Bundesverbandes Museumspädagogik, so wird man einen ähnlichen Querschnitt durch zahlreiche Fachwissenschaften finden, die sich mit pädagogischen und didaktischen Fragestellungen und Zielen auseinandersetzen.

So ist das Argument in einem Artikel der „Texte zur kulturellen Bildung“ (Bundesakademie Wolfenbüttel) aus meiner Sicht nicht gültig, worin es heißt, in kaum einem Fach sei „das Verhältnis zwischen Fachwissenschaft und Museumspädagogik so eng wie in der Archäologie.“²⁸ Ersichtlich wird daraus auch, dass der Begriff „Museumspädagogik“ die eigentlichen Arbeitsfelder und ihre aktuellen Bereiche nur unzureichend umschreiben kann, und man besser von „Museumskommunikation“ sprechen sollte.

Ehrenamtliche Tätigkeit

Eine zweite Gruppe bilden ehrenamtlich Tätige. Kennzeichnend für das Ehrenamt ist, dass es freiwillig und ohne Bezahlung sowie außerhalb der Erwerbsarbeit ausgeübt wird. Hinsichtlich der Museen ist es gerade für kleinere Museen unverzichtbar für Betreuung, Projekte, ja oftmals für den Fortbestand der Institution. Eine wissenschaftliche Studie stellte u. a. den Zusammenhang zwischen den Trägern von kulturellen Institutionen und der Ehrenamtlichkeit her. Sie ergab ein zu erwartendes Ergebnis: Die Zahl ehrenamtlich Tätiger ist umso höher, je „staatsferner“ eine Institution organisiert ist.²⁹

In der Bundesrepublik Deutschland ist das Ehrenamt im Kunst- und Kulturbereich seit jeher eine wichtige personelle Ressource. Bei den mehr als 1000 Museen in Bayern finden

sich unter den so genannten „Museumspädagogen“ Hobby-Archäologen so gut wie Leiter von örtlichen Geschichtsvereinen, Menschen mit denkmalpflegerischer Begeisterung ebenso wie Handwerker, die beispielsweise alte Techniken in Museen vorführen. Im MPZ verwaltet z. B. ein pensionierter Archivar ehrenamtlich die Publikationen.

Daneben entwickelten sich auch zahlreiche Einzelinitiativen an kleinen Museen: Ehrenamtlich tätig sind Lehrer verschiedener Schularten, Pensionäre, Leiter von Heimatmuseen, Leiter von Kreisbildstellen mit pädagogischem Auftrag, Heimatpfleger, Vermessungsingenieure, Förster etc. Sie versuchen, die von den Institutionen entwickelten Strukturen/Modelle und anerkannten Methoden für ihre Arbeit im regionalen sowie kommunalen Bereich nutzbar zu machen und selber als Multiplikatoren zu wirken. Zu den im Ehrenamt Tätigen gehören auch Zeitzeugen, insbesondere Überlebende aus ehemaligen Konzentrationslagern, die sowohl in Gedenkstätten als auch in Museen, bei Ausstellungseröffnungen und als Diskussionspartner in Schulen ihren Beitrag leisten. Allen Ehrenamtlichen geht es letztlich um aktive Mitverantwortung und darum, wertvolle Kulturgüter und geschichtliche Ereignisse Menschen nahe zu bringen. Aus meiner Sicht ist es abzulehnen, Ehrenamtliche als „Laien“ zu bezeichnen, da viele von ihnen über enormes Wissen und Vorbildung verfügen.

Finanzielles Engagement von Privatpersonen, Sponsoring, Förderung durch private Stiftungen etc. gehören ebenfalls in den Bereich freiwilliger Leistungen – in unserem Falle will ich es jedoch beim unmittelbaren persönlichen Engagement im Museum belassen.

Stellt man jedoch Vergleiche an, so kommen die Bürger der Bundesrepublik hinsichtlich ihres ehrenamtlichen Engagements im Museum eher mäßig weg. Eine aus dem Jahre 1992 stammende Studie vergleicht öffentliche und private Museen sowie Mischformen (kommunale, staatliche, und/oder sonstige Träger) der Bundesrepublik und der USA. In den USA spielt dabei das Volunteering als gesellschaftliche Notwendigkeit und verbunden mit der wichtigen Idee, in der Gesellschaft Verantwortung zu übernehmen und diese mitzugestalten, eine unverzichtbare Rolle.

Während die historische Entwicklung des „Voluntarismus“ in den USA mit den Einwanderern beginnt – es ging um das Gefühl „gebraucht zu werden“, etwas Neues und Nützliches für andere zu tun und wird bis heute als Grundlage der Demokratie verstanden – setzte das Laienamt in Deutschland erst sehr viel später ein. Waren es in den USA zuerst Hilfsvereine auf Gegenseitigkeit oder die 1880 gegründete „Charity Organization Society“, so findet sich heute eine große Bandbreite von Ehrenamtlichkeit, in der „Museums & Cultural Activities“ besonders ausgewiesen sind.³⁰

Zwar gibt es zum Ehrenamt an sich eine Reihe von Studien – die Bereiche Bildung und Erziehung, Politik und insbesondere Kultur weisen jedoch große Defizite auf.³¹ Obwohl deshalb nur sehr schwer Vergleiche anzustellen sind, gibt es dennoch einige Anhaltspunkte. So beträgt der Anteil ehrenamtlich Tätiger in den westlichen Bundesländern 24% und in den östlichen Bundesländern 16%.

Vergleicht man prozentual die ehrenamtlichen Kräfte in Museen, so sind:

- in den 7.783 Museen der USA (mit insgesamt 525.050 Mitarbeitern) 72,7% ehrenamtlich tätig,
- in den ca. 2.090 Museen der Bundesrepublik (mit insgesamt 25.736 Mitarbeitern) dagegen nur 16,9%.

Museumspädagogik und Öffentlichkeitsarbeit

Diese Zahlen stammen aus einer Studie von 1992, deren Autor feststellt, dass die in der Bundesrepublik vorhandenen Ressourcen nicht ausreichend genutzt würden, an der grundsätzlichen Bereitschaft fehle es nicht.³² Auf der anderen Seite könnten positive Beispiele aus den USA nicht ohne Weiteres auf bundesrepublikanische Verhältnisse übertragen werden.³³

Strukturwandel im Ehrenamt

Allerdings ist im Ehrenamt, auch das Museum betreffend, ein Strukturwandel festzustellen: Einerseits haben die Institutionen Akzeptanzprobleme, andererseits suchen Ehrenamtliche unterschiedliche Entfaltungsmöglichkeiten und wollen sich nicht auf Dauer binden. Für viele Bereiche ist Spezialwissen gefragt, Aus- und Weiterbildung sind nötig, permanente Bezugspersonen, individuell zugeschnittene Projekte, was durchaus auch Probleme für die Museen aufwirft.³⁴

Qualifizierung für die Museumsarbeit – Ausbildungsmodelle

Die Hauptfrage ist in diesem Zusammenhang, wie sich Hauptamtliche, Honorarmitarbeiter, Freiberufler, Ehrenamtliche etc. für die praktische Museumsarbeit, d. h. den Führungsbetrieb, Schul-, Familien- und Ferienveranstaltungen in Museen, qualifizieren und die kommunikativen Aufgaben eines Museums erfüllen. Die Qualifizierungsansätze reichen dabei über die Aus- und Fortbildung von Führungspersonal, Lehrerfortbildung, über Kulturmanagement bis hin zu „Kommunikation im Museum“.

Ein jahrzehntelanger Weg mit vielen Versuchen geht mit dem Bemühen einher, das Berufsbild zu beschreiben und den Beruf selbst zu etablieren. Da aber „alles sein Gutes“ hat, kann man heute froh darüber sein, dass die Bezeichnung „Museumspädagogin/Museumspädagoge“ nicht aus der ursprünglichen und aus heutiger Sicht verengten Perspektive dieses Berufsfeldes festgeschrieben wurde.

Ausbildungsmodelle

Erst seit den späten achtziger Jahren befasste man sich mit komplexeren Ausbildungsmodellen. Einige davon wurden 1993 auf einem Symposium an der Bundesakademie in Wolfenbüttel vorgetragen, publiziert und zuletzt 2001 ergänzt. Ute Lefarth und Andreas Grünewald Steiger haben diese Modelle in einer Synopse mit dem Titel „Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten im Arbeitsfeld Museum“ verdienstvoll zusammengestellt.³⁵

Schon die 1993 vorhandenen Studienmöglichkeiten bzw. postgradualen Qualifizierungsmöglichkeiten lassen bestimmte Schwerpunkte erkennen: Voraussetzung sind – wie bei der Kuratorenausbildung in Österreich – ein abgeschlossenes Studium / eine gleichwertige berufliche Ausbildung und Praxis im Museumswesen. Die postgradualen Lehrgänge haben zum Ziel, ihre Teilnehmer in Theorie und Praxis (u. a. „Kommunikationstraining“) so auszubilden, dass sie für professionelle Arbeit im interdisziplinären Museums- und Ausstellungswesen sowie in anderen Bereichen des Kulturbetriebes oder für andere museumsnahe Institutionen qualifiziert werden.

Die anderen Ausbildungsmodelle gehen von verschiedenen Voraussetzungen aus, wie zum Beispiel:

– Lehrer mit Fachausbildung und Museumserfahrung,

- Museologie: Aufbaustudium,
- museumspädagogische Seminare an der Universität,
- Fortbildungskurse/Lehrgänge an der Akademie Wolfenbüttel,
- Weiterbildung durch Landes- und Bundesverbände für Museumspädagogik,
- Regelstudium an der Fachhochschule für Museologie in Leipzig.

Dabei wird einerseits Museumspädagogik als Teil der Museologie verstanden, andererseits die Überlegung angestellt, ob man aus „Kulturpädagogen“ „Museumspädagogen“ machen könne.³⁶ Da der Studiengang Kulturpädagogik seit 1980 etabliert ist, stellt sich die Frage zu Recht, zumal für die damalige Sicht des Berufsbildes Museumspädagogik.

Bis heute ist kein allgemein gültiges Ausbildungskonzept vorhanden. Es ist aber fraglich, ob eine vorgeschriebene Ausbildung allen Aufgabenfeldern des Museums gerecht würde und ob nicht eine kreative Besucherorientierung nach den Typologien, den soziologischen und politischen Gegebenheiten effizienter wäre. Da das Museum eine soziale und auf die Gesellschaft hin orientierte Einrichtung ist, könnte ein Studiengang an der Universität mit wissenschaftlicher, institutioneller/staatlicher Verankerung und den Aufgaben Forschung/Lehre mit den Praxisaufgaben der Museumskommunikation verbunden werden. Als Teilbereich der Museologie müsste dann „Museumsdidaktik“ – besser „Museumskommunikation“ – „bestimmte Aufgaben musealer Kommunikation“ – so die Position des Leipziger Studiengangs – „als Beitrag zu Wissenschafts- und Kulturtransfer nach Maßgabe der betroffenen Bezugswissenschaften“³⁷ erfüllen.

Während Anfang der 90er Jahre immer noch die Anwendung der Curricula auf museumspädagogische Studiengänge erörtert wurde, spielte dann auch die Kulturpolitik eine wichtige Rolle, obwohl das Museum nur eines der möglichen Berufsfelder ist – neben Musik und Theater, künstlerischer Erwachsenenbildung und Kulturjournalismus.³⁸ Deshalb spielte in dem gedachten Modell die eigentliche Museumspädagogik nur eine unwesentliche Rolle, obwohl die Überzeugung bestand, dass man beim Studium der Kulturpädagogik wesentlich mehr für die Museumsarbeit lernen könne als „in vielen anderen museumsrelevanten Studiengängen“.³⁹

Der Lehrgang an der Wissenschaftlichen Landesakademie für Niederösterreich baut auch deshalb auf die Vielfalt der Vor-Qualifikationen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer.⁴⁰ Hinzuweisen ist insbesondere auf die Bemühungen des Instituts für Kulturwissenschaften in Wien, das 1997 einen Folder herausbrachte zum Thema: „Kommunikation – Museumspädagogik – Vermittlungsarbeit“ und auf die Diskussionen im gleichen Jahr zum Thema Berufsbild bei zwei Veranstaltungen im „Forum Kunstvermittlung“ in Wien und beim Bundesverband Museumspädagogik in Nürnberg.⁴¹ Die dabei diskutierte Vielfalt der Ausbildungsmodelle kommt aus meiner Sicht dem Anliegen „Kommunikation im Museum“ mit verschiedenen Aufbaustudien und berufsbegleitenden Ausbildungsgängen schon ziemlich nahe, weil sie so viele kreative und interdisziplinäre, flexible und zukunftsorientierte Ansätze enthält.⁴²

Diese Ansicht liegt auch nahe, weil sich unterschiedlichste Ausbildungsmodelle, Lehrgänge, auch die Jahrestagung 2001 des Bundesverbandes Museumspädagogik mit Kommunikation im Museum befassten.⁴³ Was schon bei den großen Veranstaltungen/Tagungen 1993 an der Bundesakademie in Wolfenbüttel, 1998 bei der CECA-Tagung in München hinsichtlich des Berufsfeldes und der Qualifizierungsmöglichkeiten diskutiert und in Publikationen niedergelegt wurde, stimmt überein in der Auffassung von einer museumskommunikativen und be-

Museumspädagogik und Öffentlichkeitsarbeit

rufsbegleitenden Zusatz-Qualifizierung. „Bausteine“ und „Module“ können dabei zum Teil sogar individuell gewählt und somit die eigenen Defizite ausgeglichen werden.

Die Untersuchung von Lefarth/Grünewald Steiger aus dem Jahr 2001 bezieht sich auf die Schweiz, Deutschland und Holland und untersucht insgesamt 10 Aus- und Weiterbildungseinrichtungen. Sie kommt zu ähnlichen Ergebnissen:

- Die Fachhochschule für Technik und Wirtschaft in Berlin (Museumskunde) und die Hochschule für Technik, Wirtschaft und Kultur in Leipzig (Museologie), bieten 8-semesterige gebührenfreie Vollzeitstudiengänge an. Vorausgesetzt werden dabei Fachhochschul- oder allgemeine Hochschulreife.
- Bei „Musealog“ in Emden, mit Vollzeit-Weiterbildung und bei der Reinwardt-Academie in Amsterdam wird ein Hochschulabschluss vorausgesetzt, und es fallen, wie auch bei allen anderen Weiterbildungsmöglichkeiten, Gebühren in unterschiedlicher Höhe an.
- Die Studiengänge in Basel, an der Fernuniversität Hagen, Küberum (Lehrgang für Kulturvermittlung und Museumspädagogik) in Aargau⁴⁴ und an der Bundesakademie für kulturelle Bildung in Wolfenbüttel bieten eine berufsbegleitende Weiterbildung über durchschnittlich zwei Jahre bzw. vier Semester an. Während Erstere einen akademischen Abschluss voraussetzen, nimmt die Bundesakademie auch Bewerberinnen/Bewerber mit Berufsausbildung und abgeschlossener Museumspraxis auf.
- Kunstgespräche München offerieren eine einjährige Weiterbildung. Akademischer Abschluss oder langjährige Praxiserfahrung im Kultur- und Bildungsbereich werden vorausgesetzt.
- Das Fortbildungszentrum Abtei Brauweiler bietet 10 bis 14 Fortbildungsveranstaltungen pro Jahr an. Gefordert wird ein Nachweis einer Tätigkeit im Museum oder einer museumsnahen Institution.

Der Aufbau der Studiengänge geschieht in den meisten Fällen nach Modulen oder Blöcken.⁴⁵

3. Der weltweite Aspekt – das interkulturelle Anliegen

Die multikulturelle Gesellschaft hat heute ihr eigenes Gesicht und ihre eigenen Erwartungen, auch an die Museen. Nicht zuletzt die verstärkte Reisefreudigkeit der Menschen und die Möglichkeit, binnen weniger Stunden in andere Länder und Kulturen zu gelangen, zeigt wie wichtig es ist, das Multikulturelle, Europäische und Weltweite zu erkennen und zu erschließen.

So kam auch die Entwicklung von der ursprünglichen Museumspädagogik bis hin zur Kulturpädagogik⁴⁶ und vor allem zur notwendigen Museumskommunikation und globalen Vernetzung nicht von ungefähr. Vielmehr veränderten sich in rasanter Geschwindigkeit die Alltagskultur, die gesellschaftlichen Anforderungen und damit auch die Anforderungen an die Kompetenz der im Museum Tätigen. Trotz der scheinbaren Weltläufigkeit vieler Menschen darf nicht vergessen werden, dass gerade im so genannten „Bildungsbürgertum“ – wie Besucherstatistiken in Kunstmuseen und Kunstausstellungen bestätigen – das alte Problem des elitären Denkens immer noch auftaucht. So bleibt trotz Globalisierung das Problem interdisziplinären, weltweiten Denkens bestehen. Das klingt paradox, heißt aber, dass gesellschaftlich relevante Themen Persönlichkeiten des Museumsberufes in besonderer Weise fordern. In diesem Zusammenhang zeigt sich ganz deutlich, dass „Museumspädagogen“ wichtige Aufgaben der Interaktion und Kommunikation wahrzunehmen haben.

„Globalisierung“ ist schließlich nicht nur ein Schlagwort, sondern für viele Museen relevant, vor allem für ethnologische Museen.⁴⁷ Dabei ist der Stellenwert der Völkerkunde von vor etwa 15 oder 20 Jahren nicht vergleichbar mit dem von heute. Ethnologische Museen waren damals für die Museumspädagogik etwas Exotisches, und es gab im Vergleich zu Kunstmuseen und vor- und frühgeschichtlichen Museen – abgesehen von der unterschiedlichen Häufigkeit des Museumstypus – wenig didaktische Aktivitäten.⁴⁸ Heute jedoch, da Interkulturalität auch im gesellschaftlichen Leben zur Realität geworden ist, hat auch der interkulturelle Bildungsauftrag einen weit höheren Stellenwert. Das fordert kreative Flexibilität und berufliche Spezialisierung. Um einem Projekt zum Erfolg zu verhelfen, können sich im Museum Tätige nicht auf bewährtes Vergangenes und Routine beschränken, sondern sie sind gefordert hinsichtlich der Sozialkompetenz und Verantwortung gegenüber gesellschaftlichen Entwicklungen.

Das Didaktische und Gesellschaftspolitische, das Interkulturelle und Interdisziplinäre ist in Verbindung mit Kommunikation im Museum keine Erfindung unserer Zeit. Rekapituliert man historische Gegebenheiten, so ist dieser Aspekt wohl einige hundert Jahre alt. Vor Jahrzehnten gab es schon Missionsmuseen (St. Ottilien, Münsterschwarzach) und völkerkundliche Museen, in denen man nicht nur Exponate aus so genannten „Missionsgebieten“ oder „Kolonialländern“ betrachten konnte, sondern wo bereits das Kennen lernen fremder Kulturen im Mittelpunkt stand. Einige Beispiele mögen diesen Ansatz verdeutlichen:

Jesuiten-Missionen

Die Jesuiten-Missionen in Lateinamerika – insbesondere in Paraguay, Brasilien, Argentinien und Bolivien – spiegeln den interkulturellen Aspekt aus gegenteiliger Welt-Ansicht. Das Anliegen der interkulturellen Vermittlung ist jedoch dort dasselbe wie bei uns in Europa.

„Christliches Äthiopien“/Afrika

Einen besonderen Schwerpunkt im Hinblick auf interkulturelle Vermittlung bildet das „Kinderprojekt“ mit dem Titel „Äthiopien – Christentum zwischen Orient und Afrika“ (11. Oktober 2002-10. Oktober 2003) im Staatlichen Museum für Völkerkunde in München.

Am Beispiel dieses Projekts zeigen sich die Anforderungen an das Berufsbild und die Probleme hinsichtlich der Zielgruppen in ihrer ganzen Bandbreite. Die didaktischen Konzepte dieses Projekts sind getragen von der Leitidee, das Museum zu einem Ort interkulturellen Lernens für alle, auch für jüngere Kinder, zu machen. Dabei sind kreative Lernwege, Erkunden, Gestalten, Sinnstiften, „Hands on“ und „Minds on“ und vor allem Identifizierungsmöglichkeiten mit der äthiopischen Kultur von besonderer Bedeutung. Dieses Projekt für Kinder und Familien betont nicht nur den interkulturellen Aspekt unter Einbeziehung der Sprachen, sondern zeigt auch, wie unterschiedlich die Vorbildung eines Arbeitsteams aus Gründen der Zielgruppenorientierung sein kann. Im Projektteam arbeiten eine Kunsterzieherin mit langjähriger Schulerfahrung, eine Sozialpädagogin mit Ausbildung in afrikanischem Tanz, die Leiterin einer Kindertagesstätte und eine Kunsthistorikerin/Journalistin mit Theorie- und Praxisorientierung.⁴⁹

Rotkäppchen aus Fernost/Japan

Ein weiteres Beispiel interkultureller Vermittlung ist die Wanderausstellung „Rotkäpp-

Museumspädagogik und Öffentlichkeitsarbeit

chen aus Fernost“. Als ich 1986 beim Goethe-Institut in Tokio, Osaka, Kyoto und Okazaki eingeladen war, versuchten wir gemeinsam ein interkulturelles Projekt zu entwickeln: Märchen waren der Anknüpfungspunkt. Japanische und deutsche Museumskollegen waren davon überzeugt, dass diese Nutzung eines gemeinsamen Kulturgutes viel für die Völkerverständigung bewirken und zur gegenseitigen Bildung beitragen könne. Um die Idee auch unabhängig von der Ausstellung zu verbreiten, entwickelten wir aus den von Kindern gemalten Märchenszenen ein großes begehbare Puzzle, das auch im Freien eingesetzt werden konnte, und das Brettspiel „von deutschen und japanischen Kindern für Kinder“.

Derartige Projekte haben Rückwirkungen auf die Entwicklung des Berufsbildes. Sie müssen einerseits professionell konzipiert sein, interkulturellen Anforderungen genügen und sowohl mit den Zielsetzungen der Museen als auch denen des MPZ übereinstimmen. Deshalb muss gewährleistet sein, dass die Strukturen eines derartigen Projekts auf möglichst viele regionale und kommunale Museen transferiert werden und im europäischen wie außereuropäischen Rahmen (vergleichbar) bestehen können. Sie müssen innovativ sein und, der Zielsetzung des Projekts folgend, interkulturelle und internationale Maßstäbe erfüllen.⁵⁰

4. Thesen zu einem beruflichen Anforderungsprofil heute

An Kulturvermittler und in der Museumskommunikation Tätige stellen nicht nur Museen, sondern insbesondere auch das Publikum besondere Anforderungen hinsichtlich fachwissenschaftlicher und didaktischer Qualifikation. Diese sollte mit gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen Schritt halten und auch im interkulturellen Bereich relevant sein. So ergeben sich folgende Thesen für die Entwicklung des Berufsbildes und seine weitere Zukunft:

4.1 Reformen (70er Jahre)

Mit der Forderung, das Museum den bildungspolitischen Anforderungen anzugleichen, wurden bereits in den 70er Jahren Reformen eingeleitet. Es ging in vielen museumspädagogischen Einrichtungen darum, die Kooperation von Schule und Museum auf eine breite Basis zu stellen und auf Grund der Forderung der Bund-Länder-Kommission auch die Denkmalschutzgesetzgebung in den Unterricht aller Schularten zu integrieren. Darüber hinaus wurde gefordert, in den Museen auch musisch-kulturelle Bildung zu ermöglichen. Der Deutsche Städtetag (1974), der Museumsentwicklungsplan der Bayerischen Staatsregierung (1979) und die Vorgaben des Staatsinstituts für Schulpädagogik betonten den schulbezogenen Akzent der pädagogischen Arbeit in den Museen.⁵¹ Bereits damals wurden interkulturelle Projekte (z. B. „Bei den Stämmen Westafrikas“) durchgeführt. Auch das Plädoyer für die Offenheit des Museums stammt aus den 70er Jahren. Ein reformerischer Gedanke war es damals auch, Veranstaltungen durchzuführen, „die zur sozialen Phantasie herausfordern oder durch Sensibilisierung und Schulung der Wahrnehmung Kritikfähigkeit fördern“.⁵²

4.2 Demokratisches Museum – Kommunikation (80er Jahre)

In den 80er Jahren ging es verstärkt um Demokratisierung und interne Kommunikation in den Museen. Stufenweise sollte die Mitwirkung aller wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen/

Mitarbeiter in den verschiedenen Aufgabenbereichen von der Präsentation und Kataloggestaltung bis hin zu museumsdidaktischen Programmen institutionalisiert werden.

Trotzdem wurden Institute wie das MPZ mit ebenfalls wissenschaftlich ausgebildeten Mitarbeitern nur in seltenen Fällen in die gesamte Museumsarbeit einbezogen. Beim MPZ verlagerten sich nach Abschluss des Modellversuchs „Heimatmuseen und Denkmalpflege im Unterricht aller Schularten“, der auch die Entwicklung der regionalen Museumsarbeit zum Ziele hatte, die Arbeitsfelder von Schülerführungen und Lehrerfortbildung zunächst zum thematischen „Unterricht im Museum“. Das MPZ erhielt vom Bayerischen Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst den Auftrag zur Kommunikation und zum Transfer „nach draußen“, d. h., die in Münchner Museen erprobte Bildungsarbeit in die Regionen zu bringen. Ein konkreter Schritt war die Teilabordnung von insgesamt 14 Lehrkräften verschiedener Schularten an Zweigmuseen großer staatlicher Museen in Bayern, so der Archäologischen Staatssammlung, des Bayerischen Nationalmuseums, der Ägyptischen Staatssammlung. Wanderausstellungen wurden konzipiert und vor allem in Schulen bayerischer Regionen gezeigt.

4.3 Vielfalt der Museumskommunikation (90er Jahre)

Bereits zu Beginn der 90er Jahre zeigt sich eine große Vielfalt museumspädagogischer Arbeit, die weit über die Erwartungen der 70er/80er Jahre – mit strengem Schulbezug – hinausgeht. Die Aufgabenfelder bezogen sich nun auf das immer noch wichtigste Standbein Schule und auf Fortbildungsmaßnahmen für unterschiedliche Zielgruppen, wurde aber erweitert durch den MPZ-Museumsdienst: den Aufbau von Führungsdiensten, die fachliche und didaktische Ausbildung von Führungspersonal für Museen – im großen Rahmen für die Ausstellung: „München – Hauptstadt der Bewegung“ (1993), wo die gesamte Organisation beim MPZ lag. Gemeinsam mit der Akademie für Lehrerfortbildung in Dillingen erfolgte auch über fast sieben Jahre die Ausbildung der bayerischen Gedenkstätten-Multiplikatoren an Gedenkstätten in der Bundesrepublik, der Tschechischen Republik und in Polen. Hinzu kam auch die Kooperation mit Zeitzeugen. Weitere Aufgabenfelder wurden

- die Beratung von Museen, Gedenkstätten und Dokumentationen (Obersalzberg);
 - die Konzipierung und Erarbeitung von didaktischen Publikationen für Museen, Gedenkstätten und Ausstellungen sowie von Bausätzen und Spielen;
 - die Konzeption und Durchführung didaktischer Projekte in Museen und Wanderausstellungen.
- Gleichzeitig wurde der Führungsdienst immer mehr verlagert auf fachlich und didaktisch gut ausgebildete Honorarmitarbeiter/Freiberufler.

4.4 Internationale Kooperation (Jahrtausendwende)

Angesichts der tief greifenden Veränderungen und Globalisierungstendenzen in allen Lebensbereichen sind heute alle in der Museumskommunikation Tätigen vor immer neue Herausforderungen gestellt. Die schon bei der CECA-Tagung in München 1998 zum Thema „Berufsbild Museumspädagogik im Wandel“ diskutierten Zukunftsperspektiven erfordern nicht zuletzt wegen der Erhaltung kulturellen Erbes auch die grenzüberschreitende Zusammenarbeit mit Drittländern und internationalen Organisationen.⁵³

Museumspädagogik und Öffentlichkeitsarbeit

4.5 Museums-Kommunikation

Die bis heute als Museums-Pädagogik bezeichnete Museumsarbeit erfordert immer mehr kommunikatives Verständnis und soziale Kompetenz, weshalb das Berufsfeld besser mit Museums-Kommunikation als mit Museums-Pädagogik umschrieben würde. Der Begriff des „Museums“ ist dabei unabdingbares Charakteristikum der Bezeichnung. „Kommunikation“ bedeutet dabei:

- Museumsinterne Kommunikation, wobei neben sozialen die fachlichen/inhaltlichen Komponenten eine wichtige Rolle spielen;
- Kommunikation nach außen;
- Wechselwirkung zwischen interner und externer Kommunikation;
- Kommunikation nach allgemeinem Verständnis, insbesondere hinsichtlich Medien und Computerentwicklung;
- Zusammenarbeit mit Institutionen, die Bezug zum Museum haben.

4.6 Qualifikation

Als Denkmodell für eine Zusatzqualifikation eignet sich nach meiner Auffassung nicht ein Studiengang Museumspädagogik, sondern eine berufsintegrierte Weiterbildungsmaßnahme, also eine zeitliche Verbindung von Berufspraxis und Weiterqualifizierung. Sie könnte von dem bereits erörterten Modulen- oder Baustein-Modell ausgehen, das alle wichtigen Bereiche Kommunikation im Museum einschließt.⁵⁴

Priorität haben dabei die Module mediale Vermittlung, Besucherorientierung, Theorie und Geschichte des Museums, Projektmanagement und Interaktivität in Museen, einschließlich eines Kolloquiums und eines praxisbezogenen Teils, der dem Erwerb kommunikativer Kompetenz dient.

In Erwägung zu ziehen wäre, die Zusatzqualifikation auch nicht-akademischen Berufsgruppen zu ermöglichen, zum Beispiel Erzieherinnen, Handwerksmeistern oder anderen Personenkreisen⁵⁵, die aus der Praxis kommen. Man käme dadurch dem Ziel der Demokratisierung des Museums näher, vor allem weil neue Zielgruppen besser erreicht werden können. Die Zusatzqualifikation mit Zertifikat sollte auch internationalen und interkulturellen Anforderungen gerecht werden. Der Gedanke der Zusatzqualifikation von Handwerkern greift übrigens Vorschläge auf, die bei Herta Siemering bezüglich des Arbeiterbildungswesens in Berlin und Wien schon im Jahre 1904 nachzulesen sind.⁵⁶

4.7 Europäische Komponente

Die fünfzehnte Generalkonferenz des International Council of Museums (ICOM) 1989 im Haag mit ihrem Thema „The Museum as a Generator of Culture“⁵⁷ erkannte die Entwicklung des heute weltweiten Museumsbooms mit seinen interkulturellen und multiperspektivischen Ansätzen. Daran sollten sich auch Studiengänge orientieren. Sie sollten international, zumindest aber europäisch ausgerichtet sein, von heute teilweise noch regionalen Modellen ausgehend den Zugang zur Welt eröffnen. So könnten Interessenten in verschiedenen europäischen (auch außereuropäischen) Ländern nach dem gleichen Modul-System studieren, sofern Stunden- und Semesterzahlen erfüllt werden.⁵⁸

4.8 „Museumspädagogik“ als unmittelbare Museumspraxis/Museumskommunikation ist jedoch hinsichtlich der Museologie, die sich ausschließlich wissenschaftlichen Fragen der Museen widmet, zu differenzieren.

5. Marketingstrategie für Museen – Kulturmarketing

Vielleicht sollte man für die Beantwortung der Frage, wie Museumskommunikation aussehen kann, die Zielsysteme amerikanischer Museen in den Blick fassen, die im *Mission Statement* festgeschrieben sind.⁵⁹

Die *Mission* steht dabei im Mittelpunkt: Sie definiert Ziele, Zielgruppen und Unternehmungsgeist eines Museums, seinen Beitrag zum öffentlichen Leben, seinen Wirkungsbereich und das Reagieren auf gesellschaftliche Belange. Dabei ist die Vielfalt der ethnischen Gruppen von besonderer Bedeutung.⁶⁰ Die *Visions* gelten als zukunftsgerichtete Leitlinien, verkörpern Philosophie und Strategie mit langfristigen Zielen. *Values* als Zielsysteme sind der Wertekatalog „als Ausdruck der Unternehmenskultur“.⁶¹

Diese Begriffe sollten nicht nur die Unternehmenskultur von Museen charakterisieren, sondern könnten künftig auch hinsichtlich des mit der Museumskommunikation verbundenen Berufsbildes eine wichtige Rolle spielen. Die facettenreiche Tätigkeitspalette beweist auch, dass fachwissenschaftliche und Management-Kompetenz, interkulturelle und internationale Erfahrung, Sprachkenntnisse und kommunikative Fähigkeiten unverzichtbar sind. Wie es der indische Museologe Samar Kumar Bagchi sinngemäß ausdrückte: Es geht nicht darum, die traditionelle Kenntnis der gesamten Welt gleichsam im Archiv zu bewahren, sondern sie auch Wissenschaftlern verfügbar zu machen, die sich für die Erhaltung der menschlichen Kultur und die Verbesserung der Bildung engagieren.⁶²

Schon in den wenigen seither vergangenen Jahren hat sich viel getan. Trotzdem ist heute schwer abzusehen, was möglicherweise schon in naher Zukunft neuerlich gefordert sein wird. Ziele und Methoden sind immer wieder neu zu überdenken. Museumskommunikation sollte noch viel stärker in den kulturpolitischen Diskurs integriert und an den gesellschaftlichen Bedürfnissen orientiert werden. Im Hinblick auf die Besucher von Museen ist es jedenfalls unerlässlich, den Synergie-Effekt zwischen Fachwissenschaft, Didaktik und kommunikativen Möglichkeiten zu nutzen.

Personale Vermittlung als unmittelbare Museumspädagogik ist nur ein Aspekt des Berufsfeldes Museumskommunikation. Hinzu kommen die Weiterentwicklung von Museumspräsentationen, Ausstellungsvorhaben, Projekte und Projektmanagement (einschließlich Evaluation), Publikationen u. a. Angeregt von gesellschaftlichen Bedürfnissen, von der Kenntnis fremder Länder und Kulturen und nicht zuletzt der „digitalen Museumswelt“ ergeben sich auch neue Varianten für den Beruf.

Fazit: Lernen könnte man von vielen Marketingbestrebungen und Strategien etablierter Markenartikel-Hersteller hinsichtlich Lernen, Bildung und Besucher, denn die Methoden sind sich nicht unähnlich. Lernen könnte man von dem Münsteraner „Marketingpapst“ Prof. Heribert Meffert, der in einer seiner Thesen zum Konsumgütermarketing schrieb, dass es letztlich nur um „womanpower“ bzw. „manpower“ gehe: „Wissen und Lernfähigkeit der Mitarbeiter werden

Museumspädagogik und Öffentlichkeitsarbeit

als Quelle für Innovationen und Wandlungsprozesse immer wichtiger. Unternehmen, die in der Lage sind, effizienter und schneller zu lernen als andere, verfügen über einen wichtigen Wettbewerbsvorteil. Grundvoraussetzungen für die erfolgreiche Anpassung von Unternehmungen sind somit das Wissen und die Lernfähigkeit der Mitarbeiter. Neben Ansätzen zur Steigerung der fachlichen Qualifikationen gewinnen Sozialkompetenz, emotionale Intelligenz und interkulturelle Kompetenz in zunehmend ‚grenzenlosen‘ Unternehmungen an Bedeutung.⁴⁶³

Schließlich kann mit dem Schlagwort „Customer Relationship Marketing“ (CMR), das sich auf die Wirtschaft bezieht, nicht nur die Philosophie der Kundenorientierung neu entdeckt werden, sondern durch Museumskommunikation auch die Philosophie der Besucherorientierung.

*Dr. Hildegard Vieregg
Stellvertretende Leiterin des Museums-
pädagogischen Zentrums München
President of ICOFOM*



Anmerkungen

¹ Herzogenrath, Wulf: Wie Gottvater die Kunstmuseen schuf. Brauchen wir heute noch Bildertempel? – Ein Schöpfungsbericht zum 25. Geburtstag der Berlinischen Galerie. In: Die Welt vom 25.11.2000, S. 36

² Hoffmann, Hilmar: Kultur für alle. Frankfurt am Main 1979, S. 99

³ Vgl. dazu: Stockbauer, Johann: Die Kunstbestrebungen am Bayerischen Hofe unter Herzog Albrecht V. und seinem Nachfolger Wilhelm V. In: Quellenschriften für Kunstgeschichte und Kunsttechnik des Mittelalters und der Renaissance. Mit Unterstützung des k. u. k. österr. Ministeriums für Kultus und Unterricht im Vereine mit Fachgenossen herausgegeben von R. Eitelberger v. Edelberg, Bd VIII, Wien 1874, S. 1-144

⁴ Volbehr, Theodor: Das Theatrum Quicchebergicum – ein Museumstraum der Renaissance. In: Museumskunde V/4, Berlin 1908, S. 201ff.

⁵ Seelig, Lorenz: The Munich Kunstkammer 1565-1807. In: Oliver Impey/Arthur Mc Gregor, The Origins of Museums, Oxford 1985, Reprint: Oxford 1986, S. 87

⁶ Berliner, Rudolf: Zur Älteren Geschichte der Allgemeinen Museumslehre in Deutschland. In: Münchner Jahrbuch der Bildenden Kunst, NF 5, München 1928, S. 327 (117)-352 (142)

⁷ Beger, Lorenz: Thesaurus Brandenburgicus selectus, 3 Bde., Berlin 1696/1698/1701

⁸ Vieregg, Hildegard: Vorgeschichte der Museumspädagogik, Münster/Hamburg 1991, S.10

- ⁹ Menzhausen, Joachim: Elector August's Kunstkammer. An Analysis of the Inventory of 1587. In: Impey, Oliver/Mc Gregor, Arthur, S. 72
- ¹⁰ Heres, Gerald: Johann Georg Graesse – ein Dresdener Kulturhistoriker und Museumsdirektor. In: Dresdener Kunstblätter. Zweimonatsschrift der Staatlichen Kunstsammlungen Dresden, No. 4, Dresden 1985
- ¹¹ Graesse, Johann Georg: Beschreibender Catalog des Grünen Gewölbes zu Dresden, Dresden 1872
- ¹² Gebhard, Julius: Alfred Lichtwark und die Kunsterziehungsbewegung in Hamburg. Hamburg 1947, S. 24
- ¹³ Lichtwark, Alfred: Museen als Bildungsstätten. In: Die Museen als Volksbildungsstätten. Ergebnisse der 12. Konferenz der Centralstelle für Arbeiter- und Wohlfahrtseinrichtungen, Berlin 1904, S. 6-13
- ¹⁴ Lichtwark, Alfred: Übungen im Betrachten von Kunstwerken. Nach Versuchen mit einer Schulklasse herausgegeben von der Lehrervereinigung zur Pflege der künstlerischen Bildung, 15.-18. Auflage, Berlin 1922
- ¹⁵ Vieregg, Hildegard: Museumspädagogik: Positionen – Tendenzen – Konzepte. In: Birkenhauer, Josef (Hg.): Außerschulische Lernorte. HGD-Symposium. Benediktbeuern 1993. Geographiedidaktische Forschungen Bd. 26, Nürnberg 1995, S. 49-64
- ¹⁶ Klausowitz, Wolfgang: 66 Jahre Deutscher Museumsbund. Bonn 1984, S. 11
- ¹⁷ Koetschau sprach darüber durchaus aus eigener Erfahrung. Als er nämlich selbst als junger Kunsthistoriker an die herzogliche Kunstsammlung der Veste Coburg gekommen war, fühlte er sich gegenüber allen praktischen Aufgaben der Museumskunde unerfahren und wurde in seiner Auffassung bestätigt, als 1904 die Zentralstelle für Arbeiter-Wohlfahrtseinrichtungen in Mannheim eine Tagung abhielt, die sich mit der „Nutzbarmachung der Museen für die große Allgemeinheit“ befasste. Karl Koetschau, Die Vorbildung der Museumsbeamten. Vortrag gehalten auf der Würzburger Tagung 29. Mai 1918. Deutscher Museumsbund Flugschriften 1. Hamburg 1918, S. 4
- ¹⁸ Hofmann, Philipp: Pädagogisch-systematischer Wegweiser durch die Münchener Museen, München 1912
- ¹⁹ Jacob-Friesen, K. H.: Die kulturgeschichtlichen Museen und die Schule. Museumskunde NF VI. Leipzig 1934, S. 66
- ²⁰ Valentiner, Wilhelm R.: Die Umgestaltung der Museen im Sinne der neuen Zeit. Berlin 1919
- ²¹ Berliner, Rudolf: Zur Älteren Geschichte der Allgemeinen Museumslehre in Deutschland. In: Münchner Jahrbuch der Bildenden Kunst. N.F., 5. Bd., München 1928, S. 327 (117)-352 (142)
- ²² Heydenreich, L. H.: Pädagogische Arbeit in den Museen der USA. Teil II. In: Kunstchronik. Nachrichten aus Kunstwissenschaft, Museumswesen und Denkmalpflege, Zentralinstitut für Kunstgeschichte München (Hg.). 3. Jg./H.2/1950, S. 29. In St. Louis wurde beispielsweise „im Zusammenwirken von Lehrern und Studierenden der Architektur, Vertretern der Stadtverwaltung und Museumsbeamten eine Anti-Slum-Ausstellung veranstaltet, die die dringlich notwendige Niederlegung eines Elendsviertels der Stadt gerade zu dem Zeitpunkt propagierte und durch ein Neusiedlungsprojekt ergänzte, als diese Frage vor der Stadtverwaltung zur Debatte kam.“ Ebd.
- ²³ Troche, E. G.: Pädagogische Arbeit in den Museen der USA. Teil I. In: Kunstchronik, Nachrichten aus Kunstwissenschaft, Museumswesen und Denkmalpflege. Mitteilungsblatt des Verbandes deutscher Kunsthistoriker e.V. Zentralinstitut für Kunstgeschichte in München (Hg.). 3. Jg./H.2/1950, S. 27
- ²⁴ Heydenreich, L.H.: Pädagogische Arbeit in den Museen der USA. Teil II. In: Kunstchronik, S. 30

Museumspädagogik und Öffentlichkeitsarbeit

- ²⁵ Ebenda, S. 31
- ²⁶ Vgl. dazu die Ausführungen in: 'Museum' - quarterly review published by UNESCO. Vol. XXXII. Nr. 3/Paris 1980, pp. 154-162
- ²⁷ Ebenda
- ²⁸ Geschwinde, Michael: Archäologie – Museumspädagogik – Archäologie. In: Forester, Horst/Früh-sorge, Gotthardt (Hg.): Die Bundesakademie. Texte zur kulturellen Bildung. Halle 1994, S. 150
- ²⁹ Zimmer, A.: Ehrenamtliche und freiwillige Arbeit im Museum – die vernachlässigten Ressourcen. In: Zimmer, A. (Hg.): Das Museum als Nonprofit-Organisation. Management und Marketing. Frankfurt/New York 1996
- ³⁰ Streng, Olaf: Das Ehrenamt im Vergleich zwischen der Bundesrepublik Deutschland und den Vereinigten Staaten von Amerika. Unterschiede und Gemeinsamkeiten. Stuttgart 1997, S. 89
- ³¹ Behr, Karin/Liebig, Reinhard/Rauschenbach, Thomas: Das Ehrenamt in empirischen Studien – ein sekundäranalytischer Vergleich. Schriftenreihe des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Bd. 163, Stuttgart/Berlin/Köln 1998, S. 66
- ³² Zimmer, A.: Ehrenamtliche und freiwillige Arbeit im Museum. S. 363 und 367
- ³³ Behre, Karin: Das Ehrenamt in empirischen Studien. S. 141
- ³⁴ Dreyer, Matthias/Meiners, Jochen: Bürgerengagement und Ehrenamtlichkeit im Wandel – Herausforderungen und Chancen für die Museen. In: Giesela und Rolf Wiese (Hg.): Ziele des Museums. Rosengarten-Ehestorf 1998
- ³⁵ Lefarth, Ute/Grünwald Steiger, Andreas: Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten im Arbeitsfeld Museum. In: Bundesverband Museumspädagogik e.V. (Hg.): Standbein – Spielbein, Nr. 61. Hamburg Dezember 2001, S. 4-7
- ³⁶ Bundesakademie für kulturelle Bildung Wolfenbüttel (Hg.): Zur Ausbildung in der Museumspädagogik. Ausbildungsmodelle in der Diskussion. Hildesheim 1994. In diesem Zusammenhang die Beiträge von Arnold Vogt, Museumspädagogik im Museologiestudium (Leipzig), S. 40-49 und Julia Debelts, „... habe nun ach so lange studieret...“ Kann man aus Kulturpädagogen Museumspädagogen machen? (Hildesheim), S. 36-39
- ³⁷ Vogt, Arnold: Museumspädagogik im Museologiestudium. S. 47. Die Konzeption des Lehrstuhls bezieht sich dabei auf eine gewachsene Museumsdidaktik, auf Ausstellungsplanung, Besucherangebote zur Erwachsenenbildung und auch auf ‚kulturpolitische Initiativen im musealen Umfeld‘ sowie auf Öffentlichkeitsarbeit. Obwohl Öffentlichkeitsarbeit für ein Institut – wie beispielsweise das MPZ – absolut unverzichtbar ist, ist sie streng genommen kein originärer Bestandteil der Museumskommunikation im pädagogisch-didaktischen Sinne. Viel verändert hat sich seit 1993 auch hinsichtlich der Curricula: Damals stellte sich noch die Frage, ob das an der Hochschule für Technik, Wirtschaft und Kultur in Leipzig bis heute praktizierte Hochschul-Curriculum, ein pragmatisches und durchaus integratives Modell, für die Museumspädagogik geeignet sei.
- ³⁸ Ebenda, S. 44
- ³⁹ Debelts, Julia: „... habe nun ach so lange studieret ...“. Kann man aus Kulturpädagogen Museumspädagogen machen?, S. 39
- ⁴⁰ Vieregg, Hildegard/Schmeer-Sturm, Marie-Louise u. a. (Hg.): Museumspädagogik in neuer Sicht. Erwachsenenbildung im Museum. Bd. II. Baltmannsweiler 1994. Darin die Beiträge: Verbände, Aus- und Fortbildung, S. 443-479
- ⁴¹ Smidt, Sara: Zur Definition des Berufsfeldes „Museumspädagogik“. In: Museums-Pädagogisches

Zentrum München (MPZ) (Hg.): Berufsfeld Museumspädagogik im Wandel. München 1998, S. 161

⁴² Goebel, Renate: Kommunikation im Museum. Lehrgang an der Wissenschaftlichen Landesakademie für Niederösterreich in Krems. In: Vieregg, Hildegard/Schmeer-Sturm, Marie-Louise (Hg.): Museumspädagogik in neuer Sicht – Erwachsenenbildung im Museum. Baltmannsweiler 1994, S. 457

⁴³ o. A.: Fachtagung „Zeitzeichen – Leitzeichen. Kommunikation im Museum. In: Bundesverband Museumspädagogik e. V., Standbein – Spielbein. Museumspädagogik aktuell. Nr. 61, Dezember 2001, S. 36

⁴⁴ Ansprechpartnerin ist Frau Franziska Dürr-Reinhard vom Aargauer Kunsthaus. KUIVERUM selbst findet allerdings „vor Ort“, unterwegs, statt. Museen, kulturelle Institutionen und Dozenten werden je nach Thema ausgewählt.

⁴⁵ Lefarth, Ute/Grünwald Steiger, Andreas: Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten im Arbeitsfeld Museum. In: Bundesverband Museumspädagogik e. V. (Hg.): Weiterbildung – Über die Not und Wendigkeit. Standbein – Spielbein. Museumspädagogik aktuell. Nr. 61, S. 4-7

⁴⁶ Zum Zusammenhang zwischen Museumspädagogik und Kulturpädagogik äußern sich Weschenfelder/Zacharias in dem Kapitel „Museum als Lernfeld“ bzw. „Lernbereiche im Museum“. In: Weschenfelder, Klaus/Zacharias, Wolfgang: Handbuch Museumspädagogik. Düsseldorf 1981, S. 83-151

⁴⁷ Vgl. dazu: Young, Linda on behalf of ICOFOM (Ed.): Museology and Globalisation. ICOFOM Study Series 29 and 30. Melbourne 1998

⁴⁸ Das MPZ unternahm schon damals einige wenige Versuche zu interkultureller Zusammenarbeit, z. B. hinsichtlich einer Ausstellung „Bei den Stämmen Westafrikas“ (1978) und anlässlich der Jemen-Ausstellung im Staatlichen Museum für Völkerkunde in München.

⁴⁹ Mit dieser Zielsetzung wurde beim Pädagogischen Institut der Landeshauptstadt München bereits ein „interkultureller Koffer“ entwickelt, der die Wohnverhältnisse von Familien verschiedener Völker dokumentiert.

⁵⁰ Winter, Alex/Vieregg, Hildegard: Heimatmuseen und Denkmalpflege im Unterricht aller Schularten. Ein Modell des Museumspädagogischen Zentrums München. In: Liebelt, Udo/Löber, Ulrich/International Council of Museums (Hg.): Heimat im Museum. Koblenz 1984, S. 47-57. Schon damals wurde auch angeregt, „Heimatmuseen“ als „Kulturzentren“ auszubauen, Lehrkräfte durch Fortbildungsmaßnahmen als Multiplikatoren zu gewinnen und auf der Basis der Erfahrungen in Münchner Museen spezifische Freizeitaktivitäten zu entwickeln. Ebenda, S. 48

⁵¹ Vieregg, Hildegard/Winter, Alex: Heimatmuseen und Denkmalpflege im Unterricht aller Schularten. Ein Modell des Museumspädagogischen Zentrums München. In: Liebelt, Udo/Löber, Ulrich/International Council of Museums (Hg.): Heimat im Museum. Koblenz 1984, S. 47-57

⁵² Hoffmann, Hilmar: Kultur für alle. Frankfurt am Main 1979, S. 118

⁵³ Museums-Pädagogisches Zentrum München (MPZ) (Hg.): Berufsfeld Museumspädagogik im Wandel. Annäherungen – Herausforderungen – Visionen, München 1998

⁵⁴ Ebenda

⁵⁵ Deutscher Kulturrat (Hg.): Weiterbildung in künstlerischen und kulturellen Berufen. Bonn 1999, S. 215ff.

⁵⁶ Siemering, Hertha: Arbeiterbildungswesen in Wien und Berlin. Eine kritische Untersuchung. Abschnitt: Museumsführungen für Arbeiter. Karlsruhe 1911, S. 113-117. Siemering untersuchte Methoden der Objekterschließung für die „Sammlungen des chemischen Museums der technischen Hochschule und des Kupferstichkabinetts. Zum Thema „Landschaft und Städtebild im Kupferstich, Holzschnitt und Stein-

Museumspädagogik und Öffentlichkeitsarbeit

druck“ erläuterte sie die didaktische Abfolge des Museumsbesuchs: Besprechung der Originale im Museum (systematische Beschreibung der Gegenstände und der Künstlerpersönlichkeit), Erklärung der Technik des Steindrucks mit Hilfe von Druckplatte und Abzug, Beispiele für die Verwendung dieser Technik an Originaldarstellungen aus dem Berliner Leben, Einzelbetrachtung von Objekten nach den Interessen des Teilnehmerkreises, Diskussion. Siemering stellte dabei fest, dass das besondere Interesse der Arbeiter den Herstellungstechniken der musealen Objekte galt. An die Museen stellte sie die Forderung, den Teilnehmern außerhalb bzw. vor den allgemeinen Öffnungszeiten der Museen Gelegenheit zu einem Museumsbesuch zu geben und ihnen dabei jeweils ein „stofflich begrenztes Gebiet“ nahe zu bringen.

⁵⁷ Vgl. dazu: Crespo Toral, Hernán (Ecuador): *The Museum as a Generator of Culture: New Forms of Presentation*. Rede anlässlich der fünfzehnten Generalkonferenz des International Council of Museums (ICOM), vom 27. August bis 5. September 1989. The Hague/Netherlands. 89/CG.21, (Rede-Manuskript)

⁵⁸ Bei der CECA-Tagung 1998 wurde darauf hingewiesen, dass bereits in einigen Studiengängen eine Universitätsausbildung nach Modulen durchgeführt werde, so zum Beispiel im Journalismus und in der Betriebs- und Volkswirtschaftslehre.

⁵⁹ Lord, Barry and Gail: *The Manual of Museum Management*, London 1997, p. 2

⁶⁰ Dauschek, Anna: „Mission, Vision and Values“ – Zielsysteme amerikanischer Museen. In: Giesela und Rolf Wiese (Hg.): *Ziele des Museums*, Rosengarten-Ehestorf 1998, S. 55

⁶¹ Ebenda, S. 64

⁶² Bagchi, Samar Kumar: *The Applications of Science and Technology to the Preservation of Cultural Heritage*. In: International Council of Museums (Ed.): *ICOM 1986. Proceedings of the 14th Conference. Museums and the Future of Our Heritage. Emergency Call*. Buenos Aires 1986

⁶³ Meffert, Heribert: *Konsumgütermarketing: vom Massen- zum Individualmarketing*. In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung (FAZ)*. 15. April 2002, Nr. 87, S. 25

Literaturhinweise

Beuys, Joseph: *Das Museum – ein Ort der permanenten Konferenz*. In: *Notizbuch 3. Kunst – Gesellschaft – Museum*. Berlin 1980

Birkenhauer, Joseph (Hg.): *Außerschulische Lernorte*. Hochschulverband für Geographie und ihre Didaktik e.V. Symposium Benediktbeuern 1993. Nürnberg 1995

Bundesakademie für kulturelle Bildung Wolfenbüttel (Hg.): *Zur Ausbildung in der Museumspädagogik. Texte zum gleichnamigen Symposium vom 1.-3. Oktober 1993*. Wolfenbüttel 1993

Bundeszentrale für Politische Bildung (Hg.): *Politische Erwachsenenbildung. Ein Handbuch zu Grundlagen und Praxisfeldern*. Bonn 1999

Dürr, Christiane: *Biologieunterricht im Museum. Ökologie und Umwelterziehung im deutschsprachigen Raum*. Frankfurt am Main 1992

Museumspädagogik und Öffentlichkeitsarbeit

Fertig, Ludwig: Zeitgeist und Erziehungskunst. Eine Einführung in die Kulturgeschichte der Erziehung in Deutschland von 1600-1900. Darmstadt 1984

Fingerle, Karlheinz: Bibliographie Museumspädagogik und Museumskunde. München 1985

Forester, Horst/Frühsohr, Gotthardt u. a. (Hg.): Die Bundesakademie. Texte zur kulturellen Bildung. Halle 1994

Hense, Heidi: Das Museum als gesellschaftlicher Lernort. Aspekte einer pädagogischen Neubestimmung. Frankfurt am Main 1990

Hofmann, Philipp: Pädagogisch-systematischer Wegweiser durch die Münchener Museen. München 1912

Jacob-Friesen, Karl H.: Die museumstechnische Auswertung vorgeschichtlicher Sammlungen nach dem pädagogischen Prinzip. In: Museumskunde XVI, 2/3. Berlin 1920

Koetschau, Karl: Die Vorbildung der Museumsbeamten. Deutscher Museumsbund. Flugschriften 1. Hamburg 1918

Museum für Deutsche Volkskunde (Hg.): Adolf Reichwein. Pädagogische Schriften. Berlin 1978

Museums-Pädagogisches Zentrum München (Hg.): Berufsfeld Museumspädagogik im Wandel. Annäherungen – Herausforderungen – Visionen. Dokumentation einer museumspädagogischen Fachtagung. München 1998

Schmeer-Sturm, Marie-Louise/Vieregg, Hildegard u. a. (Hg.): Museumspädagogik. Grundlagen und Praxisberichte. Baltmannsweiler 1990

Schmieglitz-Otten, Juliane: Das Museum als erlebnispädagogischer Lernort. Lüneburg 1991

Schratz, Michael (Hg.): Gehen Bildung, Ausbildung und Wissenschaft an der Lebenswelt vorbei? München 1988

Vieregg, Hildegard: Vorgeschichte der Museumspädagogik. Dargestellt an der Museumsentwicklung in den Städten Berlin, Dresden, München und Hamburg bis zum Beginn der Weimarer Republik. Münster/Hamburg 1991

Vieregg, Hildegard/Schmeer-Sturm, Marie-Louise (Hg.): Literaturschau Museum. München 1992

Vieregg, Hildegard/Schmeer-Sturm, Marie-Louise u. a. (Hg.): Museumspädagogik in neuer Sicht. Erwachsenenbildung im Museum. Baltmannsweiler 1994

Weschenfelder, Klaus/Zacharias, Wolfgang: Handbuch Museumspädagogik. Düsseldorf 1981

Museumspädagogik und Öffentlichkeitsarbeit

Aufsätze

Baetz, Uschi: Ansätze zur interkulturellen Arbeit in den Kölner Museen. In: Noelke, Peter/Kreidler, Richard: Museumspädagogik in Köln. Konzepte – Angebote – Themen. Köln 1998, S. 91-93

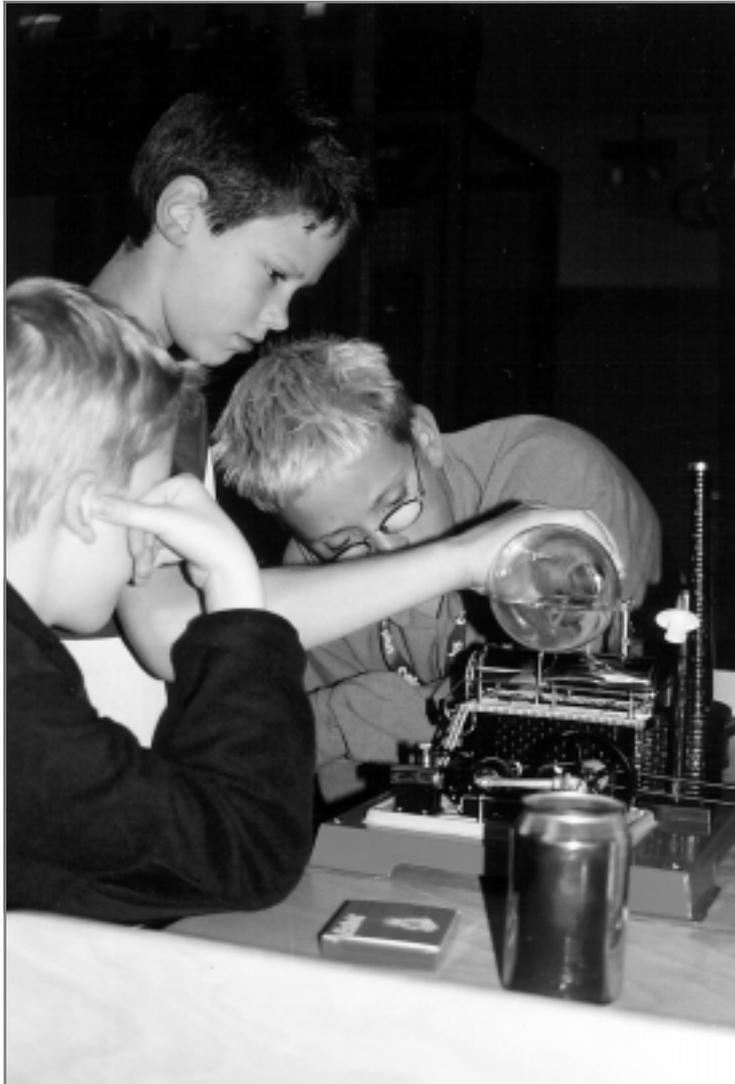
Dieselbe: Sonderpädagogische Aspekte der Museumspädagogik in Köln. Ebd., S. 87-90

Deutscher Werkbund Bayern (Hg.): Der Mensch ohne Hand oder Die Zerstörung der menschlichen Ganzheit. München 1979

Herzogenrath, Wulf: Wie Gottvater die Kunstmuseen schuf. Brauchen wir heute noch Bildertempel? – Ein Schöpfungsbericht zum 25. Geburtstag der Berlinischen Galerie. In: Die Welt vom 25.11.2000, S. 36

Larche, Dietmar: Soll man Minderheiten in ihrer Kultur bilden? In: Schratz, Michael (Hg.): Gehen Bildung, Ausbildung und Wissenschaft an der Lebenswelt vorbei? München 1988, S. 198-209

Siebert, Horst: Geht die Erwachsenenbildung an der Lebenswelt vorbei? In: Schratz, Michael (Hg.): Gehen Bildung, Ausbildung und Wissenschaft an der Lebenswelt vorbei? München 1988, S. 147-155



*„Dampf machen“ bei der Kinder-/Familienführung im Museum der Schwer-Industrie
des Rheinischen Industriemuseums Oberhausen*



Museumspädagogik und Öffentlichkeitsarbeit: Wer übernimmt welchen Part?

Hannelore Kunz-Ott

„Lange Nacht der Museen“, „Kunstgespräche vor Bildern“, „Unterricht im Museum“, „Internationaler Museumstag“, „Museumsmeilen-Fest“, „Kindergeburtstage“, „Kunst und Kaffee“... – die Reihe der Veranstaltungen in Museen ließe sich beliebig fortsetzen. Sie zeigt deutlich, Museen öffnen sich immer stärker den Besuchern. Von den klassischen Museumsaufgaben, dem Sammeln, Bewahren, Erforschen und Vermitteln erhält der den Besuchern zugewandte Bereich einen immer größeren Stellenwert. Museen wollen einerseits ihr treues Publikum durch neue, attraktive Programme ans Haus binden und andererseits neue Besuchergruppen durch spektakuläre und medienfreundliche Veranstaltungen erstmals in ihre Schau-räume hereinholen. Um diese Ziele zu erreichen, geraten zwei Arbeitsbereiche in Museen in den letzten Jahren immer häufiger in den Blickpunkt des Interesses: Museumspädagogik und Öffentlichkeitsarbeit.

Diese beiden Arbeitsfelder möchte ich im ersten Teil meines Beitrags zunächst theoretisch näher betrachten und im zweiten Teil anhand von Beispielen aus der Praxis der deutschen Museumslandschaft beleuchten, wie diese neuen Anforderungen im Museumsalltag umgesetzt werden.

Museumspädagogik und Öffentlichkeitsarbeit: Wer übernimmt welchen Part?

Wieso stellen wir uns überhaupt diese Frage? Bei den Bereichen „Museumspädagogik und Restaurierung“ käme niemand auf die Idee, nach einer Abgrenzung zu fragen. Offensichtlich liegen diese Arbeitsfelder nicht so nahe beieinander wie „Museumspädagogik und Öffentlichkeitsarbeit“. Bei beiden steht der Besucher im Mittelpunkt. Immer noch findet man die Vorstellung, Museumspädagogen befassen sich ausschließlich mit Kindern und Schülern. Doch seit den Anfängen der Museumspädagogik in den 70er Jahren hat sich das Arbeitsfeld wesentlich erweitert.

Vermittlungsarbeit im Museum richtet sich gleichermaßen an alle Besucher, an Einzel- und Gruppenbesucher jeglichen Alters. Mit methodisch differenzierten Programmen bringen MuseumspädagogInnen auch Jugendlichen und Erwachsenen, Familien, Senioren, Spezialisten oder Besuchern mit Handicaps die Sammlungsbestände ihrer Museen in vielfältiger, anregender und unterhaltsamer Weise näher.

Die Erweiterung des museumspädagogischen Aufgabenfeldes spiegelt sich in der kontroversen Diskussion um die Berufsbezeichnung wider: Ist das Wort „Museum“ schon abschreckend, so bewirkt die Kombination mit „Pädagogik“ schließlich nur noch negative Assoziationen von „Belehrungs- und Erziehungsandrohung.“¹ Während sich unsere österreichischen Kolleginnen und Kollegen auch aus diesem Grunde seit einigen Jahren „KulturvermittlerInnen im Museums- und Ausstellungswesen“ nennen, sich unsere schweizerischen Nachbarn als „Fachleute für Bildung und Vermittlung im Museum“ bezeichnen, halten wir in Deutschland

Museumspädagogik und Öffentlichkeitsarbeit

größtenteils an der traditionellen Bezeichnung fest, obwohl erst in der Mitgliederversammlung des Bundesverbandes im Oktober 2001 dieses Thema erneut diskutiert wurde. So haben sich inzwischen einige museumspädagogische Abteilungen in „Abteilung für Kommunikation und Bildung“ oder in „Abteilung Kommunikation und visuelle Bildung“ umbenannt. Die Namensänderung macht deutlich, dass „Kommunikation“ ein wesentlicher Bestandteil unserer Tätigkeit ist.

Auch innerhalb der Öffentlichkeitsarbeit spielt Kommunikation natürlich eine tragende Rolle.

Es ist dieser zentrale Begriff der „Kommunikation“, der zur Abgrenzungs-Frage führt. Betrachten wir daher eingehender die Aufgabenfelder der beiden Bereiche, wie sie in der einschlägigen Fachliteratur beschrieben werden:

Erstaunlich modern hören sich die Aufgaben der Museumspädagogik in einem Gutachten der Kommunalen Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsvereinfachung (KGSt) – eine Einrichtung, die Empfehlungen an Kommunen gibt – von 1989 an: „Seit ca. 20 Jahren werden mit Hilfe der Museumspädagogik (...) zusätzliche Vermittlungshilfen für Jugendliche und Erwachsene angeboten. Dabei zeichnet sich die Tendenz ab, Vermittlung als einen Querschnittsaspekt für alle Museumsaufgaben anzusehen. Vermittlung beginnt bei der Planung, dem Bau, der Einrichtung, der Schausammlung, durchdringt Ausstellungskonzepte und reicht bis hin zur persönlichen Vermittlung.“² Zu den Zielen der Öffentlichkeitsarbeit heißt es in der gleichen Publikation, „die Qualität und Quantität der Öffentlichkeitsarbeit tragen zur Besucherorientierung bei und sind damit Bestandteile des Museumsprofils. Ins Museum geht, wer es kennt und über sein Angebot Bescheid weiß.“³

Die 5 Jahre später erschienene Publikation des Deutschen Städtetages „Neues in Organisation, Konzeption und Präsentation von Museen“⁴ versteht Öffentlichkeitsarbeit weniger als Informationslieferant, sondern als Mittel zur Veränderung der Publikumsstruktur. Auch Museumspädagogik erscheint nicht so sehr im Licht der Bildungsarbeit, sondern als wesentliches Instrument der Attraktivitätssteigerung eines Museums.

Die fachwissenschaftliche Literatur weist immer wieder darauf hin, dass Museumspädagogik und Öffentlichkeitsarbeit in Teilbereichen gleiche Ziele verfolgen:

1. Sie geben Informationen über das Museum und seine Sammlungen weiter.
2. Dabei richten sie sich, zum Teil in sehr differenzierter Weise, an unterschiedliche Besuchergruppen.
3. Beide tragen zur Bekanntheit und zur Attraktivität der Museen bei.

Gerade der letzte Punkt wird von den Museen mit großem Interesse verfolgt. So hat in ihrer jüngsten statistischen Gesamterhebung der Besucherzahlen an deutschen Museen das Institut für Museumskunde in Berlin die Museen nach den Gründen für deutliche Zunahme bzw. starkes Absinken der Besucherzahlen befragt. Als Hauptgründe für diese Entwicklung gaben die Befragten neben Sonderausstellungen vor allem erweiterte bzw. fehlende Museumspädagogik und Öffentlichkeitsarbeit an.⁵

Im Standardwerk des Museumswesens, dem „Handbuch zur Allgemeinen Museologie“, untersucht der Autor Friedrich Waidacher alle Tätigkeiten und Aufgaben im Museum. Er differenziert sehr stark die einzelnen Bereiche, behandelt aber die Themen „Bestandsvermittlung und Öffentlichkeitsarbeit“ in einem gemeinsamen Kapitel.⁶ Hierin listet der österreichische

Museumsexperte – teilweise ziemlich unstrukturiert – zunächst das Verhalten des Besuchers auf, die Formen der Orientierung im Museum sowie Befindlichkeiten des Museumsbesuchers in der Ausstellung. Dann befasst er sich mit den notwendigen Aufgaben und Arbeitsschritten. Unter dem Stichwort „Programme“ erwartet der Leser allerdings vergeblich eine differenzierte Auseinandersetzung des Autors mit unterschiedlichen Vermittlungsangeboten. Während man ausführliche organisatorische Abläufe nachlesen kann, werden Vermittlungsmethoden einfach nur nacheinander aufgeführt. Die Liste ist sehr lang und umfasst sowohl personale und mediale Formen, erstaunlicherweise aber auch Begriffe, die man nicht im Zusammenhang mit Bildungsprogrammen erwarten, sondern eher dem Bereich der Marketing- und Öffentlichkeitsarbeit zuordnen würde: wie z. B. Andenkenladen.⁷

Interessant ist, dass Waidacher ganz im Gegensatz zur allgemeinen Museumspraxis die Betreuung von Schülergruppen nicht zu den Aufgaben des Museums zählt, sondern sie als Angelegenheit der jeweiligen Schule versteht.⁸ Bayerische Museen z. B. führen auf die Frage nach Ihren Zielgruppen laut einer Umfrage aus dem Jahre 1999 an erster Stelle die Schulklassen an.⁹ In den anderen Bundesländern wird die Situation meines Wissens nicht viel anders aussehen.

Sehr ausführlich dagegen geht Waidacher auf den Sektor „Öffentlichkeitsarbeit“ ein, dessen wesentlichen Inhalt er als Information über Ziele, Leistungen und Angebote des Museums definiert. Dabei versteht er Öffentlichkeitsarbeit überwiegend als Presse- und Publikationsarbeit. Eine wichtige Form der Öffentlichkeitsarbeit und der musealen Dienstleistung geschieht seiner Meinung nach auch durch Mitgliederorganisationen, wie Klubs, Freundeskreise und Gesprächsrunden.¹⁰

Die konkreteste Darstellung der Tätigkeitsfelder „Museumspädagogik“ und „Öffentlichkeitsarbeit“ fand ich in der Broschüre „Berufe im Museum“, herausgegeben von ICOM-Schweiz. Hier werden kurz und prägnant und gut strukturiert auch die Aufgaben der Beauftragten für Öffentlichkeitsarbeit beschrieben: Diese „koordinieren die auf Wirkung in der Öffentlichkeit gerichteten Tätigkeiten, vermitteln Informationen über Aktivitäten und Inhalte des Museums und unterstützen andere Museumsstellen bei Arbeiten, die der Öffentlichkeit dienen. ...[sie] sind zuständig und verantwortlich für:

- „ – (...) interne Koordination der Aktivitäten, die in die Öffentlichkeit wirken,
- die Planung und Vorbereitung von Werbemaßnahmen und Sponsoring,
- den Einsatz und die Pflege des Erscheinungsbildes (Corporate Identity),
- die Betreuung und Redaktion von Museumspublikationen (...),
- das Bündeln und Vermitteln von Informationen über Tätigkeiten des Museums zuhanden der Medien (...),
- die kontinuierliche Überprüfung der Wirkung des Museums auf die Öffentlichkeit und die entsprechende Rückmeldung an alle Beteiligten“.¹¹

In der gleichen Broschüre wird die Arbeit des/der Museumspädagogen/in wie folgt beschrieben:

- „ – Planung, Budgetierung, Koordination und Dokumentation des museumspädagogischen Programms,
- Erarbeitung didaktischer Hilfsmittel und Entwicklung personaler und nichtpersonaler Vermittlungsformen (...),

Museumspädagogik und Öffentlichkeitsarbeit

- Schaffung von Strukturen [für] ein museums-ungewohntes Publikum (...),
- Organisation und Gestaltung von Programmen, die das Interesse des Publikums für das Museum wecken (...),
- Einbezug und Information der Institutionen außerhalb des Museums, welche spezielle Zielgruppen und Multiplikatoren ansprechen,
- Leitung und Ausbildung eines (...) Museumspädagogik-Teams,
- Beratung der Ausstellungsverantwortlichen in Fragen der Präsentationsdidaktik, der Gestaltung der vermittlungsbezogenen Infrastruktur u. a.,
- Evaluation der didaktischen Maßnahmen“.¹²

Während sich Öffentlichkeitsarbeit auf nach außen gerichtete Information und Werbung konzentriert, richtet sich museumspädagogische Arbeit sowohl nach außen als auch nach innen: auf Ausstellungsinhalte und deren adäquate methodische Vermittlung je nach unterschiedlicher Zielgruppe.

An dieser Stelle möchte ich meinen Blick in die Fachliteratur, in dem ich einige gängige Standpunkte zusammengefasst habe, beenden. Wenden wir uns der *Museumspraxis* zu: Wie bewältigen unsere Museen die erforderlichen museumspädagogischen und öffentlichkeitswirksamen Aufgaben?

Anhand einiger exemplarisch ausgewählter Einrichtungen lässt sich, wie fast zu vermuten ist, feststellen: Es gibt kein einheitliches Bild! Je nach örtlicher Infrastruktur, nach personalen und finanziellen Ressourcen, werden die als notwendig erkannten Aufgaben unterschiedlich gehandhabt.

Ich gehe übrigens im Folgenden nicht auf die zahlreichen ehrenamtlich geleiteten Museen ein, da hier die in der Regel sehr engagierten MuseumsleiterInnen die vielfältigen Museumsaufgaben sowieso in Personalunion alleine oder mit Unterstützung anderer ehrenamtlich Tätiger leisten. Generell lässt sich aber feststellen, dass auch diese kleinen und kleinsten Museen die Notwendigkeit von qualifizierten Vermittlungsangeboten und von wirksamer Öffentlichkeitsarbeit sehen. Auf der Basis des freiwilligen Engagements versuchen sie, im Rahmen des Möglichen auf beiden Gebieten ihren Besuchern Mindestangebote zu präsentieren, wie z. B. Faltblätter zum Museum, Führungen, Presseinformationen zu Sonderausstellungen oder Lehrerinformationen.

In drei Gruppen habe ich die Museen nach den Ergebnissen meiner exemplarischen Umfrage gegliedert:

1. jene Museen und Einrichtungen, in denen Museumspädagogik und Öffentlichkeitsarbeit von einer Person ausgeführt wird,
2. Museen, die zunächst die museumspädagogische Fachkraft mit beiden Tätigkeiten beauftragten, später aber für das Gebiet der Öffentlichkeitsarbeit eine eigene Fachkraft beschäftigten – sozusagen eine Zwischenphase zur nächsten Gruppe, nämlich zu
3. Museen, die über eigenes Personal sowohl für den Fachbereich „Bildung“ als auch die „Öffentlichkeitsarbeit“ verfügen.

1. Gruppe: „Museumspädagogik und Öffentlichkeitsarbeit in einer Hand“

MuseumspädagogInnen arbeiten direkt mit dem Publikum. Häufig sind sie neben Kassen- und Aufsichtskräften die Einzigen im Hause, die unmittelbar mit dem Besucher in Kontakt kommen. Sie erfahren dessen Wünsche und Sorgen, außerdem haben sie tagtäglich mit Kommunikation und Informationsaustausch zu tun und bieten sich daher scheinbar ganz selbstverständlich als geeignete Kraft an, auch Aufgaben der Öffentlichkeitsarbeit mit zu übernehmen. Personelle und finanzielle Gründe veranlassen nicht nur kleinere Häuser, diesen „einfachen“ Weg einzuschlagen.

Exemplarisch für diese Gruppe stehen das Städtische Museum Gelsenkirchen und das Kunstmuseum Bayreuth. Seit langem bzw. seit Bestehen wird Vermittlung in beiden Häusern groß geschrieben. Man betraute eine eigene Fachkraft zunächst mit museumspädagogischen Aufgaben, bald hatte diese auch Werbemaßnahmen zu realisieren. Man kann sich leicht vorstellen, dass neben der klassischen Vermittlungsarbeit, in Form von Führungen, Entwicklung und Durchführung von Bildungsprogrammen, den betreffenden Fachkräften selbst bei größtem Engagement nur wenig Zeit für den neuen Aufgabenbereich blieb und bleibt.

In beiden Museen ist daher Teamarbeit groß geschrieben. Letztendlich beteiligen sich alle Mitarbeiter an den zusätzlich zu bewältigenden Arbeiten im Öffentlichkeitsbereich: So schreibt die Museumsleitung in Bayreuth die Preetexte selber, alle Mitarbeiter „tüteln“ ein und organisieren z. B. den Presseversand. Inzwischen hat man jedoch deutlich die Möglichkeiten und Grenzen der eigenen Arbeit erkannt und ist sich bewusst geworden, dass man eigentlich schlecht und recht dilettiert. Aber besser etwas tun als gar nichts. Für die Museumsleitung in Bayreuth ist es klar, sie setzt Vermittlungsarbeit auch als Werbemaßnahme ein: „Museumspädagogik ist für mich Öffentlichkeitsarbeit“.

Gerade solche Äußerungen, obwohl durchaus positiv gemeint, führen zu falschen, scheinbar hierarchischen Zuordnungen. Zeitschriftenartikel wie „Museumspädagogik – ein Mittel der Öffentlichkeitsarbeit. ‚Kinder machen Radio‘ im Museum“¹³ oder „Museumsclips und interaktive Programme: Öffentlichkeitsarbeit für Museen“¹⁴ können zu Irritationen/Missverständnissen führen und legen den Schluss nahe, der eine Bereich sei dem anderen über- bzw. untergeordnet. Beide Aufgabenfelder sind notwendig und müssen möglichst kompetent und professionell eigenständig bearbeitet werden, möglichst von qualifiziertem und sachkundigem Personal. Erst dann führt ihre Arbeit zum Erfolg: zu einem besucherfreundlichen, lebendigen und attraktiven Museum. Das bedeutet aber, dass beide Bereiche gleichwertig und gleichberechtigt nebeneinander, besser noch miteinander arbeiten.

Der Mangel an fachkundigem Personal hat die Landesstelle für die nichtstaatlichen Museen in Bayern 1998 dazu veranlasst, ein Pilotprojekt ins Leben zu rufen. Es sollte in einem zweijährigen Modellversuch in Regensburg geprüft werden, ob es sinnvoll ist, eine museumspädagogische Koordinierungsstelle in einer Stadt mit rund zehn Museen einzurichten, die in unterschiedlicher Trägerschaft stehen, nur teilweise museumspädagogische Programme anbieten und die sich keine eigenen Vermittlungs- und Werbefachkräfte leisten können. Aufgabe war es, alle Museen der Stadt Regensburg mit einem grundlegenden museumspädagogischen Angebot zu versorgen, dafür entsprechende personelle Strukturen zu schaffen und für die Qualifizierung dieses Personalstammes, das meist aus Honorarkräften besteht, zu sorgen.

Museumspädagogik und Öffentlichkeitsarbeit

Gleichzeitig sollten ein gemeinsames Erscheinungsbild für die Vermittlungsangebote und gemeinsame öffentlichkeitswirksame Veranstaltungen konzipiert und realisiert werden. Zugegeben eine anspruchsvolle Aufgabe!

Nach Abschluss des Pilotprojekts sind überwiegend positive Ergebnisse zu konstatieren:

- Für die Öffentlichkeit war eine Museumspädagogin als zentrale Ansprechpartnerin von elementarer Bedeutung. An einer zentralen Stelle konnte man inhaltliche und organisatorische Informationen zum Programm der unterschiedlichen Häuser erfahren.
- Sammlungsspezifische Vermittlungsangeboten wurden für alle Häuser, aufeinander abgestimmt, entwickelt, somit war sozusagen eine museumspädagogische Grundversorgung für die am Projekt beteiligten Museen gegeben.
- Auch die Kontaktaufnahme und -pflege zu vorhandenen Kultur- und Bildungseinrichtungen zum Nutzen aller Museen konnte zentral aufgebaut und durchgeführt werden.
- Gemeinsame Werbung und ein gemeinsames Erscheinungsbild der Vermittlungsprogramme vor Ort liegen vor.

Die negativen Erfahrungen lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Für die Koordinatorin wurde im Laufe der Zeit fachliche, inhaltliche Arbeit kaum mehr möglich, denn immer mehr organisatorische Belange waren zu bewältigen.
- Außerdem hätten sich einzelne Museen gerne eine intensivere fachliche Betreuung für ihre eigene Institution gewünscht.

Die Aufgaben im Bereich der Öffentlichkeitsarbeit wurden von Anfang unterschätzt und nahmen einen im Rahmen dieses Projekts immer größeren zeitlichen und personellen Stellenwert ein: Dazu gehörten z. B. regelmäßige Pressekontakte, erste und dauerhafte Kontaktaufnahme und -pflege von Sponsoren, wiederkehrende Gespräche mit den Grafikern und Druckereien, Planung und Organisation von besonderen Veranstaltungen wie Museumsnacht etc.

2. Gruppe: Zunächst alles in einer Hand, dann zwei Fachkräfte

Ähnliche Erfahrungen machten auch jene Häuser, die zunächst wie in der ersten Gruppe dem Museumspädagogen auch Aufgaben des Öffentlichkeitsbereiches übertrugen. Mit der Zeit erkannte man die Intensität und den Umfang dieser Aufgaben und entschloss sich, eine eigene, qualifizierte PR-Fachkraft einzustellen: z. B. in der Gedenkstätte Neuengamme bei Hamburg oder im Freilichtmuseum des Bezirks Oberbayern an der Glentleiten.

„Öffentlichkeitsarbeit (...) konkurriert (...) mit den Profis anderer Interessenten, ist also keine Angelegenheit, die gewissermaßen irgendjemand mit einem Bruchteil seiner linken Hand nebenbei machen kann. Sie erfordert zweifelsohne Profis oder zumindest das Bemühen, sich in diesem Bereich Professionalismus anzueignen.“¹⁵

Heute ist in Neuengamme ein eigener Referent für die Außendarstellung der Gedenkstätte zuständig, und der Museumspädagoge arbeitet wieder ausschließlich für das museumspädagogische Programm und die Lehrerfortbildungen. Im oberbayerischen Freilichtmuseum wurde eine Fachkraft aus dem Tourismussektor auf die Stelle des Öffentlichkeitsreferenten gesetzt. Neben Werbung im engeren Sinne ist sie auch für die Präsentation des Museums bei einschlägigen Messen zuständig, organisiert Sonderaktivitäten, die sie mit der museumspädagogischen Fachkraft ebenso bespricht wie das jährliche Veranstaltungsprogramm. Diese

dagegen entwickelt das inhaltliche Programm, schlägt Themen vor oder besondere Angebote für spezielle Besuchergruppen. Enge Zusammenarbeit zwischen beiden Bereichen ist angesagt. Nach Äußerungen des Museums seien die Besucherzahlen auf Grund der verstärkten öffentlichkeitswirksamen Maßnahmen im vergangenen Jahr um 9% gestiegen.

3. Gruppe: Spezialisten für jedes Aufgabengebiet

Selbst die dritte Gruppe der Museen, die für beide Aufgabengebiete eigene Fachkräfte beschäftigt, zeigt kein einheitliches Erscheinungsbild. Schaut man sich die Aufgabenverteilung in den einzelnen Häusern an, so sind immer wieder kleine und größere Verschiebungen und Zuständigkeiten zu konstatieren.

So ist in den Städtischen Sammlungen in Schweinfurt die Referentin für Öffentlichkeitsarbeit zwar für Pressearbeit zuständig, die Museumspädagogin aber hat die Presstexte ihrer eigenen Veranstaltungen selber zu verfassen und außerdem die Aktualisierung ihres Internetauftritts zu pflegen.

Im Museumsdienst der Freien und Hansestadt Hamburg ist neben vielfältigen Vermittlungsaufgaben ausdrücklich die Unterstützung des gemeinsamen Marketings der örtlichen Museen, Planung und Organisation gemeinsamer Events und die Betreuung der Beilage des Hamburger Abendblatts verankert. Die Kulturbehörde der Stadt verfügt zwar über ein eigenes Öffentlichkeitsreferat, hat aber die „Bedeutung einer gut funktionierenden, professionellen Öffentlichkeitsarbeit (...) im Übrigen bei allen selbständigen Kulturinstitutionen und Veranstaltungen erkannt. Wer im breiten Kulturangebot der Hansestadt auf sich aufmerksam machen will, muss vehement für sich werben. Alle großen Häuser unterhalten eigene Pressestellen/Marketing-Abteilungen, auch in den kleineren Einrichtungen ist eine Person ganz oder stundenweise mit der Pressearbeit beschäftigt.“¹⁶

Anhand der aufgeführten Beispiele ist verständlich, warum auf die Frage „Museumspädagogik und Öffentlichkeitsarbeit: Wer übernimmt welchen Part?“ keine eindeutige Antwort gegeben werden kann. Es geht nicht darum, notwendige Aufgaben des Museums einer bestimmten Berufsgruppe zuzuordnen. Es geht vielmehr darum, qualifizierte und kompetente Arbeit zum Nutzen des Museums und zum Wohle der Besucher zu leisten.

Als Resümée möchte ich folgende 8 Punkte festhalten:

1. Museen haben die Notwendigkeit von qualifizierter Vermittlungs- und Öffentlichkeitsarbeit erkannt.
2. Betriebliche Zusammenhänge, Personalsituation und finanzielle Möglichkeiten entscheiden, welches Personal welchen Part übernimmt.
3. Fachliche Qualifikation ist Voraussetzung sowohl für professionelle museumspädagogische wie auch für professionelle Öffentlichkeitsarbeit.
4. Museumspädagogik und Öffentlichkeitsarbeit verfolgen gleiche Ziele: Besucherzufriedenheit und Steigerung der Attraktivität des Museums
5. Museumspädagogik und Öffentlichkeitsarbeit bedienen sich ähnlicher Arbeitsmethoden:
 - Sie müssen ihr unterschiedliches Zielpublikum definieren,
 - sie müssen angemessene und adäquate Maßnahmen je nach Zielgruppe entwickeln,

Museumspädagogik und Öffentlichkeitsarbeit

- ihre Angebote evaluieren
 - und diese je nach Ergebnis der Evaluation nachbessern.
6. Öffentlichkeitsarbeit im Museum ist nach außen gerichtet: Sie beinhaltet nicht nur Pressearbeit, sondern informiert Besucher, Kooperationspartner, Tourismus- und Fremdenverkehrseinrichtungen sowie Sponsoren über die Tätigkeiten des Museums.
 7. Museumspädagogik ist sowohl nach innen als auch nach außen orientiert: Sie kommuniziert innerhalb des Museums und nach außen, zwischen Sammlung und Publikum.
 8. Last but not least: Qualifizierte Museumspädagogik braucht Öffentlichkeitsarbeit und umgekehrt.



*Dr. Hannelore Kunz-Ott
Vorstandsmitglied im Bundesverband Museumspädagogik
Referentin für Museumspädagogik bei der Landesstelle
für die nichtstaatlichen Museen, München*

Anmerkungen

- ¹ Nolte, Josef: Museumspädagogik. Ein Studienvorkommnis zwischen Wissenschaften. In: Standbein/Spielbein Nr.36/37/1993, S. 6-10
- ² KGSt Gutachten: Die Museen. Besucherorientierung und Wirtschaftlichkeit. Köln 1989, S. 32f.
- ³ Ebd., S. 33
- ⁴ Deutscher Städtetag: Neues in Organisation, Konzeption und Präsentation von Museen. Reihe C, Heft 21. Köln 1994
- ⁵ Institut für Museumskunde (Hrsg.): Statistische Gesamterhebung an den Museen der Bundesrepublik Deutschland für das Jahr 2000. Heft 54. Berlin 2001, S. 12f.
- ⁶ Waidacher, Friedrich: Handbuch der Allgemeinen Museologie. Wissenschaftliche Reihe des Österreichischen TheaterMuseums, Mimundus 3. Wien 1993
- ⁷ Ebd., S. 511
- ⁸ Ebd., S. 520
- ⁹ Schmid-Egger, Christine: Die Bayerische Museumslandschaft an der Jahrtausendwende. Zur Auswertung der Umfrage der Landesstelle für die nichtstaatlichen Museen von 1999. In: Museum heute, Heft 20. München 2000, S. 69-73
- ¹⁰ Waidacher, Friedrich: a.a.O., S. 266
- ¹¹ ICOM-Schweiz (Hrsg.): Berufe im Museum. Basel 1994, S. 15
- ¹² Ebd., S. 25f.
- ¹³ Hefner, Doris: Museumspädagogik – Ein Mittel der Öffentlichkeitsarbeit. ‚Kinder machen Radio‘ im Museum. In: Museum heute, Heft 20. München 2000, S. 49-51
- ¹⁴ Hagebölling, Heide: Museumsclips und interaktive Programme: Öffentlichkeitsarbeit für Museen.

Museumspädagogik und Öffentlichkeitsarbeit

In: Noelke, Peter (Hrsg.): Zwischen Malkurs und interaktivem Computerprogramm. Schriftenreihe des Museumsdienstes Köln Nr. 2. Köln 1997, S. 187-191

¹⁵ Schuck-Wersig, Petra/Wersig, Gernot: Museen und Marketing in Europa. Heft 37, Materialien aus dem Institut für Museumskunde. Berlin 1992, S. 134

¹⁶ Kulturbehörde der Freien und Hansestadt Hamburg (Hrsg.): Kulturbericht 1997-2001. Hamburg 2001

Literaturhinweise

Armanski, Ute: Museen brauchen PR. Gedanken zur Öffentlichkeitsarbeit. In: Museum heute. Fakten, Tendenzen, Hilfen. Heft 18. München 1999, S. 31-35

Hagedorn-Saupe, Monika/Noschka-Roos, Annette: Museumspädagogik in Zahlen. Erhebungsjahr 1993. Heft 41 der Materialien aus dem Institut für Museumskunde. Berlin 1994

Scheurer, Hans (Hrsg.): Presse- und Öffentlichkeitsarbeit für Kultureinrichtungen. Ein Praxisleitfaden. Bielefeld 2001



Service und Museumspädagogik: Eine notwendige Abgrenzung zur Öffentlichkeitsarbeit im Museum

Folker Metzger

Die innerhalb des museumspädagogischen Fachverbands geführten Auseinandersetzungen um die Aufgaben und den Status der museumspädagogischen Arbeit erwecken den Eindruck, als würde ein Museumspädagoge heute vom Marketing bis zu Führungen alles machen können. Betrachtet man die Programme der entsprechenden Fachtagungen, so wird deutlich, dass die eigentlichen Kernaufgaben – wie personale Vermittlung und Ausstellungsdidaktik – zugunsten verschiedener anderer Tätigkeiten stark in den Hintergrund geraten sind. Es wird über Öffentlichkeitsarbeit und Marketing diskutiert, und selbst Ausstellungen zu machen, gilt als Kür einer jeden museumspädagogischen Laufbahn. Können Museumspädagogen denn alles? Welche Ursachen hat die nicht immer nur strukturell bedingte Aufgabenhäufung ?

Es zeigt sich immer wieder, dass die Museumspädagogik sich auf eine bestimmte Weise damit konfrontiert sieht, ihre Arbeit legitimieren zu müssen. Dies führt wohl auch dazu, dass Tätigkeitsfelder gesucht werden, denen eine größere Anerkennung zuteil wird bzw. die eine deutlichere Messbarkeit und Überprüfbarkeit mit sich bringen, wie z. B. Ausstellungen zu konzipieren oder die Öffentlichkeitsarbeit zu übernehmen. Deutlich wird diese Entwicklung an der Diskussion um den Begriff „Museumspädagogik“, der in vielen Einrichtungen mittlerweile nicht mehr existiert und z. B. durch „Abteilung für Kommunikation“ oder „Kulturvermittlung“ ausgetauscht wurde.

Eine Verschiebung und Ausweitung der Aufgaben halte ich unter dem Gesichtspunkt der Professionalisierung und Profilierung der eigentlichen museumspädagogischen Arbeit für schwierig. Die Neudefinition im Sinne einer allgemeinen Kommunikationsabteilung ist zudem modisch und begrifflich falsch, betrachtet man Kommunikation als grundsätzliche, immer vorliegende Operation (inhaltsneutrale Verfahren) der Gesellschaft. Eine solche Verallgemeinerung verwischt aus meiner Sicht die spezifischen Aufgaben der Museumspädagogik. Doch worin besteht der eigentliche Schwerpunkt der museumspädagogischen Arbeit? Diese Frage sollte heute aus der Perspektive der jeweiligen Organisation und des jeweiligen Hauses beantwortet werden und sich nicht am vermeintlich statischen Profil eines Berufsstandes orientieren. In diesem Zusammenhang möchte ich zwei Aspekte aufgreifen, die innerhalb der vielfältigen Museumslandschaft sicher nicht auf alles übertragbar sind, sondern sich aus der Perspektive der eigenen Arbeit ergeben:

1. die Abgrenzung der Museumspädagogik von der Öffentlichkeitsarbeit;
2. die Verantwortung der Museumspädagogik für den Service.

Es geht also einerseits um eine Abgrenzung der museumspädagogischen Aufgaben und andererseits um die notwendige gleichzeitige Ausweitung der Verantwortlichkeit auf den Bereich Service.

Öffentlichkeitsarbeit und Museumspädagogik am Deutschen Hygiene-Museum Dresden

Im Folgenden möchte ich den Bereich Service und Vermittlung in Abgrenzung zur Öffentlichkeitsarbeit im Museum am Beispiel des Deutschen Hygiene-Museums Dresden (DHMD) darstellen. Das DHMD zeichnet sich durch folgende Rahmenbedingungen aus:

- a) eine gewachsene Struktur, die sich aus der spezifischen Situation des Museums ergibt, z. B. aus der Tradition einer Volksbildungsstätte von 1911/1930 bzw. der Neuausrichtung als interdisziplinäres Wissenschaftsmuseum nach 1990,
- b) durch die derzeitige Rekonstruktion des Gebäudes und die damit verbundene Neueröffnung des Hauses (November 2003) einschließlich der Neukonzeption der permanenten Ausstellung.

Mit der Durchführung dieser umfangreichen baulichen und gestalterischen Rekonstruktion, sowie der inhaltlichen Neukonzeption werden neue Aufgaben entstehen, die auch die Organisation von Museumspädagogik und Öffentlichkeitsarbeit betreffen. Es zeigt sich dabei bereits jetzt, dass die Aufgabenverteilung von Öffentlichkeitsarbeit und Museumspädagogik nicht statisch gedacht werden darf.

Die Öffentlichkeitsarbeit des Deutschen Hygiene-Museums ist seit der Neuausrichtung des Hauses 1991 eine der zentralen Abteilungen und ist direkt der Direktion unterstellt. Die Arbeit wird von drei Mitarbeitern geleistet, die u. a. auch für Publikationen und den Internet-Auftritt zuständig sind. Außerdem arbeitet die Presse- und Öffentlichkeitsarbeit eng verzahnt mit der Abteilung für Sponsoring und Fundraising zusammen. Diese Bereiche sind der Direktion ebenfalls direkt zugeordnet.

Mit einem Wort: Die Presse- und Öffentlichkeitsarbeit des DHMD ist für das gesamte öffentliche Erscheinungsbild des Museums zuständig. „Öffentlich“ heißt in diesem Falle nicht nur gegenüber einer medialen Öffentlichkeit, sondern auch gegenüber den Partnern und Sponsoren. Im Rahmen dieser umfassend verstandenen Öffentlichkeitsarbeit ist die Abteilung auch an der strategischen Ausrichtung des Museums beteiligt.

Ein Beispiel für diese umfassende und für das Museum zentrale Funktion der Abteilung ist die Ausrichtung eines Medienpreises in Kooperation mit der DKV (Deutsche Krankenversicherung). Weitere Beispiele aktueller und besonders intensiver Kooperationen ist die Wanderausstellung „bodytravel – Reise in den Körper“, die wiederum in Zusammenarbeit mit der DKV realisiert wurde, sowie die Ausstellung „Der (im)perfekte Mensch – vom Recht auf Unvollkommenheit“, die gemeinsam mit der „Aktion Mensch“ entstanden ist und in Dresden sowie im Berliner Martin-Gropius Bau zu sehen war. In solchen Fällen besteht die Kooperation nicht nur in der Zusammenarbeit mit den Partnern selbst, sondern auch mit deren Agenturen.

Die Abteilung für Museumspädagogik am Deutschen Hygiene-Museum ist der stellvertretenden Direktion unterstellt, die gleichzeitig für das Ausstellungswesen zuständig ist, sie wird von einer Person geleitet. Für die Besucherbetreuung (Führungen, Aktionen, Veranstaltungen, Projekte etc.) sind drei Museumspädagogen zuständig, mit zwei festen Vollzeitstellen und einer Volontariatsstelle. Zeitlich befristet arbeitet ein Biologe für ein Schülerlabor. Für die Durchführung von 30 verschiedenen Führungen, Aktionen und Projekten gibt es einen Pool

von ca. 50 freien Mitarbeitern. Jeder 6. Besucher wird museumspädagogisch betreut. Im Jahr 2001 waren es 40.000 Besucher, die solche Angebote in Anspruch genommen haben.

Ein weiterer Teil der museumspädagogischen Abteilung ist der Service – d. h. die telefonische Beratung und Koordination der Führungen (eine Mitarbeiterin), Verantwortung für die Statistik, die Besucherbefragung, die Aufsichten, Kasse, Garderobe und die Bibliothek des Hauses (zwei Mitarbeiterinnen). Das Aufsichtspersonal wird von einer Fremdfirma gestellt – ausgenommen davon ist die Kasse. Die Bibliothek steht sowohl für interne wie für externe Dienstleistungen zur Verfügung.

Abgrenzung und Kooperation von Museumspädagogik und Öffentlichkeitsarbeit

Die Trennung der Abteilungen ergibt sich – wie beschrieben – aus den verschiedenen Aufgabenbereichen. Der Zuständigkeitsbereich von Museumspädagogik/Service besteht in der telefonischen und direkten Betreuung der Besucher. Die Öffentlichkeitsarbeit ist für die Wirkung und Präsentation des Museums nach außen verantwortlich. Diese beiden Bereiche erfordern ganz unterschiedliche Formen der Kommunikation. In der genau definierten Trennung der Aufgabenbereiche beider Abteilungen liegt unserer Ansicht nach der Vorteil, den unterschiedlichen Anforderungen besser gerecht zu werden, bei geringerem Abstimmungsaufwand effizienter arbeiten zu können und professioneller aufzutreten.

Die Trennung der Arbeitsfelder beider Abteilungen bezieht sich, neben der Kommunikationsform, auch auf die geographische Herkunft der anzusprechenden Personengruppen. Die von der Museumspädagogik betreuten Besucher stammen zu 90% aus der Region. In diesem Zusammenhang werden hier Kontakte v. a. zu lokalen Partnern gepflegt. Als Beispiele wären hier zu nennen:

- das Museumsfest, bei dem kulturelle Vereine und Gruppen der Region ein Podium finden,
- eine Veranstaltung des Jugendamts der Stadt Dresden und des Deutschen Hygiene-Museums mit 3000 Kindern zum Beginn der Sommerferien.

Die weit über die Region hinaus reichende Bekanntheit des Deutschen Hygiene-Museums erfordert dagegen für die Presse- und Öffentlichkeitsarbeit eine stärkere Ausrichtung auf das gesamte Bundesgebiet.

Eine weitere klare Aufgabentrennung ergibt sich durch die zentrale Verwaltung der Adressen und die Organisation der Aussendungen durch die Presse- und Öffentlichkeitsarbeit. Adressen aus dem Besucherservice werden an diese weitergegeben. Damit werden alle Mailingaktionen – auch die an Schulen – optimal in der Öffentlichkeitsarbeit koordiniert und organisiert.

Weiter besteht ein enger Austausch bei der Analyse der Statistik (Gruppen, Einzelbesucher), der Besucherbefragung und der Auswertung des Besucherbuches, die, wie oben beschrieben, in der Verantwortung der Museumspädagogik liegt. Gemeinsame inhaltliche Überlegungen gibt es vor allem bei Angeboten, die sich an Einzelbesucher richten. Dazu gehörte z. B. unsere Mittwochabendreihe „Ausstellung im Dialog“, bei der die Besucher in der Ausstellung einen Themenschwerpunkt mit Fachreferenten diskutieren konnten. Ein weiteres Beispiel für eine intensive Zusammenarbeit ist die Erschließung neuer Zielgruppen über museumspädagogische Angebote, z. B. für die zukünftige Bewerbung von Touristengruppen im Rahmen der Neueröffnung des Hauses 2003/04.

Die Zusammenfassung von Service und Museumspädagogik in einer Abteilung

Die positiven Seiten, die eine Verzahnung dieser Bereiche hat, lassen sich sowohl aus der Sicht der internen Organisation, als auch aus der Perspektive des Besuchers darstellen. Dem Besucher ist an einem angenehmen, interessanten und eindrucksvollen Aufenthalt gelegen. Ungefähr die Hälfte der Besuchszeit verbringen die Gäste in den Servicebereichen außerhalb der Ausstellung. Der Servicebereich des Museums sollte allein schon aus diesem Grund eine vorrangige Stellung einnehmen. Da der Besucher bei der Beurteilung seines Museumsbesuches nicht zwischen Service und Museumspädagogik trennt und der Unterschied vor allem ein qualitativer ist, spricht natürlich vieles dafür, diese Bereiche unter einem Dach zusammenfassen. Der Ablauf eines Museumsbesuches bzw. der Aufenthalt des Besuchers vom Betreten des Hauses bis zum Verlassen sollte also quasi „ganzheitlich“ von zentraler Stelle aus gesteuert werden.

So lässt sich ein umfassender Blick auf die unterschiedlichsten Bedürfnisse des Besuchers richten: vom ersten persönlichen Kontakt mit dem Telefonservice über den Willkommensbereich mit Kasse und Garderobe bis zu den vielfältigen Angeboten der Museumspädagogik. Mit dem zur Verfügung stehenden Potential der Museumspädagogik und des Services kann – je nach Bedürfnis – eine jeweils adäquate Antwort auf die Wünsche des Besuchers gefunden werden.

Beispiele aus der Praxis

1. Für die Erstellung eines Leitsystems kann im Austausch mit den Servicekräften und der Museumspädagogik überlegt werden, welche Informationen wo benötigt werden und welche wiederum durch eine persönliche Ansprache abgedeckt werden können.
2. Für die Animation und Anleitung der Besucher in einem besonders familien- und aktivitätsorientierten Raum tauschten zwei Aufsichtskräfte ihre „Uniform“ gegen T-Shirts ein. Hier erproben wir in Zusammenarbeit mit einer Fremdfirma neue Formen der „Aufsicht“, die eine Annäherung an museumspädagogische Konzepte verspricht.
3. Bei der Besucherführung von Gruppen im Foyer müssen die Museumspädagogen eng mit den Servicekräften harmonisieren. Engpässe wurden durch gemeinsame Überlegungen gelöst, in dem z. B. begehbare Container für Rucksäcke und Kleider gebaut wurden.
4. Die zunehmende Bedeutung von Audioguides wirft ebenfalls die Zuständigkeitsfrage auf. Betroffen sind der Service für die Vermarktung und die Museumspädagogik, die ihre Angebote darauf abstimmen muss.
5. Die derzeitige Einführung eines neuen komplexen Kassensystems hatte eine Verbesserung der Statistik zur Folge, umfasst die Shopverwaltung, ermöglicht die Verwaltung von Gruppenanmeldungen, die Koordination der freien Mitarbeiter, der Aktionsräume und der Ausstellungskapazitäten. Damit kann beispielsweise von der Kasse via Bildschirm direkt Einblick in die aktuellen Gruppenanmeldungen genommen werden.

Vielleicht liegt der entscheidende Vorteil vor allem darin, dass von einer Stelle aus der Blick auf den Gesamtaufenthalt des Besuchers geworfen wird und jedes mögliche Feedback

Museumspädagogik und Öffentlichkeitsarbeit

des Besuchers an einer Stelle zusammengeführt werden kann. Natürlich könnten die Aufgaben auch in getrennten Bereichen organisiert werden, dadurch entstünden jedoch mehr Abstimmungsprobleme, und flache Hierarchien in der Gesamtorganisation würden erschwert.

Die Verbindung und partielle Zusammenarbeit aller Personen, die für die Personalisierung, d. h. alle direkten Kontakte zwischen Mitarbeitern und Besuchern, im Museum zuständig sind, ermöglicht in jedem Fall einen besseren Austausch. Die Beschäftigung mit dem Service, viele Gespräche mit den Aufsichtskräften und der damit einhergehende Versuch, die Arbeitsbedingungen und die Qualität der Arbeit zu verbessern, sowie die Auseinandersetzung mit den museumspädagogischen Programmen schaffen neue Möglichkeiten und setzen Synergieeffekte frei.

Zusammenfassung

Meine bisherigen Ausführungen stellten die Museumsorganisation und eine optimale Besucherorientierung in den Mittelpunkt. Aus einer Analyse ihrer Kernkompetenzen ergibt sich abschließend, dass die Museumspädagogik eine wesentlich größere Nähe zum Servicebereich hat als zu den Aufgabengebieten der Öffentlichkeitsarbeit. Wie diese Fragen in Bezug auf das eingangs erwähnte Berufsbild der Museumspädagogik diskutiert werden kann, wurde hier ausdrücklich nicht beschrieben.

Folker Metzger
Leiter der Museumspädagogik
am Deutschen Hygiene-Museum, Dresden





Überlegungen zur Problematik von Kunsterziehung in russischen Museen

V. N. Tjazelov

Jedes Land hat seine eigenen Traditionen. Es gibt auch gemeinsame Probleme, einige Prozesse laufen parallel ab oder sind identisch. Es gibt aber auch Unterschiede, die sich aus der Geschichte erklären. Ich vertrete ein russisches Kunstmuseum, und natürlich werde ich über Probleme der Kunsterziehung in unseren Museen sprechen.

Einige wenige Publikationen sind zu diesem Thema auf Deutsch, Englisch und Französisch erschienen; russische Bücher und Artikel sind den ausländischen Kollegen schwer zugänglich. Deshalb möchte ich auch einen historischen Überblick zur Kunsterziehung in russischen Museen geben.

Zuerst aber einige Vorbemerkungen: Welche Bedeutung hat ein Kunstmuseum heutzutage? Was erwarten viele Besucher dort – nur Kunstgenuss? Oder ist ein Museum nur ein weiterer Punkt auf einer Sehenswürdigkeiten-Liste, der abgehakt wird? Welchen Platz nimmt klassische Kunst im Leben der Menschen heute ein, Menschen, die in unserem elektronischen Zeitalter mit so vielen „Bildern“ im Fernsehen, Internet, in Videofilmen konfrontiert werden? Können sie weltberühmte Meisterwerke adäquat verstehen, oder spielt die historische Distanz eine negative Rolle? All diese Fragen beschäftigen Museumsleute, besonders Museumspädagogen.

Laut Professor Kagan ist die Institution Museum entstanden durch das historische Denken der Neuzeit, das „den Unterschied zwischen Gegenwart und Vergangenheit klar erkennt und gleichzeitig die kontinuierliche Verbindung der Gegenwart mit dem Vergangenen“.¹ Sehr häufig nimmt man sich die Vergangenheit als Beispiel, um aktuelle Probleme zu lösen, seien es allgemeine oder ganz persönliche. Wie sieht ein Kind heutzutage einen Raffael oder Donatello, wenn es zuvor einen Trickfilm mit lustigen Tierfiguren gleichen Namens gesehen hat? Muss „guter Geschmack“ anezogen werden? Ist der Einsatz der neuesten Medien in einem Kunstmuseum gut oder schlecht? Welche neuen Formen der Kunstpädagogik sollen wir erproben, um unsere Arbeit erfolgreich zu machen? Das waren nur einige Fragen, die Mitarbeiter von mehr als 30 russischen Museen 1999 in Sankt Petersburg auf einer Konferenz diskutierten. Die Meinungen dazu waren unterschiedlich, die Hauptaussage fast aller Reden war jedoch dieselbe: Die geistige Kultur muss geschützt werden.

Welche Wege führen dazu? Die praktische Erfahrung mit verschiedenen Besuchergruppen unseres Museums hat mit aller Deutlichkeit gezeigt, dass einmalige, zufällige Besuche dem Betrachter wenig bringen, wenn er vorab über keine Informationen verfügt. Nur unter der Anleitung eines erfahrenen Museumspädagogen kann dieses Ziel erreicht werden.

An dieser Stelle ein kurzer Überblick zur Geschichte der russischen Museumspädagogik: Der Grundstein dazu wurde zu Beginn des vorigen Jahrhunderts gelegt, als viele Museen, darunter die Eremitage in Sankt Petersburg und die Tretjakov-Galerie in Moskau, für jedermann zugänglich gemacht wurden. Im Jahre 1912 wurde auch das Museum für Schöne Kün-

te in Moskau (heute Puschkin-Museum) eröffnet. Nach dem Willen seiner Stifter sollte das Museum nicht nur ein Forschungsmuseum sein, das der Moskauer Universität angegliedert ist, sondern auch ein Kulturzentrum mit Bildungsauftrag. Professor Cvetaev, der Gründer des Museums, meinte, dass dieses seinen künstlerischen Beitrag zur Schulbildung leisten könnte. Ihm stimmte Professor Romanov, damals designierter Direktor des Museums, zu: „Es [das Museum] kann eine wichtige Rolle im kulturellen und allgemeinbildenden Sinne spielen.“² Er war einer der ersten in Russland, der die Ziele einer Museumspädagogik formulierte: Ein Kunstwerk muss als ein je eigenwertiges, ästhetisches Objekt verstanden werden und nicht als Ergänzung zur Kultur- oder allgemeinen Geschichte. Die Aufgabe einer Führung im Kunstmuseum ist es, „dem Betrachter eine Vielzahl ästhetischer Eindrücke zu vermitteln und ihm eine ernsthafte, gründliche Analyse eines bekannten Werkes zu geben“³, seine besondere künstlerische Form und seinen Stil zu erklären und im Bewusstsein des Betrachters durch dessen selbständige Arbeit die Ergebnisse dieser Führung zu verankern.

Die 20er Jahre waren die Zeit, in der sich die Hauptrichtungen der russischen Museumspädagogik entwickelten. 1923 hat F. Šmit seine Publikation „Kunst als Unterrichtsfach“⁴ veröffentlicht, in dem er Kunst als wesentliches Element der Erziehung von Kleinkindern bezeichnete. Bakušinskij war jedoch der Erste, der eine vollständige Konzeption einer Kunsterziehung von Kindern im Museum erarbeitete. Er lehnte „hohle Ciceronenschaft“, d. h. eine leere, wenn auch beredte Wiedergabe des Stoffs oder der historischen Fakten, ab. Bei der Auseinandersetzung mit einem Kunstwerk ist es die Aufgabe des Museumsführers, das kreative Moment eines jeden Betrachters zu wecken. In jedem Besucher gleich welchen Alters sah Bakušinskij einen Partner, einen Mitspieler, in jeder Führung einen kreativen Akt. Er unterstrich, dass die jeweiligen Altersstufen der Besucher berücksichtigt werden müssen und, was noch wichtiger ist, er beharrte auf einer Abfolge einzelner Phasen in der Entwicklung von Kunst-Rezeption unter Beachtung einer Kontinuität dieser Phasen. Er stellte hohe Anforderungen an einen Pädagogen im Kunstmuseum: Dieser soll selbst in der Lage sein, ein Kunstwerk emotional zu erfassen, es in seinen kunsthistorischen Kontext einzuordnen, und er soll mit der Besuchergruppe psychologisch geschickt umgehen können. Er stellte die ästhetische Bedeutung des Kunstwerks in den Vordergrund.⁵ Die Ideen von Romanov und Bakušinskij sowie die psychologischen Untersuchungen Vygotskijs⁶ und die Überlegungen des russischen Philosophen Fedorov⁷, der Museen als moralisch-pädagogische Institutionen des gesellschaftlichen Gedächtnisses betrachtete, bestimmen in vielem die Besonderheiten der weiteren Entwicklung der Museumspädagogik in Russland.

Die 20er, aber auch die 30er Jahre des vorigen Jahrhunderts waren der Wendepunkt der Museumspädagogik in Russland, trotz nicht immer günstiger äußerer Umstände. Die Führungen in Kunstmuseen waren als Ergänzungen zum Schulunterricht in Geschichte oder Literatur gedacht. Doch gerade dieses führte dazu, dass die Museen ihrer eigenen Wege gingen: Sie wurden zu Zentren der Kunsterziehung. Als Mitarbeiter hatten die wichtigsten Museen Russlands hoch qualifizierte Fachleute mit Diplom, hauptsächlich Kunsthistoriker, die von Anfang an ein hohes wissenschaftliches Niveau garantierten. Führende Kunstmuseen – wie die Eremitage, das Russische Museum, die Tretjakov-Galerie und das Puschkin-Museum – nahmen Schlüsselpositionen ein auf dem Gebiet der Kunsterziehung. Dort wurden dementsprechende Abteilungen ins Leben gerufen. Auch Grundformen der Museumspädagogik began-

nen sich damals herauszubilden: Neben Führungen gab es Zirkel, Vorträge usw. Es ist wichtig zu unterstreichen: Nicht die Schule, sondern die Kunstmuseen spielten bei dieser Entwicklung die Hauptrolle – und sie haben diese Position bis heute inne. In den Kunstmuseen wurden viele Methoden erarbeitet und später dem Schulprogramm „Geschichte der Weltkultur“ zu Grunde gelegt.

Als eine neue Phase der russischen Museumspädagogik und gleichzeitig als „Blütezeit“ der Untersuchungen auf dem Gebiet der Kunsterziehung erwiesen sich die 60er und 70er Jahre. Es war die Zeit der sich wie in einem Boom steigenden Aktivitäten in Museen. Es gab zahlreiche Sonderausstellungen mit Kunstwerken von russischen und sowjetischen Künstlern, die eine neue Ausrichtung in der russischen Kultur dokumentierten, mit Werken ausländischer Maler und Bildhauer aus den Museen unseres Landes sowie Ausstellungen aus verschiedenen Ländern (Frankreich, Deutschland, USA, England usw.) – ein Angebot, das beim Publikum ein überaus reges Interesse für Kunst hervorrief. Dieser Besucherstrom überraschte sowohl die Museumsleute als auch die Kunstszene in hohem Maße, erweckte unbegründete Hoffnungen und führte zu Spekulationen. Dieser „Boom“ zeigte auch, dass wir sehr wenig über unsere Besucher wissen. Der Stellenwert von Kunst in der Gesellschaft sowie ihre Rezeption wurden nicht genügend untersucht. Häufig entsprach die Museumspraxis nicht der Aufnahmefähigkeit der Besucher. Unsere Beobachtungen kamen zu dem höchst unerfreulichen Schluss: Das Kunstverständnis war viel konservativer, als man gedacht hatte, bei ganzen Bevölkerungsschichten hatte eine Änderung des Kunstgeschmacks und der Bedürfnisse überhaupt nicht stattgefunden.⁸

Im Gegensatz zu Schulpädagogen oder Universitätsprofessoren erweist es sich für den Museumspädagogen als schwierig, solche Probleme zu lösen. Es fehlt die sog. „Rückkopplung“. Führungen und Vorträge erlebt der Besucher passiv. Häufig erfahren wir nicht, welche Informationen er erhalten hat. Auch seine Erwartungen kennen wir nur ungenügend. Untersuchungen in diese Richtung – psychologische, soziologische u. a. – werden erst seit relativ kurzer Zeit angestellt. In vieler Hinsicht sind soziologische Untersuchungen in diesem Fall sehr hilfreich. In den 70er und 80er Jahren gab es mehrere davon, von einer möchte ich an dieser Stelle ausführlicher berichten:

Analysiert wurden drei verschiedene Gruppen von Besuchern. Die erste Gruppe bestand aus „zufälligen“ Besuchern, ohne Führung oder Vortrag im Museum, die zweite hatte dagegen bereits Vorträge gehört. Die dritte Gruppe hatte an einem Zyklus von 5 sog. Kunstführungen in den Museumssälen teilgenommen, zu folgenden Themen: „Malerische Darstellung und künstlerische Gestalt“, „Materialien und Technik der Malerei“, „Farbe, Linie und Form als Grundelemente der malerischen Darstellung“, „Komposition und Rhythmus in der Struktur der malerischen Darstellung“, „Raum- und Zeitproblem in der Malerei“.

An dieser Stelle kann nicht auf jedes Detail dieser Untersuchung eingegangen werden, für uns ist es wichtiger, ihre Ergebnisse zu kennen. „Zufällige, unvorbereitete“ Besucher bevorzugten bei ihnen unbekanntem Bildern keines im Besonderen. Sie hatten nur allgemeine Vorstellungen über Kunst, ihnen fehlte das historische Grundwissen, z. B. sahen sie Myron und Michelangelo als Zeitgenossen an. Für diese Besucher war es schwer, die Darstellungsstrukturen der Exponate und ihre künstlerischen Ausdrucksmittel zu verstehen. Sie interessierten sich hauptsächlich für Fakten: für die Biographie eines Künstlers und seine Epoche, für das Sujet

an sich. Besonders der junge Besucher war nicht bereit, Kunstwerke aufmerksam zu betrachten sowie die einzelnen Strukturen und künstlerischen Elemente zu analysieren.

Im Gegensatz dazu nahmen die Besucher, die zuvor an Vorlesungen und Führungen im Museum teilgenommen hatten, viel bewusster ihnen unbekannte Bilder wahr, sie begannen die künstlerische Qualität der Werke zu erkennen, konnten dies jedoch noch nicht begründen. Die Teilnehmer des dritten Zyklus konnten zwar einige kunstwissenschaftliche Begriffe richtig anwenden (Rhythmus, Hell-Dunkel), aber grundsätzlich war die kunstwissenschaftliche Terminologie für sie schwer verständlich. Selbst wenn sie einige Begriffe kennen gelernt hatten, konnte man nicht sagen, ob sie in der Lage waren, ihre inhaltliche Aussage bis ins Letzte zu begreifen (Raum, Faktur).⁹

Im Allgemeinen möchten jedoch alle Besucher, ob mit Vorbereitung oder ohne, ihre Kenntnisse vertiefen sowie Wissenslücken schließen. Mit diesem Wunsch kaufen sie Eintrittskarten für Vorträge, in denen Kunst in ihrer historischen Verknüpfung betrachtet wird. Komplizierte Ausführungen, die spezifisch kunstwissenschaftliche Fragen betreffen, sind für sie schwer verständlich. Derartige Untersuchungen ermöglichen es, die kunsterzieherische Arbeit in Museen unter einem neuen Aspekt zu betrachten – den einzelnen Besuchergruppen sind verschiedene Zielsetzungen zuzuordnen.

Das alles spricht dafür, dass einige Voraussetzungen für eine adäquate Wahrnehmung eines Kunstwerkes gegeben sein müssen. Der Besucher von Kunstmuseen soll einen Überblick und historische Eckdaten erhalten. Als Grundlage der Kunsterziehung in Museen muss es also ein stringentes System geben. Deshalb sind kunsthistorische Führungen und Vorträge, die kulturelle Ereignisse in ihrem historischen Kontext betrachten, notwendig – sie bilden die Basis der weiteren pädagogischen Bemühungen. „Ein Kunstwerk, das historisch nicht erklärt wird, verliert in einem bedeutenden Maße seine Wirkung“¹⁰, sagte einmal das Akademie-Mitglied Dimitrij Lichacov.

Besonders seit den 60er Jahren haben wir unsere Vortragsreihen so aufgebaut, dass einerseits der historische Überblick wichtiger Ereignisse im Bereich der Kunst gegeben ist, andererseits aber auch weitere Aspekte gezeigt werden. Zum Beispiel werden Kunststädte und Museen der Welt vorgestellt, Kunstgattungen erklärt, Vorträge zu einem einzelnen Meisterwerk gehalten usw. Wir gehen davon aus, dass die Besucher, die eine für sie interessante Vortragsreihe ausgewählt haben, daran eine weitere anschließen, um ihr Wissen zu vervollständigen. Die Praxis und soziologische Untersuchungen haben gezeigt, dass diese Entscheidung im Wesentlichen richtig war. Für Erwachsene schlagen wir z. Zt. etwa 10 Vortragsreihen pro Jahr vor, d. h. insgesamt etwa 100 Vorträge, die für verschiedene Bevölkerungsschichten gedacht sind – vom 2-Jahreskursus zur „Geschichte der abendländischen Kunst“ bis hin zur „Tribüne der Wissenschaftler“, wo Fachleute neue Ergebnisse oder neue Kunsttheorien referieren.

Was ist das Ziel eines Museumspädagogen? Im weiteren Sinne möchte ich das so formulieren: Ziel ist es, durch Kunst-Erleben schöpferische Kräfte, forschendes Reflektieren und eine in die Tiefe gehende Betrachtung des Lebens zu erwecken sowie dem Menschen sein Wesen zu zeigen, damit er durch die Kunst seine Ganzheit wiederbekommt.

Diese Probleme waren Thema zahlreicher Konferenzen, Seminare und sog. „Roundtables“, die seit 1963 fast jährlich stattfanden. Man einigte sich schließlich auf allgemeine Grund-

elemente: „Kunstschulen“ für kleine Kinder, Zirkel und Klubs für Schüler, verschiedene Arten von Führungen und Vorträgen für Erwachsene. Diese Elemente existieren in verbesserter Form bis heute. Als Beispiel werde ich natürlich mein eigenes Museum anführen, ohne meine Kollegen in anderen Museen und Instituten zu übergehen.

Das „Puschkin Museum für bildende Künste“ ist geprägt durch seine Sammlung vorwiegend abendländischer Kunst. Diese und die Spezialisierung der Mitarbeiter haben die wesentlichen Besonderheiten seiner Museumspädagogik bestimmt: Ihr zu Grunde liegt die Geschichte der Weltkultur. Die meisten Besucher unserer Museen sind heute Kinder. Im Puschkin-Museum gibt es jährlich etwa 3.000 Führungen und 1.600 Besucher unserer Klubs, Zirkel, der „Kunstschule“ und der sog. „Familiengruppe“.

Mit der Kunsterziehung soll man von Kindheit an beginnen. Je früher das Kind mit Kunst konfrontiert wird, desto besser ist es für seine weitere Entwicklung. Für sehr kleine Kinder (ca. 5/6 Jahre) ist die Begegnung mit Kunst allein in sprachlicher Form äußerst schwer. Aber viele Kinder zeichnen gerne: Das Zeichnen ist eine besondere Form des Denkens, wodurch das Kind die Umwelt erkennt und seine Beobachtungen umsetzt. Es gibt auch andere Kinder, die kein ausgeprägtes Talent zum Malen haben – sie verfügen jedoch über eine lebhaftere Phantasie und genaue Beobachtungsgabe. Auch diese Kinder gilt es zu erreichen. Wir beginnen unsere pädagogische Arbeit in der „Kunstschule“ mit 5-jährigen Kindern, weil in diesem Alter bereits die Grunderfahrung der Umwelt vorhanden ist. Was kann ein Kunstmuseum dem hinzufügen? Zuerst: Das Kind ist von der besonderen Kunst-Atmosphäre in einem Museum umgeben, es sieht Kunstwerke im Original. Die Hauptaufgabe dieser Stufe ist es, die schöpferischen Aktivitäten der Kinder zu entwickeln, ihnen die Möglichkeit zu geben, ihre Fähigkeiten vollständiger und mannigfaltiger zu zeigen.¹¹

Die Betrachtung von Meisterwerken regt zu eigenen Kunst-Schöpfungen an. Man erzählt den Kindern z. B. eine Sage aus der griechischen Mythologie, und sie sehen diese Helden – Athene und Marsyas, Herakles und Venus – von altgriechischen und nicht von modernen Künstlern geschaffen, aus Marmor, Stein oder Bronze. Der Museumspädagoge spricht z. B. über das Thema Mutterliebe, und als Ergänzung gehen die kleinen Künstler durch die Museumssäle, um die Mutter Gottes, gemalt von Perugino, Castello oder den Venezianern zu sehen. Oder man zeigt ihnen die magische Ausstrahlung von Farben, und dementsprechend bevorzugen sie einen Matisse oder Gauguin. Später beginnen die Kinder, einige der Gemälde oder Skulpturen nachzubilden. Es handelt sich dabei aber nicht um Kopien, sondern um eigene Interpretationen. „Der alte Jude mit dem Knaben“ von Picasso wurde von einem 5-jährigen Jungen auf seine Weise dargestellt: Der arme Knabe gibt dem blinden Greis seine Apfelsine. Die ägyptische katzenköpfige Göttin Bast malte ein Mädchen in einem dunklen Tempel, umgeben von vielen jungen Kätzchen. Natürlich zeichnen unsere Kinder nicht nur Museums-exponate, sondern auch ihr Alltagsleben, Landschaften und vor allem Selbstbildnisse.

Für 9-/10-jährige Kinder gibt es 10 Unterrichtsstunden zum Thema „Gespräche über die Kunst“. Hier ist der Unterricht anders als im Zeichenzirkel strukturiert. Zu Grunde liegen Dialoge über Kunstgattungen, über ihre Möglichkeiten, ihre Ausdrucksmittel, aber noch nicht in einer historischen Übersicht. Man beginnt mit Kunst-Handwerk (Möbel, griechische Vasen, Keramik usw.), dann folgen Bildhauerkunst, Grafik und Malerei. Eine große Rolle spielen dabei die Hausaufgaben. Die Kinder sollen zu Hause einen alten Gegenstand – eine Tasse, ein

volkstümliches Kopftuch oder eine bestickte Handtasche – zeichnen und auch Skulpturen aus Plastilin oder Lehm formen, z. T. nach Vorlage. Im grafischen Kabinett zeigt man den Kindern Druckgrafik und ihre Hilfsmittel, z. B. Druckplatten, und erklärt ihnen, wie ein Buch mit grafischen Illustrationen entsteht. Eine Hausaufgabe wäre: eine Druckplatte aus herkömmlichem Material anzufertigen und Abzüge herzustellen. Die Kinder besuchen auch Restaurierungswerkstätten und sehen, wie man Bilder wie einen kranken Patienten „behandelt“.

Sind die Kinder 11 Jahre, wird die Kunsterziehung um den historischen Aspekt erweitert. Der Unterricht ist zwar eng mit dem Schul-Curriculum verknüpft, dennoch gibt es Unterschiede. Geschichte stellt im Museumsunterricht nur den Hintergrund, sozusagen den Kanevas, in den wichtige Kulturereignisse eingewoben sind. Ein weiterer bedeutender Unterschied: Im Schul-Curriculum sind weder ägyptische Hymnen noch die Tragödien von Sophokles und Euripides oder Reden Ciceros vorgesehen, ebenso wenig mittelalterliche Literatur. Werke von Rabelais, Shakespeare oder Lope de Vega gelten nur als Hauslektüre. Aber in den Zirkeln des „Klubs junger Kunstliebhaber“ werden diese Autoren nicht nur namentlich erwähnt, sondern ihre Werke auch inszeniert. Jedes Jahr finden im Museum Abschlussabende statt, die die Kinder kostümiert gestalten. Mit Hilfe ihrer Lehrer wählen sie Texte für diese Inszenierungen aus, schneiden Kostüme und fertigen Requisiten an. Sie rezitieren z. B. altägyptische Gedichte, die Rede Ciceros gegen Catilina (natürlich auf Russisch), einige Szenen aus dem „Nibelungenlied“ oder dem „Jeu de Robin et Marion“ sowie aus Komödien von Shakespeare und Molière. Manchmal schreiben die Kinder selbst kurze Szenen in der Art von alten Legenden, mittelalterlichen Fabliaux oder Ritter-Romanzen. So schrieb und inszenierte K. L., eine Schülerin der 5. Klasse, ein Stück mit dem Titel „Weise ägyptische Schreiber“. Es entstand sogar eine Tragödie über das traurige Schicksal von Hypatia, einer hellenistischen Mathematikerin und Philosophin, verfasst von Anja G. – damals ein erst 13-jähriges Mädchen, heute eine Diplom-Historikerin und Spezialistin für die Geschichte Roms im Altertum! In der Eremitage, wo solche Aufführungen auch stattfinden, haben Kinder der 5. Klasse sogar eine Komödie mit dem Titel „Unsere Ilias“ geschrieben, in der die Vorlage „auf den Kopf“ gestellt wird: Achilles z. B. will nicht in den Kampf ziehen und träumt davon, sich mit Hektor zu versöhnen. Eris, einst schön, hat ihre Schönheit den Göttinnen Athene, Hera und Aphrodite weitergegeben, die das undankbar vergaßen – aus Rache wirft Eris ihren goldenen Zankapfel unter sie. Zum Schluss treten drei neue Hauptpersonen auf: Homer, Schliemann und ein moderner Gelehrter, und jeder verteidigt seine Beurteilung des Gezeigten. Der Chor widerspricht ihnen und bekräftigt, dass allein diese Komödie das wirklich Geschehene darstelle.¹²

Der eine oder andere meiner „strengen“ Museumskollegen äußert manchmal die Ansicht, dies alles sei reines Kinder-Vergnügen, sozusagen „Kinderkram“. Ich bin jedoch der Meinung, ein solches Vergnügen lehrt mehr als viele Stunden eines kunsthistorischen Gespräches. Die Kinder schreiben Referate, sie stellen Modelle her oder zeichnen ägyptische Ornamente, fertigen griechische Vasen an sowie Mosaiken und Fibeln aus verschiedenen herkömmlichen Materialien – aus Papier, gefärbtem Korn (Hirse, Reis etc.) oder sogar aus trockenen Erbsen. Oft wird eine schauspielerische Inszenierung von einer Ausstellung dieser „Werke“ begleitet.

Zum „Klub junger Kunstliebhaber“ gehören nicht nur die Schulkinder, die sich für bildende Kunst interessieren, sondern auch diejenigen, die Archäologie und Numismatik ken-

nen lernen möchten, denn diese Abteilungen gibt es in unserem Museum auch. Die Kinder erhalten nicht nur Fachkenntnisse auf dem jeweiligen Gebiet, sondern es wird ihnen auch der kulturelle und künstlerische Hintergrund eines Fundes, z. B. einer Münze, erklärt.

An dieser Stelle kommen wir zu einem wesentlichen Punkt unserer Überlegungen: Der Unterricht in einem Museum unterscheidet sich, wie bereits festgestellt, von dem in der Schule, die Frage ist nur, inwieweit? Die Schule richtet sich nach vorgeschriebenen Curricula, mit dem Ziel, den Schülern eine Allgemeinbildung für verschiedene Wissensbereiche zu vermitteln. Im Museum dagegen wird das Schulkind mit Kunstobjekten konfrontiert, es muss lernen, diese Kunstwerke richtig wahrzunehmen. Bei der pädagogischen Arbeit in der Schule steht das Kunstwerk als selbständiges Objekt nicht im Vordergrund.¹³ Durch die Kunst-Betrachtung entsteht sowohl eine Verbindung zwischen Museumsbesucher und Kunstwerk als auch ein Dialog mit seinem Schöpfer. Diese Konfrontation dient zugleich dem Genuss und der Selbst-Erkenntnis des Betrachters: *delectare et prodesse!*

Die Museumspädagogik mit ihrem fakultativen Charakter hat ihre eigenen Aufgaben und Methoden. Diese wurden von den russischen Museen in einer langjährigen Praxis herauskristallisiert und in Grundregeln für eine Kunsterziehung festgelegt. Zwei „Umsetzungen“ davon sollen hier ausführlicher betrachtet werden. Zum einen die unsrige, von der ich bereits gesprochen habe, und zum anderen die vom Staatlichen Russischen Museum in Sankt-Petersburg, da die Kollegen dort sich am weitesten vorgewagt haben.

Bei unseren Museumsklubs handelt es sich um freiwillige, außerschulische Arbeitskreise für Schulkinder, mit dem Ziel, diese an Kunst heranzuführen, damit sie ihre Freizeit qualitativ hochwertig verbringen, und sie zu einer geistigen und intellektuellen Kommunikation untereinander anzuleiten.¹⁴ Besonders für ältere Schüler spielen solche Arbeitskreise eine wichtige Rolle. Unserem „Klub junger Kunstliebhaber“ gehören Schüler der oberen Klassen von Gesamtschulen und Gymnasien an, also 14- bis 17-Jährige.

Das Programm des Klubs ist nunmehr auf drei Jahre ausgerichtet und beinhaltet einen Kurs von 25 Vorträgen zur Geschichte der Kunst des Abendlandes von der Antike bis zur Gegenwart und 26 Seminare, in denen die Jugendlichen selbständig arbeiten. Das eigentliche Programm ist seit vielen Jahren identisch. In den Seminaren ist das erste Jahr den Grundelementen des Betrachtens und Analysierens von Kunst gewidmet, im zweiten und dritten Jahr lernen die Schüler weitere Aspekte der Kunstgeschichte kennen. Sie besuchen andere Kunstmuseen (die Tretjakov-Galerie, die Museen des Moskauer Kremls, das Glinka-Museum für Musikkultur), wo sie neue Eindrücke bekommen. Es stellt sich die Frage nach einer Zusammenarbeit der Museen, nach einem gemeinsamen „Programm“ einer Kunsterziehung. Der Grundstein dafür ist bereits gelegt, Beratungen in dieser Richtung haben stattgefunden, aber es gibt noch einige organisatorische und finanzielle Probleme, auch sind die Arbeitsweisen der Museumspädagogik in den Moskauer Museen verschieden.

Schon seit 40 Jahren machen wir Exkursionen zu Bildungszwecken mit unseren jüngeren Klubmitgliedern in verschiedene Städte unseres Landes, in den letzten drei Jahren auch ins Ausland. Man muss betonen, dass aus unseren „Zöglingen“ nicht nur Künstler, Kunstwissenschaftler oder Historiker werden. Ganz im Gegenteil – viele von ihnen wählen andere Berufe: Sie sind Physiker und Biologen, Journalisten und Philologen, Krankenschwestern und Ärzte, sogar ein Mitglied der Akademie der medizinischen Wissenschaften ist darunter. Für ihre

jeweiligen Berufe benötigen sie jedoch immer eine schöpferische Begabung. Und sie kommen zu uns wieder, mit ihren Kindern, Enkeln und sogar Urenkeln!

Es gibt ein ganz neues Element in unserer Museumspädagogik: die sog. Familiengruppe für Vorschulkinder. Aus zwei Gründen sahen wir uns dazu veranlasst, eine solche Gruppe ins Leben zu rufen: Zum einen gab es einen Ansturm von Kleinkindern auf unsere Zeichenzirkel. Zum anderen hatten wir festgestellt, dass viele Eltern ihr Kind von der erwarteten Leistung her wie einen Erwachsenen behandeln – sie korrigieren die Kinderzeichnungen, um sie ‚richtig‘ zu machen. Da kam uns der Gedanke, Eltern und Kinder in einer Gruppe zusammen zu bringen, um auch die Eltern kunstpädagogisch zu „unterrichten“. Natürlich besteht nicht die Möglichkeit, so viele Menschen auf einmal (z. Zt. sind es etwa 600 Besucher!) in unserer Malschule aufzunehmen. Es gibt jedoch Führungen für ganz kleine Kinder, die von ihren Eltern begleitet werden. Die Kinder bekommen Hausaufgaben auf, und die Eltern können dabei helfen. Solche Gruppen besuchen z. Zt. einmal pro Monat unsere Veranstaltungen. Das Programm ist auf zwei Jahre angelegt und von jedem Museumspädagogen eigenständig zusammengestellt.¹⁵

Einige Äußerungen von Eltern möchte ich hier gerne zitieren:

„Meine Tochter schaut sich gerne die verschiedenen Ausstellungen an, dann erzählt sie von ihren Eindrücken, davon, was sie selbst fühlt und von den Besonderheiten der Künstler. Wir sprechen über ihre Zeichnungen, und verstehen einander besser.“

„Ich bin eine Großmutter. Mit meiner Enkelin habe ich eine enge Beziehung. Seitdem wir beide an der Familiengruppe des Puschkin-Museums teilnehmen, gibt es ein weiteres Gesprächsthema für uns. Jedes Mal sprechen wir dann über unsere Eindrücke, und sie erzählt den Eltern alles, was sie gesehen hat.“

„Der Museumsunterricht hilft meinem Sohn, selbständiger zu werden. Er hat begonnen, Bücher über Kunst und Künstler zu lesen. Was mich selbst betrifft, schreibt eine Mutter, so fühle ich, wie mein Horizont sich erweitert hat.“

„Es wird leichter für mich, mit meinem Kind zu kommunizieren. Es hat angefangen, das Farbenspektrum des Himmels aufmerksam zu betrachten, obwohl es nicht so gern zeichnet. Für mich selbst ist diese Art und Weise, Kunst zu betrachten, auch sehr wichtig.“

„Durch das aufmerksame Betrachten hat sich die Phantasie des Kindes entwickelt. Der Unterricht hat auch mir viel gegeben. Früher bin ich nicht ins Puschkin-Museum gegangen, jetzt aber sehe ich alles mit anderen Augen. Im Anschluss an die Ausstellung „Claude Monet – Marcel Proust“ begann ich, Proust zu lesen. Praktisch verbringe ich jetzt den ganzen Samstag mit meiner Tochter, was früher nicht so häufig vorkam.“

„Obwohl der Unterricht für Kinder gedacht ist, erfahren wir Erwachsene auch viel Neues.“

„Es ist auch für uns sehr wichtig, Kunst zu verstehen, um dem Kind helfen zu können. Die Atmosphäre des Unterrichts ist sehr angenehm.“¹⁶

Die Kollegen aus dem Russischen Museum haben unter dem Titel „Guten Tag, Museum“ ein ausführliches, wissenschaftlich stringentes Programm für Museumspädagogik entwickelt, das alle Altersstufen – von 5-18-Jährigen – berücksichtigt. Man muss aber erwähnen, dass das Russische Museum ein eigenes Gymnasium hat und dort vieles direkt ausprobieren kann. Dieses Programm hat zum Ziel, eine produktive Zusammenarbeit der Kunstmuseen mit den Schulen, die allen eine Allgemeinbildung vermitteln, zu ermöglichen.¹⁷

Der Inhalt sei hier nur kurz skizziert. Das Programm hat sechs Abschnitte:

1. „Wir betreten die Welt des Schönen“ (für Vorschulkinder, Vorbereitung des visuellen Denkens);
2. „Die Welt des Museums“ (für jüngere Schulkinder von der 1.-3. Klasse, Unterricht in der Schule und im Museum);
3. „Persönlichkeit und bildende Kunst“;
4. „Gesellschaftliches Wirken und Kunst-Kultur“ (einschließlich: „Die Sprache der Kunst“, „Kunstgeschichte“, „Probleme der modernen Kunst“);
5. „Das Kunstmuseum in der modernen Welt („Humanistische Werte der Welt-Kultur“; für Oberschüler;
6. „Ein Schritt in Richtung ...“ (Überlegungen zur heilenden Wirkung von Kunst im Museum).

Durchweg haben viele Museen in Russland ein vergleichbares museumspädagogisches Programm, unabhängig oder parallel zu den Curricula der Schulen. Ein Novum ist, dass das Russische Museum und einige andere ihr Programm mit dem Schulunterricht verknüpft haben.

Ein zweites, in vieler Hinsicht neues Problem ist die Ausbildung der Museumspädagogen. In Kunstmuseen werden zuallererst Kunsthistoriker benötigt, diese verfügen aber nicht über eine pädagogische Ausbildung. Inzwischen ist jedoch die Arbeit im Museum interdisziplinär geworden. Als sich die Beschäftigung mit Kunst in unserem Land immer mehr als Desideratum erwies, wurde eine besondere Abteilung in jedem Kunstmuseum eingerichtet. In dieser Abteilung erarbeiteten sog. „Methodiker“, d. h. pädagogisch erfahrene Museumsmitarbeiter die Grundlagen einer Museumspädagogik und gaben Empfehlungen, wie Führungen bzw. Vorträge am effektivsten, analog dem Alter und Bildungsstand der Besucher, strukturiert sein sollten. Diese Mitarbeiter konnten sich auf empirische Untersuchungen stützen, dementsprechend wertvoll ist ihre Leistung. Ein Problem für die Pädagogik in Kunstmuseen ist die Zusammenarbeit mit Schulpädagogen, die selber keine Kunsterziehung erhalten haben. Das Problem spitzte sich zu, als „Geschichte der Weltkultur“ in den 70er Jahren zum Unterrichtsfach in der Schule wurde. Natürlich bieten die Kunstmuseen besondere Vorträge und Seminare für Schullehrer an, aber das reicht nicht aus. Sehr selten zeigt die Anleitung der Lehrer zu einer selbständigen Arbeit im Kunstmuseum praktische Resultate.¹⁸

Als Konsequenz daraus soll die Museumspädagogik nun ein Studienfach an der Hochschule werden, mit Kunstpädagogik als Hauptbestandteil dieser Ausbildung. Und wieder steht das Russische Museum in vorderster Linie. Im Jahre 1977 begannen die Vorbereitungen dazu im Rahmen einer Zusammenarbeit des Russischen Museums mit der Staatlichen Russischen Herzen-Universität in Sankt Petersburg.¹⁹ Etwas Vergleichbares gibt es auch an der Staatlichen Russischen Universität der Geisteswissenschaften in Moskau, wo unser Museum eine Zweigstelle unterhält – dort verläuft der Unterricht aber nach einem anderen Programm.

Ein besonderes Element unserer Museumspädagogik soll hier noch erwähnt werden: Es handelt sich um Musikabende, die mittlerweile an vielen russischen Museen veranstaltet werden. Es gibt jedoch einen Unterschied zwischen einem einfachen Klavierabend im Museum als reinem Veranstaltungsort und einer thematischen Verbindung zwischen einem Konzert und einer Sonderausstellung. Seit mehr als 20 Jahren gibt es im Puschkin-Museum die sog. „Dezemberabende Svjatoslav Richter“. Der weltberühmte Pianist war der Initiator dieser Veranstaltungen. Jedes Jahr findet eine Sonderausstellung zur klassischen oder modernen Kunst gemeinsam mit einem Musikfestival statt. Man spielt Mozart oder Chopin, Bartok oder Rachmaninow, Ravel oder Strawinsky, umgeben von Gemälden, Zeichnungen und Panoramen der

jeweiligen Zeitgenossen. Die Besucher erleben in einem Saal zu gleicher Zeit Renaissance-musik und die Meisterwerke der damaligen italienischen Maler; Tschaikowski und Levitan; Claude Monet, Marcel Proust und Claude Debussy. Für die Musikabende werden die berühmtesten Musiker eingeladen und wertvolle Kunstwerke aus verschiedenen Museen ausgeliehen und präsentiert. Solche Veranstaltungen sind in unserem Lande einzigartig. Wahrscheinlich ist diese Art, verschiedene Kunstgattungen gleichzeitig darzustellen, nicht neu, aber ihre pädagogische Wirkung ist sehr groß.

Zum Schluss noch eine weitere Neuerung in der Museumspädagogik der letzten Jahre: die elektronischen Medien. Was können sie Positives mit einbringen? Begeisterte Anhänger halten sie für die zehnte Muse, und eine CD-ROM ist in ihren Augen ein Universalträger von Informationen zu jedem möglichen Bereich der bildenden Kunst. In der Eremitage wurde 1998 ein Bildungszentrum eingerichtet mit sieben Computern und zwei interaktiven Lehrkursen. Was für Erfahrungen wurden damit gemacht?

Interessiert sich der Besucher für ein Kunstwerk in der ständigen Ausstellung besonders, möchte er mehr darüber erfahren. Durch das Bildungszentrum sind die von den Museumspädagogen der Eremitage geschriebenen Begleittexte leichter zugänglich als in den Museums-sälen. Jeder Besucher kann den für ihn interessanten Kursus auswählen und den Arbeitsrhythmus selber bestimmen. In das Bildungszentrum kommen auch viele Schulkinder, die zahlreiche Informationen erhalten. Auf Vorschlag des Ministeriums für Volksbildung gibt es auch ein Projekt, mit dem alle Schulen, auch die auf dem Lande, über eine CD mit den wichtigsten Kunstmuseen bekannt gemacht werden sollen. Natürlich geht die Technik mit Siebenmeilenstiefeln voran. Vielleicht wird es bald möglich sein, einen elektronischen Bildschirm von 300 qm zu bauen und darauf „Das Jüngste Gericht“ von Michelangelo zu projizieren.²⁰

Hier erlaube ich mir jedoch, von diesem Technik-Fortschritt nicht so begeistert zu sein, sondern lieber ein wenig skeptisch und altmodisch zu bleiben. Eine Tonaufnahme oder ein Film, die uns eine Vorstellung über die Kunst eines Caruso oder Schaljapin, einer Greta Garbo oder Marlene Dietrich geben, um nur einige Beispiele zu nennen, gehören zur „vergänglichen“ Kunst. Anders bei den bildenden Künsten. Bei der Abbildung eines Meisterwerks von Giotto oder Tizian handelt es sich um reine Information, es ist auf diesem Wege unmöglich, das Kunstwerk adäquat zu erleben, seine Dimensionen und Farben sind nicht authentisch. Auch das Internet ist in erster Linie nur eine zweckgebundene Informationsquelle.

Nur einen lebendigen Menschen kann man wirklich lieben, aber nicht sein Abbild. Es gibt zu viel Rationalität und Grausamkeit in unserem modernen Zeitalter und zu wenig Mitgefühl und Barmherzigkeit. Die klassische Kunst ist bis heute ein Bewahrer der großen menschlichen Gefühle und der menschlichen Ganzheit geblieben. Und die Museen als Hüter der Kunst gewährleisten die Möglichkeit, diese Ganzheit zu erlangen.

Venedikt Tjazelov

*Leiter der Abteilung für Museumspädagogik
am Puschkin-Museum für bildende Künste in Moskau*



Anmerkungen

¹ Kagan, M. S.: Das Museum zwischen Bildung und Erziehung. [„Muzej v skrescenii energij obrazovanija i vospitanija“]. In: Kunstwerk im Bildungsprozess. Internationale wissenschaftlich-praxisorientierte Konferenz. In: [„Proizvedenie iskusstva v obrazovatel'nom processeju. Mezdunarodnaja naucno-prakticeskaja konferencija“]. Sankt Petersburg 2000, S. 40

² Romanov, N. I.: Das Museum der Schönen Künste in Moskau [„Muzej izjasnych iskusstv v Moskve“]. Moskau 1909, S. 8

³ Romanov, N. I.: Über die Aufgaben und Methoden von Kunstführungen [„O zadacach i metodach ěkskursij po iskusstvu“]. In: „Ėkskursionnyj vestnik“. Moskau 1916, Nr. 1-2, S. 8

⁴ Smit, F. I.: Kunst als Unterrichtsfach [Iskusstvo kak predmet obucenija]. Charkov, 1923

⁵ Vgl.: Bakusinskij, A. V.: Kunstwerk und Erziehung [„Chudozestvennoe tvorcestvo i vospitanie“]. „Kul'tura i prosvescenie“. Moskau 1922; Ders. ebd.: Kunstwerk und Erziehung: Versuch einer wissenschaftlichen Abhandlung anhand des Materials der räumlichen Künste [„Chudozestvennoe tvorcestvo i vospitanie: Opyt issledovanija na materiale prostranstvennych iskusstv“]. „Novaja Moskva“. Moskau 1925

⁶ Vygotskij, L. S.: Phantasie und Schaffen im Kindesalter. Psychologischer Abriss [„Vooobrazenie i tvorcestvo v detskom vozraste. Psichologiceskij ocerk“]. „Prosvescenie“. Moskau 1967; Ders. ebd.: Psychologie der Kunst [„Psichologija iskusstva“]. „Iskusstvo“. Moskau 1986

⁷ Fedorov, N. F.: Das Museum, seine Bedeutung und Bestimmung [„Muzej, ego smysl i naznacenie“]. In: Fedorov, N. F.: Werke [„Socinenija“]. Moskau 1982, S. 575-604

⁸ Tjazelov, V. N./Starodubcev, S./Priluckaja, T.: Das Museum und der Betrachter [„Muzej i zritel'“]. In: Dem Staatlichen Museum der Bildenden Künste A. S. Puschkin zum 100. Geburtstag [„Gosudarstvennomu muzeju izobrazitel'nych iskusstv imeni A. S. Puskina – 100 let“]. Moskau 1998, S. 247-248

⁹ Tjazelov, V. N.: Kunstführungen als Bestandteil der Museumspädagogik und die Probleme ihrer Rezeption [„Esteticeskie ěkskursii v strukture muzejnoj pedagogiki i problemy vosprijatija“]. In: Allunionskonferenz/Seminar der Museumsmitarbeiter (zum Thema) „Die Rolle der Kunstmuseen in der Kunsterziehung der Jugend“ [„Vsesozjuznaja konferencija-seminar muzejnych rabotnikov ‚Rol' chudozestvennych muzeev v esteticeskom vospitanii molodezi““]. Leningrad 1986, S. 23

¹⁰ Zitiert nach: „Literaturnaja Gazeta“, 9. April 1986

¹¹ Vgl.: Nekrasova-Karateeva, O. L.: Die schöpferische Entwicklung des Vorschulkindes und des jüngeren Schulkindes in den Kunstzirkeln der Staatlichen Eremitage. In: Schule und Museum, 1975, Heft 10, S. 32-33

¹² Nazarova, L. M.: Spiel-Elemente in Arbeitskreisen mit Fünftklässlern [„Igrovyje momenty v kruzkovoj rabote s pjatiklassikami“]. In: Die Eremitage und der Betrachter [„Ermitaz i zritel'“]. Leningrad 1988, S. 111

¹³ Vgl.: Stoljarov, B. A.: Pädagogik in einem Kunstmuseum. Von den Anfängen bis zur Gegenwart [„Pedagogika chudozestvennogo muzeja: Ot istokov do sovremennostiju“]. „Special'naja literatura“. Sankt Petersburg 1999, S. 66

¹⁴ Kovaldina, N. N.: „Der Klub junger Kunstliebhaber“ als Beispiel von Kunsterziehung in einem Kunstmuseum [„Klub junych iskusstvovedov kak model' sistemy esteticeskogo vospitanija v uslovijach chudozestvennogo muzeja“]. Autoreferat der Kandidatendissertation der pädagogischen Wissenschaften [„Avtoreferat kandidatskoj dissertacii“]. Moskau. 1996, S. 13

¹⁵ Frolova, E. L.: Das Programm des Kunstunterrichts für Familiengruppen [„Programma zanjatij semejnoj gruppy“]. Manuskript

Museumspädagogik in Europa

¹⁶ Äußerungen der Eltern (Manuskripte)

¹⁷ Ausführlicher vgl.: Stoljarov, B. A.: a.a.O., S. 122-144

¹⁸ Vgl.: ebd.: S. 112

¹⁹ Ebd.: S. 145-198

²⁰ Dikker, A. S.: Die elektronische Muse der bildenden Kunst [„Elektronnaja muza izobrazitel'nogo iskusstva“]. In: Das Kunstwerk im Erziehungsprozess. Internationale wissenschaftlich-praxisorientierte Konferenz [„Proizvedenie iskusstva v obrazovatel'nom processe. Mezdunarodnaja naucno-praktičeskaja konferencija“]. Sankt Petersburg 2000, S. 32



*„Mitmachen und anfassen erwünscht“
Museumspädagogik im Rheinischen Industriemuseum
Schauplatz Engelskirchen*



Pädagogik in Burgen, Schlössern oder Palästen in Frankreich

Monique Fuchs

Seit etwa acht Jahren werden so genannte „visites ludiques“ d. h. Führungen in Form von Rollenspielen auf der Haut Koenigsbourg/Hochkönigsburg (HK), Orschwiller, Elsaß (F), für Schulklassen und seit einigen Jahren auch für Familien oder zu besonderen Anlässen, wie z. B. Geburtstagsfeiern, angeboten. Der Erfolg dieser Führungen hat Anklang in Chambord, Carcassonne und Chaumont gefunden. In all diesen Schlössern oder Burgen werden derartige Führungen angeboten, die versuchen, das Leben einer bestimmten Epoche wiederzugeben.

Ich werde zuerst die Erfahrung der Hochkönigsburg und die anderen mir bekannten Erfahrungen in Frankreich zeigen, um dann die intellektuellen Voraussetzungen und die finanzielle Seite zu erläutern.

Die Hochkönigsburg ist eine spätmittelalterliche Burg, die sich bei Schlettstadt auf einem Berg der Vogesen 757 m hoch erhebt. Sie wurde von den Hohenstaufern im 12. Jh. gegründet, nach der Belagerung von 1462 von den Tiersteinern unter habsburgischer Herrschaft 1479 wieder aufgebaut. Im Dreißigjährigen Krieg belagert, dann endgültig verlassen, verfiel die Burg allmählich. 1899 wurde die großartige Ruine Kaiser Wilhelm II. geschenkt, dieser ließ sie durch Bodo Ebhardt 1900-1908 als Freilichtmuseum wiederherstellen. Da die Burg Privatbesitz des Kaisers gewesen war, wurde sie 1919 als „palais national“ dem französischen Staat zugeteilt. Die Ruine war bereits 1862 unter Denkmalschutz gestellt worden, die wieder aufgebaute Burg aber erst 1993. Mit 550.000 Besuchern ist sie eine der meistbesuchten Burgen Frankreichs. Etwa 50.000 Schüler besuchen sie jährlich aus Frankreich, Deutschland, Italien etc.

Die HK bietet selbstverständlich pädagogisches Material an: ein Lehrerheft auf Französisch, Deutsch und Englisch wird gratis zur Verfügung gestellt, ebenso mehrere „Entdeckungshefte“ sowohl für Kindergarten, Grundschule und Gymnasium. Es werden Workshops zu verschiedenen Themen angeboten, diese können von zwei Stunden bis zu einem Tag dauern. Auf diese Weise kann man das damalige Alltagsleben, die Architektur, Archäologie, die Rekonstruktion der Burg u.a.m. entdecken. Die Hochkönigsburg empfängt auch Schulklassen im Rahmen einer „jumelage“/Partnerschaft, d. h. ein spezielles Thema wird von einer Klasse bei mehrmaligen Besuchen erarbeitet. Bei dieser Gelegenheit treffen die Schüler auf „chargés d’actions éducatives“, z. B. Archäologen, Bildhauer, Musikanten. Die HK organisiert auch so genannte „classes du patrimoine“/Wochenklassen in der Burg, mit einem vom Lehrer gewählten Thema.

Die erwähnten Angebote sind eigentlich sehr traditionell. Vor über zehn Jahren organisierten Lehrer einen Abend auf der HK für einige Grundschulklassen. Vorgesehen waren Akrobaten, kurze Inszenierungen in der Küche und in anderen Räumen, von den Lehrern selber veranstaltet. Am Ende des Lehrgangs stellten die Kinder selbst gebastelte Wappen eines der adligen Herren der Burg her. Die Schüler waren begeistert, die Lehrer auch, ich war jedoch entsetzt, denn vieles war falsch: viel Plastik in den Kostümen, viele Irrtümer in der

Darstellung der Geschichte. Aber eines fand ich sehr positiv: Von diesem Abend behielten die Kinder viel in Erinnerung, weil das „Wissen“ ihnen auf emotionaler Ebene vermittelt wurde. Parallel zu dieser Erfahrung organisierte ich „Historische Tage“ mit der Kompanie Saint-Georges in der Burg: Während drei-vier Tagen war die Burg von Soldaten, Köchen, einem Töpfer, Schneidern, Kartenspielern, Kanonenschützen u. a. bewohnt, so dass die Besucher sich ins 15. Jh. versetzt sahen.

Aus diesen beiden Erfahrungen sind die oben erwähnten „visites ludiques“ entstanden. Der Schlossführer stellt eine Person dar, die am Ende des 15. Jh. auf der Burg gelebt haben könnte: z. B. einen Soldaten, einen Koch, Musikanten, Apotheker usw. In Verkleidung empfängt er die Kinder und versetzt sie mit seinen Erzählungen in die Vergangenheit. In ständigem Gespräch mit den Kindern werden viele Unterschiede zwischen dem Mittelalter und der Gegenwart hervorgehoben. Auch seinerseits bestaunt der Führer seine Gesprächspartner: die Art und Weise, wie die Kinder bis zur Burg gekommen sind, wie sie gekleidet sind, was sie essen, ihre Fotoapparate usw. Aus seiner Sicht zeigt der Führer die Vorteile bzw. Schwierigkeiten des Lebens auf der Burg und wundert sich, wie er im 20. Jh. gelandet ist. Im Frühjahr und Sommer, wenn viele Schulklassen zur gleichen Zeit die Burg besichtigen, treffen sich die Führer und sprechen miteinander in Anwesenheit der Kinder, so dass diese letztendlich nicht mehr wissen, in welchem Jahrhundert sie sich befinden. Nach solchen Besuchen staunen dann meistens die Lehrer, weil die Kinder so ziemlich alles, was in der Führung erwähnt wurde, behalten haben.

Der Erfolg solcher Besichtigungen ist sehr groß – jedes Jahr werden über 500 „visites ludiques“ den Schulklassen angeboten. Hätte die Burg mehr solcher „animateurs pédagogiques“, könnte sie noch höhere Statistiken vorweisen, denn die Zahl der Schüler nimmt jedes Jahr zu, und alle können nicht auf diese Weise geführt werden. Im Schuljahr 1999/2000 kamen 1661 Schulklassen zu Besuch, 553 davon erhielten „visites ludiques“, zum Vergleich wurden im Jahre 2000 für Erwachsene 4037 Führungen angeboten.

Die Voraussetzungen für die Führer, die bei uns „chargés d’actions éducatives“ genannt werden, sind folgende: Sie müssen sich einer Prüfung unterziehen, die auf der Burg veranstaltet wird. Es wird von ihnen erwartet, dass sie das Abitur und mindestens zwei Jahre Universitätsstudium haben. Die Prüfung besteht darin, dass sie eine Frage zu einem Thema der Burg im Detail beantworten, etwa zur Restaurierung oder den Wappendarstellungen, zum Bergfried oder zu den großen Sälen. Aus diesen Antworten erfährt man, ob die Kandidaten sich mit der Geschichte und den verschiedenen Problemen der Burg auskennen. Die zweite Aufgabe haben die Kandidaten bereits vorbereitet – sie müssen ihre zukünftige Rolle auf der Burg darstellen: mit Namen, Beruf oder Tätigkeit, Vorleben, Familie, Beziehung zur Burg und zu den anderen Figuren, die auf der Burg leben etc., alles in Form einer kurzen Führung.

Wenn sie diese Prüfung bestanden haben, werden zweimal drei Tage Praktikum mit einem Schauspieler für sie organisiert: Dieser vertieft mit ihnen die verschiedenen Möglichkeiten, authentisch zu wirken und mit Kunst zu überzeugen, so z. B. durch das bewusste Einsetzen der Stimme, Augen oder Gestik. Mit der „éducation nationale“ werden die Kandidaten damit vertraut gemacht, auf die jeweiligen altersbedingten Fähigkeiten der Kinder einzugehen, d. h. welche Vokabeln verständlich sind, welche Stoffe auf Interesse stoßen usw. Erst wenn die

Kostüme der Führer genäht und ihre Schuhe gekauft sind und sie noch an einigen Führungen anderer teilgenommen haben, dürfen sie „visites ludiques“ selber machen.

Zur wirtschaftlichen Analyse :

Die „visites ludiques“ eignen sich für Kindergarten-Gruppen und Schulklassen bis zur Sexta und dann eventuell wieder in den höheren Stufen kurz vor dem Abitur. Zwischen 12/13 und 16 Jahren kommen traditionelle Führungen besser an. Die Gebühr für eine Führung von 45-60 Minuten beträgt 46,00 EUR. Damit sind die Kosten für den Führer abgedeckt, es bleibt sogar ein Überschuss von etwa 1,50 EUR. Nachdem mehrere Jahre lang die Führer nur pro „visite ludique“ bezahlt wurden, sind nun drei von ihnen mit einem Arbeitsvertrag für drei Jahre angestellt worden, für je 120 bzw. 92 Stunden pro Monat. Die anderen werden weiterhin pro Führung bezahlt und haben überhaupt keine Arbeitsgarantie.

Diese Unsicherheit und die Notwendigkeit, viel in der touristischen Hochsaison zwischen April und Oktober zu arbeiten, hat zur Folge, dass die Kandidaten oft wechseln, entweder, weil sie eine Fest-Anstellung bekommen haben, z. B. als Lehrer, oder weil sie den Stress, viel im Sommer und wenig im Winter zu arbeiten, nicht ertragen konnten.

So kommt es, dass alle 1-2 Jahre wieder neue Kandidaten „rekrutiert“ werden müssen, abgesehen von den drei sozusagen fest angestellten Führern. Bei Letzteren passiert es des öfteren, dass sie ihren Urlaub im Sommer nehmen, wenn Hochbetrieb herrscht, so dass man auf die anderen Führer zurückgreifen muss – dadurch ist das Budget kaum ausgeglichen. Trotzdem ist es wichtig, „Fest-Angestellte“ zu haben, denn diese werden dazu angehalten, neue Wege der Pädagogik auf der Burg zu beschreiten: z. B. mit kranken Kindern zu arbeiten, mit „Wochenschulklassen“. Ihre Arbeit besteht dann im Experimentieren mit verschiedenem Publikum (mit Behinderten, Kranken, Problem-Schulklassen usw.), die auf einer Burg viele Erlebnismöglichkeiten finden. Diese „Forschungsarbeit“ kann man von pro Führung und Stunde Bezahlten nicht verlangen.

Es ist schwer, ein Gleichgewicht herzustellen zwischen wirtschaftlicher Rentabilität, nicht allzu hohen Kosten für die Schulklassen und der vielen Arbeit beim ständigen „Rekrutieren“ und Ausbilden von Führern.

Zum Schluss noch einige ähnliche Erfahrungen in anderen Schlössern Frankreichs:

Im Schloss Chambord an der Loire dürfen nur staatliche Führer „visites ludiques“ machen. Aber die dargestellte Periode ist nicht einheitlich, sondern reicht von der Renaissance zur Zeit François I. bis ins 19. Jh. Die Anzahl der Führungen ist aber bei weitem nicht so groß wie auf der Hochkönigsburg (HK), und die Führer in ihren Rollen haben untereinander keine wirkliche Interaktion. Wert wird aber auch in Chambord auf die Kostüme gelegt und sogar auf Sprache und Aussprache (was auf der HK nicht der Fall ist). Hier wie auf der HK werden diese Führungen nur auf Französisch angeboten, denn es ist schwierig, solches Rollenspiel in einer anderen als der Muttersprache nachzuvollziehen.

In Chaumont, einem weiteren Loire-Schloss, hat ein staatlicher Führer – früher Schauspieler – die Rolle eines Notars, der das Gebäude verkaufen möchte, übernommen: Er führt die Besucher durch das Schloss, um den bestmöglichen Preis auszuhandeln. In Malbrouk, an der Grenze zu Luxemburg, tragen die Führer Kostüme, deren Einzelteile verschiedene Epo-

Museumspädagogik in Europa

chen dokumentieren, z. B. das Mittelalter, das 17./18. Jh. bis hin ins 20. Jh. Diese Kostüme sollen widerspiegeln, dass sich Führer und Besucher auf einer Erzählreise durch die Jahrhunderte befinden.

Solche „visites ludiques“/Führungen mit Rollenspielen kann man freilich nicht so einfach in einem Museum veranstalten: In einem Schloss herrscht meistens eine gewisse Harmonie zwischen dem Gebäude und seiner Entstehungsgeschichte. In Museen behindern die Ausstellungspräsentation, z. B. in Vitrinen, und die Vielfältigkeit der Sammlungen jedwede stimmige Rollen-Inszenierung. Dennoch ist auch in Museen ein emotionales Erleben möglich: So wurden z. B. in der Ausstellung „Spätmittelalter am Oberrhein“ in Karlsruhe kleine Theatervorführungen in verschiedenen Sektionen mit viel Erfolg angeboten.

Ziel all dieser verschiedenen „Experimente“ ist es, durch eine betont emotionale Ansprache den Besuchern möglichst viel Wissen über eine bestimmte Epoche spielerisch – „visites ludiques“! – zu vermitteln.

*Dr. Monique Fuchs
Leiterin des Historischen Museums in Straßburg
von 1990-2002 Leitung der
Haut Koenigsbourg, Orschwiller (F)*





*In der „Gelehrtenstube“ der Mitmach-Ausstellung „StahlWerk“
können Eisenerze aus aller Welt unter die Lupe genommen werden.
Rheinisches Industriemuseum Oberhausen*



„denkmal aktiv“ – Ansätze einer Denkmalpädagogik

Hanna Hilger

Denkmale spielen eine zentrale Rolle in der Erfahrungswelt jedes Menschen und prägen unsere tägliche Umgebung – oftmals auf so selbstverständliche Weise, dass wir uns darüber erst bewusst werden, wenn dort plötzlich etwas verändert oder sogar entfernt wird. Nicht nur als Kunstschätze, sondern auch als Zeugnisse früheren Lebens, Arbeitens und Handelns sind historische Bauten und Stätten für das Verständnis der heutigen Zeit von großem Wert. Was liegt näher, als Denkmale auch im Schulunterricht zu thematisieren und Schüler mit dem Kulturerbe in ihrer Umgebung vertraut zu machen? Indes: Das Thema Kulturerbe – und vor allem: der Denkmalschutz – spielt in der Schule bislang kaum eine Rolle. Kulturdenkmale werden vor allem dann zum Lernort, wenn es sich um kulturhistorische Museen mit entsprechendem museumspädagogischen Angebot für Schulklassen handelt (wie im Falle der Welterbestätte Kloster Lorsch). Das ist jedoch der Ausnahmefall, denn die meisten Kulturdenkmale, seien es Dorfkirchen, Hofanlagen, Bürgerhäuser, Stadtmauern, Wassertürme, Bahnhöfe, Windmühlen, Parks oder Villen, werden nicht museal genutzt. Sehr wenig kommen Schüler generell mit Fragen der Denkmalpflege in Berührung. Das liegt einerseits darin begründet, dass das Thema Denkmalschutz auch für Lehrer zunächst erklärungsbedürftig und mitunter auch vorurteilsbeladen ist. Andererseits verstehen sich die in den öffentlichen Verwaltungen tätigen Denkmalpfleger als engagierte Anwälte der Denkmale, haben aber aufgrund ihrer Aufgabenstellungen, der hohen Arbeitsbelastungen und der schwierigen finanziellen Situation keine Freiräume für gezielte Lobbyarbeit, wie etwa die pädagogische Aufbereitung ihrer Belange für Schulen. Hier mangelt es auch an brauchbarem Material. Zwar legte die Kultusministerkonferenz bereits 1977 (und aktualisiert 1993) eine Empfehlung zur Behandlung des Denkmalschutzes im Schulunterricht vor, es fehlt bislang jedoch an übergreifenden Unterrichtsmaterialien zum Thema, an didaktischen Konzepten zur Gestaltung des Unterrichts, an fachlicher Beratung und an Lehrerfortbildungen. Wenn die KMK-Empfehlungen „griffen“, so belief sich die Umsetzung meist auf eine regionalhistorische bzw. heimatkundliche Herangehensweise, die konservatorische Aspekte, also Fragen des Umgangs mit Kulturerbe, weitestgehend unberücksichtigt ließ.

Versteht man „Denkmalpädagogik“ als Pendant zur „Museumspädagogik“, die eine lange Tradition hat und heute für jedes Museum selbstverständlich ist, gibt es offensichtlich einen großen Nachholbedarf.

Die Jugendaktivitäten der Deutschen Stiftung Denkmalschutz

Warum macht sich die Deutsche Stiftung Denkmalschutz Gedanken um eine Einbindung von Kulturerbe und Denkmalschutz in Schulen, die zu einer pädagogischen Aufbereitung des Themas führen soll? Die Stiftung hat zwei Satzungsaufträge: Sie hilft, Kulturdenkmale vor dem Verfall zu bewahren. Als bundesweit wirkende Einrichtung betreibt sie darüber hinaus intensive Öffentlichkeitsarbeit, um möglichst viele Menschen von der Notwendigkeit des Erhalts wertvoller Bausubstanz zu überzeugen. Die finanzielle und personelle Ausstattung des Denkmalschutzes

ist leider in den meisten Bundesländern von Jahr zu Jahr rückläufig. So muss man sich nicht nur um den Pflegezustand vieler Baudenkmale Sorgen machen, sondern auch darum, dass bei zukünftigen Generationen das Bewusstsein für den Erhalt kostbarer originaler Bausubstanz weiter aufrecht erhalten bleibt. Junge Menschen zu einer intensiven Beschäftigung mit dem kulturellen Erbe ihrer Umgebung zu bewegen und sie für den Denkmalschutz zu sensibilisieren, ist auch angesichts dieser Entwicklung für die Deutsche Stiftung Denkmalschutz ein wichtiger Auftrag. Bereits in der Vergangenheit hat die Stiftung einige Jugendprojekte initiiert, die zwar außerhalb der Schule angesiedelt sind, die aber dennoch zeigen, dass sich das Thema Denkmalschutz durchaus auch jungen Leuten vermitteln lässt.

Sehr gut angenommen werden etwa die erst vor kurzer Zeit entwickelten Internetseiten für Kinder www.denkmal-mit-pfiff.de. Die Webseiten halten für Kinder und Jugendliche Wissenswertes und Unterhaltsames rund um das Thema Denkmalschutz bereit. Die Besucher der Website betreten eine Villa und finden beim Anklicken unter den Gegenständen Informationen zu unterschiedlichen Bereichen: Was ist ein Denkmal? Wie baute man in früheren Zeiten? Welche Berufe gibt es rund um den Denkmalschutz? Die User finden außerdem Spiele, Quizfragen, Surftips, Geschichten zum Weiterschreiben, Wettbewerbe und vieles mehr. Spielerisch aufgemacht stellen die Seiten einen Versuch dar, das Medium Internet zu nutzen, um gerade junge Menschen an das Thema Denkmalschutz heranzuführen.

Die Augen zu öffnen für die historischen Relikte in der eigenen Umgebung – das ist das Ziel des bundesweiten Jugend-Fotowettbewerbs mit dem Titel „Denkmal mit der Linse“, den die Deutsche Stiftung Denkmalschutz seit fünf Jahren ausschreibt. Bei jedem Durchlauf sind Kinder und Jugendliche im Alter von 10 bis 19 Jahren eingeladen, historische Bauten durch das Objektiv ihrer Kamera zu erforschen. Ein wechselndes Jahresthema gibt Impulse bei der Motivsuche. Die Resonanz ist sehr positiv: So zählt die Stiftung Jahr für Jahr rund 3.000 eingesandte Fotos, davon sehr viele von Schulen bzw. Gruppen. Den Gewinnern winken Reisen nach Straßburg zur Preisverleihung, wo sie die Teilnehmer aus den anderen Ländern treffen. Denn „Denkmal mit der Linse“ ist Teil des europäischen Wettbewerbs „International Monuments Photographic Experience“, einer Initiative des Europarats.

Ein anderes mitten in die Praxis der Denkmalpflege führendes Projekt ist die Jugendbauhütte der Deutschen Stiftung Denkmalschutz. Idee ist, dass junge Erwachsene ein „Freiwilliges Jahr in der Denkmalpflege“ absolvieren und sich dabei Fragen der Denkmalpflege von verschiedener Seite aus nähern. Sie erhalten Einblicke in die praktische Arbeit von Einrichtungen der Denkmalpflege, und dabei bietet sich auch Gelegenheit zum aktiven „Mitwirken“: Die Jugendlichen arbeiten jeweils für eine bestimmte Zeit in Denkmalbehörden, Handwerksbetrieben, Architektur- und Planungsbüros sowie in privaten Organisationen, die ein Denkmalprojekt betreuen. In mehreren über das Jahr verteilten Seminarwochen vertiefen sie ihre erworbenen Fertigkeiten durch Theorie und erhalten Informationen über Stil- und Materialkunde, Forschungs- und Arbeitsmethoden, Geschichte und Grundlagen von Denkmalpflege sowie die Bedeutung des europäischen Kulturerbes. Die Deutsche Stiftung Denkmalschutz gründete 1999 in der Fachwerkstadt Quedlinburg (Sachsen-Anhalt) die erste Jugendbauhütte, mittlerweile gibt es weitere Jugendbauhütten in Wismar, Romrod (Hessen) und Raesfeld (NRW).

Seit einigen Jahren bemüht sich die Stiftung um eine Einbindung von Schulen am Tag des offenen Denkmals. Seit seiner Entstehung 1993 ist der Aktionstag als deutscher Beitrag zu

den European Heritage Days zu einem der wichtigsten bundesweiten Kulturereignisse gewachsen. Alljährlich nutzen bundesweit mehr als 3,5 Millionen Besucher das Angebot, selten zugängliche Bau- und Bodendenkmale zu besichtigen und dabei Führungen und Rahmenprogramme wahrzunehmen. Anliegen der Stiftung war in jüngerer Zeit, stärker Schulen in die Vorbereitung von Aktionen für den Tag des offenen Denkmals einzubeziehen: Schüler lernen während des Schuljahrs ein Bauwerk intensiv kennen und präsentieren „ihr“ Denkmal am Aktionstag der Öffentlichkeit. Im Jahr 2001 lautete das Schwerpunktthema des Denkmaltags „Schule als Denkmal – Denkmal als Schule“. So gibt es in jüngster Zeit eine ganze Reihe gelungener Schulaktionen am Tag des offenen Denkmals. Im Blickpunkt steht bei den Projekten oftmals das eigene Schulgebäude, manchmal sind es auch bekannte oder weniger bekannte historische Zeugnisse aus der näheren Umgebung.

Die bisherigen Jugendprojekte der Stiftung zeigen, dass das Interesse junger Menschen für das Thema Kulturerbe und Denkmalschutz durchaus geweckt werden kann. Diese Aktivitäten sind daher um eine umfassende Schulaktion erweitert worden: Die Deutsche Stiftung Denkmalschutz startete gemeinsam mit der Deutschen UNESCO-Kommission eine bundesweite Schulaktion „denkmal aktiv – Kulturerbe macht Schule“ mit dem Themenschwerpunkt (Welt-)Kulturerbe und Denkmalschutz, um ihr Engagement in deutschen Schulen zu verstärken. Kinder und Jugendliche sollen für das UNESCO-Welterbe und auch den Denkmalschutz vor Ort gewonnen und begeistert werden. Ziel des Projekts ist es, ein Netz von Schulen zu schaffen, die das Thema Kulturerbe und Denkmalschutz lehrplangerecht in den Schulunterricht integrieren, die vor Ort Projekte rund um das Thema entwickeln, die aus ihren Aktivitäten heraus neue Lehrmaterialien entwickeln, und die als kompetente Ansprechpartner für weitere interessierte Schulen zur Verfügung stehen. Durch entdeckendes Lernen und erfahrungsorientiertes Arbeiten sollen die Schüler motiviert werden, ihre eigenen Erfahrungen mit Denkmälern zu machen und die Bereitschaft entwickeln, sich für die Interessen des Denkmalschutzes als „kulturellen Umweltschutz“ zu engagieren. Eine wichtige Hilfe ist die UNESCO-Mappe „World Heritage in young hands“ für Lehrer, die in deutscher Übersetzung von der Stiftung Denkmalschutz und der Deutschen UNESCO-Kommission gemeinsam publiziert wird. Es handelt sich dabei um ein umfangreiches Ringbuch, das über mehrere Jahre im Welterbezentrum in Paris entwickelt worden ist. Die Stiftung erstellt dafür pädagogische Zusatzmaterialien zur Denkmalpflege allgemein, welche Anregungen geben für einen lehrplangerechten (bei Bedarf auch fächerverbindenden) Unterricht, der an lebensgeschichtliche Bezüge der Schüler anknüpft, (regional-)geschichtliche Traditionen aufgreift und außerschulische Lernorte kontinuierlich mit einbezieht.

Nachfolgend einige Kerngedanken des Projekts, die gleichzeitig als Ansätze einer Denkmalpädagogik verstanden werden können:

Vom UNESCO-Welterbe zum Kulturdenkmal vor Ort

Das Welterbe der UNESCO hat in den letzten Jahren einen hohen Bekanntheits- und Popularitätswert in der Öffentlichkeit erlangt. Allein die internationale Dimension, die Vielfalt der Stätten weltweit und der völkerverbindende Ansatz dürften auch Schüler faszinieren. Die

Welterbestätten bieten somit einen guten „Aufhänger“ und hervorragende Möglichkeiten, junge Menschen „im globalen Zeitalter“ in lebendiger Weise an das historische Erbe heranzuführen. Von da aus kann der Blick auf das lokale Erbe in der eigenen Umgebung gerichtet werden. Die Begegnung mit Denkmälern vor Ort, im In- und Ausland und als Welterbe kann jungen Menschen helfen, ihre Lebenswirklichkeit zu verstehen und ihnen eigene Gestaltungsspielräume öffnen.

„Global denken – lokal handeln“: Verknüpfung mit der Agenda 21

Ein wichtiger Ansatzpunkt für unser Schulprogramm ist die Verknüpfung mit den Ideen der Agenda 21. Aus der Umweltkonferenz in Rio ging 1992 das Leitbild der „Nachhaltigkeit“ als eine ganzheitliche Aufgabe hervor. Kerngedanke ist, ökologische, soziale und ökonomische Ziele in einem ausgewogenen und integrierten Ansatz zu vernetzen. Ein angemessener Wohlstand und eine lebenswerte Umwelt sollen auch für kommende Generationen aufrechterhalten werden. Der Schutz des kulturellen Erbes ist ein wesentlicher Aspekt von kulturellem und ökonomischem Ressourcenschutz und damit ein Element nachhaltiger Politik. Denkmale stiften Identität und tragen dazu bei, dass sich Menschen in ihrer Umgebung wohlfühlen. Viele Baudenkmale sind heute den gleichen schädlichen Einflüssen durch Schadstoffe ausgesetzt wie die Natur, und nicht nur das: Wird ein Bauwerk abgerissen, ist es für alle künftigen Generationen verloren. Der Welterbe-Begriff selbst ging 1972 aus einem Umweltgipfel in Stockholm hervor. Ausgehend vom Leitprinzip der Agenda: „global denken – lokal handeln“ können für Schüler Handlungsmöglichkeiten vor Ort geschaffen werden, denn Kulturerbe und Denkmalpflege eröffnen nahe liegende Bezugspunkte zum lokalen politischen, wirtschaftlichen und sozialen Geschehen. Im Unterricht und in Projekten zum Denkmalschutz können Schülerinnen und Schüler motiviert werden, ihre eigenen Interessen in eine ökologisch und sozial verträgliche Umweltgestaltung auf lokaler Ebene mit einzubringen. Viele Schulprogramme widmen sich den Zielen der Agenda 21, konkrete Projektideen sind willkommen. Die Beschäftigung mit Denkmalpflege kann hier sehr konkrete Handlungsansätze bieten.

„Öffnung von Schule“ durch Kooperationen

Im Mittelpunkt des Schulprojekts steht die Kooperation mit Handlungsträgern vor Ort, angefangen von Fachbehörden, über Akteure der Lokalpolitik, Bürgerinitiativen, Agenda-Büros, die Lokalpresse, Vereine und Verbände bis hin zur „Öffentlichkeit“ allgemein im Sinne der Bürger, deren Lebenswelt durch Denkmale geprägt wird. Das entspricht einer Schulentwicklung mit mehr eigenverantwortlichen Gestaltungsmöglichkeiten und ist bildungspolitisch erwünscht: Die Öffnung der Schule für die Lebens- und Erfahrungsbereiche der Schüler, die Berücksichtigung ihrer Bedürfnisse und Interessen wird als grundlegend angesehen, wenn Bildung in der Zukunft gelingen soll. Der Sinn der Schule hängt immer mehr davon ab, ob ihr die Verzahnung mit gesellschaftlichem Leben, mit Arbeit und Beruf, mit Natur, Umwelt und Freizeit gelingt. Damit diese Verzahnung zustande kommt, bedarf es vielfältiger Kooperationen und Netzwerke von Schulen und außerschulischen Einrichtungen: mit Bildungszentren, öffentlichen Einrichtungen, Kammern und Wirtschaftsverbänden, Kirchen, Bürgerinitiativen, Nicht-Regierungsorgani-

sationen und lokalen Agenda-Prozessen. Die Rettung, Bewahrung und Pflege von Kulturdenkmälern vor Ort passt beispielhaft in dieses Konzept des „zukunftsfähigen Lernens“. Denn: Vor Ort läuft die Umsetzung dieser Leitlinien durch Schulen oftmals noch schleppend – es fehlen praktikable Vorschläge.

Wie soll nun eine Einführung in das Themenspektrum Kulturerbe und Denkmalschutz im Unterricht aussehen, die in Praxisprojekten außerhalb des Klassenzimmers mündet? Unterrichtsreihen zum Denkmalschutz könnten folgende Elemente umfassen:

- Allgemeine Einführung in das Thema „Denkmal“: Die Schüler werden mit dem Begriff des Denkmals bekannt gemacht und lernen, dass die Spannweite von archäologischen Grabungen bis zu Schleusen und Fabrikanlagen reicht. Sie erkennen, wie sich über das Kulturerbe Geschichte und Lebenswelten der Vergangenheit manifestieren. In einem zweiten Schritt folgern die Schüler aus der Bedeutung von Denkmalen als historischen Zeugnissen die Notwendigkeit, diese zu schützen. Die Aufgaben und Ziele des Denkmalschutzes werden vorgestellt. Die Schüler lernen die Vorgehensweisen des Bewahrens und Pflegens kennen.
- Einzelaspekte historischer Zeugnisse: Die Schüler erfahren, dass ein Denkmal nicht nur in seiner Gesamtheit kulturprägend und identitätsstiftend wirkt, sondern seine genaue Erkundung unter speziellen Gesichtspunkten ebenfalls neue Einsichten bringt. Dabei lernen sie einzelne, exemplarisch herausgegriffene Bauten und Stätten genauer kennen und machen sich mit Methoden vertraut, mit denen sie im Anschluss auch andere Monumente erkunden können. Die Themen beschränken sich dabei nicht auf die geschichtlichen und kunsthistorischen Aspekte, sondern können auch andere geistes- und sozialwissenschaftliche Bereiche und naturwissenschaftliche Fächer (z. B. Statik, Bauschäden) einbeziehen.
- Denkmale gestern – heute – morgen: Die Schüler erfahren, dass der Denkmalbegriff selbst geschichtlichen Veränderungen unterliegt, und die Frage, was als Denkmal und damit als schützenswert gilt, abhängig von zeitbedingten gesellschaftlichen Interessenlagen ist. Darüber hinaus gewinnen sie einen Eindruck der verschiedenen Berufe und Aufgabenbereiche, die mit dem Denkmalschutz verbunden sind.
- Blick auf das Kulturerbe in der Umgebung: Die Schüler identifizieren historische Gemäuer, besichtigen und beschreiben diese, nehmen Kontakt mit Verantwortlichen auf und erkunden, welche Chancen und Probleme lokale Denkmale aufwerfen. Vor Ort werden anhand von Arbeitsblättern Informationen gesammelt und Fragen des Erhalts und Umgangs mit dem historischen Erbe diskutiert. Exkursionen in Handwerksbetriebe, Archive, Bibliotheken und Verwaltungen sowie Recherchen im Internet können folgen.
- Entwicklung von Handlungsvorschlägen: Die abschließende Lerneinheit legt den Schwerpunkt auf die handlungsorientierte Beschäftigung mit historischen Bauten und Stätten. Mit der Frage „Was können wir tun?“ nähern sich die Schüler einem einzelnen Objekt oder Thema. Sie finden heraus, wer ihnen helfen kann und wie sie mit anderen Gruppen, Vereinen und Verantwortlichen kooperieren können. Die Schüler wenden die zuvor gewonnenen Kenntnisse an und gelangen zu neuen Erfahrungen, indem sie sich selbst mit der Entstehung, Erhaltung und Nutzung eines Kulturdenkmals in ihrer Nähe auseinandersetzen.

Wie könnten Handlungsansätze konkret aussehen? Vorschläge für die Projektarbeit vor Ort lassen sich grob in den Bereich Bewahrung und Pflege und den Bereich Dokumentation, Werbung und Öffentlichkeitsarbeit einteilen: Die Schüler helfen etwa beim Vermessen, Analysieren und der Dokumentation von Schäden, wirken an Nutzungskonzepten mit, dokumentieren eine laufende Restaurierung, melden oder beseitigen Verunreinigungen durch Müll, entwickeln Lösungsansätze zur Behebung negativer Einflüsse bzw. deren Folgen. Die Kernfrage lautet: Welchen Gefahren ist das Denkmal z. B. durch Umwelteinflüsse ausgesetzt? Denkbar ist außerdem die Entwicklung von Ausstellungen, Internetseiten, Filmen, Rundgängen auf Kassette, CD-ROMs, Broschüren und Plakaten für touristische Zwecke. Die Schüler könnten sich auch um eine Spenden- und Sponsorenakquise für den Erhalt oder für einzelne Restaurierungsvorhaben kümmern, den Tag des offenen Denkmals vorbereiten sowie Berichte oder Beilagen für die örtliche Zeitung verfassen. Die Kernfrage für diese Aktivitäten lautet: Wie kann das Denkmal stärker ins Bewusstsein der Öffentlichkeit gelangen? Die Schüler erhalten bei ihrer Projektarbeit vielleicht bestimmte „Privilegien“, die der normale Besucher nicht hat: Sie dürfen Räume betreten, die anderen nicht zugänglich sind, erhalten Einblick in Archive, haben vielleicht einen Büroraum vor Ort. Die Schüler kommen in Kontakt mit den Verantwortlichen auf lokaler Ebene: Denkmalpfleger, Museumsmitarbeiter, Handwerker, Restauratoren, Vertreter der Denkmalpflege und Mitarbeiter des Presseamts oder des Fremdenverkehrsamts der Kommunalverwaltung, Agenda-Büros, Initiativen und Vereine. Durch die Zusammenarbeit mit der Lokalpresse sammeln die Schüler schließlich erste journalistische Erfahrungen.

Fazit: Lernort Denkmal

Kulturerbe, Denkmalschutz und Denkmalpflege eröffnen für den Unterricht und die Projektarbeit vor Ort reichhaltige Bezüge zum lokalen politischen, wirtschaftlichen, ökologischen und sozialen Geschehen:

- Das Themenspektrum Kulturerbe und Denkmalschutz bietet vielfältige Anregungen für einen lehrplangerechten, oder auch fächerverbindenden Unterricht, der an lebensgeschichtliche Bezüge der Schüler anknüpft, der regionale und überregionale Traditionen aufgreift und der außerschulische Lernorte einbezieht.
- Durch entdeckendes Lernen und Projektarbeit vor Ort könnten junge Leute motiviert werden, ihre eigenen Erfahrungen mit den sichtbaren Spuren der Geschichte zu machen und sich für den Denkmalschutz als „kulturellen Umweltschutz“ zu engagieren.
- Immer noch fördert unser Bildungssystem einseitig die kognitiven Fähigkeiten und vernachlässigt die kreativen. Letztere können durch die vielfältigen Annäherungsmöglichkeiten an das Kulturerbe vor Ort hervorragend angesprochen werden.
- Die Beschäftigung mit dem Kulturerbe vor Ort trägt einer Verzahnung von Schule mit der Arbeitswelt und auch mit der Natur, der Kultur und der Freizeit Rechnung – kurz: einer Öffnung von Schule, wie sie heute bildungspolitisch erwünscht ist.



*Der Werdegang einer Schere wird anschaulich erläutert.
Rheinisches Industriemuseum, Schauplatz Solingen*

„Ausgestellte Geschichte“ Überlegungen zur Didaktik in kulturhistorischen Ausstellungen und Museen

Manfred Tremel

„Sie sollten sich mit der Tatsache abfinden, dass Museen hervorragende Lernorte, aber schlechte Orte für das Belehren sind.“¹

„Ausstellungen sind demnach keine Orte kognitiven Lernens.“²

Offensichtlich wirft dieses Thema – die beiden Zitate deuten es an – eine Vielzahl von Fragen auf, provoziert Kontroversen und bietet ein weites Feld für Missverständnisse und Missdeutungen. Das Gestrüpp an unterschiedlichen Perspektiven, fachspezifischer Blickverengung und terminologischem Chaos scheint zunächst unentwirrbar, weil allzu viele Wissenschaftsdisziplinen und Berufsfelder auf diesem Feld in Konkurrenz stehen.

So scheint es sinnvoll, das kaum überschaubare Gesamtfeld auf wenige, schlicht klingende Fragen zu reduzieren und damit einige Pfade in den Dschungel der Meinungen und Konzepte zu schlagen:

1. Ist Geschichte ausstellbar und wenn ja, in welcher Weise?
2. Was können historische Museen und Ausstellungen leisten?
3. Wie kann man in historischen Ausstellungen und Museen lernen?

Ausgangspunkt ist zunächst die museologische Kontroversdiskussion des letzten Jahrzehnts, daran schließen sich einige Gedanken zur Theorie des Museums und seiner Objekte an, im dritten Teil schließlich werden Formen und Möglichkeiten des Lernens in kulturhistorischen Museen und Ausstellungen erörtert.

1. Ausstellbarkeit von Geschichte

Noch liegt der lange Schatten der Musealisierungsthese³ des Philosophen Hermann Lübbe über allen Diskussionen, die inzwischen fast axiomatischen Charakter angenommen hat. Noch wirken die Schlachten der 70er und 80er Jahre nach, die alte Kontroverse „Lernort contra Musentempel“⁴ von 1975, die kräftige Philippika von 1979, mit der Lenz Kris-Rettenbeck⁵, der damalige Direktor des Bayerischen Nationalmuseums in München, den Historikern in die Parade gefahren ist und die heftige öffentliche Debatte um die Häuser der Geschichte in Bonn und das Deutsche Historische Museum in Berlin.⁶

Einen neuen Weg zwischen Objektpurismus und strikter Wissenschaftsorientierung wies schließlich der Volkskundler *Gottfried Korff*. 1990 widmete er einen Sammelband dem historischen Museum, gab ihm den bezeichnenden Titel „Das historische Museum. Labor, Schau-bühne, Identitätsfabrik.“⁷ Zwei Jahre später veröffentlichte er in der Zeitschrift „Saeculum“ einen grundlegenden Aufsatz zum Thema „Ausgestellte Geschichte“⁸, der bei der Historikerzunft lange Zeit unbeachtet blieb und lediglich in Teilen der Geschichtsdidaktik rezipiert wurde.

Korff rückt darin das Medium Ausstellung und die Institution Museum wieder ins rechte Licht, indem er beiden auch ein Potential für progressive Zukunftsorientierung zubilligt. Da Qualität, Wirkung und Bedeutung der Objekte bei ihm im Mittelpunkt stehen, gelangt er wie selbstverständlich zur Einschätzung des Museums als Ort sinnlicher Anschauung, nicht ohne das bei Historikern immer noch bestehende Misstrauen gegen Emotion und Suggestion anzuprangern. Seine Formel, die auch in den Kern der Kontroversen zwischen Historikern und Museologen zielt, lautet: „Das Museum bebildert nicht, es ist Bild.“⁹

Deutliche Verbindungslinien führen von hier aus zur neuen Kulturgeschichte¹⁰, die nicht nur die „symbolischen Formen“ entdeckt hat, sondern auch Bilder, Zeugnisse und Überreste wieder ins Blickfeld bringt. Mit der Erweiterung der Gegenstandsbereiche scheint ein erster Schritt getan zu der von Aby Warburg bereits vor Jahrzehnten geforderten postulierten „Wissenschaft vom bildlichen Ausdruck.“¹¹ Eine vergleichbare „Entdisziplinierung“¹², die zur Kooperation über die Fächergrenzen hinweg beitragen kann, ist auch in anderen kulturwissenschaftlichen Paradigmata erkennbar, etwa im „kulturellen Gedächtnis“ oder in dem übergreifenden Ansatz zur „Rekonstruktion historischer Lebenswelten“.¹³

Wie sehr das Museum Bildungsinstitution sein kann, ohne seine „erotische Qualität“ aufgeben zu müssen, hat 1994 *Walter Hochreiter* überzeugend nachgewiesen. Sein Buch „Vom Musentempel zum Lernort. Zur Sozialgeschichte deutscher Museen von 1800-1914“ enthält im allgemeinen Teil eine umfassende und überzeugende Theorie des kulturhistorischen Museums.¹⁴ Zu Recht kritisiert Hochreiter die Unerfahrenheit und die einseitig kognitive Orientierung der Geschichtswissenschaft beim Umgang mit der materiellen Hinterlassenschaft: „Historiker sehen als Aufgabe der Interpretation eines Objektes seine Bedeutung als Wissensquelle. Museologen interpretieren das Objekt nicht nur als solches, sondern auch als Quelle von Emotionen; sie beurteilen den gesamthistorischen Wert und die äußere Erscheinung und die Attraktivität.“¹⁵ Mit dieser Feststellung weist er einen neuen Weg auch zum Lernort Museum, für den er überzeugend und bahnbrechend eintritt. „Eine Ausstellung“, so führt er aus, „ist etwas vollkommen anderes und hat überhaupt nichts mit der normalen Geschichtsforschung zu tun. Hier geschieht (...) ein künstlerisches Sich-nähern.“¹⁶

Interessanterweise bewegen sich auch in diesem Punkte Museologie und Geschichtstheorie aufeinander zu. *Jörn Rüsen* hat in seinem Plädoyer „für eine Didaktik historischer Museen...“¹⁷ unter Einbeziehung einer grundlegenden Einsicht zur „Geschichtskultur“ einen neuen didaktischen Weg gewiesen. Er erkennt Ausstellungen als „Medium der sinnlichen Anschauung“¹⁸ an und stellt vor allem die ästhetische Dimension als Besonderheit historischer Museen heraus. Damit gesteht er – und darin liegt die innovative Kraft seines Konzeptes für die Geschichtswissenschaft – der ästhetischen Dimension gleichen Rang zu und setzt zugleich auf das „freie Spiel der Einbildungskraft.“¹⁹

„Ich plädiere also für ein Verhältnis der drei Dimensionen der Geschichtskultur, in dem die ästhetische Seite ihr Potential an Bildungskraft ungeschmälert, ohne die Zwänge der Instrumentalisierung, einbringen kann.“²⁰

Rüsens Konzept gibt nicht nur einer museumsspezifischen Didaktik neue Impulse, sondern schlägt auch eine Brücke hin zu den museumsnahen Fachwissenschaften und Kulturinstitutionen.

2. Leistungen historischer Museen und Ausstellungen

Zunächst ein sachlich-nüchterner Blick auf das Besucherverhalten: Die beliebten Formeln vom Museumsboom und von der ungehemmten Musealisierung unserer Lebenswelt lassen sich leicht relativieren.

Die Besucherzahlen haben sich zwar in den letzten zwei Jahrzehnten kontinuierlich erhöht, die eigentlichen Gewinner waren dabei aber nur einige wenige, große Häuser. Ansprechbar für museale Angebote sind überhaupt nur 15-25% der deutschen Bevölkerung, mindestens zwei Drittel zählen dagegen zu den hartnäckigen Nichtbesuchern, die nur mit hohem Werbeaufwand und durch außergewöhnliche Attraktionen mobilisierbar sind.²¹ Auch den spektakulären historischen Großausstellungen²² ist es nicht gelungen, untere Bildungsschichten nachhaltig zu aktivieren. Dem Anliegen der Popularisierung und Demokratisierung von Kultur, das unter dem Schlagwort „Kultur für alle“ einst propagiert wurde, sind offensichtlich Grenzen gesetzt.

Kenntnisreiche Museumsbesucher mit qualifizierter Ausbildung, großem Interesse und hoher Motivation sind eher die Ausnahme. Sie allerdings haben den größten Gewinn von einem Besuch. Alle Untersuchungen bestätigen den altbekannten Satz: „Wer viel weiß, lernt viel.“ Sie zeigen auch, dass es besonders schwierig ist, mit historischen Ausstellungen die Jugend zu erreichen. Das Hauptkontingent der aus freien Stücken kommenden Besucher stellen nach wie vor die überdurchschnittlich gebildeten 40- bis 60-Jährigen, die das Ausstellungsangebot als betont gesellige Veranstaltung, meist mit Freunden, Bekannten, Kollegen oder Angehörigen, genießen wollen.

Insgesamt dominiert ein diffuses Neugierverhalten, nahezu 50% kommen aus Schaulust (26,4%) oder suchen Erbauung und Entspannung (21,9%), 29,7% wünschen ein gemeinsames Kulturerlebnis, Wissen erwerben wollen aber immerhin 38,3%, berufliches oder schulisches Interesse geben 15,5% an, spezielles Interesse am Museum und seinen Projekten 10,1% der Besucher.²³

Das Verhalten in der Ausstellung gleicht – nach Treinen²⁴ – einem unsystematischen „Window-shopping“, einem Zustand „aktiven Dösens“²⁵, bei dem nur etwa 5% der Objekte wahrgenommen werden. Bei einer durchschnittlichen Fixierungszeit der Objekte von 8-9 Sekunden bleibt die Wahrnehmung völlig oberflächlich²⁶, unmittelbar nach einem Ausstellungsbesuch befragte Besucher konnten im Durchschnitt nur 0,49 Objekte nennen, neuere Untersuchungen sprechen immerhin von zwei bis sieben erinnerten Objekten.²⁷ Diesen Erkenntnissen haben historische Ausstellungen und Museen Rechnung zu tragen.

Im Bemühen um eine zielgruppenorientierte Vermittlung befindet sich das Ausstellungswesen an der Schnittstelle zwischen Wissenschaft und Publikum und muss eine Verbindung von Lernen und Unterhaltung, Wissen und Erleben herstellen. Es bildet damit auch eine Brücke zwischen den professionellen Kulturanbietern und der breiten Bevölkerung und ist stets auf eine Kooperation angelegt, die eine Vernetzung von Institutionen, Wissenschaftsfächern und thematischen Ansätzen zum Ziel hat.

Kulturhistorische Ausstellungen nach diesem Verständnis sind Ergebnis eines möglichst ausgewogenen Zusammenspiels von Wissenschaft, Didaktik, Gestaltung und Marketing. Wissenschaftliche Fundierung ist Voraussetzung für qualifizierte Vermittlung, aber auch für

solide Öffentlichkeitsarbeit. Effekthascherische Gestaltung kann Mängel in Didaktik und Konzeption nicht überdecken, Flucht ins Design fehlende Substanz nicht ersetzen. Weder auratische Objektschau noch durchdidaktisierte Lernsequenz, weder kultureller Freizeitbetrieb noch Novitätenrummel allein soll und kann eine kulturhistorische Ausstellung sein – aber dennoch hat sie von allem etwas.

Entscheidende Voraussetzung für das Gelingen einer Ausstellung ist ein „integraler Denkansatz“, der sich nur unter den Bedingungen „enthierarchisierter Interdisziplinarität“ realisieren lässt.²⁸ Die möglichst wirkungsvolle Weitergabe von Botschaften an möglichst viele Menschen, die Vermittlung von Bildungsinhalten ist und bleibt das eigentliche Ziel, das allerdings ohne den entscheidenden Schritt einer „didaktischen Reduktion“ nicht zu erreichen ist. Die alten Hierarchien – erst Wissenschaft, dann Gestaltung und Marketing und ganz zuletzt Ausstellungsdidaktik bzw. Museumspädagogik – sind längst obsolet. Die Gleichwertigkeit der verschiedenen Kompetenzfelder – in der Theorie längst anerkannt – hält daher immer mehr auch Einzug in die Praxis, zum Nutzen der Museen und ihrer Besucher.

Das eigentliche Kapital musealer Präsentation stellen unverändert die Kraft der Bilder und die Aura der Objekte dar: Objekte können bezaubern, sie wirken auf den Betrachter – das Ergebnis aber bleibt subjektbezogen und schwer quantifizierbar. Ihre symbolische Qualität, ihre Fragmentarik und Verrätselung verlangt aber zugleich nach Entschlüsselung, nach „Redimensionierung“ und „Rekontextualisierung“ (Korff).²⁹

Objekte im Museum sind zunächst nur Kommunikationsangebote, Zeichen für Vergangenes, die ohne Erläuterung und erklärende Beigaben in der Regel stumm bleiben. Neben ihrem Quellenwert verfügen Museumsobjekte im Unterschied zu der Hauptkost des Historikers, den schriftlichen Quellen, über einen spezifischen Ausstellungswert³⁰, der sich aus dem ästhetischen Wert, dem Symbolwert und dem Dokumentationswert zusammensetzt, eine Differenzierung, die in den geschichtswissenschaftlichen Diskurs bisher noch keinen Eingang gefunden hat.

Im ästhetischen Wert, der vom Vorwissen der Besucher abhängig ist, konzentriert sich die sinnlich-konkrete Anschaulichkeit. Der Symbolwert resultiert aus der Authentizität und Faszination des Objektes, wirkt besonders stark auf die Emotionen und erlaubt damit spezifische, museumstypische Erfahrungen. Mit dem Dokumentationswert schließlich werden Informationsgehalt und kognitives Potential eines Objektes umschrieben.

Da Objekte immer nur Partikel aus der Vergangenheit sind, die der Historiker zu rekonstruieren versucht, hängt ihre Entschlüsselung und Einordnung von der jeweiligen Fragestellung ab. Gerade diese Mehrdimensionalität und Unschärferelation lässt sie verdächtig erscheinen, obwohl sich gerade aus dieser spezifischen Qualität besondere didaktische Chancen ergeben. Das vergebliche Bemühen um totale Erfassung und eindeutige Erklärung der Objekte, oft mit Hilfe überbordender Textmassen, konterkariert nicht nur die Eigenart des Mediums Ausstellung, sondern zerstört auch die Wirk- und Strahlkraft der Objekte.

Dieses ohnehin schon komplexe Wirkungsgefüge wird zusätzlich kompliziert und vielschichtig überlagert durch unterschiedliche Präsentationsformen und durch Inszenierungen, die als angemessene Form visuellen Erzählens Objekte in ästhetisch-didaktischer Absicht zusammenführen. Wie die narrative Geschichtsdarstellung enthalten sie fiktionale Elemente und unterliegen den Regeln der speziellen Ästhetik musealer Darbietung.³¹

Erst die Inszenierung lässt aus der bloßen Texttapete oder dem begehbaren Schulbuch ein sinnlich-ästhetische Präsentation werden, von der die Imagination beflügelt werden kann und die zum visuellen Lernen anregt. Vor allem die erlebnisbetonten Elemente eines gelungenen Objektarrangements scheinen sich dem Bildgedächtnis besonders einzuprägen.³²

3. Lernen in Ausstellungen und Museen

Damit ist bereits der Schritt ins Feld der Didaktik und Pädagogik getan, das ebenso unübersichtlich ist wie das museologische. Auf der einen Seite steht mit übergreifendem Anspruch die Allgemeine Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft und für den schulischen Bereich die Schulpädagogik, daneben aber breiten sich immer stärker die Konzepte der Kultur- und Freizeitpädagogik aus. Dazwischen sucht die Museumspädagogik oft recht verzweifelt ihren Platz. Eigene wissenschaftliche Zugänge eröffnen verschiedene didaktische Fachbereiche und deren Konzepte, von der Allgemeinen Didaktik über die Wissenschafts- und Hochschuldidaktik bis zur Fachdidaktik und der meist zwischen allen Stühlen sitzenden Museums- und Ausstellungsdidaktik. Als kompetente, aber leider oft ebenso unerhörte wie ungeliebte Ratgeber fungieren daneben noch Psychologie und Soziologie.

In der Museologie scheint es neuerdings um das Ansehen lernender Menschen nicht besonders gut bestellt zu sein. Bei allen ernsthaften Diskussionen um Kultur – so wird ein Radiobericht zitiert – schleiche sich von hinten die grässliche Pädagogik herein, gefolgt von ihrer noch hässlicheren Schwester, der Didaktik.³³ Sogar ein Museumskenner wie Gottfried Korff stimmt in diesen Kanon der Vorurteile ein, indem er süffisant die Aussage Helmut Beckers in einem Gespräch mit Theodor W. Adorno zitiert, „daß Institutionen mit hohem Bildungswert, um dieses Bildungswertes wegen, auf keinen Fall ‘pädagogisiert’ werden dürften.“³⁴

Friedrich Waidacher hat in seinen Handbuch der Allgemeinen Museologie nun der Verbannung des schulischen Lernens aus dem Museum sogar wissenschaftlichen Rang verliehen, freilich indem er alle Erkenntnisse der neueren Didaktik ignoriert und die hochentwickelte Praxis der Vermittlung schlichtweg ausblendet.³⁵ Keine Gnade vor seinen Augen findet daher auch der Begriff „Museumspädagogik“, der sich nach seiner Einschätzung in weniger als dreißig Jahren selbst ad absurdum geführt hat und überdies Missverständnisse produziert, „weil er bei Unkundigen eine Verwechslung der völlig verschiedenen, ja diametral gegenüberliegenden Umwelten Museum und Schule provoziert.“³⁶ Vom zentralen Ziel musealer Bildung, nämlich die Vorstellung des Besuchers anzuregen und sein Sinnesbewusstsein zu entwickeln, bleiben nach diesem erlebnisorientierten museologischen Konzept die Schulen ausgeschlossen.³⁷ Zu Recht hat ihm der Geschichtsdidaktiker Bernd Schönemann eine autonomistische Tendenz und einen reduzierten Bildungsbegriff vorgeworfen, mit dem er die Lernortqualität des Museums grundsätzlich in Frage stellt.³⁸

Dass die Begriffe Didaktik und Pädagogik in den letzten 20 Jahren generell ihr einstiges Ansehen eingebüßt haben, weist Olaf Hartung in einem vorzüglichen Aufsatz nach. Die Ursachen sieht er in der Fixierung der Museologen auf inzwischen überholte lerntheoretische Didaktikmodelle, die allerdings den Schulalltag noch immer bestimmen, und in der Reduzierung der Allgemeinen Didaktik auf bloße Schuldidaktik.³⁹ So besteht offensichtlich Informations- und Korrekturbedarf auf beiden Seiten.

Inzwischen hat aber auch die Museumspädagogik trotz ihrer Statusunsicherheit im Berufsbild, im Verhältnis zum Museum und in ihrer Terminologie⁴⁰, von ihren Kritikern weitgehend unbemerkt, eine Reihe weiterführender neuer Ansätze entwickelt.⁴¹ Einigkeit besteht insbesondere darüber, dass Lernen im Museum mehr als bisher vom Lernenden, von seinen Bedürfnissen und Erwartungen, auszugehen hat und dass die subjektive Begegnung mit den Objekten und die Kommunikation über sie im Mittelpunkt des Lernprozesses zu stehen hat.

Neben einem überholten, oft museumsfernen Spielaktionismus und der bloßen pädagogischen Handwerkslehre lebt auch die traditionelle Form einer Vermittlung noch weiter, die, von den curricularen Lehrplänen der Schulen ausgehend, überwiegend kognitiv und bewusst instruierend arbeitet und damit trotz aller gegenläufigen Erklärungen als verlängerter Arm der Schule in das Museum hineinwirkt.⁴² Ergiebiger erscheinen neuere Konzepte der ästhetischen Bildung, die das Lernen an Objekten in den Mittelpunkt ihres Bemühens stellen⁴³ und eine an der Praxis des Deutschen Museums in München orientierte, theoretisch hoch reflektierte Besucherorientierung.⁴⁴

Besonders überzeugend und zukunftsweisend ist das integrative Konzept, das der Leipziger Museumspädagoge Arnold Vogt vorgelegt hat.⁴⁵ Vogt geht ganz pragmatisch von den Fakten aus: Schulen sind die meistgenannten Kooperationspartner der Museen. Nach einer Untersuchung des Instituts für Museumskunde liegen sie mit 75,2% der Nennungen weit vor den Kirchen und Vereinen mit 57,7%, den Volkshochschulen mit 37,1%, den Universitäten mit 28,9% und anderen Bildungseinrichtungen mit 21,8%. Sie stellen nach wie vor die größte Besuchergruppe dar – Lehrer spielten und spielen bei der Entwicklung des Museumswesens eine oft entscheidende Rolle, als Konzeptlieferanten ebenso wie als Museumsgründer und -leiter.

So bietet er, gestützt auch von der didaktischen und pädagogischen Forschung, in seinen Schlussfolgerungen ein ausgewogenes Konzept für das fruchtbare Zusammenwirken zwischen Schule und Museum an, bei dem jede Seite ihre Eigenständigkeit bewahren kann. „Aus museologischer Sicht kommt es wesentlich darauf an, die Chancen verantwortungs- und sammlungsbewusster, musealer Leistungsangebote für die Öffentlichkeit, auch für die Schulen, selbstbewusst zu entfalten, die Möglichkeiten professioneller Vernetzung mit anderen Partner-Institutionen, einschließlich der Schulen, zu nutzen, ohne die Museumsspezifika zu vernachlässigen.(...) Konsequenterweise ist eine Museumspädagogik zu wünschen, die – innerhalb des Museums – keinen Sonderfall bildet, sondern sich auch mit ihren schulrelevanten Leistungsangeboten als integraler Bestandteil der Museumsarbeit erweist.“⁴⁶

Ein Blick auf die lebendige Praxis der Museumspädagogik zeigt erfreulicherweise, dass viele der theoretischen Forderungen in einem stillschweigenden Prozess gegenseitigen Einverständnisses zwischen den verschiedenen Akteuren – Lehrern, Kustoden, Didaktikern und Wissenschaftlern – bereits konkrete Gestalt angenommen haben.

Grenzüberschreitungen finden in allen Bereichen statt, bei den Altersgruppen, wo das Angebotsspektrum inzwischen von den Kindergärten bis zu den Senioren reicht, bei der pädagogischen Ausrichtung, die sich längst über die Schulpädagogik hinausgehend in den Regionen der Freizeit-, Kultur- und auch der Erlebnispädagogik bewegt. Institutionelle Querverbindungen zwischen den Museen, Archiven und historischen Stätten werden im Sinne einer ganzheitlich ausgerichteten Exkursionsdidaktik immer mehr gepflegt.

Nicht unbedeutend sind auch die Anregungen, die von professionellen Vermittlungsinstitutionen ausgehen und die damit eine Brücke zwischen Natur- und Geisteswissenschaften, zwischen ästhetischer und historischer Bildung einerseits und naturwissenschaftlich-technischem Lernen andererseits schlagen. Angeboten wird diese reiche Palette in einer Methodenvielfalt, ohne die museale Vermittlung heute nicht mehr denkbar wäre: von der Gesprächsführung über die kreative Nacharbeit bis zur experimentellen Selbsterfahrung.⁴⁷ Durch Transfer dieser reich entfalteten Praxis in die Regionen verbreitet sich diese Basis der Innovation durch aktives Tun und Erprobung zunehmend mehr und wird damit auch auf die theoretische Diskussion nicht ohne Einfluss bleiben.⁴⁸

Zukunftsweisende Modelle stellt inzwischen auch die Geschichtsdidaktik⁴⁹ bereit, die Impulse aus der Gestaltpädagogik⁵⁰ aufgenommen hat und neuerdings wieder auf das Potential der Bildungsdidaktik⁵¹ zurückgreift. Karl-Ernst Jeismann hat die Geschichtsdidaktik neben Forschung und Theorie als eine der drei „Grundperspektiven wissenschaftlicher Befassung mit der Vergangenheit“⁵² bezeichnet und ihr drei grundsätzliche Aufgabenfelder zugewiesen:

1. Die empirische Erforschung des Geschichtsbewusstseins einer Gesellschaft,
 2. die Frage nach den Funktionen dieses Geschichtsbewusstseins für das Selbstverständnis der Gegenwart und
 3. die Entwicklung einer Pragmatik des historischen Lernens auf verschiedenen Feldern.
- So verstandene Fachdidaktik liefert eine wertvolle Grundlage auch für das Ausstellungswesen.

In Verbindung mit übergreifenden Konzepten der Museologie und der Museumsdidaktik kann sie den Blick öffnen für die eigentliche gesellschaftliche Bedeutung von Ausstellungen und Museen: nämlich als „Schulen der Wahrnehmung“ und als zentrale Orte visuellen Lernens ihren unverzichtbaren Beitrag als Bildungsinstitutionen zu leisten. Geschichtsdidaktik, die seither auf der Zentralkategorie „Geschichtsbewusstsein“ aufbaut, ist nämlich weit mehr als „reine Unterrichtsfachdidaktik für die Bedürfnisse der Schule.“⁵³

Eine zweite, in ihren Auswirkungen kaum zu überschätzende Phase der Fachdisziplin Geschichtsdidaktik läutete Jörn Rüsen 1991 ein, als er die Kategorie „Geschichtskultur“⁵⁴ neu einführte und sie in den Dimensionen des Ästhetischen, des Politischen und des Kognitiven entfaltete, die in Korrespondenz stehen mit dem menschlichen Fühlen, Wollen und Denken und den jeweils leitenden Prinzipien von Kunst, Politik und Wissenschaft – nämlich Schönheit, Macht und Wahrheit.

Die differenzierte Fortführung dieses Ansatzes durch Bernd Schönemann, der zusätzlich eine institutionelle, eine professionelle, eine mediale und eine adressen- oder publikums-spezifische Dimension vorschlägt, ist Gegenstand des aktuellen Diskurses, der auch für die Museumsarbeit von hoher Relevanz ist. Wenn das Museum aus dieser Sicht eine „Institution der Geschichtskultur und Agentur des kulturellen Gedächtnisses“ darstellt⁵⁵, dann gehört es auch diesem kulturellen Netzwerk an und kann sich nicht als „Domäne des speziellen Berufsstandes der Museologen“⁵⁶ verstehen. Schönemanns Schlussfolgerungen für die Fachdidaktik, der er „Synthesearbeit“ und „Forschungsdialog“⁵⁷ empfiehlt, könnten eine Wende einleiten im Verhältnis von Museumskunde, Museumspädagogik und Geschichtsdidaktik:

„Wenn die Geschichtsdidaktik nicht Gefahr laufen will, beispielsweise von der sehr spannenden Entwicklung im Museumsbereich abgekoppelt zu werden, dann wird sie vor allem im Bereich der Lehr- und Lernmethoden lernortdifferentieller arbeiten müssen, als sie es bisher

getan hat. Das funktioniert nur in Kooperation mit den Fachleuten ‚vor Ort‘, die diese Kooperation ebenfalls wünschen, und es setzt voraus, dass die spezifischen Bedingungen und Notwendigkeiten, etwa freiwillige Teilnahme, altersgemischte Lerngruppen, breites Interessenspektrum, Dominanz visueller Vermittlungsformen, gebührende Berücksichtigung finden. Für die Entwicklung einer allgemeinen Methodik des historischen Lernens und Lehrens bedeutet dies möglicherweise eine Art Schubumkehr von der Deduktion zur Induktion: Wir müssen erst in den verschiedenen Lernorten ansetzen und dann prüfen, was oberhalb dieser Lernorte an gemeinsamen Lehr- und Lernprinzipien übrig bleibt.“⁵⁸

In dieses Gesamtbild fügen sich nahtlos die Erkenntnisse der Pädagogik und der Psychologie ein, die als Bezugswissenschaften leider nicht immer ernst genug genommen werden.⁵⁹ Dies gilt für Teilaspekte der konstruktivistischen Lerntheorie⁶⁰ ebenso wie für Ergebnisse der Wahrnehmungs- und Motivationspsychologie, die beide die besondere Qualität subjekt- und bildbezogenen Lernens in neuem Licht erscheinen lassen.

In der Kritik der Museologen befinden sich allerdings noch immer die überholten behavioristischen und kognitivistischen Theorien einer lerntheoretisch begründeten Didaktik, die in den 70er Jahren mit ihren Curricula, mit ausgeklügelten Lernzielhierarchien und rigiden Lernzielkontrollen die Schulen überzogen hat und auch die Museen einzubinden versuchte. Dass sich inzwischen eine Wende vollzogen hat und das Ende des curricularen Zeitalters angebrochen ist, haben weder Schule noch Museum bisher ausreichend registriert. Der sich abzeichnende Rückgriff auf die „Kategoriale Bildung“ Wolfgang Klafkis und die bildungstheoretische Didaktik bringt die „originale Begegnung“ (Roth), den „fruchtbaren Moment“ (Copei) und das „exemplarische Lernen“ (Wagenschein) erneut ins Gespräch und eröffnet damit auch Wege zu einer intensiveren Besucherorientierung im Museum.⁶¹

Mit der umstrittenen konstruktivistischen Lerntheorie wird auch erkenntnistheoretisch ein totaler Blickwechsel vollzogen: Der Lernende konstruiert Kenntnis von sich selbst aus, und zwar nur auf der Grundlage einer Bedeutung, die er einer Erfahrung zuspricht. In der Tat muss sich in der Konsequenz dieser Theorie die Aufmerksamkeit des Vermittelnden um 180 Grad drehen: Statt Lehrstoff und Gegenstand gilt nun dem Menschen und seinen Erwartungen, Bedürfnissen und Fähigkeiten das Hauptinteresse. In neun Thesen hat George E. Hein die Prinzipien konstruktivistischen Denkens zusammengefasst und mit Anwendungsvorschlägen für die museale Vermittlung verknüpft.⁶²

Seine Schlussfolgerung sollten sich alle um das Museum Bemühten ins Stammbuch schreiben:

„Die Prinzipien des Konstruktivismus beeinflussen zunehmend die Organisation von Klassenräumen und Schulcurricula, sie sind gleichermaßen anwendbar auf ein Lernen im Museum. Die Prinzipien nötigen uns zu modernen Vorstellungen über das, was Lernen und Kenntnis ist, allerdings stehen sie traditionellen Museumspraktiken entgegen. Wir müssen über unsere Praxis neu nachdenken, um diese Ideen für unsere Arbeit aufgreifen zu können.“⁶³

Auf hohem Niveau setzt sich inzwischen auch die Medienpädagogik mit den Voraussetzungen des Lehrens und Lernens auseinander, wobei im Bereich der Bildmedien besonders deutliche Parallelen zu museologischen Fragestellungen auszumachen sind.⁶⁴ Diese Ergebnisse werden in den kulturhistorischen Museen – anders als in naturwissenschaftlichen und technischen⁶⁵ – mit der gleichen Zurückhaltung rezipiert wie die grundlegenden Forschungsbeiträge der Motivationspsychologie, die beim Lernen im Museum auf die intrinsische Motiva-

tion setzt und der Bedeutung des Objektes für das lernende Subjekt höchsten Rang zumisst. Demnach ist der „Haken“ für das Lernen auch im Museum zunächst das Wecken von Neugier. Daraus erwächst ein Interesse, das sinnliche, vor allem visuelle, kognitive und emotionale Lernprozesse ermöglicht, die gleichbedeutend und gleichrangig ablaufen.⁶⁶

Bestätigung finden viele dieser Erkenntnisse in der modernen Gehirnforschung, die Sehen als Konstruktion versteht und den engen Zusammenhang von emotionalem und kognitivem Lernen, von Erkennen und Handeln betont. Insbesondere das Phänomen der „kognitiven Karten“ und das Konstrukt der „Schemainterpretationen“ und die differenzierten Untersuchungen zum menschlichen Bewusstsein verdienen größere Beachtung auch bei den Historikern. Von besonderer didaktischer Relevanz ist auch die Einsicht in den experimentellen Charakter menschlichen Lernens, die Hans Lenk so zusammenfasst: „Der Mensch ist das versuchsweise manipulierende, neugierig ausprobierende und die Welt systematisch, ja, experimentell explorierende Neugierwesen.“⁶⁷

Diese neurologischen, psychologischen und lerntheoretischen Ergebnisse werden zusätzlich erhärtet durch die empirischen Befunde der soziologischen Besucherforschung.

Heiner Treinen⁶⁸ kommt in einer Untersuchung zum Bonner „Haus der Geschichte“ zu fast deckungsgleichen Einsichten. Im Vergleich mit anderen Angeboten genießt das historische Museum höchste Priorität, weil es den Wünschen nach Visualität, Authentizität, emotionaler Nähe und Konkretheit besonders entgegenkommt. „Emotionale Erlebnisse vor authentischen Exponaten zusammen mit kognitiv anregenden Erfahrungen sind die Quintessenz der Besuchererwartungen.“⁶⁹

Ein enger Zusammenhang besteht zwischen den gefühlsmäßigen Wirkungen und der Bereitschaft zur Weiterbeschäftigung mit dem Thema. Daher hat der Museumsbesuch für informelle, lebenslange Lernprozesse besondere Bedeutung, ineffizient dagegen bleibt er in der Regel für die Änderung von Einstellungen, Attitüden und Werthaltungen. Der Erfolg hängt von Vorwissen und Empathie für Themen oder Gegenstände, vom intrinsischen Interesse und vom kommunikativen Austausch ab: Bei günstigen Voraussetzungen sind durchaus nachhaltige Erinnerungsleistungen und Anstöße zur Weiterbeschäftigung mit dem Thema zu erwarten. Die Erinnerung an wahrgenommene Objekte nach dem Museumsbesuch kann als Fokus zur Gewinnung zusätzlicher Informationen im Nachhinein wirksam werden.

Auch wenn die Wirkungen insgesamt diffus bleiben und mehr die Kongruenz zu eigenen Anschauungsweisen und die persönlich relevanten Bezüge zu den visuellen Objekten gesucht werden, findet historisches Lernen statt, nicht in Strukturen oder Chronologien, sondern überwiegend als mitteilungs-fähige symbolische Erfahrungen, die mit Bezügen aus eigenen vorgängigen Erfahrungen koppelbar sind.

Lernen im Museum ist – so viel steht fest – objektbezogen und überwiegend visuell bestimmt. Die bisherigen Ausführungen haben neue Chancen, aber auch Desiderate aufgezeigt. Vor allem fehlt eine brauchbare Theorie des visuellen Lernens im Museum. Dieser Befund ist angesichts der revolutionären Visualisierung unserer Lebenswelt und des daraus resultierenden dramatischen Wandels der Wahrnehmungsformen allerdings beunruhigend.

In einem vorläufigen Strukturmodell sollen auf der Basis der dargelegten wissenschaftlichen Grundlagen einige Anregungen gegeben werden, die zwar der Weiterführung und Vertie-

fung bedürfen, aber dennoch Anspruch auf Praktikabilität beanspruchen: Visuelles Lernen in Museen und Ausstellungen entfaltet sich demnach in vier Dimensionen, die im Lernprozess vielfach verschränkt und unentwirrbar verwoben sind – in der ästhetischen, der kommunikativen, der emotionalen und der kognitiven Dimension.

Museen und Ausstellungen bieten ein einzigartiges Potential ästhetischer Bildung, sie sind Zentralorte sinnlicher Erkenntnis. Damit wirken sie auch beim Aufbau von Geschichtsbewusstsein mit, das eben nicht nur ein rein kognitives Phänomen ist, sondern auch den Wirkungsmechanismen ästhetischer Wahrnehmung unterliegt. „Erfahrungskompetenz ist wesentliches Ziel historischen Lernens und hat immer auch eine stark ästhetische Seite. Historisches Lernen ist immer (auch) ein Vorgang, in dem sich die Augen für Geschichte, für die wahrnehmbare Gegenwart der Vergangenheit öffnen.“⁷⁰

So kann und muss das Museum als Ort der Einheit der Sinne, als Schule der Wahrnehmung im Multimedia-Zeitalter Aufgaben erfüllen, die ihm ursprünglich nicht zgedacht war. Es kann Bildung durch Bilder vermitteln und damit die Menschen befähigen, eigene Bilder der überwältigenden Bilderflut entgegenzusetzen. Die systematische Entwicklung und Anreicherung eines geschulten Bildgedächtnisses ist durchaus eine Aufgabe von gesellschaftspolitischer Bedeutung, denn auch soziales Gedächtnis ist immer Bildgedächtnis, kollektives Erinnern lebt von Bildern und Symbolen.⁷¹

Dem Bildgedächtnis und seinen typischen Leistungsmerkmalen sollte daher mehr als bisher das Augenmerk der Museologen und der Didaktiker gelten, wenn über Lernen im Museum diskutiert und geforscht wird. „(Dieses Bildgedächtnis allerdings) ist nicht regelmäßig abrufbar und kein bewußtes Wissen. Aber es taucht auf, wenn von anderen über einen Bereich gesprochen wird, in den dieses Bild zu passen scheint. Gedächtnisinhalte ranken sich um dieses Bild (...). Auf diese Weise bleiben lange nach dem Museumsbesuch nicht nur Eindrücke, sondern auch dieses Bild als eine Art Knoten, um den sich netzartig Wissen rankt.“⁷²

Es hat damit auch für das Lernen von Geschichte im Museum zentrale Bedeutung als ganz entscheidende Ansatzstelle für weitere interdisziplinäre Forschungen, die nicht ohne Auswirkungen auf Theorie und Praxis der Vermittlung im Museum bleiben dürften. Imagination und Ästhetik sind für das historische Lernen ein nützlicher Nährboden, der systematischer Pflege bedarf. Voraussetzung für erfolgreiche Lernprozesse aber ist gezielte Unterweisung, ist das Erlernen des Einmaleins der visuellen Wahrnehmung und der Rhetorik des Visuellen durch beständiges Üben. In diesem Sinne sind Museen und Ausstellungen durchaus Lernorte.

Zugleich finden aber auch die Tugenden der „Kurzweil“ und des „Ergötzens“, die Gottfried Korff als „Charakteristika aufgeklärter Unterhaltung und Bildung“⁷³ bezeichnet hat, einen angemessenen Platz im Vermittlungsprozess. Die zunehmende Tendenz in der Geschichtsdidaktik zu erlebnis- und handlungsorientiertem Lernen, das nicht-kognitive Zugänge zur Geschichte betont und den imaginativen Kräften, den authentischen Erfahrungen und der Empathie erhöhten Stellenwert zumisst⁷⁴, kommt diesem Anspruch entgegen. Für die Verfechter von lernzielorientierter Wissensvermittlung und exakter Leistungskontrolle allerdings wird der Boden damit höchst unsicher, denn die „ästhetischen, fiktionalen und triebdynamischen Anteile des Geschichtsbewusstseins sind flüchtig wie ein scheues Reh.“⁷⁵

Auch die Geschichtswissenschaft darf nicht weiterhin auf ihrer ausschließlich textbezogenen, philologischen Orientierung beharren, mit der sie schon in Studium und Lehrer-

ausbildung die späteren Defizite produziert. Das schmerzlichste Desiderat ist die Tatsache, dass die Historische Bildkunde als fachwissenschaftliche und fachdidaktische Disziplin⁷⁶ in Forschung, Lehre und Unterricht bisher nicht den Kinderschuhen entwachsen ist. Erst die Erträge eines interdisziplinären Bemühens um die „Geschichtsbilder“, vor allem aber die Erweiterung des Quellenbegriffs und die Entwicklung eines methodischen Instrumentariums für eine bildbezogene Quellenarbeit böten die Voraussetzung, dass auch die ästhetische Dimension visuellen Lernens angemessen berücksichtigt werden kann.

Lernen im Museum ist immer Kommunikation. Die fragend-forschende Begegnung mit dem Objekt bildet den Ausgangspunkt, das Gespräch mit anderen über die eigenen Beobachtungen korrigiert, erweitert oder vertieft diese. Die schrittweise Erschließung und Deutung von Symbolen und die Rekonstruktion einer fragmentarischen Überlieferung fordert offene Lernprozesse. Zunächst sollten einfache Beobachtungsfragen den Blick lenken, die in dieser Phase noch nicht ergebnisorientiert ausgerichtet sein dürfen. Subjektive Äußerungen und individuelle Eindrücke gehören zu dieser ersten Begegnung ebenso wie das freie, un gelenkte Gespräch innerhalb einer kleinen Gruppe. Verstärken lässt sich der Erfolg durch interaktive Angebote wie Zeichnen, Spielen oder Beschreiben, die allerdings objektbezogen bleiben müssen und sich nicht verselbständigen dürfen. Diese Phase erfordert viel Zeit und Geduld, mehr als sie Bildungseinrichtungen und Museen oft aufzubringen vermögen, die durch neue Lernformen erheblich mehr gefordert werden als durch standardisierte Führungen und abgeschottete museumspädagogische Bezirke.

Nicht zuletzt aber verändert sich die Rolle des Vermittlers vom allwissenden Instruktor zum Moderator, der individuelle Vermutungen und subjektive Eindrücke ernst nimmt und selbst zum Fragenden wird. Wandel ist also angesagt, bei allen Beteiligten, wenn das spezifische Potential dieses Lernortes wirklich genutzt werden soll.

Erst in einer zweiten Phase – am besten bei einem weiteren Besuch des Museums – kann es um Systematisierung und Einordnung in einen umfassenden Lernzusammenhang gehen, bei dem die ikonographisch-ikonologische Methode gute Dienste zu leisten vermag. Hier haben auch die Anreicherung durch Textinformation und Bildvergleich und die kommunikative Nachbereitung ihren Platz, die nun auch gezieltem Wissenserwerb dienen können.⁷⁷

Kenneth Hudson hat gerade dem Diskussions-Museum eine große Zukunft prophezeit und seinen Themen- und Fachgrenzen überschreitenden Charakter besonders hervorgehoben. Für ihn ist das Museum der Zukunft „nicht auf akademischen Disziplinen und Dogmen aufgebaut, sondern auf Interessen – ein Museum für Menschen, nicht für Themen.“⁷⁸

Interesse zu wecken, das Gespräch über die Dinge anzuregen und damit die Grenzen der Fächer zu überschreiten – das sind die eigentlichen Chancen dieses Ortes intensiver Kommunikation. Da Hudson überdies den Charme, die Gastlichkeit und die besondere Persönlichkeit der kleineren Museen preist, fehlt es an Lernorten dieser Art keineswegs, wo sich visuelles Lernen auch in neuen Vermittlungsformen und durch wiederholten Besuch einüben lässt.⁷⁹

Neues Gewicht hat inzwischen auch das emotionale Lernen⁸⁰ erlangt, das über den an operationalisierbarer und evaluierbarer Effizienz orientierten und fast ausschließlich kognitiven Zielen verpflichteten curricularen Lerntheorien fast in Vergessenheit geraten ist. Ein starres Festhalten an rein kognitivem Lernen verbaut aber nicht nur den Weg zu neuen Lehr- und

Lernkonzepten, sondern wird auch dem spezifischen Angebot von Museen und Ausstellungen nicht gerecht.

Dass Emotionen und Erlebnisse beim Museumsbesuch eine entscheidende Rolle spielen, insbesondere wenn sie eine Verbindung zur Lebenswelt und zum Fragehorizont der Besucher herstellen, ist inzwischen zwar unbestritten⁸¹, die Skepsis gegenüber erlebnishaften Angeboten bleibt dennoch unüberhörbar.⁸² Dabei sind Emotionen durchaus geeignet, auch kognitive Lernprozesse anzubahnen, eine Erkenntnis, die sich bereits der im Gefolge der Reformpädagogik praktizierte Erlebnisunterricht der zwanziger und dreißiger Jahre des vergangenen Jahrhunderts zunutze machte.⁸³

Das Museum als der Ort, der Erlebnisse mit authentischen Objekten und Inszenierungen bietet, ist nicht ersetzbar durch andere Kultureinrichtungen. Besonders eindrucksvoll bestätigt die Bedeutung des Erlebnishaften ein Evaluationsbericht über das größte Freilichtmuseum der USA, Colonial Williamsburg in Virginia, wo am historischen Ort der Amerikanischen Revolution über 400 kostümierte „Interpreten“ die Vergangenheit erklären. Lernen durch Erleben, Gefühl des „zufälligen Lernens“, Austausch der Erlebnisse mit anderen, partnerschaftliches Entdecken der Vergangenheit und Vielfalt von Lernerlebnissen lauten bezeichnenderweise die Stichworte, die von den Besuchern am häufigsten genannt werden.⁸⁴

Für Didaktik und Museologie ergibt sich aus all diesen Erkenntnissen zwingend, dass Emotionen und Erlebnisse beim visuellen Lernen nicht nur als Beiwerk hinzunehmen, sondern vielmehr als wesentlicher Bestandteil einzubeziehen sind. Über das Ästhetische, das Kommunikative und das Emotionale hinaus halten Museen eine Reihe traditioneller und innovativer kognitiver Lernangebote bereit, die längst noch nicht ausreichend ausgeschöpft sind.⁸⁵

Museen waren und sind Gedächtnis, Magazin und Archiv der Geschichte und ihrer dinglichen Hinterlassenschaft und damit auch weiterhin vorzüglicher Ort für differenzierten Wissenserwerb. Sie helfen bei der Orientierung im eigenen Kulturkreis und geben Verhaltenssicherheit in vertrauten kulturellen Räumen, sie steigern das Unterscheidungs- und Deutungsvermögen und können im kommunikativen Austausch auch die rhetorische Kompetenz erhöhen. Sie erlauben aber auch das Gegenteil: das Kennen lernen und Verstehen des Fremden, die Grenzüberschreitung zum Fernen und Unbekannten.

Alle diese kognitiven Lernprozesse aber sind subjektiv geprägt und auf langfristige, individuell unterschiedliche Wirkung angelegt. In der Hierarchie der Zielsetzungen ist der Kenntnis von Fakten, der Einsicht in Strukturen oder gar dem Aufbau von Geschichtsbewusstsein beim Lernen in Museen und Ausstellungen sicher nicht der oberste Stellenwert einzuräumen. Dennoch ist und bleibt das Museum für all diese Qualifikationen ein vorzüglicher Lernort, ein Lernort freilich, der alle Sinne anspricht und der vielschichtige Lernprozesse in Gang setzt.

„Ausstellungen sind (...) keine Orte kognitiven Lernens. Der Erwerb historischen Wissens ist ein sekundärer Prozess, der in der Deutung der gemachten Erfahrung besteht und durch die Primärerfahrung der Ausstellung nur in Gang gebracht wird.“⁸⁶

Die Museumpädagogik sollte aus dieser Einsicht Konsequenzen ziehen, ganz im Sinne Kenneth Hudsons, der ihr folgenden Ratschlag gibt: „Sie (erg. die pädagogischen Abteilungen von Museen) sollten sich mit der Tatsache abfinden, dass Museen hervorragende Lernorte, aber schlechte Orte für das Belehren sind (...). Die vornehmste Aufgabe von Museen ist es, die

Beobachtungs- und Empfindungsfähigkeit zu steigern, und nicht Gelehrte zu erzeugen; Museen sollten dem Menschen dabei helfen, sich in dem großen Museum zurechtzufinden, das jedes Land ist und das wir ständig besuchen, ohne es zu merken.⁴⁸⁷

Den Museen ist das Maß an Flexibilität zu wünschen, das Alfred Lichtwark bereits vor 100 Jahren mit gefordert hat: „So lange die Museen nicht versteinern, werden sie sich wandeln müssen. Jede Generation wird ihnen neue Aufgaben bieten und neue Leistungen abverlangen.“⁴⁸⁸ Nur allen gemeinsam, den Lehrern und Konservatoren, den Didaktikern und Museologen, den Fachwissenschaftlern und Museumspädagogen kann dies gelingen. Dann freilich wird das Interesse der Menschen an diesem Zentralort sinnlicher Wahrnehmung und visuellen Lernens noch wachsen, so dass sich um die Zukunft der Museen niemand Sorgen machen muss.



Prof. Dr. Manfred Tremel
Leiter des Museumspädagogischen Zentrums, München (MPZ)

Anmerkungen

- ¹ Hudson, Kenneth: Der Poet im Museum. In: *Museumskunde* 60 (1995), S. 138
- ² Grüttner, Heinrich Theodor: Die Präsentation der Vergangenheit. Zur Darstellung von Geschichte in historischen Museen und Ausstellungen. In: *Historische Faszination. Geschichtskultur heute*. Hrsg. von Klaus Füßmann u.a. Köln u.a. 1994, S. 184
- ³ Lübke, Hermann: Der Fortschritt und das Museum. Über den Grund unseres Vergnügens an historischen Gegenständen. London 1982. Nützliche Übersicht zum Gesamtkomplex bei Sturm, Eva: *Konservierte Welt. Museum und Musealisierung*. Berlin 1991
- ⁴ Spickernagel, Ellen/Walbe, Brigitte (Hrsg.): *Das Museum. Lernort kontra Musentempel*. Gießen 1976. Allgemein zum historischen Ausstellungswesen: Grüttner, Heinrich Theodor: Die historische Ausstellung. In: *Handbuch der Geschichtsdidaktik*. 5. Aufl. Seelze 1997, S. 668-674. Zu Ausstellungen in kleineren Museen: *Lust und Leid. Ausstellungen im Museum*. Hrsg. von der Landesstelle für nichtstaatliche Museen beim Bayerischen Landesamt für Denkmalpflege. München 1996. Vgl. auch Tremel, Manfred: *Ausgestellte Geschichte. Überlegungen zum visuellen Lernen in Ausstellungen und Museen*. In: *Geschichtsbewusstsein und Methoden historischen Lernens*. Hrsg. von Bernd Schönemann u.a. Weinheim 1998, S. 199-212
- ⁵ Kris-Rettenbeck, Lenz: *Museum und Geschichte*. In: *Bayerische Blätter für Volkskunde* 6 (1979), S. 78ff.
- ⁶ Wirtz, Rainer: *Gehört Geschichte ins Museum?* In: *Zeitschrift für Volkskunde* 1 (1989), S. 67-84

- ⁷ Korff, Gottfried/Roth, Martin (Hrsg.): Frankfurt a. M. 1990, bes. S. 9-37
- ⁸ Korff, Gottfried: Ausgestellte Geschichte. In: Saeculum 43 (1992), S. 21-35; Fortführung in folgenden Beiträgen: Ders.: Lässt sich Geschichte musealisieren? In: Museumskunde (Anm. 1), S. 18-22; Ders.: Die Eigenart der Museums-Dinge. Zur Materialität und Medialität des Museums. In: Fast, Kirsten (Hrsg.): Handbuch der museumspädagogischen Ansätze. Opladen 1995, S. 17-28; Ders.: Speicher und/oder Generator. Zum Verhältnis von Deponieren und Exponieren im Museum. In: Csáky, Moritz/Stachel, Peter (Hrsg.): Speicher des Gedächtnisses. Bibliotheken, Museen, Archive. Teil 1: Absage an und Wiederherstellung von Vergangenheit. Kompensation von Geschichtsverlust. Wien 2000, S. 41-56
- ⁹ Korff: Ausgestellte Geschichte (Anm. 8), S. 29
- ¹⁰ Oexle, Otto Gerhard (Hrsg.). Memoria als Kultur. Göttingen 1995, bes. S. 9-78; Ders.: Geschichte als Historische Kulturwissenschaft. In: Kulturgeschichte heute. Hrsg. von Wolfgang Hardtwig und Hans-Ulrich Wehler. Göttingen 1996, S. 14-40; Vierhaus, Rudolf: Die Rekonstruktion historischer Lebenswelten. Probleme moderner Kulturgeschichtsschreibung. In: Wege zu einer neuen Kulturgeschichte. Hrsg. von Hartmut Lehmann. Göttingen 1995, S. 7-28; Ders.: Kulturgeschichte, historische Kulturwissenschaft. In: Handbuch der Geschichtsdidaktik (Anm. 4), S. 201-204. Vgl. auch Fauser, Markus: Einführung in die Kulturwissenschaften. Darmstadt 2003 und Daniel, Ute: Kompendium Kulturgeschichte. Theorien, Praxis, Schlüsselwörter. Frankfurt a.M. 2001. Dazu auch Müller, Siegfried: Kulturgeschichte im Museum. Probleme der Präsentation an landesgeschichtlichen Beispielen. In: GWU 47 (1996), S. 729-744
- ¹¹ Oexle: Memoria (Anm. 10), S. 24. Zu Aby Warburg: Wuttke, Dieter: Aby M. Warburgs Kulturwissenschaft. In: Historische Zeitschrift 256 (1993), S. 1-30 und Diers, Michael: Mnemosyne oder das Gedächtnis der Bilder. Über Aby Warburg. In: Oexle, Memoria (Anm. 10), S. 79-94
- ¹² Oexle: Memoria (Anm. 10), S. 31
- ¹³ Vierhaus: Rekonstruktion (Anm. 10)
- ¹⁴ Hochreiter, Walter: Vom Musentempel zum Lernort. Zur Sozialgeschichte deutscher Museen von 1800-1914. Darmstadt 1994. Vgl. neuerdings auch den Überblick von Gerchow, Jan: Museen. In: Aufriß der historischen Wissenschaften, Bd. 6: Institutionen. Hrsg. von Michael Maurer. Stuttgart 2002, S. 316-399
- ¹⁵ Hochreiter: Musentempel (Anm. 14), S. 213f.
- ¹⁶ Ebd., S. 220
- ¹⁷ Rösen, Jörn: Für eine Didaktik historischer Museen – gegen eine Verengung im Streit um die Geschichtskultur. In: Ders.: Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen: Köln u.a. 1994, S. 171-187; Ders.: Geschichtskultur. In: Handbuch der Geschichtsdidaktik (Anm. 4), S. 38-41
- ¹⁸ Rösen: Didaktik (Anm. 17), S. 174
- ¹⁹ Ebd., S. 179
- ²⁰ Ebd.
- ²¹ Kirchberg, Volker: Sozialforschung und Museumsmarketing. In: Museen und ihre Besucher. Herausforderungen in der Zukunft. Hrsg. vom Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland. Berlin 1996, S. 176-191; Nuissl, Ekkehard/Schulze, Christa: Besucherinteressen und Besucherverhalten im Museum. Neue empirische Untersuchungen. In: Besucherinteressen und Besucherverhalten in historischen Ausstellungen und Museen. Hrsg. von Bernd Faulenbach und Franz-Josef Jelich; Recklinghausen 1991, S. 24-36; Fuchs, Marek/Lamnek, Siegfried/Schwenk, Otto G.: Geschichte und Kultur der Juden in Bayern. Ergebnisse der Besucherbefragung zur Ausstellung. Hrsg. vom Haus der Bayerischen Geschichte. 3 Bde. München 1991 (maschinenschriftlich)
- ²² Majec, Gerhard: Großausstellungen. Ihre kulturpolitische Funktion – ihr Publikum. In: Fliedl, Gott-

fried (Hrsg.): *Museum als soziales Gedächtnis? Kritische Beiträge zur Museumswissenschaft und Museumspädagogik*. Wien 1988, S. 62-79

²³ Graf, Bernhard: Eintrittspreise der Museen und Ausgabeverhalten der Museumsbesucher: Bericht über ein Gemeinschaftsgutachten des Instituts für Museumskunde mit dem ifo-Institut für Wirtschaftsforschung. In: *Museen unter Rentabilitätsdruck. Engpässe – Sackgassen – Auswege*. Hrsg. von Hans-Albert Treff (Symposium des ICOM-Nationalkomitees). München 1998, S. 47

²⁴ Treinen, Heiner: in: *Besuchersforschung und Vermittlungsstrategien in kulturhistorischen Ausstellungen*. Hrsg. vom Haus der Bayerischen Geschichte. München 1991, S. 11-14

²⁵ Ebd., S. 12

²⁶ Ebd., S. 13

²⁷ Treinen, Heiner: Prozesse der Bildwahrnehmung und Bildinterpretation in historischen Ausstellungen. In: *Geschichtskultur. Theorie – Empirie – Pragmatik*. Hrsg. von Uwe Uffelman u.a. Weinheim 2002, S. 165f.

²⁸ Baur, Ruedi: Zwischen vielen. Ein Plädoyer für die Interdisziplinarität. In: *Handbuch Museografie und Ausstellungsgestaltung*. Hrsg. von Ulrich Schwarz und Philipp Teufel. Ludwigsburg 2001, S. 131-141, hier S. 137. Vgl. auch Tremml, Manfred: *Ausstellungen als Kooperationsprojekte. Beispiele aus der Arbeit des Hauses der Bayerischen Geschichte*. In: *Tagungsband des Vereins deutscher Archivare zum 68. Deutschen Archivtag in Ulm. Münster 1999*, S. 195-205; Ders.: *Historische Ausstellungen – ein komplexes Produkt aus Wissenschaft, Ästhetik, Didaktik und Marketing*. In: *Der Archivar. Beiheft 4*, S. 387-402

²⁹ Korff: *Museum (Anm. 7)*, S. 18

³⁰ Hochreiter: *Musentempel (Anm. 14)*, S. 214-216

³¹ Korff: *Eigenart (Anm. 8)*, bes. S. 18 und 23

³² Matzl, Siegfried: *Texte sehen. Bilder lesen*. In: *Wie zu sehen ist. Essays zur Theorie des Ausstellens. Museum zum Quadrat Nr. 5*. Hrsg. von Gottfried Fliedl u.a. Wien 1994, S. 21ff.; Stehen, Jürgen: *Kategorien der Darstellung von Geschichte im Museum*. In: *Museumskunde 60 (1995)*, S. 23-25; Treinen: *Prozesse (Anm. 27)*, S. 164. Dazu auch Rösen, Jörn: *Historisches Erzählen*. In: *Handbuch der Geschichtsdidaktik (Anm. 4)*, S. 63

³³ Dittscheid-Bartolosh, Renate: *Heiteres Beruferaten – oder wie wird man Museumspädagoge/in? Perspektiven zu einer Ausbildung*. In: *Reif für das Museum? Ausbildung – Fortbildung – Einbildung*. Hrsg. von Hans-Albert Treff (Symposium des ICOM-Nationalkomitees). Münster 1995, S. 206

³⁴ Korff: *Eigenart (Anm. 8)*, S. 26

³⁵ Waidacher, Friedrich: *Handbuch der Allgemeinen Museologie*. 3. Aufl. 1999. Wien u.a., S. 212ff.

³⁶ Ebd., S. 214

³⁷ Ebd., S. 215f. und 219

³⁸ Schönemann, Bernd: *Museum geschichtsdidaktisch: Institution der Geschichtskultur – eigenständiger Lernort – Partner der Schule*. In: *Informationen des Sächsischen Museumsbundes e.V., Nr. 19 (1999)*, S. 77-93, hier bes. S. 84f.

³⁹ Hartung, Olaf: *Didaktik und Museum: ein „absurdes“ Verhältnis? Zum Verfall des Didaktik-Begriffs im Museum*. In: *Geschichte, Politik und ihre Didaktik*. 29. Jg. (2001), S. 200-204

⁴⁰ *Dazu mit vielen Aspekten: Berufsfeld Museumspädagogik im Wandel. Annäherungen – Herausforderungen – Visionen*. Hrsg. vom Museums-Pädagogischen Zentrum (MPZ). München 1998. Wenig neue Erkenntnisse vermittelt bei erheblichen Mängeln im Informationsteil: *Medium Museum: Kommunikation und Vermittlung in Museen für Kunst und Geschichte*. Hrsg. von Thomas Dominik Meier und Hans Rudolf

Reust. Bern u.a. 2000. Vgl. auch Krogh Loser, Flavia: Treffpunkt Museum. Museumspädagogik mit Erwachsenen in der Schweiz. Bern u.a. 1996

⁴¹ Fast: Handbuch (Anm. 8). Dort bes. die Beiträge von Gottfried Fliedl, S. 46-70 und Wolfgang Zacharias, S. 71-97. Besonders wichtig die wegweisenden Beiträge von Vogt, Arnold: Schulen und Museen. Entstehung und Perspektiven ihrer Zusammenarbeit aus museologischer Sicht. In: Informationen des Sächsischen Museumsbundes Nr. 19 (1999), S. 51-76 und Ders.: Museen und Schulen: Neue Perspektiven im Dialog zwischen Museologie und Didaktik. In: ICOFOM Study Series (ISS) 32 (2000). München 2000, S. 125-135. Weiterführend auch: Museumspädagogik in neuer Sicht: Erwachsenenbildung im Museum. Hrsg. von Hildegard Vieregg u.a. 2 Bde. Baltmannsweiler 1994

⁴² So die Zielrichtung von Rump, Hans-Uwe: Museumspädagogik – zum Nutzen von Schule und Museum. In: Museumspädagogik für die Schule. Grundlagen, Inhalte und Methoden. Hrsg. vom Museumspädagogischen Zentrum. München 1998, S. 12-29. Der Band enthält neben einigen theoretisch reflektierten Aufsätzen (Herles, Scholz, Vieregg) überwiegend praxisorientierte Beiträge ohne wissenschaftlichen Anspruch.

⁴³ Herles, Diethard: Das Museum und die Dinge: Wissenschaft, Präsentation, Pädagogik. Frankfurt a.M./New York 1996

⁴⁴ Noschka-Roos, Annette: Besucherforschung und Didaktik. Ein museumspädagogisches Plädoyer. Opladen 1994

⁴⁵ Vogt: Schulen. In: Informationen (Anm. 41) und Ders.: Museen. In: ICOFOM (Anm. 41)

⁴⁶ Vogt: Museen (Anm. 41), S. 134f. Ganz im Gegenteil dazu plädiert Gottfried Fliedl für einen Konfrontationskurs gegen die Museen, um die Selbständigkeit der Museumspädagogik als kritische Instanz zu sichern: Fast: Handbuch, S. 54 (Anm. 8)

⁴⁷ In Bayern sind als didaktische Zentren mit innovativer Zielsetzung zu nennen: Kunst- und Kulturpädagogisches Zentrum (KPZ) in Nürnberg (Adresse: Geschäftsstelle im Germanischen Nationalmuseum, Kartäusergasse 1, 90105 Nürnberg, Tel.: 0911/1311-241; Fax: 0911/1331-318; E-Mail: kpz@kubiss.de oder angebote.kpz@gnm.de) und Museums-Pädagogisches Zentrum (MPZ) in München (Adresse: Barer Str. 29, 80799 München, Tel.: 23805-120; Fax: 23805-197; E-Mail: mpz@mpz.bayern.de; Internet: www.mpz.bayern.de)

⁴⁸ Vgl. dazu: Treml, Manfred: Regionale Museumspädagogik. München 2003 (Manuskript; erhältlich beim MPZ; Adresse s. Anm. 47)

⁴⁹ Aktueller Überblick von v. Borries, Bodo: Präsentation und Rezeption von Geschichte im Museum. In: GWU 48 (1997), H. 5-6, S. 337-343. Sehr differenziert und weiterführend Schneider, Gerhard: Bemerkungen zum Historischen Museum als Lernort. In: Historia didactica: Uwe Uffelman zum 60. Geburtstag. Hrsg. von Herbert Raisch und Armin Reese. Idstein 1997, S. 185-206. Guter Überblick auch bei Jakobmeyer, Wolfgang: Labor, Schaubühne, Identitätsfabrik, Musentempel, Lernort. In: Uffelman: Geschichtskultur (Anm. 27), S. 142-155. Zwei unterschiedliche, aber jeweils anregende Versuche geschichtsdidaktischer Verortung: Rese, Bernd: Didaktik im Museum: Systematisierung und Neubestimmung. Bonn 1995 und Urban, Andreas: Von der Gesinnungsbildung zur Erlebnisorientierung. Geschichtsvermittlung in einem kommunalen historischen Museum im 20. Jahrhundert, Schwalbach/Ts. 1999

Ein Arbeitskreis „Museumspädagogik“, der von der Deutschen Konferenz für Geschichtsdidaktik eingerichtet wurde, widmet sich dem Erfahrungsaustausch und fachdidaktischen Fragestellungen (Adresse: Prof. Dr. Bernd Schönemann/Dr. Saskia Handro, Universität Dortmund, Historisches Institut, Emil-Figge-Str. 50, 44221 Dortmund, Tel.: 0231/755-2896; Fax: 0231/755-4146)

⁵⁰ Pöschko, Hans H.: Geschichte und Gestalt. Reflexionen zur Vereinbarkeit geschichtsdidaktischer und psychologischer Kategorien. In: Krisen und Geschichtsbewußtsein. Mentalitätsgeschichtliche und didaktische Beiträge. Zum Gedenken an Peter Knoch. Hrsg. von Dieter Brötel und Hans H. Pöschko. Weinheim 1996, S. 272-301; Uffelman, Uwe: Gestaltpädagogik und Problemorientierter Unterricht. In: ebd., S. 234-248; Knoch, Peter: Spurensuche Geschichte. 5 Bde. Stuttgart 1990-1993

⁵¹ Mütter, Bernd: Geschichtsdidaktik und Allgemeindidaktik. In: GWU 48 (1997), S. 599-610

⁵² Jeismann, Karl-Ernst: Zum Verhältnis von Fachwissenschaft und Fachdidaktik. Geschichtswissenschaft und historisches Lernen. In: Ders.: Geschichte und Bildung. Beiträge zur Geschichtsdidaktik und zur Historischen Bildungsforschung. Hrsg. von Wolfgang Jacobmeyer und Bernd Schönemann. Paderborn u.a. 2000, S. 83f.

⁵³ Schönemann, Bernd: Geschichtsdidaktik und Geschichtskultur. In: Uffelman: Geschichtskultur (Anm. 27), S. 35

⁵⁴ Rösen, Jörn: Geschichtskultur. In: Handbuch der Geschichtsdidaktik (Anm. 4), S. 38-41; Ders.: Geschichtskultur. In: GW 46 (1995), S. 513-521. Vgl. auch Rösens wegweisenden didaktischen Impuls: Für eine Didaktik historischer Museen – gegen eine Verengung im Streit um die Geschichtskultur. In: Rösen, Jörn: Historisches Lernen: Grundlagen und Paradigmen. Köln u.a. 1994, S. 171-187, mit der vehementen Einforderung der ästhetischen Dimension beim Lernen im Museum

⁵⁵ Schönemann: Informationen (Anm. 38), S. 81

⁵⁶ Ebd., S. 89

⁵⁷ Schönemann: In: Uffelman: Geschichtskultur (Anm. 27), S. 55

⁵⁸ Ebd., S. 56

⁵⁹ Eine Ausnahme stellt dar: Waldemer, Georg: „Am Besucher orientieren“. Die systematische Beschäftigung mit einem wenig bekannten Wesen. In: Aspekte der Museumsarbeit in Bayern. Erfahrungen – Entwicklungen – Tendenzen. München 1996, S. 167-187

⁶⁰ Hein, George E.: Konstruktivistische Lerntheorie. In: Standbein. Spielbein Nr.43 (1995), S. 26-31. Vgl. auch Arnold, Rolf/ Siebert, Horst: Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Hohengehren 1999

⁶¹ Hartung: Didaktik (Anm. 39), S. 203, nennt als Bezugspunkte zwischen Museologie und bildungstheoretischer Didaktik: 1. den Lebensweltbezug, 2. das Herbeiführen des „fruchtbaren Moments“ und der „originalen Begegnung“ und 3. das „exemplarische Lernen“.

⁶² Hein: Lerntheorie (Anm. 60), S. 27-31, hier S. 27f.:

„1. Lernen ist ein aktiver Prozess.

2. Man lernt lernen, indem man lernt.

3. Die entscheidende Handlung beim Herstellen von Bedeutung ist geistig: Es passiert im Verstand.

4. Lernen verwickelt sich in Sprache.

5. Lernen ist soziale Aktivität.

6. Lernen ist kontextuell.

7. Man braucht Kenntnisse, um zu lernen.

8. Lernen braucht Zeit.

9. Motivation ist eine Schlüsselkomponente beim Lernen.“

⁶³ Ebd., S. 30. Die im Anschluss an Heins Beitrag abgedruckte Kommentierung von Frank Jürgensen (S. 32f.) ist in ihrer Substanzlosigkeit ärgerlich und wirft ein bezeichnendes Licht auf die Diskursunfähigkeit mancher Vertreter der Museumspädagogik.

⁶⁴ Strittmatter, Peter/Niegemann, Helmut: Lehren und Lernen mit Medien. Eine Einführung. Darm-

stadt 2000, bes. S. 7-75

⁶⁵ Vgl. Horstendahl, Michaela: Wie kann man an Exponaten lernen? Ein Arbeitsmodell zur didaktischen Rekonstruktion interessegeleiteter Lehr-Lern-Prozesse im Technik-Museum. In: Becker, Franz Josef u.a. (Hrsg.): Lernen, Erleben, Bilden im Deutschen Museum – Naturwissenschaft und Technik für Studiengruppen. München (Deutsches Museum) 2001, S. 114-134

⁶⁶ Csikszentmihaly, Mihaly/Hermanson, Kim: Intrinsic Motivation in Museums: Why does one want to learn? In: Museums News, May/June 1995, 74 (3), S. 66-77; Loomis, Ross J.: Learning in Museums: Motivation, Control and Meaningfulness. In: Study Series October 1996 (ICOM/CECA), S. 12f.; Forschungsüberblick in: Interesse, Lernen, Leistung. Neuere Ansätze der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung. Hrsg. von Andreas Krapp und Manfred Prenzel. Münster 1992, bes. S. 1-42

⁶⁷ Lenk, Hans: Kleine Philosophie des Gehirns. Darmstadt 2001, S. 132 und passim; besonders aufschlussreich für die Diskussion zum Geschichtsbewusstsein sind die Differenzierungen zum Bewusstsein S. 40-43. Als Einführungen zum Thema insgesamt: Ratey, John J.: Das menschliche Gehirn. Eine Gebrauchsanweisung. Düsseldorf und Zürich 2001 und Spitzer, Manfred: Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Berlin 2002

⁶⁸ Treinen: Prozesse (Anm. 27), S. 159-174

⁶⁹ Ebd., S. 164

⁷⁰ Rösen, Jörn: Historisches Lernen. In: Handbuch der Geschichtsdidaktik (Anm. 4), S. 264f.; Schörken, Rolf: Historische Imagination – Wort. In: Handbuch der Geschichtsdidaktik (Anm. 4), S. 64-67. Für die Welt der Sprachbilder: Schörken, Rolf: Historische Imagination und Geschichtsdidaktik. Paderborn 1994. Materialreich zum selben Thema: von Borries, Bodo: Imaginierte Geschichte: die biografische Bedeutung historischer Fiktionen und Phantasien. Köln u.a. 1996. Anregend mit vielen Bezugspunkten die Beiträge des Kunstpädagogen Otto, Günter: Lernen und Lehren zwischen Didaktik und Ästhetik. 3 Bde. Seelze 1998

⁷¹ Zur Erinnerungskultur: Assmann, Aleida: Gedächtnis, Erinnerung. In: Handbuch der Geschichtsdidaktik (Anm. 4), S. 33-37

⁷² Treinen, Heiner: Ausstellungen und Kommunikationstheorie. In: Museen und ihre Besucher (Anm. 21), S. 86

⁷³ Korff: Eigenart. In: Fast: Handbuch (Anm. 8), S. 18

⁷⁴ Dazu Rohlfes, Joachim: Geschichtsdidaktik – Geschichtsunterricht. In: GWU 48 (1997), S. 41f.; Rösen: In: Handbuch der Geschichtsdidaktik (Anm. 4), S. 261-265

⁷⁵ Borries: Imaginierte Geschichte (Anm. 70), S. 5. Dazu auch Hug, Wolfgang: Geschichtsunterricht im Museum. In: Geschichts- und Kunstunterricht im Lernort Museum. MPZ-Spektrum 1 (1979), S. 2-5, dort S. 3 die einfachen Schlüsselfragen: „Was ist das? Wie ist das zu erklären? Woher wissen wir darüber Bescheid? Was geht uns das heute noch an?“

⁷⁶ Zur Historischen Bildkunde: Talkenberger, Heike: Von der Illustration zur Interpretation. Das Bild als historische Quelle. In: Zeitschrift für historische Forschung 21 (1994), S. 289-313; Tremel, Manfred: Geschichte visuell. Über den Umgang des Historikers mit den Bildern. In: Bayerische Blätter für Volkskunde. Neue Folge 4 (2002), Heft 2, S. 178-189

In der Deutschen Konferenz für Geschichtsdidaktik ist 1997 ein Arbeitskreis zur Historischen Bildkunde gegründet worden, der sich der systematischen Beschäftigung mit diesem vernachlässigten Arbeitsfeld widmen soll.

⁷⁷ Die verschiedenen Erarbeitungsformen bei Schmitz, Hans Jakob: Historische Spurensuche im Museum – aber wie? In: Geschichte erleben im Museum, Anregungen und Beispiele für den Geschichts-

unterricht. Hrsg. von Frank M. Andraschko u.a. Frankfurt a.M. 1992, S. 4-23. Zu den Stufen der Objekt-wahrnehmung die Ausführungen des Philosophen Scholz, Oliver R.: Was heißt ein Bild verstehen? In: Sachs-Hombach, Klaus/Rehkämper, Klaus (Hrsg.): Bild – Bildwahrnehmung – Bildverarbeitung. Interdisziplinäre Beiträge zur Bildwissenschaft. Wiesbaden 1998, S. 101-124

⁷⁸ Hudson, Kenneth: Perspektiven für ein Museum des nächsten Jahrhunderts. In: Museen (Anm. 21), S. 267

⁷⁹ Markmann, Hans-Jochen: Überlegungen zur Planung und Vorbereitung eines Museumsbesuches. In: Geschichtsdidaktik 2 (1977), S. 203-212. Zahlreiche anregende Praxisbeispiele in: Museumspädagogik. Grundlagen und Praxisberichte. Hrsg. von Marie-Luise Schmeer-Sturm u.a. Baltmannsweiler 1990

⁸⁰ Überzeugend dazu: Emotionen und Geschichtsunterricht. In: Geschichte, Politik und ihre Didaktik 25 (1997), S. 189-198. Vgl. auch die distanzierte Einschätzung von Jeismann, Karl-Ernst: Geschichtsbewußtsein und Geschichtsgefühl. Thesen zu einer überflüssigen Kontroverse. In: Ders.: Geschichte und Bildung (Anm. 52), S. 86-100; dort S. 99: „Emotionen entziehen sich einem unmittelbaren Lernzielzugriff (...). Wir haben schlechte Erfahrungen mit kognitiv ungezügelter emotionaler Schulerziehung.“

⁸¹ Treinen: In: Museen (Anm. 21), S. 81f. und 293; Wachsmann, Claudia: Die Macht der Emotionen. Wie Gefühle unser Denken und Handeln beeinflussen. Darmstadt 2002; dort S. 143: „Emotionen sind in den meisten Fällen der Motor des Denkens.“

⁸² Schönemann: In: Uffermann: Geschichtskultur (Anm. 27), S. 49f.

⁸³ Schörken: Imagination (Anm. 70), S. 137f. Vgl. auch Kaldewei, Gerhard: Museumspädagogik und Reformpädagogische Bewegung 1900-1933: eine historisch-systematische Untersuchung zur Identifikation und Legitimation der Museumspädagogik. Frankfurt a.M. u.a. 1990

⁸⁴ Graft, Conny C.: Vermittlung, Evaluation und Besucherentwicklung an historischen Stätten. In: Museen (Anm. 21), S. 243f.

⁸⁵ Zum kognitiven Lernen im Museum Hinweise bei Noschka-Roos: Besucherforschung (Anm. 44)

⁸⁶ Grüttner: Präsentation (Anm. 2), S. 184

⁸⁷ Hudson: Poet (Anm. 1), S. 138

⁸⁸ Lichtwark, Alfred: Erziehung des Auges. Ausgewählte Schriften. Hrsg. von Eckhard Schaar. Frankfurt a. M. 1991, S. 47

GWU = Geschichte in Wissenschaft und Unterricht

Impressum

Herausgeberin:

Sabine Jung, Arbeitskreis selbständiger Kultur-Institute e.V. (AsKI)

Prinz-Albert-Straße 34, 53113 Bonn

Tel.: 0228/224859 o. 224860; Fax: 0228/219232

E-Mail: info@aski.org / Internet: www.aski.org

Redaktion und Layout: Gabriele Weidle-Kehrhahn, Sabine Jung

Satz: Elisabeth Naji

Druck: Werbedruck Schreckhase, Spangenberg

ISBN 3-930370-06-9

Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Fotonachweis

S. 10, 16, 28: Museumszentrum Lorsch; S. 50, 76: Münchner Volkshochschule, Museumswerkstätte; S. 86: Kunstmuseum Wolfsburg; S. 92: Helena Barke; S. 105, 106: Jürgen Hoffmann; S. 111: Andreas Schiblon; S. 119: © Peter WG Liesener, Oberhausen

S. 75, 92, 105, 106, 111, 112, 120: © Landschaftsverband Rheinland, Rheinisches Industriemuseum

S. 7, 9, 15, 24, 47, 68, 84, 91, 102, 110, 119, 133: privat