

Methoden der personalen Vermittlung im Museum

“

”

Angelika Doppelbauer
Monika Holzer-Kernbichler
Eva Meran
Franziska Mühlbacher

[transcript] → Kultur- und Museumsmanagement

Angelika Doppelbauer, Monika Holzer-Kernbichler, Eva Meran,
Franziska Mühlbacher
Methoden der personalen Vermittlung im Museum

Editorial

Die Kulturlandschaft unterliegt einem tiefgreifenden Wandel durch eine sich stetig verändernde Gesellschaft. Dabei sieht sie sich mit immer neuen Herausforderungen wie Diversität, Digitalisierung und Klimawandel konfrontiert. Um weiterhin ein breites Publikum ansprechen zu können, müssen neue Positionsbestimmungen vorgenommen und die internen Strukturen der einzelnen kulturellen Einrichtungen angepasst werden. Neue Herausforderungen bieten aber auch neue Möglichkeiten, die es zu nutzen gilt. Die Reihe Schriften zum Kultur- und Museumsmanagement bereichert die Praxis dieses Wandels mit aktuellen Konzepten und Leitfäden.

Angelika Doppelbauer arbeitet als Kunsthistorikerin, Kuratorin und Kulturvermittlerin und ist als Lehrbeauftragte für unterschiedliche Institutionen tätig. Sie studierte Kunstgeschichte an der Universität Wien, Ausstellungstheorie und -praxis an der Universität für angewandte Kunst Wien und arbeitete viele Jahre als Vermittlerin in unterschiedlichen Museen. Sie ist Vorstandsmitglied im Österreichischen Verband der Kulturvermittler:innen im Museums- und Ausstellungswesen.

Monika Holzer-Kernbichler leitet die Kunstvermittlung am Kunsthaus Graz und in der Neuen Galerie Graz am Universalmuseum Joanneum. Sie engagiert sich im Österreichischen Verband der Kulturvermittler:innen sowie im Österreichischen Museumsbund. Seit 2005 lehrt sie an verschiedenen Grazer Universitäten Kunstgeschichte, Kulturwissenschaft, Kunstvermittlung und zur Museumspraxis.

Eva Meran leitet den Bereich »Diskussionsforum und Kulturvermittlung« am Haus der Geschichte Österreich in Wien. Davor war sie u.a. an der Kunsthalle Wien tätig sowie bei «rotor» Zentrum für zeitgenössische Kunst in Graz. Ihre Schwerpunkte liegen in den Bereichen kritische Geschichts- und Kunstvermittlung, Sprache und Texte im Museum, österreichische Zeitgeschichte und zeitgenössische Bildende Kunst.

Franziska Mühlbacher leitet die Abteilung Wissensvermittlung am Technischen Museum Wien und unterrichtet im Masterstudiengang Curatorial Critique, Curatorial Studies an der Zürcher Hochschule der Künste (ZHdK). Zuvor war sie als Kuratorin am Museum für Gestaltung Zürich tätig. Ihr besonderes Interesse liegt in der Vermittlung als Praxisforschungsfeld.

Angelika Doppelbauer, Monika Holzer-Kernbichler, Eva Meran,
Franziska Mühlbacher

Methoden der personalen Vermittlung im Museum

[transcript]

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Attribution 4.0 Lizenz (BY). Diese Lizenz erlaubt unter Voraussetzung der Namensnennung des Urhebers die Bearbeitung, Vervielfältigung und Verbreitung des Materials in jedem Format oder Medium für beliebige Zwecke, auch kommerziell.

(Lizenztext: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>)

Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z.B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

Erschienen 2025 im transcript Verlag, Bielefeld

© Angelika Doppelbauer, Monika Holzer-Kernbichler, Eva Meran, Franziska Mühlbacher
Hermannstraße 26 | D-33602 Bielefeld | live@transcript-verlag.de

Alle Rechte vorbehalten. Die Verwertung der Texte und Bilder ist ohne Zustimmung des Verlages urheberrechtswidrig und strafbar. Das gilt auch für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und für die Verarbeitung mit elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: Anna Döcker und Ahmad Darkhabani

Satz: Jan Gerbach

Druck: DRUCKHAUS BECHSTEIN GmbH, Wetzlar

Print-ISBN: 978-3-8376-7847-5

PDF-ISBN: 978-3-8394-1734-8

<https://doi.org/10.14361/9783839417348>

Buchreihen-ISSN: 2703-1470

Buchreihen-eISSN: 2703-1470

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.

Inhalt

Dank	7
Wozu dieses Buch?	
Einleitung und Verortung	9
Von wo aus?	
Hinweise für die Praxis	17
anfangen/abschließen	
<i>Eva Meran</i>	40
auswählen und ins Gespräch bringen	
<i>Eva Meran</i>	48
fragen und diskutieren	
<i>Monika Holzer-Kernbichler</i>	68
Texte und Bilder produzieren	
<i>Monika Holzer-Kernbichler</i>	82
Worte finden	
<i>Eva Meran</i>	94
kontextualisieren	
<i>Monika Holzer-Kernbichler</i>	106
neue Blickwinkel schaffen	
<i>Franziska Mühlbacher</i>	114

kreativ gestalten	
<i>Angelika Doppelbauer</i>	126
mit allen Sinnen begreifen	
<i>Angelika Doppelbauer</i>	134
wahrnehmen	
<i>Franziska Mühlbacher</i>	150
Techniken ausprobieren und verstehen	
<i>Franziska Mühlbacher</i>	162
spielen	
<i>Angelika Doppelbauer</i>	174
darstellen/agieren	
<i>Angelika Doppelbauer</i>	186
das Museum vermitteln	
<i>Franziska Mühlbacher</i>	202
von Kunst ausgehen	
<i>Monika Holzer-Kernbichler</i>	214
Zeitlose Methoden?	
Gespräch mit Markus Waitschacher und Heiderose Hildebrand	
<i>Monika Holzer-Kernbichler</i>	225
Eine Führung ist eine Führung ist eine Führung?	
<i>Angelika Doppelbauer</i>	247
Entwicklung einer Methodik der personalen Vermittlung	
<i>Angelika Doppelbauer</i>	255
Literaturverzeichnis	343
Register Methoden	365

Dank

Dieses Buch wäre nicht möglich gewesen ohne die Unterstützung vieler Menschen. Wir danken allen voran den Teams der Vermittlung im Universalmuseum Joanneum, im Haus der Geschichte Österreich und im Technischen Museum Wien, die aktiv an unserer Methodensammlung und der Reflexion darüber mitarbeiteten. Außerdem bedanken wir uns bei Heide-rose Hildebrand, Renate Höllwart, Andrea Hubin, Petra Fuchs-Jebinger, Birgit Kulterer, Hannah Landsmann, Simon Nagy, Roman Schanner, Karin Schneider, Gabriele Stöger, Markus Waitschacher, den Studierenden der Zürcher Hochschule der Künste (Curatorial Studies) und den Teams der Vermittlung im Weltmuseum Wien sowie dem Theatermuseum Wien für ihre wertvollen Hinweise und ihre Zeit. Besonders danken wir Anna Döcker für die Illustrationen, Lucia Meran für die kritische Lektüre vieler Texte und Sabine Fauland für ihre Unterstützung. Nicht zuletzt danken wir allen Vermittler:innen und (ehemaligen) Kolleg:innen, mit denen wir gemeinsam Erfahrungen sammeln durften, die mit uns ihre Ideen und Reflexionen teilten und denen wir unser Praxiswissen verdanken.

Wir danken dem Universalmuseum Joanneum, dem Technischen Museum Wien, dem Haus der Geschichte Österreich, dem Österreichischen Museumsbund und dem Bundesministerium für Wohnen, Kunst, Kultur, Medien und Sport für die finanzielle Unterstützung dieses Projektes.

Wozu dieses Buch?

Einleitung und Verortung

Hier geht es um das ›Wie!‹ Um die vielfältigen Arten und Möglichkeiten, in Themen einzusteigen, ins Gespräch zu kommen, neue Blickwinkel und Perspektiven herzustellen oder bestimmte Vermittlungsziele zu erreichen. Es geht um Methoden der personalen Vermittlung in Museen und Ausstellungen. Der vorliegende Band soll inspirierend und hilfreich beim Erarbeiten von Vermittlungsprogrammen sein, um für den jeweiligen Inhalt, die jeweilige Fragestellung, das jeweilige Anliegen Werkzeuge zu finden oder, ausgehend von den hier versammelten Methoden, neue und eigene Ideen zu entwickeln. Das Buch kann und möchte auch Anlass bieten, über die eigene Arbeitspraxis nachzudenken und diese mit anderen zu diskutieren.

Dieses Projekt entstand aus der Erfahrung, dass das Wissen um verschiedene Methoden zwar verbreitet ist und Austausch auch stattfindet, viele Vermittlungsabteilungen in Museen sich jedoch immer wieder damit abmühen, neue Methoden zu (er)finden. Das Interesse an einer Archivierung, Sammlung und Dokumentationen von Wissen über Methoden der Vermittlung scheint aktuell in der Luft zu liegen.¹ In zahlreichen Publikationen kommen Methoden vor, dennoch fehlt es bisher an einer systematischen Zusammenstellung in Buchform. Die Literatur zu Kulturvermittlung, Museumspädagogik bzw. Kommunikation und kultureller Bildung in Museen und Ausstellungen ist in den letzten Jahrzehnten sehr reich und vielfältig geworden. Zahlreich sind dabei auch Erfahrungsberichte über abgehaltene Vermittlungsprogramme und deren Evaluierung. Das Lesen solch aneinandergereihter Best-Practice-Beispiele gestaltet sich nicht immer einfach. Sehr ausführlich werden dabei

¹ Wichtige neuere Projekte in diesem Zusammenhang sind etwa das *Archiv der Vermittlung* von schnittpunkt. ausstellungstheorie & praxis (www.archivdervermittlung.at) oder *BANG – Bildungsarchiv Neue Galerie Graz*.

oft die Rahmenbedingungen geschildert, die Ausstellungen, auf die sich die Programme beziehen, sowie die Details der Umsetzung.

Oft werden Methoden gemeinsam mit Formaten der Vermittlung behandelt, und es kommt immer wieder zu einer Vermischung der beiden Begriffe. Nach unserer Definition bilden Formate die Rahmenbedingungen, unter denen Vermittlung stattfindet, etwa als Führung, Workshop, Gespräch, längerfristiges Projekt oder Veranstaltung. Methoden verstehen wir als Werkzeuge und variantenreiche Wege, wie bestimmte Vermittlungsziele erreicht werden können. Wir konzentrieren uns hier auf Methoden der personalen Vermittlung. Darunter verstehen wir jene Vermittlung, die im direkten Kontakt zwischen Publikum und Vermittler:in stattfindet. Es geht in diesem Buch nicht um Texte, Ausstellungsgestaltung oder Vermittlungsmedien, auch wenn diese Bereiche essenzieller Teil der Vermittlungsarbeit sind.

Ziel dieser Publikation ist die Bereitstellung einer möglichst schlanken und effizienten Methodensammlung, die Vermittler:innen in ihrem Alltag darin unterstützt, für die jeweilige Gelegenheit die richtige Methode zu finden und eine reiche Palette an Variationen zur Hand zu haben. Durch die Reduktion auf das ›Wie‹ und den Versuch, in der Beschreibung Kontexte weitgehend auszublenden, hoffen wir, dass die einzelnen Methoden möglichst vielfältig, kreativ und variabel in neuen Zusammenhängen, Themenfeldern und Ausstellungen angewendet werden können. Wir entschieden uns dafür, die Methoden möglichst knapp zu formulieren, damit sie als Basis für Ideen und Varianten dienen können und keine vorgefertigten Konzepte bieten. Auf die Zuordnung zu Altersgruppen wurde in den meisten Fällen bewusst verzichtet, da wir überzeugt sind, dass die meisten Methoden mit kleinen Adaptierungen in ganz unterschiedlichen Zusammenhängen eingesetzt werden können. Auch von Angaben zu Dauer, benötigtem Material und Vorbereitungen haben wir weitgehend abgesehen. Das liegt daran, dass wir selbst solche Beschreibungen in der Literatur häufig als sehr ermüdend erlebt haben. Die benötigten Materialien und notwendigen Vorbereitungen ergeben sich aus der Beschreibung der Methode. Die Dauer wiederum hängt von der Größe und den Bedürfnissen der Gruppe sowie von der speziellen Situation ab. Auch versuchten wir, die Bezeichnungen der Methoden möglichst neutral und mit sprechenden Titeln zu formulieren, um das Auffinden zu erleichtern. Allzu blumige Bezeichnungen aus der Literatur wurden daher eher nicht übernommen, außer wir hatten den Eindruck, dass die Methode unter dieser Bezeichnung bereits etabliert ist.

Außerdem war es unser Bestreben, die angeführten Methoden möglichst zu verallgemeinern, da wir überzeugt sind, dass Methoden, die für die Kunstvermittlung erdacht wurden, durchaus auch in einem naturwissenschaftlich-technischen Museum Anwendung finden können – ebenso wie Methoden der Geschichtsvermittlung Zugänge zu Kunstwerken schaffen – und umgekehrt. Wir sind wie viele andere der Überzeugung, dass eine Vielfalt an Methoden erstrebenswert ist, um verschiedene Lerntypen zu berücksichtigen, ein abwechslungsreiches Vermittlungsangebot zu erreichen, das vielfältige Zugänge schafft, und einen Wechsel zwischen aktivierenden, involvierenden und informativen Abschnitten zu bieten. Es ist uns jedoch wichtig zu betonen, dass Methoden immer wohlüberlegt eingesetzt und je nach Situation und Thema entsprechend adaptiert werden sollen. Die Wahl der Methode wird von der jeweiligen Ausstellung, den zu vermittelnden Inhalten, vom Format, der zur Verfügung stehenden Zeit, den Beteiligten, den Rahmenbedingungen und den behandelten Objekten bestimmt und beeinflusst.

Um den Methodenteil zu einer Inspirationsquelle für die alltäglichen Bedürfnisse der Vermittlung werden zu lassen, haben wir uns lange mit der Frage nach einer sinnvollen Ordnung und Kategorisierung auseinandergesetzt. Letztere gestalten sich in der vorhandenen Literatur durchaus als uneinheitlich, das liegt wohl in der Natur der Sache. Methoden können, unterschiedlich eingesetzt, zu verschiedenen Ergebnissen führen. Einzelne Methoden könnten mehreren Kategorien zugeteilt werden. Daher finden sich immer wieder Querverweise auf andere Kapitel (#Name des Kapitels). Andere Ordnungssysteme würden abweichende Zusammenstellungen und Perspektiven liefern. Schließlich haben wir eine Entscheidung aufgrund der Erfahrungen aus der eigenen Praxis getroffen und hoffen, dass unser System auch für andere gut funktionieren möge.

Wir verwenden die Bezeichnung ›Vermittlung‹ oder ›Kulturvermittlung‹ als Überbegriff für alle Formen der Vermittlung in unterschiedlichen Institutionen, von Kunstmuseen über kulturhistorische und historische Häuser bis hin zu Natur- oder Technikmuseen. Wir begreifen Vermittlung als eigenständige Praxis der Diskussion und Produktion von Wissen an der Schnittstelle von Institution und Öffentlichkeit mit dem Ziel, individuelle Auseinandersetzungen der Besucher:innen mit den Museumsinhalten zu ermöglichen, diese »zu analysieren und zu befragen, zu dekonstruieren und ggf. zu verändern«.²

2 Mörsch 2009, S.9.

Aus der österreichischen Perspektive liegt uns der Begriff ›Vermittlung‹ am nächsten.³

Die Publikation entstand in enger Zusammenarbeit mit den Vermittlungsteams des Universalmuseums Joanneum (UMJ), des Hauses der Geschichte Österreich (hdgö) und des Technischen Museums Wien (TMW), denen wir für die Unterstützung sehr dankbar sind! Mit Hilfe von Fragebögen sammelten die Teams Methoden aus ihrer täglichen Praxis. Oft werden diese intuitiv verwendet, und es war nicht immer einfach, sie aus dem konkreten Anlassfall herauszufiltern und auf eine allgemeingültige Ebene zu bringen. Dieser Prozess führte jedoch auch innerhalb der Teams zu mehr Bewusstsein für das oft unbeachtete Handlungswissen der einzelnen Personen und zu einer Reflexion über das eigene Tun.

Bei vielen Methoden lässt sich nicht mehr feststellen, wer sie zuerst benutzte. Viele stammen aus der Literatur, einige aus Archiven, andere haben wir in Museen beobachtet, in denen wir selbst tätig sind und waren oder mit denen wir in Kontakt stehen. Manche Methoden wurden von einzelnen Vermittler:innen niedergeschrieben, auch wenn sie teilweise vom gesamten Team verwendet werden. Viele Methoden sind ›Allgemeingut‹ und werden in zahlreichen Varianten in vielen Museen eingesetzt, sodass gar nicht mehr eruiert ist, wer sie zuerst erdachte. Auch ist die Literatur so umfangreich, dass wir mit Sicherheit nicht alle Quellen gefunden haben. Unsere Zusammenstellung erhebt somit keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit.

Im Laufe des Entstehungsprozesses dieses Bandes, im Diskutieren über unsere Arbeit, über Formate und Methoden, notierten wir immer wieder Begriffe und praktische Aspekte, die aus unserer Sicht von grundlegender Bedeutung für die vermittlerische Arbeit sind. Daraus entstand ein Kapitel, das sowohl bestimmte Begriffe und Perspektiven knapp erläutert als auch eine Reihe von Hinweisen für die Praxis enthält. Viel informelles Wissen wurde darin festgehalten bzw. verschriftlicht. Durch das Feedback der Teams unserer Häuser konnten noch wichtige Hinweise erfahrener Vermittler:innen einfließen. Aufgrund der Rückmeldungen von Kolleg:innen, die noch nicht sehr lange in diesem Berufsfeld tätig sind, gewannen wir zudem den Eindruck, dass diese Zusammenstellung gerade für Einsteiger:innen einige wertvolle Perspektiven eröffnen kann. Die Kurztexte boten Anlass, um

3 Siehe hierzu: Goebl 2006; Doppelbauer/Maderbacher/u. a. 2018, S.147; Doppelbauer 2019a, S.32; Henschel 2020; Mörsch 2009-12, 1 Was ist Kulturvermittlung?

gemeinsam über die tägliche Praxis zu diskutieren, eigene Erfahrungen zu teilen und im Austausch voneinander zu lernen.

Vorliegender Band enthält neben diesen Hinweisen und den Methodenkäpiteln drei weitere Beiträge: Monika Holzer-Kernbichler sprach ausgehend von der Frage nach der Zeitlosigkeit von Methoden mit Heiderose Hildebrand und Markus Waitschacher und führte damit die Perspektiven dreier Vermittler:innen unterschiedlicher Generationen zusammen. Angelika Doppelbauer setzte sich mit der ›Führung‹ auseinander und erstellte eine Zusammenschau über die Diskussionen rund um dieses gängigste aller Vermittlungsformate. Im abschließenden umfangreichen Beitrag wiederum befasste sie sich intensiv mit der historischen Entwicklung von Vermittlungsmethoden und deren Reflexion in der Literatur und bietet damit einen tiefgehenden Einblick in dieses Feld.

Welche Haltung, welche Ziele?

Auch wenn wir mit der vorliegenden Publikation auf Methoden als Werkzeuge in der Vermittlungspraxis fokussieren und sie dabei weitgehend losgelöst vom jeweiligen Kontext und den verhandelten Inhalten zu beschreiben versuchen, sind wir uns der enormen und grundlegenden Bedeutung folgender Faktoren bewusst: Auf welche Weise diese Methoden eingesetzt werden, welche Strategien ihrer Auswahl zugrunde liegen, welche Inhalte und Haltungen vermittelt werden, unter welchen institutionellen Bedingungen diese Arbeit stattfindet und wie sie sich innerhalb gesellschaftlicher Machtverhältnisse positioniert, diese adressiert, herausfordert, verschweigt oder verstärkt – all das ist zentral für eine Vermittlung, die sich als kritisch versteht. Wir verorten uns innerhalb einer kritischen Vermittlungspraxis – einer pädagogischen Praxis, die Lernen als ermächtigend begreift, die den Blick für die eigene Position innerhalb der Gesellschaft schärfen will, sich mit den gesellschaftlichen Machtverhältnissen, strukturellen Ein- und Ausschlussmechanismen auseinandersetzt und Räume für Veränderung, für Handlungsmöglichkeiten und Gegenerzählungen schafft.⁴ Es ist eine Praxis, die das Museum als machtvollen Ort versteht, an dem Bedeutung hergestellt wird, und die Fragen danach stellt, wer wie und von wem darin repräsentiert

4 Sternfeld 2005, S.26.

wird,⁵ die das Museum als Ort begreift, der von kolonialem Erbe durchzogen und geprägt ist und seit seiner Entstehung an der Herstellung von Kategorien der ›Anderen‹ beteiligt war;⁶ eine Praxis, die daher »z. B. Kategorien wie Geschlecht, Ethnizität und Klasse im Ausstellungsraum« thematisiert und sich »für das kollektive Aufspüren und Produktivmachen von Bedeutungslücken und Widersprüchen in den Displays und Ausstellungsräumen als Ausgangspunkt für Vermittlung«⁷ interessiert: eine Vermittlungspraxis, die eine offene, demokratische, diskriminierungskritische und menschenrechtsorientierte Haltung einnimmt und sich für den Abbau von Barrieren und sozialer Ungleichheit einsetzt.

Wir tun dies innerhalb institutioneller Rahmenbedingungen⁸, inmitten aller Herausforderungen und Ambivalenzen, mit denen wir tagtäglich konfrontiert sind: mit institutionellen Erwartungshaltungen nach hohen Besuchszahlen und reibungslosen Abläufen, geprägt von ökonomischem Denken; mit unterschiedlichen Erwartungshaltungen von Besucher:innen zwischen affirmativer Wissensweitergabe und Unterhaltung, mit Fragen nach Arbeitsbedingungen, Ressourcen, Absicherung und Mitbestimmung. Die Rolle und die Handlungsspielräume der Vermittlung werden an verschiedenen Museen unterschiedlich ausgelegt, erprobt und herausgefordert. Manches scheitert, vieles ist möglich.⁹

Ausgangspunkt für die Entwicklung und Zusammenstellung von Vermittlungsprogrammen sind zunächst die jeweiligen Inhalte eines Museums, einer Ausstellung, einer Sammlung oder eines Archivs. Von diesen ausgehend werden Fragen, Perspektiven, Themen oder Problemstellungen entwickelt, die aus Sicht der Vermittler:innen mit Teilnehmenden – entlang unterschiedlicher Interessen und Bedürfnisse – bearbeitet werden sollen. In unserem Verständnis geht es darum, die jeweiligen Ideen, Zugänge und Inhalte zur Verhandlung zu bringen, sich ihnen kritisch anzunähern und sie, wenn notwendig, gegen den Strich zu bürsten oder Gegenerzählungen zu entwickeln. Es geht also zunächst darum, sich darüber klar zu werden, was warum aus welchen Perspek-

5 Sommer 2013, S.20.

6 Landkammer 2021, S.16-19.

7 Mörsch 2013, S.164.

8 Zu institutionellen Rahmenbedingungen siehe z. B. Holzer-Kernbichler 2023c, S.18-23.

9 Meran 2023, S.199-200.

tiven diskutiert wird und was damit erreicht werden soll – aber auch darum, wer (nicht) angesprochen wird und wo die eigene Position liegt.¹⁰

Aus der eigenen Haltung heraus werden Schwerpunkte und Ziele entwickelt, die grundlegend für jedes vermittelnde Handeln sind. Diese können inhaltlicher oder praktischer Natur sein und alles Mögliche beinhalten – etwa, dass sich die Gruppe am Anfang kennenlernt, dass die Teilnehmenden sich ein Objekt besonders genau ansehen oder sich selbstständig damit auseinandersetzen, dass sie einen Überblick über die Ausstellung bekommen, eine bestimmte Erfahrung machen oder etwas ausprobieren. Verschiedenste Ziele sind denkbar, und es gilt in der Praxis, diese immer wieder klar zu definieren und zu überprüfen. Für einzelne Methoden oder Abschnitte eines Vermittlungsformats können auch unterschiedliche Ziele im Vordergrund stehen.

Welcher Alltag, welcher Rahmen?

Vermittlungsarbeit in institutionellen Zusammenhängen kann mit einer ganzen Reihe von alltäglichen Herausforderungen einhergehen: viele, nicht immer kleine Gruppen mit relativ kurzer zur Verfügung stehender Zeit, herausfordernde räumliche Rahmenbedingungen – von knappem Platz bis zu lauter Umgebung, mit der konkurriert wird; dazu kommen subjektive und soziale Einflussfaktoren wie unterschiedliche Tagesverfassungen und Gruppendynamiken. Inmitten all dieser oft nicht einfachen Umstände gilt es, nicht nur Diskussionen zu eröffnen und Wissen zu vermitteln, sondern herausfordernde Themen anzusprechen und zu diskutieren, auf problematische Aussagen zu reagieren – und all das vielleicht auch noch in einfacher Sprache. Das zu bewerkstelligen inmitten von zunehmender gesellschaftlicher Polarisierung, in einer Zeit, in der wissenschaftliche Erkenntnisse vermehrt in Frage gestellt werden und vermeintliche Sicherheiten manchmal keine mehr sind, in der Solidarisierungen ins Wanken geraten, erweist sich häufig als schwierig. Somit tun sich auch auf der Ebene der Entwicklung und der Reflexion von Methoden ganz neue Fragen auf, und neue Antworten müssen erst gefunden werden.¹¹

¹⁰ Siehe z. B. das Leitbild des Vermittlungsteams am hdgö. https://hdgoe.at/leitbild_vermittlung (17.05.2025).

¹¹ Siehe hierzu: Hubin/Schneider 2023.

Umso mehr erscheint eine kritische Vermittlungsarbeit bedeutsam: Die den Anspruch hat, Anknüpfungspunkte für die Teilnehmenden herzustellen im Sinne von Lebensweltbezügen und Möglichkeiten der Teilhabe, die den Fokus auch darauf legt, worüber wie gesprochen wird, die den Blick auf die eigene Position innerhalb der Gesellschaft schärfen hilft sowie gesellschaftliche, strukturelle Ein- und Ausschlussmechanismen offenlegt und verständlich machen will. Vermittlungssituationen können Räume schaffen, die einen wertschätzenden Dialog auch über kontroverielle Themen ermöglichen, um sich in Ambiguitätstoleranz einzuüben.¹²

Kritische Vermittlungspraxis braucht ein Team, das diese Anliegen teilt, das daran interessiert ist, gemeinsam weiterzudenken, zu reflektieren, zu erproben, zu scheitern und es wieder zu versuchen; das eine Haltung von Wertschätzung, Neugierde, Unvoreingenommenheit und Offenheit sowohl gegenüber allen Menschen pflegt, die ins Museum kommen, als auch gegenüber den eigenen Kolleg:innen in der täglichen Zusammenarbeit.

Methoden sind dabei die Werkzeuge im Kleinen, die den Unterschied machen können, ob die Arbeit mit den Teilnehmenden gelingt – die aber auch für Teamarbeit produktiv gemacht werden können und die es immer wieder zu reflektieren gilt.

Vor diesem Hintergrund wollen wir Methoden verfügbar machen und teilen.

12 Doppelbauer 2023a, S.223.

Von wo aus?

Hinweise für die Praxis

Die Arbeit von Vermittler:innen ist herausfordernd: Vieles gibt es zu bedenken, zu planen, zu lernen und zu wissen. Vieles davon ist informelles Wissen, das sich mit wachsender Erfahrung ansammelt. Wir haben hier Hinweise aus unserer Praxis zusammengestellt, die wir teilen möchten. Wir wollen Begriffe und Perspektiven erläutern, die uns wichtig sind. Sie drücken unser Selbstverständnis und unsere Haltung aus, mit der wir unserem Publikum begegnen und uns innerhalb der Institution Museum verorten.

Ankommen

Die Architektur eines Ortes, die Eingangssituation, Abläufe an Kassa und Garderobe, Orientierung und der Treffpunkt: Die erste Begegnung mit einer Institution kann einschüchternd, verwirrend oder einladend sein, als willkommen heißend, freundlich oder ärgerlich empfunden werden. Ist eine Gruppe pünktlich? Müssen viele noch aufs WC, bevor es losgeht? Wird der Treffpunkt gefunden, kommen noch Nachzügler:innen? Zu Beginn geschieht häufig schon so einiges, das einen nicht unbedeutenden ersten Rahmen setzt. Umso besser also, wenn wir die Besuchenden persönlich bereits in dieser Phase begrüßen und sie bei den ersten Schritten unterstützen können. Das erste informelle Plaudern kann eine gute Basis für die weitere Kommunikation während des Vermittlungsprogramms bilden.

Anfangen

Am Anfang steht ein Willkommenheißes der Gruppe mit einer kurzen Vorstellung der eigenen Person sowie des Ortes, an dem sich die Gruppe befindet: Wer spricht hier? Wo sind wir hier? Und: Worum geht es heute und wie lange wird das Programm in etwa dauern? Dies hilft bei der Orientierung und gibt Sicherheit. Umgekehrt lohnt es sich herauszufinden, wer das

Gegenüber ist: Welche Schule, Klasse oder Gruppe ist hier zu Gast? Waren die Teilnehmenden schon einmal hier? Was hat sie heute hergeführt? Was haben sie an diesem Tag schon erlebt, sind sie müde, neugierig oder völlig gestresst, weil die Anreise schwierig war?

Beginnen

Sich den ersten (und auch letzten) Satz vorab zu überlegen und auswendig zu merken, kann Halt geben und helfen, einen Bogen zu spannen. Der inhaltliche Auftakt eines Formats, also die Einleitung, kann als frontale Erzählung gestaltet sein, aber auch auf verschiedene Methoden zurückgreifen (**#anfangen/abschließen**). Dabei macht es bei diskursiv angelegten Formaten einen großen Unterschied, ob alle anfangs einmal zu Wort kommen oder nicht: Wer schon einmal etwas gesagt hat, äußert sich auch im weiteren Verlauf eines Vermittlungsformates eher wieder.

Dauerausstellung

Über eine längere Zeitspanne mit der überwiegend gleichbleibenden Ausstellung zu arbeiten, kann zu großer Routine, Sicherheit und damit Flexibilität führen – wer eine Ausstellung gut kennt, kann leichter immer neue Verknüpfungen herstellen. Zugleich birgt die Arbeit mit dem immer Gleichen Potenzial für »versteinertes Sprechen«. Variation ist sowohl für Vermittler:innen als auch für die Institution und die Besucher:innen wichtig. In Dauerausstellungen kommt den Vermittler:innen insofern oft eine bedeutende Rolle zu, als sie diese abwechslungsreich und fortwährend neu erfahrbar machen. Außerdem ermöglichen sie auch ein Querlesen, indem immer wieder andere Exponate miteinander in Beziehung gesetzt werden können. Hier tragen oft auch die Besuchenden zum Finden neuer Ideen bei. Wonach fragen die Menschen, was interessiert sie, was erzählen sie zu den ausgestellten Objekten? Kann man daraus ein neues Vermittlungsformat entwickeln?¹

Diskurse

Wie Vermittlung gedacht und welche Interessen aus institutioneller Perspektive damit verfolgt werden, hat Carmen Mörsch 2009 in einem viel rezipierten Text dargelegt. Mit den von ihr formulierten vier »Diskursen der Kunstvermittlung« hat sie ein Werkzeug und Vokabular zur Analyse zur Verfügung

1 Doppelbauer 2023b.

gestellt, das aus der Debatte innerhalb kritischer Kunst- und Kulturvermittlung nicht mehr wegzudenken ist. Geht es darum, institutionelles Wissen an eine interessierte (Fach)Öffentlichkeit weiterzugeben (»Affirmation«) oder darum, einem möglichst breiten Publikum kulturelle Zugänge zu eröffnen (»Reproduktion«)? Geht es um Offenlegung und kritische Hinterfragung von Ein- und Ausschlussmechanismen (»Dekonstruktion«) oder darum, die Institution zu verändern, zu öffnen, sie an die Gesellschaft »heranzuführen« (»Transformation«)?²

Diskriminierungskritische Bildungsarbeit

Museen sind machtvolle Orte, deren Geschichte unauflöslich verbunden ist mit der Herstellung und Aufrechterhaltung nationaler Erzählungen, der Rechtfertigung von Kolonialismus und der Durchsetzung bürgerlicher Vorstellungen. Die Positionierung der Institution, die durch sie produzierten Ein- und Ausschlüsse, die erzeugte Repräsentation, aber auch »die eigene Positionierung im sozialen Raum mit ihren Machteffekten und die eigene professionelle Haltung«³ kritisch zu befragen und zu bearbeiten – sich diesen Themen zu stellen ist nur der allererste Schritt und niemals gänzlich abgeschlossen. Diskriminierungskritische Bildungsarbeit besteht aus einem »Bündel an kritischen Konzepten«, schreiben Carmen Mörsch und Peggy Piesche, und sie gehen auf einige grundlegende Konzepte im Kontext von antirassistischer Arbeit im Museum ein.⁴ Hierbei bedarf es sowohl einer intersektionalen Perspektive als auch der Anerkennung spezifischer Erfordernisse bei der Bearbeitung bestimmter Ausschlussmechanismen, etwa für gendersensible oder antisemitismuskritische Bildungsarbeit.⁵ Welche Bilder erzeuge ich, visuell wie sprachlich? Welche Begriffe verwende ich? Reproduziere ich Ein- und Ausschlüsse? Welche Stimmen werden hörbar, welche Perspektiven erhalten Raum und welche nicht?

2 Mörsch 2009, S.9-11.

3 Mörsch/Piesche 2021, o.S.

4 Mörsch/Piesche 2021, o.S.

5 Siehe hierzu: Beckershaus/Meran 2023. Eine umfangreiche Materialsammlung zu diskriminierungskritischen Perspektiven an der Schnittstelle Bildung/Kunst findet sich unter: <https://diskrit-kubi.net/materialdatenbank> (05.05.2025).

Dokumentation und Archiv

Archive der Kulturvermittlung anzulegen bedeutet, Dokumente, Konzepte, Flyer, Texte, Fotos, Ergebnisse und andere Materialien über die Projektdauer hinaus aufzubewahren und diese auch anderen zugänglich zu machen. In Vermittlungsabteilungen fehlt es oft an zeitlichen, räumlichen und personellen Ressourcen für die Dokumentation. Kaum ist das eine abgeschlossen, steht schon das nächste Projekt vor der Tür. Gerade in der ephemeren Vermittlungspraxis ist die Dokumentation jedoch besonders wichtig und notwendig, um Projekte, Ideen und Ansätze sichtbar zu machen, daraus zu lernen und Erfahrungen zu teilen. Dokumentation ist aber mehr als nur das Festhalten von Ergebnissen: Sie kann als aktiver, gestalterischer und reflexiver Prozess verstanden werden, der unterschiedliche Perspektiven berücksichtigt. So wird sie zum Werkzeug, das Beziehungen, Prozesse und Entwicklungen sichtbar machen kann, und ist weit mehr als ein rückblickendes Protokollieren.⁶ Zudem braucht es ein Bewusstsein dafür, dass Dokumentationen und Archive nicht neutral sind, sondern dass auch die Auswahl der Archivalien, die Form der Dokumentation und die jeweiligen Blickwinkel Ein- und Ausschlüsse produzieren.⁷ Bestenfalls beginnt das Dokumentieren bereits während des Projekts mit definierten Zielen und bezieht von Anfang an möglichst viele Beteiligte ein.

Formate

Vermittlungsformate können lediglich Minuten dauern oder sich über Jahre hinziehen. Von Kurzführungen bis zum partizipativ angelegten Langzeitprojekt ist vieles möglich. Die in der Praxis gängigsten Formate bilden Führung und Workshop. Zwischen geschlossen und offen, zwischen Frontalvortrag und freier, selbstständiger Erkundung liegen wiederum viele Abstufungen: Führungen können dialogisch gestaltet sein, Workshops können frontal erzählende Abschnitte beinhalten. Es gilt, das jeweilige Format entsprechend den Vermittlungszielen, der (Alters)Gruppe, den Gruppengrößen, dem zur Verfügung stehenden Zeitrahmen sowie den institutionellen, räumlichen und inhaltlichen Rahmenbedingungen mit dafür geeigneten Methoden zu entwickeln.

In vielen Institutionen wird Vermittlung vor allem für Erwachsene immer noch hauptsächlich als Führung im Sinne eines Frontalvortrags gedacht. Je-

6 Lüth 2018, S.627-637.

7 Mörsch/Fürstenberg 2018, S.405-418.

doch können auch Führungen methodisch variieren, und es lassen sich in dieses vom Publikum geschätzte Format unterschiedliche Ansätze einflechten.

Feedback

Bildungsarbeit ist oft ephemere und schwer »messbar«. Was Teilnehmende von einem Workshop oder einer Führung mitnehmen, welche Erkenntnisse oder Fragen bleiben, entzieht sich häufig unserer Kenntnis. Abschlussrunden mit Feedbacks helfen, ein Gefühl für die eigene Arbeit zu bekommen. Dafür reichen oft simple und schnell durchzuführende Runden mit der Bitte um Rückmeldung mittels Blitzlicht, Daumenbarometer oder Punktediagramm. Auch kurze Fragebögen können wichtige Hinweise liefern (**#anfangen/abschließen**).

Feedback sowohl von Teilnehmenden als auch von Kolleg:innen zu erhalten ist essenziell, um daraus zu lernen, wie die eingesetzten Methoden und Strategien, die eigenen Herangehensweisen beim Gegenüber ankommen und welche Inhalte besonders einprägsam sind. Rückmeldungen aus der Gruppe helfen außerdem dabei, Formate und Methoden weiterzuentwickeln. Wichtig ist dabei darauf zu achten, die Feedbacksituation so zu gestalten, dass die Rückmeldung sachlich, wertschätzend und konstruktiv erfolgen kann. Das gilt sowohl für das Feedback von Besucher:innen als auch für jenes, das wir uns auch regelmäßig von Kolleg:innen oder Vorgesetzten wünschen sollten. Wichtig sind dabei ein aktives Zuhören und dass es keinen Rechtfertigungsdruck gibt.

Genderinklusive Vermittlung

Genderinklusiv zu vermitteln bedeutet, alle Geschlechter gleichermaßen anzusprechen und unterschiedliche Bedürfnisse zu berücksichtigen. Ziel ist es, Benachteiligungen und Rollenbilder abzubauen, um persönliche Entwicklung und Freiräume für alle Lernenden zu schaffen – unabhängig von ihrer individuellen Geschlechtsidentität. Bei der Konzeption sollen Aktivitäten so gestaltet sein, dass sie für alle umsetzbar sind und Aufgaben und Rollen neutral verteilt werden. Wichtig ist auch die Reflexion über sensible Sprachverwendung und stereotype Erwartungshaltungen den Teilnehmenden gegenüber. In gruppendynamischen Situationen sollten genderstereotype Bemerkungen angesprochen werden, um deren Verwendung bewusst zu machen.⁸

8 Siehe hierzu: Arztmann/Funk/u. a. 2019.

Sprache schafft Realität: Wer alle Geschlechter meint, sollte nicht nur eines nennen. Eine kurze Pause (Glottisschlag) zwischen Wortstamm und Endung ermöglicht gendergerechtes Sprechen.

Gruppengröße

Es braucht angemessene Gruppengrößen – diese sind ein wesentlicher Parameter für das Gelingen einer Vermittlungsaktion und sollten sich am Alter der Teilnehmenden, an den räumlichen Rahmenbedingungen sowie an der Art des Formats orientieren. Für alle sollen die Objekte gut sichtbar sein, über die gesprochen wird, alle sollen gut hören können und nicht eingengt stehen. Für Formate, in denen diskutiert wird, sind rund 15 Teilnehmende wohl die Obergrenze. Oft haben Vermittler:innen hier mit wirtschaftlichen Interessen einer Institution zu kämpfen, die sich die Bezahlung einer weiteren Person sparen möchte und auf hohe Besuchszahlen abzielt. Damit ist allen geschadet: Den Vermittler:innen, die sich abmühen, den Teilnehmenden, die weniger für sich mitnehmen, der Institution, in die man nicht wiederkehrt.

Gruppendynamik

Zum Phänomen der Gruppendynamik ist sehr viel Literatur – insbesondere aus sozialwissenschaftlicher Perspektive – verfügbar. In kleineren Gruppen herrscht eine andere Dynamik als in zu großen, in offenen Strukturen eine andere als in geschlossenen. Innerhalb von Gruppen laufen Prozesse immer wieder gleich ab, verschiedene Rollen werden regelmäßig übernommen und prägen den Verlauf maßgeblich. Es macht einen Unterschied, ob die Teilnehmenden sich bereits kennen oder sich erst im Rahmen einer Vermittlungsaktivität kennenlernen. Wenn Vermittler:innen die Mechanismen hinter bestimmten Prozessen durchschauen, können sie sich darauf vorbereiten und auch besser darauf reagieren. In einer Vermittlungssituation fällt das Erkennen und Reagieren auf gruppendynamische Prozesse wesentlich leichter, wenn man nicht allein, sondern zu zweit vermittelt. Grundsätzlich ist es hilfreich und empfehlenswert, sich mit Gruppendynamiken einmal im Rahmen einer Fortbildung auseinanderzusetzen.

Haltung

›Wie Sie alle wissen ...‹ Diese Formulierung kann möglicherweise den Eindruck vermitteln, am falschen Platz zu sein. Was ist, wenn ich es nicht weiß? Formulierungen offenbaren eine bestimmte Haltung – obige Aussage bei-

spielsweise die eines Ausschlusses. Interesse am Gegenüber, wechselseitiges Zuhören, Offenheit, Unvoreingenommenheit, Wertschätzung und das Herstellen einer einladenden Situation sind elementar für das Verhältnis zwischen Vermittler:innen und Publikum. Obwohl durch deren vorgegebene Rollen eine gewisse Hierarchie unvermeidlich ist, halten wir es für essenziell, sich dieser Situiertheit stets bewusst zu sein und möglichst konstruktiv damit umzugehen: »Alle Parteien sollen Unterrichtende und Lernende zugleich sein, wobei sie nicht unbedingt dasselbe unterrichten oder lernen müssen.«⁹

Inklusives Museum

Vermittlungsangebote sollen niemanden ausschließen und sich an alle Besucher:innen richten. Dementsprechend sind sie verständlich, ansprechend, multisensorisch und interaktiv gestaltet. Für die Entwicklung von Angeboten, die spezifische Zugänge schaffen (z. B. Hör- und Tastführungen, Programme mit Gebärdensprachdolmetscher:innen, Programme in Einfacher Sprache), ist es wichtig, sich zunächst selbst gut zu informieren,¹⁰ sich auszutauschen¹¹ oder bei Kolleg:innen anderer Häuser zu hospitieren. Dann sollten Selbstvertretungsorganisationen angesprochen werden, um Wünsche und Bedürfnisse zu erfahren und die Programme gemeinsam mit Expert:innen (etwa im Rahmen von Fokusgruppen) zu entwickeln. Hier braucht es entsprechende Ressourcen für Honorare sowie Vorlaufzeit in der Planung. »Nichts über uns ohne uns!« gilt auch für inklusive und barrierefreie Angebote in Museen.

Intuitives Wissen

Vermittler:innen zeichnen sich durch die beständige Aneignung von Wissen aus. Für jede Ausstellung ist es unabdingbar, sich einzulesen und ausführlich auf neue Inhalte vorzubereiten. Dies bezieht sich meist auf explizites Wissen, also dokumentiertes und geteiltes Wissen, das für andere greifbar ist.

Sie verfügen jedoch auch über intuitives, durch Erfahrung erworbenes Wissen, das schwer unmittelbar in Worte zu fassen ist. Donald Schön

9 Arbeitsgruppe Vermittlung Pro Helvetia, in: Mörsch 2009-12, 4 Wie wird vermittelt? Perspektivwechsel.

10 Siehe hierzu: Come-In! 2017; Deutscher Museumsbund e. V. 2013.

11 Die ARGE *Inklusives Museum* hat in Österreich ein wichtiges Netzwerk zum Austausch von Erfahrung und Expertise aufgebaut: <https://inklivesmuseum.com/> (17.05.2025).

schreibt, dass Lehrpersonen in ihrer Praxis oft auf unbewusstes Wissen zurückgreifen, das sie während des Handelns anwenden.¹² Es besteht bei der Anwendung dieses Wissens kein Bewusstsein darüber, wo es erworben wurde. Im Tun sind die Grenzen zwischen Denken und Handeln fließend. Intuitives Wissen kann nicht einfach verbal beschrieben werden. Nach Altrichter/Posch ist intuitives Wissen ein wesentliches Element für professionelles Handeln in der Praxis des Lehrberufes und Basis für dessen Weiterentwicklung.¹³ Diese Perspektive aus dem Unterricht ist hilfreich für professionelles Arbeiten im Kontext der Vermittlung.

Konzeption

Konzeption und Vorbereitung brauchen Zeit und finden idealerweise im Team statt. Dabei geht es – ausgehend von den jeweiligen Inhalten – um das Definieren von Vermittlungszielen, um Kernaussagen und Leitfragen, um die Entwicklung einer Narration und Dramaturgie sowie die Auswahl entsprechender Stationen und Methoden vor dem Hintergrund der räumlichen und zeitlichen Gegebenheiten und vorhandenen Ressourcen. Verschriftlichte Konzepte, die entlang der Stationen eines Formats die wesentlichen Punkte festhalten (Ort, Dauer, Inhalte, Leitfragen, Methoden, Material etc.), bilden eine wichtige Grundlage und bieten Orientierung.¹⁴ Konzepte sollten auch Freiheiten zulassen, nach der ersten Erprobung reflektiert und bei Bedarf adaptiert werden.

Materialien

Knittrige, schwarz-weiß kodierte A4-Blätter? Farbiges, stärkeres Papier mit ansprechendem Layout? So wie es ausgegeben wird, so kommt es oft zurück: Je liebevoller und ernsthafter Materialien ausgewählt und gestaltet wurden, desto eher werden sie so angenommen und behandelt. Es wird damit eine Haltung transportiert, die beim Gegenüber weiterwirkt und Wertschätzung und Ernsthaftigkeit vermittelt. »Killer« jeder Vermittlungsaktion sind ungespitzte Blei- und Farbstifte, ausgetrocknete Filzstifte oder Rechtshänder:innen-Scheren für Linkshänder:innen. Maria Montessori nannte es eine »vorbereitete Umgebung«,

12 Donald Schön schrieb 1983 in *Reflective Practitioner* über das professionelle Handeln von Lehrpersonen, zitiert nach Altrichter/Posch 2007, S.323.

13 Altrichter/Posch 2007, S.321-325.

14 Besonders übersichtlich bei Schrübbers 2013, S.223-250.

die die Voraussetzung für das Sichvertiefen in ein Thema oder eine Tätigkeit schafft. Mangelhafte, ungeordnete oder nicht vorhandene Materialien stoppen den Flow und können den Ausschlag dafür geben, dass einem die Lust auf Teilnahme vergeht. Bereitgestelltes Material in Workshop-, Atelier- oder Laborsituationen ermöglicht eine nichtlineare Beteiligung und ko-kreative Prozesse. Haptische Qualitäten sind dabei von Bedeutung und können gestalterische Kräfte freisetzen (**#kreativ gestalten, #von Kunst ausgehen**). In kreativen Prozessen ist es oft zweckmäßig, das Material zu begrenzen, zu besprechen, zu begründen sowie gezielt und vielleicht auch unkonventionell auszuwählen. Es ist nie frei von historisch gewachsenen und sozialen Bedingungen.¹⁵ Materialien sind demnach mehr als passive Substanzen – sie sind involvierende Kräfte und damit Akteur:innen, die kreative Erfahrungen mitgestalten.¹⁶

Namensschilder

Bei manchen Vermittlungsprogrammen ist es sinnvoll, wenn zu Beginn alle ihren Namen auf ein Etikett oder einen Sticker schreiben und sich dieses Namensschild auf die Kleidung kleben. Es kann zeitlich herausfordernd sein, diesen Schritt unterzubringen – die Namensschilder geben dem/der Vermittler:in jedoch die Möglichkeit, einzelne Personen direkt anzusprechen, und bekunden auch eine Form der Wertschätzung, indem alle als Individuum wahrgenommen und mit ihrem Namen sichtbar gemacht werden.

Objekt

Eine Erzählung mit abstrakten, komplexen Inhalten zu beginnen, kann herausfordernd für die Teilnehmenden sein. Hilfreich ist es hingegen, zunächst vom Objekt auszugehen, um dann vom Konkreten ins Abstrakte zu kommen. Mit der Erzählung wird auch der Blick der Teilnehmenden gelenkt: Bei einer Erzählung ausgehend vom Objekt kann dieser auf dem Objekt ruhen, während bei jener ohne visuellen Anker der Blick schweift und vom Gehörten ablenkt. Gemeinsam mit den Teilnehmenden ein Objekt genau zu betrachten und zu beschreiben kann neue Perspektiven eröffnen und manchmal Details entdecken lassen, die man selbst noch nicht gesehen hat (**#neue Blickwinkel schaffen**).

¹⁵ Neghabat 2024.

¹⁶ Penfold 2019, o. S.

Partizipation

Partizipation ist ein vielfach verwendeter, aber unterschiedlich verstandener Begriff, der oft mit Interaktion vermischt wird. Anja Piontek betrachtet Partizipation aus museologischer Sicht als Beziehung zwischen dem Museum und den Teilnehmenden, wobei bereits die Einladung ein hierarchisches Verhältnis schafft. Sie setzt einen ergebnisoffenen Prozess voraus, der auf einer ernst gemeinten Fragestellung basiert und für beide Seiten bedeutsam ist.¹⁷ Carmen Mörsch unterscheidet verschiedene Beteiligungsgrade – von ›rezeptiv‹ über ›interaktiv‹ und ›partizipativ‹ bis hin zu ›kollaborativ‹ und ›reklamierend‹ – je nach Einflussmöglichkeit der Teilnehmenden. Wenn Thema, Rahmen und Methode gemeinsam entwickelt werden, ist ihr zufolge Beteiligung ›kollaborativ‹.¹⁸

Nina Simon betont, dass Museen Partizipation ernst nehmen müssen, um gesellschaftlich relevant zu bleiben. Sie warnt vor ›Schein-Partizipation‹ und fordert partnerschaftliche Zusammenarbeit, bei der die Interessen der Teilnehmenden berücksichtigt werden.¹⁹ Zentral ist ein Prozess mit möglichst offenem Ausgang,²⁰ bei dem es um die Frage nach den Spielregeln selbst geht: ›nach den Bedingungen, unter denen Bildung, Öffentlichkeit und Repräsentation in Institutionen stattfinden‹.²¹

Persönliches

Wer vermittelt, ist exponiert – als Person und zugleich auch als Vertretung einer Institution. Manchmal erscheint es notwendig, die eigene Position sichtbar zu machen und sich damit von jener der Institution abzugrenzen. Dafür empfehlen sich klare und sachliche Argumente für beide Seiten. Solch divergierende Standpunkte zu verdeutlichen, sollte der Herstellung verschiedener Blickwinkel auf einen Sachverhalt dienen und kann damit Basis für eine produktive Diskussion sein.

Ein ›Sich-selbst-Sichtbarmachen‹ ist auch durch das Teilen persönlicher Erfahrungen möglich. So entsteht meist ein kleines Stück Nähe und Interesse, das auch andere ermutigt, ihre Gedanken und Erfahrungen zu einem Thema zu teilen.

17 Piontek 2017, S.83-91.

18 Mörsch 2009-12, 4 Wie wird vermittelt?

19 Simon 2010; Doppelbauer 2021.

20 Holzer-Kernbichler 2021.

21 Sternfeld 2014, S.122.

Problematische Aussagen

Diskriminierende Aussagen jeglicher Art kommen vor: Hier gilt es immer zu reagieren, umso mehr, wenn sich mögliche Betroffene in der Gruppe befinden. Für Menschen, die Ausgrenzung erfahren, wird alles noch schlimmer, wenn niemand etwas dagegen sagt. Dabei gilt es, für die Gruppe aufzuzeigen, wo Grenzen liegen und warum.

Wie also dem entgegen? Es gibt kein einheitliches Rezept. Rote Linien ziehen und argumentieren, Gegenfragen stellen, Faktenwissen bereithaben. Manches kann ausdiskutiert werden, manchmal muss die Diskussion auch abgebrochen werden: Nicht alles darf Raum nehmen.²² Es muss niemand von etwas überzeugt werden. Auch die eigenen Prägungen und Vorannahmen sollten immer wieder kritisch hinterfragt werden.

Räume

Vermittlung braucht Raum: Zu eng geplante Ausstellungen oder Objekte, die nur für einzelne Besucher:innen sichtbar bzw. zugänglich sind, erschweren oder verunmöglichen an bestimmten Stellen die Arbeit mit Gruppen. Die Bedürfnisse der Vermittlungsarbeit müssen von Anfang an in der Planung von Ausstellungen berücksichtigt werden, aber auch in der Planung von Museen: Eigene Vermittlungsräume sind wesentlich für ungestörte Diskussionen, gemeinsames Arbeiten und Werken, Einstiegs- und Abschlussrunden sowie für Materialien und Workshopergebnisse. Wo sich diese Räume in einem Museum befinden, sagt etwas über den Stellenwert der Vermittlung in einem Haus (zumindest während dessen Planung) aus.

Räumliche Positionierung

In vielen Situationen geht es darum, eine Gruppe (selbstbewusst) durch einen Ausstellungsraum zu leiten und sich miteinander von einer Station zur nächsten zu bewegen. Dabei ist es wichtig, nicht im Gehen zu sprechen, sondern an jeder Station zu warten, bis alle versammelt sind. Die eigene Positionierung lenkt dabei die Blickrichtung der Teilnehmenden. Es ist ungünstig, selbst in Richtung eines Objekts zu sprechen und dabei den Teilnehmenden den Rücken zuzuwenden. Wenn es eng ist, die Gruppe besonders groß oder Objekte schwer zugänglich sind, ist es hilfreich, diese räumliche Situation zu kommentieren und nach Möglichkeit abzufedern.

22 Siehe hierzu: RE/init. e.V 2017.

Wichtig ist auch ein Bewusstsein dafür, dass die eigene Position zur Gruppe die Gesprächssituation prägt. Stehe ich vor der Gruppe oder bin ich ein Teil davon? Verdecke ich das Objekt? Wer sitzt, wer steht?

Reflexion

Eine reflexive Haltung ist wesentlich für eine qualitätsvolle Vermittlung: über die eigene Arbeit, die eingesetzten Methoden immer wieder nachzudenken und diese, ausgehend von den gewonnenen Erkenntnissen, zu adaptieren – im Austausch mit Kolleg:innen, aber auch mit Teilnehmenden und Lehrpersonen. Die Reflexion des eigenen Tuns und das Lernen daraus macht die eigene Arbeit für viele oft erst spannend. Hierfür müssen aktiv Räume geschaffen werden und es braucht Zeit. Auch die Zusammenarbeit innerhalb des Teams sollte immer wieder reflektiert werden.

Vermittler:innen-Rolle

Die Arbeit als Vermittler:in umfasst viele performative Aspekte – man spielt eine oder mehrere Rollen, manche werden einem von außen zugeschrieben. Bei der Durchführung verschiedener Vermittlungsformate im Museumsraum wird man von den Besucher:innen als autorisierte:r Sprecher:in des Museums wahrgenommen. Je nach Gruppe wird man mit unterschiedlichen Erwartungen konfrontiert und z. B. als (Fach)Expert:in, als Kinder-Animateur:in, als Auskunftsperson, als Student:in, als Türöffner:in, als Aufsichtsperson etc. angesehen.²³

Es ist wichtig, sich dieser unterschiedlichen Rollen bewusst zu sein, sie situationsgerecht einzusetzen, sie immer wieder neu zu gestalten und auch mit ihnen zu experimentieren oder sie zu unterwandern, sofern man sich auf »sicherem Boden« befindet. Die Rolle kann aber auch durch die eigene Präsenz gesteuert werden. Diese setzt sich aus der Stimme, der verwendeten (Fach) Sprache und den Signalen der nonverbalen Kommunikation zusammen. Die Rolle kann zusätzlich durch Kleidung unterstrichen oder auch unterlaufen werden – sei es durch »Schutzkleidung«²⁴ wie Blazer oder Museumsshirt oder

23 Zur Rolle der Vermittler:innen in der Institution siehe Sturm 1996, S.19-52; Mühlbacher 2019.

24 Landkammer 2009, S.151.

durch das bewusste Auslösen von Irritationen mit »roten Kinderhaarreifen«²⁵ bei Führungen für Erwachsene.

Roter Faden

Wie strukturiert sich ein Vermittlungsformat? Wie können einzelne Exponate miteinander in Verbindung gebracht werden? Christiane Schrübbers entwirft ein Moderationskonzept, das auf einer klaren Gliederung aufbaut und einzelne Stationen vorgibt.²⁶ Der »rote Faden« ist ein strukturgebendes Element, das Übergänge (Brücken) von einem Objekt zum nächsten herstellt und gerade in sehr offenen Ausstellungsarchitekturen hilfreich ist. Der »rote Faden« als lineares Konzept ist jedoch nicht für alle Ausstellungen geeignet und kann dazu führen, dass Übergänge konstruiert wirken. Als Alternative bietet sich das Denken in Modulen an, die sich flexibel kombinieren und einsetzen lassen.²⁷ Die »Wolkenmethode« ist gut vorstellbar: Über den Exponaten hängt – metaphorisch gesehen – eine übergreifende Themenwolke. Wenn das Thema einführend erklärt wird, kann bei jedem Objekt auf dessen unterschiedliche Aspekte Bezug genommen werden. Damit wird das Kernthema der Führung für die Besucher:innen präsent gehalten und die Abfolge der Exponate bzw. der Stationen kann modular und viel flexibler gehandhabt werden.²⁸

Settings

Unter Setting ist die Anordnung bzw. Struktur einer Vermittlungsaktivität zu verstehen. Dies kann sich auf das räumliche Setting (im Ausstellungs- oder Workshopraum) beziehen, das den Einsatz mancher Methoden erst ermöglicht oder auch verhindert, es kann aber auch die Ebene der Interaktion in der Gruppe gemeint sein: individuelles Arbeiten, Zweiergespräche, Gespräche oder Arbeiten in Kleingruppen, Sitzkreise, Diskussionen im Plenum oder das Hinterlassen schriftlicher Notizen. Für die Dynamik in und mit der Gruppe ist eine Planung mit verschiedenen Settings bereichernd, weil dies unterschiedliche Arten von Beteiligung und Interaktion erlaubt. Nicht alle Teilnehmer:innen wollen oder können sich gleich einbringen, manche füh-

25 Hossain 2009, S.197.

26 Schrübbers 2013.

27 Doppelbauer 2023b.

28 Beigetragen von Franziska Mühlbacher, TMW.

len sich vor der gesamten Gruppe zu exponiert. Als Vermittler:in kann man durch die Schaffung von Freiräumen (etwa durch die Arbeit in kleineren Gruppen) eine vermehrt unterstützende Rolle einnehmen und individuelle Gespräche ermöglichen.

Sitzen

Tragbare Klapphocker, Sitzmöglichkeiten in Ausstellungen oder einfach mit der Gruppe am Boden sitzen: Ob für ältere Besucher:innen, für die längeres Stehen anstrengend ist, oder Schüler:innen, die müde sind – von den meisten wird das Angebot von Sitzgelegenheiten dankbar angenommen, und dies kann dazu beitragen, die Konzentrationsfähigkeit zu steigern und das Museum als angenehmen Ort zu erleben.²⁹

Sprache

Die Art der Sprache und die Wahl der Begriffe sind von großer Bedeutung: Man kann damit ein- oder ausschließen, irritieren oder Nähe erzeugen. Verständliche Sprache mit klarem Informationsaufbau, Erklären und gezieltes Einsetzen von Fachvokabular – um in eine spezifische Welt einzutauchen – sowie ein bewusster und reflektierter Umgang mit problematischen Begriffen sind essenziell (**#Worte finden**). Wir empfehlen, notwendige Fachausdrücke und Fremdwörter immer zu erläutern. Da es oft nicht einfach ist, eine einfache und verständliche Umschreibung zu finden, sollte man sich schon in der Konzeptionsphase eines Vermittlungsprogramms überlegen, wie man bestimmte Begriffe gut erklären kann.

Stille

Manchmal ist es sehr herausfordernd, eine Gruppe zur Ruhe zu bringen. In unaufgeregter Weise einfach mit dem Sprechen zu beginnen (oder auch schweigend abzuwarten) kann Ruhe schaffen. Lauter als alle sein zu wollen, erweist sich oft als unangenehm und zermürbend. Dadurch bringt man sich in Opposition, die dem folgenden Programm und dessen Ablauf zuwiderlaufen kann.

In manchen Momenten kann es empfehlenswert sein, selbst ruhig zu sein. Stille auszuhalten ist nicht immer einfach, bewirkt aber oft viel. Stille kann

29 Siehe hierzu Besucherorientierung am UM], in: BANG, Inv.-Nr.0154.

auch gemeinsames Nachdenken bedeuten, den gerade ins Gespräch gebrachten Inhalten Raum zu geben und sie wirken zu lassen.

Stimme und Sprechen

Die Stimme ist ein sehr persönliches Merkmal, das wir in die Vermittlungsarbeit einbringen. Neben dem Inhalt des Gesagten überträgt die Stimme – sie kann ruhig, nervös, kurzatmig oder gehetzt wirken – auch die Stimmung der/des Sprechenden auf das Gegenüber.³⁰ Es empfiehlt sich, die eigene Stimme gut zu kennen und zu wissen, was sie braucht, wie sie wirkt und eingesetzt werden kann. Um das herauszufinden, kann man etwa einen Text auf unterschiedliche Arten sprechen und sich dabei aufnehmen. Welchen Ton finde ich in meiner Rede? Wann bin ich weich und einfühlsam und wann besser klar und deutlich mit wenig Spielraum für Verhandlung? Spreche ich in einer angenehmen Geschwindigkeit? Spreche ich in meiner Stimmlage? Wann und mit wem spreche ich langsam?

Auch die Raumakustik spielt eine wichtige Rolle bei der Wahl der Sprechgeschwindigkeit und Lautstärke. In einem Raum mit viel Hall muss man noch langsamer sprechen und mehr Pausen einbauen.

Störungen

Baustellenlärm, Sprachdurchsagen, laute Diskussionen von anderen Besucher:innen, Soundinstallationen, Kolleg:innen oder externe Techniker:innen, die durch die Gruppe laufen oder genau hier etwas zu tun haben – es gibt viele Störungen in Vermittlungssituationen, auf die man als Vermittler:in wenig Einfluss hat. Es kann sehr anstrengend sein, dagegen anzuschreien. Empfehlenswerter ist es zu pausieren, die Störung als solche anzusprechen, sie sogar für sich zu nutzen oder mit Humor aufzufangen, z. B. mit den Worten: ›Bitte begrüßen Sie mit mir heute die Kolleg:in ...‹ Dies ist nicht nur hilfreich für die eigene Konzentration, sondern auch für die der Gruppe, die die Abläufe im Museum nicht kennt und daher grundsätzlich höherer Ablenkung ausgesetzt ist.

Störungen können auch innerhalb einer Gruppe vorkommen: Manche Teilnehmende nehmen sich unverhältnismäßig viel Raum mit ab- oder ausschweifenden Wortmeldungen, während andere lieber dem/der Vermittler:in zuhören möchten. Hier empfehlen sich zunächst wertschätzende, aber

30 Amon 2020, S.11-13.

klare Worte, um den Rahmen des Formats zu wahren. Der Verweis auf die Rücksicht auf andere und die Einladung, nach der Führung weiterzusprechen, können helfen.

Andererseits kann auch die Vermittlungsarbeit im Museum als störend empfunden werden, wenn Aktionen nicht den Erwartungen anderer Besucher:innen oder der Museumsleitung an das Verhalten im Museum entsprechen. Nicht umsonst benannten sich die Vermittler:innen im Museum Moderner Kunst in Wien Anfang der 1990er Jahre als *StörDienst*³¹, nachdem ihre Tätigkeit von der Museumsleitung als ›Störung‹ des ›kontemplativen Einzelbesuches‹ wahrgenommen wurde.

Teilnehmende

Wie Vermittler:innen ihr Gegenüber in einer Vermittlungssituation bezeichnen, drückt viel über deren Haltung und Selbstverständnis aus. Spricht man von ›Teilnehmenden‹, geht man von einer aktiven Rolle des Gegenübers aus. Die Benennung als ›Besucher:innen‹ betont dagegen eher deren passive Rolle: Die Vermittler:innen sind in der Institution ›zu Hause‹, wohingegen das Gegenüber zu Besuch kommt. Ähnliches gilt für die Verwendung des Wortes ›Publikum‹, das wiederum den Unterhaltungscharakter mehr in den Vordergrund rückt. Ein weiterer Begriff ist ›Adressat:innen‹³², welcher eine deutliche Richtung der Kommunikation suggeriert. Der Terminus ›Gruppe‹ taucht manchmal als Versuch auf, eine direkte Bezeichnung zu vermeiden.³³

Übung statt Probe

Bei Formaten mit Methoden, die auf Interaktion und Diskussion abzielen, ist nicht planbar, was genau passieren wird. Welche Fragen wird die Gruppe stellen? Welches Wissen und welche Interessen bringen die Teilnehmenden ein, was wird thematisiert? Viele Methoden sind auf Offenheit angelegt und erfordern Fähigkeiten, damit auch umgehen zu können, um Verbindungen herzustellen, Diskussionen in Gang zu bringen und zu moderieren. Dies kann geübt, aber nicht wirklich geprobt werden. Deshalb hilft es manchmal, sich

31 *StörDienst – Verein zur Schaffung kultureller Interaktion im Bereich moderner Kunst*, gegründet 1990.

32 Mörsch 2009, S.13.

33 Doppelbauer 2018, S.123-128.

zu fragen: Was wäre ein Scheitern? Was wäre das Schlimmste, das passieren kann? Was wäre das Beste?

Jede Situation ist einzigartig und komplex, mit zunehmender Erfahrung wächst jedoch auch die Expertise. Dann fällt es auch leichter, immer wieder Neues auszuprobieren und mit unterschiedlichen Zugängen zu experimentieren.

Verabschieden

Ein guter Abschluss ist wichtig: Die Fäden des Besprochenen zusammenführen und auf den Punkt bringen, zu Feedback einladen, sich bedanken, weitere Einladungen aussprechen, Ausblicke geben – und sich nicht klein machen (Ich hoffe, es hat Ihnen ein bisschen gefallen).

Veranschaulichen

Veranschaulichen bedeutet, etwas im wahrsten Sinne des Wortes anschaulich, direkt erfahrbar und somit verständlich zu machen. Es geht dabei darum, komplexe, abstrakte oder schwer zugängliche Inhalte so aufzubereiten, dass sie für verschiedenste Anspruchsgruppen gut nachvollziehbar werden. Das Visualisieren von Sachverhalten, aber z. B. auch das unmittelbare Vorzeigen von künstlerischen Prozessen ermöglichen manchmal ein schnelleres Begreifen als eine verbale Beschreibung.

Vermittlung als Forschungspraxis

Ein Forschungsansatz für die Vermittlung liegt in der Aktionsforschung.³⁴ Dieser Begriff bezieht sich auf mehrere Forschungsansätze, in denen Akteur:innen direkt im zu untersuchenden Feld forschen. Im Bildungsbereich sind dies z. B. Lehrpersonen oder eben auch Vermittler:innen, die mithilfe dieses Zugangs in ihrer Praxis Problemstellungen in ihrer eigenen Arbeit zu lösen und zu verbessern versuchen. Damit einher geht auch eine Aufwertung des Wissens und der Expertise von Praktiker:innen (im Gegensatz zu einem rein theoretischen Expert:innenwissen von außen). Die Aktionsforschung zeichnet sich durch die Reflexion der eigenen Praxis in den sehr spezifischen (weil nicht wiederholbaren) Arbeitssituationen der Bildungsarbeit aus. Durch Beobachtung, Dokumentation und Reflexion der eigenen Arbeit können bei Bedarf angemessene Lösungen für entstandene Probleme ent-

34 Beschrieben nach Altrichter/Posch 2007, S.318-333.

wickelt und in der Praxis getestet werden. Daraus ergibt sich ein zyklischer Prozess aus Handlung, Informationssammlung (Daten, Beobachtungen etc.), Interpretation und Auswertung (praktische Theorie) sowie Konsequenzen (Aktionsideen und Handlungsstrategien). Vermittler:innen im Museum können Aktionsforschung nutzen, um ihre eigenen Methoden und Interaktionen kontinuierlich zu verbessern und ihr intuitives Wissen in explizites Wissen zu verwandeln.

Vermittlungsbüro

Hinter Kulturvermittlung steckt so viel mehr als nur das Abhalten von Führungen oder Workshops in einer Ausstellung: Es braucht eigene Büroräume mit gut ausgestatteten Arbeitsplätzen – noch immer keine Selbstverständlichkeit in allen Häusern. Recherche, Konzeptarbeit, Vor- und Nachbereitungszeit, Dokumentation, Reflexion und Weiterentwicklung von Formaten und Methoden im Team sind wesentliche Bestandteile vermittlerischer Arbeit. Das Vorhandensein von eigenen Büroräumlichkeiten sowie ausreichend bezahlte Arbeitszeit für alle relevanten Tätigkeiten bilden die Basis professioneller Bildungs- und Vermittlungsarbeit im Museum.

Versteinertes Sprechen

Beim versteinerten Sprechen spult das Gehirn einen immer gleichen Text ab. Bei der dritten oder vierten Führung am Tag zum selben Thema kann dies passieren. Oft weiß man dann nicht mehr, was man vor der aktuellen Gruppe schon erwähnt hat und was nicht. Solche Situationen kennen Vermittler:innen aus einem Alltag, in dem sie wenig bis keine Spielräume und enge Vorgaben haben. Dem entgegenzuwirken ist essenziell, um eine Form der Vermittlung aufrechtzuerhalten, die stets bei ihrem Gegenüber ist, sich auf dieses einlässt und es ernst nimmt. Dem versteinerten Sprechen entgegen wirken Interaktion mit den Teilnehmenden, ein Eingehen auf deren Interessen sowie Rahmenbedingungen, die Möglichkeiten der Variation bei der Reihenfolge der besprochenen Exponate, bei den Inhalten und Methoden zulassen. Das versteinerte Sprechen beinhaltet zuweilen auch die ungeprüfte Übernahme von Begriffen und Formulierungen.³⁵

35 Puffert 2005, S.66. Der Begriff ›Versteinertes Sprechen‹ (frz. parole pétrifiée) geht auf Antonin Artaud zurück, der in seinen Schriften zum *Theater der Grausamkeit* den Begriff

Zeitmanagement

Die Zeit im Blick zu haben, ist für Vermittler:innen enorm wichtig: Meist gibt es einen sehr genauen, manchmal einen grob vorgegebenen Zeitrahmen, den es einzuhalten gilt. Somit ist es unabdingbar zu wissen, wo im Verlauf eines Formats man sich zeitlich gerade befindet, um nicht zu schnell zu sein, aber auch nicht zu überziehen – aus Rücksicht auf die Teilnehmenden und deren Aufmerksamkeitsspannen, auf andere Kolleg:innen und deren Gruppen, aber auch auf sich selbst. Die meisten Vermittler:innen haben eine Armbanduhr, denn ständig das Mobiltelefon aus der Tasche zu ziehen, um darauf einen schnellen Blick zu werfen, kommt nicht unbedingt gut an. Manchmal gibt es auch eine gemeinsame Team-Armbanduhr – für alle, die ihre vergessen haben oder keine eigene besitzen.

Ziele

Was soll also vermittelt werden? Was will ich erreichen und für wen? Mit welchem Interesse und aus welcher Position heraus entwickle ich ein Vermittlungsformat? Zunächst geht es um grundlegende inhaltliche Ziele und Schwerpunkte, die, ausgehend von der eigenen Haltung, entwickelt werden – also etwa darum, bestimmtes Wissen weiterzugeben bzw. einen Zugang dazu zu eröffnen, Lebensweltbezüge herzustellen oder die persönliche Position der Teilnehmenden zu einem Thema oder innerhalb der Gesellschaft zu reflektieren. Es kann auch darum gehen, etwas praktisch zu erfahren oder bestimmte Fähigkeiten zu erlangen. Auch die Offenlegung, Diskussion und Infragestellung institutioneller Praxis kann ein Ziel sein. Um all diese verschiedenen Ziele zu erreichen, braucht es die entsprechenden Methoden als Werkzeuge.

Zielgruppen

An wen richtet sich die eigene Arbeit? Hierfür wird meist der Begriff der ›Zielgruppen‹ herangezogen, die entweder entlang von Alter und Generation (z. B. ›Kinder‹, ›Senior:innen‹), gesellschaftlichen Gruppen oder Institutionen (z. B. ›Lehrpersonen‹, ›Führungskräfte‹), anhand von Bedürfnissen (z. B. ›Menschen mit Lernschwierigkeiten‹) oder auch implizit nach sozialem Status oder Bildungshintergrund (z. B. ›Lehrlinge‹) definiert werden.³⁶ Zielgruppen sind ein

sinnbildlich für eine tote, erstarrte Sprache einsetzt, die unfähig ist, das unmittelbare, körperliche und affektive Erleben auszudrücken.

36 Mörsch 2009-12, 2.1 Kategorien für Zielgruppen.

Instrument aus der Marktforschung: Das Denken in diesen Kategorien macht die Angesprochenen allerdings zu Konsument:innen und weniger zu Mitgestalter:innen oder Diskussionspartner:innen. Eine weitere Kritik an diesem Zugang besteht darin, dass Zielgruppen oft vereinfachend und konservativ gedacht sind (z. B. das Konzept von ›Familie‹), dass gemeinte Personen sich vielleicht nicht in einer derartigen Gruppe sehen oder gefasst wissen wollen (z. B. ›Senior:innen‹) oder die Definition auf ein Defizitdenken ausgerichtet ist (z. B. ›bildungsfern‹).³⁷ Für die Adressierung können stattdessen auch übergeordnete Interessen herangezogen oder ein kreativer und spielerischer Umgang mit diesen Kategorien gefunden werden.³⁸

Zuhören

Zuhören kann »als Metapher für Offenheit verstanden werden, als eine innere Gastfreundschaft und die Bejahung des anderen, für die versuchte Akzeptanz und Beheimatung des Irritierenden und Fremdartigen«, resümiert Bernhard Pörksen. Für ihn ist Zuhören auch eine Art der »Weltzuwendung«.³⁹ Zuhören braucht Zeit, die wir uns als Vermittler:innen nehmen sollten: einerseits für das Miteinander in der Gruppe, andererseits aber auch für die gemeinsame Wahrnehmung von Objekten. Zuhören ist die Voraussetzung dafür, miteinander in Kontakt zu treten und Mitsprache zu ermöglichen. Paradigmen und Perspektiven verändert man wahrscheinlich weniger durch Belehrung als durch ein empathisches, offenes Ohr. Vermittlung kann soziale Räume schaffen, in denen zwischenmenschliche Beziehungen entstehen und das Museum dadurch eine wichtige Funktion in der Gesellschaft einnimmt.⁴⁰

Zusammenarbeiten

Vermittler:innen arbeiten oft in Teams, Kollektiven oder Vereinen. Diese kollaborative Form von Zusammenarbeit bedeutet nicht nur das Teilen von Aufgaben, sondern das gemeinsame Erarbeiten von Konzepten, Fragestellungen und Ausdrucksformen. Verschiedene Expertisen – sowohl professioneller als auch erfahrungsbasierter Art – erweitern in heterogenen Teams

37 Mörsch 2009-12, 2.2 Kritik des Zielgruppendenkens.

38 Mörsch 2009-12, 2.3 Andere Ansätze der Adressierung.

39 Pörksen 2025, S.25.

40 Doppelbauer 2018.

die Blickwinkel und die Angebote.⁴¹ Dies führt zu einer Demokratisierung kultureller Deutungshoheit in den Institutionen. Zugleich fungiert kollaboratives Arbeiten als Katalysator für kreative Prozesse, denn im Austausch entstehen neue Denkansätze, die sich aus der Vielfalt der Beteiligten speisen. Vermittlung wird so zu einem sozialen, ästhetischen und politischen Raum, in dem Lernen, Aushandeln und Gestalten zusammenwirken. In Zeiten gesellschaftlicher Transformation ist kollaborative Arbeit⁴² in gleichberechtigten Teams daher nicht nur methodisch sinnvoll, sondern konstitutiv für eine kritische und inklusive Vermittlungspraxis und deren Weiterentwicklung.

41 Holzer-Kernbichler 2023c.

42 Archey 2022.

anfangen/abschließen



anfangen/abschließen

Eva Meran

Herzlich willkommen! Der Anfang jedes Vermittlungsprogramms setzt einen ersten Rahmen und ist damit von großer Bedeutung: Die Gruppe willkommen zu heißen, sich selbst sowie den Ort, an dem man sich befindet, kurz vorzustellen – all dies trägt wesentlich zu einem guten Start bei. Hinweise zum geplanten Ablauf und zur voraussichtlichen Dauer schaffen Orientierung. Gleichzeitig sollte man etwas über die Gruppe in Erfahrung bringen: Um welche Gruppe handelt es sich und was ist der Anlass für deren Besuch? Dann erst folgt der eigentliche Einstieg.

Sowohl der Einstieg als auch der Abschluss bilden wichtige Elemente eines Vermittlungsprogramms. Beide können sehr kurz, aber auch ausführlicher angelegt sein. Im Einstieg geht es einerseits häufig darum, einen thematischen Rahmen abzustecken und auf das Kommende inhaltlich vorzubereiten, andererseits auch darum, die Teilnehmenden besser kennenzulernen, ihren Fragen, Interessen und ihrem Wissen in Bezug auf das Thema Raum zu geben, um dies im weiteren Verlauf des Formats berücksichtigen zu können. Für Formate, die auf Diskussion und Interaktion abzielen, kann der Anfang ganz entscheidend sein: Wenn im Laufe des Einstiegs bereits alle aufgefordert sind, etwas zu sagen, tun sie dies auch im weiteren Verlauf des Vermittlungsprogramms eher wieder – sie sind sozusagen schon aufgewärmt. Manchmal ist es zudem notwendig, noch bevor es wirklich losgeht, eine Gruppe für ein Vermittlungsformat zu teilen. Auch hierfür finden sich Anregungen in diesem Kapitel.

Methoden für den Abschluss eines Programms liegt oft ein ähnliches Interesse zugrunde: neu Erfahrenes zu artikulieren, die eigene Position zu einem Thema festzuhalten, weiterzudenken, aber auch Feedback an Vermittler:innen zu geben. Die hier vorgestellten Methoden eignen sich für einen Einstieg oder einen Abschluss, manche für beides. Im Kapitel **#aus-**

wählen und ins Gespräch bringen findet sich ebenfalls eine ganze Reihe an Methoden, die für einen Einstieg genutzt werden können, etwa der ›Begriffs-, Bilder- oder Objektteppich‹.

Gruppenteilung

Häufig ist es nötig, eine Gruppe zu Beginn in zwei (oder auch mehrere) Gruppen zu teilen. Dies kann ganz pragmatisch erfolgen, indem die Gruppe, so wie sie steht, halbiert wird – oder auch nach bestimmten Überlegungen bzw. mithilfe von speziellen Methoden. Bei Schulklassen ist hierfür oft eine kurze Absprache mit der Lehrperson hilfreich: Manchmal können sich bestimmte Zusammensetzungen für bestehende Gruppendynamiken als förderlich oder hinderlich herausstellen. Andererseits können Gruppeneinteilungen, die von Lehrpersonen vorgenommen werden, auch kontraproduktiv sein – wenn Schüler:innen in eine vermeintlich brave und eine schwierige Gruppe geteilt werden oder wenn Widerstände entstehen, weil manche unbedingt oder auf keinen Fall miteinander sein wollen. Die Schüler:innen können auch gebeten werden, sich selbst in Gruppen zu teilen – das kann gut funktionieren oder auch nicht und lässt sich vorab kaum abschätzen. Hier muss situativ über das jeweilige Vorgehen entschieden werden, und oft bedarf es hier eines gewissen Geschicks, Diskussionen konstruktiv zu lenken.

Um zufällige Gruppenzusammensetzungen herzustellen, sind Methoden hilfreich: Es kann beispielsweise ganz einfach gelost oder ausgezählt werden. Aber auch Bilder oder Gegenstände können verwendet werden, die einen Bezug zur jeweiligen Ausstellung herstellen: z. B. Kärtchen, die immer eines von zwei Ausstellungsobjekten zeigen und aus einem Säckchen gezogen werden.¹ Die Methode zur Gruppenteilung kann somit bereits den Auftakt für das Nachfolgende bilden. Eine Variante besteht auch darin, dass Teilnehmende Zettel in zwei (bzw. entsprechend vielen) Farben ziehen, die nicht nur die Gruppen farblich markieren, sondern auch Inhalte (z. B. Fragen oder Text) aufweisen, auf die in weiterer Folge Bezug genommen wird.²

Radim Vlcek stellt verschiedenste Ideen für Gruppenteilungen vor: Eine Dose mit abgezählten farbigen Büroklammern, aus der sich jede/jeder Teilnehmende eine zieht; jede/r sucht sich eine Ecke des Raumes; alle stehen in einer Reihe mit vorgestrecktem Daumen und ein/e Teilnehmer:in dreht

1 Beigetragen von Anita Niegelhell, Volkskundemuseum Graz, UMJ.

2 Beigetragen von Eva Meran, hdgö.

jeden zweiten Daumen nach unten; es wird geteilt nach den Anfangsbuchstaben des Namens, nach Schuhgröße, Haar- und Augenfarbe oder Körpergröße; jede/r denkt sich eine Zahl zwischen eins und der Zahl, wie viele Gruppen es braucht, und diejenigen mit derselben Zahl bilden eine Gruppe; auch Flaschendreher schlägt er vor. All diese Methoden können ungewöhnliche Gruppenzusammensetzungen liefern.³ Wichtig hierbei ist, sich nicht zu lange damit aufzuhalten.

Assoziationsspiel

Eine besonders für Kinder geeignete Methode, mithilfe von Gegenständen an ein Thema heranzuführen, ist ein ›Assoziationsspiel‹ (oder: ›Was mag wohl in der Kiste sein?‹).⁴ Hierfür werden Gegenstände vorbereitet, die mit dem jeweiligen Thema zu tun haben, und verdeckt in einer Kiste oder einem Korb bereitgehalten. Nach der Nennung des Themas werden die Teilnehmenden aufgefordert zu erraten, was sich darin befinden könnte. Wird etwas richtig erraten, so wird der jeweilige Gegenstand herausgenommen, gemeinsam angesehen, betastet, herumgegeben – und es wird darüber gesprochen, in welcher Beziehung er zum Thema steht und was die Objekte miteinander verbindet. Die erratenen Gegenstände können auch in die Mitte eines Sitzkreises, etwa auf ein Tuch, gelegt werden, um sie gemeinsam zu betrachten und zu besprechen, bevor es mit den gewonnenen Erkenntnissen weitergeht.

Objekt weitergeben

Im Rahmen dieser Einstiegmethode wird ein (handliches) Objekt von Person zu Person weitergegeben. Die Teilnehmenden haben die Aufgabe, einen Satz zu erfinden, der mit dem Objekt und dem Kernthema der jeweiligen Ausstellung in Verbindung steht. Diese Methode entwickelten Studierende für einen Schulworkshop im Rahmen einer Ausstellung zum Thema Kriminalfilm – und nutzten als Objekt einen Löffel.⁵ Mit dem nicht auf der Hand liegenden Zusammenhang zwischen Objekt und Thema gelang ein etwas absurder und damit lustvoller Einstieg. Die Antwortrunde machte Spaß, ermöglichte einen unmittelbaren Einstieg ins Thema und verlangte keine persönlichen Antwort-

³ Vlcek 2023, S.24.

⁴ MuK, Nr.68, Hessisches Landesmuseum Darmstadt.

⁵ Beigetragen von Studierenden des MAE *Curatorial Studies*, ZHdK, Schulworkshop in der Ausstellung *Verbrechen lohnt sich: Der Kriminalfilm*, Museum für Gestaltung Zürich, 2013.

ten. Für diese Methode ist es wichtig, dass Bezüge zwischen Thema und Objekt ohne jegliches Vorwissen hergestellt werden können.

Farbkarten

Für die Einstiegsmethode ›Farbkarten‹⁶ werden Karten in unterschiedlichen Farben vorbereitet und aufgelegt. Die Teilnehmenden nehmen sich eine Karte, ausgehend von Fragen wie: Wie fühlst du dich heute? Welche Farbe passt gerade zu dir, zu deiner Stimmung? Die Auswahl und die Beweggründe werden gemeinsam besprochen, aber auch Fragen nach Lieblingsfarben oder persönlichen Bezügen zu bestimmten Farben gestellt. Damit wird das Bewusstsein für die Wirkung von Farben, aber auch für deren individuelle Interpretation geschärft. Zugleich entsteht ein Stimmungsbild und alle kommen zu Beginn zu Wort. Die Farbkarten können bei Bedarf im weiteren Verlauf verwendet werden. Vor allem in Kunstaustellungen gibt es vielfältige Anknüpfungspunkte zu Farben, die – abhängig von der jeweiligen Ausstellung – sinnvolle Gesprächsanlässe bieten können. Im Kapitel **#auswählen und ins Gespräch bringen** findet sich die Methode ›Farbfäden‹, bei der einige wenige Farben einer Ausstellung mit ihren jeweiligen Ausformungen und Wirkungen im Zentrum stehen.

Blitzlicht

Bei der ›Blitzlichtrunde‹⁷ handelt es sich um eine sehr kurze Runde, bei der alle Teilnehmenden zu Wort kommen bzw. reihum etwas äußern. Das kann z. B. nur ein Wort sein, die Antwort auf eine Frage oder die Vervollständigung eines Satzes. Zu Beginn eines Ausstellungsbesuchs oder Workshops können etwa Fragen nach ersten Assoziationen, Gefühlen, Wahrnehmungen oder Erwartungen zum Ort oder an ein Thema als Einstieg dienen. Dies eignet sich u. a. gut für eine Vorbereitung auf komplexere Themen bzw. dafür, dem Wissensstand, den Interessen oder Einstellungen der Teilnehmenden bezüglich eines Themas Raum zu geben, ohne diese einordnen oder bewerten zu müssen. Auch für eine Abschluss-Sequenz eignet sich die Methode sehr gut, zum Beispiel mit der Frage: Was nehme ich mir vom heutigen Ausstellungsbesuch mit

6 Beigetragen von Sandra Kratochwill, Cornelia Commenda, Angelika Doppelbauer, Museum Angerlehner.

7 Beigetragen von Magdalena Joham-Gießauf, Museum für Geschichte Graz, UMJ und Katharina Kraus, hdgö; xponat.net, Heidinger, Blitzlicht.

(#fragen und diskutieren)? Herausforderungen können darin bestehen, dass entweder hoher Redebedarf herrscht, alle das Gleiche sagen, sich dem/der Vorredner:in anschließen oder auch nichts sagen wollen.

Postkarten

In der Kunstvermittlung im Kunsthaus und der Neuen Galerie Graz dienen Postkarten in einigen Vermittlungsprogrammen für eine abschließende Reflexion oder eigene Assoziationen. Auf der Rückseite befinden sich, wie bei handelsüblichen Postkarten, Adresszeilen und ein Briefmarkenfeld. Auf der Vorderseite ist entweder »Grüße aus dem Museum« in kleiner Banderole am Rand oder »Erinnerungen...« als mittelgroßer Schriftzug zu lesen – ansonsten ist die Vorderseite leer.⁸ Die Teilnehmenden erhalten zum Abschluss Zeit, ihre eigene Postkarte zu gestalten, Erlebtes und Erinnerungen festzuhalten. Die Karte können sie anschließend mitnehmen. Entsprechende Materialien (Stifte, Farben, Collage-Material, Kleber) sowie Tische und Sessel werden bereitgestellt. Die Methode eignet sich für alle Altersgruppen.

Blick hinter die Tür

Die Tür dient als Metapher für einen Blick zurück ins Museum: Bei dieser Methode werden aufklappbare Türen aus Karton (z. B. ausgeschnitten aus A4-Kartons mit dahinterliegendem Papier) auf Tischen vorbereitet. Die Teilnehmenden zeichnen in die Türen, was sie im Museum gesehen oder erlebt haben und stellen damit eine Verbindung zum vorherigen Ausstellungsbesuch her. Diese Methode eignet sich für Kinder ab drei Jahren. Die Zeichnungen werden als Erinnerung mitgenommen.⁹

Eigene Forderung mitnehmen

Zum Abschluss eines thematischen Workshops werden die Teilnehmenden eingeladen, eine ihnen wichtige Aussage zum Thema oder ihre Forderung an die Zukunft bzw. die Gesellschaft zu formulieren.¹⁰ Diese wird auf einen vorbereiteten Papierkreis geschrieben bzw. dieser entsprechend gestaltet – und daraus ein Button hergestellt, den die Teilnehmenden mit nach Hause nehmen können. Diese Methode wird im Haus der Geschichte Österreich

8 Beigetragen von Jasmin Edegger, Neue Galerie Graz, UMJ.

9 Muk, Nr.5, Zeppelin Museum Friedrichshafen.

10 Beigetragen von Eva Meran, hdgö.

eingesetzt, u. a. bei einem Workshop zum Thema Menschenrechte. Ein Button wird oft sichtbar getragen und stellt somit eine Form der Öffentlichkeit für die eigene Forderung her. Er kann jedoch auch ein wichtiges Erinnerungsstück sein – mit der Entwicklung und Gestaltung des Buttons bleibt das Besprochene länger im Gedächtnis. Benötigt wird eine Buttonmaschine samt entsprechendem Material, Papierkreise, Material zur Gestaltung, Tische, Sitzmöglichkeiten sowie ausreichend Zeit.

Ins Museum einschreiben

Persönliche Aussagen, Forderungen oder Wünsche können nicht nur mit nach Hause genommen, sondern auch sichtbar und prominent im Museum hinterlassen werden. Diese Methode wird ebenfalls im Haus der Geschichte Österreich angewandt, sowohl analog als auch digital. Die Möglichkeit, eine eigene Aussage für andere Museumsbesucher:innen zugänglich zu machen, verleiht dieser mehr Gewicht und wird dadurch ernster genommen. Zugleich gibt das Museum Deutungshoheit ab und wird vielstimmiger.

In der analogen Variante formulieren Teilnehmende nach einem Workshop (zu Demokratie, Geschlechterrollen oder Arbeit) ihre Forderung an die Zukunft und schreiben diese auf ausgeschnittene Papier-Icons, die im Museumsfoyer auf ein Display-Element mit Klammern aufgehängt werden. Andere Besucher:innen können sie dort lesen und erfahren auch, zu welchem Thema diese Forderungen geäußert wurden. Eine digitale Möglichkeit, sich in das Museum einzuschreiben, bietet ein Kunstwerk mit LED-Laufschrift.¹¹ Als Abschluss eines Workshops zum Thema Nationalsozialismus formuliert die Gruppe gemeinsam eine Antwort auf die Frage: Was tun in der Gegenwart? Diese Antwort wird dann (versehen mit Namen der Schule/Klasse sowie dem Datum) unmittelbar von den Vermittler:innen digital eingespielt und in jenem Ausstellungsbereich sichtbar, der sich mit der Erinnerung an den Nationalsozialismus beschäftigt.

Feedbackbögen

Für Vermittler:innen ist es nicht immer offensichtlich, welche Inhalte die Teilnehmenden besonders oder weniger spannend finden bzw. was sie von einem Workshop oder einer Führung für sich mitnehmen. Einfache Feedbackbögen mit drei bis vier Fragen oder zu vervollständigenden Sätzen

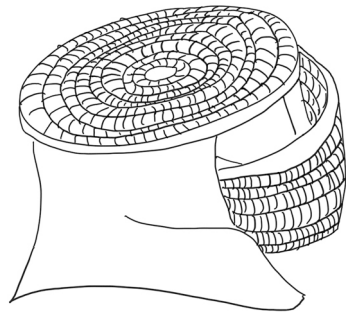
¹¹ Iris Andraschek, Anna Artaker, RINGEN UM ERINNERUNG, 2023.

fängen können wichtige Hinweise für die Reflexion der eigenen Vermittlungsarbeit geben – und regen zugleich die Teilnehmenden am Ende eines Formats an, ihre Erfahrungen zu reflektieren. Grafisch ansprechend aufbereitete Fragebögen auf buntem Papier im Format DIN A5 haben sich etwa im Haus der Geschichte Österreich bewährt.¹² So konnten über einen längeren Zeitraum hinweg auch aufschlussreiche Daten darüber generiert werden, welche Objekte insbesondere Jugendliche ansprechen. Auch für Lehrpersonen wurde ein eigener, etwas umfangreicherer Feedbackbogen vorbereitet, der parallel ausgegeben wird und nach der Einschätzung unterschiedlicher Aspekte eines Vermittlungsprogramms fragt, sowie nach der Erwartungshaltung zum gebuchten Format in Verbindung mit dem tatsächlichen Erlebnis. Für die Feedbackbögen sollten am Ende rund zehn Minuten eingeplant werden – eine regelmäßige Auswertung bzw. Aufbereitung der gewonnenen Erkenntnisse ist empfehlenswert.¹³

12 Z. B. mit folgenden Fragen oder Satzanfängen: Was hat dir am Besuch im Museum gut gefallen? / ... weniger gut gefallen? / Dieses Objekt _____ ist mir besonders in Erinnerung geblieben, weil ... / Das habe ich beim Workshop/bei der Führung herausgefunden:

13 Beigetragen von Eva Meran, hdgö.

auswählen und ins Gespräch bringen



auswählen und ins Gespräch bringen

Eva Meran

Selbst auswählen und damit ins Gespräch kommen, eigene Bezüge und neue Verbindungen herstellen oder entdecken: In diesem Kapitel wird eine Reihe von Methoden vorgestellt, im Rahmen derer die Teilnehmenden aktiv mitbestimmen, worüber gesprochen wird. Viele dieser Methoden nutzen dafür vorbereitete Dinge (Gegenstände, Begriffe, Bilder etc.), die von den Teilnehmenden ausgesucht oder per Zufallsprinzip vergeben werden, um sie anschließend wiederum in einer Ausstellung bestimmten Stationen oder Objekten zuzuordnen. Dieser Moment der persönlichen Auswahl kann ganz entscheidend sein: So besteht für die Teilnehmenden die Möglichkeit mitzubestimmen, worüber und aus welcher Perspektive etwas gesprochen wird. Den eigenen Assoziationen, Fragen und Interessen wird somit Raum gegeben und ein individuell gestalteter Einstieg in ein Gespräch bzw. eine Diskussion ermöglicht. Es handelt sich um einen aktivierenden Ansatz, der einen offenen, prozesshaften Ablauf erlaubt und die individuelle wie gemeinsame Reflexion fördert.

Es bedarf zumeist einer Einführung und einer klaren Anleitung zur Aufgabenstellung vor der anschließenden Phase der eigenständigen Erkundung, im Zuge derer die Auswahl geschieht. Letzteres kann individuell oder in Kleingruppen (je nach Gruppengröße) erfolgen. Wenn Teilnehmende gemeinsam in einer Kleingruppe eine Auswahl treffen, erfordert dies Kommunikation untereinander, die einen wichtigen Schritt der Aushandlung und Diskussion darstellen kann: In der Kleingruppe gilt es sich zu einigen; zudem fällt es in der kleinen Gruppe möglicherweise zunächst leichter, Dinge anzusprechen und zu formulieren. Die gewählten Stationen werden schließlich mit der gesamten Gruppe gemeinsam besprochen.

Die vorbereiteten Dinge können neutral sein und vorwiegend einer Markierung von Stationen dienen oder aber einen starken Bezug zum Thema

aufweisen und eine inhaltliche Vorlage liefern. Letzteres kann im Kontext betont wissensvermittlerisch angelegter Zugänge ein äußerst produktives Werkzeug darstellen, um Verbindungen zwischen den musealen Objekten, übergeordneten Fragestellungen und den individuellen Interessen der Teilnehmenden herzustellen.

Das zur Verfügung gestellte Material kann aber auch so zusammengestellt werden, dass es keine vordergründigen Beziehungen erzeugt, sodass neue und unvermutete, ungewöhnliche Zuordnungen entstehen, die eine inhaltliche oder emotionale Spannung zu den musealen Objekten herstellen – ein Zugang, der sich insbesondere im Kontext der Arbeit mit künstlerischen Werken als produktiv erweist. »Nicht (nur) um Sinnlichkeit und nicht um Zusammengehörigkeit geht es, sondern um die erste persönliche Verknüpfung zwischen Ich und der Welt der Objekte«, schreiben Heiderose Hildebrand und Eva Sturm: »Aus der Zuordnung entsteht ein neuer Blick, ein neues Ordnungskriterium, ein neuer Massstab [sic] für das Objekt. Hier ist der Beginn von Nachdenklichkeit, Frage und Recherche.«¹

Interaktiv und dialogisch angelegte Rundgänge stellen ein ganz wesentliches Format dar, das vielerorts zum Einsatz kommt und sich für alle Museumstypen eignet. Claudia Ehgartner beschreibt im einleitenden Heft der 2014 erschienenen Reihe *Kunst und* die Leitsätze der Kunstvermittlung am mumok – Museum moderner Kunst Stiftung Ludwig Wien. Dabei sieht sie die Mitbestimmung der Teilnehmenden (etwa, über welches Werk gesprochen wird) als grundlegend. Von zentraler Bedeutung ist zudem die individuelle Rezeption: Es braucht Zeit für selbstständiges Erforschen der Ausstellung ohne Vermittler:in.²

Abgesehen von der Möglichkeit, mitzubestimmen und eigene Bezüge herzustellen, kann – insbesondere für Schüler:innen – die Gelegenheit, aus der Gruppe heraustreten zu dürfen und eigene Wege zu gehen, ein Stück Freiheit im durchgetakteten Schulalltag bedeuten. Die Teilnehmenden werden damit ernst genommen: Sie werden nicht einfach nur durch eine Ausstellung geleitet, sondern können sich den Ort aneignen. Zugleich haben sie auch eine Aufgabe zu erfüllen (etwas aussuchen und ggf. sich auch etwas dazu überlegen). Die Vermittler:innen sollten in der Nähe bleiben und, falls erforderlich, Erklärungen oder Hilfestellungen anbieten.

1 Hildebrand/Sturm 1991, S.70.

2 Ehgartner 2014c, S.7-8.

!?-Kärtchen

Eine universell einsetzbare, simple Methode in diesem Zusammenhang sind »!?-Kärtchen«.³ Nach einer Einführung in die Ausstellung bzw. einer sehr kurzen Führung, die einen Überblick bietet, erhalten die Teilnehmenden in Kleingruppen eine Karte, auf der ein Rufzeichen und ein Fragezeichen abgebildet sind. Damit gehen sie in die Ausstellung und haben Zeit, ein Objekt oder eine Station auszuwählen und mit der Karte zu markieren. Beim anschließenden gemeinsamen Rundgang sollen sie dann ein eigenes Statement dazu abgeben (z. B. begründen, warum sie gerade diese Station/dieses Objekt ausgewählt haben), hierfür steht das Rufzeichen. Das Fragezeichen steht für eine Frage, die sich die Teilnehmenden zu ihrer Auswahl überlegen sollen. Statement und Frage der Teilnehmenden bilden den Ausgangspunkt des Gesprächs vor dem Objekt. Die Methode kann ganz offen, aber auch thematisch eingesetzt werden, um Objekte aus einem bestimmten Blickwinkel heraus auszusuchen. Im Haus der Geschichte Österreich wird diese Methode bei sogenannten Aktivführungen angewandt, die insbesondere mit Jugendlichen ab 14 Jahren durchgeführt werden, sich aber auch für Erwachsene sehr gut eignen.

Die »!?-Kärtchen« bilden eine Variation der im Folgenden beschriebenen Methode, bei der die Funktion des Erzählens (!) und des Fragens (?) auf zwei Kärtchen aufgeteilt wird – und diese damit unterschiedlichen Stationen in der Ausstellung zugeordnet werden können.

Mikrofon und Play-Taste

Bei dieser Methode erhalten die Teilnehmenden in Kleingruppen jeweils zwei Kärtchen. Auf einer ist ein Mikrofon abgebildet, auf der anderen eine Play-Taste. Das Mikrofon steht für die Erzählungen der Teilnehmenden: Hier können sie Geschichten ergänzen und Eigenes einbringen. Mit der Play-Taste wiederum werden Objekte markiert, bei denen sich für die Teilnehmenden Fragen auftun – hier sind die Vermittler:innen aufgefordert, etwas zum ausgewählten Objekt zu erzählen.

Diese Methode wurde für die Vermittlung in der Ausstellung *Gastarbeit* – 40 Jahre Arbeitsmigration erdacht.⁴ Dabei war eine kritische Befragung der

3 Beigetragen von Nikolaus Kowarz und Eva Meran, hdgö (nach einer Idee von Büro trafo.K).

4 Vermittlungsprogramm *Wem gehört Geschichte?* für Schüler:innen der Unterstufe, in: Büro trafo.K 2004.

medialen, von Stereotypen geprägten Repräsentation von Migration zentral – die Ausstellung bot hierzu ›Gegenbilder‹ an. Mithilfe dieser Methode wurde Platz für die Bilder und Erfahrungen der Teilnehmenden geschaffen sowie die Möglichkeit, Erzählungen einfordern zu können.

Begriffs-, Bilder-, Objektteppich

Karten mit verschiedenen Begriffen, mit Bildern oder Objekte werden in die Mitte eines Sitzkreises gelegt.⁵ Alle Teilnehmenden sind aufgefordert, sich eine bzw. eines davon auszuwählen, ausgehend von einer offen formulierten Frage, die ins Thema einleitet, wie: Was verbindest du mit dem Thema ...? Was bedeutet ... für dich? Was ist dir besonders wichtig für ...? etc. Dann kommen alle zu Wort, wobei der/die Vermittler:in selbst beginnt, um einen Rahmen vorzugeben (wie lange wird gesprochen, wo liegt der Fokus), dann folgen die Teilnehmenden. Deren Beiträge können kurz oder ausführlich besprochen werden: Es kann wichtig sein, zusätzliche Informationen zu geben, genauer nachzufragen oder auch schon erste Diskussionen zum jeweiligen Thema zu moderieren. Diese Methode eignet sich gut als Einstieg, um ein Thema zu eröffnen, einen Eindruck vom Vorwissen und von den Fragen der Teilnehmenden zu erhalten und bereits Grundlegendes zu einem Thema zu besprechen bzw. zu klären. Sie kann aber auch Auftakt und Grundlage für den gesamten weiteren Verlauf eines Vermittlungsprogramms bilden. Etwa indem die ausgewählten Elemente in weiterer Folge allein oder in Kleingruppen bestimmten Objekten oder Stationen einer Ausstellung zugeordnet werden, um diese und die so entstehenden Verbindungen beim gemeinsamen Rundgang zu besprechen. Oder aber die Elemente werden von den Teilnehmenden zu einem geführten Rundgang mitgenommen und können von diesen, sollten sich inhaltliche Verbindungslinien ergeben, jederzeit in die Diskussion eingebracht werden.

Wesentlich ist, dass ausreichend Karten mit Bildern bzw. Begriffen oder Objekte zur Verfügung stehen, damit tatsächlich alle eine Auswahl treffen können. Eine Herausforderung bei dieser Methode zum Einstieg kann das Zeitmanagement darstellen – denn oft gibt es viel zu besprechen. Wichtig ist es auch, den Fokus nicht aus den Augen zu verlieren. Hierfür ist es hilfreich, sich vorab eine oder mehrere Leitfragen zu überlegen, anhand derer das Gespräch moderiert wird (**#fragen und diskutieren**).

5 Beigetragen von Louise Beckershaus, Nikolaus Kowarz, Katharina Kraus und Eva Meran, hdgö (wichtige Hinweise dazu kamen von Renate Höllwart und Elke Smodics, Büro trafo.K).

Im Haus der Geschichte Österreich wird diese Methode in einer ganzen Reihe von Workshops angewandt – sowohl mit Bildern und Objekten als auch mit Begriffen. Im Rahmen eines Workshops zum Thema Nationalsozialismus etwa sind es Bilder (historische Fotos, Bilder von Objekten, Orten oder künstlerischen Auseinandersetzungen mit dem Thema), die sich als inhaltlicher Einstieg in der Praxis sehr bewährt haben. Auch bei einem Workshop, der sich mit Geschlechterrollen befasst, finden Bilder Verwendung für den Einstieg. In einem Workshop, der den Antisemitismus thematisiert, werden wiederum bewusst keine Bilder zum Einstieg eingebracht.

Generell ist bei der Verwendung von Bildern eine kritische Reflexion bzw. präzise Auswahl des eingesetzten Bildmaterials essenziell. Wir produzieren Bedeutung, »wenn wir mit Bildern umgehen – wenn wir sie ansehen, je nachdem wie wir sie ansehen, wenn wir sie uns zeigen und wenn wir sie machen. Und diese Bedeutung wird immer innerhalb von Machtverhältnissen hergestellt. Sie unterstützt die bestehenden Zuschreibungen, aber sie kann sie auch destabilisieren«. ⁶ Gerade wenn es darum geht, Machtverhältnisse kritisch in den Blick zu nehmen und Stereotype aufzubrechen, stellt sich die Frage, welche Bilder dafür geeignet sind. Problematisches zu zeigen (etwa heteronormative, rassistische oder antisemitische Darstellungen), kann die damit verbundenen Bilder bzw. Vorstellungen verstärken oder überhaupt erst erzeugen. Wir sind umgeben von normierenden Bildern, gerade deshalb braucht es »andere«, »alternative« Bilder – solche, die normative oder diskriminierende Logiken unterlaufen, aufzeigen oder in Frage stellen, indem sie ironisch, kämpferisch, übertrieben, verfremdend oder irritierend sind, eindeutige Zuschreibungen und vorherrschende Narrative durchkreuzen. ⁷

Im gegenseitigen Zeigen und in einem gemeinsamen Ausverhandeln darüber, was die Bilder bedeuten könnten, entsteht eine Art Collage von Kommentaren, Wörtern, Fragen und Anliegen. Dabei geht es nicht um das Abfragen von kunsthistorischem oder geschichtlichem Vorwissen, sondern um die Eröffnung eines Sprachraumes, in dem Annahmen, Meinungen, Irritationen und spezifische Interessen miteinander in Beziehung gebracht werden. ⁸

⁶ Sternfeld 2018, S.199.

⁷ Höllwart/Landkammer/Smodics 2020, S.89.

⁸ Höllwart/Landkammer/Smodics 2020, S.89.

Bei einem Workshop zum Thema Demokratie wiederum dienen verschiedene Verben als Einstieg zu Fragen des Zusammenlebens in einer Gesellschaft und der Bedeutung von Demokratie. Ganz bewusst werden hier als Wortart Verben für den ›Begriffsteppich‹ gewählt (als aktivierende Begriffe), und zwar solche, die sowohl sehr direkt als auch indirekt mit dem Thema zu tun haben (wie z. B.: wählen, mitbestimmen, teilhaben, solidarisieren, profitieren, verzichten, kommunizieren, verweigern etc.). In Kleingruppen einigen sich die Teilnehmenden dann auf ein bereits besprochenes Verb. Sie gehen damit nach einer kurzen Einführung in die Ausstellung und erhalten Zeit, es einer Station/einem Objekt zuzuordnen, die/das aus ihrer Sicht in Verbindung mit dem Verb und dem übergeordneten Thema steht. Der anschließende gemeinsame Rundgang findet entlang dieser Stationen statt. So gestalten die Teilnehmenden diesen aktiv und bestimmen die Fragestellungen mit, jedoch innerhalb eines klaren thematischen Rahmens. Die Methode eignet sich für fast alle Altersgruppen: Verben als Einstieg für das Thema Demokratie können sowohl mit Zehnjährigen als auch mit Erwachsenen verwendet werden.

Nicht nur einzelne Begriffe, auch kurze Texte, literarische Zitate oder Liedtexte können eingesetzt werden, um in einer Ausstellung eine Auswahl zu treffen, damit ins Gespräch zu kommen und Denkräume zu eröffnen (siehe eine ganze Reihe von Methoden dazu im Kapitel **#Worte finden**). Im Kapitel **#darstellen/agieren** findet sich ebenfalls eine Methode, die mit der Zuordnung von Begriffen (von Arten des Sprechens) zu Werken arbeitet – diese werden dann aber nicht nur in Bezug auf die Werke besprochen, sondern auch auf die Art des eigenen Sprechens über das Werk (oder auch über das Museum) übertragen (›Tratschen, lügen, meckern‹). Zudem bietet die Bezugnahme auf eigene Gedanken, Erinnerungen oder Emotionen der Teilnehmenden eine ganze Reihe an Möglichkeiten, um über Objekte und Themen in Ausstellungen ins Gespräch zu kommen.

Gedankensplitter

Hier sind es eigene Zeichnungen, Skizzen oder Erinnerungen, die den Ausgangspunkt bilden: Bei der von Anna Schober beschriebenen Methode ›Gedankensplitter‹⁹ werden die Teilnehmenden nach einer kurzen Einführung

9 Anna Schober, *StörDienst*, Gedankensplitter, o. J., in: Archiv der Vermittlung, Inv.-Nr.58.2. Beate Hartmann und Sara Smidt nutzen die Methode, um die eigene Arbeitspraxis im Mu-

aufgefordert, auf ein DIN-A5-großes Stück Seidenpapier mit einem Filzstift (Farbe nach Wahl) das zu skizzieren, was ihnen als erstes ins Gedächtnis kommt, wenn sie an den Weg bzw. die Fahrt zum Museum denken (dafür erhalten sie ca. zwei Minuten Zeit). Sie ordnen ihre Skizze einem Objekt zu und erläutern beim gemeinsamen Rundgang ihre Skizze und die Verbindung zum gewählten Werk. Eine gewöhnliche, alltägliche Erinnerung schafft somit eine Verbindung zum Museum.

Plus/Minus

Bei dieser im Jüdischen Museum Wien verwendeten Methode¹⁰ werden die Teilnehmenden nach Zu- und Abneigung befragt, bekommen die Aufgabe, ein ›schönes‹ und ein ›hässliches‹ Exponat auszusuchen und dieses jeweils mit einem (eigenen) Smartphone zu fotografieren. Im Anschluss wird die Bildauswahl mit der Gruppe besprochen. Ziel des Ansatzes ist es, eine Auswahl ohne komplexe Auswahlkriterien zu ermöglichen. Es gibt keine richtige oder falsche Antwort und die Perspektive der Teilnehmenden wird miteinbezogen. Auf die Frage: »Warum hast du das Objekt ausgesucht?« können diametral verschiedene Antworten in Bezug auf das gleiche Objekt gegeben werden, unterschiedliche Meinungen können nebeneinander existieren. Nicht jedes Exponat spricht alle Besucher:innen gleich an, die Methode schafft Raum für unterschiedliche emotionale Bezugspunkte. Als Vermittler:in können auch eigene Emotionen oder Wahrnehmungen eingebracht oder über die Gruppe gespiegelt werden (›Ihr habt gelacht ...‹ oder ›Ich finde den Film richtig super...‹). Bei der Auswahl ›minus‹ werden meist Objekte ausgewählt, mit denen die Teilnehmenden zuerst nichts anfangen bzw. die sie nicht einordnen können. Wenn das betreffende Exponat dann besprochen und in eine Geschichte eingebettet wird, ändert sich meist die Haltung dazu. Die Frage: »Wie siehst du das Objekt jetzt?« wird dann oft anders beantwortet.

seum Moderner Kunst Wien zu reflektieren und in einem Projektbericht für den Verein *infra-rot* zu dokumentieren. In: *infra-rot*, Projektbericht Vermittlungsangebot zu der Ausstellung Exhibition Wien 1995, in: BANG, Inv.-Nr.0044.

10 Beigetragen von Hannah Landsmann, Jüdisches Museum Wien.

Emojis

Eine weitere Möglichkeit besteht darin, die Teilnehmenden auf Objekte oder Werke mit Emojis reagieren zu lassen.¹¹ Sie erhalten (einzeln oder in Kleingruppen) quadratische Kärtchen mit einem Set an Emojis (z. B. lachend, böse, mit Herzen in den Augen, fragend etc.). Mit diesen markieren sie Objekte in der Ausstellung. Wesentlich dabei ist, dass nicht alle auch alle Emojis platzieren, sondern jeweils nur eines, das der eigenen Emotion gegenüber einem Objekt entspricht – hier ist eine klare Anleitung wichtig. Diese Methode wurde im Rahmen eines Projekts mit Teilnehmenden entwickelt, die Deutsch als Zweitsprache lernen und für die die Ausstellungstexte eine Barriere darstellen. Hier wurde versucht, sich historischen Objekten zunächst über emotionale Assoziationen anzunähern, um dann die historischen Hintergründe zu besprechen.

Lieblingsobjekt

Die eigenen Vorlieben können auch ganz einfach auf eine Werkauswahl übertragen werden: Die Teilnehmenden sehen sich in der Ausstellung um und wählen ihr Lieblingsobjekt:¹² bzw. eines, welches sie besonders anspricht oder eines, das sie gerne mit nach Hause nehmen würden.¹³ Beim gemeinsamen Rundgang erzählen alle, für welches Objekt sie sich entschieden haben und warum. Dieser persönliche Zugang verändert den Blick auf die Exponate und bietet eine einfache Einstiegsmöglichkeit für ein Gespräch. Als Variante besteht die Möglichkeit, dass die Teilnehmenden die Objekte fotografieren (oder sich mit ihrem Objekt fotografieren lassen) und die Eckdaten dazu aufschreiben. Die Fotos und Informationen können dann als kleine Ausstellung realisiert werden.¹⁴

11 Beigetragen von Antonia Plessing, hdgö.

12 MuK, Nr.38, Kunstmuseum Bonn; exponat.net, Bosch, Auswahl treffen; Bertscheit 2001, S.92.

13 MuK, Nr.42, Kunstmuseum Bonn.

14 MuK, Nr.42, Kunstmuseum Bonn.

... erinnert mich an ...

Bei der Methode ›... erinnert mich an ...‹¹⁵ aus dem *lab.Bode pool* suchen die Teilnehmenden Kunstwerke, die sie an etwas erinnern, unabhängig von der eigentlich dargestellten Szene oder Person, und notieren diese Assoziation auf einem großen Blatt bzw. Karton. Sie formulieren einen Satz mit »... erinnert mich an ...« (z. B.: Dieser Mann auf dem Gemälde erinnert mich an meinen Opa) und lassen sich vor ihrem Kunstwerk mit dem Satz fotografieren. Hier geht es um das Herstellen persönlicher Bezüge zu den Werken und um das gemeinsame Entwickeln vieler und unterschiedlicher Perspektiven auf das Gezeigte. Die entstandenen Fotos können auch als kleine Ausstellung zusammengestellt werden.

Würfel

Für die Auseinandersetzung mit Kunstwerken in der Neuen Galerie Graz am Universalmuseum Joanneum wurden in den 1990er Jahren Würfel entwickelt.¹⁶ Bei dieser Methode werden die Teilnehmenden in eine rote und eine blaue Gruppe geteilt und jede erhält dementsprechend einen blauen oder roten Würfel. Auf den sechs Seiten der Würfel befindet sich jeweils eines der folgenden Symbole mit einer bestimmten Bedeutung: ›⊗‹ (kenn mich nicht aus), ›!‹ (regt mich auf), ›×‹ (Aussage dazu), ›=‹ (eindeutig), ›+‹ (positiv), ›-‹ (negativ). Die Teilnehmenden wählen mit dem Würfel ein Kunstwerk aus und überlegen, welches der Zeichen in dem Zusammenhang für sie interessant ist, es geht also darum, mit dem jeweiligen Symbol Anknüpfungspunkte zu finden. Die Auswahl soll zu einem angeleiteten Kunstgespräch führen.

Im Kontext von Kunstgesprächen spricht Heiderose Hildebrand von »Zuordnungsspielen«: Sie unterteilt diese Methoden in »Kunstgespräche mit Alltagsmaterialien« (wie die im Folgenden beschriebenen Methoden ›Temperaturspiel‹, ›Chinesischer Korb‹ oder ›Flüssigkeiten‹), in »Kunstgespräche anhand von Texten« und »Kunstgespräch mit kurzer, selbstgestaltender Phase« (wie die oben beschriebene Methode ›Gedankensplitter‹).¹⁷ Bei den

15 lab.Bode pool, Schwabe/Skudlarek/Wicke, Dichter dran! – „... erinnert mich an ...“.

16 Beigetragen von Birgit Kulterer für den Verein *seegang*, in: BANG, Inv.-Nr.0062.

17 Hildebrand 1995, S.66-67.

Kunstgesprächen mit Alltagsmaterialien werden mit diesen Gegenständen »sinnliche Erfahrungsqualitäten genützt, die helfen, sich im Museum zu orientieren und ein Kunstwerk zu wählen«. ¹⁸

Temperaturspiel

Beim »Temperaturspiel«¹⁹ erhalten Teilnehmende paarweise ein Stück Filz und ein Thermometer, auf dem sie die Temperatur händisch einstellen können (minus 40 bis plus 100 Grad). Sie streifen durch die Ausstellung und suchen ein Objekt, bei dem sie »die Temperatur messen« bzw. überlegen, welche Temperatur ein Objekt haben könnte (auch ausgehend von Redewendungen wie: Das lässt mich kalt / Mit dem werde ich warm). Sie durchforsten das Museum bzw. die jeweilige Ausstellung und legen das Thermometer auf dem Stück Filz vor dem Objekt ab (Hildebrand erwähnt bei mehreren Methodenbeschreibungen den Einsatz von Filzunterlagen, damit die platzierten Gegenstände klar als Teil eines Vermittlungsprogramms gekennzeichnet sind und nicht etwa entfernt werden). Anschließend findet ein Rundgang mit der gesamten Gruppe statt und die Teilnehmenden erläutern, warum sie das jeweilige Objekt und eine entsprechende Temperatur gewählt haben. Daran kann eine ganze Reihe von weiterführenden Fragen anknüpfen (**#fragen und diskutieren**):

- Warum ist es dieses Kunstwerk geworden? Was waren eure Gründe für diese Wahl?
- Wie kalt oder warm ist euer Kunstwerk? Warum?
- Habt ihr für die Auswahl länger gebraucht? Seid ihr euch einig gewesen oder waren andere Kunstwerke im engeren Auswahlverfahren?
- Wer ist der/die KünstlerIn? Was würdet ihr ihn/sie fragen, wenn er/sie dabei wäre? erinnert euch euer Kunstwerk an etwas, was ihr schon einmal gesehen habt? Brauchen wir Kunst?
- Bei Minusgraden: Warum spricht es euch wenig/nicht an?

¹⁸ Hildebrand 1995, S.67.

¹⁹ Heiderose Hildebrand, Temperaturspiel, in: Hildebrand 2019, o. S.; Heiderose Hildebrand, Kolibri flieg, Das Temperaturspiel, 1985-90, in: Archiv der Vermittlung, Inv.-Nr.58.1.

WAS WÄRE WENN???

- Was würde mit den Graden auf dem Thermometer passieren, wenn der/die KünstlerIn es verändert? Es z. B. knallrot bemalt? Es verhüllt mit gelbem Klebeband? Es eingräbt in einen Haufen Erde und nur einen Teil davon herausstehen lässt? Es mit einem durchsichtigen Stoff behängen würde?
- Wenn dieses Kunstwerk einen Duft verströmen würde, welche Duftnote könnte das sein? Wie wenn man seine Nase in eine Rose steckt? Ein süßer Duft wie Honig? Oder würde es wie im Wald riechen? Wie wenn man eine Orange aufschneidet? Oder wie Schokolade? Wie ein Pfefferminzkaugummi?
- Was würde geschehen, wenn dieses Kunstwerk nicht hier im Museum stünde, sondern im Augarten oder an einer Bushaltestelle am Jakominiplatz?
- Was würde sich verändern? Mit der Temperatur auf eurem Thermometer? Mit dem Kunstwerk? Mit der Umgebung?
- Stellt euch vor, dieses Kunstwerk wäre der/die Hauptdarsteller:in in einem Film. Welche Rolle hätte es? Was für ein Film könnte das sein?²⁰

Chinesischer Korb

Der ›Chinesische Korb‹, ebenfalls eine von Heiderose Hildebrand entwickelte Methode, lebt von der Spannung unvermuteter, ungewöhnlicher und assoziativer Zuordnungen zwischen Gegenständen und Kunstwerken. In einem Korb befinden sich unterschiedliche Objekte, die mit den ausgestellten Kunstwerken unmittelbar nichts zu tun haben, sondern als assoziative Brücke zwischen diesen und den Teilnehmenden dienen sollen. Sie befinden sich in einem Korb, der mit einem Tuch bedeckt ist. Die Teilnehmenden bilden Kleingruppen, jeweils eine Person ertastet ein Objekt und rät zunächst, was es sein könnte. Dann werden die Kleingruppen eingeladen, ein Kunstwerk zu suchen, bei dem sie eine Beziehung zum Objekt erkennen, und dieses davor (auf einer Filzunterlage) zu platzieren.²¹

20 Heiderose Hildebrand, Temperaturspiel, in: Hildebrand 2019, o. S.

21 Heiderose Hildebrand, Der Chinesische Korb, 1992, in: Archiv der Vermittlung, Inv.-Nr.57.4.

Die Objekte sind »divers aber nicht beliebig, rätselhaft, anregend, manche zeigen Zeitspuren. Gefundenes, Vergessenes, Repariertes ...«. ²² Im Rahmen eines Kunstvermittlungs- und Forschungsprojektes, das Heiderose Hildebrand und Sara Hossein im Museo Nacional de Bellas Artes in Havanna 2013 realisierten, befanden sich im (dort als ›Canasta Cubana‹ bezeichneten) Korb »ein Gedichtband, ein Säckchen mit Bohnen, eine Kinderschuhsohle, ein Rasierpinsel, ein medizinischer Reflexhammer, eine Lupe, ein Wecker, ein undefinierter roter Gegenstand aus Schaumgummi, eine alte Gummischraube, ein grüner Ball, ein Stein, ein Hasenfell, ein Pinsel mit Lederborsten, ein Etui mit Brille, ein Rehkrickel, eine Plastikflasche mit Wasser, ein altes Stück rote Seide«. ²³ An anderer Stelle werden folgende Objekte aufgelistet: »ein rotes Tuch; feine, zerschlissene Seide; eine kleine Flasche mit Wasser; ein schwarzer Muff; ein graues, gefältetes Blech; ein kleines Fotoalbum, u. a. Kinderfotos von HRH; ein ausgebleicher Nivea-Deckel, umgekehrt, vom Meer angespült; ein Papier-Falt-Rad; ein grünes Gitter; oranges Stück von einem Plastik-Dachziegel; ein rotweißes Band; eine rote Holzklammer; eine schwarze Fahrradklingel.« ²⁴

Beim gemeinsamen Rundgang schildern die Teilnehmenden ihre Ideen und sprechen über die Verbindungen, die sie hergestellt bzw. gefunden haben. Dabei gibt es kein Richtig und kein Falsch. Sara Hossein untersuchte im Rahmen des Projekts die Bezüge, die Schüler:innen zwischen den Objekten aus dem Korb und den Kunstwerken herstellten, und identifizierte fünf Hauptkategorien: formale, narrative, farbliche und substituierende Bezüge (das Objekt vervollständigt Lücken oder Mängel, die im Kunstwerk gesehen werden) oder analoge Bezüge (das Objekt ist im Kunstwerk ersichtlich). ²⁵

Diese Vermittlungsmethode macht die Teilnehmenden zu Expert:innen und geht von ihrem Erfahrungswissen aus. An welchen Stellen und in welchem Umfang das Wissen der Vermittler:innen eingebracht werden sollte, war ebenfalls eine Frage, die sich im Rahmen des Projekts stellte. Hossein berichtet, dass sich kurze Führungen von rund zehn Minuten zum Einstieg besonders bewährten. Diese ermöglichten einen ersten Eindruck von den

22 Hildebrand/Hossein 2014, S.26.

23 Hossein 2014, S.42.

24 Heiderose Hildebrand, DER CHINESISCHE KORB – nun mit dem neuen Namen CANASTA CUBANA, in: Hildebrand 2019, o. S.

25 Hossein 2014, S.42-43.

Werken, ohne dass die Hintergrundinformationen die persönliche Auswahl der Objekte zu sehr beeinflusste. Das Interesse an der Methode war, im Gegensatz zu einer Kombination mit einer längeren Führung zu Beginn, hierbei höher.²⁶

Der Titel der Methode bezieht sich sowohl auf die Redewendung ›etwas ist wie Chinesisch für mich‹ – im Sinne von unverständlich oder unbekannt – als auch auf den ursprünglich von Hildebrand verwendeten Korb, den sie in China gekauft hatte.²⁷ Ein Museumsbesuch kann beeindruckend und zugleich befremdlich sein – imposante Architektur und unvertraute Gegenstände schüchtern ein: »Ich wollte den SchülerInnen helfen, das zu überwinden, indem ich ihnen einfache, anregende, bekannte aber auch rätselhafte Objekte anbot, mit deren Hilfe sie sich assoziativ mit den Kunstwerken in Verbindung setzen.«²⁸

Flüssigkeiten

Die Methode ›Flüssigkeiten‹ ist ähnlich angelegt, arbeitet jedoch mit elementaren Flüssigkeiten und ist für eine gemeinsame Annäherung an Kunstwerke des 20. Jahrhunderts konzipiert. Der zeitliche Rahmen liegt bei zwei Stunden, empfohlen sind Stühle oder Polster sowie kleine Gruppen bis zu 14 Personen. In (weißes oder schwarzes) Seidenpapier eingeschlagene Fläschchen werden einzeln oder paarweise gezogen. Darin befinden sich »Öl, Zitronensaft, Tränen, Benzin, Pipi, Kaffee, Spülwasser, Schnaps, Blut, Milch«.²⁹ Sie können »bei Schreck oder Unlust« auch getauscht oder neu gezogen werden. Hildebrand betont in der Beschreibung, dass zu Beginn bei Versuchen des Herstellens theoretischer Bezüge oder Analysen »herzlich auf später vertröstet« werden solle. Auch hier gilt es wieder zu betonen, dass es kein Richtig oder Falsch gibt. Die Teilnehmenden sollen sich umsehen, streunen – und wenn eine Beziehung hergestellt werden kann, das Fläschchen vor dem jeweiligen Werk platzieren (wiederum auf einer Filzunterlage). Nach zwanzig Minuten findet dann ein gemeinsamer Rundgang statt, bei dem die Teil-

26 Hossein 2014, S.44.

27 Hildebrand/Hossein 2014, S.24. Zu einer kritischen Auseinandersetzung mit der Verwendung von Reise- und Entdeckungsmetaphern in Bezug auf Rätselhaftes und Unbekanntes in der Kunst siehe Hubin/Schneider 2019.

28 Hildebrand/Hossein 2014, S.24.

29 Heiderose Hildebrand, Flüssigkeiten, in: Hildebrand 2019, o. S.

nehmenden berichten, »warum DIESE Flüssigkeit DORT liegt und dass wir dann auf weitere Kommentare, Zustimmung, Widerstand, andere Vorstellungen hoffen.«.³⁰ Hildebrand verweist auf die hohen Kompetenzen, die Vermittler:innen hierfür benötigen. Um die individuellen Zuordnungen – das Unerwartete, das Persönliche, die Widerstände – in Verbindung zu bringen mit den Kunstwerken, mit weiteren Bezügen und Vorstellungen sowie den eigenen Standpunkten, bedarf es nicht nur umfangreichen Wissens, sondern auch Kreativität und der Fähigkeit, diese Verbindungen zu erkennen und anschaulich sowie sinnhaft zu vermitteln.

Tastobjekte

Im Weltmuseum Wien kommen ›Tastobjekte‹³¹ zum Einsatz, angelehnt an die oben beschriebene Methode ›Chinesischer Korb‹. Die Kulturvermittlung des Museums arbeitet mit einer Vielzahl an Tastobjekten aus der eigenen, inventarisierten Objektsammlung. Die Objekte wurden im Laufe vieler Jahre auf Reisen von Kurator:innen oder Kulturvermittler:innen gesammelt, Restaurator:innen stellen Repliken und Materialproben zur Verfügung, und die Vermittler:innen ergänzen stetig mit relevanten Objekten. Etwa zehn Stück werden ausgewählt, die (je nach Intention abgedeckt oder nicht) aus einem Korb gezogen und gemeinsam besprochen werden. Dann streifen alle durch den Ausstellungsraum und suchen den Ort, zu dem ihr Objekt passt, dabei können sie sich auch gegenseitig unterstützen. Je nach Ausstellungssaal und Workshopthema gibt es verschiedene Möglichkeiten, Assoziationen zu bilden (etwa hinsichtlich Materialien, Themengruppen oder zeitgenössischer, alltäglicher und vertrauter Objekte, die im Kontrast zu den historischen oder außereuropäischen Museumsobjekten stehen). Die Objekte werden vor Exponate gelegt, die Gruppe geht gemeinsam zu allen Stationen und die Teilnehmenden erklären, warum sie ihr Objekt genau dort hingelegt haben; die Vermittler:innen ergänzen entsprechende Informationen zu den Ausstellungsstücken.

In den Kapiteln **#das Museum vermitteln** und **#mit allen Sinnen begreifen** finden sich ebenfalls Methoden, die Objekte zum Angreifen zum Einsatz bringen.

30 Heiderose Hildebrand, Flüssigkeiten, in: Hildebrand 2019, o. S.

31 Beigetragen vom Team Weltmuseum Wien.

Gläser mit Naturmaterialien

In der Neuen Galerie Graz am Universalmuseum Joanneum wird die Methode ›Chinesischer Korb‹ in der Kunstvermittlung als ›Korb der 1000 Dinge‹ bezeichnet, um geografische Bezüge im Titel zu vermeiden. Gabi Gmeiner erläutert die Methode ›Gläser mit Naturmaterialien‹³², die daran angelehnt ist und sich für Ausstellungsräume mit Werken eignet, die mit Landschaft und Natur zu tun haben. Blätter, Steine, Sand, Äste, Muscheln, Zapfen etc. (je unterschiedlicher, desto besser) werden in rund 15 kleinere Gläser gefüllt. Die Teilnehmenden suchen sich in Zweier- oder Dreiergruppen ein Glas mit diesen Naturmaterialien aus, gehen damit durch die Ausstellung und ordnen es einem Werk zu. In einer Variante wurden Gläser mit in der Natur gefundenen Gegenständen ergänzt, wie Zigarettenstummeln, Plastikfolie oder Flaschenverschlüsse, um das Konzept von ›Natur‹ mit kritischem Blick und als Ort zu verhandeln, an dem Menschen ihre Spuren hinterlassen. Auch bei dieser Methode geht es um persönliche Zuordnungen jenseits von Richtig und Falsch.

ähnlich schauen

Auch die zur Herstellung eines Kunstwerks verwendeten Werkzeuge können als Anknüpfungspunkt dienen. Die Methode ›ähnlich schauen‹³³ lädt Teilnehmende dazu ein, ein Objekt im zugedeckten Korb zu ertasten und herauszuziehen (z. B. Hammer, Plastikhandschuhe, breiter Pinsel, Spachtel, Wischtuch, Schreibfeder, Spritzpistole etc.). Die Werkzeuge und deren Verwendungsmöglichkeiten werden besprochen, aber auch der Ausspruch ›etwas oder jemand schaut dir ähnlich‹ – im Sinne von Verwandtschaftsbeziehungen, typischen Haltungen oder Handlungen. Anschließend werden die Werkzeuge – in einem geeigneten Raum außerhalb der Ausstellung – verwendet: Die Teilnehmenden erhalten die Möglichkeit, damit zu ›malen‹ bzw. Farbe aufzutragen (Papier, verschiedene Farben wie Wasserfarben, Tusche, Pigmente in Schwarz und Weiß stehen bereit), dafür sind etwa 15 Minuten Zeit. Die Spuren, die die Gegenstände hinterlassen und manchmal auch überraschend sind, werden besprochen. Danach nehmen die Teilnehmenden die (abgewaschenen) Werkzeuge in die Ausstellung mit

32 Beigetragen von Gabi Gmeiner, Neue Galerie Graz, UMJ.

33 Anna Schober, ÄHNLICH-SCHAUEN, unveröffentlichtes Manuskript, 1992, in: BANG, Inv.-Nr.0159.

und ordnen sie Werken zu, die Spuren des jeweiligen Werkzeugs enthalten (könnten). Der Fokus liegt hier auf taktilen Qualitäten, aber auch auf der Fülle der Mittel, die Künstler:innen einsetzen, sowie auf einer Auseinandersetzung mit dem Konzept von ›Ähnlichkeit‹.

ähnlich oder nicht?

Diese Methode wirft ebenfalls die Frage nach Ähnlichkeit bzw. Verfremdung auf und setzt dafür Stofftiere ein: Bei ›ähnlich oder nicht?‹³⁴ werden Stofftiere (die echten Tieren ähneln, aber eine Abweichung aufweisen z. B. bezüglich Fellfarbe, Pfoten, Größe etc.) aus einem abgedeckten Korb gezogen und besprochen: Was unterscheidet sie von einem realen Tier? Die Teilnehmenden suchen dann ein Bild in der Ausstellung, das an die Wirklichkeit erinnert, aber auch eine Abweichung hat und zu dem ihr Tier aus ihrer Sicht passt. Dann legen sie ihr Tier vor dem Objekt ab. Gemeinsam werden dann die ausgewählten Werke und Ideen der Teilnehmenden erörtert. In dieser von Bärbl Zechner beschriebenen Methode, die für die Arbeit mit Kindern entwickelt wurde, ist zusätzlich eine praktische Phase vorgesehen, in der die Teilnehmenden ein Sujet wählen und ein möglichst wirklichkeitsnahes Bild, jedoch mit eingebauten Verfremdungen, zeichnen. Im abschließenden Gespräch geht es um die nahezu unbegrenzten Möglichkeiten der Kunst.

Berührungen

Ganz verschiedene Konzepte oder Begriffe können mit Hilfe von Gegenständen als Annäherungen an Kunst produktiv gemacht werden. ›Berührungen‹ ist der Titel einer Methode, die mit Handschuhen arbeitet. Vor den Teilnehmenden werden unterschiedliche Handschuhe ausgebreitet (Boxhandschuh, Erstkommunionhandschuh, türkiser Chirurg:innenhandschuh, Bauhandschuh, Waschhandschuh, schwarzer Spitzenhandschuh, Schifäustling, Kochhandschuh). Sie wählen je einen davon und tauschen sich darüber aus: Was ist mit diesem Handschuh möglich, was nicht? Wie fühlt man sich damit? Denn jeder Handschuh vermittelt eine bestimmte Art von Berührung. Dabei sollen über die eigentliche Funktion hinausgehend verschiedene Wahrnehmungen und Möglichkeiten der Handschuhe im Vordergrund stehen (zum Beispiel kann der Boxhandschuh durch seine glatte Oberfläche

34 Bärbl Zechner, ÄHNLICH ODER NICHT?, unveröffentlichtes Manuskript, o. J., in: BANG, Inv.-Nr.0159.

auch für streichelnde Berührungen gedacht werden). Die Teilnehmenden suchen dann ein Werk, das sie auf die jeweilige Weise berühren würden. »Die Frage vor dem Kunstwerk ist dann – korrespondiert etwas im Kunstwerk – inhaltlich oder formal –, das diese spezielle Berührung rechtfertigen würde? Ist das Kunstwerk in dieser Weise gut berührt, angerührt oder würden ihm andere Berührungen gerechter, ihm wohler tun? Wie berührt mich das Kunstwerk? Faßt es mich hart an, kriegt es mich gar nicht richtig zu fassen oder elektrisiert mich seine Berührung?«³⁵

Farbfäden

Auch Farben können für die Auswahl von Objekten und als Gesprächsgrundlage in Kunstausstellungen dienen. Eva Sturm beschreibt die Methode ›Farbfäden‹³⁶, die für Kinder im Grundschulalter entwickelt wurde. Ausgangspunkt bilden einige wenige Farben, die in der jeweiligen Ausstellung dominieren: »In Abstufungen, in unterschiedlichen Konsistenzen und Kombinationen, als Figurationen, Zeichen, Oberflächen, Farbräume, Modulationen etc.« Entsprechende Farbflächen in verschiedenartigen Formen und Größen werden in einem Behältnis gesammelt. Nach einem Einstiegsgespräch zu Themen rund um Farbe (Erfahrungen mit Farben, Lieblingsfarben, Farben der Kleidung der Anwesenden, Abstufungen von Farben, Erinnerungen oder Gefühle durch Farben etc.) ziehen die Teilnehmenden Farbflächen und legen sie auf eine vorbereitete Unterlage (z. B. einen Karton in Weiß oder Schwarz). Nun wird die dadurch entstandene Wirkung besprochen: Wo etwas hingelagt wurde, wie es an dieser Stelle wirkt, wie sich die Wirkungen von Farben verändern durch Flächengrößen oder Nähe zu anderen Farben. Nach einem gemeinsamen Blick auf die Werke und die Farben, die dort auffallen, werden Paare gebildet. Zwei Personen, die sich auf die gleiche Farbe einigen, erhalten zwei runde Klebepunkte in derselben Farbe. Damit gehen sie in die Ausstellung und einigen sich auf ein Werk, in dem ihre Farbe vorkommt. Den Punkt kleben sie auf den Fußboden vor dem Werk, das sie sich genau ansehen sollen: Was ist zu sehen, welche Farben gibt es? Welche Rolle spielt die gewählte Farbe, welche Form hat sie und welche haben die anderen Farben? Anhand der Farbpunkte spinnen sich so die ›Farb-Fäden‹ durch die Ausstellung von Werk

35 Monika Schwärzler, *StörDienst*, Berührungen, 1985-90, in: BANG, Inv.-Nr.0159.; Archiv der Vermittlung, Inv.-Nr.58.9.

36 Sturm 1995, S.21-23.

zu Werk, die dann gemeinsam besprochen werden. Sturm beschreibt außerdem Varianten für die dritte und vierte Klasse Grundschule, bei der Details der Bilder gezeichnet und anhand derer die Bilder gemeinsam betrachtet werden – oder auch erraten werden müssen (**#spielen**).

Ding der Woche

Bei der von Anita Niegelhell beschriebenen Methode ›Ding der Woche‹³⁷ für das Volkskundemuseum Graz am Universalmuseum Joanneum werden zu Beginn Objekte verteilt bzw. von den Teilnehmenden ausgewählt. Der/die Vermittler:in überlegt sich vorab eine Route durchs Museum, die mit diesen (bekannten oder unbekannteren) Objekten – auf direkte oder indirekte, eventuell auch unterhaltsame Art – korrespondiert (auch gut geeignet für noch nicht lange aus dem Alltag verschwundene, früher alltägliche Dinge, die heute unbekannt sind). In Kleingruppen überlegen sich die Teilnehmenden Fragen an die Objekte, die sie gerne beantwortet hätten (**#fragen und diskutieren**). Es können und sollen auch lustige oder absurde Fragen dabei sein, die auf Kärtchen geschrieben und mitgenommen werden (wenn möglich auch die Objekte). Die Führung verläuft dann mit der Gesamtgruppe entlang der ausgewählten Gegenstände. Die Teilnehmenden bringen ihre Fragen ein, die beantwortet oder gemeinsam diskutiert werden. So entstehen individuelle Führungen, die die Teilnehmenden von Anfang an mit einbeziehen.

Bildausschnitte

Für eine Ausstellung im Oberösterreichischen Landesmuseum 2019 entwickelten die Vermittler:innen grafisch ansprechend aufbereitete Karten, die jeweils Bildausschnitte der Kunstwerke zeigten, die sich in der Ausstellung befanden.³⁸ Bei dieser Methode für Erwachsene suchen sich die Teilnehmenden aus den vielen (gut sichtbar aufgestellten) Karten eine aus, die sie anspricht. Die Vermittler:innen fragen, ob jemand das Werk entdeckt, aus dem der gewählte Ausschnitt stammt. Nach dieser Reihenfolge gestaltet sich der Rundgang von einem Bild zum nächsten.

37 Beigetragen von Anita Niegelhell, Volkskundemuseum Graz, UMJ.

38 Beigetragen von Angelika Doppelbauer, Oberösterreichisches Landesmuseum.

Hands-on in Diskussion

In manchen Ausstellungen ermöglichen entsprechend konzipierte Hands-on-Stationen³⁹ in Interaktion mit Teilnehmenden zu treten, indem vorhandene Elemente selbst ausgewählt oder ausgeteilt und dann besprochen werden. Im Haus der Geschichte Österreich etwa gibt es eine Station, die soziale Errungenschaften der Ersten Republik auf kleinen Täfelchen beschreibt (Vorderseite Bezeichnung, Rückseite Kurztext), welche auf Holzstäbchen wie Schilder montiert sind und aus dem Display herausgenommen werden können. Im Rahmen einer Führung können die Teilnehmenden aufgefordert werden, jeweils ein Täfelchen auszuwählen, herauszunehmen, den Text durchzulesen und allen kurz zu berichten, worum es dabei jeweils geht, und ihre Auswahl zu begründen (und ggf. Gegenwartsbezüge herzustellen). Dieser Ansatz eignet sich gut dafür, während einer Führung mit Erwachsenen ins Gespräch zu kommen. Solche Möglichkeiten sollten bei der Konzeption von Ausstellungen bereits mitbedacht werden: Hier zeigen sich in besonderem Maße die Vorteile für die Vermittlungsarbeit, wenn Vermittler:innen Ausstellungen mitkonzipieren und gemeinsam mit den Kurator:innen erarbeiten.

39 Beigetragen von Eva Meran, hdgö.

fragen und diskutieren

12
.

fragen und diskutieren

Monika Holzer-Kernbichler

Fragen unterstützen die personale Vermittlung darin, einen Dialog zwischen Besucher:in und Vermittler:in zu ermöglichen. Sie können Eisbrecher sein und Interesse wecken. Gleichzeitig erfordern Fragen als Methode Feingefühl und Vorbereitung, denn sie eröffnen vielleicht unsicheres oder unangenehmes Terrain und können so Antworten verunmöglichen. Zu viele Fragen werden womöglich als lästig empfunden, und Alibifragen befördern Desinteresse. Fragen um des Fragens willen kann also auch nach hinten losgehen, insbesondere dann, wenn man an den Antworten nicht wirklich interessiert ist.

Dennoch: Geschickt eingesetzt und überlegt gestellt bilden Fragen grundsätzlich eine zentrale Methode in der Bildungsarbeit und können in jedem Moment der Vermittlungspraxis sinnvoll sein. Sie können zu Interaktionen motivieren, indem sie Vortragssituationen aufbrechen und für eine aktive Teilhabe am Erarbeiten der Inhalte überhaupt erst den Weg bereiten. Als Vermittler:in kann ich Fragen lenkend einsetzen und das Gespräch in bestimmte Richtungen leiten. Natürlich kann ich fragend auch informieren sowie herausfinden, ob oder wie Gesagtes beim Gegenüber angekommen ist. Solche kontrollierenden¹ Fragen können positiv sein, fragt man allerdings Wissen ab, werden sie oft – insbesondere bei Erwachsenen – eher als unangenehm empfunden, insbesondere dann, wenn man denkt, etwas wissen zu müssen. Diese Fragen wirken verunsichernd und damit auch ausschließend. Prüfungssituationen sind somit etwas, das wir in der musealen Bildungsarbeit vermeiden, dennoch können Wissensfragen auch von Interesse sein. In den Vordergrund gestellt werden in personalen Vermittlungssettings das entdeckende Lernen und das Schaffen von Gesprächssituationen, welche in-

¹ Rudnickl 2014, S.232.

dividuelle Standpunkte erforschen wollen sowie ein Interesse an vielfältigen Meinungen und Erfahrungen signalisieren.

Fragen als Gesprächskompetenz

Viele Vermittler:innen verstehen sich als Moderator:innen², die mit Fachwissen und Vermittlungskompetenz den Besucher:innen auf Augenhöhe begegnen möchten. Interessen, Themen und Anliegen werden dabei ergebnisoffen verhandelt. Ergebnisoffen bedeutet hier nicht, Willkürliches zuzulassen, sondern Richtungen einschlagen zu können, die sich aus dem Verlauf ergeben, der – selbstredend – einen konkreten Ausgangspunkt im Museum, in einer Ausstellung oder von einem Objekt hat. Moderator:innen sind sich dieser Rolle bewusst, dass sie in dem Prozess, den sie begleiten, keine neutrale³ Position innehaben. Sie präsentieren das aus dem Museum kommende Wissen, das sich mit dem jeweils eigenen verknüpft. Gemeinsam mit dem Publikum möchten sie neue Erkenntnisse gewinnen. Jede Situation ist einmalig, Gespräche können nicht wiederholt werden. Zuhören wird dabei als aktiver Teil verstanden.

Dieser Zugang der Vermittler:in eröffnet völlig andere und mehr Möglichkeiten als jener, »eine klassische Führung« abzuhalten, der in ihrer Begrifflichkeit oft unterstellt wird, dass ihr monologischer Vortrag eher dem Charakter eines Frontalunterrichts entspricht. Die Erwartungshaltung ist dann ein klar definierter Wissenstransfer von A nach B. Dieser ist wiederholbar, wird von Besucher:innen oft konsumiert und bleibt daher auch meist unverbindlich.⁴

Was tun, damit die Menschen Fragen stellen?

»Ich sag den Leuten bei meiner Führung immer gleich am Anfang, dass sie jederzeit fragen können, aber es fragt halt nie jemand etwas ...«, sagte unlängst eine Kollegin zu mir. Damit Menschen aus dem Publikum sich trauen, Fragen zu stellen, muss die »führende« Person den Rahmen dafür schaffen. Auch wenn sie sich vielleicht nicht in eine Moderator:innenrolle versetzen will, weil sie als Expert:in eine hohe Mitteilungskompetenz hat, muss sie selbst aktiv den Raum für Fragen öffnen. Zuhörende in Vorträgen unterbrechen diese in

2 Schrübbers 2013.

3 Holzer-Kernbichler 2023e, S.230.

4 Hildebrand 1991, S.47-48.

den allermeisten Fällen nicht. Christiane Schübbers bezeichnet die klassische Führung als »ambulanten Vortrag«, der einem »Zwangsweg« stets vorwärts folgt. Dabei werden Fragen aus dem Publikum vor allem deshalb vermieden, weil sie auch von der Gruppe als störend empfunden werden können.⁵ Damit Fragen entstehen (können), müssen Vortragende aktiv dafür Zeit und Raum geben. Ein mögliches Risiko besteht darin, dass komplexe Fragen weitere Fragen auszulösen vermögen und genauer nachgefragt wird. Dadurch wird der Prozess des Vortrags weniger kontrollierbar, in seinem Ablauf und Ausgang vielleicht sogar ungewiss. Die vortragende Person muss sich über ihre Rolle im Klaren sein, ebenso über das Ziel, das sie verfolgt. Will sie alles sagen, worüber sie Bescheid weiß, alles zeigen, was es zu sehen gibt, ihre eigene Expertise präsentieren? Die Einladung an das Publikum, Fragen zu stellen, erweist sich oft als bequeme Floskel, weil sich das Gegenüber in diesem Fall den Raum dafür erst erobern müsste, was wiederum voraussetzt, dass diese Person auch in der Lage ist, eine Frage zu stellen und nicht Gefahr läuft, sich zu blamieren, wenn sie sich proaktiv vor der Gruppe exponiert. Dieses Szenario entsteht in jeder Form hierarchischer Gesprächsführung ohne Zweifel von selbst und scheint nur durch große Selbstsicherheit der Fragenden durchbrechbar, indem sich diese selbst auf Augenhöhe mit den Vortragenden begeben. Keine Fragen zuzulassen kann aber auch schlicht Selbstschutz sein. Denn was tun, wenn Fragen aus dem Publikum überfordern oder fehlende Antworten Stress verursachen? Will man dem Publikum als Expert:in »die Welt erklären«, dann ist diese Angst vermutlich berechtigt, denn auch mit großem punktuellen Wissensvorsprung weiß niemand immer alles. Als Vermittler:in bestimme ich deshalb von Beginn an meine eigene Rolle und schaffe den Rahmen, der die gemeinsame Zeit mit dem Publikum definiert. Es spielt eine Rolle, ob ich selbst das Gespräch suche, nicht nur monologisiere, sondern auch Rede und Antwort stehe, und ob ich an den Wahrnehmungen, Erfahrungen und dem Wissen des Publikums interessiert bin, auch dann – oder vielleicht gerade dann –, wenn die Zuhörer:innen meinen ambulanten Vortrag lieben und mir unbeirrt einfach nachgehen auf dem Weg, den ich für sie beschreite.

*Wieviel Offenheit ist mir möglich –
und angenehm?
Wie neugierig bin ich?*

5 Schrübbers 2013, S.39.

Fragetypen

Viele Vermittler:innen entwickeln ihre kommunikative Expertise noch immer vor allem empirisch vor der Gruppe. Als Fachexpert:innen verschiedener Studienrichtungen sind ihnen theoretische Forschungsfragen oft näher als das Wissen um verschiedene Fragetypen, die, einmal im Repertoire aufgenommen, den Gesprächsspielraum erweitern.

Eröffnungsfragen oder auch Fragen zur Begrüßung sind gute Möglichkeiten, der Gruppe zu signalisieren, dass man an ihr interessiert ist. Dadurch besteht auch die Chance herauszufinden, mit wem man es zu tun hat. Sehr unverfängliche Fragen können ein erster Eisbrecher sein. Sie können vorab in Wartesituationen gestellt werden oder auch der ganzen Gruppe, wenn diese nicht erst zum Ausstellungsrundgang oder zur Führung zusammenfindet.

Woher kommt ihr?

Wart ihr schon einmal hier?

Kennt ihr das Museum?

Gibt es etwas, das euch heute ganz besonders interessiert?

Haben Sie das Museum gleich gefunden?

Was führt Sie heute zu uns?

Spannend sind Fragen, die die emotionale Ebene ansprechen (dürfen!), manchmal auch um herauszufinden, warum etwa eine Gruppe von Schüler:innen unruhig, unkonzentriert oder einfach nur erschöpft wirkt.

Wie geht es euch?

Wie empfindest du diesen Raum?

Wie geht es dir damit?

Wollen Sie sich setzen?

Anders gelagert sind kognitive Fragen, Denkfragen, die man nur beantworten kann, wenn man darüber nachdenkt. Möglicherweise gibt es keine eindeutige Antwort oder es können Gegenfragen entstehen. Alternativfragen sind Fragen, die wie beim Multiple Choice mehrere Antwortvarianten vorschlagen, die den Befragten eine Entscheidung abverlangen. Solche Fragen können aber – wie geschlossene Fragen, die nur eine konkrete Antwort ermöglichen –, kontraproduktiv sein, ebenso wie das auch bei entlarvten Sug-

gestivfragen der Fall sein kann. Manchmal helfen lustige Fragen, die auch provokant sein dürfen. Sie können zwischendurch als Eisbrecher dienen. Offene Fragen, die einen gewissen Spielraum ermöglichen, können Nachdenkprozesse in Gang setzen und zur aktiven Beteiligung einladen.

Kannst du dir vorstellen, wie das gemacht wurde?

Was glaubst du, wer das einmal benutzt hat?

Sollten Gruppen noch Zeit zur Verfügung haben oder müde vom Rundgang sein, dann können zum Abschied Fragen zusammenfassend wirken, zu einem Feedback führen oder auch noch zur Klärung beitragen.

Welcher Raum war für Sie am interessantesten?

Was war dein Lieblingsobjekt?

Fragen an die Kunst

Neben diesen grundsätzlichen Fragemöglichkeiten während eines Ausstellungsrundgangs gibt es fragende Methoden, die eine vertiefte Wahrnehmung⁶ und konzentriertere Auseinandersetzung befördern können. In der Kunstgeschichte gilt die Werkbefragung als eine der frühen Methoden, die Alfred Lichtwark⁷ als Übungen zur Betrachtung von Kunstwerken auch mit Schulklassen ausprobierte. Er entlockte seinen Schülerinnen einer Höheren Töchterschule in der Kunsthalle Hamburg durch hartnäckiges Befragen nicht nur alle möglichen Beiträge und Gedanken, sondern leitete sie durch die Fragen zur Bildbetrachtung gezielt an. Wichtig war ihm an der Methode, keinen zusammenhängenden Vortrag zu halten, der die Selbstständigkeit der Schülerinnen unterdrückt. Auch der Wechsel des Standpunktes war ihm dabei bereits bedeutsam.⁸ Wichtig ist bei einer Bildbetrachtung,⁹ die zu einer Bildbeschreibung führen

6 Bertscheit 2001, S.9.

7 Lichtwark 1898.

8 Siehe hierzu Weschenfelder/Zacharias 1992, S.204. Sie bezeichnen die Methode von Lichtwark als aktivierend, auch wenn sie als schulische Methode andere Ziele verfolgen würde. In »Lehrgesprächen« vor Objekten könnten Fragen sich auch direkt auf den Erfahrungsbe- reich der Teilnehmenden beziehen. Sie inkludieren dabei zusätzlich freies Assoziieren als fantasieanregende Methode in dieser Situation.

9 Siehe hierzu z. B. Wiegand, 2019.

soll, ein vorurteilsfreies, unbeeinflusstes Schauen, wobei jede Beobachtung wert ist, geteilt zu werden. In der Gruppe gilt es zunächst, das Vertrauen in die eigene Wahrnehmung zu stärken, zumal nur das sehend erkannt wird, was man kennt bzw. worüber man vielleicht etwas weiß. Deshalb ist für eine grundlegende Bildbeschreibung ein guter Fragenkatalog von großer Bedeutung, der sich in der Forschung per se wohl als zentrales Instrumentarium ausmachen lässt. Was wäre die Forschung ohne ständiges neugieriges Weiterfragen?

Wie hält diese Person den Kopf?

Wie möchtet ihr den Blick bezeichnen?

Ist der Schatten ganz gleichmäßig?

Welche Farbe siehst du, wenn du zurücktrittst?¹⁰

In einer (kunsthistorischen) Bildbeschreibung werden vor allem die bildnerischen Mittel von Linie, Form, Raum, Farbe, Komposition und Licht zur Analyse herangezogen. Durch Bildvergleiche werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausgearbeitet, um die Bildbetrachtung zu vertiefen und Feinheiten besser wahrzunehmen. Erst im nächsten Schritt geht es um die inhaltliche Analyse dessen, was zu sehen ist, und um eine mehr oder weniger umfangreiche Interpretation. Dabei ist es eine der größten Herausforderungen, die Fragen so zu stellen, dass es die Teilnehmenden reizt, sie zu beantworten. Lassen sich Fragen aus der Betrachtung der Exponate beantworten? Folgen sie einem roten Faden? Treffen sie das Anspruchsniveau der Gruppe? Der Vergleich von Werken ermöglicht es, auch ohne Vorwissen zu Erkenntnissen zu kommen, zumal Besucher:innen dabei auch eigene Kriterien entwickeln können.¹¹ Bei der Kunstbetrachtung geht es immer auch um Empfindungen, um Gefühle, die durch das Kunstwerk ausgelöst werden können. Man kann historisches Wissen einbringen oder auch sehr persönliche und subjektive Erlebnisse vor einem Kunstwerk haben. Als Kunstvermittler:in kann man beides ermöglichen und sogar forcieren.¹² Diese Art der Aneignung von Kunstwerken kann auch auf andere Objekte übertragen werden. Als kleines Museum im Koffer können unterschiedliche Gegenstände

10 Vier Fragen von Alfred Lichtwark, Lichtwark 1898.

11 Siehe hierzu z. B. Czech/Kirmeier/Sgoff 2014, S.204.

12 Siehe hierzu z. B. Hofmann/Rauber/Schöwel 2013, S.118.

disloziert museale Kategorien diskutierbar machen.¹³ Mitgebrachte Objekte können kurios, historisch, schön oder auch banal sein. Mit Handschuhen aus der sichernden Verpackung aus dem Koffer genommen, ermöglichen sie eine umfangreiche Befragung. Multiperspektivische Annäherungen befördern heterogene Zugänge und können Mehrdeutigkeiten aufzeigen. Es geht nicht darum, richtige Antworten zu finden, sondern die Inhalte im Dazwischen von ›wahr‹ und ›falsch‹ zu verhandeln. Ziel dabei ist es, nicht nur das Museum und seine Arbeitsweise zu vermitteln, sondern auch die Ambiguitätstoleranz der Teilnehmenden zu fördern.

Gibt es Hinweise auf das Alter?

Wer hat es möglicherweise verwendet?

Ist der Wert von Bedeutung?

Woran denkt ihr persönlich?¹⁴

10 Fragen für Genießer*innen

oder ›10 Fragen für Kritiker*innen‹ haben Anna Döcker und Jasmin Edegger für eine repräsentative Sammlungsausstellung der Neuen Galerie in Graz entwickelt, um den Besucher:innen Anregungen mitzugeben für ihren Ausstellungsrundgang, der sich vor allem mit Malerei beschäftigte. Diese Fragenkarten funktionierten für Individualbesuchende genauso wie für Rundgänge mit Gruppen, insbesondere solche mit älteren Schüler:innen oder Studierenden.

Wer bestimmt, was guter Geschmack ist?

*Mit welchen Materialien arbeiten Künstler*innen?*

Was ist eigentlich ein »Highlight«? Wer bestimmt das?

Welches Werk geht dir unter die Haut?¹⁵

13 Ausführliche Gedanken dazu in: Holzer-Kernbichler 2024a, S.50-65.

14 Holzer-Kernbichler 2024a, S.53.

15 Vier von ›10 Fragen für Kritiker*innen‹ für einen Rundgang durch die Ausstellung *Show! Highlights aus der Sammlung*, 12.04.-18.08.2024, Neue Galerie Graz, in: BANG, Inv.Nr.0155.

Fragen in historischen Zusammenhängen

Fragen haben auch in kulturhistorischen Ausstellungen die Funktion, vertiefend, forschend und diskursiv zu wirken. Sie können Dialoge auslösen, um zu sensibilisieren und die gemeinsame Reflexion zu fördern. Auch ohne Vorwissen sollen Diskussionen möglich werden, die zum Nachdenken anregen. Vertiefendes Wissen zur Deutung und zum besseren Verständnis wird durch die Vermittler:in eingebracht.

Vermittlerische Fragen

Vermittlerische Fragen werden im Rahmen verschiedener Vermittlungsformate im Haus der Geschichte Österreich eingesetzt, um Dialoge, gemeinsame Reflexion und Diskussionen zu fördern.¹⁶ Diese Fragen beziehen sich dabei auf konkrete Objekte, Quellen oder Personen und deren Geschichten. Sie müssen so formuliert sein, dass sie kein Vorwissen erfordern, prinzipiell alle Teilnehmenden etwas dazu sagen können und es keine ›richtige‹ oder ›falsche‹ Antwort gibt. Hintergrundinformationen, die für eine sinnvolle Diskussion zur Frage benötigt werden, sollten die Vermittler:innen vorab in die Erzählung einbauen. Ziele dieser Art von Fragen sind weniger das Vermitteln oder Abfragen von Wissen, sondern die gemeinsame Reflexion, die Möglichkeit, Gegenwartsbezüge herzustellen sowie vor allem auch die Chance, sich überhaupt in Beziehung zur Geschichte zu setzen, sich in Personen hineinzuversetzen und sich zu Haltungen oder Geschehnissen zu positionieren. Weiters geht es im Gespräch darum, auch Ambivalenzen sichtbar zu machen und unterschiedliche Deutungen zur Verfügung zu stellen.

Medienanalyse

In der historischen Analyse von verschiedenen Medien¹⁷ unterstützen grundlegende Fragen eine Gesprächssituation. Sie werden zuerst in Kleingruppen beantwortet, um die Ergebnisse im nächsten Schritt mit allen gemeinsam und mit weiterführenden Fragen anhand von ausgestellten Medienobjekten (Fotos, Videos, Plakate, Flugblätter etc.) zu diskutieren.

Wie wirkt das Foto auf dich?

Was ist dein erster Eindruck?

¹⁶ Beigetragen von Louise Beckershaus, hdgö.

¹⁷ Beigetragen von Markus Fösl, hdgö.

Wer hat das Foto erstellt?

In welchem Jahr und wo wurde das Foto aufgenommen?

Was kannst du erkennen?

Was sollte damit erreicht werden?

Wer ist abgebildet?

In welchem Verhältnis könnten Fotografin und abgebildete Person gestanden sein?

In welchem Kontext wurde das Foto aufgenommen?

Satzanfänge

Vorgegebene Satzanfänge können bei Vermittlungsformaten im Museum eingesetzt werden, um Jugendlichen Rechercheaufträge zu erleichtern bzw. diese zu portionieren.¹⁸ Sie können dazu anregen, über gelesene Informationen zu Personen, Sachverhalten oder Objekten weiter nachzudenken, und es wird auch kein Wissen abgefragt, sondern die eigenen Überlegungen werden beim Vervollständigen integriert. Satzanfänge müssen offen gestaltet sein, damit Diskussionen entstehen können.

An der Geschichte von _____ finden wir besonders interessant, dass...

Wenn wir _____ treffen könnten, würden wir sie/ihn fragen, ...

Box öffnen

Im Zentrum dieser Methode steht eine Archivbox mit herausforderndem Quellenmaterial und Fragen von unterschiedlichen Museumsbesuchenden. Sie steht im Ausstellungsraum und ist dort frei zugänglich. Entsprechende Fragen können aber auch von Vermittler:innen vorbereitet werden.

Im Rahmen einer Veranstaltung zum Nationalsozialismus im Stadtmuseum Nordico¹⁹ in Linz notierten zum Beispiel Teilnehmende in Ich-Form, wann sie das erste Mal in ihrem persönlichen Umfeld mit ›Nationalsozialismus‹ in Berührung kamen. Die Antworten wurden in einer Box gesammelt und danach so verteilt, dass jede Person die ›Geschichte‹ einer anderen vorlas, wodurch Bezüge hergestellt werden konnten und Irritationen ausgelöst wurden. Die Verfasser:innen der Geschichten blieben unbenannt. Die Methode schafft Intimität in öffentlichen Räumen und lässt durch sorgfältige

¹⁸ Beigetragen von Antonia Plessing, hdgö.

¹⁹ Beigetragen von Karin Schneider, Wolfgang Schmutz, Friedemann Derschmidt für die Museen der Stadt Linz.

und achtsame Moderation unterschiedliche – auch konflikthafte – Konzepte über Vergangenheit und Gegenwart miteinander in Beziehung treten. In diesem Prozess gemeinsam erarbeitete Fragen landeten wiederum in der Archivbox – als Impulse für den nächsten Termin. Ziele dieser Methode sind vor allem, historische Quellen zu aktivieren und der Frage nachzugehen, wie man sich mit seiner eigenen (familiären) Vergangenheit in die Geschichte einschreibt.

39 Fragen

Anita Niegelhell hat für die Vermittlung 39 der 50 Fragen von *50 Ways to Look at a Big Mac Box*²⁰ adaptiert, um sie für Objekte im Volkskundemuseum in Graz zu verwenden. Dieser umfangreiche, online verfügbare Fragenkatalog ermöglicht es, Frage-Anregungen vorzubereiten, mit denen sich Teilnehmende eigenständig Zugänge zu mehreren Objekten oder einem Objekt erarbeiten. Manche Fragen sind sehr sensorisch angelegt – fühlen, riechen, schmecken – und lassen sich nicht immer auf ausgestellte Objekte anwenden, weshalb es hilfreich ist, vergleichbare Gegenstände zur Verwendung dabeizuhaben. Auch wenn sich nicht immer alle Fragen beantworten lassen, so bewirken sie dennoch stets Überlegungen zu einer möglichen Antwort.

Fragenkarten

Basierend auf der Fragensammlung von Angeli Janhsen²¹ können Fragenkarten²² erstellt werden, um Besucher:innen eine selbstständige Aneignung von (zeitgenössischer) Kunst in Ausstellungen und Museen zu ermöglichen. Die Fragen werden ausgeteilt und die Teilnehmer:innen erkunden eigenständig die Ausstellung. Im Anschluss daran wird an einem geeigneten Ort in der Ausstellung gemeinsam darüber gesprochen.

Die Fragen können auch im personalen Vermittlungskontext genutzt werden, entweder zur Konzepterstellung – etwa um als Vermittler:in einen anderen Blick auf die Ausstellung zu bekommen – oder um gemeinsam mit Teilnehmenden ein bestimmtes Objekt oder auch das Museum als Institution zu befragen. Je nach Fragestellung kann damit auch eine kritisch-reflexive Ausstellungsanalyse (dekonstruktiver Diskurs) ermöglicht werden.

²⁰ Shuh 2008, o. S.

²¹ Janhsen 2017.

²² Beigetragen von Franziska Mühlbacher, TMW.

*Sind diese Objekte für dieses Museum gemacht?
Wofür sind sie gemacht worden?
Wie muss man sich den ursprünglichen Kontext denken?
Kennt man diesen überhaupt?
Steht oder hängt das so, wie man es erwarten dürfte?
Sind die Objekte aufgestellt, aufgehängt oder inszeniert?
In welcher Position oder in welchem Verhältnis stehen Sie dazu?
Ist hier eine Ordnung erkennbar?
Wenn ja, wie ist das hier geordnet?
Würden Sie dies auch so anordnen?
Wie ordnen Sie Dinge zu Hause?²³*

Fragengenerator

Der Fragengenerator wird eingesetzt, damit Teilnehmende selbst offene (Forschungs)Fragen zu einem Thema entwickeln können. Er stellt in einer Reihenfolge vier Kategorien von Satzteilen zur Verfügung, die dann zu einer Frage zusammengestellt werden können. Als Kategorien bieten sich an:

1. Fragenstart (Wie? Wie lange? Wie könnte? Wie sollte?)
2. Fragenstellende Person (ich, wir, die Stadt, die Welt etc.)
3. Problem, das die Frage anspricht (Aktion, Herausforderung)
4. Ziel oder Zielgruppe (Für wen ist die Frage relevant?)²⁴

In der vierten Kategorie dieser Methode geht es darum, sich auf reale Probleme von verschiedenen Zielgruppen zu konzentrieren. Wichtig dabei ist, dass keine geschlossenen Ja/Nein-Fragen gestellt, sondern mehrere Antwortmöglichkeiten zugelassen werden. Dadurch können die Fragen wiederum zu anderen Fragen führen. Besonders gut funktioniert der Fragengenerator aufgrund des Satzbaus im Englischen, wo er als Tubric-Rolle²⁵ zum Generieren von Fragen in Kleingruppen eingesetzt wird. Ellie Armstrong hat diese Me-

23 Fragen adaptiert von Franziska Mühlbacher, TMW.

24 Diese Kategorie schien für das genannte Beispiel im TMW nicht sinnvoll und wurde daher in der Praxis weggelassen.

25 Die Methode erklärt sich am besten, wenn man die Rolle in Verwendung sieht: Es wird immer ein Satzteil gedreht, um die Frage zu formulieren.

thode zum Thema »Gender & Space« im TMW adaptiert und mit Jugendlichen folgende Fragen²⁶ erarbeitet:

How do people handle eating disorder or other mental health problems in space?

For how long can kids stay outside unsupervised (in space)?

Who will make the laws for a life in space?

Which rituals will we develop when somebody dies?

Tischplakat

Beim Tischplakat ist es möglich, Fragen vorab zu stellen und die Teilnehmenden einzuladen, mögliche Antworten dazuzuschreiben – auch daraus lassen sich gute Diskussionen ableiten.

1000 Fragen

Im Rahmen dieser Methode stellen Teilnehmende so lange Fragen zu einem Exponat, bis ihre Fantasie erschöpft ist. Vermittler:innen beantworten die Fragen oder leiten sie an die Gruppe weiter. Das Gespräch gleicht einem Spiel, das zur intensiven und assoziativen Auseinandersetzung mit einem Objekt einlädt.²⁷ Im Gespräch mit einem Exponat richten die Teilnehmenden beliebig viele Fragen an das Objekt, der/die Vermittler:in kann in die Rolle des Objekts schlüpfen und darauf in Ich-Form antworten.²⁸

Interviews

Interviews leben von Fragen (**#neue Blickwinkel schaffen**). Dieser Umstand kann in unterschiedlichen Settings für die Vermittlung nutzbar gemacht werden. Möglich ist das beispielsweise im Rahmen von Gesprächen mit Zeitzeug:innen. Kinder befragen ältere Menschen mit dem Ziel, möglichst differenzierte Aussagen zu bestimmten Alltagsthemen zu erhalten.

Wie alt waren Sie, als der Staatsvertrag unterzeichnet wurde?

An welche Kinderspiele können Sie sich erinnern? Wie waren die Spielregeln?

26 Beigetragen von Manuela Gallistl, TMW, kennengelernt bei Eleanor Armstrong, Space Feminist.

27 xponat.net, Dörr, 1000 Fragen an ein Exponat.

28 xponat.net, Büchert, Gespräch mit einem Exponat.

Wie war es früher in der Schule, in der Freizeit, was wurde gekocht, wie wurde gewohnt?

Wie war denn Ihre Kindheit?

Können Sie Ihren Schulweg noch beschreiben?

Alle hatten doch eine beste Freundin, oder?

Alle diese beispielhaften Fragen (geschlossene, offene, allgemeine, detaillierte, aber auch suggestive Fragen) haben Vor- und Nachteile. Sie sollten bewusst und gemischt verwendet werden, um die Gespräche gut in Gang zu halten und möglichst viele Informationen zu erhalten. Die Kinder werden so zu »Forschenden« und fragen entsprechend ihrer eigenen Interessen.²⁹ Eine weitere Möglichkeit bieten sogenannte Künstler:innengespräche, welche beliebte Veranstaltungsformate in Kunstmuseen sind. Anregende Methoden, um solche Gespräche zu führen, finden sich zahlreich in diesem Buch, wobei Form, Inhalt und Setting bestenfalls eine Einheit bilden. Interview-situationen können aber auch als Rollenspiele inszeniert werden, um sich bestimmten Inhalten anzunähern.³⁰ Eine Sonderform ist das Objektinterview, bei dem zwei Teilnehmende ein Interview mit einem Exponat oder einem/einer erfundenen Expert:in entwickeln und anschließend präsentieren. Sie beantworten Fragen selbst mit Hilfe von Ausstellungstexten, Katalogtexten, Informationen und durch genaue Betrachtung des Objekts.³¹

Fragen!

Es gibt Fragen, die Kunst sichtbar machen.

Es gibt keine immer und überall richtigen Fragen.

Fragen müssen passen, wenn sie gute Antworten bringen sollen.

Die hier vorgeschlagenen Fragen können Sie beantworten.

Sie können auch eigene Fragen stellen.

Sie werden das, was Sie sehen, mit den Fragen besser sehen und verstehen.

Fragen Sie!³²

29 Weschenfelder/Zacharias 1992, S.250.

30 xponat.net: Eicher, Interviews; Dietz, Auktion; Brosch, Streitgespräch; Schweigart, Spiel-puppen; Büchert, Expertenrunde; Böhme, Experteninterview.

31 xponat.net, Büchert, Objektinterview.

32 Janhsen 2017, o. S.

Texte und Bilder produzieren



Texte und Bilder produzieren

Monika Holzer-Kernbichler

In der Kulturvermittlung wird das Erstellen von Texten auf vielfältige Weise eingesetzt, um Zugänge zu Kunstwerken oder musealen Objekten zu eröffnen, Deutungen anzuregen, aber auch, um Teilhabe zu ermöglichen. Schreiben hilft, die Gedanken zu klären und Überlegungen zu verbalisieren. Im Ausdruck der Worte kann sich die Wahrnehmung vertiefen, indem Details bewusst werden. Eine gute Beschreibung hilft anderen beim Betrachten. Immer aber bieten Worte die Möglichkeit, dass man Wahrgenommenes mit anderen teilen kann.

Textproduktion im Museum kann auch als ideenreicher Prozess die Fantasie anregen und die Gedanken zum Laufen bringen. Geschichten können sich verselbstständigen und zu etwas völlig Neuem führen. Das Museum und seine ausgestellten Objekte als Ausgangspunkt für experimentelle Textarbeit zu wählen, braucht etwas Zeit, hat aber auch sehr viel Potenzial. Denn beim Schreiben ist man oft im Dialog mit sich selbst, kann zum Beispiel seine Aufregung aus sich hinausschreiben und vielleicht dadurch zur Ruhe kommen.

Bei der Abfassung von Texten geht es auch immer um eine Konstruktion von Bedeutungen – sie filtert, ordnet und interpretiert Wirklichkeit (**#Worte finden**). Versteht man den musealen Raum als Kommunikationsraum, dann wird Sprache zum aktiven Gestaltungselement. Sie prägt die Wahrnehmung von Objekten und wie diese verstanden und interpretiert werden. Das Schreiben von Texten als Vermittlungsmethode bindet Besuchende mit ein und kann dabei als diskursives Gestaltungsmittel entdeckendes, affirmatives oder dekonstruierendes Potenzial entfalten.

Im Gespräch mit einem Gegenstand

In diesem stillen monologischen oder dialogischen Gespräch erarbeiten sich Teilnehmende nach einer kurzen Einführung persönliche Zugänge zu einem Objekt durch kreatives Schreiben.¹ Die Objekte können im Museum frei ausgewählt werden. Mögliche Anreize für die Zwiesprache mit dem Objekt können durch Fragen geschaffen werden:

Was bist du für ein Ding? Wie kommst du hierher? Wohin gingest du, wenn du wegkönntest? Wer hat dich gebraucht? Nach einer Schreibzeit von ca. 25 Minuten trifft sich die Gruppe wieder. In der Leserunde werden bei den entsprechenden Objekten die jeweiligen Geschichten vorgelesen, Erfahrungen ausgetauscht und die Objekte selbst besprochen. Das genaue Hinschauen wird auch beim zweiten Rundgang nochmals gefördert (**#fragen und diskutieren**).

Automatisches Schreiben

Beim automatischen Schreiben geht es darum, einfach loszuschreiben, ohne sich viele Gedanken über den Text oder seinen Inhalt zu machen. Von Interesse ist dabei lediglich, alles zu notieren, was in den Sinn kommt. Gedanken, Ideen, Gefühle und Eindrücke sollen ungefiltert aufs Papier gebracht werden. Diese Methode wurde als *Écriture automatique* des Surrealisten André Breton (1896–1966) zu Beginn des 20. Jahrhunderts bekannt und sollte die Möglichkeit bieten, das Unterbewusste freizulegen. Worte, Satzfragmente, Buchstaben und Textteile ohne Zusammenhang entstehen bei diesem Prozess, der ohne Kontrolle, Absicht und Planung ablaufen soll.² Im Kunsthaus Graz wurde diese Methode – kombiniert mit dem ›Chinesischen Korb‹³ – eingesetzt.⁴ Teilnehmende waren eingeladen, sich ein kleines Objekt aus dem Korb zu ziehen, dieses auf einem Stück roten Filz vor einem Kunstwerk zu platzieren, sich Sitzhocker, Schreibunterlage und Stift zu holen und sich dann im Dialog mit dem Gegenstand das Kunstwerk anzueignen. Das automatische Schreiben sollte die Möglichkeit bieten, vorurteilsfrei alles zu notieren, was in dieser Beobachtung hochkam. Im anschließenden gemeinsamen Rundgang wurde dabei Erfahrenes besprochen.

1 Beigetragen von Anita Niegelhell, Volkskundemuseum Graz, UMJ.

2 Bertscheit 2001, S.53; Czech/Kirmeier/Sgoff 2014, S.209.

3 Genaue Beschreibung dazu im Kapitel **#auswählen und ins Gespräch bringen**.

4 Beigetragen von Monika Holzer-Kernbichler, Kunsthaus Graz, UMJ.

Sich in Ruhe auf ein Kunstwerk einzulassen und genau zu schauen, sensibilisiert und ermöglicht ein entdeckendes, erfrischendes und sehr selbstständiges Erarbeiten von Kunst.

Innerer Monolog

Eine Abwandlung des automatischen Schreibens bildet der innere Monolog⁵, bei dem sich Teilnehmende ebenfalls ohne große Einleitung in die fiktive Geschichte einer Figur begeben und in einem Selbstgespräch Gedanken und Gefühle der Figur in Ich-Form niederschreiben. Die Abfolge, der Satzbau und der Aufbau der Geschichte sind völlig frei. Aus der Betrachtung kann so eine kreative Auseinandersetzung mit einem Gegenstand in Textform auch in Einwortsätze oder Ausrufewörter münden. Nach dem Schreiben lesen sich Teilnehmende die Texte gegenseitig vor.

Assoziatives Schreiben

Das assoziative Schreiben⁶ eignet sich gut als Einstieg, z. B. als automatisches Schreiben. Mit oder ohne Thema geht es los. Stockt der Assoziationsfluss, wird das zuletzt notierte Wort wiederholt, bis der Fluss wieder in Gang kommt. Mögliche Vorgangsweisen sind dabei das Akrostichon⁷ (die Buchstaben eines Wortes werden vertikal untereinander geschrieben, und zu jedem Buchstaben finden die Teilnehmenden dann ein Wort) oder das ABCDarium⁸ (zu jedem Buchstaben im Alphabet fügt man ein Wort an, das man mit dem Objekt verbindet). Schreiben nach bestimmten Vorgaben⁹ – wie einem Muster – kann inhaltlich mithilfe eines Themas, eines vorgegebenen Satzanfangs oder nach formalen Kriterien wie beim ›Elfchen‹ erfolgen. Nach dieser vielleicht sehr fantasievollen Reise ist es wichtig, die Ergebnisse mit den anderen in der Gruppe zu teilen.

5 xponat.net, Rudnicki, innerer Monolog.

6 Hofmann/Rauber/Schöwel 2013, S.143.

7 xponat.net, Büchert, Akrostichon.

8 xponat.net, Büchert, ABC-Methode.

9 Hofmann/Rauber/Schöwel 2013, S.146.

Museumselfchen

Beim ›Elfchen‹¹⁰ handelt es sich um eine besondere Form eines kurzen Gedichts, das aus genau elf Wörtern besteht – daher der Name ›Elfchen‹. Es folgt einem festen Aufbau mit fünf Zeilen, wobei jede Zeile eine bestimmte Anzahl an Wörtern enthält:

1. Zeile: 1 Wort (ein Gedanke, eine Farbe, ein Gefühl)
2. Zeile: 2 Wörter (was macht das Wort aus der ersten Zeile?)
3. Zeile: 3 Wörter (was passiert, was geschieht?)
4. Zeile: 4 Wörter (ein Gedanke, ein Gefühl oder eine Situation dazu)
5. Zeile: 1 Wort (eine Zusammenfassung, ein Fazit, ein neuer Impuls)

Elfchenblätter können vorbereitet werden und sind einfach umsetzbar. Diese spielerische Methode, die aus dem kreativen Schreiben kommt, dauert meist nicht länger als zehn Minuten, eignet sich für viele Situationen, ist einfach und führt zu poetischen Ergebnissen.

Kunsthau
 blau, fremd
 schwebt über Straßen
 blickt neugierig auf Menschen
 Zukunft

Eine Alternative besteht darin, elf Worte für das Elfchen aus einem Museumstext auszuschneiden und daraus ein Gedicht zu formen.¹¹

¹⁰ Czech/Kirmeier/Sgoff 2014, S.209; xponat.net, Schröder, Elfchen.

¹¹ Beigetragen von Angelika Doppelbauer.

Schreibspiele

In Anlehnung an bekannte Spiele¹² steht hier der Spaß im Vordergrund. Gedichte oder Geschichten werden reihum verfasst: Eine Person beginnt einen Text, der von der nächsten weitergeschrieben wird, mit vorherigem Lesen oder auch blind (»Cadavre Exquis«). Rund um Objekte können Geschichten oder Gedichte erfunden werden. Impulse hierfür bieten Wortkärtchen, die gezogen werden, oder Wörter, die zufällig während einer bestimmten kurzen Zeit beim Sprechen durch Klopfen markiert und dann notiert werden, wobei Sprecher:in und Klopfer:in vorher festgelegt werden müssen.¹³

Schreibwerkstatt

In einer Schreibwerkstatt wird mit Wörtern experimentiert und kreativ gearbeitet. Zusammenhänge werden so handlungsorientiert erkannt.

Im Weltmuseum Wien erzählen Vermittler:innen zunächst Geschichten zu ausgewählten Objekten, um bewusst zu machen, dass hinter jedem Objekt eine Geschichte steckt.¹⁴ Nach der kurzen Einleitung wählen Teilnehmende ein Objekt aus und erfassen es, indem sie auf einem Arbeitsblatt eine Skizze machen, Fotos davon aufnehmen und einen Steckbrief dazu schreiben. Die daran anschließende Aufgabe an einem ruhigen Ort besteht darin, sieben Wörter zu diesem Objekt zu finden, von denen die Teilnehmenden dann drei auswählen. Anhand dieser erfinden sie einen kurzen Text, ein Gedicht, einen Zeitungsartikel oder einen Social-Media-Post zu ihrem Objekt, um das Ergebnis schließlich allen zu präsentieren.

Eigene Begriffe

In Kleingruppen überlegen sich die Teilnehmenden zu Beginn einen Begriff, der eine Frage beantworten kann (**#Worte finden**). Diesen schreiben sie auf ein Blatt Papier. Nun können sie in der Ausstellung mit dem Begriff ein Objekt auswählen, das dann gemeinsam in der Gruppe besprochen wird (**#auswählen und ins Gespräch bringen**). Bei dieser Methode ist zentral, dass Bezüge durch die Teilnehmenden selbst hergestellt werden.¹⁵ Bei der Methode »Satz-Steg«

12 Hofmann/Rauber/Schöwel 2013, S.145.

13 xponat.net, Brosch, Schreibspiele.

14 Beigetragen vom Team Weltmuseum Wien.

15 Beigetragen von Pia Razenberger, Kunsthaus Graz, UMJ.

wird ein Papierstreifen als Brücke¹⁶ zwischen zwei Objekte gelegt. Teilnehmende notieren darauf mit jeweils einem Satz Unterschiede oder Ähnlichkeiten der beiden Exponate. Als Variante kann man das letzte Wort eines Satzes als Anfang für den nächsten Satz-Steg wählen.¹⁷ Es kann auch spannend sein, verschiedene Objekte, die auf den ersten Blick nichts miteinander zu tun haben, in einen Text miteinander zu verweben.¹⁸ Anstelle von Sätzen können auch Begriffe rund um ein Objekt als Wortcluster¹⁹ schriftlich gesammelt werden (z. B. Gerüche, Farben, Gefühle, Eigenschaften des Objekts). Diese können im Anschluss gemeinsam besprochen oder auch zu anderen Textsorten weiterverarbeitet²⁰ werden. In diesen Assoziationsketten²¹ werden Beobachtungen, Assoziationen und spontane Einfälle auf einem großen Papier sichtbar, wodurch die Wahrnehmungsprozesse und Gedankengänge anschaulich werden. Die Texte, die Menschen zu Objekten im Museum schreiben, können schließlich auch in einem Heftchen zusammengefasst werden, das zu einer alternativen Betrachtung einlädt.²²

Mini-Museumsheft

Zu Beginn produziert jede Person nach Anleitung und mit Unterstützung durch die Vermittler:innen aus einem vorbereiteten DIN-A3-Blatt ein eigenes Heft in der Größe DIN A6.²³ Damit geht die Gruppe durch die Ausstellung und sieht sich unterschiedliche Stationen an. Jede Seite im Heft korrespondiert mit einer bestimmten Station, bei der die Teilnehmenden ihre Antwort auf eine Frage auf die entsprechende Seite des Heftes zeichnen, das sie am Ende mitnehmen können.²⁴ Die Seiten können minimal gestaltet sein, etwa mit der jeweiligen Frage, einem Rahmen oder kleinen Motiven zur Station, jedoch auch mit anderen kreativen, dem jeweiligen Thema gemäßen

16 Bertscheit 2001, S.43.

17 xponat.net, Dörr, Satzsteg.

18 Bertscheit 2001, S.9.

19 Bertscheit 2001, S.44-48; xponat.net, Böhme, Wortcluster.

20 Bertscheit 2001, S.52.

21 Czech/Kirmeier/Sgoff 2014, S.208.

22 Hofmann/Rauber/Schöwel 2013, S.134.

23 Siehe z. B. <https://atelier-klks.com/zine/> (18.05.2025) oder <https://www.minibooks.ch/faltanleitung.cfm> (18.05.2025).

24 Beigetragen von Eva Meran, hdgö.

Ideen. Natürlich sollte genug Platz zum Zeichnen bleiben. Das Cover und die Rückseite können als solche mitgedacht und analog gestaltet sein.

Mitmachsack

Um junge Leute in ihren selbstständigen Begegnungen mit Kunstwerken zu fördern, hat die Kunstvermittlung der Neuen Galerie Graz²⁵ den ›Mitmachsack‹ zusammengestellt. Mit diesem leichten Gepäck ist man für eine persönliche Entdeckungsreise im Museum ausgerüstet: Darin findet man Stifte, ein Klemmbrett und ein Begleitheft mit Fragen, Vorschlägen und Anregungen sowie besondere Gegenstände, die man während einer Ausstellungstour gebrauchen kann. Teilnehmende können die darin gestellten Aufgaben in Kleingruppen lösen. Im gemeinsamen Rundgang werden abschließend die Erfahrungen besprochen und reflektiert.

Labels schreiben

In fast allen Ausstellungen werden zu den Objekten üblicherweise kleine Schilder angefertigt, die die wichtigsten einschlägigen Informationen beinhalten. Oft sind diese auch um Texte erweitert, die ein Objekt inhaltlich einordnen.²⁶ Als Methode für die Bildungsarbeit bietet es sich an, mit dieser Textsorte zu experimentieren. Teilnehmende können zum Beispiel in verschiedenen Settings selbst alternative Ausstellungs- oder Objekttexte schreiben. Das kann spontan, assoziativ und kreativ sein und das subjektive Erleben in der Situation ausdrücken, aber auch inhaltlich an das Objekt anknüpfen.²⁷ Eine beliebte Methode besteht darin, Geschichten, Notizen oder Feedbacks von Besuchenden als sogenannte ›sticky notes‹ am Ende der Ausstellung zu sammeln oder auch noch allein beziehungsweise gemeinsam die Antwort auf eine konkrete Frage zu hinterlassen.²⁸ Im Nordico Stadtmuseum der Stadt Linz verstand sich die Ausstellung *What the Fem*?*²⁹ als Angebot, sich mit ›Feminismen‹ in ihrer Vielfalt auseinanderzusetzen, sich

25 Entwickelt von Antonia Veitschegger (Heigl), beigetragen von Jana Kirchengast, Neue Galerie Graz, UMG.

26 Serrell/Whitney 2024.

27 xponat.net, Büchert, Exponattext schreiben; xponat.net, Kasperek, Beschreibungsplakat.

28 Serrell/Whitney, 2024, S.202, auch z. B. hdgö.

29 Ausstellung *What the Fem*? Feministische Perspektiven 1950 bis heute*, 11.11.2022-28.05.2023, Nordico Stadtmuseum Linz.

einzufröheln, neue Perspektiven einzunehmen, aber auch sich auszudrücken, in den Dialog zu gehen, Fragen zu stellen, Antworten zu finden und neue Fragen zu stellen. Zu diesem Zweck blieben zu Beginn einzelne Ausstellungsfächen leer. In einem von Karin Schneider breit angelegten, partizipativen Prozess wuchsen unterschiedliche Textebenen gemeinsam mit dem Publikum und füllten die Leerstellen mit einer interaktiven und multiperspektivischen Diskursebene.

Anzeigen schreiben

Kontakt- oder Werbeanzeigen ermöglichen eine spielerische Annäherung an Objekte. Allein oder in Kleingruppen suchen sich Teilnehmende ein Exponat und überlegen, welches zweite Exponat dazu in Beziehung stehen könnte, und verfassen dafür eine Kontaktanzeige.³⁰ Werbetexte werden emotionalisierend formuliert und wollen in kurzer Botschaft mit markanter Überschrift das Objekt anpreisen.³¹ Auch das Schreiben von Briefen³² oder Postkarten³³, die vom Objekt erzählen, sowie Fragen an eine/n Künstler:in oder einen/e Leihgeber:in können einen bestimmten Fokus auf Objekte lenken. Die Kunstvermittlung am Universalmuseum Joanneum³⁴ nutzt dafür eigens produzierte Postkarten mit dem Titel *GrüÙe aus dem Museum* oder *Erinnerungen (#anfangen/abschließen)*. Ist das *Museum unterwegs* in Schulen, dann sind die Schüler:innen dazu eingeladen, auf den Karten ihre Eindrücke vom Besuch als Nachbereitung an das Museum per Post zu schicken.

Geschichten

Geschichten nach literarischen Texten zu schreiben³⁵ oder nach vorgelesenen Erzählungen zu zeichnen, ermöglicht einen experimentellen Zugang zu einem Thema. Der *Verein KUNST.WERK* hat zu diesem Zwecke eine eigene Geschichte verfasst, um mit Teilnehmenden einen Grafikzyklus auf drei Blättern an-

30 xponat.net, Bley, Kontaktanzeige.

31 Aktion *MMK heute, freut euch, freut euch Leute*, aufgeschrieben von Maria Bucher, Stördienst, 1990, in: BANC, Inv.-Nr.0159.

32 Bertscheit 2001, S.49.

33 xponat.net, Bley, Postkarte schreiben.

34 Beigetragen von Jasmin Edegger, Neue Galerie Graz, UMG.

35 Hofmann/Rauber/Schöwel 2013, S.147.

zufertigen. Die abstrakte Kurzgeschichte hieß »Eine Linie auf Reisen«. ³⁶ Die Teilnehmenden erhielten jeweils drei Zeichenblätter in DIN A3 und waren angehalten, dem Geschichtsverlauf folgend mitzuzeichnen und mit der Linie als Hauptakteurin auch das Blatt zu wechseln. Die Linie durchlief unterschiedliche Situationen mit verschiedenen Stimmungen, die auf den drei Blättern festgehalten werden sollten. Zum Abschluss wurde ein Deckblatt zur Geschichte gestaltet.

Anstelle einer Geschichte könnte auch eine nüchterne Arbeitsanleitung bereitstehen, um ein Bild zu malen oder ein Objekt herzustellen. ³⁷ Umgekehrt kann genauso aus einem Bilddiktat – also einer Bildbeschreibung – eine Geschichte werden (**#mit allen Sinnen begreifen**).

Medien

Die partizipative Bearbeitung von musealen Inhalten kann in einem länger angelegten Prozess zur gemeinsamen Konzeption und Produktion von medialen Vermittlungsformaten führen. ³⁸ Gemeinsam mit Schüler:innen erstellte die Kunstvermittlung am Kunsthaus Graz über das Schuljahr 2016/17 hinweg einen Audioguide für Gleichaltrige. Die Inhalte wurden gemeinsam erarbeitet, geschrieben und eingesprochen. ³⁹ Ebenso können gemeinsam mit Kindern Radiobeiträge ⁴⁰ oder Podcasts entwickelt werden, Storyboards geschrieben ⁴¹ oder Videos auch für Soziale Medien ⁴² gemacht werden. ⁴³

Eine analoge Methode dazu ist das Erstellen eines Journals ⁴⁴ oder einer Museumszeitung ⁴⁵. Dafür können Bilder und Texte in unterschiedlichster

36 *Eine Linie auf Reisen*, Verein KUNST.WERK anlässlich der Ausstellung *Von Goya bis Brus. Meisterwerke zyklischer Grafik*, 24.5.-06.08.1995, Kulturhaus der Stadt Graz, in: BANG, Inv.-Nr.0160.

37 Bertscheit 2001, S.50.

38 xponat.net, Büchert, Audioguide-Text verfassen; xponat.net, Böhme, Audiodeskription.

39 Lainerberger 2022, S.46.

40 *Radio Klapotetz* des ORF Steiermark hat z. B. regelmäßig unter der Leitung von Petra Rudolf-Garreis gemeinsam mit Kindern zu Großveranstaltungen wie *Wirbel in der Bubble* im Kunsthaus Graz Interviews gemacht und Beiträge gestaltet.

41 Czech/Kirmeier/Sgoff, S.214; xponat.net, Kasperek, Storyboard.

42 Beigetragen vom Vermittlungsteam TMW; Bertscheit 2001, S.55.

43 xponat.net, Heinzl-Schellin, Podcast erstellen.

44 Bertscheit 2001, S.55.

45 Weschenfelder/Zacharias 1992, S.283.

Form produziert werden, entweder als ephemeres Ereignis oder auch in einem längeren gemeinsamen Arbeitsprozess.

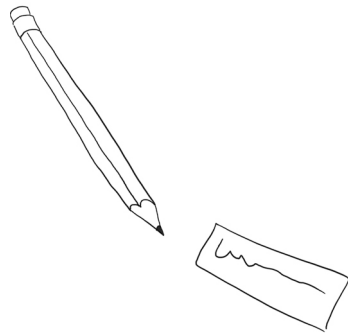
Teilnehmende können als Journalist:innen im Museum unterwegs sein, zu Pressekonferenzen eingeladen werden, ihre Arbeit investigativ anlegen und damit unter anderem ihre eigene Medienkompetenz stärken.⁴⁶

Auch Comics eignen sich dafür, Texte und Bilder in der Bildungsarbeit zu bestimmten Themen zu verschränken. Sprechblasen können auch im Ausstellungsraum selbst zu Werken hinzugefügt werden, Meinungen vom Publikum sammeln oder Bildinhalten eine Stimme geben.⁴⁷

46 xponat.net, Heinzl-Schellin, Investigative Journalist:innen.

47 Dürr Reinhard 2000, Nr.42; Bertscheit 2001, S.39; xponat.net, Eichler, Wortspiel.

Worte finden



Worte finden

Eva Meran

Objekte im weitesten Sinne bilden den zentralen Inhalt von Museen bzw. Ausstellungen. Sie erhalten eine Bühne und werden mit Sprache umgeben: Sprache, die sich mit Kunstwerken in Beziehung setzt oder Gegenstände in Sinnzusammenhänge stellt, geschrieben oder gesprochen. In manchen Ausstellungen sind Ausstellungstexte kaum bis nicht vorhanden, in anderen gibt es eine Fülle davon. Für Vermittler:innen fungieren Sprechen bzw. die Sprache als zentrales Arbeitsmittel.

Kritische Kulturvermittlung bedarf einer hohen Sensibilität für die Macht von Sprache und die Bilder, die diese erzeugen kann – und eines bewussten Umgangs damit. Das Offenlegen der Bedeutung von Begriffen, die Bewusstmachung problematischer Konnotationen und Verwendungen kann produktiver Inhalt von Vermittlungsarbeit sein und dazu beitragen, neue Blicke auf bekannte Sachverhalte zu werfen und Perspektiven zu verschieben – in jedem Format, ganz unabhängig von einzelnen Methoden.

Dies betrifft zum Beispiel die Spuren, die die nationalsozialistische Propaganda in unserer Sprache hinterlassen hat: Viele heute in Verwendung befindliche Begriffe wurden in der Zeit des Nationalsozialismus bewusst mit bestimmten Bedeutungen (weiter) aufgeladen, manche Begriffe überhaupt erst erfunden.¹ Genauso prägen koloniale Denkmuster die Gesellschaft strukturell. Diskriminierende, rassistische, antisemitische und gewaltvolle Sprachfiguren durchziehen unsere Sprache. Damit zu arbeiten und sprachliche Konstruktionen im Rahmen von Vermittlungsarbeit zu dekonstruieren kann ein Mittel sein, um unbewusste, strukturelle Ein- und Ausschlussmechanismen wiederum zur Sprache zu bringen.

¹ Siehe hierzu etwa Schlosser 2013.

Die Geschichte und Gegenwart der Kunst- und Kulturvermittlung in Österreich selbst ist geprägt von exotisierenden, kolonialen (sprachlichen wie bildlichen) Metaphern – etwa von Reise und Entdeckung –, die oft unbedarft eingesetzt werden, jedoch an der Konstruktion und Aufrechterhaltung von Vorstellungen eines ›exotischen Anderen‹ beteiligt sind.² »Gerade in einem Feld, dessen zentrale Aufgabe im Erzeugen von bildlich-textlichen Assoziationsketten besteht und das so stark mit Symbolen arbeitet, sollte deren auch oft unbewusste Wirkung eigentlich nicht unterschätzt werden.«³

Vorliegendes Kapitel versammelt Methoden, die Sprache – Begriffe oder auch Texte – bewusst bzw. gezielt einsetzen. Gerade in der Kunstvermittlung arbeitet eine ganze Reihe von Methoden mit der Spannung, die sich zwischen Kunstwerken bzw. Objekten und Sprache entfaltet. Wort und Bild sind grundlegende kulturelle Ausdrucksmöglichkeiten von unterschiedlicher Wesensart und Zeitlichkeit. Sprache und Bilder befruchten sich gegenseitig, können resonieren oder in Widerspruch geraten – und ihr Verhältnis, die damit hergestellten Verbindungslinien und Assoziationsketten können produktiver Ausgangspunkt für vermittlerische Methoden sein. Worauf verweist ein Wort eigentlich genau? Wie lässt sich ein Bild beschreiben? Was passiert, wenn unterschiedliche sprachliche Bilder, reale Bilder, Bilder im Kopf und Wörter einander begegnen?

Dem Sprechen über moderne und zeitgenössische Kunst im Museum insgesamt widmete Eva Sturm eine ausführliche Untersuchung.⁴ Kunst lässt sich nicht letztgültig mit Worten fassen: »Was da zu sehen ist, kann von Sprache nicht eingeholt werden, weil ›jedes artikuliert Wort zu kurz kommt.« Kunst »kann mehrere Dinge gleichzeitig sagen. Dinge in der Schwebelage halten und sie so zum Thema machen.«⁵ Im gemeinsamen Sprechen über Kunstwerke, im gemeinsamen Artikulieren entsteht ein kollektiv hergestelltes Wissen – Eva Sturm bezeichnet es (bezugnehmend auf Hinrich Lühmann)

2 Hubin/Schneider 2019. Andrea Hubin und Karin Schneider arbeiten einerseits Verbindungslinien zwischen Vorstellungen von kindlicher Kreativität und rassistischen, völkischen und kolonialen Bedeutungskonstruktionen heraus und weisen andererseits auf die Problematik von Reise- und Entdeckungsmetaphern in der Geschichte und Gegenwart der Kunst- und Kulturvermittlung in Österreich hin, die sich in kolonialen Denkmustern bewegen.

3 Hubin/Schneider 2019, S.10-11.

4 Sturm 1996.

5 Sturm 2010, o. S.

als »Rede- oder Körperwissen«. Weil Kunst von Sprache letztlich nicht erfasst werden kann, liegt darin ein Begehren, da »man es nicht zu Ende sagen kann, nicht genau festsagen, festschreiben, immer wieder und immer weiter sprechen muss«. ⁶ In der Kunstvermittlung wird dieses gemeinsam sprechend erworbene Wissen durch ein »Unterweisungswissen« ergänzt – durch Information, die von Vermittler:innen eingebracht wird. Eine dritte Wissensform in diesem Zusammenhang ist das »Reflexionswissen«, das dann entsteht, wenn die Situation des gemeinsamen Sprechens über Kunst reflektiert wird. ⁷

Das Sprechen über und vor Kunst fällt jedoch keineswegs immer leicht: Worte zu artikulieren trotz des Unvermögens von Sprache, vollständig das zu sagen, was gemeint ist – und das in einer sozialen Situation mit und vor anderen, in der möglicherweise die Gefahr besteht, etwas Falsches zu sagen oder zu viel von sich preiszugeben. ⁸ Sich zu trauen zu sprechen, zu einem »stammelnden Poeten« zu werden, bedarf eines vertrauensvollen Settings. ⁹ Dabei tun sich »Fragen nach der Rolle und Relevanz des *Sprechens angesichts von Kunst*« ¹⁰ auf:

Zum Beispiel: Wieviel möchte, kann man sagen / auf welches Minimum lässt sich das Sprechen reduzieren / wie unterschiedlich sind die Bedürfnisse, mehr oder weniger zu sagen / welche Qualität haben Worte im Verhältnis zu den Werken / was fehlt, auch wenn man spricht und was wird gewonnen / wie verlaufen der Rhythmus des Sich-Näherns und Entfernens im Gespräch über die Werke / welche Worte müssen hereingeholt werden, um mehr zu verstehen / wann ereignen sich die Bedeutungen, die Aha-Erlebnisse / worauf stößt man durch das eigene Sprechen, durch das Sprechen der Anderen / was geht verloren, wenn geredet wird / was geschieht, wenn nicht gesprochen wird / was wird aus dem Werk, wenn einer es verbal attackiert, ein anderer es in Schutz nimmt / u.a.m. ¹¹

6 Sturm 2010, o. S.

7 Sturm 2010, o. S.

8 Sturm 1996, S.261-262.

9 Sturm 1996, S.265.

10 Sturm 1996, S.265. (Hervorhebung im Original)

11 Sturm 1996, S.265.

Kostbare Worte

Beim Kunstgespräch mit dem Titel ›Kostbare Worte‹¹² von Heiderose Hildebrand geht es genau darum: um das Sprechen, um das bewusste Wählen von Worten angesichts von Kunst – entwickelt, »um insbesondere den unrouinierten Stammlern unter den Museumsbesucher/inne/n zu zeigen, daß jedes ihrer Richtung Kunst entwickelten Worte Relevanz haben kann, und um denen, die ihre Worte lieber knapp bemessen halten, Respekt zu zollen.«¹³

Ausgangspunkt für die Methode bildet die *Parabel vom Palast* von Jorge Luis Borges, in der ein Dichter es vermag, durch ein Wort oder einen Vers den riesigen, weitläufigen und fantastischen Palast des Kaisers so zu erfassen, dass er ihn damit dem Kaiser entreißt (oder ihn gar zum Verschwinden bringt), sodass der Dichter daraufhin hingerichtet und zugleich unsterblich wird.¹⁴ Diese Parabel wird wiedergegeben, und im einleitenden Gespräch geht es dann um die Macht von Worten, um das Sagbare und Unsagbare, um das ›Zu-Tode-Reden‹ oder um das Sich-von-etwas-Entledigen durch das Ausprechen. Alle Teilnehmenden erhalten nun ein kleines Körbchen und können aus einem Korb mit bunten, unterschiedlichen Murmeln so viele nehmen, wie sie Worte verwenden möchten: »Wer viele Worte möchte, nimmt oder wählt viele Murmeln. Wer sich beschränken möchte, wählt wenige.« Alle erhalten 20 Minuten Zeit, sich in einem Bereich des Museums umzusehen und ein Werk zu wählen, vor dem sie ihr Kontingent an Worten einsetzen möchten.

Wortschatz

Bei der von Bärbl Zechner (*StörDienst*) beschriebenen Methode ›Wortschatz‹¹⁵ werden Begriffe aus dem Katalog der bearbeiteten Ausstellung in den Ausstellungsraum geholt und in Beziehung zu den Werken gesetzt. Die Begriffe werden so ausgewählt, dass sie sich direkt auf die ausgestellten Objekte beziehen und für die jeweilige Altersgruppe gut verständlich sind. Sie werden auf Haftnotizen geschrieben und auf einen großen, schwarzen Papierbogen geklebt. Zunächst findet ein einführendes Gespräch zum Thema Sprache und Bildende Kunst statt mit dem Fokus darauf, auf welche Weise eine

12 StörDienst, Heiderose Hildebrand, Kunstgespräch KOSTBARE WORTE, 1990, in: Archiv der Vermittlung, Inv.-Nr.58.3.

13 Sturm 1996, S.265.

14 Borges 1963.

15 Bärbl Zechner, Kunstgespräch: WORTSCHATZ, 1993, in: BANG, Inv.-Nr.0159.

sprachliche Annäherung an Kunst möglich ist und was es dazu braucht, sowie auf subjektive Zugangsweisen und wissenschaftliche Sprache. Die Teilnehmenden sind aufgefordert, sich bis zu drei Begriffe aus diesem zur Verfügung stehenden Wortschatz zu »pflücken« und sie einem Objekt oder maximal drei Objekten in der Ausstellung zuzuordnen, bevor sie dann die Grundlage für ein gemeinsames Gespräch bilden.

Sprache macht Kunst los und umgekehrt

Die im mumok entwickelte Methode »Sprache macht Kunst los und umgekehrt«¹⁶ lädt die Teilnehmenden (nach einem einführenden Gespräch u. a. zum Thema Macht der Sprache) dazu ein, ein Wort in einer Sprache ihrer Wahl auf ein Blatt zu schreiben, das in assoziativem Zusammenhang mit moderner Kunst steht. Diese Begriffe werden nun hinsichtlich ihres Schriftbildes und Klangs besprochen. Die Teilnehmenden gehen anschließend damit auf einen selbstständigen Rundgang durch die Ausstellung und legen das Blatt vor ein Objekt, vor dem dann ein Gespräch stattfindet. Dieses Konzept zielt sowohl auf eine bewusste Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit als auch auf ein Hinterfragen sprachlicher Hierarchien ab (die in Verbindung stehen mit gesellschaftlichen Ein- und Ausschlüssen). Diese Hierarchien sollen spielerisch aufgelöst und eine Sensibilisierung und Wertschätzung für unterschiedliche Sprachen bzw. für Mehrsprachigkeit erzeugt werden.¹⁷

Assoziationswörter

Eine weitere Möglichkeit besteht darin, auf vorbereiteten Karten bestimmte Begriffe einzubringen, die mit Objekten in Beziehung gesetzt werden. Diese Begriffe können in Einklang mit den Inhalten einer Ausstellung stehen oder auch im Gegensatz dazu – und sollten jedenfalls sehr bewusst ausgewählt werden. Hier sind verschiedenste Varianten denkbar, etwa der Einsatz von »Assoziationswörtern«, die an Kleingruppen oder Einzelpersonen ausgeteilt werden. Bei dieser im Universalmuseum Joanneum angewandten Methode sind die Begriffe eher allgemein gehalten und können zu mehreren Objekten

16 Ehgartner 2014b, S.10-12. Das Angebot wurde erarbeitet im Team des mumok mit Ivan Jurica.

17 Zu einer ausführlichen Auseinandersetzung mit der Methode in Zusammenhang mit dem Verhältnis von Kunst und Sprache siehe Jurica 2014.

einer Ausstellung passen.¹⁸ Die Teilnehmenden erhalten Zeit zur eigenständigen Erkundung der Ausstellung, wählen ein Werk aus, das sie mit dem Wort assoziieren und legen die Karte vor dem Objekt ab. Beim gemeinsamen Rundgang werden die Wörter und Objekte, die Begründungen für die Auswahl und die möglichen Verbindungen besprochen – so entstehen immer neue Perspektiven auf Objekte bzw. Kunstwerke.

Im Rahmen eines über mehrere Einheiten angelegten Vermittlungsprojekts des *lab.Bode* nutzten die Vermittler:innen Karten mit Begriffen wie Trauer, Wut, Schmerz, Liebe, Hoffnung, Hilflosigkeit, Glück.¹⁹ Jede Kleingruppe zieht eine Karte, wählt Werke in der Ausstellung aus, die für sie mit dem Begriff in Verbindung stehen, und erläutert der ganzen Gruppe ihre Beweggründe. Diese Methode lässt sich natürlich auch mit anderen Begriffen – je nach Ausstellung oder Thema – durchführen. In beiden hier zuletzt beschriebenen Methoden werden die Begriffe zugleich zur Auswahl von Objekten eingesetzt – ähnlich wie einige der im Kapitel **#auswählen und ins Gespräch bringen** beschriebenen Methoden, darunter etwa der ›Begriffsteppich‹.

Wortkarten

Bei der als ›Wortkarten‹²⁰ bezeichneten Methode werden Substantive, Verben oder Adjektive, die zum Objekt oder Thema passen, zum Auswählen bereitgestellt oder ausgeteilt. Die Teilnehmenden formulieren mit ihrem Begriff einen Satz mit Bezug zum Ausgestellten. Durch entsprechende Auswahl der Begriffe kann der Blick zum Beispiel auf bestimmte Details oder auch auf übergeordnete Themen gelenkt werden. Auch im Kontext des Sprachenlernens eignet sich diese Methode. Generell kann das Museum ein Ort sein, an dem mithilfe der Verknüpfung von Begriffen und ausgestellten Objekten bzw. Werken sprachliche und kulturelle Bildung gemeinsam stattfindet.

18 Beigetragen von Jana Kirchengast, Kunsthhaus Graz, UMJ. In der Ausstellung *Ingrid Wiener, Martin Roth. Von weit weg sieht man mehr*, 10.02.-21.05.2023, Kunsthhaus Graz waren es Begriffe wie: fliegen, von oben, Stoff, Perspektivenwechsel, wachsen, verweben, Nähe, Ferne, lebendig, Natur, Lebewesen, riesengroß, Faden, träumen, Netzwerk, Landschaft.

19 lab.Bode pool, Jerger/Tragesser/Schönle, Menschenbilder – Trickfilmwerkstatt – Rundgang mit den Expert*innen.

20 xponat.net, Bauereiß, Wortkarten; Bertscheit 2001, S.51.

Wörter finden

Die Teilnehmenden können auch gemeinsam Wörter finden, die sie mit dem jeweiligen Objekt verbinden.²¹ Entweder werden sie spontan reihum genannt oder alle erhalten vorab z. B. drei Minuten Zeit zum Nachdenken und ein Blatt Papier, um ihre Wörter zu notieren. Diese werden ebenso reihum genannt, dürfen sich jedoch nicht wiederholen. Der/Die Vermittler:in fragt nach, stellt Verbindungen her, strukturiert und erklärt ggf. Unklares. So entsteht ein gemeinsamer, vielfältiger Wortschatz. Auch diese Methode kann im Kontext des Sprachenlernens eingesetzt werden (**#Texte und Bilder produzieren**).

Tagging

Auch Hashtags können auf Objekte bzw. Kunstwerke angewandt werden: Teilnehmende überlegen sich einen (oder mehrere) Begriff(e) in der Art eines Hashtags, die aus ihrer Sicht zu einem Objekt passen, und versehen es damit. Dies kann sowohl analog in der Ausstellung mit platzierten Kärtchen geschehen als auch digital mit Fotos, tatsächlichen oder fiktiven Social-Media-Posts.²² Die Tags können mit oder ohne Vorwissen zu den Objekten entstehen, also als Assoziationen oder als gezielte Einordnung. Die Begriffe ermöglichen es, ausgehend von den eigenen Assoziationen und Überlegungen der Teilnehmenden, die Objekte zu diskutieren.

Hashtag-Führungen

Bei der im Technischen Museum Wien entwickelten Methode der ›Hashtag-Führungen²³ werden Begriffe (Themen, Schlagwörter) in Form von Hashtags auf Karten vorbereitet. Diese stehen mit der Ausstellung in Verbindung, können im Idealfall mehreren Exponaten zugeordnet und auch so gewählt werden, dass bestimmte Schwerpunkte für die Diskussion entstehen (im Sinne der jeweiligen Vermittlungsziele). Zugleich soll es Raum geben für die eigene Auswahl, für individuelle Assoziationen und neue Perspektiven der Teilnehmenden. Die Hashtag-Karten werden an Kleingruppen ausgegeben, damit sie die Ausstellung mit dieser ›Begriffsbrille‹ selbstständig erkunden und ein Objekt wählen, das aus ihrer Sicht mit dem Begriff in Verbindung

21 xponat.net, Isenberg, Wörter finden.

22 xponat.net, Franke, Instagram-#-Methode.

23 Beigetragen von Lydia Collier, TMW.

steht. Die Bezüge werden dann vor den jeweiligen Objekten mit der ganzen Gruppe besprochen. Die Auseinandersetzung kann auch in einen Vermittlungsraum verlegt werden. Hierfür braucht es Bilder von Exponaten, damit die Hashtag-Karten mit diesen verknüpft werden können. Somit kann eine Vorauswahl von Objekten getroffen und damit auch ein thematischer Rahmen für die Diskussion gesetzt werden.

Wort-Schatz-Karten

Als ›Wort-Schatz-Karten‹²⁴ wird wiederum eine Methode bezeichnet, bei der auf Karten Begriffe aus Alltagsleben und Kunstbereich jeweils in mehreren Sprachen notiert werden, samt einiger leerer Zeilen für zusätzliche Sprachen. Hier liegt der Fokus auf der Wertschätzung von Mehrsprachigkeit und einer gleichwertigen Behandlung unterschiedlicher Sprachen. Diese Methode wurde im mumok in Workshops eingesetzt,²⁵ in denen Kinder zu Expert:innen wurden, indem sie die Begriffe in weitere Sprachen übersetzten und auf den Karten ergänzten. Später wurden die Karten nützlich für die Erstellung von ›Wortbildern‹²⁶, also Zeichnungen, die aus Wörtern bestehen. Dabei bilden die Wörter zugleich das Element der Zeichnung, das sie darstellen (z. B. das Wort »Haus«, formt den Umriss eines Hauses, das Wort »Dach« das Dach desselben).

Literarische Zitate

Zitate aus der Literatur können ebenfalls mit Kunstwerken oder Objekten in Beziehung gesetzt werden. Am Beginn eines Rundgangs werden sie an die Teilnehmenden ausgegeben mit der Aufforderung, sie in die Diskussion einzubringen, sobald sie aus ihrer Sicht zum gerade besprochenen Objekt passen.²⁷

Beim Textspiel ›Das schwarze Geheimnis‹ erhalten die Teilnehmenden bunte Kuverts mit jeweils einem kurzen literarischen Text. Der Titel dieser Methode bezieht sich auf das Rätselhafte in der Kunst: »Bilder, Kunstwerke

24 Ehgartner 2014b, S.12-13.

25 Basierend auf Berner 2009.

26 Ehgartner 2014b, S.13-14.

27 Beigetragen von Eva Meran, hdgö, inspiriert von Andrea Hubin, Kunsthalle Wien.

bergen allerhand Unergründliches, von schwarz bis zu Geheimnis.«²⁸ Hier geht es um assoziative und elementare Wahrnehmungen von Verbindungen zwischen Kunst und Literatur, deren gegenseitige Befruchtungen oder auch Widersprüche. Die Textauswahl ist im Zusammenspiel mit der jeweiligen Ausstellung ganz entscheidend. In dieser Methodenbeschreibung stammen die (von Hubert Lobnig gewählten) Zitate von Autor:innen aus unterschiedlichen Zeiten, darunter Ingeborg Bachmann, Friedrich Hölderlin, Ernst Jandl, Christian Morgenstern, Gerhard Rühm oder Kurt Schwitters, die mit der Kunst in Beziehung treten: Das »Phänomen des Alogischen [ist] nicht nur in der bildenden Kunst zu finden und auch zeitlich nicht auf bestimmte Perioden zu fixieren. Kann man sich da hineinfallen lassen?«, fragt das Konzept. Die Teilnehmenden sollen das Zitat einem Werk zuordnen und treffen so die Auswahl für den gemeinsamen Rundgang. Sie können Zitate aber auch tauschen, wenn sie sich davon nicht angesprochen fühlen.

Titel raten/zuordnen/erfinden

Die Titel von Kunstwerken geben oft wichtige Aufschlüsse über deren Inhalt. Sie können aber auch nichtssagend, irreführend, ironisch oder vieldeutig sein. Ein veränderter Titel kann die Wirkung eines Bildes stark beeinflussen und den Blick für das Zusammenspiel von Bild und Text schärfen. Hier bieten sich unterschiedliche Ansätze an, um mit Titeln zu arbeiten und darüber ins Gespräch zu kommen. So können die Teilnehmenden zum Beispiel Titel raten oder versuchen, auf Kärtchen vorbereitete Titel den Kunstwerken zuzuordnen (wenn die tatsächlichen Titel nicht unmittelbar bzw. groß sichtbar sind, wie es in manchen Kunstaustellungen der Fall ist, oder sie werden vorübergehend abgedeckt).

Die Teilnehmenden können auch selbst »Titel finden«²⁹. Auch hier sollte der tatsächliche Titel nicht sichtbar sein. Bei dieser Variante bringen alle Teilnehmenden einen Titel auf Papier und legen dieses vor das Objekt auf den Boden. Gemeinsam werden die verschiedenen Ideen dann besprochen, eventuell wird darüber abgestimmt. Bei der Variante »Neue Titel geben«³⁰ wird zuerst eine bestimmte und überschaubare Menge an Werken festgelegt.

28 StörDienst, Das schwarze Geheimnis, unveröffentlichtes Manuskript, o. J., in: BANG, Inv.-Nr.0159.

29 xponat.net, Reinlaßöder, Titel finden; Dürr Reinhard 2000, Nr.2.

30 Bertscheit 2001, S.92.

Die Teilnehmenden erfinden einen Titel für ein Werk und die anderen raten, welches gemeint sein könnte. Hier sind absurde oder lustige Titel explizit erlaubt bzw. erwünscht.

Im Rahmen der Methode ›Wie heißt Du denn?‹³¹ wird zunächst darüber gesprochen, warum Menschen, Tiere, Städte oder Länder eigentlich Namen haben. Auch der eigene Name wird miteinbezogen – und wer ihn ausgewählt hat. Danach geht es um die Titel von Kunstwerken, welche anhand von Beispielen besprochen werden; auch wird die Frage gestellt, ob sie denn zum Werk passen, und wenn nicht, was aus Sicht der Teilnehmenden ein passenderer Titel wäre. Hier werden Titel von Kunstwerken als Hilfen zur Interpretation herangezogen oder dienen als Anregung für die Fantasie. Eine weitere Variante in der Arbeit mit Titeln besteht darin, zu Titeln von Werken einer Ausstellung selbst Bilder zu gestalten.³²

Farbnamen

Die Verwendung von ›Farbnamen‹³³ erweist sich ebenfalls als ein produktiver Anknüpfungspunkt, um über Kunstwerke ins Gespräch zu kommen. Die Bezeichnungen für Farben können ganz unterschiedliche Vorstellungen hervorrufen und decken sich nicht immer mit der eigentlichen Wahrnehmung der Farben. Bei dieser von Alfred Czech beschriebenen Methode erhalten die Teilnehmenden Karten mit einer Bezeichnung für einen Ton einer Farbe (bei Grüntönen z. B. Türkis, Grasgrün, Olivgrün etc.). Diese werden von den Teilnehmenden kurz vorgestellt und in der zweiten Runde in Kategorien eingeordnet (z. B. Naturfarben, Mischöne, Fantasienamen, standardisierte Farben). Schließlich werden sie zu einem Bild in Beziehung gesetzt und es wird gefragt, wer seine Farbe im Bild wiederfindet bzw. welche Nuancen der jeweiligen Farbe durch die Wortkarten vertreten sind. So entsteht insgesamt ein geschärfter Blick für Farben, zugleich eröffnen die (oft auch sehr ausgefallenen) Farbnamen vielfältige weitere Assoziationen.

31 MuK, Nr.71, Kunstmuseum Bonn.

32 Dürr Reinhard 2000, Nr.6.

33 Czech 2020, S.107-109; Dürr Reinhard 2000, Nr.55.

Gefühl und Charakter

Die Methode ›Gefühl und Charakter‹³⁴ eignet sich für größere Gemälde mit vielen Figuren. Hier geht es um Einfühlungsvermögen, um unterschiedliche Wahrnehmungen, aber auch um intersubjektive Übereinstimmungen. Für jede Person im Bild wird mindestens eine Wortkarte vorbereitet mit einem Begriff, der sich auf ein Gefühl oder eine Charaktereigenschaft der jeweiligen Person bezieht. Es können auch Begriffe dabei sein, die zu keiner Person passen. Die Karten werden auf dem Boden vor dem Bild aufgelegt, die Teilnehmenden suchen sich in Kleingruppen eine davon aus, diskutieren dann darüber, zu welcher Person auf dem Bild der Begriff passen bzw. wer ihn verkörpern könnte, und sie halten ihr Ergebnis in Stichworten fest. Anschließend zeigen sich die Gruppen nacheinander ihren jeweiligen Begriff, wobei nun die anderen Teilnehmenden überlegen, zu wem dieser aus ihrer Sicht passt, und notieren ihre Entscheidung wiederum auf einem Blatt Papier. Schließlich gibt es eine Punktwertung für die meisten Übereinstimmungen. Allerdings bestimmt nicht der/die Vermittler:in, sondern die Gruppe mit Mehrheitsentscheidung, welcher Person welche Eigenschaft letztendlich zugeschrieben werden kann. Der Abstraktionsgrad der Begriffe bestimmt den Schwierigkeitsgrad: Allgemeinere Begriffe (wie Liebe Angst, Hass) sind leichter zuzuordnen als komplexere Gefühlsregungen (wie Sympathie, Begeisterung, Wut, Stolz etc.); hier ist genaue Beobachtung gefordert.

Beschreibungsplakat

Aus Bildern Begriffe machen: Bei dieser Methode nennen die Teilnehmenden reihum Begriffe, die einen bestimmten Teil oder ein bestimmtes Element eines Bildes bezeichnen. Der/Die Vermittler:in schreibt den Begriff auf ein vorbereitetes Plakat, das den Proportionen des gemeinsam betrachteten Bildes gleicht (oder sogar gleich groß ist), und zwar genau auf diejenige Stelle am Plakat, an der sich das bezeichnete Element am Bild befindet. Die Begriffe dürfen sich dabei nicht doppeln.³⁵

34 Czech 2020, S.31-33.

35 Bertscheit 2001, S.54.

kontextualisieren



kontextualisieren

Monika Holzer-Kernbichler

Sich Objekten im Museum anzunähern, bedeutet Zusammenhänge herzustellen, sie (historisch) einzuordnen und zu kontextualisieren. Wann ist etwas entstanden? Wie lässt sich das herausfinden? Woran erkennt man, dass etwas schon sehr alt ist? Wie kann ich mir ein bestimmtes Alter vorstellen? Von welchen zeitlichen Dimensionen sprechen wir? Zur Verortung der Objekte in der Zeit kommt auch eine inhaltliche Einbettung zum Tragen. Was ist zur jeweiligen Zeit an welchem Ort passiert? Wie sehen die Zusammenhänge geografisch, politisch, ökonomisch oder ökologisch aus?

Nicht immer erschließt sich dies alles von selbst in Ausstellungen. In der Bildungsarbeit werden verschiedene Methoden und Tools verwendet, um Phänomene und deren Möglichkeiten zur Einordnung zu veranschaulichen, Lücken zu schließen oder auch um neue unsichtbare Fäden in Ausstellungen einzuweben.¹ Das bedeutet, eventuell Narrative aufzugreifen und weiterzuentwickeln oder auch anders zu verknüpfen. Es kann auch Geschichtswissen, das in der Ausstellung nicht vorkommt, eingeflochten werden, um dadurch auf nicht Gezeigtes aufmerksam zu machen.

Was ist Geschichte?

Diese Methode eignet sich sehr gut, um mit der Frage einzusteigen, was Geschichte eigentlich ist oder sein kann. Alle Teilnehmenden erhalten eine Karte und werden gebeten, darauf ein für sie wichtiges historisches Ereignis zu schreiben (mit Jahreszahl oder Zeitraum). Das Ereignis kann sehr persönlich und privat sein oder ein bekanntes Ereignis der Weltgeschichte. Vielleicht liegt es auch irgendwo dazwischen, das ist nicht so wichtig. Am Boden wird ein Band oder Ähnliches als Zeitleiste aufgelegt. Alle platzieren der Reihe

¹ Endter 2021, S.173.

nach und in chronologischer Einordnung ‚ihr‹ Ereignis und sagen ein paar Sätze dazu.

Dabei kommen zumeist sehr unterschiedliche Dinge zusammen, wodurch deutlich wird, aus wie vielen verschiedenen Perspektiven Geschichte erzählt und betrachtet werden kann. Zugleich lernen die Gruppenmitglieder einander bei dieser Methode auf eine sehr spannende Art kennen; auch für den/die Vermittler:in ist dies eine sehr gute Möglichkeit, ein Gespür für die Gruppe zu bekommen. Es können einfache Karten sein, auf die die Ereignisse geschrieben und die neben dem Band auf den Boden gelegt werden. Die Karten können auch einmal gefaltet und über dem Band aufgestellt werden. Dann sollten sie in beide Richtungen beschriftet werden.² Im Haus der Geschichte Österreich wird diese Methode vor allem bei längerfristigen und partizipativ angelegten Projekten als Einstieg und zum Kennenlernen angewendet.

Zeitstrahl

Wer war zuerst da? Was ist älter? Drei bis fünf ausgewählte Gegenstände, die für bestimmte Zeitabschnitte stehen können, werden gemeinsam mit den Teilnehmenden in eine zeitliche Reihenfolge³ gebracht und besprochen. Wofür stehen diese Dinge, was ist älter? Chronologische Einordnung von Ereignissen kann die Entwicklung eines historischen Bewusstseins fördern. Hier wird eine Zeitleiste mit einem langen Stoffband dargestellt, auf dem sich markante Zeitmarken befinden. Die Teilnehmenden können dann die Gegenstände in historischer Reihenfolge auf das Band setzen.⁴ Vom Heute ausgehend geht es zurück in die Vergangenheit, indem die Teilnehmenden z. B. ihre Geburtsjahre markieren, verschiedene Texte, Bilder oder Karten ergänzen, um eine zeitliche Einordnung zu ermöglichen und auch einen persönlichen Bezug herzustellen.⁵ Lange Zeitspannen können auch durch die Architektur des Museums⁶ veranschaulicht werden. Ein langer Gang oder ein Stiegenhaus eignen sich dafür, denn mit jeder Stufe oder mit jedem Schritt kann man sich theoretisch zwischen Gegenwart und Vergangenheit bewegen.

2 Beigetragen und entwickelt von Antonia Plessing und Eva Meran, hdgö.

3 MuK, Nr.70, Ostpreußisches Landesmuseum Lüneburg.

4 MuK, Nr.73, Badisches Landesmuseum Karlsruhe.

5 Weschenfelder/Zacharias 1992, S.207; xponat.net, Böhme, Zeitstrahl.

6 Beigetragen von Angelika Doppelbauer, Oberösterreichische Landesmuseen.

Mit Zitaten kann die Zeitstrahl-Methode auch zu einer multiperspektivischen Globalgeschichte werden. Der Berliner Verein für machtkritische Bildungs- und Beratungsarbeit *glokal* stellt mit dem e-Learning-Tool *connecting the dots*⁷ kostenlos historische Zitate zur Verfügung, mit denen gearbeitet werden kann. Es geht darum, bekannte Stimmen hörbar zu machen, aber auch jenen einen Platz zu geben, die in der hegemonialen Geschichtsschreibung zum Schweigen gebracht wurden. Zu den Themenbereichen Kolonialismus, Rassismus in Deutschland, Mensch und Natur, Arbeit, Kapitalismus, Demokratie und Herrschaft, Kultur, Migration und Flucht, Gender und Sexualität, Antisemitismus, Medizin sowie Entwicklung können unterschiedliche Perspektiven aus mehr als 500 Jahren Geschichte kennengelernt werden. Historisches Fachwissen ist für die Vermittler:innen bei Anwendung der Zitate allerdings unabdingbar.⁸

Jahresperlen

Mit Jahresperlen⁹ lässt sich eine lange Reise in die Vergangenheit antreten, eine oft im Archäologiemuseum in Graz eingesetzte Methode. Als Variante des Zeitstrahls sind hierbei Holzkugeln auf Schnüre aufgefädelt, um verschiedene Zeitspannen aufzuzeigen. Jede Schnur hat eine Länge von 100 Perlen, die 10er sind markiert. Insgesamt gibt es 30 solcher Perlenschnüre, die zusammengehängt bis zu 3.000 Jahre visualisieren. Mit den Ketten können verschiedene Alter auch nebeneinander in Relation gesetzt werden.¹⁰

Zeitsprung

Beim Zeitsprung¹¹ wird ein Exponat gedanklich aus vergangenen Zeiten in die Gegenwart geholt. Welche Faktoren müssten verändert werden? Wie würde das Exponat aussehen, wenn es heute entstanden wäre? Welche Veränderungen würden sich ergeben? Wie würden sich Setting, Materialien, Farbigkeit, das Medium, Dargestelltes, Schmückendes oder die Umgebung verändern? Die Teilnehmenden setzen sich über diese Fragestellungen intensiv mit dem Exponat auseinander, diskutieren, lassen sich inspirieren

7 Siehe hierzu <https://www.connecting-the-dots.org> (18.05.2025).

8 Philipp 2021, S.225-249.

9 Beigetragen von Sandra Fetsch, Schloss Eggenberg, UMJ).

10 Vergleichbar ist diese Methode auch mit dem Perlenmaterial von Maria Montessori.

11 Beigetragen von Hanna Peyker, Schloss Eggenberg, UMJ); xponat.net, Brosch, Zeitsprung.

usw. und greifen hierbei auf ihre eigene Erfahrung zurück. Der Zeitsprung erfolgt verbal oder anhand eines Anschauungsobjektes.

Damals-Heute-Karten

Es werden verschiedene Paare von ‚Damals-Heute-Karten‘ vorbereitet, die einen Sachverhalt jeweils in gegenwärtiger und historischer Variante aufzeigen. Anhand der Karten können Objekte im Museum eingeordnet werden, und sie bieten eine Möglichkeit, ins Gespräch zu kommen. Sie können auch als Memory angelegt sein und als Spiel zum Einsatz kommen¹² (**#spielen**). Möglich sind Zuordnungen, Vergleiche oder inhaltliche Kategorien wie Zeitgenoss:innenschaft, geschichtliche, politische, soziale Verhältnisse oder Materialeigenschaften, die durch diese Karten zur Verhandlung gebracht werden können. Als Alternative können auch Karten mit weiterführendem Inhalt zur Verfügung gestellt werden, um Objekte zur Diskussion zu stellen.¹³

Zusätzliches Material

Angeleitet oder selbstständig können sich Teilnehmende in Ausstellungen auch vertiefend forschend beschäftigen, um Zusammenhänge herzustellen. Ein gemeinsames Gespräch im Anschluss stärkt die sensibilisierte Wahrnehmung und ermöglicht es, auch interdisziplinär tiefer in ein Thema einzutauchen. Musik, literarische Texte, Bilder, Vergleiche oder Filme können als Zusatzmaterialien dazu beitragen, Ausstellungsobjekte vielfältig zu kontextualisieren.

Im Zuge der Ausstellung *Max Ernst. Graphik und Bücher*¹⁴ wurden zum Beispiel im Kulturhaus der Stadt Graz dem (erwachsenen) Publikum aufwendig gestaltete ›Infoboxen‹ zur Verfügung gestellt, um anstelle einer traditionellen Führung einen Ausstellungsrundgang der etwas anderen Art anzubieten. Weiterführende kurze Texte, Informationen und Material zum

12 MuK, Nr.7, Klassik Stiftung Weimar; xponat.net, Bellaire, Damals-Heute; MuK, Nr.8, tim – Staatliches Textil- und Industriemuseum Augsburg.

13 xponat.net, Kisser, Infokarten.

14 Bericht zum mit Erwachsenen durchgeführten Projekt *Dadamax und Vogelmann* anlässlich der Ausstellung *Max Ernst. Graphik und Bücher aus der Sammlung Würth Künzelsau. Von Dada und Surrealismus zum Spätwerk*, 21.05.–17.07.1999, Kulturhaus der Stadt Graz, Verein KUNST.WERK. Verein zur Förderung der kommunikativen und aktiven Kommunikation mit Kunst und Kultur in Kooperation mit dem Kulturhaus der Stadt Graz und der steirischenkulturinitiative, Graz 1999, in: BANG, Inv.-Nr.0153.

Experimentieren stand darin in den Ausstellungsräumen zur Verfügung. Selbstständig ausprobiert werden konnte zum Beispiel, wie eine Frottage funktioniert oder ein dadaistisches Gedicht entsteht. Der abschließende gemeinsame Rundgang ermöglichte es, die Erfahrungen zu teilen und auch inhaltlich voneinander zu profitieren (**#von Kunst ausgehen**).

Im Haus der Geschichte Österreich ergänzen ausgewählte Quellen in ›Arbeitspaketen‹ den Ausstellungsinhalt, um diesen ins Gespräch zu bringen bzw. einen bestimmten Fokus herzustellen. Die Arbeitspakete korrespondieren mit Stationen oder Objekten einer Ausstellung und vertiefen diese. Inmitten eines Sitzkreises werden die Arbeitspakete zunächst aufgelegt und kurz besprochen, damit die Teilnehmenden wesentliche Informationen dazu erhalten. Kleingruppen können dann jeweils eines auswählen. Danach geht es in die Ausstellung: Den Teilnehmenden wird gezeigt, welche Station in der Ausstellung zu ihrem Arbeitspaket gehört. Sie erhalten Zeit, um sich ausgehend von einer bestimmten Frage damit zu beschäftigen. Es ist auch möglich, ein weiteres Blatt mit zwei bis drei Fragen oder einem zu ergänzenden Satzanfang auszugeben, das bearbeitet werden soll. In weiterer Folge geht die ganze Gruppe von Station zu Station, jede Kleingruppe stellt ihre Erkenntnisse vor, der/die Vermittler:in ergänzt Informationen und es wird diskutiert. Wichtig ist, dass die Arbeitspakete nicht zu umfangreich sowie Texte in Länge und Sprache schnell und einfach zugänglich sind.¹⁵

Über Dinge sprechen

Das Projekt *Sharing Stories. Dinge sprechen (2015–2019)*¹⁶ war eine Kooperation des Weltmuseums Wien mit der Brunnenpassage und lud unterschiedliche Menschen dazu ein, einen jeweils für sie bedeutenden Gegenstand mitzubringen und dessen Geschichte zu erzählen. Folgende Fragen halfen dabei: »Welche Geschichten stecken hinter Dingen? Welches Objekt ist dir wichtig? Erzählt es etwas Persönliches über dich? Oder über deine Familie? Deine Herkunft? Oder hat es eine unglaubliche/lustige/traurige Geschichte?«

Diese Methode kann in verschiedenen Kontexten angewendet werden – als Teil eines Schulworkshops oder als Ausgangslage für eine Gesprächs-

15 Beigetragen von Eva Meran, hdgö. Verwendet bei Workshops zum Thema Nationalsozialismus (mit Arbeitspaketen zu jeweils einer Biografie), zum Thema Antisemitismus sowie Geschichte und Gegenwart von Arbeit.

16 Beigetragen von Bianca Figl, Weltmuseum Wien.

runde. Die Methode lädt auch dazu ein, die Institution Museum kritisch zu beleuchten: Wer erzählt welche Geschichten zu den Objekten? Wer hat die Objekte gesammelt und ausgestellt und was würden die ursprünglichen Besitzer:innen der Objekte dazu erzählen? Welche Objekte hätten sie ausgestellt? (**#das Museum vermitteln**) Darüber hinaus kann so ein Setting auch eine Möglichkeit bieten, um **#Texte und Bilder zu produzieren**. Die ›Sprache der Dinge‹ nannte sich auch ein interdisziplinäres Vermittlungsangebot für Erwachsene im Museum Moderner Kunst Stiftung Ludwig in Wien, das Kunst und Musik miteinander in Dialog brachte.¹⁷

Landkarten

Wo kommt ein Exponat her und wie kam es ins Museum? Landkarten, ein Globus oder auch Bildmaterial ermöglichen es, ein Objekt sehr anschaulich in seiner Herkunft zu lokalisieren.¹⁸

Über den Blick auf das Herkunftsgebiet lässt sich ein Objekt in seinem geografischen, ökologischen, historischen, politischen oder wirtschaftlichen Zusammenhang erschließen. Weltkarten sind nie neutral und immer Ausdruck einer bestimmten Perspektive. Die sehr verbreitete Mercator-Projektion etwa verzerrt die Größenverhältnisse stark. Lohnend ist es, auch einmal keine typischen eurozentrischen Karten zu verwenden, sondern mit einem anderen Blickwinkel auf die Welt zu schauen oder unterschiedliche Weltkarten zu vergleichen. Wie fühlt es sich an, wenn Europa nicht im oberen Mittelfeld der Karte liegt, sondern Australien?

Mapping

Auch eigene Kartierungen, Wertungen und Zuordnungen können eine Orientierung zu einem bestimmten Thema ermöglichen. Gedankenkarten (Mindmaps) machen Zusammenhänge sichtbar und wirken durch die Kraft der visuellen Anordnung. Abläufe und Zusammenhänge sind dabei nicht linear dargestellt¹⁹, sondern zeigen, wie verschiedene Aspekte miteinander vernetzt werden können. Auch die Wolke ermöglicht als Denkwerkzeug wie

17 Ursula Brandstätter, *Die Sprache der Dinge*, Wien 1997, *Infra-rot. Initiative für Kommunikation in Kunsträumen*, in: BANG, Inv.-Nr.0051.

18 xponat.net, Kurbasik, Herkunftsbestimmung.

19 Weiterführendes bei Höllwart/Landkammer/Smodics 2020, S.92. („Glaube keinem Mindmap, das du nicht selbst gemacht hast.“); xponat.net, Heinzl-Schelling, Mapping.

eine Mindmap, Ideen nicht linear zu verknüpfen. Rundgänge durch (Dauer) Ausstellungen können so immer wieder neu zusammengestellt und Schwerpunkte kuratiert werden.²⁰

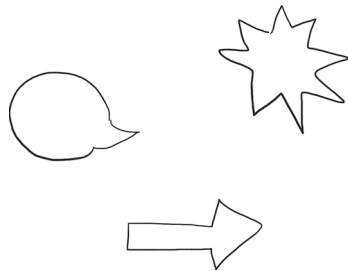
Leinen los!

Mit langen Schnüren werden Kleingruppen aufgefordert, jeweils zwei Ausstellungsobjekte auszuwählen und zu verbinden (**#auswählen und ins Gespräch bringen**). Der Verein *seegang*²¹ hat diese Methode als ›Leinen los!‹ in der Neuen Galerie Graz eingeführt. Unterschiedliche Werke können so von Teilnehmenden in ein vergleichendes Gespräch gebracht werden. Was verbindet die beiden Werke? Was ist an dieser Verbindung interessant?

20 Beigetragen von Franziska Mühlbacher, TMW.

21 Beigetragen von Birgit Kulterer, Verein *seegang. büro für kulturelle interaktion*, Graz.

neue Blickwinkel schaffen



neue Blickwinkel schaffen

Franziska Mühlbacher

Neue Blickwinkel zu schaffen und Perspektiven zu eröffnen sind wesentliche Ziele der Vermittlungsarbeit im Museum.¹ Ausgehend von einem Objekt können viele Geschichten erzählt werden, abhängig davon, wie und aus welchen Erfahrungen heraus bzw. vor welchen Hintergründen sie betrachtet werden. Neue Perspektiven auf ein Objekt oder ein Thema regen die Teilnehmenden dazu an, eingehender darüber nachzudenken und ihre eigenen Ansichten zu hinterfragen. Durch die Einbeziehung vielfältiger Stimmen und Erfahrungen werden unterschiedliche Sichtweisen repräsentiert und wertgeschätzt. Konträre Lesarten können eine Basis für Diskussionen bieten und auch die Vielfalt der Gesellschaft abbilden. Dies macht das Museum zu einem Ort, der nicht nur die Vergangenheit, sondern auch die Gegenwart und Zukunftsvorstellungen reflektiert.

Perspektiven von Betroffenen

Erzählungen oder Zitate unterschiedlicher Menschen können wichtige ergänzende Sichtweisen auf ein Objekt oder ein Thema ermöglichen. Hier geht es vor allem um fehlende Perspektiven, die in der Ausstellung oder im Museum nicht ausreichend sichtbar sind und für die jeweilige Auseinandersetzung wichtig erscheinen. In Workshops des Hauses der Geschichte Österreich etwa wird als wichtiges Element einer diskriminierungskritischen Bildungsarbeit zu den Themen Rassismus und Antisemitismus mit Zitaten von Personen gearbeitet, die von Diskriminierung und Ausgrenzung betroffen sind.² Das Sichtbarmachen und Eingehen auf die Wirkung von Ausgrenzung und Gewalt für Betroffene sowie die Förderung einer empathischen Pers-

1 Siehe hierzu Museumsbund/BV Museumspädagogik/lab.bode 2020.

2 Beigetragen von Eva Meran, hdgö.

pektive sind dabei zentral. Die Auseinandersetzung mit konkreten Ausgrenzungserfahrungen anderer berücksichtigt zudem die Grenzen der eigenen Erfahrungen von Vermittler:innen, die selbst nicht von Ausgrenzung oder Diskriminierung betroffen sind.³

Zum Gespräch einladen

Teilnehmende treten in direkten Kontakt mit Menschen, die eine spezifische Beziehung zu einem Thema, einem Objekt oder dessen Kontexten aufweisen. Eingeladene Künstler:innen, Zeitzeug:innen, Nutzer:innen, Gestalter:innen etc. bringen verschiedene Sichtweisen ein.⁴ Die Vermittler:innen recherchieren im Vorfeld, bereiten mit der Gruppe die Gespräche vor und moderieren vor Ort.

Im Format ›Meet the Scientist‹⁵ des Technischen Museums Wien werden Expert:innen zu ihren Fachbereichen und Aufgaben befragt. Gemeinsam mit den Teilnehmenden werden im Vorfeld Fragen entwickelt, um die Gesprächssituation vorzubereiten (**#fragen und diskutieren**). Gäste können auch die Rolle von Motivator:innen oder Vorbildern (Rolemodels⁶) einnehmen, z.B. als ein/eine Astronaut:in im Gespräch mit Schüler:innen.⁷ In Workshops oder in Gesprächsrunden teilen sie ihre Expertise, Erfahrung und Kompetenz.

Die Demokratiewerkstatt⁸ des österreichischen Parlaments lädt Nationalratsabgeordnete oder Mitglieder des Bundesrats in ihre Workshops ein, die Teilnehmende bei Rechercheaufträgen unterstützen und von ihren Erfahrungen erzählen. Jugendliche und Politiker:innen lernen dabei die Lebenswelt des jeweils anderen kennen.

3 Beckershaus/Meran, S.61.

4 Weschenfelder/Zacharias 1992, S.289.

5 Im Rahmen des *kids.camp*, Sommerferienprogramm TMW 2024.

6 Siehe hierzu Arztmann/Funk/u. a. 2019, S.8.

7 Beigetragen vom Team TMW, Projekt *This is (not) rocket science*, 2023.

8 *Werkstatt Politiker:innen: Wer vertritt mich im Parlament?* der Demokratiewerkstatt des Parlaments Österreich.

Interview

Von Teilnehmenden durchgeführte Interviews eröffnen neue Blickwinkel. Kinder können z. B. ältere Menschen über deren Erfahrungen in vergangenen Zeiten befragen. Die Fragen können auf Basis der eigenen Interessen der Kinder und ihrer Lebensbereiche entwickelt werden.⁹ Der generationsübergreifende Austausch führt idealerweise zu einem besseren gegenseitigen Verständnis und einem Bewusstsein für historische Gegebenheiten und deren Bedeutung für individuelle Lebensläufe. Interviews als Methode der Vermittlungsarbeit finden auch Eingang in Ausstellungen, Archive oder Museen, wie z. B. im Frauenmuseum Hittisau. Dort befragten Schüler:innen im Rahmen eines Oral-History-Projekts ihre Eltern zur eigenen Geburt; die Ergebnisse wurden ins Museum eingebettet.¹⁰ Teilnehmende können sich auch gegenseitig zu einem Objekt befragen und ihre fachliche Kompetenz in einem Video einbringen, wie im Fall von Lehrlingen des Einzelhandels in einer Ausstellung über Design.¹¹ Zu dieser Methode gehören die inhaltliche Vorbereitung, das Üben von Interviewsituationen, aktives Zuhören und Nachfragen, wertschätzende Kommunikation und die Dokumentation. Der Zeitaufwand für Vor- und Nachbereitung, insbesondere die Bearbeitung von entstandenem Material, sollte entsprechend einkalkuliert werden (**#fragen und diskutieren, #dastellen/agieren**).

Geschichten erzählen/vorlesen

Vermittler:innen können Geschichten erfinden oder nacherzählen und darin Objekte oder Personen aus einer Ausstellung einbauen, um historische oder naturwissenschaftliche Erkenntnisse zu vermitteln. Die Teilnehmenden können dabei aktiv eingebunden werden.¹²

Auch Geschichten aus (Bilder)Büchern oder Ausschnitte aus Comics eignen sich zum gemeinsamen Betrachten oder Vorlesen. Die Verknüpfung mit einem sichtbaren Objekt ist dabei zentral und kann entweder direkt (z. B. ein Bild von Herkules mit dem Löwenfell und die Geschichte des Löwen von Nemea) oder indirekt (z. B. das ›Eintauchen‹ in ein Buch) erfolgen. Wenn Geschichten oder Märchen bekannt sind, können Kinder auch Teile der

9 Weschenfelder/Zacharias 1992, S.250 und 289.

10 Projekt *Lachend kam ich auf die Welt!*, 2021, Frauenmuseum Hittisau.

11 Ausstellung *Oiphorie des Atelier Oi*, 03.03.-30.09.2018, Museum für Gestaltung Zürich.

12 MuK, Nr.26, Ostpreußisches Landesmuseum Lüneburg; xponat.net, Wehner, Storytelling.

Geschichte selbst erzählen. Je nach Publikum können beim Vorlesen auch Geräusche oder Bewegungen eingebaut werden, oder die Geschichte wird über deren Ende hinaus weitererzählt.¹³ Für das Hören und Erzählen von Geschichten ist ein gewisses Setting hilfreich. Eine gemütliche Atmosphäre und eine ruhigere Phase werden eingeleitet – durch eine Platzierung an einem leisen Ort in der Ausstellung, im Sitz- oder Sesselkreis, mit Sitzpölkern und eventuell gedimmtem Licht (**#darstellen/agieren**).

Geschichten können auch als Kunstform Teil der Vermittlung werden, z. B. mithilfe von Fantasieerzählungen und eigenen Liedern zu den ausgestellten Kunstwerken. Helfer:innen (als Figur, Fingerpuppe oder Bild) mit einem eigenen Charakter – wie z. B. der Kater von Paul Klee – können einen Zugang zur Kunst ohne Erklärungen schaffen und die Nähe zu den Teilnehmenden fördern.¹⁴

Teilnehmende erzählen

Teilnehmende erzählen die Geschichte eines Ausstellungsobjektes. Basis dafür bildet eine Recherche in Kleingruppen anhand der zur Verfügung gestellten Materialien (Ausstellungs- und Katalogtexte, Online-Sammlungen etc.). Ziel ist es, die Geschichten hinter den Objekten zu verstehen, eigene Geschichten daran anzuknüpfen oder sie weiterzuerzählen. Dabei ist es wichtig, bewusst zwischen Fakten und Fiktion zu unterscheiden¹⁵ (**#Texte und Bilder produzieren**). Geschichten können auch im Kollektiv entstehen: Eine Person beginnt eine aus einem Bild abgeleitete Geschichte zu erzählen, andere Teilnehmende setzen sie fort. Dies kann jeweils mit einem Satz oder mit begrenzter Redezeit erfolgen.¹⁶ Mehrere Bilder oder Objekte können auch kombiniert werden und damit zu einer Geschichte inspirieren. Man erzählt von einem zum anderen Bild, als wären es Stationen einer Reise. Spannung und Spontaneität werden erhöht, wenn sich das nächste Bild sich in einem anderen Raum befindet und nicht sofort sichtbar ist. Wie werden Verbindungen zwischen unterschiedlichen Werken hergestellt?¹⁷ Eine Möglichkeit des Perspektivenwechsels besteht auch darin, in die Rolle von Künst-

13 MuK, Nr.16, tim – Staatliches Textil- und Industriemuseum Augsburg.

14 Gerharz 2013, S.137.

15 xponat.net, Kasperek, Geschichte weitererzählen.

16 Bertscheit 2001, S.88.

17 Bertscheit 2001, S.94.

ler:innen zu schlüpfen und aus deren Perspektive zu erzählen, was sie bewegt hat¹⁸ (**#darstellen/agieren**). Eigene Geschichten spielen bei der Arbeit mit Teilnehmenden mit Demenzerkrankung eine große Rolle. Themen werden dabei breit gewählt – wie z. B. Mobilität und Reisen –, sodass sie ausreichend Anknüpfungspunkte zum Erinnern und Erzählen bieten.¹⁹ Das Erzählen aktiviert das Gedächtnis, verbindet mit der eigenen Vergangenheit, stärkt die Identität und fördert die Kommunikation mit anderen.

Kontrafaktische Erzählung

Im Jüdischen Museum Wien schreiben Schüler:innen fiktive Lebenswege von Personen, die einst im Besitz von ausgestellten Objekten waren. Die Objekte (Fotos, Spielzeug, Alben oder Tagebücher) erzählen von

Kindheit und Jugend im Wien der 1930er Jahre, von jüdischer Identität, von Heimat und Zugehörigkeit sowie Flucht und Exil. In Kleingruppen werden zu den ausgewählten und im Rahmen des gemeinsamen Rundgangs vorgestellten Protagonistinnen fiktive Lebenswege erfunden, die sie hätten nehmen können – ohne Ausgrenzung, Verfolgung, oder Antisemitismus und »Anschluss« und den Zweiten Weltkrieg.²⁰

Die kontrafaktische Erzählung – oder Alternativgeschichte – ist ein Gedankenexperiment, bei dem spekuliert wird, was geschehen wäre, wenn bestimmte historische Tatsachen nicht oder anders eingetroffen wären.²¹ Ziel dabei ist es, ein Bewusstsein für historische Brüche und Kontinuitäten zu erlangen und dabei auch Zwänge und Handlungsspielräume der Akteur:innen in vergangenen Situationen zu erkennen: Die Erfindung von Parallelgeschichten ermöglicht es den Teilnehmenden, sich vorzustellen, wie und wo beispielsweise jüdische Menschen ohne die Verfolgung im Nationalsozialismus leben hätten können, und macht den dadurch erfolgten Bruch in deren Leben deutlich. Zugleich haben Alternativgeschichten das Potential, Handlungen im historischen Kontext nachzuvollziehen und deren Bewertungen durch die eigene aktuelle Position zu hinterfragen: Sie helfen dabei,

18 Bertscheit 2001, S.82.

19 Gallistl 2023.

20 JMW 2024.

21 Hoppe 2021.

das auszuklammern, was wir im Nachhinein (immer besser) wissen. Und sie unterstützen darin, Geschichte als etwas zu begreifen, dessen Verlauf nicht zwangsläufig definiert ist. Denn das, was geschehen ist, hätte nicht notwendigerweise geschehen müssen. Die Methode lässt also auch darüber nachdenken, was ausschlaggebende Gründe dafür sein konnten, dass Entwicklungen der Vergangenheit in die eine oder andere Richtung verliefen. Sie regt zum selbstständigen Denken an und hat eine spielerische, fantasievolle Seite, die für viele Schüler:innen motivierend wirken kann.²²

Zukunftswerkstatt

Ausgangspunkt für diese diskursive Methode bildet ein bestimmtes Problem, das in seiner Gesamtsituation von der Gruppe erfasst wird. Das Problem kann sich aus Themenfeldern des Museums (z. B. Klimawandel, Ressourcenverschwendung, Gender-Pay-Gap etc.) ergeben oder von den Teilnehmenden selbst eingebracht werden (z. B. zu wenig Sitzmöglichkeiten für Schüler:innen in Schulpausen). Die als negativ wahrgenommenen Probleme werden dann in positive Ziele oder Forderungen umgewandelt (z. B. Wir wollen kühlere Stadträume – oder Pausenstühle!). Die Teilnehmenden entwickeln in Kleingruppen mögliche Lösungen für eine aus ihrer Sicht wünschenswerte Zukunft. In dieser Fantasiephase ist alles denkbar, »bremsende« Kritikpunkte (z. B. keine Ressourcen) sollten von Seiten der Moderation unterbunden werden. Die Ideen werden präsentiert und gemeinsam wird überlegt, welche davon wie umsetzbar oder direkt realisierbar sind.

Im Gespräch sollen verschiedene Meinungen Platz haben. Es geht darum, vorgefertigte Denkmuster zu hinterfragen und die Teilnehmenden dazu zu ermutigen, aktiv an zukünftigen Entwicklungen mitzuwirken. Die Methode »Zukunftswerkstatt« – als Form der Demokratievermittlung – wurde von Robert Jungk entwickelt²³ und für das Museum adaptiert²⁴.

Dimensionen 4+

Jedes Exponat kann – aus unterschiedlichen Blickwinkeln betrachtet – in unterschiedliche Erzählungen eingebettet werden. Vermittler:innen können verschiedene Perspektiven auf ein Objekt sichtbar machen und damit

22 Beigetragen von Hannah Landsmann, Jüdisches Museum Wien.

23 Siehe hierzu <https://jungk-bibliothek.org/zukunftswerkstaetten> (15.05.2025).

24 xponat.net, Löw, Zukunftswerkstatt.

aufzeigen, dass Exponate nicht nur ein-, sondern auch mehrdimensional zu lesen sind. Im kuratorischen Prozess werden bestimmte Bedeutungszusammenhänge hervorgehoben, andere ausgeblendet, wieder andere erst nach Ausstellungseröffnung – z. B. von Vermittler:innen oder Besucher:innen – eingebracht. Im Sinne der dekonstruktiven Funktion von Vermittlung²⁵ kann ein Exponat in seiner Mehrdimensionalität gemeinsam mit dem Publikum besprochen werden:

- Die Kurator:innen haben dieses Objekt ausgewählt, weil...
- Die Presse schreibt darüber, dass...
- Besucher:innen empfinden dies anders, weil...
- Aus meiner Perspektive (Vermittler:in)...

Der bewusste Einsatz mehrerer Dimensionen erleichtert es Vermittler:innen, eine eigene Haltung zu einer Ausstellung oder zu einem Werk zu entwickeln und damit auch auf unterschiedliche Positionen innerhalb der Gruppe zu reagieren.²⁶

Leerstellen transparent machen

Sammlungen und Ausstellungen vermitteln zumeist fälschlicherweise einen Eindruck von Vollständigkeit. Da Auswahl und Selektion jedoch Teil ihres Wesens sind, gibt es immer Leerstellen, also fehlende Objekte, Themen und Perspektiven. Zu unterschiedlichen Zeiten wurde Unterschiedliches gesammelt und für wichtig befunden. Mit gesellschaftlichen Entwicklungen verändern sich auch Sammlungsstrategien. Welches Potential haben nun Leerstellen für die Vermittlung? Im Offenlegen von Sammlungsstrategien können Leerstellen und damit auch gesellschaftliche und politische Veränderungen besprochen werden. Ein Beispiel dafür ist die Musikinstrumentensammlung des Museum für Gestaltung Zürich. Diese wird nicht mehr erweitert – der Sammlungsbereich ist abgeschlossen. Im Sammlungsrundgang wird thematisiert, dass die ehemalige Kunstgewerbesammlung sich heute als Designsammlung versteht und daher ein anderes Sammlungsprofil aufweist. Das ›Fehlen‹ dieser aktuellen Sammlungs Zugänge wird trans-

²⁵ Siehe hierzu Mörsch 2009.

²⁶ Beobachtet von Franziska Mühlbacher im Jüdischen Museum Wien, 2023.

parent gemacht: »Leerstellen werden so implizit angesprochen, während trotzdem mit vorhandenen Objekten gearbeitet werden kann.«²⁷

Die Technikgeschichte, die sehr lange fast ausschließlich von Männern betrieben wurde, klammerte Frauen systematisch aus. Dies hat Auswirkungen auf den Sammlungsbestand des Technischen Museums Wien. Von den Vermittler:innen wird versucht, diese Leerstellen mit ›Brücken‹ zu füllen – also mit Ersatzobjekten, die auch als solche thematisiert werden müssen. Ein Beispiel dafür ist das selbstgebaute Funktionsmodell einer Rechenmaschine, um die Programmiererin Ada Lovelace vorzustellen. Andererseits können Leerstellen auch Lücken in der Erschließung von Objekten bedeuten. Der offene Umgang mit diesen mithilfe von Formulierungen wie ›Wir wissen nichts über das Objekt‹ oder ›Ich habe nie herausgefunden, ob...‹ macht die Herausforderungen in der Arbeit mit Sammlungen und deren Objekten auch in der Vermittlung deutlich.

Gegenpole aufspannen

Im Rahmen dieser Vermittlungsaktivität werden bewusst Gegenpole aufgespannt bzw. zwei unterschiedliche Perspektiven einander gegenübergestellt, z. B. Bilder von ›Klimakleber:innen‹ und Autofahrer:innen.²⁸ Zwischen diesen Positionen entsteht ein Raum für den Diskurs, in dem unterschiedliche gesellschaftliche Auffassungen thematisiert und diskutiert werden können: Was denkt die eine Gruppe von der jeweils anderen? Mit einem bewussten Positionswechsel kann Verständnis für die andere Seite entstehen. Zu bedenken ist, dass in der Diskussion unterschiedliche Ansichten auftauchen können, die nicht nur individuelle Meinungen abbilden, sondern auch jene der Gesamtgesellschaft widerspiegeln. Ein weiteres Beispiel für diese Methode sind einander gegenübergestellte historische Bilder eines Mannes und einer Frau anlässlich der Ausstellung *Women at Work* im Technischen Museum Wien.²⁹ Aus der Distanz der jetzigen Lebenswelt können historische Zuschreibungen hinterfragt und mit der eigenen aktuellen gesellschaftlichen Position verknüpft werden. Durch diesen Impuls entsteht ein ›Verhandlungsraum‹ in der Vermittlungssituation. Allerdings besteht dabei die

27 Elke Doppler, zitiert nach Flicker 2016, S.44.

28 Beigetragen von Theresa Unger-Gülcher, TMW, Workshop *Cultural Collisions* 2024.

29 Beigetragen von Franziska Mühlbacher, TMW, Workshop *(Un)Sichtbar. Frauen in Arbeit und Technik* 2023.

Gefahr, dass durch die Wiederholung gendernormierter Bilder diese gleichsam noch einmal festgeschrieben werden. Das Aufbrechen dieser Zuschreibungen soll sich im Zwischenraum der gegensätzlichen Bilder – also im Gespräch – manifestieren.

Mit wem teile ich diese Erfahrung?

Bei dieser Methode sitzen oder stehen die Teilnehmenden in einem Halbkreis. Eine Person stellt sich mit etwas Abstand vor die Gruppe, trifft eine persönliche Feststellung und fragt: »Mit wem teile ich diese Erfahrung?« Alle nehmen dazu (wortwörtlich) Stellung, indem sie sich nahe oder weiter weg positionieren, je nachdem, ob sie die Erfahrung mehr oder weniger teilen. Das Stellungnehmen passiert lautlos und ohne Bewertung, Kommentare oder Kritik. Die Person, die die Frage gestellt hat, blickt alle an und bedankt sich, dann formiert sich der Halbkreis wieder und die nächste Person ist an der Reihe. Es geht hierbei um das Herstellen eines Stimmungsbarometers, eines Gruppengefühls bzw. um das Abstecken eines Erfahrungsfeldes. Diese Methode aus dem Theatermuseum Wien kann in Bezug auf unterschiedliche Themenfelder durchgeführt werden. Dabei können auch sehr persönliche Themen zur Sprache kommen, daher ist ein sensibler Einsatz der Methode wichtig. Die Übung braucht Zeit und einen geschützten Raum.³⁰

Praxis-Check

Wie werden Gegenstände verwendet? Und für wen ist ihre Nutzung sinnvoll? Im Praxis-Check werden Sammlungsobjekte auf deren Alltagstauglichkeit bzw. Nutzen hin überprüft. Sammlungsobjekte verlieren im Museum ihren konkreten Funktionszusammenhang, dieser ist nur mehr teilweise nachvollziehbar. In Kleingruppen beurteilen Teilnehmende ein Exponat nach Aspekten wie Material, Gewicht, Gestaltung etc. im Kontext des jeweiligen Verwendungszwecks (praktisch, ästhetisch, symbolisch, kommunikativ etc.). Ein Mitglied aus jeder Gruppe schlüpft in die Rolle einer Produktester:in und stellt das Objekt im Plenum vor. Unterschiedliche Blickwinkel darauf können diskutiert werden und zeigen individuelle Bedeutungszusammenhänge auf³¹ (**#darstellen/agieren**).

³⁰ Beigetragen von Ernst Tauchner, Theatermuseum Wien (kennengelernt bei Michael Thonhauser).

³¹ xponat.net, Reither, Praxis-Check.

Perspektivenwechsel

Beim Perspektivenwechsel geht es darum, sich in verschiedene Situationen und Personen hineinzusetzen. Die Teilnehmenden betrachten einen Gegenstand, eine Situation oder eine Person von verschiedenen Standpunkten aus. Oder sie werden aufgefordert, sich in die Lage oder das Denken einer anderen Person einzufühlen. Bei Bedarf erhalten sie dafür notwendige Informationen von den Vermittler:innen. Die Beteiligten überlegen sich dabei, wie sie an dieser Stelle handeln oder die Situation sehen würden. Die Ergebnisse können mündlich, schriftlich, bildlich oder darstellerisch präsentiert werden³² (**#darstellen/agieren**). Ein Beispiel hierfür ist ein Rollenspiel aus dem Technischen Museum Wien. Die Teilnehmenden erhalten einen Steckbrief und nehmen die Rolle eines Familienmitglieds ein. Ein einführender Text erklärt die Ausgangssituation: »Während des Abendessens laufen im Hintergrund Nachrichten, wobei es um die heute schon sichtbaren Folgen des Klimawandels geht. Die Familie fängt an, sich darüber zu unterhalten und es wird deutlich, dass sie sehr unterschiedliche Meinungen zu dem Thema haben.« Die Teilnehmenden können nun in ihrer Rolle die Meinungen anderer Menschen (und damit auch ihre eigenen) reflektieren, sie lernen dabei, den Dissens zu verstehen und auch auszuhalten. Die Rollen werden nicht im Plenum vorgespielt, sondern in erster Linie im aktiven Spiel in Kleingruppen erfahren.³³

Kontextverschiebung

Am Beispiel von Fotoreportagen³⁴ kann die Verschiebung eines Bildes vom originalen Kontext in den eines Museumsraums thematisiert werden: In welchem Zusammenhang wurden diese Bilder produziert? Wurde das Bild für das Museum hergestellt? Warum wurde es angefertigt? Fotos, die ursprünglich für die Presse gemacht wurden, wirken im Museum anders. Der ursprüngliche Kontext kann im Rahmen einer Führung eingebracht werden – z.B. anhand von Coverfotos oder Zeitungsberichten – und, ausgehend von verschiedenen Fragen, folgendermaßen diskutiert werden: Wer ist darauf zu sehen? Wo wurde das Bild verbreitet (über welche Medien), um was genau zu erzählen? Wo wurde es wie rezipiert? Welchen Einfluss hatte das Bild auf die Wahrnehmung

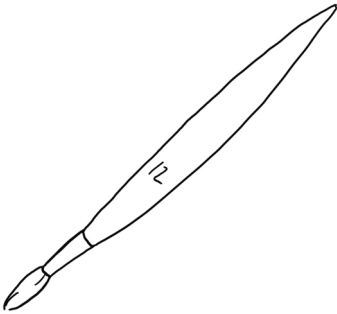
32 xponat.net, Heinzl-Schellin, Perspektivenwechsel.

33 Beigetragen von Theresa Unger-Gülcher, TMW.

34 Beigetragen von Franziska Mühlbacher, Ausstellung *Steve McCurry*, 03.07.-18.10.2015, Museum für Gestaltung Zürich.

eines Ereignisses? Welche Rolle spielen die abgebildeten Personen? Gibt es andere, aktuelle Bilder, die eine ähnliche Rolle der Meinungsbildung übernehmen? Aus dieser Kontextverschiebung kann sich eine spannende inhaltliche Diskussion im Rahmen der Vermittlung ergeben (**#fragen und diskutieren**).

kreativ gestalten



kreativ gestalten

Angelika Doppelbauer

Museumsobjekte sind manchmal so inspirierend, dass der Wunsch entsteht, selbst kreativ tätig zu werden. Die Objekte sprechen die Betrachtenden durch ihre Materialität an, sind sinnlich reizvoll und werden so zu Auslösern für eigene Aktivitäten im kreativen Bereich. Gerade künstlerische Werke hinterlassen oft einen tiefen Eindruck. Mit anderen Menschen darüber zu sprechen, ist eine Möglichkeit, aber es ist auch spannend, sich auf einer anderen Ebene mit dem Gesehenen auseinanderzusetzen. Der kreative Ausdruck durch Zeichnen, Malen, Drucken oder Werken verbindet die Ebene des Kognitiven, der Begriffe und Abstraktion mit der Ebene des sinnlich Wahrnehmbaren, der Objekte und des Materiellen.¹ Durch eigene kreative Beschäftigung können Besucher:innen Eindrücke verarbeiten, sich durch Objekte zu eigenen Arbeiten inspirieren lassen, ihre Lust am kreativen Gestalten ausleben und durch das eigene Tun mehr über künstlerische Techniken, historische Herstellungsbedingungen, eventuelle Sachzwänge und technische Schwierigkeiten erfahren. Durch diese Art der Auseinandersetzung mit Kunstwerken können Besuchende Zugang zu Bereichen finden, die sonst in ihrem Alltagsleben vielleicht nicht präsent sind.

Kreatives Gestalten

Unter kreativem Gestalten im Anschluss an einen Ausstellungsbesuch versteht man das zwei- oder dreidimensionale Arbeiten ausgehend von einem oder mehreren Exponaten, es kann aber auch die Medien Fotografie, Film und vieles mehr beinhalten. Hierbei geht es nicht darum, etwas nachzubilden, sondern darum, etwas Eigenes kreativ zu schaffen² (**#von Kunst**

¹ Weschenfelder/Zacharias 1992, S.220.

² xponat.net, Feuchtmayr, Konstruktion.

ausgehen). Hierbei kann mit unterschiedlichen Techniken gearbeitet werden. Eine Möglichkeit besteht darin, einen auf die Ausstellung bezogenen Materialfundus zur Verfügung zu stellen, aus dem die Teilnehmenden dann völlig frei wählen. Inspiriert durch die Ausstellung können sie aus unterschiedlichen Papieren, Folien, Farben, Klebstoff, Fäden, Gegenständen usw. das auswählen, was sie in dem Moment gerade anspricht und woraus sie ein eigenes Werk schaffen möchten. Wichtig ist dabei, dass mit den Materialien respektvoll umgegangen wird und sie nicht allzu sehr durcheinander geraten. Eine übersichtliche und sorgfältige Präsentation der Materialien hilft beim achtsamen Umgang damit.³

Eine Variante ist, den Teilnehmenden einen Gestaltungsauftrag zu erteilen und ihnen erst im Anschluss an die selbstständige Arbeit das entsprechende Exponat zu zeigen. Die eigenen Ergebnisse können so mit dem Original verglichen werden und die bei der Konstruktion gesammelten Erfahrungen in die Beurteilung des Exponats einfließen.⁴

Zeichnen in der Ausstellung

Beim Zeichnen in der Ausstellung handelt es sich um eine Methode, die in Museen schon lange angewendet wird.⁵ Im Gegensatz zu der oben beschriebenen Methode geht es dabei meist um eine möglichst detailgenaue Abbildung der Exponate, um das Auge und die Wahrnehmung zu schulen. Bei dreidimensionalen Objekten stellt die Wahl der für die Zeichnung eingenommenen Perspektive einen kreativen Prozess dar. Das genaue Beobachten der Objekte beim Abzeichnen kann Aufschlüsse über den Herstellungsprozess geben.⁶ Die Aufgabenstellung kann vom Zeichnen kleiner Details über das Vervollständigen von Darstellungen⁷ bis hin zur Wiedergabe der Situation im Raum reichen. Neben detailreichen Naturstudien können auch andere Varianten eingesetzt werden, von einfachen linearen Umsetzungen als Strichzeichnung über das Ausfüllen vorgegebener Felder in Hell-Dunkel-Schattierungen bis hin zum Malen nach Zahlen.⁸ Eine spielerische Variante

3 MuK, Nr.17, Kunstmuseum Bonn.

4 xponat.net, Feuchtmayr, Konstruktion.

5 Doppelbauer 2019a, S.57-58.

6 xponat.net, Brosch, Expertentipp.

7 xponat.net, Merthen, Rekonstruktion.

8 Czech 2014, S.212.

besteht darin, die Teilnehmenden zu bitten, von jedem Objekt, das während des Rundgangs besprochen wird, ein Detail aufzuzeichnen. Deren Zusammenstellung ergibt einen eigenen Überblick über das Gesehene⁹ (**#das Museum vermitteln, #wahrnehmen**).

Kostüm zum Bild

Die Teilnehmenden werden gebeten, sich allein oder zu zweit ein Bild auszusuchen, das ihnen besonders gefällt oder auffällt. Sie versetzen sich in das Bild hinein und stellen sich vor, wie es wäre, Teil des Bildes zu sein. Wer oder was wären sie, wie würden sie aussehen und was könnten sie in dieser Bildwelt erleben? Sie werden gebeten, sich das Bild besonders gut einzuprägen, auf die Malweise zu achten und auf die spezielle Farbigkeit. Im Atelier erhalten sie daraufhin einen einfachen, großen Papiersack mit Löchern für Kopf und Arme, aus dem sie ein Kostüm zu ihrem Bild anfertigen. Es kann entweder zu der Geschichte passen, die sie sich in der Bildwelt vorgestellt haben, oder eine Person, einen Gegenstand oder einen Ausschnitt aus dem Bild darstellen.¹⁰

Als Variante, die auch bei einem abstrakten Gemälde möglich ist, können die Teilnehmenden gebeten werden, ihr Kostüm in Analogie zu einem Bild zu gestalten. Nach dem Malen schlüpfen sie in ihr Kostüm und die anderen müssen erraten, zu welchem Werk es gehört. Stellen sie sich mit dem Kostüm dann vor das Bild, verschwinden sie optisch im Bild, als ob sie sich darin verstecken würden.¹¹ Danach erzählt das kostümierte Wesen seine Geschichte vor dem entsprechenden Werk. Dies kann auch als Einstieg für die nähere Beschäftigung damit dienen.

Freiraum

Diese Methode versucht eine kreative Annäherung an die Begriffe Raum und Landschaft. Zuerst imaginieren die Teilnehmenden eine Landschaft, die sie gerne haben und versuchen, diese zu beschreiben und auch zu begrenzen. Allein und in Paaren suchen die Teilnehmenden Werke, in denen sie Raum und Platz für sich finden und beschreiben dann der Gruppe, mit welchen Mitteln dieser Raum geschaffen wurde. Sie versuchen, sich ge-

9 Brocar 2013, S.124.

10 Hildebrand/Kravagna/u. a. 1987, S.25.

11 Beobachtet bei Cornelia Commenda, Museum Angerlehner.

danklich einen Weg durch das Bild zu bahnen und berichten über den Raum, den sie dort zur Verfügung haben und wie er auf sie wirkt. Es kann auch über den persönlichen Raum der Teilnehmenden gesprochen werden, in der Stadt, in der Wohnung und im Leben. Nach diesen Überlegungen werden alle dazu eingeladen, ihren eigenen Freiraum zu malen.¹²

Rekonstruktion und Reproduktion

Bei der Rekonstruktion haben Teilnehmende die Möglichkeit, sich Bilder oder Objekte mit gestalterischen Mitteln anzueignen, sie als Ganzes oder in Teilen nachzubilden oder eine unvollständige Darstellung zu ergänzen.¹³ Die Annäherung kann von einer einfachen Skizze über eine Detailstudie bis hin zu einer Kopie reichen. Sie kann, wie oben beschrieben, in dem Medium Zeichnung, jedoch genauso als Malerei, Fotografie oder dreidimensionale Gestaltung mit den unterschiedlichsten Materialien erfolgen.¹⁴ Das Reproduzieren von Exponaten in derselben Technik vermittelt Wissen darüber und über die Technologie, ermöglicht ganzheitliche Sinneswahrnehmungen beim Arbeiten mit unterschiedlichen Werkstoffen, lässt die Entstehung und die Auswirkungen der Technik auf die Gestaltung nachvollziehen und schafft eine Sensibilisierung für technische Probleme im (künstlerischen) Schaffensprozess.¹⁵ Wer selbst einmal ein Objekt aus Ton geformt hat, bekommt Einblicke in die Möglichkeiten und Schwierigkeiten dieses Materials. Wer mit Tempera gemalt hat, weiß, dass diese Farben eine andere Malweise bewirken als Öl- oder Acrylfarben (**#von Kunst ausgehen, #Techniken ausprobieren und verstehen**).

Diese Erfahrung lässt sich auch auf unterschiedliche Stile umlegen. Zum Beispiel können Teilnehmende eingeladen werden, im Stil des Pointillismus zu malen oder ein Motiv zu abstrahieren.¹⁶ Dabei machen sie die Erfahrung, dass es viele künstlerische Entscheidungen gibt, die das Ergebnis stark beeinflussen, und manches, das sehr einfach und kindlich aussieht, gar nicht so simpel ist, wie der erste Eindruck erwarten lässt. Die Bandbreite der Möglichkeiten reicht von künstlerischen Techniken bis zum Nachbau eines

12 Hildebrand/Kravagna/u. a. 1987, S.28-29.

13 xponat.net, Merthen, Rekonstruktion.

14 Czech 2014, S.212; xponat.net, Böhme, Nachbilden; Dürr Reinhard 2000, Nr. 32.

15 Spanier 2014, S.157.

16 Bruder 2013, S.130.

Objektes oder eines vereinfachten Modells mit Hilfe einer schematischen Vorgabe.¹⁷ Eine andere Möglichkeit besteht im Nachbauen einer Bildkomposition durch reale Objekte. Diese Methode eignet sich besonders gut bei Stilleben.

Dekonstruktion und Veränderung

Viele Teilnehmende finden es einfacher, die Abbildung eines Werkes oder Objektes zu verändern und kreativ weiterzuentwickeln, als ein Werk völlig frei künstlerisch zu gestalten oder zu rekonstruieren. Zum Beispiel kann ein Ausschnitt aus einem Kunstwerk auf ein Blatt Papier gedruckt oder geklebt werden. Ausgehend von diesem Detail malen, zeichnen oder kleben die Teilnehmenden weiter. Das verwendete Detail muss dabei nicht an genau der Stelle am Papier platziert werden, wo es sich im Original befindet.¹⁸

Ebenso können den Teilnehmenden unterschiedliche Materialien einer Ausstellung zur Verfügung gestellt werden: Reproduktionen der ausgestellten Objekte, Ausstellungstexte, Bilder aus dem Internet zu diesem Thema und vieles mehr. Aus diesem Material gestalten sie eine Collage, die sie noch mit eigenen Zeichnungen und Texten ergänzen und dazu einen Titel finden.¹⁹ Umgekehrt können in Reproduktionen von Objekten oder Kunstwerken auch fremde, zeitlich unpassende Elemente hineingemalt/-geklebt oder Bereiche übermalt werden. Das Ganze kann zerschnitten, neu zusammengesetzt oder digital verändert werden.²⁰

Das Zerlegen eines Kunstwerks hilft zu verstehen, wie die einzelnen Teile zusammenwirken. Das Verändern der Komposition durch eine andere Anordnung der Einzelteile ergibt neue Gestaltungen und lässt oft erkennen, warum ein Werk genau so und nicht anders komponiert wurde.²¹ Zentrale Bildmotive oder abstrakte Elemente einer Komposition können quasi als Bausatz im Ausstellungsraum vor dem Objekt platziert werden, sodass die Teilnehmenden die Elemente verschieben, vertauschen und neu anordnen

17 xponat.net, Kisser-Priesack, Nachbau nach Vorgabe.

18 MuK, Nr.69, Kunstmuseum Bonn.

19 xponat.net, Collage, Büchert, Collage.

20 Weschenfelder/Zacharias 1992, S.222; xponat.net, Böhme, Dekonstruktion; Czech 2014, S.213.

21 Dürr Reinhard 2000, Nr.24.

können.²² Dieses Kunst-Hands-on aus unterschiedlichen Materialien liefert auf spielerische Art Einsichten in die Wirkung von Kompositionsvarianten. Um den Teilnehmenden einen möglichst authentischen Eindruck von einem Gemälde zu vermitteln, kann man zum Beispiel eine Metallplatte mit Leinwand überziehen, die Elemente einer (abstrakten) Komposition in den entsprechenden Farben aus Filz ausschneiden und auf der Rückseite Magnete einnähen. Vor dem Werk platziert können nun Besucherinnen und Besucher damit die Komposition variieren und ihre Ergebnisse mit dem Original vergleichen. Manche bemühen sich, das Original möglichst exakt nachzulegen und gewinnen dadurch Einblicke in die Wirkung der Komposition, andere lieben das freie Spiel und gestalten völlig neue, kreative Varianten²³ (**#wahrnehmen**).

Unterschiedlichste Formen von Veränderungen, Erweiterungen oder Dekonstruktionen von Reproduktionen sind möglich, von plastischen Umwandlungen bis zu digitalen Bearbeitungen. Einzelne Motive können als Stempel angeboten und in neuer Anordnung verdoppelt oder vervielfacht auf das Papier gestempelt werden.²⁴ Denkbar sind auch Bildelemente aus farbigen Folien in mehrfacher Ausführung, um daraus neue, eigene Werke zu legen. Die Kompositionen können durch Fotos dokumentiert werden.²⁵

Um die Wirkung von Farben zu veranschaulichen, werden Fotos von Teilnehmenden, auf denen sie eine bestimmte Emotion darstellen, in Schwarz-Weiß ausgedruckt und dann mit lasierenden Farben übermalt, welche die dargestellte Emotion verstärken. Diese Porträts können dann auf Ausschnitte von Werken aus der Ausstellung geklebt werden, die Emotionen durch Farben ausdrücken.²⁶

Comics

Das Aussehen, die Geschichte oder der Kontext eines Exponats sowie die Auseinandersetzung mit einem Thema können zur Gestaltung eines Comics inspirieren. Die Teilnehmenden gestalten eine kurze Sequenz, entweder mit Hilfe eines Klemmbretts direkt vor dem Objekt in der Ausstellung oder im

22 Czech 2014, S.213.

23 Beigetragen vom Team der Kunstvermittlung Museum Angerlehner.

24 Rauber 2013, S.110.

25 Beigetragen vom Team der Kunstvermittlung Museum Angerlehner.

26 Zikuschka 2013, S.128.

Vermittlungsraum an Tischen sitzend. Dementsprechend unterschiedlich können auch der Umfang und die Ausgestaltung des Comics ausfallen. Eine kurze Einführung in die Kommunikationsformen eines Comics zu Beginn ist hilfreich.²⁷

Figuren

Diese Methode verbindet in Form eines Abbildes das im Museum Gesehene mit der eigenen Person. Die Teilnehmenden legen sich auf ein großes Papier und zeichnen gegenseitig ihre Umrisse nach. Dabei können je nach Wunsch Posen eingenommen werden. In den Ausstellungen holen sie sich Inspirationen für Kleider, Hüte, Schuhe, Schmuck oder Geräte, malen diese dann in entsprechender Größe auf Papier und schneiden sie aus. Die eigene Figur wird mit diesen abgezeichneten Museumsobjekten eingekleidet beziehungsweise ausgestattet. Auf Wunsch können der Figur noch Statements oder Gedanken in Form von Sprech- oder Gedankenblasen in den Mund gelegt werden. Die fertigen Figuren werden aufgehängt und eventuell mit den Personen, die sie geschaffen haben, fotografiert.²⁸

Mosaik legen

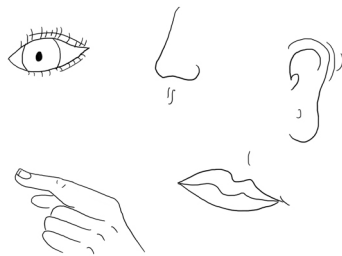
Selbst ein Mosaik zu legen, kann eine kontemplative Tätigkeit sein. Sie bietet den Teilnehmenden die Möglichkeit, sich kreativ zu betätigen und vermittelt gleichzeitig das Prinzip eines Mosaiks. Es kann entweder nur gelegt und dann wieder weggeräumt werden, oder die Steinchen können in einem zweiten Arbeitsschritt nach dem Legen auf eine kleine Holzplatte geklebt werden, sodass das Ergebnis mit nach Hause genommen werden kann.²⁹

27 xponat.net, Reinlaßöder, Comic.

28 Weschenfelder/Zacharias 1992, S.224; Rauber 2013, S.110.

29 MuK, Nr.39, Klassik Stiftung Weimar; beigetragen von Angelika Doppelbauer, beobachtet im Stadtmuseum Wels und im Oberösterreichischen Landesmuseum.

mit allen Sinnen begreifen



mit allen Sinnen begreifen

Angelika Doppelbauer

Im Museum darf man Exponate in der Regel nicht berühren. Durch das Betrachten der Objekte und das Lesen von Texten in einer Ausstellung wird also hauptsächlich der Sehsinn beansprucht. Das Aktivieren weiterer Sinne schafft daher eine willkommene Abwechslung und Ergänzung. Methoden, die verschiedene Sinne ansprechen, wirken auflockernd und lassen den Sehsinn sich ein wenig entspannen. Sie schärfen und vertiefen die Wahrnehmung, indem sie zusätzliche Aspekte integrieren, neue Perspektiven einbringen und so den Horizont erweitern. Die Übersetzung eines Sinnesindrucks in die Wahrnehmung eines anderen Sinnesorgans kann dabei unterstützen, Unbekanntes in Bekanntes zu verwandeln. Besuchende haben vielleicht noch nie ein vergleichbares Objekt gesehen, kennen den Geruch desselben jedoch aus einem anderen Kontext und sind plötzlich in der Lage, darüber zu sprechen, eigene oder neue Worte zu finden und das Erspürte in die eigene Lebensrealität einzuordnen. Multisensorische Erfahrungen erhöhen die Merkfähigkeit, da Eindrücke auf verschiedenen Ebenen im Gehirn abgespeichert werden. Die Vernetzung dieser Eindrücke erleichtert später das Abrufen der Informationen.

Neben dem Sehen, Hören, Riechen, Schmecken und Tasten stellt auch die Raumwahrnehmung im Museum einen lohnenden Anhaltspunkt dar. Oft sind Ausstellungsräume um ein Vielfaches größer als übliche Wohnräume, sodass es hilfreich sein kann, diesen ungewohnt großen Raum zu thematisieren und zu erspüren. Dies kann zum Ziel haben, mit der Raum Erfahrung weiterzuarbeiten oder die Aufmerksamkeit später erfolgreich auf die Exponate zu lenken. Bewegungen helfen dabei, sich den Raum mit dem eigenen Körper anzueignen und ebenso den eigenen Körper im Raum zu spüren und wahrzunehmen.

Manchmal wird das Ansprechen unterschiedlicher Sinne als Synästhesie bezeichnet.¹ Diesen Begriff halten wir im Zusammenhang mit dem Erkunden eines Objekts mit unterschiedlichen Sinnen jedoch für missverständlich, da es sich bei der Synästhesie um ein natürliches Phänomen handelt, bei dem Menschen individuell zu einzelnen Sinneswahrnehmungen zusätzliche Eindrücke auf einer anderen Sinnesebene empfinden. Ein bestimmter Reiz spricht nicht nur einen Sinn an, sondern es kommt zu einer unwillkürlichen Koppelung, aus der sich Wahrnehmungskombinationen ergeben. Im vermittelrischen Kontext handelt es sich jedoch um eine bewusst herbeigeführte Verknüpfung verschiedener Sinneseindrücke.

Steht einem Menschen einer seiner Sinne nicht zur Verfügung, kann man versuchen, die fehlende Wahrnehmung durch andere Sinne zu ersetzen. Spezielle Vermittlungsmaterialien, die bestimmte Sinne ansprechen, lassen sich in der Regel mit Gewinn für alle Besuchenden einsetzen.

Einzelne Sinne bewusst ansprechen

Im Setting einer Ausstellung wirken oft sehr viele verschiedene Eindrücke auf das Publikum ein, sodass es gar nicht alle aufnehmen und sich bewusst machen kann. Gerade in solch einer Situation kann eine schrittweise Einbeziehung unterschiedlicher Sinne die Wahrnehmung vertiefen und einer Überforderung mit Eindrücken vorbeugen. Mit einfachen Fragen, die hintereinander gestellt werden, lässt sich die Aufmerksamkeit nach und nach auf die einzelnen Sinne lenken. Die Fragen können lauten: Was sehen Sie? Was riechen Sie? Was fühlen Sie? usw.² Sie können jedoch auch konkreter formuliert werden: Wie wirken die Farben, eher hell oder dunkel? Wie riecht das Material?³ In der Literatur findet sich hier auch die Bezeichnung des Fünf-Sinne-Checks. Dabei werden die Teilnehmenden gebeten mitzuteilen, welche Eindrücke ein Exponat auf den Sinnesebenen Sehen, Geschmack, Geruch, Geräusch und Tastsinn auslöst.⁴ Grundsätzlich sollte man die Fragen so stellen, dass sie aus der Betrachtung heraus beantwortet werden können, man gerne darauf antwortet und sie einer gewissen Struktur, einem roten

1 Wagner/Dreykorn 2007, S.171; Czech 2014, S.209.

2 Bertscheit 2001, S.75.

3 MuK, Nr.19, Kunstmuseum Bonn.

4 Czech 2014, S.209.

Faden folgen⁵ (**#fragen und diskutieren**). Es ist wichtig, den Teilnehmenden nach jeder Frage ausreichend Zeit zu geben, damit sie ihre Empfindungen bewusst wahrnehmen können. Je nach Vermittlungsziel ist es nicht unbedingt nötig, dass sich die Teilnehmenden zu ihren Wahrnehmungen äußern. Es kann genügen, dass sie in sich hineinspüren, selbst wahrnehmen, ohne die Eindrücke mit der Gruppe zu teilen. Andererseits kann es hilfreich sein, die Eindrücke zu notieren, falls man später damit weiterarbeiten möchte, da man sie sonst schnell wieder vergisst.⁶

Eine Variante dieser Methode führt von der tatsächlichen zur vorgestellten Wahrnehmung. Vermittler:innen können beispielsweise vor einem Objekt die Assoziationen der Teilnehmenden sammeln, indem sie fragen: Welche Geräusche sind in dem Bild zu hören? Wie riecht es in dem Kunstwerk? Welche Geräusche gibt das Objekt von sich oder waren in seinem früheren Umfeld hörbar?⁷

Um noch tiefer in die Vorstellung zu gehen, aber auch gleichzeitig das Repertoire an Erfahrungen und Bezeichnungen zu erweitern, können reale Objekte assoziativ mit imaginierten Eindrücken durch andere Sinne kombiniert werden. Man könnte beispielsweise fragen: Welche Töne passen zu den Farben? Wie schmeckt dieser Farbton? Welche Bewegung passt zu diesem Werk? Hierbei können auch völlig neue Begriffe gebildet werden, die sich aus dieser Übersetzung eines Sinneseindrucks in einen anderen Sinn ergeben.⁸

Wahrnehmungswürfel

Eine Methode, die Jana Kirchengast vom Universalmuseum Joanneum beigetragen hat, ist der sogenannte Wahrnehmungswürfel. Er kombiniert das spielerische und zufällige Element des Würfels mit dem Ansprechen unterschiedlicher Sinne. Fünf Seiten eines Würfels werden jeweils einem Sinn zugeordnet. Bei einem Würfel mit farbigen Seiten statt Augen kann beispielsweise Rot für Riechen stehen, Blau für Sehen und so weiter. Die Aufteilung muss vorab festgelegt werden. Fällt der Würfel so, dass die sechste, unbelegte Seite nach oben weist, darf die Person noch einmal würfeln. Es

5 xponat.net, Czech, Fragen stellen.

6 Bertscheit 2001, S.75.

7 MuK, Nr.19, Kunstmuseum Bonn; Dürr Reinhard 2000, Nr.16 und 76.

8 MuK, Nr.19, Kunstmuseum Bonn.

wird reihum vor einem Objekt gewürfelt, und je nach Farbe werden die Teilnehmenden eingeladen, zu beschreiben, wie das jeweilige Objekt auf den gewürfelten Sinn wirkt. Ein Objekt kann nach der Vorstellung einer Person zum Beispiel nach Veilchen duften, sich wie Sand anfühlen oder wie ein Schokokuchen schmecken. Es geht um die persönliche Assoziation und es gibt kein Richtig oder Falsch.

Eine Variante dieser Methode besteht darin, dass alle Teilnehmenden einmal würfeln und sich den jeweiligen Sinn merken, den sie gewürfelt haben. Mit diesem Fokus gehen sie durch die Ausstellung und suchen ein Werk aus, zu dem sie eine persönliche Wahrnehmung auf dieser Sinnesebene haben. Diese Auswahl an Werken kann den Rundgang der ganzen Gruppe bestimmen, aber auch als Basis für ein Ratespiel dienen. Eine Person kann beispielsweise formulieren: »Dieses Werk fühlt sich so an, als würde man über eine raue Mauer streichen.« Die anderen Teilnehmenden sind nach dieser Beschreibung aufgefordert, das entsprechende Werk zu finden⁹ (**#anfangen/abschließen, #auswählen und ins Gespräch bringen**).

Ersatzobjekte

Besonders viele Vermittlungsmethoden widmen sich dem Berühren und ›Begreifen‹ von Objekten und Materialien. Dies spiegelt nicht nur das zutiefst menschliche Bedürfnis wider, Dinge, die man erfassen möchte, auch anzugreifen, sondern macht auch das Problem deutlich, dass dies in Ausstellungen in der Regel nicht möglich ist. Hier versucht die Vermittlung Abhilfe zu schaffen und das Bedürfnis, die Exponate zu berühren, zu substituieren. Die Möglichkeiten, den Besuchenden tatsächlich etwas in die Hand zu geben, sind vielfältig und reichen von einfach hergestellten oder preiswerten Ersatzobjekten, der Bereitstellung weniger wertvoller oder zahlreich vorhandener Objekte aus dem Depot, beschädigter oder unvollständiger Gegenstände über Repliken bis hin zu Materialproben¹⁰ oder Materialboxen, die einen Eindruck von den taktilen Qualitäten des Original exponats vermitteln (**#das Museum vermitteln**). Sie lassen die Teilnehmenden die Materialeigenschaften wie Oberflächenstruktur, Härte, Form, Gewicht oder auch den Klang

9 Beigetragen von Jana Kirchengast Kunsthaus Graz, UMG.

10 Beigetragen von Vermittlungsteam Naturkundemuseum, UMG; xponat.net, Feuchtmayr, Materialproben.

eines Materials erleben.¹¹ Repliken können aus der angewandten Archäologie, von spezialisierten Fachleuten oder sogar aus dem 3-D-Drucker stammen.¹² Auch unterschiedliche reale Gegenstände oder Requisiten, die in einem Bild dargestellt sind, dienen als Ersatzobjekte und stehen den Besuchenden zum Angreifen zur Verfügung.¹³

Bei den Ersatzobjekten muss es sich auch nicht immer um das exakt gleiche Material handeln, sondern es kann manchmal ausreichen, dieselbe Fehlqualität bereitzustellen.¹⁴ Dies ist abhängig vom formulierten Vermittlungsziel.

Beim Durchgeben von Objekten ist es ratsam, eine achtsame Atmosphäre zu schaffen, sodass alle Teilnehmenden den Gegenstand in Ruhe betrachten und befühlen können. Wird die Reihenfolge des Durchgebens vorab geklärt, besteht nicht die Gefahr, dass Rangeleien entstehen oder jemand Sorge hat, nicht dranzukommen. Wenn die Gruppe groß ist, sollte man mehrere Objekte durchgeben, damit die Einzelnen nicht zu lange warten müssen. Wenn es der Raum erlaubt, ist es bestimmt angenehmer, eine solche Sequenz im Sitzen durchzuführen. Während des Durchgebens können Fragen zu dem Objekt gestellt und Vermutungen geäußert werden. Worum könnte es sich handeln? Aus welchem Material besteht das Objekt? Ist dieses Material bekannt? Wer könnte ein solches Objekt besessen haben? Eine definitive Antwort auf all diese Fragen und weitere Informationen sollten die Vermittler:innen erst geben, wenn alle das Objekt erkundet haben.¹⁵

Umgang mit Originalen

Eine Methode, die neben den Materialeigenschaften und der Haptik eines Exponats auch noch Wissen über die praktische Arbeit im Museum und den Umgang mit Objekten vermittelt, besteht im Berühren von Originalen. Dabei ist es wichtig, ein Setting zu schaffen, das einen sicheren Umgang mit dem Objekt ermöglicht. Dies kann ein Tisch mit einer passenden Unterlage sein und Baumwollhandschuhe in der passenden Größe für die Teilnehmenden.

11 MuK, Nr.37, tim – Staatliches Textil- und Industriemuseum Augsburg; Rohmeder 1977, S.95; Beigetragen vom Kulturvermittlungsteam Schloss Eggenberg, UMJ.

12 xponat.net, Böhme, 3-D-Drucke.

13 Weschenfelder/Zacharias 1992, S.209.

14 Bertscheit 2001, S.76.

15 MuK, Nr.47, Ostpreußisches Landesmuseum Lüneburg.

Der Reihe nach dürfen diese sich an den Tisch setzen, die Handschuhe anziehen, das Objekt vorsichtig untersuchen und eventuell dabei auch beschreiben¹⁶ (**#das Museum vermitteln**).

Modell

Das Modell eines Gebäudes oder einer Fassade, zum Beispiel als 3D-Druck, kann als Ersatzobjekt zum Erfassen einer bestimmten Architektur dienen. Ist das Modell zerlegbar, kann es auch Aufschluss über die innere Struktur des Gebäudes geben. Die Teilnehmenden können auch durch das Anordnen der Teile das Modell zusammenbauen oder variieren. Außerdem ist es möglich, die Komposition eines Gemäldes modellhaft nachzubauen¹⁷ (**#wahrnehmen**).

Tastobjekte

Eine Methode, die in unterschiedlichen Varianten existiert, besteht im Berühren eines Objektes, ohne dieses sehen zu können. Dabei befinden sich die Gegenstände entweder versteckt in einem Stoffsäckchen, in einem Korb, der mit einem Tuch abgedeckt ist, oder in einem sogenannten Fühlkasten, einer geschlossenen Schachtel oder Holzkiste mit einer Öffnung zum Hineingreifen.¹⁸ Die Teilnehmenden versuchen, das Objekt nur durch Befühlen zu erkunden und zu beschreiben. Daraus kann sich ein Gespräch über den Gegenstand entwickeln, über die Eigenschaften des Materials, über Herstellung, Funktion und Bedeutung bis hin zum Namen des Objektes.¹⁹ Man kann über das Gefühl sprechen, das durch das Angreifen des verdeckten Gegenstandes entsteht. Danach kann der Gegenstand herausgeholt und betrachtet werden. Man kann überprüfen, ob das Gefühlte mit dem optischen Eindruck übereinstimmt.

Ebenso ist es möglich, Gegenstände mit bestimmten Fühlqualitäten, die sich auf ein Bild beziehen, verdeckt anzubieten. Es ist nicht unbedingt notwendig, exakt das gleiche Material zur Verfügung zu stellen wie im Bild, es genügt, sich auf die haptische Qualität zu beziehen. Aus diesem Setting heraus kann sich ein Gespräch über das Gefühl beim Angreifen dieses Gegenstandes ergeben und dann ein Bezug zum Bild beziehungsweise zu dem

16 MuK, Nr.49, Zeppelin Museum Friedrichshafen.

17 xponat.net, Straub, Taktiler Modell.

18 Weschenfelder/Zacharias 1992, S.228; Bertscheit 2001, S.76; Dürr Reinhard 2000, Nr.31.

19 MuK, Nr.65, Badisches Landesmuseum Karlsruhe.

gewählten Ausschnitt hergestellt werden. Unterschiedliche Tastobjekte können zu ein und demselben Exponat passen, wodurch auch gezeigt wird, dass es nicht nur eine, sondern eine Vielfalt an gültigen Aussagen gibt.²⁰

Taktile Objekte

Zahlreiche Unternehmen haben sich mittlerweile darauf spezialisiert, inklusive Materialien für blinde und sehbeeinträchtigte Menschen in Museen zu erstellen. Eine dieser Methoden beruht darauf, Farben in unterschiedliche taktile Qualitäten zu übersetzen. So können die Farbflächen eines Bildes fühlbar gemacht werden. Diese Objekte geben die Umrisse des Bildmotivs als Relief wieder. Die Farben werden in verschiedene Texturen übersetzt. Ein sogenannter Farbkompass ordnet in Brailleschrift die unterschiedlichen Oberflächen den einzelnen Farben zu. Für Sehende sind die reliefierten Oberflächen mit den Farben versehen, die sie substituieren. Die taktilen Elemente zielen in erster Linie darauf ab, für blinde und Menschen mit Sehbeeinträchtigung visuelle Bilder in eine taktile Ebene zu übersetzen und so zugänglich zu machen. Darüber hinaus können jedoch auch sehende Menschen davon profitieren, indem sie sich den Werken auf eine neue Art und Weise nähern und für unterschiedliche Wahrnehmungsformen sensibilisiert werden. Bei der Umsetzung der Methode ist es ratsam, auf eine möglichst ruhige Atmosphäre zu achten, um die nötige Konzentration für den Wahrnehmungsprozess zu erleichtern. Außerdem ist es empfehlenswert, in kleinen Gruppen zu arbeiten, um die Teilnehmenden bei Bedarf unterstützen zu können und für ausreichend Sitzgelegenheiten – wenn möglich auch mit einem Tisch zum Auflegen der Tastobjekte – zu sorgen.²¹

Es empfiehlt sich, neue Angebote mit Fokusgruppen gemeinsam zu entwickeln, um die Bedürfnisse von Menschen mit Sehbeeinträchtigung kennenzulernen und sie später besser anleiten zu können. Manche taktile Objekte lassen sich auch selbst ohne großen Aufwand herstellen. So kann man beispielsweise den Grundriss eines Gebäudes oder ein Plakat ausdrucken und die Linien mit Holzstäbchen, Pfeifenputzern oder Moosgummi nachformen.²²

20 Martina Pflieger, *Tastkorb*, 1989, in: *Archiv der Vermittlung*, Inv.-Nr.5.2.

21 Beigetragen von Jasmin Edegger, *Kunsthhaus Graz, UMJ*. Die Materialien stammen von der Firma *taktil.es.de*.

22 Beigetragen vom Vermittlungsteam des hdgö.

Materialgebundener Dialog

Heiderose Hildebrand benutzt eine Methode, die im weitesten Sinn in die Kategorie des Taktilem gehört. Sie verwendet Objekte als Symbole und Platzhalter für spezielle Fragestellungen. Für die Frage nach der Motivation, warum Menschen ins Museum gehen, stehen unterschiedliche Dinge für mögliche Antworten bereit. Eine Nelke bedeutet, dass man aus Interesse an Schönheit ins Museum geht, ein Knochen steht für das Interesse an Geschichte, eine Waschrumpel für die Funktionsgeschichte von Objekten, ein Luftballon für Neugierde, gerahmte Fotografien für persönliche Erinnerungen, Tageszeitungen für Prestige und das Dabei-sein-Wollen, ein Spiegel für die Suche nach dem Eigenen. Die Objekte sind mehrfach vorhanden und liegen schön drapiert in der Mitte eines Sesselkreises. Die Teilnehmenden versuchen zuerst herauszufinden, wofür jedes Objekt steht. Dann wählen sie das Objekt, das für sie im Moment die Frage beantwortet, warum sie ins Museum gekommen sind. Diese Methode kann gut als Einstieg genutzt werden und auch später zu einer Gruppenteilung führen, wenn die Menschen, die das gleiche Objekt gewählt haben, eine Kleingruppe bilden. In der weiteren Arbeit können die gewählten Objekte Exponaten zugeordnet werden und so auf partizipative Art und Weise den gemeinsamen Rundgang gestalten²³ (**#anfangen/abschließen, #auswählen und ins Gespräch bringen**).

Hören

Die auditive Wahrnehmung kann in Ausstellungen auf unterschiedliche Art und Weise angesprochen werden. Manche Exponate geben Geräusche oder Töne von sich. So kann in einer Musikinstrumente-Sammlung eine Blockflöte ertönen, um den Klang einer ausgestellten Blockflöte zu vermitteln. Besucher:innen können die Nachbauten historischer Instrumente selbst zum Klingen bringen. Manche Maschinen lassen sich auch im musealen Kontext noch in Betrieb setzen, sodass man den Lärm hört, den sie verursachen. Ist dies nicht mehr möglich, können Videos mit Ton oder Audioaufnahmen einen Eindruck vermitteln. Hierbei kann man auch spielerische Aspekte einbringen, indem man Geräusche erraten oder sie Objekten zuordnen lässt.

23 Hildebrand 2019.

Gesehenes in Hörbares übersetzen

Teilnehmende können eingeladen werden, ein Objekt zu vertonen, Gesehenes in ein anderes Medium zu übersetzen, selbst Geräusche oder Töne zu erzeugen.²⁴ Dies kann über reale Hörerlebnisse hinausgehen und in den Bereich der Vorstellung und Assoziation führen. Vermittler:innen können Teilnehmende bitten, ihre Eindrücke und Phantasien zu beschreiben oder die Wirkung von Farben mit Klanginstrumenten wiederzugeben.²⁵ Die spezielle Leuchtkraft von Farben, eckige oder runde Formen können mit Hilfe von Klanginstrumenten wie zum Beispiel Gong, Zimbel, Triangel oder Glocken in verschiedenen Tonhöhen in Klänge und Rhythmen umgesetzt werden.²⁶ Es können dazu Musikinstrumente zur Verfügung gestellt oder aber körper-eigene Möglichkeiten genutzt werden wie Sprechen, Klatschen, Stampfen, Klopfen oder Pfeifen.²⁷

Einer Gruppe kann zum Beispiel die Aufgabe gestellt werden, die Farben eines Gemäldes mit Hilfe von Instrumenten hörbar zu machen. Hinführende Fragen könnten lauten: Gibt es laute/leise Farben? Wie klingt dieser Farbton? Vermittler:innen zeigen auf einzelne Farben und die Teilnehmenden versuchen, diese Farbe mit den ihnen zur Verfügung gestellten Instrumenten zu vertonen. Am Ende können alle gemeinsam ein Konzert geben.²⁸

Das Hören kann den Sehsinn unterstützen, einen Eindruck intensivieren und in eine bestimmte Richtung lenken. Vermittler:innen können ein Musikstück abspielen, während die Gruppe ein Objekt betrachtet.²⁹ Die Teilnehmenden können aber auch dazu aufgefordert werden, zu einem Objekt ein passendes Musikstück aus ihrer Playlist am Mobiltelefon auszuwählen oder Geräusche dazu zu machen. Umgekehrt besteht die Möglichkeit, zu einem Musikstück, Geräusch oder Klang ein passendes Objekt in der Ausstellung zu finden.³⁰

Kehrt man den Prozess um, kann das Gestalten oder Malen nach Musik ein Hörerlebnis in ein visuelles Ergebnis übersetzen. Dabei empfiehlt es sich,

24 Bertscheit 2001, S.62; Dürr Reinhard 2000, Nr.4 und 5.

25 MuK, Nr.22, Hessisches Landesmuseum Darmstadt.

26 Rauber 2013, S.110; Huber/Schelle 2014, S.16.

27 xponat.net, Reinlaßöder, Vertonung.

28 MuK, Nr.22, Hessisches Landesmuseum Darmstadt.

29 MuK, Nr.4, Kunstmuseum Bonn.

30 Bertscheit 2001, S.59-60; MuK, Nr.28, Hessisches Landesmuseum Darmstadt.

die Umgebung gut vorzubereiten, die Aufgabenstellung möglichst klar zu kommunizieren und die Teilnehmenden zu bitten, sich nur auf die Musik zu konzentrieren.³¹

Riechen

Manche Exponate verströmen von sich aus einen bestimmten Geruch, auf den man durch gezielte Fragen aufmerksam machen kann. Zum Beispiel wird das Exponat eines historischen Verkaufsladens durch das Einfüllen von Gewürzen in die dafür vorgesehenen Laden und Behälter zu einem Duftobjekt, das Menschen nahezu magisch anzieht.³²

Duftstationen, die Besucher:innen dazu einladen, bekannte und unbekannte Düfte und Gerüche auf sich wirken zu lassen, finden sich bereits in vielen Ausstellungen. Sie lassen sich auch in der personalen Vermittlung gut einsetzen. Es reicht aber auch, Gefäße mit Duftstoffen in der Gruppe durchzugeben. Das Team der Kunstvermittlung in der Neuen Galerie Graz bot anlässlich einer Ausstellung über Hermann Nitsch, dem das Olfaktorische in seiner Kunst wichtig war, bei Ausstellungsrundgängen den Besucher:innen verschiedene Gläser mit Wein, Brot oder auch Buttersäure zum Riechen an.³³ Wichtig ist dabei zu beachten, dass für Flüssigkeiten oder beispielsweise scharfe Gewürze, die man nicht einatmen oder wegblasen sollte, jeweils geeignete Behälter gefunden werden müssen. Gerüche sind stark mit Erinnerungen verknüpft und können überraschende Assoziationen wecken. Beim Einsatz von Düften ist darauf zu achten, nicht zu viele verschiedene Gerüche gleichzeitig anzubieten. Alle Teilnehmenden müssen genug Zeit zum Riechen haben.

Düfte dienen als zusätzliche Erlebnisebene vor Exponaten. Sie werden erraten und bestimmten Objekten zugeordnet, oder es können aktuelle Gerüche historischen gegenübergestellt werden. Eine Möglichkeit besteht darin, bekannte Gerüche zu benennen und auszusortieren, unbekannte Düfte anhand der Ausstellung zu erklären.³⁴

Hat man vor einem Blumenstillleben die Möglichkeit, den Duft einer der abgebildeten Blumen zu riechen, wird der Eindruck des Gemäldes noch ein-

31 Huber/Schelle 2014, S.19.

32 Beigetragen von Angelika Doppelbauer, Stadtmuseum Wels, Konzept von Doris Prenn.

33 Beigetragen von Monika Holzer-Kernbichler, Neue Galerie Graz, UMJ.

34 MuK, Nr.11, Badisches Landesmuseum Karlsruhe.

dringlicher sein. Dasselbe gilt für den Geruch einer Zitrone vor deren Abbildung. Die Liste ließe sich endlos fortsetzen.³⁵

Schmecken

Essen im Museum ist meist aus konservatorischen Gründen ein Tabu. In einem Setting, das kein Risiko für die Exponate birgt oder außerhalb der Ausstellungsräume liegt, können Geschmackseindrücke Museumsobjekte jedoch sehr bereichern und anschaulich machen. Die Bandbreite reicht von gemeinsamem Kochen nach römischen Rezepten und dem Verzehr des Essens im Liegen über das Backen von Brot, um die Arbeit von Bäcker:innen zu vermitteln, bis hin zu der Möglichkeit, das auf einem Stillleben abgebildete Obst zu essen. Bei allen Kostproben ist immer auf die nötige Hygiene sowie auf eventuelle Allergien zu achten und darauf, dass nicht alle Lebensmittel in allen Kulturkreisen gegessen werden.³⁶

Eine gemeinsame Aktivität, die zwar nicht das eigene Schmecken, aber das von anderen Lebewesen einbindet und dadurch indirekt den Geschmackssinn anspricht, ist die gemeinsame Herstellung von Tierfutter. Dies kann je nach Kontext und Vermittlungsziel von Vogelfutter bis zu Hundekekse reichen.³⁷

Bilddiktat

Das Bilddiktat wird in der Regel in Paaren durchgeführt. Dabei sitzt eine Person mit dem Rücken zu einem Bild, die andere blickt auf das Bild und beschreibt es. Die dem Bild abgewandte Person zeichnet der Beschreibung folgend. Am Ende wird die Zeichnung mit dem Original verglichen. Aus dieser einfachen Anordnung lassen sich zahlreiche Varianten generieren. Eine Person kann für eine ganze Gruppe das Gesehene beschreiben, statt einem Bild kann auch ein Objekt beschrieben werden und man kann nach dem ersten Durchgang tauschen, sodass alle Teilnehmenden einmal beschreiben und einmal zeichnen.³⁸

35 Weschenfelder/Zacharias 1992, S.228.

36 MuK, Nr.34, Badisches Landesmuseum Karlsruhe.

37 Beigetragen vom Vermittlungsteam Schloss Eggenberg Graz, UMJ.

38 Bertscheit 2001, S.56; Czech 2014, S.213; Czech 2020, S.44-48; xponat, Kasperek, Bilddiktat; Dürr Reinhard 2000, Nr.65.

Als Variante könnte man auch vor einem Bild eine fehlerhafte Bildbeschreibung vorlesen und die Teilnehmenden müssen mit Blick auf das Exponat die Fehler finden³⁹ (**#Texte und Bilder produzieren**).

Farbkarten

Diese Methode bezieht sich auf das bewusste Wahrnehmen, Benennen und Charakterisieren von Farben und benutzt dazu Farbkarten. Diese werden ausgeteilt und die einzelnen Farben benannt. Dabei kann es Spaß machen, besonders schöne, ungewöhnliche oder kreative Namen für die unterschiedlichen Farben zu wählen: zum Beispiel von himmelblau bis zu schimmelkäseblau. Anschließend können die einzelnen Farben in den Exponaten gesucht werden.⁴⁰ Eine wahre Fundgrube für kreative Farbbezeichnungen bilden Kataloge für Künstlerbedarf und die Bezeichnungen von Autolacken (**#Worte finden**).

Eine weitere Möglichkeit besteht darin, sich auf eine Farbe zu konzentrieren und ihre vielfältigen Varianten und Abstufungen zu thematisieren. Das Team der Kunstvermittlung der Neuen Galerie Graz gab auf die Frage ›Wie weiß ist weiß‹ verschiedene Papierstücke zur Auswahl, die ein sehr breites Spektrum von Weiß aufwiesen. Teilnehmende konnten mit den Farbkarten durch die Ausstellung gehen und damit ein Werk auswählen (**#auswählen und ins Gespräch bringen**). Im Atelier der Kunstvermittlung konnte man anschließend mit ausschließlich weißen Materialien arbeiten.⁴¹

Raumwahrnehmung

Gerade ungewohnte Räume können auf unbewusster Ebene viel Aufmerksamkeit auf sich ziehen. Es kann lohnend sein, sich ganz gezielt damit auseinanderzusetzen, um danach den Fokus auf Exponate zu lenken. Aber auch der Raumeindruck an sich kann zum Thema werden, nicht nur bei Architekturführungen oder beim Besichtigen historischer Gebäude. Im Schloss Eggenberg in Graz wird bei der Vermittlung der Prunkräume immer wieder die Aufmerksamkeit verbal auf den Raum gelenkt, innegehalten und den Teilnehmenden Zeit gegeben, den Raum auf sich wirken zu lassen und ihm

39 Bertscheit 2001, S.56.

40 MuK, Nr.21, Klassik Stiftung Weimar; xponat.net, Böhme, Farbkarten.

41 Beigetragen von Monika Holzer-Kernbichler, Neue Galerie Graz, UMJ in Anlehnung an Heiderose Hildebrand.

nachzuspüren. Räume können Emotionen auslösen, die durch Fragen ins Bewusstsein geholt werden. Dies kann auch durchaus ein kritischer Blick sein. Wenn ein Raum sehr imposant gebaut und ausgestattet ist, könnte man diese herrschaftliche Architektur gemeinsam hinterfragen und überlegen, warum so gebaut wurde und welchen Zweck man damit verfolgte. Diese Wahrnehmungen können in Folge verbalisiert beziehungsweise thematisiert werden⁴² (**#wahrnehmen**).

Es gibt diverse andere Möglichkeiten, mit dem Raum zu arbeiten. Neben der statischen Wahrnehmung kann es auch hilfreich sein, sich den Raum mit dem eigenen Körper anzueignen, sich darin zu bewegen, ihn einzunehmen, zu durchschreiten, langsam oder schnell, in einer Reihe durch den Raum zu gehen oder sich in den Raum zu legen. Bewegen sich die Teilnehmenden durch den Raum, können bestimmte Impulse zu unterschiedlichen Wahrnehmungen führen, zum Beispiel mithilfe der Aufforderung, einen eigenen Weg zu gehen, durcheinander zu gehen und dabei auf die anderen zu achten oder sich im Kreis zu bewegen.⁴³

Ein weiterer Aspekt, der im Kunsthaus Graz in der Architekturvermittlung aufgegriffen wird, ist die Bewusstmachung von Details im Raum. Die Teilnehmenden bewegen sich durch den Raum, bis die Vermittler:innen »Stopp« sagen oder ein akustisches Signal ertönen lassen. Daraufhin bleiben alle stehen und schließen die Augen. Nun fragen die Vermittler:innen zum Beispiel: Wo ist die Türklinke? und alle deuten mit geschlossenen Augen dorthin, wo sie denken, dass diese sich befindet. Dann öffnen sie die Augen und überprüfen ihre Hypothese. Hierbei geht es nicht darum tatsächlich zu wissen, wo die einzelnen Dinge sind, sondern sich dessen bewusst zu werden, wie man einen Raum wahrnimmt, was einem ins Auge sticht und was nicht.⁴⁴

Eine weitere Variante der Raumwahrnehmung vertieft den Aspekt der Verbalisierung. Dabei verteilen sich die Teilnehmenden im Raum und setzen sich, sofern Sitzgelegenheiten zur Verfügung stehen. Nun achten sie bewusst darauf, wo genau sie sich befinden und wie sie sich an dieser Stelle im Raum fühlen. Sie suchen aus einem Angebot an Eigenschaftswörtern auf einer Tafel zwei Wörter aus, die ihr Gefühl im Raum am besten beschreiben, und notieren diese beiden Begriffe. Nach einem Ortswechsel wird die Ak-

42 Beigetragen von Hanna Peyker, Vermittlungsteam Schloss Eggenberg Graz, UMJ.

43 Entwickelt von Astrid Bernhard für das Kunsthaus Graz, UMJ.

44 Beobachtet bei Astrid Bernhard, Kunsthaus Graz, UMJ.

tion in einem anderen Raum wiederholt. Das Vergleichen der unterschiedlichen Wahrnehmungen beziehungsweise deren Beschreibungen gibt Aufschluss über die Wirkung der Architektur auf das eigene Befinden⁴⁵ (**#von Kunst ausgehen**).

Körperkonfigurationen

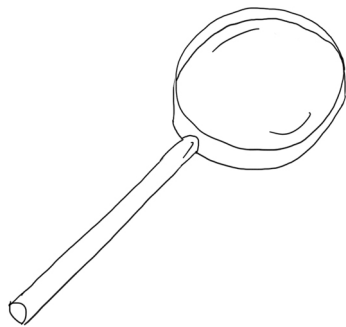
Diese Methode nimmt Anleihe bei dem Werk der österreichischen Künstlerin Valie Export, die sich in ihren Körperkonfigurationen mit dem eigenen Körper in Räume einfügte oder diese erweiterte. Die Methode beruht darauf, den eigenen Körper in Bezug zur Architektur oder zu einer Landschaft zu setzen, also beispielsweise selbst zu einer Säule zu werden, sich entlang einer Mauer gestreckt auf den Boden zu legen oder mit dem eigenen Körper eine Stufe an eine bestehende Treppe anzufügen. Export wollte mit dieser künstlerischen Arbeit innere Zustände in Körperhaltungen übersetzen, das Verhältnis von Körper und Architektur thematisieren sowie das kulturelle und historische Verhältnis des Körpers zu seinem Umfeld mit Blick auf Geschlechtsidentitäten, Machtstrukturen und Codierungen verhandeln.⁴⁶

Diese Aktion kann einmalig ausgeführt, aber auch in eine spielerische Handlung überführt werden. Auf ein Zeichen der Vermittler:innen suchen alle Teilnehmenden eine Stelle, an der sie sich in Bezug zum Raum setzen. Wenn alle eine Position gefunden haben, »frieren« sie einen Moment ein. Daraufhin werden sie zu einem Platzwechsel aufgefordert und suchen sich eine neue Stelle im Raum und eine dazu passende Körperhaltung. Die Teilnehmenden merken sich die Orte und ihre jeweilige Position an diesem Ort. Nach Aufforderung nehmen sie wieder die verschiedenen Positionen an den vorher gewählten Orten ein. Tempowechsel und unterschiedliche Reihenfolgen lassen eine Art Choreografie im Raum entstehen. Eine Variante kann sein, rückwärts von einer Position zur nächsten zu gehen, was die Raumwahrnehmung noch einmal verändert. Denkbar ist auch, eine kleine Gruppe performen und die anderen zuschauen zu lassen und dann zu wechseln.

45 Beobachtet bei Astrid Bernhard, Kunsthaus Graz, UMG.

46 Siehe hierzu: https://www.valieexport.at/jart/prj3/valie_export_web/main.jart?rel=de&serve-mode=active&content-id=1540468785031&tt_news_cat_id=92 (07.05.2025)

wahrnehmen



wahrnehmen

Franziska Mühlbacher

Methoden der Wahrnehmung im Museum beziehen sich auf die Art und Weise, wie Besucher:innen Ausstellungsräume und -objekte erleben und interpretieren. Verschiedene Ansätze fördern die Aufmerksamkeit und das Verständnis der Betrachter:innen. Ein wichtiger Aspekt dabei ist die visuelle Wahrnehmung, bei der Farben und Formen – im Fall von Kunstwerken auch die Komposition – eine zentrale Rolle spielen. Hier wird – wie in der Kunst – mit Methoden gearbeitet, um Wahrnehmungsroutinen aufzulösen. Auch die emotionale Reaktion auf Themen oder Kunstwerke ist entscheidend, da sie die persönliche Verbindung der Besucher:innen sichtbar macht. Im Kapitel **#mit allen Sinnen begreifen** finden sich verwandte Methoden.

Museen lassen nicht nur Objekte wirken, auch ihre Räumlichkeiten sprechen für sich. Die Geschichte des Ortes ist intuitiv erlebbar. Die Besucher:innen nehmen das Gebäude und die Räume, in denen sie sich bewegen, unterbewusst wahr. Architekturvermittlung liegt bei historischen Gebäuden meist auf der Hand, Aspekte davon können jedoch grundsätzlich für alle Arten von Räumen genutzt werden. Vor allem, wenn der Ort selbst auf Erstbesucher:innen zunächst überwältigend wirkt – man fühlt sich ›wie in einer Kirche‹ oder ›wie in einer Fabrikshalle‹ – kann man mit diesem Raumeindruck arbeiten.

Durch den Raum bewegen

Das Museum kann als Raum erkundet werden, in verschiedenen Bewegungsformen durchstreift, durchtanzt, durchkrabbelt oder durchschwommen werden. Es ergeben sich unterschiedliche Perspektiven, ob man nun gemeinsam im Kreis sitzt, am Boden liegt, sich über die Treppen verteilt, auf Zehenspitzen durch lange Gänge spaziert oder an der Wand entlang kriecht. Gerade mit Kindergruppen lässt Abwechslung im Bewegungsmus-

ter eine andere Dynamik in der Vermittlungsaktivität entstehen und mobilisiert mehrere Sinne. Wenn man in die Rolle eines fliegenden Lebewesens oder Geräts schlüpft, kann man spielerisch Räume und Architekturelemente erfahren, aber auch Exponate und Kunstwerke aus diesem Blickwinkel imaginieren: Was sehen wir denn hier? Wie fühlt es sich an, hier zu sitzen? Warum haben wir gerade diese Stelle ausgewählt?¹ Da diese Bewegungsmuster womöglich dem (un)ausgesprochenen Verhaltenskodex im Museum widersprechen, empfiehlt es sich, dies eventuell mit der Aufsicht abzusprechen. Man kann gerade diese Einschränkungen durch die institutionelle Verhaltensnorm jedoch auch als Einladung sehen, diese gemeinsam mit den Besucher:innen auszuloten - zwischen Raumerfahrung, Objektschutz und Aktivierung von Alarmanlagen.

Das Museum im Maßstab

Neben der körperlich orientierten Erfahrung des Raumes kann das Museum als Ort auch mit einem Plan oder einem Modell erschlossen werden. Im MAK – Museum für angewandte Kunst in Wien² wurde eine sehr große Plane mit dem Grundriss des Museums bedruckt. Diese wurde in der Säulenhalle aufgelegt und Teilnehmende konnten im Rahmen des Ferienprogramms ohne Schuhe den Plan erkunden – von einer Säule auf die andere steigen, die Stufen identifizieren, in die Ausstellungsräume springen oder sich selbst in der Säulenhalle verorten. Auf diese Weise kann man das Gebäude und seine Bereiche, Räume und Funktionen verstehen – und sich gleichzeitig das Wissen aneignen, wie ein Plan zu lesen ist. Ähnliches ist auch mit einem Modell des Museums möglich: sich mit diesem einen Überblick erarbeiten, es betrachten, seine architektonischen Elemente beschreiben und es dann mit dem Original von außen oder von Innen vergleichen.³ Auch ein ›Blick hinter die Kulissen‹⁴ ist reizvoll: mit der Gruppe Museumsräume zu besuchen, die nicht öffentlich zugänglich sind (in Absprache mit anderen Abteilungen) **(#mit allen Sinnen begreifen)**.

1 MuK, Nr.43, Kunstmuseum Bonn.

2 Konzept entwickelt von Gabriele Fabiankowitzsch für das Ferienspiel *Bau(T)en im MAK*, 1998.

3 MuK, Nr.40, Zeppelin Museum Friedrichshafen.

4 MuK, Nr.45, Kunstmuseum Bonn.

Erforschung des Ausstellungsraumes

Anstatt die Inhalte einer Ausstellung zum Thema zu machen, setzt diese Methode primär auf die Erforschung des Ausstellungsraumes Fokus dabei ist die ›exhibition literacy‹ – die Kompetenz, eine Ausstellung zu lesen und sich anzueignen.⁵ Mit den dafür entwickelten Übungen und zur Verfügung gestellten Tools soll die Ausstellung selbstständig erkundet werden. In Kleingruppen erhalten die Teilnehmer:innen Aufgabenkarten, die jeweils einen Modus der Ausstellungserforschung vorschlagen – mit Plan, Audio oder Objekt:

Wie findest du dich zurecht?

Du erhältst von uns einen Raumplan der Ausstellung.

Spaziere durch die Ausstellung und nimm dir kurz Zeit, um dich zu orientieren.

Lies dabei nur die Titel und Untertitel der Ausstellungstexte

und notiere sie zur besseren Übersicht auf dem Ausstellungsplan.

Wie stehen die Titel in Bezug zueinander?

Erkennst du gewisse Überthemen, Themencluster oder Gegenüberstellungen?

Im nächsten Schritt versuche dir zudem zu überlegen,

ob es eine vorgegebene Richtung gibt, in der die Ausstellung durchlaufen werden soll.

Zeichne diese ebenfalls mit einer Linie in den Ausstellungsplan ein.

Wie klingt eine Ausstellung und wer spricht da überhaupt?

Wir geben dir einen Audio-Recorder.

Geh damit durch die Ausstellung und achte nur auf die Geräusche und die Hörbeiträge.

Wer spricht in den einzelnen Tonaufnahmen?

Findest du heraus, wer die Interviews führt?

Was erzeugt neben den Hörbeiträgen Lärm oder Ton in der Ausstellung?

Sind alle Geräusche gewollt?

Nimm auf, wenn du etwas Spannendes, Lustiges oder Besonderes hörst.

Lies keine Texte und sieh dir auch die gezeigten Dinge nicht genau an.

⁵ Larissa Platz, Semesterarbeit im Rahmen des MAE *Curatorial Studies*, ZHdK, unveröffentlichtes Manuskript, 2022.

Setze in Szene!

Wir haben einen Gegenstand in die Ausstellung geschmuggelt, der nicht dorthin gehört.

Findet diesen Gegenstand (er ist zusätzlich mit einem lila Punkt markiert).

In einem nächsten Schritt versucht ihr, diesen Gegenstand neu zu inszenieren. Wie wirkt das Objekt auf dem Boden, auf dem Tisch etc.? Wirkt es je nach Platzierung wertvoller oder weniger wertvoll? Wie verhält sich das Objekt zu anderen Gegenständen in der Ausstellung? Wie wirken sich Licht und Schattenspiele auf das Objekt aus?

Am Schluss sucht euch einen neuen Ort für das Objekt. Wieso habt ihr euch für diesen Ort entschieden? Nehmt ein Foto von eurem platzierten Objekt mit dem Tablet auf.⁶

In der praktischen Umsetzung bewegten sich die Teilnehmenden anders durch die Ausstellung als reguläre Besuchende. Sie waren sehr aktiv, zeichneten Pläne, produzierten selbst Geräusche für die Audio-Aufnahmen und interviewten sich gegenseitig. Dabei tauschten sie Meinungen und Emotionen zur Ausstellung aus. Diese Methode – vor allem die Aufgabe ›Setze in Szene!‹ – muss vorher im Museum abgeklärt werden und braucht viel technisches Equipment. Bei den Audio-Aufnahmen wurde darauf geachtet, diese nicht im Plenum vorzuspielen, um den Teilnehmenden ausreichend Freiraum zu gewährleisten. Mithilfe dieser Übungen und Fragen kann das Bewusstsein gestärkt werden, dass Ausstellungen ein konstruierter und gestalteter Raum sind. In diesem Sinne kann die Methode dekonstruktiv⁷ eingesetzt werden, um ungezwungene Verhaltensweisen zu erreichen und kritische Stimmen zu ermöglichen⁸ (**#fragen und diskutieren**).

Sehhilfen

Sehen ist nicht gleich Betrachten. Während es beim Sehen darum geht, visuelle Informationen zu erfassen, bedeutet Betrachten, etwas aufmerksam und bewusst anzuschauen. Sehhilfen werden schon lange in der Vermitt-

6 Beobachtet von Franziska Mühlbacher, Aufgabenkarten von Larissa Platz und Nadine Schütz, Studierende des MAE *Curatorial Studies*, ZHdK, 2022.

7 Mörsch 2009, S.9-11.

8 Nadine Schütz, Semesterarbeit im Rahmen des MAE *Curatorial Studies*, ZHdK, unveröffentlichtes Manuskript, 2022.

lung eingesetzt, um die visuelle Wahrnehmung zu schulen, den Blick zu lenken und zu verändern, einen Ausschnitt zu wählen, genauer hinzusehen und Details zu erkunden. Die Betrachtungsebene kann z. B. durch ›Vergrößern‹⁹ verändert werden. Mit einer Lupe, Becherlupe, einem Mikroskop, Fernglas oder Teleskop betrachten und untersuchen Teilnehmende ein Objekt oder Exponat. Zu beachten ist, dass die Beobachtung komplexer wird, je mehr sich der Blick durch das optische Hilfsmittel von jenem mit dem bloßen Auge unterscheidet. Manche Sehhilfen erfordern mehr Zeit zum Erlernen ihrer Anwendung und sind nicht für Teilnehmende jeden Alters geeignet.¹⁰

Mit der ›Museumslupe‹¹¹ werfen Kinder an bestimmten Stationen einen genauen Blick auf Objekte und deren Oberflächenbeschaffenheit. Sie können sich darauf konzentrieren und werden nicht durch andere Reize abgelenkt. Wesentlich für die Qualität dieser Methode ist das anschließende Gespräch, um das Gesehene zu beschreiben, Worte zu finden und diese ggf. mit Fachinformationen zu ergänzen. Auch Erwachsene profitieren von Lupen: In einer Ausstellung über Grafiken von Albrecht Dürer eröffnen sich über den Blick durch die Lupe eine Fülle von Details.¹²

Mit dem ›Forscherblick durchs Stereomikroskop‹¹³ können sehr kleine Objekte vergrößert wahrgenommen werden. Feine Details und Strukturen – von Haihaut über Bienenwaben bis zu Insektenflügeln – können entdeckt oder unsichtbare Tierchen in Wasserproben durch das Mikroskop betrachtet werden. Der Blick durch das Mikroskop erfordert Übung und Anleitung u. a. darüber, wie die Sehschärfe einzustellen ist. Gemeinsam mit Teilnehmenden kann man die Beobachtungen besprechen und durch Zeichnungen dokumentieren.

Ausschnitte

Verschiedene Methoden arbeiten auch mit dem Blick auf Teilbereiche und Ausschnitte. Dabei können einfache Tools wie ein (Bilder)Rahmen oder eine Papierrolle die Aufmerksamkeitsspanne für das Exponat verlängern. Durch

9 xponat.net, Kaupert/Kurbasik, Vergrößern.

10 Rohmeder 1977, S.99.

11 MuK, Nr.44, tim – Staatliches Textil- und Industriemuseum Augsburg.

12 Ausstellung *Albrecht Dürer. Norm Sprengen und Mass geben*, 2024, Graphische Sammlung ETH Zürich.

13 MuK, Nr.25, Ostpreußisches Landesmuseum Lüneburg.

den fragmentierten Blick kann in das Exponat ›gezoomt‹ werden. Die zerlegten Blicke ergeben am Schluss ein vertieftes Bild des ganzen Objektes.¹⁴

Durch eine ›Fokusröhre‹¹⁵ aus Pappe nehmen Teilnehmende einzelne Ausschnitte intensiv wahr. Bei Kindern empfiehlt sich der Hinweis, das freie Auge mit der Hand abzudecken und eventuell den Blick mit Worten, Zeigegeste oder Taschenlampe anzuleiten und den Abstand zum Objekt vorher auszuprobieren. Die einzelnen Ausschnitte können zur genauen Wahrnehmung eines gesamten Objektes zusammengeführt werden. Beim ›Ausblenden‹¹⁶ ist nur ein Teil des Exponats zu sehen. Die Teilnehmenden schließen ein Auge und verdecken den anderen Teil mit der Hand (oder einem Blatt Papier). Dies ist im Grunde ein optischer Trick, der einen deutlichen Abstand zum Exponat erfordert.

Verfremdung

Eine andere Methode besteht in der Verfremdung: Bilder auf den Kopf stellen und beschreiben, darüber sprechen und fantasieren.¹⁷ Auch kann die Wahrnehmung selbst zum Thema gemacht und mit selbstgemachten Papierbrillen mit bunten ›Gläsern‹ die Welt in Rosa, Grün oder Blau getaucht werden. Dies eignet sich für Vermittlungsformate, die inhaltlich das ›Schauen‹ oder ›Farben‹ thematisieren. Mit Spiegeln lässt sich ein Deckenfresko ohne Nackenstarre besser betrachten, aber auch mit Winkelspiegeln – eine Kombination zweier oder mehrerer Spiegel – können Objekte verfremdet und mit einem selbstgebauten Periskop kann ein Geheimblick um die Ecke geworfen werden.

Visuell argumentieren

Bei dieser Methode geht es darum, die Erzählungen und Informationen am Objekt visuell nachvollziehbar zu machen: Was ist am Exponat konkret sichtbar? Welche Erzählung lässt sich davon ableiten? In der Praxis kann dies mit einer gemeinsamen Bildbetrachtung beginnen: Was ist hier zu sehen? Was könnte das sein? Kennt ihr das bzw. habt ihr das schon einmal gesehen? (**#fragen und diskutieren**) Wichtig ist, der Betrachtung ausreichend Zeit zu geben und nichts vorwegzunehmen. Die Teilnehmenden sehen häufig Ele-

14 Czech/Kirmeier/Sgoff 2014, S.204; xponat.net, Czech, Detailfokus.

15 MuK, Nr.24, Klassik Stiftung Weimar.

16 xponat.net, Brosch, Ausblenden.

17 Bertscheit 2001, S.64-67.

mente, die aus der Perspektive der Kulturvermittler:innen nicht sichtbar sind und bereichern damit die Analyse. Beobachtungen von Teilnehmenden können entweder mit dem Wissen der Vermittler:innen verknüpft werden oder als offene Frage stehenbleiben. In der Moderation müssen je nach Situation mehrere Entscheidungen getroffen werden: wann man die Vorstellungen und Beiträge der Teilnehmenden unkommentiert lässt oder sie mit Rückfragen anregt, wann man zusätzliche Informationen zur Verfügung stellt und diese mit der sichtbaren Ebene verknüpft oder auch wann sie frei fantasieren können.¹⁸ Die Exponate funktionieren als visuelle Argumente, weil sie dazu benutzt werden, eine These oder ein Argument zu stützen. Die Methode kann insofern weitergedacht werden, als man nicht vom sichtbaren Exponat ausgeht, sondern das kollektive Bildgedächtnis aktiviert, um ein Narrativ zu unterstützen.¹⁹

Erinnern aus dem Gedächtnis

Bei dieser Methode geht es um eine Schulung des genauen Hinsehens. Die Teilnehmenden betrachten ein Bild und versuchen, sich so viele Einzelheiten wie möglich einzuprägen. Außer Sichtweite des Originals tragen sie diese dann in Gruppen oder paarweise wieder zusammen. In einer Variante denken sie sich eine kleine Geschichte zum Bild aus, und die Erinnerungen werden ggf. schriftlich dokumentiert oder der spielerische Charakter wird zusätzlich mit einem Wettbewerb verstärkt.²⁰

Objekte abzeichnen

Das Abzeichnen von Exponaten ist eine wichtige Methode der Vermittlung im Museum. Sie hat eine lange Tradition, die darauf zurückgeht, dass im 19. Jahrhundert Studiensammlungen als Vorlagen und Inspiration für Lernende zusammengestellt wurden. Durch das Abzeichnen wird die Beobachtungsfähigkeit geschärft, die Teilnehmende müssen genau hinsehen und entwickeln einen Blick für Details. Wenn das Kopieren einer Vorlage als Teil eines

18 MuK, Nr.14, Ostpreußisches Landesmuseum Lüneburg.

19 Visuelle Argumentation bezieht sich bei Behr auf ein kollektives Bildgedächtnis, das sprachlich aktiviert wird, um Argumente zu verstärken. Dies kann ebenfalls als Methode genutzt werden, z. B. wenn über Umweltschutz mithilfe des Bildes vom blauen Planeten gesprochen wird, um die dazu im Gedächtnis verankerten Emotionen hervorzurufen. Behr 2003.

20 xponat.net, Neuberger, Erinnern aus dem Gedächtnis.

künstlerischen Prozesses vermittelt wird, kann diese zeichnerisch interpretiert, verändert und verfremdet werden.²¹ Dadurch finden eigene Bildvorstellungen der Teilnehmende den Weg in die Zeichnung (**#kreativ gestalten**).

Vergleich

Der Vergleich von zwei Objekten miteinander offenbart Unterschiede und Gemeinsamkeiten und unterstützt eine Analyse des Exponats.²² Verglichen werden können Exponate, die in Sichtweite stehen, der Vergleich kann aber auch über Zusatzmaterial (Bild/Objekt) durchgeführt werden. Mit der Auswahl der zu vergleichenden Objekte – von sehr ähnlich bis zu völlig unterschiedlich – kann auf die Wahrnehmungskompetenz der jeweiligen Teilnehmenden eingegangen werden. Je ähnlicher die Objekte sind, desto genauer müssen sie betrachtet werden, um Unterschiede zu entdecken. Hier bietet sich auch der Vergleich zwischen Original und Reproduktion an. Der Vergleich macht in der Vermittlungsarbeit Inhalte und Zusammenhänge anschaulich, ermöglicht auch kritisches Denken und regt zum Hinterfragen an.²³ Vergleiche haben auch für Vermittler:innen einen spielerischen Aspekt, können doch dieselben Exponate durch Vergleiche immer wieder in neuen Kontexten thematisiert werden (**#das Museum vermitteln**).

Spiel mit Bildelementen

Die Bild- oder Objektbetrachtung wird unterstützt, wenn nur einzelne Teile betrachtet werden. Bildausschnitte können als Suchbilder genutzt und/oder als Suchpuzzles zu einem Gesamtbild zusammengesetzt bzw. auch Kopien mit Fehlstellen gefüllt werden.²⁴ Beim ›Weitermalen‹²⁵ erhalten Kinder einen Ausschnitt eines Bildes, das sie im Vorfeld genau betrachtet haben. Der Ausschnitt (großformatiges Plakat oder Kopie) wird auf einem DIN-A3-Plakat platziert und dient den Kindern als Inspiration, um das Bild selbstständig zu vollenden. Dabei orientieren sie sich intuitiv an den Ausdrucksweisen der Künstler:innen. Sie verarbeiten, was sie gesehen haben. Es geht naturgemäß nicht um eine exakte Kopie, es gibt kein ›Richtig‹ oder

21 Bertscheit 2001, S.38.

22 xponat.net, Czech, Vergleich.

23 Museumsbund/BV Museumspädagogik/lab.bode 2020, S.28.

24 Bertscheit 2001, S.30-31, 33 und 34.

25 MuK, Nr.69, Kunstmuseum Bonn.

›Falsch‹. Bei den ›Zeitmixbildern‹²⁶ werden bewusst zeitlich unpassende Elemente in ein Bild geklebt oder gemalt. Eine weitere Variante des Spiels mit Bildelementen besteht im bildlichen Zusammensetzen von Einzelteilen unterschiedlicher Maschinen, wodurch neue Maschinen kreiert werden, deren Bewegungen sich im Stop-Motion-Video von den betrachteten Maschinen ableiten.²⁷ Dazu müssen Bildkopien von Maschinen vorbereitet werden, deren Einzelteile gut separiert und mit der Schere auszuschneiden sind. Mit einer Stop-Motion-App können die Teile neu angeordnet und bewegt werden. Weiters können ausgeschnittene Plakatmotive in neuer Zusammensetzung eine Aussage verstärken und verändern, z. B. laden Motive von Tourismusplakaten zum Spiel mit den Bausteinen eigener Identitäten ein. Je nach Vermittlungssituation und Zusammensetzung der Teilnehmenden kann es sinnvoll sein, einen Bausatz an Motiven oder abstrakten Elementen zur Verfügung zu stellen. Diese können dann leicht verschoben, vertauscht, entfernt und hinzugefügt werden.²⁸ Beim ›Übermalen‹ wird eine Reproduktion (z. B. Einladungskarte der Ausstellung) bewusst übermalt und dadurch verfremdet.²⁹ Ausschnitte oder einzelne Elemente sollen sichtbar bleiben, damit der inhaltliche Bezug bestehen bleibt. Die Methode kann auch kritisch eingesetzt werden, indem das Übermalen als Statement einer kritischen Auseinandersetzung mit der Ausstellung verstanden wird (**#das Museum vermitteln, #kreativ gestalten**).

Objekt-Baukasten

Bei dieser Methode erschließt sich der Zugang zu den ausgestellten Objekten über Formen geometrischer Körper. Aus welchen Teilen setzt sich das Objekt zusammen? Mit Kugeln, Würfeln, Pyramiden, Quadern aus unterschiedlichen Materialien kann ein Objekt in seiner kompositorischen Struktur erfasst werden. Die geometrischen Körper werden zuvor erforscht und benannt. Dann kann versucht werden, das ursprüngliche Exponat damit nachzubauen – idealerweise auf einer Unterlage mit Rahmen, damit z. B. die Kugeln nicht wegrollen. Die Methode eignet sich vor allem für Kunstwerke mit

26 Weschenfelder/Zacharias 1992, S.222.

27 Unveröffentlichtes Video, K3-PROJEKT. *Kulturvermittlung mit Lehrlingen*, Birte Brudermann, 2021/22.

28 xponat.net, Böhme, Dekonstruktion.

29 Beobachtet von Franziska Mühlbacher, Museum für Gestaltung Zürich, 2016.

klaren geometrischen Formen.³⁰ Grundsätzlich können alle Formen, die in einem Kunstwerk vorkommen, zur Verfügung gestellt, nachgebaut und neu angeordnet werden.³¹ Ziel ist auch hier, einen Einblick in die Komposition zu erhalten. Davon ausgehend können sowohl inhaltliche Themen angesprochen als auch eigenständige kreative Aufgaben gestellt werden.

Den Elefanten im Raum auf den Tisch legen

Bei dieser Methode geht es um den Umgang mit unangenehmen Emotionen, die manche Themen bei Teilnehmenden auslösen können.³² Vermittler:innen versuchen, diese zu antizipieren und sprechen das Unangenehme aktiv an. Dadurch wird bewusst Raum für Widerstand und Reaktionen geschaffen, anstatt diese zu vermeiden. Personen, die innerlich in die Abwehr gehen, werden eingeladen, teilzuhaben. Gerade bei kontroversen Themen ist es wichtig, eine Auseinandersetzung ohne Scheuklappen zu ermöglichen. Unangenehme Gefühle gegenüber Objekten oder Themen werden dabei bewusst zugelassen, ggf. vorweggenommen und von den Vermittler:innen aktiv benannt. Der innere Konflikt der Teilnehmenden darf ausgedrückt werden, wird von den Vermittler:innen ausgehalten, und die emotionale Spannung kann sich somit entladen.

Im Technischen Museum Wien wird die Stimmung in der Gruppe aktiv angesprochen: »Das ist jetzt alles schon urlang und fad, oder?« Die Methode wird aber ebenso bei Themen angewandt, die bei Kindern entwicklungsbedingt Ekel hervorrufen: »Das klingt jetzt ziemlich eklig, oder? Lasst mal kurz alle euren Ekel raus – WÄÄÄÄÄH...!!« Danach kann man den Perspektivwechsel z. B. vom vermeintlich ekligen Abfallstoff zum Wertstoff vollziehen.

Das Thema Klimawandel wird bei vielen jugendlichen Teilnehmenden, die meist im Schulkontext und nicht freiwillig anwesend sind, häufig von widersprüchlichen Emotionen begleitet. In einem Journal beschreiben sie ihre Gefühle und Gedanken zu jeder Station einer Führung. Oder sie bewerten vorformulierte Aussagen zum Klimawandel, die auch gesellschaftliche Kontroversen abbilden, z. B. »Mich interessiert das Thema Klimawandel eigentlich nicht.«³³ Alle Gefühle werden seitens der Moderation als produk-

30 MuK, Nr.46, Klassik Stiftung Weimar.

31 Beigetragen von Angelika Doppelbauer, Museum Angerlehner.

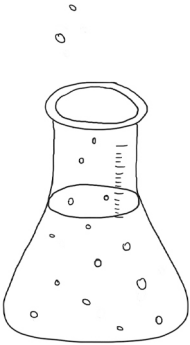
32 Beigetragen von Theresa Unger-Gülcher, TMW.

33 Vermittlungsprojekt *Cultural Collisions*, unveröffentlichtes Plakat, TMW, 2024.

tive Elemente in der Auseinandersetzung wahrgenommen. Dem Bedürfnis nach Widerstand oder Protest wird Raum gegeben und die Bildung von Fronten dadurch abgeschwächt.

Diese Methode birgt einige Herausforderungen für die Vermittler:innen. Einerseits besteht die Gefahr, dass negative Gefühle durchaus verstärkt werden und niemand mehr Lust hat mitzumachen. Andererseits ist es erforderlich, den Gesprächsraum wertfrei und wohlwollend zu halten, ohne Antworten persönlich zu nehmen oder die eigene Haltung aufzugeben. In der Praxis bedeutet das, den ›erhobenen‹ Zeigefinger wegzulassen und Aussagen wie ›Ich finde den Solar-Hype doof und ich will auch in zehn Jahren noch ein Verbrenner-Auto fahren dürfen!‹ als solche gelten zu lassen, auch wenn die Ausstellung das Ziel hat, ein Umdenken zu initiieren. Je nach Größe des Widerstandes aus der Gruppe braucht es Kraft, um dann wieder in eine produktive Auseinandersetzung zu kommen.

Techniken ausprobieren und verstehen



Techniken ausprobieren und verstehen

Franziska Mühlbacher

Durch das eigenständige Ausprobieren von Techniken wird das Verständnis darüber vertieft und Interesse geweckt. Demonstrationen und Vorführungen bieten den Besucher:innen die Möglichkeit, wissenschaftliche Prozesse live zu erleben. Funktionsmodelle helfen dabei, komplexe Konzepte anschaulich zu erklären. Experimente und Simulationen ermöglichen es, selbst aktiv zu werden und theoretisches Wissen praktisch anzuwenden.

Demonstration

Demonstrationen – also Vorführungen von Techniken – werden in der Vermittlung im Museum häufig genutzt. Dies kann einerseits den Einsatz von Handwerker:innen oder Professionist:innen meinen, die im Museum öffentlich ihrer Tätigkeit nachgehen und Einblick in ihre Arbeitsweisen geben, z. B. Restaurator:innen, Maler:innen, Weber:innen, Glasbläser:innen, Buchbinder:innen usw.¹ Andererseits meint dies auch Vorführungen von handwerklichen, technischen oder naturwissenschaftlichen Prozessen, die von der Kulturvermittlung angeleitet werden, um Techniken verständlich zu machen und zu visualisieren. Es kann sich um Exponate handeln, deren Funktion vorggeführt wird, wodurch Musikautomaten, Druckmaschinen oder Webstühle ›live‹ erlebbar werden.² Im Technischen Museum Wien waren bereits bei der Eröffnung 1918 Vorführobjekte z. B. zum Thema Elektrizität

¹ Siehe hierzu Weschenfelder/Zacharias 1992, S.267-269. Im Gegensatz zu oben wird der Begriff ›Lehrdemonstration‹ hier vor allem als performative Methode definiert, in der Vermittler:innen in die Rolle einer historischen Person schlüpfen, um eine bestimmte Situation in der Geschichte zu rekonstruieren.

² xponat.net, Reither, Vorführung.

tät für ein (Laien)Publikum vorgesehen.³ Es können aber auch eigene Räume und Versuchsanordnungen sein, die speziell für eine Vorführung installiert wurden. Eine Vorführung erfordert einen fixen Rahmen oder vorbereiteten Aufbau, um zu gewährleisten, dass der gewünschte Effekt auch sichtbar wird. Dabei übernehmen Vermittler:innen die Rolle der Versuchsleiter:innen. Sie zeigen und beschreiben was passiert, liefern vertiefendes Wissen sowie historischen Kontext – eine performative Rolle. Beispiele hierfür sind die Hochspannungsvorführung im Technischen Museum Wien oder das *Deep Space 8K* im Ars Electronica Center in Linz.

Funktionsmodelle

Wie misst man mit Marie Curies Elektroskop? Wie rechnet man mit einer mechanischen Rechenmaschine? Diese komplexen Fragen können mit einem Funktionsmodell erklärt werden. Die Exponate selbst – ein Messgerät und eine Maschine unter Glassturz – können nicht mehr verwendet werden. Aber das physikalische Phänomen, auf dem die Messung beruht, kann sichtbar gemacht werden. Die Vermittler:innen zeigen mit einem Marmeladenglas, einer Büroklammer und zwei Alustreifen, wie Elektronen sich gegenseitig abstoßen. Die performative Qualität der Demonstration erweckt das Exponat ›zum Leben‹ und sorgt für Interaktion: Im Fall der Rechenmaschine⁴ lassen die Vermittler:innen die Besucher:innen zwei verzahnte Scheiben drehen und damit selbst Zahlen addieren. Beide Funktionsmodelle wurden vom Team des TMW produziert und für den Einsatz vor dem Exponat adaptiert. Daher erfordert die Methode viel Vorarbeit und eventuell externe Unterstützung in der Herstellung. Dafür können die Modelle aber sehr oft verwendet werden. Grundsätzlich sind sie als Tool gedacht, das in den Händen der Vermittler:innen bleibt.⁵

Techniken selbst ausprobieren

Techniken selbst auszuprobieren ist eine aktivierende und multisensorische Form des Lernens. Die praktische Erfahrung wirkt motivierend. Sie unterstützt den Verständnisprozess, stärkt die Merkfähigkeit und fördert Problemlösungsstrategien. Wenn im Museum oder in Ausstellungen bereits ›Hands-on-Stationen‹ vorhanden sind, lassen diese sich gut in Vermittlungs-

3 Lackner 2009, S.195-197.

4 Modell einer Differenzmaschine nach Charles Babbage, ausgestellt im TMW.

5 Beigetragen von Sandra Hoislbauer, TMW.

aktivitäten einbauen, etwa das Energiefahrrad im Technischen Museum Wien. Teilnehmende können sich auf das Fahrrad setzen und versuchen, mit eigener Kraft einen Wasserkocher zu betreiben. Auch die ›Schreikabine‹ kann besucht und die Lautstärke der eigenen Stimme gemessen werden.

Bei Hands-on-Stationen geht es nicht nur um das Anfassen von Objekten und Drücken von Knöpfen. Sie machen eine interaktive Auseinandersetzung mit einem Museumsobjekt (oder Thema) möglich, indem kognitive Prozesse durch körperliche Handlungen unterstützt und verstärkt werden. Besucher:innen können selbstbestimmt die Folgen ihres individuellen Handelns beobachten und erleben. Daher müssen Hands-on-Stationen nonverbal verständlich sein und den Benutzer:innen Feedback zu ihrem Verhalten geben. Grundsätzlich sind diese für den unbegleiteten Besuch konzipiert. Im Rahmen einer Vermittlungsaktivität können jedoch Erfahrungen eines Einzelnen (bei freiwilliger Teilnahme) für die ganze Gruppe sichtbar werden, z. B. kann die eigene Lautstärke mit der von anderen verglichen bzw. die Anstrengung am Energiefahrrad nachempfunden werden.⁶

Im Rahmen der Vermittlungsaktivität besteht auch die Möglichkeit, Werkzeuge und Geräte zur Verfügung zu stellen. Die Teilnehmenden können diese nach einer kurzen Einführung zum (vorsichtigen) Umgang selbst ausprobieren. So werden technische Abläufe, ihre Funktionen und Zusammenhänge in der Praxis verständlich. Schwerpunkte können dabei auf die eigene Erfahrung mit der Tätigkeit, auf ein Verständnis für das nötige handwerkliche Können oder den erforderlichen zeitlichen Aufwand gelegt werden.⁷ Es geht nicht darum, die Technik oder das Verfahren perfekt zu erlernen oder zu beherrschen (**#von Kunst ausgehen**). Für die Methode ›Maschine Marsch‹⁸ wird darauf hingewiesen, dass die Auswahl einer Maschine (Original oder Nachbau) so getroffen werden sollte, dass sie den technischen Ablauf möglichst einfach vermittelt und sicherheitstechnischen Kriterien entspricht. Das können Waagen, Druckerpressen, Webstühle oder Bohrmaschinen (Achtung Lärm!) sein. Zum Einstieg wird die Maschine gemeinsam betrachtet und beschrieben, eventuell vorgeführt und dann können die Teilnehmenden sie selbst ausprobieren. Diese Methode kann viel Vor- und

6 Siehe hierzu die Definition von Hands-on bei Mad 2016, S.125-127.

7 xponat.net, Straub, Selbst ausprobieren.

8 MuK, Nr.36, tim – Staatliches Textil- und Industriemuseum Augsburg.

Nachbereitung benötigen, zudem braucht es Erfahrung der Vermittler:innen im Umgang mit den jeweiligen Maschinen.

Eine weitere Variante ist ›Probiere es selbst‹: Dabei werden bewusst keine Anleitungen gegeben. Im Gegenteil: Es geht darum, Geräte, Werkzeuge, Instrumente, (Roh)Materialien etc. zur Verfügung zu stellen, um deren Gebrauch oder Funktion durch Ausprobieren selbst zu erforschen.⁹ Hierfür werden Objektgruppen zusammengestellt, wie zum Beispiel Leder, Brett und Feuersteinklinge zum Thema Steinzeit, die von den Teilnehmenden allein, paarweise oder in Kleingruppen untersucht und verwendet werden: Was macht das Objekt bzw. die Objektanordnung? Wofür kann ich die Werkzeuge verwenden? Was passiert, wenn ich sie auf welche Weise nutze? Ein Stationenbetrieb kann hier hilfreich sein, ebenso die Arbeit in Kleingruppen. Teilnehmende können sich gegenseitig helfen und austauschen. Vermittler:innen können Hilfestellung geben und Kontext zu den einzelnen Werkzeugen und Geräten liefern.¹⁰

Fertigungs- oder Produktionsprozesse können ebenfalls durch eigenes Tun verständlich gemacht werden. Dabei helfen authentische Werkzeuge und Materialien, die einen handlungsorientierten Einblick in historische Produktionsformen geben. Diese Prozesse können mit Originalexponaten in Verbindung gebracht werden oder auf diese verweisen.¹¹ Als Beispiel kann hier Papierschöpfen genannt werden – oder das historische Exponat eines ›Kaisersemmeldrückers‹, der als handelsübliches Werkzeug in Workshops verwendet wird, um die typischen fünf Zehen in den Semmelteig zu drücken. In diesem Bereich fällt auch der Umgang mit und die Bearbeitung von Materialien, wie etwa das Schleifen von Bernstein:¹² Wie funktionieren die Arbeitsschritte? Wie kann man schleifen und polieren, ohne sich zu verletzen? Was ist der Unterschied zwischen Rohmaterial und verarbeitetem Material? Wie riecht das Material und wie fühlt es sich nach der Verarbeitung an?

9 Weschenfelder/Zacharias, S.61.

10 MuK, Nr.51, Badisches Landesmuseum Karlsruhe.

11 MuK, Nr.56, Zeppelin Museum Friedrichshafen.

12 MuK, Nr.55, Ostpreußisches Landesmuseum Lüneburg.

Konstruktionen und Raum

Auch für das Thema Architektur eignet sich dieser Zugang: Teilnehmende können mit verschiedenen Hölzern Parkettmuster nachlegen oder die Konstruktion eines Dachstuhls oder einer Brücke anhand einer Skizze nachbauen.¹³ Die Statik eines Torbogens lässt sich selbst erfahren, indem einzelne Steine zur Verfügung gestellt und zu einem Bogen zusammengesetzt werden: Durch das Einsetzen des Schlusssteins trägt sich dieser von selbst.¹⁴ Dies funktioniert sowohl im kleinen Modell als auch im fast lebensgroßen Maßstab.¹⁵

Für das Nachvollziehen von Bauweisen oder das Verstehen von Konstruktionstechniken gibt es eine Reihe weiterer Methoden aus dem Bereich der Architekturvermittlung. Dreidimensionale architektonische Formen können etwa mit gleichseitigen Dreiecken, die mit Kabelbindern verbunden sind, gebildet werden. Auch die geodätische Kuppel ist relativ einfach zu bauen, indem gleich lange Stäbe zu gleichseitigen Dreiecken verbunden werden, um eine Halbkugel zu formen. Im Kunsthhaus Graz z. B. wird so Kindern die biomorphe Form des Gebäudes in ihrer Bauweise erklärt,¹⁶ aber auch neue Räume kreativ damit gebaut (**#kreativ gestalten**). Wichtig ist in der Architekturvermittlung auch immer die Raumwahrnehmung, die sich mit verschiedenen Bewegungsmöglichkeiten im Raum spielerisch ermöglichen lässt (**#wahrnehmen, #mit allen Sinnen begreifen, #spielen**). Im Rahmen der Ausstellung *Kultur:Stadt* im Kunsthhaus Graz¹⁷ wurde im Vermittlungsraum – ausgehend von der Architektur und entlang der in der Ausstellung aufgeworfenen Fragen – einen ganzen Sommer lang mit Besucher:innen an einer raumfüllenden Stadt gebaut. Davon ausgehend wurden stadtplanerische Gestaltungsfragen wie auch die Funktionstüchtigkeit mancher Entwürfe diskutiert.

13 Ausstellung *Alles Holz*, 2021-2022, ZOOM Kindermuseum.

14 Beigetragen von Angelika Doppelbauer.

15 Beigetragen von Franziska Mühlbacher, Nemo Science Museum, Amsterdam.

16 Methode von Astrid Bernhard zur Architekturvermittlung im Kunsthhaus Graz, UMJ.

17 Ausstellung *Kultur:Stadt. Kulturbauten von Bilbao bis Zeche Zollverein*, 28.06.-20.10.2013, Kunsthhaus Graz.

Experiment

Experimente sind methodisch angelegte Versuche. Sie werden genutzt, um Informationen aus Erfahrungen zu gewinnen, Vorgänge zu (er)klären, Theorien zu bestätigen und neue Erkenntnisse zu gewinnen. Im Museum können sowohl künstlerische als auch naturwissenschaftliche Experimente als Methode eingesetzt werden. Beide Ansätze können sich überschneiden, wobei naturwissenschaftliche Experimente reproduzierbar sind und unter genauer Versuchsanleitung stattfinden. Künstlerische Experimente sind Teil der kreativen Praxis und im Prozess und im Ergebnis offener (**#kreativ gestalten, #von Kunst ausgehen**).

Das naturwissenschaftliche Experiment ermöglicht einen spielerischen Zugang zu komplexen naturwissenschaftlichen Phänomenen und macht Gesetzmäßigkeiten deutlich.¹⁸ Als Stationenbetrieb konfrontiert es Teilnehmende mit einem Versuchsaufbau und Anleitungen. Die Methode steht auch in Zusammenhang mit dem Ansatz des ›forschenden Lernens‹¹⁹. Es geht um die Annäherung an naturwissenschaftliche Phänomene durch Beobachtung, das Nachdenken darüber und die Entwicklung von Ideen und Fragen. Mit den Teilnehmenden werden die gemachten Erfahrungen aus dem Experiment verbalisiert, dokumentiert und gemeinsam besprochen. Hierbei kann auch das Scheitern eines Experiments als produktiv erlebt werden, wenn dadurch die forschende Neugier geweckt wird und sich Fragen ableiten lassen – bzw. idealerweise eigene Untersuchungen zur Überprüfung der jeweiligen Fragestellungen entwickelt werden (siehe Forschungskreislauf). Maria Maurer hat für das Projekt *TKL – Technik kinderleicht!* Kriterien für die Auswahl von Experimenten und für die Nutzung zusammengestellt: Sie sollen ungefährlich sein, die Experimente müssen von den Teilnehmenden selbst durchgeführt werden können und wiederholbar sein. Sie müssen zudem in der Dauer an die Gruppe angepasst werden (in Bezug auf Konzentration) und sollen naturwissenschaftliche Phänomene und Hintergründe leicht verständlich vermitteln.²⁰ Gleichzeitig schulen Experimente die Sprachkompetenz: Sie lehren, Phänomene präzise zu beschreiben, die passenden Worte dafür zu finden und so den Wortschatz zu erweitern (**#Worte finden**). Ein Mehrwert von Experimenten in der Vermittlung im Museum besteht auch in

18 xponat.net, Heinzl-Schellin, Physikalisches Experiment.

19 Bruck/Kloiber/u. a. 2017, S.6-7.

20 Bruck/Kloiber/u. a. 2017, S.9.

ihrer Verknüpfung mit ausgestellten Objekten. Experimente können als Prozesse oder Handlungen verstanden werden, welche die Ebene der Objekte mit der Ebene des Kognitiven und der sinnlichen Wahrnehmung verbinden.²¹

Der Forschungskreislauf²² adaptiert für den Einsatz im Museum:

- Versuchsaufbau, Materialien und ggf. die Anleitungen vorbereiten
- Was könnte hier passieren? Ideen und Vermutungen sammeln
- Durchführung des Experiments (als Vorführung oder selbstständig anhand der Anleitung)
- Was passiert? Beobachten und beschreiben, ggf. dokumentieren
- eventuell das Experiment wiederholen
- Beobachten und beschreiben, ggf. dokumentieren
- Entspricht das Ergebnis den Vermutungen? Gemeinsam Ergebnisse besprechen

Hier ist es wichtig, Beobachtungen nicht vorwegzunehmen. Bei Nichtgelingen eines Versuchs (bzw. wenn das Ergebnis den Erwartungen nicht entspricht) sollte die Suche nach dem Problem und nach einer Lösung im Zentrum stehen. Idealerweise entwickeln sich aus dem Experiment und den Beobachtungen weitere Fragen, die zum Weiterforschen anregen und den Forschungskreislauf von neuem starten.

Vergleich – Gewicht, Größe, Schwimmfähigkeit

Vergleiche von bestimmten Aspekten können ebenfalls beim Verstehen von Zusammenhängen und Relationen helfen. So können unterschiedliche Materialien etwa hinsichtlich ihrer Schwimmfähigkeit miteinander verglichen werden.²³ In durchsichtigen Gefäßen mit Leitungswasser oder gesättigter Salzlösung (drei gehäufte Esslöffel Salz auf 500 ml Wasser) probieren die Teilnehmenden zu zweit oder paarweise aus, was schwimmt und was nicht. Schwimmfähigkeit kann auch anhand von Knetmasse in unterschiedlichen Formen überprüft werden.²⁴

21 Weschenfelder/Zacharias 1992, S.220 und 228.

22 Marquardt-Mau 2011.

23 MuK, Nr.67, Ostpreußisches Landesmuseum Lüneburg; Bruck/Kloiber/u. a. 2017, S.23.

24 Bruck/Kloiber/u. a., 2017, S.24.

Ein Größenvergleich eignet sich vor allem in Bezug auf bekannte Größen oder den eigenen Körper (Fuß- oder Armlängen, Anzahl von Teilnehmenden oder Elefanten etc.).²⁵ Im Vergleich können Gegenstände gleicher Größe unterschiedliches Gewicht haben.²⁶ Bei dieser Methode kann man den Teilnehmenden zwei Gegenstände in die Hand geben und den Gewichtsunterschied fühlen lassen. Das Spüren wird von den Vermittler:innen begleitet: Welchen Arm musst du mehr anspannen?

Es kann auch um den Vergleich von Eigenschaften gehen, indem z. B. die Trageleistung eines mit Helium gefüllten Ballons überprüft wird.²⁷ Wie steigt ein Heliumballon in die Luft, wenn unterschiedliche Gewichte an dessen Schnur gehängt werden?

Fundstücke - Schatzsuche

Im Kontext von Archäologie und Naturwissenschaften können Fundstücke in Kisten mit Sand vergraben werden. Zu suchende Objekte (je nach Thema) werden mit Händen, Schaufel oder Pinsel ausgegraben, gemeinsam präsentiert und besprochen.²⁸ Um den Prozess der Quellenerschließung zu verdeutlichen, können zusätzlich Fundzettel ausgefüllt werden.²⁹ Wenn es um das Thema Mikroplastik am Meeresstrand geht, leisten bei der Arbeit mit Sand sowohl Lupe als auch Sieb gute Dienste. Die gefundenen Kügelchen können anschließend mengenmäßig erfasst werden.³⁰

Farbschleuder

Dieses Experiment verbindet das Wissenschaftliche mit dem Künstlerischen. Mit Hilfe einer Salatschleuder werden spannende Farbverläufe erzielt. Die Teilnehmenden legen passendes Papier in den Boden einer Salatschleuder und tropfen verdünnte (Finger)Farben darauf. Durch die Drehbewegung entsteht eine ›Farbexplosion‹ am Papier. Der physikalische Effekt der Fliehkraft kann auf dem Karussell am Spielplatz physisch ausprobiert werden und ver-

25 xponat.net, Kaupert, Größenvergleich.

26 MuK, Nr.66, Ostpreußisches Landesmuseum Lüneburg.

27 MuK, Nr.72, Zeppelin Museum.

28 MuK, Nr.53, Ostpreußisches Landesmuseum Lüneburg.

29 Beobachtet im Oberösterreichischen Landesmuseum.

30 Installation *The Mermaid's Tears*, Richard and Judith Lang, Ausstellung *Endstation Meer? Das Plastikmüllprojekt*, 04.07.-23.09.2012, Museum für Gestaltung Zürich.

bindet Experiment mit Alltagserfahrung.³¹ Der transdisziplinäre Ansatz soll dazu inspirieren, kreative und wissenschaftliche Ansätze im Museum miteinander zu verknüpfen.

Simulation

Viele Aktionen im Museum können im Grunde als Simulationen interpretiert werden. In der Vermittlung kann mit nachgebildeten Szenarien gearbeitet werden, wenn es darum geht, systemische Abläufe für Teilnehmende verständlich zu machen. Sie können dadurch bestimmte Situationen erleben und diese reflektieren, ohne eventuelle reale Konsequenzen zu tragen. Dadurch können Einstellungen verändert und neue Kompetenzen entwickelt werden. Eine Simulation hat einen spielerischen Charakter (**#spielen**), indem in Übungssituationen Entwicklungen durchgespielt und mögliche Folgen des eigenen Handelns besser abgeschätzt werden können. Beispiele können sich in allen Methodenkapiteln finden, nachfolgend sind nur einige genannt.

Infektionskette

Ein Beispiel für eine Simulation ist das Nachspielen einer ›Infektionskette‹³²: Die Teilnehmenden erhalten Handcreme, die auf beide Handteller aufgetragen wird. Die Cremedosis einer einzigen Person ist mit Leuchtfarbe versetzt, die nur unter der UV-Lampe sichtbar wird. Das Spiel beginnt und jede/r reicht jeweils drei Personen nacheinander die Hand. Anschließend werden alle Hände mit der UV-Lampe untersucht. Aufgrund der leuchtenden Rückstände werden gemeinsam Vermutungen darüber angestellt, wessen Hand zuerst mit ›infizierter‹ Creme behandelt wurde und wie sich ›die Infektion‹ ausgebreitet hat. Ziel ist es, zu verstehen, wie Krankheitserreger von einem Wirt zum nächsten übertragen werden und wie der Verlauf einer Infektionskette unterbrochen werden kann (z. B. Hände waschen). Aufgrund des Erlebens im Simulationsspiel können die gesellschaftlichen Auswirkungen gemeinsam besprochen und diskutiert werden: Welche Möglichkeiten gibt es, um die Bevölkerung zu schützen? Welche Maßnahmen machen wann Sinn? Wie verhält sich dabei jeweils das Interesse des Individuums zum Kollektiv?

³¹ Bruck/Kloiber/u. a. 2017, S.149.

³² Beigetragen von Team TMW, Workshop *Den Viren auf der Spur*, Konzept Vienna Open LAB, 2022.

Algorithmen

Algorithmen sind Anleitungen für den Computer. Um deren Programmierung verständlich zu machen, kann der Prozess analog simuliert werden. Eine Person definiert auf einem großen aufgeklebten Raster die Felder, um von A nach B zu kommen. Sie zerlegt den Weg in einzelne Anweisungen, die als Symbolbilder mit Richtungsangaben (rechts, links, vor und zurück) auf einem Papier aufgeklebt werden. Eine zweite Person folgt stur dieser Anleitung: Gelangt sie ans geplante Ziel, wenn sie ganz der Anleitung folgt? Mit der Gruppe wird diskutiert, ob die Anleitungen erfolgreich waren und wie sie verbessert werden können. Die Symbolbilder verdeutlichen den Schritt der Übersetzung in eine andere (Computer) Sprache.³³

Daneben stellen sich auch Fragen nach der moralischen Basis einer Programmierung, etwa beim Thema ›Autonomes Fahren‹: Nach welchen Kriterien soll ein selbstfahrendes Auto agieren (bzw. programmiert werden), wenn bei jeder möglichen Richtungsentscheidung Menschen zu Schaden kommen? Trifft es die eine oder die andere Personengruppe? Das als ›Trolley-Problem‹³⁴ bekannte Gedankenexperiment existiert auch in handelsüblichen Spielvarianten. Diese oder ein Element daraus können verwendet werden, um das Problem mit Gruppen durchzuspielen und gemeinsam moralische Wertvorstellungen zu behandeln, die in die – vermeintlich neutrale – Technik eingeschrieben sind.

Supine Dome (Buckminster Fuller)

Das theoretische und dokumentarische Wissen einer Ausstellung soll anhand einer Simulation erlebbar werden. Ausgehend von den avantgardistischen Lehrmethoden des Black Mountain College³⁵ und einem Bild einer von seinen Studierenden gebauten geodätischen Kuppel bekommen die Schüler:innen als Gruppe die Aufgabe, nur mit ihren eigenen Körpern als

33 Beobachtet im TWM im Workshop zur Ausstellung *Künstliche Intelligenz*, 2022.

34 Das Trolley-Problem ist ein ethisches Gedankenexperiment. Ein außer Kontrolle geratener Zug rollt auf eine Gruppe Menschen zu. Mit einer Weichenstellung kann der Zug die Richtung ändern. Auf diesem Gleis befinden sich jedoch Gleisarbeiter. Welche Entscheidung soll getroffen werden?

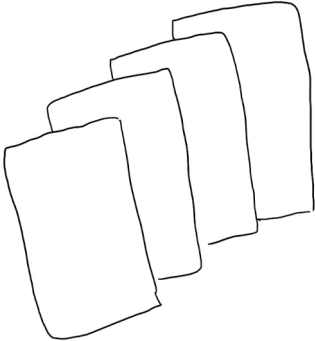
35 Ausstellung *Revisiting Black Mountain College*, ZHdK, 2018. Das *Black Mountain College* (1933–1957) in den USA war ein Ort gelebter Utopie, ein Fluchtpunkt der Moderne und ist bis heute eine Projektionsfläche für gestalterische und gesellschaftliche Ideen.

Ankerpunkte und mit Klebebändern als Verbindungselemente eine architektonische Struktur nachzustellen.

Die Aufgabe wird von den Vermittler:innen demonstriert, dann muss die Gruppe selbst verhandeln, wie sie die Aufgabe umsetzen kann. Je nach Gruppendynamik bewegt sich dies zwischen Struktur und Chaos, wobei die Vermittler:innen eine beobachtende Rolle einnehmen, um danach die Reflexion anzuleiten. Die Erfahrung in der Umsetzung soll einen kritischen Blick auf das eigene Lernen und den Wissenserwerb durch die Aktion richten und gleichzeitig Anlass zur Frage geben, wie Lernen aktuell stattfinden soll. Was lehrt das Experiment und das ihm innewohnende Scheitern als Methode? Wie funktioniert die Selbstorganisation in der Gruppe und was bedeutet das für das Zusammenleben? Zentrale Idee der Methode ist, »dass von den Schülerinnen und Schülern im Museum eine gelebte Verbindung zum Inhalt der Ausstellung aufgebaut werden kann.«³⁶

36 Mühlbacher/Bänziger/Gasser 2019, S.125.

spielen



spielen

Angelika Doppelbauer

Spielerische Sequenzen werden aus verschiedenen Beweggründen in Vermittlungsprogrammen eingesetzt. Sie können auflockern, Spaß bereiten, Menschen ins Gespräch bringen, Gelegenheiten für einen eigenständigen Kontakt der Besuchenden zu Exponaten schaffen, aber auch thematisch beziehungsweise inhaltlich eingesetzt werden. Das Spielen historischer Spiele beispielsweise kann die gesellschaftliche Situation, Themen, Ereignisse oder Konflikte einer bestimmten Epoche und deren Veränderungen sichtbar machen. Es besteht jedoch auch die Möglichkeit, eigene Spiele zu entwickeln oder bereits existierende Spiele abzuwandeln, um ein bestimmtes Ziel zu verfolgen oder den spielenden Personen eine gewisse Erfahrung zu ermöglichen.

Ungleiche Regeln

Hierbei handelt es sich um ein einfaches Brettspiel, bei dem alle Teilnehmenden eine Spielfigur erhalten und mit Hilfe eines Würfels über eine bestimmte Anzahl von Feldern zum Ziel vorrücken. Es empfiehlt sich, für jede Spielfigur einen eigenen Weg am Spielbrett vorzusehen, der jedoch für alle Teilnehmenden gleich lang ist. Das Spielbrett kann passend zum Thema gestaltet sein. Es gibt Spielfiguren in drei unterschiedlichen Farben. Die Teilnehmenden wählen eine der Spielfiguren, die vorher im gewünschten Verhältnis der Farben zueinander und entsprechend der Gruppengröße abgezählt werden: zum Beispiel eine gelbe, fünf grüne und zehn blaue Spielfiguren. Erst nach ihrer Wahl erfahren die Teilnehmenden, dass je nach Farbe unterschiedliche Regeln gelten: Gelb darf so viele Felder vorrücken, wie Augen am Würfel aufscheinen. Von dieser Farbe sollte es nur eine Figur geben. Grün muss von jedem Wurf einen Punkt an Gelb abgeben, das heißt, Gelb darf ein Feld vorrücken und Grün eines weniger als gewürfelt wurde. Wurde ein Würfel gewürfelt, darf nur Gelb ziehen. Blau darf nicht würfeln, sondern immer nur ein Feld

vorrücken, wenn es an der Reihe ist. Von dieser Farbe sollte es die meisten Spielfiguren geben. Die Entfernung zwischen Start und Ziel sollte so gewählt werden, dass möglichst alle einmal drankommen, aber nach der ersten Runde das Spiel nicht mehr allzu lange dauert. Die Ungerechtigkeit der Spielsituation wird sehr schnell spürbar und die ersten Reaktionen tauchen auf.

Das Spiel wurde entwickelt, um die Ungerechtigkeit in der mittelalterlichen Gesellschaft erlebbar zu machen, in der die Zugehörigkeit zu einer bestimmten gesellschaftlichen Schicht große Unterschiede im täglichen Leben bedingte. Die Teilnehmenden machen die Erfahrung, wie es sich anfühlt, völlig willkürlich stark benachteiligt zu sein. Im Setting des Spiels ist es möglich, die Frustration über diese Ungerechtigkeit frei auszudrücken, ohne selbst als Person mit der eigenen Geschichte involviert zu sein. Vergleichbare Erfahrungen ungerechter Bedingungen beziehen sich ja nicht nur auf den historischen Kontext, sondern betreffen leider auch viele Menschen in der Gegenwart. Das Spiel schafft einen neuen Erfahrungsraum, in dem vielleicht einmal andere benachteiligt sind als im realen Leben. Es eignet sich gut als Einstieg in ein Thema, danach können die Teilnehmenden aus eigener Erfahrung besser nachempfinden, wie sich das Leben in einer Gesellschaft anfühlt, in der nicht alle Menschen über die gleichen Rechte verfügen. Der Bezug zum Thema stützt sich somit auf eine direkte und persönliche Erfahrung.¹

Suchrätsel

Unterschiedliche Varianten von Suchrätseln, Quiz oder Detektivspielen sind Klassiker, welche schon lange in der Vermittlung in Museen und Ausstellungen praktiziert werden.² Sie werden nicht nur in der medialen Vermittlung in Form von Aktivheften, Arbeitsblättern oder Museumsrallyes eingesetzt, deren Aufgaben die Besuchenden ohne die Begleitung von Vermittler:innen lösen, sondern lassen sich auch in die personale Vermittlung integrieren.

Im Weltmuseum Wien wird ein Quiz durchgeführt, bei dem Vermittler:innen verschiedene Aussagen vorlesen, und die Teilnehmenden entscheiden, ob sie diese Aussagen für richtig oder falsch halten, wobei sie sich auf eine Seite des Raumes für Richtig beziehungsweise auf die andere Seite für Falsch begeben. Die Bewegung im Raum lockert auf, und durch eine kluge

1 Entwickelt von Angelika Doppelbauer, Stadtmuseum Wels.

2 Weschenfelder/Zacharias 1992, S.243-245.

Auswahl an Aussagen kann auf spielerische Art und Weise ein guter Überblick über ein Thema geboten werden.³

Bei einer anderen Variante des Suchrätsels beschreibt der/die Vermittler:in ein Exponat, und daraufhin machen sich die Teilnehmenden auf den Weg in einen vorher definierten Bereich der Ausstellung, um dieses zu finden. Anstatt ein Objekt verbal zu umschreiben, kann das Rätsel auch auf einem Sinneseindruck aufbauen. Gerüche, Tastobjekte, Klänge oder Geräusche können den Teilnehmenden präsentiert werden mit der Frage: Wer entdeckt ein Objekt, das so riecht, sich so anfühlt oder solche Geräusche macht? Im Technischen Museum Wien wird diese Methode gerne bei Ortswechseln eingesetzt.⁴

Auch Teilnehmende können abwechselnd Exponate beschreiben und die anderen danach suchen lassen.⁵ Dazu ist es jedoch notwendig, dass die Gruppe zuerst die Möglichkeit erhält, sich im Ausstellungsraum umzusehen, damit alle ein Objekt auswählen können, das sie beschreiben möchten. Diese Variante kann auch mit einer bestimmten Aufgabe verknüpft sein. So können die Teilnehmenden gebeten werden, einen geheimnisvollen Gegenstand zu suchen, den sie den anderen beschreiben, die sich dann auf die Suche machen.⁶ Das Stellen von gezielten Aufgaben kann die Auswahl des Objektes erleichtern. Manche Teilnehmende, denen es nicht so leichtfällt, Entscheidungen zu treffen, sind womöglich durch die Fülle an Exponaten überfordert. Ein konkreter Arbeitsauftrag kann sie bei der Auswahl unterstützen. Es ist auch wichtig, den Teil der Ausstellung klar zu definieren, in dem gesucht und gefunden werden soll.

Ebenso möglich ist es, verbale Beschreibungen unterschiedlicher Objekte auf Karten zu drucken und die Teilnehmenden allein oder in Paaren beziehungsweise Kleingruppen auf die Suche danach zu schicken. Statt einer verbalen Beschreibung können auf den Karten auch Details von Objekten abgebildet sein. Die Karten werden entweder verdeckt gezogen oder entsprechend den Vorlieben frei und offen gewählt. In Analogie zu der oben beschriebenen Einbindung der Teilnehmenden in die Auswahl der zu suchenden Objekte kann dies auch auf visueller Ebene passieren. Die Teil-

3 Beigetragen vom Team Weltmuseum Wien.

4 Beigetragen von Manuela Gallistl, TMW.

5 Bertscheit 2001, S.87.

6 Bertscheit 2001, S.87.

nehmenden werden ersucht, ein Objekt oder ein Detail eines Exponates zu skizzieren, das die anderen dann mit Hilfe der Skizze zu finden versuchen.⁷

Verschiedene Suchaufträge können auch im Rahmen einer Schnitzeljagd bzw. einer Schatzsuche vergeben werden, wobei es darum geht, durch eine gelöste Rätselfrage einen Hinweis auf die nächste Frage zu bekommen. Die Summe der gelösten Aufgaben ergibt ein Lösungswort oder führt an einen bestimmten Ort, an dem sich am Ende alle wieder treffen.

Suchrätsel wirken aktivierend auf die Gruppe und eignen sich gut als Überleitung zu einem neuen Thema oder einem neuen Abschnitt der Ausstellung. Das selbstständige Durchstreifen der Räume für einen gewissen Zeitabschnitt ermöglicht den Teilnehmenden ein eigenständiges Erkunden und Wahrnehmen. Sie können dabei ihren persönlichen Interessen folgen. Wird die Aufgabe in Kleingruppen oder Paaren durchgeführt, bietet dies zudem die Möglichkeit, sich außerhalb des Plenums im geschützten Rahmen der Kleingruppe über das Gesehene auszutauschen.

Aktionskarten

Die Kunstvermittlung in der Neuen Galerie Graz verwendet Aktionskarten mit Arbeitsaufträgen, die eine spielerische Abwechslung innerhalb eines Vermittlungsformates bieten. Teilnehmende ziehen eine Karte und führen die darauf formulierten Aufträge aus. Diese können von ernstgemeinten Aufgabenstellungen bis zu lustigen Interventionen reichen, wie zum Beispiel: »Beobachte jemanden unbemerkt beim Betrachten von Kunst!« über »Schau Dir ein Kunstwerk drei Minuten lang an« bis zur Frage: »Welches Kunstwerk in der Ausstellung magst Du überhaupt nicht? Sag ihm Deine Meinung!«⁸

Die folgenden Beispiele variieren existierende Spiele und füllen sie mit Museumsinhalten:

7 Bertscheit 2001, S.37.

8 Beigetragen vom Kunstvermittlungsteam Neue Galerie Graz, UMG.

Ich seh, ich seh, was Du nicht siehst

Manche bekannten Spiele eignen sich gut für die Übernahme in die Vermittlungspraxis. Das Ratespiel *Ich seh, ich seh, was Du nicht siehst* kann auf spielerische Weise die Wahrnehmung fördern. Es kann in der klassischen Variante mit Farben gespielt werden: »Ich seh, ich seh, was Du nicht siehst und das ist blau«, lässt sich jedoch auch vielfach variieren: »Ich seh, ich seh, was Du nicht siehst und das ist elegant, hupt laut, macht mich traurig ...« Wer als erstes die richtige Lösung gefunden hat, ist als nächstes dran. Diese Methode eignet sich gut als Einstieg in ein Thema oder in einem neuen Raum und zeigt außerdem, welche Exponate das Interesse der Gruppe auf sich ziehen.⁹

Stille Post

Bei dem Spiel *Stille Post* wird eine Nachricht nur flüsternd weitergegeben und dadurch auf ihrem Weg von einem zum anderen verfälscht. Das Ergebnis führt meist zu großem Gelächter.¹⁰

Quartett

Ein Quartett eignet sich in seinen beiden Spielvarianten sehr gut für das Vermitteln von Museumsinhalten.¹¹ Quartettkarten können Informationen und ausstellungsrelevante Inhalte gezielt transportieren. Wie der Name bereits verrät, besteht ein Quartett aus Sets von vier zusammengehörigen Karten. Diese können Exponate zeigen, die sich zu einer Gruppe zusammenfassen lassen, wie zum Beispiel vier Gemälde einer Künstlerin oder eines Künstlers, oder vier Porträts, vier Landschaften und vier Stilleben oder auch vier Details aus einem Werk. Die Zuordnung wird durch einen einfachen Code visualisiert (Farben, Buchstaben, Zahlen oder Symbole). Die Kunstvermittlung im Universalmuseum Joanneum hat ein Museumsquartett entwickelt, das unterschiedliche Themenbereiche umfasst: Kunstwerk, Kunstbetrachtung, Autor:innenschaft, Präsentation oder die Ausstellung. Jedes Set enthält vier Aspekte zu dem jeweiligen Thema. Die Karten zu dem Thema

9 Bertscheit 2001, S.72; MuK, Nr.30, Klassik Stiftung Weimar; xponat.net, Czech, *Ich sehe was, was du nicht siehst!*; Czech/Kirmeier/Sgoff 2014, S.203.

10 xponat.net, Wehner, *Stille Post*.

11 xponat.net, Czech, *Quartett*; Czech/Kirmeier/Sgoff 2014, S.207; Czech 2020, S.57-67; beigetragen vom Kunstvermittlungsteam UMJ und Team TMW.

Kunstwerk beispielsweise behandeln Material, Medium, Format und Titel. Alle vier Karten tragen einen blauen Farbcode und sind dadurch als zusammengehörig gekennzeichnet.

Meist wird zu dritt gespielt. Alle Karten werden gemischt und verdeckt ausgeteilt. Der/die erste Spieler:in fragt eine/n andere/n nach einer Karte aus einer Vierergruppe, von der er/sie selbst mindestens eine Karte im Blatt hat: »Hast Du eine blaue Karte?« Besitzt der/die Gefragte eine solche Karte, muss er/sie diese hergeben. Die fragende Person darf so lange weiterfragen, bis das Gegenüber die geforderte Karte nicht hat. Dann ist die nächste Person in der Runde an der Reihe. Hat man ein Set von vier zusammengehörigen Karten, legt man es vor sich ab. Es gilt, möglichst viele Quartette zu sammeln. Wer am Ende die meisten Quartette hat, ist Sieger:in.

Die zweite Spielvariante für Quartett, auch als Themenquartett bezeichnet, vermittelt Eigenschaften der abgebildeten Objekte, die auf den Karten angeführt sind. Dabei kann es sich um das Alter der Exponate, deren Preis, Maße, Gewicht usw. handeln. Alle Karten werden gemischt und verteilt, die Spielenden halten sie jedoch so in der Hand, dass jeweils nur die erste Karte sichtbar ist. Der/die erste Spieler:in sucht sich einen Wert seiner/ihrer obersten Karte aus, von dem er/sie denkt, dass dieser hoch liegt, und spricht eine/n andere/n Spieler:in an, zum Beispiel mit den Worten: »Gewicht 100 kg«. Die angesprochene Person überprüft, welchen Wert ihre oberste Karte in dieser Kategorie aufweist. Der/die Spieler:in, der/die in dieser Kategorie den höchsten Wert hat, gewinnt beide Karten. Nun ist er/sie als nächstes dran zu fragen. Es gewinnt der-/diejenige, der/die am Ende die meisten Karten in der Hand hält¹² (**#das Museum vermitteln**).

Memory

Beim Memory existieren von jedem Bild zwei Karten. Alle Karten werden vermischt und verdeckt aufgelegt. Wer an der Reihe ist, darf nacheinander zwei Karten aufdecken. Sind es zwei gleiche Bilder, darf die Person diese beiden Karten behalten. Am Ende gewinnt, wer die meisten Kartenpaare hat. Als Motive können Objekte aus dem Museum oder Details daraus verwendet werden. Es ist aber auch denkbar, als Kartenpaar zwei verschiedene Ausschnitte eines Objektes zu verwenden oder eine Bildkarte mit einer Wortkarte zu kombinieren, wobei die erste Karte zum Beispiel den Namen

12 Czech 2020, S.52-57.

des Objektes oder des ausführenden Künstlers beziehungsweise der Künstlerin anführt und die zweite Karte das Werk abbildet.¹³

Domino

In Anlehnung an das Spiel Domino, das aus 28 Steinen mit jeweils zwei Punktekombinationen von Null bis sechs besteht, werden beim Bilderdomino die Punkte durch sieben verschiedene Motive ersetzt. Die gemischten Karten werden verdeckt aufgelegt. Bei zwei Spielenden nimmt sich jede/r acht Karten, bei drei und vier Spielenden je fünf Karten, bei sechs Spielenden jeweils vier Karten. Die übrigen Karten bleiben als Talon verdeckt liegen. Die erste Person legt eine Karte in die Mitte. Die Karten müssen reihum so angelegt werden, dass immer das gleiche Motiv aneinanderstößt. Man darf so lange legen, bis man keine Karte mehr anlegen kann, dann kommt reihum der/die nächste Spieler:in an die Reihe. Wer nicht anlegen kann, muss bis zu zwei Karten aus dem Talon nehmen. Es gewinnt, wer zuerst alle Karten abgelegt hat.

Eine Variante wäre, ein Motiv auf zwei Karten aufzuteilen, sodass erst durch das Anlegen das vollständige Bild oder Objekt sichtbar wird. Eine andere Variante könnte die Herausforderung darstellen, Abbildungen auf der einen Seite mit den Namen der ausführenden Künstler:innen, oder bei einem Objekt einer dazugehörigen Person, auf der anzulegenden Karte zu kombinieren. Die Karten können auch unterschiedliche Ansichten oder Varianten eines Objekts enthalten.¹⁴

Sowohl Quartett als auch Memory und Bilddomino sind geeignet, Bilder von Objekten auf spielerische Art und Weise kennenzulernen. Sie fördern die Wahrnehmung sowie das genaue Betrachten und können ggf. auch noch Informationen zu den Exponaten transportieren.

Historische Spiele

Historische Spiele können Exponate lebendig machen und historische Veränderungen veranschaulichen. Nachbildungen von archäologischen Funden, historischen Spielen und Spielmaterialien sowie Spiele, die aus historischen Quellen rekonstruiert werden wie Spielverse oder Auszählreime, geben Einblicke in die Lebensrealität von Menschen aus vergangenen Epochen. Die

13 Czech 2020, S.78; Czech 2014, S.207; xponat.net, Czech, Memo-Spiel.

14 Czech 2020, S.86.

Bandbreite reicht von römischen Würfeln oder dem damals beliebten Mühle-Spiel bis zu einem ›museumstauglichen‹ Nachspielen mittelalterlicher Turnier- und Geschicklichkeitsspiele wie zum Beispiel dem Ringelstechen.¹⁵ Anstatt einer Lanze kann eine Holzstange mit einem am Ende befestigten Ball verwendet werden. Die Turnierteilnehmer:innen reiten auf einem Steckenpferd zu einer Halterung, auf der ein Ring hängt, und versuchen, mit ihrer ›Lanze‹ den Ring von der Halterung herunterzuholen. Ein solches Spiel erfordert geeignete Räumlichkeiten, sodass keinesfalls Exponate in Gefahr geraten. Mit den nötigen Regeln und Vorkehrungen kann dieses Geschicklichkeitsspiel großen Spaß bereiten und lenkt den Fokus einmal nicht auf kognitive Fähigkeiten wie sonst so oft im Museum.

Historische Brett-, Würfel- und Kartenspiele können in die nähere Vergangenheit führen und interessante Bezüge zur Gegenwart eröffnen. Sie liefern aber oft auch spannende Einblicke in vergangene gesellschaftliche Verhältnisse und müssen dann kontextualisiert und in die entsprechende Zeit eingeordnet werden.¹⁶

Kunstvermittlung spielen

Das Sprechen über Kunst fällt vielen Museumsbesucher:innen schwer. Diese Fähigkeit in ein Spiel einzubinden, ist eine gute Möglichkeit, den Druck herauszunehmen sowie Scheu und Unsicherheiten zu überwinden. Sarah Hossein hat die entsprechende Methode bei ihrer Tätigkeit auf der *documenta 12* entwickelt.¹⁷ Das Konzept stammt aus der Wissenschaftskommunikation.¹⁸ Das Sprechen über Kunst wird verpackt in ein Spiel nach exakten Regeln, bei dem es jedoch keine Gewinner:innen gibt. Die Teilnehmenden erwerben durch Wissenskarten ein Grundwissen, auf dessen Basis dann eine Diskussion über Kunst stattfinden kann. Wie bei dem Fernsehquiz *Millionenshow* gibt es drei Joker, den Publikumsjoker, bei dem andere Mitglieder der Gruppe befragt werden können, den Passant:innenjoker, bei dem Vorbeigehende gefragt werden, und den Kunstvermittler:innenjoker, bei dem die Vermittler:innen helfen können. Der/die Vermittler:in hat ebenfalls drei Joker: eine

15 Weschenfelder/Zacharias 1992, S.255; beobachtet im Oberösterreichischen Landesmuseum Linz.

16 Weschenfelder/Zacharias 1992, S.252-253.

17 Hossein 2009, S.81-94.

18 Siehe hierzu <https://playdecide.eu/> (06.02.2025)

Karte mit einem Auge, sie bedeutet: ›Beschreibt, was ihr seht!‹ Der Ein-Wort-Joker bedeutet, dass er/sie ein Wort einwerfen darf, falls das Gespräch ins Stocken gerät, um es in eine neue Richtung zu lenken, es darf jedoch kein ganzer Satz oder eine ganze Argumentation sein. Die dritte Karte ist der Pantomimenjoker, bei dem der/die Vermittler:in durch Gestik oder Mimik weitere Anregungen gibt.

Es empfiehlt sich, vor dem eigentlichen Spiel mit einer Trockenübung zu beginnen, indem ein bis zwei Teilnehmende eine Skulptur formen, über die gesprochen wird. Jeder Gruppe stehen fünf Minuten zur Verfügung, Argumente, Beobachtungen und Eindrücke zu formulieren. Die Zeit wird durch eine Sanduhr gemessen. Bei Bedarf können die Teilnehmenden ihre Joker einsetzen, die eine humorvolle Komponente einbringen und langes Schweigen vermeiden.

Nach dieser Aufwärmübung suchen sich die Teilnehmenden in Kleingruppen je ein Kunstwerk nach einer bestimmten Vorgabe aus, zum Beispiel ein Werk, das sie erschreckt oder das sie zum Träumen bringt. Diese Auswahl bestimmt dann den weiteren Rundgang. Die Teilnehmenden erklären jeweils, warum sie sich für genau dieses Kunstwerk entschieden haben. Es folgt ein Gespräch über die ausgewählten Werke. Oft sind bei diesem Abschnitt keine Joker mehr nötig, da durch die einleitende Trockenübung das Gespräch schon in Gang gekommen ist.

Die Joker haben nicht nur die Funktion weiterzuhelfen, wenn man nicht mehr weiterweiß. Sie stellen auch ein Element der Selbstermächtigung dar. Wenn den Personen, die über ihr ausgewähltes Kunstwerk sprechen sollen, die eigene Exponiertheit in der Situation unangenehm wird, können sie diese momentane Machtlosigkeit durch den Joker in eine machtvolle Position verwandeln. Sie können entscheiden, wer weitersprechen soll beziehungsweise durch Gesten oder Symbole weiterhilft. Besonders das Einbeziehen anderer Museumsbesucher:innen in Form des Publikumsjokers bringt neue und unerwartete Perspektiven ins Spiel. Je mehr sich die Vermittler:innen beim Reden zurücknehmen, desto mehr tragen meist die Teilnehmenden bei (**#von Kunst ausgehen**).

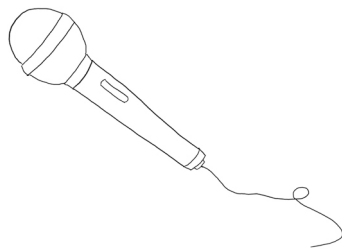
Cadavre Exquis

Cadavre Exquis, wörtlich übersetzt exquisite Leiche, ist eine im Surrealismus entwickelte künstlerische Methode (**#von Kunst ausgehen**). Mehrere Personen konstruieren gemeinsam ein Bild oder einen Text, ohne zu wissen,

was die anderen beitragen. Dieses Spiel mit dem Zufall kann ganz einfach durch Falten des Papiers, auf das geschrieben oder gezeichnet wird, entstehen. Soll beispielsweise eine Person dargestellt werden, zeichnet die erste Person einen Kopf und faltet das Papier dann so, dass nur mehr der Ansatz des Kopfes sichtbar ist, sodass die nächste Person weiß, wo sie weiterzeichnen soll. Diese zeichnet dann den Oberkörper mit den Armen, die nächste die Beine und die letzte die Füße. Am Ende wird das Papier aufgefaltet und das Ergebnis präsentiert. Das gleiche Prinzip kann zur Textproduktion verwendet werden. Jede Person schreibt ein Wort oder einen Satz, je nachdem, ob ein Satz oder ein ganzer Text entstehen soll, knickt das Papier dann so um, dass das Geschriebene nicht mehr sichtbar ist und gibt es an die nächste Person weiter. Von Studierenden der ZHdK wurde diese Methode eingesetzt, um von einer Gruppe von Schüler:innen einen Charakter für ein Videospiel erschaffen zu lassen. Die Ergebnisse dienten als Hilfsmittel, um Bezüge zu Exponaten herzustellen. Durch den kollektiven Entstehungsprozess hatten die Teilnehmenden mehr Distanz zu der von ihrer Gruppe geschaffenen Figur und konnten sie besser auf ihre Wirkung hin interpretieren.¹⁹

¹⁹ Beobachtet bei Studierenden des MAE *Curatorial Studies*, ZHdK, Vermittlungsprogramm zur Ausstellung *Game Design Today*, 17.02.-23.07.2023, Museum für Gestaltung Zürich.

darstellen/agieren



darstellen/agieren

Angelika Doppelbauer

Die in diesem Kapitel vorgestellten performativen Methoden schließen eine Handlung, ein körperliches Agieren mit ein. Der bewusste Einsatz des eigenen Körpers bewirkt ein hohes Maß an persönlicher Involviertheit und bietet die Möglichkeit, Erfahrungen auf der Körperebene zu integrieren. Die Bandbreite reicht vom klassischen Rollenspiel bis zu kurzen, dargestellten Szenen, welche Sprache, Bewegung, Haltungen, Mimik, Gestik, Requisiten und Raum einbeziehen oder einzelne Teilaspekte herausarbeiten. Vermittler:innen können hierbei die Darstellenden durch Regieanweisungen und Impulse unterstützen.¹ Diese Techniken werden nicht als Selbstzweck genutzt, sondern immer mit einem bestimmten Ziel eingesetzt. Im Fokus können das eigene Spielen und Erleben stehen, es finden sich jedoch auch Methoden, im Rahmen derer die Teilnehmenden entweder als Publikum einem Rollenspiel zusehen oder partiell miteinbezogen werden.

Viele der im Folgenden beschriebenen Methoden fallen in den Bereich des Rollenspiels, wobei Protagonist:innen in die Rolle einer anderen Person, eines Tieres oder eines Objekts schlüpfen. Dadurch eröffnet sich die Möglichkeit, die Gefühle der dargestellten Figur selbst zu erleben beziehungsweise nachzuvollziehen und Erfahrungen zu sammeln. Die Bandbreite reicht hier von frei assoziierten, spontanen Spielen bis zu einzelnen Szenen, die nach zuvor definierten Regeln ablaufen oder einem bestimmten Plot folgen. Die Rollen müssen charakterisiert werden, die Handlung sollte jedoch die Spielenden nicht zu sehr einschränken und Raum für Spontaneität bieten. Innerhalb eines gewissen Handlungsrahmens sollte man sich frei bewegen können. Inhalte und Argumente können zur Verfügung gestellt, gemeinsam erarbeitet oder frei assoziiert werden. Es ist auch möglich, vorab lediglich zu

¹ xponat.net, Dietz, Szenisches Spiel.

entscheiden, wie eine Szene ausgehen soll.² Insgesamt sollten die gespielten Sequenzen nicht allzu lange dauern.³

Das Rollenspiel bietet unterschiedliche Vorteile und Qualitäten. Indem die Protagonist:innen die Rolle einer anderen Person übernehmen, entsteht ein sicherer Raum, in dem Meinungen geäußert werden können, die nicht die eigenen sind, oder, was vielleicht noch wichtiger sein kann, nicht als die eigenen deklariert werden müssen. Menschen sind also nicht gezwungen, sich zu outen, wenn sie zum Beispiel den Eindruck haben, mit ihrer Meinung nicht der Meinung der Gruppe zu entsprechen und dafür vielleicht kritisiert oder belächelt zu werden. Sie können somit eine Person repräsentieren, die ihre Meinung vertritt, Argumente und Gegenargumente sammeln und das wertschätzende Diskutieren über divergierende Ansichten üben. Eventuelle Kritik wendet sich dann nicht gegen sie persönlich, sondern gegen die fiktive Person, die sie darstellen. Auf diese Weise können auch kontroversielle Themen mit einer gewissen Distanz diskutiert werden. Rollenspiele können aber auch mit dem Ziel eingesetzt werden, die Aufmerksamkeit auf ein bestimmtes Objekt zu lenken, indem es entweder in das Spiel integriert wird, Gespräche mit Exponaten oder über diese inszeniert werden oder das Objekt selbst zum Sprechen gebracht wird.

Bevor man mit einer Darstellung oder einem Rollenspiel beginnt, empfiehlt es sich, mit einigen Aufwärmübungen den Alltag hinter sich zu lassen und sich einzustimmen. Beim Aufwärmen ist es wichtig, dass auch die Vermittler:innen mitmachen. Man kann mit Gähnen beginnen, sich ausschüttern oder den Körper ausklopfen, einfache Stimmübungen machen wie zum Beispiel sich auf die Brust klopfen und dabei nacheinander alle Vokale sprechen. Weitere Möglichkeiten sind zum Beispiel, dass alle durch den Raum gehen und auf ein bestimmtes Zeichen hin ›einfrieren‹ oder jemand eine Bewegung vormacht und alle anderen machen sie nach. Eine weitere beliebte Aufwärmübung ist das sogenannte Zombiespiel. Dabei gibt es so viele Stühle wie Personen im Raum. Eine Person ist der Zombie und bewegt sich von der anderen Seite des Raumes auf den leeren Stuhl zu. Alle anderen versuchen,

2 Weschenfelder/Zacharias 1992, S.257-258.

3 Weschenfelder/Zacharias 1992, S.261. Die Autoren gehen in ihrem Handbuch Museumspädagogik noch von tatsächlichen Theateraufführungen im Museum aus. Solch langfristige Projekte scheinen heutzutage wenig praktikabel. Wir empfehlen vielmehr kurze Sequenzen ohne aufwändige Kostüme und Inszenierungen.

das zu verhindern, indem sie ihre Plätze wechseln und sich auf den jeweils leeren Stuhl setzen. Dabei soll nicht gesprochen werden.

Nach dem theatralen Impuls sollen die Teilnehmenden sich ausschütteln, um sich nach den etwaigen unnatürlichen Anspannungen wieder zu lockern und auch, um die gespielten Emotionen wieder loszuwerden.⁴

Historisches Spiel

Beim Nachspielen eines historischen Ereignisses handelt es sich um eine Methode, die sich intensiv mit den damals beteiligten Personen beschäftigt, den Teilnehmenden erlaubt, sich mit den geschichtlichen Rahmenbedingungen von Exponaten und Ereignissen auseinanderzusetzen und persönliche Erfahrungen in diesem Kontext zu sammeln.⁵ Um keine falschen Vorstellungen von der historischen Situation zu wecken, müssen die vorhandenen Quellen und Informationen vorab zur Verfügung gestellt werden. Die Szene sollte auf die historischen Gegebenheiten, Kostüme und Requisiten möglichst abgestimmt sein, und es ist wichtig, darauf hinzuweisen, dass es sich um eine hypothetische Annäherung handelt.

Auch Darstellungen auf Objekten, Vasen, Reliefs, Mosaiken oder Gemälden können Anlass für eine theatrale Umsetzung bieten. Die dargestellte Szene ist dann Teil einer Geschichte, die daraus entwickelt wird. Die Teilnehmenden spielen die Rolle einer dargestellten Person oder eines Gegenstandes.⁶ Die Geschichte kann fiktiv aus der Phantasie entstehen oder auf zur Verfügung gestellten Fakten basieren.

Eine abgeschwächte Variante des historischen Spiels, welche in zahlreichen Museen praktiziert wird, versucht, ein Gespür für vergangene Epochen mit Hilfe historischer Kleidungs- und Ausstattungsstücke beziehungsweise deren Repliken zu vermitteln.⁷ Authentische Nachbildungen, beispielsweise aus der experimentellen Archäologie, sind – falls möglich – billigen Fäschingsartikeln immer vorzuziehen. Wenn man einmal ein nachgefertigtes Kettenhemd hochgehoben hat, wird man wohl nicht mehr vergessen, wie schwer es sich angefühlt hat, und wer einmal eine römische Toga getragen

4 Draxler/Schelle 2014, S.5.

5 Czech/Kirmeier/ Sgoff 2014, S.216.

6 MuK, Nr.63, Badisches Landesmuseum Karlsruhe; Bertscheit 2001, S.81; Dürr Reinhard 2000, Nr.47.

7 MuK, Nr.32, Badisches Landesmuseum Karlsruhe.

hat, dem muss man nicht mehr erklären, dass man mit diesem Kleidungsstück kein Feld bestellen konnte. Ein Vergleich mit der eigenen Kleidung und der aktuellen Lebensrealität der Teilnehmenden lässt Unterschiede bewusster werden. Diese Gegenstände erlauben ein Erleben mit allen Sinnen. Zusätzlich können gezielte Fragen die Wahrnehmung auf verschiedene Ebenen lenken und die Vorstellung anregen: Wie fühlst Du Dich in der Rolle dieser Person, was denkst Du, was siehst Du, was hörst Du, was riechst und schmeckst Du? Wenn es aus zeitlichen Gründen nicht möglich ist, dass alle Teilnehmenden einer Gruppe ein Kleidungsstück oder eine Kopfbedeckung ausprobieren, kann dies auch eine Person exemplarisch übernehmen.

Wachsen wie eine Pflanze

Diese Methode lässt das Wachstum einer Pflanze durch den Einsatz des eigenen Körpers nacherleben. Diese Erfahrung könnte im Rahmen einer Naturausstellung für jüngere Kinder hilfreich sein. Ähnlich einer Pantomime brauchen die Teilnehmenden dabei nicht zu sprechen. Es empfiehlt sich, die einzelnen Schritte zuerst zu beschreiben und vorzuzeigen, um sie dann gemeinsam auszuführen. Die Pflanze entwickelt sich aus einem kleinen Samen: Alle gehen in die Hocke und machen sich so klein wie möglich. Aus dem Samen wachsen Stiel und Blätter, die Teilnehmenden richten sich langsam auf. Um das Wachstum der Wurzeln darzustellen, können alle auf den Boden stampfen. Wenn die Pflanze zu blühen beginnt, strecken sie den Kopf zum Himmel. Danach bildet die Pflanze eine Frucht, die Teilnehmenden schließen die Arme zu einem Kreis über dem Kopf. Anschließend kann der Kreislauf wieder von vorne beginnen. Um den Eindruck zu intensivieren, besteht die Möglichkeit, den Teilnehmenden als Einstieg einen Pflanzensamen in die Hand zu geben, um zu demonstrieren, wie klein dieser ist.⁸

In Tierschritten durchs Museum

Diese Methode nutzt jene Wege, welche oft innerhalb eines Vermittlungsprogramms zurückgelegt werden müssen, für bestimmte Ziele. Wenn sich Teilnehmende in Ameisenschritten durch einen Raum bewegen, kann das unterschiedliche Effekte haben: Durch die kleinen Schritte wird verhindert, dass eine Gruppe junger Menschen durch das Museum rennt und sich und Objekte gefährdet. Die Methode kann aber auch dazu benutzt werden, sich

⁸ MuK, Nr.64, Klassik Stiftung Weimar.

unterschiedliche Größenverhältnisse bewusst zu machen, sich in ein anderes Lebewesen hineinzusetzen und Hindernisse vielleicht anders wahrzunehmen. Sie kann aber auch einfach eine lustige Art und Weise sein, sich von A nach B zu bewegen, ohne dass Langeweile aufkommt. In Museen, in denen auch belastende Inhalte gezeigt werden, die für bestimmte Gruppen nicht geeignet sind, kann diese Methode dabei helfen, die Aufmerksamkeit von gewissen Exponaten abzulenken, indem man z. B. in Elefantenschritten an einem Objekt vorbeigeht (**#wahrnehmen**).

Weg in die Vergangenheit

Vergleichbar mit der Methode der Tierschritte kann ein Weg auch dazu benutzt werden, eine Zeitspanne zu visualisieren. Eine Treppe in ein anderes Stockwerk kann so beispielsweise Schritt für Schritt in die Vergangenheit und beim Rückweg wieder in die Gegenwart führen (**#kontextualisieren**).

Historische Tänze

Das Performen historischer Tänze kann ein eindrückliches Erlebnis darstellen, wobei die Musik der Zeit und der jeweilige Tanzstil eine intensive Erfahrung ermöglichen können.⁹

Schattenspiel

Eine Variante des Rollenspiels ist das Schattentheater, bei dem Schatten auf eine beleuchtete Fläche geworfen werden. Dies kann eine leere Wand genauso sein wie ein Stück gespannter Stoff. Es bedarf dazu einer starken Lichtquelle. Die Schatten können durch zweidimensionale Spielfiguren, die auf einem Stab geführt werden, oder den eigenen Körper der Teilnehmenden beziehungsweise nur durch deren Hände erzeugt werden. Je nach Vermittlungsziel können die Teilnehmenden mit vorgefertigten Figuren spielen, selbst Figuren herstellen oder als Publikum einer Aufführung beiwohnen.¹⁰

Objekttheater

Das Objekttheater ist eine Methode, um auf spielerische und kreative Weise museale Objekte in den Vordergrund zu rücken und lebendig zu machen. Es ist vergleichbar mit einem Puppentheater, bei dem statt Puppen (Museums)

9 Weschenfelder/Zacharias 1992, S.272.

10 Weschenfelder/Zacharias 1992, S.229.

Objekte eingesetzt werden. Diese werden zu Charakteren, treten miteinander in den Dialog und erzählen über sich. Die »Puppenspieler:innen«, die mit den Objekten agieren, lassen sich von deren Aussehen, Material, Funktion und Geschichte inspirieren und agieren mit den Bewegungsmöglichkeiten des Objektes. Sie können es aus dem Hintergrund animieren oder mit ihm als Partner:in agieren. Die Museumsobjekte müssen dazu nicht verändert, mit Gesichtern oder Augen ausgestattet werden, sie bleiben völlig unverändert. Eine Schere könnte beispielsweise auf langen Beinen marschieren, oder die Schneidebewegung wird als Auf- und Zuklappen des Mundes oder Schnabels beim Sprechen interpretiert. Das Sich-Hineinversetzen in die Möglichkeiten und den Charakter des Objekts führt zu einer intensiven Beobachtung und Auseinandersetzung. Die Szene kann frei assoziiert oder vorab besprochen werden, die Puppenspieler:innen können mit dem Objekt in bestimmte Rollen schlüpfen oder berichten, wie es ihm im Museum so geht. Es besteht die Möglichkeit, die Teilnehmenden zuerst mit Hintergrundinformationen zu den Objekten zu versorgen, oder aber auch die Methode als Einstieg zu nutzen, um rein von der visuellen Wahrnehmung des Objektes auszugehen oder die Fantasie spielen zu lassen¹¹ (**#das Museum vermitteln**).

Objekt-Interview

Vergleichbar mit dem Objekttheater spricht beim Objekt-Interview eine Person für das Objekt oder für die in einem Bild dargestellte Person, während eine zweite in die Rolle des/der Fragenden schlüpft. Die Fragen können von der eigenen Neugierde und dem eigenen Interesse geleitet sein (**#fragen und diskutieren**). Die Antworten können faktenbasiert sein, frei assoziiert oder vorab in der Gruppe erarbeitet werden. Es besteht auch die Möglichkeit, dass die Gruppe Fragen stellt und die Vermittler:innen für das Objekt sprechen und so Hintergrundwissen einbringen. Diese Interviewsituation hat die Form eines Rollenspiels. Ein Mikrophon als Requisit erleichtert das Einnehmen der Rollen, man kann jedoch das Interview auch tatsächlich aufnehmen. Anstelle eines Objektes können sich die Fragen auch an Personen richten, die in einem Gemälde oder auf einem Foto dargestellt sind oder als Statue im Raum stehen¹² (**#Texte und Bilder produzieren**).

11 Koch/Streisand 2003.

12 MuK, Nr.31, Kunstmuseum Bonn; Bertscheit 2001, S.84.

Expert:innen sprechen

Das Expert:innen-Gespräch ist eine Variante des Objekt-Interviews. Hierbei wird eine typische Szene im Umgang mit einem (historischen) Objekt nachgespielt. Dabei kann es sich um ein Interview mit Expert:innen handeln, die über das Objekt sprechen, oder zum Beispiel um eine fiktive Kunstauktion.¹³ Der Reiz dieser Methode reicht von dem Spiel mit unterschiedlichen sprachlichen Registern bis hin zur völligen Überzeichnung und Parodie. Die dazu nötigen Informationen über die Objekte können durch eigene Beobachtung generiert oder durch Zusatzinformationen zu den Exponaten zur Verfügung gestellt werden. Die Methode kann auch dazu dienen, die Sprache so mancher Ausstellungstexte zu thematisieren, welche mit Fachausdrücken und Fremdwörtern gespickt sind. Sich selbst solcher Wörter zu bedienen, kann einen Effekt der Selbstermächtigung bewirken und gleichzeitig die Möglichkeit bieten, die Bedeutung der Fremdwörter auf lustvolle Weise zu erkunden und diese selbst anzuwenden (**#Worte finden**).

Eine Variante dieses Zugangs besteht darin, das museale Objekt als Konsumgegenstand zu interpretieren und darüber ein Gespräch von Produkttester:innen zu führen. Teilnehmende erhalten in Kleingruppen einen alltäglichen Gegenstand, den sie gemeinsam erkunden. Sie sprechen über Material, Gewicht, Gestaltung, Verwendungszweck usw. Es empfiehlt sich, dazu eine kleine Checkliste mit jenen Aspekten zu verfassen, welche behandelt werden können. Ein Mitglied der Kleingruppe stellt den Gegenstand daraufhin in der Manier eines/einer Produkttester:in der gesamten Gruppe vor. Auch hier geht es um die Veränderung sowohl der Wahrnehmung als auch der Sprache, die einem Alltagsgegenstand plötzlich eine völlig unübliche, detaillierte Aufmerksamkeit schenkt, welche durch eine bestimmte Fachsprache kommuniziert wird.¹⁴ Dieser Effekt tritt auch bei Objekten ein, die in eine museale Sammlung aufgenommen werden und vom Alltagsobjekt zum »Exponat« mutieren (**#neue Blickwinkel schaffen**).

Wissenschaftler:in oder Poet:in

Folgende Methode versucht, den Unterschied zwischen subjektiver und objektiver Betrachtungsweise, welcher besonders für jüngere Kinder schwer zu fassen ist, mit Hilfe eines Rollenspiels zu veranschaulichen. Die Teilneh-

¹³ Czech/Kirmeier/Sgoff 2014, S.211.

¹⁴ xponat.net, Reither, Praxis Check.

menden schlüpfen in die Rolle von Wissenschaftler:innen, indem sie sich durch ein passendes Requisit oder Kleidungsstück in solche verwandeln. In dieser Aufmachung beschreiben sie ein Objekt ganz sachlich nach objektiven Kriterien. Durch einen Kostümwechsel können sie die Betrachtungsweise ändern. Mit einem anderen Requisit oder Kleidungsstück werden sie zu Poet:innen. In dieser Rolle interpretieren sie das Objekt nach subjektiven Gesichtspunkten oder erzählen eine Geschichte darüber. Die beiden Herangehensweisen können danach in einem Gespräch verglichen werden. Es ist wichtig, zu betonen, dass es sich um eine Vereinfachung handelt und sowohl Wissenschaftler:innen als auch Poet:innen sehr unterschiedlich aussehen und unterschiedliche Charaktere haben können. Statt diesen beiden kann die Gruppe auch Personen aus ihrem Umfeld darstellen, die entweder eher sachlich oder fantasievoll sind. Nach der exemplarischen Vorstellung der Methode kann die Gruppe paarweise ausschwärmen, um sich ein Objekt in der Ausstellung zu suchen und es aus diesen beiden Blickwinkeln zu betrachten. Nach einer gewissen Vorbereitungszeit stellen die Paare die von ihnen gewählten Objekte der gesamten Gruppe sowohl unter objektiven ›wissenschaftlichen‹ als auch subjektiven ›poetischen‹ Gesichtspunkten vor.¹⁵

Tratschen, lügen, meckern

Diese Methode thematisiert das Sprechen über Kunst oder museale Objekte auf humorvolle Art und Weise. Die Teilnehmenden wählen allein oder in Kleingruppen aus einem Fundus an Papierstreifen mit Bezeichnungen für unterschiedliche Sprechweisen einen aus. Dieses Wort legen sie vor jenes Objekt, über das sie mehr erfahren möchten. Beim darauffolgenden gemeinsamen Rundgang wird vor diesem Objekt dann in der gewählten Sprechweise geplaudert, getuschelt oder referiert¹⁶ (**#Worte finden**).

Streitgespräch

Es gibt viele Situationen, in denen Streitgespräche im Zusammenhang mit Objekten stattfinden können. Mit Hilfe eines Rollenspiels werden zum Beispiel im Weltmuseum Wien kontroversielle Aspekte einer Restitutionsdebatte thematisiert.¹⁷ Dazu geben die Vermittler:innen zuerst einen Überblick

¹⁵ Hildebrand/Kravagna/u. a. 1987, S.30-31.

¹⁶ Ehgartner 2014b, S.7-8.

¹⁷ Beigetragen vom Team Weltmuseum Wien; Razenberger 2021, S.335.

über das Objekt und zeigen verschiedene Sichtweisen bezüglich einer Restitution auf. Danach diskutieren die Teilnehmenden im Format einer Late-Night-Show aus dem Fernsehen miteinander. Sie wählen selbst die Position, die sie vertreten wollen, die Vermittler:innen moderieren die Diskussion. So können zum Beispiel folgende Personen an der Diskussion über einen altmexikanischen Federschmuck teilnehmen: die mexikanische Kulturbotschafterin, die Restauratorin, die den Federkopfschmuck restauriert hat, eine Person aus Mexiko, die den Kopfschmuck gerne sehen möchte, eine Person aus Wien oder auch historische Personen, wie zum Beispiel der/die Hersteller:in des Federschmucks aus dem alten Mexiko. Es besteht die Möglichkeit, eine Person durch zwei Teilnehmende darstellen zu lassen.

Bei der einfachsten Variante eines Streitgesprächs vertreten die Teilnehmenden zwei unterschiedliche Ansichten zu einem Thema. Die Argumente können vorab in der Gruppe gesammelt werden.

Auch in anderen Zusammenhängen können Vermittler:innen entgegengesetzte Positionen moderieren, wenn zum Beispiel eine Galeristin mit einem Kunstkritiker streitet, eine Museumsdirektorin mit einem Restaurator oder ein Forscher mit einer Investorin.¹⁸ Gerade bei kontroversiellen Themen ist diese Methode sehr hilfreich, um auf einer sachlichen Ebene zu bleiben. Niemand muss die eigene Meinung äußern, alle spielen eine Rolle. Die Protagonist:innen können dabei intensiv nachvollziehen, wie sich einer der möglichen Standpunkte anfühlt und sich so unvoreingenommen und neutral mit den unterschiedlichen Meinungen auseinandersetzen.

Ein Streitgespräch kann sich aber auch beispielsweise bezüglich der Qualität eines Kunstwerks entwickeln. Verschiedenste Szenarien sind denkbar: Zwei Besucher:innen sind unterschiedlicher Meinung, ein/e Museumsdirektor:in ist anderer Ansicht als eine Aufsichtsperson, zwei Expert:innen streiten sich und der Rest der Gruppe bildet die Jury, die am Ende über den Ankauf des Werkes entscheidet.¹⁹

Das Sprechen über ein Exponat muss jedoch keinesfalls immer kontroversiell ablaufen. Genauso gut denkbar sind etwa ein informelles Gespräch unter Freund:innen, Formate wie eine Talkshow, Expert:innenrunden oder eine Person, die über ein Objekt eine Rede hält.²⁰ Teilnehmende können sich in die auf

18 xponat.net, Brosch, Streitgespräch; Dürr Reinhard 2000, Nr.17.

19 Bertscheit 2001, S.83.

20 Weschenfelder/Zacharias 1992, S.260.

einem Bild dargestellten Personen hineinversetzen und als solche ein Gespräch führen²¹ (**#neue Blickwinkel schaffen**).

Körperaktionen

Bei ausgedehnteren darstellerischen Sequenzen oder wenn Gruppenmitglieder einander nicht kennen, kann es sinnvoll sein, als Einstieg vor dem Rollenspiel eine kurze Übung zur gemeinsamen Auflockerung einzuplanen. Diese Körperaktionen, einfache Bewegungsspiele und Experimente mit dem eigenen Körper beziehungsweise seinen Ausdrucksmöglichkeiten können auch generell zwischendurch als aktivierende Impulse eingesetzt werden.

Alle Teilnehmenden gehen locker durch den Raum, bis der/die Spielleiter:in ein Ereignis vorgibt, das dargestellt werden soll, zum Beispiel: »Du hast in der Lotterie gewonnen, sei schüchtern, sei eine Marionette, fühl Dich wie ein Wackelpudding oder trag einen schweren Koffer.«²² Die körperlichen Aktionen können auch im Zusammenhang mit dem Inhalt der Ausstellungen stehen, etwa wenn die Teilnehmenden schreiten wie ein/e König:in, im Takt der Maschinen tanzen oder rückwärts in die Vergangenheit gehen.²³ Sie können sich aber auch auf Mimik oder Gestik beschränken: Alle stellen sich im Kreis auf und die erste Person blickt ihre/n Nachbar:in mit einem ausdrucksvollen Gesicht an. Der/die Nachbarin übernimmt den Gesichtsausdruck, dreht den Kopf langsam zur Mitte, sodass alle den Gesichtsausdruck sehen können, wird neutral und wendet sich mit einem neuen, eigenen Gesichtsausdruck zur anderen Seite und so fort. Es kann in jeder Laufrichtung eine Runde gespielt werden.²⁴

Bei den folgenden Methoden nehmen die Besucher:innen nicht aktiv am Rollenspiel teil. Sie sind das rezipierende Publikum, das jedoch auch in einen Dialog miteinbezogen werden kann. Das Rollenspiel führt die Gruppe in eine andere Zeit, an einen anderen Ort beziehungsweise nutzt das theatrale

21 Dürr Reinhard 2000, Nr.14.

22 Vlcek 2023, S.36.

23 MuK, Nr.2, tim – Staatliches Textil- und Industriemuseum Augsburg.

24 Vlcek 2023, S.48.

Element, um Inhalte lebendig werden zu lassen und zur Kommunikation anzuregen.

Performativer Rundgang

Der performative Rundgang wird vom Team der Kunstvermittlung im Universalmuseum Joanneum genutzt, um das Publikum in ein Gespräch über ausgestellte Werke zu involvieren. Um den Einstieg zu erleichtern, ist die Vermittlungssituation als Dialog aufgebaut. Zwei Vermittler:innen sprechen vor ausgewählten Werken miteinander und nehmen dabei bewusst konträre Positionen ein. Bei der internen Vorbereitung vereinbaren sie einen groben Ablauf des Rundgangs und definieren ihre Rollen. Eine Vermittlerin schlüpft zum Beispiel in die Rolle der ernsthaften Frau Mayer, die alles gut organisiert, die Zeit im Blick behält und Informationen zu den ausgestellten Werken liefert. Die andere Vermittlerin wird intern als Frau Tralala bezeichnet. Sie ist energiegeladen, abenteuerlustig und verräumt. Im Dialog miteinander eröffnen sie dem Publikum neue, lebhaftere Perspektiven auf die ausgewählten Objekte. Für jede Station des Rundgangs wird eine Szene konzipiert und dargestellt, die die Besuchenden involvieren möchte. Obwohl die Vermittler:innen Vermittler:innen darstellen und das theatrale Moment nicht auf den ersten Blick sichtbar ist, kommt es zu dem Effekt, dass manche Besucher:innen in der Dynamik der Situation auch Rollen einnehmen und quasi mitspielen. Für die Vermittler:innen kann es hilfreich sein, ein bestimmtes Kleidungsstück anzuziehen, um sich gut mit der Rolle identifizieren zu können. Es können auch Requisiten verwendet oder die Vermittlungsaktion in eine Rahmenhandlung mit einem Spannungsbogen eingebettet werden²⁵ (**#von Kunst ausgehen**).

Fiktive Erzählfigur

Bei dieser Methode, die in unterschiedlichen Kontexten eingesetzt werden kann, schlüpfen Vermittler:innen in die Rolle einer fiktiven Person, die eine Geschichte erzählt. Historische Persönlichkeiten aus der Zeit der Exponate bieten sich dafür genauso an wie Personen, die in der Ausstellung thematisiert werden, oder Charaktere aus einem Kunstwerk.²⁶ Die Person, die erzählt, wird

²⁵ Beigetragen von Katrin Ebner, Antonia Heigl, Jana Kirchengast, Kunsthaus Graz, UMI, angeregt durch eine Fortbildung mit Simon Windisch.

²⁶ MuK, Nr.13, Klassik Stiftung Weimar und Nr. 29, Badisches Landesmuseum Karlsruhe.

durch ein Kostüm, ein Bild oder eine/n Stellvertreter:in visualisiert. Dies kann eine Spielfigur, eine Handpuppe oder Marionette sein, welche als Bindeglied zwischen Exponat und Thema dient und aktiv die Vermittlung übernimmt.²⁷ Vermittler:innen können durch die Figur sprechen oder mit ihr in Dialog treten. Dadurch entsteht ein Eindruck von Unmittelbarkeit und Authentizität, auch wenn es sich zum Beispiel nur um einen Plüschhund handelt. Tritt die fiktive Erzählfigur nicht von Anfang an beziehungsweise durchgehend auf, muss der Wechsel der Sprecher:innenrolle zwischen Vermittler:in und Figur immer offensichtlich gemacht werden. Dies kann mithilfe eines Requisits geschehen, indem der/die Vermittler:in zum Beispiel immer dann einen Hut aufsetzt, wenn er/sie in die Rolle der fiktiven Person schlüpft. Dadurch wird für das Publikum klar, wer gerade spricht, entweder der/die Vermittler:in mit dem Anspruch auf objektive und distanzierte Darstellung oder die Figur mit ihrer bewusst subjektiven Wahrnehmung und ihrem Standpunkt zu einer Zeit, in der historische Entwicklungen eventuell noch nicht absehbar waren. Statt die Person durch ein Rollenspiel auftreten zu lassen, kann ihre Geschichte auch vorgelesen oder erzählt werden. Hierzu kann ein passendes Buch verwendet oder selbst eine Geschichte verfasst werden, welche mehrere Exponate in einen erzählerischen Zusammenhang bringt²⁸ (**#neue Blickwinkel schaffen**).

Fiktive Erzählfiguren werden dafür eingesetzt, Wissen auf eine unterhaltsame und packende Art und Weise zu vermitteln, können aber auch gut unterschiedliche subjektive Perspektiven veranschaulichen. Der Einsatz einer Erzählfigur kann die Identifikation mit den Inhalten erleichtern und eine Anbindung an die eigene Lebensrealität schaffen, wenn zum Beispiel ein Kind einer Gruppe von Kindern aus seiner Perspektive erzählt und so einen Standpunkt einnimmt, welcher der Gruppe aus der eigenen Erfahrung vertraut ist.

Im Gegensatz zu den bisher angeführten Methoden stellen die nun folgenden keine bewegte, sondern eine statische Umsetzung bestimmter Szenen in den Mittelpunkt.

27 xponat.net, Schweigart, Figurenspiel.

28 MuK, Nr.16, tim – Staatliches Textil- und Industriemuseum Augsburg.

Tableau vivant

Unter dem sogenannten Tableau vivant, wörtlich »lebendes Bild«, versteht man das Nachstellen eines Bildes, einer Skulptur beziehungsweise Plastik oder der Darstellung auf Vasen, Mosaiken oder Reliefs durch Personen. Diese Methode erfreut sich schon seit langem großer Beliebtheit.²⁹ Ursprünglich wurde sie als Gesellschaftsspiel praktiziert. Eine Gruppe teilte sich, ein Teil stellte ein Werk möglichst detailgenau dar, jede Person übernahm die Rolle einer im Werk dargestellten Person und versuchte, sie in Haltung, Geste, Ausdruck und Kostüm möglichst exakt nachzustellen. Die zweite Hälfte der Gruppe, das Publikum, versuchte herauszufinden, welches Werk nachgestellt wurde und bewertete, wie gut die Darstellung gelungen war. Dann wechselten die Gruppen die Rollen.

Im vermittelrischen Kontext spielt das kompetitive Element meist keine Rolle. Oft wird ein Bild direkt neben dem Original nachgestellt. Dabei geht es nicht um das Erraten, sondern darum, besonders genau wahrzunehmen, Körperhaltungen exakt zu übernehmen, eine besondere Mimik zu beachten und räumliche Situationen zu analysieren. Das Publikum kann sich unterstützend einbringen. Kostüme, Requisiten und besondere Orte können den Eindruck noch verstärken, sind aber nicht unbedingt notwendig. Das Nachstellen kann spontan geschehen oder nach festen Regeln inszeniert werden. Den Teilnehmenden stehen unterschiedliche Rollen zur Verfügung: Sie können Darsteller:innen, Publikum oder Regisseur:innen sein, die die Darstellenden aufstellen und den Überblick von außen behalten. Dies führt zu einer intensiven Beschäftigung mit dem Original. Der Prozess des Nachstellens bringt Aufbau und Komposition des Werkes ebenso eindringlich ins Bewusstsein aller Beteiligten wie die Interaktionen zwischen den dargestellten Figuren, deren Blicke und Körperhaltungen.³⁰

Die Darsteller:innen haben die Möglichkeit, sich intensiv in die dargestellten Figuren hineinzusetzen. Man kann sie beispielsweise fragen, wie sie sich in der speziellen Körperhaltung, mit diesem Blick und dieser Geste fühlen, was ihnen in den Sinn kommt, was wohl in der Szene gesagt werden könnte. Selbstverständlich kann das Tableau vivant erweitert werden, indem

29 Das Tableau vivant als gesellschaftliche Unterhaltung entwickelte sich in den 1770er Jahren in Frankreich und verbreitete sich Anfang des 19. Jahrhunderts auch im deutschsprachigen Raum. Siehe hierzu Bättschmann 2023, S.80–81.

30 Bertscheit 2001, S.61 und 81; xponat.net, Schröder, Nachstellen; Draxler/Schelle 2014, S.17; Czech 2020, S.116–121; Czech 2014, S.215; xponat.net, Rudnicki, Filmstill; Dürr Reinhard 2000, Nr.33 und Nr.40.

man überlegt, was vorher oder nachher passiert sein könnte, oder man kann es nach eigenen Vorstellungen umgestalten.

Standbilder

Eine Variante des Tableau vivant, die auch im Haus der Geschichte Österreich praktiziert wird, geht nicht von einem Kunstwerk aus, das nachgestellt wird, sondern von einem Begriff.³¹ In einem Workshop, der die Menschenrechte thematisiert, wählen die Teilnehmenden in Kleingruppen ein Menschenrecht verdeckt aus und überlegen innerhalb eines gewissen Zeitrahmens, wie sie dieses als Standbild darstellen könnten. Die anderen versuchen, es zu erraten. Wenn das Standbild die Verletzung des jeweiligen Menschenrechtes zeigt, werden die anderen Teilnehmenden aufgefordert, das Standbild so umzubauen, dass es nicht mehr verletzt wird. Das jeweilige Motiv und seine Bedeutung werden dabei besprochen. Anschließend kommt die nächste Gruppe an die Reihe.

Als Variante kann auch ein/e Regisseur:in Schritt für Schritt ein Standbild aus den Körpern von Teilnehmenden bilden und damit die eigene Sichtweise auf ein Thema zum Ausdruck bringen. Die Teilnehmenden, die aufgestellt werden, nehmen die vom Regisseur/von der Regisseurin angegebene Haltung ein, einschließlich Mimik und Gestik. Alle nehmen das Entstehen des Standbildes sinnlich wahr, ohne sich dazu zu äußern. Im Anschluss daran wird die Situation diskutiert. Zuerst beschreiben die Zuschauer:innen das Bild und interpretieren es, dann sprechen die Darstellenden über ihre Empfindungen, am Ende spricht der/die Regisseur:in. Danach kann das Bild verändert oder neu aufgestellt werden. Beziehungen von Personen zueinander, Haltungen, Einstellungen und Gefühle werden dadurch ohne Worte visualisiert.³²

Es empfiehlt sich, diese Methode in einem geschützten Raum durchzuführen, damit sich die Gruppen nicht beobachtet fühlen. Außerdem sollte man mit auflockernden Übungen beginnen, zum Beispiel indem am Anfang alle Gruppen lustige Begriffe nachstellen, wie einen Blumenstrauß oder ein Riesenrad. Als Vorübungen kann man die Teilnehmenden bitten, sich durch den Raum zu bewegen und auf Zuruf oder, wenn die Musik aufhört, entweder ›einzufrieren‹ oder eine bestimmte Emotion darzustellen wie Wut, Angst oder Freude. Weitere Varianten wären eine Berufsgruppe darzustellen, zum Bei-

31 Beigetragen von Eva Meran, hdgö, auf Anregung von Schlager 2020, S.37.

32 Scholz 2020, Standbild Nr.38 und 39.

spiel Lehrer:innen, Politiker:innen oder Kulturvermittler:innen, oder die Teilnehmenden teilen sich in Zweiergruppen auf, von denen immer eine Person die andere zu einem vorgegebenen Begriff aufstellt. Dann wird gewechselt. Eine Vorübung, die alle einbezieht, besteht darin, dass alle auf Zuruf gemeinsam einen Begriff darstellen wie Demokratie, Macht oder Unterdrückung.

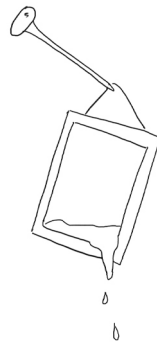
Manchen Personen ist diese Art des Performativen unangenehm, daher ist es wichtig, zu vermitteln, dass es kein Richtig oder Falsch gibt. Meist lassen sich die Teilnehmenden dann gut auf das Experiment ein. Das Besondere an dieser Methode ist, dass das Thema nicht nur auf einer kognitiven Ebene behandelt wird, sondern sich mit einer körperlichen Erfahrung verbindet, sodass sich die Teilnehmenden sprichwörtlich hineinversetzen können.

Inszenierte Fotografie

Bei dieser Methode fotografieren sich die Teilnehmenden gegenseitig an einem bestimmten Ort und in einem gewissen Setting. Hierbei geht es darum, eine bestimmte Aussage oder Emotion durch Pose, Gesichtsausdruck, Ort, Interaktion mit anderen oder einen speziellen Blickwinkel zu erzeugen. Kostüme und Requisiten können die Wirkung verstärken. Für die durchkomponierten Fotos empfiehlt es sich, verschiedene Rollen zu vergeben und die Fotos in Gruppen entstehen zu lassen. Es bedarf einer Person, die als Regisseur:in den Überblick über die Szene behält, sowie eines oder mehrerer Modelle und eines/einer Fotograf:in. Die Inszenierung sollte vorab gut geplant und überlegt sein. Zu dem Thema surreale Kunst können beispielsweise absurde Szenen konzipiert werden.³³

33 Rauber 2013, S.110.

das Museum vermitteln



das Museum vermitteln

Franziska Mühlbacher

Was ist ein Museum? Wie funktioniert es und welche Rolle übernehmen Sammlungs- und Ausstellungsobjekte? Wer präsentiert hier was und wer spricht? Dies sind die zentralen Fragen, die mit den hier beschriebenen Methoden bearbeitet bzw. beantwortet werden können. Deren Ziele bestehen darin, das Museum als Institution zu verstehen, seine verschiedenen Bedeutungsebenen zu untersuchen, sich seiner Wechselwirkung mit der Gesellschaft bewusst zu werden und sich kritisch mit der Rolle der Institution selbst auseinanderzusetzen – ein Anspruch, der in der kritischen (Kunst)Vermittlung formuliert wird. Das Museum als Ort der Repräsentation konstruiert Bedeutungszusammenhänge und reklamiert Deutungshoheit über die erzählten Geschichten. Durch die Thematisierung von Rahmen- und Produktionsbedingungen und der Veränderbarkeit von Deutungen können Besucher:innen die Kontextualisierung der Exponate und Ausstellungen kritisch hinterfragen. Dadurch entwickeln sie nicht nur für sich selbst eine Beziehung und einen Reflexionsrahmen, sondern konfrontieren das Museum mit eigenen Werten und Haltungen, sorgen dafür, dass es im gesellschaftlichen Diskurs verankert bleibt und sich weiterentwickelt. Dieser Anspruch an die Vermittlung kann auch auf der Mikroebene eines klassischen Formats wie einer Führung oder eines Workshops in die Praxis umgesetzt werden. Die Herausforderung dabei besteht allerdings darin, in dem engen Rahmen des Formats und mit der Erwartungshaltung der Teilnehmenden genügend Raum dafür zu finden.

Zum Umgang mit Objekten

Basis vieler der hier vorgestellten Methoden ist eine eigene Sammlung von Objekten, die auf die eine oder andere Weise die gesamte Sammlung oder das Archiv widerspiegeln. Bei der Nutzung von Originalen kann der Umgang mit Objekten im Museum thematisiert und damit auch deren Bedeutung in die-

sem Kontext vermittelt werden. Dies kann in- und außerhalb des Museums geschehen: Mit dem verpackten Originallexponat in der Archivbox (oder im Koffer) können z. B. Kinder nicht nur im Museum, sondern auch in der Schule Wertschätzung für die Dinge und Aufgaben des Museums entwickeln.¹

Der Pflegeroboter Paro – eine Dublette – wird im Technischen Museum Wien gezeigt und umsichtig sowie fachgerecht von den Vermittler:innen in Bewegung gesetzt. Die Nutzung von Handschuhen dient dabei in erster Linie dem Schutz des Objektes und ist manchmal unerlässlich, weist aber nicht immer auf den internen Umgang mit den Objekten hin. Die Verwendung von Handschuhen unterstreicht eher die museale Rolle von Objekten und verstärkt die Distanz zu ihrer alltäglichen Nutzung. Sie macht auch eine (reduzierte) taktile Erfahrung für Teilnehmenden möglich und unterstützt damit einen multisensorischen und auch inklusiven Vermittlungsaspekt (**#mit allen Sinnen begreifen**).

Handling Objects

Eine Sammlung von ›Handling-Objects‹ besteht aus Ersatzobjekten,² die berührt bzw. genutzt werden dürfen. Je nach Sammlung, Archiv oder auch Zweck der Vermittlungsaktivität können diese Objekte unterschiedlich zusammengesetzt sein: Originale, Dubletten, nachgekaufte Objekte oder auch solche, die sich nicht in der Sammlung befinden, jedoch einen Bezug dazu aufweisen (**#mit allen Sinnen begreifen, #auswählen und ins Gespräch bringen**). Es können auch Gegenstände (oder deren Fotos) von Teilnehmenden selbst in die Vermittlungsaktivität eingebracht werden. Deren Bezug zu Inhalten im Museum kann dabei als Auswahlkriterium vorab kommuniziert bzw. bei spontan zur Verfügung gestellten Objekten aus der ›Hosentasche‹ im Anschluss diskutiert werden. Wesentlich ist, dass sie von der Größe her handhabbar sind. Auf Basis einer Objektsammlung für erweiterte Interaktion (also über die Auflagen im Umgang mit einem Sammlungsobjekt hinaus) werden die einzelnen Objekte im begleiteten Rahmen ausprobiert und genutzt, um ihre Funktion(en) und ihre Vernetzung mit der sozialen Welt – und den darin befindlichen Akteur:innen – gemeinsam zu erforschen und zu verstehen. Die

1 MuK, Nr.18, Zeppelin Museum Friedrichshafen.

2 Czech/Kirmeier/Sgoff 2014, S.217.

Methode ist gestützt von der Theorie, dass Dinge – gelesen als Akteur:innen – soziale Strukturen und menschliche Beziehungen beeinflussen.³

Wesentliche Aspekte in der Vermittlung von Museumsarbeit sind das Sammeln, Ordnen, Dokumentieren, Bewahren, Forschen, Präsentieren und Ausstellen. Die Beziehung dieser Aspekte untereinander bildet die Grundlage für ihr Potenzial für die Vermittlung, da so der Kontextwechsel von Objekt zu Exponat thematisiert werden kann. Je nach Museum und Vermittlungskonzept kann es aber durchaus sinnvoll sein, sie getrennt zu betrachten, um den Fokus zu schärfen: Geht es um eine Sammlungs- oder Themenausstellung? Ist die Sammlung als solche (real oder digital) repräsentiert? Gibt es Hinweise auf eine Sammlungspraxis in den Ausstellungen? Ist das Sammlungsdepot bzw. das ›Handling‹ von Objekten im Museum als solches sichtbar?

Objekte sammeln

Die direkte Umsetzung der institutionellen Tätigkeit im Rahmen der Vermittlung ist die Sammlung von Objekten und deren Ordnung bzw. Kategorisierung mit dem Publikum. Die Sammlung wird als »aktive Aneignung von Umwelt und Wissen« und als »Prozess aktiver Wahrnehmung«⁴ erlebt, welche individuelle Zugänge ermöglichen. Teilnehmende stellen eigene Sammlungen zusammen und ordnen sie nach ihren Kriterien. Für die Auswahl eignen sich Bilder von ausgestellten Werken, die beispielsweise in Schachteln vor oder neben den Originalen im Ausstellungsraum bereitgestellt werden.⁵ Die ausgewählten Bilder werden auf ein Blatt aufgeklebt und können z. B. nach Alter, Thema, Form, Farbe, Herkunft etc. angeordnet werden. Die eigene Sammlung kann auch auf einen Grundriss des Ausstellungsraumes oder auf eine fiktive Galerie geklebt werden.

3 Actor-Network-Theory von Bruno Latour nach Landkammer 2016, S.163-170.

4 Weschenfelder/Zacharias 1992, S.49.

5 Weschenfelder/Zacharias 1992, S.235.

Eingeschmuggelt

Bei dieser Methode werden ›Handling Objects‹ verwendet, um diese gemeinsam mit den Teilnehmenden zu ordnen und zu sortieren. Die Zusammenstellung besteht dabei aus einer Mischung von ›fremden‹ Objekten und Alltagsgegenständen, wobei Objekte aus beiden Kategorien die jeweils gleiche Funktion haben. Zu beachten ist, dass die Fremdheit der Objekte – erlebt über eine historische oder kulturelle Distanz – sowie deren Bezug zur Lebensrealität Zuschreibungen sind, die in der Praxis auch gebrochen werden können. Die Objekte werden gemeinsam nach unterschiedlichen Kriterien (alt/neu, Original/Kopie etc.) geordnet. Nicht zum Thema Passendes wird aussortiert und bildet die Basis für ein Museumsgespräch oder für die Suche nach den zugehörigen Exponaten in der Ausstellung.⁶ In einer Variante kann die Auswahl der Objekte von der Vermittlung auch so erfolgen, dass deren Zusammenstellung irritiert bzw. die Ordnungskriterien bewusst infrage gestellt werden. Der Titel der Methode inspiriert zu einer Arbeit mit Leerstellen: Was fehlt? Welche Objekte würdet ihr in die Sammlung/Ausstellung schmuggeln? Wenn es der institutionelle Rahmen der Ausstellung zulässt, können Objekte auch in die Ausstellung eingeschmuggelt werden. Zur Ausstellung *Endstation Meer? Das Plastikmüll-Projekt* bauten Teilnehmende selbst Schilder und Objekte, die sie in der Ausstellung als Kommentar platzieren konnten.⁷

Objekte gesucht!

Im Rahmen derselben Ausstellung erhielten Schulklassen den Auftrag, am Ufer von Gewässern Fundstücke zu sammeln, diese zu beschreiben, ins Museum zu bringen und dort auszustellen. Ziel war es, die Verschmutzung der – weit entfernten – Meere mit der Lebenswelt der Teilnehmenden zu verknüpfen. Objekte wurden ins Museum mitgenommen und mit den Ausstellungsexponaten in Bezug gesetzt, mit Texten versehen und präsentiert. Czech/Kirmeier/Sgoff weisen darauf hin, dass hierbei auch eine Zusammenarbeit mit Kurator:innen oder Ausstellungsmacher:innen spannend sein

6 MuK, Nr.15, Badisches Landesmuseum Karlsruhe.

7 Zum Handlungsraum in der Ausstellung *Endstation Meer? Das Plastikmüllprojekt*, 04.07.-23.09.2012, Museum für Gestaltung Zürich; Mühlbacher/Sachs 2016.

kann.⁸ Für diese Methoden können auch Objekte aus der Hosentasche oder Handtasche genutzt werden, die die Teilnehmenden dabeihaben.⁹

Inventarisieren

Teilnehmende füllen eine Karte für die Inventarisierung eines Objektes aus: Dieses soll so beschrieben werden, dass man es auch ohne Abbildung erkennen kann. Angegeben werden die Bezeichnung, die Maße, die Herkunft, die Zeit, die Beschreibung etc. Inspiration für Kategorien und Schlagwörter kann der Inventarisierungsprozess im eigenen Museum sein. Die Karten werden präsentiert und die jeweiligen Objekte von anderen Teilnehmenden anhand der Karten identifiziert.¹⁰

Forschen und dokumentieren

Die Teilnehmenden dokumentieren ein Objekt, indem sie es so realitätsgetreu wie möglich auf einem Medium festhalten – als Zeichnung, Fotografie, Frottage oder auch als Filmaufnahme. Dabei werden auch Daten wie z. B. physikalische Messungen sowie Licht- und Temperaturverhältnisse erfasst und Beschreibungen zu Material oder Farbe erstellt.¹¹ Diese Methode eignet sich auch, um das Thema ›Forschen im Museum‹¹² zu vermitteln (**#kreativ gestalten**).

Quartett

Ein Quartett eignet sich als spielerische Vorlage, um Bilder von Sammlungsobjekten (im richtigen Maßstab) einzukleben und in individuellen Kategorien zu erfassen (**#spielen**), z.B. finden sich unter den vier Bildern in der Kategorie ›rot‹ ein Dreirad, Korallenperlen, ein Stiefel und ein Telefon. Auch hier können Bilder der Teilnehmenden eingebracht und mit Sammlungsobjekten in einer Vierergruppe zusammengestellt werden. Dabei dürfen und sollen Fragen aufkommen, welche Objekte in Zukunft gesammelt werden sollen und wer dies entscheidet.

8 Czech/Kirmeier/Sgoff 2014, S.217.

9 Beigetragen von Angelika Doppelbauer.

10 xponat.net, Bley, Inventarisieren.

11 xponat.net, Kaupert/Kurbasik, Dokumentation.

12 Siehe hierzu Weschenfelder/Zacharias 1992, S.61-62.

Bei der Trumpf-Variante des Spiels sind auf den Karten auch Spielkategorien und Werte abgebildet. Diese Ebene der Bewertung kann adaptiert (z. B. Alter, Material, Abnutzung, Unikat etc.) und als Ausgangspunkt für Gespräche über die Bedeutung von Objekten in Museen verwendet werden.¹³

Kunstspiele

Ein Reservoir an Bildkarten von ausgestellten Kunstwerken oder Objekten kann für unterschiedliche Zwecke genutzt werden. Die Fülle an Material lädt zum spielerischen Ordnen der Karten, zum Sortieren und Kategorisieren, aber auch zum Aussortieren ein. Die Aktivität kann als Basis für Gespräche über Kuration und Auswahlverfahren, Sammlungsakquise oder Entsammlung bzw. Objektausgang genutzt werden. Welche Objekte ein Museum sammelt ist Teil seiner Sammlungsstrategie. Diese ist veränderbar, wandelt sich mit gesellschaftlichen Entwicklungen sowie wissenschaftlichen Erkenntnissen und reflektiert somit die dynamische Beziehung zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Sie definiert sich auch darüber, was nicht gesammelt wird und birgt potenzielle Leerstellen. Mit den Besucher:innen kann die Sammlungsstrategie eines Museums spielerisch thematisiert, hinterfragt und erweitert werden.¹⁴

Weltraumkapsel – vom Objekt zum Exponat

Bei dieser Methode geht es in erster Linie darum, die Funktion eines Museums und dessen Alltagspraxis handlungsorientiert zu vermitteln und gleichzeitig inhaltlich an die Vermittlung anzuknüpfen. Als Teil einer Führung kann ein mobiles Objekt im Ausstellungsraum inszeniert werden (bzw. auch vor Ort zwischengelagert und erst bei Bedarf herausgeholt werden). Dafür sind ein kleines Podest, ein Glassturz, eine leere Objektlegende und ein Modell – in diesem Fall die Kapsel eines Raumschiffs im Maßstab 1:50 – notwendig. Je nach Situation kann über das Objekt gesprochen oder dieses als Exponat inszeniert werden.

Folgende Fragen in Bezug auf das Museum wurden in diesem Beispiel einer Kindergartengruppe gestellt: Was ist das – ein Original, ein Modell oder doch ein Spielzeug? Warum stellt das Museum nicht die ›echte‹ Kapsel aus? Warum stellen wir es auf ein Podest, unter einen Glassturz? Wem ge-

¹³ Czech/Kirmeier/Sgoff 2014, S.207.

¹⁴ Czech 2020.

hört die Kapsel? Was würdet ihr auf die Objektlegende schreiben? In der Praxis wurde dies mehrmals als Teil einer Führung erprobt. Ziel war nicht nur, unterschiedliche Aspekte von Technik im Museum altersgerecht zu vermitteln, sondern auch allgemein über die Funktion von Museen zu sprechen.¹⁵

Be your own Curator

Im Rahmen eines Workshops können eigene Ausstellungen gestaltet werden. Bei diesem Beispiel aus dem Schaudepot des Museums für Gestaltung Zürich fungiert ein Rundgang durch die Schausammlung als Einführung. Voraussetzung sind ein Workshopraum (mit Tischen) und Objekte, die sich für eine Inszenierung eignen: eine Sammlung von ›Handling Objects‹, weiße Kartonpodeste unterschiedlicher Größe, vorgedruckte Objektlegenden zum Ausfüllen und idealerweise ein paar Spots zur Beleuchtung. Die Tische dienen als Basis für eine eigene Ausstellung, welche die Teilnehmenden nach eigenen Kriterien zusammenstellen. Dabei können grundsätzliche kuratorische Fragestellungen thematisiert werden: Was wird gezeigt, was nicht? Welche Objekte stehen in Beziehung zueinander und werden gemeinsam ausgestellt? Was ist der Titel der Ausstellung? Je nach vorhandener Zeit kann auch der gemeinsamen Themenfindung sowie der Rollenverteilung in der Gruppe mehr Gewicht beigemessen werden.

Grundsätzlich ist diese Methode auch abstrakt umsetzbar: nur mit Postkarten oder – bei Vorhandensein eines Architekturmodells des Ausstellungsraumes – mit maßstabsgerechten verkleinerten Abbildungen. Aufgrund der vielfältigen Optionen der Referentialität¹⁶ in digitalen Sammlungen können diese auch in personalen Formaten genutzt werden, etwa um individuell nach Objekten zu suchen und sie miteinander in Beziehung zu setzen.

Während die Methode ›Ausstellung entwerfen‹¹⁷ als Aufgabe zur Raumgestaltung für eigene Werke gesehen werden kann, geht es bei ›Be your own Curator‹ mehr darum, kuratorische Prozesse zu verstehen und eine alternative Objektpräsentation zu schaffen.

15 Beigetragen von Franziska Mühlbacher, TMW.

16 Stalder 2016, ›Referentialität: definiert als Herstellen eines persönlichen Netzwerks von Bedeutungen und Bezügen.

17 Czech/Kirmeier/Sgoff 2014, S.217.

Museumskoffer unterwegs

Das ›Museum unterwegs‹ widmet sich den Hauptaufgaben von Museen – dem Sammeln, Bewahren, Forschen, Ausstellen und Vermitteln. Dabei geht es von den Bedürfnissen der Schüler:innen aus und stellt Fragen wie: Was macht Museumsarbeit aus? Wie funktioniert eine Ausstellung? Die entsprechende Vermittlung ist in drei Phasen aufgeteilt: Eine digitale Videobotschaft im Vorfeld stellt der Klasse die Aufgabe, eigene Objekte zu sammeln, die einen persönlichen Wert haben und gesellschaftlich relevant sind. Warum sind diese Objekte wichtig und warum sollte man sie sammeln? In Phase zwei wird ein ›mobiles Museum‹ in die Schule mitgebracht – ein alter Koffer, der mit unterschiedlichen Dingen befüllt ist, die mit dem Museum zu tun haben: Museumsobjekte, Handschuhe, Luftpolsterfolie, Kataloge etc. Diese werden von den Vermittler:innen inszeniert und vorgestellt. Anschließend dürfen die Kinder ihre eigenen Objekte vorstellen, aus denen ein ›Museum des 21. Jahrhunderts‹ im Klassenzimmer entstehen soll. Die Objekte werden gemeinsam entdeckt, archiviert, angeordnet und inszeniert. Mit Kärtchen, Sockeln, Lichtquellen und Hilfsmitteln entsteht eine persönliche Ausstellung, die auch gemeinsam eröffnet wird. In der dritten Phase – ›Grüße aus dem Museum‹ – schreiben die Teilnehmenden Botschaften an die Vermittlung. Auf bereits frankierten Postkarten können die Schüler:innen zeichnen, schreiben, reflektieren oder Feedback geben: Was ist am meisten in Erinnerung geblieben?¹⁸

Museum in der Kiste

Ähnlich wie der ›Museumskoffer unterwegs‹ fungiert das ›Museum in der Kiste‹ als Bindeglied zwischen Kindergarten und Museum. Entweder bringen die Kinder von ihnen gestaltete Kisten (Schuhkarton mit Fächern) mit gesammelten Objekten ins Museum mit oder sie erhalten nach ihrem Museumsbesuch eine Kiste mit einem Referenzobjekt. In beiden Fällen dient die ›Museumskiste‹ als Impuls, um den Sinn und die Funktion einer Sammlung oder eines Museums mit den Kindern zu besprechen und ihre eigene Objektauswahl einzubeziehen. Die Methode erfordert jedoch Vorbereitung seitens des Kindergartens bzw. auch die Erstellung von Nachbereitungsmaterialien für die Nutzung der ›Museumskiste‹ im Kindergarten.¹⁹

¹⁸ Beigetragen von Anna Döcker, Neue Galerie Graz, UMG.

¹⁹ MuK, Nr.41, Badisches Landesmuseum Karlsruhe.

Beratung

Die Teilnehmenden übernehmen die Rolle externer Berater:innen, die aus ihrer persönlichen Sicht ›professionelle‹ Tipps für potenzielle Veränderungen oder Ergänzungen geben. Die Vorschläge können sich sowohl auf eine Ausstellung, das Museum insgesamt als auch auf einzelne Exponate und deren Inszenierung beziehen, womit die Teilnehmenden in die Rolle von Kritiker:innen schlüpfen. Die Beratung durch die Teilnehmenden kann spezifische Kontexte ansprechen – z. B. die in Bildern dargestellte und getragene Mode – aber auch weiter gefasst sein. Hier kann eine Adaption an den fachlichen Hintergrund der Gruppe Sinn machen, z. B. von Lehrlingen, die ihr professionelles Wissen einfließen lassen können. In Kleingruppen wird ein Beratungskonzept erarbeitet und anschließend präsentiert. So wird das Museum aus einem transdisziplinären Blickwinkel heraus betrachtet, was zu neuen Ideen anregt; das Wissen der Teilnehmenden und verschiedene Perspektiven werden sichtbar.²⁰

Museumsreporter:innen

Diese Methode gibt einen Einblick in die Institution Museum anhand der Berufe und Aufgaben von Museumsmitarbeiter:innen, welche zu ihren Tätigkeiten befragt werden (**#Texte und Bilder produzieren**). Neben den für Besucher:innen sichtbaren Bereichen – wie Aufsicht, Kassa oder Kulturvermittlung etc. – können auch nicht zugängliche Bereiche (wie Direktion, Restaurierung, Werkstätten, Depot oder Fotografie) eingebaut werden.²¹ Die Interviews können mit einem Spielmikrofon oder einem Aufnahmegerät durchgeführt werden, wobei im Vorfeld die Zeit zum Anhören bzw. die spätere Nutzung der Aufnahmen bedacht werden muss, da eine nachträgliche Bearbeitung einen hohen technischen und zeitlichen Aufwand nach sich zieht. Liegt der Fokus auf Medienkompetenz, kann sich daraus auch ein Podcast-Format entwickeln. Zur Vorbereitung der Interviews können sich Teilnehmende Fragen überlegen (**#fragen und diskutieren**) und vorab die Interviewsituation miteinander üben. Die terminliche Abstimmung mit Kolleg:innen kann aufwendig sein. Im Format *Meet the Scientist*²² im Ferienprogramm des Technischen Museums Wien wird jeweils eine Person befragt.

²⁰ xponat.net, Brosch, Beratung.

²¹ MuK, Nr.45, Kunstmuseum Bonn.

²² Beigetragen vom Team TMW.

Bei der ›Museumsbefragung‹²³ hingegen geht es darum, sich mit der Rezeption des Museums zu beschäftigen. Besucher:innen werden von den Teilnehmenden nach ihren Meinungen und Vorlieben bezüglich ihres Museumsbesuchs befragt.

Crossmapping

Bei der Methode des ›Crossmappings‹²⁴ werden Schüler:innen in einem kreativen Prozess angeleitet, eigene Ideen zu entwickeln. Das Potenzial der Methode für die Vermittlung in Archiven und Museen besteht darin, dass die Schüler:innen sich einen spielerischen Zugang zu den Objekten erarbeiten und dafür eine Sprache entwickeln können. Sammlungsobjekte werden dabei vor allem als Ideengeber für das Entwerfen von neuen Ideen und Assoziationen verstanden. Die Sammlung bzw. das Archiv wird als Denkraum interpretiert, der »als Generator von Wissen, Ordnung und Klassifizierung [...] die Rolle des Museums als Deutungsmacht in Frage stellt.«²⁵

Die Leitidee des ›Crossmappings‹ beruht auf dem Kontextwechsel. Unterschiedliche Objekte werden miteinander zu einem neuen Objekt kombiniert: »Das ist eine Fantasie-Fusion«²⁶, wie ein Schüler sich ausdrückt. Hierfür ist eine Sammlung von ›Handling Objects‹ nötig, die auf einem Podest zur Auswahl positioniert wird. Zudem braucht es eine Gruppenmoderation.

Die Methode ist als Spiel mit Regeln strukturiert (**#spielen**):

1. Jede Kleingruppe wählt zwei bis drei Objekte aus und legt sie auf einen Tisch.
2. Mit Stichworten werden die Objekte einzeln auf einem Plakat beschrieben.
3. Diese Notizen werden gemeinsam besprochen und kombiniert.
4. Die dabei entstehenden Eigenschaften und Geschichten werden zu einem neuen Objekt zusammengeführt.

23 Weschenfelder/Zacharias 1992, S.245.

24 Beigetragen von Franziska Mühlbacher, konzipiert von Bruno Heller, ZHdK 2015.

25 Bruno Heller, Semesterarbeit im Rahmen des MAE *ausstellen&vermitteln*, ZHdK, unveröffentlichtes Manuskript, 2015, S.4.

26 Zitat eines Schülers aus Bruno Hellers Semesterarbeit, s.o.

Zur Anregung von Ideen im Prozess können Aktions- und Filterkarten dienen: Aktionskarten sind Handlungsanweisungen (»Gehe einen Umweg!«, »Hinterlasse Spuren!«, »Denke das Ganze in Groß!«, »Was scheint unmöglich?«, »Was fehlt?«, »Tausche die Rollen!« etc.). Filterkarten wiederum sollen helfen, die Aufgabe aus einem speziellen Blickwinkel heraus zu betrachten, und enthalten Hinweise auf Bereiche wie z. B. Musik, Emotion, Kunst, Politik, Mobilität, Stadt, Konsum, Körper etc.

5. Gegenseitige Vorstellung der Resultate.

Die Objekte und Spielkarten sind Werkzeuge, die ein Sprechen über (Design) Archive möglich machen. Dabei können eigene Zugänge formuliert werden, und das Wissen der Schüler:innen findet Eingang in das Museum. Es wird Raum geschaffen für unterschiedliche Beschreibungen, Gespräche und Diskussionen: Ein »Raum der Verhandlung, in dem die Bedeutung von Worten und Dingen nicht festgelegt ist, sondern die Debatte offen steht[sic]«²⁷ (**#kontextualisieren**).

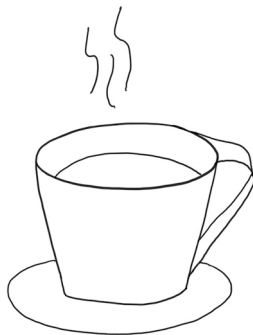
Objekttheater

Im Objekttheater werden alltägliche Gegenstände und Materialien zum Leben erweckt. Sie erhalten Charaktereigenschaften und agieren wie lebendige Wesen auf der Bühne. Durch die Kontextverschiebung wird mit den Eigenschaften und Bedeutungen von Objekten gespielt und die Teilnehmenden entwickeln zu ihnen eine eigene Beziehung. Die Objektgeschichten des Museums können, müssen aber nicht in die Auslegung der Figuren einfließen. Es entstehen alternative Erzählungen, deren Aura nicht vom Kontext Museum, sondern durch die Bewegung definiert wird. Durch die Vorstellungskraft der Teilnehmenden und deren Fähigkeit, die Objekte zum Leben zu erwecken, können eigene Erkenntnisse und Ideen generiert werden²⁸ (**#darstellen/agieren**).

27 Sternfeld/Ziaja 2012, S.63.

28 Siehe hierzu die Methodenbeschreibung von Gyula Molnár, Molnár 2011.

von Kunst ausgehen



von Kunst ausgehen

Monika Holzer-Kernbichler

Kunstvermittlung stellt – von Kunst ausgehend – dialogische, partizipative, selbstermächtigende oder kritische (Lern)Prozesse ins Zentrum. Vielfach geht es dabei um die Sensibilisierung für künstlerische Inhalte sowie deren mannigfaltige Ausdrucksformen. Das Engagement der Kunstvermittlung treibt die Nachvollziehbarkeit von Produktionsprozessen voran und fördert zudem die Verbalisierung von Wahrnehmung. »Das Denken in Bildern ist etwas anderes als das Denken über Bilder. Das Denken ›über‹ Bilder ist ein Diskurs, der Wissen transportiert [...] Das Denken ›in‹ Bildern gleicht einer Verflüssigung des Wissens [...]« und »ist deshalb so wichtig, weil Bilder Inhalte transportieren, die anderweitig nicht transportierbar sind«.¹ Dieser Zugang über ein Bildwissen, das auch ein körperliches sein kann, impliziert, dass Kunstwerke Betrachtende auf nichtsprachlicher Ebene ›berühren‹. Das Bewusstsein darüber stellt sich dann ein, wenn der Betrachtung Zeit und dem empathischen Erleben Raum gegeben wird. Immer hat dieses Erlebnis auch etwas mit der betrachtenden Person zu tun. Die Idee, nicht nur ›über Kunst nachzudenken‹, sondern auch ›in der Kunst‹ zu denken, eröffnet der Kunstvermittlung einen eigenen Handlungsspielraum, der Grenzen überschreiten und vielleicht selbst ein Stück weit künstlerisch sein könnte.

›Von Kunst aus‹ nennt Eva Sturm² einen Ansatz der Kunstvermittlung, der weder von festen Methoden, festen Bedeutungen oder festen Inhalten ausgehend die Kunst selbst als Ausgangspunkt für Bildungsprozesse nimmt. ›Kunst‹ wird dabei als offener und dynamischer Raum verstanden, in dem Ideen entwickelt, verhandelt und weitergedacht werden können, durch alle, die sich daran beteiligen. ›Wenn Kunst nicht mehr nur als Werk, sondern

1 Ammann 2007, S.52.

2 Sturm 2011; Sturm 2005.

auch als Prozess gesehen wird, wenn alte Grenzziehungen zwischen Kunst und Leben aufbrechen, dann muss Kunstvermittlung mehr leisten, als künstlerische Fertigkeiten und gesicherte Wissensinhalte lehren.«³

Künstlerische Kunstvermittlung kennzeichnet sich Pierangelo Maset zufolge dadurch aus, dass sie sich nicht als Dienstleisterin für eine Institution versteht, sondern sich ihrerseits künstlerischer Verfahren bedient und dabei auch selbst etwas hervorbringt.⁴ In der Kunstvermittlung haben wir lange Zeit von ‚Veranschaulichung‘ gesprochen, was bedeutet, dass abstrakte Inhalte durch visuelle, haptische oder auch performative Mittel zugänglich gemacht werden. Es geht dabei nicht um die Nachahmung von künstlerischen Prozessen, sondern um die Nachvollziehbarkeit von (Teil)Aspekten im künstlerischen Konzept. Diese Aneignung der künstlerischen Methode kann zu etwas völlig Neuem führen, aber dennoch ermöglichen, an einem Grundverständnis anzuknüpfen. In dieser praxisnahen Form der Kunstvermittlung geht es nicht um Wissensvermittlung im klassischen Sinn, sondern um die Sichtbarmachung der Besonderheit künstlerischer Prozesse. Die leidenschaftliche Arbeit am Kunstbegriff ist deshalb auch nach wie vor eine zentrale Aufgabe der Kunstvermittlung,⁵ die es ermöglicht, in durch Kunst erzeugte Wirklichkeiten einzutauchen oder vielleicht auch selbst welche zu erzeugen.

Kunst muss nicht immer verstanden werden und Kunstvermittlung nicht immer Antworten geben, aber die Kraft, Fragen aufzuwerfen, spielt dabei eine zentrale Rolle (**#fragen und diskutieren**). Kunstvermittlung im Museum hat den Anspruch, für alle Interessierten da zu sein, sie will Barrieren abbauen⁶ und im Sinne ihres institutionellen Bildungsauftrages Demokratisierungsprozesse vorantreiben. In einer bedeutsamen Institution wie dem ‚Kunstmuseum‘ ist das zuweilen (noch immer) ein konfliktreiches Unterfangen, zumal diese Idee nach wie vor oft einem anspruchsvollen Kunstbetrieb zu widersprechen scheint.⁷ Diese internen Konflikte liegen oft in der Frage begründet, wer was über wen auf welche Weise mit welchen Konsequenzen öffentlich autorisiert sagen und zeigen darf. Die Kunstvermittlung arbeitet in

3 Peters 2005, S.5.

4 Maset 2006, S.11.

5 Maset 2006, S.16.

6 Holzer-Kernbichler 2023a, S.37.

7 Verbunden ist damit wohl auch eine Angst vor Wertverlust auf einem ökonomisch relevanten Kunstmarkt.

einem wenig sichtbaren Zwischenraum von Affirmation und Kritik, zwischen Innen und Außen, zwischen Museum und Publikum. Deshalb sieht Carmen Mörsch in der künstlerischen Kunstvermittlung das Potenzial, intern weniger Widersprüche zu provozieren.⁸ Tatsächlich scheint dies mit einem Blick auf die erlebte Arbeitspraxis der Fall zu sein, wobei die Zuschreibung von Rollen und deren Grad an Anerkennung sich dabei als relevant erweisen. Während Kunstvermittler:innen nach wie vor in den Institutionen hierarchisch nachgereiht und zur Unterordnung eingeladen sind, agieren Künstler:innen oft selbstverständlicher auf Augenhöhe mit kuratorischen Teams, die diese als Partner:innen verstehen und für gewöhnlich dazu einladen, Teil von Ausstellungen zu werden. Künstler:innen profitieren von ihrer Unabhängigkeit von der Institution und einer künstlerischen Freiheit, die scheinbar ›alles‹ darf, während Kunstvermittler:innen sich dafür erst aus ihrer Rolle emanzipieren müssen. Während das Publikum wenig zwischen Kunstvermittler:in und Künstler:in in partizipativen Formaten unterscheidet, tut es die Kunstinstitution selbst oft in hohem Ausmaß. »Die Kunstvermittlung stößt aber gerade dann an Grenzen, wenn sie qualitativ hochwertig ist, das heißt autonom und im Sinne einer Generierung differenzieller Gestaltungen operiert.«⁹ Die Konkurrenz innerhalb des Kunstsystems verschärft sich vor allem dann, wenn die Kunstvermittlung durch ihre Kunsthaftigkeit selbst symbolisches Kapital beansprucht und in die Nähe von avancierter Gegenwartskunst rückt,¹⁰ auch wenn sie das selbst vielleicht gar nie intendiert hat. Viele Kunstvermittler:innen verstehen sich selbst nicht als Künstler:innen, auch wenn ihre Strategien eindeutig künstlerischer Art sind. Die Unterschiede in der Praxis werden dort besonders sichtbar, wo es um die Autonomie der Objekte, um den Ding-Charakter von Installationen geht und nicht-kommunikative Gefüge im Vordergrund stehen. Eine konsequente, partizipative und prozessorientierte Kunstpraxis ist hingegen einer Vermittlungspraxis, die sich künstlerischer Strategien bedient, sehr ähnlich.¹¹ Wenn also Kunst sehr stark als Prozess gedacht wird, dann begünstigt das auch eine künstlerische Kunstvermittlung. Wie verläuft in diesem Zusammenhang jedoch ein künstlerischer Prozess und wie ein vermittlerischer? Die Grenzen sind fließend und begründen sich weni-

8 Mörsch 2006a, S.180-181; Mörsch 2006b.

9 Maset 2006, S.18.

10 Maset 2006, S.19.

11 Baum/Jakob 2012, S.122.

ger im Inhalt als in Rollenzuschreibungen und in der Bewertung der Ästhetik solcher Prozesse. Spätestens durch die *Relationale Ästhetik (relational aesthetics)*, die Nicolas Bourriaud¹² in den 1990er-Jahren als Kunstrichtung beschrieben hat, rücken Kommunikation und Dialog, der Prozess statt des Objekts, die Partizipation des Publikums sowie gesellschaftsrelevante Diskurse ins Zentrum, sowohl als Teil relationaler Kunstwerke als auch in der Praxis einer (kritischen) Kunstvermittlung. Gemeinsame Aktivitäten wie z. B. Kochen oder Nähen stellen das Erlebnis und die Schaffung von Bedeutung im sozialen Miteinander in den Vordergrund.¹³ Im Kontext von relationaler Ästhetik kann Kunstvermittlung zum integralen Bestandteil des künstlerischen Prozesses selbst werden. Es profitieren alle Beteiligten (insbesondere das Publikum), wenn darin keine Differenz gesucht, sondern ein Miteinander gefunden wird. Im Kunsthaus Graz arbeiteten die Kunstvermittler:innen projektbezogen regelmäßig sehr eng mit Künstler:innen an dezidiert partizipativen und ergebnisoffenen künstlerischen Formaten, bei denen nie das Objektergebnis im Vordergrund stand, sondern der Prozess und die mitgestaltende Teilhabe des Publikums.¹⁴ Diese Ereignisse sind zeitlich sehr beschränkt, ephemere und manchmal auch sehr künstlerisch. Momente solcher Veranstaltungen ermöglichen es, Kunsträume anders zu öffnen und zu nutzen. Mit dem KinderKunstLabor in St. Pölten wurde erstmals ein Ausstellungshaus für zeitgenössische Kunst eröffnet, das ein solches Unterfangen mit längeren Laufzeiten verbindet. Es wendet sich dezidiert an ein junges Publikum und richtet den Fokus auf gemeinsame künstlerische Prozesse.

Seit dem ›Educational Turn‹¹⁵ werden Bildung und Vermittlung als zentrale Bestandteile kuratorischer Praxis verstanden, was dazu geführt hat, dass Ausstellungen selbst räumliche oder soziale Settings ermöglichen wollen, in denen Lernen als kollektive Praxis stattfinden kann. Im Wechselspiel der Machtverhältnisse in den Institutionen kann dies allerdings zu zahlreichen Problemen führen, zumal ergebnisoffene Prozesse der Vermittlungsabteilung dem ergebniszentrierten Kuratieren vieler Ausstellungen zuwiderlaufen. Das Verständnis davon, was Partizipation im Kunstmuseum alles sein kann, weist hierbei eine sehr große Bandbreite auf. Selten werden Ausstellungen

12 Bourriaud 2002.

13 Coutinho 2016, S.69.

14 Holzer-Kernbichler 2023b; Deutsch 2023.

15 schnittpunkt 2012.

in Gestaltungsfragen als offene und dialogische Prozesse verstanden, in die das Publikum aktiv und beitragend involviert wird, wie dies z. B. bei *What the Fem*?* im Stadtmuseum Nordico in Linz¹⁶ der Fall war. Viel öfter sind Ausstellungen fertige Produkte, die vermittelt werden sollen.¹⁷ Vermittler:innen greifen sich dann jene Aspekte heraus, die sie in ihrer Arbeit mit dem Publikum interessieren, oder überlassen diese Auswahl überhaupt dem Publikum. Eine egalitäre Form der Zusammenarbeit von Vermitteln und Kuratieren im Sinne des ›Educational Turn‹ ist schon bei der Ausstellungskonzeption wünschenswert, weshalb Carmen Mörsch dafür plädiert, die Kunstvermittlung auch im kuratorischen Feld als eigenständige kulturelle Praxis der Wissensproduktion anzuerkennen.¹⁸

Von Kunst ausgehende Kunstvermittlung ist zusammenfassend eine transdisziplinäre Bildungspraxis, die künstlerische Strategien anwenden kann, um sich dem Kunsthaften in Ausstellungen anzunähern. Das praktische Experimentieren mit Techniken gehört hier ebenso dazu wie Irritationen oder das Ausprobieren von Ungewohntem. Aktive Herstellungsprozesse generieren per se keine Kunst, aber sie veranschaulichen einen möglichen Weg dorthin. Der Kunstbegriff hat sich immer verändert und damit auch die Reflexion darüber innerhalb der Kunstvermittlung. 1995 führte Marius Babias den Begriff der »Vermittlungskunst«¹⁹ ein. Im Jahr 2002 wurde *Wann ist Kunst? Kunstbegriff(e) heute* unter dem Titel *Dürfen die das?*²⁰ diskutiert, darunter zentrale Aspekte, die an vielen Orten auch 30 Jahre später wenig an Brisanz verloren zu haben scheinen.

Auch wenn Kunstvermittlung sich künstlerischer Strategien bedient, will sie per se keine Kunst sein. Der Anspruch ist vielmehr, andere Menschen für Kunst, ihre gesellschaftliche Relevanz und ihre Bedeutung zu interessieren. Manchmal kann sie auch ein Mittel sein, um auf (tages)aktuelle Fragestellungen zu reagieren. Kunstvermittlung kann selbst zu einer künstlerischen Ausdrucksform werden, insbesondere dann, wenn sie Kunstinstitutionen und Museen als Orte kritisch hinterfragt.

16 Ausstellung *What the Fem*? Feministische Perspektiven 1950 bis heute*, 11.11.22-28.05.23 im Nordico Stadtmuseum Linz.

17 Mörsch 2012, S.55.

18 Mörsch 2012, S.77.

19 Babias 1995.

20 Rollig/Sturm 2002.

Performative Führung als Kunst

1989 nutzte hat Andrea Fraser das Format einer klassischen Museumsführung für ihre performative Arbeit, um die sozialen, politischen und ideologischen Strukturen des Museums offenzulegen und zu hinterfragen. Unter dem Titel *Museum Highlights: A Gallery Talk* führte sie in der Rolle der wohlhabenden, ehrenamtlich tätigen Jane Castleton als *Docent* durch das Philadelphia Museum of Art und persiflierte damit deren privilegierte Rolle, aber auch die Rituale und Mechanismen im Museum. Diese institutionskritische Performance stellte klar, dass es sich niemals um eine neutrale Entscheidung handelt, was als »Highlight« in einem Museum gilt, sondern das dies Ausdruck von Macht und Ideologie, eines Marktes oder der Institution selbst ist.²¹

Das Künstler:innen-Duo Marta Navaridas und Alexander Deutinger hat in Zusammenarbeit mit den Kunstvermittler:innen der Neuen Galerie Graz²² eine humorvolle und gnadenlos ehrliche Sichtweise auf die Kunst im Museum im Rahmen von performativen Sonderführungen konzipiert. Die Texte und Handlungen für *EMANCIPATION OF WONDER* wurden von Museumsbesucher:innen im Alter von sechs bis zehn Jahren erstellt, die Aufführungen übernahmen das Künstler:innen-Duo selbst oder auch Schauspieler:innen wie z. B. Pia Hierzegger.²³ Die Kabarettist:innen Chrissi Buchmasser und Michael Dierkers entwickelten für die Ausstellung *ERNSTHAFT?!²⁴* einen Comedy-Roast-Rundgang, der sowohl Kunstwerke wie auch die Ausstellung selbst scharfsinnig kommentierte. Dem Publikum war in jedem dieser Beispiele bewusst, dass es sich um eine künstlerische Performance handelt, die das Kunstmuseum auf humorvolle, ironische oder auch bissige Art und Weise sehr pointiert vorführte.

21 Fraser 2005.

22 *EMANCIPATION OF WONDER / EMANZIPATION DES STAUNENS*, Performative Sonderführungen in Kunstmuseen. Ein Projekt von Marta Navaridas und Alex Deutinger, 28.10.-31.10.2020, Neue Galerie Graz.

23 Siehe hierzu <https://www.museumsfernsehen.de/emancipation-of-wonder-pia-hierzegger-performative-sonderfuehrungen-in-kunstmuseen/> (09.05.2025).

24 *Die Kunst zu beleidigen*, Comedy-Roast-Rundgang mit Chrissi Buchmasser und Michael Diekers, im Rahmen der Ausstellung *ERNSTHAFT?! Albernheit und Enthusiasmus in der Kunst*, 13.10.2023-25.02.2024, Neue Galerie Graz.

Performative Führung als Kunstvermittlung

»Wo siedelt sich eine Kunstvermittlung an, die mit Performativitäts-Konzepten operiert?«, fragt Andrea Hubin in ihrem Text *Handlungsmacht an den Rändern der Macht*, den sie anlässlich der Tagung *KUNST [auf] FÜHREN. Performativität als Modus und Kunstform in der Kunstvermittlung* verfasste hat.²⁵ Darin wird die Tatsache festgehalten, dass bereits das Sprechen selbst Handeln bedeutet und Vermittler:innen als Akteur:innen mit ihrem Tun Wirklichkeiten erzeugen, weshalb Vermittlungsprozesse »soziale und performative Praktiken« darstellen.²⁶ Kunstvermittlung wird performativ, wenn sie selbst nicht nur Bedeutungen transportiert, sondern auch herstellt, die Institution mitgestaltet sowie Räume und Situationen dafür schafft. Damit kann Kunstvermittlung auch niemals in ihrem Wirken neutral sein.²⁷ Katrin Ebner, Antonia Heigl und Jana Kirchengast griffen die Idee einer performativen Führung im Kunsthause Graz als Dialog zweier Vermittlerinnen auf und nutzten sie, um die Kernideen der Ausstellung mit und für das Publikum zu bearbeiten. Der Kunstpalast Düsseldorf entwickelte jüngst den *Grumpy Guide* rund um die Figur Joseph Langelinck, der mit viel Humor und Witz mit gängigen Museums-Klischees spielt und dadurch Zugänge ermöglichen will.²⁸ Für Kunstvermittler:innen ist es in solchen Settings von Vorteil, wenn sie sich durch ihre Kleidung in der Rolle verorten können (**#darstellen/agieren**).

Glauben Sie mir kein Wort!

Mit diesem Slogan arbeiteten die Kunstvermittler:innen 2007 auf der *documenta 12*, um die Lust am Performativen aufzuzeigen, wobei Kleidung und Gestik als Kritik wirksam werden konnten. Der Anspruch, Kunst forschend zu vermitteln und das Publikum als Expert:innen ernst zu nehmen, war in diesem Ansatz der kritischen Kunstvermittlung ebenso bedeutsam. Seine Wirkung erzeugte dieser Slogan durch ein T-Shirt. Die Vermittlerin Julia Ziegenbein beschreibt den Beginn einer Führung folgendermaßen: »Mit dem Rücken einer Spiegelwand zugewandt, stelle ich mich vor die Gruppe und eröffnete die Führung mit einem in sich widersprüchlichen kurzen Monolog, in

25 Hubin 2010.

26 Siehe hierzu auch Lüber 2012, S.33 (Performatives Sprechen als künstlerisch-performative Strategie in, an oder als Vermittlungssituation zu erproben).

27 Hubin, 2010.

28 Gille/Fluchte 2025, o. S.

dem ich paradoxerweise die Gruppe zu einem Ausstellungsgespräch einlade, aber niemand außer mir spricht. Ich sage: ›Ich mache keine Führung im klassischen Sinne, ich will Sie auch zu Wort kommen lassen‹, während alle anderen schweigend zuhören. Auf meinem T-Shirt steht der Aufdruck ›Glauben Sie mir‹, auf dessen Rückseite in Spiegelschrift der Schriftzug ›kein Wort‹. Letzterer wird erst auf der Spiegelwand hinter mir lesbar.«²⁹

Auf den Geschmack gekommen

Der *Kunstfreundeskreis Graz (FKK)*³⁰ organisierte für die *galerientage* 2024 in Graz Rundgänge, bei denen sehr heterogene Kunstorte miteinander verbunden werden sollten. Gekleidet wie elegante Servierkräfte in weißem Hemd und schwarzer Hose, verteilten die beiden Kunstvermittlerinnen zu Beginn Menüpläne an alle Teilnehmenden. An jedem Ort gab es farblich, optisch oder geschmacklich passende Snacks und Getränke, die als roter Faden sowohl die Gruppe als auch die Tour sehr humorvoll verbanden. Essen und Trinken hatten dabei einerseits die Funktion, den Inhalt der Ausstellungen assoziativ und launig zu erweitern, boten andererseits aber auch Anlass zu lockeren Gesprächen mit Künstler:innen, Kurator:innen sowie untereinander.³¹

Essen und Trinken

Essen und Trinken sind in Ausstellungen fast immer verboten, haben aber über Künstler:innen dennoch Kunsträume verändert, sei es, weil die Reste als Bilder an die Wand gehängt wurden (z. B. Daniel Spoerri) oder weil das Kochen selbst mit Rirkrit Tiravanija zum Werk wurde. Als beispielhafter Künstler der *Relationalen Ästhetik* hat er seine Arbeit immer interaktiv gestaltet oder »sie ist auf eine Situation ausgerichtet, in der sich viele Menschen einbringen können«. Es war sein Interesse, dass diese Situationen den Austausch oder eine Art von Zusammenkunft fördern.³² Im Kunsthaus Graz wurde für die Dauer der Ausstellung *Cittadellarte. Sharing Transformation*³³

29 Ziegenbein zitiert nach Kolb/Sternfeld 2009, o. S.

30 Beigetragen von Wanda Deutsch und Anna Döcker, FKK Graz.

31 Die folgenden Beispiele haben relativ zufällig zueinander gefunden. Einerseits ergaben sie sich wie in den anderen Kapiteln aus den Recherchen und dem was von Kolleg:innen beigetragen wurde. Andererseits könnten unzählige andere Beispiele erwähnt werden, die Leser:innen hier gewiss auch als passend nennen könnten.

32 Schaffaff 2018, S.159.

33 Ausstellung *Cittadellarte. Sharing Transformation*, 29.09.2012-20.01.2013, Kunsthaus Graz.

eine Küche im Ausstellungskontext installiert, wo Künstler:innen, Kurator:innen und Kunstvermittler:innen regelmäßig gemeinsam mit Teilnehmenden kochten, aßen, diskutierten und philosophierten. Die Küche wurde zum Ort des Zusammenkommens und ein langer Tisch zum Symbol für die Gemeinschaft in der *Kunststadt*, wie Michelangelo Pistoletto sie ersann. Das gemeinsame Zubereiten von Speisen, das gemeinsame Essen und Trinken wurde dabei zur zentralen Methode, um Barrieren abzubauen und durch diese gastfreundlichen Gesten eine Offenheit in den Gesprächen zu erzeugen. Von dieser Kunst ausgehend haben die Vermittler:innen am Kunsthaus Graz regelmäßig an diese Methode angeknüpft, wobei die Kulinarik in Form, Geschmack und Herkunft sehr spezifisch sein kann. Im Rahmen der Ausstellung *Congo Stars*, wurden mit Partner:innen, wie etwa dem Verein *Chiala Afrika*, spezielle Gerichte gemeinsam zubereitet, über die Zutaten erzählt und im Anschluss verkostet.³⁴ Auch ausgewählte Getränke können manchmal ganze Formate bestimmen, wobei das gemeinsame Trinken abseits von Eröffnungen eine Methode zu mehr Geselligkeit darstellt und damit das Museum als sozialen Ort stärkt. Die Kunstvermittlung in der Neuen Galerie Graz hat – als Variante des Erzählcafés – z. B. das Format *Filtercafé*³⁵ seit vielen Jahren im Programm und schafft damit ein einmaliges Setting für Gespräche zu bestimmten Themen rund um Kunst und Künstler:innen. Ganz wichtig dabei ist nicht nur der Kaffee, sondern immer auch ein Kuchen, der sehr gezielt ausgewählt und oft im Vorfeld selbst gebacken wird.³⁶ Besonderes Augenmerk wird zudem auf den gedeckten Tisch gelegt, der immer spezielle Objekte und Dekorationen aufweist, die mit dem jeweiligen Thema einhergehen und so zu einem kreativen, geselligen Miteinander animieren. Auch der Ort im Museum kann wechseln. Mal ist der gedeckte Tisch im Atelier, mal im repräsentativen Stiegenhaus, mal im Besprechungsraum oder aber auch im Foyer zu finden. Das Thema bestimmt zusätzlich den genauen Ort mit.

34 Siehe auch Weschenfelder/Zacharias 1992, S.229; xponat, Kasperek/Kaupert, Zubereiten; Vermittlungsteam Schloss Eggenberg, UMJ.

35 Siehe hierzu <https://www.museum-joanneum.at/neue-galerie-graz/unser-programm/kunstvermittlung/filtercafe> (05.05.2025).

36 Beigetragen von Monika Holzer-Kernbichler, Neue Galerie Graz, UMJ.

Sich verzeichnen

Mikki Muhr entwickelte eine kartierende Methode, um Erfahrungen und Beobachtungen zu reflektieren, zu verknüpfen und auszutauschen. ›Sich verzeichnen‹ bedeutet dabei zweierlei: einerseits einen Fehler gemacht zu haben (›Da habe ich mich verzeichnet‹), andererseits, sich oder etwas in ein Register einzutragen. Gemeinsam mit Teilnehmenden zeichnet Muhr den Weg zum Museum oder eine gewisse Gegend als Karte, die jeweils sehr persönlich ausfallen kann. Teilnehmende entwickeln dabei Symbole und Zeichen für ihre Karte, wobei der Abstrahierungsprozess die Verarbeitungsebene darstellt. Die persönliche Ausdrucksweise beim Kartieren und die sich dabei entwickelnde Formensprache unterstützen Teilnehmende dabei, einen Bezug zu Kunstwerken zu zeichnen.³⁷

Kunst ausprobieren

In der Kunstvermittlung kann es manchmal wichtig sein, traditionelle künstlerische Techniken wie Malen, Drucken oder Bauen im Atelier selbst auszuprobieren, denn über die eigene Erfahrung erschließen sich zuweilen künstlerische Prozesse auf sehr anschauliche und unmittelbare Weise.

Teilnehmende erfassen dabei Materialeigenschaften und Funktionsweisen von Werkzeugen, Geräten und Gebrauchsgegenständen, mit denen sie nach kurzer Einweisung selbst **#Techniken ausprobieren und verstehen** sowie **#kreativ gestalten** können. Dazu gehören malerische Techniken, das Mischen von Farben, das Aufspannen von Leinwänden, das Schneiden von Linolplatten (›Seid ihr wahnsinnig? Das ist viel zu gefährlich, nehmt lieber Moosgummi!‹) oder das Kleben von unterschiedlichsten Collagen. Sehr beliebt ist das Herstellen von Farben aus unterschiedlichen Pflanzen und Naturmaterialien, wobei Eitempera auch als historische Methode interessant ist. Dafür eignet sich eine offene Station (in einem Atelier) mit Materialien (Eier, Leinöl, Wasser, Farbpigmente, leere Gläser mit Deckel). Ein/Eine Kunstvermittler:in betreut die Station, und sobald Besucher:innen kommen, wird in einem Gespräch das Herstellen von Farbe angeleitet, die man anschließend selbst zum Malen verwenden kann.³⁸ In Ateliersituationen bietet

37 Muhr 2012; Mikki Muhr, mumok Wien und <http://www.sichverzeichnen.net> (20.05.2025).
Siehe hierzu z. B. auch: Wie gehe ich in die Neue Galerie Graz? in: https://issuu.com/universalmuseum/docs/ng-heft_ansicht_einzelseiten (20.05.2025).

38 Beigetragen von Anna Döcker Neue Galerie Graz, UM].

es sich auch an, gemeinsam an großen Formaten statt allein und individuell an kleinen zu arbeiten. Wenn z. B. eine größere Gruppe von Teilnehmenden miteinander großflächig zu lauter Musik intuitiv Farbe auf die Leinwand bringt, ermöglicht dieser Prozess eine Erfahrung des Ausdrucks und der Wechselwirkungen einerseits zwischen den Medien Musik und Malerei und andererseits unter den Teilnehmenden selbst.³⁹

Das Herstellen von Siebdrucken gelingt in unterschiedlichen Settings sehr gut zusammen mit Künstler:innen, die nicht nur in der Anwendung der Technik erfahren sind, sondern auch die Ausstattung dafür mitbringen können. Das Kunstvermittlungsteam am Kunsthhaus Graz richtete 2009 anlässlich einer Ausstellung zu Andy Warhol tageweise mit einem Künstler:innenkollektiv eine Siebdruckwerkstatt ein, die auch das Umsetzen eigener Ideen ermöglichte.⁴⁰ Kooperationen mit Künstler:innen in Workshops oder zu bestimmten Veranstaltungen erlauben einen direkten Kontakt zu Personen, die in einer bestimmten Technik sehr versiert sind und auch ihre künstlerischen Gestaltungsfragen in die Gespräche einbringen. Einfachere Techniken können auch von Kunstvermittler:innen in geeigneten Atelierräumen umgesetzt werden (**#kreativ gestalten**).

39 Im Kulturhaus der Stadt Graz konnten Schüler:innen diese Erfahrung beispielsweise im Rahmen der Ausstellung *Das sogenannte Abstrakte. Beispiele informeller und nachinformeller österreichischer Bildkunst*. 1993 machen. Beigetragen von Monika Holzer-Kernbichler, Kulturhaus der Stadt Graz.

40 Beigetragen von Monika Holzer-Kernbichler Kunsthhaus Graz, UMJ. Ausstellung: *Warhol Wool Newman. Painting Real*, 26.09.2009-10.01.2010, Kunsthhaus Graz.

Zeitlose Methoden?

Gespräch mit Markus Waitschacher und Heiderose Hildebrand

Monika Holzer-Kernbichler

Heiderose Hildebrand prägte seit Ende der 1970er Jahre maßgeblich die Bildungsarbeit in Museen und Ausstellungen in Österreich. Zusammen mit ihrem Ehemann eröffnete sie 1961 die Galerie Wulfengasse in Klagenfurt, die nach der Übersiedlung in die Stadtmitte im Jahr 1966 Galerie Heide Hildebrand hieß und sich frühzeitig der radikalen Moderne und Avantgardekunst widmete. Die Galerie wurde zu einem wichtigen Ort für zeitgenössische Kunst in Österreich. 1998 gründete sie den *Kunstraum haaaauch* in Klagenfurt, der als Labor für ästhetischen und intellektuellen Diskurs über Gegenwartskunst diente. Dort fanden Ausstellungen, Performances und Gesprächsrunden statt, die die Kunstvermittlung weiterentwickelten. Sie initiierte ...*das lebende Museum...*, das eine Dependence in der Steiermark erhielt, war Mitbegründerin des *Museumspädagogischen Dienstes* in Wien und initiierte im Rahmen dieser Tätigkeit Kollektive wie *Kolibri flieg* und *StörDienst* am Museum Moderner Kunst in Wien. Ihre umfangreiche Sammlung zeitgenössischer Kunst, welche Werke von Künstler:innen wie David Hockney, Hans Bischoffshausen, Maria Lassnig und Angelika Kaufmann umfasst, schenkte sie 2020 dem Kunst- und Feuerwehrmuseum Groß St. Florian. Diese Sammlung, die insbesondere ihren Glauben an junge Kunst widerspiegelt, wurde 2023 erstmals öffentlich ausgestellt und beinhaltet den Auftrag, verwendet zu werden. Für ihr langjähriges Engagement in der Kunstvermittlung wurde Hildebrand 2018 von der Stadt Klagenfurt mit einem Anerkennungspreis ausgezeichnet, für viele Kunstvermittler:innen und Bildungsarbeiter:innen ist sie wegweisend, vor allem in Bezug auf das *Wie* des Arbeitens.

Wichtige Aspekte ihrer Arbeit waren immer die forschende Reflexion¹, die theoretische Grundlagenarbeit² und die damit verbundene Vernetzung der Kunstvermittler:innen in ganz Österreich. In verschiedenen Zusammenhängen verschriftlichte sie jeweils ihre Ansätze. Dem Bildungsarchiv der Neuen Galerie Graz (BANG) übertrug Hildebrand drei Methodenbücher³, die als Unikate von besonderem Wert sind. Sie sind voller Gedankensplitter, Notizen, Zeitungsausschnitte, Fotos, Bilder aus Zeitungen oder Wortschnipsel. Beim Durchblättern tun sich viele Assoziationsketten auf, die Denkrichtung bleibt frei, legt sich nicht fest. Sehr konkret wird es, wenn einzelne Methoden genauer beschrieben werden. Dazwischen tauchen Überlegungen, Handschriftliches von Kindern sowie Feedback⁴ auf, das ihr immer mindestens ebenso wichtig war wie das gemeinsame Anschauen und Erkunden von Ausstellungen, die meisten davon Kunstausstellungen. Die Methode, mit der sie ihre Bücher gestaltete, verrät einiges über ihre Arbeitsweise: Diese ist lose und fest, sie ist assoziativ, sie ist überraschend und inspirierend.

Die Bücher sind retrospektiv zusammengestellt und geben dadurch den Methoden darin etwas Zeitloses. Auch der Kontext, in dem sie zusammenfinden, hat eine gewisse Zeitungebundenheit, selbst wenn manch ein Zeitungsausschnitt das Datum preisgibt. Es sind die philosophischen Fragestellungen, die sie aus dem Alltag herausheben, die Wortschnipsel wie in konkreter Poesie arrangiert. Die Methoden dazwischen sind sehr pragmatisch formuliert, klar, kurz und knapp.

In der Praxis der Kulturvermittlung an Museen werden Methoden oft wenig reflektiert, immer wieder neu zusammengestellt und mit Formaten vermischt. Tatsächlich sind Format und Methode nicht immer leicht zu trennen. Wird von Methoden berichtet, geschieht dies meist im Kontext von Inhalten. Die Methode ist jedoch das Vehikel, um über den Inhalt ins Gespräch zu kommen, sich diesem anzunähern oder eine Annäherung zumindest anzustoßen. Hildebrand hat ihre Methoden immer auch notiert, um herauszufinden, »was sie wert sind«.⁵ Denn erst in ihrer Anwendung durch andere erweist sich eine Methode wirklich als praktikabel, wenn sie nicht

1 Gebetsroither/Hildebrand/Smidt 1997.

2 Gebetsroither/Hildebrand/Smidt 1996.

3 Hildebrand 2019; Hildebrand 2021; Formate für Bildungsarbeit, in: BANG Inv.-Nr.0156.

4 Hildebrand/Jürgensen/Zacharias 1995.

5 Heiderose Hildebrand in einer E-Mail an Monika Holzer-Kernbichler am 5. April 2025.

nur durch den/die Erfinder:in Ergebnisse bringt. Zudem wird auch sichtbar, ob sie in einem anderen Zusammenhang ebenso gut funktionieren kann wie in jenem, für den sie »erfunden« wurde. Später, als Hildebrand gemeinsam mit Gabriele Stöger an der Donau Universität Krems am *Lehrgang für Kommunikationskurator:innen* unterrichtete, entwickelten sie gemeinsam auch eine Methodenanalyse. Hierbei gilt es, Prozesse zu beobachten, Aktionsforschung zu betreiben, um Methoden auch in ihrer Verwendung evaluieren zu können. Eine Methode per se ist meist stilles Material. Erst durch erklärende Worte, Einbegleitung und die Art der Verwendung wird sie lebendig und auch fruchtbar in der Auseinandersetzung mit musealen Objekten, im Sehen oder Generieren von Erzählungen.

Ziel des folgenden Gesprächs war es, herauszufinden, wie zeitlos Methoden tatsächlich sind, eine Frage, die sich angesichts der Verschriftlichung der vielen gesammelten Methoden in vorliegendem Buch aufgedrängte. Wie brauchbar sind »alte« Methoden heute noch? Ich traf Heiderose Hildebrand gemeinsam mit Markus Waitschacher, der in Klagenfurt im *haaauch-quer* als Kunstvermittler und Kurator begonnen hat und seither auf der ganzen Welt diesbezüglich unterwegs ist. Glücklicherweise hat er in Graz seine Basis, die mich mit ihm in der Kunstvermittlung am Kunsthaus Graz und in der Neuen Galerie Graz beruflich verbindet.⁶ Aktuell schreibt er an seiner Dissertation über den »Chinesischen Korb«.⁷

Mich interessierte die Frage, wie wir – aus drei Generationen kommend – über Methoden in der Kunstvermittlung denken. Was kennzeichnet Methoden, die Heiderose Hildebrand vor 40 Jahren anwandte und die auch heute noch von Kunstvermittler:innen erfolgreich eingesetzt werden? Vieles rundherum hat sich verändert: Die Kunst, die Kunstgeschichtsschreibung, Ausstellungen, aber auch das Publikum – nichts scheint mehr so wie es war. Gemeinsam nähern wir uns dem Thema, umkreisen es und versuchen herauszufinden, was Methoden über die Zeit hinweg verbindet, was sich aber auch verändert hat. Die vorbereiteten Fragen haben wir aus einem Korb gezogen.

6 Markus Waitschacher ist seit 2013 als Kunstvermittler am Universalmuseum Joanneum tätig und kuratiert Ausstellungen im In- und Ausland.

7 Markus Waitschacher schreibt aktuell seine Dissertation zum Thema *Post-Repräsentation: Sprechen im Museum anhand der Methode »Der Chinesische Korb«*, bei Assoz. Prof. Dr. Judith Laister am Institut für Kulturanthropologie der Karl-Franzens-Universität Graz.

Was ist für dich eine schlechte Methode?

MW: Aus dem Bauch heraus würde ich sagen, schlechte Methoden sind die, bei denen schon im Vorhinein feststeht, wie die Teilnehmenden aus der Aktion rausgehen sollen. Wenn man im Vorhinein schon alles festschreibt. Welches Gefühl soll am Ende dastehen oder welche Erkenntnis? Wenn das so abgehakt werden kann, dann ist das für mich eine schlechte Methode. Die hat zwar auch einen Sinn oder ihren Zweck, aber ist nicht das, was mich interessiert. Das mag ich bei Ausstellungen selber nicht, wenn am Anfang schon feststeht, wie die Menschen am Ende rausgehen sollen.

HH: Ich möchte noch etwas ergänzen. Für mich ist es eine schlechte Methode, wenn sie sehr ich-zentriert ist. Also wenn die Bildungsakteurin nur das sagt oder vermittelt, was dem Museum angenehm ist.

MHK: Für mich ist eine schlechte Methode, wenn sie sehr sendungs-bewusst ist und keinen Resonanzraum ermöglicht ...

HH: ... und auch keine Fragestellung. Das ist immer sehr interessant bei Führungen, ob sie Platz lassen für Fragen aus dem Publikum. Meistens, wenn die Führung zu Ende ist, also es ist ja dann wirklich nur eine Führung, dann wird nichts mehr gefragt.

Ist eigentlich die Führung auch eine Methode?

MHK: Uns ist im Zuge der Arbeit an dem Buch aufgefallen, dass das in der Literatur und in Gesprächen sehr oft vermischt wird. Was ist die Methode und was ist das Format? Und wenn man von Methoden spricht, driften viele Autor:innen schnell in die Formatbesprechungen ab und verlieren die Methode in der Reflexion. Es ist spannend, das einmal differenziert zu betrachten. Angelika Doppelbauer hat den Begriff für das Buch genauer in der Literatur überprüft und in der Analyse herausgefunden, dass die Führung entlang unserer Definition ein Format ist und keine Methode.

Wie findest du den Begriff der Führung?

HH: Ich finde den Begriff der Führung gerechtfertigt, meiner Meinung nach ist Bildungsarbeit ja sehr schwierig, und die Vermittlungsarbeit bzw. die Führung sind oft der einfachere Weg und der, der auch relevant angewendet wird. Wenn man auch Platz lässt für die Besucherinnen und Besucher, wenn es sich nicht nur darauf beschränkt, eine Botschaft zu bringen. Das finde ich langweilig.

MHK: Wir haben im Vermittlungsteam ganz stark die Diskussion, dass der Begriff der Führung nicht dem entspricht, was wir tun, wenn wir mit Besucher:innen durch Ausstellungen gehen, und versuchen ihn durch Rundgang zu ersetzen. Ich beobachte das auch in Programmen von anderen Museen, dass sehr verstärkt der Begriff des Rundgangs eingesetzt wird oder von ›dialogischer Führung‹ gesprochen wird. Der Begriff Führung hat schon etwas Vorgebendes.

MW: Grundsätzlich sind es so gewissehaltungsfragen, die entweder für alle klar sind oder nicht. Und man kann auch einen Rundgang oder einen dialogischen Rundgang frontal und ich-zentriert angehen. Ich würde schon sagen, dass der Begriff Führung nicht per se ausschließend ist, denn man könnte ihn schon anders füllen, mit anderen Methoden. Allerdings ist der Begriff auch sehr besetzt.

HH: Dialogische Führung oder dialogischer Rundgang, das fände ich viel besser. Natürlich. Für mich hat Führung auch einen geschichtlichen Unterton, der mir sehr unangenehm ist. Weißt du, was ich meine?

MHK: Ja, die Führung hat per se einen Unterton von Autorität. Ich wollte auch nie die Führerin sein. Trotzdem fällt mir auf, dass der Begriff insbesondere in älterer Literatur ganz ›normal‹ verwendet wird, unhinterfragt und sehr geläufig ist.

HH: Ja.

MHK: Ich denke gerade an einen Text von Eva Sturm⁸, den ich kürzlich gelesen habe, in dem sie regelmäßig »der Führer« schreibt. Es ist ein wunderbarer Text, der das Sprechen im Museum sehr kritisch verhandelt, aber selbst in der Wortwahl die Begriffe von ‚Führung« bzw. ›Führer« gar nicht hinterfragt: »Der Führer sagt auch nicht ›Ich stelle fest«, sondern er konstatiert, was die anderen feststellen können, bezieht so seine Zuhörer mit ein, verspricht ihnen eine Wahrheit, die nicht gegeben ist, weder inhaltlich noch real.«⁹ Eva Sturm diskutiert zu Recht die Form des Sprechens der vermittelnden Person. Sie hat den Text 1992 geschrieben und ist im kulturhistorischen Umgang mit anderen Kulturen auch im damals relevanten Diskurs. Auch was die Sprache selbst betrifft, ist er dann doch auch sehr in der Zeit. Und genau das habe ich im Nachdenken über die Zeitlichkeit der Methoden sehr spannend gefunden, weil Eva Sturm wirklich eine ist, die sich bisher wahrscheinlich am meisten Gedanken gemacht hat über die Sprache und das Sprechen im Museum.¹⁰ In seiner kritischen Auseinandersetzung mit den inhaltlichen Ebenen ist der Text auch heute noch spannend, auch wenn er sprachlich ein Kind der 1990er Jahre ist und heute gewiss anders geschrieben würde.

MW: Beim Palmenbuch¹¹ finde ich sehr interessant, dass du und Eva Sturm zum Teil sehr poetisch schreibt über die Dinge, sie wirken dadurch eher zeitloser. Es fühlt sich nicht so an, als wäre das ganz klar der 1990er-Jahre-Diskurs. Und dann bleibt die Sprache ein bisschen stecken oder behaftet, weil man gewisse Dinge noch nicht oder nicht mitbedenken konnte. Aber dadurch, dass ihr das anders formuliert, ist es offener.

HH: Ich glaube, ich habe das Wort Führerin oder Führer, also Führerin sicher nicht, aber Führer auch überhaupt nie, genau deshalb nie verwendet.

MW: Aber die Idee von zum Beispiel geschlechtersensibler Sprache habt ihr nach meinem Gefühl im Palmenbuch zum Beispiel schon poetisch formuliert, sodass das nie ganz konkret wird.

8 Sturm 1992, S.117-132.

9 Sturm 1992, S.123.

10 Sturm 1996.

11 Eiböck/Hildebrand/Sturm 1991.

HH: Das haben wir aber nicht bewusst gemacht.

MW: Aber gemacht ist gemacht. Das Palmenbuch ist einzigartig. Insbesondere im Vergleich zu der bis dahin erschienenen Literatur zur Museumspädagogik zwischen DDR und BRD, die man fast nicht lesen kann, weil sie so trocken ist. Das schlägst du einmal auf und dann vergeht dir alles.

HH: Aber ich habe das Gefühl, dass es bei uns deshalb interessant war, weil mein Hintergrund ja das Ausstellungsmachen und die wirkliche Begegnung mit der Kunst war. Und außerdem habe ich sehr viel gelesen. Mein Mann und ich hatten diesen einen Grundgedanken, dass wir einfach Künstler, die sogenannte junge Kunst fördern wollten. Das war eigentlich unser Hauptantrieb.

MW: Du hast das Ausstellungsmachen aber ganz anders gelebt als viele Kurator:innen der Zeit, weil dir die Erlebnisse mit den Menschen dabei immer sehr wichtig waren.

Wie geht es dir mit dem Begriff Vermittlung?

HH: Na, ich finde den Begriff der Vermittlung sehr gut. Und zwar so, wie er in Deutschland gefasst wurde: »Die Begriffe Bildung und Vermittlung sind nicht deckungsgleich: So richtet der Begriff Bildung den Blick mehr auf die Eigeninitiative des Publikums und bezeichnet das Ergebnis lebenslanger Lernprozesse. Der Begriff Vermittlung hingegen rückt die Perspektive des Museums in den Vordergrund und meint vorwiegend Intentionen, die auf (informelle) Lernprozesse beim Publikum ausgerichtet sind.«¹² Nach dieser Definition habe ich nie Vermittlung gemacht. Ich habe nie linear die Interessen des Museums rübergebracht, was in meinen Augen Vermittlung eigentlich ist. Die Vermittlung bezieht sich auf die Interessen des Museums, Wissen zu verbreiten. In der Bildungsarbeit geht es zwar auch um Wissen, aber es geht um ein anderes Wissen. Ich glaube, Bildungsarbeit passiert in der Praxis eher weniger, weil es einfach viel schwieriger ist. Du musst dich mit der Gruppe aussetzen, läufst Gefahr, keine Antworten zu haben, und weißt nicht, wie die Gruppe reagieren wird. Und das wollen ja viele Leute über-

12 Museumsbund/BV Museumspädagogik/lab.bode 2020, S.10.

haupt nicht. Ich erinnere mich ganz genau, bei einer Führung war einmal eine sehr große Pause. Es war einfach total still. Und ich habe der Kollegin, die da gearbeitet hat, nachher gesagt: »Du, also das ist fast schwer auszuhalten gewesen, diese Stille.« Sie hat mir dann geantwortet: »Wenn du wüsstest, was mich das gekostet hat. Also diese Form der Ruhe, sich der auszusetzen, das ist nicht so leicht.«

MW: Ich habe Heiderose erzählt, dass du nie bei Kolleg:innen im Vermittlungsteam mitgehst, zumindest nicht, dass wir wüssten. Einmal, ganz am Anfang, habe ich mit einer Gruppe in der Neuen Galerie gearbeitet und Astrid (Bernhard) und du, ihr habt im Nebenraum irgendwas gemacht, und ich habe mir gedacht, die kommen jetzt zuhören. Die schauen jetzt, was ich da mache, oder? Und dann habe ich euch danach gefragt, aber ihr habt nicht einmal hingehört, sondern nur euer Ding gemacht.

MHK: Ja, das ist tatsächlich ein Aspekt, den ich mir im Museum auch erkämpft habe. Vertrauen. Trust, genau. Das war, als ich angefangen habe im Kunsthaus, ein großes, großes Thema. Immer wieder kam die Frage, ob sich diese oder jene Person wohl gut genug auskennen würde. Ich sollte zur Qualitätssicherung mitgehen, mir anhören, was gesagt wird. Ich habe das aber nie gemacht, weil ich es verunsichernd und misstrauisch fand. Ich bin nie mitgegangen, auch mit dem Ziel, dass jeder und jede im Team eine eigene Form des Sprechens findet, die gut ist. Woran wir aber immer gearbeitet haben, war, zu schauen, was ist uns als Team wichtig in der Arbeit mit dem Publikum. Weniger formal oder wissenstechnisch, sondern in Bezug auf gemeinsame Werte. Darin lag mein Vertrauen begründet, dass du als Vermittlerin oder als Vermittler relativ viel wissen musst, damit du dich traust, den Raum aufzumachen. Du kannst ohne einen gewissen Hintergrund und ein bestimmtes Selbstbewusstsein nicht mit einer Gruppe ins Gespräch kommen, sodass du das Gespräch auch gut moderieren kannst. Und das ist eigentlich die beste Qualitätssicherung. Die Aufforderung, den Raum zu öffnen und einzufordern, dass die Menschen ins Gespräch kommen sollen. Und damit war eigentlich der Qualitätssprung von selbst sehr schnell da.

HH: Aber weißt du, also im Hinblick auf das Wissen – ich habe schon auch gefunden, dass mein Nichtwissen ein wunderbares Sprungbrett für das Wissen der anderen war. Das heißt, ich habe natürlich in der Sammlung im

Palais Liechtenstein nicht über diese 200 Künstlerinnen und Künstler alles gewusst, was es an Biographischem zu wissen gibt. Aber es hat bewirkt, dass ich gewartet habe. Zum Beispiel bei der Arbeit mit dem ›Chinesischen Korb‹ – welche Assoziationen haben die Kinder? Das war mir viel wichtiger, als dass ich ihnen die Geburtsdaten oder Ausstellungsbeteiligungen aufzähle, denn das geht ja wirklich bei einem Ohr rein und beim anderen raus.

MHK: Das ist genau der springende Punkt, von welchem Wissen sprechen wir? Die Jahreszahlen sind auch nicht meine Stärke, aber die Auseinandersetzung mit der Kunst. Da bist du eine große Wissende, würde ich jetzt behaupten. Das ist natürlich eine Basis, die eine andere Form des Wissens generiert.

HH: Eine Leidenschaft eigentlich generiert.

MHK: Aber es ist ein großes Verstehen drinnen.

HH: Ja.

MHK: Vielleicht ist es eine zentrale Frage, was das Ziel ist, wenn man mit Menschen in einem Raum, in einer Ausstellung über Kunst arbeitet.

HH: Diesbezüglich hat mich einmal eine Lehrerin belehrt. Ich habe sie damals beim Rausgehen begleitet und gesagt, dass ich das Gefühl habe, dass die Methode, die wir angewendet hatten, nicht wirklich funktioniert hat. Diese Lehrerin hat darauf zu mir gesagt: »Sie wissen nicht, was in den Kindern vorgeht.« Du kannst noch so intentional irgendwas wollen, in Wirklichkeit wissen wir nicht, was da wirklich passiert. Und das macht auch nichts. Wir Menschen sind eigentlich voller Geheimnisse.

MW: Was ich mich frage bei diesen ganzen assoziativen Verfahren, die dir so wichtig waren, bei denen hauptsächlich die Teilnehmenden zur Sprache kommen, ihre eigene Sicht einbringen und eigene Fragestellungen haben: Wie gehst du dann damit um, wenn so gewisses Wissen in einer Ausstellung ist, das aber möglicherweise durch die Auswahl nicht thematisiert wird, aber so eine Art alternatives Wissen oder gegen-hegemoniales Wissen darstellt, wie z. B. von ›der einen Frau‹ in der Ausstellung oder ›dem Künstler,

der im Widerstand war. Also ein gegen-hegemoniales Wissen, das auch da ist, aber nicht sichtbar. Wie würdest du damit umgehen? Denn dieses Wissen kann ja nicht aus der Gruppe kommen. Wie geht man damit um? Kann man das auch weglassen und sich total einlassen auf den Moment und die Gruppe? Oder würdest du das dann schon immer wieder reinspielen?

HH: Natürlich das, was du an Wissen hast, wenn es am Platz ist, bringst du ein, klar, natürlich.

MW: Wenn man sich einzelne Methoden genauer anschaut, wie etwa den ›Chinesischen Korb‹, da wirkt alles ganz streng. Man schaut nur die Kunstwerke an, die die Teilnehmenden ausgesucht haben. Aber ich muss alles miteinander irgendwie verbinden. Das Kunstwerk, das mir so wichtig ist, wird womöglich nicht ausgesucht von der Gruppe, was ja gut sein kann. Und was machst du dann?

HH: Ich lasse es so. So wie es ist.

MW: Also du würdest dann wirklich nur auf die Werke eingehen, die ausgesucht sind.

HH: Ja. Ich habe da ein Beispiel im Kopf, wo ich mir genau gemerkt habe, was jemand gesagt hat. Und zwar legte ein Kind auf den roten Filz vor den zusammengedrückten Autoteilen von César¹³ ein kleines ungarisches Buch, das mir einmal geschenkt wurde. Da habe ich gedacht: Was? Was soll dieses Buch hier? Und dann hat dieses Kind gesagt: »Das eine ist komprimiertes Wissen, das andere ist komprimiertes Metall.« Was? Also, da bist du derart von den Socken. Und diese Reaktion, die merken sich, glaube ich, die Kinder. Also da ist dann etwas, was wirklich eingeschlagen hat, weil sie, und das war immer eine Idee, dass die Kinder merken, wie leidenschaftlich wir eigentlich sind und wie – wie soll man sagen – wie wir auf sie zählen mit ihren Ideen und Einfällen.

13 César, *Compression Mobil*, 1960, heute in der Sammlung des mumok – Museum moderner Kunst Stiftung Ludwig Wien.

Wie viel Kreativität braucht ein/e Vermittler:in oder Bildungsarbeiter:in?

MHK: Also meiner Meinung nach – je kreativer, desto besser.

HH: Ich denke, es ist unglaublich wichtig, dass wir unser fantastisches Potenzial ausbauen, damit wir die Zukunft überhaupt bewältigen können.

MHK: Möglicherweise ist Kreativität ein großes menschliches Potenzial, das uns von Maschinen unterscheidet. Kreativität im Umgang mit Mehrdeutigkeiten, für eine Offenheit im Denken, das sind Kompetenzen, die gefördert gehören bei Kindern und Jugendlichen.

MW: Ich kann den Begriff Kreativität nicht leiden. Und ich weiß gar nicht genau, warum. Ich glaube, mich stört vor allem die Vermarktung von Kreativität. Jede Vermittlungsabteilung schreibt sich das bei jedem Programm groß auf die Fahnen.

HH: Ich habe eher den Begriff der Erfindung für mich geprägt. Ich finde, Überraschung und Erfindung sind ganz wichtige Sachen. Kreativität beinhaltet für mich auch Zerstörung.

MHK: Interessant, für mich bedeutet Kreativsein auch flexibel zu sein im Umgang mit ungewöhnlichen Situationen, mit Überraschungen und mit Einfällen. Ich finde das eine tolle Fähigkeit, die für vermittlerische Situationen unumgänglich ist. In der Vermittlung sind wir meist sehr lösungsorientiert, und dabei muss man sich oft etwas Neues einfallen lassen.

MW: Bestenfalls bist du unendlich neugierig, oder?

MHK: Ja, genau. Es ist wichtig, ständig offen zu sein für Neues, damit du nicht sofort verunsichert bist, wenn etwas Unerwartetes passiert oder etwas nicht dem entspricht, was du vielleicht erwartet hast. Eine Begeisterung für die Kunst und die Menschen – diese Eigenschaften verbinde ich damit, kreativ zu sein, und das ist für mich persönlich etwas sehr Positives.

HH: Eben, Kreativität hat für mich aber auch mit Unordnung zu tun. Ich finde, Unordnung ist wahnsinnig wichtig. Allerdings bin ich eine rechte Ordnungsfanatikerin, deshalb hat der Begriff auch etwas Zerstörerisches für mich.

Was ist von den Methoden, die du verwendet hast, heute noch gültig? Was hat sich verändert?

HH: Also, ich finde diese Methoden, die ich euch für das Bildungsarchiv der Neuen Galerie Graz gegeben habe, sind für mich noch immer gültig. Ich denke zum Beispiel an das ›Flüssigkeitenspiel‹, das ich gerade in Groß St. Florian mit Erwachsenen gespielt habe, einfach mit Flüssigkeiten. Oder die ›Canasta Cubana‹¹⁴. Das kann man immer machen.

MHK: Wie siehst du das, Markus? Hast du die Methoden adaptiert?

MW: Für mich ist bei der Verwendung von Methoden die Frage nach anderem Wissen oder nach politischen Themen sehr wichtig. Es gibt politische Dimensionen, die heute, glaube ich, viel bewusster sind und auch behandelt gehören. Da tue ich mir manchmal schwer mit den Methoden, die so offen, so ganz grundlegend sind, wenn man von einem Gegenstand ausgehend Verbindungen sucht zu einem Kunstwerk. Ich will gewisse Dinge doch einbringen, wo ich finde, dass sie gegenwärtig sehr wichtig sind. Da haken manche historischen Methoden. Die Methoden an sich funktionieren noch immer super, aber ich würde sagen, dass ich rundherum dann noch gerne irgendwas bauen möchte.

HH: Aber für mich ist das Rundherum dann dieses Gespräch, in dem du das einfließen lassen kannst, wie zum Beispiel etwas Politisches oder etwas, das gerade wichtig ist.

14 La Canasta Cubana, Hildebrand 2014, S.11 und in: Hildebrand 2019: „2013 fand in Havanna/ Cuba eine Umbenennung des Korbes statt. Als dieser 1986 in Wien erfunden wurde, bewirkte ›China‹ eigene Vorstellungswelten. Ich hatte das Land 1980 bereist und dort auch den erwähnten Korb gekauft. 2013 wurde im Museo Nacional de Bellas Artes Arte de Cuba, Havanna im Rahmen des Projektes Arte Centrico drei Monate mit Schulkindern die Methode der Canasta Cubana angewendet. Die Umbenennung verdanken wir Barbara Putz-Plecko zu meiner Freude.“ Heiderose Hildebrand November 2015.

MW: Ich meine, was ihr von Anfang an gemacht habt, war, dass ihr immer die Institution mit reflektiert habt, immer mit Bedacht. Wo seid ihr gerade mit der Gruppe? Was bedeutet das? Was bedeutet das im Museum? Was ist das für eine Institution? Und dabei passiert ja auch Institutionskritik, oder?

HH: Ja, natürlich. Es war immer wichtig, dass wir die Lehrenden und die Klassen wirklich begrüßen. Das Palais Liechtenstein, wo wir damals mit der Sammlung Moderner Kunst in Wien gearbeitet haben, ist ja ein sehr schönes und imposantes Gebäude. Viele Jugendliche sind mit der Wien-Aktion¹⁵ zu uns gekommen und waren das erste Mal in Wien. Also für sie war die Umgebung oft schon sehr beeindruckend. Es war uns wichtig, möglichst beim Eingang schon die Klasse zu empfangen und ein ganz allgemeines Gespräch über das Museum mit ihnen zu beginnen. Wofür ist das? Was soll denn mit der Kunst sein? Was ist denn überhaupt Kunst? Also dass man diese Blöcke besprochen hat mit den Kindern, bevor wir den ›Chinesischen Korb‹ gespielt haben. Ich habe manchmal auch Beiträge für Bücher geschrieben. Und der erste Titel, den ich gewählt habe, war *Die Unterschätzung der Überraschung*. Das ist ganz, ganz wichtig gewesen für mich. Denn dafür brauchst du sehr viel Vertrauen.

Warum ist der Überraschungsmoment so wichtig?

HH: Der Überraschungsmoment ist wichtig, weil sich solche Momente einprägen. Es gelingt, wenn plötzlich Dinge ins Spiel kommen, die vorher nicht da waren. Also der ›Chinesische Korb‹ war ja z. B. immer mit einem Tuch bedeckt. Mir war damals sehr bewusst, dass man im Museum nichts angreifen darf und dass der erste Eindruck des ›Chinesischen Korbs‹ durch den Tastsinn war. Es hat niemand gewusst, was drinnen ist. Das war insofern kongruent, als es für mich auch in gewisser Weise überraschend war, welche Sachen in dem Korb zusammenkamen. Denn als ich mir damals den ›Chinesischen Korb‹ ausgedacht habe, habe ich einfach Sachen reingetan, die ich in meiner Wohnung gefunden habe, die ich irgendwie interessant fand. Die Kinder haben nicht gewusst, was auf sie zukommt. Wenn ich dann anfangs mit dem

15 Im Rahmen der *Wien-Aktion Österreichs Jugend lernt ihre Bundeshauptstadt kennen* verbringen Schüler:innen aus ganz Österreich eine Schulwoche in Wien. Es gibt sie bereits seit mehr als 70 Jahren.

Museum und sie fragen, wie gehen wir damit eigentlich um? Dann sind das lauter Überraschungsmomente.

MHK: Aber das ist vielleicht ein wichtiger Punkt, dass man selbst ja auch überrascht wird.

HH: Ständig, in einem fort. Und vielleicht sollte ich noch sagen, dass wir im Team besprochen haben, ob die Kinder oder die Jugendlichen allein oder zu zweit durch die Ausstellung gehen sollen. Wir haben uns geeinigt, dass es viel besser ist, wenn sie zu zweit gehen. Dann können sie diese Brücke, die sie gebaut haben, uns auch mitteilen. Außerdem gibt es Schülerinnen und Schüler, die nicht so gerne sprechen, und wenn sie zu zweit sind, können sie sich immer versichern, was sie besprechen möchten. Ich finde, dass das sehr wichtig ist.

MW: Ja, finde ich auch. Absolut, weil wir schicken sie ja ins Unbekannte. Wenn man die Kinder selbst die Werke aussuchen lässt mit einer Methode, dann würde ich vielleicht am Anfang einmal gemeinsam mit ihnen durch die Räume gehen und ihnen den Bereich zeigen, den wir anschließend besprechen wollen. Oft ist es gar nicht so eindeutig, wo eine Ausstellung anfängt und wo sie aufhört.

HH: Im Palais Liechtenstein war das immer dieser erste Stock, und wir haben immer die Aktionisten ausgenommen. Ich habe gesagt, das können wir in dieser Zeit nicht erledigen. Also diesen Raum haben wir immer ausgelassen.

MHK: Wir haben in manchen Ausstellungen zuweilen auch sehr Explizites, nicht nur aus der Zeit des Aktionismus. Es gibt in der Sammlung viele Akte, Porträts von nackten Menschen, Zeichnungen, Videoarbeiten oder auch Collagen. Der Zugang zur Nacktheit ist sehr unterschiedlich für unterschiedliche Menschen. Manchmal ist das auch sehr schwierig. Zuweilen kommen die Lehrer:innen mit ihren Klassen völlig unvorbereitet, wissen gar nicht, was in der Ausstellung zu sehen ist, und sind dann auch überrascht.

HH: Also das haben wir leider oder haben wir Gott sei Dank nicht gehabt.

MHK: Ich glaube, subjektiv hat sich da schon was verändert in den letzten 30 Jahren. Ich kann mich nicht erinnern, dass in den 1990er Jahren Nacktheit im Museum oder in der Ausstellung so ein großartiges Thema war. Pornografie und Gewalt waren immer gekennzeichnet, also Jugendschutz hat es damals natürlich auch gegeben. Aber soweit ich mich erinnere, war Nacktheit per se kein Skandal mehr in Ausstellungen. Die ganze westliche Kunstgeschichte besteht aus nackten Menschen, vor allem nackten Frauen. Göttinnen und Götter sind seit der Antike unbekleidet oder sehr spärlich bekleidet, aber auch viele berühmte Bilder von Adam und Eva zeigen sie weitgehend entblößt. Der nackte Körper ist in unserer europäischen Kulturgeschichte anders verankert als in anderen Bildtraditionen. Das ist es, glaube ich, was uns heute auch beschäftigt. Die Gesellschaft ist diverser geworden, es gibt viel mehr unterschiedliche kulturelle Hintergründe, mit denen Menschen auch mit der Schule ins Museum kommen.

Aber auch die Kunstaussstellungen haben sich in den letzten 30 Jahren stark verändert. In den 1990er Jahren waren das aus meiner Perspektive sehr kunstimmanente Themen, die besprochen wurden, sehr formale Themen. Und da war es für uns in der Kunstvermittlung schon traumhaft, weil wir wirklich mit diesen formalen Kriterien von Kunst gespielt haben, mit dem Publikum. Diese formalen Kriterien sind per se scheinbar unschuldig, ich brauche nicht vorsichtig sein, wenn ich von Farbe, Form, Linien, Ausdruck oder Geste spreche, Kinder blind zeichnen lasse oder was auch immer. Da war sehr vieles möglich, es war möglich, es einfach auszuprobieren. Ob es allerdings etwas getriggert hat, weiß ich heute nicht. Aber wir waren da voll des Ausdrucks und des Spielens mit diesen Kriterien von Kunst.

Heute, das hast du auch vorher angesprochen, ist auch die Kunst oft sehr viel politischer. Kunstaussstellungen tragen zuweilen sehr viel mehr politische Momente in sich, haben manchmal scheinbar eine eigene Agenda diesbezüglich. Da ist man dann mitten am Verhandeln von gesellschaftlichen Werten, aber auch Konflikten. Diesbezüglich hat sich auch die Rolle des Museums verändert: anzuerkennen, dass Museen nicht neutral sind, sondern immer auch Haltungen und Werte transportieren. Aber wie damit in der Vermittlung umgehen? Das beschäftigt mich heute wirklich sehr, insbesondere durch die realpolitische Lage.

MW: Es hat sich schon einiges geändert in Bezug auf Sexualität. Es gibt eine viel höhere Sensibilität für den männlichen Blick oder konsensuale Darstel-

lungen. Aber es hängt auch vom Medium ab, ob wir Zeichnungen, Fotos oder Malerei sehen und es damit auch mit unserem Alltag verbunden ist. Nacktfotos, die von Menschen veröffentlicht werden, ohne dass sie gefragt werden, sind Teil unserer digitalen Realität geworden. Das triggert dann natürlich ganz andere Sachen als eine antike Venus, die aber auch kritisch rezipiert werden kann und soll.

Nach welchen Kriterien habt ihr das Material ausgesucht?

HH: Oft haben wir das sehr zufällig ausgewählt. Aber wichtig war die Anmutung des Materials. Also die Gegenstände müssen eine gewisse Anmutung haben -was heißt aber Anmutung? Keine Ahnung, aber ich weiß ganz genau, dass ich immer sehr genau überlegt habe, was in den Korb hineinkommt oder nicht. Die gewählten Gegenstände dürfen nicht zu eindeutig sein. Also die Mehrdeutigkeit ist sicher ein wichtiger Punkt bei der ›Canasta Cubana‹ und auch bei den ›Flüssigkeiten‹. Es war immer ganz, ganz wichtig, was in den Eprovetten drinnen war. Es waren Tränen drin, wo sich alle gefragt haben, wie wir zu den Tränen gekommen sind, es war Bier drinnen und es war Pipi drinnen und so, also das war unglaublich wichtig. Und das triggert natürlich ganz andere Gedanken als die, die man normalerweise mit Kunst in sich aktiviert. Ich glaube, das kann man heute genauso machen wie wir vor 50 Jahren.

MHK: Wir schauen auch immer, dass das Material ein gutes ist, dass die haptische Qualität passt. Es braucht da ein gutes Zusammenspiel, es muss zusammenpassen und sich gut ergänzen.

HH: Ja, es darf auch nicht alles neu sein, denn gebrauchte Dinge erzählen manchmal mehr, provozieren andere Assoziationen. Also ich habe in Griechenland an der Küste immer Sachen gefunden. Und da ist zum Beispiel dieser Niveadeckel ...

MW: ... total abgescheuert.

HH: Ja, der ist total abgescheuert und das ist einfach ein Niveadeckel. Ich habe das Gefühl, diese Sachen, die sind voller Bedeutungen, alle nach allen Richtungen.

MW: Ich habe das Gefühl, so als Selbstkritik, dass wir vielleicht zu wenig sensibel sind, was die Materialien angeht. Ich denke jetzt auch noch ein bisschen weiter, unabhängig von der Methode habe ich schon das Gefühl, dass wir radikaler auf Nachhaltigkeitsfragen oder ökologische Dimensionen achten müssten. Das andere ist, dass es so viele Materialien aus der heutigen Zeit gibt, von denen wir gern ein bisschen Abstand nehmen. Indem man vielleicht etwas Historisches verwendet, muss man sich nicht so mit Screens und neueren Technologien auseinandersetzen, obwohl das natürlich auch total spannend wäre.

MHK: Weil du vorher von der Ordnung gesprochen hast: Was ich sehr mag, ist, wenn ich bei uns ins Atelier gehe und dort ist alles aufgeräumt. Dabei ist das Material sehr wichtig. Es stehen die Farben, es stehen die Pinsel, es ist der Tisch in einer bestimmten Form vorbereitet. Auch wenn er voller Farbe ist, dann ist das dennoch fast Konzept. Es sind die Bleistifte gespitzt, es sind die Buntstifte sortiert. Es sind die Scheren an ihrem Platz. Also diese Ordnung ist toll, sie macht Lust, etwas auszuprobieren.

HH: Ich möchte noch sagen, wenn ich in euer Atelier komme, das ist seltsam, aber ich habe immer das Gefühl, hier ist es sicher. Das ist ganz, ganz ausgeprägt. Ja, also diese Ordnung bewirkt etwas offenbar. Das hat eine Leichtigkeit und gleichzeitig eben eine Sicherheit. Ihr wisst, was ihr tut. So vermittelt sich das.

MHK: Auch bei großen Veranstaltungen muss man immer darauf achten, dass alles, was nicht gebraucht wird, weggeräumt wird. Da muss man immer dahinter sein. Es braucht diese gewisse Ordnung, weil alles, was keinen Sinn erfüllt, Unruhe macht und stört. Aber das ist keine Selbstverständlichkeit. Darum ist es sehr wichtig, auf das Material zu achten, es ist ein ganz wesentlicher Faktor für das Gelingen einer Methode. Ich bin davon überzeugt, dass das wirklich zentral ist.

Ist dir eine Ausstellung je zu langweilig gewesen?

HH: Nein, ich habe immer in ständigen Sammlungen gearbeitet. Für mich ist diese Frage nicht relevant.

MW: Ja, ich glaube, wir haben echt viele langweilige Ausstellungen. Wenn du eine offene, assoziative Methode verwendest, kann dir die Ausstellungskonzeption theoretisch völlig wurscht sein, oder? Man muss nicht das Narrativ der Ausstellung, das oft langweilig ist oder keine wirkliche Aussage hat, verstärken. Manchmal gehen die Werke nicht so gut zusammen mit dem Narrativ, dann kannst du das mit einer guten Methode geschickt umgehen. Das grundsätzliche Thema bearbeitest du damit trotzdem.

HH: Da fällt mir etwas ein aus München. Wir haben im Lenbachhaus gearbeitet und ich habe mir eine Methode ausgedacht für eine Gruppe von Kunsthistoriker:innen. Ich dachte, es wäre doch eigentlich einmal sehr schön, wenn Kunsthistoriker:innen sich Bilder aussuchen, die nicht gut sind, also wo wirklich Fehler drinnen sind. Und ich habe ihnen am Anfang ein Stück Schmirgelpapier gegeben, ein grobes, gelbes, das wir vorher dafür zerrissen haben. Und jede/r hat so ein Stück von dem Schmirgelpapier gekriegt mit der Aufgabe, sich ein Bild zu suchen, in dem ein Fehler ist. Es war für mich wahnsinnig witzig, dass das normale Publikum ständig an uns vorübergerauscht ist und gehört hat, wie an Kunstwerken herumgemäkelt wurde. Mir haben aber dann die Kunstwerke doch leidgetan und ich habe jemanden aus der Gruppe gebeten, dieses Bild zu verteidigen. Das hat wirklich geklappt. Das war dann so interessant und für alle auch ein Vergnügen.

Hältst du dich immer an deine Methoden?

HH: Ja, das kann ich. Ich bin alt. Ich brauch sonst nichts. Du?

MW: Nein, und ich glaube auch, Du tust das auch nicht. Ich glaube, das ist wirklich etwas Zentrales, dass da nichts ist, kein vorgefertigtes Set, das so ganz fixfertig immer gleich durchgeführt wird. Also, du hast sicher immer wieder spontane Einfälle oder Ausschwenker in irgendeine Richtung. Ich denke, dass ich nie zweimal etwas gleich mache. Insofern ist dieses Methodenbuch ja wirklich ein Wagnis, weil je nach Situation ja eigentlich immer wieder alles anders ist.

MHK: Ja, irgendwie ist immer alles anders. Bei der Recherche fanden wir auch sehr viele Methoden, die sehr ähnlich sind. Die Motivation ist für uns aber die Beobachtung, dass Menschen, die sich neu mit dem Thema befassen, trotz-

dem ganz bei null anfangen. Das muss aber nicht sein, denn die gesammelten und erprobten Methoden geben einen guten Ausgangspunkt, der auch immer zu einem anderen Ende führen darf. Es ist uns ein Anliegen, dass wir das Wissen bündeln und zugänglich machen wollen, zumindest als einen möglichen Schritt. Das hat mit Professionalisierung zu tun, aber das hat auch mit Ausbildung zu tun, die es vor allem in Österreich noch dringend braucht. Die Abteilungen für Bildung und Vermittlung sind institutionelle Abteilungen geworden, vielerorts gibt es aber auch Nachwuchsprobleme. Gleichzeitig gibt es sehr viel Expertise, und ich glaube, es wäre an der Zeit, dass diese relativ junge Disziplin den nächsten Schritt macht. Darum der Wunsch nach einer öffentlichen Ausbildung, der doch sehr groß ist. Also das ist der Motor.

HH: Das Archiv der Vermittlung hat auch postuliert, das Nichtarchivierbare zu archivieren, oder das, was eben davon übrigbleibt. Von einer Methode ist es oft nur eine Seite mit einer Erklärung oder einem Konzept von jemandem. Aber wirklich Aufnahmen von einer Durchführung gibt es dann auch wieder nicht bzw. sind die Fotos oft nur eine repräsentative Auswahl, die jemand getroffen hat, um darüber hinaus wieder etwas Bestimmtes zu vermitteln.

MHK: Ich glaube, das ist jetzt der Punkt, wo sich Methoden und Formate wieder zu vermischen anfangen. Wir fokussieren in diesem Buch auf die methodischen Details und nicht auf das gesamte Format. Deshalb geht es weniger um eine Reaktivierung von Gewesenem, weil sich das eben jedes Mal anders abspielt. Aber es gibt zum Beispiel einen Punkt, da geht es nur um die Begrüßung und die Verabschiedung, also den Anfang und das Ende. Was kann ich da tun und warum ist das wichtig? Es geht darum, die Aufmerksamkeit auf bestimmte Details zu lenken, die Möglichkeiten in diesen Details herauszuarbeiten, die wir aus der Erfahrung haben und die als Methoden auch kursieren – heute sagt man Tools –, oder ein bestimmtes Setting herzustellen, in dem man dann agiert. Und für dieses Setting braucht man eine bestimmte Haltung. Und diese Aspekte zusammenzuführen, das ist, glaube ich, die Herausforderung. In der Diskussion rund um das Buch fragten wir uns immer wieder, ist das jetzt ein Format oder ist es wirklich eine Methode? Das gelingt glücklicherweise zu viert viel besser als allein.

Gibt es für dich Vorbilder?

HH: Eine schöne Frage. Also da muss ich nachdenken. Nein, Vorbilder nicht, eher Gleichbilder mit Eva Sturm. Wir waren schon sehr im selben Boot. Für mich war es wichtig, dass da lauter Leute waren, die die Akademie besucht haben. Dieter Ronte¹⁶ war insofern ein Ermöglicher, dass er uns wirklich nicht beachtet hat. Das war ein großes Glück, aber das ist kein Vorbild. Aber sonst? Also wichtig, wirklich wichtig war die Eva.

MW: Aber ausländische Vorbilder gab es natürlich.

HH: Ja, natürlich. Ja. Also ganz wichtig war das Tropenmuseum in Amsterdam. Und auch England. Also in England ist es nach wie vor beeindruckend, wie sie mit den unterschiedlichen Menschen der Gesellschaft arbeiten und die Sammlungen zugänglich machen.

MHK: Der britische Raum war für mich auch wichtig, dort zu sehen, wie ›Museum‹ gedacht wird. Es hat mich sehr beeindruckt, wie die Öffnung des Museums gelingen kann, indem das Publikum immer mitgedacht wird. Diese Selbstverständlichkeit hat mich geprägt, die Idee, dass das Museum für die Menschen da ist, es ihr Ort ist und sie eingeladen sind, es zu nutzen.

Wie bist du zu deinen Methoden gekommen? Woher kommt die Inspiration?

HH: Ich kann nur sagen: Fantasie. Einfach Fantasie. Also ich meine bei diesen assoziativen Methoden.

MW: Bei mir ist alles kopiert. Von überall. Ich habe wahrscheinlich sowieso noch nie etwas erfunden. Aber es ist einfach dieses ganz bewusste Durch-die-Welt-Schauen auch aus anderen Feldern, oder? Es ist ja nicht nur, was jetzt im Museum passiert, sondern auch woanders. Und das zu kombinieren. Ich bin generell der Meinung, dass alles irgendwie in der Luft liegt, und wenn man es schafft, das zusammenzubringen, man etwas Neues schafft. Das ist vielleicht der große Gewinn, den wir haben.

16 Dieter Ronte war von 1979 bis 1989 Direktor des Museums Moderner Kunst in Wien.

MHK: Aus der Gegenwart würde ich dir zustimmen. Das ist bei mir auch so, dass ich Zeitung lese und rezipiere, was denken andere wo? Wo sind Diskussionen? Welche Diskussionen finden gerade statt? Was wird besprochen? Was lese ich gerade und wie steht es im Verhältnis zu dem, was im Museum gerade passiert? In diesem Zwischenraum ist viel Inspiration für mich. Aber wenn ich zurückdenke, als ich begonnen habe, war das ganz stark die Kunst selbst. Wir sind bei den frühen Methoden, die wir entwickelt haben, immer von der Kunst ausgegangen. Was ist die Idee oder was nicht? Die Frage ›Was will der/die Künstler:in?‹ war mir immer zu langweilig, sondern für mich war immer die Frage ›Was ist das? Was ist die Idee, die in dieser Kunst drinnensteckt?‹ Die Auseinandersetzung damit, das Darübernachdenken, macht einfach Türen in neue Räume auf. Darin liegt nach wie vor sehr viel Inspiration.

Die letzte Frage: Wenn eine junge Vermittlerin zu dir kommt, was würdest du ihr sagen, das wichtig ist, wenn sie mit der Bildungsarbeit im Museum startet? Als wichtige Eigenschaft? Oder was würdest du als Tipp geben?

HH: Ich würde einfach mit ihr in Ausstellungen gehen und wir würden uns unterhalten, was da jetzt los ist. Wahrscheinlich würde ich testen, ob sie überhaupt etwas fühlt.

MW: Aber das ist schon mal interessant. Die Frage ist, welchen Tipp würdest du geben, und du würdest sofort sagen: ›Ich mach mit dir was, oder? Das ist schon ein springender Punkt, der dich auszeichnet, dass du eben nicht schreibst, mach dieses oder jenes, sondern du würdest auch mit einer fremden, jungen Person sofort in eine Ausstellung gehen, auch in eine Kunstaustellung, von der du überhaupt keine Ahnung hast. Was dich interessiert, ist dieser Moment des Erlebens oder Entdeckens, weil du weißt, wenn man den teilt, dass da was rübergeht.

HH: Da würde ich sagen: ja.

Eine Führung ist eine Führung ist eine Führung?

Angelika Doppelbauer

Mit Führungen scheint es so zu sein wie mit der Zeit. Jeder weiß, was darunter zu verstehen ist, aber je mehr man darüber nachdenkt, desto schwieriger wird es, sie zu definieren. Grundsätzlich handelt es sich bei einer Führung um ein Format. Sie bildet einen möglichen Rahmen für die Vermittlung von Inhalten. In vielen Publikationen werden Führungen jedoch auch als Methode beschrieben.¹ Ist eine Führung nun auch eine Methode?

Manchmal werden Führungen methodisch als ›Vortrag‹ bezeichnet, aber eigentlich trifft das ihr Wesen nur zum Teil. Bei einem Vortrag stellt man sich Personen vor, die auf einem Stuhl sitzen und einer anderen Person zuhören, die über ein ausgewähltes Thema spricht. Genau das trifft auf eine Führung ganz und gar nicht zu. Erstens sitzen die Zuhörenden in der Regel nicht, und außerdem fehlen in dieser Beschreibung die Objekte, über die gesprochen wird. Das Wesen der Führung besteht ja immer in ihrer Durchführung an einem speziellen Ort. Im Museum ist das eine Ausstellung mit ihren Exponaten zu einem bestimmten Thema. Aber selbst wenn man einmal vom musealen Kontext absieht und beispielsweise an eine Stadtführung denkt oder etwa an eine Werksführung, dann sind es doch immer das ganz spezielle Setting, die Bewegung im Raum und das Sprechen über vorhandene Objekte, die eine Führung prägen.

Eine Führung als »Frontalunterricht im Gehen«² zu bezeichnen, kommt der Wahrheit nur ein Stück weit näher. Hier wird zwar dem Umstand Rechnung getragen, dass man sich bei einer Führung in der Gruppe durch einen Raum bewegt, aber die Objekte werden auch nicht erwähnt.

1 Spanier 2014, S.172-173; Nettke 2010.

2 Museumsbund 2011, S.44.

Eva Sturm berücksichtigt in ihrer Definition einer Führung die Relevanz der Objekte, wenn sie schreibt:

Die häufigste aller personalen Vermittlungsformen ist die Führung: das Geleiten von Menschen durch eine Menge von Objekten entlang eines selbst- oder vorgespinnenen roten Fadens. Die Führung kann sehr knapp an den Objekten bleiben, weit darüber hinausgehen, am Exempel ausführen, vollständig sein wollen; sie kann Erzählung und Bericht, Geschichte und Aufzählung sein; sie kann mit Höchstgeschwindigkeit oder ganz langsam ablaufen; sie kann fesseln, faszinieren, in den Bann ziehen oder langweilen; sie kann am Subjekt vorbeiziehen und es integrieren; sie kann freisprechen von Wahrnehmung, Erinnerung, Entdeckung und kann aktivieren. Im Zentrum der Führung stehen die Worte des Führers oder der Führerin, seine oder ihre Überzeugungskraft, Glaubwürdigkeit, seine oder ihre Fähigkeit, eine gedankliche Verbindung zum Wahrnehmbaren vorzuturnen.

Manchmal ist die Führung reine Ökonomie.

Viele Fakten, viel Vorgesdachtes, viele Erklärungen – viel Gewinn, denkt man. Sie fordert konzentrierte Zuhörende, ununterbrochene Aufmerksamkeit, ein hohes Mass [sic] der Anpassung an Denkgeschwindigkeiten.

Manchmal ist sie Verführung und Vertiefung, kann Dinge verrücken, verdichten und verschieben, erlaubt die Entscheidungsfreiheit, auch parallel zu denken oder wegzuhören, erleichtert erlösend Ratlosigkeit.

Kunsthistorikerinnen, Volkskundler, Naturwissenschaftlerinnen führen anders als Kinder führen würden; der Bergmann führt in seinem stillgelegten Bergwerk anders als ein interessierter Laie; die Lehrerin führt anders als der Enkel den Grossvater [sic]. Verschiedene Personen – verschiedene Wahrnehmungsfelder – verschiedene Führer. Sollte man sich diesen Reichtum an Perspektiven entgehen lassen?³

Diese ausführliche Beschreibung gibt die Fülle an Möglichkeiten wieder, wie eine Führung sein kann, und spricht sich für eine ›Mehrstimmigkeit‹ aus.

3 Sturm 1991, S.47-48.

Für die Beantwortung der Frage, ob eine Führung nun eine Methode ist, hilft sie jedoch auch nicht weiter.

Tobias Nettke plädiert ganz klar dafür, Führungen auch als Methode zu bezeichnen. In seinem Artikel *Die Führung als Methode der Vermittlung im Museum – Tägliche Praxis und kaum erforshtes Terrain* arbeitet er sogenannte ›Praktiken‹ heraus. Er nennt in diesem Zusammenhang die »koordinierte Positionierung im Halbkreis« vor den Exponaten sowie »performative Gesten« der Vermittler:innen, um die Teilnehmenden zu positionieren. Außerdem führt er »zeigende Gesten« an, mit denen die Vermittler:innen die Teilnehmenden räumlich ausrichten und einen »museumspädagogischen Raum« konstituieren.⁴ Die Zeigekompetenz der Vermittler:innen hält er für eine wichtige Qualifikation. Weiters beschreibt er »Praktiken der Evozierung von Teilnehmerbeiträgen durch bestimmte Fragetypen«. Nettke unterscheidet vier Arbeitsstile museumspädagogischer Führungen: den autokratischen Arbeitsstil, der laut seinen Untersuchungen häufig angewendet wird, den partizipativen, abstrakt-themenbezogenen und den konkret-objektbezogenen Arbeitsstil.⁵

In ihrem Beitrag *Zum Stand der qualitativen Forschung über Führungen* machen Tobias Nettke und Inga Harren auf den bei (Stadt)Führungen üblichen Wechsel zwischen mobilen und stationären Phasen aufmerksam sowie auf den Umstand, dass die Teilnehmenden oft die mobilen Phasen nutzen, um Rückfragen zu stellen, und die Führenden die stationären Phasen als Interaktionsräume für Fragen und Nachfragen gestalten. Sie berichten von einem Spagat zwischen Unterhaltung und Ermahnung und stellen fest, dass es bei einer Führung in der Regel eine/n primäre/n Sprecher:in in Person der Führenden und »kurze interaktive Klärungssequenzen« gibt.⁶ Die beiden zitieren Wolfgang Kesselheim, wenn sie von der Führung als raumbasierter, kommunikativer Gattung sprechen. Kesselheim sieht als wesentliche Aufgaben der Vermittler:innen während einer Führung das Gehen, Erzählen und Zeigen. Zum Gehen zählt er auch die Positionierung im Raum als Halbkreis oder Haufen und das Einnehmen bestimmter Perspektiven.⁷ Nettke unterteilt eine Führung in drei Phasen: die Eröffnungsphase, in der die »relevante soziale Ordnung« konstituiert wird, die Kernphase, in der »museumspäda-

4 Nettke 2010, S.57.

5 Nettke 2010, S.57.

6 Nettke/Harren 2010, S.59.

7 Kesselheim 2010, S.244-271.

gogisch relevante Inhalte durch Themen- und Raumarbeit« vermittelt werden, und die Beendigungsphase, in der die »relevante Ordnung« wieder aufgelöst wird.⁸

Fabian Hofmann betitelt in dem 2013 von Irmi Rauber, Katja Schöwel und ihm herausgegebenen Buch *Führungen Workshops Bildgespräche* das Kapitel zur Begriffserklärung mit *Unschärfe Begriffe. Die Führung und andere Bezeichnungen für Vermittlung*.⁹ Die Autor:innen sind der Auffassung, dass es schwierig ist, »im Bereich der Kunstvermittlung die richtigen Begriffe zu verwenden – die meisten sind nicht klar definiert, und sie werden unterschiedlich gebraucht«.¹⁰ Hofmann bezeichnet die Führung als »Vortrag von Fachwissen«, wohingegen beim »Führungsgespräch« die Inhalte gemeinsam erarbeitet werden.¹¹ Er behauptet, dass Vertreter:innen der kritischen Kunstvermittlung den Begriff »Führung« und vor allem die Benennung der Vermittler:innen als »Führer:innen« ablehnen, weil dahinter »affirmative und instruktive Konzepte von Kultur und Pädagogik« stehen.¹² Mit dem Unbehagen der Bezeichnung »Führer/Führerin« im deutschsprachigen Raum hat er bestimmt recht. Das Format der Führung sagt jedoch nichts über die Haltung der Vermittler:innen aus. Diese kann affirmativ, reproduktiv, dekonstruktiv oder transformativ sein, um die Kategorien von Carmen Mörsch zu verwenden.¹³ Mörsch meint dazu beispielsweise: »Auch Führungen gehören zu den Artikulationsweisen des dekonstruktiven Diskurses, insofern sie das Ziel mitverfolgen, die Autorisiertheit der Institution zu kritisieren, zu relativieren und als eine Stimme unter vielen kenntlich zu machen.«¹⁴

In der Publikation von Hofmann, Rauber und Schöwel wird die Führung als »Form« bezeichnet,

die sich am Betrachter orientiert. Hierbei steht nicht das monologische Reden über Kunst im Fokus, sondern die Führungen enthalten die Aufforderung an die BesucherInnen, sich mit eigenen Gedanken und Assoziationen

8 Nettke 2010, S.56-57.

9 Hofmann 2013, S.20-21.

10 Hofmann/Rauber/Schöwel 2013, S.14.

11 Hofmann 2013, S.20.

12 Hofmann 2013, S.20.

13 Mörsch 2009.

14 Mörsch 2009, S.10.

einzubringen. Klassische Führungen im Sinne von Vorträgen vor den Kunstwerken gibt es natürlich auch.¹⁵

Abschließend heißt es – nach der Schilderung unterschiedlicher Ausprägungen von und Zielgruppen für Führungen – wohl ein wenig resignierend:

Dass wir dieses breite Spektrum von Vermittlungsformen unter ›Führungen‹ fassen, hat vor allem pragmatische Gründe: Trotz des Wissens um die Unzulänglichkeit dieses Begriffes ist ›Führung‹ immer noch die Bezeichnung, die von den meisten Institutionen und Personen in unserem Feld benutzt wird und die von den meisten Menschen, insbesondere den BesucherInnen, verstanden wird – in dem mehr oder weniger klaren Bewusstsein, dass sie ein Spektrum überschreibt.¹⁶

Im selben Jahr 2013 gibt Christiane Schrübbers den Band *Moderieren im Museum. Theorie und Praxis der dialogischen Besucherführung* heraus.¹⁷ Sie beschreibt Führungen als Format und definiert sie als »Rundgänge durch die Ausstellung mit Gruppen, bei denen eine Person, die schon lange nicht mehr ›Führer‹ genannt werden sollte, auf einer Route vorläuft und ausgewählte Objekte mit Kommentaren versieht.«¹⁸ Ziel der Publikation ist es, »die Vermittlungsmethoden in Museen und Ausstellungen zeitgemäß dialogisch zu gestalten und das Format der Führung durch das der Moderation zu ersetzen.«¹⁹ Zum Kommunikationsstil innerhalb einer Führung schreibt sie: »Die klassische Form der Museumsführung ist der ambulante Vortrag. Er ist gemäß dem Aufbau der Ausstellung vorab gegliedert, sprachlich ausgearbeitet und kommentiert eine ausgesuchte Reihe von Exponaten an vorher festgelegten Stationen.«²⁰ Schließlich ordnet Schrübbers die Führung auch noch als Diskurstyp ein und gliedert sie in drei Strukturen. Als Außenstruktur bezeichnet sie die »Kommunikationssituation, die institutionelle Einbindung, die gesellschaftliche

15 Hofmann/Rauber/Schöwel 2013, S.14.

16 Hofmann/Rauber/Schöwel 2013, S.14.

17 Schrübbers 2013.

18 Schrübbers 2013, S.39.

19 Schrübbers 2013, S.15.

20 Schrübbers 2013, S.223.

Funktion der Gattung und die Rollenverteilung«. ²¹ Zur Binnenstruktur zählt sie »Registerwahl, lexiko-semantische Phänomene, wiederkehrende syntaktische Strukturen, prosodische Merkmale und nonverbale Mittel«. ²² Zur interaktiven Zwischenstruktur gehören nach ihrer Systematik die spezifische Organisation des Sprecher:innenwechsels, »Höreraktivitäten« und das Bemühen der Vermittler:innen, falsche Urteile und Missverständnisse aufzuklären sowie zutreffende Bewertungen zu bestätigen. ²³

Inga Specht schreibt 2016 über Führungen aus der Perspektive der Erwachsenenbildung. ²⁴ Sie bezeichnet Führungen sowohl als Format als auch als Methode: »Angesichts der offenkundigen Bedeutung von Museen als Lern- und Freizeitort für Erwachsene und weil das Format der Führungen als von erwachsenen BesucherInnen geschätzte Methode der Bildung, Vermittlung und Aneignung von Wissen anerkannt wird«, ist das Defizit an Forschung über Führungen überraschend. ²⁵ An anderer Stelle heißt es, dass während einer Führung »verschiedene pädagogisch-didaktische Ansätze (entdeckend, forschend, spielerisch) Anwendung finden«. ²⁶

Laut Specht handelt es sich bei Führungen um eine »an der BesucherIn [sic] orientierte Vermittlung von Wissen« beziehungsweise um »zeitlich und inhaltlich strukturierte Interaktionen[...], bei denen die Dauer sowie die Beziehung zwischen vermittelnden MuseumsführerInnen und Besuchenden, ihr Rollenverständnis, durch den musealen und sozio-kulturellen Kontext vorgegeben sind«. ²⁷ Die Autorin verweist auf Thelma von Freymann, die von Seh-, Hör-, Geh- und Steherlebnissen der Teilnehmer:innen bei Führungen spricht. ²⁸ Weiters merkt sie an, dass das ursprünglich rein monologische Format zunehmend dialogisch durchgeführt wird und verweist dabei unter anderem auf Christiane Schrübbers' *Moderieren im Museum*. ²⁹ Der Übergang zwischen Führung, Dialog und Gespräch ist demnach fließend, und es wer-

21 Schrübbers 2013, S.224.

22 Schrübbers 2013, S.225.

23 Schrübbers 2013, S.225.

24 Specht 2016.

25 Specht 2016, S.1.

26 Specht 2016, S.3.

27 Specht 2016, S.2.

28 Freymann 1988/2004.

29 Schrübbers 2013.

den auch »dialogisch-eigenaktive, sensorisch-haptische, selbsttätig-eigenaktive, aushandelnd-reflexive oder gedanklich-vorstellende Dimensionen, also aktive bzw. partizipative – nicht nur rezeptiv aufnehmende – Anteile« in Führungen integriert.³⁰ Interessanterweise formuliert sie in Folge, dass Führungen durch handlungsorientierte Praxissequenzen »unterbrochen« werden, diese also nach ihrer Definition nicht Teil der Führungen sind. Specht geht auch auf die Rolle der Objekte ein, wenn sie diese als »Schlüsselemente« von Führungen bezeichnet.³¹ Sie präzisiert weiter, dass Führungen neben dem Zeigen und Wahrnehmen hauptsächlich auf sprachlicher Interaktion beruhen. Bei Orts-, Themen- und Objektwechseln müssen die Vermittler:innen sprachlich oder durch Zeigen Übergänge und Überleitungen schaffen, damit die Teilnehmenden folgen können.

Fasst man nun alle diese Überlegungen zusammen, ergibt sich aus unserer Sicht folgende Definition für den musealen Kontext: Eine Führung ist ein Format der Vermittlung, das sich durch Kommunikation und das Geleiten von Menschen durch einen Raum mit Exponaten charakterisiert. Vermittler:innen lenken die Gruppe verbal und durch performative Gesten.³² Mobile und stationäre Phasen wechseln einander ab. Die Vermittler:innen strukturieren die Interaktion inhaltlich, zeitlich räumlich und methodisch.

Ob diese Interaktion nun monologisch oder dialogisch, affirmativ oder kritisch, rezeptiv oder partizipativ, rein sprachlich oder handlungsorientiert ist, hängt von den während der Führung angewendeten Methoden ab. So gesehen lässt sich die Frage, ob es sich bei einer Führung um eine Methode handelt – aus Sicht der in diesem Buch angewendeten Definition einer Methode als das Wie, das Werkzeug und der variantenreiche Weg, um ein bestimmtes Vermittlungsziel zu erreichen – eindeutig mit ›nein‹ beantworten.

30 Specht 2016, S.3.

31 Camhi 2008.

32 Die in einigen Definitionen angeführten, zeigenden Gesten sehen wir als monodirektionale nonverbale Kommunikation eher kritisch.

Entwicklung einer Methodik der personalen Vermittlung

Angelika Doppelbauer

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

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

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

Von privilegierter bis öffentlicher Zugänglichkeit

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

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

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

1 Kolb 2014, S.12.

2 Heesen 2012, S.47.

3 Kolb 2014, S.12.

4 Heesen 2012, S.47.

5 Sommer 2013, S.14.

6 Kolb 2014, S.12.

7 Heesen 2012, S.47.

8 Heesen 2012, S.48.

9 Kolb 2014, S.13.

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

Guides and Demonstrators

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

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

10 Kolb 2014, S.14.

11 Sommer 2013, S.16.

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

13 Kolb 2014, S.14-15.

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

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

Lichtwark und das Stellen von Fragen

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

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

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

16 Lichtwark 1900, S.13.

17 Lichtwark 1900, S.35-36.

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

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

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

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

18 Lichtwark 1900, S.31-32.

19 Sturm 1996.

20 Lichtwark 1900, S.36.

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

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

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

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

23 Liebertz 1988, S.56.

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

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

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

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

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

Erkenntnis durch eigenes Tun

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

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

27 Kolb 2014, S.16.

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

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

Kinderzeichnung im Fokus

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

Museumspädagogik zur Zeit des Nationalsozialismus

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

29 Liebertz 1988, S.97-98.

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

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

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

33 Liebertz 1988, S.96.

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

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

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

34 Weiß 2016, S.62.

35 Weiß 2016, S.62-63.

36 Kolb 2014, S.19.

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

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

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

Rohmeder, *Methoden und Medien der Museumsarbeit*

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

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

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

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

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

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

43 Rohmeder 1977.

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

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

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

44 Rohmeder 1977, S.72.

45 Rohmeder 1977, S.14-15.

46 Rohmeder 1977, S.14-15.

47 Rohmeder 1977, S.72.

48 Rohmeder 1977, S.77.

49 Rohmeder 1977, S.94.

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

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

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

⁵⁰ Rohmeder 1977, S.95.

⁵¹ Rohmeder 1977, S.124.

⁵² Rohmeder 1977, S.125.

⁵³ Rohmeder 1977, S.127.

⁵⁴ Rohmeder 1977, S.128.

⁵⁵ Rohmeder 1977, S.77.

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

Weschenfelder, Zacharias, *Handbuch Museumspädagogik*

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

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

56 Weschenfelder/Zacharias 1981.

57 Weschenfelder/Zacharias 1992, S.2.

58 Weschenfelder/Zacharias 1992, S.32.

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

60 Mörsch 2009, S.24.

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

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

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

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

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

61 Weschenfelder/Zacharias 1992, S.13.

62 Weschenfelder/Zacharias 1992, S.16.

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

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

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

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

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

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

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

65 Weschenfelder/Zacharias 1992, S.44.

66 Weschenfelder/Zacharias 1992, S.45.

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

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

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

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

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

68 Weschenfelder/Zacharias 1992, S.45.

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

70 Weschenfelder/Zacharias 1992, S.157.

71 Weschenfelder/Zacharias 1992, S.159.

72 Weschenfelder/Zacharias 1992, S.161.

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

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

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

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

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

Hildebrand, *Kolibri flieg*

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

74 Weschenfelder/Zacharias 1992, S.220.

75 Weschenfelder/Zacharias 1992, S.5.

76 Hildebrand 1992.

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

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

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

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

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

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

79 Ronte 1987, S.7.

80 Ronte 1987, S.7.

81 Ronte 1987, S.7.

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

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

82 Hildebrand 1987b, S.10.

83 Schwärzler 1987a, S.14-15.

84 Hildebrand 1987a, S.16-17.

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

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

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

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

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

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

86 Hildebrand 2019.

87 Schwärzler 1987b, S.40.

88 Hildebrand 2019.

89 Hildebrand 1992, S.424.

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

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

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

90 Hildebrand 1992, S.425.

91 Hildebrand 1992, S.425.

92 Hildebrand 2019.

93 Hildebrand/Jürgensen/Zacharias 1995.

94 Hildebrand 1992, S.425-426.

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

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

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

Liebertz, *Kunstdidaktische Aspekte in der Museumspädagogik*

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

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

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

97 Liebertz 1988, S.1.

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

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

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

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

98 Liebertz 1988, S.267.

99 Liebertz 1988, S.174.

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

Liebertz sieht dieses Konzept äußert kritisch:

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

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

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

100 Doderer 1970, S.53.

101 Liebertz 1988, S.175.

102 Liebertz 1988, S.175.

103 Liebertz 1988, S.211-212.

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

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

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

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

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

104 Liebertz 1988, S.214.

105 Liebertz 1988, S.215.

106 Liebertz 1988, S.237-238.

107 Liebertz 1988, S.244.

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

Eiböck, Hildebrand, Sturm, *Palmenbuch*

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

108 Liebertz 1988, S.266.

109 Liebertz 1988, S.267.

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

111 Hildebrand 1991.

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

StörDienst

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

112 Hildebrand/Sturm 1991, S.64.

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

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

115 *StörDienst* 1994.

116 *StörDienst* 1994, o. S.

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

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

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

117 Binder 1994, o. S.

118 Sturm 1994, o. S.

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

Fast, *Handbuch museumspädagogischer Ansätze*

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

Sturm, *Kleiner didaktischer Begleiter für die Vermittlungsarbeit*

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

119 Fast 1995.

120 Fast 1995, S.6.

121 Fast 1995, S.11.

122 Sturm 1995.

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

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

123 Sturm 1995, S.6.

124 Sturm 1995, S.7.

125 Sturm 1995, S.7.

126 Sturm 1995, S.13.

127 Sturm 1995, S.16.

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

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

Vlcek, *Workshop Improvisationstheater*

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

128 Sturm 1995, S.17.

129 Sturm 1995, S.17.

130 Vlcek 2023.

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

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

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

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

131 Vlcek 2023, S.14.

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

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

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

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

133 Stöger 1999.

134 Stöger 1999.

Dürr Reinhard, 10x10 Kunstbegegnungen

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

Bertscheit, Bilder werden Erlebnisse

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

135 Dürr Reinhard 2000.

136 Dürr Reinhard 2000, o. S.

137 Bertscheit 2001.

138 Bertscheit 2001, S.7.

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

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

Reich, *Konstruktivistische Didaktik*

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

139 Bertscheit 2001, S.14.

140 Bertscheit 2001, S.59.

141 Reich 2012.

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

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

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

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

142 Reich 2012, S.142.

143 Reich 2012, S.222.

Reich definiert Methodik als

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

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

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

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

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

144 Reich 2012, S.266 und 268.

145 Reich 2012, S.269.

146 Reich 2012, S.269.

147 Reich 2012, S.272.

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

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

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

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

148 Reich 2012, S.275.

149 Reich 2012, S.290.

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

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

Sternfeld, *Der Taxispielertrick*

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

¹⁵⁰ Reich 2012, S.288-289.

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

¹⁵² Sternfeld 2005.

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

Wagner, Dreykorn, *Museum Schule Bildung*

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

¹⁵³ Sternfeld 2005, S.22-23.

¹⁵⁴ Wagner/Dreykorn 2007.

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

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

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

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

155 Busse 2007, S.25.

156 Busse 2007, S.27.

157 Wagner/Dreykorn 2007, S.159.

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

Schanner, *Durch Kunstvermittlung zur Partizipation*

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

158 Wagner/Dreykorn 2007, S.160.

159 Schanner 2007.

160 Schanner 2007, S.65.

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

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

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

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

161 Schanner 2007, S.69.

162 Schanner 2007, S.87.

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

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

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

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

163 Schanner 2007, S.102-103.

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

165 Schanner 2007, S.104.

166 Schanner 2007, S.118-124.

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

Qualitätskriterien für Museen: Bildungs- und Vermittlungsarbeit

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

In dem Kapitel über die Methoden der Vermittlung heißt es:

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

In Bezug auf personale Methoden heißt es weiter:

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

167 Museumsbund 2008.

168 Museumsbund 2008, S.15.

169 Museumsbund 2008, S.15.

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

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

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

170 Museumsbund 2008, S.16.

171 Kunz-Ott/Kudorfer/Weber 2009.

172 Schwan 2009, S.34.

173 Schwan 2009, S.35.

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

Mörsch, *Zeit für Vermittlung*

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

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

175 Schwan 2009, S.41.

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

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

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

177 Mörsch 2009-12, 4.3 Beteiligungsgrad: Partizipativ.

178 Mörsch 2009-12, 4.4 Beteiligungsgrad: Kollaborativ.

179 Mörsch 2009-12, 4.4 Beteiligungsgrad: Kollaborativ.

180 Mörsch 2009-12, 4.5 Beteiligungsgrad: Reklamierend.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Kunstvermittlung auf der *documenta 12*

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

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

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

189 Hossein 2009, S.85.

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

Methodenkartei Museen und Kindergärten

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

190 MuK.

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

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

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

Deutscher Museumsbund, *schule@museum*

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

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

192 Museumsbund 2011.

193 Museumsbund 2011, S.44.

Harrasser, Harrasser, Kiessling, Schneider, Sölkner, Wöhler, *Wissen spielen*

Wissen spielen. Untersuchungen zur Wissensaneignung von Kindern im Museum von Doris und Karin Harrasser, Stephanie Kiessling, Karin Schneider, Sabine Sölkner und Veronika Wöhler¹⁹⁴, erschienen 2011, dokumentiert einen Forschungsprozess mit dem Ziel herauszufinden, wie Wissen in verschiedenen Museen präsentiert und wie es von Kindern rezipiert wird.¹⁹⁵ Für den vorliegenden Rahmen interessant sind die Ergebnisse der Forschungsarbeit, die Veronika Wöhler zusammenfasst. Sie schreibt, dass in Vermittlungssituationen bisweilen suggeriert wird, beteiligte Kinder könnten als souveräne, wissende Subjekte über Inhalte kommunizieren, so als ob sie damit ihre persönlichen Interessen und ihr Wissen formulieren würden. Tatsächlich beobachtet die Autorin, dass Kinder wie im Glücksspiel durch Raten versuchen, auf Gesten, Bezugnahmen oder Fragen der Vermittler:innen richtige Antworten zu finden, manchmal mit Erfolg und manchmal ohne. Sie verweist auf Bourdieu, wenn sie davon ausgeht, dass Kinder mit migrantischen und bildungsbenachteiligten familiären Hintergründen das Gefühl haben, ihr Wissen sei im Museum nicht gefragt und sie könnten trotz großer Aufmerksamkeit und Bemühens richtige Antworten lediglich durch Raten finden. Kinder mit bildungsbürgerlichem Hintergrund können sich im Gegensatz dazu in solchen Situationen oft beweisen und bekommen positives Feedback. In der Beobachtung zeigt sich die Problematik, dass Vermittler:innen, die versuchen, diese Diskrepanz zu berücksichtigen, indem sie auf das von ihnen postulierte Vorwissen der Kinder eingehen, die Situation durch ihre Annahmen und Projektionen bisweilen noch verschlimmern. Die Autorin schreibt:

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

194 Harrasser/Harrasser/u. a. 2011.

195 Harrasser 2011, S.7.

196 Wöhler 2011, S.264-265.

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

Hofmann, Rauber, Schöwel, Führungen Workshops Bildgespräche

Die Publikation *Führungen Workshops Bildgespräche. Ein Hand- und Lesebuch für Bildung und Vermittlung im Kunstmuseum* erscheint 2013, herausgegeben von Fabian Hofmann, Irmi Rauber und Katja Schöwel.¹⁹⁷ Sie vereint in zahlreichen unterschiedlichen Beiträgen grundsätzliche Überlegungen und praktische Beispiele als Ergebnisse einer langjährigen Praxis in der Vermittlung.¹⁹⁸ In dem Kapitel *Führung + Praxis. Beispiel einer kunstpädagogischen Methode* hält Irmi Rauber fest, dass das praktische Arbeiten im Museum nicht um seiner selbst willen stattfinden darf, sondern immer das Ziel haben muss, sich mit den Kunstwerken auseinanderzusetzen, das Gesehene zu verarbeiten und zu vertiefen. Sie empfiehlt für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, neue Techniken auszuprobieren, den Teilnehmenden die Möglichkeit zu geben, ihren eigenen Ausdruck zu finden sowie das Übersetzen in ein anderes Medium anzuregen. Darunter versteht sie zum Beispiel die Übertragung einer Plastik in eine Zeichnung oder eines Porträts in ein Foto oder einen Text. Es kann jedoch auch versucht werden, eine bildnerische Aussage in ihr Gegenteil zu verkehren, ähnliche Inhalte mithilfe anderer Techniken umzusetzen oder eine ähnliche Technik mit anderen Inhalten zu füllen.¹⁹⁹ Rauber empfiehlt zweistündige Formate, die eine etwa einstündige Führung mit ebenso langer Praxis kombinieren.

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

197 Hofmann/Rauber/Schöwel 2013.

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

199 Rauber 2013, S.107.

200 Stürzel 2013, S.132-133.

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

Schrübbers, Moderieren im Museum

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

201 Göbbels 2013, S.142.

202 Göbbels 2013, S.142-143.

203 Schrübbers 2013.

204 Schrübbers 2013, S.15.

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

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

205 Schröder 2013, S.170-173.

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

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

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

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

206 Popov-Schloßer 2013, S.179-190.

207 Schrübbers 2013, S.45.

208 Schrübbers 2013, S.45-46.

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

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

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

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

210 Schrübbers 2013, S.164-165.

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

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

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

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

211 Schrübbbers 2013, S.237-238.

212 Schrübbbers 2013, S.243.

213 Schrübbbers 2013, S.247.

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

Czech, Kirmeier, Sgoff, *Museumspädagogik*

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

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

214 Schrübbers 2013, S.249.

215 Czech/Kirmeier/Sgoff 2014.

216 Czech 2014, S.197.

217 Czech 2014, S.198.

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

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

218 Czech 2014, S.198-199.

219 Czech 2014, S.200.

220 Czech 2014, S.200.

221 Czech 2014, S.201.

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

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

Spanier, *Kunst- und Kulturvermittlung im Museum*

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

222 Czech 2014, S.202-217.

223 Czech 2014, S.2018.

224 Czech 2014, S.220.

225 Spanier 2014.

226 Spanier 2014, S.153.

227 Spanier 2014, S.153.

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

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

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

228 Spanier 2014, S.153.

229 Spanier 2014, S.155.

230 Spanier 2014, S.153.

231 Spanier 2014, S.156.

232 Spanier 2014, S.156.

233 Spanier 2014, S.160.

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

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

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

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

234 Spanier 2014, S.172-173.

235 Spanier 2014, S.174.

236 Spanier 2014, S.181.

237 Spanier 2014, S.324.

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

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

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

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

238 Spanier 2014, S.326.

239 Spanier 2014, S.326-327.

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

Ehgartner, *Kunst und*

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

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

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

240 Spanier 2014, S.363.

241 Spanier 2014, S.366-367.

242 Ehgartner 2014a.

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

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

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

Katzenstein, Koster, *I ask*

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

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

243 Draxler/Schelle 2014, S.5.

244 Katzenstein/Koster 2014.

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

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

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

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

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

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

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

247 Katzenstein/Koster 2014, S.21.

248 Katzenstein/Koster 2014, S.23.

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

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

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

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

249 Katzenstein/Koster 2014, S.25-26.

250 Katzenstein/Koster 2014, S.33-40.

251 Katzenstein/Koster 2014, S.43.

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

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

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

252 Katzenstein/Koster 2014, S.46.

253 Katzenstein/Koster 2014, S.49.

254 Katzenstein/Koster 2014, S.50.

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

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

255 Commandeur/Kunz-Ott/Schad 2016.

256 Nettke 2016a, S.37.

257 Nettke 2016a, S.38.

258 Nettke 2016a, S.39.

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

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

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

259 Nettke 2016a, S.39.

260 Nettke 2016a, S.39.

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

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

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

262 Ehlers 2016, S.151-152.

263 Ehlers 2016, S.151-152.

264 Ehlers 2016, S.152.

265 Ehlers 2016, S.152.

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

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

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

266 Nettke 2016b, S.173.

267 Nettke 2016b, S.174.

268 Nettke 2016b, S.176.

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

lab.Bode – Initiative zur Stärkung der Vermittlungsarbeit in Museen

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

269 Nettke 2016b, S.180-181.

270 Nettke 2016b, S.181-182.

271 lab.Bode pool.

Preuß, Hofmann, *Kunstvermittlung im Museum*

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

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

272 Preuß/Hofmann 2017.

273 Preuß/Hofmann 2017, S.11.

274 Preuß/Hofmann 2017, S.15.

275 Preuß/Hofmann 2017, S.16.

276 Hagenberg 2017, S.34-35.

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

Xponat.net

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

277 Schöll 2017, S.52.

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

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

Czech, Kunstspiele

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

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

279 Czech 2020.

280 Czech 2020, S.9.

281 Czech 2020, S.7.

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

Leitfaden: Bildung und Vermittlung im Museum gestalten

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

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

282 Czech 2020, S.14-16.

283 Czech 2020, S.18.

284 Czech 2020, S.18-19.

285 Museumsbund/BV Museumspädagogik/lab.bode 2020.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Kolb, Florenz, Hahn, *kunstpädagogisch fragen*

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

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

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

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

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

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

Living Alien. 20 Jahre Kunstvermittlung Kunsthaus Graz

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

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

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

294 Waitschacher 2023.

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

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

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

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

295 Universalmuseum Joanneum 2023, S.52.

296 Gmeiner/Holzer-Kernbichler 2023.

Petri-Preis, Voit, *Handbuch Musikvermittlung*

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

Letz, Lippok, *Globales Lernen im Museum*

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

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

297 Petri-Preis/Voit 2023.

298 Wregg 2023, S.154.

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

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

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

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

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

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

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

Resümee

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

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

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

Literaturverzeichnis

Datenbanken und Archive

Archiv der Vermittlung: www.archivdervermittlung.at

BANG – Bildungsarchiv Neue Galerie Graz, www.museum-joanneum.at/neue-galerie-graz/unser-programm/kunstvermittlung/bildungsarchiv-bang

lab.Bode pool: www.lab-bode.de

MuK: www.museen-und-kindergaerten.de/methodenkartei/alle-methoden-auf-einen-klick/

xponat.net: www.xponat.net

Literatur

Altrichter/Posch 2007: Altrichter, Herbert/Posch, Peter: Ein Blick hinter die Kulissen, in: Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtserforschung und Unterrichtsevaluierung durch Aktionsforschung, Bad Heilbrunn 2007, S.318-333.

Ammann 2007: Ammann, Jean-Christophe: Bei näherer Betrachtung: zeitgenössische Kunst verstehen und deuten, Frankfurt am Main 2007.

Amon 2020: Amon, Ingrid: Die Macht der Stimme. Mehr Persönlichkeit durch Klang, Volumen und Dynamik, München 2020.

Archey 2022: Archey, Karen, After Institutions, Berlin 2022.

Arztmann/Funk/u.a. 2019: Arztmann, Doris/Funk, Sarah/Mahve-Beydokhti/Mathieu, Schneider/Felix, Gender: Diversität Handreichung. Hypatia – Toolkit für einen genderinklusiven MINT-Unterricht, Wien/Klagenfurt 2019, in: https://www.science-center-net.at/wp-content/uploads/2019/01/HR_Hypatia_Handreichung_2019.pdf (20.5.2025)

Babias 1995: Babias, Marius: Im Zentrum der Peripherie. Kunstvermittlung und Vermittlungskunst in den 90er Jahren, Hamburg 1995.

- Bätschmann 2023:** Bätschmann, Oskar: Das Kunstpublikum. Eine kurze Geschichte, Berlin 2023.
- Baum/Jakob 2012:** Baum, Jacqueline/Jakob, Ursula: Art as Education – Education as Art. Ein Videointerview, in: Settele, Bernadette/Mörsch, Carmen (Hg.): Kunstvermittlung in Transformation. Perspektiven und Ergebnisse eines Forschungsprojektes, Zürich 2012, S.117-127.
- Beckershaus/Meran 2023:** Beckershaus, Louise/Meran, Eva: Antisemitismus im Museum entgegenn. Das Haus der Geschichte Österreich als außerschulischer Lernort gegen Antisemitismus, in: Mittnik, Philipp/Lauß, Georg/Schmid-Heher, Stefan (Hg.): Antisemitismus in der Schule. Impulse für den Unterricht, Wien 2023, S.59-63. Online abrufbar: https://hdgoe.at/antisemitismus_im_museum_entgegenn (18.5.2025).
- Behr 2003:** Behr, Manfred: Visuelle Argumentation: Schlüsselbilder im Selbstverständnis von Kulturen, in: Bachmair, Ben/Diebold, Peter/de Witt, Claudia (Hg.): Jahrbuch Medienpädagogik 3, Opladen 2003, S.83-104.
- Berner 2009:** Berner, Rotraut S. (Hg.): Einfach alles! Die Wort-Schatz-Kiste, Leipzig 2009.
- Bertscheit 2001:** Bertscheit, Ralf: Bilder werden Erlebnisse. Mitreißende Methoden zur aktiven Bildbetrachtung in Schule und Museum, Mülheim/Ruhr 2001.
- Binder 1994:** Binder, Lucie: Personale Vermittlung, in: Bundesministerium für Unterricht und Kunst, StörDienst (Hg.): StörDienst, Wien 1994.
- Bishop 2006:** Bishop, Claire: The Social Turn: Collaboration and Its Discontents, in: Artforum 44/6 (2006), S.178-183.
- Bomann 1904:** Bomann, Wilhelm: Das vaterländische Museum in Celle, in: Schriften der Zentralstelle für Arbeiterwohlfahrtseinrichtungen: Die Museen als Volksbildungsstätten, Bd.25, Berlin 1904.
- Borges 1963:** Borges, Jorge Luis: Parabel vom Palast, in: Borges, Jorge Luis: Borges und Ich. Gedichte und Prosa, München 1963, S.35-36.
- Bourriaud 2002:** Bourriaud, Nicolas: Relational Aesthetics, Paris 2002.
- Braun/Schorn 2016:** Braun, Tom/Schorn, Brigitte: Ästhetisch-kulturelles Lernen und kulturpädagogische Bildungspraxis, in: Commandeur, Beatrix/Kunz-Ott, Hannelore/Schad, Karin (Hg.): Handbuch Museumspädagogik. Kulturelle Bildung in Museen, München 2016, S.113-120.
- Brocar 2013:** Brocar, Inge: Kunst und Lebenswelt. Frankfurt betrachten – denken – reden, in: Hofmann, Fabian/Rauber, Irmi/Schöwel, Katja (Hg.):

- Führungen, Workshops, Bildgespräche. Ein Hand- und Lesebuch für Bildung und Vermittlung im Kunstmuseum, München 2013, S.123-126.
- Bruck/Kloiber/u.a. 2017:** Bruck, Maria/Kloiber, Sabrina/Pokorny, Brigitte/Taplick, Moritz: Technik kinderleicht! Forschend Lernen im Kindergarten, Wien 2017.
- Buder 2013:** Buder, Anita: Bezüge schaffen Motivation. Ein kunstpädagogisches Erlebnis in einem Workshop, in: Hofmann, Fabian/Rauber, Irmi/Schöwel, Katja (Hg.): Führungen, Workshops, Bildgespräche. Ein Hand- und Lesebuch für Bildung und Vermittlung im Kunstmuseum, München 2013, S.130-131.
- Büro trafo.K 2004:** Büro trafo.K (Sternfeld, Nora/Höllwart, Renate), Akkiliç, Arif/Bratić, Ljubomir: Vermittlungsangebote für SchülerInnen in der Ausstellung Gastarbeiter – 40 Jahre Arbeitsmigration, eine Ausstellung der Initiative Minderheiten und des Wien Museums 2004, unveröffentlichtes Vermittlungskonzept.
- Busse 2007:** Busse, Klaus-Peter: Museumspädagogik an der Schnittstelle von Museum und Schule. Aktuelle Paradigmen der Museumspädagogik, in: Wagner, Ernst/Dreykorn, Monika (Hg.): Museum Schule Bildung. Aktuelle Diskurse. Innovative Modelle. Erprobte Methoden, München 2007, S.25-28.
- Camhi 2008:** Camhi, Jeff: Pathways for Communicating about Objects on Guided Tours, in: Curator – The Museum Journal 51/3 (2008), S.275-294.
- Come-In! 2017:** Come-In! (Hg.): Das Handbuch für Museumsmitarbeiter, o.O. 2017, in: <https://programme2014-20.interreg-central.eu/Content.Node/COME-IN/COME-IN--Handbuch.docx-en-GB-de-DE.pdf> (4.5.2025).
- Commandeur/Kunz-Ott/Schad 2016:** Commandeur, Beatrix/Kunz-Ott, Hannelore/Schad, Karin (Hg.): Handbuch Museumspädagogik. Kulturelle Bildung in Museen, München 2016.
- Coutinho 2016:** Coutinho, Barbara: Kuratieren auf dem Weg zu einer neuen Beziehung zwischen Menschen, Orten und Dingen: MUDE Museum Action zur Stärkung des intrinsischen relationalen Wertes von Kultur, in: Mörsch, Carmen/Sachs, Angeli/Sieber, Thomas (Hg.): Ausstellen und Vermitteln im Museum der Gegenwart, Bielefeld 2016, S.69-80. Online abrufbar: <https://doi.org/10.1515/9783839430811-006> (5.3.2025).
- Czech 2014:** Czech, Alfred: Methodische Vielfalt in der personalen Vermittlung, in: Czech, Alfred/Kirmeier, Josef/Sgoff, Brigitte (Hg.): Museumspädagogik. Ein Handbuch. Grundlagen und Hilfen für die Praxis, Schwalbach/Tx. 2014, S. 198-224.

- Czech 2020:** Czech, Alfred: Kunstspiele. Spielend Kunst verstehen lernen, Frankfurt am Main 2020.
- Czech/Kirmeier/Sgoff 2014:** Czech, Alfred/Kirmeier, Josef/Sgoff, Brigitte (Hg.): Museumspädagogik. Ein Handbuch. Grundlagen und Hilfen für die Praxis, Schwalbach/Tx. 2014.
- Deutsch 2023:** Deutsch, Wanda: Vom Big Draw zum Open House. Kommen Sie! Kommen Sie! Das dürfen Sie nicht verpassen!; in: Universalmuseum Joanneum (Hg.): Living Alien. 20 Jahre Kunstvermittlung Kunsthau Graz, Graz 2023, S.124-139.
- Deutscher Museumsbunde. V. 2013:** Deutscher Museumsbunde. V. (Hg.): Das inklusive Museum – Ein Leitfaden zu Barrierefreiheit und Inklusion, Berlin 2013, in: <https://www.museumsbund.de/wp-content/uploads/2024/04/2013-leitfaden-das-inklusive-museum.pdf> (4.5.2025).
- Doderer 1970:** Doderer, Klaus: Das Museum von morgen, in: Bott, Gerhard (Hg.): Das Museum der Zukunft, Köln 1970, S.52-55.
- Doppelbauer 2018:** Doppelbauer, Angelika: Beziehungsarbeit. Kunstvermittlung im Museum der Zukunft, in: Loffredo, Anna Maria (Hg.): Causa didactica. Professionalisierung in der Kunst/Pädagogik als Streitfall, München 2018, S.114-133.
- Doppelbauer 2019a:** Doppelbauer, Angelika: Museum der Vermittlung. Kulturvermittlung in Geschichte und Gegenwart, Wien 2019.
- Doppelbauer 2019b:** Doppelbauer, Angelika: Kulturvermittlung in Österreich. Gestern – heute – morgen, in: Standbein Spielbein 112/2 (2019), S.32-37.
- Doppelbauer 2021:** Doppelbauer, Angelika: Wer hat Angst vor Partizipation? Nina Simons Change Management für Museen, in: neues museum. die österreichische museumszeitschrift 21/1-2 (2021), S.16-21.
- Doppelbauer 2023a:** Doppelbauer, Angelika: How Should Museum Education Deal with the Current Loss of Confidence in Research in Society?, in: Journal of Museum Education 48/3 (2023), S.217-226.
- Doppelbauer 2023b:** Doppelbauer, Angelika: Der rote Faden in der Vermittlung, in: Verbund OÖ Museen (Hg.): Den roten Faden spinnen. Überlegungen zum Kuratieren von Ausstellungen. Berichtsband des 20. Oberösterreichischen Museumstages 2022, Linz 2023, S.24-29.
- Doppelbauer/Maderbacher/u.a. 2018:** Doppelbauer, Angelika/Maderbacher, Wencke/Malez, Sandra/Täubler, Lucia: From the inside: Cultural mediation in Austria – Definition, tasks and working conditions in this field, in: Wint-

- zerith, Stéphanie (Hg.): Cultural Action, ICOM Education 28, Norderstedt 2018, S.143-158.
- Draxler/Schelle 2014:** Draxler, Julia/Schelle, Tina: Kunst und Körper, in: Ehgartner, Claudia (Hg.): Kunst und Körper, mumok Museum moderner Kunst Stiftung Ludwig Wien, Wien 2014.
- Dreykorn/Wagner 2007:** Dreykorn, Monika/Wagner, Ernst: Erprobte Methoden, in: Wagner, Ernst/Dreykorn, Monika (Hg.): Museum Schule Bildung. Aktuelle Diskurse. Innovative Modelle. Erprobte Methoden, München 2007, S.159-188.
- Dürr Reinhard 2000:** Dürr Reinhard, Franziska: 10x10 Kunstbegegnungen für Kinder, Jugendliche und Erwachsene, Zofingen 2000.
- Ehgartner 2014a:** Ehgartner, Claudia (Hg.): Kunst und, mumok Museum moderner Kunst Stiftung Ludwig Wien, Wien 2014.
- Ehgartner 2014b:** Ehgartner, Claudia: Warum Kunst und Sprache?, in: Ehgartner, Claudia (Hg.): Kunst und Sprache, mumok Museum moderner Kunst Stiftung Ludwig Wien, Wien 2014, S.5-14.
- Ehgartner 2014c:** Ehgartner, Claudia: Kunstvermittlung Leitsätze, in: Ehgartner, Claudia (Hg.): Kunst und, mumok Museum moderner Kunst Stiftung Ludwig Wien, Wien 2014, S.7-8.
- Ehlers 2016:** Ehlers, Hans-Georg: Konzeption von Bildungsangeboten in Museen, in: Commandeur, Beatrix/Kunz-Ott, Hannelore/Schad, Karin (Hg.): Handbuch Museumspädagogik. Kulturelle Bildung in Museen, München 2016, S.147-153.
- Eiböck/Hildebrand/Sturm 1991:** Eiböck, Christoph/Hildebrand, Heiderose/Sturm, Eva: Das Palmenbuch, Wien 1991.
- Endter 2021:** Endter, Stephanie: Unsichtbare Fäden. Vom Hineinwirken der Vermittlung in die kuratorische Narration, in: Endter, Stephanie/Landkammer, Nora/Schneider, Karin (Hg.): Das Museum verlernen? Kolonialität und Vermittlung in Ethnologischen Museen, Bd.2: Praxen und Reflexionen kritischer Bildung und Wissensproduktion, Wien 2021, S.173-201.
- Fast 1995:** Fast, Kirstin (Hg.): Handbuch museumspädagogischer Ansätze, Berliner Schriften zur Museumskunde, Bd.9, Opladen 1995.
- Flicker 2016:** Flicker, Katharina: Ausstellungslücken. Überlegungen zum Umgang mit Leerstellen in einem stadthistorischen Museum, Master Thesis /ecm – educating/curating/managing, Universität für angewandte Kunst, Wien 2016. Online abrufbar: <https://phaidra.bibliothek.uni-ak.ac.at/api/object/o:37174/get> (25.5.2025).

- Fraser 2005:** Fraser Andrea: Museum Highlights. Writings of Andrea Fraser, edited by Alexander Alberro, London 2005.
- Freymann 1988/2004:** Freymann, Thelma von: Die Führung als museumspädagogische Aufgabe, in: Freymann, Thelma von (Hg.): Am Beispiel erklärt. Aufgaben und Wege der Museumspädagogik, Olms/Hildesheim 1988/2004, S.111-125.
- Gallistl 2023:** Gallistl, Manuela: Demenzsensible Kulturvermittlung im digitalen Raum, 2023, in: https://www.technischesmuseum.at/nachhaltigkeitszine/demenzsensible_kulturvermittlung_im_digitalen_raum (15.5.2025).
- Gebetsroither/Hildebrand/Smidt 1996:** Gebetsroither, Hartwig/Hildebrand, Heiderose/Smidt, Sara: infra-rot, Theoretische Grundlagenarbeit im Bereich der personal- und zeitintensiven Bildungsarbeit in Museen und Ausstellungen, Wien 1996. Online abrufbar: <https://archivdervermittlung.at/document/151> (23.5.2025).
- Gebetsroither/Hildebrand/Smidt 1997:** Gebetsroither, Hartwig/Hildebrand, Heiderose/Smidt, Sara: erzählweisen. Beispielhafte Bildungsarbeit in europäischen Kunsteinrichtungen, Wien 1997. Online abrufbar: <https://archivdervermittlung.at/document/270> (23.5.2025).
- Gerharz 2013:** Gerharz, Rudi: Mit Fips durch dick und dünn. Ein Erzählkünstler und seine Figuren vermitteln Kunst, in: Hofmann, Fabian/Räuber, Irmi/Schöwel, Katja (Hg.): Führungen, Workshops, Bildgespräche. Ein Hand- und Lesebuch für Bildung und Vermittlung im Kunstmuseum, München 2013, S.136-141.
- Gille/Fluchte 2025:** Gille, Michelle Renée/Fluchte, Anita: Interview: Nehmen Sie sich in Acht vor dem Grumpy Guide!, Kulturbotschaft, Berlin 2025, in: https://kulturbotschaft.berlin/magazin/alle/grumpy_guide/ (15.05.2025).
- Gmeiner/Holzer-Kernbichler 2023:** Gmeiner, Gabi/Holzer-Kernbichler, Monika: Basteln ... Gestalten!, in: Universalmuseum Joanneum (Hg.): Living Alien. 20 Jahre Kunstvermittlung Kunsthau Graz, Graz 2023, S.172.
- Göbbels 2013:** Göbbels, Sandra: Die Kunst in der Schreibwerkstatt. Eine Übersicht von Methoden des kreativen Schreibens, in: Hofmann, Fabian/Räuber, Irmi/Schöwel, Katja (Hg.): Führungen, Workshops, Bildgespräche. Ein Hand- und Lesebuch für Bildung und Vermittlung im Kunstmuseum, München 2013, S.142-148.
- Goebel 2006:** Goebel, Renate: Kunst- und Kulturvermittlung – Berufsfeld im Wandel. Ein Bericht zur Entwicklung in Österreich, in: Kittlausz, Viktor/

- Pauleit, Winfreid (Hg.): Kunst – Museum – Kontexte. Perspektiven der Kunst- und Kulturvermittlung, Bielefeld 2006, S.231-244.
- Hagenberg 2017:** Hagenberg, Julia: Entschuldigung, warum sind wir gekommen? Ein Museum lässt sich befragen, in: Preuß, Kristine/Hofmann, Fabian (Hg.): Kunstvermittlung im Museum. Ein Erfahrungsraum, Münster/New York 2017, S.31-37.
- Hall 2013:** Hall, Stuart: Representation, in: Evans, Jessica/Hall, Stuart/Nixon, Sean (Hg.): Representation. Second Edition, London 2013, S.1-44.
- Harrasser 2011:** Harrasser, Doris: Einleitung: Körper Wissen im Museum, in: Harrasser, Doris/Harrasser, Karin/Kiessling, Stephanie/Schneider, Karin/Sölkner, Sabine/Wöhrer, Veronika (Hg.): Wissen spielen. Untersuchungen zur Wissensaneignung von Kindern im Museum, Bielefeld 2011, S.7-18.
- Harrasser/Harrasser/u.a. 2011:** Harrasser, Doris/Harrasser, Karin/Kiessling, Stephanie/Schneider, Karin/Sölkner, Sabine/Wöhrer, Veronika: Wissen spielen. Untersuchungen zur Wissensaneignung von Kindern im Museum, Bielefeld 2011.
- Heesen 2012:** Heesen, Anke te: Theorien des Museums zur Einführung, Hamburg 2012.
- Henschel 2020:** Henschel, Alexander: Was heißt hier Vermittlung? Kunstvermittlung und ihr umstrittener Begriff, Wien 2020.
- Hildebrand 1987a:** Hildebrand, Heiderose: Leidenschaft, Zeit und Diskurs – drei wichtige Aspekte erfolgreicher Museumsbesuche, in: Hildebrand, Heiderose/Kravagna, Patrizia/Lobnig, Hubert/Lutnyk, Petra/Reichmann, Wolfgang/Schreiner, Helga/Schwärzler, Monika/Sturm, Eva: Kolibri flieg, Wien o.J. (1987), S.16-17.
- Hildebrand 1987b:** Hildebrand, Heiderose: Das Projekt Kolibri flieg, in: Hildebrand, Heiderose/Kravagna, Patrizia/Lobnig, Hubert/Lutnyk, Petra/Reichmann, Wolfgang/Schreiner, Helga/Schwärzler, Monika/Sturm, Eva: Kolibri flieg, Wien o.J. (1987), S.10-13.
- Hildebrand 1991:** Hildebrand, Heiderose: Methode I – Methode II, in: Eiböck, Christoph/Hildebrand, Heiderose/Sturm, Eva, Palmenbuch 1, Wien 1991, S.47-56.
- Hildebrand 1992:** Hildebrand, Heiderose: Museum als Kaleidoskop, in: Weschenfelder, Klaus/Zacharias, Wolfgang, Handbuch Museumpädagogik. Orientierung und Methoden für die Praxis, 3. aktualisierte und erweiterte Neuauflage, Düsseldorf 1992, S.423-427.

- Hildebrand 1995:** Hildebrand, Heiderose: Anmerkungen zur Methodik der zeit- und personalintensiven Bildungsangebote am Museum Moderner Kunst Stiftung Ludwig Wien, in: Hildebrand, Heiderose/Jürgensen, Frank/Zacharias, Wolfgang (Hg.): Ächo 6, Zeitschrift für Zwischentexte 123456 (1995), S.66-67, in: BANG, Inv.-Nr.0023.
- Hildebrand 2014:** Hildebrand, Heiderose: La Canasta Cubana – vormalis Der Chinesische Korb, in: Hildebrand, Heiderose/Hossein, Sara (Hg.): Das Palmenbuch 2, Wien 2014, S.26-27.
- Hildebrand 2019:** Hildebrand, Heiderose: Lose und Fest. Fragmente zur Bildungsarbeit 1985-1995 am Museum Moderner Kunst Stiftung Ludwig Wien im Palais Lichtenstein, Wien 2019, in: BANG Inv.-Nr. 0158.
- Hildebrand 2021:** Hildebrand, Heiderose: Fest und Lose. Fragmente für die Bildungsarbeit 1977-2021. dort und da, Wien 2021, in: BANG Inv.Nr.0157.
- Hildebrand/Hossein 2014:** Hildebrand, Heiderose/Hossein, Sara: Ein neuer Name, in: Hildebrand, Heiderose/Hossein, Sara (Hg.): Das Palmenbuch 2, Wien 2014, S.24-25.
- Hildebrand/Jürgensen/Zacharias 1995:** Hildebrand, Heiderose/Jürgensen, Frank/Zacharias, Wolfgang (Hg.): Ächo 6. Zeitschrift für Zwischentexte 123456 (1995), in: BANG, Inv.-Nr.0023.
- Hildebrand/Kravagna/u.a. 1987:** Hildebrand, Heiderose/Kravagna, Patrizia/Lobnig, Hubert/Lutnyk, Petra/Reichmann, Wolfgang/Schreiner, Helga/Schwärzler, Monika/Sturm, Eva: Kolibri flieg, Wien o.J. (1987).
- Hildebrand/Sturm 1991:** Hildebrand, Heiderose/Sturm, Eva: Blätter, in: Eiböck, Christoph/Hildebrand/Heiderose/Sturm, Eva: Das Palmenbuch, Wien 1991, S, 61-81.
- Hochleitner 2021:** Hochleitner, Martin: Die Sprache, die wir sprechen, wenn wir über Kunst sprechen, Salzburg 2021.
- Hoffmann 1974:** Hoffmann, Hilmar: Das demokratische Museum, in: Schwencke, Olaf/Revermann, Klaus H./Spielhoff, Alfons (Hg.): Plädoyers für eine neue Kulturpolitik, München 1974.
- Hofmann 2013:** Hofmann, Fabian: Unscharfe Begriffe. Die Führung und andere Bezeichnungen für Vermittlung, in: Hofmann, Fabian/Rauber, Irmi/Schöwel, Katja (Hg.): Führungen, Workshops, Bildgespräche. Ein Hand- und Lesebuch für Bildung und Vermittlung im Kunstmuseum, München 2013, S.20-21.

- Hofmann/Rauber/Schöwel 2013:** Hofmann, Fabian/Rauber, Irmi/Schöwel, Katja (Hg.): Führungen, Workshops, Bildgespräche. Ein Hand- und Le-sebuch für Bildung und Vermittlung im Kunstmuseum, München 2013.
- Höllwart 2005:** Höllwart, Renate: Vom Stören, Beteiligen und Sichorganisieren. Eine kleine Geschichte der Kunstvermittlung in Wien, in: schnittpunkt – Jaschke, Beatrice/Martinez-Turek, Charlotte/Sternfeld, Nora (Hg.): Wer spricht? Autorität und Autorschaft in Ausstellungen, Wien 2005, S.105-119.
- Höllwart 2013:** Höllwart, Renate: Entwicklungslinien der Kunst- und Kulturvermittlung, in: ARGE Schnittpunkt (Hg.): Handbuch Ausstellungstheorie und -praxis, Wien/Köln/Weimar 2013, S.37-50.
- Höllwart/Landkammer/Smodics 2020:** Höllwart, Renate/Landkammer, Nora/Smodics, Elke: Taktiken für eine verändernde Praxis. Schnittstellen kritischer Kunstvermittlung und partizipativer Forschung, in: Rajal, Elke/trafo.K/Marchart, Oliver/Landkammer, Nora/Maier, Carina (Hg.): Making Democracy. Aushandlungen von Freiheit, Gleichheit und Solidarität im Alltag, Bielefeld 2020, S.85-99.
- Holzer-Kernbichler 2021:** Holzer-Kernbichler, Monika: Wer redet mit? Mitsprache. Teilhabe. Transformation, in: neues museum. die österreichische museumszeitschrift 21/1-2 (2021), S.32-37.
- Holzer-Kernbichler 2020:** Holzer-Kernbichler, Monika: Die Zukunft des Museums: Zwei Bilder, in: Baur, Joachim/schnittpunkt (Hg.): Das Museum der Zukunft: 43 neue Beiträge zur Diskussion über die Zukunft des Museums, Bielefeld 2020, S.133-139. Online abrufbar: <https://doi.org/10.1515/9783839452707-018> (20.5.2025).
- Holzer-Kernbichler 2023:** Holzer-Kernbichler, Monika: Museal Communication Spaces of Art Education, in: Journal of Museum Education 48/3 (2023), S.227-235. Online abrufbar: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10598650.2023.2238172> (20.5.2025).
- Holzer-Kernbichler 2023a:** Holzer-Kernbichler, Monika: Warum das Museum nicht für ALLE ist, in: Universalmuseum Joanneum (Hg.): Living Alien. 20 Jahre Kunstvermittlung Kunsthaus Graz, Graz 2023, S.37-39.
- Holzer-Kernbichler 2023b:** Holzer-Kernbichler, Monika: Vom Big Draw zum Open House, in: Universalmuseum Joanneum (Hg.): Living Alien. 20 Jahre Kunstvermittlung Kunsthaus Graz, Graz 2023, S.114-139.

- Holzer-Kernbichler 2023c:** Holzer-Kernbichler, Monika: Gleitzeit, in: Universalmuseum Joanneum (Hg.): Living Alien. 20 Jahre Kunstvermittlung Kunsthaus Graz, Graz 2023, S.18-23.
- Holzer-Kernbichler 2023d:** Holzer-Kernbichler 2023d: Holzer-Kernbichler, Monika: Wie sprechen wir?, in: Universalmuseum Joanneum (Hg.): Living Alien. 20 Jahre Kunstvermittlung Kunsthaus Graz, Graz 2023, S.88-90.
- Holzer-Kernbichler 2024a:** Holzer-Kernbichler, Monika: Objekt! Objekt! Der Ambiguität verpflichtet in: schulheft 4/23-192 (2024), S.50-65.
- Holzer-Kernbichler 2024b:** Holzer-Kernbichler, Monika: Qualität, Kriterien und Messbarkeit in der Vermittlung, in: Standbein Spielbein 122/2 (2024), S.6-12.
- Hoppe 2021:** Hoppe, Maria: Kontrafaktische Geschichte im Unterrichtsfach »Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung«, in: historioPLUS 8 (2021), S.72-96. Online abrufbar: <http://www.historioplus.at/?p=1335> (24.5.2025).
- Hossain 2009:** Hossain, Anika: Das Fragment – Leitmetapher der Moderne und Indikator für diskursive Formationen in der Kunstvermittlung, in: Mörsch, Carmen/Forschungsteam documenta 12 Vermittlung (Hg.): Kunstvermittlung 2. Zwischen kritischer Praxis und Dienstleistung auf der documenta 12, Zürich/Berlin 2009, S.197.
- Hossein 2009:** Hossein, Sara: Das kann ja lustig werden! Spielerische Kunstvermittlung für Schulklassen auf der documenta 12, in: Mörsch, Carmen/Forschungsteam der documenta 12 Vermittlung (Hg.): Kunstvermittlung 2, Zürich/Berlin 2009, S.81-94.
- Hossein 2014:** Hossein, Sara: Die Zuordnungen, in: Hildebrand, Heiderose, Hossein, Sara (Hg.): Das Palmenbuch 2, Wien 2014, S.42-49.
- Huber/Schelle 2014:** Huber, Maria/Schelle, Tina: Kunst und Musik, in: Ehgartner, Claudia (Hg.): Kunst und Musik, mumok Museum moderner Kunst Stiftung Ludwig Wien, Wien 2014.
- Hubin 2010:** Hubin, Andrea: Handlungsmacht an den Rändern der Macht, in: Art Education Research 2/10 (2010). Online abrufbar: https://sfkp.ch/artikel/n2_handlungsmacht-an-den-raendern-der-macht (18.05.2025).
- Hubin/Schneider 2019:** Hubin, Andrea/Schneider, Karin: Rätselflüge – Denkbewegungen durch ein schwieriges Erbe progressiver Kunstvermittlung in Österreich, in: Art Education Research 15 (2019). Online abrufbar: https://blog.zhdk.ch/iaejournal/files/2019/02/AER15_Hubin_Schneider_D_20190221.pdf (5.5.2025).

- Hubin/Schneider 2020:** Hubin, Andrea/Schneider, Karin: Koloniale Metaphern, die freie Kunst der Kinder und ihre Scharnierfiguren, in: Güleç, Ayşe/Herring, Carina/Kolb, Gila/Sternfeld, Nora/Stolba, Julia (Hg.): Vermittlung vermitteln. Fragen, Forderungen, Versuchsanordnungen von Kunstvermittler*innen im 21. Jahrhundert, Berlin 2020, S.54-65.
- Hubin/Schneider 2023:** Hubin, Andrea/Schneider, Karin: In the Unrest of Implication: Museum Education Methods in Atmospheres of Scandalization, in: Journal of Museum Education 48/3 (2023), S.270-282.
- Janhsen 2017:** Janhsen, Angeli: KUNST SELBST SEHEN. Ein Fragenbuch, Freiburg 2017.
- JMW 2024:** Jüdisches Museum Wien: Holocaust Education und Politische Bildung, 2024, in: https://www.jmw.at/jart/prj3/jmw/data/uploads/vermittlungsprogramme/HolocaustEducationPolitischeBildung_Workshops_7.7.2024.pdf (14.04.2025).
- Jurica 2014:** Jurica, Ivan: Sprache macht Kunst los und umgekehrt, in: Ehgartner, Claudia (Hg.): Kunst und Sprache, mumok Museum moderner Kunst Stiftung Ludwig Wien, Wien 2014, S.25-39.
- Katzenstein/Koster 2014:** Katzenstein, Petra/Koster, Irith: I ask for open minds. Methodology & Training Handbook, Amsterdam 2014.
- Kerschensteiner 1905:** Kerschensteiner, Georg: Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung, München 1905.
- Kesselheim 2010:** Kesselheim, Wolfgang: Zeigen, erzählen und dazu gehen. Die Stadtführung als raumbasierte kommunikative Gattung, in: Costa, Marcella/Müller-Jacquier, Bernd (Hg.): Deutschland als fremde Kultur: Vermittlungsverfahren in Touristenführungen, München 2010, S.244-271.
- Koch/Streisand 2003:** Koch, Gerd/Streisand, Marianne (Hg.): Wörterbuch der Theaterpädagogik, Berlin 2003, in: <https://archivdatp.de/worterbuch-objekttheater/> (13.11.2024).
- Kolb 2014:** Kolb, Peter: Das Museum als Bildungsstätte und Geschichte der Museumspädagogik in Deutschland, in: Czech, Alfred/Kirmeier, Josef/Sgoff, Brigitte (Hg.): Museumspädagogik. Ein Handbuch. Grundlagen und Hilfen für die Praxis, Schwalbach/Tx. 2014, S.12-26.
- Kolb/Florenz/Hahn 2022:** Kolb, Gila/Florenz, Beate/Hahn, Annemarie: kunstpädagogisch fragen, in: Art Education Research 23 (2022), o.S. Online abrufbar: <https://sfkp.ch/artikel/kunstpadagogisch-fragen> (20.05.2025).
- Kolb/Sternfeld 2009:** Kolb, Gila/Sternfeld, Nora: »Glauben Sie mir. Kein Wort.« – Die Entwicklung der Kunstvermittlung zwischen documenta X

und documenta 14, 2022/2019, in: Kubi Online <https://www.kubi-online.de/artikel/glauben-mir-kein-wort-entwicklung-kunstvermittlung-zwischen-documenta-x-documenta-14> (20.05.2025).

- Kraus 2019:** Kraus, Stefan: Formate bestimmen die Inhalte. Kunstbetrieb, Kunst und Kunstvermittlung, Berlin 2019.
- Kravagna/Sturm 1987:** Kravagna, Patricia/Sturm, Eva: Eine Skizze zur Methodik unserer Arbeit. Aspekte der Kunsterfahrung, in: Hildebrand, Heiderose/Kravagna, Patrizia/Lobnig, Hubert/Lutnyk, Petra/Reichmann, Wolfgang/Schreiner, Helga/Schwärzler, Monika/Sturm, Eva: Kolibri flieg, Wien o.J. (1987), S.18-19.
- Kunz-Ott/Kudorfer/Weber 2009:** Kunz-Ott, Hannelore/Kudorfer, Susanne/Weber, Traudel (Hg.): Kulturelle Bildung im Museum. Aneignungsprozesse Vermittlungsformen Praxisbeispiele, Bielefeld 2009.
- Lackner 2009:** Lackner, Helmut: Die Schausammlung nach der Eröffnung. Die Besucher betreten ein Museum mit zahlreichen Maschinen, Modellen, historischen Werkstätten und Vorführobjekten, in: Lackner, Helmut/Jesswein, Katharina/Zuna-Kratky, Gabriele: 100 Jahre Technisches Museum Wien, Wien 2009, S.195-197.
- Lainerberger 2022:** Lainerberger, Barbara: Elias und Jenos Reise! in: Living Alien. 20 Jahre Kunstvermittlung Kunsthaus Graz, Graz 2023, S.46-47.
- Landkammer 2009:** Landkammer, Nora: Rollen Fallen. Für Kunstvermittlerinnen vorgesehene Rollen, ihre Gender-Codierung und die Frage, welcher taktische Umgang möglich ist, in: Mörsch, Carmen/Forschungsteam documenta 12 Vermittlung (Hg.): Kunstvermittlung 2. Zwischen kritischer Praxis und Dienstleistung auf der documenta 12, Zürich/Berlin 2009, S.151.
- Landkammer 2016:** Landkammer, Nora: Dinge, die nicht allein sind. Vermittlung in Netzwerken, in: Griesser, Martina/Haupt-Stummer, Christine/Höllwart, Renate/Jaschke, Beatrice/Sommer, Monika/Sternfeld, Nora/Ziaja, Luisa: Gegen den Stand der Dinge. Objekte in Museen und Ausstellungen, Berlin/Boston 2016, S.163-170.
- Landkammer 2021:** Landkammer, Nora: Das Museum verlernen? Kolonialität und Vermittlung in ethnologischen Museen. Bd.1: Eine Analyse gegenwärtiger Diskurse in einem konfliktreichen Praxisfeld, Wien 2021.
- Landsmann/Zechner 2004:** Landsmann, Hannah/Zechner, Bärbl: Über den Umgang mit Dingen, in: neues museum. die österreichische museumszeitschrift 04/3 (2004), S.20-22.

- Letz/Lippok/Jugend im Museum e.V. 2024:** Letz, Malte/Lippok, Juliane: Jugend im Museum e.V. (Hg.): Globales Lernen im Museum. Ein Praxisleitfaden, Bielefeld 2024.
- Lichtwark 1898:** Lichtwark, Alfred: Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken. Nach Versuchen mit einer Schulklasse, Dresden 1898.
- Lichtwark 1900:** Lichtwark, Alfred: Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken, 3. Auflage, Dresden 1900.
- Liebertz 1988:** Liebertz, Charmaine: Kunstdidaktische Aspekte in der Museumspädagogik. Entwicklung und Gegenwart, Weinheim 1988.
- Lüber 2012:** Lüber, Heinrich: Zunächst: Setting Performatives Sprechen, in: Settele, Bernadette/Mörsch, Carmen (Hg.): Kunstvermittlung in Transformation. Perspektiven und Ergebnisse eines Forschungsprojektes, Zürich 2012, S.33-44.
- Lüth 2018:** Lüth, Nina: Dokumentieren lernen. Über die Entwicklung repräsentationskritischer Perspektiven in der Arbeit mit Portfolios und darüber hinaus, in: Mörsch, Carmen/Schade, Sigrid/Vögele, Sophie (Hg.): Kunstvermittlung zeigen. Über die Repräsentation pädagogischer Arbeit im Kunstfeld, Wien 2018, S.627-637.
- Mad 2016:** Mad, Katrin: Hands-On – Minds-On!, in: Decristoforo, Bernadette/Hopmann, Stefan/Katschnig, Tamara/Seebauer, Laurenz/Swertz, Christian (Hg.): Hands-on im Technischen Museum Wien. Konzeption und Evaluierung der Mitmachausstellung »In Bewegung«, Wien 2016, S.123-134.
- Mandel 2005:** Mandel Birgit (Hg.): Kulturvermittlung – zwischen kultureller Bildung und Kulturmarketing. Eine Profession mit Zukunft, Bielefeld 2005.
- Marquardt-Mau 2011:** Marquardt-Mau, Brundhilde: Der Forschungskreislauf: Was bedeutet Forschen im Sachunterricht?, in: Deutsche Telekom Stiftung und Deutsche Kinder- und Jugendstiftung gemeinnützige GmbH (Hg.): Wie gute naturwissenschaftliche Bildung an Grundschulen gelingt. Ergebnisse und Erfahrungen aus prima(r)forscher, Berlin 2011, S.32-37. Online abrufbar: https://www.forschendes-lernen.net/files/forschen_theme/materialien/weiterlesen/Forschungskreislauf_Marquardt-Mau.pdf (20.5.2025).
- Maset 2006:** Maset, Pierangelo: Fortsetzung Kunstvermittlung, in: Maset, Pierangelo/Steffel, Hagen/Reuter, Rebekka (Hg.): Corporate Difference. Formate der Kunstvermittlung, Lüneburg 2006, S.11-24.

- Mayrhofer/Zacharias 1977:** Mayrhofer, Hans/Zacharias, Wolfgang: Projektbuch Ästhetisches Lernen, Hamburg 1977.
- Meran 2023:** Meran, Eva: Beharrliche Balance, in: Griesser-Stermschegg, Martina/Haupt-Stummer, Christine/Höllwart, Renate/Sommer, Monika/Sternfeld, Nora/Ziaja, Luisa (Hg.): Widersprüche. Kuratorisch handeln zwischen Theorie und Praxis, Berlin/Boston 2023, S. 199-200.
- Molnàr 2011:** Molnàr, Gyula: Objekttheater. Aufzeichnungen, Zitate, Übungen gesammelt von Gyula Molnàr, Berlin 2011.
- Mörsch 2006a:** Mörsch, Carmen: Künstlerische Kunstvermittlung: Die Gruppe Kunstcoop(c) im Zwischenraum von Pragmatismus und Dekonstruktion, in: Kittlausz, Viktor/Pauleit, Winfried (Hg.): Kunst – Museum – Kontexte. Perspektiven der Kunst- und Kulturvermittlung, Bielefeld 2006, S.177-194.
- Mörsch 2006b:** Mörsch, Carmen: Verfahren, die Routinen stören, in: Baumann, Leonie/Baumann, Sabine (Hg.): Wo laufen S(s)ie denn hin?!. Neue Formen der Kunstvermittlung fördern, Wolfenbüttel 2006, S.20-34.
- Mörsch 2009:** Mörsch, Carmen: Am Kreuzungspunkt von vier Diskursen: Die documenta 12 Vermittlung zwischen Affirmation, Reproduktion, Dekonstruktion und Transformation, in: Mörsch, Carmen/Forschungsteam documenta 12 Vermittlung (Hg.): Kunstvermittlung 2. Zwischen kritischer Praxis und Dienstleistung auf der documenta 12, Zürich/Berlin 2009, S.9-33.
- Mörsch 2009-12:** Mörsch, Carmen: Zeit für Vermittlung, in: <https://www.kultur-vermittlung.ch/zeit-fuer-vermittlung/> (15.1.2025).
- Mörsch 2012:** Mörsch, Carmen: Sich selbst widersprechen. Kunstvermittlung als kritische Praxis innerhalb des educational turn in curating, in: schnittpunkt. Ausstellungstheorie & praxis/Jaschke, Beatrice/Sternfeld, Nora/Institute for Art Education Züricher Hochschule der Künste (Hg.): educational turn. Handlungsräume der Kunst- und Kulturvermittlung, Wien 2012.
- Mörsch 2013:** Mörsch, Carmen: Kritische Kunstvermittlung, in: ARGE Schnittpunkt (Hg.): Handbuch Ausstellungstheorie und -praxis, Wien/Köln/Weimar 2013, S.164.
- Mörsch/Forschungsteam 2009:** Mörsch, Carmen: Forschungsteam documenta 12 Vermittlung (Hg.): Kunstvermittlung 2. Zwischen kritischer Praxis und Dienstleistung auf der documenta 12, Zürich/Berlin 2009.

- Mörsch/Fürstenberg 2018:** Mörsch, Carmen/Fürstenberg, Stephan: Kulturvermittlung machtkritisch dokumentieren, in: Mörsch, Carmen/Schade, Sigrid/Vögele, Sophie (Hg.): Kunstvermittlung zeigen. Über die Repräsentation pädagogischer Arbeit im Kunstfeld, Wien 2018, S.405-418.
- Mörsch/Piesche 2021:** Mörsch, Carmen/Piesche, Peggy: Warum Diskriminierungskritik im Museum?, 2021, in: <https://www.lab-bode-pool.de/de/t/museum-bewegen/diskriminierungskritisch-arbeiten/warum-diskriminierungskritik-im-museum/?material=aufsatz-carmen-moersch-peggy-piesche> (18.5.2025).
- Mühlbacher 2019:** Mühlbacher, Franziska: In Zwischenräumen agieren, in: neues museum. Die österreichische museumszeitschrift 19/4 (2019), S. 34-39.
- Mühlbacher/Sachs 2016:** Mühlbacher, Franziska/Sachs, Angeli: Ausstellen & Vermitteln als integriertes Konzept. Die Ausstellung Endstation Meer? Das Plastikmüll-Projekt im Museum für Gestaltung Zürich, in: Mörsch, Carmen/Sachs, Angeli/Sieber, Thomas (Hg.): Ausstellen und Vermitteln im Museum der Gegenwart, Bielefeld 2016, S.33-46.
- Mühlbacher/Bänziger/Gasser 2019:** Mühlbacher, Franziska/Bänziger, Maria/Gasser, Louis: Handlungsraum Museum. Ein Ausbildungsformat für Vermittlungsarbeit im Museum, in: Auswärts 12 (2019), S.123 -127.
- Muhr 2012:** Muhr, Mikki: SICH VERZEICHNEN – mit Karten sich im Zwischenraum orientieren. Eine künstlerische Methode für reflexive Bildungsprozesse, in: Magazin erwachsenenbildung.at 15 (2012), S.12-1 bis 12-10. Online abrufbar: https://www.pedocs.de/volltexte/2013/7459/pdf/Erwachsenenbildung_15_2012_Muhr_Sich_verzeichnen.pdf (15.5.2025).
- Museumsbund 2008:** Deutscher Museumsbund e.V./Bundesverband Museumspädagogik e.V. in Zusammenarbeit mit dem Österreichischen Verband der KulturvermittlerInnen im Museums- und Ausstellungswesen und Mediamus – Schweizerischer Verband der Fachleute für Bildung und Vermittlung im Museum (Hg.): Qualitätskriterien für Museen: Bildungs- und Vermittlungsarbeit, Berlin 2008.
- Museumsbund 2010:** Deutscher Museumsbund (Hg.): Museen und Lebenslanges Lernen – Ein europäisches Handbuch, Berlin 2010.
- Museumsbund 2011:** Deutscher Museumsbund e.V.: BDK-Fachverband für Kunstpädagogik/Bundesverband Museumspädagogik/Bundeszentrale für politische Bildung/Stiftung Mercator (Hg.): schule@museum – Eine Handreichung für die Zusammenarbeit, Berlin 2011.

- Museumsbund/BV Museumspädagogik/lab.bode 2020:** Deutscher Museumsbund: Bundesverband Museumspädagogik in Kooperation mit lab.bode – Initiative zur Stärkung der Vermittlungsarbeit in Museen (Hg.): Leitfaden Bildung und Vermittlung in Museen gestalten, Berlin 2020. Online verfügbar: <https://www.museumsbund.de/wp-content/uploads/2020/12/dmb-leitfaden-bildung-u-vermittlung-webfrei-20201201-002.pdf> (24.5.2025).
- Muthesius 1904:** Muthesius, Hermann: Kultur und Kunst. Gesammelte Aufsätze über künstlerische Fragen der Gegenwart, Jena/Leipzig 1904.
- Neghabat 2024:** Neghabat, Anahita: Let the Materia Lead!, Methodische Vielfalt und Co-Kreation im KinderKunstLabor, in: KinderKunstLabor/Jas, Mona/Weigl, Aron (Hg.): Können Institutionen (laufen) lernen? Forschende Ansätze im Kinderkunstlabor, Wien 2024, S.29-64.
- Nettke 2010:** Nettke, Tobias: Die Führung als Methode der Vermittlung im Museum – Tägliche Praxis und kaum erforschtes Terrain, in: Standbein/Spielbein 88 (2010), S.55-58.
- Nettke 2016a:** Nettke, Tobias: Was ist Museumspädagogik? – Bildung und Vermittlung in Museen, in: Commandeur, Beatrix/Kunz-Ott, Hannelore/Schad, Karin (Hg.): Handbuch Museumspädagogik. Kulturelle Bildung in Museen, München 2016, S.31-42.
- Nettke 2016b:** Nettke, Tobias: Personale Vermittlung in Museen – Merkmale, Ansätze, Formate und Methoden, in: Commandeur, Beatrix/Kunz-Ott, Hannelore/Schad, Karin (Hg.): Handbuch Museumspädagogik. Kulturelle Bildung in Museen, München 2016, S.173-183.
- Nettke/Harren 2010:** Nettke, Tobias/Harren, Inga: Zum Stand der qualitativen Forschung über Führungen, in: Standbein/Spielbein 88 (2010), S.59-61.
- Penfold 2009:** Penfold, Louise: Material Matters in Children's Creative Learning, in: Journal of Design and Science (2019). Online abrufbar: <https://jods.mitpress.mit.edu/pub/bwp6cysy/release/1> (5.3.2025).
- Peters 2005:** Peters, Maria: Performative Handlungen und biografische Spuren in Kunst und Pädagogik, Hamburg 2005.
- Petri-Preis/Voir 2023:** Petri-Preis, Axel/Voir, Johannes (Hg.): Handbuch Musikvermittlung – Studium, Lehre, Berufspraxis, Bielefeld 2023.
- Pfleger/Kolb/Schütze 2023:** Pfleger, Susanne/Kolb, Gila/Schütze, Konstanze: Kunstvermittlung zwischen Haltung und Verantwortung, München 2023.
- Philipp 2021:** Philipp, Carolin: Globale Geschichte(n) für die Zukunft. Schritte zur Dekolonisierung der Geschichtsschreibung, in: Endter, Stephanie/

- Landkammer, Nora/Schneider, Karin (Hg.): Das Museum verlernen? Kolonialität und Vermittlung in Ethnologischen Museen, Bd.2: Praxen und Reflexionen kritischer Bildung und Wissensproduktion, Wien 2021, S.225-249.
- Piontek 2017:** Piontek, Anja: Museum und Partizipation. Theorie und Praxis kooperativer Ausstellungsprojekte und Beteiligungsangebote, Bielefeld 2017.
- Popov-Schloßer 2013:** Popov-Schloßer, Sofia: Chinesischer Korb ist nicht gleich chinesischer Korb. Interaktiv Lernen im Museum, in: Schrübbers, Christiane (Hg.): Moderieren im Museum. Theorie und Praxis der dialogischen Besucherführung, Bielefeld 2013, S.179-190.
- Pörksen 2025:** Pörksen, Bernhard: Zuhören. Die Kunst, sich der Welt zu öffnen, München 2025.
- Preuß/Hofmann 2017:** Preuß, Kristine/Hofmann, Fabian (Hg.): Kunstvermittlung im Museum. Ein Erfahrungsraum, Münster/New York 2017.
- Puffert 2005:** Puffert, Rahel: Vorgeschrieben oder ausgesprochen? Oder: was beim Vermitteln zur Sprache kommt, in: schnittpunkt – Jaschke, Beatrice/Martinez-Turek, Charlotte/Sternfeld, Nora (Hg.): Wer spricht? Autorität und Autorschaft in Ausstellungen, Wien 2005, S.59-71.
- Rauber 2013:** Rauber, Irmi: Führung + Praxis. Beispiel einer kunstpädagogischen Methode, in: Hofmann, Fabian/Rauber, Irmi/Schöwel, Katja (Hg.): Führungen, Workshops, Bildgespräche. Ein Hand- und Lesebuch für Bildung und Vermittlung im Kunstmuseum, München 2013, S.104-112.
- Razenberger 2021:** Razenberger, Pia: Sich mit fremden Federn schmücken? Federarbeiten als Ausgangspunkt für kritisches Denken, in: Endter, Stephanie/Landkammer, Nora/Schneider, Karin (Hg.): Das Museum verlernen? Kolonialität und Vermittlung in ethnologischen Museen. Bd.2: Praxen und Reflexionen kritischer Bildung und Wissensproduktion, Wien 2021, S.333-356.
- RE/init. e.V 2017:** RE/init. e.V (Hg.): 10 Strategien zum Umgang mit Stammtischparolen, o.O 2017, in: <https://www.vielfalt-mediathek.de/material/zusammenleben-in-der-migrationsgesellschaft/10-strategien-zum-umgang-mit-stammtischparolen> (5.5.2025).
- Reich 2012:** Reich, Kersten: Konstruktivistische Didaktik. Das Lehr- und Studienbuch mit Online-Methodenpool, 5. Auflage, Weinheim/Basel 2012.
- Rogoff 2008:** Rogoff, Irit: Turning, in: e-flux journal #00 (2008), <https://www.e-flux.com/journal/00/68470/turning/> (20.5.2025).

- Rohmeder 1977:** Rohmeder, Jürgen: Methoden und Medien der Museumsarbeit. Pädagogische Betreuung der Einzelbesucher im Museum, Köln 1977.
- Rollig/Sturm 2002:** Rollig, Stella/Sturm, Eva: Dürfen die das? Kunst als sozialer Raum, Wien 2002.
- Ronte 1987:** Ronte, Dieter: Kolibri flieg, in: Hildebrand, Heiderose/Kravagna, Patrizia/Lobnig, Hubert/Lutnyk, Petra/Reichmann, Wolfgang/Schreiner, Helga/Schwärzler, Monika/Sturm, Eva: Kolibri flieg, Wien o.J. (1987), S. 7.
- Rudnickl 2014:** Rudnickl, Gabi: Was fragen Museumspädagogen wen, wie, wann und warum? – Fragen zum Fragen im Museum, in: Czech, Alfred/Kirmeier, Josef/Sgoff, Brigitte (Hg.): Museumspädagogik. Ein Handbuch. Grundlagen und Hilfen für die Praxis, Schwalbach/Tx. 2014, S.232-237.
- Schafaff 2018:** Schafaff, Jörn/Tiravanija, Rirkrit: Set, Szenario, Situation. Werke 1987–2005, Köln 2018.
- Schanner 2007:** Schanner, Roman: Durch Kulturvermittlung zur Partizipation am Beispiel des Stadtteil-Kommunikationsprojekts ›Hernals hören rund um den Wiener Dornerplatz 2006, Wien 2007.
- Schlager 2020:** Schlager, Katharina: Dramapädagogik im Haus der Geschichte Österreich, Diplomarbeit, Wien 2020. Online abrufbar: <https://phaidra.univie.ac.at/detail/o:1364534> (10.1.2025).
- Schlosser 2013:** Schlosser, Horst Dieter: Sprache unterm Hakenkreuz. Eine andere Geschichte des Nationalsozialismus, Köln/Weimar/Wien 2013.
- schnittpunkt 2012:** schnittpunkt.Ausstellungstheorie & praxis/Jaschke, Beatrice/Sternfeld, Nora/Institute for Art Education Züricher Hochschule der Künste (Hg.): educational turn. Handlungsräume der Kunst- und Kulturvermittlung, Wien 2012.
- Schöll 2017:** Schöll, Julia: Der Vermittlungshabitus und der ästhetische Blick, in: Preuß, Kristine/Hofmann, Fabian (Hg.): Kunstvermittlung im Museum. Ein Erfahrungsraum, Münster, New York 2017, S.47-53.
- Scholz 2020:** Scholz, Lothar: Methoden-Kiste. Thema im Unterricht, Bundeszentrale für politische Bildung, 9. Auflage, 2020, in: <https://www.bpb.de/shop/materialien/thema-im-unterricht/36913/methoden-kiste/> (15.3.2025).
- Schröder 2013:** Schröder, Marion: Moderierte Museumsgespräche, in: Schrübbers, Christiane (Hg.): Moderieren im Museum. Theorie und Praxis der dialogischen Besucherführung, Bielefeld 2013, S.169-178.
- Schrübbers 2013:** Schrübbers, Christiane (Hg.): Moderieren im Museum. Theorie und Praxis der dialogischen Besucherführung, Bielefeld 2013.

- Schwan 2009:** Schwan, Stefan: Lernen und Wissenserwerb in Museen, in: Kunz-Ott, Hannelore/Kudorfer, Susanne/Weber, Traudel (Hg.): Kulturelle Bildung im Museum, Aneignungsprozesse Vermittlungsformen Praxisbeispiele, Bielefeld 2009, S.33-43.
- Schaper 2012:** Schaper, Florian: Bildkompetenz. Kunstvermittlung im Spannungsfeld analoger und digitaler Bilder, Bielefeld 2012.
- Schwärzler 1987a:** Schwärzler, Monika: Menschen – Geschichte – Bild. Geschichte eine Begegnung zweier Bedürftiger, in: Hildebrand, Heiderose/Kravagna, Patrizia/Lobnig, Hubert/Lutnyk, Petra/Reichmann, Wolfgang/Schreiner, Helga/Schwärzler, Monika/Sturm, Eva: Kolibri flieg, Wien o.J. (1987), S.14-15.
- Schwärzler 1987b:** Schwärzler, Monika: Bildgespräche. Am Ende sei nicht mehr zu entscheiden gewesen, wer mehr gesprochen habe, die Betrachter oder die Bilder, in: Hildebrand, Heiderose/Kravagna, Patrizia/Lobnig, Hubert/Lutnyk, Petra/Reichmann, Wolfgang/Schreiner, Helga/Schwärzler, Monika/Sturm, Eva: Kolibri flieg, Wien o.J. (1987), S.40-41.
- Serrell/Whitney 2024:** Serrell, Beverly/Whitney, Katherine: Exhibit Labels. An interpretative Approach, London 2024.
- Shuh 2008:** Shuh, John Hennigar: Teaching Yourself to Teach with Objects, in: Journal of Education 7/4 (2008). Online abrufbar: https://www.moma.org/momaorg/shared/pdfs/docs/learn/courses/Shuh_Teaching_Yourself_to_Teach_with_Objects.pdf (27.03.2025).
- Simon 2010:** Simon, Nina: The Participatory Museum, Santa Cruz 2010.
- Sommer 2013:** Sommer, Monika: Museologie und Museumsgeschichten, in: ARGE Schnittpunkt (Hg.): Handbuch Ausstellungstheorie und -praxis, Wien/Köln/Weimar 2013, S.13-21.
- Spanier 2014:** Spanier, Lisa: Kunst- und Kulturvermittlung im Museum. Historie – Bestandsaufnahme – Perspektiven, Kunstmarktvermittlung_1, Düsseldorf 2014.
- Specht 2016:** Specht, Inga: Führungen für Erwachsene in Museen – Standortbestimmung eines Formats, in: kulturelle Bildung online, 2016, in: <https://www.kubi-online.de/artikel/fuehrungen-erwachsene-museen-standortbestimmung-eines-formats> (12.2.2025).
- Stalder 2016:** Stalder, Felix: Grundformen der Digitalität, Berlin 2016, S.96-128.
- Sternfeld 2005:** Sternfeld, Nora: Der Taxispielertrick. Vermittlung zwischen Selbstregulierung und Selbstermächtigung, in: schnittpunkt – Jaschke,

- Beatrice/Martinez-Turek, Charlotte/Sternfeld, Nora (Hg.): Wer spricht? Autorität und Autorschaft in Ausstellungen, Wien 2005, S.15-33.
- Sternfeld 2014:** Sternfeld, Nora: PLÄDOYER. Um die Spielregeln spielen! Partizipation im post-repräsentativen Museum, in: Gesser, Susanne/ Handschin, Martin/Janelli, Angela/Lichtensteiger, Sybille (Hg.): Das partizipative Museum, Bielefeld 2014, S.119-130.
- Sternfeld 2018:** Sternfeld, Nora: Sich etwas zeigen, das es noch nicht gibt. Gedanken zur Repräsentationspraxis von Büro trafo.K, in: Sternfeld, Nora: Das radikaldemokratische Museum, Berlin/Boston 2018, S.180-223.
- Sternfeld/Ziaja 2012:** Sternfeld, Nora/Ziaja, Luisa: What Comes After the Show? On Post-representational Curating, in: OnCuration.org 14/12 (2012), S.21-25. Online abrufbar: <https://www.on-curating.org/issue-14.html> (10.5.2025).
- Stöger 1999:** Stöger, Gabriele: Kuratorenlehrgänge I+II. Museums- und Ausstellungswesen/Kommunikation im Museum 1998/2000, Unterlagen 1999, unveröffentlichte Manuskripte: in BANG Inv.-Nr.0147.
- Stöger 2003:** Stöger, Gabriele: Museen, Orte für Kommunikation. Einige Aspekte aus der Geschichte der Bildungsarbeit im Museum, in: Seitner, Josef et al. (Hg.): Auf dem Weg. Von der Museumspädagogik zur Kunst- und Kulturvermittlung, Schulheft 111, (2003), S.14-28.
- StörDienst 1994:** Bundesministerium für Unterricht und Kunst, StörDienst (Hg.): StörDienst, Wien 1994.
- Sturm 1991:** Sturm, Eva: Methode 1 Die besucherorientierte Arbeit, Methode 2 Die besucherzentrierte Arbeit, in: Eiböck, Christoph/Hildebrand, Heiderose/Sturm, Eva: Das Palmenbuch, Wien 1991, S.47-51.
- Sturm 1992:** Eva Sturm: Sprechen im Museum. »Der Mund ist die Wunde des Alphabets«, in: Fliedl, Gottfried/Muttenthaler, Roswitha/Posch, Herbert (Hg.): Erzählen, Erinnern, Veranschaulichen. Theoretisches zur Museums- und Ausstellungenkommunikation, Museum zum Quadrat 3, Wien 1992, S.117-132.
- Sturm 1994:** Sturm, Eva: Ästhetische Praxis, in: Bundesministerium für Unterricht und Kunst, StörDienst (Hg.): StörDienst, Wien 1994, o.S.
- Sturm 1995:** Sturm, Eva: Kleiner didaktischer Begleiter für die Vermittlungsarbeit in Ausstellungen und Museen für zeitgenössische Kunst, Wien 1995, in: <https://archivdervermittlung.at/document/127> (9.1.2025).
- Sturm 1996:** Sturm, Eva: Im Engpass der Worte. Sprechen über moderne und zeitgenössische Kunst, Berlin 1996.

- Sturm 2002:** Sturm, Eva: Woher kommen die Kunst-VermittlerInnen? Versuch einer Positionsbestimmung, in: Rollig, Stella/Sturm, Eva (Hg.): Dürfen die das? Kunst als sozialer Raum. Museum zum Quadrat 13, Wien 2002.
- Sturm 2005:** Sturm, Eva: Vom Schießen und Getroffen-Werden. Kunstpädagogik und Kunstvermittlung »Von Kunst aus«, Hamburg 2005.
- Sturm 2010:** Sturm, Eva: Wie man anlässlich von Kunst sprechend zu wissen kommen kann. Und was das mit Kunstvermittlung zu tun hat, 2010, in: <https://www.kunstlinks.de/material/peez/2010-11-sturm.pdf> (11.5.2025).
- Sturm 2011:** Sturm, Eva: Von Kunst aus. Kunstvermittlung mit Gilles Deleuze, Wien 2011.
- Stürzel 2013:** Stürzel, Sandra: Wir schreiben was zum Bild. Intertextualität zwischen Kunst und Schreiben, in: Hofmann, Fabian/Rauber, Irmi/Schöwel, Katja (Hg.): Führungen, Workshops, Bildgespräche. Ein Hand- und Lesebuch für Bildung und Vermittlung im Kunstmuseum, München 2013, S. 132-134.
- Tinio/Smith/Potts 2010:** Tinio, Pablo P.L./Smith, Jeffrey/Potts, Kathryn: The Object and the Mirror: The Nature and Dynamics of Museum Tours, in: The international Journal of Creativity and Problem Solving 20/1 (2010), S. 37-52.
- UNESCO 1974:** UNESCO-Kommission (Hg.): Museumsberichte der Deutschen UNESCO-Kommission. Die Praxis der Museumsdidaktik. Bericht über ein internationales Seminar der Deutschen UNESCO-Kommission, veranstaltet in Zusammenarbeit mit dem Museum Folkwang Essen, 1971, Köln 1974.
- Universalmuseum Joanneum 2023:** Universalmuseum Joanneum (Hg.): Living Alien. 20 Jahre Kunstvermittlung Kunsthau Graz, Graz 2023.
- Vlcek 2023:** Vlcek, Radim: Workshop Improvisationstheater. Übungs- und Spielesammlung für Theaterarbeit, Ausdrucksfindung und Gruppendynamik, Augsburg 2023.
- Wagner/Dreykorn 2007:** Wagner, Ernst/Dreykorn, Monika (Hg.): Museum Schule Bildung. Aktuelle Diskurse. Innovative Modelle. Erprobte Methoden, München 2007.
- Waidacher 1999:** Waidacher, Friedrich: Handbuch der Allgemeinen Museologie, Wien/Köln/Weimar 1999.
- Waitschacher 2023:** Waitschacher, Markus: Judy Rand: The Visitor's Bill of Rights, in: Universalmuseum Joanneum (Hg.): Living Alien. 20 Jahre Kunstvermittlung Kunsthau Graz, Graz 2023, S. 28-31.

- Waldmeier/Zimmer/Zentrum Paul Klee 2023:** Waldmeier, Martin/Zimmer, Nina/Zentrum Paul Klee (Hg.): Kinder kuratieren Klee. Ein museologisches Pionierprojekt, Bielefeld 2023.
- Weismantel 1930:** Weismantel, Leo: Vom Willen deutscher Kunsterziehung, Augsburg 1930.
- Weiß 2016:** Weiß, Gisela: Museumspädagogik in Deutschland – Von der Aufklärung bis zum Ende des Zweiten Weltkriegs, in: Commandeur, Beatrix/Kunz-Ott, Hannelore/Schad, Karin (Hg.): Handbuch Museumspädagogik, Kulturelle Bildung in Museen, München 2016, S. 56-65.
- Weschenfelder/Zacharias 1992:** Weschenfelder, Klaus/Zacharias, Wolfgang: Handbuch Museumspädagogik. Orientierung und Methoden für die Praxis, 3. aktualisierte und erweiterte Neuauflage, Düsseldorf 1992.
- Wieczorek/Hummel/u.a. 2009:** Wieczorek, Wanda/Hummel, Claudia/Schötker, Ulrich/Güleç, Ayşe/Parzefall, Sonja (Hg.): Kunstvermittlung 1. Arbeit mit dem Publikum, Öffnung der Institution, Formate und Methoden der Kunstvermittlung auf der documenta 12, Zürich/Berlin 2009.
- Wiegand, 2019:** Wiegand, Friederike: Die Kunst des Sehens. Ein Leitfaden zur Bildbetrachtung, Münster 2019.
- Wöhler 2011:** Wöhler, Veronika: Zusammenfassung, in: Harrasser, Doris/Harrasser, Karin/Kiessling, Stephanie/Schneider, Karin/Sölkner, Sabine/Wöhler, Veronika: Wissen spielen. Untersuchungen zur Wissensaneignung von Kindern im Museum, Bielefeld 2011, S.261-268.
- Wregg 2023:** Wregg, Edith: Museen und Ausstellungshäuser, in: Petri-Preis, Axel/Voir, Johannes (Hg.): Handbuch Musikvermittlung – Studium, Lehre, Berufspraxis, Bielefeld 2023, S.153-157.
- Zikuschka 2013:** Zikuschka, Irina: Rot vor Wut, gelb vor Neid. Emotionen finden Farbe bei Schülern der Sekundarstufe I, in: Hofmann, Fabian/Rauber, Irmi/Schöwel, Katja (Hg.): Führungen, Workshops, Bildgespräche. Ein Hand- und Lesebuch für Bildung und Vermittlung im Kunstmuseum, München 2013, S.128-129.

Register Methoden

!?-Kärtchen	50	Chinesischer Korb	58
... erinnert mich an ...	56	Comics	131
10 Fragen für Genießer*innen	74	Crossmapping	211
1000 Fragen	79	Damals-Heute-Karten	109
39 Fragen	77	Das Museum im Maßstab	151
ähnlich oder nicht?	63	Dekonstruktion	
ähnlich schauen	62	und Veränderung	130
Aktionskarten	177	Demonstration	162
Algorithmen	171	Den Elefanten im Raum	
Anzeigen schreiben	89	auf den Tisch legen	159
Assoziationspiel	42	Dimension 4+	119
Assoziationswörter	98	Ding der Woche	65
Assoziatives Schreiben	84	Domino	180
Auf den Geschmack		Durch den Raum bewegen	150
gekommen	221	Eigene Begriffe	86
Ausschnitte	154	Eigene Forderungen	
Automatisches Schreiben	83	mitnehmen	44
Be your own Curator	208	Eingeschmuggelt	205
Begriffs-, Bilder-, Objektteppich	51	Einzelne Sinne bewusst	
Beratung	210	ansprechen	135
Berührungen	63	Emojis	55
Beschreibungsplakat	104	Erforschung des	
Bildausschnitte	65	Ausstellungsraumes	152
Bilddiktat	144	Erinnern aus dem Gedächtnis	156
Blick hinter die Tür	44	Ersatzobjekte	137
Blitzlicht	43	Essen und Trinken	221
Box öffnen	76	Experiment	167
Cadavre Exquis	182	Expert:innen sprechen	192

Farbfäden	64	Im Gespräch mit einem	
Farbkarten	43, 145	Gegenstand	83
Farbnamen	103	In Tierschritten durchs	
Farbschleuder	169	Museum	189
Feedbackbögen	45	Infektionskette	170
Figuren	132	Innerer Monolog	84
Fiktive Erzählfigur	196	Ins Museum einschreiben	45
Flüssigkeiten	60	Inszenierte Fotografie	200
Forschen und		Interview(s)	79, 116
dokumentieren	206	Inventarisieren	206
Fragen an die Kunst	72	Jahresperlen	108
Fragen in historischen		Konstruktionen und Raum	166
Zusammenhängen	75	Kontextverschiebung	123
Fragengenerator	78	Kontrafaktische Erzählung	118
Fragenkarten	77	Körperaktionen	195
Fragetypen	71	Körperkonfigurationen	147
Freiraum	128	Kostbare Worte	97
Fundstücke – Schatzsuche	169	Kostüm zum Bild	128
Funktionsmodelle	163	Kreatives Gestalten	126
Gedankensplitter	53	Kunst ausprobieren	223
Gefühl und Charakter	104	Kunstspiele	207
Gegenpole aufspannen	121	Kunstvermittlung spielen	181
Geschichten	89	Labels schreiben	88
Geschichten erzählen/vorlesen	116	Landkarten	111
Gesehenes in Hörbares		Leerstellen transparent machen	120
übersetzen	142	Leinen los!	112
Gläser mit Naturmaterialien	62	Lieblingsobjekt	55
Glauben Sie mir kein Wort!	220	Literarische Zitate	101
Gruppenteilung	41	Mapping	111
Handling Objects	203	Materialgebundener Dialog	141
Hands-on in Diskussion	66	Medien	90
Hashtag-Führung	100	Medienanalyse	75
Historische(s) Spiel(e)	180, 188	Memory	179
Historische Tänze	190	Mikrofon und Play-Taste	50
Hören	141	Mini-Museumsheft	87
Ich seh, ich seh, was Du		Mit wem teile ich	
nicht siehst	178	diese Erfahrung	122

Mitmachsack	88	Spiel mit Bildelementen	157
Modell	139	Sprache macht Kunst los und umgekehrt	98
Mosaik legen	132	Standbilder	199
Museum in der Kiste	209	Stille Post	178
Museumsselfchen	85	Streitgespräch	193
Museumskoffer unterwegs	209	Suchrätsel	175
Museumsreporter:innen	210	Supine Dome (Buckminster Fuller)	171
Objekt weitergeben	42	Tableau vivant	198
Objekt-Baukasten	158	Tagging	100
Objekt-Interview	191	Taktile Objekte	140
Objekte abzeichnen	156	Tastobjekte	61, 139
Objekte gesucht!	205	Techniken selbst ausprobieren	163
Objekte sammeln	204	Teilnehmende erzählen	117
Objekttheater	190, 212	Temperaturspiel	57
Performative Führung als Kunst	219	Tischplakat	79
Performative Führung als Kunstvermittlung	220	Titel raten/zuordnen/erfinden	102
Performativer Rundgang	196	Tratschen, lügen, meckern	193
Perspektiven von Betroffenen	114	Über Dinge sprechen	110
Perspektivenwechsel	123	Umgang mit Originalen	138
Plus/Minus	54	Ungleiche Regeln	174
Postkarten	44	Verfremdung	155
Praxis-Check	122	Vergleich	157
Quartett	178, 206	Vergleich-Gewicht, Größe, Schwimmfähigkeit	168
Raumwahrnehmung	145	Vermittlerische Fragen	75
Rekonstruktion und Reproduktion	129	Visuell argumentieren	155
Riechen	143	Wachsen wie eine Pflanze	189
Satzanfänge	76	Wahrnehmungswürfel	136
Schattenspiel	190	Was ist Geschichte?	106
Schmecken	144	Weg in die Vergangenheit	190
Schreibspiele	86	Weltraumkapsel – vom Objekt zum Exponat	207
Schreibwerkstatt	86	Wissenschaftler:in oder Poet:in	192
Sehhilfen	153		
Sich verzeichnen	223		
Simulation	170		

Wort-Schatz-Karten	101
Wörter finden	100
Wortkarten	99
Wortschatz	97
Würfel	56
Zeichnen in der Ausstellung	127
Zeitsprung	108
Zeitstrahl	107
Zukunftswerkstatt	119
Zum Gespräch einladen	115
Zum Umgang mit Objekten	202
Zusätzliches Material	109