



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Museumspädagogische Betrachtungsweisen der
Mitmachausstellung des Kindermuseums ZOOM Wien.

Eine Analyse unter Berücksichtigung
entwicklungspsychologischer Aspekte.

Verfasserin

Sylvia Feuerhuber

angestrebter akademischer Titel

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, März 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A297

Studienrichtung lt. Studienblatt: Pädagogik

Betreuerin: Univ.-Prof. Dr. Barbara Schneider-Taylor

Danksagung

Ich möchte mich an dieser Stelle bei den Personen bedanken, die mich während meines Studiums und der Ausarbeitung der vorliegenden Diplomarbeit unterstützt haben.

Ein besonderer Dank gilt:

- meiner Betreuerin Frau Univ.-Prof. Dr. Barbara Schneider-Taylor und Frau Mag. Michaela Schretzmayer für die Unterstützung bei der Erarbeitung der Diplomarbeit.
- meinem Freund Mario, für die moralische Unterstützung, die aufbauenden und ermunternden Worte wie auch für seine Geduld.
- meiner Familie, insbesondere meiner Mutter, die mir das Studium ermöglicht hat und in diesen Jahren immer eine Stütze war.
- meinen Freundinnen, Arbeits- und Studienkolleginnen, die mich (und meine Diplomarbeit) stets angetrieben und inhaltlich unterstützt haben, und die mir in der intensiven und stressigen Endphase des Studiums zur Seite gestanden sind.

Für Nora Olivia Speta

*„Zusammenkommen ist ein Beginn,
Zusammenleben ist ein Fortschritt,
Zusammenarbeiten ist ein Erfolg.“*

(nach Henry Ford)

Ich versichere hiermit, dass ich die vorliegende Diplomarbeit mit dem Thema „Museumspädagogische Betrachtungsweisen der Mitmachausstellung des Kindermuseums ZOOM Wien. Eine Analyse unter Berücksichtigung entwicklungspsychologischer Aspekte“ selbstständig verfasst habe, andere als die angegebenen Quellen nicht benutzt und auch sonst keine unerlaubten Hilfsmittel verwendet habe.

Diese Arbeit stimmt mit der von Frau Univ.-Prof. Dr. Barbara Schneider-Taylor beurteilten Arbeit überein und wurde noch nie zuvor als Prüfungsarbeit vorgelegt.

Inhalt

Einleitung.....	8
1 Mögliche Leerstellen und Forschungslücken	10
2 Relevanz für die Bildungswissenschaft.....	11
3 Methodik.....	12
4 Fragestellungen und Hypothese	13
5 Museologie	14
5.1 Ursprung des Museums.....	16
5.2 Geschichte.....	17
5.3 Aktuelle Ansichten und Definitionen – Was ist ein Museum?	20
5.3.1 „Standards für Museen“	22
5.4 Aufgaben und Anforderungen	23
5.4.1 Sammeln	24
5.4.2 Bewahren	24
5.4.3 Forschen	25
5.4.4 Ausstellen.....	26
6 Kinder- und Jugendmuseum.....	27
6.1 Geschichte und Entwicklung.....	27
6.1.1 Die Entstehung des Kindermuseums im amerikanischen Raum	27
6.1.2 Die Entstehung der Kindermuseen in Europa.....	29
6.1.2.1 Das Junior-Museum im Museum für Völkerkunde Berlin.....	30
6.1.2.2 Das Kindermuseum im Historischen Museum Frankfurt/Main...	32
6.1.2.3 Das Kindermuseum in der Staatlichen Kunsthalle Karlsruhe	33
6.1.3 Die Siebziger- und Achtzigerjahre.....	33
6.1.4 Zusammenfassung	35
6.2 Definition, Merkmale und Aufgaben	36
7 Museumspädagogik.....	41
7.1 Entstehung und Entwicklung.....	41
7.1.1 Historisch wichtige Vertreter	44

7.2	Museumspädagogik in der Gegenwart	45
7.2.1	Inhaltliche Zusammensetzung des Begriffs „Museumspädagogik“	46
7.2.1.1	Museumspädagogische Forschung.....	46
7.2.1.2	Museumskunde.....	47
7.2.1.3	Museumsdidaktik	48
7.2.1.4	Museumspädagogische Praxis.....	48
7.2.2	Definition und Deutung.....	49
7.2.2.1	Das didaktische Dreieck.....	52
7.2.2.2	Die Vermittlung – Ziele und Aufgaben.....	54
7.3	Museumspädagogik in Kindermuseen.....	57
7.3.1	Museumspädagogische Praxis.....	57
7.3.1.1	Ausstellungen	57
7.3.1.2	Führungen.....	58
7.3.1.3	Arbeitsblätter.....	58
7.3.1.4	Schulprogramme.....	59
7.3.1.5	Museen auf Rädern.....	59
7.3.1.6	Präsentationen.....	60
7.3.1.7	Workshops.....	60
7.3.2	Partizipation der Kinder und Jugendlichen	61
7.4	Trends der Museumspädagogik	61
7.4.1	Museumsausstellungen mit Eventcharakter	63
7.4.2	Besucherforschung	66
8	Die Bedeutung der kognitiven Entwicklung.....	67
8.1	Lernen und Entwicklung	68
8.2	Das Stufenkonzept der Entwicklung	69
9	Beschreibung und Analyse.....	71
9.1	Beschreibung	71
9.1.1	Das Kindermuseum ZOOM	71
9.1.2	Inhalt und Thema der Ausstellung.....	73
9.1.3	Inszenierung.....	75

9.1.4	Räumlichkeiten und zeitlicher Rahmen	75
9.1.5	Ausstellungsobjekte.....	76
9.1.6	Vorbereitung auf den Museumsbesuch.....	81
9.2	Analysen.....	81
9.2.1	Analyse nach museumspädagogischen Aspekten	82
9.2.2	Analyse nach entwicklungspsychologischen Aspekten	89
9.2.3	Resümee der Analysen	96
10	Bildungsaspekt im Kindermuseum	97
10.1	Bildungsprozesse	100
10.2	„Fragen an die Bildungsprozessstheorie“ (nach C. Koller).....	101
10.2.1	Beschreibung widerständiger Erfahrungen	102
10.2.2	Die Erfassung von Welt- und Selbstverhältnissen anhand des Konzepts der Erzähltheorie.....	103
10.2.3	Die Beschreibung transformatorischer Bildungsprozesse	104
10.3	Bildung ist nicht gleich Selbstbildung	104
10.4	Das Problem der empirischen Nachweisbarkeit.....	105
10.5	Die Theorie des Lernens und der Bildung.....	106
10.6	Verknüpfung zur Ausstellung „Die großen Ferien“	108
10.6.1	Widerständige Erfahrungen	108
10.6.2	Erzähltheorie	109
10.6.3	Transformationen	109
10.6.4	Bildung ist nicht gleich Selbstbildung	109
10.6.5	Empirische Nachweisbarkeit.....	110
10.6.6	Theorie des Lernens und der Bildung	110
	Literaturverzeichnis.....	113
	Lebenslauf	116
	Kurzzusammenfassung	117
	Abstract	118

Einleitung

Mein Forschungsinteresse zum Thema entwickelte sich im Zuge der Absolvierung von Kursen im Rahmen des Moduls Geschichte. Dadurch konnten unter anderem die Aspekte der Musealisierung¹ sowie Aufgaben, Bereiche und Zielsetzungen eines Museums näher betrachtet werden. Wir erhielten die Möglichkeit, uns fachliches Wissen über Museen anzueignen und einen Blick hinter die Kulissen eines Museums zu werfen. Mein Interesse vertiefte sich im Rahmen einer Seminararbeit zu einer Kinderausstellung, in der ich erste Techniken im Bereich der Ausstellungsanalyse erlernen konnte.

In Kontakt zu freizeitpädagogischen Aktivitäten und Einrichtungen kam ich durch meine berufliche Tätigkeit im Bereich der Vollerziehung und Betreuung von Kindern und Jugendlichen. Eine der Aufgaben besteht darin, Kinder in ihrer Freizeit „sinnvoll“ zu unterhalten und ihnen eine Art von Lernen anzubieten, welches auf Freiwilligkeit und nicht auf Leistungsdruck basiert. Seit den letzten Jahren geht der Trend im Bereich der Freizeitpädagogik hin zur Forderung und Förderung des Kindes – im Sinne von außerschulischem Lernen und Aneignen von Wissen. Aufgrund dieser Entwicklungen wird in der vorliegenden Diplomarbeit versucht, diesen Aspekt besonders herauszuarbeiten und kritisch zu beleuchten.

In der Auseinandersetzung mit dem Thema rückten im Laufe der Zeit folgende Fragen im Umgang mit Freizeitangeboten in den Vordergrund:

- ob und wie Kinder auf Museumsbesuche vorbereitet werden sollen
- ob und was sie daraus mitnehmen können und sollen
- was die kleinen Besucher dort erwartet beziehungsweise was sie erwarten können
- wie die Kinder für den Museumsbesuch motiviert werden können
- wie die Kinder eine Museumsausstellung annehmen
- welche Rollen das Personal wie auch die erwachsenen Begleiter im Museum einnehmen
- welche Ziele eine Ausstellung verfolgt und ob diese erreichbar sind.

Ganz allgemein ist über Museen zu sagen, dass ihre Menge hinsichtlich Zahl und Verschiedenheit ansteigt und dass dieses Wachstum momentan nicht zu

¹ Musealisierung bedeutet, Zeugnisse aus der Vergangenheit von großer Wichtigkeit herauszusuchen, aufzubewahren und diese der Öffentlichkeit zu präsentieren.

stagnieren scheint. Dafür gibt es einige Faktoren, wie beispielsweise der breitere Zugang zur Bildung oder das im Wandel begriffene Verhältnis zwischen Arbeits- und Freizeit. Letzteres ermöglicht uns nun, den Freizeitaktivitäten eine größere Bedeutung zuzuschreiben. Ebenso ist hier der wissenschaftliche und technische Fortschritt zu nennen, denn jeder Fortschritt und jede Änderung in und von der Gesellschaft wirkt sich auch auf das Museumsleben aus. Aufgrund von gesellschaftlichen Veränderungen kommt es also auch zur Herausbildung neuer Museen. (Vgl. König 2002, S. 9.)

Die Ausstellung „Die großen Ferien“, die im Folgenden als Beispiel dienen soll, wurde im Kindermuseum ZOOM Wien gezeigt. Die dortigen Räumlichkeiten bieten Ausstellungen für Kinder ab null Jahren an. Die ausgewählte Ausstellung war für Kinder im Volksschulalter geeignet, wurde für einige Monate (24. März bis 04. September 2011) angeboten und war als Mitmachausstellung für die kleinen Besucher konzipiert.

Im Bezug auf Kindermuseen zeigt sich der Bildungsauftrag von enormer Bedeutung. Welchen Bildungsauftrag hat das Museum? Wie kooperiert die Einrichtung mit der Schule und einzelnen Schulklassen? Die Ausstellung beziehungsweise das Kindermuseum wird als Lehr- und Lernort außerhalb der Schule bezeichnet, ein Aspekt, der in der vorliegenden Arbeit analysiert werden soll. Ganz allgemein sind Lernorte Einrichtungen, die Lernangebote anbieten und organisieren. *„Als ‚Lernorte‘ seien die organisatorischen Einheiten bezeichnet, in denen – mit oder ohne Anleitung – Lernprozesse stattfinden“* (Achtenhagen/Bendorf/Weber, S. 77). Damit sind Institutionen aller Art gemeint, die Raum und Zeit zur Verfügung stellen, um angebotene Inhalte vermitteln zu können. Im Bereich der Arbeitstechniken eines Kindermuseums steht die Museumspädagogik im Vordergrund. Die Museumspädagogik ist jedoch ein vielschichtiger Begriff, der im Bereich des Museums nur schwer eingrenzbar ist. Grundsätzlich gehört alles, das vermittelt werden soll, wie auch jede/r, die/der vermittelt, zu diesem Bereich. Demzufolge ist der vermittelbare Inhalt nur schwer einzugrenzen.

Da der Bereich der Museumspädagogik trotz (oder gerade wegen) ihrer Vielgestaltigkeit ein breit gefächertes Thema darstellt, soll diese in Bezug auf

Kindermuseen, im Speziellen anhand eines Beispiels aus Österreich, näher betrachtet werden.

Wichtig erscheint hierbei die zeitliche Eingrenzung des Literaturbeziehungsweise Quellenbestandes: Das Hauptaugenmerk wird auf Aktualität gelegt. Die Fachliteratur stammt größtenteils aus Deutschland, da hier, aus gesamteuropäischer Sicht, bereits sehr früh museumspädagogisch gearbeitet wurde.

1 Mögliche Leerstellen und Forschungslücken

Bei der Bearbeitung der für die Fragestellung relevanten Literatur wurde ersichtlich, dass gerade der Bereich der Museumspädagogik um eindeutige Abgrenzung und um Etablierung als eigenständige Disziplin kämpft. Es finden sich dazu zahlreiche Definitionen und Beschreibungen, jedoch ist der Beruf des Museumspädagogen oft noch unklar beschrieben und besitzt (noch) keine spezifische Berufsausbildung. Fakt ist aber, dass zahlreiche, dort so genannte Museumspädagogen in der Praxis zu finden sind, die in der vorliegenden Arbeit auch als solche bezeichnet werden.

Im Bereich der Kindermuseen kann von einem fortgeschrittenen Forschungsstand ausgegangen werden. Kinder- und Jugendmuseen wurde in den letzten Jahrzehnten großes Interesse hinsichtlich ihrer Entwicklung und Entstehung zuteil. Dennoch vermisst man des Öfteren aktuelle Ansichten, Analysen und Betrachtungen – vor allem im Bezug auf Österreich. Im Laufe der Recherche konnte festgestellt werden, dass sich gerade zu den Schnittstellen wie

- Museumspädagogik in österreichischen Kindermuseen
- Verbindung des Schulunterrichts mit dem Besuch von Ausstellungen
- Bildungsaspekt von Museumsausstellungen für Kinder

nur wenige Untersuchungen finden lassen. Relevante Ergebnisse, welche einzelne Teilbereiche des Forschungsinteresses abdecken, bieten sowohl pädagogische als auch historische Werke, Betrachtungen aus dem Bereich der Kunst und Ästhetik wie auch der Besucherforschung.

Diese Arbeit versucht, die Teilbereiche zusammenzufügen und eine Verknüpfung herzustellen, insbesondere bei Lücken, die durch die Zusammensetzung einzelner Forschungsdisziplinen und -meinungen entstehen.

2 Relevanz für die Bildungswissenschaft

Das Ziel dieser Diplomarbeit ist, eine Verbindung des Bildungsaspektes einer museumspädagogischen Einrichtung mit der Schulpädagogik herzustellen beziehungsweise einen Vergleich anzubieten. Das Kindermuseum wird als außerschulischer Lernort betrachtet, der aber dem Schulwesen, der Schuldidaktik wie auch den Schulangestellten, also den Lehrern, gegenübergestellt wird. Einen weiteren Punkt stellt hierbei die relativ geringe Aufmerksamkeit für das Fach Museumspädagogik wie auch für die Kindermuseen in Österreich dar. Es lassen sich zwar zahlreiche Beiträge aus den USA wie auch aus Deutschland ausmachen, jedoch ist für Österreich die intensive Auseinandersetzung mit dem Bereich noch ausständig.

Für die Bildungswissenschaft selbst kann das Thema als relevant angesehen werden, da die Freizeitpädagogik, welche Angebote zur Beschäftigung der Kinder in ihrer Freizeit zur Verfügung stellt, zwar in der Praxis immer mehr Gewichtung bekommt, jedoch nicht in der Theorie. Dabei unterlag das Freizeitverhalten in den letzten Jahren und Jahrzehnten einer Wandlung: Heute versucht die Familie, ihre gering bemessene Freizeit intensiv zu nutzen – der Freizeit wird so eine neue Bedeutung zugeteilt, und sie wird so zur *„fünften Säule (neben Schulbildung, Berufsbildung, Hochschulbildung und Weiterbildung) im Bildungswesen“* (Commandeur 2004, S. 32). Die Gesellschaft erwartet heute mehr vom Angebot der Freizeitaktivitäten als beispielsweise vor 40 Jahren, da Freizeit nicht länger ausschließlich der Erholung dienen soll.

In weiterer Folge beschäftigt sich die Autorin auch mit dem entwicklungspsychologischen Stand der Kinder im Vorschul- und Volksschulalter. Welche Elemente benötigen Kinder, um lernen und

Informationen aufnehmen zu können? Bedient sich die Ausstellung kindergerechter Inhalte, Formulierungen, Sprache, Bilder et cetera – und wenn ja, wie sehen diese aus?

3 Methodik

Die Forschungsmethoden für die vorliegenden Ergebnisse basieren auf der qualitativen Forschung. Im Vordergrund stehen die Literaturanalyse und Ausstellungsanalyse. Ziel der Diplomarbeit ist, sich in das Feld „Kindermuseum“ zu begeben und die Ausstellung vor Ort zu untersuchen. Die Objekte, Ausstellungsräume, der Ausstellungsablauf und die Inszenierung werden nach museumspädagogischen und entwicklungspsychologischen Kriterien analysiert.

Die Arbeitsschritte gliedern sich in:

- Recherche der relevanten Literatur (systematische Literatursuche, Literatur- und Quellenrecherche im Internet),
- Besuch der Ausstellung,
- Ausstellungsanalyse anhand der museumspädagogischen und entwicklungspsychologischen Aspekte und
- Diskussion des Bildungsaspektes im Kindermuseum.

Die ausgewählte Ausstellung wird vom Fokus der Museumspädagogik aus untersucht, das heißt, der Schwerpunkt wird auf Ablauf, Inszenierung und Vermittlung des Inhalts gelegt (vgl. Brodel 2006). Die Vermittlungsanalyse wird anhand bestimmter Anhaltspunkte beleuchtet und hinterfragt (siehe Kapitel 7.1.2 „Analyse nach museumspädagogischen Aspekten“). Auf die museumspädagogische Analyse folgt die Analyse nach entwicklungspsychologischen Aspekten, um herauszufinden, ob die Ausstellung ein Lernort für Kinder zwischen sechs und zwölf Jahren sein kann und ob die benötigten Materialien und Methoden zur Verfügung stehen. Die Analyse der Ausstellung möchte nicht eruieren, ob und wie viel die kleinen Besucher in „Die großen Ferien“ lernen. Das Forschungsziel soll nicht sein herauszufinden, was die Kinder nach dem Besuch der Ausstellung an neuem Wissen mitnehmen oder sich erarbeitet haben. Die Analysen

verfolgen das Ziel, die Konzeption und Intention der Ausstellung zu durchleuchten. Im Fokus steht hierbei die Arbeit der Ausstellungsmacher und der Kuratoren: Welche Vorhaben und Ziele hatten die Museumsmitarbeiter? Wie wurden diese umgesetzt?

Im Anschluss an die Beschreibung und Analyse der Ausstellung sollten nicht nur Forschungsfragen beantwortet werden können, sondern es soll auch eine Diskussion angeregt werden, welche den Bildungsaspekt in Kindermuseen aufgreift und kritisch hinterfragt. Das Kindermuseum wird als ein Lernort betrachtet, welcher sich aber vom schulischen Lernen distanzieren möchte.

Zunächst soll nun ein Einblick in Fragestellung und Subfragen gegeben werden.

4 Fragestellungen und Hypothese

In dieser Diplomarbeit soll eine Mitmachausstellung für Kinder analysiert und folgende Fragestellungen beantwortet werden:

Wie können Vermittlungsarbeit und ihre Umsetzung in der Mitmachausstellung für Kinder aussehen?

Welche Lerneffekte werden, unter Berücksichtigung der entwicklungspsychologischen Aspekte des Kindes, in einer Museumsausstellung für Volksschulkinder angestrebt?

Daraus leitet sich folgende Hypothese ab:

Das Kindermuseum kann als außerschulischer Lernort und Bildungsstätte betrachtet werden.

Darüber hinaus ergeben sich weitere zu bearbeitende Subthemen:

- Welche Elemente werden für die Vermittlungsarbeit benötigt? Wie sieht die Inszenierung aus?
 - Was benötigt ein Kind in diesem Alter, um überhaupt lernen zu können, und wird das Benötigte hier zur Verfügung gestellt?
 - Kann in der Ausstellung, aus entwicklungspsychologischer Sicht und Interpretation, gelernt werden?
 - Demzufolge soll herausgefunden werden, was die Kinder von dem Ausstellungsbesuch mitnehmen sollen. Welche Ziele setzen sich die Ausstellungsmacher diesbezüglich?
 - Als abschließende Überlegung wird das Kindermuseum als außerschulischer Lernort betrachtet. Welche Angebote im ausgewählten Kindermuseum sind zu nennen, die dazu beitragen, das Museum als eine Bildungsstätte ansehen zu können?
- Die Diskussion soll das Kindermuseum als eine Bildungsstätte kritisch hinterfragen.

5 Museologie

„Es muss der historischen Museologie also nicht nur darum gehen, sich mit der Entwicklung des Museumswesens vor dem Hintergrund allgemein kulturhistorisch determinierter Bedingungen zu befassen, sondern es muss ihr zuallererst um die Geschichte des Sammelns selbst und seinen Relationen zu den jeweiligen wissenschaftstheoretischen Konzepten, es muss ihr um die Geschichte der ‚Aneignung und Verfügbarkeit‘ des Gesammelten selbst zu tun sein.“ (Flügel 2005, S. 31)

Die Museologie befasst sich demnach nicht mit dem Museum an sich – ihr Gegenstand ist vielmehr die Musealisierung; im Mittelpunkt dieser Wissenschaft stehen die Objekte². Wie und ob solche bedeutend für den Menschen und seiner Umwelt sein könnten und aufgrund dessen „sammelnswert“ sind, bezeichnet den Prozess des Musealisierens. In weiterer Folge beschäftigt sich die Museologie ebenso mit der Verbindung der Geschichte und des Wissens, die hinter dem Objekt stehen. Musealisiert werden können demnach aber nicht nur Objekte, welche in einer Ausstellung ausgestellt werden können, sondern ebenso Städte und Stadtteile, denkmalgeschützte Bereiche und Gebäude wie auch Anlagen, die zu

² Mit Objekte (auch Exponate) seien in der vorliegenden Arbeit alle Ausstellungsstücke in einem Museum gemeint.

Freilichtmuseen³ „umgenutzt“ werden.

Die Museumsgeschichte lässt sich in zwei Ebenen gliedern: in die Geschichte der Museen als Institutionen, aber auch in die Geschichte der Ideen, die die Basis für Museen und Ausstellungen bilden (vgl. ebd., S. 31ff).

Die Aufgabe der Museologie soll es sein, sich der Geschichte des Sammelns zu widmen. Genau genommen lässt sich der Beginn des Sammelns mit der Entstehung des musealen Grundgedankens gleichsetzen. Seit der Mensch als Jäger und Sammler begonnen hat, um sein Überleben zu kämpfen, gilt das Sammeln als Urbedürfnis des Menschen. Im Laufe der Zeit wandelte sich das Bild des Sammlers, und es zählte nicht mehr zu den notwendigen, überlebenswichtigen Tätigkeiten. Somit wurden ab diesem Zeitpunkt vermehrt Materialien gesammelt und angehäuft, welche für die Menschen in irgendeiner Weise als bedeutsam oder besonders galten.

„Das Sammeln wird zum Ausdruck einer bestimmten Wertorientierung, eines bestimmten Verhaltens zur Welt, es gewinnt in gewisser Weise symbolisierende Qualität. Der Schatz, der Hort, entsteht.“ (Ebd., S. 33)

Die entstandene symbolisierende Qualität in der Vergangenheit zeichnete sich dadurch aus, dass die Sammler ihre Herkunft, die Gegenwart ihrer Art und ihres Stammes für die Zukunft und die nachfolgenden Generationen durch das Aufbewahren ihrer „Schätze“ (ab-)sicherten. Die aufbewahrten Gegenstände konnten somit auch Jahrzehnte später auf das Leben der Sammler hinweisen und Erklärungen liefern. Beliebte Motive für die Auswahl der Gegenstände waren Schönheit und positive Aspekte des Lebens, beispielsweise Körperschmuck und kostbare Schätze. Diese Objekte sollten für Reichtum und hohen Status sprechen. Der museale Grundgedanke war zwar nun umgesetzt, jedoch entwickelten sich Formen institutioneller Ansammlung von Materie *„erst als das Bedürfnis entsteht, Welt zu erkennen und mit den gesammelten Dingen Wissen und Erfahrung zu sammeln.“* (Ebd., S. 34)

³ Freilichtmuseen sind Institutionen, welche ein Gebäude oder mehrere Bauten für die Öffentlichkeit zugänglich machen. Freilichtmuseen beinhalten somit eine oder mehrere Anlage(n) aus der Vergangenheit, welche Aufschluss über die damalige Zeit im Allgemeinen oder über ein konkretes Thema jener Zeit geben sollen.

Bis zu diesem Punkt kann man von menschlichen Sammelaktivitäten sprechen, jedoch nicht konkret von Vorgängern der musealen Institution in dessen Formen, die auch heutzutage als solche bekannt sind. Weiters weist Flügel darauf hin, dass die Schrift eine bedeutsame Rolle für das Aufkommen von Sammlungen spielte (vgl. ebd.). Seit Beginn der Entwicklung und Verwendung der Schrift ist es überhaupt möglich, Wissen und Erkenntnisse anhand aufbewahrter Sammlungen weiterzugeben.

Nach Waidacher (Waidacher 1999, S. 37, zit. nach Konrad 2008, S. 29f.) kann die Museologie in vier Teilbereiche eingeteilt werden:

- die Metamuseologie mit dem Fokus auf dem wissenschaftstheoretischen Ansatz;
- die historische Museologie, welche sich mit musealen Inhalten, Werten und Entwicklungen beschäftigt;
- die theoretische Museologie, die versucht, gewonnene Ergebnisse aus der Beschäftigung mit der historischen Museologie zu begründen und darzustellen;
- die angewandte Museologie, die eine Umsetzung der theoretischen Museologie in die Praxis ermöglicht.

5.1 Ursprung des Museums

Der Beginn der Geschichte des Museums ist im antiken Griechenland anzusetzen. Der Begriff „Museum“ ist eng verbunden mit dem der Musen – *„den Schützerinnen der freien Künste“* (Flügel 2005, S. 35).

Die heiligen Stätten, an denen die Musen wohnten, wurden „mouseion“ (auch: „museion“) genannt. Das „mouseion“ wurde als Tempel verstanden, der zu Ehren der Musen errichtet wurde und in welchem Erinnerungen ihre Platz fanden. Im Laufe der Zeit wurden diese Orte zu Stätten der Bildung, Erziehung und des Wissenserwerbs. Besonders berühmt war das „mouseion“ von Pythagoras. Die Einrichtung hatte sich zur Aufgabe gesetzt, Forschung und Wissenschaft auf der Grundlage von religiösem und ethischem Verständnis zu betreiben. Als Platon auf einer seiner Reisen dieses „mouseion“ erblickte, ließ auch er sich ein „Musenheiligtum“ erbauen. Dieses stellte nun einen Ort dar, an dem alles zur Verfügung stand, was man zum Lehren und Lernen benötigte. Aus dieser Entwicklung heraus schuf

Aristoteles eine eigene Schule, die nicht nur Sammlungen beherbergte, sondern auch Arbeitsmaterialien und Bücher. Damit ergab sich die Möglichkeit, Vergleiche zu ziehen, Fakten aufzustellen, zu analysieren und diese niederzuschreiben. Den Höhepunkt dieser antiken Einrichtungen bildete schließlich das „Mouseion von Alexandria“, wo große Sammlungen und Bibliotheken, Studierräume und Säle errichtet wurden. (Vgl. ebd., S. 35ff)

In der Antike stellte das Sammeln also kein bloßes Zusammentragen von Objekten mehr dar. Ab diesem Zeitpunkt wurde aus dem Sammeln auch Wissen bezogen und festgelegt. Des Weiteren wurden Erkenntnisse mit neuem Wissen verbunden, und die Bibliothek wurde zum Ort von gesammeltem Wissen. Der Ursprung des Museums lässt sich also in der Antike festlegen.

5.2 Geschichte

Im Anschluss an die Spätantike kam es im musealen Sinne zu einem Bruch in der Entwicklung. Obwohl es in der Zeit des Mittelalters sowohl kirchliche als auch weltliche Sammlungen gab, steckten hinter diesen Sammlungen ursprünglich keine konkreten musealen Intentionen. Diese entwickelten sich erst im Laufe der Zeit. Durch die Herausnahme der Objekte aus ihrem kulturellen Kontext und durch das Ausstellen in eigenen Kammern kamen die Sammlungen zu ihrem musealen Charakter (Musealisierung). Zu diesen Objekten zählten religiöse Materialien wie Reliquien und Grabfunde, oftmals aber auch naturhistorische Objekte, die man in fürstlichen Palästen finden konnte. (Vgl. ebd., S.37ff.) Die ersten „direkten Vorläufer“ unserer heutigen Museen entstanden in der Renaissance. Bis zu dieser Zeit waren die ausgestellten Objekte nur einer sehr kleinen Anzahl von ausgewählten Besuchern zugänglich. Mit dem Durchbruch der Kunst- und Wunderkammern, Naturalienkammern und Raritätenkabinette, dem weltlichen Gegenstück zu den bisherigen Kirchensammlungen, wurde der Kreis der Besucher erweitert. (Vgl. Viereggs 2008, S. 25)

Im 15. und 16. Jahrhundert kam ein weiterer wichtiger Punkt dazu: die Entdeckungsreisen und die Eroberungen von Kolonien, von denen

unbekannte Naturalien und Lebewesen nach Europa kamen. Diese waren ausschlaggebend für weitere zahlreiche Errichtungen von Wunderkammern. (Vgl. Egger-Wappis 1999, S. 21) Ferner entwickelte sich in dieser Zeit auch der Begriff Museum für Sammlungen von Objekten wie auch für die Einrichtungen, in denen diese aufzufinden waren. Auf der anderen Seite trug er die Bedeutung „für die Publikationen, die das Museumswesen theoretisch oder in museumskundlicher Hinsicht erklären und deuten.“ (Vieregg 2008, S. 28). Die begriffliche Bedeutung eines Museums für Sammlungen und deren Einrichtungen hatte bereits lange Zeit davor gegolten. Neu waren nun die Schriften und Aufzeichnungen, die der Erklärung des Museumswesens dienten. Man beschäftigte sich nun ebenso mit der Museumstheorie, mit der Geschichte und den Aufgaben von Museen.

Im 17. und 18. Jahrhundert gingen wesentliche Veränderungen im Museumswesen vor sich: Die Objekte der Sammlungen stammten nun auch aus anderen Ländern, und neben Kunst- und Wunderkammern entstanden immer mehr Gemäldegalerien und Münzkabinette. Der Fokus lag von diesem Zeitpunkt an nicht mehr auf dem Vorzeigen von Kuriositäten, sondern auf der gesellschaftlichen Repräsentationsfunktion eigener Galerien und auf der wissenschaftlichen Bearbeitung der Sammlungen. Sowohl die privaten Kunstkammern und Galerien als auch die ersten öffentlichen Museen waren Adeligen und Gelehrten vorbehalten, was sich jedoch im Laufe des 18. Jahrhunderts ändern sollte. (Vgl. Flügel 2005, S. 46)

„Die Sammlungen sollen nicht mehr nur den Gelehrten zur Verfügung stehen, sondern sie sind auch eingerichtet, um die Wissbegier der Laien zu befriedigen und ihnen überdies ästhetischen Genuss ermöglichen.“ (Ebd., S. 46) Ab diesem Zeitpunkt waren Tür und Tore der Museen auch für die breite Masse der Menschheit geöffnet, das heißt, das Museum war ab sofort öffentlich zugänglich. Dies blieb jedoch nicht ohne Konsequenzen: Von nun an mussten die Sammlungen geordneter angelegt werden, und es mussten Führungen durch die Ausstellung angeboten werden. Es bedurfte eines weit größeren Aufwandes, die ausgestellten Objekte den Besuchern zu erklären und Hintergrundwissen dazu liefern zu können. Die Ausstellung sollte sowohl für Gelehrte und Adelige wie auch für arbeitende Bürger gleichermaßen von

Interesse sein, verständlich aufgebaut sein und präsentiert werden. Erstmals wurden Kriterien erstellt, um Ordnung und Aufbau der Sammlung für die Allgemeinheit festzulegen.

Aus diesem Grund wird das Barockzeitalter aus musealer Sicht als das „*Zeitalter der Neuordnung von Sammlungen*“ (Vieregg 2008, S. 37) bezeichnet. Zeitgleich begann die Entwicklung der Spezialisierung von Sammlungen. Neben dem Kunstmuseum entstanden auch die Gemädegalerien. Eine solche Galerie war „*architektonisch und konzeptionell fest im Schlossbau verankert. Sie gehörte insbesondere zum repräsentativen fürstlichen Selbstverständnis der Barockzeit*“ (Flügel 2005, S. 47). Fürstliche Familien bezweckten damit die „Zur-Schau-stellung“ ihres Reichtums in ihrem Schloss, und sie versuchten, nicht mit einzelnen Werken, sondern mit einer übertriebenen Fülle von Schätzen und Schmuckstücken zu beeindrucken.

Im 18. Jahrhundert bedeutete die öffentliche Zugänglichkeit mit ihren Konsequenzen eine von zwei wesentlichen Veränderungen für die Museen. Die zweite Erneuerung sah vor, dass die Sammlungen von nun an in dem Besitz der Öffentlichkeit kommen sollten, aufgrund dessen wurden viele Museen verstaatlicht. Das 19. Jahrhundert war geprägt von überragenden architektonischen Museumsbauten, der Entstehung von National-, Kunstgewerbe- und Naturkundemuseen wie auch von der ersten Weltausstellung in London (vgl. ebd., S. 49f). Ebenso entwickelten sich im Zuge der Industrialisierung der zweiten Hälfte des Jahrhunderts eigene Museen für Technik und Industrie: „*In Folge der Weltausstellung in Wien 1873 wurde das Technische Museum für Industrie und Gewerbe gegründet*“ (Vieregg 2008, S. 48).

Weitere neue Museumstypen entfalteten sich, und eine internationale Museumslandschaft entstand, die Richtlinien und Vorgaben erforderte, die in den Statuten des International Council of Museums (ICOM) festgehalten wurden.

Zusammenfassend ist zu sagen, dass am Ende des 19. Jahrhunderts der Grundstock für das moderne Museum von heute gelegt wurde. Im Folgenden soll die gegenwärtige Auffassung des Begriffs „Museum“ dargestellt werden.

5.3 Aktuelle Ansichten und Definitionen – Was ist ein Museum?

Bereits 1978 versuchte Wolfgang Klausewitz eine Antwort auf die Frage „Was ist ein Museum?“ zu finden. Er war um eine Definition und Abgrenzung bemüht und sich zugleich über dessen Schwierigkeit im Klaren. Klausewitz stellte in der Zeitschrift „Museumsbund“ (Deutscher Museumsbund, Hg.) eine Begriffsbestimmung auf, die er weniger als starre Definition verstanden haben wollte, sondern die vielmehr zu Diskussionen und Verbesserungen anregen sollte. Der Anspruch bestand darin, einen ersten Versuch einer Klärung für die Verwendung des Begriffs „Museum“ zu unternehmen, aber auch Forderungen stellen zu können.

„Ein Museum ist eine von öffentlichen Einrichtungen oder von privater Seite getragene, aus erhaltenswerten kultur- und naturhistorischen Objekten bestehende Sammlung, die zumindest teilweise regelmäßig als Ausstellung der Öffentlichkeit zugänglich ist, gemeinnützigen Zwecken dient und keine kommerzielle Struktur oder Funktion hat.“
(in: Deutscher Museumsbund 1978)

Demnach wird ein Museum eröffnet, um den Besuchern Objekte zugänglich zu machen, welche als erhaltenswert für die Gesellschaft betrachtet werden. Dabei muss *„die Einschätzung des ‚kulturellen Wertes‘ der Objekte [...] als historische Größe hier weitgehend ausgeklammert werden, obwohl es nicht uninteressant wäre zu verfolgen, was jeweils als erhaltens- oder zeigenswert erachtet wurde“* (Köster 1983, S. 28). Die ausgestellten Objekte, in der Vergangenheit wie auch in der Gegenwart, werden somit als gegeben angesehen. Der Hintergrund und die Bedeutung der Auswahl einzelner Objekte werden in dieser Arbeit nicht näher analysiert, da dies für die vorliegende Arbeit als nicht relevant angesehen wird.⁴

Zu den für ein Museum ausgewählten Objekten zählen Zeugnisse aus den Bereichen der menschlichen Kultur und der Natur. Weiters wird ein Museum dadurch definiert, dass die Ausstellung nicht unregelmäßig oder nur ein einziges Mal geöffnet sein darf. Der Museumsbetrieb muss demzufolge Regelmäßigkeit wie auch Dauerhaftigkeit vorweisen können. Das Ziel soll

⁴ Für weiterführende Literatur verweist die Autorin auf das Literaturverzeichnis.

nicht auf Gewinnorientierung ausgerichtet sein, sondern die Einrichtung soll der Gesellschaft in Form von Wissensaufnahme und -erweiterung wie auch auf der Unterhaltungsebene dienlich sein.

„Ein Museum muß [!] eine fachbezogene (etwa kulturhistorische, historische, naturkundliche, geographische) Konzeption aufweisen.“ (Ebd.) Jedes Museum verpflichtet sich, einer gewählten Fachrichtung zu folgen und seine Ausstellungsthemen nach dieser zu richten. Demnach kann ein technisches Museum nicht kunsthistorische Objekte, wie beispielsweise Gemälde aus dem 18. Jahrhundert, in seinen Räumlichkeiten präsentieren, es sei denn, die Ausstellungskuratoren können aufgrund von Herstellung, Bedeutung oder Interpretation einen Bezug und eine Relevanz zur technischen Fachrichtung herstellen.

„Ein Museum muß [!] fachlich geleitet sein, seine Objektsammlung muß [!] fachmännisch betreut werden und wissenschaftlich ausgewertet werden können.“ (Ebd.) Folglich müssen nicht nur die Ausstellungsinhalte der ausgewiesenen Fachrichtung entsprechen, sondern auch die Leitung (der Ausstellung beziehungsweise des Museums) muss Kompetenzen im jeweiligen Fachbereich vorweisen können. Ganz gewiss muss sich aber ein Museumsleiter, welcher gegebenenfalls kein Fachexperte ist, jederzeit auf seine Mitarbeiter und auf Ausstellungsmacher, die über Expertenwissen verfügen, berufen können. Des Weiteren muss der Aspekt der Wissenschaftlichkeit ernst genommen und verfolgt werden. Ein Museum soll, bis zu einem gewissen Grad, wissenschaftliche Forschung zu Thema und Inhalt einer geplanten Ausstellung betreiben und, soweit diese vorhanden sind, Ergebnisse dazu liefern.

„Die Schausammlung des Museums muß [!] eine eindeutige Bildungsfunktion besitzen.“ (Ebd.) Museen gelten seit Beginn ihrer Existenz als Bildungseinrichtungen. Der pädagogische Wert einer Ausstellung, der im Kapitel 5 „Museumpädagogik“ näher beleuchtet wird, ist also zu berücksichtigen. Da in den Richtlinien für Museen immer wieder der Bildungsauftrag zu finden ist, widmet sich das Kapitel 8 „Bildungsaspekt in Kindermuseen“ der kritischen Analyse und Diskussion der Bildungsfrage.

Infolgedessen werden folgende Projekte, Organisationen und Ausstellungen nicht als Museen definiert (ebd.):

- *„Konzeptionslose Ansammlungen verschiedenartiger Objekte ohne fachbezogenen Hintergrund.“*
- *Fachbezogene, aber nicht zuletzt einem kommerziellen Zweck dienende Verkaufsschauen (auch wenn sie heute nicht mehr aus gebräuchlichen oder auf dem allgemeinen Markt erhältlichen Objekten bestehen).*
- *Rein didaktischen oder informativen Zwecken dienende Ausstellungen ohne Sammlung als fachbezogener Hintergrund und ohne fachliche oder wissenschaftliche Betreuung bzw. Bearbeitung der Objekte.*
- *Rein wissenschaftliche Sammlungen, die nicht regelmäßig der Öffentlichkeit zur Besichtigung zugänglich sind.“*

Fazit: Sammlungen müssen anhand einer Konzeption zusammengestellt sein. Die Grundlagen, auf welchen Ausstellungen basieren, sollten Fachwissen und wissenschaftliche Bearbeitung sein. Weiters dürfen Museen nicht gewinnorientiert arbeiten und müssen regelmäßig wie auch öffentlich zugänglich sein.

5.3.1 „Standards für Museen“

Nach 1978 hat sich ausgehend vom Gremium ICOM auch in Deutschland vieles getan. Der Vorstand von ICOM-Deutschland veröffentlichte 2006 die „Standards für Museen“, wobei der Inhalt dieser Publikation *„als Beginn einer Diskussion“* aufgenommen werden sollte und *„auf Weiterentwicklung angelegt“* wurde (ICOM-Deutschland 2006, S. 4). „Standards für Museen“ entstanden aus dem Wunsch heraus, nicht nur den Begriff Museum definieren und als solchen schützen zu können, sondern ebenso um Orientierung im Museumswesen anzubieten und Aufgaben festzulegen wie auch Maßstäbe zu setzen.

Laut ICOM-Deutschland stellen diese Maßstäbe keine Mindestanforderungen dar, sondern sollen die Museen in ihrer ständigen Weiterentwicklung fördern. Sie wollen eine Haltung vorgeben, an der sich museale Einrichtungen orientieren dürfen. (Vgl. ebd.)

Das Museum ist im „Code of Ethics“ des Internationalen Museumsrates (ICOM) folgendermaßen definiert:

„A museum is a non-profit making permanent institution in the service of society and of its development, open to the public, which acquires, conserves, researches, communicates and exhibits, for purpose of study, education and enjoyment, the tangible and intangible evidence of people and their environment.“ (Ebd., S. 22)

Nach dieser genannten Definition wird das Museum als eine Einrichtung angesehen, welche nicht auf Gewinn ausgerichtet ist, von Dauer Bestand hat und im Dienste der Öffentlichkeit steht. Das Museum eignet sich Objekte und Ausstellungsstücke (materieller und immaterieller Art) an, bewahrt und erforscht diese, um sie anschließend für ein Publikum auszustellen und sie damit vermitteln zu können. Die bisher genannten Aufgaben erfüllt das Museum zum Zwecke des Studiums, der Bildung und Erziehung, aber auch zur Unterhaltung.

5.4 Aufgaben und Anforderungen

„Museen bewahren und vermitteln das Kultur- und Naturerbe der Menschheit. Sie informieren und bilden, bieten Erlebnisse und fördern Aufgeschlossenheit, Toleranz und den gesellschaftlichen Austausch. [...] Sie sind der Beachtung und Verbreitung der Menschenrechte – insbesondere des Rechts auf Bildung und Erziehung – sowie der daraus abzuleitenden gesellschaftlichen Werte verpflichtet. Dabei beschränken sie sich nicht auf die historische Rückschau, sondern begreifen die Auseinandersetzung mit der Geschichte als Herausforderung für die Gegenwart und die Zukunft.“ (Ebd., S. 6)

Das Bewahren und Weitergeben der kulturellen Überlieferung und des Naturerbes der Menschen sind grundsätzlich Aufgaben der Menschen selbst. Das Museum nimmt diesen Auftrag an und führt ihn für die Gesellschaft aus. Dadurch wird dafür gesorgt, dass nachkommende Generationen Zugang zu vergangenen Zeitaltern erhalten und dieses Wissen je nach individuellem Interesse und Zweck nützen können.

Die Kernaufgaben des Museums bestehen aus (vgl. ebd., S. 6ff):

- Sammeln
- Bewahren
- Forschen
- Ausstellen

Im Folgenden werden die vier Hauptaufgaben näher beschrieben:

5.4.1 Sammeln

Die Grundfunktion des musealen Sammelns besteht darin, Nachweise aus Natur und Kultur aufzufinden und aufzubewahren, diese zu benennen und zu erklären. Die Sammlung ist somit die Basis eines Museums. Ohne geeignete gesammelte Objekte kann es keine Ausstellung geben. Die Sammeltätigkeiten eines Museums können nicht ziel- oder planlos verlaufen, sondern verfolgen die sogenannte Sammlungsstrategie, welche auf das „*Sammlungskonzept*“ (ebd., S. 15) zurückgeht. Es ist darauf zu achten, welche Aktualität und Relevanz die neu gesammelten Stücke für das Haus besitzen und ob es Überschneidungen mit bereits vorhandenen Sammlungen (vor allem in der Umgebung) gibt. Die Fokussierung des Museums spielt eine weitere Rolle, und das Museum muss seine Schwerpunkte klar ausweisen. Im Zuge der Sammlungsstrategie sind der Umgang mit und die Bewahrung und Restaurierung von kostbaren, älteren Objekten von enormer Bedeutung. Es ist dafür zu sorgen, dass Schäden in Grenzen gehalten werden, um eine lange Lebensdauer der Sammelstücke garantieren zu können. Das Sammlungskonzept enthält Richtlinien, sogenannte ethische Grundsätze, die von ICOM festgelegt wurden und Klarheit darüberschaffen sollen, wie mit Kulturgut auf gesetzlicher Ebene umzugehen ist – national wie auch international. Darin enthalten sind Absichten und Zweck, Einteilung in Bestandsgruppen wie auch Ziele und Entwicklung der gesammelten Gegenstände. (Vgl. ebd.)

5.4.2 Bewahren

Das Ziel besteht hierbei, gesammelte Objekte dauerhaft in ihrem Zustand aufzubewahren. Im Regelfall werden die Gegenstände eines Museums,

wenn sie sich gerade nicht im Ausstellungsraum befinden, in sogenannten Depots gelagert. Um Objekte dauerhaft aufbewahren zu können, benötigt das Fachpersonal Wissen und Erfahrung auf folgenden Gebieten (vgl. ebd., S. 16f):

- Transport
- Sicherheit
- Klima
- Lichtverhältnisse
- Eigenschaften des Materials
- Techniken des Konservierens
- wie auch des Restaurierens.

5.4.3 Forschen

Die Forschungstätigkeiten in einer musealen Einrichtung betreffen die wissenschaftliche Aufarbeitung der Sammlung. Der Fokus hierbei liegt auf der Untersuchung der Objekte im Bestand des Hauses. Grundvoraussetzung ist der Zugang zu Fachpublikationen und Nachschlagewerken. Oftmals finden sich in den Museen auch eigens dafür angelegte Bibliotheken (vgl. ebd., S. 18). Die Basis des Forschens stellt die Dokumentation des Objektinventars dar. Jede Sammlung führt Buch über ihr Inventar, was nicht nur in Hinblick auf das schnelle Wieder- und Auffinden für die Forschung unverzichtbar ist, sondern auch die Arbeit des Aufbewahrens und Ausstellens wesentlich erleichtert. In der Regel werden in Folge der Forschungsarbeit auch Schriften vom Museum herausgegeben, welche Ergebnisse und neue Erkenntnisse beinhalten. Solche Veröffentlichungen sind vor allem auch für die Arbeit mit Sponsoren notwendig, um die Arbeit belegen und Fortschritte darstellen zu können, damit eine weitere Finanzierung durch Fördergelder abgesichert ist. Schließlich lässt sich die museale Forschungsarbeit als wesentliches Unterscheidungskriterium zwischen Museen und anderen Freizeiteinrichtung heranziehen, da ein Museum als einzige Unterhaltungs- und Freizeiteinrichtung auch wissenschaftliche Arbeit leistet und veröffentlicht. (Vgl. ebd.)

5.4.4 Ausstellen

Museen zeigen ihre Objekte entweder in dauerhaften Präsentationsformen oder in zeitlich und thematisch begrenzten Ausstellungen, oder sie geben die Gegenstände für Wanderausstellungen außer Haus. Somit ist der zeitliche und auch räumliche Rahmen flexibel. Gleich bleibt allerdings, dass es sich bei den Ausstellungsobjekten um Originalstücke handelt und diese zu spezifischen Themen ausgestellt werden. Die Darstellung soll für die Öffentlichkeit leicht verständlich sein und, bis zu einem gewissen Grad, auch Besucher anziehen und an das Haus „binden“. Um diese Ziele zu erreichen, ist mehr vonnöten als ein bloßes „Zur-Schau-Stellen“. Das Museum ist auf ein „*Vermittlungskonzept*“ (ebd., S. 20) angewiesen. Durch qualifiziertes Personal aus den Bereichen Pädagogik und Kommunikation werden Ausstellungen auf verschiedene Arten zugänglich gemacht. Dazu gehören beispielsweise Angebote, Veranstaltungen oder Sonderausstellungen. Des Weiteren muss im Hintergrund der Umsetzung einer Ausstellung auch die Gewährleistung von Barrierefreiheit im Haus bedacht werden. Damit sind nicht nur bauliche Barrieren gemeint, sondern ebenso sprachliche Barrieren, beispielsweise für Besucher mit anderen Muttersprachen oder für Kinder, für die eine geeignete Kommunikationsform gewählt werden muss. (Vgl. ebd.)

Weitere Punkte, die für das Ausstellen von Objekten eine wichtige Rolle spielen, sind (vgl. ebd., S. 20f):

- die Motivation der Besucher, die es zu steigern gilt, um diese zum (Wieder-)Kommen zu bewegen,
- die ausgewählten Themen an Zeit und an Gewohnheiten der Menschen anzupassen (Öffnungszeiten der Ausstellung, Relevanz und Aktualität der verwendeten Materialien und des Medieneinsatzes) wie auch
- Führungen und aktive Teilnahme (beispielsweise Aktivitäten wie Workshops, Lesungen, Arbeitsgruppen) anzubieten.

Kurz zusammengefasst lassen sich demnach vier Kernaufgaben eines Museums (Sammeln, Bewahren, Forschen und Ausstellen) ausmachen, die ausnahmslos zu erfüllen sind. Jedoch bleibt es jedem Museum selbst überlassen, die Gewichtung der einzelnen Aufgaben zu bestimmen. Je nach

Fachrichtung des Museums werden unterschiedliche Schwerpunkte innerhalb der vier Aufgaben gesetzt, wobei keine davon vollkommen ignoriert werden soll. Je spezifischer ein Museum ausgerichtet ist, desto eher besteht die Gefahr, nicht allen Kernaufgaben nachkommen zu können. Das Kindermuseum stellt ein solches spezifisches Museum dar, das sich mit der Verwirklichung aller vier Aufgaben auseinandersetzen muss. Im Folgenden werden Geschichte, Entwicklung und Definition des Kindermuseums erläutert, um anschließend zu dessen Aufgaben zu kommen und diese den vier Kernaufgaben in einem Vergleich gegenüber zu stellen.

6 Kinder- und Jugendmuseum

6.1 Geschichte und Entwicklung

Die Entstehung des Kindermuseums begann im amerikanischen Raum. Von dort aus weitete sich diese Entwicklung Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts nach Europa aus und verbreitete sich in den letzten Jahrzehnten rasant. Es wurden nicht nur Institutionen und Einrichtungen geschaffen, die eigens und ausschließlich für kleine Besucher von Interesse sind, sondern auch größere Museen richteten immer häufiger spezielle Bereiche für Kinder ein.

6.1.1 Die Entstehung des Kindermuseums im amerikanischen Raum

Die Museen im amerikanischen Raum waren wie andere öffentliche amerikanische Kultureinrichtungen oftmals von freiwilliger Arbeit geprägt und überlebten nur aus diesem Grund. Finanziert wurden solche Institutionen, dazu zählte man auch die ersten Museen für Kinder, durch Spenden von privaten Trägern. Der Ursprung der Geschichte des Kinder- und Jugendmuseums lässt sich demnach in den USA festmachen, wo gegen Ende des 19. Jahrhunderts, genauer gesagt ab dem Jahr 1899, die ersten vier Kindermuseen entstanden (vgl. König 2002, S. 55ff):

- Brooklyn Children's Museum
- Boston Children's Museum
- Children's Museum of Detroit
- The Children's Museum of Indianapolis

Die Grundidee hinter der Entstehung von Kindermuseen war der Wunsch nach Orten, an denen außerschulisch Lehrinhalte vermittelt werden konnten. Man versuchte Kindern und Jugendlichen Einrichtungen anzubieten, in denen diese ihre Freizeit verbringen und dabei ihre Umgebung verstehen lernen konnten. Bei der Entwicklung der ersten Kindermuseen orientierte man sich an den jeweiligen pädagogischen Theorien, die in jener Zeit vorherrschend waren (vgl. ebd.):

- die Theorien des „Learning by doing“ von John Dewey (1859 – 1952), welche die Kinder dazu animieren, die angebotenen Erfahrungen, Erkenntnisse, Objekte, Abläufe und Prozesse et cetera selbst begreifen und ausprobieren zu können,
- die Untersuchungen von Maria Montessori (1870 – 1952), die belegen, dass Kinder Freiräume benötigen, um besser verstehen (Anm. S. F.: also lernen) zu können,
- wie auch die Ergebnisse von Jean Piaget (1896 – 1980), die zeigen, dass Nachahmung und Spiel die Lernprozesse der Kinder fördern.

Obwohl das Brooklyn Children's Museum als Vorreiter der nachfolgenden Kindermuseen gilt, ist das Boston Children's Museum die bekannteste musealische Einrichtung für Kinder. Das Museum in Boston nahm sich einige Charakteristika des Museums in Brooklyn zum Vorbild und führte diese weiter: beispielsweise, dass die Leitung des Hauses in weiblicher Hand lag, die Sammlung des Hauses einer Natursammlung glich, wie auch, dass die Präsentation der Objekte abgestimmt auf die Bedürfnisse der Zielgruppe, auf die Kinder, war. (Vgl. ebd., S. 59f.)

Ein wesentlicher Unterschied zeichnete das eigenständige Konzept des Boston Museum aus: Es war eine selbstständige Einrichtung, ohne Anschluss an ein traditionelles Museum. Den Durchbruch in seiner Entwicklung schaffte das Boston Children's Museum unter seinem Direktor Michael Spock, „der das *Prinzip der Zielgruppenorientierung und des handlungsorientierten Lernens in Ausstellungen weiterentwickelte*“ (ebd., S. 60). Seine neuen Konzepte für Ausstellungen wurden unter den Namen „*Hands on*“ (vgl. ebd.) bekannt, welche sich nach dem Prinzip orientieren,

dass das Museum, die Ausstellung, die Objekte zum Anfassen gemacht sind und dass die Mitmachausstellung so für die Besucher zu einem Erlebnis auf kognitiver wie auch emotionaler Ebene werden soll. Die Besucher sind aufgefordert, sich an der Ausstellung auf verschiedenste Weise zu beteiligen und können sich frei bewegen; die Ausstellungsstücke dürfen berührt werden (vgl. Brodel 2006, S. 16).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass alle vier amerikanischen Kinder- und Jugendmuseen als Vorläufer unserer heutigen Kindermuseen anzusehen sind und ihnen ein gemeinsamer Grundsatz mit am wichtigsten war und heute noch ist: die Kooperationen mit der Institution Schule. Nicht nur der Besuch von Schulklassen im Museum war erwünscht und wurde gefördert, es wurden auch Leihmaterialien seitens der Museen an Schulen verborgt, um den Unterricht mit Anschauungsmaterial zu versorgen. Ausgehend von der amerikanischen Entwicklung der Kindermuseen als Basis für die europäische Kindermuseumsarbeit, kann im Folgenden die Entstehung der Museen für Kinder in Europa näher betrachtet werden.

6.1.2 Die Entstehung der Kindermuseen in Europa

Die Entwicklung der Kinder- und Jugendmuseen in Europa fand ihren Beginn Anfang der siebziger Jahre, in einer Zeit, als der Begriff „Bildung“ heftige Debatten auslöste. Im Mittelpunkt der Gespräche stand die Bildungskrise, die aufgrund der Forderung nach einheitlichen Bildungschancen für alle entstanden war. Man strebte die Chancengleichheit im Bildungsbereich an, ebenso und vor allem hinsichtlich Erziehung und Bildung von Kindern.

Zu den ältesten europäischen Kindermuseen zählen das „Junior-Museum im Museum für Völkerkunde“ in Berlin (1970) und das „Kindermuseum im Historischen Museum Frankfurt/Main“ (1972). Es folgten 1975 das „Kindermuseum in der Staatlichen Kunsthalle Karlsruhe“, das „Het Kindermuseum im Tropenmuseum Amsterdam“ und das „Musée en Herbe“ in Paris. (Vgl. König 2002, S. 71) Alle fünf genannten Kindermuseen setzten sich von Beginn ihrer Existenz einen gemeinsamen Grundsatz als Ziel: Sie wollten das Museum vom Image des sogenannten „Elitären“ befreien und

einen Zugang zu Kunst und Kultur für alle schaffen. Das Museum sollte für Kinder ein Ort werden, an dem sie sich wohl fühlen und gleichzeitig Wissen aus verschiedensten Themenbereichen vermittelt bekommen. Der Devise der Chancengleichheit folgend, sollte das Museum der 1970er-Jahre alle Bevölkerungsschichten ansprechen und nicht mehr speziell die höheren Bildungsschichten als Zielgruppe betrachten. Außerdem galten bereits in dieser Zeit Kinder als zahlenmäßig größte Besuchergruppe, da sie im Rahmen von Lehrausgängen und Schulausflügen des Öfteren – mehr oder weniger freiwillig – Museen besuchten.

Die Entwicklung der Kindermuseen in Europa lässt sich anhand ihrer Entstehungsgeschichte in Deutschland gut aufzeigen, zumal Deutschland als wichtigster Vorreiter im Bereich der Kindermuseen in Europa gilt. Im Folgenden werden die drei ältesten Kindermuseen Deutschlands vorgestellt.

6.1.2.1 *Das Junior-Museum im Museum für Völkerkunde Berlin*

Zu den ältesten deutschen Kindermuseen zählt das Junior-Museum Berlin. Die offizielle Eröffnung fand 1970 statt, jedoch hatte man sich bereits lange Zeit davor der Entwicklung und Umsetzung der Idee von einem (damals) neuartigen Museum gewidmet. Zu den wichtigsten Aufgaben im Vorfeld zählte die Befragung von Schulkindern, welche mittels Fragebögen beispielsweise beantworten konnten, welche auszustellenden Objekte für sie am interessantesten wären (vgl. Spickernagel/Walbe 1979, S. 65). Weiters wurden bei der Projektierung und Errichtung des Kindermuseums die Erfahrungswerte und Vorarbeiten aus dem amerikanischen Raum genutzt. Das Junior-Museum wurde in einen Museumskomplex eingegliedert und war somit kein eigenständiges Gebäude. Seine Schwerpunkte lagen in der Ausführung von Wechselausstellungen⁵ und Werkkursen, in denen die Kinder vor allem den praktischen Teil der Museumsführung, in Form von Bastelarbeiten, ausleben konnten (vgl. ebd., S. 65):

⁵ Eine Wechselausstellung steht im Gegensatz zu einer Dauerausstellung den Besuchern nur für einen begrenzten Zeitraum zur Verfügung. Meist sind Wechselausstellungen thematisch genauer definiert beziehungsweise stärker eingegrenzt.

„Entscheidend für die Einrichtung eines Junior-Museums war in Berlin die Feststellung, daß [!] die Kinder in den Ausstellungen für Erwachsene zu wenig angesprochen werden, obgleich sie ein starkes Interesse z.B. an fremden Ländern haben.“ (Ebd.)

Das Junior-Museum versuchte denjenigen Interessen der Kinder nachzukommen, welche bis zu diesem Zeitpunkt ausschließlich von Medien oder den Schulen behandelt worden waren. Der thematische Schwerpunkt lag auf ethnologischen Fragestellungen, mit der Zielsetzung, den kleinen Besuchern fremde Länder und deren Bevölkerungsgruppen, weitab von Vorurteilen oder klischeehaften Vorstellungen näher zu bringen. Zusätzlich versuchten die Kuratoren, den Lehrplan der Schulen mit einzubeziehen, um Schulklassen anzusprechen und den Lehrern das praktikable Angebot vorlegen zu können, den Unterricht durch einen Museumsbesuch zu ergänzen und aufzulockern. Die Euphorie des anfänglichen Planungsstadiums zeigte sich, was den Andrang und die Zufriedenheit der Besucher betraf, als anhaltend, jedoch stand nach Abschluss der räumlichen Planung weniger Platz zur Verfügung, als nötig gewesen wäre. Wie bereits in den Anfängen anderer Kindermuseen konnten auch hier für die Ausstellungsräume der Kinder keine weiteren Räumlichkeiten bereitgestellt werden, und die Kindergruppen mussten somit in zwei Gruppen geteilt werden. So wurde der Versuch angetreten, aus dem räumlichen Nachteil einen didaktischen Vorteil zu ziehen, indem eine Gruppe zuerst den theoretischen Teil, also die Führung durch die Ausstellung, absolvierte und die zweite Gruppe parallel dazu gleich mit der praktischen Arbeit begann. Daran anschließend wurde getauscht, und man konnte damit beobachten, welche Differenzen (und Ähnlichkeiten) auftraten, wenn die Gruppe ohne oder mit theoretischem Hintergrundwissen die praktischen Übungen zum Thema ausführte. (Vgl. ebd., S. 65f.) Nach Jürgen Richter (zit. nach ebd., S. 66) war das erklärte Ziel des Junior-Museums die Konfrontation mit dem Andersartigen und die Überwindung der Vorurteile, die man bereits im Kleinkindalter verinnerlicht. Außerdem ist Richter der Meinung, dass allein durch das Kennenlernen uns fremder Verhaltensweisen und gelebter Kultur die Voreingenommenheit gegenüber dem „Fremden“ relativiert werden könne (vgl. ebd.). Das Ziel sollte sein, derartige Annahmen kritisch zu durchleuchten.

6.1.2.2 Das Kindermuseum im Historischen Museum Frankfurt/Main

Das Kindermuseum im Historischen Museum Frankfurt/Main wurde ebenso wie das Junior-Museum Berlin im Zuge eines Neubaus eines Museumskomplexes gegründet, mit dem Ziel, die Hemmschwellen gegenüber der Institution Museum abzubauen. Man wollte einerseits die Kinder in das Museum bringen, und andererseits sollten die kleinen Besucher ihre Distanz zu starr wirkenden, fremden und (für Kinder oftmals) sterilen Museumsräumlichkeiten überwinden. Jedoch musste das Kindermuseum kurz nach seiner Entstehung 1973 wieder geschlossen werden. Die Gründe für die Schließung waren nicht neuartig: ein unzureichendes Budget und die größtenteils ehrenamtliche Tätigkeit der Mitarbeiter. Außerdem waren keine Museumsfachkräfte im Kindermuseum tätig gewesen, sondern sogenannte Kunsterzieher, welche mehr Wert auf „freie Kreativitätsförderung“ gelegt hatten als auf die Auseinandersetzung mit historischen Fragen. Ab 1975 konnte das Kindermuseum unter der Leitung von Heike Kraft wieder geöffnet werden. Als Pädagogin und Kunsthistorikerin brachte Heike Kraft die Voraussetzungen mit, die ursprünglichen Ziele zu erfüllen. Sechs Jahre später spitzten sich die Differenzen zwischen dem Historischen Museum und dem Kindermuseum wiederum zu. Das Historische Museum bemängelte die fehlende Aufarbeitung wichtiger historischer Begebenheiten in den Kinderausstellungen. Das Kindermuseum musste aufgrund der unlösbaren Konflikte ein zweites Mal geschlossen werden. Erst im Jahr 1986 wurden die Pforten wieder geöffnet, und von da an versuchte man *„thematisch stärker auf die Inhalte des Historischen Museums“* (König 2002, S. 77) einzugehen und die Ausstellungen für die Kinder danach zu konzipieren. Zwar sollte das Kindermuseum nach wie vor als Ort der Diskussion und des Spiels angesehen werden, man fühlte sich aber zugleich auch verpflichtet, als museale Einrichtung den Aufgaben eines Museums nachzukommen: zu sammeln, zu erhalten, zu forschen und zu vermitteln. (Vgl. ebd., S. 74ff.)

6.1.2.3 *Das Kindermuseum in der Staatlichen Kunsthalle Karlsruhe*

Das Kindermuseum der Staatlichen Kunsthalle Karlsruhe wurde 1975 eröffnet. Jedoch wurde hier bereits Jahre zuvor mit Kindern im Museum gearbeitet: Man hatte Kindermalkurse und Bildbetrachtungen veranstaltet, und bereits Ausstellungen speziell für Kinder inszeniert. Mit der Gründung des Kindermuseums in Karlsruhe wollte man noch stärker als bisher Kinder dazu bewegen, ein Museum zu besuchen, indem man ein eigenes Museum ausschließlich für sie errichtete. Der Schwerpunkt dieses Museums lag in der Vermittlung von Kunst und in der Beschäftigung mit dieser. Doch auch gesellschaftsrelevante Themen wie beispielsweise die Erwartungshaltung gegenüber Geschlechterrollen wurden in die Ausstellungsinhalte miteinbezogen. Ein weiteres Hauptaugenmerk legte man in Karlsruhe auf die enge Zusammenarbeit mit Volksschulen. Das Angebot von Werkkursen, der Kunstunterricht im Museum und das Miteinbeziehen der Kinder in die Vorbereitungen und Durchführungen zukünftiger Ausstellungen standen im Mittelpunkt. Diese Ausstellungen wurden nicht nur für Kinder, sondern auch von Kindern geschaffen. (Vgl. ebd., S. 77f.)

6.1.3 Die Siebziger- und Achtzigerjahre

Die Siebzigerjahre waren definitiv ausschlaggebend für die Entwicklung und Verbreitung von Kindermuseen im deutschsprachigen Raum. Man fand Räume, Möglichkeiten und Zeit, um Einrichtungen zu schaffen, in denen Kinder sich ganz nach ihren Bedürfnissen entfalten und auf besondere Weise lernen konnten. Jedoch waren die Anfangsphasen nicht von Problemen und Schwierigkeiten verschont geblieben, was die Forderung nach Veränderungen und Lösungsvorschläge zur Folge hatte. Dazu zählten (vgl. Spickernagel/Walbe 1979, S. 72f.):

- ein erhöhtes Angebot an Räumlichkeiten und (Fach)Personal anzubieten
- für ausreichendes Budget zu sorgen
- die optimale Anpassung an die Zielgruppe auf physischer Ebene (beispielsweise die Anbringung der Objekte auf Augenhöhe der Kinder) wie auch auf entwicklungspsychologischer Ebene (zum

Beispiel die Anpassung der Museumsführung an die sprachliche Entwicklung der verschiedenen Altersstufen) anzustreben

- nicht die Schulklasse beziehungsweise die Kindergruppe als „den Besucher“ wahrzunehmen, sondern jedem einzelnen Kind die Möglichkeit zu geben, die Ausstellung zu erleben
- den Einsatz von praktischen Arbeiten und Übungen in der Ausstellung zu maximieren, welche mit dem Ausstellungsthema übereinstimmen
- eine enge Zusammenarbeit zwischen Pädagogen, Lehrern, Eltern und Museumsmitarbeitern zu fördern
- die Kinder auch an der Planung und Umsetzung von zukünftigen Ausstellungsprojekten teilhaben zu lassen.

Bis zu den Achtzigerjahren waren Kindermuseen immer wieder in großen musealen Institutionen und Museumskomplexen eingerichtet, an welchen sie sich zu orientieren hatten. Somit sah man bis zu diesem Zeitpunkt Museen für Kinder „nur“ als einen Teil eines Museums an, nicht aber als eine eigenständige Einrichtung. Ab den Achtzigerjahren kam die Idee auf, Kinderausstellungen zu den Kindern nach Hause beziehungsweise in die Schulen zu bringen. Um mobil zu sein, verlud man ganze Ausstellungsinhalte in Busse und transportierte diese in Gegenden, in welchen Kinder kaum bis niemals die Möglichkeit gehabt hatten, ein Museum zu besuchen. Es entwickelte sich die Vorstellung von einer musealen Bildung, die zu den Menschen gebracht wird, unbedeutend, aus welcher Schicht diese stammen mochten. Oftmals betrachtete man den sogenannten „Museumsbus“ auch als eine finanziell günstigere Lösung als die Errichtung eines Gebäudes, das eigens für Kinderausstellungen gebaut hätte werden müssen. Erst in den Neunzigerjahren ging der Trend zur Schaffung von autonomen Kindermuseen, welche nicht nur räumlich sondern auch thematisch frei und unabhängig sein sollten. Hinter solchen ehrgeizigen Projekten standen meist Privatpersonen als Initiatoren, da es nur schlechte Aussichten auf Finanzierung seitens Bund, Land oder Stadt gab. Überdies war der Museumsboom der 1980er-Jahre vorbei, und die zu dieser Zeit gegründeten Museen mussten weiter finanziert und erhalten werden. Kurz gesagt: Eine gewissen Übersättigung hinsichtlich der Vielfältigkeit und Vielzahl von Museen in der Umgebung war eingetreten, und in wenigen Ausnahmefällen führten die Neuerrichtungen zum Erfolg. (Vgl. König 2002, 81ff.) Ein gelungenes Beispiel dafür ist die Kinder-Akademie Fulda

(Werkstattmuseum). Bis heute zählt die Kinder-Akademie Fulda zu den eigenständigen Kindermuseen, welche ganzjährig geöffnet haben. Das Konzept dahinter verspricht, dass Kinder sich mit Inhalten aus Kunst, Kultur, Naturwissenschaft und Technik auf zwei verschiedenen Ebenen befassen können (vgl. ebd., S. 86f.):

- im Museum, in dem Objekte präsentiert werden und Sonderausstellungen stattfinden,
- und in der Akademie, in welche unter Anleitung von Fachexperten Workshops besucht werden können.

6.1.4 Zusammenfassung

Auf die Entstehung von Kinder- und Jugendmuseen hatten vor allem Privatpersonen, speziell Frauen, großen Einfluss. Diese standen als Initiatoren, Sponsoren und wichtigste Personen hinter den Ausstellungen für Kinder und versuchten, die Öffentlichkeit dafür zu begeistern. Einen weiteren wesentlichen Bestandteil an der Entwicklung trugen die Lern- und Bildungstheorien aus der amerikanischen Erziehungswissenschaft bei, welche sich vor allem auf den didaktischen Bereich in Kindermuseen auswirkten.

Im europäischen Raum entstanden Kindermuseen ab den Siebzigerjahren des 20. Jahrhunderts und verbreiteten sich in den Achtzigerjahren rasch – ausgehend vom Paradebeispiel Deutschland zog Österreich erst später nach. Zu Beginn der Entwicklungsgeschichte wurden Kindermuseen als Bestandteil von größeren Museen und Museumskomplexen eingerichtet, nicht nur in ihren Räumlichkeiten, sondern auch auf der Führungskräfte- und Mitarbeiterebene. Diese Kooperationen scheiterten jedoch oftmals aufgrund von zahlreichen Differenzen bei Zielsetzungen, Themenauswahl und didaktischen Umsetzungen. Demnach kam es zu räumlichen Problemen wie auch zu Engpässen des vorhandenen Budgets.

In der nächsten Phase der Geschichte von Kindermuseen versuchte man Ausstellungen mobil zu machen, und Museumsbusse brachten Themen und Inhalte zu den Menschen nach Hause. Nur langsam gelang es den Kinder-

und Jugendmuseen, eigenständig zu arbeiten, autonom zu werden und sich unabhängig von großen Häusern zu definieren.

Die letzten Jahre haben gezeigt, dass zielgruppenorientierte Museen⁶, wie es Kindermuseen sind, zu immer größerer Beliebtheit gelangen und das Interesse am Angebot außerschulischer Freizeit- und Lernmöglichkeiten für Kinder stetig steigt und zu einer Absicherung der Kindermuseen beiträgt.

6.2 Definition, Merkmale und Aufgaben

Eine gültige Definition aller Kindermuseen zu erarbeiten, scheint eine unlösbare Aufgabe zu sein. Kinder- und Jugendmuseen unterscheiden sich je nach Land und Kultur, sodass eine allgemein gültige und vor allen Dingen umfassende Begriffsbestimmung unmöglich ist. Jedoch lassen sich gemeinsame Verbindungen wie auch Schwerpunkte ausmachen (vgl. König 2002, S. 92ff):

- Der Schwerpunkt des Museums liegt nicht auf den Ausstellungsinhalten.
- Die Orientierung erfolgt an den Besuchern (zielgruppenorientiert).
- Es gilt das Selbstverständnis, eine Einrichtung für Kinder und Jugendliche zu sein, um diesen den Zugang zu Technik, Umwelt, Wissenschaft und Kultur zu ermöglichen. Die Zielsetzung der Vermittlung oben genannter Themen ist, jene erlebbar, spürbar und greifbar den Kindern vorzustellen – um ein „Begreifbar-Machen“ zu ermöglichen.
- Die Kindermuseen sehen sich als Ort der Bildung. Jedoch versuchen die Museen für Kinder zusätzlich, Lernformen auf verschiedenste Weise anzubieten und Themeninhalte mit der Alltagswelt in Verbindung zu setzen.
- Das gemeinsame Leitmotiv lautet: Kinder „dürfen die Welt entdecken“. Sie sollen Themeninhalte nicht nur auf die Art übernehmen müssen, wie Kuratoren und Museumsleiter diese vorgeben.
- Ausgegangen wird von den Bedürfnissen und Erwartungen der Kinder – sie werden ernst genommen und dienen als Basis der Ausstellung.

⁶ Zielgruppenorientierte Museen sind Museen, welche ihre Hauptaufgabe darin sehen, Inhalt und Umsetzung an die Besucher anzupassen und für diese bereitzustellen. Inhalte und Themen der Ausstellungen werden nicht (nur) aufgrund von Sammelbeständen oder Forschungsarbeiten ausgewählt, sondern aufgrund von Interesse und Relevanz für die jeweilige Zielgruppe.

Kinder- und Jugendmuseen haben sich, wie im Kapitel 4.1.1 „Entstehung des Kindermuseums im amerikanischen Raum“ bereits dargestellt, aus dem amerikanischen Museumswesen herausgebildet und gehören laut der Museumstradition in Europa keiner (traditionellen) Museumsgattung an, da sich diese auf die Kunst- und Wunderkammern als Museumsursprung stützt. Der Unterschied zwischen Kindermuseen und traditionellen Museen besteht darin, dass Kinder- und Jugendmuseen keiner thematischen Sparte zugeteilt werden können und im Regelfall auf keiner Sammlung basieren. Die Gewichtung in Kindermuseen liegt, wie bereits erwähnt, auf der Zielgruppe, und den vier großen Aufgaben eines Museums werden unterschiedliche Prioritäten zugewiesen. Nach Michael Spock kann der wesentliche Unterschied zwischen Kindermuseen und Museen traditioneller Art, wie beispielsweise technische, naturhistorische oder kunsthistorische Museen, in einem Satz zusammengefasst werden: *„What makes a children's museum different is that it is for somebody rather than about something.“* (Spock, zit. nach ebd., S. 94). Spock will den Unterschied daran festmachen, dass das Museum für Personen – also für die Besucher – entstanden ist, errichtet und geöffnet wurde, und nicht für die Objekte, die ausgestellt werden. Jedoch führt eben dieser Unterschied oftmals dazu, Museen für Kinder nicht als eigenständige, ernst zu nehmende Museen anzuerkennen, da sich die museale Arbeit hier größtenteils auf die Vermittlung bezieht. Nach traditioneller museumstheoretischer Ansicht gilt aber vor allem das Sammeln und Forschen als Hauptaufgabe eines Museums.

Im März 1992 gab die „Association of Youth Museum“ (AYM) eine Definition für Kinder- und Jugendmuseen heraus, die man seit diesem Zeitpunkt auch als sogenannte Entscheidungsgrundlage bei der Errichtung neuer Kindermuseen als verbindliche Vorlage zur Hand nimmt:

„A children's museum is defined as an institution committed to serving the needs and interests of children providing exhibits und programs that stimulate curiosity and motivate learning. Children's museums are organized and permanent non-profit institutions, essentially educational in purpose, with professional staff, which utilize objects, care for them, and are open to the public on some regular schedule.“
(<http://www.childrensmuseums.org/programs/start.htm>)

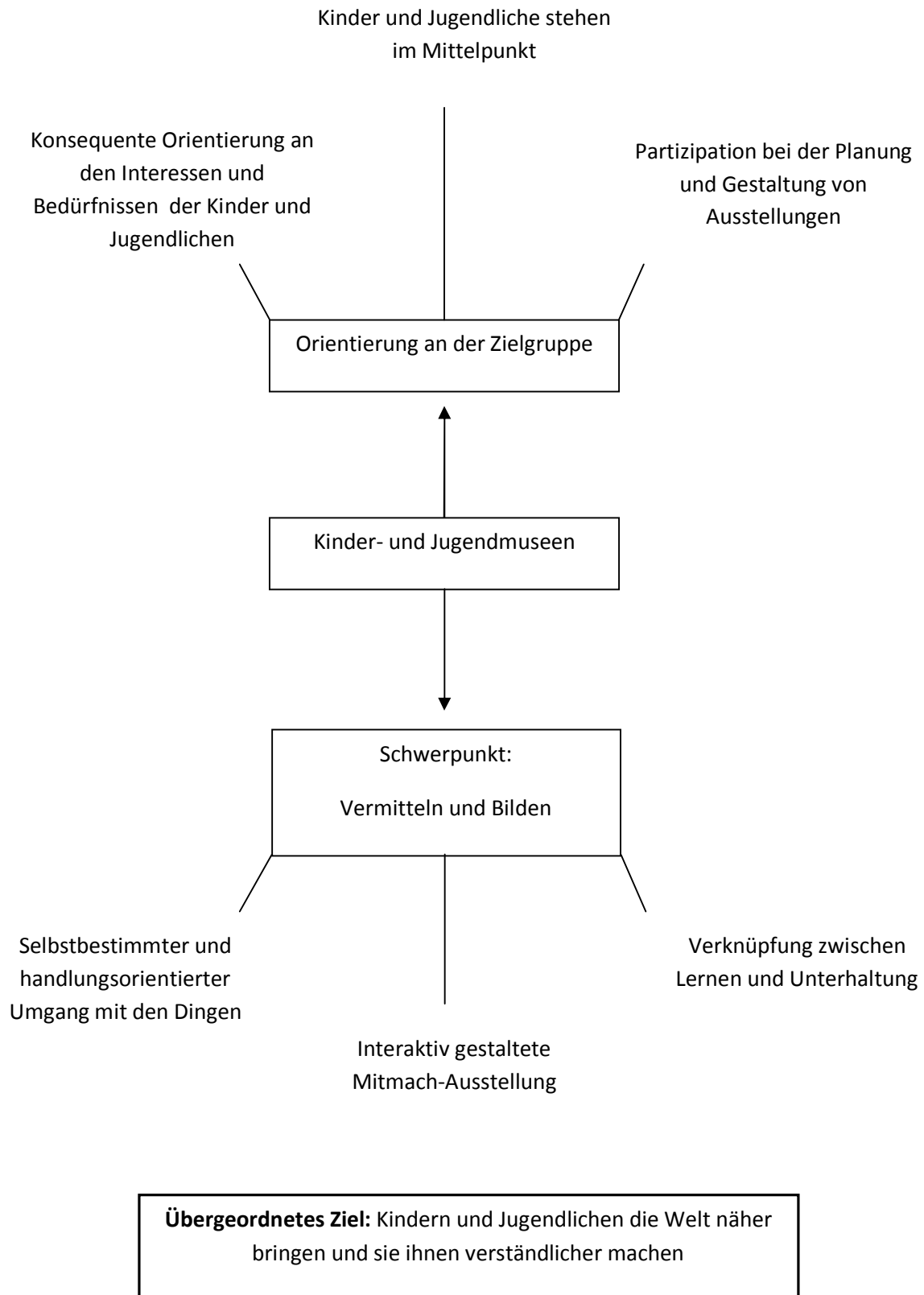
Vergleicht man diese Definition von Kindermuseen mit jener der Begriffsklärung der ICOM (siehe dazu Kapitel 3.3.1 „Standards für Museen“) so zeigen sich ähnliche Anforderungen. Die erste Gemeinsamkeit besteht darin, dass Museen wie auch Kindermuseen Einrichtungen sind, die für die Öffentlichkeit bestimmt sind und nicht gewinnorientiert arbeiten. Außerdem verfolgt jede museale Einrichtung einen Bildungs- und Informationsauftrag und besteht dauerhaft, also länger als nur für die Dauer einer temporären Ausstellung. Die Aufgaben von Kindermuseen liegen darin, die Ausstellungen auf ihre Zielgruppe Kinder und Jugendliche anzupassen. Dies bedeutet, bereits im Vorfeld Themen und Inhalte in Hinblick auf die Interessen der Zielgruppe auszuwählen und abzustimmen. In weiterer Folge wird die Ausstellung ebenso in Anlehnung an die Bedürfnisse der Kinder umgesetzt. Ein weiterer Auftrag, den ein Kindermuseum zu erfüllen hat, besteht darin, für Kinder und Jugendliche einen Ort zu schaffen, an dem sie lernen können. Jedoch erwartet man von Kindermuseen, dass diese verschiedenste Lernformen anbieten und die Kinder ermutigt werden, aktiv und eigenständig vorzugehen. Ein Kinder- und Jugendmuseum sieht seine Aufgabe also nicht im Vorgeben von Lerninhalten, welche die Kinder reproduzieren, kopieren oder unreflektiert wiederholen sollen. Die Hauptfunktion besteht vielmehr darin, Objekte und Ausstellungsinhalte auf eine Art und Weise zu präsentieren, die zum Nachdenken, Mitmachen und Ausprobieren anregt.

In Amerika sind Kinder- und Jugendmuseen zweifelsfrei etabliert und akzeptiert: *„Dort wird dem Vermittlungsaspekt und der Besucherorientierung originär größere Gewichtung eingeräumt als in Europa.“* (König 2002, S. 94). Im deutschsprachigen Raum jedoch scheint der Öffentlichkeit die Anerkennung dieser Einrichtungen deutlich schwerer zu fallen. Noch wird der wissenschaftliche Auftrag einer musealen Einrichtung höher bewertet als der Vermittlungsaspekt und die Orientierung am Besucher. Somit wird jedes Museum, das die wissenschaftliche Arbeit hinter die Vermittlung reiht, von vornherein abgewertet. Dazu herrscht im Gegensatz zu Amerika in Deutschland (und Österreich) ein sprachliches Verwirrspiel: Der Begriff „Kinder- und Jugendmuseum“ ruft häufig falsche Assoziationen hervor, da die korrekte Bezeichnung eigentlich „Museum für Kinder und Jugendliche“

lauten müsste. Geht man davon aus, dass es im deutschsprachigen Raum Kunstmuseen gibt, die Kunstwerke ausstellen, oder ein Römermuseum, das die Römer und die Römerzeit als zentrales Thema behandelt, könnte man auch davon ausgehen, dass sich Ausstellungen in Kindermuseen mit den Themenkreisen Kinder und Kindheit befassen (vgl. ebd., S. 96). Da der Begriff Kinder- und Jugendmuseum jedoch bereits weithin geläufig ist, wäre es wohl irritierend, einen neuen Terminus einzuführen – obwohl der Museumstyp mit „Museum für Kinder und Jugendliche“ klar und vor allem korrekter beschrieben wäre.

Resümee: Kindermuseen konzentrieren sich auf ihre Besucher, nämlich auf Kinder und Jugendliche. Sie möchten eine Einrichtung sein, die ihnen Zugang zu Information und Wissen ermöglicht. Die Inhalte werden an die Bedürfnisse und den Wissensstand der Kinder angepasst. Der Wissenserwerb im Museum soll aber nicht dem schulischen Lernen gleichgesetzt werden. Der Hauptunterschied zu traditionellen Museen besteht darin, dass Kindermuseen für die Besucher gemacht sind und nicht für die Objekte, die sie ausstellen. Gemeinsamkeiten von Kindermuseen und anderen musealen Einrichtungen finden sich demzufolge vor allem in den Bereichen der Öffentlichkeits- und Bildungsarbeit. Des Weiteren arbeiten auch Kindermuseen nicht gewinnorientiert und sind ebenfalls dauerhaft und regelmäßig geöffnet. Aufgrund der überwiegenden Übereinstimmung im Aufgabenbereich wird das Kindermuseum als eine museale Einrichtung durchwegs akzeptiert.

Folgende Abbildung soll den Komplex Kinder- und Jugendmuseum in seinen Zielsetzungen noch deutlicher darstellen (Brodel 2006, S. 16):



7 Museumspädagogik

„Die Frage, was Museumspädagogik ist, sein soll oder sein kann, wurde gerade in den letzten Jahren immer wieder gestellt und ist mit unterschiedlichem Resultat beantwortet worden. Dabei erscheine eine ‚richtige‘ Antwort nicht denkbar, da die Fragestellung aus einem je unterschiedlichen Sinnhorizont heraus erfolgt, von je unterschiedlichen persönlichen Erfahrungen beeinflusst wird und auf eine je unterschiedliche Zielsetzung hin ausgerichtet ist.“ (Köster 1983, S. 19)

Der Begriff „Museumspädagogik“ war und ist umstritten. Je nach Einrichtung und Organisation werden unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt. Deshalb scheint es zunächst ratsam, die Begriffe „Museum“ und „Pädagogik“ getrennt voneinander einzugrenzen. Der Begriff Museum wurde bereits in Kapitel 3 „Museologie“ ausführlich erklärt und beschrieben.

Der Begriff der Pädagogik wird oftmals als Synonym für Erziehungswissenschaft(en) verwendet. Allerdings wird in der vorliegenden Arbeit die Erziehungswissenschaft in ihrer Bedeutung als Oberbegriff angesehen, nämlich *„als Oberbegriff all derjenigen Disziplinen [...], die mehr oder weniger eng mit der Pädagogik in Berührung stehen, wie etwa die Philosophie, Anthropologie, Soziologie und Psychologie“* (ebd.). Die Pädagogik kann demnach als Teil der Fachrichtung Erziehungswissenschaft behandelt werden.

7.1 Entstehung und Entwicklung

Bereits in der Antike wurden die Vorläufer der Museen zum Teil als Bildungsstätten angesehen. Ausgrabungen zeigen, dass in Museumseinrichtungen Unterrichtsräume und Studierzimmer eingegliedert waren. Jedoch bleibt dabei die Tatsache ungeklärt, für welche Zielgruppe diese Studierzimmer eingerichtet und zugänglich waren. Ebenso bleibt die Frage nach dem Zweck dieser Unterrichtsräume offen. Ob in diesen zusätzlichen Räumlichkeiten die Sammlungen der Einrichtung zu Forschungszwecken herangezogen wurden oder ob hier schulischer Unterricht abgehalten wurde, bleibt somit unbeantwortet. Oftmals waren auch Bibliotheksräume in museale Einrichtungen integriert. Im Gegensatz dazu

dienten viele Sammlungen und Ausstellungen einzig und allein der Repräsentation wie auch der Selbstdarstellung. Die Sammlungen sollten Reichtum und Einfluss des Ausstellers demonstrieren und somit seine Machtstellung legitimieren. Eine wiederum andere Art von Ausstellungszweck wurde mit den Kunst- und Wunderkammern verfolgt, die vor allem Raritäten und Kuriositäten zur Schau stellten, weniger im Sinne von Bildung und Wissenserweiterung, sondern um dem staunenden Besucher kuriose Objekte vorzuführen. (Vgl. ebd., S. 28ff)

Erst mit der Einführung von Fachrichtungen und der Systematisierung der gesammelten Objekte begann die wissenschaftliche Arbeit in Museen. Die Sammlungsinhalte wurden nach Schwerpunkten geordnet und wissenschaftlich aufgearbeitet. Somit war es den Besuchern möglich, die Objekte nicht nur anzusehen, sondern auch Information über deren Hintergründe und Bedeutungen zu erhalten. Doch blieb diese Neuerung nur den sogenannten „Gelehrten“ vorbehalten, da noch im 18. Jahrhundert die Museen ausschließlich der vornehmen und bildungsnahen Schicht zugänglich waren. Dem Großteil der Bevölkerung blieben die Museen verschlossen, was sich erst mit der Eröffnung des ersten bürgerlichen Museums änderte. Aber auch hier wurde nicht unbedingt das Ziel der Wissensvermittlung an die Besucher verfolgt. Im Vordergrund standen nach wie vor die wissenschaftliche Bearbeitung und der Austausch von Fachwissen unter den Experten. Der Zutritt für Laien war insofern erschwert, dass die Öffnungszeiten auf zwei Stunden täglich beschränkt waren und hohe Eintrittspreise verlangt wurden. Andere museale Einrichtungen verfolgten zwar ausdrücklich eine pädagogische Intention, jedoch nur für bestimmte Zielgruppen wie beispielsweise für Künstler. Im Zuge der Französischen Revolution und in der nach-revolutionären Zeit wurde in Frankreich das Museum als Medium genutzt, um politische Absichten bekannt zu geben, was die Einrichtung relativ schnell zu einem Raum werden ließ, in dem die politischen Machthaber sich idealisieren und ihre eigenen Interessen verfolgen konnten. (Vgl. ebd.)

Im 19. Jahrhundert begann man Lehrsammlungen und Unterrichtskurse in Museen einzuführen, die anhand des Museumsmaterials bestimmte Themen

behandelten. Eigens dafür eingestellte Lehrpersonen können aus heutiger Sicht bereits als Museumspädagogen betrachtet werden. Weiters wurden in dieser Zeit die Besucher in ihrer breiten Masse miteinbezogen, da diese als potentielle Verbraucher durch die Ausstellungsinhalte beeinflusst werden sollten, ein Effekt, der sich vor allem im Bereich des Kunstgewerbes nachträglich ausmachen lässt. Ebenso sollten Zeugnisse aus der Vergangenheit dargestellt werden, um diese als Vorbilder und Quellen für künftige Künstler und Handwerker zugänglich zu machen. Ausgehend von London wurden in einem nächsten Schritt museale Einrichtungen in Arbeitervierteln errichtet, um dort Zielgruppen erreichen zu können, die bis dahin – aufgrund ihrer sozialen Herkunft und Bildungsschicht – nicht als typische Museumsbesucher angesehen wurden. (Vgl. ebd.)

Durch das im Laufe der Zeit in Europa aufkommende Nationalbewusstsein kam ein weiterer, neuer Aspekt zum Tragen, welcher die Gründung von historischen Museen zu Folge hatte und eine starke erzieherische Wirkung zeitigte. Landes-, National-, Provinz- und Heimatmuseen entstanden, mit der Zielsetzung, die regionale Umgebung und Kultur zu präsentieren. Indem die Objekte kategorisiert und Beschriftungen angefertigt wurden, rückte der pädagogische Wert der Museen stärker in den Vordergrund. Durch die Öffnung der Museen für die breite Masse war es seit der Jahrhundertwende zu einer Fokussierung auf die museumspädagogische Arbeit gekommen, welche nicht nur die Angestellten eines Museums betraf – unabhängig von ihrer Ausbildung und Berufsbezeichnung – sondern auch Pädagogen mit einschloss.

„Die Organisation eines Museums, das durch Erkennen bilden will, ist nichts anderes als eine Lehrplan-Konstruktion, nur daß hier die Konstruktion nicht wie in den Schulen mit dem Schatten der Dinge, nämlich mit den Worten, sondern mit den Dingen selbst arbeitet.“
(Gottmann, S. 32, zit. nach ebd., S. 40)

Demzufolge will das Museum die Objekte präsentieren und sie gleichzeitig inhaltlich vermitteln. Die Darstellung der Objekte hat daher einer Struktur zu folgen, welche die Aufnahme von Wissen ermöglichen kann. Der Erkenntnisgewinn erfolgt hier anhand der Wahrnehmung des Ausstellungsinhaltes. Dabei werden nicht die Interpretationen, Erläuterungen

und Erklärungen der Objekte in den Mittelpunkt gestellt, sondern vielmehr die Objekte an sich.

Im nächsten Schritt wurde angestrebt, die Wissensvermittlung im Museum allgemein verständlich zu gestalten. Da bisher nur vornehme, gebildete Gesellschaftsschichten das Museum besucht hatten, waren auch die Präsentationspraxis und die sprachlichen Erläuterungen auf jene Zielgruppe ausgerichtet. Nun galt es, Räumlichkeiten, Präsentationsformen und Ausstellungstexte umzuformen, um den Inhalt auch für Laien nicht nur verständlich sondern auch interessant zu machen. Von dieser Entwicklung profitierte schließlich die nationalsozialistische Ideologie, welche die Museen als so genannte „Volkbildungsstätten“ ansah (Rest, S. 129, zit. nach ebd., S. 42). Der pädagogische Grundsatz jener Zeit galt der Anerkennung historischer Zeugnisse, denen mit Respekt gegenüber zu treten war. Darüber hinaus wurden Ausstellungsinhalte vom NS-Regime für propagandistische Zwecke genutzt, um die Menschheit auch in diesem Kontext nach nationalsozialistischen Wert- und Moralvorstellungen zu formen. (Vgl. ebd., S. 28ff)

In diesem Überblick der museumspädagogischen Anfänge in der Vergangenheit lassen sich zwar Ansätze der Museumspädagogik erkennen, eine ausgewiesene Fachrichtung Museumspädagogik zeichnet sich jedoch nicht ab. Von Beginn an wurde immer wieder versucht, die Pädagogik und ihre Ziele in die Umsetzung von Ausstellungsinhalten einfließen zu lassen, allerdings mit verschiedenen Absichten und Hintergründen. Im Anschluss sollen bedeutende Vorreiter beziehungsweise Vertreter der Museumspädagogik in der Vergangenheit vorgestellt werden.

7.1.1 Historisch wichtige Vertreter

Alfred Lichtwark war von 1886 bis zu seinem Tod 1914 Leiter der Hamburger Kunsthalle. Er galt als Kritiker der musealen Situation seiner Zeit und trat für eine „*ästhetische Erziehung von Kindern*“ (Brodel 2006, S. 7) ein. Lichtwark setzte sein Vorhaben um, indem er Führungen für Schulgruppen abhielt und dabei versuchte, den Kindern einen Zugang zu Kunstwerken zu eröffnen. Die

Kinder sollten anhand seiner Ausführungen also lernen, wie man ein Kunstwerk betrachtet, jedoch nicht im Sinne von Wissenserwerb. Inhalt und Hintergrund wurden nicht thematisiert. (Vgl. ebd., S. 7)

Der Gründer des „Deutschen Museums für Meisterwerke, Naturwissenschaft und Technik“ war Oskar von Miller (1903). Auf von Miller geht die Idee zurück, Museum und Schule in einer Kooperation zu verbinden. Er führte nicht nur die Ermäßigung der Eintrittspreise für Schulklassen ein, sondern initiierte auch Weiterbildungsmaßnahmen für Berufsschullehrer, mit dem Ziel, die Lehrer auf den Gebieten der Naturwissenschaft und Technik soweit auszubilden, dass diese ihren Schülern beim Besuch der Ausstellungen erklärend zur Seite stehen und Wissen einbringen könnten. (Vgl. ebd., S. 7)

Georg Kerschensteiner galt als Reformpädagoge und erstellte zusammen mit Oskar von Miller ein Konzept für das Museum, *„welches als Stätte der Belehrung für das ganze Volk dienen sollte“* (ebd., S. 8). In diesem Konzept wurden Vermittlungsmethoden zusammengefasst, die sich an John Deweys erfahrungsbezogenes Lehren und Lernen anlehnten. Die erarbeiteten Maßnahmen betrafen Anordnung, Auswahl und Zusammenhang der ausgestellten Objekte wie auch die dazugehörigen Erläuterungen und Materialien der Öffentlichkeitsarbeit.

Die drei hier genannten Beispiele bezeichnen den Beginn einer fundierten museumspädagogischen Arbeit, und von diesen ersten Aspekten zu Vermittlungsmethoden ausgehend entwickelte sich die Museumspädagogik weiter. In weiterer Folge sollen nun das Arbeitsfeld und der Begriff der Museumspädagogik in der Gegenwart näher betrachtet werden.

7.2 Museumspädagogik in der Gegenwart

Nach Schreiber verfolgt die Museumspädagogik von heute eine Didaktik, welche das Museum als Lernort betrachtet (vgl. Schreiber 1998, S. 18, zit. nach ebd., S. 10). Diese Didaktik stellt den Versuch dar, sich von der herkömmlichen Schulpädagogik zu lösen. Die Museumspädagogik soll nicht nur auf die Zielgruppe fokussieren, sondern ebenso den Bezug zum Museum

als Freizeiteinrichtung herstellen. In der Gegenwart fordert die Museumspädagogik Mitsprache in der musealen Arbeit und Einfluss auf Entscheidungen bezüglich der Ausstellungen. (Vgl. ebd.)

7.2.1 Inhaltliche Zusammensetzung des Begriffs „Museumspädagogik“

Der Tätigkeitsbereich der Museumspädagogik setzt sich aus vier Elementen zusammen (vgl. Köster 1983, S. 124ff.):

- museumspädagogische Forschung
- Museumskunde
- Museumsdidaktik
- museumspädagogische Praxis

Die ersten beiden Bereiche (museumspädagogische Forschung und Museumskunde) bezeichnet man als konstituierende Bereiche. Diese versuchen bestimmte Grundlagen zu schaffen. Im Gegensatz dazu werden die Museumsdidaktik und die museumspädagogische Praxis zum resultierenden Bereich gezählt, der Probleme aufgreift, die infolge der Grundlagenschaffung entstanden sind. (Vgl. ebd., S. 124f.) Im folgenden Teil sollen die Grundzüge der einzelnen Subbereiche dargestellt werden.

7.2.1.1 Museumspädagogische Forschung

Die museumspädagogische Forschungsarbeit muss, um wissenschaftlichen Charakter annehmen zu können, empirische Ergebnisse anstreben. Ihr Forschungsgegenstand soll *„das pädagogische Geschehen in der Einflußsphäre [!] des Museums“* (ebd., S. 132) sein, das sich vom pädagogischen Handeln in anderen Bereichen unterscheidet beziehungsweise unterscheiden kann. Zu den Tätigkeiten der museumspädagogischen Forschung zählen:

- die Durchführung von Untersuchungen
- die Erhebung von Publikationen
- die Ermöglichung von Methoden
- die Auswertung und Interpretation der durchgeführten Untersuchungen
- die Kooperation mit allen Teilbereichen der Museumspädagogik und
- das Bereitstellen der Forschungsergebnisse.

Die Aufgaben beinhalten unter anderem das Erforschen der Beziehung zwischen Ausstellung und Besucher, des Umgangs mit Medien in der Ausstellung und der Ausstellungsinhalte. Darüber hinaus beschäftigt sich die museumspädagogische Forschung mit der Schulpädagogik und ihren didaktischen Modellen. Auch die Reflexion der Beziehung des Museums zu anderen pädagogischen Einrichtungen soll hier als eine der Aufgaben erwähnt werden. (Vgl. ebd., S. 131ff.)

7.2.1.2 Museumskunde

Die Museumskunde soll eine Antwort auf die Frage liefern, was ein Museum ist und welche Möglichkeiten es bieten kann. Sie bedient sich der Informationen, welche von anderen Teilbereichen und Nachbardisziplinen zur Verfügung gestellt werden. Des Weiteren versucht die Museumskunde das Museum unter historischen Aspekten zu verstehen und die Geschichte der Museumspädagogik abzubilden. Die gewonnenen Informationen und Daten werden mit den Objekten und deren Vermittlung in Relation gebracht und die neu gewonnenen Erkenntnisse werden wiederum anderen Wissenschaftsbereichen zur Verfügung gestellt. Die Museumskunde soll demnach ein Informationszentrum darstellen und die Ergebnisse aller benachbarten Disziplinen aufnehmen. Zu den weiteren Aufgaben gehören die Kenntnis des Hauses, des Personals und der Struktur wie auch die Objektkunde.

Zur Objektkunde zählen die Gliederungsaspekte, nach denen eine Sammlung angelegt wird, die Relevanz und die ursprüngliche Verwendung der Ausstellungsstücke. Ebenso umfasst sie das Wissen über Material, die Erhaltungs- und Konservierungstechniken der Objekte, wie auch rechtliche Ansprüche und Möglichkeiten. (Vgl. ebd., S. 142ff.)

7.2.1.3 Museumsdidaktik

Die Hauptaufgabe der Museumsdidaktik liegt in der Organisation des Präsentierens der Objekte, mit dem Ziel, Lernprozesse bei den Besuchern anzuregen. Ähnlich der Schuldidaktik muss auch die Museumsdidaktik Inhalte vermitteln, die unter bestimmten Bedingungen ausgewählt werden. Im nächsten Schritt kommen die den Inhalten angepassten Methoden und Medien zu Tragen, um die Ausstellungsstücke zu inszenieren, das heißt, die Ausstellung „anschaulich“ zu machen. Je mehr Sinne angesprochen werden, desto erfolgreicher kann der Inhalt vermittelt werden. Außerdem ist auf Anforderungen zu achten, die von außen an das Museum herangetragen werden und die es zu erfüllen gilt. Zur Vermittlung von Inhalten zählt die Darstellung und Einteilung der Objekte und der Objektgruppen. Dabei sind die Ausstellungsstücke aufeinander abzustimmen und Zusammenhänge zu beachten. Das Hauptthema der Ausstellung muss unterteilt werden, indem der Stoff aufbereitet, der Inhalt gegliedert und schließlich in gut zugänglichen Tranchen dargestellt wird. Es ist unter anderem festzulegen, ob die Ausstellung offen gestaltet oder gelenkt sein soll und welche Freiheiten dem Besucher zugesprochen werden. Auch die Zielsetzung der Ausstellung ist zu überdenken. Basis für alle diese Entscheidungsmöglichkeiten und Umsetzungen ist die Auseinandersetzung mit dem Ausstellungsthema der Museumsdidaktiker selbst. (Vgl. ebd., S. 157ff.)

7.2.1.4 Museumspädagogische Praxis

Die museumspädagogische Praxis setzt mit der Eröffnung der Ausstellung ein. Zu ihren Hauptaufgaben zählt – im Gegensatz zur Museumsdidaktik – die intensive Bezugnahme auf die Zielgruppe. Nach der Eröffnung wird die Museumsausstellung für die Besucherzielgruppe erschlossen: Hilfen werden zur Verfügung gestellt, die speziell auf die Zielgruppe abgestimmt sind und deren Rezeption der Ausstellung erleichtern können. Die museumspädagogische Praxis versucht demnach, die Ausstellung in Aktion näher zu betrachten und Interesse dafür zu wecken. Eines ihrer Ziele besteht

darin, die Beziehung zwischen dem Besucher und der Ausstellung bestmöglich zu gestalten und zu optimieren, beispielsweise indem

- jede Besuchergruppe eigens angesprochen wird
- Aktivitäten und Veranstaltungen durchgeführt werden, welche die Motivation, die Ausstellung zu besuchen, steigern sollen
- die Zusammenarbeit mit den Schulen und ihren Lehrplänen intensiv geführt wird
- Ruheräume, Werkstätten, Laboratorien et cetera zur Verfügung gestellt werden.

Die Besucher sollen sich damit die Fähigkeit aneignen, Verbindungen zwischen den Objekten und ihren Inhalten und Geschichten selbst herstellen zu können. (Vgl. ebd., S. 190ff.)

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass keiner der vier Teilbereiche von den anderen zu trennen ist. Partiiell verschwimmen die Grenzen ihrer Aufgabengebiete, Überschneidungen sind die Folge. Dessen ungeachtet gelten die genannten vier Teilbereiche als die Kernelemente der Museumspädagogik. Im nächsten Abschnitt soll nun der Begriff „Museumspädagogik“ definiert und eingegrenzt werden.

7.2.2 Definition und Deutung

„Wer sich mit Museumspädagogik systematisch verfassen will, sieht sich zunächst einmal in ein terminologisches Verwirrspiel verwickelt.“ (von Freymann 1988, S. 8) Die Frage, was Museumspädagogik tatsächlich sei, ist schwer zu beantworten. Wenn man davon ausgeht, dass es nicht „die eine“ Pädagogik gibt, sondern viele pädagogische Richtungen, dann ergibt sich die Schlussfolgerung, dass es auch nicht „die eine“ Museumspädagogik geben kann. Die Museumspädagogik beschäftigt sich mit ähnlichen Bereichen wie die Schulpädagogik. Beide pädagogische Richtungen befassen sich mit den drei geläufigen Fragen „Was?“, „Warum?“ und „Wie?“, jedoch unter gänzlich unterschiedlichen Bedingungen. Die Museumspädagogik kann sich der allgemeinen Pädagogik oder der Schulpädagogik zwar bedienen, jedoch aus diesen Sparten keine auf die speziellen Anforderungen des Museumsbetriebs abgestimmte Methodik abrufen. (Vgl. ebd., S. 8f.)

Zwei wesentliche Abgrenzungen sollen hervorgehoben werden (vgl. ebd., S. 9):

- Die Pädagogik wird in diesem Fall nicht ausschließlich auf Kinder bezogen, sondern auf Personen (Besucher) im Allgemeinen
- Die Pädagogik im Museum besitzt eine „*bildungsbezogene Vermittlungsfunktion*“ (ebd.).

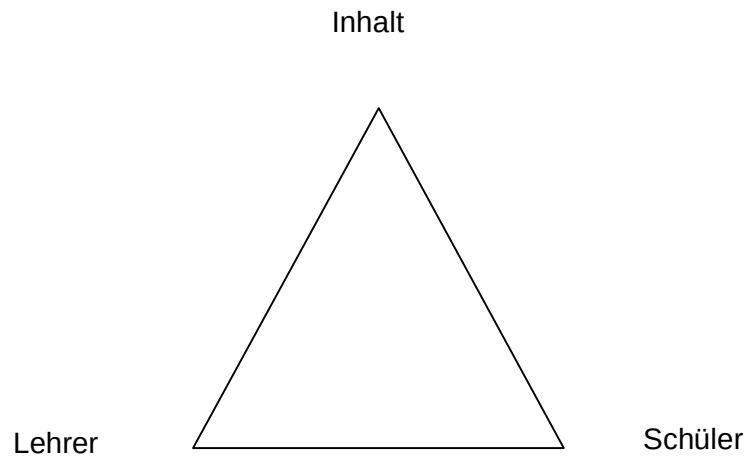
Da sich die Museumspädagogik nicht nur an Kinder, sondern auch an Erwachsene richtet, soll zunächst klargestellt werden, dass sich die allgemeine Pädagogik zwar grundsätzlich der Menschheit widmet, das heißt auf Kinder wie auf Erwachsene orientiert ist, sie in der Praxis jedoch meist in Bezug auf Kinder zur Anwendung kommt.

Der zweite Punkt spricht die Bildungsaufgabe an. Die Pädagogik selbst verfolgt nämlich nicht nur einen Bildungs-, sondern auch einen Erziehungsauftrag. Da das Museum aber keinem Erziehungsauftrag nachkommt, ist die Pädagogik im Museum somit eine begrenzte Pädagogik, welche „nur“ den Bildungsauftrag verfolgen kann (und will). Die bildungsbezogene Vermittlungsfunktion ist demzufolge der gemeinsame Nenner von Museumspädagogik und Pädagogik. Was das Museum – im Zuge des Bildungsauftrages – vermittelt, bleibt den verantwortlichen Personen der Institution und nicht der Wissenschaft überlassen. Der Museumspädagoge darf sich, je nach Art des Museums, an einem bestimmten Bildungsbegriff orientieren. Jedes Museum ist auf einen eigenen Bildungsbegriff angewiesen, welcher jedoch in Abhängigkeit zur Rechtfertigung der Sammlung und ihrer Objekte steht: *„Wenn Bedeutung und Rang eines Objektes den Aufwand des Sammeln, Bewahrens, Erhaltens und Ausstellens rechtfertigen, braucht man seinen prinzipiellen Bildungsgehalt zumindest im Sinne eines traditionellen Bildungsbegriffs nicht eigens zu begründen.“* (Ebd., S. 11) Welche Objekte für die Vermittlung von Wissen ausgewählt werden und nach welchen Kriterien dies geschieht, entscheidet der Museumspädagoge mit. Zusammenfassen kann also gesagt werden, dass die Museumspädagogik die Objekte und deren Inhalte an die Besucher vermitteln soll (vgl. ebd., S. 7ff.) und die folgende Definition kann als erster Anhaltspunkt dafür dienen, was Museumspädagogik überhaupt ist:

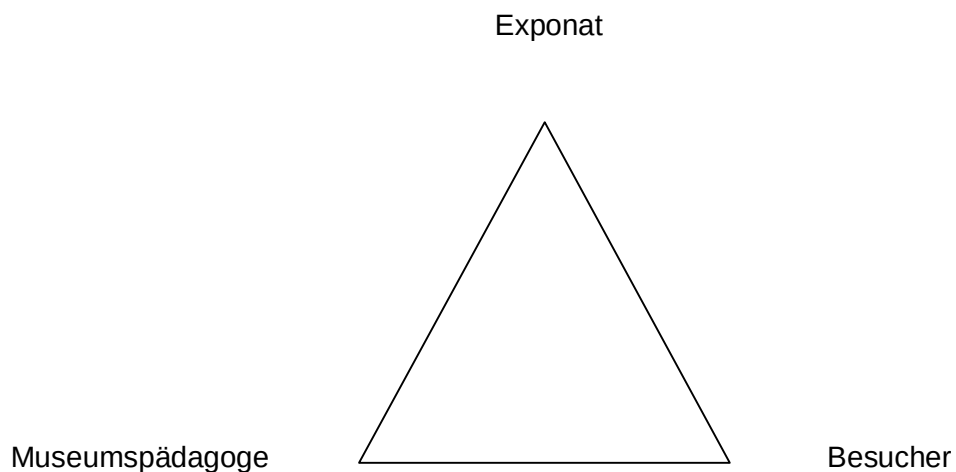
„Die Museumspädagogik vermittelt zwischen den musealen Objekten und ihrer Bedeutung und dem Besucher“ (Brodel 2006, S. 9). Demzufolge kann die Museumspädagogik eingegrenzt werden auf eine Vermittlungstätigkeit, die zwischen den Objekten, deren Hintergründen, Inhalten und dem Besucher eine Verbindung herzustellen und den wechselseitigen Informationsfluss zu ermöglichen versucht.

7.2.2.1 Das didaktische Dreieck

Gleich dem schuldidaktischen Dreieck



versucht das didaktische Dreieck in der Museumspädagogik



drei Komponenten in Verbindung zu setzen: das Exponat, den Museumspädagogen und den Besucher. Das Exponat ist das ausgestellte Objekt in der Ausstellung, und jedes dieser Objekte dient als Quelle. Alles, was es aussagt und bedeutet, muss vermittelt werden: das Fachwissen als

theoretischer Hintergrund des Objekts, die Interpretation und die Bedeutung der Geschichte des Ausstellungsstückes. Der Besucher ist hierbei der Adressat, an ihn sollen die Informationen weitergeleitet werden. Die Besucher unterscheiden sich hinsichtlich ihrer sozialen Herkunft, ihres Vorwissens, ihrer Interessen und ihrer Aufnahmebereitschaft. Gemeinsam ist ihnen, dass sie zumeist aus eigenem Antrieb hier sind, dass sie die Ausstellungen sehen wollen und dass sie sich vom Museumsbesuch ein Erlebnis erwarten. Der Vermittler hat in diesem didaktischen Dreieck die Aufgabe, Exponat und Besucher zu vereinen. Dem Besucher soll das Objekt mit seiner Geschichte vermittelt werden und der Besucher soll damit erreicht werden.

Wer ist nun aber der Vermittler? Soll ein Fachkundiger, der zu der ausgewählten Ausstellung über Expertenwissen verfügt, die Vermittlung übernehmen, wird dieser aufgrund von Zeitmangel diese pädagogische Arbeit nicht leisten können. Ein Pädagoge wiederum verfügt nicht über das Fachwissen, das für die Informationsvermittlung benötigt wird. Wünschenswert, aber in den meisten Fällen nicht vollständig realisierbar, wäre hierbei eine Doppelqualifikation des Museumspädagogen.

In einer denkbaren Lösung wüsste der Museumspädagoge über den Bestand des Hauses Bescheid und könnte einschlägige Fachliteratur wie auch Fachexperten zu Rate ziehen (vgl. von Freymann 1988, S. 20ff.).

Das didaktische Dreieck kann somit auch als Vermittlungsmodell in der Museumspädagogik herangezogen werden, jedoch unter anderen Prämissen. Folgende Charakteristika unterscheiden die didaktische Umsetzung in der Schul- und Museumspädagogik (vgl. ebd., S. 16ff.):

- Die Zielgruppe (die Kinder):
Im museumspädagogischen Arbeitsfeld stellen, wie auch in der Schulpädagogik, zum Teil die Kinder die sogenannte Zielgruppe dar, jedoch in verschiedenen Gruppenkonstellationen. Während eine Schulklasse über längere Zeit als eine Gruppe besteht, bilden die Besucher in einem Museum nur für eine kurze Zeitspanne eine Einheit. Oftmals ist diese Gruppe aus Menschen verschiedener Altersstufen zusammengesetzt und es kommt demnach zu einer divergierenderen Gruppendynamik als in einer Schulklasse.

- Die Beziehung zwischen Vermittler und Kind:
Die entstehende Beziehung zwischen dem Vermittler in der Schule (Lehrer/Kind) und dem Vermittler im Museum (Museumspädagoge/Kind) ist demzufolge auch nicht miteinander vergleichbar. Der Lehrer kennt seine Klasse und umgekehrt. Durch die längere, regelmäßig gemeinsam verbrachte Zeit entwickelt sich Vertrauen zwischen Schülern und Lehrer und eine intensivere Beziehung als zwischen Museumspädagoge und Besucher. Der Museumspädagoge sieht seine Gruppe in den meisten Fällen nur ein einziges Mal und tritt mit den Personen nur für kurze Zeit in Kontakt.
- Vorgegebene Richtlinien:
Im Unterschied zum Museum muss sich die Schule an strenge Richtlinien halten. Die Schule ist an Vorgaben des Ministeriums gebunden, und der Unterricht ist nach den vorgegebenen Lehrplänen strukturiert. Museumspädagogen müssen sich zwar bezüglich des Fachgebiets im Haus absprechen, sind jedoch bei didaktischen Überlegungen autonom.
- Leistungskontrolle:
Diese Freiheit spielt auch in der Art der Leistungskontrolle eine wichtige Rolle. Der Lehrer muss in der Schule Noten vergeben und vermitteltes Wissen regelmäßig abprüfen. Dem Museumspädagogen bleibt es „erspart“, das Wissen der von ihm betreuten Besucher am Ende seiner Tätigkeit abzufragen. Dies trägt erheblich zum Bild der beiden Vermittler bei.
- Freiwilligkeit:
Der letzte Punkt, die Freiwilligkeit spricht die (Eigen-)Motivation der Zielgruppe an. Der Großteil der Besucher kommt aus eigenem Antrieb in das Museum. Zur Schule gehen die Schüler überwiegend, weil der Schulbesuch verpflichtend ist, und sie haben diesbezüglich keine Wahlmöglichkeiten.

Die Hauptarbeit im didaktischen Dreieck liegt also in der Vermittlung, welche zwischen den drei Eckpunkten erfolgt. Diese Aufgabe erfüllt ein Vermittler oder dessen vorangegangene Arbeit. Im folgenden Kapitel soll die Vermittlung – als Kern der museumspädagogischen Arbeit – erläutert werden.

7.2.2.2 Die Vermittlung – Ziele und Aufgaben

Im Zentrum der museumspädagogischen Vermittlung steht die Beziehung des Besuchers zum ausgestellten Objekt. Da der Großteil der Exponate nicht für sich sprechen kann, bedarf es einer Aufbereitung. Informationen werden

eingeholt, ausgearbeitet und den Besuchern angeboten. Dies ist eine der Hauptaufgaben der museumspädagogischen Arbeit. Die angebotenen Informationen erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit, der allein aufgrund der Komplexität aller Zusammenhänge nicht realisierbar wäre. Das Angebot an Wissen soll aber Anreiz sein, sich in die Materie weiter zu vertiefen. Die Museumspädagogik ist demnach nicht in der Lage, alle auftauchenden Fragen zu beantworten. Dies stellt einerseits eine Einschränkung in der Wissensvermittlung und andererseits eine Entlastung in der museumspädagogischen Arbeit dar: Der Museumspädagoge darf den Besucher nach Hause schicken, ganz gleich, ob jener das Gesehene vergisst, es hinter sich lässt oder sein Wissen vertiefen möchte. Hierbei kommt „*selbstgesteuertes Lernen*“ (ebd., S 25) zum Tragen, ganz im Gegensatz zur Schulpädagogik. Während ein Lehrer beim Schüler bleiben und ihm die Lehrinhalte bis zum Ende der Schulpflicht abrufbar beibringen muss, ist der Museumsbesucher lediglich ein „*potentieller Interessent*“ (ebd.). Was der Besucher mit seinen neugewonnenen Informationen anfängt, bleibt ihm überlassen. Die eigentliche Bildung im Museum erfolgt auf dem Gebiet der Wahrnehmung, genauer gesagt: im Erlernen des Wahrnehmens, zumeist durch Sehen, aber des Öffterens auch durch Riechen, Fühlen und Hören. Im Unterschied zur Schule vermittelt die Museumspädagogik ihre Inhalte durch Sinneserfahrungen. Ergo lässt sich sagen, dass das eigentliche Ziel der museumspädagogischen Arbeit die Herausbildung einer Beziehung des Besuchers zum Objekt darstellt. Erst wenn diese sinnlich-emotionale Verbindung gelingt, ist der Besucher motiviert, mehr über das Exponat in Erfahrung zu bringen. (Vgl. ebd., 25ff.)

Die Aufgaben eines Museums beginnen bereits mit der Erstellung des Konzepts einer Ausstellung. Je nach musealer Einrichtung müssen sich die Verantwortlichen hierbei nach wissenschaftlichen, konservatorischen und ästhetischen Kriterien richten. Der wichtigste Arbeitsschritt des Museumspädagogen besteht in Folge in der Beschriftung der ausgewählten Objekte. Dazu gehören die Tafelchen neben den ausgestellten Objekten, die größeren Textfelder im Ausstellungsraum, die Flyer und Informationsfolder, die alle erheblich zum Vermittlungserfolg beitragen. Neben den gedruckten Informationen können auch Bastelmaterialien, technische Medien und

persönliche Formen von Vermittlung eingesetzt werden. Zu Letzteren zählen in erster Linie Führungen wie auch Workshops und Vorträge. Bevor der Museumspädagoge jedoch ans Werk geht und Entscheidungen treffen kann, muss er sich zweier Gegebenheiten bewusst sein (vgl. ebd., S.25ff.):

- *„Die Besucher eines Museums haben keinerlei gemeinsame Merkmale. Unter ihnen sind alle Altersklassen und wenigstens grundsätzlich auch alle Sozialschichten vertreten. Man kann aber nicht alle zugleich ansprechen.“* (Ebd., S. 28f.)

Das Publikum eines Museums ist bunt durchmischt und lässt sich nicht in homogene Gruppen einteilen. Somit muss sich der Museumspädagoge von vornherein im Klaren sein, welche Zielgruppe er primär ansprechen möchte. Erst dann ist es ihm möglich, seine Arbeit, in Abstimmung auf die Zielgruppe zu beginnen.

- *„Die Zahl und auch die Verschiedenheit der möglichen Objekte ist so groß, die von der Wissenschaft zur Verfügung gestellte Menge objektbezogener Informationen meist so uferlos, daß man immer nur einen winzigen Bruchteil davon vermitteln kann.“* (Ebd., S. 29)

Aufgrund dessen steht für den Museumspädagogen die Überlegung im Vordergrund, welchen Teil aus der Fülle an Objekten und Informationen er präsentieren möchte. In weiterer Folge muss er darüber entscheiden, welche Objekte die Aussagen vermitteln sollen.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass es sowohl aus historischer Sicht wie auch in der Gegenwart keine eindeutige Definition und Abgrenzung des Begriffs „Museumspädagogik“ gibt. Anhand von zahlreichen Begriffsbestimmungen und Interpretationen ist es möglich, die Museumspädagogik soweit einzugrenzen, dass ein klares Bild des museumspädagogischen Arbeitsfelds entsteht. Das Erfassen von Zielsetzungen und Aufgaben eines Museumspädagogen stellen einen Wegweiser dar. Jedoch bleiben viele Entscheidungen und Anwendungen der hausinternen Leitung und ihrem Personal überlassen. Im nächsten Schritt soll nun die Museumspädagogik in Kindermuseen näher betrachtet werden.

7.3 Museumspädagogik in Kindermuseen

Traditionelle Museen ziehen Besucher mithilfe ihrer ausgestellten Objekte an und bewahren ihre Attraktivität durch Originalstücke und einzigartige Exponate. Die Kindermuseen müssen ihre Anziehungskraft jedoch durch ihr Angebot an Aktivitäten, Workshops und Programmen steigern, um ihr Zielpublikum zu erreichen.

7.3.1 Museumspädagogische Praxis

Die im Folgenden dargestellten Punkte decken den Bereich der Museumspädagogik in Kindermuseen ab.

7.3.1.1 Ausstellungen

Die Ausstellungen bilden den Kern des Kindermuseums. Die Hauptaufgabe besteht darin, Ausstellungen zu konzipieren und umzusetzen. Diese richten sich nach dem Zielpublikum und seinen Interessen. Die Objekte sind in erster Linie nicht in der Form als Exponate ausgestellt, wie man es von traditionellen Museen gewohnt ist. Sie dienen zur Veranschaulichung von bestimmten Themen und Inhalten, die – im Gegensatz zu den Objekten selbst – im Vordergrund stehen sollen. Die Ausstellungsstücke sind so gestaltet, dass sie für Kinder interessant erscheinen, das heißt, sie befinden sich in Augenhöhe, sind bunt, außergewöhnlich und dürfen angefasst werden. Die Gegenstände sind nach dem Aspekt der Alltagsnähe ausgewählt und fordern zum Handeln auf. In der gängigsten Ausstellungsform der Kindermuseen werden die Objekte mit beziehungsweise in ihren Zusammenhängen dargestellt. (Vgl. Brodel 2005, S. 47ff.)

7.3.1.2 Führungen

Oftmals werden in Kinder- und Jugendmuseen Führungen angeboten, meist bei Besuchen einer Schulgruppe. In traditionellen Museen sind Museumsführungen so gestaltet, dass die Besucher passiv lernen können. Führungen in Kindermuseen versuchen dagegen, die Kinder in den Ausstellungsablauf zu integrieren und sie zur aktiven Teilnahme anzuregen. Dazu gehört unter anderem ein gemeinsames Gespräch, in dem der Museumsführer durch gezielte Fragen die Kinder anleitet, Antworten zu finden. Eine andere Art von Führung ist die Aufteilung der Kinder in Gruppen, wie es auch in der hier ausgewählten Ausstellung „Die großen Ferien“ der Fall ist: Die Kinder besuchen zwar gemeinsam eine Einführung nach der sie jedoch entlassen werden und dann eigenständig entscheiden können, an welchem Projekt sie teilnehmen oder welches Objekt sie sehen möchten. In der vorliegenden Ausstellung sind dies die Stationen, welche die Kinder selbstständig erkunden können. Die Kombination aus diesen verschiedenen Abläufen hat sich für Kindermuseen als sehr geeignet erwiesen. (Vgl. ebd., S. 49f.)

7.3.1.3 Arbeitsblätter

Arbeitsblätter werden vorzugsweise bei Besuchen von Schul- und Kindergruppen verteilt. Sie umfassen vorgegebene Aufgaben, die es zu lösen gilt, häufig in Form von Rätselrallyes, das heißt auch im Wettbewerb mit anderen Kindern. Die eigentliche Idee hinter den Arbeitsblättern ist aber das eigenständige Erforschen und Betrachten der Objekte, um die Fragen beantworten zu können. Somit müssen sich die Kinder individuell und in der Gruppe aktiv mit dem Thema beschäftigen, und so wird ihr Erkundungsdrang geweckt. Arbeitsblätter werden jedoch zu oft ohne genaue Vor- und Aufbereitung verwendet, was dazu führt, dass die Kinder schnellstmöglich die Fragen beantworten, um als Erster fertig zu sein oder dass die Arbeitsblätter weitergegeben werden, um andere Kinder abschreiben zu lassen. Arbeitsblätter sollten außerdem so aufbereitet sein, dass sie an die eigenen Erfahrungen anknüpfen und dass die gestellten Fragen Nachdenken

erfordern und nicht nur eine einzige richtige Antwort zulassen. Sinnvoll kann es sein, jeder Gruppe von Kindern andere Themenbereiche zuzuteilen, sodass diese ihr Thema am Schluss den anderen Gruppen vorstellen können. (Vgl. ebd., S. 50f.)

7.3.1.4 Schulprogramme

Schulprogramme werden nicht nur von Kinder- und Jugendmuseen angeboten, sondern auch von traditionellen Museen. Diese Programme halten nicht nur für Schulen unterschiedliche Aktivitäten bereit, sondern laden ebenso Kindergärten und Hortgruppen ein und konzipieren auch für Lehrer weiterführende Workshops und Fortbildungsveranstaltungen. Die Schulprogramme können einerseits in den Museen stattfinden – je nach Wunsch ein einziges Mal oder über einen längeren Zeitraum und in regelmäßigen Abständen – oder auch in den schulischen Räumlichkeiten: das heißt, ein Museum stellt Kindern und Lehrern Materialien zur Verfügung. Damit wird das Museum zu den Kindern gebracht und sie werden zugleich auch auf einen Museumsbesuch vorbereitet. (Vgl. ebd., S. 51ff.)

7.3.1.5 Museen auf Rädern

Wie bereits in Kapitel 4.1.3 „Die Siebziger- und Achtzigerjahre“ erläutert gibt es die Möglichkeit, Museumsexponate in Busse zu packen und Ausstellungen mobil zu machen. Die Hauptaufgabe der Museumsbusse ist das Erreichen von Kindern und Jugendlichen, welche nicht die Möglichkeit haben, in das Museum zu kommen, was vor allem Kinder aus bildungsfernen Schichten betrifft, die aufgrund ihres finanziellen Hintergrunds oder auch großer räumlicher Distanz ein Museum schwerlich besuchen können. (Vgl. ebd., S. 53f.)

7.3.1.6 Präsentationen

Präsentationen sind meist ein Teil von Führungen oder Workshops, versuchen bestimmte Vorgänge darzustellen und sind auch in traditionellen Museen immer wieder anzutreffen. Dadurch soll den Kindern das methodische Vorgehen und die praktische Ausübung näher gebracht werden. Oftmals werden die Kinder auch dazu eingeladen, bei den Präsentationen zu assistieren. (Vgl. ebd., S. 54)

7.3.1.7 Workshops

Workshops werden für Besucher abgehalten, die sich entweder spontan zum Mitmachen entschließen oder sich bereits im Vorfeld dafür angemeldet haben. Die Workshops unterscheiden sich hinsichtlich Preis, Dauer und Thema. Sie können ein Thema vertiefen oder die Basis für einen Ausstellungsbesuch bilden. In den meisten Fällen bestehen die Angebote aus kreativem Tun oder auch aus Rollenspielen, um sich in die Thematik hineinversetzen zu können und eine inhaltliche Auseinandersetzung zu unterstützen. Der Fokus liegt hierbei vor allem im Sammeln von Erfahrungen. (Vgl. ebd., S. 54f.)

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass es zahlreiche Möglichkeiten gibt, Museumspädagogik in Kindermuseen umzusetzen: zumeist werden verschiedene Formen miteinander kombiniert, um alle kleinen Besucher ansprechen zu können. Die Aufzählung dieser unterschiedlichen museumspädagogischen Angebote erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Alle museumspädagogischen Praktiken können unter dem Begriff „Event“ (siehe Kapitel 5.4.1 „Museumsausstellungen mit Eventcharakter“) zusammengefasst werden.

7.3.2 Partizipation der Kinder und Jugendlichen

Einer der wichtigsten Traggpfeiler eines Kinder- und Jugendmuseums ist die Partizipation der Kinder, die aktive Beteiligung der Kinder an den Ausstellungen und ihrer Konzeptionen, sei es in Form von Ausstellungen von Objekten, welche die Kinder in Projekten angefertigt haben oder auch als experimentelle Teilausstellung einzelner Museumsexponate beispielsweise in Schulen. Damit zeigt sich, inwieweit diese von den Schülern angenommen werden und welche Veränderungen im Weiteren noch durchzuführen sind. Die Schüler fungieren hierbei als Testpersonen für zukünftige Ausstellungen. Zusätzlich kann das Kindermuseum einen gewissen Vorteil daraus ziehen, wenn die Kinder und Jugendlichen dazu motiviert werden, Ideen und Wünsche bezüglich neuer Ausstellungsthemen zu formulieren. So können Kinder- und Jugendforen entstehen, in denen sich die „Beiräte“ regelmäßig treffen und Entscheidungen fällen, welche Ausstellungen wunschgemäß konzipiert werden sollen. Ebenso können die Kinder hierbei Evaluationen durchführen und so zur musealen Weiterentwicklung beitragen, eine Methode, die auch im ausgewählten Kindermuseum ZOOM umgesetzt wird (siehe Kapitel 9.1.1 „Das Kindermuseum ZOOM“). (Vgl. ebd., S. 56f.)

7.4 Trends der Museumspädagogik

In den letzten Jahren richten sich museumspädagogische Konzepte verstärkt nach den Zielen, die sich Museen selbst gesetzt haben. Selbstverantwortlich werden diese vom Haus festgelegt und verfolgt. Der Schwerpunkt liegt aktuell auf Besucherorientierung und -forschung. Den Verantwortlichen wird es immer wichtiger herauszufinden, wie sich die Zielgruppe zusammensetzt und mit welcher Erwartungshaltung diese das Museum besucht. Die Vermittlung im Museum basiert weniger auf einer konkreten Bildungstheorie oder pädagogischen Lehrmeinung. Die Vermittlungsarbeit lässt die pädagogische Arbeit insoweit offen, dass unter mehreren pädagogischen Richtungen und Theorien gewählt werden und dem Bildungsauftrag selbstbestimmt nachgekommen werden kann. (Vgl. Kremser 2004, S. 85ff.)

In der jüngsten pädagogischen Literatur werden drei museumspädagogische Theorien genannt, die richtungweisend für die aktuelle wie auch zukünftige museumspädagogische Arbeit sind (Noschka-Roos 1996, S. 137ff.):

- „*Museum als Spiel- und Lernraum* [!],
- *Pädagogische Betreuung des Besuchers und*
- *Integrierte Museumspädagogik.*“

Für die Museumspädagogik im Kindermuseum ist vor allem das Museum als Spiel- und Lernraum zu nennen. In diesem Fall versteht man unter Museumspädagogik alle didaktischen, methodischen und medialen Fragen, die während der Vermittlungsarbeit auftauchen. Außerdem vereint der Begriff sämtliche Lernprozesse, die während des Besuchs in Gang kommen. Einigkeit besteht darin, die Schuldidaktik nicht zu kopieren, sich von Lernzwängen zu distanzieren und das Sammeln von Erfahrungen zu forcieren. (Vgl. Kremser 2004, S. 86f.)

Weitere Trends zeigen sich in der „*Kreativitätsförderung*“ (Lenzen 1995, S. 1077, zit. nach ebd., S. 90) und in der „*kunstspartenübergreifenden Aktion*“ (Helm 1998, S. 78, zit. nach ebd.). Die kunstspartenübergreifende Aktion versucht, die ausgestellten Kunstwerke/ Geschichte/ Technik/ Naturwissenschaft mit anderen Sparten zu verbinden. Nennenswerte Beispiele dafür wären die sogenannte „Lange Nacht der Museen“, in welcher verschiedenste Museen ihre Türen geöffnet haben, wie auch Workshops, Vorträge, Theater- und Musikvorführungen, die in Ausstellungen integriert werden. Mit dem Versuch, verschiedene Kunstsparten miteinander zu verbinden, soll die Attraktivität des Museums für die Besucher gesteigert und ihr Interesse geweckt werden. Mittels Veranstaltungen werden auch potentielle Besucher angesprochen. Dabei versucht die museale Arbeit „Event-Charakter“ zu entwickeln. (Vgl. ebd., S. 93)

Die Kreativitätsförderung, ähnlich der Theorie des Museums als Spiel- und Lernraum, kommt hauptsächlich in Ausstellungen und Museen für Kinder zum Zug. Auch hier versucht sich die Museumspädagogik von der Schulpädagogik abzugrenzen und Wissenserwerb auf einer selbstverantwortlichen Ebene anzubieten, auf der die Kinder von sich aus lernen können. Die Inhalte sind dabei an die Kinder angepasst, und die

Themen orientieren sich an ihren Nachfragen, Wünschen und Interessen. Im Mittelpunkt der Kreativitätsförderung stehen der Prozess der Auseinandersetzung mit den Objekten und die Möglichkeit, Erfahrungen zu sammeln. (Vgl. ebd., S. 90ff.)

7.4.1 Museumsausstellungen mit Eventcharakter

Ein Trend hat sich in den letzten Jahren verstärkt im Museumswesen durchgesetzt: Events im Museum. Was versteht man unter einem „Event“? Events (in ihrer Bedeutung für Museen) sind Inszenierungen, die über die öffentliche Berichterstattung in den Medien bekannt gemacht werden. Weiters sind solche Veranstaltungen als Ereignisse mit emotionalem Charakter zu bezeichnen, in die das Publikum aktiv miteinbezogen wird. Sie dienen dazu, das Museum selbst, die Personen und Leitgedanken des Hauses öffentlich vorzustellen. Events sind darüber hinaus Bestandteil des Museumsalltags, da der Besucher der Gegenwart Unterhaltung fordert und ständig nach Neuem sucht. Demzufolge müssen Events Imagination, Illusion, Attraktion und Perfektion garantieren, damit die Veranstaltung zu etwas Besonderem und Einmaligem wird. (Vgl. Bohnen, in: Commandeur 2004, S. 147ff.)

„Die besondere Faszination der Eventkultur machen viele Erlebnisdimensionen aus:

- *live und sinnlich: In der Eventkultur wollen die Menschen Kultur und Unterhaltung hautnah (d.h. live) begreifen und als direkte sinnliche Berührung erleben. Die Einbeziehung sinnlichen Erlebens unterscheidet eventkulturelle Veranstaltungen wesentlich vom Angebot traditioneller Kultur- und Bildungsangebote;*
- *persönlich und sozial: Besucher von eventkulturellen Veranstaltungen wollen erst einmal unterhalten werden – und dies nicht allein, sondern unter vielen Menschen, die man dort trifft. Das Miteinander-Sehen, -Hören und -Reden gibt der Kultur eine interessante Facette, >entstaubt< Kultur und macht sie >lebendiger<. Eventkulturelle Angebote wirken wie eine Anfasskultur, die alle >berührt<.“ (Ebd., S. 148)*

Die so entstehende Atmosphäre soll den Besucher in eine andere Welt versetzen, in der er den Alltag vergessen kann. Diese Welt soll ihm Erlebnisse und Unterhaltung bieten, die „unter die Haut“ gehen. Das heißt,

ein Event soll dem Besucher noch lange in Erinnerung bleiben, indem es alle Teilnehmenden berührt und bewegt. Eine einheitliche Definition von Event ist de facto unmöglich, denn *„jeder hat seine eigene Vorstellung von einem Event, aber immer ist es mit Emotionen verbunden.“* (Ebd.) Events bieten Museen viele Möglichkeiten und Chancen, beinhalten jedoch auch Risiken: Viele Museen befürchten eine *„Kommerzialisierung und Trivialisierung“* (ebd., S. 149). Wie so oft ist auch hier eine Gratwanderung erforderlich, die Vermittlungsangebote mit Unterhaltungscharakter vereint, ohne dabei Qualitätsverluste zu erleiden.

Woher kommt nun der Trend zu einer Eventkultur im Museum? Zum Großteil ist diese Entwicklung auf die Ansprüche der Besucher zurückzuführen. Die Besucher wünschen sich verstärkt, beim Besuch „etwas geboten zu bekommen“. Diese Erwartungshaltung fand Eingang in die Besucherorientierung, und die Museen sahen sich gefordert, diese auch konzeptionell umzusetzen. Zudem ist die Frage zu klären, zu welchem Zweck Events in Museen veranstaltet werden und welche nachhaltigen Vorteile diese bringen können. Die Museen sind sich einig, dass in Zukunft verstärkt Events angeboten werden müssen und aus ihrem Marketing nicht mehr wegzudenken sind. Ihre Aufgaben beinhalten unter anderem (vgl. Schormann, in: Commandeur 2004, S. 91):

- potentielle Besucher anzusprechen, welche das Haus noch nie aufgesucht haben (neue Kunden zu gewinnen)
- das Haus in der Öffentlichkeit darzustellen und seine Bekanntheit zu steigern
- die Besucher zum Wiederkommen zu bewegen und
- die Einnahmen des Hauses zu steigern.

Noch herrscht keine Einigkeit darüber, in welche Richtung sich diese Events entwickeln sollen. Experten aus dem Bereich des Marketing wünschen sich möglichst viele Veranstaltungen, die Massen von Besuchern anlocken und damit Geld einbringen. Experten aus anderen Bereichen wiederum sprechen sich gegen diese Art von Veranstaltungen aus und erhoffen sich Events, die auf die Objekte ausgerichtet sind und diese in den Vordergrund rücken – die Verbindung zum Ausstellungsthema sollte bedingungslos erhalten bleiben. Jedoch muss man sich parallel dazu eingestehen, dass unterschiedlichste

Motive zu einem Museumsbesuch führen, dazu gehören nicht nur Bildungsinteresse und die Suche nach Information, sondern vor allen Dingen der Wunsch nach einem Ausflug mit Familie oder Freunden und nach Amüsement. Das heißt, viele Besucher möchten in ihrer Freizeit unterhalten werden und sich die Zeit vertreiben. Dabei steht das (Er-)Lernen keinesfalls immer an erster Stelle. Events im Museum können Chancen sein, das Interesse des Besuchers an einem Museum erstmalig zu wecken. Letztlich liegt es an der Umsetzung: was dem Besucher bei einem Event geboten wird und ob er infolgedessen sein Interesse ausbauen möchte. Im besten Fall nimmt der Besucher von der Ausstellung, die vom Event begleitet wird, Informationen und Wissen mit und kann zum Wiederkommen bewegt werden. Dies funktioniert allerdings nur, wenn das Event tatsächlich etwas Besonderes zu bieten hat und es sachbezogen, das heißt bezogen auf das Museum, die Ausstellung und den Inhalt, bleibt. (Vgl. ebd., S. 91ff.)

Fazit: Im 21. Jahrhundert bleibt es den Museen nicht erspart, marktorientiert zu denken, um Besucher anzuziehen. Die Besucher erwarten sich Erlebnisse und benötigen besondere Hilfestellung zum besseren Verständnis der Ausstellungsinhalte. Darüber hinaus wird an ein Museum der heutigen Zeit nicht mehr nur der Anspruch gestellt, die Besucher zu informieren, sondern sie zusätzlich auch emotional zu berühren. Die Besucher sollen von Erzählungen und Selbst-Ausprobieren profitieren – das einfache Präsentieren von Objekten ist demnach oft zu wenig und kann mit der neuen Trendentwicklung nicht mehr mithalten. Jedoch tritt in Folge dieser Diskussion eine Tatsache deutlich zu Tage: Auch wenn Events nicht mehr wegzudenken sind, können Veranstaltungen allein die Besucher nicht an ein Museum binden, denn dies gelingt größtenteils nur mithilfe von Inhalten und durch die Ausstellungen selbst.

7.4.2 Besucherforschung

„Besucherorientierung ist mehr als eine Methode oder ein erfolgsversprechender Weg, Besucherorientierung ist eine Grundsatzentscheidung, sie ist Konzeption und Haltung, Philosophie und wichtiges Ziel. Alle Arbeitsbereiche eines Museums sollten davon durchdrungen sein. Zugleich ist Besucherorientierung ein Prozess, der niemals abgeschlossen ist.“ (Schäfer, in: Commandeur 2004, S. 103)

Bei der Besucherorientierung stellt sich das Museum, mit seinen Inhalten und seinem Personal, einer Bewertung von außen. Sowohl Besucher als auch Nicht-Besucher können sich in der Evaluation äußern und ihre Wünsche und Beschwerden formulieren. Anschließend versucht das Haus, diese Anregungen zu berücksichtigen und, soweit wie möglich, umzusetzen. Die Grundidee, die hinter der Besucherforschung steht, entstand durch das Ungleichgewicht im (didaktischen) Dreieck (siehe Kapitel 7.2.2.1 „Das didaktische Dreieck“). Während die Vermittlung an sich im Laufe der Entwicklung immer mehr Beachtung findet und auch das Exponat mit der Zeit stärker in den Vordergrund gestellt wird und in der Konzeption einer Ausstellung eine immer größere Rolle spielt, verbleibt der Besucher mit seinen Interessen und Vorstellungen im Dreieck ein unbekannter Faktor. (Vgl. ebd., S. 103ff.) Die essentiellen Begriffe der Besucherorientierung sind *„anlocken – fesseln – vermitteln“* (ebd., S. 105).

Eine andere Definition lautet: *„Besucherorientierung bedeutet Differenzierung des Profils eines Museums nach seinen eigenen Stärken und seiner Angebote nach Interessensschwerpunkten der Adressaten, aber nicht das Plebiszit durch die Besucher.“* (Noschka-Roos, in: Commandeur, S. 159, zit. nach Graf 2003, S. 75)

Nach dieser Interpretation soll sich das Museum keinesfalls von Grund auf verändern oder sich den Erwartungshaltungen der Besucher anpassen, sondern sich vielmehr seiner Vorzüge und spezifischen Angebote bewusst werden. Die Entscheidung darüber, was das Museum ausstellt, wird damit nicht etwa den Besuchern überlassen, jedoch kann die Besucherforschung sehr wohl ein gewisses Mitspracherecht seitens der Besucher erwirken. Die Auswertung von Besuchermeinungen kann vor allen Dingen dann produktiv sein, wenn das Museum mit niedrigen Besucherzahlen und seiner

Finanzierung kämpft und mehr Besucher angezogen werden sollen, was aber nicht das Hauptmotiv für die Evaluation darstellen sollte. (Vgl. Noschka-Roos, in: Commandeur, S. 159ff.)

8 Die Bedeutung der kognitiven Entwicklung

Im Anschluss an die Geschichte und Definition der Museen und ihrer Aufgaben (im Speziellen der Kinder- und Jugendmuseen) wie auch der Museumspädagogik soll nun ein Einblick in die Entwicklungspsychologie folgen. Aufgrund der Bearbeitung der Fragestellung, inwieweit Kinder in der ausgewählten Mitmachausstellung lernen können, muss zunächst geklärt werden, was Kinder aufgrund ihres Entwicklungsstandes überhaupt benötigen, um Wissen aufnehmen zu können. Die Darstellung der Bedeutung kognitiver Entwicklung stellt keinen Anspruch auf Vollständigkeit dar und orientiert sich an die Arbeiten von Jean Piaget.

Die Beiträge von Jean Piaget im Bereich der Erforschung kognitiver Entwicklung gehören zu den bedeutendsten und wichtigsten Beobachtungen der Entwicklungspsychologie. Piaget hat in seinen Beobachtungen und Experimenten den Menschen, damit also auch das Kind, *„als Wesen betrachtet, das sich aktiv mit seiner Umwelt auseinander setzt“* (Schenk-Danzinger 2002, S. 158). In diesen Auseinandersetzungen erwirbt das Kind seine kognitiven Fähigkeiten.

In der Entwicklungstheorie nach Piaget sind folgende Begriffe von zentraler Bedeutung (vgl. Piaget 2000, S. 11ff.):

- Struktur:
Unter Struktur versteht man den Überbegriff für mehrere vergleichbare Tätigkeiten, Verhaltensweisen und Denkprozesse. Jeder Wirklichkeit liegt eine charakteristische Struktur zugrunde (vgl. ebd., S. 43).
- Schema:
„Ein Schema ist die Struktur oder Organisation der Aktionen, so wie sie sich bei der Wiederholung dieser Aktion unter ähnlichen oder analogen Umständen übertragen oder verallgemeinern.“ (ebd., S. 19)
Ein Schema umfasst somit beispielsweise eine Gruppe von menschlichen Handlungen und ihre gemeinsamen, grundlegenden

kognitiven Prägungen. Piaget unterscheidet dabei das „*einfache Schema (der Reflex)*“ und „*das höhere Schema (die Gewohnheit)*“ (ebd., S. 114)

- **Adaption:**
Nach Piaget sind Verhalten und Handlung variabel. Dabei können zwei Prozesse ausgemacht werden:
 - o **Assimilation**
Unter Assimilation versteht man die gegenseitige Beziehung von Reiz und Reaktion; oder anders formuliert: „*eine Mitwirkung des Subjekts oder des Organismus – nach dem Schema Reiz → Organismus → Reaktion.*“ (Piaget/Inhelder 1972, S. 17) In weiterer Folge kann dies einfach und kurz zusammengefasst werden: die Umwelt wird verändert, um sie den eigenen Bedürfnissen anpassen zu können.
 - o **Akkommodation**
Die Akkommodation ist demzufolge der Gegensatz zur Assimilation. Unter der Akkommodation versteht man die Veränderung des eigenen Verhaltens, um sich der Umwelt anzupassen. Die Akkommodation verläuft demnach vom Objekt zum Subjekt. (Vgl. Piaget 2000, S. 11)

8.1 Lernen und Entwicklung

Nach Piaget kann das Lernen auf zwei Arten verstanden werden:

- als Lernen im engeren Sinne und
- als Lernen im weiteren Sinne von Entwicklung.

Beim Lernen im engeren Sinne werden neue Informationen gewonnen und neue Reaktionen erworben. Diese sind auf einen bestimmten Fachbereich begrenzt und zumeist kulturell beeinflusst. Diese Art des Lernens ist somit spezifisch und kann nicht verallgemeinert werden. Mit dem Lernen im weiteren Sinne, der Entwicklung, werden allgemeine Denkstrukturen aufgebaut, die generalisierbar und vielfältig anwendbar sind. Das Ziel dieses Lernens ist, sich allgemeine Strukturen anzueignen, welche auf beliebige Situationen übertragbar sind. (Vgl. Ginsburg/Opper 1998, S. 267ff.)

„Zusammenfassend kann man sagen, daß das Lernen im engen Sinn das Kind in die Lage versetzt, ein bestimmtes Problem in bezug [!] auf Gewicht zu meistern; um jedoch Denkstrukturen zu erwerben, die verallgemeinerbar sind, braucht es Lernen im weiteren Sinne – oder Entwicklung. Somit ist klar, daß es bedeutende Unterschiede zwischen diesem speziellen Lernen und der Entwicklung gibt.“ (Ebd., S. 268)

Nach Piaget ist somit die Entwicklung – als Lernen im weiteren Sinne – der grundlegende Vorgang, der das spezielle Lernen erst ermöglicht. Das Kind kann sich erst dann bestimmten Problemen zuwenden, wenn es über elementare Denkstrukturen verfügt.

Als einen der weiteren Faktoren, welche zum Lernprozess beitragen, führt Piaget die Erfahrung an, für deren Verwertung das Kind allerdings bereits gerüstet sein muss, um sie zielgerichtet nutzen zu können:

„Wirkliches Lernen findet dann statt, wenn das Kind über das notwendige geistige Rüstzeug zur Verwertung neuer Erfahrungen verfügt. Ist die als Voraussetzung erforderliche kognitive Struktur vorhanden, kann das Kind aus seinen Erfahrungen in der Welt lernen und zu einem Verständnis der Wirklichkeit gelangen;“ (ebd., S. 269)

In Kapitel 9.2.2 „Analyse nach entwicklungspsychologischen Aspekten“ wird auf einzelne Aspekte der kognitiven Entwicklung des Kindes im Vorschul- und Volksschulalter näher eingegangen. Diese Gesichtspunkte werden anhand der Ausstellung „Die großen Ferien“ eruiert und analysiert. Des Weiteren wird der Zusammenhang von Lernen und Spiel untersucht.

8.2 Das Stufenkonzept der Entwicklung

Die Zielgruppe der ausgewählten Ausstellung sind Kinder von sechs bis zwölf Jahren, die sich somit nach Jean Piaget (siehe dazu Piaget/Inhelder 1972) in ihrer kognitiven Entwicklung in den Stadien des voroperatorischen, anschaulichen Denkens und der konkret-operatorischen Strukturen befinden. Genau genommen befinden sich die Kinder im Alter von zwei bis drei Jahren aufwärts in einer Phase der Vorbereitung; erst ab dem Alter von circa sieben Jahren kann das Entwicklungsstadium der Kinder als Phase der konkreten Operationen bezeichnet werden.

Die Stufe des anschaulichen Denkens tritt im Alter von vier bis acht Jahren ein. Das Denken in diesem Stadium erfolgt in Vorstellungen und ist an die Wahrnehmung gebunden. Das Kind kann nur herausragende Merkmale von

Objekten berücksichtigen und versucht nun Zusammenhänge und Kausalbeziehungen herzustellen. Es entsteht ein Bewusstsein für Regeln und für Bewegung: zuerst für eine bestimmte Bewegung, später jedoch für alle beweglichen Objekte und schließlich „*behält das Kind das Bewußtsein [!] den Körpern mit Eigenbewegung vor*“ (Piaget 1978, S. 151 ff.). Am Ende dieser Phase überwindet das Kind den frühkindlichen Egozentrismus – „*[die] Bezeichnung der Unfähigkeit, sich in die Rolle eines anderen hineinzuversetzen, den Blickwinkel eines anderen einzunehmen oder die eigene aktuelle Sichtweise als eine unter mehreren Möglichkeiten zu begreifen.*“ (www.arbeitsblaetter.stangl-taller.at)

Die Stufe der konkreten Operationen stellt den Übergang zum operatorischen Denken dar. In der Stufe der konkreten Operationen befinden sich Kinder zwischen sieben und zwölf Jahren. Das Denken ist weiterhin an die Wahrnehmung gebunden, jedoch werden nun mehrere Merkmale gleichzeitig erfasst und nicht nur ein einziges herausragendes Merkmal. Das Kind ist nun in der Lage, mit gewissen Objekten arbeiten zu können, das heißt konkrete Operationen auszuführen. Außerdem kann das Kind sein eigenes Handeln reflektieren, vorausdenken, logische Schlussfolgerungen ziehen und durchgeführte Denkprozesse umkehren. (Vgl. Textor <http://www.kindergartenpaedagogik.de>) Es „*folgt auf die implizite eine reflektierte Systematisierung, und eben in dieser Periode wird der Animismus aus dem kindlichen Denken ausgemerzt.*“ (Piaget 1978, S. 158)

Im Kapitel 9.2.2 „Analyse nach entwicklungspsychologischen Aspekten“ werden verschiedene Gesichtspunkte und Betrachtungsweisen der Entwicklungstheorie nach Piaget übernommen und herausgearbeitet. Des Weiteren wird versucht, in der Umsetzung der Ausstellung „Die großen Ferien“ entwicklungspsychologische Aspekte herauszufiltern und diese zu analysieren. Diese Untersuchung soll erschließen, inwieweit die ausgewählte Museumsausstellung den kognitiven Fähigkeiten der Kinder angepasst ist.

9 Beschreibung und Analyse

Im Folgenden werden das Kindermuseum ZOOM, der Ausstellungsinhalt, die Inszenierung, die Ausstellungsobjekte, die Räumlichkeiten und der Zeitrahmen zunächst näher beschrieben und im nächsten Schritt analysiert.

9.1 Beschreibung

9.1.1 Das Kindermuseum ZOOM

Das Kindermuseum ZOOM besteht aus vier aktiven Teilbereichen und einem Bereich, der sämtliche anderen Teilbereiche beinhaltet (vgl. www.kindermuseum.at):

- die interaktive Ausstellung
- das ZOOM Atelier
- das ZOOM Trickfilmstudio
- der ZOOM Ozean
- und ZOOM Science

Die interaktive Ausstellung versucht Kindern im Alter von sechs bis zwölf Jahren Themen aus verschiedenen Sparten näher zu bringen. Im Fokus der Ausstellungsarbeit steht die Umsetzung auf einer spielerischen und erlebnisreichen Ebene. Die Themen stammen aus Wissenschaft und Alltag und beinhalten Kunst, Kultur, Technik und Natur. Die interaktive Ausstellung sieht sich als eine Mitmachausstellung, welche die Kinder animieren soll, alle Exponate anzugreifen und auszuprobieren. Diese Ausstellung steht im Fokus der nachstehenden Analyse. (Vgl. ebd.)

Das ZOOM Atelier legt sein Hauptaugenmerk auf Künstler und die von ihnen angewandten Techniken. Kinder zwischen drei und zwölf Jahren können hier mit Künstlern gemeinsam malen, ausschneiden, filzen, kleistern, modellieren und bauen. Das Atelier bietet vor allem Kunsttechniken an, die in der Schule oder zu Hause nicht ausprobiert werden können. Viele dieser Techniken benötigen viel Raum, sind teuer in der Anschaffung der Materialien und erzeugen Schmutz. Die Schwerpunkte liegen im freien Experimentieren und in der prozessorientierten Arbeit, es wird kein Endprodukt vorgegeben, das

anzustreben und zu erreichen ist. Die Kinder können sich frei entfalten und ihr künstlerisches Talent ausleben. (Vgl. ebd.)

Im ZOOM Trickfilmstudio geht es um den Umgang mit Multimediatechnologien. Kindern im Alter zwischen acht und vierzehn Jahren soll der Umgang mit Medien näher gebracht werden, in Form von kreativ gestalteter Teamarbeit. Trickfilme mit eigens kreierten Szenen und eigenem Plot werden hier gedreht, Dialoge aufgeschrieben und selbst ausgewählte Musik dazu aufgenommen. Die Kinder übernehmen die Rollen von Drehbuchautoren, Regisseuren, Fotografen oder Tontechnikern. Sämtliche Aufzeichnungen erscheinen auf der Homepage des Kindermuseums ZOOM in der Online-Sammlung angesehen werden. (Vgl. ebd.)

Der ZOOM Ozean ist ein Ort für die jüngsten Besucher im Kindermuseum. Diese permanent eingerichteten Räumlichkeiten stehen Kindern zwischen acht Monaten und sechs Jahren offen. Hier wird auf den Entdeckungsdrang der Kinder fokussiert. Auf zwei Ebenen, der Unterwasserwelt und dem Schiffsdeck, können die Kinder viel Unbekanntes erkunden: Wassergrotte, Korallenriff, Unterwasserkostüme und Ozeantiere. Am Schiffsdeck schlüpfen die Kinder in die Rollen einer Schiffsmannschaft und lösen spielerisch die Aufgaben, die an Deck anfallen. Abschließend besteigen die Kinder noch ein U-Boot und begeben sich auf eine Forschungsreise. (Vgl. ebd.)

Als fünfter Bereich ist ZOOM Science zu nennen. ZOOM Science versucht nicht nur in den Ausstellungen, Laboratorien und Ateliers im Haus Wissen zu vermitteln. Ein weiterer Schwerpunkt liegt in der Arbeit an Kindervorlesungen. Durch Kooperationsprojekte mit Universitäten wurde für Kinder die Möglichkeit geschaffen, Vorlesungen von bekannten Wissenschaftlern zu besuchen. Das Ziel dabei ist, den Kindern möglichst früh einen unbeschwerten Zugang zu Forschung und Wissenschaft zu eröffnen. (Vgl. ebd.)

Das Kindermuseum verfügt über einen Kinderbeirat, der Mitspracherecht bei den Programmgestaltungen hat. Die Kinder treffen sich regelmäßig, und ihre Ideen fließen in die Konzeptionsarbeit ein. Sie geben ihr Feedback zu

aktuellen und vergangenen Ausstellungen ab und sprechen damit stellvertretend für viele der kleinen Besucher. (Vgl. ebd.)

„Wichtigster Geldgeber des ZOOM Kindermuseums ist die Stadt Wien, die Jahr für Jahr Subventionen aus den Mitteln von WienKultur und Landesjugendreferat zur Verfügung stellt. Weitere öffentliche Geldgeber sind Ministerien bzw. deren Förderinitiativen oder weitere Magistratsabteilungen der Stadt Wien, die von Fall zu Fall projektbezogene Unterstützungen gewähren.“ (Ebd.)

Obwohl das Kindermuseum von der Stadt Wien, den Ministerien und dem Magistrat unterstützt wird, ist es auch auf private Sponsoren angewiesen. Die Eintrittspreise im Kindermuseum ZOOM sind niedrig gehalten, für manche Ausstellungen und Aktivitäten ist der Eintritt frei. Damit wird ein Schritt gesetzt, Kindern aller sozialen Schichten den Besuch zu ermöglichen.

9.1.2 Inhalt und Thema der Ausstellung

Der Titel „Die großen Ferien“ lässt den Inhalt zwar in groben Zügen erahnen, jedoch umfasst die Ausstellung zahlreiche weitere Themen:

- Freizeit und mögliche Aktivitäten für Kinder
- Umwelt und Ökologie
- Natur, Pflanzen und Tiere
- Geographie
- Geschichte
- Körper und Gesundheit.

Die Ausstellung zeigt eine Vielzahl von Erlebnismöglichkeiten für Kinder in den Ferien auf, und regt die Besucher an, diese auszuprobieren und mit neuen Ideen zu erweitern. Der Schwerpunkt liegt zum Großteil auf der Natur: das Spielen im Freien, mit „natürlichem“ Spielzeug, das sich in der Natur finden lässt, und das Kennenlernen der Tiere, die diese bewohnen. Als weiterer Aspekt wird das Thema Reisen kritisch betrachtet, auf eine Weise, die sich bereits im Kindesalter nachvollziehen lässt. Die Ausstellung stellt dar, welche Fortbewegungsmittel negative Auswirkungen auf die Umwelt haben und wie eine Wahl zwischen nahen wie auch fernen Reisezielen getroffen werden könnte.

„In der Ausstellung werden die großen Ferien anhand von typischen Orten erzählt. Baumhaus, Wiese, Flughafen, Meer, Eissalon, Campingplatz: typische Ferienorte werden in der Ausstellung in kreative, spielerische und wissensvermittelnde Erfahrungsstationen verwandelt. Die Stationen sind so aufbereitet, dass die Inhalte direkt greifbar werden. Eigens gestaltendes Tun und Wissensproduktion werden miteinander verknüpft. Rollenspiele ermöglichen Identifikation, soziales Tun. Aber auch die Schulung von kritischem Bewußtsein [!] kommt nicht zu kurz, wie beim ökologischen Fußabdruck des Reisens, wo man lernt, dass man durch seine eigenen Entscheidungen verantwortungsvoll für die Umwelt handeln kann.“ (Begleitmaterial, S. 2)

Die Themen werden auf der Grundlage des eigenen Tuns auf spielerische Weise behandelt. Die Kinder entscheiden selbst, was sie ausprobieren, (er-)schaffen und erleben möchten. Somit wird jedem Besucher die Chance geboten, seine eigenen Erfahrungen zu machen und sich dabei Wissen anzueignen. Im Besonderen werden Rollenspiele als Vermittlungsinstrumente genutzt, in Verbindung mit kreativer Bastelarbeit und Gesellschafts- und Gruppenspielen. Die Ausstellung bietet auch eine Zeitreise in die Vergangenheit an, um den kleinen Besuchern die Möglichkeit zu geben, in die Feriensituation anderer Zeiten hineinzuschnuppern.

„In der Ausstellung entdecken die Kinder bekannte Ferienorte [...] mit allen Sinnen und holen sich Ideen für ihre Freizeit. Sie basteln Faltblumen, können am Klettergebirge bouldern, treffen bei der Dünenrallye die schnellste Schnecke der Welt und genehmigen sich zwischendurch ein Eis. Wenn es regnet, vertreiben gute Einfälle und spannende Bücher die Langeweile. Auch beim Campen sind viele Ideen gefragt, damit es im Zelt mit wenigen Dingen richtig gemütlich wird. Wenn man wissen möchte, warum Ferien überhaupt erfunden wurden, schlüpft man am besten in ein Kostüm, lässt sich in die Zeit vor 100 Jahren versetzen und entdeckt, womit Kinder damals beschäftigt waren.“ (www.kindermuseum.at)

„Die großen Ferien“ versucht an die Erfahrungen der Kinder anzuknüpfen. Ausgehend davon wurden Stationen aufgebaut, deren Angebote die Kinder mit Ferienaktivitäten verbinden. An diesen Stationen können die Kinder kreativ sein, sich Wissen aneignen und/oder einfach „nur“ spielen. Jedoch wird nicht nur die Kreativität in den Mittelpunkt gestellt, sondern auch das kritische Denken angeregt, indem zum Thema „Reisen“ verschiedene Verkehrsmittel näher beleuchtet werden. Ein weiterer Schwerpunkt liegt in der Bewegung. Die Kinder können bei vielen Stationen ihre körperliche

Geschicklichkeit unter Beweis stellen. Das Wissensangebot besteht aus dem Sammeln von Erfahrungen und verbindet das selbstständige Tun in der Ausstellung mit den Fachrichtungen Geographie, Biologie und Geschichte.

9.1.3 Inszenierung

Die Ausstellung „Die großen Ferien“ ist nach Stationen konzipiert. Jede Station ist frei zugänglich und zeigt meist auf den ersten Blick, was sie zu bieten hat. Bei der Inszenierung wurde streng darauf geachtet, die Objekte realitätsnah darzustellen. Größtenteils entsprechen sie in ihrer Größe, Form und Wirkung der Wirklichkeit. Die Informationen sind auf das Wesentliche beschränkt und werden an den jeweiligen Orten mittels Schildern und Plakaten angeboten.

Die gesamte Ausstellung ist als Spiel angelegt, in dem sich die Kinder aussuchen können, bei welchen Stationen sie Halt machen. Bei der Gestaltung wurde darauf geachtet, auch Möglichkeiten anzubieten, die Bewegung und kreatives Tun beinhalten. Die Stationen wurden mit unterschiedlichen Materialien gebaut. Hinter den Konzeptionsplänen steht der Versuch, typische Ferienorte zu präsentieren, wie die Kinder sie kennen (könnten). Die Kinder sollen demnach keine verstaubte, starre Präsentation von Objekten vorfinden, sondern einen großen Spielplatz, auf dem sie das Spielen mit Erfahrungen und neu gewonnenen Erkenntnissen verbinden können. Die Kinder erleben die Ausstellung als einen ausgestalteten Parcours, den sie voller Entdeckungsdrang aus eigenem Antrieb erkunden wollen.

9.1.4 Räumlichkeiten und zeitlicher Rahmen

Diese Mitmachausstellung war eine temporäre Ausstellung des Kindermuseums ZOOM. Nach dem Abschluss von „Die großen Ferien“ wurde kurz darauf eine neue Ausstellung eröffnet. Auch diese ist für die gleiche Altersgruppe konzipiert und lädt die Kinder zum Mitmachen ein. Die Ausstellung ist fast täglich geöffnet, jedoch nur zu bestimmten Zeiten, für die

man sich online oder vor Ort vormerken lassen kann. Für Kinder ist der Eintritt frei.

Die Räumlichkeiten erinnern in ihrer Größe und Fläche an einen Turnsaal. Der groß dimensionierte Raum ist von Licht durchflutet und mit hellem Mobiliar eingerichtet. Ein kleiner Teil ist abgetrennt, in dem die Begrüßung und Einführung wie auch die Verabschiedung und Reflexion stattfinden. Stufenartige Sitzgelegenheiten laden die Kinder zum Verweilen ein. Der Ausstellungsraum ist von hier aus bereits zu erahnen, nur ein Vorhang versperrt die Sicht auf die Ausstellung.

9.1.5 Ausstellungsobjekte

Die Ausstellungsobjekte bei „Die großen Ferien“ sind keine Exponate, wie man sie von traditionellen Museen gewohnt ist, sondern Stationen, die bedient und benutzt werden wollen. Ausstellungsstücke, die die Kinder nur betrachten sollen, sind in der Minderzahl, und keines davon befindet sich in einem Glaskasten. Vielmehr stellt jede einzelne Station, jedes Angebot zum Mitmachen ein eigenes Objekt dar, und jedes dieser Objekte bietet Möglichkeiten an, welche die Kinder annehmen können oder nicht:

handwerkliches Lernen, Kreativsein, Erfahren und Entdecken durch die Sinne, Wissensaneignung auf spielerische Art, kritisches Denken, Bewusstwerden der Geschichte, Erarbeiten von „social skills“⁷, Koordination von Bewegung, Sammeln von motorischen Erfahrungen und viele weitere Anregungen für eigenständiges Tun und Handeln (vgl. Begleitmaterial, S. 33).

Die siebzehn Objekte beziehungsweise Stationen sind:

- Die Begrüßung
- Das Kofferspiel
- Der Flughafenschalter
- Der ökologische Fußabdruck des Reisens
- Das Baumhaus

⁷ Sogenannte „social skills“ sind soziale Kompetenzen, die für die Gestaltung sozialer Interaktion notwendig sind.

- Die Bastelstation
- Die Wiese
- Das Barfußgehen
- Am Meer
- Die Dünenraupenrallye
- Im Eissalon
- Der Regenraum
- Ferien früher
- Das Bergpanorama
- Das Klettern
- Auf dem Campingplatz
- Die Verabschiedung

Die Begrüßung findet in dem oben beschriebenen abgetrennten Teil der Räumlichkeiten statt. Die Kinder werden von einem Mitarbeiter des Museums begrüßt und eingeladen, es sich gemütlich zu machen. Zunächst wird nach Anknüpfungspunkten gesucht, indem das Haus beschrieben wird und die Kinder gefragt werden, ob sie das Museum kennen. Danach wird das Thema der Ausstellung vorgestellt, und auch hier sind die Kinder mit einbezogen und werden ermutigt, sich zu Wort zu melden. In einer erklärenden Einführung zur Begehung der Ausstellung werden gemeinsam Grundregeln erarbeitet. Schließlich werden die Kinder weitgehend ohne Begleitung in die Ausstellung entlassen.

Die Ausstellung selbst beginnt mit dem Kofferspiel. Dies bedeutet aber nicht zwangsläufig, dass diese Station auch gleich zu Beginn aufgesucht werden muss. Aus der Ferne betrachtet wirkt die Station „Kofferspiel“ wie eine ungeplante, zufällige Momentaufnahme: halb geöffnete Reisekoffer, Kleidungsstücke und Spielzeug liegen sowohl auf einem Förderband als auch am Boden verstreut herum. Die Situation wirkt chaotisch – und genau diese Tatsache soll geändert werden. Die Aufgabe der Kinder besteht darin, die Koffer wieder zu packen. An einem der Schildchen in der Ausstellung kann abgelesen werden, dass die Koffer sechs Kindern gehören. Jedes der sechs Kinder, alle mit unterschiedlichen Reisezielen, hatte seinen Koffer bereits gepackt. Nun soll diesen Kindern geholfen und wieder Ordnung geschaffen werden. Im Mittelpunkt steht die Frage, wohin der Koffer gehen soll und welche Gegenstände welchem Kind zugeteilt werden können, und dabei mitbedacht werden, an welchem Reiseziel das Kind welche Stücke

benötigt. Die Besucher spielen hier die Rollen der sechs imaginären Kinder, die auf Reisen gehen.

Anknüpfend an die Station „Kofferspiel“ ist Am Flughafenschalter herauszufinden, welche Flüge angeboten werden. Die Kinder versuchen, Reiseziel und Abflugzeit abzulesen. Darüber hinaus ist an diesem Ort eine Weltkarte angebracht, auf der die Reiseziele gesucht werden können. Von Wien ausgehend kann zu jedem Reiseziel eine Schnur gespannt werden. Die Aufgabe besteht darin, die passende Schnur zu jedem angepeilten Ort zu finden. Anhand des angegebenen Maßstabs wird die Entfernung nochmals verdeutlicht.

Eine weitere Verbindung zu Kofferspiel und Flughafenschalter stellt die Station Der ökologische Fußabdruck des Reisens dar. Dieselben sechs imaginären Kinder wissen bereits, wohin ihr Urlaub gehen soll. Nun soll herausgefunden werden, ob sie ökologisch reisen oder die Umwelt dadurch unnötigerweise belasten. Die kleinen Besucher können die Aufenthaltszeit und -dauer wie auch das Verkehrsmittel wählen und sie werden darüber aufgeklärt, was umweltbewusstes Reisen bedeutet.

In einer anderen Ecke des Ausstellungsraumes befindet sich ein Baumhaus. Das Baumhaus lädt die Kinder dazu ein, hinaufzusteigen und von oben den Ausblick zu genießen. Darüber hinaus dient es auch als Rückzugsort. Das Baumhaus vermittelt eine Vorstellung davon, wie ein Baumhaus gebaut werden und welche Vorteile ein solches Refugium mit sich bringen kann.

An der Bastelstation können die Kinder passend zum Thema verschiedene Gegenstände und Zeichnungen anfertigen. Auch Faltechniken werden gezeigt, um Papierflugzeuge, Vögel, Fledermäuse oder Blumen herzustellen. Mitarbeiter des Museums stehen hier zur Verfügung und leiten die Kinder auf Wunsch auch an. Den Kindern ist jedoch gänzlich freigestellt, welche Bastelarbeiten und Motive sie ausführen möchten. Die entstandenen Objekte werden vor Ort platziert und ausgestellt.

Im Anschluss an die Bastelstation finden die Kinder Die Wiese vor. Diese Wiese ist als eine Art Hang oder Böschung angelegt. Löcher in der Wiese fordern dazu auf, hineinzugreifen. Was erwartet die Hand in diesen

Verstecken? Wie fühlt sich die Wiese an? Tiere und Pflanzen, die in, auf, über und unter der Wiese leben oder wachsen, können hier entdeckt werden.

Auch Das Barfußgehen ist wie die Wiese eine sogenannte „begreifbare“ Station. Die Kinder laufen barfuß auf verschiedenen Untergründen. Wie fühlt sich das an? Welche Materialien lassen sich (er-)spüren? Die Kinder können hier überlegen, wo überall man problemlos barfuß gehen kann und wo es unangenehm werden könnte.

An der Station Am Meer betätigen sich die Kinder als Fischer. Nachgebaute Angeln stehen zur Verfügung, und das hier vorgefundene „Meer“ stellt die Nordsee dar. Jeder Fisch, der mit der Angel gefangen wird, bringt dem Kind auch Informationen mit, die über einzelne Fischarten und die Arbeitsweise des Fischens in der Nordsee Auskunft geben.

Bei der Dünenraupenrallye können die Besucher einer Raupe das Überleben sichern und beobachten, wie sie sich in einen Schmetterling verwandelt. Mit viel Geschick und Geduld wird die Raupe sicher an anderen Tieren, Wanderdünen und Menschen vorbei geleitet, bei Sonnenschein und Regen. Die Aufgabe erfordert Geschicklichkeit und kann sowohl alleine als auch in der Gruppe gelöst werden.

Im Eissalon fühlen sich die Kinder, als säßen sie in einem realen Eissalon. Das Eis wird während des Ausstellungsbesuchs hergestellt, und die Kinder können bei der Zubereitung zusehen. Am Ende der Ausstellung wird das Eis an die Kindern verteilt. Davor bietet das bekannte Ambiente des Eissalons Platz und Möglichkeit zum Rasten.

Im Regenraum wird die Langeweile symbolisiert. In den Ferien gibt es immer wieder regnerische Tage, an denen man nichts mit sich anzufangen weiß. Diese Station zeigt, dass auch solche Tage dazugehören und bietet Möglichkeiten an, um die Langeweile zu vertreiben: sich ausruhen, spielen, Musikinstrumente ausprobieren oder ein Buch lesen. Die Kinder sind eingeladen, ihre eigenen Ideen gegen Langeweile aufzuschreiben. Der Regenraum kann als Rückzugsort und Kuschelecke gesehen werden.

In der Verkleidungsstation können die Kinder herausfinden, wie Ferien früher gewesen sein könnten. Sie können Kostüme anprobieren, um in die Rolle von Kinder und Eltern vor 100 Jahren zu schlüpfen. Bilder und Spiele aus alten Zeiten schicken die Kinder auf eine Zeitreise. Wie haben Kinder in früheren Zeiten ihre Ferien verbracht?

Das Gebirgspanorama vermittelt den Kindern Einblick in die österreichische Gebirgslandschaft, simuliert den Aufstieg auf den Berg und den Ausblick von oben. Ferner bietet die Gebirgswand Informationen über Bäume und Pflanzen, Tiere und Gesteine in den österreichischen Bergen.

Die Kletterstation oder das „Bouldern“⁸ fordert von den kleinen Besuchern Geschick und Mut, um die Wand zu erklimmen. Dicke weiche Bodenmatten sichern die Kinder ab und mildern gegebenenfalls den Aufprall nach einem Absturz.

Der Campingplatz zeigt einen typischen Ferienort, der getrennt vom Hauptteil der Ausstellung liegt. Neben Zelt und Feuerstelle ist auch ein Campingbus vorhanden. Hier lädt alles zum Anfassen, Benutzen und Spielen ein. An dieser Station können die Kinder auch das Fingerhäkeln und Knotenknüpfen erlernen. Diese Übung ist nicht nur für die älteren, sondern auch speziell für die jüngeren Kinder geeignet; erste Häkel-Ergebnisse können mit nach Hause genommen werden.

Bei der Verabschiedung besprechen die Kinder zusammen mit dem Museumsmitarbeiter die Ausstellung und ihre Eindrücke. Die kleinen Besucher versammeln sich nochmals bei den stufenartigen Sitzmöglichkeiten, wo auch die Begrüßung stattgefunden hat. Die neuen Erfahrungen werden miteinander geteilt und reflektiert.

⁸ *Bouldern* meint in diesem Fall das freie Klettern, ohne Seilabsicherung. Bouldern kann nur bis zu einer gewissen Kletterhöhe und mit Bodenmatten als Schutz angeboten werden.

9.1.6 Vorbereitung auf den Museumsbesuch

Prinzipiell ist keine Vorbereitung für den Besuch eines Kindermuseum notwendig. Diese Aussage ist jedoch in Abhängigkeit von dem Motiv, welches hinter dem Besuch steht, zu relativieren. Besuchen die Kinder das Museum als Freizeitaktivität, ohne tieferes Interesse an Inhalt und Thema, reicht die Einführung des Museumsmitarbeiters aus. Dabei wird den Kindern erklärt, was sie in der Ausstellung erwartet, wie mit dem Thema umgegangen werden kann und welche Vorgaben es zu beachten gibt (Regeln des Miteinanders). Werden die Kinder aber in das Museum gebracht, um sich mit dem Thema der Ausstellung näher auseinanderzusetzen, kann es von Vorteil sein, die Kinder auf den Besuch vorzubereiten. Wird der Inhalt der Ausstellung gerade in der Schule durchgenommen und soll nach Anknüpfungspunkten gesucht werden, unterliegt der Museumsbesuch auch gewissen Anforderungen. Häufig dient der Besuch als Basis für weitere Wissensvermittlung oder als Vertiefung bereits erlernten Stoffes. In diesen Fällen werden die Kinder inhaltlich auf die Ausstellung vorbereitet und können sich intensiver mit dem Thema auseinandersetzen.

9.2 Analysen

Die folgenden Punkte behandeln die Analyse nach museumspädagogischen und im Anschluss daran nach entwicklungspsychologischen Aspekten. Nochmals soll darauf hingewiesen werden, dass keiner der beiden Analyseteile auf den Lernerfolg der Besucher ausgerichtet ist. Vielmehr stehen die Ebenen der Zielsetzungen und Intentionen seitens der Ausstellungsmacher im Mittelpunkt wie auch die der konzeptionellen Umsetzung. Die Analyseergebnisse sollen Aufschluss darüber geben, wie sich die Vermittlungsarbeit in der ausgewählten Ausstellung darstellt und welche Lerneffekte (seitens des Museums) angestrebt werden.

9.2.1 Analyse nach museumspädagogischen Aspekten

In dieser Analyse wird überprüft, inwieweit folgende Schritte in der Ausstellung umgesetzt werden (vgl. Heft 323/324/2008):

- Sich orientieren: das heißt, sich nicht nur in den Sälen des Museums zu recht zu finden, sondern Verständnis für die museale Ordnung zu entwickeln. In den meisten Fällen können Kinder eine Ausstellung nur mit einem Museumsführer oder Erwachsenen begehen, dabei ist gerade das eigenständige Erkunden lehrreicher und spannender.
- Bewusst wahrnehmen: Auch hier ging der Trend seit den Siebzigerjahren von der Anleitung zum eigenständigen Wahrnehmen. Damit wird die Wahrnehmung intensiviert, und Inhalte und Zusammenhänge treten deutlich hervor.
- Spielerisch annähern: Kinder sprechen besonders gut auf Inhalte an, die sie sich spielerisch aneignen können. Die Erwartungshaltung gegenüber dem Spiel ist positiv, sie freuen sich darauf und ihre Neugierde wird geweckt. Spielen bedeutet Spaß zu haben und Erfahrungen zu machen, die Eindrücke hinterlassen, ohne Zwang und ohne dabei bewusst lernen zu müssen.
- Assoziative Bezüge herstellen: In Museen für Kinder ist es notwendig, verschiedenartige Methoden anzuwenden, damit die kleinen Besucher eine Beziehung zu den Objekten aufbauen können. Um dies zu ermöglichen, ist die generelle Komplexität im Museum zu übergehen. Die Ausstellung muss besonders ausführlich und klar gestaltet werden, um mit ihrer Wirkung auftretende Nebengeräusche, die fremde Umgebung und sonstige Ablenkungen überlagern zu können.
- Wissen aneignen: Die Aneignung von Wissen im Museum steht zumeist dann im Vordergrund, wenn der Museumsbesuch mit einem Arbeitsprojekt zusammenhängt. In Bezug auf Kinder ist dies oft der Fall, wenn Thema und Inhalt der Ausstellung auch in der Schule in irgendeiner Form diskutiert werden und der Museumsbesuch eine Vertiefung des Themas (oder auch die Basis) darstellen soll. Hier werden meist Führungen angenommen und/oder auch Arbeitsblätter eingesetzt.
- Gestalterisch auseinandersetzen: In Ausstellungen ist es oftmals möglich, selbst am Thema arbeiten zu können. Das heißt, es wird den Kindern die Möglichkeit gegeben, selbst kreativ zu werden. Die Objekte dienen dabei als Anreiz für die Entwicklung eigener Ideen.

- In andere Medien übersetzen: Die Besucher versuchen, den Inhalt eines bestimmten Mediums (Bild, Objekt) in ein neues Medium zu übertragen. Dabei werden die Inhalte neu interpretiert und bearbeitet.
- Kunstwerke kommunizieren: Die Kommunikation über Kunstwerke soll eine Art Projektunterricht darstellen. Die Kinder führen ihre Mitschüler durch die Ausstellungen und erklären ihnen einzelne Werke und können sich selbst in der Rolle des Vermittlers erproben.

Diese Ansatzpunkte werden nun auf die Ausstellung umgelegt und als Analysemethodik verwendet. Eine Ausnahme bildet die Begrüßung, welche nicht zu den Analyseschritten zu zählen ist, sondern unter dem Aspekt der Museumsführung untersucht wird.

Die Begrüßung kann mit einer üblichen Museumsführung verglichen werden: Der Museumsführer spricht, erklärt und erzählt. Er versucht die Kinder in das Thema einzuführen und stellt ihnen Fragen. Die Fragen werden nicht zwangsläufig so formuliert, dass die Kinder zum Nachdenken animiert werden und diese Fragen in die Ausstellung mitnehmen und dort bearbeiten können. Das einführende Frage-Antwort-Spiel stellt vielmehr ein Abfragen von Wissen für etwas ältere Kindern dar, die bereits in der Schule oder Zuhause mit dem Thema in Berührung gekommen sind. Dieses Abfragen ist nach Brodel allerdings nicht unbedingt die Regel und auch nicht zielführend: *„Viele Führungen [für Kinder] basieren auf einem gemeinsamen Gespräch. Die Fragen zielen nicht auf einfach zu beantwortenden Ergebnisse, sondern auf Antworten, die das Kind durch selbstständiges Forschen und Erschließen finden und begründen kann.“* (Brodel 2006, S. 49) Dadurch werden jüngere Kinder und Kinder ohne Vorwissen eher eingeschüchtert und das Ziel, die Hinführung zum Thema, wird nicht erreicht. Bei einem Einführungsgespräch ist es demnach notwendig, die Gruppe und ihre Dynamik miteinzubeziehen. Jede Gruppe von Besuchern ist unterschiedlich zusammengesetzt und benötigt daher auch unterschiedlich gestaltete Einführungsgespräche. Der Ablauf der Einführung ist abhängig von der Größe, der Heterogenität beziehungsweise Homogenität und der Altersklasse der Gruppe. Die Gruppe könnte nach Kriterien wie beispielsweise Alter in zwei Einheiten aufgeteilt werden. Diese Aufgabe erfordert Flexibilität und Sensibilität des Mitarbeiters.

Er muss sich innerhalb von Minuten bewusst werden, wie seine Gruppe zusammengesetzt ist und darauf reagieren. Des Weiteren muss er rasch entscheiden, ob und wie die Gruppe optimal zu teilen wäre, um eine geeignete Einführung anbieten zu können. Ein weiterer Vorteil der Zerlegung von Gruppen ist, dass nach dem Einführungsgespräch nicht alle Kinder gleichzeitig in die Ausstellung stürmen. Auch sind die Kinder an den einzelnen Stationen besser verteilt, da die Kinder zeitversetzt in die Räumlichkeiten kommen und sich demnach auch zeitversetzt mit den Objekten beschäftigen.

Die ersten beiden Schritte sind das Sich-Orientieren-und-bewusst-Wahrnehmen. Im vorliegenden Fall können die Kinder auf sich selbst gestellt, ohne Museumsführer und ohne Eltern, den Ausstellungsraum erkunden. Sie entscheiden selbstständig, was sie sich in welcher Reihenfolge ansehen möchten. Es steht ihnen frei, sich gleich zu Beginn sämtliche Objekte anzusehen und sich so Überblick zu verschaffen. Danach oder auch spontan wählen die kleinen Besucher eine oder mehrere Stationen aus, die sie gerne ausprobieren möchten. Sie können die Stationen jederzeit verlassen und die Aufgaben abbrechen, ohne Zeitvorgaben, in welchem Tempo das Kind eine Aufgabe bewältigt haben muss. Der Raum selbst ist großzügig dimensioniert, hell und sehr offen gestaltet. Auf Dekorationen, Effekte oder andere Ablenkungen wird verzichtet, um die Möglichkeit zu schaffen, dass sich die Kinder selbstständig orientieren können. Die Kinder können die Ausstellungsinhalte viel direkter und bewusster wahrnehmen, da keine erwachsene Person sie begleitet, anleitet und beeinflusst.

In ihrer Gesamtheit ist die Ausstellung auf den nächsten Schritt spielerisch annähern fokussiert. Die Verantwortlichen legen ihr Hauptaugenmerk auf die Umsetzung der Vermittlungsarbeit auf spielerische Art und Weise. Das Resultat soll eine Ausstellung sein, die als ein Spiel aufgenommen wird. Abgesehen vom Einführungsgespräch konnte das Konzept auch realisiert werden. Die einzelnen Stationen selbst sind als verschiedene Spiele gestaltet, aber auch das Gesamtbild lässt sich als eine einzige große Spielwiese verstehen. Jedoch kann nicht jedes Spiel von den Kindern ohne Anleitung ausgeführt werden, manchmal wäre die Anwesenheit eines

Mitarbeiters an Ort und Stelle nötig. Darüber hinaus kann nicht von allen Kindern erwartet werden, dass sie den Mut finden, einen Museumsmitarbeiter anzusprechen. Kurze, verständliche und bildhafte Anleitungstafeln könnten dafür eine Lösung darstellen.

Konkrete Spiele, die in der Ausstellung „Die großen Ferien“ angeboten werden, sind beispielsweise Rollenspiele. Beim Fischen schlüpfen die Kinder in die Rolle der Nordsee-Fischer, in der Gebirgslandschaft fühlen sie sich wie Wanderer, und in der Verkleidungsstation können sie sich in Personen vergangener Zeiten hineinversetzen. Das Spiel des Kofferpackens oder das Begutachten des Baumhauses lassen im ersten Moment nicht einmal erahnen, welches Wissen dabei vermittelt werden soll. Das Spiel steht im Mittelpunkt, erst dahinter, oftmals implizit, werden Informationen transportiert. Dies zeigt, dass die spielerische Annäherung an das Thema konzeptionell ernst genommen und auch umgesetzt wird.

Im Vordergrund des Herstellens der assoziativen Bezüge steht die Arbeit mit unterschiedlichen Methoden. Die Vielfalt an Methoden soll jedem einzelnen Kind ermöglichen, Themen und Objekte zu erfassen und im Detail verstehen zu können. Jedes Kind spricht auf eine bestimmte Methode anders an. Daher sollten ausreichend Stationen angeboten werden, die in ihrer methodischen Umsetzung divergieren. In der Umsetzung der ausgewählten Ausstellung hat jede Station einen bestimmten Schwerpunkt: Fühlen und Betasten von Materialien, Geschicklichkeitsspiele, Nachdenken, Rollenspiele, Beobachten, Bastelarbeiten und spontanes Spiel. Dieser Schritt fordert eine besonders klare und ausführliche Gestaltung. Die Stationen sind hier zwar deutlich voneinander getrennt. Jedoch ist der Zusammenhang von Stationen, welche laut Konzept der Museumsmitarbeiter zusammengehören sollten, nicht sofort als solcher offensichtlich, und an manchen Stationen sind die Möglichkeiten, die sie beinhalten, nicht deutlich zu erkennen. Andere Stationen wieder sind so klar konzipiert, dass sie weder Hinweistafeln noch Erklärungen benötigen. An manchen Stellen der Ausstellung wäre es demnach wünschenswert, Erläuterungen anzubringen, obwohl zugleich eine Überflutung mit Informationen vermieden werden sollte. Die Schwierigkeit hierbei liegt also

im richtigen Verhältnis: Notwendige Erklärungshinweise und Anleitungen sind erwünscht, überflüssige Erläuterungen verwirren und überfordern.

Im Mittelpunkt der Analyse stehen das Aneignen von Wissen und die Lerneffekte und die Bildung in Kindermuseen. Daher wird die Möglichkeit der Wissensaneignung in dieser Ausstellung besonders genau betrachtet. „Die großen Ferien“ möchte den Kindern Wissenswertes und spannende Informationen zum Thema Schulferien anbieten. Die Ausstellung ist nicht zwingend auf Vorwissen aufgebaut, jedoch profitieren besonders ältere Kinder von der Wissensaneignung. Ein sechsjähriger Schüler, der ohne Kenntnisse über die Thematik und ohne einen erwachsenen Begleiter die Ausstellung besucht, ist mit dem Einstieg wie auch mit dem Angebot einzelner Stationen überfordert. Der Großteil der Stationen setzt gute Lesekenntnisse und Reflexionsfähigkeit voraus und zum Teil gestaltet sich die Vermittlung der Inhalte nicht wie erhofft. Viele der Stationen werden nur als Spielstationen wahrgenommen, die zu transportierenden Informationen werden nicht angenommen. Ob dies negative Auswirkungen für das Museum haben wird, bleibt offen. Denkbar wäre, dass die Zielsetzung darauf begrenzt wird, nur eine bestimmte Zielgruppe von Kindern zu erreichen. Erwachsene Interessenten gehen jedoch davon aus, dass eine Ausstellung für Kinder zwischen sechs und zwölf Jahren den jüngeren wie auch den älteren Kindern gleichermaßen Wissen vermitteln kann (und soll). Das Bildungsangebot sollte nicht nur für die Älteren unter den Besuchern gelten. So versucht die Ausstellung beispielsweise Inhalte aus dem Fachbereich Biologie, also Wissenswertes über Pflanzen und Tiere, zu übermitteln, was bei den Stationen „Auf der Wiese“, „Am Meer“ und „Das Bergpanorama“ auch gelingt. Die genannten Stationen verfolgen das Ziel, Fakten zu vermitteln. Die Kinder sollen hier unterschiedliche Tier- und Pflanzenarten, Verhaltensweisen, Lebensräume und -bedingungen von Tieren kennenlernen. Jedoch ist auch hier zu bedenken, dass ein Schulanfänger wenig mit konkreten Informationen über die Nordsee anfangen kann.

Die Ausstellung erhebt auch den Anspruch, Geschichte und historische Tatsachen einzubeziehen. Die Verkleidungsstation möchte den Kindern nicht nur die Kleidung der Familien von früher näher bringen, sondern das Lernziel

besteht im Begreifen der Kultur und der Lebensgewohnheiten in der Vergangenheit. Dargestellt werden Kinder aus einer Zeit vor 100 Jahren, die in den Ferien arbeiten mussten. Inhaltlich soll vermittelt werden, dass die Schulferien für diese Kinder nicht gleichbedeutend mit Urlaub und Erholung waren. Oftmals mussten sie viel härter arbeiten als während des Schuljahrs. Die Arbeitskraft der Kinder in den Sommerferien galt zum Beispiel in der Landwirtschaft als überlebenswichtiger Faktor. Diese Tatsachen werden beim Einführungsgespräch angesprochen und spiegeln sich in „Ferien früher“ wieder. Inwiefern die kleinen Besucher aber diese Verknüpfung selbst herstellen könnten, bleibt offen. Ebenso ist fraglich, ob diese Inhalte allein durch Kostüme und Gesellschaftsspiele der Vergangenheit übermittelt werden können.

Eine Verbindung zu Inhalten des schulischen Lehrplans kann in dieser Ausstellung kaum hergestellt werden. Zwar knüpfen einige Stationen an Fächer wie Biologie, Geschichte und Geographie an, doch diese sind nicht ausdrücklich in den Lehrplänen der Volksschule verankert. Trotzdem sind die Schulferien am Ende des Schuljahres ein Thema, das in vielen Schulklassen behandelt wird. Die ausgewählte Ausstellung kann als Ergänzung dazu dienen und einen Vorgeschmack auf die Ferien liefern. Neben dem Wissenserwerb in den eben genannten Schulfächern ist die Ausstellung auch auf handwerkliches Lernen orientiert. Diese Zielsetzungen finden sich in „Knoten knüpfen und Fingerhäkeln“ und bei der Bastelstation wieder. Die gestellten Aufgaben erfordern Geschick und auch Geduld, um die neuen Fertigkeiten zu erlernen. Sinnliche Erfahrungen sind bei den Stationen „Barfußgehen“ und „Auf der Wiese“ zu sammeln, bei denen die Kinder ihre Füße beziehungsweise Hände fühlen und erleben lassen und durch Tasten und Erspüren lernen. Motorik und Bewegung sollen beim Erklettern des Berges und des Baumhauses gefördert werden. Diese Aktivitäten kommen gerade bei Kindern im Volksschulalter sehr gut an und können daher auch gut umgesetzt werden. Die Aneignung von „social skills“ steht bei den Gemeinschaftsspielen im Vordergrund – „Auf dem Campingplatz“, „Im Eissalon“ und bei „Das Kofferspiel“. Beim „Campingplatz“ versuchen die Ausstellungsmacher das Miteinander der Kinder zu fördern. Gemeinsam können sie das Leben am Campingplatz nachempfinden und nachahmen,

was durch die aufwendige Gestaltung des Campingbereiches und die realistischen Utensilien dementsprechend gut gelingt. Auch das Kofferspiel ist ein Spiel für mehrere Kinder und erfordert damit Teamgeist. Wie die Kinder das Spiel aber schlussendlich umsetzen, bleibt ganz ihnen überlassen. Viele versuchen die Koffer gar nicht oder alleine zu packen. Bei der Herstellung von Eis steht die Rücksichtnahme an erster Stelle. Das Eis wird einzeln verteilt, und die Kinder müssen warten und gegenseitig aufeinander achten. Ob die Aneignung derartiger „social skills“ unbedingt einen Museumsbesuch erfordert, bleibt fraglich, da die Entwicklung sozialer Kompetenzen im alltäglichen Leben automatisch erfolgt.

Das gestalterische Auseinandersetzen wird in der ausgewählten Ausstellung in der Bastelstation angeboten, in der die Kinder zu kreativem Gestalten aufgefordert sind. Gemalt oder aus Papier gefaltet können Objekte entstehen, die dem Ausstellungsthema entsprechen: Blumen, Vögel oder Papierflugzeuge. Außerdem haben die Kinder die Möglichkeit eine neue, für viele unbekannte Basteltechnik auszuprobieren: Papier schöpfen. Unter der Vorgabe, Objekte entstehen zu lassen, die möglichst nahe an der Realität sind, ist das kreative, eigenständige Tun erwünscht: Die Besucher sollen aber genauso Gegenstände herstellen können, die ihrer Phantasie entspringen. Das „gestalterische Auseinandersetzen“ soll kreatives Tun anbieten, und die Ausstellungsobjekte sollen zu eigenen Ideen motivieren. Dieses Ziel wird in der Ausstellung „Die großen Ferien“ zwar erreicht, jedoch sollte ebenso ein Zusammenhang zu den Inhalten der Ausstellung hergestellt werden. Da die Natur in der ausgewählten Ausstellung im Vordergrund steht, wäre es naheliegend gewesen, natürliche Materialien für die Bastelarbeiten anzubieten. Diesem Ansatz kommt die Verkleidungsstation sehr nahe, in der Kostüme, teilweise Originalstücke, aus der Vergangenheit zur Verfügung gestellt werden.

Die beiden Schritte in andere Medien übersetzen und Kunstwerke kommunizieren kommen genau genommen in der Ausstellung „Die großen Ferien“ nicht vor, weil beide Punkte weit mehr den Bereich von Kunstobjekten ansprechen. Vor allem der Schritt „Kunstwerke kommunizieren“ findet in einer Art von Ausstellung, in der alle Besucher

eigenständig und eigeninitiativ auf Erkundung gehen, keine Anwendung. In einer Mitmach-Ausstellung ist ein Kunstvermittler nicht nötig, denn der Raum soll durch „Selbst-Wahrnehmen“ zu begreifen sein. Aus einer anderen Perspektive scheinen die beiden Punkte jedoch sehr wohl Teil der Ausstellung zu werden: Indem die kleinen Besucher gemeinsam die einzelnen Stationen durchwandern, erleben sie die Ausstellung in einer Gruppe. Jedes einzelne Kind erforscht die Stationen, kommentiert und berichtet darüber. In dieser Kommunikation über das Gesehene und Erlebte werden die Objekte aus der Sichtweise eines Kindes dargestellt.

Aufgrund der Tatsache, dass die Ausstellung Situationen aus dem Alltag in das Museum bringt, werden die Originalobjekte in andere Medien übersetzt. Ein Baumhaus, das normalerweise in Wäldern oder Gärten zu finden ist, wird im Ausstellungssaal aufgebaut. Damit wird das Objekt in ein völlig anderes „Setting“ gebracht und kann in dieser neuen Situation anders betrachtet und interpretiert werden. Die Besucher nehmen das Baumhaus bewusst wahr, im Unterschied zum Alltag, wo man es „nur“ in Verbindung mit einer gewohnten Umgebung (Wald, Garten, Wiese) erkennt.

9.2.2 Analyse nach entwicklungspsychologischen Aspekten

Das Kind im Alter von zwei bis sieben Jahren befindet sich im sogenannten Stadium des symbolischen Denkens. In diesem Stadium ist es dem Kind noch nicht möglich, Abläufe, die es beobachtet, umzukehren. Des Weiteren erlangt das Kind in seinem Sprachgebrauch die Symbolfunktion. Ab dem Alter von vier Jahren erlebt das Kind die Phase des anschaulichen Denkens, in der das Denken größtenteils in Bildern erfolgt. Begriffe und Ereignisse sind eng mit der Wahrnehmung verknüpft. Es ist dem Kind noch immer nicht möglich, Abläufe umzukehren, und Handlungen können überwiegend nur nacheinander ausgeführt werden. (Vgl. Schenk-Danzinger 2002, S. 159)

In der ausgewählten Ausstellung „Die großen Ferien“ werden unter anderem das symbolische ebenso wie das anschauliche Denken in den Mittelpunkt gestellt, aber zugleich auch zu überwinden versucht. Die Ausstellung

ermöglicht dem Kind, Abläufe nicht nur beobachten zu können, sondern auch selbst auszuprobieren. Der kleine Besucher kann einzelne Abläufe neu entstehen lassen, sie verändern und auch umkehren. Die Inszenierung der Ausstellung legt ihren Schwerpunkt auf die symbolisierende Darstellung des Inhalts. Fakten und Aspekte des Ausstellungsthemas werden symbolisch dargestellt und mit Bildern und Anschauungsmöglichkeiten verknüpft. Ein gelungenes Beispiel stellt die Station „Die Wiese“ dar, in der Wissenswertes über den Lebensraum Wiese vermittelt wird. Fakten über die Pflanzen- und Tierwelt werden nicht nur durch Vermittlung von Informationen weitergegeben, sondern durch die Darstellung einer Wiese und die Abbildungen der dort beheimateten Pflanzen und Tiere. Auch bei der Station „Am Meer“ wird die Nordsee den Kindern durch den Nachbau eines Meers bildlich näher gebracht. Informationen über die verschiedenen Fischarten werden in Form von Texten auf nachgebildeten Fischen vermittelt. Dadurch können die Kinder den neu entdeckten Fischarten ein Bild zuordnen und diese anhand ihrer Form, Größe und Farbe identifizieren. Hier – und auch in beinahe allen anderen Stationen – wird das symbolische Denken des Kindes angesprochen.

Ein weiterer Aspekt der kognitiven Entwicklung eines Kindes bis ins Vorschulalter ist der Egozentrismus, die Ich-Bezogenheit. *„Das Kind hat in seiner Beziehung zur Umwelt nur eine einzige Vergleichsbasis und einen einzigen Bezugspunkt, nämlich sich selbst, seine eigenen Wünsche und Gefühle, das Erleben des eigenen Wollens und Bewirkens.“* (Ebd., S. 159) Der Egozentrismus nimmt im fortgeschrittenen Vorschul- und Volksschulalter zwar in seiner Intensität ab, jedoch muss die Ich-Bezogenheit des Kindes erst vollständig überwunden werden. Die Ausstellung „Die großen Ferien“ fordert das einzelne Kind heraus, aus sich selbst heraus zu treten und die Umwelt und die in ihr vorkommenden Gegenstände oder Lebewesen objektiv zu betrachten. Die Station „Das Kofferspiel“ setzt diesen Ansatz in die Tat um und lässt die kleinen Besucher die Koffer für andere Kinder packen. Die Kinder müssen sich in die verreisenden Kinder hineinversetzen und überlegen, was diese auf ihren Reisen benötigen könnten. Das Kind darf dabei nicht (nur) sich selbst als Ausgangsbasis heranziehen, sondern muss

überlegen, welche Gegenstände jemand anders in seinem Urlaub mithaben möchte.

Die Umwelt an sich ist für Kinder überwiegend emotional besetzt. Die Gegenstände der Umwelt sind für Kinder angenehm oder unangenehm, freundlich oder beängstigend. Zumeist kommen diese Zusammenhänge aufgrund der Erlebnisse der Kinder mit diesen oder ähnlichen Gegenständen zustande, oftmals entstehen sie aber auch durch Zufälle und Willkür. Diese geknüpften Verbindungen können auf den sogenannten physiognomischen Charakter zurückgeführt werden und spielen für das Wohl des Kindes eine große Rolle: Das Kind fühlt sich wohl, wenn die Welt freundlich erscheint. In einer unfreundlichen Welt fühlt sich das Kind unbehütet und überfordert. (Vgl. ebd., S. 160f.) Die Station „Der ökologische Fußabdruck beim Reisen“ versucht negativ besetzte Inhalte aus dem Bereich Umwelt und Reisen vorsichtig zu vermitteln. Zwar wird hierbei die ökologische Bedrohung der Umwelt durch die Verkehrsmittel zum Thema gemacht, jedoch ausschließlich in Form von Hinweisen. Der Schwerpunkt liegt auf dem Lösungsansatz, die Umwelt zu schonen, damit sie für die Menschheit lange freundlich bleiben kann. Des Weiteren wird den Kindern verdeutlicht, dass jeder einzelne, und somit auch jedes einzelne Kind, dazu beitragen kann, die Umwelt mitzugestalten, damit sie für die Menschen angenehm ist und bleibt.

Im prälogischen wahrnehmungsgebundenen Denken des Kindes beeinflusst die Wahrnehmung das Denken beeinflusst. *„Dabei orientiert sich das Kind an einem einzigen Faktor, an der sichtbaren Veränderung. Die Möglichkeit, mehrere Dimensionen oder Faktoren einer Situation zu berücksichtigen oder aufeinander zu beziehen, bleibt ihm bis in das Schulalter hinein verwehrt.“* (Ebd., S. 161) Die Ausstellung „Die großen Ferien“ versucht, das prälogische wahrnehmungsgebundene Denken insofern hinter sich zu lassen, indem sie den Kindern Stationen zur Verfügung stellt, an denen sie verschiedene Faktoren und Zusammenhänge in Beziehung zueinander stellen können. Die Kinder werden aufgefordert, die Situation oder den Gegenstand nicht nur anhand eines einzigen Merkmals zu beobachten, sondern mehrere Aspekte herauszufiltern. Als Beispiel dafür ist „Das Kofferspiel“ zu nennen. Bei dieser Station müssen die Kinder mehrere unterschiedliche Aspekte

berücksichtigen, um die Aufgabe zu lösen: Beim Kofferspiel sind es sechs imaginäre Kinder mit unterschiedlichen Reisezielen und -utensilien. Das einzelne fiktive Kind, sein Geschlecht und Alter, muss berücksichtigt werden, denn der kleine Besucher soll ihm die passende Bekleidung und das richtige Spielzeug zuordnen. Auch der Urlaubsort spielt eine wichtige Rolle: Je nach Art des Urlaubs – Strandurlaub, Wanderurlaub et cetera – müssen die Kinder überlegen was vor Ort benötigt wird. Diese Aspekte treffen zusammen und müssen demnach aufeinander abgestimmt und verbunden werden. De facto sind die Kinder aufgefordert, mehr als nur einen Gesichtspunkt zu beachten.

„Die großen Ferien“ versucht, einen außerschulischen Lernort darzustellen (siehe Kapitel 5.2 „Museumspädagogik in der Gegenwart“), in dem auf spielerische Art und Weise gelernt werden kann. Die Entwicklung des Kindes vollzieht sich großteils im Spiel, das enorm zur Sozialisation beiträgt. Nach Jean Piaget (vgl. ebd., S. 163) wechseln sich Assimilation und Akkommodation im Prozess des Spielens ab (siehe Kapitel 6 „Kognitive Entwicklung nach Piaget“), das heißt, nicht nur die Umwelt wird – je nach Alter des Kindes mehr oder weniger intensiv – an das Kind angepasst, sondern auch das Kind passt sich der Umwelt an. Piaget versteht demnach unter Lernen die Interaktion zwischen Assimilation und Akkommodation, welche beim Spielen der Kinder zustande kommt. Die Definition von „Spiel“ beinhaltet verschiedene Bedeutungen, daher werden im Folgenden einige gemeinsame Merkmale des Spiels zusammengefasst, um zu einer einheitlichen Auffassung des Begriffs „Spiel“ zu kommen (vgl. ebd., S. 163):

Intrinsisch motiviert: Beim Spielen kann aus einem Angebot gewählt werden. Dies geschieht spontan, unaufgefordert und von selbst – aus eigenem Antrieb heraus.

Zweckfrei: Spielen ist zweckfrei. Das heißt, dass der Akt des Spielens unverbindlich ist und das Kind das Spiel jederzeit abbrechen kann. Nicht gemeint ist, dass das Spielen keinen Zweck erfüllt – es kann, muss aber nicht.

Freudvoll: Spielen bereitet dem Kind Freude, indem es abwechselnd spannend ist und zu Lösungen führt. Unbekanntes möchte von Kindern erkundet werden, was den Prozess des Lernens ermöglicht.

Realitätsangepasst: Spiele setzen sich mit der Realität, zumindest mit einem Stück der Realität, auseinander und bieten den Kindern die Möglichkeit, diese zu verändern oder anzunehmen. Dabei können Informationen aufgenommen werden = Rezeptionsspiele.

Die Ausstellung „Die großen Ferien“ gibt den kleinen Besuchern die Möglichkeit, die Stationen frei von Fremdbestimmung auszuwählen. Sie können aus eigenem Antrieb entscheiden, welche Stationen sie besuchen und welche Aufgaben sie lösen möchten. Außerdem steht es den Kindern frei, angebotene Spiele beginnen und wieder abbrechen zu dürfen. Somit garantiert die Ausstellung für Unverbindlichkeit. Das beinahe wichtigste unter den vier Merkmalen – vor allem für die Kinder – ist die Freude am Spielen. Die einzelnen Stationen stellen jede für sich ein Spiel mit neuen Aufgaben dar, die darauf warten, erkundet und ausgeführt zu werden. Eine Station kann in kürzester Zeit „absolviert“, also gelöst und abgeschlossen werden. Des Weiteren wird Spannung erzeugt, indem alle Stationen in ihrer Gesamtheit miteinander in Verbindung stehen und die Kinder neugierig darauf werden, welche Erfahrungen nach Abschluss aller Spielstationen gesammelt werden können. Während der Analyse des Ausstellungsbesuchs wird deutlich, dass die Realitätsanpassung der Inhalte und Themen seitens der Kuratoren sehr ernst genommen wird. Bei der Inszenierung und Umsetzung der Ausstellung wurde darauf geachtet, die Stationen wirklichkeitsgetreu nachzubauen und alltägliche Probleme und Situationen aufzugreifen. Somit sind alle vier genannten Merkmale des Spiels in der Ausstellung auszumachen.

Die Ausstellung greift überwiegend drei Arten des Spiels auf, welche bereits im Vorschulalter im Vordergrund stehen, jedoch für auch für die spätere Kindheit bedeutsam sind (vgl. Piaget/Inhelder 1972, S. 66ff.):

- **Das Funktionsspiel beziehungsweise Übungs-Spiel**
Das Übungsspiel ist die ursprüngliche Form des Spiels. Hierbei werden Tätigkeiten vollzogen und wiederholt die dem reinen Vergnügen dienen, oftmals allein aus Freude an der Bewegung oder um Neues zu entdecken. (Vgl. ebd., S. 67)
Diese Art von Spiel wird in der Ausstellung in dem Sinne umgesetzt, dass die Kinder an der Station „Barfuß gehen“ unterschiedliche Materialien körperlich erkunden können. Beim „Bouldern“ bekommen die Kinder die Gelegenheit, ganz ohne Vor- und Aufgaben die Kletterwand zu erproben und ihrem Bewegungsdrang nachzukommen.
- **Das symbolische Spiel**
Das symbolische Spiel stellt den Höhepunkt des Spielens im Kindesalter dar. Dabei steht nicht die Anpassung an die Wirklichkeit im Vordergrund, sondern die Assimilation. Das Kind versucht im symbolischen Spiel die Realität an seine eigenen Wünsche und Interessen anzupassen. Damit das symbolische Spiel funktionieren kann, muss das Kind über ein System von Symbolen verfügen: *„das heißt über ein System von Zeichen, die es selbst aufgebaut hat und die es nach seinem Willen zurechtbiegen kann“* (vgl. ebd.).
- **Das Rollenspiel**
Das Rollenspiel, auch Fiktions- oder Illusionsspiel genannt, ist ab dem Alter möglich, in dem das Kind zu sprechen beginnt. Dabei nehmen die Kinder die Rollen anderer Personen ein. In den meisten Fällen, werden vom Kind beobachtete Situationen und Handlungen nachgeahmt. Die Kinder befinden sich während der Rollenspiele in fiktiven Szenen, welche als „Quasi-Realität“ bezeichnet werden können, in der Gegenstände und Personen verändert und verwandelt werden. Nach Piaget handelt es sich hierbei um Assimilation. Rollenspiele helfen den Kindern, Gelebtes zu verarbeiten und Macht zu erlangen, die sie im Alltag nicht haben. (Vgl. Schenk-Danzinger 2002, S. 164ff.)
Das Rollenspiel kommt in der ausgewählten Ausstellung als häufigste Art des Spiels zur Anwendung. Bei der Station „Ferien früher“ werden die Kinder direkt aufgefordert, in die Rollen der Menschen von früher zu schlüpfen und ihr Verhalten an diese Rollen anzupassen, was durch das Angebot an Originalkleidung und Aufnahmen aus jener Zeit noch verstärkt wird. Die Kinder teilen sich gegenseitig unterschiedliche Rollen zu und spielen ihnen bekannte Abläufe und Situationen durch, die sie – nach ihrer Vorstellung – an frühere Zeiten anpassen. Ebenso bei der Station „Am Meer“, wo sich die Kinder in Fischer verwandeln sollen, die an der Nordsee angeln. Bei der Aneignung der Informationen über verschiedene Fisch- und Lebensarten im Meer können sich die Kinder wie Forscher fühlen. „Am Campingplatz“ und „Das Gebirgspanorama“ bieten den Kindern die Möglichkeit, sich vorzustellen, sie wären Urlauber am Campingplatz beziehungsweise Bergwanderer. Um ihnen den Wechsel in die „Quasi-Realität“ zu erleichtern sind die Kulissen in ihrer Größe und Gestaltung

realitätsnah aufgebaut, und viele der Exponate sind tatsächlich aus der Alltagserfahrung der Kinder entnommen.

- Das werkschaffende Spiel beziehungsweise Konstruktions-Spiel:
Beim werkschaffenden Spiel findet das Kind Freude an der Herstellung eines Gegenstandes oder ähnlichem. Das Kind fasst einen Plan und benennt das Produkt, welches es entstehen lassen möchte. Danach führt es diesen Plan aus, und das Produkt ist durch die für den Gegenstand typischen Merkmale gekennzeichnet. (Vgl. ebd., S. 168) Das werkschaffende Spiel ist im symbolischen Spiel verankert. Anfangs sind die Konstruktions-Spiele geprägt von Symbolik, später jedoch ist ihr Ziel einzig und allein die Konstruktion von Gegenständen und das Finden von Lösungen im Prozess der Produktion. (Vgl. Piaget/Inhelder 1972, S. 67)
Die Kinder in „Die großen Ferien“ haben bei der Bastelstation Gelegenheit, Produkte anzufertigen. Dabei können sie wählen, ob sie Gegenstände basteln, die vorgegeben werden (Papierflugzeuge, Blumen, Vögel) oder ob sie ihrer Phantasie freien Lauf lassen und im Gespräch mit den Museumsmitarbeitern eigene Pläne entwerfen und diese ausführen.

Bei der Analyse der Stationen lässt sich feststellen, dass nur wenig auf die Spiele der späteren Kindheit, also ab dem Volksschulalter, eingegangen wird. Regel- und Wettbewerbsspiele werden kaum angeboten; Regeln werden nur hinsichtlich des friedvollen Miteinanders aufgestellt, auf Wettbewerbsspiele wird gänzlich verzichtet. Einzig allein Spiele in Gruppen - „*Teamspiele*“ (ebd., S. 232) – sind in den Aufgaben wiederzufinden und ermutigen die Kinder, zusammen ein Ziel zu erreichen. Dabei muss jedes einzelne Kind seinen Beitrag leisten, damit das Team die Station bewältigen kann. Jedoch lassen die Ausstellungsmacher die Option der Teambildung offen, und jede Aufgabe kann auch in einer Einzelarbeit erfüllt werden.

Die Ausstellung ermöglicht den Kindern durch das Angebot des spielerischen Lernens und verschiedener Arten von Spielen, ihre Kreativität zu entfalten, Haltungen und Einstellungen zu entwickeln und einzunehmen und die Freude am Spiel zu vertiefen. Am bedeutendsten ist wohl, dass die Ausstellung „Die großen Ferien“ nicht nur ihre Themen und Inhalte an die Kinder weitergibt, sondern vor allem auf die Förderung der motorischen, sozialen und kognitiven Entwicklung fokussiert. Die Ausstellungsmacher versuchen durch das verschiedenartige Angebot an die unterschiedlichen Entwicklungsstadien anzuknüpfen, um möglichst alle Altersgruppen in ihrer Entwicklung einzubeziehen und ihre Fähigkeiten ausbauen zu können.

Realistisch gesehen kann dieser Anspruch nicht auf alle Kinder zutreffen, da die Zielgruppe zwischen sechs und zwölf Jahren liegt und somit die Altersspanne relativ groß ist. Des Weiteren muss davon ausgegangen werden, dass viele der Kinder sich nicht tatsächlich in den jeweiligen Entwicklungsphasen befinden, in die sie eingeordnet werden.

9.2.3 Resümee der Analysen

Zusammenfassend stellt die Ausstellung einen gelungenen Versuch dar, altersgerechte Inhalte, Themenkomplexe und Exponate anzubieten. Durch die Möglichkeit des eigenständigen Besuchs der Kinder, ohne Anweisung und Begleitung Erwachsener, können sich die Kinder bewusst den Objekten annähern. Die Umsetzung der Themen auf spielerischer Basis spricht die Altersgruppe und deren kognitive Entwicklung an. In „Die großen Ferien“ kommt eine große Vielfalt an Methoden zur Anwendung; dadurch können die Kinder auf unterschiedliche Weise erreicht und motiviert werden. Ein gelungener Aspekt der Ausstellung ist das große Angebot von handwerklichen, gestalterischen und motorischen Aufgaben wie auch von sinnlichen Erfahrungsmöglichkeiten. Das symbolische und anschauliche Denken der Kinder wird angesprochen, was den Kindern erleichtert, sich bei den Stationen einzubringen. Die Exponate und Situationen sind wirklichkeitsgetreu nachgebildet und verbinden auf diese Weise den Alltag mit den Ausstellungsinhalten. Aufgrund der Aufforderung, manche der Spielstationen gemeinsam zu erleben, fördert die Ausstellung den Teamgeist und bringt die Kinder dazu, nicht nur als mehrere Individuen zusammenzuarbeiten, sondern auch unterschiedliche Ansichten und Verhaltensweisen zu koordinieren.

Jedoch gerät die Umsetzung der Ausstellung oftmals an ihre Grenzen und steht einigen Problemen gegenüber. Dazu gehört, dass die Besucher eine sehr heterogene Gruppe bilden, die von den Museumsmitarbeitern ein hohes Maß an Flexibilität und Sensibilität einfordert. Des Weiteren führt eine offen gestaltete Ausstellung – wie auch in diesem Fall – nicht selten zu Verwirrungen, da den Kindern ein „roter Faden“ fehlt, der sie durch die

Stationen führt. Außerdem benötigen die Kinder für viele der Aufgaben eine entsprechende Anleitung, um diese zielführend lösen zu können. Da die Ausstellung auch den Anspruch der Wissensvermittlung erhebt, sollte der Inhalt für sechs- wie auch für zwölfjährige Kinder gleichermaßen zugänglich sein. Jedoch sind einzelne Themeninhalte ohne Vorwissen schwierig aufzunehmen und überfordern damit die jüngeren Besucher. Auch aus entwicklungspsychologischer Sicht kann ein Großteil der angebotenen Objekte und Stationen nur von den älteren Kindern sinnvoll genutzt werden.

10 Bildungsaspekt im Kindermuseum

Bevor der Bildungsaspekt im Museum aufgegriffen werden kann, müssen zunächst folgende Begriffe im Zusammenhang der Ausstellung näher erläutert werden (nach Zirfas, in: Zirfas 2004): Kulturalität, Identitätsbildung, Generationenverhältnis und Rituale.

Die Ausstellung für Kinder versucht praktisches Wissen zu vermitteln und den Kindern unter anderem aufzuzeigen, welche moralischen und sozialen Werte in ihrer Kultur wesentlich sind. Dafür wird nicht nur auf Sprache und Texte zurückgegriffen, sondern auch auf Symbole, die zwischen den Kindern und der Gesellschaft und zwischen historischen und gegenwärtigen Gesellschaftsgruppen eine Verbindung herstellen (vgl. Zirfas, S. 107f.). Das – auch in der Ausstellung – verfolgte Ziel ist somit, den Wandel der Generationen begreiflich nachzuvollziehen. Damit erfüllt die Ausstellung den Auftrag, kulturelle Erinnerungen zu überliefern, um sie nicht in Vergessenheit geraten zu lassen. Der Generationenbegriff weist auf einen „*kontinuierlichen Wandel der Generationen*“ (ebd., S. 131) hin. Außerdem nimmt er Bezug zur Zeit und Bezug auf andere Generationen, da Generationen wiederum nur in Verbindung mit anderen Generationen bestehen können (vgl. ebd., 130ff.). Die Ausstellung greift diesen Aspekt bei der Darstellung von „Ferien früher“ auf und versucht hier, die Ferien der heutigen Zeit mit den Ferien von damals zu verknüpfen. Die Kinder, die keine Möglichkeit haben, in der Familie nach

solchen Erinnerungen zu fragen, können hier einen Einblick in das Leben der Kinder „von früher“ bekommen.

In diesem Zusammenhang spielen Rituale eine wichtige Rolle – *„rituelle Handlungen erzeugen einen Zusammenhang zwischen Geschichte, Gegenwart und Zukunft; sie ermöglichen Kontinuität und Veränderung“* (ebd., S. 140f). Die Ausstellung zeigt, dass eine Vielzahl von Kindern in der Vergangenheit in ihrer Freizeit körperliche Arbeit am Land verrichten musste. Diese Auffassung von Werten will die Ausstellung nun nicht in dem Sinne weitergeben, dass auch die Kinder heutzutage zur Arbeit eingesetzt werden sollten, sondern vielmehr damit aufzeigen, dass der historische Erziehungs- und Bildungsrahmen „Rituale“ beinhaltete, die für Kinder nicht geeignet waren. So war auch zu diesen Zeiten die allgemeine Schulpflicht noch nicht eingeführt beziehungsweise war nicht für alle sozialen Schichten eine gleichberechtigte Bildungsmöglichkeit gegeben. Das Ziel ist also nicht immer, ein ritualisiertes gesellschaftliches Verhalten weiterzugeben, sondern dieses Verhalten bewusst werden zu lassen.

Nach Zirfas ist Kultur *„vor allem inszenierte, theatrale Kultur, die hergestellt wird und interpretiert werden muss“* (ebd., S. 108). Diese Kultur bietet die Möglichkeit, sich mit dem Fremden (in anderen Kulturen und in der eigenen Kultur) zu befassen. Zirfas unterscheidet dafür vier Merkmale, welche in der Ausstellung wiederzufinden sind:

- Performance
- Inszenierung
- Korporalität
- Wahrnehmung

Die „Performance“ bezeichnet die Darstellung – im Fall der Ausstellung also die Exponate. Die Inszenierung umfasst die Arbeit der Umsetzung des Inhaltes und der Exponate. Diesem Punkt wird (nicht nur) in der Museumsausstellung die höchste Bedeutung zugemessen. Die Korporalität spiegelt die Abstimmung aufeinander wider wie auch die Wahrnehmung, die beim Besucher wiederum Interpretation hervorruft (vgl. ebd., S. 108ff.).

In der heutigen Gesellschaft ist die Bedeutung von Traditionen und Ritualen im Schwinden begriffen. Gerade deswegen ist es enorm wichtig, für Kinder

und Jugendliche einen Raum bereitzustellen, in dem sie Entwürfe des Welt- und Selbstbildes neu erproben oder neu schaffen können, um Identitäten auszubilden (vgl. ebd., S. 113). Die Ausstellung stellt den Anspruch, ein eben solcher Raum zu sein, in dem verschiedene Inszenierungen bei der Herausbildung von Weltbildern behilflich sein können. Nur dadurch können Kinder und Jugendliche an ihren Selbst- und Weltverhältnissen arbeiten.

Bedingung dafür ist die Verknüpfung von Kultur und Individuum, Wissenserwerb, Ausbildung von Kompetenzen und die Bereitschaft, längerfristig (heute oft als „lebenslang“ bezeichnet) zu lernen. Identitätsentwicklung soll ein Prozess sein, der kein endgültiges Ende und keinen Abschluss beinhaltet. Bildung fordert dauernde Reflexion, widersprüchliche Auffassungen des Weltbildes und die Suche nach neuen Perspektiven. Identitätsfindung kann also einerseits das Ende von Bildung bedeuten (siehe auch Kapitel 10.3 „Bildung ist nicht gleich Selbstbildung“). Andererseits muss der Mensch, um bestimmt werden zu können, sich selbst mit seiner Reflexion anderer Bestimmungen in Verbindung setzen. Bildung beinhaltet demnach eine Ausbildung, die dem Menschen dazu verhilft, sich selbst in dem Wissen auszubilden, mit den Ansichten anderer verknüpft zu sein. Ohne den Drang, sich selbst zu bestimmen und zu reflektieren, wie der Mensch sich zu sich selbst verhält, kann kein Bildungsprozess zustande kommen. Nach Zirfas Auffassung ist Identität als Voraussetzung für Bildungsprozesse verstehen. (Vgl. ebd., S. 163ff.)

Im Folgenden werden nun Aspekte der Bildungstheorie nach Kokemohr (Kokemohr, in: Koller/Marotzki/Sanders 2007) aufgegriffen und mit Aspekten der Mitmachausstellung verknüpft.

10.1 Bildungsprozesse

Nach Rainer Kokemohr (Kokemohr, in: Koller/Marotzki/Sanders 2007) versteht sich Bildung als ein Prozess, der die menschlichen Erfahrungen be- und verarbeitet und eine Veränderung des Eingepägten nach sich bringt. Dies geschieht durch die Auseinandersetzung mit problematischen, fremdartigen und ungewohnten Erfahrungen. Damit knüpft Kokemohr zwar an die Bildungstheorie seit Humboldt an, führt diese jedoch weiter: Kokemohr sieht besondere Ansprüche für den Bildungsprozess in einer Situation der Krise, in der sich das Verhältnis zwischen Welt und Individuum als ungenügend herausstellt. Weiters versucht er an die Diskussionen und Überlegungen zum Begriff Bildung mit empirischen Untersuchungen anzuschließen. Kokemohr zielt darauf ab, eine enge Verknüpfung zwischen Theorie, Empirie und Praxis herzustellen, indem er die Klärungen von Begriffen, empirische Ausarbeitungen und Erprobungen mit der Arbeit in der Praxis zusammenführt. (Vgl. ebd., S. 13ff.)

Somit lautet Kokemohrs Definition von Bildungsprozessen folgendermaßen:

*„Ich erprobe die Annahme, dass Bezugnahme auf Fremdes eine bildungstheoretisch paradigmatische Situation in dem Sinn ist, dass ein Bildungsprozess durch die Erfahrung von Fremdem herausgefordert werden kann, das, in das mir vertraute Welt- und Selbstverhältnis einbrechend, einer Deutung in dessen Grundfiguren widersteht. **Deshalb verstehe ich Bildungsprozesse als durch Fremdes herausgeforderte Veränderung von Grundfiguren meines Welt- und Selbstverhältnisses.**“* (Ebd., S. 14)

Kokemohr versteht demnach die Bezugnahme auf etwas Fremdes (eine fremde Erfahrung) als grundlegende Ausgangssituation für die Bildung. Dieser Bezug komme zwar in der jeweiligen (Um-)Welt des Menschen zustande, jedoch sei das Fremde für den Menschen ungewohnt und neuartig und deshalb zugleich als „*widerständig*“ (ebd., S. 21) zu bezeichnen.

Weiters seien Bildungsprozesse nur dort möglich, wo der Mensch widerständige Erfahrungen als sogenannte „*Handlungsprobleme*“ (ebd., S. 25) aufnimmt. Um das Handlungsproblem lösen zu können, sei im Bildungsprozess ein neues Welt- und Selbstverhältnis zu entwerfen, das Bezug auf das Fremde nimmt. Das heißt, der Mensch verändert etwas an

seiner Perspektive, weil er von jemand anderem beziehungsweise von etwas anderem („das Fremde“) dazu aufgefordert wurde. Bildung ist demnach ein Prozess des Handelns, der auf neuartige Probleme mit neuen Entwürfen des Verhältnisses zur Welt und zu sich selbst antwortet. (Vgl. ebd., S. 13ff.)

Bildung und Bildungsprozesse unterscheiden sich insofern, dass in Hinblick auf Bildung im Allgemeinen das Subjekt der Träger ist und im Bildungsprozess das Subjekt „nur“ eine Funktion im Prozess übernimmt. Bildung kommt dann zustande, wenn Bildungsprozesse als Abläufe des Handelns verstanden werden. Doch wie sehen solche Bildungsprozesse aus? Der Bildungsprozess befindet sich in einem Rahmen, der nicht nur zeitlich, sondern auch von einer Situation bestimmt ist. Der Vorgang ist nicht nur auf ein Subjekt fokussiert, sondern entwickelt sich im Austausch mit anderen Subjekten und ist abhängig von den Erfahrungen, die erlebt werden müssen. Schließlich muss herausgefunden werden, ob sich der (neue) Entwurf als Antwort auf Problemstellungen bewährt, was nur in den spezifischen Handlungssituationen ersichtlich werden kann. (Vgl. ebd., S. 13ff.)

Kokemohr sucht demnach keine Annäherung an eine Bildungstheorie, sondern fokussiert vielmehr auf eine Bildungsprozessstheorie. In einer Verbindung zwischen Theorie, Empirie und Praxis wird der Prozesscharakter in den Vordergrund gestellt.

10.2 „Fragen an die Bildungsprozessstheorie“ (nach C. Koller)

Hans Christoph Koller versucht in seinem gleichnamigen Werk (Koller et al., 2007) im nächsten Schritt, drei zentrale Fragen zu beantworten, die bei der Entwicklung einer Bildungstheorie auftreten.

Die erste Frage befasst sich mit den widerständigen Erfahrungen, die der Mensch erlebt und die einen Bildungsprozess herausfordern. Wie sehen diese aus? Können diese genauer definiert werden – auf der Ebene von Theorie und Empirie? (Vgl. ebd., S. 70)

Die zweite Frage sucht nach Konzepten, die die Grundfiguren des Verhältnisses zur Welt und zu sich selbst aufnehmen und definieren können. Im Anschluss daran könnte versucht werden, diese auch empirisch zu überprüfen. (Vgl. ebd.)

Mit der dritten Frage sollen die Transformationsprozesse, welche von Kokemohr als Bildung verstanden werden, theoretisch und empirisch bestimmt werden. Wie entstehen durch diese Transformationsprozesse neue Entwürfe und Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses? Welche Voraussetzungen sind dafür notwendig? Wie können solche Prozesse erfolgen? (Vgl. ebd.)

Durch Kokemohrs Theorieansatz sollen nicht nur Antworten auf diese Fragen gefunden, sondern auch die Möglichkeit überprüft werden, ob empirische Untersuchungen und Analyse durchführbar sind und welche Probleme sich im Zuge dieser Untersuchungen stellen. Im Folgenden werden die drei Fragenkomplexe näher erläutert.

10.2.1 Beschreibung widerständiger Erfahrungen

Koller fasst widerständige Erfahrungen als die Erfahrungen „mit dem Fremden“ zusammen, wobei sich das Fremde nur darin zeigt, dass es sich in der subjektiven Wahrnehmung nicht zeigt. Damit es sich in der subjektiven Wahrnehmung zeigen kann, muss ein Anstoß vom Fremden kommen, sodass das Subjekt einen Entwurf entwickeln kann, der das Fremde im neuen Welt- und Selbstverhältnis zulässt. Die Bildung ist demnach nicht die Entfaltung von inneren Kräften (wie es frühere Bildungstheorien immer wieder beschrieben hatten), sondern ein Ereignis, das nur zustande kommt, weil das Subjekt auf eine Aufforderung (des Fremden) antwortet. Das Fremde ist hierbei aber nicht nur verbunden mit dem Fremden aus anderen Kulturen und mit Kontakten zu diesen, sondern das Fremde kann auch als intrasubjektive und intrakulturelle Erfahrung erlebt werden. Das heißt, dass jedes Subjekt auch Fremdes in sich selbst trägt und Fremdes in der eigenen Kultur, in der eigenen Subkultur auffindet. Diese Erfahrungen werden als

Fremdheitserfahrungen bezeichnet und bilden einen Ansatz für die Antwort auf die Frage, jedoch können sie keiner genaueren Bestimmung und Typisierung zugeordnet werden. (Vgl. ebd., S. 71ff.)

10.2.2 Die Erfassung von Welt- und Selbstverhältnissen anhand des Konzepts der Erzähltheorie

Nach Koller bedient sich Kokemohr der Erzähltheorie Paul Ricœurs (vgl. Ricœur 1988-91, in : Koller/Marotzki/Sanders 2007):

„Die Art und Weise, in der ein Subjekt sich zur Welt und zu sich selbst verhält, ist demnach stets sprachlich oder zumindest semiotisch, also zeichenförmig strukturiert. Folgerichtig greift Kokemohr bei der Suche nach einer Theorie, um dieses Welt- und Selbstverhältnis näher zu bestimmen, auf eine Konzeption zurück, die die Welt- und Selbstentwürfe der Menschen als Resultat einer spezifisch sprachlichen Aktivität, nämlich des Erzählens beschreibt.“ (Ebd., S. 73)

Erzählen ist somit eine Aktivität, bei der der Mensch seine Welt konstruiert und ihren Zustand absichern oder auch verändern kann. Durch das Erzählen entwerfen die Menschen erst ihre Welt und sich selbst, da beide als nicht gegeben angesehen werden müssen. Der erzählerische Entwurf besteht aus drei Vorgängen:

- Präfiguration (Elemente und ihre Bedeutungen, die im kulturellen Sprachreservoir vorhanden sind)
- Konfiguration (Zusammenstellung der Elemente, um neue Bedeutungen erreichen zu können) und
- Refiguration (Realisierung der neuen Bedeutungen).

Fazit: Die Erzähltheorie erscheint hier als ein geeignetes Konzept, um Analysen vorzunehmen. Jedoch wird im Fall Kokemohrs die Erzähltheorie sehr großzügig angewendet und müsste sich überwiegend auf den prozessualen Charakter konzentrieren statt auf die sprachlichen Äußerungen. (Vgl. ebd., S. 73ff.)

10.2.3 Die Beschreibung transformatorischer Bildungsprozesse

In transformatorischen Bildungsprozessen vollzieht sich die Bildung, damit Neues entstehen kann. Damit das Fremde in den subjektiven Welt- und Selbstverhältnissen Platz findet, müssen die Grenzen verschoben werden. Oftmals finden jedoch in diesen Prozessen keine aktuellen Transformationen statt, das heißt, es werden keine tatsächlichen Veränderungen vollzogen, sondern es wird die Möglichkeit geschaffen, die Veränderungen zu einem anderen Zeitpunkt vornehmen zu können. Offen bleibt hierbei, ob und wann diese Transformationen und Neugestaltungen von Figuren der Welt- und Selbstverhältnisse stattfinden. Da Bildungsprozesse nicht nur auf Veränderungen von Bewusstseinszuständen beschränkt sind, sondern sich auch auf unbewusste Ordnungen beziehen, äußern sich diese (unbewusst) in sprachlichen Inkorrektheiten oder formalen Eigenheiten. Solche „Fehler“ und Besonderheiten weisen auf die Entstehung und Entwicklung von neuen Figuren hin. (Vgl. ebd., S. 77ff.)

10.3 Bildung ist nicht gleich Selbstbildung

Lange Zeit wurde Bildung mit Selbstbildung gleichgesetzt und als individueller Prozess betrachtet, in dem sich individuelle Potentiale entfalten. Jedoch soll Bildung nicht als Selbstfindung beziehungsweise Selbstverwirklichung verstanden werden, die nur aus einer Fülle an Möglichkeiten auswählen muss, um diese anschließend zu realisieren. Vielmehr soll Bildung als eine Lebensart gesehen werden, die weder Konflikte meidet noch Entfremdungen aus dem Weg geht. Als Gegenteil von Selbstbildung soll es sozusagen zur „Entbildung“ kommen – zur Entledigung von allen Bildern, die man in sich trägt. Erst dann wird man das Fremde zulassen können, welches sich in der Begegnung mit Anderen, mit sich selbst und mit dem Verhältnis zum Eigenen, das man im Fremden findet, zeigt. Nach Käte Meyer-Drawe ist somit das Fremde *„das Lebenselixier von Bildung, Identität dagegen ihr Ende.“* (Ebd., S. 92). Jedoch bleibt offen, inwieweit das Subjekt sich immer wieder auf etwas Fremdes einlassen kann,

ohne es schon im Vorhinein zu verweigern und abzuwehren. Außerdem ist es dem Individuum nicht möglich, sich im Voraus Fertigkeiten anzueignen, die ihm einen erleichterten und sich wiederholenden Umgang mit dem Fremden erlauben – jede neuartige Erfahrung stellt eine neue Herausforderung dar. (Vgl. ebd., S. 83ff.)

10.4 Das Problem der empirischen Nachweisbarkeit

Alfred Schäfer (vgl. ebd., S. 95ff.) zeigt das Problem der empirischen Nachvollziehbarkeit der Veränderungen auf. Für eine empirische Überprüfung müsste festzustellen sein, was genau sich verändert hat. Dafür müsste vor dem Transformationsprozess eine empirische Untersuchung durchgeführt werden, um den Zustand festzuhalten, und eine weitere nach dem Veränderungsprozess, um herausfinden zu können, was sich verändert hat. Eine weitere Fragestellung müsste klären, ob die Veränderung dauerhaft bestehen wird oder nur eine aktuelle, momentane Erneuerung nach sich zieht. Schließlich ist noch abzuwägen, ob es sich bei den Grundfiguren nicht um „*Identifikationsmerkmale eines ‚Subjekts‘ handelt*“ (ebd., S. 100). Grundfiguren selbst zeigen sich nicht ständig und verändern sich nur in besonderen Momenten, nämlich in Bildungsprozessen (vgl. ebd., S. 95ff.).

Kokemohr greift auf die Bildung als Möglichkeitskategorie zurück und ist sich der Grenzen des Aufzeigens von Veränderungen bewusst. Auch wenn in einer jeweiligen Situation keine Bildungsprozesse ausgemacht werden können, wenn beispielsweise bei der Anwendung der Erzähltheorie kein Bildungsprozess identifiziert werden kann, ist die Möglichkeit gegeben, dass ein solcher später eintreten wird. Ob Veränderungen eine tiefgehende Bedeutung in sich tragen und ob Veränderungen im Nachhinein noch stattfinden werden oder nicht, ist schwierig bis unmöglich nachzuweisen. (Vgl. ebd.)

10.5 Die Theorie des Lernens und der Bildung

Theodor Schulze sieht Kokemohrs Bildungsprozesse als spezielle Lernprozesse und auch als die Kombination von vielen Lernprozessen (vgl. ebd., S. 141ff.). Der Bildungsprozess unterscheidet sich somit von anderen, „einfachen“ Lernprozessen, kann aber dennoch auf diese bezogen werden. Auch die Lerntheorie könne keinen Prozess, keine Lehre vorweisen, *„die so etwas wie zusammenhängende individuelle biographische und kollektive kulturelle oder soziale Lernprozesse zu erfassen sucht.“* (Ebd., S. 143)

Schulze unterscheidet zwischen Lernformationen und Lernmodi. Lernformationen werden als längerfristige Lernprozesse verstanden und weisen ähnliche Schemata, Inhalte und Ursachen auf. Für Schulze zählt hierzu *„das biographische Lernen“* und *„das schulische Lernen“* (ebd.). Lernmodi bilden sich im Zuge solcher Formationen heraus. Sie sind von aktuellem Charakter und kommen nur in gewissen Situationen, Tätigkeiten und Reaktionen zum Tragen, wie folgende vier Lernmodi zeigen (vgl. ebd., S. 144ff.):

- Lebenserfahrungen, die stark emotional an das Individuum und an bestimmte Umstände gebunden sind. Sie beeinflussen Lebensgeschichte und Lebensbild nachhaltig und sind nur schwer wieder abzuändern.
- Interpretation: Als Interpretation versteht man die Darlegung und Auffassung von Situationen, Texten, Erzähltem, Gesehenem et cetera. Durch die Zuordnung des Inhalts kann man diesen deuten und unter einem bestimmten Aspekt betrachten.
- Reflexive Konstruktion, die versucht, Widersprüchliches zu ordnen aber auch zu verknüpfen. Wenn dieses Konstrukt gelungen ist, kann ein anderer Blickwinkel eingenommen und Ansichten neu überdacht werden.
- Diskursive Verständigung: Eine diskursive Verständigung kann als Kollektiv gesehen werden, das viele Ergebnisse individueller Lernprozesse vereint, und welches als Ziel die gemeinsame Verständigung verfolgt. Wichtig hierbei ist die Gegenüberstellung und Ausbildung von verschiedenen Haltungen.

Vieles an diesen Lernmodi verweist auf alltägliche Verhaltensweisen: *„Man kann Erfahrungen machen, Handlungen oder Aussagen interpretieren, begriffliche Rahmen konstruieren oder mit anderen diskutieren, ohne dabei wesentlich hinzuzulernen“* (ebd., S. 149). Jedoch sind diese

Verhaltensweisen nicht automatisch Lernprozesse, da immer nur diejenigen vom Individuum angewendet und wiederholt werden, die es bereits kennt. Solche Verhaltensweisen können Lernprozesse lediglich antreiben. Doch selbst dann kann ein Lernprozess schnell wieder gestoppt werden, indem nämlich das neu erlernte Verhalten in die „alten“ Verhaltensweisen aufgenommen wird, das heißt, das Individuum hält am Erlernten fest. Zum Lernprozess kommt es erst dann, wenn sich der Prozess über einen längeren Zeitraum erstreckt und das Individuum sich nicht mit der Bewältigung der aktuellen Anforderung zufrieden gibt. Lebenserfahrungen gelten hierbei als schwieriges Unterfangen, da diese dem Einzelnen kaum bewusst und stark an das Individuum gebunden sind.

Auch die Interpretation wirft Probleme auf: Es gilt, Unverständliches einzuordnen, um es verständlich zu machen, dabei aber nicht nur eine mögliche Deutung heranzuziehen, sondern viele verschiedene zuzulassen. Die reflexive Konstruktion birgt die Herausforderung, im Rahmen von Widersprüchlichkeiten sogenannte *„richtige Haltepunkte zu finden“*, denn *„falsche Eckpunkte führen zu Fehlkonstruktionen“* (ebd., S. 152). Dabei dürfen die relevanten Inhalte und die Zusammenhänge zu den gemachten Erfahrungen nicht verloren gehen. Die diskursive Verständigung stellt in Folge das Ziel dar, in dem nicht nur Individuen sondern auch verschiedene Lernmodi aufeinandertreffen. Hier werden die unterschiedlichsten Erfahrungen und Standpunkte ausgetauscht, um schlussendlich zu einem gemeinsamen Resultat zu kommen. (Vgl. ebd., S. 149ff.)

All diese Verhaltensweisen und Lernmodi werden nicht automatisch zu einem Lernprozess. Zu einem nachhaltigen Lernprozess kommt es nur, wenn dieser ständig von einem System, einer Organisation et cetera angetrieben und ermöglicht wird und über Monate, Jahre oder Jahrzehnte reifen kann. Hier stellt sich die Frage, ob dies nun als „Bildung“ bezeichnet werden könnte. Nach den angeführten Erläuterungen steht fest, dass Bildung in einem engen Zusammenhang zu drei Faktoren steht: zur Biographie, zur Kultur und zur Schule. Die Verknüpfung mit der Schule entsteht insofern, dass in der heutigen Zeit alle Inhalte, die mit Schule in Verbindung gebracht werden, im selben Zug auch mit Bildung gleichgesetzt werden. Der Wunsch

der Gesellschaft, die Bildung der Individuen generell in die Hand der Schulen zu geben und sie damit verpflichtend zu machen, wird immer stärker. Dadurch fühlt sich die Schule immer mehr und immer häufiger unter Druck gesetzt, da sie der Fülle an Anforderungen, deren Inhalte rigide verschult werden, nicht mehr nachkommen kann. Dies führt zur fortschreitenden Entfremdung von Bildung. (Vgl. ebd., S. 154)

10.6 Verknüpfung zur Ausstellung „Die großen Ferien“

In den folgenden Punkten werden die im Vorangegangenen dargestellten Aspekte der Bildungstheorie mit der Ausstellung verknüpft.

10.6.1 Widerständige Erfahrungen

In der Ausstellung „Die großen Ferien“ werden die Kinder mit fremdartigen Erfahrungen konfrontiert und aufgefordert, sich mit diesen näher zu beschäftigen. Diese neuartigen Erfahrungen sind großteils nicht von der Art, die das Fremde mit einer anderen Kultur verbindet, sondern es handelt sich hierbei um intrasubjektive und intrakulturelle Erfahrungen des Fremden. Dazu gehören die Begegnungen mit der Natur- und Tierwelt, die im Fokus der Mitmachausstellung stehen. Da die Ausstellung in einer Großstadt gezeigt wird, bedeutet es für die Mehrheit der Kinder eine neue Erfahrung, sich mit Pflanzen und Tieren der Wiesen und Wälder und den Elementen der Gebirgswelt näher auseinanderzusetzen. Des Weiteren können die Kinder neue Erfahrungen innerhalb ihrer Kultur sammeln, indem ihnen Lebensweisen und Traditionen früherer Generationen nähergebracht werden.

10.6.2 Erzähltheorie

Den Abschluss der Ausstellung bilden die Diskussion und Reflexion, in denen die Kinder mit dem Museumsmitarbeiter gemeinsam das Erlebte erzählen und aufarbeiten. Hier werden unterschiedliche Erfahrungswerte und Inhalte zusammengetragen, damit die Kinder auf der Grundlage differenzierter Betrachtungsweisen voneinander profitieren können. Im Prozess des Erzählens und der Diskussion können die kleinen Besucher ihre eigenen Ansichten nochmals überdenken und sich ein neues Verständnis für das Erlebte aneignen.

10.6.3 Transformationen

„Die großen Ferien“ bietet zweifellos einen Anstoß für die Kinder, um Sichtweisen neu zu entwickeln und auch abzuändern. Allerdings werden auch hier die Transformationen nicht sofort umgesetzt. Nach Ansicht der Autorin verfolgt das Kindermuseum nicht das Ziel, dass die Besucher mit dem Verlassen der Einrichtung ihre Einstellungen und Anschauungen verändert haben müssen. Diese individuellen Umgestaltungen von Ansichten sollen lediglich angeregt werden, um das Bewusstsein des Einzelnen zu öffnen, damit sich Veränderungen auch später ereignen und ihren Platz finden können. Ob und wann diese Veränderungen stattfinden, bleibt auch in diesem Fall offen und wird nicht weiter nachverfolgt.

10.6.4 Bildung ist nicht gleich Selbstbildung

Bildung fordert auf, sich aller Bilder zu entledigen, welche man in sich trägt, um Fremdes zulassen zu können (siehe Kapitel 10.3 „Bildung ist nicht gleich Selbstbildung“). Die Ausstellung ermutigt die Kinder bei der Station „Ferien früher“ dazu, sich auf die Welt „von früher“ einzulassen. Dabei sollen die Kinder eigene Vorstellungen, also Voreingenommenheiten, wegdenken, um die Kostüme, Geschichten und Bilder von damals vorurteilsfrei ansehen und

aufnehmen zu können. Nur auf diesem Weg ist es möglich, das Fremde als das zulassen zu können, was es ist. Bildung soll, wie zuvor ausgeführt, außerdem keine Selbstbildung sein, sondern eine Lebensart, die sich der Konfrontation mit Konflikten und Problemen stellt. Bei „Die großen Ferien“ wird auf das Problem des Reisens eingegangen, um auch jüngere Kinder auf die Thematik Umweltverschmutzung aufmerksam zu machen. Die Kinder sollen sich hierbei nicht nur der Problematik bewusst werden, sondern auch ihr Verhältnis zur Welt ändern. Die Botschaft, die übermittelt wird, soll die Kinder ermutigen, auch selbst ihren Beitrag zur Erhaltung der Umwelt zu leisten, indem sie ihre eigenen Einstellungen abändern und ihr Weltverhältnis ökologisch ausrichten.

10.6.5 Empirische Nachweisbarkeit

Wie auch bereits Schäfer (vgl. ebd., S. 95ff.) gezeigt hat, ist die empirische Nachweisbarkeit von Veränderungen des Verhältnisses zur Welt und zu sich selbst kaum zu bewerkstelligen. In der Ausstellung wird nicht überprüft, ob die Kinder tatsächlich etwas neu Erlerntes mit nach Hause nehmen oder nicht. Auch kann nicht nachvollzogen werden, ob eingetretene Veränderungen von dauerhaftem Zustand sind oder nur aktuell zur Wirkung kommen. Die Analysen der Ausstellung haben sich nicht das Ziel gesetzt, diese Faktoren zu überprüfen, da sich die Autorin der Problematik der empirischen Nachweisbarkeit bewusst ist, diese nicht zu den vorgenommenen Forschungszielen zählte und eine empirische Untersuchung andere Methoden vorausgesetzt hätte. Somit stellt diese Arbeit nicht den Anspruch der Verknüpfung von Theorie, Empirie und Praxis, wie ihn Kokemohr (siehe Kapitel 10.1 „Bildungsprozesse“) verfolgt.

10.6.6 Theorie des Lernens und der Bildung

Nach Schulze (siehe Kapitel 10.5 „Die Theorie des Lernens und der Bildung“) können in der Ausstellung „Die großen Ferien“ zwar keine Lerninformationen

aufzutreten, da diese als längerfristige Lernprozesse verstanden werden. Doch es lassen sich Lernmodi erkennen. Der Modus der Interpretation und der reflexiven Konstruktion steht in der Ausstellung im Vordergrund, da im Ausstellungsraum Texte, Bilder und Objekte darauf warten, von den Kindern gedeutet zu werden. Die Anforderung beinhaltet hier nicht das bloße Betrachten der Ausstellungsexponate, sondern das Begreifen und die Zusammenstellung verschiedener Ansichten und Deutungsweisen. Das Ziel dabei ist, neue Blickwinkel einnehmen zu können. Diese angeforderten Lernprozesse können aber – wie bereits erwähnt – auch nur als Anstöße gesehen werden und nach Beendigung des Museumsbesuchs wieder zum Stillstand kommen. In der abschließenden Reflexion des Ausstellungsbesuchs kommt der Lernmodus der diskursiven Verständigung zum Tragen, bei dem die neu aufgenommenen Sichtweisen gegenübergestellt werden können. Der Museumsmitarbeiter steht hier vor der Aufgabe, den Austausch unterschiedlicher Erfahrungen zu fördern, der aber in ein gemeinsames Resultat münden sollte.

Der Modus der Lebenserfahrung rückt in einer Ausstellung für Kinder in den Hintergrund, da Kinder über kein großes Repertoire an Lebenserfahrung (in Verbindung zu den Themen der ausgewählten Ausstellung) verfügen und Erfahrungswerte noch leichter abzuändern sind als bei Erwachsenen.

In der Schlussfolgerung, angelehnt an Schulze (siehe S. 104), wird der Aspekt erläutert, dass längerfristige Lernprozesse nur dann entstehen, wenn ein ständiger Lernreiz vorhanden ist und dieser über Monate und Jahre hinweg andauert. Dies ist in der Ausstellung nicht der Fall, da die Kinder meist nur einmalig zu Besuch kommen, und das nur für eine Zeitspanne von maximal zwei Stunden. Auch bei mehrmaligen Besuchen wäre der Zeitraum einer solchen temporären Ausstellung zu kurz, um von einem längerfristigen Lernprozess sprechen zu können. Des Weiteren wird die Frage aufgeworfen, ob der ständige, von einem System oder einer Institution angebotene Lernreiz als Bildung bezeichnet werden könne. Wenn dies der Fall ist, kann die Museumsausstellung nicht als Bildungsort betrachtet werden.

Da die Bildung aber im engen Zusammenhang zu Biographie, Kultur und Schule steht, kann die Museumsarbeit als Teil der Kultur verstanden werden und somit als den Anspruch geltend machen, als Bestandteil der Bildung akzeptiert zu werden. Das Kindermuseum kann der Schule zwar gegenübergestellt werden, jedoch nicht in einem direkten Vergleich als gleichwertige Institution.

Folglich lässt sich der Schluss ziehen, dass das Kindermuseum zwar nicht als Bildungsort, sehr wohl aber als Lernort angesehen werden kann, der – außerhalb der Schule – Formen von Lernprozessen initiiert, jedoch nicht längerfristig verfolgt.

Literaturverzeichnis

ACHTENHAGEN, Frank/ BENDORF, Michael/ WEBER, Susanne: Lernortkooperation zwischen Wirklichkeit und „Vision“. In: Handbuch der Lernortkooperation. Band 1: Theoretische Fundierungen. Bielefeld 2004.

BRODEL, Marijke K.: Museumspädagogik in Kindermuseen und Jugendmuseen. Entstehung, Legitimation und derzeitige Situation. Hamburg 2006.

COMMANDEUR, Beatrix (Hrsg.): Event zieht – Inhalt bindet. Besucherorientierung von Museen auf neuen Wegen. Bielefeld 2004.

EGGER-WAPPIS, Cornelia: 10 Jahre Lehrveranstaltung „Ausstellung und Museum als schulischer Lernort“ an der Universität Wien. Auswertung ausgewählter Seminararbeiten. Diplomarbeit Wien 1999.

FLÜGEL, Katharina: Einführung in die Museologie. Darmstadt 2005.

FREYMAN VON, Thelma (Hrsg.): Am Beispiel erklärt. Aufgaben und Wege der Museumspädagogik. Hildesheim, Zürich, New York 1988.

GINSBURG, Herbert P./ OPPER, Sylvia: Piagets Theorie der geistigen Entwicklung. Freiburg i. Br. 1998.

GRAF, Bernhard/ NOSCHKA-ROOS, Annette: Stichwort: Lernen im Museum. Oder: Eine Kamerafahrt mit der Besucherforschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Volume 12, Number 1, 7 – 27. Berlin 2009.

ICOM Deutschland/ Deutscher Museumsbund: Standards für Museen. Berlin 2006.

KOLLER, Hans Christoph/ MAROTZKI, Winfried/ SANDERS, Olaf (Hrsg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Bielefeld 2007.

KÖNIG, Gabriele: Kinder- und Jugendmuseen. Genese und Entwicklung einer Museumsgattung. Impulse für besucherorientierte Museumskonzepte. Opladen 2002.

KONRAD, Heimo: Museumsmanagement und Kulturpolitik am Beispiel der ausgegliederten Bundesmuseen. Wien 2008.

KÖSTER, Elisabeth Agnes Ilse: Museumspädagogik. Versuch einer Standortbestimmung. Frankfurt am Main 1983.

KREMSE, Barbara: Aktuelle Trends in der Museumspädagogik von 1990 – 2000. Neue Bildungsaufgaben in Wiener (Kunst)Museen. Diplomarbeit Wien 2004.

PIAGET, Jean: Psychologie der Intelligenz. Mit einer Einführung von Hans Aebli. Olten 2000.

PIAGET, Jean/ INHELDER, Bärbel: Die Psychologie des Kindes. Olten 1972.

SCHENK-DANZINGER, Lotte: Entwicklungspsychologie. Wien 2002.

SPICKERNAGEL, Ellen/ WALBE, Brigitte (Hrsg.): Das Museum. Lernort contra Musentempel. Giessen 1979.

VIEREGER, Hildegard Katharina (Hrsg.): Geschichte des Museums. Eine Einführung. München 2008.

WAGNER, Ernst/ CZECH, Alfred (2008): Methoden der Annäherung an Museumsobjekte. Kommentar. In: Kunst+Unterricht (2008), Heft 323/324, S. 45-54. Seelze 2008.

ZIRFAS, Jörg: Pädagogik und Anthropologie. Eine Einführung. Stuttgart 2004.

ZOOM, Das Kindermuseum: Begleitmaterial. Wien 2011.

Internetquellen

Association of Children's Museums: What is a children's museums?
<http://www.childrensmuseums.org/index.php> (30.01.2012)

Deutscher Museumsbund: Geschichte und Diskussion.
www.museumsbund.de (08. 11. 2010)

STANGL, Werner: Was Sie schon immer über Psychologie wissen wollten.
<http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at> (09.01.2012)

TEXTOR, Martin R., Kindergartenpädagogik – Online Handbuch.
<http://www.kindergartenpaedagogik.de> (15.01.2012)

ZOOM, Das Kindermuseum, Hands-On-Museum für Kinder.
<http://www.kindermuseum.at> (29.07.2011)

Lebenslauf

Sylvia Feuerhuber

geboren am 13. Oktober 1986 in Steyr/Oberösterreich

Schulbildung

September 1997 – Juli 2005	Gymnasium Werndlpark Steyr (Matura)
September 1993 – Juli 1997	Volksschule St. Ulrich/Steyr

Studium

Oktober 2005 – Juni 2006	Studiengang Sozialwirtschaft (Johannes Kepler Universität Linz)
Oktober 2006 – Juni 2012	Diplomstudium Pädagogik (Universität Wien)

Berufliche Praxis nach der Matura

Seit Oktober 2010	Einzelbetreuung (Wohngemeinschaft Europahaus des Kindes)
September 2009	Mitwirkung an der Bildungskonferenz <i>ECER</i> (Universität Wien)
September 2008 – September 2010	Lern- und Hortgruppenbetreuung (Hort der Wiener Kinderfreunde)
2008	Lernstunden- und Nachmittagsbetreuung (Liese- Prokop-Haus Mödling)

Kurzzusammenfassung

Im Rahmen dieser Diplomarbeit wird die Geschichte des Museums und der Museologie abgebildet, um eine gemeinsame Basis an Grundwissen der musealen Geschichte darzulegen. Das Thema der Entstehung von Kindermuseen wird näher beschrieben, wobei die amerikanische wie auch die deutsche Kindermuseumsentwicklung als Vorgänger und Vorreiter in den Mittelpunkt gestellt werden. Im Anschluss widmet sich die Arbeit der Museumspädagogik – in der Vergangenheit wie auch in der Gegenwart. Fragen wie „Wie lässt sich Museumspädagogik definieren? Was hat sich im Laufe der Zeit im museumspädagogischen grundlegend verändert?“ werden in diesem Kapitel beantwortet. Der Fokus wird hierbei auch auf die museumspädagogische Arbeit in Kindermuseen gelegt, und die Frage, welche Methoden angewendet werden können, wird geklärt. Abgeschlossen wird der Themenkomplex Museumspädagogik mit einem aktuellen Trend, und zwar dem Eventcharakter von Ausstellungen, wie auch mit einem Einblick in die Besucherforschung. Der theoretische Teil der Arbeit wird mit dem Kapitel der Entwicklungspsychologie, im Speziellen der kognitiven Entwicklung des Kindes, vervollständigt, mit dem Fokus auf die Arbeiten Jean Piagets.

Im Anschluss daran wird die Mitmachausstellung „Die großen Ferien“ des Kindermuseums ZOOM in Wien beschrieben und analysiert. Dies geschieht anhand museumspädagogischer wie auch entwicklungspsychologischer Kriterien. Die Intention der Analyse ist die Darstellung der erwünschten Lerneffekte seitens der Kuratoren, wie auch die kritische Betrachtung der Abstimmung von Ausstellungsinhalt und Umsetzung auf die Zielgruppen. Die Analyse verfolgt jedoch nicht das Ziel, tatsächliche Lerneffekte bei den Kindern festzustellen. Weiters soll das Kindermuseum als außerschulischer Lernort dargestellt werden. Daher beinhaltet der Abschluss der Diplomarbeit eine kritische Auseinandersetzung mit dem Begriff Bildung im Zusammenhang mit Bildungs- und Lernprozessen, Sozialisation und Identifikation.

Abstract

This thesis prepares a basic knowledge of the history of the museum and the museology. The evolution of child museums is described closer and the American one as well as the German child museum development are put in the centre, due to the fact that they are forerunners and outriders in this discipline. Subsequently the work of the museum educational theory – in the past as well as in the present – is characterised. The focus is laid on the museum-educational work in child museums and the question which methods can be applied is cleared. Also the event character of exhibitions, which is a current trend, is explained, and a brief insight into attendant analysis is delivered. The theoretical part of the work is completed with the chapter of the developmental psychology with the focus on the works Jean Piaget's. Afterwards the hands-on exhibition "the big holidays" of the child museum ZOOM in Vienna is described and analysed. This happens on the one hand with the help of museum-educational as well as developmental-psychological criteria. The intention of the analysis should be the representation of the desired learning effects by the curators as well as the critical reflection of exhibition content and how it is implemented. The analysis does not pursue the aim to ascertain actual learning effects. Furthermore the child museum should be shown as an extracurricular place. The end of the dissertation contains a critical discussion of the concept education in connection with educational and learning processes, socialization and identification.