



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Museumspädagogik -
Die Professionalisierung von WissensvermittlerInnen
im Kindermuseum“

verfasst von / submitted by

Karoline Peterseil, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2016 / Vienna, 2016

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Bettina Dausien

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt entnommenen Passagen sind als solche kenntlich gemacht.

Ich bestätige, dass diese Masterarbeit in keiner Form zum Zeugniserwerb im Rahmen einer anderen Lehrveranstaltung im In- oder Ausland eingereicht wurde.

Ort, Datum

Karoline Peterseil

Danksagung

In erster Linie möchte ich mich bei meinen Interviewpartnerinnen bedanken, die es mir möglich gemacht haben, mein geplantes Forschungsvorhaben in die Realität umzusetzen und mehrmals bereit waren sich für meine Untersuchungen zur Verfügung zu stellen.

Ein besonderer Dank gilt meiner Studienkollegin und Freundin Helene, die mir seit Beginn des Masterarbeitsprozesses jederzeit motivierend und hilfsbereit zur Seite stand. Dankbar bin ich auch meiner Forschungsgruppe, in der ein ungezwungener Rahmen für sowohl wissenschaftliche Interpretationen als auch persönliche Gespräche geschaffen wurde.

Des Weiteren möchte ich meiner Betreuerin Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Bettina Dausien danken, die mich trotz knapper zeitlicher Ressourcen durch konstruktive Rückmeldungen bei der Erstellung meiner Masterarbeit unterstützt hat.

Ein großer Dank gilt meinen Eltern Margret und Josef, ohne die dieses Studium nicht möglich gewesen wäre. Neben der finanziellen Unterstützung bin ich ihnen vor allem für ihren emotionalen Rückhalt und ihr Verständnis sehr dankbar.

Abschließend möchte ich mich von ganzem Herzen bei meinem Freund Max bedanken, der eine wichtige Stütze in meinem Leben darstellt und mit mir durch jedes „up and down“ geht.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung.....	Seite 3
1. Das Museum als pädagogisches Handlungsfeld.....	6
1.1. Wissensvermittlung in Kinder- und Jugendmuseen	7
1.2. Tätigkeitsbereich von MuseumspädagogInnen	8
1.2.1. Das „didaktische Dreieck“ in der Museumspädagogik	9
1.2.2. Kompetenzmodell nach Strauch et al. (2009)	10
2. Die Pädagogische Professionalität	12
2.1. Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik.....	12
2.2. Verknüpfung von Theorie und Praxis	14
2.3. Aneignung „pädagogisch professionellen Handelns“	15
2.3.1. Die Aneignung von „Professionswissen“ nach Dewe et al. (1992)	16
2.3.2. Das „professionelle Selbst“ nach Bauer (1998)	17
3. Das Forschungsvorhaben.....	19
3.1. Fragestellung	19
3.2. Forschungsfeld: Kindermuseum „Schloss Schönbrunn erleben“	20
3.2.1. Angebote im Museum	20
3.2.2. Einschulungsablauf.....	20
3.2.3. Aufgaben der VermittlerInnen	21
3.3. Theoretische Grundlagen zur Datenerhebung und -auswertung	22
3.3.1. Leitfaden- und ExpertInneninterview	23
3.3.2. Teilnehmende Beobachtung	24
3.3.3. „Grounded Theory“ nach Glaser und Strauss	26
4. Der Forschungsprozess.....	30
4.1. Sample und Kontaktaufnahme	30
4.2. Datenerhebung	31
4.3. Auswertung des Datenmaterials.....	33
5. Ergebnisse	35
5.1. Bewerbungsmotive, Vorerfahrungen und Erwartungen.....	35
5.2. Einschulungsprozess.....	37
5.2.1. Ablauf der Einschulung	37
5.2.2. Persönliche Vorbereitung.....	40
5.2.3. Vorab-Überlegungen zur Durchführung einer Kinderführung	41
5.2.4. Bedenken und Unsicherheiten vor der ersten Führung	44
5.2.5. Sicherheit in Bezug auf die erste Führung.....	46
5.2.6. Persönliche Eindrücke bezüglich der Einschulung	47
5.2.7. Zwischenresümee zum Einschulungsprozess	49

5.3. Führungsablauf der WissensvermittlerInnen in der Praxis	51
5.4. Vermittlungsmethodik	53
5.4.1. Verwendung von Bildern	53
5.4.2. Verwendung von Dialogrädern.....	55
5.4.3. Verwendung konkreter Ausstellungsgegenstände	57
5.4.4. Frage-Antwort-Methode	58
5.4.5. Zwischenresümee zur Vermittlungsmethodik	59
5.5. Herausforderungen in der Praxis der WissensvermittlerInnen	61
5.5.1. Einfluss verschiedener Instanzen: Institution, LehrerInnen, Forscherin	62
5.5.2. Pädagogische Konzepte der WissensvermittlerInnen	66
5.5.3. Entwicklung pädagogischer Handlungsstrategien	71
5.5.4. Relevanz pädagogischer Fertigkeiten für die Vermittlungstätigkeit	74
5.5.5. Zwischenresümee zu den Herausforderungen in der Praxis	75
5.6. Entwicklung personaler Kompetenzen	77
5.6.1. Flexibilität in der Vermittlungstätigkeit.....	77
5.6.2. Sicherheit im Auftreten der WissensvermittlerInnen	79
5.7. Selbstbild der WissensvermittlerInnen.....	81
6. Zusammenführung der Ergebnisse und Resümee	83
6.1. Zusammenführung der empirischen Ergebnisse	83
6.2. Verknüpfung der Ergebnisse mit professionalisierungstheoretischen Konzepten.....	88
6.3. Bedeutung der Ergebnisse für die pädagogische Praxis.....	89
Literaturverzeichnis	91
Zusammenfassung/Abstract.....	94
Interviewleitfäden.....	95
Lebenslauf	97

Einleitung

Die Institution an sich und auch die Aufgaben eines Museums haben sich im Laufe der Zeit stark gewandelt. Der anfängliche Zweck diente in erster Linie dem Sammeln, Aufbewahren, Erforschen und Ausstellen von originalen „Sammlungsbeständen, mit Objekten aus Natur und Wissenschaft, aus Technik, Geschichte, Kunst und Kultur“ (Kunz-Ott 2012, 648). Unter Einbezug bildungsrelevanter Aspekte und der Intention, das Museum als einen außerschulischen Lernort zu definieren, richtete sich der Fokus immer mehr auf die Besucherorientierung und der Vermittlung von Ausstellungsobjekten. Um jedoch „die kulturelle Teilhabe allen Menschen zu ermöglichen, ist methodisches Handwerkszeug notwendig“ (ebd.). Im museumsinternen Kontext werden diese methodisch-didaktischen Aufgaben von den MuseumspädagogInnen umgesetzt, dessen Tätigkeitsfeld jedoch nicht klar abgesteckt ist. Das bedeutet, dass keine klaren Vorgaben in Bezug auf das Anforderungsprofil, Fortbildungen und Qualifikationen für die Vermittlungstätigkeit existieren (vgl. Noschka-Roos 1994, 17). Daher ist es nicht verwunderlich, dass es keine wissenschaftlichen Professionalisierungskonzepte museumspädagogischer Berufsbilder gibt.

Im Zuge eigener beruflicher Tätigkeiten im Kindermuseum „Schloss Schönbrunn erleben“ stellte sich mir die Frage, welche Voraussetzungen sowie Kompetenzen für eine fachgerechte bzw. professionelle Ausübung museumspädagogischer Tätigkeiten benötigt werden. Nachdem eine Hauptaufgabe der MuseumspädagogInnen im Kindermuseum in der Gestaltung von Kinderführungen liegt, richtete sich mein Interesse vor allem auf die personale Vermittlung. Neben der Voraussetzung fachlicher Fertigkeiten liegt die Vermutung nahe, dass methodische sowie pädagogische Kompetenzen in der Vermittlungstätigkeit eine relevante Bedeutung einnehmen.

Meinen Erfahrungen im Kindermuseum konnte ich jedoch entnehmen, dass offenbar keine pädagogische Ausbildung vorausgesetzt wird, um die Führungstätigkeit im Kindermuseum auszuüben. Vor diesem Hintergrund soll im Rahmen der Untersuchung herausgefunden werden, ob und inwiefern sich die WissensvermittlerInnen in Bezug auf die Gestaltung einer Kinderführung „professionelles pädagogisches Handeln“ aneignen können und welche Kompetenzen für die Vermittlungstätigkeit relevant sind. An dieser Stelle soll außerdem der Frage nachgegangen werden, inwiefern es möglich ist, diesbezüglich einen Professionalisierungsprozess aufzuzeigen. In weiteren Schritten wird erforscht, welche Handlungsstrategien in Hinsicht auf die Vermittlungstätigkeit erarbeitet werden können und auf welche Ressourcen dabei zurückgegriffen wird. In diesem Zusammenhang sollen vor allem methodische sowie pädagogische Fertigkeiten in den Fokus genommen werden.

Folgende Fragestellung gilt es in Bezug auf das Forschungsvorhaben im Kindermuseum „Schloss Schönbrunn erleben“ zu beantworten:

Inwiefern können sich WissensvermittlerInnen in Hinblick auf die Durchführung von Kinderführungen „pädagogisch professionelles Handeln“ aneignen?

Zur Einführung in die Thematik wird im ersten Kapitel auf das Museum als ein pädagogisches Handlungsfeld eingegangen. Dieses dient dazu, die pädagogische Relevanz der vorliegenden Arbeit deutlich zu machen. Nachdem das Forschungsvorhaben in einem Kindermuseum realisiert wird, beschäftigt sich ein Unterkapitel mit der Entstehung und der Konzeption von Kinder- und Jugendmuseen im Allgemeinen. Danach wird unter Bezugnahme auf erziehungswissenschaftliche Konzepte auf den Tätigkeitsbereich von MuseumspädagogInnen eingegangen. Dabei soll einerseits das didaktische Dreieck aus dem schulischen Kontext auf die Museumspädagogik umgelegt und andererseits der Kompetenzbegriff in Bezug auf die Vermittlungstätigkeit näher thematisiert werden.

Das zweite Kapitel beschäftigt sich zu Beginn mit den Grundbegriffen der pädagogischen Professionalität. In diesem Zusammenhang wird das Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik thematisiert. Dieses behandelt die Problematik normativer Handlungskonzepte und deren Umsetzung in der Praxis sowie die Verknüpfung dieser beiden Aspekte. Daran anschließend wird ein kurzer Überblick über verschiedene Professionsmodelle gegeben, um in weiterer Folge näher auf zwei professionstheoretische Ansätze einzugehen. Beide Konzepte, einerseits die Aneignung von „Professionswissen“ nach Bernd Dewe et al. (1992) und andererseits das „professionelle Selbst“ nach Karl-Oswald Bauer (1998) verfolgen ähnliche Ansätze und versuchen den Kern professionellen Handelns zu bestimmen.

In Kapitel drei wird das Forschungsvorhaben präsentiert, um den Forschungsprozess nachvollziehbar zu machen. Nach einer Ausführung der konkreten Fragestellung erfolgt ein Einblick in das Forschungsfeld, welches in diesem Fall das Kindermuseum „Schloss Schönbrunn erleben“ darstellt. An dieser Stelle werden die Angebote im Museum, der Einschulungsablauf neuer MitarbeiterInnen und die Aufgaben der VermittlerInnen erläutert. Anschließend werden die theoretischen Grundlagen zur Datenerhebung und -auswertung dargelegt. Zur Bearbeitung der Forschungsfrage werden Methoden der qualitativen Sozialforschung herangezogen, wobei hier auf ethnografische Forschungsansätze zurückgegriffen wird. In diesem Zusammenhang werden einerseits narrative Interviewformen, wie das Leitfaden- und ExpertInneninterview, und andererseits die teilnehmende Beobachtung beschrieben. Zur Auswertung des erho-

benen Materials wird die „Grounded Theory“ nach Strauss herangezogen, die an dieser Stelle erläutert werden soll.

Das vierte Kapitel beschäftigt sich näher mit dem realisierten Forschungsprozess. In Hinblick auf die Untersuchung sollen drei WissensvermittlerInnen aus dem Kindermuseum „Schloss Schönbrunn erleben“ auf dem Weg ihrer Professionalisierung begleitet werden. Daher sollen zu Beginn mit den drei InterviewpartnerInnen, die bereits die Einschulung absolviert, aber noch keine Kinderführungen durchgeführt haben, jeweils ein Leitfadeninterview mit narrativen Elementen durchgeführt werden. Hier werden die bereits gesammelten Vorerfahrungen der neuen MitarbeiterInnen im pädagogischen Bereich, ihre Bewerbungsmotive, die Erwartungen an das Durchführen von Kinderführungen und die Einschulung im Mittelpunkt stehen. In einem Abstand von drei Monaten werden erneut Forschungen mit denselben Personen durchgeführt. Diese bestehen jeweils aus einer teilnehmenden Beobachtung durch die Forscherin während der Gestaltung einer Kinderführung der WissensvermittlerIn. Anschließend wird ein ExpertInneninterview, welches wiederum von narrativen Fragestellungen geleitet wird, stattfinden. Das gewonnene Material der teilnehmenden Beobachtungen soll in erster Linie dazu dienen, Anknüpfungspunkte für die ExpertInneninterviews zur Verfügung zu stellen. Dieses Kapitel enthält zudem eine Beschreibung des Samples und die damit verbundene Kontaktaufnahme sowie eine Darstellung des Prozesses der Datenerhebung und Auswertung. Als letzter Punkt wird die Vorgehensweise in Bezug auf die Auswertung des Datenmaterials dokumentiert.

Kapitel fünf widmet sich der Auswertung der erhobenen Daten im Rahmen der Untersuchung. Die in Anlehnung an die „Grounded Theory“ erstellten Kategorien, welche aus den Interviewtranskripten gewonnen wurden, werden in diesem Teil der vorliegenden Arbeit interpretiert, analysiert und zusammengefasst. Überdies werden erste Verknüpfungen zu den professionstheoretischen Ansätzen hergestellt.

Im letzten Kapitel wird eine Zusammenführung der Ergebnisse plus Resümee erfolgen. Die empirischen Ergebnisse werden zusammengefasst und mit den professionalisierungstheoretischen Konzepten verknüpft. Abschließend wird die Frage behandelt, welche Bedeutung die Ergebnisse für die pädagogische Praxis haben.

1. Das Museum als pädagogisches Handlungsfeld ¹

Neben den klassischen Hauptaufgaben eines Museums, wie dem Sammeln, Konservieren und Erforschen, wird den pädagogischen Tätigkeiten eine immer größere Bedeutung zugeschrieben. Das Museum wird grundsätzlich jedoch nicht als eine pädagogische Einrichtung angesehen, sondern soll mithilfe der Museumspädagogik zur Erfüllung des Bildungsauftrages beitragen (vgl. Rietschel 1988, 156). Der Begriff „Museumspädagogik“ bezeichnet alle pädagogischen Maßnahmen, die in Verbindung mit Museen und Ausstellungen stehen. Zu diesen museumspädagogischen Aufgaben gehören vorwiegend didaktische Überlegungen, die für die Aufbereitung von Museumsmaterial zu beachten sind. Beispiele hierfür sind didaktische Anordnungen der Ausstellungsstücke, die Zusammenarbeit mit den LehrerInnen, die Aufbereitung von Medien und das Konzipieren einer Führung durch das Museum (vgl. Böhm 2005, 446).

Im Gegensatz zu den 1970er Jahren, in denen der Fokus der didaktischen Bemühungen in Museen vorwiegend auf schülerbezogene Vermittlung gelegt wurde, soll das Museum heute einen offenen Lernort für alle Alters- und Gesellschaftsschichten darstellen (vgl. ebd.). Aus einer museumspädagogischen Sicht beschreiben Hannelore Kunz-Ott et al., dass Museen einen Rahmen ermöglichen, um den BesucherInnen vielfältige Sammlungsbestände, fremde Kulturen und verschiedene Epochen näherzubringen. Dadurch soll der Blick auf die Umwelt, Vergangenheit, Gegenwart sowie die Zukunft geschärft werden (vgl. Kunz-Ott et al. 2009, 7). Museen spezialisieren sich auf ein oder mehrere Fachgebiete und besitzen Sammlungen, die sich aus Wertgegenständen, originalen Dokumenten, Nachstellungen, Abbildungen und Modelle zusammensetzen und adäquat aufbereitet sowie ausgestellt werden (vgl. Otto 1998, 150). Nach der Pädagogin Thelma von Freymann soll durch didaktische und methodische Entscheidungen, die von den MuseumspädagogInnen getroffen werden müssen, ein Zugang zu den Objekten im Museum für die BesucherInnen hergestellt werden (vgl. Freymann 1988a, 14).

Die Gründe für einen Museumsbesuch können laut Freymann sehr unterschiedlich sein, weshalb sich Differenzen in den Interessen, Erwartungen und Einstellungen äußern können, die in Bezug auf die Wissensvermittlung berücksichtigt werden müssen (vgl. ebd., 21). Die Erziehungswissenschaftlerin Silke Traub macht in ihrer Publikation darauf aufmerksam, dass die MuseumsbesucherInnen die Informationen nicht nur „aufnehmen und abspeichern“, sondern dieses Wissen auch „reflektieren und hinter-

¹ In Kapitel 1. werden Teile aus meiner Bachelorarbeit „Kinderführungen im Museum am Beispiel des Kindermuseums ‚Schloss Schönbrunn erleben‘“ (2012) in veränderter Form wiedergegeben.

fragen“ sollen (vgl. Traub 2003, 58). Darüber hinaus sollen durch eigene Erfahrungen der BesucherInnen, die anhand der ausgewählten Ausstellungsstücke und Ereignisse im Museum gemacht werden, Bildungs- und Lernprozesse veranlasst werden (vgl. ebd.). Aus einer lerntheoretischen Sicht gesehen sind Museen außerschulische Lernorte, die durch die Vermittlung von Wissen eine (Weiter-)Bildung für die BesucherInnen darstellen und dadurch lebenslange Lernprozesse ermöglichen können (vgl. Bäumler 2003, 21). Neben den klassischen Museen, die oftmals Angebote für unterschiedliche Altersklassen bereithalten, wurden im Laufe der Zeit auch eigene Museen für Kinder und Jugendliche konzipiert.

1.1. Wissensvermittlung in Kinder- und Jugendmuseen

Kinder- und Jugendmuseen richten ihre Materialien und Ausstellungsstücke konkret auf diese Zielgruppe aus und stellen laut der Kulturwissenschaftlerin Gabriele König einen Erfahrungs- und Erlebnisort dar, an dem die Kreativität und Neugierde der Heranwachsenden gefördert und durch eine aktive Auseinandersetzung mit den ausgestellten Objekten ein Zusammenhang zur Umgebung hergestellt werden soll (vgl. König 2002, 39). Die ersten Kindermuseen entstanden in den Vereinigten Staaten, wobei das älteste in Brooklyn (New York City) unter dem Namen „Brooklyn Children’s Museum“ im Jahre 1899 eröffnet wurde. Die Grundidee bestand darin, Kindern und Jugendlichen auch außerschulische Bildungsorte zur Verfügung zu stellen (vgl. ebd., 55). Im europäischen Raum sind Kindermuseen erst Anfang der siebziger Jahre entstanden. Zu den ältesten gehören das „Junior-Museum im Museum für Völkerkunde“ in Berlin (1970) und das „Kindermuseum im Historischen Museum Frankfurt/Main“ (1972).

Kindermuseen legen ihren Schwerpunkt nicht auf „die Sammlung“ an sich, sondern auf „die Vermittlung“ und gehen davon aus, dass Kinder und Jugendliche ihre Wahrnehmungen am besten verarbeiten können, wenn die Erfahrungen im Hier und Jetzt gemacht werden. Daher sollte laut König bei der Aufbereitung der Museumsinhalte eine Orientierung an der Lebenswelt und der Sprachkompetenz der Heranwachsenden stattfinden und ein handlungsorientierter Ansatz verfolgt werden. Diesem wird zugrunde gelegt, dass Kinder und Jugendliche durch eine aktive Teilnahme einzelne Sachverhalte nachhaltig verstehen und begreifen können (vgl. ebd., 71f.)

Im Gegensatz zu traditionellen Museen verfolgen Kindermuseen daher meist einen „Hands on“ - Ansatz, der von Michael Spock, dem Leiter des „Brooklyn Children’s Museum“, beschrieben wurde. Dabei sollen Kinder durch Mitmachen und Ausprobieren einen Zugang zu den Museumsinhalten erlangen. Jedoch wird hierbei kritisiert, dass eine aktive Auseinandersetzung mit den Ausstellungsstücken ohne personelle Betreu-

ung zu einer Verdrängung bzw. Überlagerung der eigentlichen Inhalte führen könnte (vgl. König 2002, 98). In Kindermuseen werden daher auch oftmals Führungen durch MuseumspädagogInnen angeboten, welche zu den häufigsten Vermittlungsformen in Museen zählen (vgl. Otto 1998, 185).

Aus einer museumspädagogischen Perspektive wird zwischen zwei Formen von Didaktik unterschieden. Einerseits wird unter der „Didaktik der Museumspädagogik“ unter anderem die Vermittlung durch MuseumspädagogInnen in Form von Führungen verstanden und als ein „absichtsvolles pädagogisches Handeln in personalen Vermittlungssituationen“ (Noschka-Roos 1994, 40) beschrieben. Andererseits gibt es die „Ausstellungs- und Präsentationsdidaktik“, die sich mit der Planung der Ausstellung bzw. der Anordnung der Museumsobjekte beschäftigt (vgl. ebd.). Nachdem der Fokus des Forschungsvorhabens auf der Gestaltung von Kinderführungen liegt, stellt sich anschließend die Frage, woraus sich die Aufgaben von MuseumspädagogInnen zusammensetzen und auf welche Weise die benötigten Qualifikationen erworben werden können, um diesen Beruf auszuüben.

1.2. Tätigkeitsbereich von MuseumspädagogInnen

Seit den 1970er Jahren wird über die Ausbildung im Bereich der Museumspädagogik hinsichtlich der Bezeichnung dieses Tätigkeitbereichs und einer inhaltlichen Abgrenzung zu anderen museumsbezogenen Wissenschaften diskutiert (vgl. Grünewald-Steiger 2012, 885). Es wurde ein neues Aufgabenverständnis entwickelt, in dem „neben Sammeln, Forschen und Bewahren als vierte Aufgabe der Museen das Ausstellen bzw. Vermitteln“ (Noschka-Roos 1994, 17) als gleichwertiges Element hinzugefügt wurde. Jedoch wurde bei einer Fachtagung zum Bildungsauftrag von Museen im Rahmen des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft die Erkenntnis geäußert, dass für hauptberufliche MuseumspädagogInnen noch kein professionalisiertes Berufsbild existiert. Denn es bestehen nach wie vor Unklarheiten in Bezug auf das Anforderungsprofil, Fortbildungen und Qualifikationen (vgl. ebd., 26).

Museumspädagogische Inhalte sind zwar in den Curricula museumsbezogener Ausbildungsgänge enthalten, jedoch gibt es keine eigenständige Ausbildung in Bezug auf die Museumspädagogik im Hochschulbereich in Deutschland, Österreich oder der Schweiz (vgl. Grünewald-Steiger 2012, 885). Es existieren zwar etliche spartenbezogene bzw. institutionsbezogene Fachstudiengänge im Bereich der Kulturwissenschaften, didaktische Elemente müssen sich jedoch erst im Rahmen von Weiterbildungen angeeignet werden. Die sogenannten „nicht-professionellen“ WissensvermittlerInnen in der kulturellen Bildung, welche meist gemeinnützig bzw. ehrenamtlich ihre Tätigkeit

ausführen, eignen sich nach Ermert ihr Wissen und Können vor allem über Praxis, Selbststudium und Weiterbildungen autodidaktisch an (vgl. Ermert 2012, 836). Dazu existieren vor allem Empfehlungen und Vorgaben für die museumspädagogische Praxis, jedoch keine wissenschaftlich fundierten Theorien.

Um im Zuge der vorliegenden Arbeit herauszufinden, welche Herausforderungen die Vermittlungstätigkeit für WissensvermittlerInnen darstellt und welche Kompetenzen für die Ausübung notwendig sind, soll an dieser Stelle versucht werden, Theorien und Modelle aus dem erziehungswissenschaftlichen Kontext mit der Museumspädagogik in Verbindung zu bringen.

1.2.1. Das „didaktische Dreieck“ in der Museumspädagogik

Freymann hat sich mit den Aspekten der musealen Vermittlungstätigkeit auseinandergesetzt und versucht, das „didaktische Dreieck“ der Schule auf den Museumsbereich umzulegen. Die drei ursprünglichen Komponenten setzen sich aus Gegenstand, LehrerIn und SchülerIn zusammen. In einem museumspädagogischen Kontext werden diese durch Sache, MuseumspädagogIn und BesucherIn ersetzt. Die „Sache“ bezieht sich auf die ausgestellten Gegenstände im Museum, welche von den MuseumspädagogInnen durch Vermittlungstätigkeiten den BesucherInnen näher gebracht werden sollen. Anhand einer didaktischen Aufbereitung historischer und gesellschaftlicher Hintergründe wird versucht, den Kinder- und Jugendlichen einen Zugang zum Objekt zu ermöglichen (vgl. Freymann 1988a 20). Anhand weiterer Ausführungen nach Gruschka wird dieser Ansatz vertiefend weitergeführt.

Die Didaktik lenkt den Fokus darauf, die Sache als einen Gegenstand des Lehrens und Lernens sichtbar zu machen. Die Bearbeitung des Gegenstandes durch die PädagogInnen dient zu einer Erschließung des Lernstoffes, welcher den Subjekten zugänglich gemacht werden kann (vgl. Gruschka 2005, 20). Gruschka kritisiert jedoch die Einfachheit des Ursprungsmodells und verweist auf die Notwendigkeit, dass auch die „*im Schatten liegende Hinterbühne*“ (ebd., 28; Hervorhebung im Original) des Dreiecks aufgedeckt werden muss. Diese besteht darin zu berücksichtigen, dass die Beziehungen der SchülerInnen zum Lerngegenstand von denen der LehrerInnen stark abweichen können. In Hinblick auf die didaktisch-methodische Aufbereitung des Lernstoffes müssen neben unterschiedlichen Vorannahmen, Erwartungen und Lernstrategien aller Beteiligten aber auch institutionelle sowie äußere Einflüsse miteinbezogen werden (vgl. ebd., 27).

An diesen theoretischen Ausführungen können mehrere Parallelen zur Vermittlungstätigkeit im Museum gezogen werden. Denn dort sollen die ausgestellten Objekte (Lerngegenstände) in ein Verhältnis mit den BesucherInnen gebracht werden. In Bezug auf die personale Vermittlung gilt diese Aufgabe den MuseumspädagogInnen. Welche Relevanz dabei didaktisch-methodische Fertigkeiten haben und inwiefern äußere Einflüsse im Rahmen der Vermittlungstätigkeit eine Rolle spielen, soll anhand der Forschung aufgezeigt werden. In diesem Zusammenhang stellt sich zusätzlich die Frage, welche Kompetenzen darüber hinaus von WissensvermittlerInnen benötigt werden, um museumspädagogische Tätigkeiten fachgerecht bzw. professionell ausführen zu können? Um im Zuge der Untersuchung ein konkretes Bild über den Tätigkeitsbereich der WissensvermittlerInnen ausarbeiten zu können, soll zunächst auf das Kompetenzmodell nach Strauch et al. (2009) Bezug genommen werden.

1.2.2. Kompetenzmodell nach Strauch et al. (2009)

Der Kompetenzbegriff wurde entwickelt, um den ständigen Veränderungen in der Arbeits- und Lebenswelt und den damit verbundenen komplexen Anforderungen gerecht zu werden. Vor allem in beruflichen und schulischen Bereichen sowie im Kontext der Weiterbildung wird der Frage nachgegangen, wie Kompetenzen angeeignet, gefördert sowie gemessen werden können (vgl. Strauch et al. 2009, 15). Strauch et al. beschreiben den Kompetenzbegriff, der unterschiedlichen Auslegungen zugrunde liegt, in Anlehnung an eine Definition der OECD (2003) folgendermaßen:

„**Kompetenz** ist die Fähigkeit bzw. das Potential zur erfolgreichen Bewältigung komplexer Anforderungen in spezifischen Situationen. Kompetentes Handeln schließt einen angemessenen Einsatz von Wissen und Fertigkeiten sowie Werten, Motivationen und Persönlichkeitseigenschaften des Individuums ein und wird durch äußere Umstände und Rahmenbedingungen einer Situation beeinflusst“

(ebd., 17; Hervorhebung im Original)

Das Kompetenzmodell nach Strauch et al. ist im Kontext der Kompetenzerfassung in der Weiterbildung entwickelt worden. Grundsätzlich werden häufig vier Kompetenzarten unterschieden: Fachkompetenzen, Sozialkompetenzen, Methodenkompetenzen und personale Kompetenzen (vgl. ebd.). Strauch et al. haben diesbezüglich folgendes Modell entwickelt und mit beispielhaften Fähigkeiten zu den überfachlichen Kompetenzen erweitert:

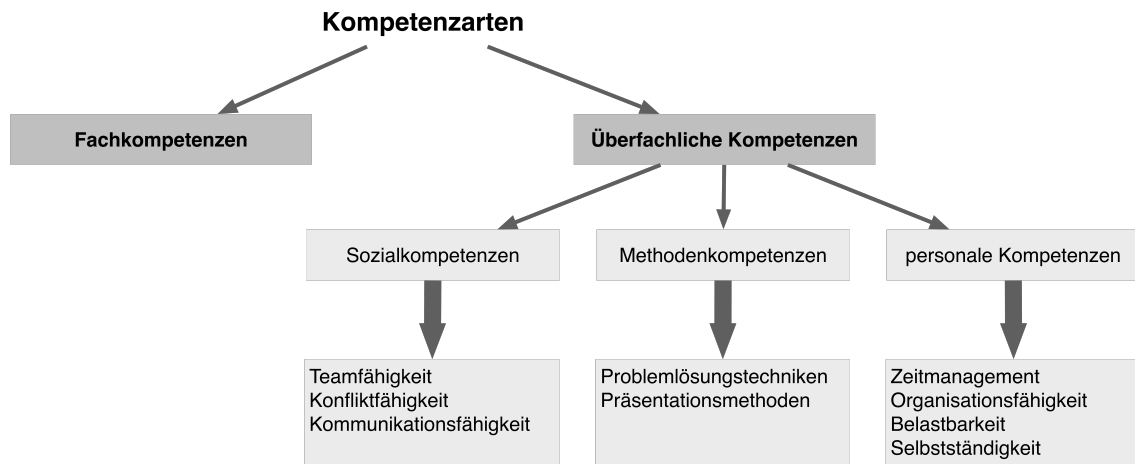


Abbildung 1: Kompetenzarten (Strauch et al. 2009, 18)

Aufgrund der allgemeinen Struktur und der beispielhaften Darstellung wurde dieses Modell für die Umsetzung des Forschungsvorhabens ausgewählt. Das Kompetenzmodell soll als Grundlage dafür dienen, herauszuarbeiten, welche Kompetenzen für die Vermittlungstätigkeit im Kindermuseum benötigt werden bzw. inwieweit dabei Kompetenzentwicklung möglich ist.

Um in weiterer Folge erforschen zu können, inwieweit sich nun „pädagogisch professionelles Handeln“ in der Vermittlungstätigkeit finden lässt, wird anschließend auf professionstheoretische Debatten aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive zurückgegriffen. Denn es gibt keine entwickelten theoretischen Ansätze museumspädagogischer Professionalisierung, die einer erfolgreichen Ausübung in der Praxis gegenübergestellt werden könnten (vgl. Ermert 2012, 836.).

2. Die Pädagogische Professionalität

Unter dem Begriff „Professionalisierung“ wird ein „Prozess der Spezialisierung, Ver selbstständigung und Verwissenschaftlichung einzelner Berufspositionen bzw. -gruppen (z.B. LehrerInnen, SozialarbeiterInnen, ErzieherInnen) [beschrieben; Anm. der Verfasserin], die damit Fachlichkeit sowie daran orientierte berufliche Qualifikationen und Kompetenzen erwerben“ (Böhm 2005, 510). Angestrebte Ziele sind hierbei unter anderem eine Handlungsautonomie innerhalb der auszuführenden Tätigkeiten im Berufsfeld, eine höhere Berufsqualifikation, die Entwicklung eines spezifizierten ExpertInnenwissens und eine Verbesserung der Arbeitsbedingungen (vgl. ebd.). Im Gegensatz zu klassischen Professionen wie der des Arztes, Juristen und Theologen werden pädagogische Berufe meist nur als „Semi-Professionen“ bezeichnet (vgl. Terhart 2011, 203). Eine Profession zeichnet sich nach Dewe et al. dadurch aus, einer besonderen Handlungslogik zu folgen und sich dadurch von anderen Berufen abzuheben. In der pädagogischen Professionalisierungsdebatte wird diesbezüglich der Frage nachgegangen, „ob pädagogisches Handeln überhaupt professionalisierbar oder professionalisierungsbedürftig ist“ (Dewe et al. 1992, 8; Hervorhebung im Original). Demnach besteht die Absicht einer Professionalisierung pädagogischer Berufe vor allem darin, das Niveau in Bezug auf die Ausbildung, Kompetenzen, Status und Prestige anzuheben (vgl. ebd. 1993, 21). Wobei unter Professionalisierung der Prozess zur Entwicklung spezifischer Handlungskompetenzen verstanden wird, die ein pädagogisch professionelles Handeln ausmachen (vgl. ebd. 1992, 7).

Um einen Einblick zu geben, mit welchen Schwierigkeiten die Bestimmung „pädagogisch professioneller Handlungskompetenzen“ und somit die Professionalität pädagogischer Berufe verbunden ist, soll anschließend auf das bestehende Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik eingegangen werden.

2.1. Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik

In Bezug auf die Professionalisierungsdebatte beschäftigen sich Thomas Olk und Hans Uwe Otto mit der Debatte über Modelle „sozialpädagogischer Handlungskompetenzen“ (Olk/Otto 1989, 9) und deren Bedeutung für die Professionalisierung und Verwissenschaftlichung pädagogischer Berufe. Die Entwicklung normativer Handlungskonzepte soll dazu dienen, bestimmte Standards einzuführen, nach denen sich professionelles pädagogisches Handeln bestimmen lässt. Jedoch sind Kompetenzmodelle „nur sehr begrenzt als Handlungsanleitungen für die Bewältigung der sozialarbeiterischen Praxis tauglich“ (ebd.). Denn solche Modelle können einerseits nur bestimmte Arbeits-

situationen aufgreifen und nicht auf die Komplexität pädagogischer Handlungen eingehen. Andererseits ist es nicht möglich pädagogische Handlungsabläufe und damit verbundene Lösungsstrategien rückblickend anhand einer Abfolge normativer Regeln zu rekonstruieren (vgl. ebd.).

Im Gegensatz zu naturwissenschaftlichen Phänomenen lassen sich soziale Prozesse nicht gesetzmäßig erklären. Demnach können keine Technologien entwickelt werden, die auf den pädagogischen Bereich übertragbar sind. Denn in Bezug auf pädagogische Handlungen ist ein Zusammenhang zwischen Ursache und Wirkung nicht immer gegeben. Es kann meist nicht nachvollzogen werden, ob sich „dieses Ereignis *aufgrund* einer Intervention oder *trotz* dieser eingestellt hat“ (Spiegel 2004, 43; Hervorhebung im Original). In diesem Zusammenhang sprechen Luhmann und Schorr von einem „Technologiedefizit“ (Luhmann/Schorr 1988, 120). Trotz wissenschaftlichen Hintergrundwissens verfügen PädagogInnen über keine Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge und sind somit unvorhergesehenen Reaktionen ausgesetzt. Das bedeutet, dass es in der pädagogischen Praxis keine Anleitung für ein richtiges pädagogisches Handeln gibt, sondern dieses immer auch von Nichtwissen und Unsicherheit geprägt ist. PädagogInnen müssen sich den Herausforderungen stellen, dass sie einerseits unter Entscheidungs- und Handlungsdruck stehen und andererseits gleichermaßen dazu verpflichtet sind, die durchgeführten Handlungen zu begründen und zu legitimieren (vgl. Helsper 2006, 19). Helsper beschreibt ein „pädagogisches professionelles Handeln“ als ein hochgradig komplexes und ungewisses Handeln, welches mit unabsichtlichen Wirkungen einhergehen kann (vgl. ebd. 2008, 165). Aufgrund dieses Entscheidungsdrucks, durch den die PädagogInnen dazu aufgefordert werden sofort und unverzüglich zu handeln, sind Begründungen zu den durchgeführten Handlungen oftmals erst im Nachhinein möglich.

In der Theorie wurde im Gegenzug dazu ein Handlungssystem geschaffen, welches sich von dem Entscheidungszwang differenziert und sich darauf fokussiert, die Alltagspraxis kritisch zu hinterfragen und neue Deutungen dafür zu entwickeln. Olk und Otto verweisen hier auf den Begriff der „stellvertretenden Deutung“ nach Oevermann (vgl. 1996, 156). Dieser bezieht sich in seinen Beschreibungen auf ein pädagogisches Arbeitsbündnis, welches zwischen SchülerInnen und LehrerInnen besteht. Durch theoretisches Hintergrundwissen sollten LehrerInnen in der Lage sein, in den subjektiven Absichten der SchülerInnen „objektive Sinnstrukturen der konkreten Interaktion“ (ebd.) zu erkennen und dementsprechend zu handeln. In Anlehnung an die Mäeutik ist es anschließend möglich, den Lernenden durch das Stellen von Fragen ihre problematischen Denkstrukturen aufzuzeigen und zur eigenständigen Lösungssuche anzuleiten (vgl. ebd., 157). Die Entwicklung solcher Theorien ist jedoch nur möglich, da die Wissen-

schaft den Entscheidungs- und Handlungsdruck ausklammert. Dadurch kommt es aber zu einer Einschränkung des Zuständigkeitsbereichs der Wissenschaft. Denn diese kann den PädagogInnen keine Entscheidungen abnehmen und muss deren Autonomie in der Alltagspraxis respektieren. Jedoch müssen pädagogisch Handelnde auch dann Entscheidungen treffen, wenn es ihnen nicht möglich ist diese Handlungen durch allgemeingültige Theorien zu begründen. Die Aufgabe der Wissenschaft sollte demnach darin bestehen, die PädagogInnen auf anstehende handlungspraktische Entscheidungen vorzubereiten und diese nachträglich zu begründen. Direkte Handlungsempfehlungen und normative Anleitungen sollten hingegen vermieden werden (vgl. Olk/Otto 1989, 24). Jedoch muss an dieser Stelle hinterfragt werden, welche Relevanz die in der Wissenschaft entwickelten theoretischen Ansätze für die praktische Ausübung haben.

2.2. Verknüpfung von Theorie und Praxis

In Bezug auf die „stellvertretende Deutung“ erlangen die PädagogInnen durch theoretische Wissensbestände einen weiteren Wissens- und Deutungshorizont als die KlientInnen und können die Situationen aus einer distanzierteren und sachlicheren Position beurteilen. Die Wissenschaft stellt „mit Strukturdaten angereicherte Deutungen der Problem- und Entscheidungssituation der Klienten“ (Olk/Otto 1989, 26) bereit, anhand deren es den PädagogInnen möglich wird, neue Deutungen für die aktuelle Situation zu konstruieren und alternative Entscheidungsmöglichkeiten abzuwägen (vgl. ebd.). Um die theoretischen Kenntnisse nun in der Praxis anwenden zu können und praktische Fertigkeiten zu erlangen, muss nach Olk und Otto „das Element der situationsangemessenen Anwendung universalisierten Regelwissens“ (ebd., 27) in der Ausbildung vermittelt werden. Dies kann, so die Autoren, lediglich durch eine Teilnahme an professionalisierten Handlungsakten erfolgen, wie zum Beispiel im Rahmen von Praktika, Supervisionen und praktischen Seminaren. Hier besteht das Ziel aus einer intuitiven Erschließung und Habitualisierung impliziter Wissensbestände (vgl. ebd.). Das bedeutet jedoch nicht, dass am Ende einer akademischen Ausbildung der Status einer pädagogischen Professionalität erreicht werden kann, diese muss vielmehr als ein Entwicklungsprozess betrachtet werden (vgl. ebd., 26).

Professionelle Handlungskompetenzen, die ein wissenschaftliches Regelwissen sowie ein Repertoire an Handlungsmethoden ausmachen, lassen sich nach Dewe et al. nicht einfach durch eine spezifische Ausbildung erwerben (vgl. Dewe et al. 1993, 15). Vielmehr sind professionelle Handlungskompetenzen *„das Resultat einer eingeübten Handlungspraxis, die sich neben sozialwissenschaftlich-pädagogischer Analysefähig-*

keit, genauen Kenntnissen der Lebenssituation der Klientel auch durch Intuition, Empathie und professionelles Erfahrungswissen auszeichnet“ (ebd., 16; Hervorhebung im Original). Das wissenschaftliche Regelwissen stellt für die professionellen PraktikerInnen somit lediglich einen Wissensbestand an Vorkenntnissen dar und ist keine Garantie für eine erfolgreiche Handlungspraxis. Denn diese kann erst im Rahmen einer Routinisierung und Habitualisierung durch die berufliche Praxis gewährleistet werden. Dewe et al. betonen an dieser Stelle jedoch die Notwendigkeit einer wissenschaftlichen Reflexion und Auseinandersetzung, auch wenn sich das Professionswissen nur schwer beschreiben lässt. Dies kann nicht durch äußere Beobachtungen aufgezeigt, sondern lediglich durch eine selbstreflexive Betrachtungsweise der PädagogInnen selbst festgemacht werden (vgl. ebd. 1992, 85). Im Rahmen der professionstheoretischen Debatte lassen sich unterschiedliche Ansätze in Bezug auf die Aneignung „pädagogisch professionellen Handelns“ finden.

2.3. Aneignung „pädagogisch professionellen Handelns“

Es gibt verschiedene wissenschaftliche Modelle, die zur Bestimmung „professionellen pädagogischen Handelns“ entwickelt wurden. In den 80er Jahre herrschten vor allem Professionsmodelle vor, die sich „über die Benennung spezifischer äußerer Kriterien zu bestimmen versuchten“ (Kraul et al. 2002, 7). Diese Ansätze wurden durch funktionalistische Professionskonzepte nach Parsons ergänzt, die sich an „der Logik professionellen Handelns“ (ebd.) orientieren. Daran anschließend wurde ein systemtheoretischer (Stichweh), symbolisch-interaktionistischer (Schütze/Hughes/Glaser/Strauss) und strukturtheoretischer (Oevermann) Zugang entwickelt, die von einem „Strukturkern professionellen Handelns“ (ebd.) ausgehen.

Für die Beantwortung der vorliegenden Forschungsfrage wird auf neuere Modelle zurückgegriffen, welche „auf die Rekonstruktion eines reflexiven Handlungstyps im Kontext professioneller Aktion“ (ebd., 9) abzielen. Dabei handelt es sich einerseits um das Konzept der Aneignung von „Professionswissen“ nach Bernd Dewe et al. (1992), welche sich mit wissenschaftstheoretischer Professionsforschung auseinandersetzen und sich mit Forschungen bezüglich beruflicher sowie betrieblicher Weiterbildungen befassen. Andererseits wird auf die Theorie des „professionellen Selbst“ nach Karl-Oswald Bauer (1998) Bezug genommen, dessen Ziel es war, den Kern der pädagogischen Professionalität aufzuzeigen und wissenschaftlich zu begründen. Beide Professionalisierungskonzepte verfolgen einen ähnlichen Ansatz und beschäftigen sich mit der Aneignung impliziter Wissensbestände sowie der daraus resultierenden Entwicklung eines professionalisierten Selbstverständnisses. Aufgrund der Vermutung, dass sich

auch die WissensvermittlerInnen durch eine autodidaktische Herangehensweise die benötigten Fertigkeiten für die Vermittlungstätigkeit implizit aneignen, wurden diese Ansätze ausgewählt.

2.3.1. Die Aneignung von „Professionswissen“ nach Dewe et al. (1992)

Das Konzept der Aneignung von „Professionswissen“ nach Dewe et al. beschreibt den Vorgang der Erarbeitung pädagogisch professioneller Handlungsstrategien. Ein bestimmtes Verhältnis zwischen theoretischen Kenntnissen und praktischen Fertigkeiten auf Seiten der PädagogInnen soll pädagogisch professionelles Handeln ermöglichen. Wissenschaftliche Theorien dienen demnach dazu, Lösungsansätze für die pädagogische Praxis zu konstruieren (vgl. Dewe et al. 1992, 90).

Praktisches Handlungswissen wird meist im Rahmen der Institution erworben, in dem die Leitgedanken pädagogischen Handelns an die MitarbeiterInnen übertragen werden. Dies geschieht dadurch, dass sich durch die Ausübung pädagogischer Tätigkeiten in der Praxis häufig Muster und Routinen in Bezug auf Lösungsstrategien und Handlungsmöglichkeiten entwickeln, die innerhalb der Organisation weitergegeben werden. Das bedeutet, dass sich PädagogInnen diese Strategien aneignen und in ihre Handlungen miteinbeziehen (vgl. Dewe/Radtke 1993, 154). Jedoch handelt es sich hier nicht um ein „handlungsleitendes Wissen“, sondern um ein „implizites Wissen“, welches dann als „Können“ bezeichnet werden kann. Durch eine Steigerung der Reflexivität durchläuft der Pädagoge einen Lernprozess und kann sich das benötigte Wissen verfügbar machen (vgl. ebd., 155).

Der pädagogisch Handelnde übernimmt also bewährte Handlungsmethoden der Organisation und reflektiert problematisch gewordene Lösungsstrategien. Durch die Vielfalt von möglichen Handlungsweisen in Organisationen verfügen die PraktikerInnen über einen relativ großen Interpretationsspielraum (vgl. Dewe 2002, 24f.). Diesbezüglich wird die Relevanz akademischer Ausbildungsprozesse im Verhältnis zur praktischen Ausübung diskutiert. Denn wenn Handlungen durch „Können“ gesteuert werden, welches erst in der Praxis angeeignet wird, stellt sich wiederum die Frage, warum überhaupt wissenschaftliches Wissen benötigt wird. Für die Praxis haben theoretische Wissensbestände folgende Funktionen: Einerseits werden dem Handelnden „durch die Wissenschaft Augen eingesetzt, die darüber bestimmen, was der Pädagoge in seinem Tätigkeitsfeld sieht und welche Relevanzen er in seinem Handlungsfeld setzt“ (Dewe/Radtke 1993, 155). Die wissenschaftlichen Vorkenntnisse grenzen also die möglichen Handlungsoptionen ein und es wird den PraktikerInnen möglich, die Situation aus unterschiedlichen Perspektiven heraus zu betrachten. Dadurch gelingt es den Pädag-

gogInnen routinisierte und reflektierte Handlungspraktiken zu entwickeln, die vollzogenen Handlungen zu begründen und eine distanzierte Haltung einzunehmen. Im Gegensatz zu wissenschaftlich ausgebildeten PädagogInnen verfügen praxisbezogene PädagogInnen über ein Reflexionswissen, welches sie dazu befähigt zu wissen, was sie tun (vgl. Dewe 2002, 25).

2.3.2. Das „professionelle Selbst“ nach Bauer (1998)

Auch Bauer beschäftigt sich mit dem Verhältnis von Theorie und Praxis hinsichtlich der Erarbeitung eines professionellen pädagogischen Handelns. Er beschreibt seine Ansätze in Bezug auf die LehrerInnenprofessionalität, welche hier auf den museumspädagogischen Kontext bezogen werden. Eine professionelle pädagogische Kompetenz kann auch bei Bauer lediglich durch die Verknüpfung von pädagogischem Wissen mit pädagogischem Können erworben werden. Das Können wird oftmals erst durch das Vollziehen von Handlungen sichtbar, wobei dadurch verstecktes, implizites und zum Teil unbewusstes Wissen zum Vorschein kommt. Denn die ExpertInnen greifen in diesem Fall auf einen Wissensbestand zurück, den sie sich durch Praxis- bzw. Alltagserfahrungen angeeignet haben. Dadurch werden Handlungsstrategien und Lösungsansätze entwickelt, auf die in neuen Situationen zurückgegriffen werden kann (vgl. Bauer 1998, 345). Die angeeigneten Handlungsmuster werden jedoch erst zu pädagogische Handlungen, wenn das Ziel verfolgt wird, „menschliche Lern- und Entwicklungsprozesse zu unterstützen und Bildung zu fördern“ (ebd. 2000, 63). Es handelt sich jedoch erst um „professionelles pädagogisches Handeln“, wenn „die Handlungsrepertoires in spezifischer Weise eingesetzt werden, nämlich auf der Grundlage einer stellvertretenden Deutung der Situation von Klienten, Ratsuchenden, Lernenden“ (ebd.). Durch die Kombination aus den hervorgeholten Wissensbeständen und motorischen Abläufen wird ein zügiges, flüssiges und gekonntes Handeln möglich, welches nach außen hin als Professionalität erkennbar ist (vgl. ebd. 1998, 345).

Die PädagogInnen versuchen in ihren Handlungen eine Balance zwischen pädagogischen Werten, subjektiven Motiven und persönlichen Kompetenzen, sowie den Anforderungen des Berufes zu finden. Das dabei entstehende „professionelle Selbst“ wird durch weitere Praxiserfahrungen und Beratungen bzw. den Austausch mit KollegInnen ständig weiterentwickelt (vgl. ebd. 2000, 64). Dieses Selbstbild „entsteht durch einen inneren Prozess, in dem das Subjekt einen Ausgleich zwischen eigenen Wünschen, Zielen und Ansprüchen und den verinnerlichten Erwartungen eines vorgestellten, verallgemeinerten kritischen Beobachters sucht“ (ebd., 65). Hier wird deutlich, dass professionelles Handeln nicht nur von Qualifikationen, sondern vor allem durch eine indi-

viduelle Umsetzung der PädagogInnen bestimmt wird (vgl. ebd.). Bauer nennt drei Kategorien, in denen sich das „professionelle Selbst“ immer weiter ausbaut: „die pädagogische Trainingssituation, zu der auch die Schulpraktika zu zählen sind, die selbst verantwortete pädagogische Handlungssituation (Praxis) und die Situation, die entsteht, wenn Pädagogen sich beraten lassen oder an Supervisionen teilnehmen“ (ebd.). Die PädagogInnen erlangen somit prozesshaft Kenntnisse über ihre Stärken, Schwächen sowie Kompetenzen. Durch reale Erfahrungen werden sie mit ihren impliziten Idealvorstellungen konfrontiert, welche zu einer „Überprüfung des eigenen professionellen Selbstbildes“ (ebd., 66) führen.

Dieses Bewusstsein über die persönliche Entwicklung ermöglicht ein professionalisiertes Selbstverständnis und steuert die eigenen professionellen Handlungen (vgl. ebd. 1998, 345). Die anschließende Definition nach Bauer umfasst die fünf wichtigsten Bedingungen, damit von einer pädagogischen Professionalität gesprochen werden kann:

„Pädagogisch professionell handelt eine Person, die gezielt ein berufliches Selbst aufbaut, das sich an berufstypischen Werten orientiert, die sich eines umfassenden pädagogischen Handlungsrepertoires zur Bewältigung von Arbeitsaufgaben sicher ist, die sich mit sich und anderen Angehörigen der Berufsgruppe Pädagogen in einer nichtalltäglichen Berufssprache zu verständigen in der Lage ist, ihre Handlungen unter Bezug auf eine Berufswissenschaft begründen kann und persönlich die Verantwortung für Handlungsfolgen in ihrem Einflussbereich übernimmt“

(ebd., 346)

3. Das Forschungsvorhaben

Für die Nachvollziehbarkeit des Forschungsvorhabens soll in diesem Kapitel zu Beginn die konkrete Fragestellung umrissen und das Forschungsfeld, das Kindermuseum „Schloss Schönbrunn erleben“, näher beschrieben werden. Anschließend folgt eine theoretische Darstellung über die Grundlagen der verwendeten qualitativen Forschungsmethoden, um in weiterer Folge eine Beschreibung des Forschungsprozesses darzulegen.

3.1. Fragestellung

Unter Bezugnahme auf die theoretischen Ausführungen stellt sich die Frage, ob und inwiefern sich ein pädagogisches professionelles Handeln in der Praxis der WissensvermittlerInnen aneignen lässt. Nachdem mir aufgrund eigener Tätigkeiten im Kindermuseum „Schloss Schönbrunn erleben“ die Abläufe und Vorgaben der Institution vertraut sind und dadurch ein persönlicher Bezug gegeben ist, habe ich mich dazu entschlossen, meine Forschung in dieser Institution durchzuführen. Die MitarbeiterInnen im Kindermuseum fungieren in erster Linie als WissensvermittlerInnen, unabhängig von pädagogischen sowie fachlichen Vorkenntnissen. Sie benötigen im Rahmen der Institution keine spezielle Ausbildung, um museumspädagogische Tätigkeiten zu verrichten und stellen somit Nicht-Professionelle, also Laien dar. Aus diesem Grund wird im Zuge der Auswertung nicht von MuseumspädagogInnen, sondern von WissensvermittlerInnen gesprochen. Es soll untersucht werden, ob sich auf Seiten der InterviewpartnerInnen, trotz fehlender fachspezifischer Ausbildung, Merkmale pädagogischen professionellen Handelns finden lassen. An dieser Stelle soll herausgefunden werden, wie Handlungsstrategien und Vermittlungsmethoden erarbeitet werden können und auf welche Ressourcen dabei zurückgegriffen wird. Zudem werden für die Vermittlungstätigkeit relevante Kompetenzen herausgearbeitet. Ein weiterer Aspekt der Forschung liegt in dem Versuch darzustellen, inwieweit ein Professionalisierungsprozess von den WissensvermittlerInnen durchlaufen wird und inwiefern dieser überhaupt aufgezeigt werden kann.

Folgende Forschungsfrage gilt es im Rahmen dieser Untersuchung zu beantworten:

Inwiefern können sich WissensvermittlerInnen in Hinblick auf die Durchführung von Kinderführungen „pädagogisch professionelles Handeln“ aneignen?

Durch das nachfolgende Unterkapitel über das Kindermuseum „Schloss Schönbrunn erleben“ soll ein Zugang zum Forschungsfeld eröffnet werden. Anschließend wird für

die Datenerhebungs- und Auswertungsmethoden, welche für die vorliegende Forschung relevant sind, ein theoretischer Rahmen geschaffen.

3.2. Forschungsfeld: Kindermuseum „Schloss Schönbrunn erleben“

Dieses Kapitel soll einen Einblick in das Kindermuseum Schloss Schönbrunn geben, um die Rahmenbedingungen der Forschung nachvollziehbar zu machen. Das Museum wurde im Jahre 2001 eröffnet und befindet sich in einem Seitenteil des Schloss Schönbrunn in Wien. In diesem Zusammenhang wird auf die Angebote im Museum, die institutionelle Einschulung vor dem Dienstantritt sowie die Aufgaben der WissensvermittlerInnen Bezug genommen.

3.2.1. Angebote im Museum

Das Museum verfolgt ein „Hands-on“-Prinzip, somit können die Kinder durch aktive Teilnahme in Form von Verkleiden, Perücken frisieren, Modelle bauen, Tisch decken, Stoffe fühlen, Spielzeug benutzen und vielem mehr einen Zugang zu den historischen Inhalten erlangen. Ergänzend werden am Wochenende Führungen mit der aktuellen Themenführung um 10:30, 13:30 und 15:00 Uhr für IndividualbesucherInnen angeboten. Neben einer Standardführung („Leben am Kaiserhof“) wird meist parallel dazu eine Themenführung (z.B.: „kaiserliches Sammelsurium“, „Wintergeschichten aus Schönbrunn“) angeboten, zwischen denen die unter der Woche kommenden Schulklassen wählen können. Die Themenführung wird laufend geändert, um den BesucherInnen ein abwechslungsreiches Programm zu bieten. Außerdem können Kindergeburtstage für fünf bis zehnjährige Kinder mit unterschiedlichen Themenschwerpunkten gebucht werden. Des Weiteren werden Bastelworkshops zu besonderen Anlässen wie Weihnachten, Ostern, Fasching und Muttertag abgehalten. Zudem gibt es über das Jahr verteilt diverse Sonderveranstaltungen, an denen ein besonderes Programm geboten wird, wie zum Beispiel Quadrilletanzen, Kinderakademie, Dienertag sowie Taschenlampenführungen an Halloween.

3.2.2. Einschulungsablauf

Die Einschulung beginnt mit einem Informationsgespräch, bei der die Leiterin des Kindermuseums den neuen MitarbeiterInnen eine organisatorische Einführung über die Rahmenbedingungen, Verbote und allgemeinen Richtlinien gibt. In diesem Zusammenhang werden bürokratische Erledigungen abgewickelt und jeder Mitarbeiter be-

kommt einen Mitarbeiterleitfaden, der nach einigen Wochen über einen Multiple-Choice-Test abgeprüft wird. Zusätzlich werden ausgewählte Unterlagen zu geschichtlichen Daten und Fakten über das Schloss Schönbrunn, mit Fokus auf das Kindermuseum, ausgegeben. Diese Unterlagen enthalten Musterführungen als Vorlage für die angebotenen Themenführungen, die sich die MitarbeiterInnen aneignen müssen. Des Weiteren sollen neue MitarbeiterInnen vor Dienstbeginn bei unterschiedlichen Führungen von bewährten KollegInnen teilnehmen, um einen Einblick in den praktischen Führungsablauf zu bekommen. Anschließend muss eine mündliche Prüfung bei der Leiterin absolviert werden, um eigenständig Führungen und Kindergeburtstage durchführen zu dürfen. Damit sich die MitarbeiterInnen auf eine neue Führung vorbereiten können, erhalten sie einige Wochen zuvor das benötigte Skriptum, um die Inhalte zu lernen.

3.2.3. Aufgaben der VermittlerInnen

Zu den Hauptaufgaben der VermittlerInnen zählen die Museumsaufsicht (unter anderem das Aufräumen der interaktiven Stationen) und das Durchführen von Kinderführungen (Kindergarten-, Schulklassen-, Geburtstags- oder Individualführungen), das Leiten von Bastelworkshops oder das Mitwirken bei Sonderveranstaltungen. Überdies werden auch Tätigkeiten im Hintergrund, wie Vorbereitungsarbeiten für diverse Veranstaltungen oder neu konzipierte Führungen, Zuschneiden von Bastelmaterialien sowie Betreuungstätigkeiten in den Jausenräumen, in denen sich die Kinder im Rahmen der Geburtstagsfeiern aufhalten, verlangt. Den Inhalt neuer Themenführungen müssen sich die MitarbeiterInnen außerhalb der Dienstzeiten aneignen. Vor einer Führung haben die VermittlerInnen ca. eine halbe Stunde Zeit, um sich auf die Führung vorzubereiten. An einer Liste kann abgelesen werden, welche Themenführung gebucht wurde und wie alt die jeweiligen Kinder sind, um sich auf die bevorstehende Altersklasse einzustellen. Des Weiteren gilt es eine Führungstasche mit großen laminierten Bildern zusammenzustellen, die während der Führung verwendet wird. Diese Bilder dienen zur Verdeutlichung der vorgetragenen Inhalte und können von den Vermittlern nach Belieben ausgewählt und verwendet werden. Sie müssen jedoch an den Schwerpunkt der gebuchten Führung angepasst werden. Für jede Themenführung gibt es eigene Führungsrouten, die von den MitarbeiterInnen eingehalten werden sollen. Zwischen den Informationen, die vermittelt werden, sollen auch Entspannungsphasen, wie freies Spielen oder Rutschen eingebaut werden. Des Weiteren soll die vorgegebene Zeit - bei Schulklassenführungen beträgt die Dauer eine Stunde, bei Individualführungen 45 Minuten - eingehalten werden. Schulklassen bekommen nach der Führung die Möglichkeit, sich unter Aufsicht einer MitarbeiterIn zu verkleiden.

3.3. Theoretische Grundlagen zur Datenerhebung und -auswertung

Qualitative Forschungsansätze verfolgen das Ziel, Lebenswelten handelnder Menschen zu beschreiben und somit soziale Wirklichkeiten, sowie deren Abläufe und Deutungsmuster besser verständlich zu machen (vgl. Flick et al. 2008, 14). Durch qualitative Forschungsmethoden wie Leitfadeninterviews, biografische Erzählungen oder ethnografische Beschreibungen können genauere und konkretere Bilder über subjektive Sichtweisen der Betroffenen konstruiert werden als mit standardisierten Befragungen (vgl. ebd., 17). Die Grundidee der Ethnografie besteht in der Beobachtung von Menschen, wobei das Augenmerk hierbei auf die Ausübung ihrer praktischen Tätigkeiten gelegt wird. Des Weiteren wird davon ausgegangen, dass nur durch eine stetige Anwesenheit der ForscherInnen vor Ort ein realer Einblick in die Lebenswelt der TeilnehmerInnen gewährleistet werden kann. Mithilfe von empirischen Methoden sollen soziale Lebenswelten, Praktiken und institutionelle Verfahren erforscht werden (vgl. Breidenstein et al. 2013, 7).

Eine wesentliche Methode zur Datenerhebung stellt in diesem Zusammenhang die „teilnehmende Beobachtung“ dar (vgl. ebd.). Im Zuge der ethnografischen Forschung können auch alle Formen qualitativer Interviews zur Datengewinnung herangezogen werden (vgl. ebd., 80). In Bezug auf das vorliegende Forschungsvorhaben werden in erster Linie Leitfaden- und ExpertInneninterviews durchgeführt, auf die im Folgenden noch näher eingegangen wird. Breidenstein et al. verweisen weiter darauf, dass die ethnografische Vorgehensweise nicht als eine konkrete Methode bzw. Technik verstanden werden kann. Vielmehr handelt es sich um Vorgehensweisen, die keine vorgegebenen Regeln enthalten und nicht immer nach einem fixen Schema ablaufen müssen. Die Abläufe sind in erster Linie vom Feld und von der Forschungsfrage abhängig und müssen erst spezifiziert werden. Nach Breidenstein et al. stellt die Ethnografie eher eine Haltung bzw. eine Forschungsstrategie dar, mit der sich die ForscherInnen einen Zugang zu sozialen Phänomenen verschaffen können. In diesem Zusammenhang wird von den ForscherInnen eine gewisse Sensitivität verlangt, die es ihnen ermöglicht sich flexibel und anpassend in dem zu erforschenden Feld zu bewegen. Die Ethnografie folgt also nicht einem strikten Vorgehen, sondern ermöglicht die Überarbeitung und Änderung von Fragestellungen und theoretischen Konzepten während des Forschungsprozesses, um in weiterer Folge die Datenerhebung dahingehend flexibel zu gestalten (vgl. ebd., 8f.).

Aufgrund der Tatsache, dass ich selbst im Kindermuseum „Schloss Schönbrunn erleben“ gearbeitet habe, war bereits ein Bezug zum untersuchenden Feld vorhanden. Das dadurch erlangte Vorwissen über Abläufe und Vorgaben der Institution konnte für die

Formulierung der Forschungsfrage und zur Gestaltung des Forschungsvorhabens positiv genutzt werden. In Bezug auf die Datenerhebung wurden zuerst Leitfadeninterviews mit narrativen Elementen und - in einem Abstand von ca. drei Monaten - ExpertInneninterviews durchgeführt, um diese in Hinblick auf die Forschungsfrage zu analysieren. Als Ergänzung wurde bei jeder der InterviewpartnerInnen eine „teilnehmende Beobachtung“ ausgeführt, diese sollten in erster Linie Anknüpfungspunkte für die ExpertInneninterviews schaffen. Nachfolgende Unterkapitel beschäftigen sich nun näher mit den eben genannten Erhebungsmethoden.

3.3.1. Leitfaden- und ExpertInneninterview

In Bezug auf ethnografische Interviews wird grundsätzlich zwischen „informellen Gesprächen“ und „expliziten Interviews“ unterschieden. Erstere finden meist während der Beobachtungen in Form von lockeren Unterhaltungen statt, die nicht durch Fragen von Seiten der Ethnografinnen geleitet werden und sich meist zufällig ergeben. Bei den „expliziten Interviews“ wiederum handelt es sich um sozialwissenschaftliche Interviewformen, die oftmals außerhalb des Felds durchgeführt werden (vgl. Breidenstein et al. 2013, 80). Gründe dafür sind einerseits eine höhere Kontrolle der Gesprächsthemen durch einen Leitfaden sowie andererseits die Schaffung eines Ortes, an dem der/die Interviewte ungestört über sein Feld sprechen kann. In Hinblick auf die Erstellung des Leitfadens muss der/die InterviewerIn über ein gewisses Vorwissen des zu untersuchenden Feldes verfügen, um adäquate Fragstellungen konzipieren zu können. Dies kann entweder durch das Befragen von Informanten oder aufgrund bereits gemachter Beobachtungen im Feld erfolgen. In diesem Zusammenhang können Verständnisfragen zu bestimmten Vorgängen gestellt werden, die während der Beobachtung aufgezeichnet und mit der eigenen Interpretation verbunden werden können. Darüber hinaus stellen weitere Erzählungen der Interviewperson, in denen der/die BeobachterIn nicht anwesend war, eine Ergänzung zu den teilnehmenden Beobachtungen dar (vgl. ebd., 81f.).

Des Weiteren muss jedoch beachtet werden, dass der/die Ethnografin einen relevanten Einfluss auf die Darstellung der Praktiken haben kann, unabhängig davon, ob er/sie im Zuge einer Beobachtung anwesend ist oder ein Interview durchführt. Im Rahmen eines Interviews kann dies jedoch Probleme verursachen, denn der/die TeilnehmerIn befindet sich in einer dyadischen Interaktion mit dem Interviewten - während in einer Beobachtungssituation meist auch andere Anwesende teilhaben - und kann dadurch seine Erzählungen frei steuern. Diesbezüglich ist es von Bedeutung, die Dar-

stellungen unabhängig von ihrem Wahrheitsgehalt als situationsbezogenes Handeln in Verbindung mit der Institution zu betrachten und ernst zu nehmen (vgl. ebd., 83).

Im Zuge der Forschung wurde das Leitfadeninterview als „explizite Interviewform“ ausgewählt. Zur Strukturierung eines Leitfadeninterviews können Erzählaufforderungen, vorformulierte Fragen sowie Stichworte zur freien Fragengestaltung herangezogen werden. Der Leitfaden soll einerseits offene Fragen beinhalten, andererseits aber den Ablauf des Interviews in Hinblick auf das Forschungsinteresse steuern. Auch bei ExpertInneninterviews wird ein Leitfaden zur Gestaltung des Interviewablaufs verwendet. Jedoch wird an dieser Stelle dem Status bzw. der Positionierung der Interviewperson eine besondere Gewichtung zugrunde gelegt (vgl. Helfferich 2014, 560). Denn hier gerät vor allem der organisatorische bzw. institutionelle Kontext in den Vordergrund (vgl. Meuser/Nagel 1991, 442). Als ExpertInnen werden diejenigen bezeichnet, die „selbst Teil des Handlungsfeldes sind“ (ebd., 443), Entscheidungen treffen und über interne Strukturen Bescheid wissen. An dieser Stelle ist anzumerken, dass die ForscherInnen unter Einbezug des Forschungsinteresses selbst entscheiden, wem der „Status der ExpertIn“ verliehen wird (vgl. ebd., 443f.). Das Interview bezieht sich in diesem Fall auf Erfahrungen und Wissensbestände, die von den Interviewpersonen im Rahmen des Tätigkeitsfelds gesammelt wurden. Zudem besteht das Ziel nicht darin Einzelfallanalysen zu untersuchen, sondern allgemeingültige Aussagen zu erforschen. Die ExpertInnen fungieren somit als RepräsentantInnen der Organisation bzw. Institution (vgl. ebd., 444).

3.3.2. Teilnehmende Beobachtung

Der Soziologe Peter Atteslander beschreibt das Ziel einer qualitativ orientierten Beobachtung als eine Interpretation und Darstellung sozialer Wirklichkeiten (vgl. Atteslander 2012, 77). Dabei handelt es sich um soziale Situationen, die nicht mit standardisierten Verfahren erforscht, sondern mithilfe von Beobachtungen interpretativ erschlossen werden. Im Zuge der teilnehmenden Beobachtung steht die Beziehung des Beobachters zum Feld im Mittelpunkt (vgl. Lüders 2000, 386). Dadurch wird die Untersuchung sozialer Wirklichkeit möglich und die Beteiligung an der Alltagswelt und längerfristige Beobachtungen durchführbar. Diesbezüglich wird zwischen einer verdeckten und einer offenen Beobachtung unterschieden. Im Gegensatz zur offenen Beobachtung ist den Versuchspersonen bei der verdeckten nicht bewusst, dass sie beobachtet werden. Dadurch sollen mögliche Verhaltensänderungen verhindert werden (vgl. Atteslander 2010, 90). Des Weiteren kann der/die ForscherIn passiv oder aktiv an den Beobachtungen teilnehmen. Bei einer passiven Teilnahme richtet sich der Fokus rein auf

die Forschungssituation und die TeilnehmerInnen nehmen nicht an den Interaktionen der Untersuchungswirklichkeit teil. Dies kommt vor allem in Laborsituationen vor. Der/Die aktive TeilnehmerIn hingegen kommt in direkten Kontakt mit den Beobachteten und beteiligt sich an der natürlichen Lebenswelt der Untersuchung (vgl. ebd. 92). Im Rahmen ethnografischer Untersuchungen nimmt der/die ForscherIn stets aktiv an der Lebenswelt der TeilnehmerInnen teil, da dieser seine Beobachtungen direkt im Feld durchführt (vgl. Breidenstein et al. 2013, 7).²

Breidenstein et al. machen darauf aufmerksam, dass alle Sinneswahrnehmungen, wie das Riechen, Sehen, Hören und Ertasten sowie der „soziale Sinn“ (ebd., 71; Hervorhebung im Original) der ForscherInnen für die Datenerhebung relevant sind. Letzterer beinhaltet Aspekte wie das Verstehen der eigenen Fähigkeiten, das Fokussieren auf wesentliche Momente und das Vertrautwerden mit dem Feld. Der ethnografische Forschungsansatz verlangt des Weiteren, dass der/die BeobachterIn eine distanzierte Haltung zu seinen/ihren sinnlichen Erfahrungen einnehmen kann, um dadurch eine Reflexion und Auslegung der beobachteten Lebenswelt zu ermöglichen. Der Beobachter soll daher nicht nur auf vordergründige Intentionen der AkteurInnen achten, sondern auch versuchen, hintergründige und scheinbar nebensächliche Bedeutungen in den Blick zu nehmen. Im Gegensatz zu einem Interview können die Daten in der direkten Einbettung des sozialen Geschehens und „aus erster Hand“ gewonnen werden (vgl. ebd.). Um die erhobenen Daten zu dokumentieren und somit eine weitere Bearbeitung zu ermöglichen, werden Protokolle erstellt. Diese sollten unmittelbar nach der Beobachtung angefertigt werden, da in diesem Fall die Erinnerungen während des Niederschreibens noch frisch sind (vgl. ebd., 97). Außerdem muss zwischen den Beschreibungen der Beobachtungen und der eigenen spontanen Interpretationen im Textstück unterschieden werden. Eine Möglichkeit besteht darin, interpretative Beschreibungen in kursiver Schrift darzustellen (vgl. ebd., 99). Für die vorliegende Masterarbeit waren auch Erfahrungen und Situationen aus anderen zeitlichen und örtlichen Kontexten relevant. Insofern wurden im Rahmen der Forschung Leitfaden- und ExpertInneninterviews durchgeführt, welche im nachfolgenden Kapitel genauer erläutert werden.

Neben den Beobachtungen und der Durchführung der Interviews wird in der Ethnografie auch der Dokumentation eine gewichtige Rolle zugesprochen. Durch das Anfertigen von Beobachtungsprotokollen sowie das Transkribieren der durchgeführten Interviews wird Textmaterial für eine weitere Bearbeitung erzeugt (vgl. ebd., 86). Nach der Verschriftlichung der erhobenen Daten folgt in einem weiteren Schritt die Datenanalyse.

² Teile dieses Absatzes wurden aus meiner Bachelorarbeit „Kinderführungen im Museum am Beispiel des Kindermuseums ‚Schloss Schönbrunn erleben‘“ (2012) in veränderter Form wiedergegeben.

Die erhobenen Forschungsdokumente werden im Rahmen dieser Masterarbeit nach der „Grounded Theory“ nach Strauss und Glaser analysiert und ausgewertet. Dieses Analyseverfahren wird in der ethnografischen Forschung häufig angewendet und im nächsten Unterkapitel näher beschrieben.

3.3.3. „Grounded Theory“ nach Glaser und Strauss

Nach Strauss und Corbin handelt es sich bei der „Grounded Theory“ um eine qualitative Forschungsmethode, welche versucht die untersuchte Wirklichkeit theoretisch darzustellen. Diese wird als eine „gegenstandsverankerte Theorie, die induktiv aus der Untersuchung des Phänomens abgeleitet wird“ (Strauss/Corbin 1996, 7), beschrieben. Das bedeutet, dass die Daten in Bezug auf das Phänomen systematisch erhoben, analysiert und vorläufig bestätigt werden. Zu Beginn stehen jedoch keine zu bestätigenden Theorien, sondern ein offenes Untersuchungsfeld. Daten, die für die Untersuchung von Relevanz sind, stellen sich dabei erst im Laufe des Forschungsprozesses heraus. Die Datenerhebung, die Analyse und die Theorie stehen somit in einem wechselseitigen Verhältnis zueinander (vgl. ebd., 7ff.). Um im Rahmen der „Grounded Theory“ eine gegenstandsverankerte Theorie entwickeln zu können, sollte sich der/die ForscherIn ein Bewusstsein für die Bedeutung der Daten aneignen. In diesem Zusammenhang wird von einer „theoretischen Sensibilität“ gesprochen, die in unterschiedlicher Ausprägung vorhanden sein kann. Diese ist abhängig davon, inwieweit sich die ForscherInnen bereits mit der Literatur auseinandergesetzt haben bzw. sich durch eigene Erfahrungen Kenntnisse über das Feld aneignen konnten. Durch diese Sensibilität, welche sich im Laufe des Forschungsprozesses stetig weiterentwickelt, wird es erst möglich, eine gegenstandsverankerte und gut integrierte Theorie zu entwickeln (vgl. ebd., 25).

Für die Auswertung und Analyse müssen die erhobenen Daten, welche mittels Beobachtungen bzw. Interviews durchgeführt wurden, zuerst verschriftlicht werden, um sie für eine weitere Bearbeitung nutzbar zu machen. Dabei liegt es in der Verantwortung der ForscherInnen, wie viel transkribiert und wie genau protokolliert wird (vgl. Strauss/Corbin 1996, 14). Die „Grounded Theory“ zeichnet sich dadurch aus, dass die Analyse mithilfe einer sogenannter Kodierung durchgeführt wird, welche von Glaser und Strauss eingeführt wurde und aus mehreren Schritten besteht (vgl. ebd., 39). Der Begriff „Kode“ bezeichnet Kategorien oder Schlagworte, die für bestimmte Ausschnitte aus den Daten entwickelt werden (vgl. Breidenstein et al. 2013, 124). Es wird zwischen drei Typen des Kodierens unterschieden: das *offene Kodieren*, das *axiale Kodieren* und das *selektive Kodieren*. Die Erhebung und die Analyse der Daten sind eng miteinander verbunden und treten während des Forschungsprozesses abwechselnd auf.

Erwähnenswert ist auch, dass die Durchführung einer Analyse reine Interpretationsarbeit ist und erst dadurch Theorien konstruiert werden können (vgl. Strauss/Corbin 1996, 40f.).

In einem ersten Schritt wird *offen kodiert*, wobei das vollständige Material gesichtet wird, um sich einen Überblick zu verschaffen und die erhobenen Informationen wieder ins Gedächtnis zu rufen. Dieser Vorgang dient dazu, erste Vergleichsmöglichkeiten, Differenzen, wiederholende Muster, Widersprüche, Lücken oder seltsame Situationen zu erkennen (vgl. Breidenstein et al. 2013, 125). In diesem Analyseteil geht es vor allem um eine erste Benennung und Kategorisierung der Phänomene. Die Daten werden gründlich untersucht, in einzelne Teile aufgebrochen und eigene sowie fremde Vorannahmen kritisch hinterfragt (vgl. Strauss/Corbin 1996, 44). Es wird versucht bestimmte Phänomene in den Daten zu identifizieren, zu konzeptualisieren und diese anschließend zu gruppieren. Das bedeutet, dass ähnliche Phänomene gemeinsam unter einen Punkt zusammengefasst werden. Diesem Phänomen wird anschließend eine Benennung bzw. ein Kode zugewiesen, der eine grobe Beschreibung darstellen soll, um sich an diese zu erinnern und darüber nachzudenken. Erste Kategorisierungen können jedoch als provisorisch angesehen werden, da sich diese im Laufe des Prozesses noch ändern können (vgl. ebd., 47). Dabei soll versucht werden Eigenschaften und Dimensionen der Phänomene zu erkennen, um später Verbindungen zwischen den unterschiedlichen Kategorien herausarbeiten zu können (vgl. ebd., 51).

In Bezug auf den Kategorisierungsvorgang gibt es mehrere Möglichkeiten. Einerseits die „Zeile-für-Zeile-Analyse“ (ebd., 53), welche die ergebnisreichste und detaillierteste Form darstellt. Andererseits können auch Sätze oder Abschnitte kodiert werden, und sich die Frage stellen welche Hauptidee dahinter steckt. Eine weitere Möglichkeit ergibt sich daraus, ein ganzes Dokument herzunehmen und zu fragen, was sich hier abspielt und wie es sich mit vorhergehenden, bereits kodierten Daten vergleichen lässt. Nach diesen gröberen Überlegungen wird das Material anschließend im Detail analysiert, um Vergleiche und Ähnlichkeiten herauszuarbeiten (vgl. ebd., 53f.). Des Weiteren ist es im Rahmen des Forschungsprozesses üblich, sogenannte „Memos“ zu verfassen. Dabei geht es um die Verschriftlichung flüchtiger Ideen, Einsichten und Überlegungen, welche zur Systematisierung und Klärung des Materials dienen. Memos bieten eine Möglichkeit erste analytische Ideen zu entwickeln und für eine weitere Bearbeitung aufzuzeichnen (vgl. Breidenstein et al. 2013, 162f.).

An zweiter Stelle steht die *axiale Kodierungsform*, welche durch das Erstellen von Verbindungen zwischen den Kategorien eine neue Zusammensetzung der Daten möglich macht und einem *Kodier-Paradigma* folgt. Dabei werden die Kategorien in Bezug auf

Bedingungen, welche das Phänomen verursachen, *Kontexte*, in denen das Phänomen eingebettet ist, *Handlungsstrategien*, die zur Bewältigung, Umgangsweisen oder Durchführung des Phänomens dienen und *Konsequenzen*, welche aus den Handlungen gezogen werden, untersucht und analysiert. Dadurch wird eine Präzisierung der Kategorien möglich, die als Subkategorien bezeichnet werden. Der/die ForscherIn wechselt in seiner analytischen Vorgehensweise, oftmals auch unbewusst, zwischen der *offenen* und *axialen Kodierungsform* hin und her (vgl. Strauss/Corbin 1996, 76f.).

Anschließend wird auf die dritte Möglichkeit, das *selektive Kodieren* eingegangen. In diesem Schritt geht es darum, aus den Sammlungen und Analysen eine gegenstandsverankerte Theorie zu entwickeln. Dies soll durch mehrere Vorgehensweisen ermöglicht werden. In erster Linie muss sich der/die ForscherIn auf einen *roten Faden der Geschichte* einigen, dabei wird eine „beschreibende Geschichte über das zentrale Phänomen der Untersuchung“ (ebd., 96) formuliert. Des Weiteren müssen *die ergänzenden Kategorien miteinander verbunden* und die *Kernkategorien* bestimmt werden. Außerdem gilt es, *die Beziehungen durch die Daten zu validieren* und die *Kategorien aufzufüllen*, dies geschieht in Form von weiteren Verfeinerungen der Analyse. In diesem Zusammenhang ist von Bedeutung, dass diese Aspekte nicht getrennt voneinander ausgeführt werden müssen, sondern vielmehr ein Wechselspiel zwischen diesen Punkten stattfindet (vgl. ebd. 95f.). Es kann sein, dass die Geschichte mehrmals umgeschrieben werden muss, um zu einer sinnvollen Anordnung der Kategorien zu gelangen. Dabei ist es wichtig, dass bereits vorhandene Muster identifiziert und dementsprechend gruppiert werden. Für eine Verfestigung der Verbindungen wird ständig zwischen einem Fragen stellen, Hypothesen konstruieren und dem Vergleichen der Daten hin und hergependelt (vgl. Strauss/Corbin 1996, 106f.). Um eine Theorie zu vervollständigen, wird eine Validierung der Daten vorgenommen und dazu graphische oder textförmige Memos formuliert. Dadurch ist es den ForscherInnen möglich „Aussagen über Beziehungen zu machen und diese Aussagen an den Daten zu validieren“ (ebd., 114).

Des Weiteren muss der Prozessaspekt in der „Grounded Theory“ beachtet werden. Obwohl während der Auswertung der Daten ein Prozess ganz selbstverständlich auftaucht, sollte ein besonderes Augenmerk darauf gelegt werden, diesen auch in der Analyse miteinzubeziehen (vgl. ebd., 119). Der Prozess kann einerseits als *fortschreitende Bewegung*, welche sich in Stadien oder Phasen äußert, oder andererseits als *nicht-fortschreitende Bewegung* gesehen werden, welche sich auf Handlungen bzw. Interaktionen bezieht, die sich aufgrund gewisser Bedingungen verändern (vgl. ebd., 131). Einen weiteren Punkt für die „Grounded Theory“ stellt das „theoretische Sampling“ dar. Dabei geht es um die Auswahl des Forschungsortes, der Datenerhebungs-

methoden und dessen Umfang. Diese Entscheidungen basieren auf theoretischen Konzepten, welche für die Untersuchung relevant sind (vgl. ebd., 149). Wenn im Laufe des Forschungsprozesses zusätzliche Daten und weitere Analysen keine neuen Erkenntnisse mehr bringen, wird von einer „theoretischen Sättigung“ gesprochen. Das bedeutet, dass die Datenerhebung abgeschlossen werden kann und genug Material zur Beantwortung der Forschungsfrage gesammelt wurde (vgl. Strübing 2008, 33). Im nächsten Kapitel wird nun auf den Forschungsprozess, welcher im Rahmen vorliegender Arbeit durchlaufen wurde, Bezug genommen.

4. Der Forschungsprozess

In diesem Kapitel wird der Verlauf der Forschung dargestellt, um den Prozess der Datenerhebung und -auswertung nachvollziehbar zu machen. Dabei werden die Auswahl der Interviewpartner und die damit verbundene Kontaktaufnahme sowie die praktischen Erfahrungen in Bezug auf die Erhebung und Auswertung des Datenmaterials näher beschrieben. Es wurde von Beginn an ein Forschungstagebuch geführt, welches den Prozess der Untersuchung aufzeigen und reflektieren sollte. Zudem dient es anschließend als Hilfestellung zur Ausführung dieses Kapitels.

4.1. Sample und Kontaktaufnahme

Aufgrund der Tatsache, dass ich selbst bereits im Kindermuseum „Schloss Schönbrunn“ tätig war und schon für die Bachelorarbeit hier geforscht habe, war es kein Problem, das Einverständnis für weitere Forschungstätigkeiten zu bekommen. Die Leiterin des Kindermuseums war während der gesamten Forschungsphase sehr entgegenkommend und unterstützte mich in meinem Vorhaben.

Mit der Absicht eine Professionalisierung aufzuzeigen, wurde versucht, zwei unterschiedliche Forschungszeitpunkte einzuplanen. Das erste Interview sollte bereits direkt nach der Einschulung stattfinden, also noch bevor die MitarbeiterInnen ihren ersten Dienst absolviert haben. Nachdem das Kindermuseum zum großen Teil Saisonverträge vergibt, wusste ich, dass relativ häufig neue MitarbeiterInnen eingestellt werden und mein Forschungsvorhaben grundsätzlich möglich wäre. Ich bekam die Kontaktdaten mehrerer Personen und kontaktierte sie per Mail. Diese wurden über das Forschungsvorhaben informiert und um eine Teilnahme an der Untersuchung gebeten. Nach kurzer Zeit erhielt ich von drei Kontaktpersonen die Zusage, dass sie mir als InterviewpartnerInnen zur Verfügung stehen werden. Nachdem überwiegend weibliche Mitarbeiterinnen im Kindermuseum arbeiten, war es nicht ungewöhnlich, dass es sich im Rahmen meiner Forschung um drei weibliche Interviewpartnerinnen handelte. Die Termine für die Interviews wurden über E-Mail oder SMS vereinbart und die Interviewpartnerinnen zeigten sich sehr kooperativ und interessiert. Es ist reiner Zufall, dass alle drei einen akademischen Abschluss anstreben bzw. bereits absolviert haben und unter Dreißig sind. Folgende Tabelle soll die Eckdaten der Interviewpersonen, unter anonymisierten Namen, darstellen:

Interview-partnerin	Alter	Studienfach	Höchster Bildungsabschluss
Lisa Pichler	27	Kunstgeschichte	Studienabschluss
Silvia Moser	20	Lehramtsstudium Englisch, Französisch, Geographie	Gymnasium
Maria Schneider	26	Kunstgeschichte	Gymnasium

4.2. Datenerhebung

Im Zuge der Datenerhebung wurden zwei verschiedene Interviewzeitpunkte, mit einem Abstand von ca. drei Monaten, gewählt. Dadurch war es möglich in einem ersten Interview die Erwartungen und Vorstellungen der InterviewpartnerInnen über ihre zukünftige Arbeit im Kindermuseum zu thematisieren, noch bevor diese selbst im Museum tätig waren. Nachdem die WissensvermittlerInnen zum zweiten Interviewzeitpunkt bereits einige Monate im Kindermuseum tätig waren, wurden in diesem Zusammenhang ExpertInneninterviews durchgeführt. An dieser Stelle wurde auf persönliche Erfahrungen und Herausforderungen eingegangen, denen sie sich im Zuge ihrer Vermittlungstätigkeit stellen mussten. Vor den jeweiligen ExpertInneninterviews führte die Forscherin jeweils eine teilnehmende Beobachtung durch, um während des Interviews beobachtete Verhaltensweisen der WissensvermittlerInnen thematisieren zu können. Die ersten drei Interviews fanden zu einem Zeitpunkt statt, als die theoretische sowie praktische Einschulung, bis auf die mündliche Überprüfung der geschichtlichen Inhalte des Museums, bereits abgeschlossen war. Die zweiten Interviews wurden in einem Abstand von ca. drei bis vier Monaten später durchgeführt.

Die Interviews fanden alle in privaten Wohnungen statt. Vor jeder Interviewdurchführung erhielten die Mitarbeiterinnen einen Informationsbrief über die Rahmenbedingungen des Interviews, welche auf die Datenschutzbestimmungen und Freiwilligkeit der Untersuchung hinwiesen. In diesem Zusammenhang wurden sie gebeten eine Einverständniserklärung zu unterschreiben, die eine Verwendung der erhobenen Daten erlaubt. Bei den durchgeführten Interviews handelte es sich um Leitfadeninterviews mit narrativen Elementen, welche vorab mit Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Bettina Dausien abgesprochen wurden. Aufgrund eigener Erfahrungen im Kindermuseum „Schloss Schönbrunn erleben“ und das bereits gesammelte Vorwissen über die Abläufe in der Institution, erleichterte mir die Entwicklung der Interviewfragen sowie die Spezifizierung des konkreten Forschungsvorhabens. Die Leitfäden für die durchgeführten Interviews befinden sich im Anhang der vorliegenden Arbeit.

Nachdem alle Interviews in privaten Wohnungen durchgeführt wurden und die Interviewpartnerinnen sich in meiner Altersklasse befanden, war die Atmosphäre sehr angenehm. Zwei der Interviewteilnehmerinnen konnte ich bereits kurz davor in einem Seminar, welches im Rahmen der Arbeit im Museum stattgefunden hat, kennenlernen. Alle Interviews konnten ohne Störungen aufgenommen werden, da es in den Wohnungen sehr ruhig war. Die Gespräche gestalteten sich sehr locker und die Interviewpartnerinnen waren sehr offen und gesprächig. Ich fühlte mich bei der Durchführung der Interviews sehr sicher und habe versucht, mich an den Leitfaden zu halten. Dadurch war es mir möglich, alle Themen zu behandeln und die Interviewpartnerinnen trotzdem frei sprechen zu lassen. Die Länge der ersten Interviews gestalteten sich zwischen 32 und 40 Minuten und alle drei haben sich für weitere Interviews bereit erklärt.

Im Laufe der Entwicklung des konkreten Forschungsvorhabens sollten im Rahmen der Datenerhebung neben den Interviews auch eine teilnehmende Beobachtung pro Mitarbeiterin durchgeführt werden. Nachdem ich die drei Mitarbeiterinnen durch eigene Tätigkeiten im Museum näher kennenlernen konnte, war es kein Problem das Einverständnis zu bekommen, an jeweils einer Führung teilzunehmen und zu beobachten. Nachdem die MitarbeiterInnen nach ca. drei bis vier Monaten eigene Erfahrungen im Museum gesammelt haben, führte ich eine teilnehmende Beobachtung pro Interviewpartnerin und anschließend ein zweites Interview durch. In Bezug auf die terminliche Organisation war es mir Dank der Leiterin des Kindermuseums möglich, innerhalb von zwei Wochen bei den drei MitarbeiterInnen an jeweils einer Führung teilzunehmen. Bei allen drei Führungen handelte es sich um Schulklassenführungen, um die Aufzeichnungen für die Forschung vergleichbarer zu machen. In Hinblick auf die Wissensvermittlerinnen nahm ich als offener Beobachter teil, da sie wussten, dass ich sie bewusst beobachten werde. Nachdem der Fokus meiner Beobachtung nicht auf der Schulklasse an sich lag und ich als Kollegin vorgestellt wurde, stellte ich für sie einen verdeckten Beobachter dar.

Eine Führung dauerte zwischen 35 und 45 Minuten und wurde unmittelbar danach aus meinem Gedächtnis heraus protokolliert, um eine möglichst genaue Darstellung der Situationen zu gewährleisten. Um erste spontane Interpretationen in der späteren Auswertung berücksichtigen zu können, wurden diese in den Protokollen kursiv dargestellt. Durch die vorab durchgeführten teilnehmenden Beobachtungen und das eigene Vorwissen war es mir in Hinblick auf den zweiten Interviewleitfaden möglich einen Fragebogen zu konzipieren, der auf das Feld zugeschnitten ist. In diesem Zusammenhang konnten Verständnisfragen zu bestimmten Vorgängen gestellt werden, die während der Beobachtung aufgezeichnet wurden. Dadurch konnten konkrete Situationen und Handlungsstränge der WissensvermittlerInnen thematisieren werden. Eines der Inter-

views wurde nur einige Stunden nach der teilnehmenden Beobachtung durchgeführt. Bei den zwei weiteren Interviews lagen einige Tage zwischen der Beobachtung und der Befragung. In Hinblick auf zukünftige Forschungen würde ich empfehlen, einige Tage Pause zwischen den zwei Forschungsmethoden einzuplanen, damit den WissensvermittlerInnen Raum gegeben wird ihre eigene Führung zu verarbeiten und zu reflektieren. Die zweiten Interviews konnten zudem in einer noch entspannteren Atmosphäre durchgeführt werden, da ich die MitarbeiterInnen hinsichtlich der gemeinsamen Tätigkeiten im Museum besser kennenlernte und sie noch mehr Vertrauen zu mir aufgebaut haben.

Alle Interviews wurden mit dem Laptop und dem Programm „Audacity“ aufgenommen und anschließend mithilfe des Audiotranskriptionsprogrammes „f5“ transkribiert. In diesem Zusammenhang wurden die Transkriptionshinweise bzw. -notationen nach Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Bettina Dausien (2015) herangezogen. Persönliche Daten der Forschungsteilnehmer, sowie Orte und Firmen wurden anonymisiert, um keine Rückschlüsse auf die Identität der Personen zu ermöglichen.

4.3. Auswertung des Datenmaterials

Als Auswertungsmethode wurde die „Grounded Theory“ herangezogen, die im vorigen Kapitel bereits näher ausgeführt wurde. Die erstellten Transkripte und Protokolle wurden als Grundlage für die Analyse und Interpretationen hergenommen. Bei der Auswertung wurden anonymisierte Namen verwendet, um eine bessere Lesbarkeit zu gewährleisten. Es sollen jedoch keine Einzelfallanalysen dargestellt, sondern allgemeingültige Erkenntnisse hervorgebracht werden. Nachdem mit den drei Mitarbeiterinnen jeweils zwei Interviews durchgeführt wurden, werden die durchgeführten Interviews im Fließtext mit „1“ und „2“ nach dem Nachnamen gekennzeichnet bzw. zitiert. Wobei „1“ jeweils für das erste Interview im Herbst 2014 und „2“ für jenes im Frühjahr 2015 steht.

Zu Beginn wurden die fertigen Transkripte gesichtet, um sich das erhobene Datenmaterial wieder in Erinnerung zu rufen und sich einen Überblick zu verschaffen. Anschließend wurde offen kodiert und erste Überbegriffe für einzelne Ausschnitte gebildet. In einer Forschungswerkstatt, welche von meiner Betreuerin Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Bettina Dausien geleitet wurde, bekam ich zweimal die Möglichkeit einen Ausschnitt mitzubringen, welcher im Plenum analysiert wurden. Die Anmerkungen und analytischen Ansätze meiner KollegInnen waren mir für die weitere Auswertung sehr hilfreich. Nachdem ich erste Kategorien entwickelt habe, begann ich, das Material axial zu kodieren und versuchte Subkategorien herzustellen. In Bezug auf das selektive kodieren konnte ich

eine Gliederung der Kategorien vornehmen und einen roten Faden aufzeigen. Dieser bezieht sich auf den Professionalisierungsprozess, den es darzulegen gilt. Des Weiteren organisierte ich mit einigen StudienkollegInnen regelmäßige Treffen, an denen wir uns gegenseitig bei der Interpretation unseres Datenmaterials halfen. Dadurch konnten neue Blickwinkel geöffnet und relevante Ausschnitte durch unterschiedliche Perspektiven betrachtet werden. Diese Zusammenarbeit hatte, meiner Meinung nach, einen maßgeblichen Einfluss auf die Qualität der Interpretationsleistung.

5. Ergebnisse

Dieses Kapitel widmet sich den Ergebnissen der durchgeführten Forschung im Kindermuseum „Schloss Schönbrunn erleben“. Die Auswertung gliedert sich in sieben Kernkategorien, die eine unterschiedliche Anzahl an Subkategorien enthalten. An dieser Stelle werden ausgewählte Interviewaussagen analysiert, interpretiert und resümiert.

5.1. Bewerbungsmotive, Vorerfahrungen und Erwartungen

Für alle drei befragten Interviewpartnerinnen war in Bezug auf die Jobsuche ausschlaggebend, dass sie mit Kindern zusammenarbeiten wollten. Sie berichten, dass sie in der Vergangenheit bereits Erfahrungen mit Kindern gemacht hatten und diese auf den beruflichen Bereich ausweiten wollten. Die Beweggründe, sich im spezifischen beim Kindermuseum „Schloss Schönbrunn erleben“ zu bewerben waren jedoch unterschiedlich.

Silvia Moser war zu Beginn ihres Lehramtsstudiums auf der Suche nach einem Studentenjob und hat von ihrer Mitbewohnerin, die ebenfalls im Kindermuseum in Schönbrunn arbeitet, einen Einblick in den Tätigkeitsbereich erhalten und sich entschieden, eine Initiativbewerbung abzugeben. Seit der Unterstufe führte sie Babysitterjobs bei Nachbarn und Verwandten aus. Bei dieser Tätigkeit konnte sie Erfahrungen mit Kindern zwischen drei Monaten und zwölf Jahren machen. Anschließend war sie ein Jahr als Au-Pair für zwei kleine Kinder verantwortlich. In Bezug auf den Umgang mit Kindern hat sie ihrer Meinung nach dort *„die meisten - Erfahrungen gesammelt“* (Moser 1, 1/19), wobei sie sich hauptsächlich um die Versorgung eines Babys und um Tätigkeiten im Haushalt gekümmert hat. Nachdem sie sich für ein Lehramtsstudium entschieden hatte, wollte sie im Rahmen eines Nebenjobs weitere Erfahrungen im Umgang mit Kindern dazugewinnen. Moser erwartet sich von der Arbeit im Kindermuseum vor allem Spaß an der Kommunikation mit den Kindern sowie die Erweiterung des eigenen Wissens über die Geschichte Wiens: *„eben dass ich viel Informationen für mich eben auch sammeln kann über das Schloss und über Wien und über die ganze Geschichte und, ja da freu ich mich halt, dass ich das an die Kinder weitergeben kann“* (Moser 1, 2/8-10). Außerdem erhofft sie sich, dass ihr die Erfahrungen, die sie bei der Tätigkeit in Schönbrunn machen wird, bei ihrem zukünftigen Lehrberuf helfen werden: *„Ich werd zwar im Gymnasium unterrichten, aber ich glaub trotzdem, dass es hilfreich sein kann wenn ich schon vorher Erfahrungen hab mit Volksschulkinder zum Beispiel, eben weil das ja die Vorstufe vom Gymnasium ist und das hilft mir vielleicht selbst das ich die*

Kinder besser versteh und dann auch besser mit ihnen umgehen kann“ (Moser 1, 2/12-15). Sie geht offenbar davon aus, dass sie im Kindermuseum mit Kindern im Volksschulalter zu tun haben wird und sieht dies als eine Vorbereitung für ihre zukünftige Lehrertätigkeit im Gymnasium an.

Maria Schneider studiert Kunstgeschichte und hatte sich für einen Praktikumsplatz im Rahmen eines Kunstworkshops, welcher im Sommer im Kindermuseum in Schönbrunn angeboten wurde, beworben. Obwohl sie für diesen Job eine Absage bekam, erhielt sie unmittelbar danach von der Leitung des Kindermuseums das Angebot für einen Teilzeitjob. Schneider hat einerseits Erfahrungen durch Babysitterjobs im familiären Bereich erlangt und andererseits Kinderbetreuungstätigkeiten tageweise im Rahmen einer Institution durchgeführt. Zudem hat sie einige Male bei Sommercamps dieser Institution mitgearbeitet, welche bei ihr die Idee erweckten, *„Kinder und Kunst“* (Schneider 1, 3/8-10) in Zukunft verbinden zu wollen. Außerdem führt sie bereits Kinderführungen für Schulklassen im Rahmen einer weiteren Institution durch. Sie betont jedoch, dass sie *„vom bildungstechnischen Hintergrund (...) überhaupt keinen Background“* (Schneider 1, 3/16) hat. An dieser Stelle kann interpretiert werden, dass sie von einer fehlenden pädagogischen Ausbildung spricht. In Bezug auf Erwartungen an die Arbeit im Kindermuseum äußert sie, dass sie sich noch nicht sehr viele Gedanken dazu gemacht hat. Sie ist in diesem Zusammenhang eher *„der Typ der wenig vorher nachdenkt und sich dann eher /reinstürzt ((lachend))/ und wenns dann soweit ist, dann kommen eher erst so die ersten ‚ach gott, wie soll ich das eigentlich machen‘ und ‚hm, da muss ich mir noch vielleicht eine etwas andere Strategie überlegen oder so‘,“* (Schneider 1, 4/21-24). An dieser Stelle kann impliziert werden, dass sie im Vorhinein keine Vorbereitungen trifft, sondern sich erst direkt bei der Ausübung der Tätigkeit überlegt, wie sie in der jeweiligen Situation reagieren bzw. handeln wird.

Lisa Pichler war nach dem Abschluss ihres Kunststudiums auf der Suche nach einem Job und hat ebenfalls durch eine Initiativbewerbung eine Stelle bekommen. Sie erzählt im Interview, dass es sich bei den Arbeitsverträgen bei allen neuen MitarbeiterInnen um eine Teilzeitanstellung von dreißig Prozent handelt, die aufgrund einer saisonal bedingten Vertragsdauer auf drei Monate beschränkt war. Nach einer anschließenden zweimonatigen Arbeitspause bestand die Möglichkeit auf eine Vertragsverlängerung. Auch Pichler hat ihre ersten Erfahrungen im Umgang mit Kindern im Bereich des Babysittings gemacht. Wobei sie Kinder im Alter von einem bis zehn Jahren betreut hat und sie die meisten davon schon sehr lange kennt. Zu den meisten Babysitterjobs ist sie gekommen, weil sie weiterempfohlen wurde und dadurch ein großes Netzwerk aufbauen konnte. Sie betont, dass die meisten *„sehr glücklich und zufrieden“* (Pichler 1, 2/11) mit ihrer Betreuung waren und die Kinder sie sehr gerne mögen und sich auch

heute noch freuen sie zu sehen. Die Erwähnung des positiven Feedbacks dient möglicherweise dazu, vor der Interviewerin indirekt zu betonen, dass sie für den Job im Kindermuseum geeignet ist. Sie äußert weiter, dass sie dreißig Stunden im Verkauf tätig ist und die Arbeit im Kindermuseum zusätzlich machen möchte. Als Erklärung äußert sie: *„Das mach ich eigentlich gar nicht so als Arbeit sondern es ist eher als --- nicht als Freizeitbeschäftigung, ist auch blöd, aber einfach als das was mich erfüllt einfach“* (Pichler 1, 2/36-38). Es macht den Anschein, als würde sie sich sicher sein - möglicherweise in Anlehnung an frühere Erfahrungen - in der Kinderbetreuung diese Erfüllung zu finden. Der Vergleich dieser Arbeit mit einer Freizeitbeschäftigung könnte darauf hinweisen, dass sie nicht das Gefühl hat vor einer großen Herausforderung zu stehen. In Bezug auf die Arbeit mit Kindern erwartet sie sich zudem, dass diese *„dann auch mit einer Freude rausgehen (...) irgendwas neues gelernt haben“* (Pichler 1, 3/13). Am Ende des ersten Interviews kommt sie noch einmal von selbst auf das Thema Erwartungen zurück und hofft, sich von den KollegInnen viel abschauen zu können und Tipps zu holen, *„dass sich das dann alles irgendwie schnell einpendelt“* (Pichler 1, 12/4). Vermutlich spricht sie von der Hoffnung, sich durch die Hilfe der KollegInnen schnell an die Arbeitsabläufe im Kindermuseum zu gewöhnen und sich gut einzuarbeiten.

5.2. Einschulungsprozess

Ein großer Teil des ersten Interviews widmet sich dem Einschulungsprozess der angehenden Wissensvermittlerinnen im Kindermuseum. Das Interesse der Forschung liegt dabei auf dem Ablauf der institutionellen und persönlichen Vorbereitung in Bezug auf die museumspädagogische Tätigkeit. Dadurch sollen persönliche Eindrücke aufgezeigt und ein Einblick in den Einschulungsprozess geschaffen werden.

5.2.1. Ablauf der Einschulung

Alle drei Interviewpartnerinnen erklären, dass die Einschulung nur teilweise bzw. noch gar nicht stattgefunden hat. Nachdem die Bewerbungen von der Leiterin des Kindermuseums positiv beantwortet wurden, fand ein erstes Informationsgespräch statt. Bei diesem Treffen wurden alle zukünftigen MitarbeiterInnen, die ein oder zwei Monate später ihren Dienst antreten sollten, eingeladen. Bei dem ersten Informationsgespräch nahmen aber nur Pichler und Schneider teil, da Moser verhindert war. Die angehenden Wissensvermittlerinnen drückten im Interview alle ihre Verwunderung darüber aus, dass ihnen ohne formelles Bewerbungsgespräch sofort ein Dienstvertrag angeboten

wurde. Schneider äußert dazu: *„ich war ahm, sehr baff --- dass wir eigentlich alle ja fix ahm genommen worden sind ohne tatsächlich ahm vorher uns irgendwie vorstellen zu müssen“* (Schneider 1, 5/3-4).

Pichler erzählt, dass bei dem Informationsgespräch Themen wie die Abwicklung der Verträge, die Bezahlung, die Versicherung, Vorgehen im Krankheitsfall, die Dienstenteilung und das angebotene Führungsangebot besprochen wurden. Zudem wurde mitgeteilt, dass eine Prüfung über die Inhalte des Museums in Form einer Führung durch das Museum, abgelegt werden muss. Es wurde vorwiegend über die *„formalen Sachen“* (Pichler 1, 4/28) gesprochen und nur ein kurzer *„inhaltlicher Überblick“* (Pichler 1, 4/29) gegeben. Sie bekam außerdem die Information, dass einen Monat später ein weiterer Termin stattfinden würde, an dem eine ausführliche inhaltliche Einschulung durch die Leiterin stattfinden sollte. Pichler konnte diesen Termin jedoch nicht wahrnehmen und äußert diesbezüglich: *„jetzt is so ausgemacht, dass wir am Montag --- am ersten, an unserm ersten Tag quasi eine Dreiviertelstunde früher kommen, also schon um acht Uhr und dass ma da gemeinsam ein bissl durchgehn und uns alles anschau“* (Pichler 1, 3/41-43). Diese Information hat auch Moser bekommen, die nicht am Informationsgespräch teilgenommen hat. Der besagte Montag stellte für alle drei den ersten Arbeitstag dar. Es wurde ihnen jedoch mitgeteilt, dass sie an diesem Tag noch keine eigene Führung halten müssen.

Bei dem Informationsgespräch wurde den neuen MitarbeiterInnen zudem erklärt, dass sie im Rahmen der Einschulung bei verschiedenen Führungen mit KollegInnen mitgehen sollen, um einen Einblick in den Führungsablauf zu erlangen. Zum Zeitpunkt des ersten Interviews haben sie schon einige KollegInnen bei unterschiedlichen Führungen begleitet. Es herrschte bei den InterviewpartnerInnen jedoch Uneinigkeit darüber, bei wie vielen Führungen sie mitgehen sollen und wie viele als Arbeitszeit verrechnet werden. Es bestehe aber die Möglichkeit, sooft wie nötig bei Führungen mitzugehen, diese zählen dann jedoch nicht mehr zur offiziellen Einschulung und basieren auf freiwilliger Basis. Auch Schneider ist sich diesbezüglich unsicher und meint: *„wir sollen ja eben an zwei verschiedenen teilnehmen oder an zwei verschiedenen --- Typen teilnehmen -- zum anschau, und das sollen immer diese klassischen sein, also ich müsst jetzt nochmal nachschaun welche genau das wär“* (Schneider 1, 5/31-33). Anscheinend ist ihr nicht klar, welche Führungen zu den klassischen Angeboten gezählt werden und wie diese bezeichnet werden.

Bei dem ersten Informationsgespräch bekamen alle neuen MitarbeiterInnen diverse Führungsunterlagen, um sich auf die Durchführung des angebotenen Programms vorbereiten zu können. Diese bestanden aus einigen Büchern über die Geschichte des

Schlosses, Musterführungen und diverse Unterlagen über das Leben der Habsburger. Wobei diese Unterlagen von einer Interviewpartnerin als sehr „umfangreich“ (Schneider 1, 6/3) angesehen werden. Alle neuen MitarbeiterInnen müssen über diese Inhalte eine mündliche Prüfung ablegen, um im Museum führen zu dürfen. Eine angehende Wissensvermittlerin erzählt dazu folgendes:

„Die Prüfung ist eigentlich über - also da ist ja der Gang mit der Frau A durch das Museum wo man zu jedem Bild oder zu jedem -- ahm Spielzeug, oder eben alles was im Museum ausgestellt ist muss man was dazu wissen - und ihr den geschichtlichen Hintergrund erklären und ja die Habsburgergeschichte, die Entstehung von Schönbrunn. Das müssen wir halt alles vorher lernen und dann wirds geprüft“ (Moser 1, 3/17-21)

Die Prüfung besteht demnach darin, dass die neuen MitarbeiterInnen mit der Leiterin des Kindermuseums durch das Kindermuseum gehen und eine Musterführung abhalten müssen. Eine Interviewpartnerin äußert jedoch, dass sie sich nicht sicher ist welche Unterlagen genau abgeprüft werden. Sie benutzt bei ihren Aussagen zudem die Begriffe „Einführung“ (Schneider 1, 6/33) und „Infoveranstaltung“ (Schneider 1, 6/34). Hier kann interpretiert werden, dass sie sich an diesem Termin lediglich erste Informationen über den Tätigkeitsbereich erwartete und nicht schon als einen ersten Teil der Einschulung wahrgenommen hat. Möglicherweise rechnete sie daher damit, zu einem späteren Zeitpunkt noch einmal ausführliche Informationen bezüglich der Prüfung zu erhalten. Im Rahmen des Informationsgespräches wurde den angehenden WissensvermittlerInnen zusätzlich ein Mitarbeiterleitfaden ausgehändigt, dessen Inhalt später anhand eines Multiple-Choice-Tests abgeprüft werden soll.

Eine andere angehende Wissensvermittlerin erzählt, dass ihre Einschulung bis jetzt ausschließlich aus dem Mitgehen bei „Mitkolleginnen“ (Moser 1, 2/32) bestanden hat, da sie beim ersten Informationsgespräch verhindert war. Dazu berichtet sie, dass sie sich selbstständig bei KollegInnen über den Tätigkeitsbereich informiert hat. Zudem ist sie bereits bei drei Kindergeburtstagen mitgegangen, um einen Einblick in den Führungsablauf zu bekommen. Hier kann interpretiert werden, dass sie aufgrund der fehlenden offiziellen Einschulung versuchte eigeninitiativ auf ihre KollegInnen zuzugehen und sich selbstständig zu informieren. Eine große Hilfe war ihr an dieser Stelle vermutlich ihre Mitbewohnerin, die ihr bereits vorab viele Informationen in entspannter Atmosphäre weitergeben konnte und ihr somit wahrscheinlich den Einstieg in den Tätigkeitsbereich erleichterte.

5.2.2. Persönliche Vorbereitung

Allen drei angehenden Wissensvermittlerinnen steht kurz nach dem ersten Interview der Dienstantritt bevor. Sie berichten in diesem Zusammenhang, wie sie sich in den nächsten Tagen auf ihre erste Führung vorbereiten wollen.

Die Interviewpartnerinnen waren sich alle darüber einig, dass sie die Führungsunterlagen noch besser lernen wollten. Eine spricht davon, dass sie *„die Skripten nochmal durchgehen“* (Pichler 1, 8/24) möchte, aber *„inhaltlich (...) das meiste eh schon irgendwie intus“* (Pichler 1, 8/25) habe. Hier kann impliziert werden, dass sie sich bereits den Großteil der geschichtlichen Unterlagen bzw. der Musterführungen angeeignet hat und sie diese möglicherweise noch einmal wiederholen möchte. Wobei durch die Wortwahl *„irgendwie“* (Pichler 1, 8/25) auch interpretiert werden kann, dass sie die Inhalte prinzipiell beherrscht, aber nicht alles detailgetreu gelernt hat. In einem anderen Interview wird davon gesprochen, dass sie vor Dienstbeginn noch die *„historischen Hintergründe“* (Moser 1, 8/19) für die bevorstehende Prüfung lernen wird, aber ansonsten noch auf eine weitere Einschulung hofft. Vermutlich bezieht sie sich hier auf die Vereinbarung, dass sie am Tag ihres ersten Arbeitstages durch die Leiterin in die praktischen Abläufe der Tätigkeitsbereiche eingeschult wird. Eine angehende Vermittlerin erklärt am Ende des Interviews, warum es ihr wichtig ist, auf den Führungsinhalt gut vorbereitet zu sein:

„also wenns eine Wissenslücke gibt, gut, damit kann man umgehen, da kann man improvisieren, aber wenn man tatsächlich eine Falschinformation gibt, das find ich ungut. Vor allem ich hab gehört es sind oft auch Großeltern oder Eltern oder was auch immer dabei und nachher kommt halt oft einmal was von wegen ja das war aber so und so' ((schmunzelt)) und das find ich dann ein bissl ungut, weil ich find, dass wirkt nachher nicht wirklich so kompetent und so auch wenn ich natürlich jetzt, was weiß ich - ich muss ja nicht alles wissen natürlich aber das ist so ein bissl an mich selbst ein /Anspruch ((lach))/.“ (Schneider 1, 10/2-9)

Eine Wissenslücke wäre nach eigenen Aussagen nicht schlimm, jedoch fände sie es sehr *„ungut“* (Schneider 1, 10/4), wenn sie eine Falschinformation von sich geben würde. Es macht den Eindruck, als ob ihr das bereits in vorherigen Führungen - sie konnte in einer anderen Organisation bereits Erfahrungen mit Kinderführungen sammeln - passiert wäre und sie sich dabei sehr unwohl gefühlt habe. In diesem Zusammenhang kann zudem interpretiert werden, dass sie unter *„improvisieren“* (Schneider 1, 10/3) versteht, dass sie eine ausweichende Antwort gibt, wenn sie die Frage nicht genau beantworten kann. Sie hat zudem - vermutlich von KollegInnen - gehört, dass die anwesenden Großeltern und Eltern in manchen Fällen die Erzählungen der WissensvermittlerInnen richtigstellen. Es macht den Eindruck, als möchte sie diese Belehrung der anwesenden Erwachsenen verhindern, um - wie sie selbst sagt - keinen inkompeten-

ten Eindruck zu hinterlassen. Obwohl sie nach eigenen Ausführungen weiß, dass sie nicht alles wissen muss, stellt sie doch diesen Anspruch an sich selbst, wahrheitsgetreue Geschichten zu erzählen. Wobei hier nicht die Möglichkeit außer Acht gelassen werden darf, dass sich auch die anwesenden Erwachsenen irren könnten. Interessant ist in diesem Zusammenhang außerdem, dass es ihr wichtig ist, welchen Eindruck sich die Großeltern und Eltern von ihr bilden. Es kann zudem impliziert werden, dass die gemachten Erfahrungen diesbezüglich von ihr reflektiert wurden und sie daher die Intention verfolgt, solchen Situationen durch eine gute Vorbereitung in der neuen Arbeit entgegenzuwirken. In Bezug auf das umfangreiche Führungsangebot wird zudem betont:

„also es ist --- jetzt nicht so, dass du ein, zwei Führungen quasi auswendig lernst glaub ich oder zumindest versuchst die irgendwie zu verinnerlichen -- sondern halt, dass du da schon einiges da Zz - abrufbereit hast“ (Schneider 1, 6/22-24)

An dieser Stelle möchte sie vermutlich deutlich machen, dass es für die Tätigkeit im Kindermuseum nicht ausreicht einfach zwei Musterführungen auswendig zu lernen. Es geht offenbar vielmehr darum, sich ein Repertoire an Führungsinhalten anzueignen, um das benötigte Angebot im richtigen Moment abrufen zu können.

In Bezug auf die Führungsvorbereitung erzählt eine Interviewpartnerin davon, dass sie sich schon vorab überlegen wird, bei welchen Objekten sie die *„Kinder da ein bisschen miteinbezieht“* (Pichler 1, 8/33). Damit meint sie wahrscheinlich Methoden, wie die Kinder aktiv in die Führung miteinbezogen werden können. Es ist anzunehmen, dass sie sich hierbei auch auf Handlungsstrategien beziehen wird, die sie sich diesbezüglich bei KollegInnen abgeschaut hat. Auffällig ist, dass in Bezug auf die Prüfungsvorbereitung alle drei angehenden Wissensvermittlerinnen ihren Schwerpunkt auf die geschichtlichen Inhalte legen. Es werden keine Vorbereitungen hinsichtlich pädagogischer Handlungsstrategien geäußert.

5.2.3. Vorab-Überlegungen zur Durchführung einer Kinderführung

Im ersten Interview wurde explizit die Frage gestellt, ob sich die Interviewpartnerinnen bereits überlegt hätten, wie sie bei einer Führung vorgehen würden. Alle drei äußerten, dass sie durch das Mitgehen bei KollegInnen angeregt wurden, sich Gedanken darüber zu machen, welche Methoden sie selber anwenden würden bzw. welche nicht. Eine angehende Wissensvermittlerin erzählt dazu:

„was ich mir gedacht hab --- was würd ich anders machen zur Kollegin vielleicht - weil man schaut sich ja die Kollegen an und dann bewertet man natürlich auch was findet man gut an der Führung, was würd man auf jeden Fall übernehmen“ (Schneider 1, 8/10-13)

Hier kann impliziert werden, dass die Interviewpartnerin die Handlungs- sowie Vermittlungsmethoden der Kollegin reflektiert und bewertet. Vermutlich macht sie sich durch die Erfahrungen der Kollegin ein Bild darüber, welche Handlungsstrategien sie positiv bzw. negativ empfindet. Es ist anzunehmen, dass sie darauf geachtet hat, wie die Kinder auf bestimmte Methoden reagiert haben. Obwohl sie noch keine eigenen Erfahrungen gemacht hat, lernt sie vermutlich durch die Beobachtung abzuschätzen, welche Methoden bei den Kindern gut bzw. schlecht ankommen. Durch diese Beobachtungen versucht sie nun, sich für ihre bevorstehenden Führungen bestimmte Strategien abzuschauen, um diese selbst anzuwenden. Die beobachteten Handlungsstrategien werden hinterfragt und in Hinblick auf die eigene Führung reflektiert. Im Laufe des Interviews werden auch konkrete Vermittlungsmethoden bzw. Handlungsstrategien angeführt. Dies zeigt zum Beispiel folgende Aussage:

„auch von den Bildern so - das find ich recht interessant und da hab ich zum Beispiel auch gmerkt die Kinder reagieren viel interes_, also viel anders auf das Bild, das eine interessiert viel mehr, das andere weniger - dass ich halt dann auch vielleicht das Bild nehm wo die Kinder drauf angesprochen habn das man das mitnimmt zur Unterstützung und -- ihnen das zeigt halt“ (Pichler 1, 5/35-41)

Hier wird angeführt, dass unterschiedliche Reaktionen auf Seiten der Kinder in Bezug auf die Bilder bemerkt wurden. Daher ist anzunehmen, dass in den eigenen Führungen auf jene Bilder zurückgegriffen wird, bei denen die Kinder ein größeres Interesse gezeigt haben. Ein weiteres Beispiel bezieht sich auf die Kommunikationsform mit den Kindern:

„im Prinzip ich hab mir einfach überlegt, was ich ganz gut find mit den Kindern ist einfach dieses - weniger erzählen, sondern gemeinsam erarbeiten -- dieses ‚aha, was glaubt denn ihr wie war das? wie machts ihr das?‘ und so -- dass find ich ganz toll“ (Schneider 1, 8/23-26)

Auch hier liegt die Vermutung nahe, dass diese Methode bei den KollegInnen im Rahmen der Einschulung beobachtet und für gut befunden wurde. Nachdem diese Interviewpartnerin jedoch schon zuvor Kinderführungen durchgeführt hat, ist es auch möglich, dass sie bereits eigene positive Erfahrungen mit dieser Methode gemacht hat. Durch die Antwort-Frage-Methode will sie vermutlich einen Dialog mit den Kindern herstellen und auf diese Weise mit den Kindern zusammen die Inhalte erarbeiten. Sie gibt anschließend konkrete Fragestellungen als Beispiele, durch die sie versuchen würde die Kinder in die Führung miteinzubeziehen. Zudem äußert sie ihre Meinung darüber, dass die Kinder ihr dadurch *„ein bissl mehr Aufmerksamkeit (...) schenken und zweitens, vielleicht auch ein bissl mehr behalten“* (Schneider 1, 8/28-29). Auch diese Aussage lässt darauf schließen, dass sie bei früherer Verwendung dieser Methode die Aufmerksamkeit der Kinder auf sich ziehen konnte. Die Annahme, die Kinder würden

sich dadurch die Inhalte besser merken ist offensichtlich auf folgende Erfahrung zurückzuführen:

„Also ich merk das wir machen beim Projekt A immer danach ein Quiz -- und da bleiben lustigerweise Zahlen und Fakten wirklich gut in Erinnerung (...) wenn ich sie raten lass wie viele Studenten die Universität A hat, auf einmal merkt man sich Zahl A ganz wunderbar ((lacht))“ (Schneider 1, 8/29-35)

Sie verweist auf ein Quiz, welches sie dort mit den Kindern am Ende der Führungen immer gemacht hat. Mit der Wortwahl „lustigerweise“ (Schneider 1, 8/30) möchte sie vermutlich ihre Verwunderung oder Begeisterung darüber äußern, dass sich die Kinder durch das Quiz Zahlen besser merken können. Das Lachen am Ende lässt darauf schließen, dass sie diese Tatsache amüsant findet. Hier stellt sich jedoch die Frage, warum sie sich so sicher ist, dass sich die Kinder diese Zahlen durch das Quiz wirklich besser merken können. Denn der tatsächliche Lernprozess eines Kindes kann von außen nur schwer eingeschätzt werden. Die Idee zu dem anschließenden Quiz *„hat die Kollegin so vorgeschlagen“* (Schneider 1, 8/37) und sie für ihre eigene Führung übernommen. An dieser Stelle werden Parallelen in der Einschulung der beiden Institutionen deutlich, denn sie hat *„damals auch bei einer Führung mitgehen müssen“* (Schneider 1, 8/38) und erinnerte sich daran, dass sie sich dort sehr viele Anregungen für ihre eigenen Führungen mitnehmen konnte.

Ein weiterer Aspekt in Bezug auf die Führungsvorbereitung lag darin, die Führung kindgerecht und verständlich zu gestalten:

„das ist vielleicht etwas auf das ich mich ein bissl vorbereiten möchte, dass ich halt - sag, dass das die Kinder auch verstehen, also das ist immer, man muss sich ja ein bissl einfühlen, ja oke, wie versteht das eine Achtjährige?“ (Schneider 1, 8/43-45)

Hier kann interpretiert werden, dass sie einen Unterschied zwischen Erwachsenen und Kindern macht und ihr eine kindgerechte Vermittlung wichtig ist. Anschließend äußert sie: *„der Rest, der ergibt sich bei mir dann spontan meistens, wenn ich merk bei einer Führung ,oke, dass hat nicht so toll geklappt‘ dann fang ich eher an mir zu überlegen - wie könnt ich das anders gestalten“* (Schneider 1, 9/3-5). Hier wird deutlich, dass sie sich über das genaue Vorgehen bezüglich der Führung vermutlich noch keine konkreten Gedanken gemacht hat, sondern in erster Linie spontan handeln wird. Das kann bedeuten, dass sie ihre eigenen Handlungsweisen reflektiert und Lösungsansätze sucht. Es ist anzunehmen, dass sie aufgrund der Erfahrungen, die sie bereits im Führungsbereich sammeln konnte, schon mit der Tätigkeit vertraut ist und daher keine großen Bedenken in Bezug auf ihre erste Führung im Kindermuseum hat.

Auch eine weitere Interviewpartnerin hat sich schon vorab überlegt wie sie die Führung angehen möchte und erzählt dazu folgendes:

„Ja, ich glaub den - das Leben am Kaiserhof da wüsst ich schon ziemlich genau was ich sagen würd, also - da hab ich mit meiner Mitbewohnerin das schon öfter geübt - ich hab schon -- also wir haben das schon so getimed, dass ich quasi für eine Stunde und 15 Minuten glaub ich, hab ich dann geredet oder so“ (Moser 1, 5/2-5)

Hier kann impliziert werden, dass sie bereits sehr gut vorbereitet ist und ihr ihre Mitbewohnerin dabei eine große Hilfe war. Interessant ist auch, dass eine klassische Führung im Normalfall ca. 60 Minuten dauern sollte und sie eine Viertelstunde mehr Inhalt vorbereitet hat. An einer anderen Stelle erwähnt sie, dass ihre Mitbewohnerin bei ihren eigenen Führungen sehr viel Wert auf den inhaltlichen Gehalt legt. Denn ihre *„Mitbewohnerin ist halt geschichtlich sehr interessiert und die versucht auch eher dass den Kindern viel beibringt“* (Moser 1, 7/16-17). Es wäre daher möglich, dass sie durch die gemeinsame Vorbereitung mit ihrer Mitbewohnerin durch diese implizit beeinflusst wurde und ihren Schwerpunkt ebenfalls auf die geschichtlichen Inhalte legt. Sie erzählt zudem, dass sie die Auswahl der Führungsinhalte auf ihre eigenen Interessen abstimmt. Dazu sagt sie:

„ich weiß nicht, ich glaub man ist einfach überzeugter von dem was einem selber gefällt und kann den Kinder dann besser davon - erzählen oder sie mehr dafür begeistern - und alles was in dem Skript steht kann man ja eigentlich eh nicht sagen und des würde ja - zwei Stunden dauern wahrscheinlich“ (Moser 1, 5/7-11)

Im Gegensatz zu dieser Aussage müsste sie dann auch der Meinung sein, dass sie für sie nicht so interessante Inhalte, nicht überzeugend vermitteln würde. Zudem rechtfertigt sie ihr Auswahlverfahren dadurch, dass die Musterführung zu viele Informationen beinhalten würde. Außerdem hat ihr gut gefallen, wie eine Kollegin *„die Kinder sehr viel gefragt (...) hat bevor sie ein Thema angefangen hat“* (Moser 1, 5/31) und es sich dadurch nicht einfach nur um einen *„Monolog“* (Moser 1, 5/37) handelte. Im Gegensatz dazu berichtet sie von einer Kollegin, bei der sie im Rahmen der Einschulung mitgegangen war, dass diese *„die Kinder eigentlich fast nur spielen lassen“* (Moser 6/9-10) hat und sie das sehr schade fand, weil diese Klasse sehr interessiert gewesen wäre. Sie hätte nach eigenen Aussagen in so einer Situation anders gehandelt und versucht die Spielphasen nicht zu lange zu gestalten, um die Aufmerksamkeit der Kinder nicht *„komplett“* (Moser 1, 6/14) zu verlieren. Die angehende Wissensvermittlerin hat die Vorgehensweise der Kollegin reflektiert und sich Überlegungen dazu gemacht, wie sie selbst in dieser Situation reagiert hätte.

5.2.4. Bedenken und Unsicherheiten vor der ersten Führung

Die angehenden WissensvermittlerInnen äußerten im ersten Interview Bedenken in Bezug auf die Durchführung der Kinderführungen bzw. mögliche Schwierigkeiten, die auf sie zukommen könnten. Interessant war an dieser Stelle, dass es in diesem Zu-

sammenhang vor allem um problematische Verhaltensweisen auf Seiten der Kinder ging. Eine Interviewperson äußerte dazu folgendes Beispiel:

„Also des einzige, was ich mir jetzt halt überleg ist irgendwie ob -- weils halt auch nicht nur einfache Gruppen gibt sondern halt auch vielleicht ein bissl schwierigere oder die nicht so aufpassen (...) irgendwie ein bissl de - Gruppe im Zaum zu halten da hab ich glaub ich ein bissl Respekt oder dass, einfach die Aufmerksamkeit --- kriegst, weil was tust wenn dir eigentlich keiner zuhört? Ich mein ich hoff, dass wird /nicht passiern ((lachend))“ (Pichler 1, 7/35-40)

Hier bleibt die Frage offen, ob sie sich im Gegensatz dazu einfache Gruppen brav, aufmerksam und ruhig vorstellt und dieses Verhalten als Ideal ansieht. Es wirkt, als hätte sie Angst davor, die Gruppe nicht „im Zaum zu halten“ (Pichler 1, 37-38) bzw. die Aufmerksamkeit der Kinder zu bekommen. Die Frage: „was tust wenn dir eigentlich keiner zuhört?“ (Pichler 1, 7/39) ist sehr allgemein gehalten und es scheint, als ob sie sich von der Interviewerin eine Antwort auf diese Frage erwarten würde. Diese Form der Darstellung zeigt, dass die Wissensvermittlerin konkrete Fragen im Kopf hat und vermutlich schon im Vorhinein versucht hat Antworten darauf zu finden. Anschließend merkt sie jedoch unter einem Lachen an, dass ihr dies hoffentlich nicht passieren werden. Das Lachen kann als eine Relativierung der Ernsthaftigkeit des Problems gesehen werden. Sie wünscht sich zwar, dass dieser Fall nicht eintreten wird, ist sich der Problematik aber bewusst. Auch an anderen Interviewpassagen wurden Ängste deutlich, dass es nicht gelingen könnte, das Interesse der Kinder zu wecken.

Ein weiterer Aspekt, der von allen drei Interviewpartnerinnen thematisiert wurde, ist die Erwartung in dem Verhalten der anwesenden LehrerInnen. Vermutlich nimmt die Rolle der LehrerInnen deshalb eine präsente Stellung ein, da es sich vorwiegend um Schulklassenführungen handeln wird. In Bezug auf den Umgang mit schwierigen Situationen wird folgendes geäußert:

„aber ich denk mir da sind dann auch die Lehrer dabei und irgendwie - ich mein das ist dann doch irgendwie Unterrichtsding und da sinds dann vielleicht doch diszipliniert“ (Pichler 1, 7/43-8/1).

Dieser Gedankengang ist insofern interessant, als dass sie aufgrund der Anwesenheit der LehrerInnen von einer Unterrichtssituation ausgeht und sich dadurch von den Kindern ein disziplinierteres Verhalten erhofft. Möglicherweise ist ihr in diesem Zusammenhang nicht klar, ob pädagogische Aufgaben auch in ihrem Verantwortungsbereich liegen. Eine Interpretation könnte sein, dass sich dies auf die fehlende Thematisierung pädagogischer Aspekte in der Einschulung zurückführen lässt.

Eine Interviewperson erzählt in Bezug auf schwierige Situationen, dass sie bei einer bereits durchgeführten Kinderführung bei dem Projekt A folgendes erlebt hat:

„da war halt einer dabei der war -- ja, schon sehr -- auffällig sag ich mal, sehr vorlaut auch und alles - und der zieht halt dann auch ganz oft andere mit und da hast du teilweise als Vermittlerin - find ich dann schon - irgendwo - grobe Schwierigkeiten, vor allem wenn ihm die Lehrer nix machen. Also - ich hab eigentlich die Erfahrung gemacht, dass Lehrer meistens eh -- die kennen ihre Klasse und die wissen wo sind quasi meine speziellen Fälle, auf die ich ein bissi schauen muss und die machen dann eh meistens was, aber es gibt auch Lehrer die kümmern sich um nix und fangen dann tratschen an“ (Schneider 1, 9/24-30)

In diesem Fall geht es um ein „störendes“ bzw. auffälliges Verhalten eines Schülers während einer Kinderführung. Sie verweist darauf, dass durch das „störende Verhalten“ eines Kindes auch die anderen Schüler negativ beeinflusst und unruhig bzw. unaufmerksam werden. Zudem spricht sie davon, dass dies erhebliche Schwierigkeiten bereiten könnte wenn die LehrerInnen nicht eingreifen würden. Die Interviewperson hat jedoch die Erfahrung gemacht, dass die meisten LehrerInnen in solchen Situationen pädagogisch unterstützend tätig werden und somit keine Schwierigkeiten entstehen. Hier wird auch erwähnt, dass die LehrerInnen ihre SchülerInnen kennen und auf bestimmte SchülerInnen - die vermutlich auch im schulischen Kontext öfter auffällig werden - ein besonderes Augenmerk legen. Jedoch weist sie auch auf LehrerInnen hin, die nicht eingreifen und während der Führung beginnen miteinander zu tratschen. An dieser Stelle werden die Erwartungen, die von den VermittlerInnen an die Lehrer gestellt werden, besonders deutlich.

5.2.5. Sicherheit in Bezug auf die erste Führung

Die Wissensvermittlerinnen äußern sich durchwegs positiv auf die Frage, ob sie sich unter Berücksichtigung des Einschulungsprozesses für ihren ersten Arbeitstag gut vorbereitet fühlen. Eine Antwort dazu fiel folgendermaßen aus:

„Ja ich glaub schon --- im Großen und Ganzen glaub ich schon (...) sie hat uns gestern gefragt, ob wir eben am Montag - ob wir schon bereit uns zutrauen würden, dass wir am ersten Tag gleich -- einen Geburtstag übernehmen.“ (Pichler 1, 10/26-28)

Diese Aussage kann insofern gedeutet werden, dass vielleicht noch kleine Unsicherheiten vorherrschen, aber sie grundsätzlich bereit ist den Job anzutreten. Die Leiterin des Kindermuseums hat sie kurz zuvor gefragt, ob sie am ersten Arbeitstag bereits einen Kindergeburtstag übernehmen könnte. Vermutlich ist die Wissensvermittlerin, die diesen Geburtstag ursprünglich machen sollte, ausgefallen und daher wurden die neuen Mitarbeiterinnen gefragt, ob sie sich zutrauen würden diesen zu übernehmen. Daran anschließend äußert sie, dass sie sich für einen Kindergeburtstag gut vorbereitet fühlt, aber noch nicht in der Lage ist die anderen Angebote auszuführen. Als Begründung führt sie an:

„weil da bin ich selber schon mitgegangen, hab auch die Führung mitgemacht (...) wo ich die Abläufe weiß - die Stationen, was musst wann machen -- und -- also ich glaub - dass ich das schon -- im Großen und Ganzen -- schaffen würde“ (Pichler 1, 10/39-42)

Das Mitgehen im Rahmen der Einschulung nennt sie als ausschlaggebenden Grund dafür, dass sie sich die Führung zutraut. Denn dort hat sie einen guten Einblick in den Ablauf der Führung erhalten. Zudem kann impliziert werden, dass sie sich auch die Führungsinhalte bereits gut angeeignet hat und sich Vermittlungsmethoden überlegt hat, um die Führung angemessen zu gestalten. Auch eine weitere Wissensvermittlerin erzählt, dass sie sich für die klassische Führung „Leben am Kaiserhof“ *„schon gut vorbereitet“* (Moser 1, 8/38) fühle. Sie schildert, dass sie das *„Skript relativ gut schon gelernt und ein paar Mal geprobt“* (Moser 1, 9/1) habe. Jedoch spricht sie auch hier von einer bestimmten Führung. Im Gegensatz dazu wird geäußert, dass sie sich die Durchführung eines Geburtstages noch nicht zutrauen würde, da sie sich dort die Abläufe noch nicht verinnerlicht hat.

In einem Fall wird geäußert, dass sie sich nicht aufgrund der Einschulung im Kindermuseum, sondern vielmehr wegen ihren bisherigen Erfahrungen in der Führungstätigkeit *„geschult“* (Schneider 1, 10/18) fühle. In Bezug auf die Kinderführung im Schloss Schönbrunn blieben jedoch noch einige Fragen offen, wie durch folgende Aussage deutlich wird:

„ich hätt gern ein paar mehr Randinformationen einfach, also ja klar es gibt die Musterführung, das find ich super -- aber ahm - ja, gibts im Prinzip eine Struktur wie man vorgehen muss oder darf das variieren, wie ist es, keine Ahnung (...) ich fühl mich da so ein bissi ja, mal ein Sprung ins kalte Wasser und schau ma wie das ahm wird“ (Schneider 1, 10/19-29)

Trotz der Musterführung ist der angehenden Wissensvermittlerin offenbar nicht klar, ob sie einer genauen Struktur folgen muss oder ob Freiheiten in der Gestaltung der Führung erlaubt sind. Sie beschreibt ihre Gefühlslage mit der Redewendung, dass es sich für sie anfühlt, wie ein *„Sprung ins kalte Wasser“* (Schneider 1, 10/28-29). Damit meint sie vermutlich, dass ihr der Sprung in eine unvertraute Situation bevorsteht, auf die sie nicht vorbereitet wurde.

5.2.6. Persönliche Eindrücke bezüglich der Einschulung

Über die persönlichen Eindrücke hinsichtlich des Ablaufs und des Inhalts der Einschulung wurden unterschiedliche Meinungen geäußert. Diesbezüglich wurden positive sowie negative Bewertungen abgegeben. Die Erfahrungen, die sie durch das Mitgehen bei den KollegInnen gemacht haben, wurden am öftesten hervorgehoben wie folgendes Beispiel verdeutlicht:

„also die Tipps [von KollegInnen; Anm. der Verfasserin] eigentlich und einfach das Mitgehen und sehen wer wie was macht und da denkt man okay -- das übernehm ich von der, das andere von der und machst dann irgendwie so dein eigenes -- Ding - sag ich mal“ (Pichler 1, 5/28-30)

Die Interviewpartnerinnen bekamen dadurch die Möglichkeit, verschiedene Führungsvarianten kennenzulernen. Es wird deutlich, dass die Verhaltensweisen und Handlungsstrategien der KollegInnen reflektiert und bewertet wurden. In Verbindung mit diesen Erfahrungen wurden Überlegungen dazu angestellt, welche Methoden die angehenden Wissensvermittlerinnen für ihre eigene Führung übernehmen wollten. Des Weiteren ist anzunehmen, dass darüber hinaus ein kommunikativer Austausch mit den KollegInnen stattgefunden hat, die Tipps und Hinweise in Bezug auf die Führungstätigkeit gegeben haben. An einer anderen Stelle wurde zudem darauf hingewiesen, dass das Mitgehen bei KollegInnen als eine Erweiterung zu den theoretischen Musterführungen bzw. Skripten gesehen wurde. Denn scheinbar kamen während der Führung neue Aspekte auf, die in den Unterlagen nicht thematisiert bzw. noch nicht gelesen wurden.

Jedoch wurden auch unerfüllte Erwartungen hinsichtlich der theoretischen Einschulung angesprochen:

„und sonst die andere Einschulung, ja - ein bissl mehr hätt ich halt gern ghabt (...) ich wär halt gern eben, also wie gsagt das man einmal noch durchgehen - dass ich vielleicht die Prüfung wenn sie sich ausgangen wär -- vorher mach, einfach -- einmal das ich vor Ort das alles präsentier und das ich dann gsagt krieg ‚ja okay das war gut - das würd ich weglassen oder das kannst besser machen‘ oder -- wie auch immer, einfach ein Feedback wär nicht schlecht gewesen“ (Pichler 1, 9/6-12)

Es wird der Anschein erweckt, als ob die Einschulung für die Interviewpartnerin nicht ausreichend gewesen wäre und dadurch viele Fragen offen blieben. Zudem hätte sie gehofft, die Prüfung vor ihrem Dienstantritt ablegen zu können, um besser auf die Führungstätigkeit vorbereitet zu sein. Der Wunsch nach einem Feedback kann insofern interpretiert werden, dass sie bereit gewesen wäre Kritik anzunehmen und an sich zu arbeiten. Das lässt darauf schließen, dass sie eine gute Leistung erbringen möchte und ehrgeizig ist. Durch das Mitgehen bei KollegInnen konnte sie zwar einen guten Einblick in den Ablauf gewinnen, hätte sich jedoch vorab mehr Informationen dazu gewünscht. Im Vergleich zu den anderen Interviews war auffällig, dass sie sich die meisten Gedanken zu den Abläufen im Museum gemacht hat und noch sehr viele Fragen offen waren, die sie gerne beantwortet gehabt hätte. Es macht den Eindruck, als ob sie aus eigenem Interesse heraus viele Informationen erfragt hätte, die im Rahmen der Einschulung vielleicht gar nicht thematisiert worden wären. Auch in einem anderen Interview wird kritisiert:

„man wird schon ein bissl ins kalte Wasser geworfen, weil es halt wirklich, also so jetzt rein -- Prüfungsablauf, also ich hätt da gern konkretere Angaben ghabt -- ahm - wann muss ich das und das machen, welche Führungen und so gibts nau“ (Schneider 1, 7/26-28)

Die angehende Wissensvermittlerin verwendet erneut die Redewendung, dass sie sich „ins kalte Wasser geworfen“ (Schneider 1, 7/26) fühlt. Hier zeigt sich, dass sie sich genauere Informationen in Bezug auf den Prüfungsablauf und auf die angebotenen Führungen gewünscht hätte. Die Prüfungsmodalitäten wurden offenbar während der Einschulung nicht ausreichend geklärt. Auch an anderen Stellen des Interviews wurde deutlich, dass Unsicherheiten darüber bestanden, welche Inhalte abgeprüft werden. Überdies macht es den Anschein, dass ihr die allgemeinen Abläufe im Museum und die Anzahl der Führungsangebote nicht klar sind.

Auch eine weitere Interviewpartnerin erzählt, dass sie die Einschulung „am Anfang sehr schlecht“ (Moser 1, 3/24) empfunden habe, ihr das Handpuppenseminar aber sehr viel gebracht hat:

„seit dem Handpuppenseminar eigentlich also seit vor einer Woche fühl ich mich irgendwie besser aufgehoben weil ich eben auch öfter dort war und mitgegangen bin und -- jetzt bin ich nicht mehr unsicher (...) jetzt denk ich mir schon, dass ich einen guten Einblick gewonnen hab einfach weil die Mitarbeiter mir so nett geholfen haben und alle meine Fragen beantwortet haben“ (Moser 1, 3/25-34)

Das Handpuppenseminar wurde verpflichtend für alle MitarbeiterInnen des Kindermuseums organisiert, da in naher Zukunft eine Kinderführung mit einer Handpuppe in das bestehende Angebot aufgenommen wird. Es war Zufall, dass sie das Seminar einige Tage vor ihrem ersten Dienstantritt absolvierte. Jedoch hatte es eine positive Wirkung auf sie, denn seit dem Seminar fühlte sie sich offenbar besser vorbereitet. Sie erwähnt anschließend, dass auch das Mitgehen bei den Kolleginnen zu dieser Sicherheit beigetragen hat. Die Hilfsbereitschaft der KollegInnen wurde von allen drei Interviewpartnerinnen erwähnt. Dadurch war es ihnen möglich offene Fragen zu klären und sich eigenständig auf die Führungstätigkeit vorzubereiten.

5.2.7. Zwischenresümee zum Einschulungsprozess

Alle drei Interviewpartnerinnen hätten sich einerseits eine umfangreichere und strukturiertere Einschulung erhofft, andererseits waren sie teilweise mit der Vielzahl an Informationen überfordert. Es wurde deutlich, dass sie sich ausführlichere Angaben zu den Prüfungsmodalitäten und den konkreten Abläufen im Museum gewünscht hätten. Zudem wurde der Wunsch geäußert, vor der Durchführung der ersten eigenen Führung eine Probeführung mit der Museumsleitung zu absolvieren, um Feedback zu fachlichen und methodischen Fertigkeiten zu erhalten.

Trotzdem fühlten sie sich für ihre erste eigene Führung gut vorbereitet. Dies kann darauf zurückgeführt werden, dass die Interviewpartnerinnen durch das Mitgehen bei KollegInnen einen Einblick in die praktische Ausübung ihres zukünftigen Tätigkeitsbereiches erlangen und sich methodische sowie pädagogische Handlungsstrategien abschauen konnten. Die Methoden der KollegInnen wurden reflektiert und diese Erfahrungen in die Gestaltung der eigenen Führungen miteinbezogen. Überdies haben sich die angehenden Wissensvermittlerinnen selbstständig bei ihren KollegInnen informiert, um offene Fragen zu klären. Diese Eigeninitiative hat dazu beigetragen, dass Unsicherheiten in Bezug auf die Gestaltung der ersten Führung gemindert werden konnten. Es macht deutlich, dass es ihnen wichtig war sich auf ihre zukünftige Tätigkeit vorzubereiten und sie ein Verantwortungsbewusstsein gegenüber dem Kindermuseum eingenommen haben. Durch eine gewisse Selbstständigkeit und Eigenengagement, die zu den personalen Kompetenzen gezählt werden können, war es ihnen möglich an alle benötigten Informationen zu gelangen. Dies schließt wiederum ein, dass bereits zu Beginn auf einer sozialen Ebene Kommunikationsfähigkeit verlangt wurde.

In Hinsicht auf die persönliche Vorbereitung wurde vorwiegend auf die Aneignung fachlicher Kompetenzen verwiesen. Dies kann auch als Voraussetzung dafür gesehen werden, um überhaupt eine Vermittlungstätigkeit ausführen zu können. Den Interviewpartnerinnen war es sehr wichtig die Museumsinhalte gut zu beherrschen, um einerseits die Weitergabe von Falschinformationen zu verhindern und andererseits einen kompetenten Eindruck auf LehrerInnen bzw. Eltern zu machen. An dieser Stelle kann impliziert werden, dass sich fachliches Hintergrundwissen in einem selbstsicheren Auftreten äußert. Des Weiteren wurden vorab Überlegungen angestellt, welche Vermittlungsmethoden verwendet und wie die Kinder aktiv in die Führung miteinbezogen werden können. Anhand einer reflexiven Betrachtungsweise entscheiden die angehenden WissensvermittlerInnen, welche Strategien der KollegInnen sie für ihre eigenen Führungen übernehmen wollen und welche nicht.

In Bezug auf die persönliche Vorbereitung konnte ein interessanter Aspekt offen gelegt werden. Diesbezüglich wurde der Schwerpunkt auf Seiten der Interviewpartnerinnen auf die Aneignung der fachlichen Kompetenzen gelegt. Alle wiesen darauf hin, dass sie sich vor ihrem Dienstbeginn noch genauer mit den Museumsinhalten auseinandersetzen wollten. Dies könnte möglicherweise darauf zurückzuführen sein, dass auch im Rahmen der Einschulung die Aneignung der Fachkenntnisse im Mittelpunkt stand. Im Gegensatz dazu wurden Befürchtungen vor allem in Bezug auf auffällige bzw. „störende Kinder“ geäußert. In diesem Zusammenhang herrschten Unsicherheiten vor, wie mit schwierigen Situationen umgegangen werden soll bzw. wie eine Kindergruppe „im

Griff“ behalten werden kann. Hier kann impliziert werden, dass es für die Vermittlerinnen keine Probleme darstellt, sich fachliche Wissensbestände anzueignen, jedoch nicht klar ist, wie sie sich auf unvorhergesehene pädagogische Situationen vorbereiten sollen. Auch im Zuge der Einschulung wurde nicht näher auf pädagogische Kompetenzen eingegangen, wodurch sich die Unsicherheiten womöglich verstärkten. In Verbindung damit war auffällig, dass stattdessen hohe Erwartungen an die anwesenden LehrerInnen während einer Kinderführung gestellt werden. Alle drei äußerten die Hoffnung, dass diese in schwierigen Situationen eingreifen würden.

5.3. Führungsablauf der WissensvermittlerInnen in der Praxis

Um einen Einblick in den Führungsalltag der WissensvermittlerInnen zu bekommen wurde zu Beginn der zweiten Interviews nach dem Ablauf einer klassischen Kinderführung gefragt.

„also ich komme ins Museum, dann würde ich mir mal ansehen welchen Dienst ich überhaupt habe, also dann seh ich eh, dass ich eine Führung habe und wann und wie alt die Kinder sind und dann packe ich demnach auch die Tasche“ (Moser 2, 2/15-17)

Es ist anzunehmen, dass auf diesem Plan zusätzlich die Information zu sehen ist, welche Art von Führung gebucht wurde. Anschließend wählt die Vermittlerin ausgewählte laminierte Bilder aus, welche zur Veranschaulichung der Museumsinhalte während der Führung herangezogen werden. Vermutlich gehört jedoch mehr dazu sich auf eine Führung vorzubereiten, als die Führungstasche zu packen. Demnach wird sich die Vermittlerin die Führungsroute und die benötigten Inhalte ins Gedächtnis rufen. An dieser Stelle werden neben fachlichen Kenntnissen auch methodische Fertigkeiten verlangt, welche in der Führung angewendet werden. Die Interviewpartnerinnen erzählen, dass sie die Auswahl der Bilder am Alter der Kinder ausrichten. Hier kann impliziert werden, dass eine hohe Flexibilität Voraussetzung dafür ist, die Führung an das Alter der Kinder anzupassen.

Alle drei Wissensvermittlerinnen erzählen, dass sie ihre Führung beim Schlossmodell im großen Kaisersaal beginnen. Dazu lassen sie die Kinder um das Modell aufstellen, damit sich ein Kreis bildet. Folgende Aussage wurde dazu geäußert:

„ich fang immer mit dem Schlossmodell eigentlich an und quasi frag die Kids ein bissi wie sie ahm, was für einen Bezug sie zu Schönbrunn haben“ (Schneider 2, 2/18-19)

Durch diese erste Frage soll vermutlich ein Einstieg in die Thematik geschaffen und ein Zugang zu den Kindern gelegt werden. Ihre Intention besteht offensichtlich darin, die

Aufmerksamkeit der Kinder auf sich zu richten und einen Dialog entstehen zu lassen. Nachdem alle drei Vermittlerinnen den gleichen Ort für den Führungsstart wählen, liegt die Vermutung nahe, dass dieser von der Institution vorgegeben ist. Auch über den ausführlicheren inhaltlichen Einstieg, der nach der Frage folgt, wurden ähnliche Aussagen gemacht. Hier ein Beispiel:

„also einmal die Begrüßung ist eigentlich eh immer Standard, die hab ich eben bei den Wintergeschichten eigentlich auch ziemlich gleich gemacht wie - jetzt, weil ich das ganz gut - noch nicht zu Speziell finde und einfach so einen allgemeinen Überblick über die - wer da gelebt hat und die wichtigsten Leute (...) und wo wir eigentlich sind“ (Pichler 2, 2/7-13)

Offensichtlich legen sich die Vermittlerinnen eine Einführung zurecht, die sie am Beginn der Führung standardmäßig vortragen. Das Beispiel bezieht sich auf die Themenführung „Wintergeschichten“ und es wird betont, dass der Einstieg in das Thema immer gleich abläuft und zuerst ein allgemeiner Überblick über das Schloss gegeben wird. Über den weiteren Verlauf der Führungsrouten wird folgende Äußerung getätigt:

„ansonsten bin ich dann eigentlich recht ahm, ja da bin ich dann recht flexibel - also zum Beispiel was die Räume betrifft da hab ich eigentlich kein fixes Schema, normalerweise geh ich schon die klassische Route durch aber wenn jetzt zum Beispiel noch zwei andere Führungen und Geburtstage oder was sind -- ja, dann fang ich halt mal hinten an also das stört mich eher wenig“ (Schneider 2, 2/23-27)

Die Vermittlerin versucht sich einerseits grundsätzlich an die vorgegebene Route der Musterführung zu halten. Andererseits spricht sie davon sehr flexibel zu sein und kein „fixes Schema“ (Schneider 2, 2/25) zu haben. Obwohl sich diese beiden Aussagen widersprechen, erzählt sie weiter, dass sie in besonderen Fällen – falls zur gleichen Zeit mehrere Führungen stattfinden – die Führung rückwärts durchführt. Also die Route von hinten nach vorne abgeht. Diese Äußerung lässt die Annahme zu, dass sie grundsätzlich die vorgegebenen Räume in ihrer Führung behandelt, jedoch die Reihenfolge dieser je nach Frequentierung des Museums abändert. Hier kann impliziert werden, dass flexible Handlungen und eigenständiges Arbeiten nötig sind, um die Führung ohne Unterbrechungen halten zu können. Wobei an dieser Stelle angenommen werden kann, dass fachliche Kompetenzen und ein Repertoire an Vermittlungsmethoden nötig sind, um in Bezug auf die Vermittlungstätigkeit flexibel agieren zu können. Im Laufe der Interviews wurde auch das Öffnen erwähnt, dass die Menge an Führungsinhalten auf die Interessen der Kinder abgestimmt wird. Wenn die Kinder großes Interesse zeigen, werden mehr ausgewählte Inhalte vermittelt. Im Gegensatz dazu wird bei unkonzentrierten und unruhigen Kindern vermehrt auf Spielpausen zurückgegriffen, wie folgendes Beispiel deutlich macht:

„Wenn ich merk sie sind interessiert und sie sind größer und es funktioniert mit ihnen, dann bleib ich eigentlich klassisch unterwegs und sonst so wie heute eben

zum Beispiel - ja, dann erzähl ich halt eigentlich schon das Standardprogramm aber -- das wird immer reduziert von Raum zu Raum quasi, also ich würd sagen, dass ich vielleicht in den ersten Zimmern noch am ausführlichsten unterwegs bin“ (Schneider 2, 2/38-42)

Dieses Standardprogramm wird sich vermutlich auf die Musterführung, welche die VermittlerInnen zu Beginn erhalten haben, beziehen. Anschließend spricht sie von der heutigen Führung, welche von der Forscherin beobachtet und protokolliert wurde. Aus dem Protokoll wurde ersichtlich, dass die Kinder im Laufe der Führung von Raum zu Raum unruhiger und unkonzentrierter wurden. Während zu Beginn der Führung folgendes aufgezeichnet wurde: *„Die Kinder hören aufmerksam zu.“* (Protokoll Schneider, 1/24-25) waren am Ende Beschreibungen wie: *„Die Kinder sind schon sehr unruhig und lassen sich nur schwer beruhigen“* (Protokoll Schneider, 2/44-45) auffällig. Durch die Beobachtung kann bestätigt werden, dass die Kinder am Ende der Führungen unkonzentrierter und unaufmerksamer waren wie am Anfang. Daher ist es nachvollziehbar, dass die Wissensvermittlerin versuchte zu Beginn mehr Inhalte zu vermitteln als zum Schluss. Um die vorgegebene Dauer der Führung zu erreichen, wurden zwischen den Raumwechseln längere Spielpausen eingeplant.

Am Ende jeder Führung ist noch eine *„halbe Stunde verkleiden“* (Moser 2/33-34) inkludiert, die von den VermittlerInnen betreut wird.

5.4. Vermittlungsmethodik

In diesem Kapitel soll aufgezeigt werden, welche Vermittlungsmethoden von den Interviewpartnerinnen im Rahmen einer Kinderführung eingesetzt werden und welche Aspekte es bei der Vermittlung von Wissen zu beachten gilt. Überdies wird ein Augenmerk darauf gelegt, welche Kompetenzen in diesem Zusammenhang nötig sind.

5.4.1. Verwendung von Bildern

Die Verwendung der laminierten Bilder ist eine Vorgabe, die von Seiten der Institution eingeführt wurde. Der Grund dafür besteht vermutlich darin, Anschauungsmaterial für Themen zu schaffen, die sich nicht in den Ausstellungsobjekten wiederfinden. Vor jeder Führung wird eine gewisse Auswahl dieser Bilder von den VermittlerInnen zusammengestellt und in eine Führungstasche gepackt. Den Interviews konnte entnommen werden, dass die Anzahl der Bilder auf das Alter der Kinder ausgerichtet wird. Folgende Aussage konnte diesbezüglich gefunden werden:

„ab vierte Volksschule würde ich sagen tu ich schon mehr Bilder -- oder mehr Baugeschichtlich zum Beispiel einpacken - und für die ganz eher Kleinen - Kindergarten

und so, ich weiß nicht da zeig ich halt gerade ein paar her und - erzähl zum Beispiel zur Baugeschichte halt fast gar nichts, da überleg ich mir halt zuerst was ich ungefähr sagen möchte“ (Moser 2, 2/17-21)

Hier wird deutlich, dass es nötig ist sich vor dem Packen der Führungstasche zu überlegen, welche Inhalte einer bestimmten Schulklasse vermittelt werden sollen. An diesem Beispiel wird der Aspekt der Altersdifferenz ersichtlich. Es wird angenommen, dass ältere Kinder eine größere Menge an Inhalten bzw. Bilder aufnehmen können als zum Beispiel Kindergartenkinder. Es stellt sich die Frage, woher sie diese Annahme bezieht und warum sie bestimmte Inhalte für unterschiedliche Altersklassen geeigneter findet als andere. Interessant wäre zudem, ob und welche Vorgabe es bezüglich der Anzahl der Bilder von Seiten der Institution gibt. Denn dafür gibt es von Seiten der WissensvermittlerInnen unterschiedliche Meinungen bzw. wird die Anzahl der Bilder an die jeweilige Themenführung ausgerichtet. Bei der klassischen Führung „Leben am Kaiserhof“ nimmt sie weniger Bilder mit, weil es ihrer Meinung nach *„im Museum ja auch so viele Anhaltspunkte gibt für diese Führung“* (Pichler 2, 3/8). Im Gegensatz dazu äußert sie sich zur Relevanz der Bilderauswahl für die Themenführung „Wintergeschichten“ folgendermaßen:

„Bei den Wintergeschichten war es anders, da hast du ja im Museum nicht so viele Anhaltspunkte gehabt und dadurch hab ich halt mehr Bilder hergezeigt, damit sie wissen wovon ich rede“ (Pichler 2, 3/10-12)

Die Bilder stellen offensichtlich eine Ergänzung zu den Ausstellungsobjekten im Museum dar. Wobei für bestimmte Führungen mehr Bilder benötigt werden als für andere. Bilder werden vor allem dann herangezogen, wenn sich im Museum nicht genügend themenbezogene Gegenstände befinden. Um eine angemessene Bilderauswahl zu tätigen, ist es vermutlich notwendig, die verfügbaren Ausstellungsobjekte im Museum zu kennen. Es kann impliziert werden, dass die Aufbereitung der Führungsinhalte mit der Bilderauswahl eng verknüpft ist. Überdies sind Überlegungen dazu notwendig, an welcher Stelle die Bilder örtlich sowie zeitlich in den Führungsverlauf eingebaut werden.

Die Interviewpartnerinnen gaben anschließend persönliche Meinungen über den Einsatz der Bilder ab, wie folgende Äußerung zeigt:

„sie sind dann gar nicht so aufmerksam auf die Bilder manchmal - also das stört dann ab und zu das dann ein bissl, also nicht immer aber manchmal merkst irgendwie, ja die reagieren jetzt auf die Bilder gar nicht mehr so -- oder, weiß ich nicht - also das greifbare und was da in der Nähe und im Raum ist, ist glaub ich irgendwie interessanter für die Kinder“ (Pichler 2, 3/15-19)

Diesem Beispiel zufolge kann interpretiert werden, dass die Bilder möglicherweise neben den ausgestellten Objekten im Museum zu viele Informationen für die Kinder darstellen und sie diese nicht mehr aufnehmen können. Mit den greifbaren Gegenständen werden vermutlich die Ausstellungsobjekte gemeint sein, die im Zuge des „Hand-on“-

Konzepts entstanden sind und sich im Museum befinden. Es kann impliziert werden, dass diese Gegenstände die Kinder ablenken. Des Weiteren wird an einer anderen Stelle darauf aufmerksam gemacht, dass die Begeisterung für die Bilder teilweise auch von den Abbildungen an sich abhängig sein kann:

„es kommt auch vielleicht darauf an welche Bilder, weil zum Beispiel dieser schöne Brunnen und dann der Leopold mit diesen dicken Lippen und, weißt eh dieser - der kommt immer ziemlich gut an bei ihnen, also das - und dann gibt es halt andere Bilder wie, ich weiß auch nicht -- da denk ich mir dann, wenn ich sie nicht herzeigt hätte wäre es auch okay gewesen“ (Pichler 2, 3/19-23)

Dieser Aussage nach kann darauf geschlossen werden, dass relevant ist welche Inhalte sich auf den Bildern befinden und es sinnvoll wäre, besonders auf die Bildauswahl zu achten. Die Vermittlerin hätte es nicht für notwendig empfunden, alle Bilder herzuzeigen. An dieser Stelle wird reflektierend über eigene Erfahrungen mit den Bildern gesprochen. Es kann impliziert werden, dass sie die Wirkung der Bilder auf die Kinder beobachtet und sich eine Meinung über deren Auswahl gebildet hat. Es bleibt offen, ob die Interviewpartnerin aufgrund dieser Beobachtungen die Bilderauswahl für zukünftige Führungen geändert hat.

Auch an anderen Passagen wird die positive Wirkung bestimmter Bilder deutlich, wie folgendes Beispiel zeigt:

„weil sie es sich dann besser vorstellen können was man sagt glaub ich, also vor allem mit dem Korsett oder so, das kennen ja manche Kinder ja glaub ich gar nicht - und wenn man ihnen das nur so erklärt, dann können sie sichs immer noch nicht vorstellen - also ich zeigs ihnen dann immer, ich erklär ihnen, dass es so eine Art Unterleiberl ist das man dann fest schnüren kann und -- dann zeig ich ihnen das Bild und dann lass ich sie meistens auch noch so auf die Rippen drücken, damit sie merken wie unangenehm das ist halt, wenn man sowas vielleicht getragen hat“ (Moser 2, 3/23-29)

Zusätzlich zu dem Bild versucht die Wissensvermittlerin den Kindern auch noch durch ein Zusammendrücken der eigenen Rippen nahezulegen, welche Unannehmlichkeiten das Tragen eines Korsetts mit sich bringen kann. Sie versucht außerdem, dieses Kleidungsstück so einfach wie möglich zu erklären, damit die Kinder eine Vorstellung davon bekommen. Durch eine kindgerechte Erklärung, die bildliche Darstellung und die aktive Betätigung soll den Kindern ein Zugang zum Ausstellungsstück verschafft werden.

5.4.2. Verwendung von Dialogrädern

In einigen Räumen befinden sich Dialogräder, die von den VermittlerInnen oder den Kindern gedreht werden können. Darauf stehen sich jeweils zwei Bilder gegenüber, die einerseits das Leben der Adligen und andererseits das Leben des armen Volkes ver-

gleichen. Alle drei Vermittlerinnen verwenden dieses Medium vor allem im Hygienezimmer, da sich die Bilder sehr gut mit den Führungsinhalten verbinden lassen. Folgende Aussagen konnten über die Wirkung dieses Dialogrades ausgemacht werden:

„das kommt ganz gut an bei den Kindern, weil ich lass halt dann immer raten was für Bilder, was man da erkennt, worum es da geht auf dem Bild -- und ja, ich glaub schon, dass sie den Vergleich ganz gut sehen, weil sie kommen dann ja selber darauf, ah die hat zum Beispiel keine Zahnbürste oder Zahnschmerzen' oder so und sehen dann irgendwie selber den Vergleich ganz gut“ (Pichler 2, 3/42-4/3)

Die Dialogräder können dazu genutzt werden, die Kinder raten zu lassen, was sich auf den Bildern befindet. Es kann interpretiert werden, dass diese Vorgehensweise angewendet wird, um die Aufmerksamkeit der Kinder auf die Bilder zu lenken. Dadurch wird eine Möglichkeit geschaffen, diese aktiv in die Führung einzubeziehen und mit ihnen in einen Dialog zu treten. Die Intention besteht vermutlich darin, gemeinsam mit den Kindern die Führungsinhalte zu erarbeiten. Ein Vorteil für die Vermittlerinnen kann zudem darin gesehen werden, dass das Dialograd Anhaltspunkte in Bezug auf die Führungsinhalte gibt und die zu behandelnden Themen in diesem Fall vorgegeben sind. Überdies wurde aus den Protokollen ersichtlich, dass die Kinder das Dialograd größtenteils aufmerksam betrachtet haben. Diese Wirkung wurde bestärkt, wenn die Vermittlerin die Kinder davor hinsetzen ließen. Die sitzende Haltung wirkte einerseits beruhigend auf die Kinder, andererseits konnte dadurch der ganzen Gruppe eine gute Sicht auf das Dialograd gewährleistet werden.

Ein negativer Aspekt bezieht sich auf die Handhabung des Drehrades. Eine Vermittlerin äußert diesbezüglich: *„sie streiten sich eher darum wer darf drehen“* (Schneider 2, 3/25-26). Die Drehfunktion des Rades ist vermutlich für das eigenständige Erkunden der BesucherInnen gedacht und wirkt offensichtlich anziehend auf die Kinder. In Hinsicht auf diese Problematik wurden jedoch Lösungstechniken entwickelt, die Streitigkeiten zwischen den Kindern vorbeugen sollen. Es werden zwei Möglichkeiten beschrieben, das Problem mit der Drehfunktion zu lösen. Einerseits können die Kinder miteinbezogen werden, wobei klar geregelt werden muss, welches Kind wann drehen darf. Andererseits kann die Vermittlerin selbst das Rad drehen, um zu verhindern, dass es zu Unruhen zwischen den Kindern kommt.

Die WissensvermittlerInnen lernen durch eigene Erfahrungen, wie bestimmte Vermittlungsmethoden gezielt eingesetzt werden können. In Bezug auf die Verwendung der Dialogräder äußert eine Interviewpartnerin:

„ich glaube solche Sachen sind mir erst dann im Laufe der Zeit einmal bewusst geworden - wie es am besten funktioniert“ (Moser 2, 9/5-6).

An dieser Aussage wird deutlich, dass die VermittlerInnen ihre Handlungen reflektieren, um herauszufinden welche Strategien sich im Zuge einer Kinderführung bewähren.

5.4.3. Verwendung konkreter Ausstellungsgegenstände

In den Museumsräumen befinden sich neben Gegenständen, die in Vitrinen ausgestellt sind, auch immer wieder Ausstellungsobjekte, die von den Kindern ausprobiert und angegriffen werden können. Im großen Kaiserhof befindet sich in der Mitte des Raumes ein Schlossmodell, bei dem die meisten Führungen gestartet werden. Dieses Modell stellt das Schloss Schönbrunn dar und aus den Protokollen konnte entnommen werden, dass zu Beginn jeder Führung darauf Bezug genommen wird. Folgendes Beispiel konnte aus einem Interview entnommen werden:

„ich zeig meistens beim Schlossmodell am Anfang da lass ich sie zuerst suchen wo wir jetzt gerade sind, also raten in welchem Hof und - dann erzähl ich ihnen eben die Geschichte vom schönen Brunnen, also eh die Einleitung und da zeig ich meistens ein Bild vom schönen Brunnen“ (Moser 2, 2/39-42)

Anhand dieser Aussage wird deutlich, dass die Wissensvermittlerin das Schloss interaktiv in die Führung miteinbezieht und den Kindern als Einstieg in die Thematik eine Aufgabe stellt. Interessant ist an dieser Stelle die Kombination der Vermittlungsmethoden. Einerseits wird auf das Miniaturmodell des Schlosses hingewiesen, welches von den Kindern berührt und von allen Seiten begutachtet werden kann. Nachdem das Modell kein Dach besitzt, können von oben die Zimmeraufteilung und einzelne Miniaturmöbel eingesehen werden. Andererseits soll eine einleitende Fragstellung das Interesse der Kinder wecken. Es wird zudem der Eindruck erweckt, als ob die „*Einleitung*“ (Moser 2, 2/41) bei jeder Führung gleich bzw. ähnlich gestaltet wird. Die Verwendung des Bildes dient als Ergänzung zur Erzählung, um bei den Kindern bildhafte Vorstellungen zu schaffen.

Als eine weitere Möglichkeit konkrete Ausstellungsgegenstände in die Führung miteinzubauen, werden historische Kleidungsstücke genannt, die in einem Raum aufgestellt sind:

„also das mit dem Kleid erklär ich ganz gern, das find ich immer ganz spannend, mit dem Reifrock drunter und mit dem Mieder“ (Schneider 2, 2/46-47)

Es fällt auf, dass die Wissensvermittlerin diesen Gegenstand nicht genauer erklärt, sondern lediglich darauf hinweist. Das liegt vermutlich an ihrem Wissen darüber, dass der Forscherin das Museum und die ausgestellten Inhalte bekannt sind. In diesem Raum werden Nachbildungen historischer Kleidungsstücke ausgestellt, die von den Kindern berührt und bewegt werden können. Aufgrund des Hintergrundwissens der

Forscherin ist anzunehmen, dass in diesem Fall auf eine bestimmte Puppe bezieht, die Frauenkleidung trägt. Die Kleidungsstücke bestehen aus einem Unterrock, einem Reifrock, einem Mieder, einem Rock und einem Überkleid, welche von den Kindern aus- und wieder angezogen werden können. Mithilfe dieser Puppe kann die Vermittlerin den Kindern die Schnitte und die Stoffe der damaligen Zeit näherbringen. Aus den Protokollen konnte dabei jedoch entnommen werden, dass die Kleider während den Führungen auch einen Störfaktor darstellen können. An einer Stelle wurde aufgezeichnet: *„die Kinder sind von den Gewändern abgelenkt, greifen die Sachen dauernd an und hören der Vermittlerin nicht zu“* (Protokoll Schneider, 2/11-12). Diese Problematik lässt sich möglicherweise darauf zurückführen, dass das Museum mit dem Hintergrund des „Hands-on“ Prinzips konzipiert wurde und nicht alle Ausstellungsstücke für Führungen geeignet sind.

Das Einbeziehen des Schlossmodells und der Kleidungsstücke sind nur zwei Beispiele für die Verwendung von interaktiven Ausstellungsobjekten während der Führungen. Durch die teilnehmenden Beobachtungen konnten noch weitere Objekte aufgezeigt werden, die von den Vermittlerinnen häufig miteinbezogen, aber nicht explizit erwähnt wurden. Zudem fiel auf, dass die Kinder während der Führung von einigen „Hands-on“ Gegenständen abgelenkt wurden, die ursprünglich nicht Teil der Führung sind. Andererseits können vor allem interaktive Stationen positiv zur Veranschaulichung der Führungsinhalte genutzt werden. Jedoch wird nach dem Vortragen der Führungsinhalte unter Einbezug bestimmter Vermittlungsmethoden in jedem Raum eine gewisse Zeit für das Spielen und der selbstständigen Auseinandersetzung mit allen sich im Raum befindlichen Ausstellungsobjekten eingeplant. Die Kinder haben an dieser Stelle die Möglichkeit, alle „Hands-on“ Gegenstände in Ruhe auszuprobieren.

5.4.4. Frage-Antwort-Methode

Aus den Interviews wurde ersichtlich, dass die Frage-Antwort-Methode sehr häufig zur Wissensvermittlung angewendet wird. Folgende Passage verdeutlicht dies:

„Was ich sehr gerne mache ist dieses Fragen-Antwort-Spiel - also ich erzähl den Kindern eigentlich nicht alles so auf einmal runter, sondern versuch einfach mit Fragen gemeinsam mit ihnen das zu erarbeiten -- und, ja - das hab ich von Anfang an eigentlich gemacht und weiß ich nicht, liegt mir das oder keine Ahnung -- aber - das funktioniert ganz gut und dann ist das für die Kinder ein bissl abwechslungsreich und nicht so monoton und fad“ (Pichler 2, 2/27-32)

Die Vermittlerin versucht offensichtlich eine frontale Vortragshaltung zu verhindern und stattdessen durch Fragen in einen Dialog mit den Kindern zu treten. Dadurch wird versucht die Inhalte mit den Kindern gemeinsam zu erarbeiten und diese aktiv in die Füh-

rung miteinzubeziehen. Die Vermittlerin hat diese Methode von Beginn an eingesetzt und vermutlich durchaus positive Erfahrungen damit gemacht. Interessant ist hierbei, dass sie davon ausgeht, den Kindern dadurch ein abwechslungsreiches Programm zu bieten. Dabei handelt es sich vermutlich um Annahmen, die sie in Bezug auf die positiven Reaktionen der Kinder entwickelt hat. An dieser Stelle kann eine Verbindung zu den ersten Interviews hergestellt werden. Denn bereits hier wurde die Antwort-Frage-Methode erwähnt, die bei den KollegInnen im Zuge der Einschulung beobachtet wurde:

„die hat das jetzt sehr offen gmacht - die hat die Kinder viel gfragt und viel eigenständig erarbeiten lassen, dass hab ich voi gut gfound -- und da möchte ich mich halt bemühen, dass ich das auch irgendwie - weil nur dieses runterleiern und erzählen, ich mein das ist eh sicher sehr interessant aber -- ich glaub das die Kinder dann irgendwann aufhörn dir zuzuhören“ (Pichler 1, 6/3-7)

Die Frage-Antwort-Methode ist der Wissensvermittlerin schon bei der Kollegin positiv aufgefallen. Das kann als Zeichen dafür gesehen werden, dass sie während der Einschulung sehr aufmerksam war und sich in Bezug auf ihre bevorstehenden Führungen konkrete Gedanken über den Ablauf gemacht hat. In Bezug auf die vorherige Aussage kann darauf geschlossen werden, dass sie ihr Vorhaben - diese Methode in ihre eigenen Führungen zu integrieren - gut umsetzen konnte und zu einem festen Bestandteil ihres Führungsstils gemacht hat. Hier kann zudem interpretiert werden, dass die Interviewpartnerin eine Vermittlung in Form von Frontalvorträgen nicht gut findet und versucht, diese durch die Frage-Antwort-Methode zu umgehen.

Jeder Raum des Kindermuseums ist nach einem bestimmten Thema gestaltet. Das bedeutet, dass nach den Spielphasen der Rundgang in einem anderen Zimmer fortgesetzt wird. Aus den Beobachtungen konnte entnommen werden, dass die Frage-Antwort-Methode sehr häufig als Einstieg in ein neues Thema verwendet wird, wie an folgendem Beispiel sichtbar wird: *„Die Vermittlerin steigt wieder mit einer Frage in das Thema ein: Was bedeutet eigentlich Hygiene?“ (Protokoll Schneider, 1/29-30)*. Der Einsatz von Fragen soll die Kinder vermutlich anregen, sich selbstständig Gedanken über mögliche Antworten zu machen. Die Vermittlerinnen gehen offenbar davon aus, dass dadurch ein größerer Lerneffekt erzielt werden kann, als wenn die Inhalte in Form eines Frontalvortrages vermittelt werden.

5.4.5. Zwischenresümee zur Vermittlungsmethodik

Es stellte sich heraus, dass es den Wissensvermittlerinnen in den ersten drei Monaten ihrer Tätigkeit gelang, sich ein Repertoire an unterschiedlichen Vermittlungsmethoden anzueignen. Die Gründe dafür lassen sich in erster Linie in Verbindung mit den Ergebnissen des ersten Interviews erklären. Denn bereits dort wurden viele Strategien ge-

schildert, die sie bei den KollegInnen im Zuge der Einschulung beobachten konnten. Diese wurden von den VermittlerInnen bewertet und in Bezug auf die Gestaltung der eigenen Führungen reflektiert. Anhand der zweiten Interviews konnte erforscht werden, dass es sich bei den verwendeten Vermittlungsmethoden zum großen Teil um jene handelt, die durch das Mitgehen bei KollegInnen kennengelernt wurden. Diese Tatsache lässt darauf schließen, dass sich die Vermittlerinnen bestimmte Verfahrensweisen abgeschaut haben und diese nun selbst anwenden. Anschließend wurden sie durch eigene positive Erfahrungen mit den ausgewählten Techniken bestärkt, diese in ihr Handlungsrepertoire aufzunehmen.

In Hinsicht auf die Vermittlungstätigkeit kann es als Voraussetzung angesehen werden, sich ausreichende fachliche Kompetenzen anzueignen. Jedoch müssen noch weitere Aspekte beachtet werden, um eine Führung abwechslungsreich und spannend gestalten zu können. Der erste Schritt besteht in der Fähigkeit, unter Berücksichtigung der Altersdifferenz der Kinder und des Themas der Führung die zu vermittelnden Inhalte angemessen aufzubereiten. Musterführungen und Skripten dienen diesbezüglich lediglich als Orientierungshilfe. Darüber hinaus müssen Überlegungen dazu angestellt werden, welche Inhalte, Führungsrouten bzw. Vermittlungsmethoden zur Anwendung kommen sollen. Dies setzt voraus, Kenntnisse über die Museumsräume und die Funktion der Ausstellungsobjekte zu besitzen. Zusätzlich gilt es im Kindermuseum eine Bilderauswahl zusammenzustellen, die als Anschauungsmaterial in die Führung eingebaut wird. An dieser Aufzählung wird deutlich, dass neben fachlichen Kompetenzen und methodischen Fertigkeiten auch ein hohes Maß an Flexibilität und eigenständigem Arbeiten verlangt wird. Zudem sind organisatorische Fähigkeiten relevant, um eine Strukturierung der Führung unter Berücksichtigung der zeitlichen Komponente vorzunehmen.

Als konkrete Vermittlungsmethode wurde unter anderem die Verwendung von Bildern erwähnt, welche vom Kindermuseum bereitgestellt werden. Wobei an dieser Stelle positive wie negative Meinungen dazu abgegeben wurden. Die VermittlerInnen beobachteten die Reaktionen der Kinder und versuchten dadurch, eine geeignete und interessante Auswahl zu treffen. Des Weiteren wird häufig ein Dialograd zur Veranschaulichung bestimmter Themengebiete in die Führung miteinbezogen. Dabei handelt es sich um ein interaktives Ausstellungsstück, welches bildhafte Vergleiche durch eine Drehfunktion zum Vorschein bringt. Eine Technik, die von jeder Vermittlerin in den Führungsablauf eingebaut wird, ist die Frage-Antwort-Methode. Dadurch wird die Aufmerksamkeit der Kinder auf die Führungsinhalte gerichtet und versucht, einen Dialog herzustellen. Es wurde zudem auf bestimmte interaktive Ausstellungsstücke verwiesen,

die häufig in den Führungen eingebaut werden. Wobei hier angemerkt werden muss, dass diese vom Themenschwerpunkt der Führungen abhängig sind. Es wurde lediglich am Rande erwähnt, dass zwischen den Museumsräumen Spielpausen eingeplant werden und den Kindern die Möglichkeit gegeben wird, sich mit allen interaktiven Objekten zu beschäftigen.

Die Verwendung der unterschiedlichen Vermittlungsmethoden dient für die Wissensvermittlerinnen in erster Linie dazu, die Führung abwechslungsreich und interessant zu gestalten. Aus diesem Grund wurde versucht, die Kinder aktiv in die Führung einzubauen, interaktive Elemente zu schaffen und in einen Dialog mit den Kindern zu treten. Das soll ermöglichen, die Führungsinhalte gemeinsam zu erarbeiten und nicht in Form von Frontalvorträgen zu vermitteln. An dieser Stelle kann auch auf die Notwendigkeit einer gewissen Kommunikationsfähigkeit verwiesen werden. Denn um die Aufmerksamkeit der Kinder zu erreichen ist vor allem eine kindgerechte und altersangemessene Sprache relevant.

5.5. Herausforderungen in der Praxis der WissensvermittlerInnen

Das folgende Kapitel thematisiert unterschiedliche Herausforderungen, mit denen sich WissensvermittlerInnen in der Praxis konfrontiert sehen. Auffällig war, dass es sich in diesem Zusammenhang zum großen Teil um pädagogische Situationen handelt, die während der Durchführung einer Kinderführung aufkamen. Diesbezüglich soll untersucht werden, wie die Interviewpartnerinnen damit umgehen und auf worauf ihre Handlungen gestützt werden. Es ist an dieser Stelle zudem zu erwähnen, dass die WissensvermittlerInnen oftmals keine pädagogische Ausbildung haben und in Anwesenheit bzw. unter Beobachtung von PädagogInnen (LehrerInnen) eine Schulklasse durch das Museum führen sollen. Die VermittlerInnen stellen also meist Laien dar, die dem gleichen Entscheidungs- und Handlungsdruck ausgesetzt sind wie ausgebildete PädagogInnen. Im schulischen Kontext gibt es eine Vielzahl an Regeln, die den Kindern bekannt sind und an die sie sich zu halten haben. Im Gegensatz dazu befinden sich die Kinder im Rahmen eines Museums an einen außerschulischen Ort, in dem sie zuerst herausfinden müssen was sie dürfen und was nicht. Es entsteht hier jedoch nicht nur für die Kinder ein „neuer“ pädagogischer Raum im Museum, sondern auch für die WissensvermittlerInnen, die sich in erster Linie mit der Frage auseinandersetzen müssen „WIE“ dort gehandelt werden soll.

Einerseits handelt es sich beim Kindermuseum um ein Hands-on Museum. Das bedeutet, die Kinder dürfen fast alle Exponate berühren und es steht ihnen viel Raum zur

freien Bewegung und Erkundung zur Verfügung. Andererseits sollen sie aber während der Führung durch die WissensvermittlerInnen konzentriert zuhören, was ein ruhiges und aufmerksames Verhalten voraussetzt. Hierbei stellt sich die Frage, welche pädagogischen Konzepte in Bezug auf Kinderführungen verfolgt werden. Im Rahmen der Forschung konnte herausgefunden werden, dass im Kindermuseum „Schloss Schönbrunn erleben“ keine konkreten pädagogischen Konzepte aufseiten der Institution vorgeschrieben werden, an die sich die WissensvermittlerInnen halten müssen. Für die VermittlerInnen ergibt sich dadurch eine Bandbreite an unterschiedlichen pädagogischen und didaktischen Gestaltungsmaßnahmen. Eine Folge daraus könnte sein, dass diese in schwierigen Situationen überfordert sind und dadurch Unsicherheiten im pädagogischen Handeln entstehen.

5.5.1. Einfluss verschiedener Instanzen: Institution, LehrerInnen, Forscherin

Obwohl die MitarbeiterInnen des Kindermuseums keine praktisch-pädagogische Einschulung durchlaufen haben, gibt es Hinweise darauf, dass bestimmte Vorgaben der Institution einen Einfluss auf gewisse pädagogische Handlungsweisen der WissensvermittlerInnen haben. Bei dem nachfolgenden Beispiel handelt es sich um bestimmte Informationen, die von der Leitung des Kindermuseums an die neuen MitarbeiterInnen weitergegeben wurde. Diese Situation wird folgendermaßen geschildert:

„irgendwann haben sie mich auch gefragt wegen der Sissi und wie die gestorben ist, das waren schon ältere und so -- und weil sie uns halt bei der Einschulung gesagt haben (...) man soll halt nicht sagen ‚ja, die Sissi ist ermordert worden und erstochen‘ und was weiß ich -- musst halt dass ein bissl umschreiben und - wenn überhaupt oder eher weglassen“ (Pichler 2, 9/32-36)

An dieser Stelle wäre es in erster Linie interessant zu hinterfragen, warum bestimmte Themen nicht mit den Kindern erarbeitet werden sollen und welche Gründe es dafür gibt. Nachdem die Kinder jedoch explizit bei der Wissensvermittlerin nachgefragt haben, kam die Vermittlerin in Erklärungsnot:

„da hab ich dann schon gemerkt, dass das dann ein bissl unan__, nicht unang__ ja irgendwie ein bissl komisch ist weil ich halt im Hinterkopf gehört hab - ich soll das nicht, weil das für die Kinder nicht so gut ist - oder weil die das nicht so verstehn aber wenn du dann direkt gefragt wirst -- und die auch schon ein bissl eine Information haben, dass die da am Bauch verletzt worden ist --- ahm, ja dann will ich sie auch nicht anlügen“ (Pichler 2, 9/37-42)

Diese Äußerung zeigt, dass die Wissensvermittlerin durch die Vorgabe der Institution in eine unangenehme Situation gebracht wird. Es kann deutlich herausgelesen werden, dass sie sich einerseits an die Vorgaben halten und andererseits den Kindern aber die Wahrheit sagen möchte. Sie befindet sich vermutlich in einem Zwiespalt und ist sich

nicht sicher, wie sie mit dieser Situation umgehen soll. Denn sie erzählt weiter: *„weil ich nicht weiß wie ich das am besten umschreib oder wie ich mich da rausrede am besten“* (Pichler 2, 9/44). Nachdem es sich bei den zu vermittelnden Inhalten um geschichtliche Darstellungen handelt, ist es schwierig, sich rauszureden. Es ist fraglich, ob dieser Druck von Seiten der Institution nötig ist und ob es nicht eine Möglichkeit gegeben hätte, dieses Thema kindgerecht aufzubereiten. Um einen sicheren Umgang mit dieser Situation zu gewährleisten wäre womöglich eine konkretere Thematisierung dieser Problematik in der Einschulung hilfreich gewesen.

Im Rahmen der Auswertung wurden von den Vermittlerinnen sehr viele Beispiele dafür genannt, wie die Anwesenheit der Eltern, LehrerInnen sowie Forscherin ihr Verhalten zum Teil stark beeinflusst haben. Eine der interviewten Personen betont diesbezüglich, dass sie sich in einer konkreten Situation eher zurückgezogen und ihrer Meinung nach *„nicht unbedingt die richtige Vorgehensweise“* (Schneider 2, 5/18) gewählt hat. Im selben Moment rechtfertigt sie ihr Verhalten folgendermaßen:

„Aber das war eben erstens bedingt dadurch, dass ich mir halt wirklich gedacht hab, naja, da sind soviel Eltern und jetzt will ich das Kind nicht vor den Eltern da zamscheißen' -- und zweitens halt auch die Lehrerinnen, weil die beide irgendwie doch zu -- die Kinder schon irgendwie in der Hand ghabt haben aber dafür war die Gruppe dann doch recht - sag ich mal, wach ((lacht)).“ (Schneider 2, 5/17-21)

Diese Verhaltensweise lässt sich vermutlich darauf zurückführen, dass sich auch andere Autoritätspersonen, wie LehrerInnen und Eltern im selben Raum aufgehalten haben. Die Wissensvermittlerin äußert, dass die Lehrerinnen die Kinder zwar im Griff hatten, diese jedoch trotzdem relativ *„wach“* (Schneider 2, 5/21) bzw. unruhig waren. Das kann einerseits bedeuten, dass die Lehrerinnen nur gemäßigt gehandelt haben, andererseits aber auch, dass die Kinder einfach sehr aktiv und aufgeweckt waren. Es macht den Anschein, dass nicht klar war, wer für die Ermahnung bzw. das pädagogische Eingreifen in diesem Fall verantwortlich war bzw. fühlten sich vielleicht beide Instanzen nicht dafür zuständig. Aus dieser Situation geht klar hervor, dass die Vermittlerin sowie die LehrerInnen nicht in den Kompetenzbereich des anderen eingreifen wollten, wobei dieser scheinbar auch nicht eindeutig abgesteckt ist. Wenn sich, wie im geschilderten Fall keine der beiden Instanzen für die jeweiligen Situationen zuständig fühlt und niemand eingreift, entsteht eine *„pädagogische Lücke“*, die es zu verhindern gilt. Eine weitere Lesart könnte darin bestehen, dass sich die Interviewpartnerin in Anwesenheit der Forscherin nicht falsch verhalten wollte und somit in diesem Fall nicht gehandelt hat. Des Weiteren betonte sie, dass sie die Führung in der Regel anders gestaltet hätte und normalerweise strenger ist. Diese Aussage kann möglicherweise darauf zurückgeführt werden, dass sie sich durch die anwesende Forscherin in ihrer pädagogischen Handlungsweise eingeschränkt fühlte, denn LehrerInnen und Eltern sind auch bei regulären

Führungen dabei. Das könnte wiederum daran liegen, dass sich die Vermittlerin durch die Forscherin beobachtet fühlte und deshalb darauf bedacht war, keine Handlungen zu tätigen die negativ ausgelegt werden könnten. Denkbar wäre auch, dass die Führung zwar etwas chaotisch wirkte, aber sich ansonsten im Normalbereich befand und nur durch die wissenschaftliche Reflektion zu einer Herausforderung wurde. Ob sich die Wissensvermittlerin in ähnlichen Situationen anders verhalten würde, kann aber nicht überprüft werden, da im Rahmen dieser Forschung keine Beobachtungen ohne die Anwesenheit der Forscherin möglich sind.

In einer weiteren Aussage wird erläutert, dass es auch LehrerInnen gibt, die bei Störfällen eingreifen. Dazu schildert sie folgendes: *„meistens gibts dann noch so ein, zwei Burschen oder so die gern ein bissl umaraufen und -- das übernimmt dann aber eh meistens die Lehrerin, dass sie sie ermahnt“* (Schneider 2, 5/37-39). Wenn sich die LehrerInnen um die Disziplinierung der Kinder kümmern und sich dafür verantwortlich fühlen, ist es der Wissensvermittlerin möglich, ihre volle Aufmerksamkeit auf die Vermittlungstätigkeit zu legen. Durch diese Aussage wird jedoch auch der Anschein erweckt, dass die Vermittlerin die Verantwortung bezüglich pädagogischen Maßnahmen in erster Linie an die LehrerInnen abgibt. Es stellt sich die Frage, wie diese reagieren würde, wenn auch die LehrerInnen in diesen Fällen keine Verantwortung übernehmen würden.

Es wurde deutlich, dass das Eingreifen der LehrerInnen in schwierigen Situationen für die Vermittlerinnen oftmals eine große Entlastung darstellt: *„also wenn jetzt wirklich Kinder irgendwo dann die ganze Zeit reden oder so dann bin ich froh wenn sie eingreifen“* (Moser 2, 10/21-22). Jedoch wird auch darauf hingewiesen, dass es auch LehrerInnen gibt, welche sich in diesen oder ähnlichen Situationen raushalten. In diesem Fall sind sie auf sich alleine gestellt. Die Vermittlerin betont jedoch: *„besser hauts hin wenn die Lehrerin streng ist“* (Moser 2, 10/24-25). Es kann interpretiert werden, dass von den Vermittlerinnen weniger pädagogische Kompetenzen erfordert werden, wenn die Lehrerinnen die Disziplinierungsmaßnahmen für die Schulgruppe übernehmen. Einige Äußerungen weisen überdies darauf hin, dass sich die VermittlerInnen sehr stark davon distanzieren, für pädagogische Situationen verantwortlich zu sein:

„Aber alleine glaub ich würde ich so 25 Kinder nie zusammentrommeln können -- ist ein bissl schwierig - oder halt, ja aber es kommt auch auf die Gruppe drauf an“ (Pichler 2, 6/25-31)

Scheinbar fühlt sich die Vermittlerin nicht in der Lage, diese Herausforderung alleine zu bewältigen. Wobei in dieser Äußerung eine Unsicherheit herausgelesen werden kann und sie sich vielleicht schwächer darstellt als sie ist. Trotzdem kann interpretiert werden, dass sie in gewisser Weise von der Unterstützung der LehrerInnen abhängig ist

und sich in diesen Situationen auf diese verlässt. Es macht des Weiteren den Eindruck, als ob es eine Selbstverständlichkeit darstellen würde, dass die LehrerInnen für die Disziplinierung der Kinder verantwortlich wären. Interessant ist auch, dass sie die Eigendynamik der Gruppe als Ausrede dafür benützt, wenn die Kinder nicht folgen. Die Aussage „es kommt auch auf die Gruppe drauf an“ (Pichler 2, 6/31) wirkt wie eine Phrase, welche als eine Rechtfertigung verstanden werden kann und ließ sich sehr häufig in den Interviews finden. Diese Formulierung drückt aus, dass es von der Gruppe selbst abhängen würde, wie sich die Kinder verhalten. Hier kann impliziert werden, dass die Vermittlerinnen keinen Einfluss auf die Verhaltensweisen der Kinder hätten und diese auch nicht dafür verantwortlich wären.

Es konnten zudem Beispiele dafür gefunden werden, die darauf hinweisen, dass die WissensvermittlerInnen den Erwartungen der LehrerInnen bzw. Eltern gerecht werden wollen. Die Wissensvermittlerin äußert sich in einem Fall darüber, dass es ihr unangenehm ist, wenn sie Fragen von Erwachsenen nicht beantworten kann. Dazu sagt sie folgendes:

„das ist vielleicht wenn irgendwelche Fragen kommen sind --- vielleicht teilweise von Erwachsenen wo ich mir dann nicht ganz sicher war was das ist oder auch keine Informationen, also nichts drüber gelesen hab -- ahm - das war mir vielleicht ein bissl unangenehm“ (Pichler 2, 15-18)

Dazu kann interpretiert werden, dass die Wissensvermittlerin die anwesenden Erwachsenen als Autoritätspersonen wahr nimmt und ihnen gerecht werden möchte. Vermutlich spricht sie in diesem Zusammenhang von anwesenden LehrerInnen, Eltern oder Großeltern der Kinder. Anzunehmen ist, dass die Vermittlerin die Fragen der Erwachsenen angemessen beantworten möchte, um in ihrer Führungstätigkeit anerkannt zu werden. Auch hier kann herausgelesen werden, dass der Wissensvermittlerin wichtig ist, welche Meinung der LehrerInnen bzw. Eltern der Kinder über sie haben. Obwohl die Erwachsenen eigentlich nur die Begleitpersonen der Kinder sind, ist es für die Wissensvermittlerin vermutlich relevant, auch vor ihnen mit ihrem Wissensbestand bestehen zu können. Womöglich sieht die Vermittlerin dies als eine Erwartung der LehrerInnen bzw. Eltern an, dass sie die gestellten Fragen beantworten kann. Sie sieht es vielleicht als eine Art von Versagen an, wenn sie die Antwort nicht weiß. Die Vermittlerin reagiert in solchen Situationen mit Ehrlichkeit und versucht den BesucherInnen zu erklären, dass sie die Antwort leider nicht kennt und bei KollegInnen nachfragen wird.

Auch ein weiteres Beispiel lässt erkennen, dass die VermittlerInnen davon ausgehen, die Erwartungen der LehrerInnen erfüllen zu müssen. In diesem Fall geht es um die Frage, wie die Interviewperson damit umgeht, wenn die Kinder unkonzentriert sind und

sich mehr für das Spielen als für die Führungsinhalte interessieren. Folgende Antwort wurde dazu getätigt:

„also bei Klassen ist es blöd, da erwarten ja die Lehrer auch, dass - mit Wissen heimgehen, da probier ich es dann schon -- also - da muss man halt dann, ich weiß nicht, so Fragen stellen ob sie was schon wissen und so, dann wird die Aufmerksamkeit wieder besser“ (Moser 2, 7/4-7)

Hier kann deutlich herausgelesen werden, dass die Wissensvermittlerin versucht im Sinne der LehrerInnen zu agieren. Ihrer Aussage zufolge ist es den LehrerInnen wichtig, dass die Kinder mit Wissen heimgehen. Interessant ist hierbei, woran gemessen wird, wann den Kindern genug Wissen vermittelt wurde und welche Erwartungen LehrerInnen genau haben. Gleichzeitig muss hinterfragt werden, ob sich die Kinder nicht auch durch eigene Erfahrungen, die sie durch das Spielen mit den Ausstellungsgegenständen machen, Wissen aneignen können. An dieser Stelle verweist die Vermittlerin auf die Frage-Antwort-Methode, die sie einsetzt, um die Aufmerksamkeit der Kinder wieder auf die Führungsinhalte zu richten.

Überdies konnte im Zuge der Analyse herausgefunden werden, dass sich die WissensvermittlerInnen offensichtlich Gedanken darüber machen, was die LehrerInnen von ihren Aussagen bzw. Handlungen halten. In Bezug darauf wurde beispielsweise geäußert:

„da hab ich mir gedacht ob das hoffentlich nicht (...) bei den Lehrern irgendwie falsch rüberkommt“ (Pichler 2, 9/22-24)

Die Angst, bei den LehrerInnen einen negativen Eindruck zu hinterlassen ist scheinbar sehr groß. Möglicherweise werden diese von den VermittlerInnen als Autoritätspersonen angesehen, deren Erwartungen und Ansprüche es zu erfüllen gilt. Zudem kann interpretiert werden, dass es ihr wichtig ist in Gegenwart der LehrerInnen „richtig“ zu handeln. Das impliziert, dass eine Vorstellung über ein „richtiges“ und „falsches pädagogisches Handeln“ vorliegt.

5.5.2. Pädagogische Konzepte der WissensvermittlerInnen

Im vorherigen Kapitel wurde eine Falldarstellung thematisiert, in der die Wissensvermittlerin sich nach eigenen Aussagen *„eher ein bisschen zurückgezogen“* (Schneider 2, 5/17) und nicht in die Situation eingegriffen hat. Des Weiteren merkte sie an, dass sie das Kind in Anwesenheit der Eltern nicht ermahnen wollte. Aufgrund der anschließenden Bemerkung der Interviewten, dass sie jedoch *„nicht unbedingt die richtige Vorgehensweise“* (Schneider 2, 5/18) gewählt hat, könnte interpretiert werden, dass es für sie eine „richtige Vorgehensweise“ gibt und sie ein pädagogisches Konzept verfolgt,

welches sie in diesem Moment aber nicht angewendet hat. Nachdem die InterviewpartnerInnen jedoch vor ihrer Tätigkeit im Kindermuseum nur wenig Vorwissen über pädagogische Handlungsstrategien sammeln konnten und diese auch in der Einschulung nicht explizit behandelt wurden, stellt sich die Frage, woher diese Vorstellungen bezogen werden. Dies lässt sich dadurch erklären, dass die WissensvermittlerInnen eigene Vorstellungen über „richtiges“ bzw. „falsches pädagogisches Handeln“ kreieren und in ihrem Unterbewusstsein verankern. Das bedeutet, sie eignen sich implizites Praxis- und Erfahrungswissen an, welches sie wenn nötig aktivieren können.

In einem Beispiel wird von einer Führung berichtet, dass - obwohl die Kinder relativ laut waren - sich die Wissensvermittlerin nach eigenen Angaben *„noch eher ein bisschen zurückgezogen“* (Schneider 2, 5/17) hat. Sie erzählt dazu, dass sie im Normalfall strenger wäre und erwähnt ein Beispiel, wie sie üblicherweise in so einer Situation reagieren würde. Sie zitiert sich in diesem Fall selbst und zeigt auf, was sie in ähnlichen Fällen zu einer Kindergruppe mit lauter Stimme sagen würde: *„Wir hören jetzt noch fünf Minuten zu -- und danach können wir uns das anschauen“* (Schneider 2, 3/25-26). Das könnte bedeuten, dass sie im Normalfall versucht die Kinder während der Zeit, in der sie zu ihnen spricht, ruhig zu halten und sie danach im Raum umsehen lässt. Dadurch wird deutlich, dass die Vermittlerin mit konkreten Anweisungen versucht die Gruppe unter Kontrolle zu halten, damit sie ihr zuhören und sie das vorgegebene Wissen den Kindern vermitteln kann. Anschließend weist sie aber darauf hin, dass sie *„nicht böse streng“* (Schneider 2, 5/29) ist, sondern einfach versucht den Kindern klare Anweisungen zu geben, um sie damit in den Griff zu bekommen. Auffällig dabei ist, dass sie in der WIR-Form spricht, sich somit auch selbst als einen gleichwertigen Teil der Gruppe darstellt und sich sprachlich nicht davon abgrenzt. Dadurch kann zudem impliziert werden, dass sie versucht allen Kindern unter den gleichen Voraussetzungen die Inhalte zu vermitteln. In Bezug auf die vorherige Aussage kann darauf geschlossen werden, dass es die Vermittlerin als richtig empfunden hätte, die Kinder zu disziplinieren und ruhig zu halten. Nachdem sie sich aber in dieser Situation zurückgezogen hat, konnte keine Disziplinierung stattfinden. Im Gegensatz dazu steht jedoch die Aussage, die die Interviewpartnerin an einer anderen Stelle tätigt, in der sie davon spricht *„eine Art Gespräch“* (Schneider 2, 5/3) mit den Kindern zu führen und somit ein starres Vorpredigen der Inhalte zu vermeiden.

In einer weiteren Passage beschreibt eine Wissensvermittlerin, dass sie eine von ihr durchgeführte Führung als chaotisch empfand und die LehrerInnen ihrer Ansicht nach die Kinder sehr oft ermahnen mussten. Jedoch lenkt sie in ihren Erzählungen plötzlich ein und relativiert die Situation folgendermaßen:

„ja heute wars irgendwie, auf der einen Seite natürlich ganz viel ermahnt und so, auf der anderen Seite -- ahm, ja - aber sie waren halt einfach auch noch klein, sie waren halt eine Vorschule, die sind 5,6 Jahre -- also. Also insofern waren sie dann eh wieder brav. Ich hab aber auch bis dato glaub ich auch so zwei oder drei Kindergartengarten ghabt“ (Schneider 2, 5/39-42)

Dieser Aussage könnte entnommen werden, dass die Vermittlerin eine Vorstellung davon hat, wie sich Kinder eines gewissen Alters zu verhalten haben. In diesem Zusammenhang kann von einem Konzept der Altersdifferenz gesprochen werden, auf welches sich die Wissensvermittlerin bezieht. Obwohl die Kinder während der Führung oft ermahnt werden mussten, waren sie ihrer Meinung nach für Fünf- bis Sechsjährige trotzdem brav. Hierbei stellt sich die Frage, welche Vorstellungen über ein angemessenes Verhalten vorliegen und woher diese überhaupt bezogen werden. Anschließend erläutert sie weiter, dass sie bis jetzt erst zwei oder drei Kindergartengruppen geführt hat. Daraus lässt sich möglicherweise schließen, dass diese Situation eine ungewohnte für die Vermittlerin war und sie sich im Umgang mit dieser Altersgruppe noch nicht sicher fühlte.

In einer anderen Interviewpassage wird erwähnt, dass bei kleineren Kindern *„das spielen (...) halt viel mehr im Vordergrund“* (Schneider 2, 11/13) steht und deren *„Aufmerksamkeitsspanne“* (Schneider 2, 11/14) geringer ist als bei den Älteren. Dieser Aussage kann die Meinung impliziert werden, dass die Kinder in diesem Alter lieber spielen wollen, anstatt aufmerksam zuzuhören. Dadurch wirkt es so, als ob sie versucht das Verhalten der Kinder zu rechtfertigen und auf das Alter schiebt. Es kann zudem interpretiert werden, dass durch diese Unterschiede der Führungsablauf bzw. der -verlauf an das jeweilige Verhalten der Gruppe angepasst werden muss. Zu diesem Fall erwähnt sie weiter:

„also heute war definitiv würd ich sagen, eine von den anstrengenderen Führungen, nicht unbedingt negativ, im Gegenteil, ich mach es trotzdem gern -- ahm, aber -- sie war anstrengend, ja - definitiv, vor allem die Kinder waren halt wirklich klein, ein großer Haufen und alles und sehr aufgeweckt und lebendig“ (Schneider 2, 8/14-17)

Die Wissensvermittlerin nimmt in ihrer Äußerung auf ihr subjektives Erleben Bezug, indem sie davon spricht, dass sie die Führung als anstrengend - im positiven Sinne - empfand. Möglicherweise versucht sie dadurch aufzuzeigen, dass das Adjektiv *„anstrengend“* (Schneider 2, 8/16) nicht negativ besetzt sein muss, sondern auch positiv betrachtet werden kann. Diese Annahme wird durch die weitere Beschreibung der Kinder, die keine negativen Begriffe enthält, bestätigt. Wobei das Adjektiv *„klein“* (Schneider 2, 8/16) wohl eher für das Alter steht und es sich, wie zuvor schon thematisiert, dabei um fünf- bis sechsjährige Kinder handelt. Nachdem die Wissensvermittlerin von einer anstrengenderen Führung spricht, kann angenommen werden, dass es im Gegenzug dazu auch angenehme bzw. leichte Führungen gibt. Interessant ist an dieser

Aussage auch die Wortwahl „*ein großer Haufen*“ (Schneider 2, 8/16), somit spricht sie von der Gruppe als Kollektiv und nicht als individuelle Persönlichkeiten. Dies lässt sich vermutlich darauf zurückführen, dass es im Rahmen einer einstündigen Führung nicht möglich ist auf individuelle Interessen einzugehen und es vermutlich immer Kinder geben wird, die den VermittlerInnen nicht zuhören. Zudem wird die Gruppe als lebendig und aufgeweckt beschrieben und es stellt sich die Frage, welche Erwartungen und welchen Anspruch die Wissensvermittlerin an das Verhalten der Kinder stellt. Dieser liegt in diesem Fall wahrscheinlich darin, dass die Kinder ruhig sein und zuhören sollen.

An mehreren Interviewstellen zeigte sich, dass die WissensvermittlerInnen den Fokus der Kinderführungen auf die verbale Form der Wissensvermittlung legen und sich vom „Spielen“ abzugrenzen versuchen. Folgendes Beispiel soll dies deutlich machen:

„sie [die Kinder; Anm. der Verfasserin] kommen ja in ein Museum, um was zu lernen, und das ist ja der Grundgedanke dahinter, weil nur spielen das können sie sonst in der Vorschule im Prinzip auch - da haben sie auch Spiele und werden auch verschiedene Sachen, halt basteln und erfühlen und kennenlernen, da werden die Pädagogen eh verschiedenes machen müssen“ (Schneider 2, 9/12-16)

Hier wird der Anschein erweckt, dass nicht das Spielen im Vordergrund stehen sollte, sondern die Museumsinhalte. Interessant ist hierbei, dass sie davon spricht „*ein bisschen zu lernen*“ (Schneider 2, 9/12-13). Diese Formulierung wirkt, also wäre sie sich nicht ganz sicher wieviel die Kinder ihrer Meinung nach wirklich lernen sollen. Sie zieht anschließend einen Vergleich zur Vorschule und stellt sehr bestimmt die Behauptung auf, dass die PädagogInnen dort mit den Kindern genug spielen, basteln usw. Dadurch macht es den Eindruck, als wüsste sie genau, welche Aktivitäten in der Vorschule durchgeführt werden. Nachdem ihrer Meinung nach die Kinder in der Vorschule genug spielen, kann ihre Aussage insofern interpretiert werden, dass die Aufgabe des Museums darin besteht, den Kindern etwas zu lernen. Die Wissensvermittlerin legt die Betonung außerdem darauf, dass es sich nur um ein Spielen handelt und gibt diesem Begriff somit eine negative Bedeutung. An dieser Stelle ist relevant anzumerken, dass in der Einschulung der Schwerpunkt auf dem Vermitteln der Inhalte und nicht auf dem Einsatz von spielerischen Elementen liegt. Möglicherweise hat die Wissensvermittlerin dadurch die implizite Vorstellung entwickelt, dass die direkte Vermittlung in Bezug auf die Führungstätigkeit einen wichtigeren Stellenwert einnehmen sollte. Aber auch die Vorstellungen über die Erwartungen der anwesenden LehrerInnen, dass die Kinder im Museum viel lernen müssten, könnten dabei eine Rolle spielen.

Eine Vermittlerin äußert, wenn die Aufmerksamkeit der Kinder nach einiger Zeit geringer wird, dass sie die Kinder selbstständig den Raum erkunden lässt. Jedoch fügt sie hinzu:

„in den Zimmern wo sie sich mehr interessieren, dass ich da dann mehr Inhalt mache, also dass sie nicht ganz leer heimgehen ohne Inhalt“ (Moser 2, 6/38-39)

Es klingt danach, als ob die Wissensvermittlerin ein konzeptionelles Vorgehen verfolgen würde und versucht das Führungsprogramm an die Aufnahmefähigkeit der Kinder anzupassen. Wobei das Ermessen des Interesses der Kinder in der reinen Einschätzung der Wissensvermittlerin liegt. Die Passage *„dass sie nicht ganz leer heimgehen ohne Inhalt“* (Moser 2, 6/39) kann einerseits auf eine bildhafte Vorstellung von leeren Kinderköpfen zurückgeführt werden. Andererseits wird dadurch der Anschein erweckt, dass die Wissensvermittlerin der Meinung ist, die Kinder könnten nur durch eine direkte Vermittlung durch sie etwas lernen. Wobei dieser Gedankengang insofern interessant ist, da bei den Kindern durch das bewusst eingesetzte „Hands-on“ Prinzip ohnehin durch eigenes Ausprobieren und Ertasten, Lernprozesse angeregt werden sollen. Die Vermittlerin antwortet anschließend auf die Frage, ob sie die Spielphasen und die Phasen der Vermittlung ihrer Meinung nach gut aufteilen würde, folgendermaßen: *„ich glaub, da habe ich jetzt schon meinen eigenen Weg irgendwie gefunden wie ich glaub das es passt“* (Moser 2, 6/40-41). Somit kann interpretiert werden, dass ihr konzeptionelles Vorgehen für sie ein „richtiges Vorgehen“ darstellt und die direkte Vermittlung von Wissen bei ihr an vorderster Stelle steht.

Es macht den Eindruck, als ob den WissensvermittlerInnen nicht bewusst ist, dass sich Kinder auch spielerisch Wissen aneignen können bzw. sie dies nicht in Erwägung ziehen. Dies ist vor allem unter dem Gesichtspunkt interessant, dass fast alle Spielelemente in einem Bezug zu historischen Hintergründen stehen und sich das Museum zudem in einem Schloss befindet. In diesem Zusammenhang kann darauf geschlossen werden, dass die Kinder schon durch die äußeren Eindrücke und Erlebnisse individuelle Erfahrungen machen, die zu Lernprozessen führen. Dies kann außerdem darauf zurückgeführt werden, dass das Museum ein „Hands-on“ Konzept verfolgt, welches ein selbstständiges Aneignen von Wissensbeständen anstrebt. Interessanterweise verweist auch die Wissensvermittlerin - wenn auch unbewusst - auf dieses Konzept: *„Aber die Kinder haben eh recht quasi eigenhändig getan und die Initiative gleich ergriffen beim spielen“* (Schneider 2, 9/16-17). Diese Äußerung kann als eine Bestätigung dafür gesehen werden, dass die Aufbereitung der Museumsobjekte und die Anordnung der Spielelemente im Sinne eines „Hands-on“ Konzeptes konzipiert und somit für die Kinder attraktiv und ansprechend gestaltet wurden. Wobei die Wortwahl *„eigenhändig“* (Schneider 2, 9/17) wohl einfach auf ein selbstständiges Handeln der Kinder bezogen ist.

5.5.3. Entwicklung pädagogischer Handlungsstrategien

Die InterviewpartnerInnen haben im Laufe ihrer Praxis unterschiedliche Disziplinierungsmaßnahmen erprobt und in den Interviews von ihren Erfahrungen diesbezüglich berichtet. Es kann herausgelesen werden, dass sich die meisten geschilderten Methoden nach mehrmaliger Anwendung als wirksam herausgestellt hatten. Aufgrund dieser positiven Erfahrung, greifen sie in solchen oder ähnlichen Situationen auf diese bewährte Methode zurück. Wenn eine Führung von den Kindern unterbrochen bzw. gestört wird, handeln diese vermutlich gegen die pädagogischen Bemühungen der WissensvermittlerInnen. Denn wie zuvor thematisiert wurde, besteht das „ideale“ Verhalten der Kinder während der Führung darin, ruhig zu sein und zuzuhören. Anzunehmen ist jedoch, dass unterschiedliche Auffassungen darüber vorliegen, wann die Kinder als „störend“ empfunden werden. Anschließend werden einige konkrete Handlungsstrategien aufgezeigt, die sich die VermittlerInnen durch eigene Erfahrungen bzw. KollegInnen angeeignet haben und häufig Verwendung finden.

Eine Wissensvermittlerin erzählt, dass sie es gewohnt wäre, bei einer Führung meistens ein bis zwei Kinder dabeizuhaben, die „den Kasperl spielen“ (Schneider 2, 5/33). Es kann davon ausgegangen werden, dass sie diese Beschreibung für Kinder benützt, die während der Führung auffallen bzw. „störend“ sind. Anschließend schildert sie, wie sie mit solchen Situationen umgeht:

"also ich gebe ihnen so ein bissl die Verantwortung und sie sollen mir eben beim erklären helfen und so -- und manchmal funktioniert das ganz gut, nicht immer, hängt natürlich auch vom Kind ab" (Schneider 2, 5/34-36)

Mit dieser Handlung versucht sie die „störenden“ Kinder in den Führungsablauf einzubeziehen. Obwohl sie das Vorgehen nicht klar beschreibt, kann angenommen werden, dass sie durch die Frage-Antwort-Methode versucht, das Interesse des Kindes auf die Führungsinhalte zu richten. Gleichzeitig erwähnt sie auch, dass diese Maßnahmen bei den meisten Kindern gut funktionieren, es aber auch Ausnahmen geben kann. In den Interviews wurde an mehreren Stellen geäußert, dass die Verwendung der Frage-Antwort-Methode häufig eingesetzt wird, um die Aufmerksamkeit der Kinder zu fangen bzw. zu halten.

In einem anderen Interview wird die Problematik thematisiert, dass sich Kindergruppen nach den Spielphasen oftmals wieder schwer beruhigen lassen und die Wissensvermittlerin noch keine passende „Taktik“ (Schneider 2, 9/23) gefunden hat, wie sie damit umgehen soll. Jedoch äußert sie anschließend folgende Maßnahme:

„das hinsetzen find ich eigentlich sehr sinnvoll, weil sie dann wirklich einmal ruhig sind und einmal sitzen - und weil sie nicht aufspringen und bewegen“ (Schneider 2, 9/32-33)

Obwohl sie zuvor davon spricht, noch keine Taktik dafür gefunden zu haben die Kinder nach den Spielphasen zu beruhigen, legt sie im nächsten Moment einen Lösungsvorschlag dar. Die Vorgehensweise, die Kinder durch Hinsetzen zur Ruhe zu bewegen, kann als eine Taktik bzw. Handlungsstrategie angesehen werden. Es liegt die Vermutung nahe, dass sie sich diese durch eigene Erfahrungen oder durch Hinweise anderer KollegInnen angeeignet hat. Somit hat die Wissensvermittlerin eine Maßnahme gefunden, die sich positiv auf das Verhalten der Kinder auswirkt und ihr vermutlich die Führungstätigkeit erleichtert. Der Vermittlerin ist jedoch offenbar nicht bewusst, dass sie sich bereits pädagogische Handlungsstrategien angeeignet hat. Dies kann insofern interpretiert werden, dass dem pädagogischen Aspekt von Seiten der Institution kein hoher Stellenwert zugeschrieben wird und die Wissensvermittlerin sich somit nicht als eine pädagogisch handelnde Person sieht. In Bezug auf die Professionalisierungsdebatte kann an dieser Stelle eine Brücke von der Praxis zur Theorie geschlagen werden. Denn durch die wissenschaftliche Auseinandersetzung wird das Augenmerk auf die Aneignung pädagogisch professioneller Handlungen im Rahmen der Tätigkeit als Wissensvermittlerin gelegt und somit versucht, Professionalisierungsprozesse in diesem Berufsfeld aufzuzeigen.

Aus dem Protokoll einer teilnehmenden Beobachtung konnte entnommen werden, dass eine Wissensvermittlerin den Kindern vor den Phasen, in denen diese selbst den Raum erkunden dürfen, sehr klare Anweisungen gegeben wurden. Dabei handelte es sich zum Beispiel um folgende Aussagen:

„okay, jetzt geht jeder durch den Raum und dann treffen wir uns wieder da' - oder – ,jetzt machen wir das und dann machen wir das', also sie haben halt immer gleich gewusst, was passiert danach“ (Pichler 2, 13/19-21).

Die Vermittlerin versucht durch konkrete Anweisungen den Führungsablauf bzw. die Aktivitäten der Kinder zu steuern. Hier kann interpretiert werden, dass dadurch eine strukturierte Vorgehensweise ermöglicht wird und die SchülerInnen auf zukünftige Schritte vorbereitet werden. Es ist anzunehmen, dass die Kinder folgen und sich an die Anweisungen halten. Dadurch kann die Führung vermutlich schneller fortgesetzt werden, da Zeit gespart wird, die Kinder nach einer Spielphase wieder zu versammeln. Die Wissensvermittlerin schildert dazu ein Beispiel, wie diese Strategie zu einem geordneten und strukturierten Führungsablauf beiträgt:

„weil wenn ich dann sag ,ich möchte, dass ihr schaut wie viele Mädchen da sind' und dann gehn sie schon - und darum versuch ich dann irgendwie die Gruppe so als Traube zu halten und sag ,und dann', dass sie es halt noch mitkriegen und dann wissen alle - ja. (...) weil sie sobald sie dann irgendwie schauen - weiß keiner mehr wo wir uns treffen und dann sind alle so verstreut“ (Pichler 2, 13/27-32)

Die Wissensvermittlerin versucht also die Kinder erst gehen zu lassen, nachdem sie ihnen gesagt hat, wo sie sich nach der Aufgabe wieder versammeln sollen. Denn wenn sie dies nicht macht, verlieren sich die Kinder im Raum und es wird schwieriger die Kinder wieder zusammen kommen zu lassen. Diesen Tipp hat sie schon zu Beginn ihrer Tätigkeit von einer Kollegin bekommen, *„dass man zum Beispiel sagt, ‚so ihr könnt jetzt alles ausprobieren und spielen - und ich wart in der Tür und wer fertig ist kommt zur Tür und dann gehen wir weiter‘,“* (Pichler 2, 13/33-34). Dadurch gestaltet sich der Ablauf geregelter und es entsteht kein Chaos. Die Kinder versammeln sich an der vereinbarten Stelle und die Führung kann fortgesetzt werden. Sie erklärt weiter, warum diese Strategie so gut funktioniert:

Trotzdem kann es vorkommen, dass sich die Kinder nach den Spielphasen schwer beruhigen lassen. Dazu wird folgender Fall geschildert:

„das größte Problem find ich im Spielzimmer, wenn sie da recht laut sind und um-adum tun -- weil da so ein Lärmpegel ist, dass du sie dann einfach nicht übertönen kannst aber - ja, entweder geh ich dann einmal zu denen in der Puppenecke und sag ‚na, jetzt gemma dann schön langsam weiter‘ oder so grüppchenweise, dass sie es einmal wissen - und dann allgemein und dann kommen eh schon ein paar zu mir“ (Pichler 2, 14/43-15/1)

Die Vermittlerin versucht also, mit den Kindern Kontakt aufzunehmen und ihnen mitzuteilen, dass die Führung jetzt weitergeht. Wenn der Lärmpegel zu laut ist, können sie die Kinder ihrer Meinung nach nicht hören und sie muss sie einzeln bzw. gruppenweise ansprechen. Jedoch erzählt sie davon, wenn die ersten Kinder sich wieder um sie versammeln, dass dies auch die anderen Kinder mitbekommen und sie ebenfalls zur Vermittlerin gehen.

In Bezug auf die Aneignung von Handlungsstrategien waren auch die KollegInnen im Kindermuseum eine große Hilfe, wie folgende Passage zeigt:

„viel ist natürlich von anderen Kollegen gekommen also - dass sie mir Tipps gegeben hätten und so - wie sie es machen und dann hab ich mir gedacht ‚ja, das probier ich auch‘ und dann hats eben funktioniert oder nicht - und dann macht man das vielleicht öfter“ (Moser 2, 9/8-10)

Die Wissensvermittlerin hat nach eigenen Aussagen viele Tipps von erfahrenen KollegInnen bekommen, welche sie auch selbst ausprobiert hat. Der Austausch von Praxiserfahrungen mit KollegInnen kann vor allem zu Beginn der Führungstätigkeit eine große Hilfe sein. Es wird eine Möglichkeit geschaffen, den neuen MitarbeiterInnen bereits entwickelte Lösungsansätze und pädagogische Handlungsstrategien weiterzugeben. Durch diese „Tipps“ werden den WissensvermittlerInnen Handlungsstrategien vorgeschlagen, welche bereits positiv umgesetzt werden konnten. Anzunehmen ist,

dass den neuen MitarbeiterInnen der Einstieg in die Führungstätigkeit dadurch erheblich erleichtert wird.

In einem Fall ging es darum, dass sich zwei Mädchen während der Führung ständig gegenseitig beleidigten und durch ihr Verhalten störend wirkten. Nachdem die Interviewpartnerin die beiden Mädchen einige Male ermahnte und diese nicht darauf reagierten, erzählt sie, welche Strategie sie in solchen Fällen anwendet: *„auseinander stellen hilft meistens am besten - bei Kindern finde ich, weil selbst wenn man siebzehn Mal sagt ‚hörts jetzt auf‘, hören sie meistens nicht auf irgendwie“* (Moser 2, 6/1-3). Die Vermittlerin versucht eine räumliche Distanz zwischen den Kindern zu schaffen, um einer gegenseitigen Ablenkung vorzubeugen. Aufgrund der Formulierung kann entnommen werden, dass diese Strategie schon mehrmals angewendet wurde und auch funktioniert hat. Ob diese Methode pädagogisch wertvoll ist bzw. ob der Konflikt anders gelöst hätte werden können, sei dahingestellt. Diese Vorgehensweise könnte in der Absicht begründet sein, dafür zu sorgen, dass die Führung nicht unterbrochen wird und der vorgegebene Ablauf eingehalten werden kann.

5.5.4. Relevanz pädagogischer Fertigkeiten für die Vermittlungstätigkeit

In Bezug auf pädagogische Kompetenzen wird an einigen Stellen auch erwähnt, dass ein guter Umgang mit Kindern für die Vermittlungstätigkeit vorausgesetzt wird. Die WissensvermittlerInnen sollten demnach in erster Linie *„einfach ein gutes Gespür haben“* (Pichler 2, 16/27-28). Im Zusammenhang mit der Arbeit mit Kindern äußert eine Wissensvermittlerin folgende Eigenschaft:

„ich glaub man muss extrem kinderlieb sein trotzdem und - das arbeiten mit Kindern sehr gut aushalten, weil sonst wird man ziemlich schnell an seine Grenzen stoßen bei uns glaub ich, wenn man den ganzen Tag nur mit Kinder beinander ist“ (Moser 2, 10/37-39)

Hier liegt die Betonung darauf, dass der ideale Wissensvermittler auf jeden Fall Kinder mögen muss, um diese Tätigkeit auszuüben. Auffällig ist hier die negative Ausdrucksweise, dass die Arbeit mit den Kindern „gut ausgehalten werden muss“. Möglicherweise möchte sie dadurch auf die intensive Beschäftigung mit den Kindern hinweisen. Denn sie macht darauf aufmerksam, dass ein Wissensvermittler den ganzen Tag von Kindern umgeben ist und sehr schnell an seine Grenzen stoßen kann. Vermutlich will sie ein Bewusstsein dafür schaffen, dass für diesen Job vor allem die Arbeit mit den Kindern im Mittelpunkt steht.

Es wurde zudem deutlich, dass die VermittlerInnen gelernt haben, welche Aspekte im Umgang mit einer größeren Kindergruppe wichtig sind. In diesem Zusammenhang wird

in einem Beispiel erwähnt, dass Konsequenz und Strenge während einer Kinderführung unumgänglich sind, um die Gruppe „im Griff“ zu behalten. Folgende Aussage sei als Beispiel dafür angeführt:

„dass man da wirklich ein bissl streng sein muss, weil ich bin ja teilweise so ein bissl so ((klatscht)) Augen zu und ja, hab ich nicht gesehen oder halt generell im Leben so -- bissl ja, machen wir halt eine Ausnahme - aber da lernst halt dort, okay, da muss ich konsequent sein' weil wenn du es einem erlaubst dann machen es alle oder so, das geht halt einfach nicht“ (Pichler 2, 19/4-8)

Auch in diesem Fall lernte die Wissensvermittlerin, dass eine nötige Strenge für die Arbeit im Kindermuseum relevant ist. Die Vermittlerin ist nach eigenen Angaben privat lockerer und macht oftmals Ausnahmen. Jedoch hat sie hier gelernt, dass es vor allem bei einer größeren Gruppe wichtig ist, konsequent und streng zu sein. Dabei sollte darauf geachtet werden, dass alle Kinder die gleichen Regeln befolgen und keine Ausnahmen gemacht werden. Es kann impliziert werden, dass ein selbstsicheres Auftreten der WissensvermittlerInnen dazu beiträgt, sich Respekt auf Seiten der Kinder zu verschaffen.

5.5.5. Zwischenresümee zu den Herausforderungen in der Praxis

In Hinsicht auf die Auswertung der Herausforderungen in der Praxis der WissensvermittlerInnen war auffällig, dass es sich vor allem um pädagogische Bereiche handelte, in denen Schwierigkeiten auftraten und für die Lösungsstrategien entwickelt wurden. Dies könnte in Verbindung damit gebracht werden, dass im Rahmen der Einschulung hauptsächlich fachliche und methodische Kompetenzen geschult und verlangt wurden. Im Gegensatz dazu wurden soziale Kompetenzen, zu denen pädagogische Aspekte gezählt werden können, nur nebensächlich behandelt. Aufgrund der Ergebnisse kann jedoch festgehalten werden, dass neben fachlichen und methodischen auch soziale bzw. pädagogische Kompetenzen für die Vermittlungstätigkeit relevant sind.

Es stellte sich heraus, dass auf Seiten der Institution Vorgaben herausgegeben werden, welche zu Unsicherheiten bei den VermittlerInnen führen können. Als Beispiel wurde geschildert, dass bestimmte Themen wie Tod und Ermordung in Gegenwart von kleinen Kindern nicht angesprochen bzw. thematisiert werden sollte. Zudem konnte sehr deutlich herausgearbeitet werden, dass die Anwesenheit der LehrerInnen während der Führungen die Handlungsweisen der VermittlerInnen stark beeinflussten. In diesem Zusammenhang herrscht Unsicherheit darüber, wer in schwierigen Situationen für die Kindergruppe in Bezug auf pädagogische Maßnahmen verantwortlich ist. Die WissensvermittlerInnen erhoffen sich, dass die LehrerInnen zur Disziplinierung der Kinder eingreifen und fühlen sich meist nicht dafür verantwortlich. Obwohl die meisten LehrerIn-

nen sich um Disziplinierungsmaßnahmen kümmern, wenn es nötig war, gab es immer wieder Ausnahmen. Dennoch eigneten sich auch die WissensvermittlerInnen im Laufe ihrer Tätigkeit pädagogische Strategien an, um Konflikte, die während einer Führung auftreten können, zu lösen bzw. zu vermeiden.

Ein weiterer interessanter Aspekt ergab sich daraus, dass die VermittlerInnen sehr viel Wert auf die Meinung der LehrerInnen legen und versuchen, deren Erwartungen gerecht zu werden. Jedoch handelt es sich bloß um Vorstellungen darüber, was die LehrerInnen von der Führung bzw. ihnen selbst erwarten würden. Diese sind vor allem mit fachlichen Kenntnissen verbunden. Der Anspruch darauf, auf Fragen der Eltern bzw. LehrerInnen eine richtige Antwort zu geben, wurde sehr deutlich hervorgehoben. Dadurch wollen sie ein kompetentes Auftreten gegenüber den Erwachsenen gewährleisten. Zudem wird die Annahme vertreten, dass es den LehrerInnen wichtig wäre, den Kindern eine große Menge an Inhalten zu vermitteln.

Die WissensvermittlerInnen konstruieren eigene Vorstellungen über „richtige“ und „falsche pädagogische“ Handlungen, die sie aus ihrem Alltags- bzw. Praxiswissen heranziehen. Interessant ist hierbei, dass sie vor allem in Gegenwart der anwesenden Erwachsenen versuchen „richtige Handlungen“ zu tätigen. LehrerInnen stellen für die WissensvermittlerInnen Autoritätspersonen dar, die sie nicht enttäuschen wollen. Es wird zudem das pädagogische Konzept verfolgt, dass sich die „idealen“ Kinder während der Führung ruhig verhalten und aufmerksam zuhören. Diese Vorstellung ergibt sich vermutlich aus dem Auftrag der Institution, das vorgegebene Führungsprogramm innerhalb einer bestimmten Zeit durchzuführen, wobei unterschiedliche Erwartungshaltungen gegenüber den verschiedenen Altersklassen eingenommen werden. Zusätzlich wird durch das Einsetzen der Antwort-Frage-Methode versucht einen Dialog mit den Kindern zu führen und diese in die Führung aktiv miteinzubeziehen, um deren Aufmerksamkeit zu erlangen bzw. zu halten.

Die Führungen im Kindermuseum bestehen aus einem Verhältnis zwischen verbalen Vermittlungsformen unter Einbezug bestimmter Vermittlungsmethoden und den Spielphasen, welche als Entspannung zwischen den Museumsräumen eingesetzt werden. Jedoch wird der verbalen Wissensvermittlung deutlich mehr Bedeutung zugeschrieben, als dem Spielen. Dies kann einerseits an der Schwerpunktsetzung der Einschulung und andererseits auf die angenommenen Erwartungen der LehrerInnen zurückgeführt werden. Interessanterweise ist den VermittlerInnen scheinbar nicht bewusst, dass sich die Kinder auch spielerisch Wissen aneignen können. Obwohl auch die „Hands-on“ Konzeption des Museums mit der Absicht einhergeht, Lernprozesse bei den Kin-

dern anzuregen, liegt der Fokus der VermittlerInnen auf der verbalen Vermittlungstätigkeit.

Es konnte aufgezeigt werden, dass sich die WissensvermittlerInnen im Laufe ihrer Tätigkeit ein Repertoire an pädagogischen Handlungsstrategien angeeignet haben. Dabei wird auf implizite Wissensbestände zurückgegriffen, die durch Praxis- bzw. Alltagserfahrungen erworben wurden und in ähnlichen Situationen aktiviert werden können. In diesem Zusammenhang wurden eigene Vorstellungen über pädagogische Konzepte konstruiert, nach denen versucht wird, die Handlungen auszurichten. Diesbezüglich wurden vor allem Strategien genannt, wie mit „störenden Kindern“ in der Praxis umgegangen wird. In Hinblick darauf wurde erneut die Relevanz der KollegInnen deutlich, von denen sich die VermittlerInnen sehr viele Handlungsstrategien abschauen konnten.

Dabei handelt es sich zum einen um die erprobte Vorgehensweise, „auffällige Kinder“ bewusst durch Fragen in die Führung miteinzubeziehen und die Aufmerksamkeit wieder auf die Führungsinhalte zu lenken. Des Weiteren gelingt es den WissensvermittlerInnen durch klare Anweisungen und strukturierte Führungsabläufen, die Kinder unter Kontrolle zu halten und Unruhen zu vermeiden. Auch das Hinsetzen vor den Ausstellungsgegenständen ist eine gebräuchliche Methode, damit sich die Kinder nicht von weiteren „Hands-on“ Objekten ablenken lassen.

5.6. Entwicklung personaler Kompetenzen

Die Interviews, die im Rahmen der Forschung durchgeführt wurden, gaben den WissensvermittlerInnen die Möglichkeit, ihre eigenen Handlungsstrategien und Verhaltensweisen reflexiv zu betrachten. Neben fachlichen, methodischen und pädagogischen Fertigkeiten wurden - in Anlehnung an das Kompetenzmodell nach Strauch et al. (2009) - auch personale Kompetenzen herausgearbeitet, die sich die InterviewpartnerInnen in den drei Monaten der Vermittlungstätigkeit aneignen konnten.

5.6.1. Flexibilität in der Vermittlungstätigkeit

Es wurde deutlich, dass es den VermittlerInnen durch das Ausüben der Vermittlungstätigkeit möglich war, sich eine „gewisse Flexibilität“ (Schneider 2, 1/34) anzueignen, die sich in ihren Handlungsabläufen widerspiegelt. Durch das mehrmalige Ausführen bestimmter Abläufe konnten Handlungsstrategien entwickelt werden, die es den VermittlerInnen ermöglichen, in ähnlichen Situationen flexibel zu reagieren.

Flexibilität wurde vor allem in Hinblick auf die unterschiedlichen Eigendynamiken der Kindergruppen verlangt. Auch unabhängig vom Alter ergaben sich erhebliche Unterschiede in Bezug auf Interessen, Vorkenntnisse, Motivation und Verhaltensweisen der Kindergruppen. Alle drei WissensvermittlerInnen äußerten diesbezüglich, dass sie im Laufe der Tätigkeit gelernt haben, *„sich schneller auf die Kinder einzustellen“* (Schneider 2, 2/4-5). Durch das Führen verschiedener Gruppen haben sie vermutlich die unterschiedlichen Verhaltensweisen der Kinder kennengelernt. An dieser Stelle ist anzunehmen, dass ihnen die bereits gesammelten Erfahrungen dabei helfen, Führungsinhalte und -route an den Bedürfnissen und Interessen der Kinder auszurichten.

Überdies stellte sich heraus, dass flexible Handlungsweisen auch für die Führungsabläufe relevant sind, wenn mehrere Führungen zur selben Zeit im Museum stattfinden:

„ich bin auch ein bissl flexibler geworden was, wenn vor dir eine Gruppe ist und hinter dir und - wie man tut wenn - wenn du dir da irgendwie in die Quere kommst -- dass man da einfach dann schnell einen Raum weitergeht, dass war am Anfang ein bissl so mit -- mit Nervosität - Ding, weil du denn Text noch nicht so sicher intus hast -- oder halt einfach nicht die Routine“ (Pichler 2, 10/13-17)

Es kann festgehalten werden, dass sie gelernt hat mit bestimmten Situationen, die sie zu Beginn vielleicht noch überfordert hätten, besser umzugehen und spontane Handlungen zu setzen. Diesbezüglich lässt sich interpretieren, dass sie sich durch das mehrmalige Wiederholen der Führungen fachliche Kenntnisse, methodische Fertigkeiten sowie unterschiedliche pädagogische Handlungsstrategien angeeignet hat, welche wiederum zu einem routinsierten und sicheren Auftreten auf Seiten der Vermittlerin führt.

Das nächste Beispiel zeigt, dass hinsichtlich der Planung der Führungsrouten auch soziale Kompetenzen erforderlich sind:

„dass die meisten Mitarbeiter einfach sehr freundlich sind und (...) da sollte man auch die Fähigkeit haben eigentlich, dass man - mit den Kollegen gut zusammen kommt oder so - ich finde da sind wir schon alle ganz gut - weil eigentlich fast nie Probleme sind und - man sollte teamfähig sein, weil man muss schon viele Sachen sich zusammenreden und abstimmen und ja“ (Moser 2, 10/40-44)

An dieser Passage wird deutlich, dass für die Wissensvermittlerin auch Freundlichkeit und Teamfähigkeit eine bedeutende Rolle hinsichtlich der Arbeit im Kindermuseum einnehmen. Dabei wird auf die Notwendigkeit einer guten Zusammenarbeit unter den KollegInnen verwiesen. Wie schon zuvor thematisiert wurde, könnte es sich dabei um das Absprechen der jeweiligen Führungsrouten mit den KollegInnen handeln, wenn mehrere Führungen gleichzeitig stattfinden. Es wurde zudem von allen InterviewpartnerInnen erwähnt, dass das gute Arbeitsklima ein Grund wäre, auch in Zukunft im Kindermuseum arbeiten zu wollen.

Durch das wiederholte Ausführen der Vermittlungstätigkeit werden - in Anlehnung an Bauer (vgl. 1998, 345) - die Handlungsabläufe automatisiert, welche zügige, flüssige und gekonnte Aktivitäten ermöglicht. Diese nach außen hin sichtbaren Umgangsweisen der VermittlerInnen sind Hinweise darauf, dass hier pädagogisch professionelles Handeln stattfindet (vgl. ebd.).

Auch am Zeitmanagement der WissensvermittlerInnen lässt sich erkennen, dass ein flexibler Führungsablauf hilft, die Führung in der vorgegebenen Zeit abzuhalten:

„wenn man merkt, ‚Okay, ich bin ein bissl im Verzug‘ - dann mach ich das andere ein bissl schneller oder umgekehrt - wenn du zu schnell bist dann erzählst du halt bei dem anderen ein bissl mehr - oder lässt sie mehr spielen - also man ist (...) ers-tens sicherer, flexibler“ (Pichler 2, 10/28-31)

Dieses Beispiel zeigt, dass es den VermittlerInnen möglich ist, die Führungen bewusst einzuteilen und nach zeitlichen Vorgaben auszurichten. An dieser Stelle wird deutlich, dass auch Zeitmanagement eine wesentliche Rolle bei der Gestaltung einer Kinderführung spielt. Zudem zeigt sich, dass sich die InterviewpartnerInnen nicht an einen strikten vorgegebenen Führungsablauf halten müssen, sondern in der Gestaltung gewisse Freiheiten haben. In einer Aussage wird diesbezüglich davon gesprochen, dass *„ein gewisses Gefühl auch von (...) Selbstständigkeit“* (Pichler 2, 1/19-20) entwickelt wurde. Hier kann interpretiert werden, dass durch wiederholt ausgeführte museumspädagogische Tätigkeiten ein selbstständiges Arbeiten möglich wird.

Die Schwierigkeit besteht vermutlich darin, in den verschiedenen Situationen angemessen und flexibel zu handeln. Denn wie im Theorieteil bereits thematisiert, gibt es keine Anleitung zum richtigen pädagogischen Handeln. Diese Aussage bekräftigt den theoretischen Ansatz nach Helsper (vgl. 2006, 18), dass trotz pädagogischem Erfahrungswissen jederzeit unvorhergesehene Situationen eintreten können und pädagogisches Handeln von Unsicherheit und Unwissenheit geprägt ist.

5.6.2. Sicherheit im Auftreten der WissensvermittlerInnen

Alle drei Interviewpartnerinnen merken an, dass sie die Vermittlungstätigkeit nach den ersten drei bis vier Monaten sicherer und routinierter ausüben als zu Beginn. Folgende Aussage macht dieses Erkenntnis deutlich:

„also ich geh jetzt schon ins Museum rein und denk ma ‚ah ja‘ und dann schau ich auf den Plan, das ist also heut - ja passt‘ leg ich los. Also ich bin jetzt nimma wirklich so, dieses aufgeregte, vielleicht heut ein bissl bei dir, aber ansonsten -- quasi hat man schon eine gewisse Ruhe“ (Schneider 2, 2/1-4)

Diese Ruhe und Sicherheit lässt sich vermutlich darauf zurückführen, dass die Interviewpartnerin die Führungsinhalte und -abläufe bereits gut kennt und auf die verschiedenen Angebote vorbereitet ist. Dadurch ist es der Vermittlerin möglich, die gewünschten Führungsinhalte abzurufen und vorzubereiten. Für die Gestaltung einer Führung ist es zudem relevant, Kenntnisse über die Museumsräume und die Ausstellungsstücke zu haben. Aber auch das Repertoire an methodischen und pädagogischen Handlungsstrategien trägt zu einem sicheren Auftreten der Wissensvermittlerin bei. Sie erwähnt weiter, dass die Anwesenheit der Forscherin sie möglicherweise ein bisschen nervös gemacht hat. Die Vermittlerin hat sich die Nervosität jedoch nicht anmerken lassen, wie an den Aufzeichnungen des Protokolls sichtbar wurde:

„Die Vermittlerin wirkte die ganze Zeit sehr gelassen und hat sich durch nichts aus der Ruhe bringen lassen. Sie hat die Gruppe ständig mit einem Lächeln begleitet und versucht auf sie einzugehen. (...) Sie wirkte nie genervt oder überfordert, obwohl die Gruppe sehr laut war und sich schwer beruhigen ließ.“ (Protokoll Schneider, 3/5-12)

Dem Protokoll zufolge haben die Kinder auf den Beobachter sehr laut und unruhig gewirkt. Dies hat die Vermittlerin laut Beobachtung jedoch nicht verunsichert. Dem kann entnommen werden, dass sie einen sehr positiven Eindruck auf den Beobachter gemacht hat und kompetent wirkte. Auch an anderen Stellen wurde deutlich, dass sich die WissensvermittlerInnen durch „störende Kinder“ bzw. in möglichen Stresssituationen nicht aus der Ruhe bringen ließen. Vermutlich konnte durch die Aneignung routinierter und flexibler Handlungen das Selbstbewusstsein auf Seiten der VermittlerInnen gestärkt werden.

Durch einige Interviewstellen konnte aufgezeigt werden, dass ein positives Feedback der LehrerInnen für die VermittlerInnen besonders bedeutsam sind. Folgendes Beispiel wurde diesbezüglich erzählt:

„da hat dann die - die Lehrerin dann zu mir, hat sich dann bedankt und - dass das so toll war und (...) Und das hat mich dann irgendwie besonders gefreut, weil - ja das war irgendwie und sie hat halt auch gemeint, dass ich diesen Umgang mit den Kindern und dieses einbeziehen und dieses gemeinsame erarbeiten, dass sie das sehr -- ah super gefunden hat und dass das die Kinder halt irgendwie ein bissl so - anregt und dass das sehr interessant für die Kinder ist.“ (Pichler 2, 7/5-15)

Die Wissensvermittlerin beschreibt diese Situation sehr genau und verwendet sehr oft direkte Reden in ihren Erzählungen. Das kann als Zeichen dafür gedeutet werden, dass sie auf dieses Feedback sehr stolz ist und dieses natürlich auch gerne weiter erzählt. Durch das Lob der Lehrerin fühlt sie sich vermutlich bestätigt, was wiederum ihr Selbstbewusstsein stärkt. Vielleicht ist es ihr auch wichtig, der Interviewerin diesen Vorfall sehr ausführlich zu erzählen, um zu zeigen, dass sie ihre Arbeit im Kindermuseum gut macht und diese auch von den LehrerInnen gewürdigt wird. Wie zuvor auf-

gezeigt werden konnte, ist den VermittlerInnen die Meinung der LehrerInnen sehr wichtig. Es kann festgehalten werden, dass positives Feedback zu einer Stärkung des Selbstbewusstseins beiträgt und dabei behilflich ist, die eigenen Leistungen einzuschätzen.

5.7. Selbstbild der WissensvermittlerInnen

Rückblickend kann festgehalten werden, dass sich die VermittlerInnen im Rahmen der Einschulung ein angemessenes Repertoire an fachlichen und methodischen Fertigkeiten aneignen konnten, welches sie in der eigenen Vermittlungstätigkeit präzisieren und verinnerlichen konnten. Diese Kenntnisse werden bewusst im Führungsablauf eingesetzt und variiert. Im Gegensatz dazu sind sie offenbar der Ansicht, dass sie im Umgang mit Kindern keine ausreichenden Kompetenzen besitzen. Denn obwohl sie im Laufe des Interviews konkrete pädagogische Handlungsstrategien und Lösungsansätze beschreiben, wird häufig von fehlenden pädagogischen Kenntnissen gesprochen.

Nachdem in einem Interview die Frage thematisiert wurde, welche Methoden von der Wissensvermittlerin angewendet werden, um die Aufmerksamkeit der Kinder zu erlangen, fügte die Vermittlerin folgendes an:

„so wirklich die tollen Mittel hätte ich irgendwo noch nicht entdeckt. Da fehlt mir vermutlich auch da pädagogische Background, ja -- aber wäre mal interessant zu wissen irgendwie. Apropos, guter Input. Seminar im Pädagogikbereich wäre super ((lacht)) irgendwas in die Richtung. So ein paar Basics für jemanden, weil viele von uns kommen zwar aus einem historisch-geisteswissenschaftlichen Bereich irgendwo, aber halt rein vom pädagogischen her sind wir halt NockabatzlerIn“ (Schneider 2, 4/22-27)

An diesem Beispiel wird deutlich, dass die Wissensvermittlerin in ihren Handlungen auf Erfahrungswissen zurückgreift, welches sie nicht explizit als pädagogische Kompetenzen wahrnimmt. Dieses Vorgehen geschieht teilweise unreflektiert und ist den VermittlerInnen oftmals gar nicht bewusst. Mit dem Wort „NockabatzlerIn“ (Schneider 2, 4/27) beschreibt die Wissensvermittlerin vermutlich jene MitarbeiterInnen aus den genannten Bereichen, die ihrer Meinung nach keine pädagogischen Fertigkeiten mitbringen. An dieser Stelle bleibt die Frage offen, was sich die Vermittlerin genau unter einem pädagogischen Background vorstellt und ob nur durch dieses Hintergrundwissen pädagogische Handlungen gewährleistet werden könnten. Möglicherweise wird dadurch implizit der Wunsch geäußert, eine Anleitung zum richtigen pädagogischen Handeln zu erhalten, welcher in der Realität jedoch nicht erfüllt werden könnte. Gleichzeitig kann die Betonung über fehlende pädagogische Kompetenzen dazu dienen, mögliche Handlungsunsicherheiten vor der Forscherin zu rechtfertigen.

Im Rahmen der Vermittlungstätigkeit sind unterschiedliche Seminare verpflichtend zu absolvieren. Eine Interviewpartnerin berichtet von einem „Besucherserviceseminar“ (Moser 2, 12/27), welches sie erst vor kurzem besucht hat:

„dieses Seminar - aus dem nimmt man auch viel mit. Also wir haben gestern viel gelernt - wie man sich selbst präsentiert, wie man ein Gespräch führt richtig -- nicht nur mit Kindern, also eigentlich haben wir es fast nicht mit Kindern gelernt, sondern eher mit Erwachsene und Touristen und -- beeinträchtigte Leute, also zum Beispiel in der Hinsicht hab ich gar keine Erfahrung und solche Sachen hab ich zum Beispiel (...) zumindest ein Seminar gemacht, wo ich ein bissi Information gesammelt hab“ (Moser 2, 12/26-32)

Dieses Seminar beschäftigte sich vorwiegend mit der Entwicklung methodischer Fertigkeiten und war für die Vermittlerin sehr aufschlussreich. Dadurch konnten Kenntnisse über den Umgang mit verschiedenen Personengruppen erworben werden, wenn auch nicht in Bezug auf Kinder. Möglicherweise handelte es sich hier um ein allgemeines Seminar, welches nicht auf die Vermittlungstätigkeit im Kindermuseum ausgerichtet ist. Es stellt sich die Frage, warum die angebotenen Fortbildungen nicht auf den Tätigkeitsbereich der WissensvermittlerInnen zugeschnitten werden.

Alle drei Interviewpartnerinnen gaben an, dass sie mit dem Teilzeitjob im Kindermuseum zufrieden sind und gerne auch noch länger dort arbeiten würden. Obwohl alle in absehbarer Zeit gerne hauptberuflich mit Kindern arbeiten wollen, wäre eine Vollzeittätigkeit im Kindermuseum an bestimmte Bedingungen geknüpft. Diesbezüglich wurde zum Beispiel folgendes geäußert:

„hauptberuflich im Prinzip möchte ich ja ganz gern mal mit Kindern was machen und, so Vermittlungsbereich find ich unglaublich spannend - aber dann würde ich glaub ich ein bissl Variation brauchen -- also nicht nur kleine Kinder (...) Also vielleicht einfach ein bissl ein größeres Spektrum, also auch ganz gern Erwachsene, würd ich auch sehr interessant finden (...) vielleicht was ähnliches“ (Schneider 2, 13/8-17)

Hier kann angenommen werden, dass der Vermittlerin die Arbeit im Kindermuseum zwar Spaß macht, sich für die Zukunft jedoch einen abwechslungsreicheren Beruf wünschen würde. Zudem könnte es aber auch daran liegen, dass aufgrund des Studentenjobcharakters eine Vollzeitbeschäftigung nicht in Erwägung gezogen wird.

Weitere Gründe, warum die Vermittlungstätigkeit im Kindermuseum für keine der Interviewpartnerin als hauptberufliche Tätigkeit in Frage kommt, können auf das Selbstbild der VermittlerInnen bezogen werden. Es ist offensichtlich, dass sich die VermittlerInnen selbst nur als Laien und nicht als pädagogisch handelnde Personen ansehen. Möglicherweise wird die Tätigkeit daher auch nicht als ein professionelles Berufsbild angesehen, in dem Aufstiegschancen gesehen werden. Aber auch der Teilzeitvertrag könnte ein Grund dafür sein, dass die Vermittlungstätigkeit im Kindermuseum für die VermittlerInnen nur eine vorübergehende Tätigkeit darstellt.

6. Zusammenführung der Ergebnisse und Resümee

In diesem Kapitel werden zuerst die empirischen Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung zusammengeführt und anschließend mit den theoretischen Ausführungen hinsichtlich der Forschungsfrage verknüpft. Abschließend wird versucht aufzuzeigen, welche Bedeutung die Ergebnisse für die pädagogische Praxis bzw. für die Professionalisierung in der Museumspädagogik haben.

6.1. Zusammenführung der empirischen Ergebnisse

Im Zuge der vorliegenden Masterarbeit galt es die Frage zu beantworten, inwiefern sich WissensvermittlerInnen in Hinblick auf die Durchführung von Kinderführungen „pädagogisch professionelles Handeln“ aneignen können. Um zu einer Beantwortung der Forschungsfrage zu gelangen, wurde versucht, die benötigten Kompetenzen in Anlehnung an das Modell nach Strauch et al. (2009) bezüglich der Vermittlungstätigkeit aufzudecken, um anschließend Merkmale „pädagogisch professionellen Handelns“ erarbeiten zu können.

Der Schwerpunkt der Einschulung lag in erster Linie auf der Aneignung fachlicher sowie methodischer Fertigkeiten, die für das Ausüben der Vermittlungstätigkeit auf Seiten der Institution als Voraussetzung angesehen werden. Dazu konnten folgende *fachliche Kompetenzen* herausgearbeitet werden, die für die Durchführung einer Kinderführung relevant sind:

- a. Die eigenständige Aneignung der von der Institution zur Verfügung gestellten Musterführungen bzw. der Lernunterlagen.
- b. Die Auswahl und Aufbereitung der Führungsinhalte sowie die Strukturierung der Führungsabläufe, unter Einbezug der vorgegebenen Musterführungen und Führungsrouten.
- c. Kenntnisse über die Museumsräume sowie Hintergrundwissen über die ausgestellten Objekte und ihre Funktion.

Als Teil der Einschulung war vorgesehen, durch das Mitgehen bei KollegInnen Vermittlungs- und Präsentationsmethoden im Rahmen einer Kinderführung kennenzulernen. Dadurch erlangten die neuen MitarbeiterInnen einen Einblick in ihr zukünftiges Tätigkeitsfeld und konnten sich methodische sowie pädagogische Handlungsstrategien abschauen. Die verwendeten Handlungsweisen der KollegInnen wurden reflektiert und in die Gestaltung der eigenen Führung miteinbezogen.

Obwohl sich die VermittlerInnen eine ausführlichere und strukturierte Einschulung gewünscht hätten, fühlten sie sich hinsichtlich ihrer ersten Kinderführung gut vorbereitet. Dies lag einerseits an den gesammelten Erfahrungen, die durch das Mitgehen bei den KollegInnen erworben werden konnten. Andererseits war es den VermittlerInnen durch ein hohes Maß an Selbstständigkeit und Eigeninitiative möglich, offene Fragen aufgrund der Hilfsbereitschaft der KollegInnen zu klären.

In der Gestaltung von Kinderführungen stellt eine wesentliche Frage dar, durch welche *Vermittlungsmethoden* die Führungsinhalte an die Kinder weitergegeben werden sollen. Eine Voraussetzung, um eine Auswahl an Präsentationsmethoden für die Führung festlegen zu können, stellen fachliche Kompetenzen dar. Denn erst nachdem festgelegt wurde, „was“ vermittelt werden soll, können Überlegungen nach dem „Wie“ angestellt werden. Die WissensvermittlerInnen konnten sich bereits in den ersten drei Monaten ihrer Tätigkeit ein angemessenes Repertoire an Vermittlungsmethoden aneignen. Dabei werden vor allem Techniken eingesetzt, die sie sich im Rahmen der Einschulung von den KollegInnen abschauen konnten und übernommen haben. Durch eigene positive Erfahrungen wurden sie bestärkt, bestimmte Methoden in ihr Handlungsrepertoire aufzunehmen.

Das gezielte Einbauen bestimmter Vermittlungsmethoden dient einerseits dazu, die Führung interessant und abwechslungsreich zu gestalten. Andererseits soll das Interesse der Kinder geweckt und deren Aufmerksamkeit erlangt bzw. gehalten werden. Die Auswahl der Führungsinhalte und der Vermittlungsmethoden müssen an das Alter der Kinder und dem Themenschwerpunkt der Führung angepasst werden. In jeder Führung werden, abhängig vom Interesse und Alter der Kinder, Spielphasen eingebaut, die das eigenständige Erkunden und Ausprobieren der „Hands-on“ Objekte fördern soll. Die folgenden Arten der Vermittlung werden am häufigsten im Kindermuseum angewendet.

- a. Die Verwendung von Bildern, die während der Führung als Anschauungsmaterial für bestimmte Themengebiete eingesetzt werden. Dabei liegt es in der Aufgabe der VermittlerInnen, eine angemessene Auswahl zu treffen
- b. Das Einbeziehen bestimmter interaktiver Ausstellungsgegenstände.
- c. Die Frage-Antwort-Methode, welche beabsichtigt, die Führungsinhalte in Form eines Dialogs mit den Kindern gemeinsam zu erarbeiten.

Eine interessante Erkenntnis der Untersuchung bestand darin, dass im Rahmen des zweiten Interviews vor allem Unsicherheiten und Herausforderungen im pädagogischen Umgang mit Kindern thematisiert wurden. Dies steht im Zusammenhang mit der Schwerpunktlegung der Einschulung auf fachliche und methodische Fertigkeiten, wel-

che zur Folge hat, dass die WissensvermittlerInnen erst im Laufe der praktischen Führungstätigkeit direkt mit pädagogischen Herausforderungen konfrontiert werden.

Die Relevanz *pädagogischer Kompetenzen* für die Vermittlungstätigkeit lässt sich in der Häufigkeit der diesbezüglich geschilderten Herausforderungen in der Praxis der WissensvermittlerInnen begründen. Die Aneignung pädagogischer Handlungsstrategien und Lösungsansätze erfolgte in erster Linie auf informeller Ebene. Die VermittlerInnen konnten - auch hinsichtlich der Vermittlungsmethoden - viele Strategien von den KollegInnen übernehmen und routinisierte Handlungsabläufe entwickeln. An dieser Stelle wurde konkret begründet und reflektiert, welche Methoden und Strategien sie in den eigenen Führungen anwenden wollen. Nach Dewe et al. werden Reflexionsprozesse dieser Art als Grundvoraussetzung dafür angesehen, um pädagogisch professionelle Handlungsweisen entwickeln zu können (vgl. 1992, 85).

Die Anwesenheit von LehrerInnen sowie teilweise auch von Eltern während den Führungen beeinflusst die WissensvermittlerInnen sehr stark in ihren Handlungen. Folgende Erkenntnisse konnten diesbezüglich gewonnen werden:

- a. Die VermittlerInnen fühlen sich in Gegenwart der LehrerInnen bzw. Eltern oft unsicher darüber, wer für Disziplinierungsmaßnahmen in Bezug auf „störende Kinder“ verantwortlich ist. Der Kompetenzbereich zwischen den VermittlerInnen und den LehrerInnen ist nicht immer klar abgesteckt, wodurch eine „pädagogische Lücke“ entstehen kann.
- b. In vielen Situationen fühlen sich die LehrerInnen für ihre SchülerInnen verantwortlich und greifen in schwierigen Situationen ein.
- c. Die WissensvermittlerInnen erhoffen sich die Unterstützung der LehrerInnen und geben die Verantwortung für die Kinder oftmals an diese ab.
- d. Die LehrerInnen werden als Autoritätspersonen wahrgenommen, deren Erwartungen die VermittlerInnen gerecht werden wollen. Hier wird jedoch von Erwartungen ausgegangen, die nicht überprüft werden können. Dabei handelt es sich um die Vorstellung, einerseits den LehrerInnen in fachlicher Hinsicht alle Fragen beantworten zu müssen und andererseits den Kindern so viel Wissen wie möglich zu vermitteln.
- e. Oftmals entstehen Unsicherheiten der WissensvermittlerInnen bezüglich des pädagogischen Handelns durch die Anwesenheit der LehrerInnen. Diese stehen in Verbindung damit, was die LehrerInnen unter einem „richtigen“ oder „sicheren“ Handeln verstehen könnten.

Im Rahmen der Studie konnten pädagogische Konzepte herausgearbeitet werden, die implizit in den Handlungen der WissensvermittlerInnen enthalten waren und in der Analyse sichtbar gemacht wurden.

- a. Die VermittlerInnen konstruieren eigene Vorstellungen über „richtige und falsche Handlungen“ und versuchen diese in der Praxis umzusetzen.
- b. Einerseits werden disziplinierte und ruhige Kinder gewünscht, die während den Führungen still sind und zuhören. Andererseits wünschen sich die VermittlerInnen aktive und aufgeweckte Kinder, um mit diesen in einen Dialog zu treten und die Inhalte gemeinsam zu erarbeiten.
- c. Die VermittlerInnen verfolgen ein Konzept der Altersdifferenz und haben bestimmte Vorstellungen darüber, welches Verhalten in welchem Alter angemessen ist.
- d. Der Aufbau der Führungen besteht aus einem Verhältnis zwischen Phasen der frontalen Vermittlung und Spielphasen, in denen sich die Kinder eigenständig mit den Ausstellungsobjekten beschäftigen können. Der direkten Vermittlung durch die WissensvermittlerIn wird dabei eine größere Bedeutung zugeschrieben als den Spielphasen. Diese Gewichtung kann plausibel darauf zurückgeführt werden, dass die VermittlerInnen vor den LehrerInnen fachlich kompetent auftreten wollen.
- e. Den VermittlerInnen ist offenbar nicht bewusst, dass sich Kinder auch durch Spielen Wissensbestände aneignen. Vor dem Hintergrund, dass die Führungen in einem „Hands-on“ Museum stattfinden, dessen Konzept darin besteht durch selbstständiges Ausprobieren und Mitmachen historische Fakten zu erschließen, ist diese Ansicht bemerkenswert.

Die WissensvermittlerInnen konnten sich im Laufe ihrer Tätigkeit neben Vermittlungsmethoden auch ein Repertoire an pädagogischen Handlungsstrategien aneignen. Dabei handelt es sich um Strategien, die sie teilweise von KollegInnen übernommen oder durch eigene Erfahrungen gelernt haben. Die folgende Auswahl genannter pädagogischer Handlungsstrategien wurde häufig angewendet:

- a. „Störende Kinder“ werden durch Fragen in die Führung miteinbezogen, um die Aufmerksamkeit der Gruppe wieder auf die Führungsinhalte zu richten.
- b. Durch das „Hinsetzen lassen“ der Kinder vor den Ausstellungsgegenständen wird erreicht, dass sich diese nicht durch die anderen „Hands-on“ Objekte im Raum ablenken lassen.
- c. Klare Anweisungen in Bezug auf den Führungsablauf geben der Führung einen geordneten und strukturierten Charakter, durch den chaotische Abläufe vermieden werden sollen.

Neben den bereits thematisierten fachlichen, methodischen und sozialen bzw. pädagogischen Fertigkeiten wurden zudem *personale Kompetenzen* herausgearbeitet, die sich die VermittlerInnen im Rahmen der Tätigkeit aneignen konnten und die für die Vermittlungstätigkeit relevant sind:

Flexibilität

- a. Aufgrund unterschiedlicher Interessen, Motivation, Vorkenntnisse und Altersklassen ist es notwendig, die Führungsinhalte, -methoden und -abläufe jeweils individuell auf die unterschiedlichen Kindergruppen abzustimmen.
- b. Pädagogische Handlungsstrategien ermöglichen den VermittlerInnen, in schwierigen Situationen flexibel zu reagieren.
- c. Gleichzeitig stattfindende Führungen verlangen von den VermittlerInnen die Fähigkeit, spontane Änderungen im Führungsverlauf vorzunehmen. Dazu werden einerseits fachliche Kompetenzen und andererseits Teamfähigkeit als Voraussetzung angesehen.
- d. Flexible Handlungen hinsichtlich des Zeitmanagements sind notwendig, um die Phasen der verbalen Vermittlung und des Spielens so zu variieren, dass eine Einhaltung der zeitlichen Vorgaben gewährleistet wird.

Sicheres Auftreten

- a. Durch das wiederholte und reflektierte Ausüben bestimmter Handlungsstrategien erlangen die VermittlerInnen Routine und Flexibilität, welche zu einem sicheren Auftreten führen.
- b. Die Kompetenz, das angeeignete methodische und pädagogische Handlungsrepertoire angemessen einsetzen zu können, äußert sich in selbstsicheren und zügigen Handlungsweisen der VermittlerInnen.
- c. Positives Feedback von LehrerInnen, Eltern sowie KollegInnen trägt zu einer Stärkung des Selbstbewusstseins in Bezug auf die Vermittlungstätigkeit bei.

Trotz des kompetenten und selbstsicheren Auftretens verwiesen die WissensvermittlerInnen häufig auf fehlende pädagogische Kenntnisse und äußerten den Wunsch nach Fortbildungen. Das daraus gewonnene Selbstbild der VermittlerInnen - Laien in der Vermittlungstätigkeit zu sein - könnte unbewusst ein Grund dafür sein, dass sich alle drei Interviewpersonen keine hauptberufliche Tätigkeit im Kindermuseum vorstellen können.

6.2. Verknüpfung der Ergebnisse mit professionalisierungstheoretischen Konzepten

Dewe führt in seiner professionswissenschaftlichen Theorie aus, dass für ein „professionelles pädagogisches Handeln“ ein bestimmtes Verhältnis von Wissen und Können benötigt wird (vgl. Dewe et al. 1992, 80). Denn durch wissenschaftliche Kenntnisse erwerben PädagogInnen einen erweiterten Wissens- und Deutungshorizont, welcher eine distanzierte und sachliche Betrachtung des Problems ermöglicht und alternative Entscheidungsmöglichkeiten eröffnet. Die Wissenschaft soll PädagogInnen dadurch auf handlungspraktische Entscheidungen vorbereiten sowie zu einer nachträglichen Begründung beitragen (vgl. Olk/Otto 1989, 24). Die Aneignung des Könnens bzw. praktischer Fertigkeiten soll durch eine Teilnahme an professionalisierten Handlungspraxen erfolgen (vgl. ebd., 27). Die WissensvermittlerInnen im Kindermuseum verfügen jedoch weder über eine theoretisch-fundierte pädagogische Ausbildung, noch werden in der Einschulung explizit pädagogische Grundgedanken und Handlungsstrategien thematisiert. Im Rahmen der Untersuchung konnte dennoch aufgezeigt werden, dass sich bei den VermittlerInnen Merkmale „pädagogisch professioneller Handlungsweisen“ finden ließen.

Durch eigene Erfahrungen in Bezug auf die verschiedenen Herausforderungen in der Praxis konnten sich die WissensvermittlerInnen implizites Praxis- bzw. Handlungswissen aneignen, welches sie in neuen Situationen aktivieren können. Durch diesen Vorgang war es ihnen möglich, sich ein gewisses Repertoire an pädagogischen Handlungsstrategien und Vermittlungsmethoden anzueignen. Dewe spricht in diesem Zusammenhang von der Aneignung „impliziter Wissensbestände“, welche sich durch die praktische Ausübung pädagogischer Tätigkeiten vollzieht und zu einem späteren Zeitpunkt wieder abgerufen werden kann (vgl. Dewe/Radtke 1993, 155). Den VermittlerInnen ist bewusst, dass im Laufe der pädagogischen Praxis immer wieder neue, unbekannte Situationen auftreten können und sich ihr Lernhorizont dadurch ständig erweitern wird.

Zudem erhielten die VermittlerInnen durch die Beobachtungen im Rahmen der Einschulung und den Austausch mit ihren KollegInnen hilfreiche Tipps und Hinweise in Bezug auf die Vermittlungstätigkeit. Dadurch konnten methodische sowie pädagogische Handlungsstrategien übernommen und in die eigenen Führungen eingebaut werden. Die VermittlerInnen sammelten positive sowie negative Praxiserfahrungen, welche in Hinblick auf die weitere Führungstätigkeit reflektiert wurden. In diesem Zusammenhang wurden bewährte Methoden routinisiert sowie Lösungsansätze, selbstständig oder in Zusammenarbeit mit den KollegInnen, für negative Praxisbeispiele gesucht.

Hier wird deutlich, dass durch das Ausüben pädagogischer Tätigkeiten in einem institutionellen Kontext häufig innerhalb der Institution Muster und Routinen weitergegeben werden, die von den PädagogInnen in eigene Handlungen miteinbezogen werden (vgl. Dewe/Radtke 1993, 154).

Ein äußeres Merkmal einer Professionalisierung stellt die Entwicklung routinierter, zügiger und flüssiger Handlungsabläufe dar (vgl. Bauer 1998, 345), welche auch bei den von mir befragten Wissensvermittlerinnen beobachtet wurde. Überdies konnte ein „gewisses Gespür“ für die Abstimmung der Führungsinhalte und den Umgang mit den Kindern erlangt werden, welches mit Intuition in Verbindung gesetzt werden kann. Bauer beschreibt in diesem Zusammenhang, dass professionelles Handeln nicht nur von Qualifikationen, sondern sich vor allem die individuelle Umsetzung durch die PädagogInnen auszeichnet (vgl. ebd. 2000, 65). Der Erwerb von Flexibilität und Routine, welcher fachliche sowie methodische Kompetenzen voraussetzt, äußerte sich in selbstständig organisierten Führungsabläufen und einem selbstsicheren Auftreten der VermittlerInnen. Dadurch können auch in einmaligen und komplexen Situationen flexible Handlungen gewährleistet werden.

6.3. Bedeutung der Ergebnisse für die pädagogische Praxis

Obwohl aus der Beobachterperspektive Merkmale pädagogisch professionellen Handelns erkennbar wurden, konnten die WissensvermittlerInnen kein professionalisiertes Selbstverständnis entwickeln. Ihnen ist in diesem Moment nicht bewusst, dass sie sich bereits ein großes methodisches sowie pädagogisches Handlungsrepertoire aneignen konnten, welches nach außen hin professionelle Züge aufweist. Unter Bezugnahme auf das Konzept des „professionellen Selbst“ nach Bauer erschließt sich der Kern des professionellen Handelns in erster Linie über das Bewusstsein der persönlichen Entwicklung bezüglich des beruflichen pädagogischen Tätigkeitsbereiches (vgl. Bauer 1998, 345). Um dieses Bewusstsein zum Vorschein zu bringen, fehlt es den WissensvermittlerInnen jedoch an theoretisch reflektierten Betrachtungsweisen über die eigene Handlungspraxis. Durch die Interviews, die im Rahmen der Forschung durchgeführt wurden, konnten bewusste Reflexionsprozesse sowie Begründungsversuche über die eigenen pädagogischen Handlungsstrategien angeregt werden.

Aufgrund dieser Befunde erscheinen pädagogische Fortbildungsmaßnahmen wie Supervisionen und Workshops sinnvoll, die von der Institution angeboten werden. Dadurch kann ein Rahmen geschaffen werden, in dem theoretisches Hintergrundwissen erworben und praktische Erfahrungen reflektiert werden können. Durch die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem bereits erworbenen Erfahrungs- bzw. Pra-

xiswissen könnten die pädagogischen Handlungsstrategien nachträglich begründet sowie handlungspraktische Entscheidungen für zukünftige Situationen vorbereitet werden (vgl. Olk/Otto 1989, 24). Theoretisch-pädagogisches Hintergrundwissen würde zu der Entstehung von „stellvertretenden Deutungen“ führen, die eine distanzierte sowie sachliche Betrachtungsweise und eine Konstruktion alternativer Entscheidungsmöglichkeiten ermöglichen würde (vgl. ebd., 26).

Durch eine Verknüpfung des bereits angeeigneten Praxiswissens mit wissenschaftlich-pädagogischen Theorien könnten die WissensvermittlerInnen ein „professionelles Selbst“ entwickeln. Die theoretisch fundierte Reflektion der eigenen Handlungsstrategien würde zu einem Bewusstsein des persönlichen Entwicklungsprozesses führen, welcher den Kern professionellen pädagogischen Handelns ausmacht. Durch weitere Praxiserfahrungen sowie einen stetigen Austausch mit KollegInnen wäre es möglich, das professionalisierte Selbstverständnis kontinuierlich weiterzuentwickeln (vgl. Bauer 2000, 64). Denn pädagogische Professionalität wird nicht als ein „statisches Endprodukt“ (Olk/Otto 1989, 26), sondern als ein Entwicklungsprozess angesehen (vgl. ebd.).

Die vorliegende Forschung stellt erste Versuche dar, Professionalisierungsprozesse auf Seiten der WissensvermittlerInnen im Kindermuseum aufzuzeigen und auf die Relevanz des pädagogischen Aspekts in der Vermittlungstätigkeit hinzuweisen.

Weiterführend wäre es interessant zu erforschen, inwiefern die Vermittlungstätigkeit im Kindermuseum „von außen“ (z.B.: durch LehrerInnen, Eltern, Kinder) als pädagogisch professionelles Handlungsfeld wahrgenommen wird. Des Weiteren könnten, aus einer lerntheoretischen Perspektive gesehen, Untersuchungen in Bezug auf den tatsächlichen Lerneffekt der Kinder aufschlussreich sein.

Literaturverzeichnis

- Atteslander, Peter (2010): Methoden der empirischen Sozialforschung. 13. Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG.
- Bauer, Karl-Oswald (1998): Pädagogisches Handlungsrepertoire und professionelles Selbst von Lehrerinnen und Lehrern. In: Zeitschrift für Pädagogik, 44. Jg., Heft 3, Frankfurt am Main: peDOCS. 343-359. (Online-Datenbank)
- Bauer, Karl-Oswald (2000): Konzepte pädagogischer Professionalität und ihr Bedeutung für die Lehrarbeit. In: Bastian, Johannes/Helsper, Werner/Reh, Sabine/Schelle, Carla (Hg.): Professionalisierung im Lehrberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität. Opladen: Leske + Budrich Verlag, 55-72.
- Bäumler, Christine (2003): Bildung und Unterhaltung im Museum. Das museale Selbstbild im Wandel. Münster: LIT Verlag.
- Böhm, Winfried (2005): Wörterbuch der Pädagogik. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.
- Breidenstein, Georg/Hirschauer, Stefan/Kalthoff, Herbert/Nieswand, Boris (2013): Ethnografie: Die Praxis der Feldforschung. Stuttgart: UTB Verlag.
- Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried/Radtke, Frank-Olaf (1992): Das Professionswissen“ von Pädagogen. Ein wissenstheoretischer Rekonstruktionsversuch. In: Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried/Radtke, Frank-Olaf (Hg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 70-91.
- Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried/Scherr, Albert/Stüwe, Gerd (Hg.) (1993): Professionelles soziales Handeln. Soziale Arbeit im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Dewe, Bernd/Radtke, Frank-Olaf (1993): Was wissen Pädagogen über ihr Können? Professionstheoretische Überlegungen zum Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik. In: Oelkers, Jürgen, Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.): Pädagogisches Wissen. Weinheim: Beltz Verlag, 154-161.
- Dewe, Bernd (2002): Wissen - Kontext: Relevanz und Reflexion. In: Dewe, Bernd/Wiesner, Giesela/Wittpoth, Jürgen (Hg.): Professionswissen und erwachsenenpädagogisches Handeln. Bielefeld: Bertelsmann Verlag, 18-28.
- Ermert, Karl (2012): Kapiteleinführung: Qualifizierung, Ausbildung, Professionalisierung. In: Bockhorst, Hildegard/Reinwand, Vanessa-Isabelle/Zacharias, Wolfgang (Hg.): Handbuch Kulturelle Bildung. München: kopaed, 836-838.
- Flick, Uwe/Kardoff, Ernst von/Steinke, Ines (2008): Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: Flick, Uwe, Kardoff, Ernst von, Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt Verlag, 13-30.
- Freymann, Thelma von (1988a): Was ist und wozu dient Museumspädagogik? In: Freymann, Thelma von (Hg.): Am Beispiel erklärt. Aufgaben und Wege der Museumspädagogik. Hildesheim: Georg Olms Verlag, 7-32.
- Freymann, Thelma von (1988b): Die Führung als museumspädagogische Aufgabe. In: Freymann, Thelma von (Hg.): Am Beispiel erklärt. Aufgaben und Wege der Museumspädagogik. Hildesheim: Georg Olms Verlag, 111-135.
- Gruschka, Andreas (2005): Das Kreuz mit der Vermittlung. In: Stadtfeld, Peter/Dieckmann, Bernhard (Hg.): Allgemeine Didaktik im Wandel. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag, 13-37.

- Grünewald-Steiger, Andreas (2012): Ausbildung für Vermittlung im Museum. In: Bockhorst, Hildegard/Reinwand, Vanessa-Isabelle/Zacharias, Wolfgang (Hg.): Handbuch Kulturelle Bildung. München: kopaed, 885-887.
- Helfferich, Cornelia (2014): Leitfaden- und Experteninterviews. In: Baur, Nina/Blasius, Jörg (Hg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 559-574.
- Helsper, Werner (2006): Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In: Krüger, Heinz-Hermann/Helsper, Werner (Hg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, 15-34.
- Helsper, Werner (2008): Ungewissheit und pädagogische Professionalität. In: Bielefelder Arbeitsgruppe 8 (Hg.): Soziale Arbeit in Gesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. (Online-Datenbank)
- König, Gabriele (2002): Kinder- und Jugendmuseen. Genese und Entwicklung einer Museumsgattung. Impulse für besucherorientierte Museumskonzepte. Opladen: Leske + Budrich Verlag.
- Kraul, Margret/Marotzki, Winfried/Schweppe, Cornelia (2002): Biographie und Profession. Eine Einleitung. In: Kraul, Margret/Marotzki, Winfried/Schweppe, Cornelia (Hg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Kunz-Ott, Hannelore/Kudorfer, Susanne/Weber, Traudel (2009): Einleitung. In: Kunz-Ott, Hannelore/Kudorfer, Susanne/Weber, Traudel (Hg.): Kulturelle Bildung im Museum. Aneignungsprozesse - Vermittlungsformen - Praxisbeispiele. Bielefeld: Transcript Verlag, 7-10.
- Kunz-Ott, Hannelore (2012): Museum und kulturelle Bildung. In: Bockhorst, Hildegard/Reinwand, Vanessa-Isabelle/Zacharias, Wolfgang (Hg.): Handbuch Kulturelle Bildung. München: kopaed, 648-654.
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard (1988): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Lüders, Christian (2008): Beobachten im Feld und Ethnographie. In: Flick, Uwe, Kardoff, E. von, Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt Verlag, 384-401.
- Meuser, Michael/Nagel, Ulrike (1991): ExpertInneninterviews - vielfach erprobt, wenig bedacht. In: Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (Hg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode Anwendung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 71-93.
- Noschka-Roos, Annette (1994): Besucherforschung und Didaktik. Ein museumspädagogisches Plädoyer. Opladen: Leske + Budrich Verlag.
- Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 70-182.
- Olk, Thomas/Otto, Hans-Uwe (1989): Perspektiven professioneller Kompetenz. In: Olk, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hg.): Soziale Dienste im Wandel. Entwürfe sozialpädagogischen Handelns, Band 2. Neuwied und Frankfurt am Main: Hermann Luchterhand Verlag, 9-32.
- Otto, Gunter (1998): Lernen und Lehren zwischen Didaktik und Ästhetik. Band 2: Schule und Museum. Leipzig: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung Gmbh.

- Rietschel, Siegfried (1988): Museum und Schule. In: Thelma von Freymann (Hg.): Am Beispiel erklärt. Aufgaben und Wege der Museumspädagogik. Hildesheim: Georg Olms Verlag, 153-160.
- Spiegel, Hiltrud von (2004): Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Strauss, Anselm/Corbin, Juliet (1996): Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz Verlag.
- Strübing, Jörg (2008): Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. (Online-Datenbank)
- Terhart, Ewald (2011): Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis - neue Herausforderungen. In: Helsper, Werner/Tippelt, Rudolf (Hg.): Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 202-224.
- Traub, Silke (2003): Das Museum als Lernort für Schulklassen. Eine Bestandsaufnahme aus der Sicht von Museen und Schulen mit praxiserprobten Beispielen erfolgreicher Zusammenarbeit. Hamburg: Dr. Kovač Verlag.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Kompetenzarten (Strauch et al. 2009, 18)..... Seite 13

Zusammenfassung

Die vorliegende Masterarbeit beschäftigt sich mit der Professionalisierung von WissensvermittlerInnen im Kindermuseum und setzt sich mit der Frage auseinander, inwiefern es möglich ist, sich "pädagogisch professionelles Handeln" in Hinblick auf die Durchführung einer Kinderführung anzueignen. In diesem Zusammenhang wurde einerseits herausgearbeitet, welche Kompetenzen für die Ausübung museumspädagogischer Tätigkeiten vorausgesetzt werden können, und andererseits, auf welche Ressourcen die WissensvermittlerInnen in ihren pädagogischen Handlungsstrategien und -methoden zurückgreifen.

Für die Bearbeitung des Forschungsvorhabens wurden qualitative Methoden herangezogen. Die Erhebung des Datenmaterials erfolgte zu zwei unterschiedlichen Zeitpunkten. Im ersten Schritt wurden mit den angehenden WissensvermittlerInnen Leitfadenterviews über Vorerfahrungen und Erwartungen durchgeführt. Nach etwa drei Monaten fanden teilnehmende Beobachtungen sowie ExpertInneninterviews statt. Die „Grounded Theory“ diente als Grundlage für die Analyse und Auswertung des erhobenen Datenmaterials. Zur Theoriegenerierung wurden die empirischen Ergebnisse abschließend mit ausgewählten professionstheoretischen Ansätzen aus der Erziehungswissenschaft in Beziehung gesetzt.

Abstract

This master thesis deals with the professionalization of conveyors of knowledge in the children's museum and discusses the question to what extent it is possible to acquire 'pedagogically professional practice' when it comes to conducting a guided tour targeted at children. In this context, it has been highlighted which competences, when working in the field of museum education, can be taken for granted on the one hand, and on the other hand, which resources conveyors of knowledge resort to, in terms of pedagogic strategies and method of action.

For this research project, qualitative methods were used and the elicitation of data has been carried out at two stages. First, guided interviews about previous experience and expectations with the conveyors of knowledge were conducted. Three months later, expert interviews and participatory observation took place. The basis for the analysis and the evaluation of the collected data was the 'Grounded Theory' and the empirical results were related to selected profession-theoretical research approaches in educational sciences.

Leitfadeninterview mit narrativen Elementen

Interviewerin:		InterviewpartnerIn:
Datum:	Ort:	Zeit:

- Begrüßung und kurze Erläuterung des Forschungsvorhabens.
- Informationsbrief und Einverständniserklärung unterschreiben lassen.

Einstiegsfrage:

- Wie bist du zu diesem Job im Kindermuseum gekommen?
 - Hast du das Museum vorher auch schon gekannt?
- Kannst du mir sagen, welche Erfahrungen du bereits im Umgang mit Kindern gemacht hast?
 - Beruflich? Privat?
- Welche Erwartungen hast du an den Job?
- Wie ist die Einschulung abgelaufen? Welche Teile hast du schon hinter dir?
- Was hast du in der Einschulung erfahren? Was war dir dabei wichtig?
- Wie stellst du dir deine eigene Führung vor? Wie willst du dabei vorgehen? Was hast du dir schon überlegt?
 - Wo könnte es Schwierigkeiten geben?
 - Wie wirst du dich noch darauf vorbereiten?
- Wie hast du die Einschulung empfunden?
- Fühlst du dich durch die Einschulung für deine erste Führung gut vorbereitet?

Ausklang:

- Fällt dir sonst noch etwas ein, dass dir in Bezug auf deine erste Führung wichtig erscheint?

Daten der InterviewpartnerIn:

Alter:

Herkunft/Wohnort (seit wann):

Höchste abgeschlossene Schulbildung:

Derzeitige Ausbildung/Tätigkeit:

Leitfaden für ExpertInneninterview

Interviewerin:		InterviewpartnerIn:
Datum:	Ort:	Zeit:

Einstiegsfragen:

- Jetzt arbeitest du schon über drei Monate in Schönbrunn, wie würdest du deine Arbeit beschreiben? Was machst du dort genau?
- Wenn du daran zurückdenkst wie du hier begonnen hast, wie ist es dir ganz am Anfang bei deiner Arbeit gegangen und wie geht es dir jetzt damit?
- Kannst du mir erzählen was genau du bei einer Kinderführung machst? Wie gehst du vor?
 - Wie reagieren die Kinder darauf? Was machst du oft?
- Kannst du dich an Situationen erinnern, die eine besondere Herausforderung für dich waren?
 - Wie hast du diese gelöst? Gab es bestimmte Hilfsmittel?
- Kannst du mir bestimmte Situationen erzählen, die dir besonders gut gelungen sind?
- Kannst du mir von Situationen erzählen, die dir besonders unangenehm waren und wie bist du damit umgegangen?
- Was denkst du, wie hat sich deine Arbeitsweise in den letzten drei Monaten verändert?
 - Kannst du mir Situationen beschreiben auf die du jetzt anders reagieren würdest als noch vor drei Monaten, als du begonnen hast im Kindermuseum zu arbeiten?

an teilnehmende Beobachtung anknüpfen:

- Wie hast du die *heutige* Führung erlebt?
 - Was war aus deiner Sicht besonders an der heutigen Führung?
- Mir ist aufgefallen, dass du ... Hast du das auch so gesehen? Wie hast du diese Situation erlebt?
- Auf der Basis deiner Erfahrungen, was muss man können oder wissen, um diese Arbeit zu machen?
- An welchen Punkten willst du dich selber noch weiterentwickeln?
- Kannst du dir vorstellen diese oder eine ähnliche Tätigkeit auch längerfristig oder hauptberuflich zu machen?
- Was nimmst du aus deinen Erfahrungen in Bezug auf die Kinderführungen für deine berufliche Zukunft bzw. für dich persönlich mit?

Ausklang:

- Gibt es sonst noch etwas, das du mir gern erzählen möchtest?

Lebenslauf

Persönliche Daten

Name:	Karoline Peterseil
Geburtsdatum und -ort:	24.04.1988, Linz

Bildung

ab 2012	Masterstudium Bildungswissenschaft
2008 - 2012	Bachelorabschluss Bildungswissenschaft
2002 - 2007	HBLA Lentia für Produktmanagement und Präsentation
1998 - 2002	Hauptschule, Ried in der Riedmark
1994 - 1998	Volkschule, Ried in der Riedmark

Ferialpraxis

07/2013 + 08/2014	SVB Gesundheitsmaßnahmen für Kinder und Jugendliche Turnusleiterin , 22 Betreuer und 130 Kinder (7-15 Jahren)
07/2010 + 2011 + 2012	SVB Gesundheitsmaßnahmen für Kinder und Jugendliche Betreuerin , Kinder von 7 bis 15 Jahren
07/2009	Landwirtschaftskammer OÖ Zimmermädchen, Servicekraft
11/2007	TCS Direkt Marketing GmbH, Linz Telefonistin für Produktwerbung und Verkauf
07/2005	Landeserholungsheim Bad Hall, Zimmermädchen, Servicekraft
07/2004	Landwirtschaftskammer OÖ Praktikantin , Abteilung: Presse und Zeitung
07/2003	Gemeinde Ried in der Riedmark, OÖ Reinigungskraft

Nebenjobs

10/2011 bis 04/2015 (Saisonverträge)	Kindermuseum Schönbrunn, Wien Wissensvermittlerin , Tätigkeiten: Führungen, Kinder- geburtstage, Bastelworkshop, Aufsicht
03/2010 bis 06/2010	Museum Albertina, Wien Sicherheitskraft
12/2009 bis 05/2010	Fahrngruber Kulinarik, Wien Cateringmitarbeiterin
04/2007 bis 2008	The Crew for You, Linz Promoterin