

Lernort Museum –
Eine empirische Untersuchung der Gestaltung museumspädagogischer
Angebote für Schulklassen

Dissertation
zur Erlangung des philosophischen Doktorgrades
an der Philosophischen Fakultät der Georg-August-Universität Göttingen

von
Felicitas Iris Klingler
aus
Wertingen

Göttingen 2018

Tag der Disputation: 24. Mai 2019

Erstgutachter: Professor Michael Sauer, Georg-August-Universität Göttingen

Zweitgutachter: Professor Tobias Nettke, Hochschule für Technik und Wirtschaft Berlin

Eidesstattliche Erklärung

Felicitas Iris Klingler

geboren am 16.11.1981 in Wertingen

Hiermit versichere ich an Eides statt, dass ich die eingereichte Dissertation selbständig und ohne unzulässige fremde Hilfe verfasst, andere als die in ihr angegebene Literatur nicht benutzt und dass ich alle ganz oder annähernd übernommenen Textstellen sowie verwendete Grafiken, Tabellen und Auswertungsprogramme kenntlich gemacht habe. Außerdem versichere ich, dass die vorgelegte elektronische mit der schriftlichen Version der Dissertation übereinstimmt und die Abhandlung in dieser oder ähnlicher Form noch nicht anderweitig als Promotionsleistung vorgelegt und bewertet wurde.

Göttingen, den 06.12.2018

Inhaltsverzeichnis

Vorwort

I	Einleitung	1
II	Das Forschungsvorhaben	9
1	Fragestellung	9
2	Begriffsklärungen	10
2.1	„Angebot“	10
2.2	„Didaktische Gestaltung“	11
2.3	„Museumspädagogik“	12
3	Das Arbeitsfeld Museumspädagogik	17
4	Forschungsstand	24
4.1	Professionalisierung von Museumspädagog*innen und museumspädagogischen Mitarbeitenden	25
4.2	Museumspädagogische Angebote	28
4.3	Zusammenfassung	41
5	Forschungsdesign	44
6	Aufbau der Arbeit	51
III	Museumspädagogische Angebotsgestaltung auf der Makroebene: der Praxisdiskurs	53
7	Qualitative Inhaltsanalyse	53
7.1	Das Sample	55
7.1.1	Handbücher zur Museumspädagogik	56
7.1.2	Handreichungen	57
7.2	Reflexion des Vorgehens	61
8	Ergebnisse zur Gestaltung museumspädagogischer Angebote	62
8.1	Tendenzen in den Inhaltsverzeichnissen	62
8.2	Gestaltungsaspekte	65
8.2.1	Strukturen	67
8.2.2	Räume	68
8.2.3	Inhalte	70
8.2.4	Objekte	72
8.2.5	Ziele	77

8.2.6	Ansätze.....	80
8.2.7	Methoden	84
8.2.8	Materialien	93
8.2.9	Formate	96
8.3	Rahmenbedingungen.....	98
8.3.1	Das Museum	100
8.3.2	Kooperationen.....	103
8.3.3	Zielgruppen	104
8.3.4	Forschung.....	106
9	Zwischenfazit.....	107

IV Museumspädagogische Angebotsgestaltung auf der Mesebene: Konzeption 111

10	Die Programmanalyse	111
10.1	Erhebung von Angebotsbeschreibungen.....	114
10.1.1	Recherche von Angebotsbeschreibungen.....	114
10.1.2	Auswahlkriterien für die Stichprobe	118
10.1.3	Beschreibung der Stichprobe	120
10.2	Deskriptive Fragebogenuntersuchung.....	123
10.2.1	Fragebogenkonstruktion.....	123
10.2.2	Bruttostichprobe.....	125
10.2.3	Durchführung der Befragung	126
10.2.4	Die Nettostichprobe	127
10.3	Reflexion des methodischen Vorgehens	136
11	Ergebnisse zur Gestaltung museumspädagogischer Angebote.....	138
11.1	Gestaltungsaspekte.....	138
11.1.1	Zeitlicher Rahmen.....	139
11.1.2	Räume	141
11.1.3	Inhalte.....	154
11.1.4	Objekte	164
11.1.5	Materialien	174
11.1.6	Methoden	177
11.1.7	Ziele	180
11.2	Rahmenbedingung ‚Zielgruppe Schulklassen‘	184
11.2.1	Kernzielgruppe.....	185
11.2.2	Lehrplananbindung	190

12 Zwischenfazit	197
V Museumspädagogische Angebotsgestaltung auf der Mikroebene: Durchführung von Angeboten	201
13 Die fokussierte Ethnographie.....	201
13.1 Das Sample	203
13.1.1 Angebot in der Ausstellung (Angebot A)	205
13.1.2 Angebot im Stadtraum (Angebot S).....	206
13.1.3 Angebot im Klassenzimmer (Angebot K).....	208
13.1.4 Angebot in der Werkstatt (Angebot W)	209
13.2 Datenerhebungen	211
13.2.1 Videographische Beobachtungen.....	212
13.2.2 Expert*inneninterview	214
13.3 Reflexion des methodischen Vorgehens	217
14 Ergebnisse zur Gestaltung museumspädagogischer Angebote.....	219
14.1 Gestaltungsaspekte.....	219
14.1.1 Strukturen.....	222
14.1.2 Materialien	225
14.1.3 Sozialformen	249
14.1.4 Inhalte.....	250
14.1.5 Räume	259
14.1.6 Ziele und Methoden	265
14.1.7 Objekte	310
14.2 Personenbezogene Einflussfaktoren	347
14.2.1 Beruflicher Werdegang	349
14.2.2 Bezug zum Thema.....	352
14.2.3 Vorstellungen zum Lernen.....	354
14.2.4 Relevanz von Objekten in der Vermittlung.....	366
14.3 Rahmenbedingungen.....	372
14.3.1 Das Museum	373
14.3.2 Räume	384
14.3.3 Wahrnehmung der Zielgruppe Schulklassen.....	389
14.3.4 Zeit	398
14.3.5 Stadtgeschichtliches Ereignis.....	400
15 Zwischenfazit	401

VI	Zusammenfassung und Fazit	414
16	Zusammenfassung der Ergebnisse	414
16.1	Gestaltungsaspekte.....	414
16.1.1	Objekte	415
16.1.2	Ziele	420
16.1.3	Methodik	421
16.1.4	Strukturen.....	428
16.1.5	Räume	430
16.1.6	Inhalte.....	431
16.1.7	Materialien	433
16.2	Rahmenbedingungen.....	436
16.2.1	Das Museum	436
16.2.2	Räume	437
16.2.3	Zielgruppe Schulklassen	439
16.2.4	Zeit	440
16.3	Personenbezogene Einflussfaktoren	441
17	Fazit: Ist das Museum ein spezifischer und eigenständiger Lernort?	442
17.1	Das Spezielle und Konkrete.....	442
17.2	Die Relevanz von Authentizität und Originalität.....	444
17.3	Das andere Lernen	445
17.4	Die Ergänzung schulischen Lernens	448
17.5	Abschließendes Fazit	450
18	Ausblick	451
VII	Anhang	455
19	Übersicht der Kategorisierung der Kapitel in Handbüchern.....	455
20	Transkriptionsregeln für die Interviews und Videoausschnitte	456
21	Fragebogen der Programmanalyse.....	457
22	Informationsblätter „Datenschutz“ und Einwilligungserklärung.....	457
23	Interviewleitfäden	457
VIII	Material- und Literaturverzeichnis.....	458
25	Untersuchte Materialien.....	458
25.1	Handbücher und Artikel aus den Handbüchern	458
25.2	Handreichungen	460

25.3	Angebotsbeschreibungen auf den Museumswebsites	460
25.4	Online-Befragung	492
25.5	Videomaterial.....	492
25.6	Interviews.....	492
25.7	Angebotskonzepte.....	493
26	Literatur.....	494

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Forschungsdesign	49
Abbildung 2: Seitenumfang der Kapitel/Beiträge zu bestimmten Gestaltungsaspekten in den Inhaltsverzeichnissen der Handbücher	64
Abbildung 3: Codebaum Kategorie ‚Gestaltungsaspekte‘, qualitative Inhaltsanalyse... 66	
Abbildung 4: Subkategorie ‚Strukturen‘, qualitative Inhaltsanalyse.....	67
Abbildung 5: Subkategorie ‚Räume‘, qualitative Inhaltsanalyse	70
Abbildung 6: Subkategorie ‚Inhalte‘, qualitative Inhaltsanalyse	72
Abbildung 7: Subkategorie ‚Objekte‘, qualitative Inhaltsanalyse.....	77
Abbildung 8: Subkategorie ‚Ziele‘, qualitative Inhaltsanalyse	80
Abbildung 9: Subkategorie ‚Ansätze‘, qualitative Inhaltsanalyse.....	84
Abbildung 10: Subkategorie ‚Methoden‘, qualitative Inhaltsanalyse	93
Abbildung 11: Subkategorie ‚Materialien‘, qualitative Inhaltsanalyse	96
Abbildung 12: Subkategorie ‚Formate‘, qualitative Inhaltsanalyse	98
Abbildung 13: Codebaum der Kategorie ‚Rahmenbedingungen‘, qualitative Inhaltsanalyse	99
Abbildung 14: Subkategorie ‚Museum‘, qualitative Inhaltsanalyse	103
Abbildung 15: Subkategorie ‚Kooperationen‘, qualitative Inhaltsanalyse.....	104
Abbildung 16: Subkategorie ‚Zielgruppen‘, qualitative Inhaltsanalyse.....	106
Abbildung 17: Subkategorie ‚Forschung‘, qualitative Inhaltsanalyse.....	107
Abbildung 18: Anzahl der Angebote der untersuchten Museen, Analyse der Angebotsbeschreibungen	121
Abbildung 19: Anzahl der Wörter in den untersuchten Angebotsbeschreibungen, Analyse der Angebotsbeschreibungen	122
Abbildung 22: Häufigkeit der Positionen der Befragten, Online-Befragung.....	129
Abbildung 23: Häufigkeit des Stellenumfangs in der Museumspädagogik der Befragten, Online-Befragung.....	130
Abbildung 24: Häufigkeit des Stundenumfangs in der Museumspädagogik der Befragten, Online-Befragung.....	130
Abbildung 25: Häufigkeit der Museumsgattungen, Online-Befragung	131
Abbildung 26: Häufigkeitsverteilung der Anzahl der Mitarbeitenden in der Museumspädagogik, Online-Befragung	132

Abbildung 27: Häufigkeit der Beschäftigtengruppen in der Museumspädagogik der befragten Museen, Online-Befragung	133
Abbildung 28: Häufigkeit von Beschäftigtengruppen in den befragten Museen, Online-Befragung	134
Abbildung 29: Anteile der Beschäftigtengruppen in den befragten Museen, Online-Befragung	135
Abbildung 30: Anzahl der Angebote für Schulklassen zum Mittelalter in den befragten Museen, Online-Umfrage.....	136
Abbildung 31: Häufigkeiten der Dauer der untersuchten Angebote, Analyse der Angebotsbeschreibungen	139
Abbildung 32: Buchungshäufigkeiten der untersuchten Angebote mit bestimmter Dauer, Analyse der Online-Befragung	140
Abbildung 33: Anteile der Buchungshäufigkeiten der untersuchten Angebote mit bestimmter Dauer, Analyse der Online-Befragung.....	141
Abbildung 34: Nutzung von Räumen und Raumkombinationen in den untersuchten Angeboten, Analyse der Angebotsbeschreibungen.....	144
Abbildung 35: Häufigkeit der Angebotsteile in den jeweiligen Räumen in den untersuchten Angeboten, Analyse der Angebotsbeschreibungen	145
Abbildung 36: Nutzung der Räume und Raumkombinationen in den untersuchten Angeboten, Analyse der Online-Befragung	147
Abbildung 37: Häufigkeit der Angebotsteile in den jeweiligen Räumen in den untersuchten Angeboten, Analyse der Online-Befragung	148
Abbildung 38: Verhältnis der Angebotsteile in der Ausstellung und außerhalb, Analyse der Online-Befragung.....	149
Abbildung 39: Häufigkeiten des Vorkommens thematischer Aspekte in den untersuchten Angeboten, Analyse der Online-Befragung	156
Abbildung 40: Anzahl der Thematisierung thematischer Aspekte in den untersuchten Angeboten, Analyse der Online-Befragung	157
Abbildung 41: Code ‚Nachahmen von Tätigkeiten‘ in Werkstattangeboten, Analyse der Angebotsbeschreibungen	158
Abbildung 42. Häufigkeiten der Formen des ‚Nachahmens mittelalterlicher Tätigkeiten‘ in Werkstattangeboten, Analyse der Angebotsbeschreibungen	159
Abbildung 43: Tätigkeitsformen bei der Herstellung von ‚Produkten, die einen Mittelalterbezug haben‘ in Werkstattangeboten, Analyse der Angebotsbeschreibungen	160

Abbildung 44: Häufigkeiten der Tätigkeitsformen bei der Herstellung von ‚Produkten, die einen Mittelalterbezug haben‘ in Werkstattangeboten, Analyse der Angebotsbeschreibungen	160
Abbildung 45: Häufige Tätigkeiten zur Herstellung von ‚Produkten, die einen Mittelalterbezug haben‘, Analyse der Angebotsbeschreibungen	161
Abbildung 46: Produktformen in Werkstattangeboten, Analyse der Angebotsbeschreibungen	162
Abbildung 47: Häufigkeiten der Produktformen in den Werkstattangeboten, Analyse der Angebotsbeschreibungen	163
Abbildung 48: Häufige Produkte von Werkstattangeboten, Analyse der Angebotsbeschreibungen	164
Abbildung 49: Häufigkeiten Nennung der wichtigsten ‚mittelalterlichen‘ gegenüber ‚nicht-mittelalterlichen‘ Materialien, Analyse der Online-Befragung	166
Abbildung 50: Häufigkeiten der Nennungen der wichtigsten Objekte, Analyse der Online-Befragung.....	167
Abbildung 51: Gewichtungen der Funktionen von Objekten, Analyse der Online-Befragung	169
Abbildung 52: Häufigkeiten der Rangplätze der ‚Visualisierungsfunktion‘ von Objekten, Analyse der Online-Befragung	170
Abbildung 53: Häufigkeiten der Rangplätze der ‚Funktion der Themenvermittlung‘, Analyse der Online-Befragung	170
Abbildung 54: Häufigkeiten der Rangplätze der ‚Funktion von Objekten des Offenlegens des Konstruktcharakters von Geschichte‘, Analyse der Online-Befragung.....	171
Abbildung 55: Häufigkeiten der Rangplätze der ‚Repräsentationsfunktion‘ von Objekten, Analyse der Online-Befragung	171
Abbildung 56: Häufigkeiten der Rangplätze der ‚Quellenfunktion‘ von Objekten, Analyse der Online-Befragung	172
Abbildung 57: Häufigkeiten der Rangplätze der ‚Objektfunktion‘ von Objekten, Analyse der Online-Befragung	172
Abbildung 58: Häufigkeiten der Rangplätze der Funktion der Vorstellungsbildung von Objekten, Analyse der Online-Befragung	173
Abbildung 59: Verwendete Materialarten, Analyse der Online-Befragung.....	175
Abbildung 60: Häufigkeiten der Materialarten, Analyse der Online-Befragung	176
Abbildung 61: Häufigkeiten der abgefragten Materialien, Analyse der Online-Befragung	177

Abbildung 62: Häufigkeiten des Einsatzes von Methoden, Analyse der Online-Befragung	179
Abbildung 63: Häufigkeit des Einsatzes methodischer Ansätze, Analyse der Online-Befragung	180
Abbildung 64: Code ‚Ziele‘ und seine Subcodes sowie deren Häufigkeiten, Analyse der Online-Umfrage	182
Abbildung 65: Häufigkeiten der Codes der Subkategorie ‚Ziele‘, Analyse der Online-Befragung	183
Abbildung 66: Auswahl der Nennung von Zielen in den untersuchten Angeboten, Analyse der Online-Befragung	184
Abbildung 67: Häufigkeiten der Nennung einer bestimmten Klassenstufe als Zielgruppe, Analyse der Angebotsbeschreibungen.....	186
Abbildung 68: Häufigkeiten der Nennung einer bestimmten Klassenstufengrenze als Zielgruppe, Analyse der Angebotsbeschreibungen.....	187
Abbildung 69: Häufigkeiten der Nennung einer bestimmten Altersgrenze als Zielgruppe, Analyse der Angebotsbeschreibungen.....	187
Abbildung 70: Häufigkeiten der Nennung von bestimmten Klassenstufen als Zielgruppe, Analyse der Online-Befragung	188
Abbildung 71: Ermittlung einer Kernzielgruppe, Analyse der Angebotsbeschreibungen und Online-Befragung	189
Abbildung 72: Häufigkeiten der Begründungen für die Auswahl einer Kernzielgruppe, Analyse der Online-Befragung	190
Abbildung 73: Arten der Begründung für die Orientierung an Lehrplänen, Analyse der Online-Befragung.....	191
Abbildung 74: Häufigkeiten der Arten von Begründungen für die Orientierung an Lehrplänen, Analyse der Online-Befragung	192
Abbildung 79: Codebaum zu den Gestaltungsaspekten, Analyse der videographischen Daten	221
Abbildung 80: Code ‚Phasen‘ und seine Subcodes in allen vier Fallbeispielen, Analyse der videographischen Daten	225
Abbildung 81: Als ‚Zeugnis‘ kodierte Gegenstände, Analyse der videographischen Daten	228
Abbildung 82: Lanzenspitze im Hands-On-Bereich des Angebots K, Analyse der videographischen Daten, Foto: Felicitas Klingler.....	231
Abbildung 83: Perlenkette im Hands-On-Bereich des Angebots K, Analyse der videographischen Daten, Foto: Felicitas Klingler.....	231

Abbildung 84: Als ‚Stellvertreter‘ kodierte Gegenstände, Analyse der videographischen Daten	232
Abbildung 85: Als ‚Darstellung‘ kodierte Gegenstände, Analyse der videographischen Daten	238
Abbildung 86: Text, der im Hands-On-Bereich in Angebot K auslag, Analyse der videographischen Daten, Foto: Felicitas Klingler.....	241
Abbildung 87: Als ‚Vergleichsobjekt‘ kodierte Gegenstände, Analyse der videographischen Daten	241
Abbildung 88: Als ‚Ort‘ kodierte Gegenstände, Analyse der videographischen Daten.....	244
Abbildung 89: Als ‚Hilfsmittel‘ kodierte Gegenstände, Analyse der videographischen Daten	248
Abbildung 90: Subkategorie ‚Sozialform‘ und ihre Codes in den vier Fallbeispielen, Analyse der videographischen Daten.....	249
Abbildung 91: Subkategorie ‚Inhalte‘ sowie ihre Codes und Subcodes, Analyse der videographischen Daten	251
Abbildung 92: Subkategorie ‚Räume‘ und ihre Codes, Analyse der videographischen Daten	260
Abbildung 93: Subkategorien ‚Ziele‘ und ‚Methoden‘ und ihre Codes sowie Subcodes, Analyse der videographischen Daten.....	266
Abbildung 94: Ziel-Methoden-Code ‚Wissen aufrufen‘ und seine Subcodes, Analyse der videographischen Daten	267
Abbildung 95: Hörklappe ‚Musik‘ in der Hands-On-Station des Angebots A, Analyse der videographischen Daten, Foto: Felicitas Klingler.....	270
Abbildung 96: Lösungskarte ‚Musik‘ in der Hands-On-Station des Angebots A, Analyse der videographischen Daten, Foto: Felicitas Klingler	270
Abbildung 97: Ziel-Methoden-Code ‚Konkretes Wissen generieren‘ und seine Subcodes, Analyse der videographischen Daten	270
Abbildung 98: Hands-On-Tisch mit ausliegender Metzgerschürze und Teil eines Ringpanzers, Angebot K, Analyse der videographischen Daten, Foto: Felicitas Klingler	275
Abbildung 99: Guckklappe ‚Kleidung‘ in der Hands-On-Station des Angebots A, Analyse der videographischen Daten, Foto: Felicitas Klingler	279
Abbildung 100: Drehrad ‚Kleidung‘ in der Hands-On-Station des Angebots A, Analyse der videographischen Daten, Foto: Felicitas Klingler.....	279
Abbildung 101: Lösungskarte ‚Kleidung‘ in der Hands-On-Station des Angebots A, Analyse der videographischen Daten, Foto: Felicitas Klingler	279

Abbildung 102: Guckklappe in der Hands-On-Station, Angebot A, Analyse der videographischen Daten, Foto: Felicitas Klingler.....	284
Abbildung 103: Münze unter einer Lupe in der Hands-On-Station, Angebot A, Analyse der videographischen Daten, Foto: Felicitas Klingler.....	284
Abbildung 104: Lösungskarte zur Münze in der Hands-On-Station, Angebot A, Analyse der videographischen Daten, Foto: Felicitas Klingler	284
Abbildung 105: Fühlklappe in der Hands-On-Station, Angebot A, Analyse der videographischen Daten, Foto: Felicitas Klingler.....	286
Abbildung 106: Öffnung der Fühlklappe in der Hands-On-Station, Angebot A, Analyse der videographischen Daten, Foto: Felicitas Klingler.....	286
Abbildung 107: Lösung der Fühlklappe in der Hands-On-Station, Angebot A, Analyse der videographischen Daten, Foto: Felicitas Klingler.....	286
Abbildung 108: Ziel-Methoden-Code ‚Konkretes Wissen generieren‘ und seine Subcodes, Analyse der videographischen Daten	288
Abbildung 109: Folie aus der Power-Point-Präsentation, Angebot K, Analyse der videographischen Daten, Foto: Felicitas Klingler.....	291
Abbildung 110: Informationstafel auf einem Auslagetisch in der Hands-On-Phase, Angebot K, Analyse der videographischen Daten, Foto: Felicitas Klingler	292
Abbildung 111: Sachbücher auf den Auslagetischen in der Hands-On-Phase, Angebot K, Analyse der videographischen Daten, Foto: Felicitas Klingler...	293
Abbildung 112: Ziel-Methoden-Code ‚Neue Erfahrungen machen‘ und seine Subcodes, Analyse der videographischen Daten.....	296
Abbildung 113: Ziel-Methoden-Code ‚Aufgabe erfüllen‘ und seine Subcodes, Analyse der videographischen Daten.....	304
Abbildung 114: Ziel-Methoden-Code ‚Disziplin wahren‘ und seine Subcodes, Analyse der videographischen Daten.....	307
Abbildung 115: Ziel-Methoden-Code ‚Disziplin wahren‘ und seine Subcodes, Analyse der videographischen Daten.....	308
Abbildung 116: Code ‚Objektfunktionen‘ und seine Subcodes, Analyse der videographischen Daten	311
Abbildung 117: Anzahl der Verwendung verschiedener Materialarten nach Phasen, Angebot A, Analyse der videographischen Daten	311
Abbildung 118: Klappentext zur mittelalterlichen Münze in der Hör-Guck-Fühl-Station, Angebot A, Foto: Felicitas Klingler.....	321
Abbildung 119: Anzahl der Verwendung verschiedener Materialarten nach Phasen, Angebot S, Analyse der videographischen Daten.....	323

Abbildung 120: Anzahl der Verwendung verschiedener Materialarten in Angebot K nach Phasen, Analyse der videographischen Daten	335
Abbildung 121: Thementisch „Tischkultur“ in der Hands-On-Phase, Angebot K, Foto: Felicitas Klingler	337
Abbildung 122: Informationstafel in der Hands-On-Phase, Angebot K, Analyse der videographischen Daten, Foto: Felicitas Klingler.....	343
Abbildung 123: Anzahl der Verwendung verschiedener Materialarten nach Phasen, , Angebot W, Analyse der videographischen Daten	346
Abbildung 124: Codebaum der Kategorie ‚Personenbezogene Einflussfaktoren‘, Analyse der Expert*inneninterviews	348
Abbildung 125: Subkategorie ‚Beruflicher Werdegang‘, Analyse der Expert*inneninterviews.....	349
Abbildung 126: Subkategorie ‚Bezug zum Thema‘, Analyse Expert*inneninterviews	352
Abbildung 127: Subkategorie ‚Ziel-Methoden-Vorstellungen‘, Analyse der Expert*inneninterviews.....	354
Abbildung 128: Subkategorie ‚Relevanz von Objekten‘, Analyse der Expert*inneninterviews.....	366
Abbildung 129: Codebaum der Kategorie ‚Rahmenbedingungen‘, Analyse der Expert*inneninterviews.....	372
Abbildung 130: Code ‚Konzepte‘, Analyse der Expert*inneninterviews	373
Abbildung 131: Code ‚Ausstellung‘, Analyse der Expert*inneninterviews	375
Abbildung 132: Code ‚Kontakte‘, Analyse der Expert*inneninterviews.....	376
Abbildung 133: Code ‚Ressourcen‘, Analyse der Expert*inneninterviews	378
Abbildung 134: Darstellung der Subkategorie ‚Bild vom Museum‘, Analyse der Expert*inneninterviews.....	383
Abbildung 135: Code ‚Beschaffenheit von Räumen‘, Analyse der Expert*inneninterviews.....	385
Abbildung 136: Code ‚Verfügbarkeit von Räumen‘, Analyse der Expert*inneninterviews.....	388
Abbildung 137: Code ‚schüler*innengezogene Anforderungen‘, Analyse der Expert*inneninterviews.....	390
Abbildung 138: Code ‚schulbezogene Anforderungen‘, Analyse der Expert*inneninterview	393
Abbildung 139: Code ‚allgemeine Anforderungen‘, Analyse der Expert*inneninterviews.....	397
Abbildung 140: Code ‚Zeit‘, Analyse der Expert*inneninterviews	398

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Ermittlung der Zahl der zu untersuchenden Städte pro Bundesland	118
Tabelle 2: Bruttostichprobe der Online-Befragung	126
Tabelle 3: Nettostichprobe der Online-Befragung.....	128
Tabelle 4: Arten und Häufigkeiten der Begründungen für die Nutzung von Werkstattangeboten, Analyse der Angebotsbeschreibungen und Online-Befragung	152
Tabelle 5: Arten und Häufigkeiten der Begründungen für die Nutzung des Stadtraumes, Analyse der Angebotsbeschreibungen und Online-Befragung	153
Tabelle 6: Arten und Häufigkeiten der Begründungen für die Nutzung des Klassenzimmers, Analyse der Angebotsbeschreibungen und Online-Befragung	154
Tabelle 7: Übersicht über die ausgewählten Angebote für die fokussierte Ethnographie	204
Tabelle 8: Beispiel für die Aufteilung der Angebote in Phasen (Angebot A), Analyse der videographischen Daten	224
Tabelle 9: Raumnutzung der museumspädagogischen Werkstatt in Angebot A, Analyse der videographischen Daten	261
Tabelle 10: Raumnutzung in der Ausstellung in Angebot A, Analyse der videographischen Daten.....	262
Tabelle 11: Raumnutzung der Ausstellung in Angebot S, Analyse der videographischen Daten.....	262
Tabelle 12: Darstellung der Raumnutzung des Museumseingangs in Angebot S, Analyse der videographischen Daten	263
Tabelle 13: Nutzung des Stadtraums in Angebot S, Analyse der videographischen Daten	263
Tabelle 14: Raumnutzung des Klassenzimmers in Angebot K, Analyse der videographischen Daten.....	264
Tabelle 15: Raumnutzung der Schmiedewerkstatt in Angebot W, Analyse der videographischen Daten.....	265
Tabelle 16: Darstellung der verwendeten Zeit auf ‚Zeugnisse‘ in Angebot A, Analyse der videographischen Daten	312
Tabelle 17: Darstellung des Umgangs mit ‚Zeugnissen‘ in Angebot A, Analyse der videographischen Daten.....	313

Tabelle 18: Beispiel für den Umgang mit ‚Zeugnissen‘ in Angebot A, Analyse der videographischen Daten.....	317
Tabelle 19: Beispiel der kürzeren Thematisierung eines Objekts in Angebot A, Analyse der videographischen Daten	318
Tabelle 20: Beispiel des Verweises auf ein Objekt als Beleg in Angebot A, Analyse der videographischen Daten.....	319
Tabelle 21: Beispiel des Verweises auf ein Objekt als Visualisierung in Angebot A, Analyse der videographischen Daten	320
Tabelle 22: Verwendete Zeit auf ‚Zeugnisse‘ in Angebot S, Analyse der videographischen Daten.....	324
Tabelle 23: Umgang mit ‚Zeugnissen‘ in Angebot S, Analyse der videographischen Daten.....	325
Tabelle 24: Beispiel der längeren Thematisierung eines Objekts in Angebot S, Analyse der videographischen Daten	332
Tabelle 25: Beispiel für ein ansatzweises ‚Anschauen‘ eines Zeugnisses in Angebot S, Analyse der videographischen Daten	333
Tabelle 26: Beispiel für die Nutzung eines Objekts als ‚Beleg‘ in Angebot S, Analyse der videographischen Daten	334
Tabelle 27: Darstellung eines Beispiels für die Lenkung der Aufmerksamkeit auf ein Objekt, Angebot K, Analyse der videographischen Daten.....	338
Tabelle 28: Darstellung eines Beispiels für das Ablenken der Aufmerksamkeit von einem Objekt zu einem anderen Gegenstand, Angebot K, Analyse der videographischen Daten.....	340
Tabelle 29: Darstellung eines Beispiels für das Befühlen eines Gegenstands zur Bestätigung eines Narrativs, Angebot K, Analyse der videographischen Daten.....	341
Tabelle 30: Umgangsszenarien mit ‚Zeugnissen‘, Angebot K, Analyse der videographischen Daten.....	342
Tabelle 31: Darstellung des Umgangs mit ‚Zeugnissen‘, Angebot K, Analyse der videographischen Daten.....	345
Tabelle 32: Übersicht über gemeinsame Merkmale der Einführungsphase, Analyse der videographischen Daten.....	402

Abkürzungsverzeichnis

A	.....	Ausstellung
ABM	.....	Arbeitsbeschaffungsmaßnahmenkraft
BVMP	.....	Bundesverband für Museumspädagogik
CECA	.....	Committee for Education and Cultural Action
DMB	.....	Deutscher Museumsbund
E	.....	Einzelarbeit
EPA	.....	Einheitliche Prüfungsanforderungen
FSJ	.....	Freiwillig Soziales Jahr
GG	.....	Großgruppe
GTM	.....	Grounded Theory Methodologie
I	.....	Interviewerin
ICOM	.....	International Council of Museums
IfM	.....	Institut für Museumsforschung Berlin
K	.....	Klassenzimmer
KG	.....	Kleingruppe
KS1	.....	erstes Konzept des Angebots im Stadtraum
KS2	.....	zweites Konzept des Angebots im Stadtraum für die vierte Klasse
LA	.....	begleitende Lehrkraft des Angebots in der Ausstellung
LK	.....	begleitende Lehrkraft des Angebots im Klassenzimmer
LS	.....	begleitende Lehrkraft des Angebots im Stadtraum
MLW	.....	Museumsleiter des Angebots in der Werkstatt
MMS	.....	museumspädagogische Mitarbeiterin des Angebots im Stadtraum
MMW	.....	museumspädagogische Mitarbeiterin des Angebots in der Werkstatt
MPA	.....	Museumspädagogin des Angebots in der Ausstellung
MPK	.....	Museumspädagoge des Angebots im Klassenzimmer
n	.....	Stichprobenumfang
QuAM	.....	Qualifizierung und Austausch für Museen
S	.....	Stadtraum
S1	.....	beliebige*r Schüler*in
S2	.....	beliebige*r Schüler*in
S3	.....	beliebige*r Schüler*in
S4	.....	beliebige*r Schüler*in, beliebiger*r Schüler*in
S5	.....	beliebige*r Schüler*in
S6	.....	beliebige*r Schüler*in
S7	.....	beliebige*r Schüler*in
S8	.....	beliebige*r Schüler*in
W	.....	Werkstatt

Vorwort

Die vorliegende Dissertation entstand im Rahmen des Forschungsprojektes „Mit der Schule im Museum. Eine empirische Untersuchung zum historischen Lernen von Schülerinnen und Schülern im Historischen Museum Hannover“ am Lehrstuhl für Didaktik der Geschichte von Professor Michael Sauer an der Georg-August-Universität Göttingen. Das Projekt wurde vom Niedersächsischen Ministerium für Wissenschaft und Kultur im Förderprogramm PRO*Niedersachsen gefördert.

Die in diesem Kontext entstandene Dissertation widmet sich der Gestaltung museumspädagogischer Angebote für Schulklassen unter besonderer Berücksichtigung der Frage, ob und inwiefern die aus museumspädagogischer wie auch geschichtsdidaktischer Perspektive für das Museum reklamierten Potenziale in der Praxis umgesetzt werden.

Die Forschungsarbeit nimmt eine kritische Perspektive zur museumspädagogischen Praxis ein, würdigt aber gleichzeitig den Einsatz und das Engagement museumspädagogischer Praktiker*innen, besonders der hier befragten und gefilmten Personen. Im Rahmen der Arbeit wurde deutlich, unter welchen enormen Herausforderungen museumspädagogisches Arbeiten stattfindet. Die teils schwierigen Arbeitsbedingungen sowie die eingeschränkten Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten museumspädagogischer Fachkräfte werden hier neben den zentralen Ergebnissen zur Angebotsgestaltung sowohl aus Perspektive der Fachliteratur wie auch auf Basis der empirischen Erhebungen offen gelegt.

Besonderer Dank gilt folglich den Befragten wie auch denjenigen, die sich bereit erklärt haben, ihre Arbeit für das Dissertationsvorhaben filmen zu lassen, und damit der empirischen Forschung vertiefte Einblicke gewährt haben.

Göttingen, Dezember 2019

Felicitas Iris Klingler

I Einleitung

Dass Museen bedeutende außerschulische Lernorte sind, ist in den Fachdidaktiken unbestritten. Die Geschichtsdidaktik geht beispielsweise davon aus, dass sie einen wichtigen Beitrag zur historischen Bildung von Schüler*innen leisten.¹ Ebenso gilt auch das Museum aus Perspektive der Museumswissenschaften und -praxis neben seiner Funktion als Sammlungs- und Forschungsreinrichtung als Lern- oder auch Bildungsort, dem besondere Lernmöglichkeiten zugrunde liegen.² Einigkeit besteht zudem darin, dass das museale Lernen sich aufgrund seiner besonderen Potenziale vom schulischen unterscheidet. Michael Sauer sieht beispielsweise „die Stärken ausgestellter Geschichte im Bereich ästhetischer Erfahrungen und Vorstellungen [...], die auf Faszination und Motivation durch das Objekt beruhen“³.

Obwohl es hierüber einen Konsens gibt, ist das Verhältnis von Museum und Schule belastet. Denn in der museumspädagogischen Fachliteratur besteht seit Jahrzehnten ein Abgrenzungsdiskurs, der teilweise von einer diametralen Lernlogik der beiden Institutionen ausgeht. Der Museumspädagoge Arnold Vogt resümiert darüber:

„Schulen, die nach Ausweis der Besuchsstatistik, der musealen Schriften und Besucherhandreichungen heute die mit Abstand wichtigste Zielgruppe sind, stellen für die Museumsprofession offenbar eine besondere, überaus provokante Herausforderung dar, so dass das Selbstverständnis in der Museumsszenarie anscheinend auch immer wieder eine ausdrückliche Konfrontation und Abgrenzung musealer Ausstellungs- und Bildungsangebote von den Schulen erheischt. Wie ein ‚roter‘ Faden lässt sich solche Abgrenzung durch die museumsrelevante Professionalisierungsrhetorik verfolgen.“⁴

Beispiele sind in Handbüchern, museumspädagogisch relevanten Handreichungen, Tagungsbänden und Zeitschriften zu lesen, die eine Brisanz des Themas widerspiegeln⁵. Gleichzeitig verweise ich darauf, dass diese Abgrenzungsrhetorik nicht in allen museumspädagogischen Publikationen zu finden ist. So gibt es auch Autor*innen, die Schule gegenüber eine andere Perspektive einnehmen⁶. In der vorliegenden Arbeit möchte ich besonders auf die Abgrenzung eingehen und überprüfen, ob diese auf die Praxis zutrifft. Hier möchte ich einige Beispiele aus den letzten vier Jahrzehnten exemplarisch wiedergeben.

¹ Vgl. u.a. SCHÖNEMANN 2008, S. 99; SAUER 2014, S. 6; GRÜTTER/KUHN 2014, S. 11.

² Vgl. INTERNATIONALER MUSEUMSRAT ICOM 2006, S. 20.

³ SAUER 2009, S. 85.

⁴ VOGT 2008a, S. 55f.

⁵ Vgl. u.a. die Beiträge in: KUNZ-OTT 2005; WAGNER/DREYKORN 2007; VOGT 2008b; CHRISTOPH 2010.

⁶ Vgl. EBERLE 2008.; HUTH/REIN 2013; VIEREGG 2008.

Das erste zentrale museumspädagogische Werk, in dem die Abgrenzungsrhetorik deutlich wird, stellt das Handbuch Museumspädagogik von Klaus Weschenfelder und Wolfgang Zacharias aus dem Jahr 1981 dar. In diesem grenzen sich die beiden Autoren in drastischer Weise von einem Unterricht im Museum ab, da dieser „das Museum und seine Potentiale für schulische Zwecke [instrumentalisierere]“⁷. Denn Schule sei eine „absichtsvolle Distanzierung von Lebenswirklichkeit“⁸, die bei Schüler*innen „unerwünschte Lernprozesse“⁹ initiiere und Disziplinschwierigkeiten durch Freiheits- und Selbstständigkeitsbeschränkungen habe. Daraus schließen sie, dass unterrichtsbezogene Aussagen der Allgemeinen Didaktik für die Museumspädagogik nicht gelten dürften. Vielmehr betonen sie die Eigenständigkeit und Spezifik des Lernortes Museum, aus der sie die Entwicklung einer eigenen Didaktik ableiten.¹⁰ In späteren Publikationen ist die Vehemenz der Abgrenzung abgemildert. Julia Breithaupt lehnt beispielsweise 20 Jahre später eine Anpassung des musealen Lernens an das schulische ab: „Auch im Verhältnis zur Schule ist das Museum unabhängig. Der Vorteil des Museums ist es gerade, anders vorgehen zu können, andere Methoden zu benutzen und mit dem enormen Heimvorteil der ‚authentischen Objekte‘ umgehen zu können; eine Anpassung an Schule ist überflüssig.“¹¹ In der Handreichung *schule@museum*, herausgegeben vom Deutschen Museumsbund et al. im Jahr 2011, werden die beiden Einrichtungen als vollkommen anders beschrieben: „Sie ‚ticken‘ unterschiedlich und haben jeweils spezifische Vorstellungen von Bildung und der Vermittlung von Werten.“¹² Im kürzlich erschienenen Handbuch Museumspädagogik¹³ von Beatrix Commandeur, Hannelore Kunz-Ott und Karin Schad distanziert sich auch Carola Rupprecht¹⁴ in ihrem Beitrag vom schulischen Lernen. Museen stellten komplexe Lernumgebungen dar, so schreibt sie, in denen andere Lern- und Handlungsmöglichkeiten angeboten würden. Beispielsweise böten Museen – wenn eine entsprechende Planung und didaktische Gestaltung vorliege – „gemeinsame [...] und problemorientierte Bearbeitung relevanter und authentischer Aufgaben in konkreten Handlungskontexten“¹⁵ an. Schule

⁷ WESCHENFELDER/ZACHARIAS 1981, S. 127.

⁸ Ebd., S. 128.

⁹ Ebd.

¹⁰ Vgl. ebd., S. 125–131.

¹¹ BREITHAUPT 2002, S. 6.

¹² DENGEL U.A. 2011, S. 14.

¹³ COMMANDEUR/KUNZ-OTT/SCHAD 2016.

¹⁴ Vgl. RUPPRECHT 2016, S. 269.

¹⁵ Ebd.

hingegen sei geprägt von individuellem, kognitiv-abstraktem Lernen ohne Erfahrungsinhalte, Eigenaktivität, authentische Materialien und Anwendungskontexte¹⁶.

Diese Abgrenzungsrhetorik lässt sich in folgenden dem Museum zugeschriebenen Alleinstellungsmerkmalen zusammenfassen: Erstens den Fokus auf das Spezielle und Konkrete, zweitens der Authentizität und Originalität und drittens dem anderen Lernen. Damit, so wird betont, ergänze viertens das museale Lernen das schulische. Im Folgenden führe ich diese Aspekte näher aus, indem ich ausgewählte Beispiele zitiere. Dabei konzentriere ich mich jeweils auf Artikel aus zwei aktuellen Handbüchern und eine Handreichung, die sich dem Verhältnis von Schule und Museum widmen, weil ich davon ausgehe, dass gerade dort für die Praxis prominente Stimmen und Positionen des museumspädagogischen Diskurses vertreten sind.

Der Fokus auf das Spezielle und Konkrete wird in einigen Publikationen als das Besondere am Museum hervorgehoben. Peter Kolb¹⁷ schreibt im Handbuch von Czech et al. beispielsweise, dass das Museum Spezialwissen vermittele, während die Schule grundlegendes Wissen, Können und Werte unterbreite. Rupprecht¹⁸ sieht im Konkreten den Vorteil des Museums, während sie der Schule das Kognitiv-Abstrakte ohne Erfahrungsinhalte und Anwendungskontexte zuordnet. Die Handreichung *schule@museum*¹⁹ stellt die Fokussierung, Objektbezogenheit, die Konzentration auf den konkreten Fall und das Besondere als charakteristisch für das Museum dar. Im Museum könnten „fokussiert bestimmte Themen“²⁰ bearbeitet werden, wohingegen die Schule einen „abstrakten Lehrplan“²¹ verfolge, der auf Allgemeinbildung und Zusammenhänge abziele. Zudem mache Schule ein breit gefächertes Angebot.

Neben dem Speziellen und Konkreten spielt vor allem die Authentizität und Originalität eine große Rolle in der Abgrenzungsrhetorik.

Vorwegnehmen möchte ich jedoch, dass die Begriffe Authentizität und Originalität – gemeint ist hier vor allem *historische* Authentizität und Originalität – im Rahmen dieser Arbeit als Zuschreibungen verstanden werden.²² Die Tatsache, dass ein Gegenstand in der Gegenwart existiert, macht ihn zunächst einmal zu einem gegenwärtigen Gegenstand.

¹⁶ Vgl. RUPPRECHT 2016, S. 269.

¹⁷ KOLB 2014c, S. 269.

¹⁸ Vgl. RUPPRECHT 2016, S. 269.

¹⁹ Vgl. DENGEL U.A. 2011, S. 15f.

²⁰ Ebd., S. 14.

²¹ Ebd., S. 15.

²² Vgl. CREW/SIMS 1991.

Erst wenn ihm geschichtliche Bedeutung beigemessen wird, wird er zu einem historischen Gegenstand *gemacht*. Der Begriff ‚original‘ wird in der Literatur allein auf den „materieformende[n] Vorgang der Schöpfung und die individuelle Geschichtlichkeit des so Geschaffenen“²³ bezogen. Als authentisch wird ein Gegenstand dann bezeichnet, wenn er „ein Resultat oder Effekt medial vermittelter Darstellung“²⁴ ist, wobei die Darstellung so konstruiert sein muss, dass der Gegenstand als nicht-dargestellt, also als unmittelbar, wirkt.²⁵ Er erfährt im Gegensatz zum als original bezeichneten Gegenstand durch seine Präsentation an Bedeutung und Aufladung:

„Als zur Schau gestellter Fetisch beansprucht das originale Dokument oder Objekt nicht nur Echtheit, sondern ‚originäre Authentizität‘ – und befördert so eine Lesart der reinen Ursprünglichkeit und ein ursprungsmythisches Denken. Dabei hält die Präsentation des Objekts einerseits das Angebot einer Erfahrungsmöglichkeit für die Betrachter/innen bereit – andererseits wird es aber durch den Ausstellungscharakter eingehegt: Archiviert und im Museum ausgestellt, kann sich der Betrachter darauf verlassen, dass es kulturell-geschichtlich bedeutsam ist, ihn aber nicht unbedingt affizieren muss.“²⁶

Was die Vorstellung von historischer Originalität bzw. Authentizität betrifft, so lässt sich argumentieren, dass Dinge vergänglich sind und Spuren der Zeit tragen, so dass der ‚ursprüngliche Zustand‘ stets eine Referenz und letztlich eine Fiktion darstellt. Die Konservatorin Martina Griesser beschreibt dies folgendermaßen:

„Streng genommen neigen alle Materialien über kurz oder lang dazu, sich selbst zu zerstören. Sie trachten danach, den Zustand der niedrigsten Energie zu erreichen, das ist der Zustand vor ihrer Gewinnung, Bearbeitung und Nutzung durch den Menschen, der Zustand also vor dem Aufwenden oder Zuführen von Energie, um den Rohstoff zum Werkstoff zu machen. [...] Bildhauersteine verwittern, textile Fasern brechen, Kunststoffe verspröden und so weiter. Wenn man so will, kämpfen zu Werkstoff gewordene Materialien ihr Leben lang gegen die Dienstbarmachung durch den Menschen. Gäbe es keine Museen oder andere Institutionen, die sich der Erhaltung der materiellen Kultur über einen theoretisch unendlichen Zeithorizont widmen, würden sie diesen Kampf letztlich auch gewinnen.“²⁷

Dies bestätigt auch der Restaurator Alfred Schmid, wenn er über die Originalität von Bauwerken schreibt:

„Am Gemäuer mittelalterlicher und selbst barocker Kirchen findet sich verschwindend wenig Originales. Unzählige Steine wurden ausgewechselt, die gefährdeten und zunehmend angegriffenen Skulpturen in geschützte Räume verbracht und an Ort und Stelle durch Kopien ersetzt, die Sichtflächen der Quader zumeist überarbeitet und geschält, wobei die neu gewonnene Oberfläche oft schon nach wenigen Jahren wiederum Zerfallspuren zeigt.“²⁸

²³ WAETZOLDT 1979, S. 20.

²⁴ SAUPE 2016, S. 11.

²⁵ Vgl. ebd., S. 12.

²⁶ Ebd., S. 11.

²⁷ GRIESSER 2016, S. 64.

²⁸ SCHMID 1979, S. 48.

Eine Abgrenzung von original und authentisch ist in gesellschaftlichen wie auch fachlichen Diskursen nicht immer gegeben. In der museumspädagogischen Fachliteratur werden die Begriffe vielfach synonym verwendet.²⁹

Wendet man sich nun Publikationen zu, die sich dem Verhältnis von Museum und Schule widmen, so zeigt sich, dass die Begriffe ‚Authentizität‘ und ‚Originalität‘ als museumspezifisch hervorgehoben werden. Kolb³⁰ sieht als Besonderheit des Museums gegenüber der Schule unter anderem die „unmittelbare Begegnung mit Originalen“³¹, die in ihrer Intensität nicht von Schulen leistbar sei. Ebenso sieht das Rupprecht³² in ihrem Beitrag über Schule und Museum im Handbuch von Commandeur et al., in dem sie vom „Erleben ‚authentischer Objekte‘“³³ spricht. Später führt sie „authentische Aufgaben“³⁴ an, die nur im Museum vorzufinden seien. In der Handreichung schule@museum³⁵ wird außerdem unter der Überschrift „Die Institutionen: Das verbindet und unterscheidet sie“³⁶ die „Faszination des originalen Objekts“³⁷ genannt, die Museen gegenüber der Schule besonders auszeichne, welche lediglich mit der medialen Repräsentanz von Gegenständen arbeite. Dominant sei auch hier die „authentische, sinnliche Erfahrung“³⁸. Eine kritische Reflexion der beiden Begrifflichkeiten ‚original‘ und ‚authentisch‘ findet hier nicht statt. Rupprecht³⁹ deutet zwar durch die Anführungszeichen bei der Verwendung des Begriffs ‚authentische Objekte‘ an, dass sie sich der Problematik des Begriffs bewusst ist, geht aber nicht näher darauf ein, obgleich die Kritik am Authentizitätsbegriff für die museumspädagogische Vermittlung nicht neu sein dürfte⁴⁰. Dies sei laut Henje Richter nicht verwunderlich, der Museen eine „paradoxe Haltung“⁴¹ attestiert. Zum einen sei bekannt, dass es sich bei Authentizität nur um einen durch „Inszenierung und Autorität“⁴² hervorgerufenen „Effekt“⁴³ handele, gleichzeitig würde sogenannten echten Dingen im Museum aber immer noch ein großer Stellenwert eingeräumt.

²⁹ Unter anderem auch synonym zu den Begriffen ‚echt‘, oder ‚wahr‘: Vgl. PIRKER/RÜDIGER 2010, S. 13; konkrete Beispiele finden sich auch in Unterkapitel 8.2.4 „Objekte“ in Kapitel III.

³⁰ KOLB 2014c.

³¹ Ebd., S. 120.

³² RUPPRECHT 2016.

³³ Ebd., S. 268.

³⁴ Ebd., S. 269.

³⁵ DENGEL U.A. 2011.

³⁶ Ebd., S. 14.

³⁷ Vgl. ebd.

³⁸ Ebd., S. 16.

³⁹ Vgl. RUPPRECHT 2016, S. 268.

⁴⁰ Vgl. RICHTER 2010, S. 48.

⁴¹ Ebd.

⁴² Ebd.

⁴³ Ebd.

Eine besonders große Differenz, die in der Abgrenzungsrhetorik zum Ausdruck gebracht wird, ist das unterschiedliche Lernen in Schule und Museum. Kolb⁴⁴ sieht vor allem das entdeckende, forschende, handlungsorientierte, spielerische und kreative Lernen als charakteristisch für das Museum an. Ergänzt mit affektiven, kognitiven und sozialen Zugängen werde der Museumsbesuch zu einem ganzheitlichen Lernerlebnis. Er resümiert: „Diese Zugangsformen sind zwar auch in der Schule möglich, jedoch aufgrund der Stofffülle und des Zwangs, bestimmte Lernziele zu erreichen, selten oder nur in Ansätzen zu verwirklichen.“⁴⁵ Darüber hinaus differenziert er Methoden allgemein in lehrende und gelenkte sowie entdeckende und selbstbestimmende Lehr- und Lernmethoden. Erstere würden vielfach in der Schule eingesetzt, in der Museumspädagogik würden neben gelenkten vor allem die entdeckenden und bisweilen auch die selbstbestimmenden häufig angewandt. Die Andersartigkeit der Lern- und Handlungsmöglichkeiten wird auch von Rupprecht⁴⁶ hervorgehoben. Sie zitiert die Schlagworte ‚Lernen mit allen Sinnen‘ und ‚Anschaulichkeit der Objekte‘, die charakteristisch für das Museum seien. Im Gegensatz zur Schule arbeiteten die Schüler*innen dort gemeinsam an einer Aufgabe in konkreten Handlungskontexten. Zudem seien Erfahrungsinhalte und Eigenaktivität spezifisch für das Museum.

Die Handreichung schule@museum⁴⁷ zeigt hier die meisten Differenzen auf. Im Gegensatz zur Schule basiere das museale Lernen auf authentischen und sinnlichen Erfahrungen und dem Erleben. Außerdem spielten das Bestaunen und Bewundern eine große Rolle. Schule hingegen fördere Prozesse des Verstehens, des Sprechens darüber und des Machens. Museales Lernen sei diskontinuierlich, informell, selbstgesteuert, zufällig, flüchtig und interessengeleitet. So hätten beispielsweise die Besuchenden die freie Entscheidung, welchem Thema oder Objekt sie sich wie intensiv zuwenden bzw. ob, wann und wie lange sie ins Museum gehen, während Schule planend, kollektiv und fremdbestimmend Lernprozesse organisiere. Als zentral hinsichtlich der Methoden des Museums werden zwar ebenso wie in der Schule das Zuhören und Hinsehen genannt, daneben aber eben auch das Lernen in Bewegung sowie die Gruppierung um das Objekt herum. In der Schule hingegen finde häufig nur Frontalunterricht statt und die Schüler*innen säßen auf einem festen Platz.

⁴⁴ KOLB 2014c, S. 121.

⁴⁵ Ebd.

⁴⁶ RUPPRECHT 2016, S. 269f.

⁴⁷ Vgl. DENGEL U.A. 2011, S. 16f.

Neben den teils starken Abgrenzungen werden von den genannten Autor*innen aber auch ‚versöhnlichere Töne‘ angeschlagen. Die vorangegangenen Aspekte münden nach den hier vorgestellten Autor*innen nämlich darin, dass das Museum schulisches Lernen ergänze. Damit meinen sie zweierlei: Einerseits verstehen sie das museale Lernen als komplementär zum schulischen; andererseits gehen sie von der Intensivierung und Weiterentwicklung schulischen Lernens aus. Kolb⁴⁸ beispielsweise sieht das Museum als Kooperationspartner von Schule. Denn dort könnten bereits in der Schule erworbene Kompetenzen „in einer konkreten Situation eingeübt bzw. weiterentwickelt und wechselseitig transferiert werden“⁴⁹. Außerdem ergänzten sich der Fokus des Museums auf Spezialwissen mit dem Fokus der Schule auf Allgemeinwissen. Rupprecht⁵⁰ stellt einen intensivierenden Beitrag von Museen zum schulischen Lernen fest, indem Museen Interesse und Motivation für einen schulischen Lerngegenstand erhöhten. Dadurch würden Wissen und Leistungen insgesamt gesteigert. Die Komplementarität beider Bildungseinrichtungen sieht sie vor allem in der Wissensvermittlung und -umsetzung: „Im schulischen Kontext erworbenes Wissen kann [im Museum, A.d.V.] in einen authentischen Kontext eingebettet werden und wird somit als relevant erfahrbar.“⁵¹ Darüber hinaus sei ein wesentlicher Beitrag des Museums hinsichtlich der Kompetenzvermittlung die Ausbildung von Ding- und Bildkompetenz bzw. die Erweiterung dessen um den kompetenten Umgang mit dem Museum (Museumskompetenz). Die Autor*innen der Handreichung *schule@museum*⁵² bezeichnen Schule und Museum als Bildungspartner, die eine gemeinsame Aufgabe haben: „einen Bildungsauftrag, der auch als gesellschaftspolitischer oder sozialer Auftrag (Integration, Teilhabe, Inklusion) verstanden werden kann“⁵³. Während die Schule diesen im Rahmen einer Allgemeinbildung verfolge, erfüllten ihn Museen am konkreten Fall. Wichtig sei, „dass Schule und Museum ihre jeweilige spezifische Bildungskompetenz selbstbewusst reflektierten: Schule ist Schule und Museum ist Museum.“⁵⁴

Während viele Autor*innen die Unabhängigkeit und Eigenständigkeit des Museums als Lernort propagieren, gibt es aber auch andere Stimmen, die die Verschulung des Museums befürchten oder gar dignostizieren. Der Geschichtsdidaktiker Kurt Fina⁵⁵ kritisierte

⁴⁸ Vgl. KOLB 2014c, S. 112.

⁴⁹ Ebd., S. 112.

⁵⁰ Vgl. RUPPRECHT 2016, S. 272f.

⁵¹ Ebd., S. 272.

⁵² Vgl. DENGEL U.A. 2011, S. 15f.

⁵³ Ebd., S. 15.

⁵⁴ Zitat von Angelika Wuszow zitiert nach: ebd.

⁵⁵ FINA 1982.

in den 1980er Jahren bereits den Einsatz schulischer Methoden wie das Arbeitsblatt im Museum. Ebenso äußern sich der Geschichtsdidaktiker Hans-Jürgen Pandel⁵⁶ und der Museumspädagoge Michael Parmentier⁵⁷, die vor allem die Potenziale des Museums, insbesondere die Potenziale von Objekten, in museumspädagogischen Angeboten für Schulklassen zugunsten schulischer Prämissen vernachlässigt sehen. Damit existieren innerhalb des museumspädagogischen Diskurses sehr entgegengesetzte Wahrnehmungen, was Museen tun und leisten.

Die vorliegende Arbeit widmet sich diesem Widerspruch und arbeitet anhand der didaktischen Gestaltung museumspädagogischer Angebote für Schulklassen an historisch ausgerichteten Museen heraus, ob es hier tendenziell eher zur Verschulung oder aber zur Nutzung der eigenen Potenziale kommt. Die hier gestellte Frage nimmt nur einen Teilbereich museumspädagogischer Praxis in den Blick, nämlich die historische Vermittlungsarbeit. Dies bedeutet, dass die Ergebnisse nicht auf andere Museumssparten wie beispielsweise Naturkunde- oder Kunstmuseen übertragen werden können. Damit möchte ich einen Beitrag zur Weiterentwicklung museumspädagogischer Praxis und Theorie leisten, die mir in diesem Punkt bislang noch zu wenig ausdifferenziert und reflektiert erscheinen. Hierzu werde ich möglichst umfangreiche und unterschiedliche Informationen über die praktische museumspädagogische Vermittlungsarbeit sammeln und auswerten. Dazu gehört auch die Erhebung der Rahmenbedingungen, da diese Rückschlüsse über Hintergründe museumspädagogischen Arbeitens zulassen.

⁵⁶ Vgl. PANDEL 2006, S. 117.

⁵⁷ Vgl. PARMENTIER 2009/2010, S. 16.

II Das Forschungsvorhaben

Das vorliegende Kapitel stellt das Forschungsvorhaben vor. Dazu werde ich zunächst meine Fragestellung entfalten. Anschließend werde ich die wichtigsten Begrifflichkeiten erläutern und das Arbeitsfeld Museumspädagogik vorstellen. Bei Letzterem gehe ich auf Ausbildungs-, Personal- und Arbeitsstrukturen ein, die Rahmenbedingungen für die museumspädagogische Angebotsgestaltung darstellen und die in meinem empirischen Material nur am Rande thematisiert werden. In einem weiteren Unterkapitel werde ich den für meine Fragestellung relevanten Stand empirischer Forschung darlegen. Darauf folgt die Darstellung meines Forschungsdesigns. Abschließend gehe ich auf den Aufbau der vorliegenden Arbeit ein.

1 Fragestellung

Die vorliegende Untersuchung fragt zunächst danach, wie museumspädagogische Angebote für Schulklassen didaktisch aufgebaut und gestaltet sind, um abschließend zu klären, ob und inwiefern die Potenziale des Museums in solchen Angeboten genutzt werden (können) und ob das Museum damit eine spezifische Ergänzung des historischen schulischen Lernens darstellt. In meiner Analyse nehme ich vorab eine analytische Trennung verschiedener Gestaltungsaspekte vor. Deren Zusammenwirken versuche ich in einem zweiten Schritt zu klären. Darüber hinaus arbeite ich, wenn möglich, auch Rahmenbedingungen heraus, die Hintergrundinformationen für Ausgestaltung der Angebote liefern. Die Untersuchung findet auf drei didaktischen Ebenen statt: der makrodidaktischen (Praxisdiskurs in der Fachliteratur), der mesodidaktischen (Konzeption) sowie der mikrodidaktischen (Durchführung). Ziel dieses Vorgehens ist ein verallgemeinerbares Bild von der museumspädagogischen Angebotsgestaltung an historisch ausgerichteten Museen. Während die Praxis, die auf der meso- und mikrodidaktischen Ebene zu verorten ist, im Hauptfokus steht, soll die Untersuchung auf der Makroebene die dort gewonnenen Ergebnisse unterfüttern und verdichten. Differenzen zwischen den drei Ebenen, die sich aus dem Umstand ergeben, dass museumspädagogische Angebote von unterschiedlichen Akteur*innen beschrieben, geplant und durchgeführt werden, finden hier zwar Berücksichtigung, stellen aber nicht den Fokus der Arbeit dar. Vielmehr liegt dieser auf einer verdichtenden Beschreibung der Praxis.

Um die Fragestellung im Rahmen einer Dissertation operationalisierbar zu machen, grenze ich den Forschungsgegenstand auf Angebote für Schulklassen zum Thema Mittelalter ein. Dieser Forschungsrahmen erscheint mir nach Sichtung der Lehrpläne, relevanter Fachliteratur und Museumswebsites aus unterschiedlichen Gründen besonders geeignet: Erstens, da das Thema sowohl in der Primar- als auch der Sekundarstufe I tiefergehend behandelt wird⁵⁸ – Klassenstufen, in denen ein Museumsbesuch eher realisiert wird als in der Sekundarstufe II, in der oft die Zeit dafür fehlt. Folglich gehe ich davon aus, dass auch viele Museen mit historischer Ausrichtung zu dieser Epoche Angebote bereithalten. Zweitens handelt es sich dabei um eine Epoche, die von einer Vielzahl an Museen, die sich mit Landes- und Stadtgeschichte beschäftigen, aufgrund des Bezugspunktes der Stadtgründungen im Mittelalter und dem Vorliegen mittelalterliche Exponate (oder Exponate mit mittelalterlichem Bezug) bedient werden kann.

Entgegen einem geschichtswissenschaftlichen Epochenverständnis des Mittelalters, das eine Eingrenzung vom 6. bis ins 15. Jahrhundert infrage stellt, entschied ich mich aus pragmatischen Gründen für das Beibehalten dieses populärwissenschaftlichen Zeitrahmens: Einerseits wird damit ein zeitlicher Rahmen aufgegriffen, der auch in Angebotsbeschreibungen der Museen häufig so gesetzt wird. Andererseits reichte diese Eingrenzung dafür aus, ein breites Spektrum an Angeboten zu erfassen.

2 Begriffsklärungen

Die wichtigsten Begriffe in meiner Fragestellung sind ‚didaktische Gestaltung‘, ‚Angebot‘ und ‚Museumspädagogik‘, auf die ich im Folgenden differenziert eingehe. Ich beginne mit dem Angebotsbegriff, da er den Untersuchungsgegenstand beschreibt. Anschließend wende ich mich dem Gestaltungsbegriff zu, der mein Interesse am Untersuchungsgegenstand bestimmt. Abschließend gehe ich auf den Begriff ‚Museumspädagogik‘ ein, der das Untersuchungsfeld definiert.

2.1 ‚Angebot‘

Der Angebotsbegriff wird in der museumspädagogischen Literatur häufig synonym mit dem Begriff ‚Programm‘ verwendet, wohingegen in der Pädagogik, v.a. der Erwachsenen- und Weiterbildung, ein Unterschied zwischen beiden gemacht wird. Dies könnte daran liegen, dass in der englischsprachigen museumspädagogischen Literatur der Begriff

⁵⁸ Vgl. BUCK 2008, S. 60.

„programme“ verwendet wird und dieser im deutschsprachigen Raum so übernommen wurde. Im Rahmen dieser Arbeit möchte ich die Differenzierung aus der Erwachsenen- und Weiterbildung aufgreifen, um meine Arbeit auch an ein theoretisches Konzept anzuschließen.

Der Begriff ‚Angebot‘ wird in der Erwachsenen- und Weiterbildung auf der mikrodidaktischen Ebene verortet. Der in diesem Kontext häufig zitierte Pädagoge Erhard Schlutz definiert das Angebot folgendermaßen: „Im engeren Sinne besteht das A. [Angebot, A.d.V.] in der Zusage, ein vorhandenes Leistungspotenzial in Form einer bestimmten Bildungsdienstleistung zu realisieren.“⁵⁹ Angebote werden aus Perspektive der Erwachsenen- und Weiterbildung geplant. Ziel sei dabei die Transferierung von Wissen in die Gesellschaft hinein⁶⁰.

Programme hingegen haben in der Erwachsenen- und Weiterbildung zwei Bedeutungen: Zum einen stellen sie die Publikationen von (Weiter-)Bildungsangeboten dar – z.B. in Form von Broschüren, Handzetteln, Anzeigen oder Texten im Internet.⁶¹ Zum anderen wird unter einem Programm ein „orientierendes Selektions- und Strukturierungsprinzip“⁶² verstanden, das als Leitlinie der Angebotsentwicklung dient.

In der vorliegenden Arbeit interessiere ich mich für konkrete Bildungsveranstaltungen und weniger für die dahinterstehenden Ideen oder Prinzipien. Aus diesem Grund verwende ich im Folgenden für die Beschreibung meines Forschungsgegenstandes konsequent den Begriff ‚Angebot‘.

2.2 ‚Didaktische Gestaltung‘

Eine theoretische Auseinandersetzung zum Konzept der ‚didaktischen Gestaltung‘ fehlt sowohl in der Museumspädagogik als auch in der allgemeinen Pädagogik gänzlich. Stattdessen wird vor allem der Begriff ‚Konzeption‘ eingesetzt. So beschreibt beispielsweise der Museumspädagoge Hans-Georg Ehlers⁶³ in dem Artikel „Konzeption von Bildungsangeboten in Museen“ im Handbuch Museumspädagogik aus dem Jahr 2016 den Entwicklungsprozess eines museumspädagogischen Angebots. Ehlers geht von zwei Säulen der Angebotskonzeption aus: der Sammlungs- und der Zielgruppenorientierung. Darüber

⁵⁹ SCHLUTZ 2010.

⁶⁰ Vgl. GIESEKE 2014, S. 167.

⁶¹ Vgl. NOLDA 2003, S. 212.

⁶² NUISSL VON REIN/DOLLHAUSEN 2011, S. 119.

⁶³ EHLERS 2016.

hinaus nennt er vier Schritte: die Themenfindung, Zielfestlegung, Beachtung von Rahmenbedingungen sowie die Entwicklung von Vermittlungsmethoden. In der pädagogischen Literatur wird häufig der Planungsbegriff eingesetzt. Gemeint sind damit vor allem richtungsweisende Entscheidungsprozesse. Die Angebotsplanung umfasst beispielsweise die Überprüfung von Ideen und Anstößen auf ihre Tragfähigkeit hin, die anschließende Entwicklung einer Konzeption sowie eines passenden Lehr-Lernkonzeptes⁶⁴. Der Planungs- wie auch der Konzeptionsbegriff greifen hier nicht ausreichend, da sie sich nur auf die mesodidaktische Ebene beziehen. Mich interessiert hingegen, mit welchen Angeboten Schüler*innen im Museum konfrontiert werden. Dazu gehören zwar Angebotskonzepte bzw. -planung, aber auch deren Umsetzung ist entscheidend und in den Begriffen Konzeption und Planung nicht inbegriffen. In der Fachliteratur der Erwachsenen- und Weiterbildung taucht der Gestaltungsbegriff im Zusammenhang mit der konkreten Lehrvorbereitung und -durchführung auf⁶⁵, wird aber nicht näher definiert. Dies bestärkt mich jedoch darin, ihn für mein Forschungsvorhaben zu verwenden. Im Rahmen dieser Arbeit verwende ich den Gestaltungsbegriff folglich für das Ergebnis des Aufeinandertreffens von Konzeption (Mesoebene) und Durchführung (Mikroebene). Dabei arbeite ich im Zuge der Arbeit über induktives Vorgehen analytisch getrennte unterschiedliche Aspekte und Rahmenbedingungen der didaktischen Gestaltung erst heraus.

2.3 ‚Museumspädagogik‘

Die Museumspädagogik stellt das Untersuchungsfeld der hier vorliegenden Arbeit dar. Der Begriff der Museumspädagogik ist allerdings nicht unumstritten. Katharina Flügel stellte 2009 fest, dass immer noch nicht klar definiert sei, was der Begriff Museumspädagogik meint: „Obwohl in den letzten Jahrzehnten die Museumspädagogik zu einer festen Größe innerhalb des Kontextes musealer Funktionen geworden ist, ihre Bedeutung für die museale Vermittlungsaufgabe nicht mehr bestritten wird, ist es noch immer nicht gelungen, verbindlich zu definieren, was Museumspädagogik eigentlich ist.“⁶⁶

Definitionsversuche stammen beispielsweise von Thelma von Freymann sowie Klaus Weschenfelder und Wolfgang Zacharias. Von Freymann prägte den Satz:

⁶⁴ Vgl. SCHLUTZ 2006, S. 74.

⁶⁵ Bei einem Text von Jutta Reich-Claassen und Aiga von Hippel taucht er zwar in der Überschrift auf, wird im Text aber nicht weiterverwendet. Stattdessen ist die Rede von „Angebotsentwicklung“. Vgl. REICH-CLAASSEN/HIPPEL 2011.

⁶⁶ FLÜGEL 2009, S. 132.

„Museumspädagogik ist Pädagogik des Museums“⁶⁷. Damit meint sie, dass sich die Museumspädagogik mit denselben Fragen (Was? Warum? Wie?) wie andere pädagogische Teildisziplinen beschäftigen muss, jedoch unter anderen, nämlich museumsspezifischen Bedingungen. Gleichzeitig erlaube diese Definition, auf bereits von anderen Teildisziplinen geleistete theoretische Arbeit zurückzugreifen. Als besonders relevant betrachtet sie hierfür die Allgemeine Pädagogik und die Schulpädagogik. So führt sie auch für die Museumspädagogik das didaktische Dreieck aus der Schulpädagogik ein: eine Sache wird von einem*r Museumspädagog*in an eine*n Besucher*in vermittelt. Aufgabe der Pädagogik sei eine bildungsbezogene Vermittlungsfunktion: Exponate bzw. deren Aussagen sollten an Besuchende übermittelt werden. Gleichzeitig weist sie darauf hin, dass Museen keinen Erziehungsauftrag hätten, es sich dabei folglich um eine „begrenzte“⁶⁸ Pädagogik handle.⁶⁹

Demgegenüber sprechen Weschenfelder und Zacharias in diesem Zusammenhang durchaus von Erziehung: „Museumspädagogik ist Erziehung auf das Museum hin, im Museum, durch das Museum und vom Museum ausgehend“⁷⁰. Die bisher genannten Autor*innen unterscheidet, dass Weschenfelder und Zacharias⁷¹ Kinder und Jugendliche als primäre Zielgruppe der Museumspädagogik sehen, während von Freymann⁷² Erwachsene als gleichberechtigte Zielgruppe erachtet. Weschenfelder und Zacharias begründen ihre Zielgruppenwahrnehmung mit dem Pädagogikbegriff.⁷³ Von Freymann hingegen geht von einem erweiterten Pädagogikbegriff aus, der zwar in seinem etymologischen Ursprung auf Kinder referiere, im gängigen Sprachgebrauch aber auch Erwachsene impliziere.⁷⁴ Damit ist bereits ein wesentlicher Kritikpunkt am Begriff der Museumspädagogik angesprochen, der auch heute noch geäußert wird:

„Heutzutage bringt Pädagogik, die per Definition einen erzieherischen Anspruch beinhaltet, als Aufgabenbereich nicht das zum Ausdruck, was für die anvisierten Zielgruppen der Museen adäquat ist. Museumsbesucher suchen zwar durchaus Vermittlungsangebote, die zu ihrer Bildung beitragen können, sie finden es aber wenig attraktiv, wenn sie ‚pädagogisch‘ behandelt werden, was Assoziationen zum formalen Lernen wie etwa in der Schule oder der Hochschule weckt. Die Stärke des Museums als Ort der Bildung und

⁶⁷ FREYMANN 1988, S. 8.

⁶⁸ Ebd., S. 9.

⁶⁹ Vgl. ebd., S. 8–15.

⁷⁰ WESCHENFELDER/ZACHARIAS 1981, S. 13.

⁷¹ Vgl. ebd., S. 14.

⁷² Vgl. FREYMANN 1988, S. 9.

⁷³ Vgl. WESCHENFELDER/ZACHARIAS 1981, S. 16.

⁷⁴ FREYMANN 1988, S. 9.

Unterhaltung, der sowohl informelles Lernen als auch Entspannung ermöglicht, wird somit nicht ausreichend betont.“⁷⁵

Flügel argumentiert hingegen, dass der Pädagogikbegriff auch auf Erwachsene bezogen werden kann, wenn es um pädagogisches Handeln gehe, das „Vorgänge initiiert [...], die allgemein zu einer Veränderung von Verhaltensweisen führen.“⁷⁶ Inwiefern der Begriff nun adäquat ist, darüber gibt es bislang keinen Konsens.

Einen weiteren Streitpunkt hinsichtlich des Begriffs stellte die Abgrenzung der Museumspädagogik von der Museumsdidaktik dar. Letztere wurde oft allein auf die didaktische Gestaltung von Ausstellungen bezogen. Jürgen Rohmeder plädierte schon sehr früh dafür, dass Didaktik ein „Teilbereich der Pädagogik“⁷⁷ sei. Sie sei „die Wissenschaft von den Entscheidungsprozessen über Bildungsziele (der Museumsarbeit) und der Vermittlung der daraus abgeleiteten Bildungsinhalte“⁷⁸. Somit beziehe sich der Begriff Museumsdidaktik auch auf die personale Vermittlung und sei Bestandteil der Museumspädagogik. Heutzutage wird die Museumsdidaktik in der Fachliteratur meist als Teilaufgabe der Museumspädagogik beschrieben, allerdings gibt es noch Defizite, was die Umsetzung in der Praxis betrifft. Museumspädagog*innen beklagen noch häufig, nicht angemessen bei Ausstellungskonzeptionen beteiligt zu werden.

Freilich gibt es auch Alternativen zum Begriff ‚Museumspädagogik‘, aber auch diese werden vielfach kritisiert: Gegenüber dem Begriff der Museumspädagogik erscheinen die Begriffe Vermittlung und Bildung im Museum zunächst unverfänglicher.⁷⁹ Der Vermittlungsbegriff stammt laut Vogt⁸⁰ ursprünglich aus dem ICOM-Codex für Berufsethik von 1986, der Vermittlung als ausstellungsergänzende Aufgabe sah. Verbreitung im deutschsprachigen Raum fand er durch seine häufige Verwendung in Publikationen von von Freymann, die auf das Herstellen einer Beziehung zwischen den Besucher*innen und den Objekten abzielte.⁸¹ Auch heute noch wird der Begriff genutzt. Die Autor*innen der Broschüre „Qualitätskriterien für Museen: Bildungs- und Vermittlungsarbeit“, herausgegeben 2008 vom Deutschen Museumsbund und Bundesverband für Museumspädagogik,

⁷⁵ NETTKE 2011, S. 16.

⁷⁶ FLÜGEL 2009, S. 136.

⁷⁷ ROHMEDE 1977, S. 14f.

⁷⁸ Ebd.

⁷⁹ Vgl. BRAUN 2014, S. 184.

⁸⁰ VOGT 2008a, S. 39.

⁸¹ Vgl. ebd.

leiten ihn beispielsweise aus einer Museumsdefinition des Internationalen Museumsrates⁸² folgendermaßen ab:

„Vermittlungsarbeit im Museum gestaltet den Dialog zwischen den Besuchern und den Objekten und Inhalten in Museen und Ausstellungen. Sie veranschaulicht Inhalte, wirft Fragen auf, provoziert, stimuliert und eröffnet neue Horizonte. Sie richtet sich an alle Besucher/innen und versetzt sie in die Lage, in vielfältiger Weise vom Museum und seinen Inhalten zu profitieren, das Museum als Wissensspeicher und Erlebnisort selbständig zu nutzen und zu reflektieren. Vermittlungsarbeit ist integraler Bestandteil der Institution Museum und realisiert maßgeblich und nachhaltig ihren Bildungsauftrag.“⁸³

Der Vermittlungsauftrag gilt als nachhaltig, d.h. es geht nicht „um kurzfristige, punktuell das Publikum mobilisierende Events oder den alleinigen Blick auf steigende Besucherzahlen, sondern um qualitative, nachhaltige Erlebnisse, um abwechslungsreiche und individuelle Aneignungsprozesse“⁸⁴. Zugleich verstehen die Autor*innen die Vermittlungsarbeit als eine über die rein personale Vermittlung hinausgehende Aufgabe, die auch die Konzeption und Umsetzung von Ausstellungen und (Museums-)Leitbildern beinhaltet. Tobias Nettke⁸⁵ verweist hier auf die aus der Erziehungswissenschaft formulierten drei Bereiche von Vermittlung, die er auf das Museum bzw. die Museumspädagogik anwendet: die personale, mediale und räumliche Vermittlung. Dabei handelt es sich um analytisch getrennte Bereiche, die sich in der Praxis überlappen.

Kritisiert wird der Begriff ‚Vermittlung‘ deswegen, weil er im Gegensatz zur Pädagogik „die vorbereitenden und milieuschaffenden Tätigkeiten“⁸⁶ sowie die Verbindung von Zielen und Kontrollen nicht impliziert. Vielmehr beschreibe er lediglich ein „Beziehungsmuster“⁸⁷; Ort, Thema und Mittel seien je nach Situation hingegen variabel⁸⁸. Eine didaktische Aufbereitung oder die Notwendigkeit von Personal lasse der Begriff ebenso offen wie einen kritischen Umgang mit den zu vermittelnden Inhalten. Außerdem liege dem Begriff ein Verständnis eines „Wissensgefälle[s] zwischen Museumsexperten und Besuchern“⁸⁹ zugrunde.

Im oben genannten Dokument ist ebenso die Rede vom Bildungsauftrag, d.h. auch der Begriff Bildung stellt eine Alternative der bisher diskutierten Begriffe dar. Christine

⁸² „Ein Museum ist eine gemeinnützige, auf Dauer angelegte, der Öffentlichkeit zugängliche Einrichtung im Dienste der Gesellschaft und ihrer Entwicklung, die zum Zwecke des Studiums, der Bildung und des Erlebens materielle und immaterielle Zeugnisse von Menschen und ihrer Umwelt beschafft, bewahrt, erforscht, bekannt macht und ausstellt.“, INTERNATIONALER MUSEUMSRAT ICOM 2010, S. 29.

⁸³ KUNZ-OTT 2008, S. 8.

⁸⁴ Ebd., S. 6.

⁸⁵ NETTKE 2011, S. 17f.

⁸⁶ VOGT 2008a, S. 40.

⁸⁷ Ebd.

⁸⁸ Vgl. ebd.

⁸⁹ HOFMANN 2015, S. 43.

Bäumler⁹⁰ formulierte in diesem Zusammenhang verschiedene Bildungsverständnisse, von denen zwei für die heutige Museumspädagogik in Anspruch genommen werden: Bildung als (ästhetische) Sensibilisierung und Bildung als Befähigung zum eigenen Urteil. Beim ersten gehe es darum, dass die Museumspädagogik dem Individuum eine Erweiterung des Wahrnehmungsspektrums sowie neue Erfahrungen (Sehen, Fühlen) ermögliche. Es fuße in der Reform- sowie der Erlebnispädagogik. Lernen und Lernergebnisse stünden nicht im Vordergrund. Bei zweitem solle die Museumspädagogik mit Material und Anregungen die Besuchenden zu einem eigenen Urteil ermutigen. Dies erfolge durch Multiperspektivität und Kontextualisierungshilfen.

Der Bildungsbegriff wird vor allem von Martin Fromm⁹¹ kritisiert. Bildung bedeutet für ihn „eine in die Tiefe gehende und umfassende Orientierung der Persönlichkeit“⁹², die er als längeren Prozess der „Auseinandersetzung mit vielgestaltigen Erfahrungen“⁹³ versteht. Und genau dies spricht Fromm dem Museum ab, indem er auf den Museumsbesuch als Ausnahmeereignis und seine kurze Dauer von durchschnittlich zwei Stunden verweist. Darüber hinaus hebt er darauf ab, dass Sammlungen historisch, nicht aber pädagogisch gewachsen seien, was bedeute, dass im Zweifelsfall genau das Objekt fehle, das für das Lernen besonders relevant sein könnte. Zudem spricht er die Fragilität der Originale an, die ein Hindernis für das Lernen darstellten. Abschließend nennt er die Heterogenität der Besuchenden als Schwierigkeit, der die Museumspädagogik nicht in Gänze gerecht zu werden vermag. Zwar will er der Museumspädagogik Bildungswirkung nicht absprechen, für Besuchende ohne gewisse Vorbildung schließt er diese jedoch aus.

Zusammenfassend gibt es keinen eindeutigen Begriff, der angemessen zu beschreiben vermag, was pädagogisches Arbeiten im Museum eigentlich ist oder ausmacht. In der vorliegenden Arbeit habe ich mich für die Verwendung des Begriffs ‚Museumspädagogik‘ entschieden und schließe mich damit den Argumentationen vorheriger Autor*innen an. So belässt es Nettke⁹⁴ beim Begriff Museumspädagogik mit der Begründung, dass sich dieser über Jahrzehnte hinweg etabliert habe. Der Erziehungswissenschaftler Jan Braun resümiert ebenfalls: „Der Begriff Museumspädagogik scheint, trotz kritischer

⁹⁰ BÄUMLER 2004.

⁹¹ FROMM 2010.

⁹² Ebd., S. 365.

⁹³ Ebd.

⁹⁴ Vgl. NETTKE 2011, S. 17.

Stimmen, zu einer relativ feststehenden Bezeichnung für Angebote im Kontext der Umsetzung des musealen Bildungs- und Vermittlungsauftrags geworden zu sein.“⁹⁵

3 Das Arbeitsfeld Museumspädagogik

Braun⁹⁶ stellt in seiner empirischen Untersuchung zur Professionalisierung der Kunstvermittlung an Museen fest, dass das Arbeitsfeld Museumspädagogik sich zwar an den meisten Museen etabliert hat, man aber nicht von einer Profession Museumspädagogik sprechen kann. Dies macht er sowohl an formalen Kriterien (z.B. Prestige, fachlich begründete Entscheidungsfreiheit) als auch der Qualität des Handelns fest. So konstatiert er, dass „kaum ausgeprägte Zugangskontrollen, keine obligaten fachlichen Standards, kaum feste Stellen und prekäre Arbeitsverhältnisse (mit all ihren [...] Folgen)“⁹⁷ bestünden.

Andere Autor*innen machen einen Mangel an theoretischer Grundlage fest. Der Erziehungswissenschaftler Bernd Rese⁹⁸ beispielsweise konstatiert in seiner Dissertation zur Didaktik im Museum 1995, dass es in der Museumspädagogik eine Vielzahl an theoretischen Bezügen gebe. Er vermisse jedoch „eine umfassende Grundlage, die mit einer einheitlichen Terminologie und gemeinsamen Kategorien jegliche intentionale Vermittlungstätigkeit – sei es planend, sei es handelnd – unter einem Dach vereinigen kann“⁹⁹. 20 Jahre später bezeichnet der Kunstpädagoge Fabian Hofmann¹⁰⁰ dies immer noch als eine gültige Aussage. Auch die Erziehungswissenschaftlerinnen Annette Noschka-Roos und Doris Lewalter stellen fest, dass eine „Theorie des Lehrens und Lernens in Museen, die unter anderem das Verhältnis von Ausstellung und Vermittlung analysiert und dabei ding- wie zielgruppenorientiert arbeitet“¹⁰¹, bislang fehle. Beschäftigt man sich mit Theorien zur Museumspädagogik, so können nach Hofmann¹⁰² lediglich empirische oder bildungstheoretische Einzelpositionen wiedergegeben werden. Generell verortet er diese zwischen der Allgemeinen Pädagogik und der Museologie liegend. Dies bestätigt auch Nettke¹⁰³, der in Anlehnung an Manfred Tripps die Museologie und Pädagogik als theoretische Basen und Bezugsdisziplinen der Museumspädagogik bezeichnet, von denen sie

⁹⁵ BRAUN 2014, S. 190.

⁹⁶ Ebd., S. 508.

⁹⁷ RESE 1995, S. 120f.

⁹⁸ Vgl. ebd., S. 120.

⁹⁹ Ebd., S. 120f.

¹⁰⁰ Vgl. HOFMANN 2015, S. 47.

¹⁰¹ NOSCHKA-ROOS/LEWALTER 2016, S. 285.

¹⁰² Vgl. HOFMANN 2015, S. 38; 43.

¹⁰³ Vgl. NETTKE 2016b, S. 32.

jeweils eine Teildisziplin darstellen. Zacharias¹⁰⁴ betrachtet die Kulturpädagogik bzw. die Kulturelle Bildung als weitere Bezugsdisziplinen. Darüber hinaus gibt es auch Versuche, die Museumspädagogik den jeweiligen Fachdidaktiken zuzuordnen¹⁰⁵, was jedoch nicht auf fruchtbaren Boden fällt. Zwar stellen die Fachdidaktiken auch Bezugsdisziplinen dar, deren theoretische Durchdringung hat jedoch nicht stattgefunden. So beklagt der Geschichtsdidaktiker Wolfgang Hasberg¹⁰⁶ beispielsweise, dass die Konzepte des historischen Denkens und der historischen Kompetenzen noch kaum von der Museumspädagogik wahrgenommen und berücksichtigt werden, obwohl in der Geschichtsdidaktik selbst die Vermittlung historischer Kompetenzen an Museen kontrovers diskutiert werde¹⁰⁷. Offensichtlich scheint die Museumspädagogik ein Konglomerat an theoretischen Konzepten aus unterschiedlichen Disziplinen zu vereinen, das schwer zu fassen sein scheint. Dennoch gibt es laut Rese eine gemeinsame Basis: „Trotz unterschiedlicher Ansichten in Detailfragen besteht über die Aufgabe der Museumspädagogik weitgehender Konsens: *Vermittlung zwischen Besucher und Objekt.*“¹⁰⁸

Wenn man von den in der Museumspädagogik Tätigen spricht, so sollte man grob zwei Gruppen unterscheiden. So gibt es diejenigen, die eher konzeptionell und leitend verantwortlich sind, d.h. sie konzipieren und entwickeln Formate und Angebote, arbeiten bei Ausstellungskonzeptionen mit, sind für die Bereitstellung pädagogischer Materialien zuständig und haben Personalverantwortung für diejenigen, die dann die Angebote tatsächlich durchführen – nämlich die zweite Tätigkeitsgruppe.¹⁰⁹ Um diese beiden Gruppen stringent auseinanderzuhalten, habe ich für die erste Gruppe den Begriff ‚Museumspädagog*innen‘ und für die zweite ‚museumspädagogische*r Mitarbeiter*in‘ oder ‚museumspädagogische Fachkraft‘ gewählt. Für beide Gruppen gilt, dass die Mehrheit von ihnen keine spezielle Ausbildung für ihre museumspädagogische Tätigkeit durchlaufen hat. Seitens des Deutschen Museumsbundes (DMB), des Bundesverbands für Museumspädagogik (BVMP) und des Internationalen Museumsrates (ICOM) wurden bislang zwar fachliche Standards formuliert, diese sind jedoch nicht verbindlich, sondern haben empfehlenden Charakter. Beispielsweise wird für eine museumspädagogische Leitung ein abgeschlossenes Hochschulstudium (Master) in einem sammlungsspezifischen Fach und/oder

¹⁰⁴ Vgl. ZACHARIAS 1995, S. 79.

¹⁰⁵ Vgl. RESE 1995, S. 16.

¹⁰⁶ HASBERG 2009, S. 228f.

¹⁰⁷ Vgl. Beiträge in: POPP/SCHÖNEMANN 2009.

¹⁰⁸ RESE 1995, S. 135.

¹⁰⁹ Vgl. KAYSERS 2016, S. 325.

in Pädagogik und Kommunikationswissenschaften als erforderlich angegeben. Für Mitarbeitende wird ein abgeschlossenes Bachelorstudium derselben Fächer verlangt.¹¹⁰ Die Mehrheit der bisher in der Museumspädagogik Tätigen stammt aber aus anderen Disziplinen. Hannelore Kunz-Ott unterscheidet drei Wege, wie diese ins Museum gelangen:

„Ein großer Teil kommt aus der jeweiligen Fachwissenschaft, sie haben sich ihr pädagogisches Wissen durch berufsbegleitende Kurse oder durch ‚*Learning-by-doing*‘ angeeignet. Die zweite große Gruppe rekrutiert sich aus Lehrkräften unterschiedlicher Schularten und aus Erziehern und Erzieherinnen, welche sich die fehlenden Sachkenntnisse zum Sammlungsbestand nachträglich angeeignet haben. Daneben gibt es unter den hauptamtlich Tätigen noch sogenannte ‚Seiteneinsteiger‘, die aus benachbarten oder sachfremden Berufszweigen in die Vermittlungsarbeit eingestiegen sind.“¹¹¹

Es gab immer wieder Versuche, einen eigenen Studiengang zu etablieren. 2006 hat der Vorstand des BVMP bereits ausbildungsrelevante Themengebiete identifiziert, die in einem Studiengang hätten umgesetzt werden können. Doch erst seit dem Sommersemester 2017 gibt es einen regulären Studiengang „Museumspädagogik – Bildung und Vermittlung im Museum“ an der Hochschule für Technik, Wirtschaft und Kultur Leipzig. Museumspädagogik wurde bis dahin lediglich als Modul in anderen Studiengängen angeboten, so beispielsweise an der Hochschule für Technik und Wirtschaft in Berlin im Fach ‚Museumskunde‘¹¹² oder im Studiengang ‚Museologie und materielle Kultur‘¹¹³ an der Julius-Maximilians-Universität Würzburg.¹¹⁴ Daraus folgert die Museumspädagogin Carola Marx, dass aufgrund mangelnder Studienmöglichkeiten „eine systematische Vermittlung von wissenschaftlichen Grundlagen und aktuellen Forschungsergebnissen in der Praxis ein Desiderat“¹¹⁵ darstelle.

Daneben existiert zwar ein breites Angebot an Weiter- und Fortbildungen, auf die der Bundesverband Museumspädagogik auf seiner Website verweist.¹¹⁶ Wichtige Anbieter hier sind die Bundesakademie für Kulturelle Bildung Wolfenbüttel, die Bayerische Museumsakademie sowie die Museumsdienste. Außerdem gibt es zahlreiche Qualifizierungsreihen, teils mit Zertifikatsabschluss wie beispielsweise die Reihe ‚Qualifizierung und Austausch für Museen‘ (QuAM) vom BVMP oder ‚MUSEALOG‘ vom ‚Verein zum Erfassen, Erschließen und Erhalten der historischen Sachkultur im Weser-Ems-Gebiet‘.

¹¹⁰ RUGE 2008, S. 28f.

¹¹¹ KUNZ-OTT 2011, S. 7.

¹¹² Modul ‚Bildungs- und Vermittlungsarbeit‘, Vgl. HOCHSCHULE FÜR TECHNIK UND WIRTSCHAFT BERLIN.

¹¹³ Vgl. JULIUS-MAXIMILIANS-UNIVERSITÄT WÜRZBURG.

¹¹⁴ Weitere Studiengänge, die Museumspädagogik finden sich bei KAYSERS 2016, S. 327–329.

¹¹⁵ MARX 2011, S. 24.

¹¹⁶ Vgl. BUNDESVERBAND MUSEUMSPÄDAGOGIK.

Insgesamt, so stellt Andreas Grünewald Steiger¹¹⁷ von der Bundesakademie Wolfenbüttel jedoch fest, entstand durch immer komplexere Aufgaben- und Tätigkeitsbereiche in der Museumspädagogik ein großer Fortbildungsbedarf. Was die praktische Ausbildung betrifft, so kann diese zumindest über ein Volontariat in der Museumspädagogik erlangt werden. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das Feld der Museumspädagogik von Personen bestritten wird, die keine grundständige museumspädagogische Ausbildung durchlaufen haben. Was die Personal- und Arbeitsstrukturen betrifft, so wurden bereits 1929 auf der Tagung *Museum und Schule* in Berlin dezidiert pädagogische Mitarbeiter*innen und Abteilungen an Museen eingefordert. In Angriff genommen wurde diese Forderung in der DDR in den 1950er, in der Bundesrepublik jedoch erst in den 1960er Jahren. Insgesamt gibt es jedoch keine einheitliche Personalstruktur im Feld der Museumspädagogik. Beispielsweise leisten zentrale Besucherdienste oder museumspädagogische Zentren die Vermittlungsarbeit an mehreren Museen. Teils gehören sie zu Landes- oder Kommunalverwaltungen (z.B. das Museumspädagogische Zentrum München oder der Museumsdienst Köln), teils liegen sie in Stiftungshand (z.B. das Kulturpädagogische Zentrum der Museen in Nürnberg). Nicht immer handelt es sich dabei um eine eigenständige museumspädagogische Einrichtung. In Weimar gibt es beispielsweise das Stabsreferat Forschung und Bildung der Klassikstiftung, das auch für die Museumspädagogik zuständig ist. Daneben gibt es externe Veranstalter (z.B. die Volkshochschule München mit einem ‚Führungsnetz‘ oder gemeinnützige Vereine), die allein oder in Zusammenarbeit mit Zentren und Museen museumspädagogische Angebote schaffen. Einen weiteren Teil der museumspädagogischen Vermittlung übernehmen eigenverantwortliche oder beauftragte gewerblich tätige Agenturen und Zusammenschlüsse wie das ‚Kulturprojekt Berlin GmbH‘.

Viele größere Museen verfügen über eine eigene museumspädagogische Abteilung oder eine*n hauptamtlich tätige*n Museumspädagog*in, die*der in wie bereits beschriebener Weise vor allem die konzeptionelle und leitende Funktion übernimmt, während die direkte Vermittlung an Besucher*innen von freiberuflich Mitarbeitenden geleistet wird. An kleineren Museen vor allem in ländlichen Regionen wird die museumspädagogische Arbeit als eine unter vielen anderen Aufgaben oft von den Museumsleitenden wahrgenommen oder aber von Ehrenamtlichen ausgeübt.¹¹⁸

¹¹⁷ GRÜNEWALD STEIGER 2016, S. 280.

¹¹⁸ Vgl. KOLLAR 2016, S. 307f.

2007 führte das Institut für Museumsforschung¹¹⁹ (IfM) eine Befragung zu den museumspädagogischen Aktivitäten an 5070 Museen in der Bundesrepublik durch, auf die 81,1% antworteten. Davon beschäftigten 20% museumspädagogisches Personal hauptamtlich, 36,5% arbeiteten ausschließlich mit Ehren- und Nebenamtlichen zusammen, 14,4% übertrugen museumspädagogische Aufgaben an freie Mitarbeitende, 7,7% hatten Minijobber*innen in diesem Bereich und 2,2% bestritten museumspädagogische Aufgaben mit Museumspädagog*innen anderer Einrichtungen. Insgesamt sind im Bereich der Museumspädagogik (zentrale Dienste ausgenommen) zu 47,4% Ehren- und Nebenamtliche, 34% Honorarkräfte und knapp 5% Hauptamtliche tätig. In welchem Umfang welche Gruppierung die museumspädagogische Arbeit leistet, geht aus der Befragung nicht eindeutig hervor. Elke Kollar¹²⁰ gibt an, dass von 991 Hauptamtlichen 398 eine Halbtagsstelle innehätten. Viele von ihnen seien zudem befristet oder projektgebunden angestellt. Die Festanstellung museumspädagogischer Mitarbeitender an Museen hat laut Susanne Keuchel auch Auswirkungen auf die Bildungsangebote. In ihrer Untersuchung kultureller Bildungseinrichtungen, in der sie auch Museen erforscht, stellt sie fest: „Die Zahl unterschiedlicher Bildungsformate korreliert mit der Zahl der Festangestellten im Vermittlungsbereich. Durch die Beschäftigung fester Mitarbeiter, die in erster Linie Formate planen und koordinieren, lässt sich trotz einer großen Anzahl freier Mitarbeiter eine konstante und differenzierte kulturelle Bildungsarbeit realisieren.“¹²¹

Der Bericht stellt zudem einen Anstieg des Einsatzes von Honorarkräften im Vergleich zu 1997 fest (ungefähr 10% mehr Museen)¹²² – auch bei museumspädagogischen Zentren¹²³. Dies ist nicht verwunderlich, da nach Kollar „das Aufgabenfeld der klassischen Museumspädagogik [sich] grundlegend ausweitet“¹²⁴. Hierzu nennt sie folgende Aufgaben: Mitarbeit bei der Konzeption und Gestaltung von Ausstellungen, Konzeption und Organisation der personalen Vermittlung, Strategie- und Qualitätssicherung und Öffentlichkeitsarbeit. Vielfach werde deshalb die direkte personale Vermittlung an Honorarkräfte abgegeben. Die Höhe der Honorare für museumspädagogische Fachkräfte sei je nach Finanzierungslage sehr unterschiedlich. Dies bedeute unter anderem auch prekäre Verhältnisse.¹²⁵

¹¹⁹ INSTITUT FÜR MUSEUMSFORSCHUNG BERLIN 2008, S. 45f.

¹²⁰ KOLLAR 2016, S. 310f.

¹²¹ KEUCHEL 2010, S. 249f.

¹²² Vgl. INSTITUT FÜR MUSEUMSFORSCHUNG BERLIN 2009, S. 49.

¹²³ Vgl. BRAUN 2014, S. 165.

¹²⁴ KOLLAR 2016, S. 309.

¹²⁵ Ebd., S. 310–312.

Summa summarum stellt Braun in seiner Untersuchung immer wieder fest, dass sich zwar in den von ihm geführten Expert*inneninterviews auch professionelle Momente erkennen ließen, aber dennoch sich die Museumspädagogik als Profession noch nicht abzeichne. Er stellt deshalb die Frage, wie es „sich erklären [lässt], dass die Museumspädagogik trotz einer kaum infrage zu stellenden Bedeutung für die Bildungs- und Vermittlungsarbeit der Institution Museum ihren Stellenwert innerhalb der Organisationsstruktur vieler Einrichtungen bis in die Gegenwart nicht entscheidend verbessern konnte?“¹²⁶ Dazu hat er zwei Thesen: Einerseits könnte es sein, dass die Museumspädagogik innerhalb des Museums als „interdisziplinärer Fremdkörper“ wahrgenommen werde, der der Museologie wissenschaftlich nicht gerecht werde. Andererseits äußert er den Verdacht, dass das Museum die Museumspädagogik als oktroyiert wahrnehmen könnte, da die Bildungsaufgabe von der Öffentlichkeit und der Politik an Museen herangetragen wurde, nicht aber von den Fachwissenschaften selbst.¹²⁷ Eine Klärung dieser Frage, wurde jedoch bislang nicht vorgenommen und stellt ein Desiderat dar.

Im Folgenden wird zusammenfassend und anhand weiterer empirischer Ergebnisse die Bedeutung der Ausbildungswege, Arbeits- und Personalstrukturen für die Angebotsplanung und -gestaltung herausgearbeitet.

Betrachtet man die heterogenen Ausbildungswege in die Museumspädagogik hinein, so lässt sich eine einheitliche Gestaltung museumspädagogischer Angebote schwerlich umsetzen, da weder theoretische Kenntnisse noch Standards museumspädagogischen Arbeitens vorausgesetzt werden können. Ein empirisches Ergebnis hierzu finden wir bei Braun, der herausstellt, dass Museumspädagog*innen vornehmlich alltagstheoretisch und auf Erfahrungen basierend arbeiten. Theoretisches Wissen spiele nur bezüglich der Exponate oder des Ausstellungsthemas eine Rolle. Darüber hinaus wirke die inkohärente Ausbildungssituation auch in die museumspädagogische Praxis hinein. So schließt er, dass

„[die] Realisierung museumspädagogischer Praxis [...] [sich] (unabhängig von den unterschiedlichen Variablen der Untersuchung) vordergründig als die Anwendung eines Gemischs aus Alltagstheorien und einer Erfüllung der fachlichen Prioritäten anderer Disziplinen (‘Die Ausstellung richtig vermitteln’) [darstellt]. Angereichert wird dieses durch ein vorausgegangenes Studium (im Schwerpunkt Kunstwissenschaft und/oder Pädagogik) und massive Recherchearbeiten vor jeder neuen Ausstellung. Die unbedingte Notwendigkeit eines Hochschulstudiums als Vorbereitung auf die museumspädagogische Praxis (wie sie sich gegenwärtig darstellt) wird retrospektiv nicht vollends deutlich.“¹²⁸

¹²⁶ BRAUN 2014, S. 191.

¹²⁷ Vgl. ebd., S. 190–197.

¹²⁸ Ebd., S. 510.

Auch die heterogenen Arbeitsstrukturen von Museumspädagog*innen und museumspädagogischen Mitarbeitenden (z.B. an Museen direkt, bei museumspädagogischen Zentren oder Agenturen, projektgebunden etc.) erschweren eine Standardisierung, da die verschiedenen Arbeitgeber*innen und Arbeitsverhältnisse unterschiedliche Erwartungen und Ansprüche aufweisen. Braun verweist darauf, dass die museumspädagogische Praxis von den Rahmenbedingungen und Ansprüchen des Museums bestimmt sei, nicht aber von den eigenen Überzeugungen.¹²⁹ Als Beispiele hierfür nennt er, dass Museen von Museumspädagog*innen aus ökonomischen Gründen verlangten, mit großen Gruppen zu arbeiten, auch wenn dies die Qualität der Vermittlung verringere, oder dass die Gestaltung der Ausstellung nicht nach museumspädagogischen Bedürfnissen ausgerichtet sei.¹³⁰

In gleicher Weise hat die Arbeit mit Honorarkräften nachgewiesene Konsequenzen für die personale Vermittlung. Sabina Leßmann resümiert: „Werfen wir einen Blick darauf, wer wir sind: Verhältnismäßig wenig Festangestellte im Vergleich zu vielen Freiberuflern. Wo sich Verantwortung, Sicherheit und Bezahlung zahlenmäßig in einem Ungleichgewicht befinden, entstehen erschwerte Arbeitsbedingungen – auf allen Seiten.“¹³¹ Zum einen bedingt die teils prekäre Bezahlung, dass die Honorarkräfte sich nach weiteren Verdienstmöglichkeiten an anderen Museen umsehen müssten, was eine geringere Identifizierung mit dem Museum zur Folge habe. Dies „führt auch zu einer relativen Vereinheitlichung der Angebote und der Profile der einzelnen Museen“¹³². Zum anderen haben Museen oft nur geringe Möglichkeiten der Qualitätssicherung und Zielverfolgung, wenn sie mit Freiberuflern zusammenarbeiteten. Zwar ließen sich die Qualität und die Erfüllung der Zielsetzungen in gewisser Weise durch ausformulierte Führungskonzepte beeinflussen, eine permanente Überprüfung, wie und was Honorarkräfte vermitteln, könne jedoch nicht geleistet werden und sei rechtlich schwer durchsetzbar. In Brauns Untersuchung hat sich außerdem gezeigt, dass vor allem freie Mitarbeitende hoch reproduktiv arbeiteten, d.h. sie „vermitteln, was ihnen [von den Kurator*innen] vorgesetzt wird“¹³³, ohne kritisch die Hierarchie- und Machtverhältnisse zu hinterfragen. Zudem kritisiert er die mangelnde Nachhaltigkeit im Aufgabenprofil freier Mitarbeiter*innen folgendermaßen: „neue Ausstellung lernen – vermitteln – weg – neue Ausstellung lernen – vermitteln – weg ... usw.“¹³⁴. Dies kann er freilich basierend auf seiner Forschungsanlage nur für die

¹²⁹ Vgl. ebd.

¹³⁰ Vgl. ebd., S. 368.

¹³¹ LEBMANN 2011, S. 28.

¹³² Ebd., S. 29.

¹³³ BRAUN 2014, S. 505.

¹³⁴ Ebd., S. 497.

Kunstvermittlung feststellen. Aufgrund ähnlicher Ausbildungs- und Arbeitsstrukturen von Museumspädagog*innen kann jedoch angenommen werden, dass es sich an Museen mit anderer fachlicher Ausrichtung ebenso verhält.

Neben der personellen Schieflage in der Museumspädagogik werden zudem finanzielle wie auch räumliche Defizite angemahnt.¹³⁵ Mangelnde Ressourcen bedeuten gleichzeitig weniger Spielräume für die Gestaltung museumspädagogischer Angebote. Zudem sei die vielfach geforderte Beteiligung der Museumspädagogik bei generellen Fragen der Einrichtung wie beispielsweise Ausstellungskonzeptionen sehr gering¹³⁶, was sich insofern auf die Angebotsgestaltung auswirkt, als diese beispielweise abhängig von den räumlichen Verhältnissen in der Ausstellung wie auch den didaktischen Möglichkeiten ist.

4 Forschungsstand

Empirische Untersuchungen, die für die Museumspädagogik relevant sind, gibt es zwar viele, das Feld ist jedoch sehr interdisziplinär und methodisch heterogen geprägt,¹³⁷ so dass sich die Suche nach vergleichbaren und anschlussfähigen Studien als Herausforderung darstellt. Aus diesem Grund blende ich die disziplinäre Zugehörigkeit und das methodische Vorgehen hier aus und konzentriere mich auf die Fragestellungen der bisher publizierten Arbeiten. Da es im deutschsprachigen Raum gegenüber der Vielzahl an Untersuchungen der Besucher*innenforschung wenig empirische Arbeiten zur museumspädagogischen Vermittlungsarbeit gibt, habe ich zudem meine Recherche international ausgeweitet und auch englischsprachige Publikationen gesichtet. Für mein Forschungsvorhaben relevant erscheinen mir Arbeiten, die sich erstens mit der Professionalisierung von Museumspädagog*innen und museumspädagogischen Mitarbeitenden beschäftigen. Forschungen aus diesem Bereich liefern Ergebnisse über die Arbeitsweisen und Perspektiven von Museumspädagog*innen, die bei der Gestaltung von Angeboten eine wichtige Rolle spielen. Zweitens habe ich explizit nach Studien gesucht, die museumspädagogische Angebote fokussieren, um meine Ergebnisse in den bisherigen Kenntnisstand über museumspädagogische Angebote einzuordnen und an die Ergebnisse anderer Arbeiten anschließen zu können.

¹³⁵ Vgl. ebd., S. 191.

¹³⁶ Vgl. ebd.

¹³⁷ Vgl. HOFMANN 2016, S. 109.

4.1 Professionalisierung von Museumspädagog*innen und museumspädagogischen Mitarbeitenden

Untersuchungen zu den Vermittler*innen im Museum finden sich weitaus weniger als Untersuchungen, die sich mit den Besuchenden und deren Verhalten beschäftigen.¹³⁸ Die bislang durchgeführten Arbeiten setzen sich vor allem mit ‚Professionalisierung‘ in der Museumspädagogik auseinander. Dazu möchte ich hier zwei Arbeiten näher vorstellen, da sie wichtige Ergebnisse bereithalten, an die ich mit meiner Arbeit anknüpfen kann.

*Jan Braun (2014)*¹³⁹ führte problemzentrierte Interviews mit 14 Museumspädagog*innen aus sechs verschiedenen Kunstmuseen in Deutschland zum professionellen Handeln von Museumspädagog*innen durch, um den Grad, den Status und die Qualität der Professionalisierung zu bestimmen. Seine Ergebnisse sind ernüchternd: er kommt zu dem Schluss, dass im Kontext der Museumspädagogik weder von einer Profession noch von professionellem Handeln gesprochen werden könne, wenngleich professionelle Momente vorzufinden seien. Einerseits macht er dies an äußeren Faktoren wie einer mangelnden Anerkennung und Berücksichtigung innerhalb des Museums fest. Andererseits sieht er auch Defizite bei den handelnden Personen selbst: So stellt er in seinen Interviews fest, dass bei den Befragten ein unterkomplexes Verständnis von pädagogisch kompetentem Handeln vorherrsche, das oft mit sozialen Kompetenzen gleichgesetzt werde. Zudem macht er mangelnde Reflexivität, Prüfung der Vermittlungsinhalte, Forschung und Evaluation aus. Weder in der Theorie noch in der Empirie werde ein theoretisch fundierter Bildungsbegriff verwendet, vielmehr erscheint dieser dort als Worthülse. Darüber hinaus hänge die Qualität der Arbeit von den Zugeständnissen und Strukturen der jeweiligen Einrichtungen ab und nicht von allgemeinen Qualitätsstandards oder fachlichen Empfehlungen. Private Mehrleistung werde erwartet, jedoch nicht honoriert. Die Verantwortung verteile sich damit auf einen geringen Teil Festangestellter, während ein großer Teil der Arbeit von Honorarkräften ausgeübt werde, die sich in prekären Beschäftigungsverhältnissen befänden. Ein für die vorliegende Arbeit besonders relevantes Ergebnis seiner Untersuchung ist die Diagnose einer mangelnden museumspädagogischen Expertise in der Praxis. Vor allem Alltagstheorien und die Erfüllung fachlicher Prioritäten anderer Disziplinen spielten demnach eine große Rolle. Nur bei Bedarf werde museumspädagogisches Fachwissen angelesen. Auch die defizitäre Forschungslage sei ein Zeichen für mangelnde Professionalisierung. Mit dieser Forschungsarbeit leistet Braun insofern einen wichtigen

¹³⁸ Siehe auch ebd., S. 110.

¹³⁹ BRAUN 2014.

Beitrag für die vorliegende Arbeit, als er relevantes Hintergrundwissen für die Angebotsgestaltung herausarbeitet.

Die Studie von *Edward Taylor, Amand Neill und Richard Banz (2008)*¹⁴⁰ untersuchte, wie museumspädagogische Mitarbeitende an Museen der Mittelatlantikstaaten in den USA ihre Praxis wahrnehmen. Ziel war es herauszuarbeiten, wie der nicht-formale Kontext des Museums die pädagogische Praxis beeinflusst. Hierzu befragten die Autor*innen elf museumspädagogische Mitarbeitende aus Kunst- und historischen Museen halbstandardisiert und beobachteten ihre praktischen Tätigkeiten. Darüber hinaus baten sie Besucher*innen mittels eines Fragebogens um ein Feedback zu den Angeboten und den wahrgenommenen Lerneffekten. Die Untersuchung fokussierte ausschließlich auf museumspädagogische Angebote für Erwachsene. Alle Befragten wurden aufgrund ihres Expertenwissens vom Museum eingestellt; sie verfügten über keinerlei pädagogische Ausbildung. Kern der Untersuchung waren die Interviews mit den Mitarbeitenden, die auf Basis von Beobachtungen entwickelt wurden. Hier wurde nach ihren Überzeugungen hinsichtlich des Vermittelns und Lernens gefragt.

Ein Ergebnis der Interviews ist, dass die Befragten sich durchweg als „storytellers“¹⁴¹ begreifen, da sie die narrative Struktur der Weitergabe von Informationen, die nicht vorge-schrieben, sondern von ihnen selbst entwickelt wird, betonen. In ihren Ausführungen während der Angebote würden sie meist einer räumlich vorgegebenen Route folgen, in die die Erzählung eingepasst werde, die wiederum meist in Zusammenarbeit mit den Besuchenden entwickelt werde (z.B. durch Einbinden von Fragen etc.). Als eher problematisch wird von den Befragten die kurze Zeit empfunden, die für die Durchführung eines Angebots zur Verfügung stehe, was vor allem bei einem interessierten Publikum zur Herausforderung werde. Taylor et al. räumen jedoch ein, dass die museumspädagogischen Mitarbeitenden zu Beginn der Veranstaltung noch besonderen Wert auf die Interessen der Besucher*innen legen würden, jedoch im weiteren Verlauf der Veranstaltung mehr und mehr die eigenen Vermittlungsziele in den Vordergrund rückten: „Although unscripted, epistemologically there is a strong emphasis on the transmission of knowledge, such that certain information had to be conveyed for a successful museum experience.“¹⁴² Feststehende Inhalte dominierten damit nach Taylor et al. die Beziehung zwischen

¹⁴⁰ TAYLOR/NEILL/BANZ 2008.

¹⁴¹ Ebd., S. 28.

¹⁴² Ebd., S. 32.

museumspädagogisch Mitarbeitenden und Besucher*innen. Die (gemeinsame) Konstruktion von Wissen bleibe aus.

Taylor et al. glichen ihre Ergebnisse mit der Konzeption non-formaler Bildung von Alan Rogers¹⁴³ ab. Dieser geht davon aus, je mehr Flexibilität (z.B. auf die Interessen des Publikums einzugehen, ein eigenes Curriculum zu entwickeln, ...) und Partizipation der Besuchenden sowie Kontextualisierung gegeben sei, umso mehr könne man von partizipativer Bildung sprechen, die er als das andere Ende eines Kontinuums der formalen Bildung betrachtet. Den empirischen Ergebnissen von Taylor et al. zufolge lässt sich zu Beginn der Veranstaltung Partizipation feststellen, wenn nach den Interessen der Besuchenden gefragt wird. Darüber hinaus seien Besuchende immer dann am Vermittlungsgeschehen beteiligt, wenn sie die Möglichkeit erhalten, Fragen zu stellen. Im weiteren Verlauf würden die Museumspädagog*innen jedoch einer verborgenen und vorgegebenen Struktur folgen, indem sie einen bestimmten Ablauf einhalten und auf einen vorgegebenen Inhalt fokussieren. Letztlich seien dann die Museumsobjekte oder das Gelände bzw. Gebäude unabhängig von den Interessen des Publikums ausschlaggebend für den Ablauf der Veranstaltung. Nur in wenigen Museen hätten Besucher*innen die Möglichkeit, etwas anzufassen oder auszuprobieren, geschweige denn Inhalte mitzubestimmen. Damit werde der Partizipation eine Absage erteilt. Was die Kontextualisierung betrifft, so stellen die Autor*innen fest, dass die untersuchten museumspädagogischen Angebote eher standardisiert als offen seien. Sie kommen zu dem Schluss, dass Museen zwar non-formale Bildungseinrichtungen seien, aber noch mehr Forschung dazu betrieben werden müsse, was sie letztendlich von formalen Bildungseinrichtungen unterscheidet. In den bisherigen internationalen Publikationen werden freiwillige Teilnahme (free-choice), Spaß und die Unterhaltung des Publikums, zeitliche Begrenztheit und die Übertragung epistemologischer Orientierungen angeführt. Lernerzentrierte und unstrukturierte Ansätze sowie die Offenheit für lokale Anforderungen würden nach damaligen Forschungsstand keine Rolle spielen.

Wenngleich es sich hier um eine Studie aus dem amerikanischen Raum handelt, in dem gegebenenfalls andere Rahmenbedingungen herrschen, besteht die Relevanz für das vorliegende Forschungsvorhaben darin, dass sie die Frage nach non-formaler Bildung in einem museumspädagogischen Kontext aufgreift und damit die Frage berührt, inwiefern Museen tatsächlich anderes Lernen als in der Schule anbieten.

¹⁴³ ROGERS 2005.

4.2 Museumspädagogische Angebote

Zu museumspädagogischen Angeboten existieren im deutsch- und englischsprachigen Raum nur wenige Untersuchungen, die auch die Konzeption und Durchführung in den Blick nehmen. Im Folgenden werde ich die relevanten Studien vorstellen und abschließend deren Ergebnisse zusammenfassen.

*Inga Specht und Marion Fleige (2016)*¹⁴⁴ nahmen eine zeitlich punktuelle, explorative und felderschließende Programmanalyse vor, um herauszufinden, welche ausstellungsbegleitenden Vermittlungsangebote es für Erwachsene gibt und wie diese sich hinsichtlich ihrer Veranstaltungsformen und Formate ausdifferenzieren lassen. Hierzu untersuchten sie exemplarisch die Kölner Museumslandschaft, d.h. insgesamt 487 ausstellungsbegleitende Bildungs-/ Vermittlungsangebote für Erwachsene von 14 verschiedenen Museen. Darunter waren vier verschiedene Museumstypen zu finden: Kunstmuseen, historische und/oder archäologische Museen, kulturgeschichtliche Spezialmuseen und Museen mit volkuskundlichem, heimatkundlichem oder regionalgeschichtlichem Sammlungsschwerpunkt. Specht und Fleige kommen zu dem Schluss, dass das „eher (systematisch-)rezeptive Format ‚Führung‘ in verschiedenen Varianten wie Kuratoren-, Restauratorenführung das am häufigsten auftretende ausstellungsbegleitende Bildungsangebot für Erwachsene [darstelle] (N=397, 81,5%)“¹⁴⁵. Darüber hinaus böten die Museen mit großem Abstand hinsichtlich der Häufigkeit von Führungen Seminare und Workshops mit kreativem Ansatz (7,4%) und Gesprächs- und Studienkreise (4,9%) an. Selten würden Exkursionen (1,8%), Filmvorführungen (1,2%), Vorträge (0,8%), Lesungen (0,6%) und Musikveranstaltungen (0,4%) durchgeführt. Die Autorinnen führen das auf die authentischen Objekte im Museum zurück, die vermittelt und zugänglich gemacht werden sollen. Museen schöpften – den beiden Forscherinnen zufolge – „die Breite der Zugänge des systematisch-rezeptiven Bereichs“¹⁴⁶ aus. Gleichzeitig räumen sie ein, dass anhand ihres Datenmaterials – nämlich Programmhefte – Angebote wie beispielsweise Audioguides oder App-Applikationen nicht erfasst werden; die Ergebnisse geben hier also nur einen Ausschnitt der Programmvierfalt wieder.

Relevant ist die Studie für mein Forschungsvorhaben insofern, als sie die erste Programmanalyse in der museumspädagogischen Forschung darstellt und die Gestaltung museumspädagogischer Angebote thematisiert. Allerdings konzentriert sich die

¹⁴⁴ SPECHT/FLEIGE 2016.

¹⁴⁵ Ebd., S. 195.

¹⁴⁶ Ebd., S. 198.

Untersuchung auf Angebote für Erwachsene und hat explorativen Charakter, weshalb ihre Ergebnisse hier nur bedingt berücksichtigt werden können.

*Fabian Hofmann (2015)*¹⁴⁷ untersuchte in seiner Dissertation zur Kunstvermittlung das „Geschehen zwischen Rezipientengruppe, ästhetischem Objekt und Pädagoge in einem bestimmten Ausstellungskontext“¹⁴⁸. Zu drei Fallbeispielen erhob er ethnographische Videodaten und führte teilnehmende Beobachtungen durch. Es handelte sich dabei um die Museumsbesuche zweier Schulklassen unterschiedlicher Altersstufen und einer Kita-gruppe, die an einem Bildgespräch im Rahmen eines angeleiteten Rundgangs an zwei verschiedenen Museen teilnahmen. Die aufgezeichneten Videosequenzen und Beobach-tungsprotokolle wertete er phänomenologisch aus.

Was die Vermittlung betrifft, so kommt er erstens zu dem Ergebnis, dass häufig eine Wissensvermittlung angestrebt werde, die sich sowohl auf die Ausstellungsobjekte als auch das Museums- und Ausstellungswesen allgemein beziehe. Pädagog*innen seien zweitens hauptsächlich damit beschäftigt, die pädagogische Situation herzustellen und aufrechtzuerhalten, um ihre Vermittlungstätigkeiten zum Erfolg zu bringen. Dies gelinge durch die Anordnung der beteiligten Personen im Raum, Sprache, Gestik und (Schein-) Interaktion, Rätsel, Schauspiel, Ermahnung oder Bestrafung. Zudem seien sie damit be-schäftigt, Bedingungen und Rollen mit den Beteiligten immer wieder neu auszuhandeln. Drittens seien die Pädagog*innen auch daran beteiligt, die Kinder und Schüler*innen für den Museumskontext zu sozialisieren, indem sie beispielsweise dafür sorgen, dass die Exponate nicht angefasst werden. Darüber hinaus stellt Hofmann viertens fest, dass den Vermittlungsweisen keine fachdidaktisch begründete Haltung oder Methode zugrunde liege, sondern eher fachliche, institutionelle Vermittlungsweisen sowie Rollenverständ-nisse und die Alterspassungen. Die Pädagog*innen verstünden sich fünftens als Modera-tor*innen, Ratgeber*innen, die „mit dem Wesen des Museums und dem aus ihrer Sicht richtigen Umgang mit Bildern vertraut [seien]“¹⁴⁹, oder nähmen eine Stellvertreter*innen-position ein. So sei einer der Pädagog*innen den Schüler*innen in Habitus und Sprache nahe, hebe sich aber durch sein Wissen von ihnen ab. Sechstens würden bei allen drei Pädagog*innen Varianten des Frontalunterrichts dominieren, die sich laut Hofmann¹⁵⁰ dadurch auszeichnen, dass die Gruppe als Einheit behandelt werde und auf individuelle

¹⁴⁷ HOFMANN 2015.

¹⁴⁸ Ebd., S. 15.

¹⁴⁹ Ebd., S. 194.

¹⁵⁰ Ebd.

Bedürfnisse sowie Lern- und Aneignungsformen keine Rücksicht genommen werde. Die Varianten sind das moderierte Gespräch, der monologische Vortrag und die Einführung einer Entschlüsselungstechnik, die dann von den Schüler*innen reproduziert werde. Ein weiteres Ergebnis von Hofmann ist siebtens, dass Original, Materialität, Gegenstandshaftigkeit, Präsentationsweise und Wirkung auf den Betrachtenden in allen beobachteten Vermittlungssituationen nicht berücksichtigt würden – was seitens der Teilnehmenden sehr wohl von Bedeutung sei. Hinzu kommt achtens, dass die Vermittlung in diesen Fällen eher verbal-kognitiv ausgerichtet sei, körperliche und soziale Erfahrungen unterdrückt würden. Hofmann stellt neuntens fest, dass die untersuchten Angebote durch viele spielerische Elemente angereichert würden (Nachstellen, Rollenwechsel, Erkunden, Interaktion), die in den meisten Fällen didaktischen Zwecken dienten, z.B. zur Aufrechterhaltung der Aufmerksamkeit oder zur Erhöhung der Evidenz bestimmter Vermittlungsinhalte.

Der Autor resümiert, dass der Vermittlungsprozess insgesamt eine komplexe, dynamische und kontingente Koordinierung verschiedener Bedürfnisse (Schüler*innen, Museum, Lehrender, Vermittler*in, andere Besuchende, Museumsmitarbeitende) und Rahmenbedingungen (Räume, Objekte) sei, die nicht konfliktfrei ablaufe bzw. ablaufen könne. Zentrales und für ihn bedeutungsvolles Ergebnis seiner Arbeit ist, dass die Aneignung der Schüler*innen und Vermittlungsbemühungen der Pädagog*innen different seien, d.h. die Teilnehmenden und die Vermittler*innen aneinander vorbei agieren würden. Während die Schüler*innen durch Fragen, Berühren und Assoziationsbildung sich den Kunstwerken annähern würden, versuchten die Pädagog*innen deren Aneignungsversuche zu unterbinden. Dies liege daran, dass Aneignung und Vermittlung „auf jeweils unterschiedlichen Grundlagen basieren; die Aneignung auf individuellen Bedürfnissen und Interessen, die Vermittlung auf institutionellen Bedingungen und professionellen Überzeugungen und Handlungsweisen“¹⁵¹. Hofmann bemerkt darüber hinaus, dass der Umgang mit dieser Differenz in den drei Beispielen unterschiedlich ausfalle. Zum einen würden längere Phasen der Aneignung gewährt, in denen das Gespräch in Alltagskommunikation abgleite und Tabus wie die Berührung von Ausstellungsobjekten nicht mehr berücksichtigt würden. Gleichzeitig gebe es aber auch längere Phasen der Vermittlung, in denen der Monolog bzw. das Frage-Antwort-Spiel dominierten, was die Schüler*innen dazu verleite, abzuschweifen und unruhig zu werden, worauf die pädagogische Situation erneut hergestellt werden müsse. Zum anderen komme es zu einer Art Meta-Vermittlung,

¹⁵¹ Ebd., S. 195.

d.h. die Aneignung werde durch Einweisung in die ‚richtige‘ Aneignung gesteuert; die Vermittlung erfolge so indirekt. Eine weitere Variante des Umgangs mit der Differenz sei es, die Vermittlung und Aneignung stellvertretend für die Schüler*innen zu vollziehen. Dies bewirke bei den Schüler*innen, dass sie sich dem Geschehen entzögen. Aneignung finde folglich nur dann statt, wenn Kunstwerke die Schüler*innen stark ansprächen und der Kunstpädagoge sich dann unterstützend einbringe. Hofmann resümiert, dass die Differenz zwischen Aneignung und Vermittlung nicht aufgehoben, damit aber umgegangen werden könne. Damit stellt der Autor eine Studie vor, die an wenigen Beispielen die museumspädagogische Vermittlung exemplarisch aufzeigt. Seine Ergebnisse geben für die vorliegende Arbeit wichtige Impulse.

Die Geschichtsdidaktikerin *Berit Pleitner* (2011)¹⁵² verglich in ihrer Studie die Vorstellungen und Einstellungen zum Museum von Schüler*innen, Lehrenden und Museumspädagog*innen. Hierfür interviewte sie 120 Schüler*innen, zwölf Museumspädagog*innen und zehn Lehrende in Großbritannien und Deutschland. Es handelt sich dabei um eine qualitative Studie, mit der keine repräsentativen Aussagen getroffen werden können. Laut Pleitner eigne sie sich jedoch für die Hypothesenbildung¹⁵³. In ihrem bislang publizierten Aufsatz bezieht sie sich auf Interviews mit zwei Pädagog*innen und Schüler*innen aus Großbritannien. Pleitner versucht zunächst die Bedeutung der Exponate herauszuarbeiten und kommt zu dem Schluss, dass die beiden Pädagog*innen diesen zwei Funktionen zuschreiben. Erstens seien sie Alleinstellungsmerkmal des Museums, das durchaus zur Abgrenzung von anderen Lernorten genutzt werde; zweitens würden sie als Medien eingesetzt, „die Zugang zur abstrakten und in der Realität unwiderruflich vergangenen Geschichte schaffen“¹⁵⁴. Einer der Interviewpartner sieht seine Hauptaufgabe im Vortrag bzw. Gespräch („talk“). Die Exponate binde er in seinen „talk“ ein. Pleitner resümiert hierzu: „Die talks des Museumspädagogen gehen also nicht von den Objekten aus, sondern diese werden umgekehrt in die Narration eingefügt.“¹⁵⁵ Auch die zweite Interviewpartnerin bestätigt diesen Eindruck, indem sie darüber berichtet, dass ihr die Exponate dazu dienen würden, Informationen zu übermitteln. In der Befragung der Schüler*innen ergibt sich für Pleitner ein entsprechendes Bild. Sie stellt fest, dass die Schüler*innen „an keiner Stelle aufgefordert [werden], selbst historische Fragen zu stellen, selbst

¹⁵² PLEITNER 2011.

¹⁵³ Vgl. ebd., S. 37.

¹⁵⁴ Ebd., S. 38.

¹⁵⁵ Ebd.

Überreste zu interpretieren oder die Ausstellung als solche zu befragen“.¹⁵⁶ Zugleich merkt sie an, dass zwar eine methodische Vielfalt in den Angeboten vorherrsche, diese aber eher motivieren und Aufmerksamkeit aufrechterhalten soll. Pleitner vermisst hier eine fachdidaktische Reflexion über die Methoden. Sie schlussfolgert, dass Museen „nur andere Medien [anbieten] als der Unterricht im Klassenzimmer“¹⁵⁷ und damit die Potenziale des Museums nicht ausgeschöpft würden.

Pleitner liefert anhand ihrer begrenzten Untersuchung bereits wertvolle Thesen, die in der vorliegenden Arbeit weiterverfolgt werden.

*Sandra Dannemann (2010)*¹⁵⁸ widmete sich in ihrer Forschungsarbeit einem Teilaspekt museumspädagogischer Angebote, den Aktivblättern. Hierbei ging sie ausschließlich qualitativ vor. Neben der Beobachtung von drei Schulklassen der fünften bis siebten Jahrgangsstufe bei der Arbeit mit Aktivblättern in einem Museum, leitfadengestützter Gruppendiskussionen mit jeweils fünf Schüler*innen einige Tage nach der Veranstaltung und Expert*inneninterviews mit den betreuenden Lehrkräften holte sie sich weitere fachliche Einschätzung der Aktivblätter von drei Geschichtsdidaktiker*innen, die Erfahrungen im museumspädagogischen Bereich haben. Ziel der Untersuchung war die Erfolgskontrolle solcher Aktivblätter.

Den Geschichtsdidaktiker*innen fiel auf, dass die ausgestellten Objekte in den Aktivblättern zu wenig zum Thema gemacht werden. Außerdem stellten sie ebenso wie die befragten Lehrkräfte den Anschluss der Aktivblätter an den Lehrplan infrage. Während die Lehrkräfte diesen für nicht unbedingt notwendig hielten, empfanden die Geschichtsdidaktiker*innen ihn für überholt. Zudem bemängelten die Wissenschaftler*innen, dass die Förderung der Interpretations-, Medien- und Methodenkompetenz des Faches Geschichte sowie das Bildungspotenzial der Institution Museum in den Aktivblättern nicht ausreichend berücksichtigt wird. Aus Perspektive der Schüler*innen sind die Aktivblätter zu textlastig und ließen wenig Raum für eigene Notizen. Darüber hinaus kritisierten sie die Aufgabenformulierungen als nicht immer zielgerichtet. Die Autorin resümiert, dass Aufgaben, die ohne die Beschäftigung mit den ausgestellten Objekten gelöst werden können, nicht Teil eines Aktivblattes sein sollten. Vielmehr sollten die ausgestellten Objekte im Fokus der Aufgaben stehen. Für besonders wichtig hält sie für die Förderung von Medien-

¹⁵⁶ Ebd., S. 43.

¹⁵⁷ Ebd.

¹⁵⁸ DANNEMANN 2010.

und Methodenkompetenz, Interpretationskompetenz bzw. Analyse- und Deutungskompetenz sowie geschichtskultureller Kompetenz. Dies bedeutet, dass Arbeitsaufträge so gegeben werden, dass die Objekte als Quellen und Medien der Vergangenheit genutzt werden können, gattungsspezifische Fragen gestellt werden (z.B. „Wer konnte sich dieses Objekt leisten?“), der Gedanke von Inszenierung und Konstrukt von Geschichte integriert wird und auf immanente Kategorien musealer Objekte (z.B. Anschaulichkeit, Originalität, Authentizität, Aura) verwiesen wird.

Die Forschungsarbeit von Dannemann, die qualitativ angelegt und nur die Aktivblätter an einem Museum untersucht, arbeitet auf dieser Basis heraus, welche Qualitätskriterien aus geschichtsdidaktischer Perspektive bei der Erstellung von Aktivblättern berücksichtigt werden sollen. Diese sind zum größten Teil auch auf andere museumspädagogische Materialien und Formate übertragbar und liefern damit wertvolle Anhaltspunkte für die vorliegende Untersuchung.

*Tobias Nettkes (2010)*¹⁵⁹ Dissertation ist ebenfalls eine der wenigen Arbeiten, die sich mit Angebotsdurchführungen auseinandersetzt. Er untersuchte dabei Interaktionsmuster museumspädagogischen Personals in insgesamt 26 Führungen zweier naturkundlicher Museen. Seine Studie basierte auf Videoaufzeichnungen sowie Beobachtungen, die er konversationsanalytisch auswertete.

Zentrales Ergebnis seiner Arbeit ist die Feststellung, dass in Führungen drei Hauptaufgaben bearbeitet werden: das Konstituieren einer museumspädagogisch relevanten sozialen Ordnung, das Vermitteln museumspädagogisch relevanter Inhalte und das Lösen der museumspädagogisch relevanten Ordnung. Jede dieser drei Hauptaufgaben werde Nettke zufolge in mehreren Arbeitsschritten vollzogen. Die Konstitution der museumspädagogisch relevanten Ordnung beinhalte beispielsweise Identifizierung und Zuordnung, Begrüßung der Gruppe, namentliche Vorstellung, Mandatkundgabe, Themenkonstitution und Definition des gemeinsamen Vorgehens. Museumspädagogisch relevante Inhalte würden durch die Konstitution eines Themenkorpus (Strukturierung relevanter Themen im Gesprächsverlauf und thematische Überleitung) sowie die Konstitution eines museumspädagogisch relevanten Raumes (Koordination der Wahrnehmung relevanter Ausstellungseinheiten durch die*den Museumspädagog*in sowie Koordination der Sinneswahrnehmung und Positionierung während der Überleitungen zur nächsten Ausstellungseinheit) vermittelt. Die museumspädagogisch relevante Ordnung werde durch Initiierung

¹⁵⁹ NETTKE 2010b.

und Vorbereitung der Gesprächsbeendigung, das Aussprechen von Dank und Honorierung sowie den Abschied aufgelöst. Diese Hauptaufgaben würden von den untersuchten Museumspädagog*innen aufgrund der situativ gegebenen Interaktionen und der Fertigkeiten der Museumspädagog*innen in unterschiedlicher Ausprägung wahrgenommen. Hierzu identifiziert Nettke die unterschiedlichen Arbeitsstile wie autokratisch, partizipativ, abstrakt-themenbezogen und konkret-objektbezogen, wobei er den autokratischen Stil am häufigsten in seinem Datenmaterial ausmacht. Damit sei die Mitbestimmung der Besucher*innen erheblich eingeschränkt. Dies nimmt Nettke zum Anlass, auf die Notwendigkeit der Reflexion der eigenen Praxis und von Weiterbildungen hinzuweisen.¹⁶⁰

Speziell zum Umgang mit Objekten stellt er heraus, dass anhand von ihnen eines oder mehrere Themen entfaltet, Themen objektübergreifend bearbeitet oder aber Objekte entweder hinsichtlich ihres Objektstatus oder ihrer Gattung vorgestellt würden. Ist Letzteres der Fall, so beobachtet Nettke eine Beschleunigungs- und Abkürzungsstrategie, die aus einem ökonomischen Umgang mit zeitlichen Ressourcen resultiere. Nettke sieht darin „die Gefahr, dass für die Teilnehmenden die Differenz etwa zwischen ehemals existenter Tierart, Fossil und künstlicher Rekonstruktion oder Abguss nicht bedacht [werde] und sich damit falsche Vorstellungen verfestigen [könnten]“¹⁶¹. Daneben identifiziert er folgende Aufforderungen an die Besuchenden hinsichtlich der Objekte: das Suchen und Identifizieren von Objektdetails, das Betrachten einer bestimmten Objektstruktur, die Beschreibung von Objektdetails und die haptische Wahrnehmung eines Objekts. Außerdem zeigt der Forscher auf, dass unterschiedliche Zeigegesten in der Arbeit mit Objekten eingesetzt würden.¹⁶²

Nettke arbeitet anhand seiner Untersuchung auf der Mikroebene heraus, wie das Format Führung gestaltet wird, so dass die vorliegende Arbeit auf seinen Ergebnissen aufbauen kann.

*Susanne Keuchel und Benjamin Weil (2010)*¹⁶³ führten eine quantitative Erhebung (standardisierte Fragebögen) an deutschen Theatern, Orchestern, Musiktheatern, Museen und Bibliotheken zur Erfassung des Bildungsangebotes im Jahr 2008 durch. Angeschrieben wurden 771 Einrichtungen, von denen 54% antworteten. In einer Teilerhebung widmeten sich die Autor*innen Museen und ihren Angeboten. Von 314 angeschriebenen Museen

¹⁶⁰ Vgl. NETTKE 2010a, S. 56f.

¹⁶¹ NETTKE 2010b, S. 383.

¹⁶² Ebd., 381-384; 423-428.

¹⁶³ KEUCHEL/WEIL 2010.

ergab sich ein Rücklauf von 163 (52%). 91% der befragten Museen können Bildungsangebote vorweisen und sind für das Jahr 2008 unter allen anderen Einrichtungen diejenigen, die am meisten Bildungsangebote machen (sie machen einen Anteil von 75,5% aus). Durchschnittlich hätten die Museen ca. drei verschiedene Formate im Angebot. Am häufigsten kämen Seminare, Workshops und Kurse (44,5%) vor, gefolgt von Sonderführungen (38,9%). Künstlerisch-kreative Projekte würden zu 24,8% und Vorträge bzw. Filmvorführungen zu 18,5% durchgeführt. (Treff-)Clubs würden 6,3% und Bildungsausflüge 5,8% ausmachen. Outreaching-Angebote wie Besuche in Schulen oder Kindergärten würden nur von 5% der Museen realisiert. Eine Kombination eines rezeptiven und künstlerisch-kreativen Ansatzes in einem Angebot dominiere bei den Museen (40%), allerdings würden rein rezeptive Formate auch einen Anteil von 37% ausmachen. Allein künstlerisch-kreative Formate seien in 23% der Fälle vorzufinden. Die größte Zielgruppe (bei ca. 40%) und gleichzeitig auch das tatsächlich größte Publikum seien Schulklassen. Konzipiert und durchgeführt würden die meisten Angebote von pädagogischen Fachkräften bzw. Museumspädagog*innen (68%) und Honorarkräften (54%), zu einem Viertel sogar von Museumsleitenden. Betrachtet man alle Kultureinrichtungen zusammen, so würden 49% ihre Angebote nicht nach Schulstufen oder -arten ausdifferenzieren. Knapp 38% der Bildungsformate würden sich jedoch gezielt an Grundschulen und 35% an die Sekundarstufe richten. Bei allen Schulstufen überwiege eine Mischung aus rezeptiven und künstlerisch-kreativen Ansätzen (zwischen 45 und 49%), allein rezeptive Ansätze würden zwischen ca. 32 und 36% angewandt. Künstlerisch-kreative Formate für diese Zielgruppe seien bei allen Kultureinrichtungen zu ca. 20% vorhanden.

Die hier vorgestellte quantitative Untersuchung zeigt für die vorliegende Arbeit grundlegende Tendenzen der museumspädagogischen Angebotsgestaltung auf, die mit dem Fokus auf Schulklassen vertiefend betrachtet und überprüft werden können.

*Hans-Jürgen Pandel (2006)*¹⁶⁴ führte eine Erhebung museumspädagogischer Begleitmaterialien von 95 Museen aller Fachrichtungen deutschlandweit durch. Diese Materialien untersuchte er anhand folgender vorab festgelegter Basiskriterien: a) Steuerung der Wahrnehmung der Exponate und Anleitung zur ‚Kunst des Sehens‘; b) Einordnungshilfe (Rekontextualisierung) und c) Erinnerungsfunktion (psychisch, affektiv und haptisch).

¹⁶⁴ PANDEL 2006.

In seiner Untersuchung der Materialien kommt Pandel zum Schluss, dass die Museumspädagogik tendenziell eher versucht, sich dem schulischen Lehrplan anzupassen und die Schule zu imitieren, anstatt die eigenen Potenziale zu nutzen. Er resümiert:

"Grundsätzlich ist nichts dagegen einzuwenden, dass Museen schulischen Nachhilfeunterricht erteilen, sozialpädagogische Projektarbeit betreiben, Kinderbetreuung übernehmen oder sich ein Stück von der konsumorientierten Eventkultur abschneiden. Wenn sie aber mehr und mehr von ihrer eigentlichen Aufgabe abrücken, die authentischen Objekte sehen zu lehren, eine Anleitung zum Sehen und Begreifen zu sein, dann verabschieden sie sich aus der Geschichtskultur, und die Museumspädagogen werden zu schulischen Hilfs- und Nachhilfelehrern."¹⁶⁵

Die Rückschlüsse, die Pandel anhand der museumspädagogischen Materialien zieht, beantworten zum Teil die eingangs gestellte Frage nach der Eigenständigkeit des Museums als Lernort, wenn es um Angebote für Schulklassen geht. Da er jedoch nur museumspädagogische Begleitmaterialien analysiert, fehlt bislang der Blick darauf, wie sich dies in den Angeboten der personalen Vermittlung, die eine größere Weitreiche als die Materialien haben, verhält. Insofern können die hier genannten Ergebnisse die vorliegende Untersuchung nur zum Teil in der Argumentation stützen.

In ihrer Dissertation in der Kunstvermittlung widmete sich *Irit Wyrobnik (2000)*¹⁶⁶ der Frage, wie Kinder im Museum Kunstwerken begegnen. In einem Teil ihrer Arbeit analysierte sie vier Fallbeispiele personaler Vermittlung, die sie im Rahmen einer Hospitation protokollierte. Die Beispiele unterschieden sich grundsätzlich in ihren didaktischen Ansätzen.

Beim ersten Fallbeispiel handelte es sich um eine „traditionelle Führung“¹⁶⁷. Im ersten Teil der Führung, in dem die Kinder Wissensfragen zur Ausstellungsreihe (Documenta) beantworten sollen, stellt Wyrobnik fest, dass eine schultypische „Frage-Antwort-Bewertungssequenz“ dominiere, d.h. den Kindern werden reine Wissensfragen gestellt, deren richtige Beantwortung honoriert würden. Nichtwissende würden damit zugleich jedoch marginalisiert. Wyrobnik geht davon aus, dass die Führungskraft zunächst ein Rahmenwissen mit den Kindern erarbeiten möchte, bevor sie sich mit der Ausstellung an sich beschäftigen. Kritisch merkt sie an, dass damit die Begegnung mit den Werken zu lange hinausgezögert werde. Im zweiten Teil werden vier von der Führungsperson ausgewählte Exponate besprochen, die nach Ansicht Wyrobniks verbal gut vermittelbar seien. Dabei

¹⁶⁵ Ebd., S. 118.

¹⁶⁶ WYROBNIK 2000.

¹⁶⁷ Ebd., S. 63.

verfolge die Vermittlerin eine feste Reihenfolge, was spontane, von den Kindern eingebrachte Interessen und ihre Aufmerksamkeit unterdrücke. Darüber hinaus bestehe keine Methodenvielfalt, lediglich der Sehsinn werde bei den Kindern angesprochen.

Das zweite Fallbeispiel bezeichnet Wyrobnik als ein Beispiel für eine erfahrungsorientierte Pädagogik. Dieses wende sich im Besonderen dem Riechen zu, da im späteren Verlauf des Angebots Blumenstillleben besprochen werden. In einem ersten Teil wird über das Riechen und Gerüche gesprochen, die Schüler*innen erhalten verschiedenen Riechproben. Danach gehen sie in einem zweiten Teil in die Ausstellung, in der als Überleitung blumiges Parfüm versprüht werde. Hier würden Informationen über den Aufbau und die Technik der Bilder wie auch über die Beschriftungstafeln gegeben. Abschließend könnten die Kinder Blumenbilder aus Seidenpapier basteln, die mit Parfüm besprüht würden.

Der erste Teil diene nach Wyrobnik dazu, die Schüler*innen für Gerüche zu sensibilisieren und auf die Ausstellung neugierig zu machen. Gleichzeitig wirke dieser erste Teil aber stark abgekoppelt vom zweiten – der Arbeit in der Ausstellung und mit den Werken, die laut Wyrobnik sowieso zu kurz kämen. Im Konzept des Angebots heißt es zum zweiten Teil außerdem: „Der Gesprächsablauf und damit auch seine Intensität hängen von Interesse und Engagement der Kinder ab. Wenn letzteres erlahmt, so wird die Phase der eigenen kreativen Arbeit angeschlossen.“¹⁶⁸

Wyrobnik merkt hierzu kritisch an, dass ihrer Ansicht nach der

„Gesprächsablauf, der um die Objekte, um die Kunstwerke, die Originale, das also, was den Museumsbesuch eigentlich ausmacht, kreist – so dürfte man eigentlich zunächst erwarten – [...] doch zu allererst vom Interesse, Engagement und von der Leidenschaft der *Betreuerinnen* [sic!] ab[hängt]. Sind die Vermittlerinnen von einer Sache begeistert, so können sie das Gespräch anfachen, ihm immer neue Richtungen und Gedankenimpulse geben. Daß nun bei erlahmendem Interesse sofort die Phase der eigenen kreativen Arbeit angeschlossen wird, stellt das Gespräch selbst wie eine Übergangsphase, ein notwendiges Übel, etwas zu Überbrückendes dar, um auf schnellstem Wege zu etwas zu kommen, was den Kindern selbstverständlich wiederum mehr Spaß bereitet.“¹⁶⁹

Zudem kritisiert sie, dass durch die vielen Riechübungen von den Ausstellungsobjekten abgelenkt bzw. diese obsolet gemacht würden. Sie schließt ihre Analyse dieses Beispiels damit ab, dass nicht „alles was Spaß macht, nicht alles was Erlebnisse befriedigt, [...] bildungsrelevant [sei]“¹⁷⁰.

¹⁶⁸ Zitiert nach: ebd., S. 83.

¹⁶⁹ Ebd., S. 83f.

¹⁷⁰ Ebd., S. 85f.

Um die Intensivierung verschiedener Sinneswahrnehmungen geht es in ihrem dritten Fallbeispiel. Hier werden in einem ersten Teil die Schüler*innen begrüßt, das Haus und die Vermittlungsmethode vorgestellt. Maximal 14 Schüler*innen dürfen in einer Gruppe sein, seien es mehr, werde die Klasse aufgeteilt. In einem zweiten Teil dürfen sich die Schüler*innen aus verschiedenen Percussioninstrumenten eines auswählen. Zusammen würden dann Übungen mit den Instrumenten gemacht; jede*r Schüler*in solle dabei drei Wege ausfindig machen, das eigene Instrument zum Klingen zu bringen. Anschließend würden die Schüler*innen ihr eigenes Instrument vorstellen. Dann werden gemeinsam Rhythmen gespielt. Es folgt eine Kleingruppenarbeit. Jede Gruppe bekommt unterschiedliche interpretatorische, kreative und improvisatorische Arbeitsaufträge, bei denen sie sich mit den ausgestellten Kunstwerken beschäftigen soll. Die Arbeitsaufträge seien so konzipiert, dass die Schüler*innen Musik, Stimmungen, ein Gedicht oder Alltagsmaterialien einem oder mehreren Bildern zuordnen. Außerdem sollen sie selbst musikalische Improvisationen zu den Kunstwerken entwickeln. Dabei sei das Erkennen von Viel- und Mehrdeutigkeit das große Ziel. In einer weiteren Phase werden die Arbeitsergebnisse in der Großgruppe vorgestellt. Hier werden mit den Schüler*innen Übereinstimmungen und Unterschiede zwischen dem Visuellem und Akustischen herausgearbeitet. Den Abschluss bildet eine gemeinsame musikalische Improvisation, die die vorab erarbeitete Viel- und Mehrdeutigkeit festigen solle.

Der musikalische Einstieg und Abschluss stellen nach Wyrobnik hier Besonderheiten für den Museumsraum dar, da dieser gewöhnlich von Ruhe und Stille geprägt sei. Zugleich beginne die Veranstaltung mit einem aktivierenden Element. Hintergrund des musikalischen Ansatzes stelle die Idee dar, Schüler*innen synästhetische Erfahrungen zu ermöglichen (Farbklang- und Stimmungsräume).

Im vierten Beispiel folgt nach einem Aufwärmspiel zum Thema Farben eine Erkundung der Ausstellung im Alleingang. Die Schüler*innen sollen sich hierbei Bilddetails einprägen, die sie aus ihrer Wirklichkeit nicht kennen. Anschließend treffen sich die Beteiligten wieder in der Großgruppe und sprechen darüber. Es folgt eine erneute Phase der Ausstellungserkundung, in der die Schüler*innen sich ein Bild aussuchen und sich in das Bild hineinversetzen sollen. Dann werden die Schüler*innen gebeten, einen Papiersack so zu bemalen, dass er später als Kostüm verwendet werden kann, um sich damit in das von ihnen ausgewählte Bild einzupassen. Zum Abschluss sollen die anderen Kinder erraten, um welches Bild es sich handelt, und die dazu ausgedachte Geschichte zum Kostüm soll

erzählt werden. Wyrobnik kritisiert, dass erst hier die Besprechung des jeweiligen Werkes beginne.

Insgesamt betrachtet legt Wyrobnik hier sehr unterschiedliche Fallbeispiele vor, anhand derer sie bereits erste Thesen zur museumspädagogischen Angebotsgestaltung aufstellt. Aufgrund der geringen Fallzahl kann sie jedoch keine verallgemeinerbaren Aussagen treffen. Da sich zwischen den von ihr vorgestellten Beispielen und denen in der vorliegenden Forschungsarbeit jedoch einige Gemeinsamkeiten erkennen lassen, können diese Beispiele die von mir quantitativ gewonnenen Ergebnisse illustrieren und damit mein eigenes empirisches Material qualitativ verdichten.

Wenn es um die Ausgestaltung museumspädagogischer Angebote geht, so möchte ich außerdem auf die Untersuchung von *Ekkehard Nuissl, Ulrich Paatsch und Christa Schulze (1987)*¹⁷¹ eingehen. Sie führten im Jahr 1987 eine sowohl qualitativ als auch quantitativ angelegte Untersuchung aus Perspektive der Kunstvermittlung durch, in der sie Vermittlungsformen, den Einsatz technischer Medien, die Perspektiven von Mitarbeiter*innen auf ihren Bildungsauftrag sowie Rahmenbedingungen ihrer Arbeit in Museen und Kunstvereinen in den Blick nahmen. Die Forscher*innen führten dazu Expert*innengespräche mit Museums- und Kulturwissenschaftler*innen, Museumsleiter*innen, Leiter*innen von Kunstvereinen, Fachwissenschaftler*innen sowie Museumspädagog*innen innerhalb und außerhalb der Institution Museum (insgesamt 51 Interviews). Daneben erhoben sie anhand eines Fragebogens die Rahmenbedingungen für die Vermittlungsarbeit an 406 Museen und 49 Kunstvereinen und werteten eine Bandbreite an Materialien aus, darunter Diskussionsbeiträge einer Fachtagung, Konzeptpapiere, museumspädagogische Arbeitsmaterialien, fachwissenschaftliche Arbeiten, bildungs- und kulturpolitische Stellungnahmen, Beschlüsse und Protokolle, Arbeits- und Erfahrungsberichte sowie Lehrangebote zur Museumspädagogik an Universitäten und Fachhochschulen. Da die Studie inzwischen sehr lange zurückliegt, sind die Ergebnisse zwar nicht mehr aktuell, trotzdem möchte ich einige davon hier vorstellen, um später in Verbindung mit meinen Ergebnissen eventuelle Tendenzen und Entwicklungen aufzeigen zu können.

In der Fragebogenerhebung ergibt sich beispielsweise, dass 51% der Einrichtungen bildliche Darstellungen, 32% Demonstrationsobjekte, 29% Führungsblätter und 23% Führungshefte verwenden. 21% bedienen sich Audio- und Multivisionen und 16% Videoaufnahmen sowie 11% arbeiten mit didaktischen Kabinetten. Die hier genannten Zahlen

¹⁷¹ NUISSL/PAATSCH/SCHULZE 1987.

beziehen sich allerdings nicht allein auf die Angebote, sondern generell auf die Museumpädagogik an den Museen. Insofern sind sie nur bedingt mit den von mir erhobenen Daten abgleichbar.

In den Expert*innengesprächen ergab sich, dass Schulklassen an erster Stelle bei zielgruppenorientierten Führungen stehen. Hierzu fanden Nuissl et al. in den Expert*innengesprächen heraus, dass der Gesprächscharakter dominiert. In diesem Zusammenhang sprechen sie aber auch von häufig angebotenen „Mischformen, bei denen Kinder selbst aktiv werden, etwa über Malen und Basteln“¹⁷². Dafür verfügen 20% der Befragten auch über eigene Räumlichkeiten. Daneben kommen in den Expert*innengesprächen auch integrative Ansätze zur Sprache. Darunter verstanden die Wissenschaftler*innen begleitende kulturelle Angebote oder eine „neue Form zur Ansprache und Einbeziehung der Besucher“¹⁷³. Hierzu zählten sie Angebote, bei denen über das Museum hinaus agiert wird, wie z.B. bei Angeboten im Stadtraum, aktivierende Ansätze wie Bastel- und Malangebote oder die Berücksichtigung aktueller gesellschaftlicher Fragen. Nuissl et al. diskutierten mit den Expert*innen die Vor- und Nachteile solcher integrativen Ansätze. Zum einen stellen sie die Langzeitwirkung gerade bei aktivierenden Methoden wie dem Basteln infrage. Praktiker*innen berichteten, dass diese zunächst einmal nur für den Moment die Besuchenden aktivieren würden.¹⁷⁴ Zum anderen kamen Befürchtungen wie beispielsweise mangelnde Kompetenz für die Umsetzung komplexerer Bildungsziele zur Sprache. So resümieren die Forscher*innen: „Das Museum erschließt sich mit diesen innovativen Ansätzen neue kulturpädagogische Handlungsfelder, für die es oft gar nicht vorbereitet oder überhaupt geeignet ist. Manche dieser integrativen Ansätze ließen sich vermutlich einfacher und sinnvoller in einer Kooperation mit anderen Einrichtungen aus dem Bereich der Kulturpädagogik realisieren als vom Museum selbst.“¹⁷⁵ Darüber hinaus hätten integrative Ansätze Einfluss auf den Stellenwert und die Auswahl von Objekten, ggf. passe das Ausstellungsnarrativ und die Objektabfolge aber nicht mehr zu einer aktuellen gesellschaftlichen Fragestellung. Vorteil von integrativen Ansätzen sei aber, dass die Interessen der Besuchenden stärker berücksichtigt werden können. Ein weiterer Punkt, der in den Expert*inneninterviews angesprochen wurde, ist die Frage, wie mit divergierenden und

¹⁷² Ebd., S. 131.

¹⁷³ Ebd., S. 155.

¹⁷⁴ Vgl. ebd., S. 173.

¹⁷⁵ Ebd., S. 168.

den sehr heterogenen Interessen von Besuchenden umgegangen werden kann. Nuissl et al. resümieren deshalb kritisch:

„Viele beschriebenen integrativen Ansätze bringen dem Besucher sicherlich Spaß und erhöhen sein Interesse am Museum, aber führen sie ihn auch hin zu Möglichkeiten, auf Dauer einen Zugang zur Institution Museum zu gewinnen? Dies würde bedeuten, daß dem Besucher sehr viel klarer wird, was die Tätigkeit und Funktion eines Museums für ihn sein kann, und was er selbst davon profitieren wird.“¹⁷⁶

Probleme in der personalen Vermittlung sind laut den Expert*innen oft akustischer Natur oder aber auch die enge Zusammenstellung von Objekten, so dass bei Gruppenführungen die Sicht versperrt bleibt. Außerdem wird die meist zu knapp bemessene Zeit als problematisch empfunden, wenn es darum geht, die Interessen der Besuchenden zu berücksichtigen.

Die von Nuissl et al. durchgeführte Studie kann als Vorläufer der vorliegenden Untersuchung gesehen werden, da sie eine ähnliche Fragestellung und ein ähnliches methodisches Vorgehen aufweist, wenn sie auch nicht wie hier auf die Arbeit mit Schulklassen fokussiert.

4.3 Zusammenfassung

Abschließend möchte ich zusammenfassen, was in den vorgestellten Studien bisher über die Konzeption und Durchführung museumspädagogischer Angebote herausgearbeitet wurde. Hierzu sortiere ich die einzelnen Ergebnisse nach thematischen Aspekten.

Zur Struktur von Angeboten werden drei wesentliche Elemente genannt: das Konstituieren einer museumspädagogisch relevanten sozialen Ordnung, das Vermitteln museumspädagogisch relevanter Inhalte und das Lösen der museumspädagogisch relevanten Ordnung. Außerdem weisen alle hier beschriebenen Beispiele mehrere Phasen auf. In einer Studie wird gezeigt, dass die erste inhaltliche Phase der Wissensfundierung diene. Darüber hinaus seien die unterschiedlichen Phasen nicht zwangsläufig inhaltlich miteinander verbunden und hätten nicht immer einen Objektbezug. Teils werde erst sehr spät mit Objekten gearbeitet.

Was das methodische Vorgehen betrifft, so stellen die Studien heraus, dass die Kombination aus rezeptiven und künstlerisch-kreativen Ansätzen dominiert, allerdings würden auch häufig allein rezeptive Ansätze verwendet. Beispielsweise würden sehr oft Führungen durchgeführt, sowohl bei Angeboten für Erwachsene als auch für Schulklassen –

¹⁷⁶ Ebd., S. 172f.

wobei bei Letzteren häufig ein aktivierender Teil (Kreativangebote) hinzukäme. Außerdem werde Wert gelegt auf spielerische Elemente und Methodenvielfalt. Mit diesen würden jedoch oft rein pädagogische Zwecke (Aufrechterhalten der Aufmerksamkeit, Erhöhung der Evidenz der vermittelten Inhalte) und weniger inhaltliche verfolgt. In der konkreten Ausführung würden auch unterschiedliche Arbeitsstile eine Rolle spielen. Während der autokratische Stil überwiege, kämen der partizipative, abstrakt-themenbezogene und konkret-objektbezogene Stil seltener vor.

Hinsichtlich der Ziele museumspädagogischer Angebote wird in den Studien deutlich, dass vor allem die Wissensvermittlung bzw. -aneignung und -erweiterung eine gewichtige Rolle spielt. Daneben sollen die Besuchenden aber auch Spaß haben.

Ein weiterer in den Studien angesprochener Punkt ist der Umgang mit und die Bedeutung von Objekten. Einerseits würden sie von den Museumspädagog*innen als Alleinstellungsmerkmal des Museums gewürdigt, andererseits würden sie aber auch zu Medien degradiert, beispielsweise wenn sie in eine Narration eingebunden werden und dazu dienen, Informationen zu übermitteln. Kritisiert wird ebenso, dass Objekte im Laufe der Veranstaltung teils sehr spät zum Einsatz kämen. In Aktivblättern und museumspädagogischen Begleitmaterialien bestehe die Gefahr, dass die Objekte aus dem Blick geraten, wenn die Arbeitsaufträge eher an den schulischen Lehrplaninhalten ausgerichtet sind als dass sie die Auseinandersetzung mit Objekten förderten. Damit würden die Potenziale des Museums verschenkt.

Neben dem Umgang mit Objekten wird eine mangelhafte Ausrichtung an Forschungs- und Evaluationsergebnissen und eine zu starke Standardisierung der Angebote bemängelt. Dies habe zur Folge, dass die Partizipation und die Interessen der Besuchenden zu wenig berücksichtigt würden. Außerdem wird festgestellt, dass noch teils Elemente des Frontalunterrichts vorherrschten. Damit fehle es den Angeboten an fachdidaktischer Reflexion.

Schwierigkeiten in der museumspädagogischen Vermittlung lägen in der Akustik im Museum, die oft nicht für die Durchführung museumspädagogischer Angebote geeignet sei, sowie in der Positionierung der Objekte, so dass es mit Gruppen fast unmöglich sei, diese allen zugänglich zu machen. Darüber hinaus werde die zur Verfügung stehende Zeit oft als zu knapp empfunden. Außerdem müsse die pädagogische Situation ständig neu hergestellt und aufrechterhalten werden, so dass die Aneignung dadurch verhindert werde.

Zudem sei die Vermittlungssituation insgesamt komplex dadurch, dass verschiedene Bedürfnisse koordiniert werden müssten, was oft mit Konflikten einhergehe.

Die hier vorgestellten Studien weisen für meine Fragestellung interessante Ergebnisse auf. Dabei zeigen sich einige Aspekte gut und breit erforscht, während andere nur vereinzelt in Fallbeispielen kleinerer Studien zu finden sind.

So geht beispielsweise aus verschiedenen Studien hervor, dass Formate mit rezeptiven wie auch künstlerisch-kreativen Ansätzen am häufigsten (auch bei Schulklassen) eingesetzt werden. Dies scheint ein relativ belastbarer Befund zu sein. Darüber hinaus zeigen verschiedene Studien, dass die Zielsetzung seitens der Museumspädagog*innen und museumspädagogischen Mitarbeitenden vor allem darin liegt, Wissen zu vermitteln und für Spaß der Besuchenden zu sorgen. Dass durchaus mit unterschiedlichen Methoden gearbeitet wird, scheint ebenso ein gefestigtes Ergebnis zu sein. Dabei werden jedoch weniger die Zusammenhänge unterschiedlicher Gestaltungsaspekte offengelegt. Gerade die Frage danach, was der häufige Einsatz künstlerisch-kreativer Ansätze für die Auseinandersetzung mit Objekten bedeutet oder welche Konsequenzen eine Fokussierung auf die Vermittlung von Sachwissen für die Umsetzung museumspädagogischer Potenziale hat, ist bislang wenig reflektiert worden.

Nur vereinzelt belegt ist, dass Methodenvielfalt mehr pädagogischen Zwecken als tatsächlich der inhaltlichen Vermittlung dient. Allerdings wird auch eine fachdidaktische Reflexion der Angebote vermisst, was diese Feststellung unterstützt. Ein weiteres noch wenig solides Ergebnis sind die Aussagen zur Rolle der Objekte. Einerseits würden sie zu stark als Medien anstatt Objekte eingesetzt und andererseits auch zu wenig berücksichtigt. Auch der Umgang mit ihnen wird nur ansatzweise in den Studien thematisiert. Kaum erforscht sind beispielsweise Aspekte wie Räume und der Einsatz von Materialien. Damit erscheint das Wissen über die Gestaltung museumspädagogischer Angebote unvollständig und bruchstückhaft. Dana Dudzinska-Przesmitzki und Robin Grenier streichen deshalb die Relevanz einer flächendeckenden Beforschung museumspädagogischer Angebotskonzeption besonders heraus: „Through purposeful design of research studies that explore programming at multiple sites, museums can gain a more comprehensive picture of nonformal learning and develop a more robust conceptual and theoretical base for future programming.“¹⁷⁷ Dieser Forderung trägt die vorliegende Arbeit insoweit Rechnung, als sie die Angebotsgestaltung einerseits quantitativ und flächendeckend in

¹⁷⁷ DUDZINSKA-PRZESMITZKI/GRENIER 2015, S. 14f.

Deutschland in den Blick nimmt und andererseits anhand von Fallbeispielen tiefergehend untersucht und damit versucht, die Zusammenhänge unterschiedlicher Gestaltungsaspekte zu ergründen.

5 Forschungsdesign

In diesem Unterkapitel lege ich meine Forschungsstrategie und das Forschungsdesign dar. Das konkrete methodische Vorgehen, Sampling und die einzelnen Stichproben werden jeweils vor der Darstellung der Ergebnisse in den Teilen III, IV und V beschrieben.

Wie bereits erwähnt, möchte ich die museumspädagogische Angebotsgestaltung sowohl in der Breite (quantitativ) als auch Tiefe (qualitativ) untersuchen, was die Erhebung unterschiedlichen Datenmaterials erfordert. Damit ist eine Forschungsstrategie gefragt, die die Erhebung und Analyse unterschiedlicher Daten zulässt und erleichtert. Aus diesem Grund habe ich mich dafür entschieden, mein Vorhaben unter Anwendung der Grounded Theory Methodologie (GTM) durchzuführen.

Die GTM ist eine auf Barney Glaser und Anselm Strauss (1967)¹⁷⁸ zurückgehende Forschungsstrategie. Ziel der GTM ist es, ein soziales Phänomen bzw. „basic social processes“¹⁷⁹ ausgehend von Forschungsdaten (induktiv) zu erfassen. Die GTM erfuhr später durch Auseinandersetzungen der beiden Forscher untereinander sowie die Weiterentwicklung von Schüler*innen eine Ausdifferenzierung in mehrere Varianten, so dass man heute von Grounded Theory Methodologien spricht. Unter anderem identifizieren Antony Bryant und Kathy Charmaz¹⁸⁰ mindestens drei Schulen: die Strauss-Corbin-Schule, die Glaser-Schule sowie die konstruktivistische Schule. Da ich mich weder auf ein soziales Phänomen noch auf soziale Prozesse konzentriere, beziehe ich mich nicht auf eine Schule im Speziellen, sondern mache mir vielmehr relevante Anteile unterschiedlicher Ansätze zunutze. Im Folgenden beschreibe ich zunächst die Gemeinsamkeiten aller Schulen und gehe spezifisch darauf ein, inwieweit diese für mein Vorhaben zweckdienlich sind.

Die GTM stellt eine Forschungsstrategie dar, die keine explizite Methode der Datenerhebung vorschreibt, sondern abhängig vom Gegenstand unterschiedliche Verfahren – sowohl qualitative als auch quantitative – zulässt.¹⁸¹ Laut Strauss sei sie kein rigides

¹⁷⁸ GLASER/STRAUSS 1967.

¹⁷⁹ Vgl. GLASER 1978, S. 93–95.

¹⁸⁰ Wiedergegeben nach: MEY/MRUCK 2007, S. 21f.

¹⁸¹ Vgl. STRÜBING 2008, S. 18.

Regelwerk; das analytische Vorgehen solle als Vorschlag verstanden werden.¹⁸² Günter Mey und Katja Mruck¹⁸³ resümieren in Anlehnung an Kathy Charmaz, dass das Ziel der Theorieentwicklung im Vordergrund stehe, während das Vorgehen dem Forschungsvorhaben angepasst werden soll: „Es erscheint nahe liegend, die Vorgehensweise (Forschungsstrategie) bezogen auf die Forschungsfrage und die konkreten Umstände einer Forschungsarbeit so zu wählen und (explizit!) anzupassen, dass am Ende Resultate erbracht werden, die der Theorieentwicklung nützen“¹⁸⁴. Diese Flexibilität stellt gerade im Hinblick auf den Umstand, dass in meinem Vorhaben die museumspädagogische Angebotsgestaltung auf unterschiedlichen Ebenen (Meso- und mikrodidaktische Ebene) mit unterschiedlicher Intensität untersucht werden soll, einen Vorteil dar.

Kennzeichen aller GTM-Varianten ist ein induktives Vorgehen, d.h. dass Forschungskategorien aus dem empirischen Datenmaterial gewonnen werden, die anschließend in theoretischen Ansätzen verdichtet werden. Die GTM grenzt sich damit explizit von der Überprüfung von Theorien anhand empirischen Materials ab.¹⁸⁵ Induktives Vorgehen bedeutet jedoch nicht, dass die Forschenden frei von eigenen Thesen, angelesenen theoretischen Vorstellungen sowie ohne Vorkenntnisse ins Feld gehen. Im Gegenteil setzt hier die GTM durch das Konzept der theoretischen Sensibilität darauf, bewusst mit solchen Anteilen umzugehen und sie für das Forschungsvorhaben fruchtbar zu machen. Denn diese „fördert die Entwicklung der Fähigkeit, wichtige Aspekte in den Daten zu erkennen, Einsichten zu haben und ein Bewusstsein für Feinheiten zu entwickeln.“¹⁸⁶ Ein induktives Vorgehen ist für mein Vorhaben insofern relevant, als die Museumspädagogik, wie bereits erwähnt¹⁸⁷, nur eine schwache theoretische Fundierung aufweist.

Anhand eines sogenannten theoretischen Samplings – ein iteratives Schritt-für-Schritt-Vorgehen, was das Sampling, die Erhebung und Auswertung von Daten betrifft – soll gemäß der GTM darüber hinaus durch ein ständiges Vergleichen und Abgleichen von Daten und Ergebnissen aus unterschiedlichen Erhebungen die Anreicherung einer Theorie gewährleistet werden. Konkret bedeutet dies erstens die Durchführung mehrerer Erhebungen. Zweitens werden die Daten ausgewertet und anhand von Memos erste theoretische Ideen festgehalten. Darauf basierend wird drittens entschieden, welche weiteren

¹⁸² Vgl. ebd., S. 17.

¹⁸³ MEY/MRUCK 2007.

¹⁸⁴ Ebd., S. 42.

¹⁸⁵ Vgl. ebd., S. 13.

¹⁸⁶ BERDELMANN 2010, S. 57.

¹⁸⁷ Vgl. auch Unterkapitel 3 „Das Arbeitsfeld Museumspädagogik“.

Daten wie erhoben werden. Dieses Vorgehen wird so lange wiederholt, bis sich eine gesättigte Theorie gewinnen lässt.¹⁸⁸ Diese Strategie erscheint mir gerade im Hinblick auf den Mangel an bisheriger Forschung zur museumspädagogischen Vermittlung besonders ertragreich, da das Vorgehen Schritt für Schritt evaluiert und angepasst werden kann.

Darüber hinaus haben alle Varianten der GTM das Kodieren als Auswertungsmethode gemeinsam. Ziel ist die Gewinnung von Codes und die Entwicklung von Codekategorien, aus denen wiederum durch das systematische Vergleichen theoretische Ansätze entwickelt werden sollen. Das Kodieren von Datenmaterial erfolgt, „indem empirisches Material in Sinneinheiten zerlegt wird und für diese Sinneinheiten Codes vergeben werden“¹⁸⁹. Die Codes sollen jedoch nicht beschreibender Natur sein, sondern konzeptuellen Charakter tragen. Hierzu schlägt Strauss ein dreistufiges Verfahren vor. Ein erster Kodierschritt ist das offene Kodieren: Während Glaser und Strauss noch das „line-by-line“-Kodieren postulieren, schlagen andere Autor*innen¹⁹⁰ das Suchen und Kodieren von Auffälligkeiten vor. Als zweiten Schritt nennt Strauss das axiale Kodieren, bei dem Zusammenhänge zwischen den Codes hergestellt und sogenannte Kernkategorien oder Schlüsselkategorien bestimmt werden. In einem dritten Schritt wird ein selektives Kodieren durchgeführt, d.h. bestehende Codes werden den Kernkategorien untergeordnet. Abschließend empfiehlt Strauss das Kodierparadigma, das die Kategorien in Beziehung zur Kernkategorie setzt. Das Paradigma wird jedoch nicht von allen GTM-Vertreter*innen befürwortet: Beispielsweise geht Adele Clarke¹⁹¹ von der Existenz mehrerer Hauptprozesse aus, die widersprüchlich und paradox zueinander verlaufen können. Deshalb schlägt sie ein Mapping-Verfahren vor, das der Analyse und Darstellung von Zusammenhängen solcher Prozesse diene.

Das Kodieren ist für mein Vorhaben insofern hilfreich, als ich damit unterschiedliche Daten anhand eines Verfahrens auswerten kann, so dass die Ergebnisse unterschiedlicher Erhebungen verglichen und zusammengeführt werden können. Da mein Forschungsvorhaben jedoch nicht auf soziale (Interaktions-)Prozesse oder Phänomene abzielt, sondern auf das Ergebnis von Planungs- und Handlungsprozessen (Gestaltung museumspädagogischer Angebote), ist das Herausarbeiten einer Kernkategorie, der Handlungen zugrunde liegen soll, hier nicht sinnvoll. Insofern habe ich mich für die Entwicklung eines eigenen,

¹⁸⁸ Vgl. STRÜBING 2008, S. 30–34.

¹⁸⁹ MEY/MRUCK 2007, S. 24.

¹⁹⁰ Vgl. STERN 2007, S. 118.

¹⁹¹ Vgl. CLARKE 2012, S. 58.

an meinem Forschungsvorhaben angepassten Auswertungsweges entschieden. Wie ich im Einzelnen vorgegangen bin, stelle ich im Folgenden vor. Dabei lege ich das methodische Vorgehen sowie das Datenmaterial offen und gehe auf mein Vorgehen bei der Auswertung ein.

Ich habe mich dazu entschieden, Material auf unterschiedlichen didaktischen Ebenen zu erheben, um möglichst breite Einsichten in die museumspädagogische Angebotsgestaltung zu gewinnen. Begonnen habe ich mit der Untersuchung der mesodidaktischen Ebene, die ich mit der anschließenden Analyse der mikrodidaktischen Ebene angereichert habe. Zum Schluss habe ich mich der makrodidaktischen Ebene gewidmet. Dieses Vorgehen hat den Hintergrund, dass ich mich zuerst mit der Praxis (Meso- und Mikroebene) auseinandersetzen wollte, um möglichst frei von Ansprüchen und Vorstellungen des Praxisdiskurses (Makroebene) auf diese zu blicken. Auf allen Ebenen habe ich Wert darauf gelegt, immer zwei unterschiedliche Datensorten ins Sample aufzunehmen, um eine größere Varianz zu haben. Dies soll es mir ermöglichen, am Ende fundierte Aussagen über die Gestaltung museumspädagogischer Angebote zu machen.

Für die Erforschung der mesodidaktischen Ebene habe ich mich im Rahmen einer Programmanalyse¹⁹² mit Angebotsbeschreibungen auf den Websites von Museen mit historischer Ausrichtung in Deutschland beschäftigt. Insgesamt habe ich hier 319 Angebotsbeschreibungen von 88 Museen, bei denen ich durch mehrmaliges Kodieren bereits die ersten Codes und Kategorien herausarbeitet habe, erhoben. Dabei habe ich mich für ein line-by-line-Vorgehen entschieden, um zunächst so viele Codes und Kategorien wie möglich zu erfassen. Auf dieser Basis habe ich eine halbstandardisierte Online-Befragung entwickelt, die ich an alle für die Museumspädagogik verantwortlichen Mitarbeitenden der 88 Museen verschickt habe. Dabei handelt es sich um einen Fragebogen, der sowohl vorgegebene Antworten als auch freie Textfelder beinhaltet. Hierauf haben mir 55 Personen aus unterschiedlichen Museen geantwortet. Den Fragebogen habe ich quantitativ mit der Software SPSS ausgewertet, und dort, wo sich freie Textfelder befanden, induktiv kodiert.

Auf Basis der Ergebnisse der beiden Erhebungszyklen – der Angebotsbeschreibungen und der Online-Befragung –, die zusammen eine Programmanalyse darstellen, habe ich aus dem bestehenden Sample für einen dritten Erhebungszyklus vier Angebote von vier Museen ausgewählt, deren Durchführung ich videographisch begleitet habe und zu denen

¹⁹² Näheres zur Programmanalyse s. Unterkapitel 10.

ich Expert*inneninterviews mit den betreffenden Museumspädagog*innen bzw. den museumspädagogischen Mitarbeitenden geführt habe. Dabei handelt es sich um eine fokussierte Ethnographie¹⁹³, die sich auf der mikrodidaktischen Ebene bewegt. Sowohl die videographischen Beobachtungsdaten als auch die Expert*inneninterviews habe ich durch mehrmaliges teils induktives, teils auch deduktives Kodieren analysiert, wenn Codes und Kategorien aus der vorherigen Auswertung sich als zutreffend erwiesen haben. Anstatt eines Kodierparadigmas bzw. eines Mappings habe ich eine an meiner Forschungsfrage orientierte eigene Auswertungssystematik entwickelt. So habe ich zunächst Codes und Kategorien herausgearbeitet, die Gestaltungsaspekte greifbar machen sollen. Gleichzeitig habe ich in Anlehnung an die von Clarke vorgeschlagenen Maps, wo es mir relevant erschien, mittels Tabellen und Grafiken das gleichzeitige Auftreten unterschiedlicher Codes und Kategorien visualisiert. Dies hat mir das Erkennen von Zusammenhängen erleichtert.

Abschließend habe ich mich für die Erforschung der makrodidaktischen Ebene im Rahmen einer qualitativen Inhaltsanalyse¹⁹⁴ mit Handbüchern und Handreichungen zur Museumspädagogik beschäftigt, um herauszuarbeiten, welches Wissen und welche Ansprüche zur Gestaltung von Angeboten im museumspädagogischen Diskurs kursieren. Dies hat es mir ermöglicht, meine empirischen Ergebnisse weiter zu verdichten und zu verallgemeinern. Dabei habe ich mich auf Kapitel, Beiträge und Passagen in den Handbüchern und Handreichungen konzentriert, die mir aufgrund ihrer Titel für die Forschungsfrage als relevant erschienen. Das Material habe ich dahingehend überprüft, ob bereits gewonnene Kategorien und Codes anwendbar sind. Gleichzeitig war ich offen gegenüber neuen geblieben.

¹⁹³ Näheres zur fokussierten Ethnographie s. Unterkapitel 14.

¹⁹⁴ Näheres zur qualitativen Inhaltsanalyse s. Unterkapitel 7.

GROUNDED THEORY METHODOLOGIE

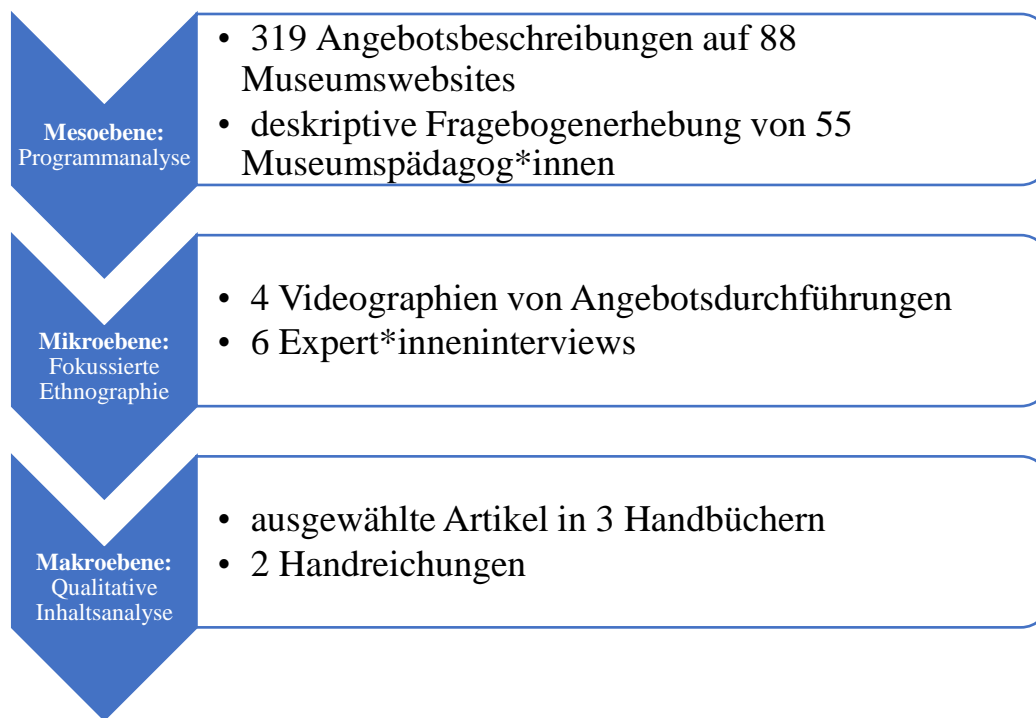


Abbildung 1: Forschungsdesign

Alle Kodierprozesse mit Ausnahme bei den Handbüchern und Handreichungen sind mithilfe der Software MAXQDA erfolgt. Das Programm hat es möglich gemacht, das Auftreten von Codes zu quantifizieren, was ich vor allem bei der Auswertung der Angebotsbeschreibungen und der Online-Befragung genutzt habe. Die Handbücher und Handreichungen habe ich handschriftlich anhand von Textzusammenfassungen kodiert, die ich im Kapitel III auch wiedergebe und damit offenlege.

Da ich in allen drei Auswertungsprozessen größtenteils dieselben Forschungskategorien anwandte, möchte ich diese hier kurz vorstellen. Als Kategorien habe ich ‚Gestaltungsaspekte‘, ‚Rahmenbedingungen‘ und ‚personenbezogene Einflussfaktoren‘ ausgewählt.

Die Kategorie ‚Gestaltungsaspekte‘ zielt auf alle Bestandteile didaktischer Planung und Umsetzung ab. Hierzu gehören folgende Subkategorien:

- ‚Strukturen‘: Gemeint ist damit der Ablauf von Angeboten sowie der zeitliche Rahmen, der dafür angesetzt wurde.

- ‚Räume‘: Im Rahmen der qualitativen Inhalts- und Programmanalyse handelt es sich hierbei um eine Subkategorie, die Orte aufgrund ihrer Funktion (Ausstellung, Werkstatt, Klassenzimmer, Stadtraum) beschreibt. In der fokussierten Ethnographie verändert sich diese Kategorie dahingehend, dass sie dann auf das Handeln in Raumstrukturen fokussiert.¹⁹⁵
- ‚Inhalte‘: Diese Subkategorie umreißt die wesentlichen Aspekte, die in einem Angebot zum Thema gemacht werden. Diese können Gegenstände, Themen, Erfahrungen oder Tätigkeiten sein.
- ‚Objekte‘: Unter Objekten werden hier Materialien gefasst, deren Herkunft dem Mittelalter zugeschrieben wird.
- ‚Ziele‘: Hiermit sind Vermittlungsziele für die Besuchenden angesprochen.
- ‚Ansätze‘: Diese sind abstrakte Vermittlungsideen.
- ‚Methoden‘: Darunter verstehe ich konkret geplante Vermittlungstätigkeiten.
- ‚Materialien‘¹⁹⁶: Dies sind Vermittlungsgegenstände aller Art sowie auch Erzählungen und Beschreibungen. Hierzu zähle ich auch die ‚Objekte‘. Da diese jedoch eine Sonderstellung in der museumspädagogischen Vermittlung einnehmen, stellen sie eine eigene Subkategorie dar.
- ‚Formate‘: Diese Subkategorie umfasst eine geplante Kombination aus Vermittlungsansätzen, Methoden und Materialien.
- ‚Sozialform‘: Hierunter fasse ich jegliche Form der sozialen Zusammensetzung innerhalb einer Besuchendengruppe. In dieser Arbeit gibt es nur die Großgruppe, Kleingruppe und der*die Einzelne.

Die Kategorie ‚Rahmenbedingungen‘ beschreibt, unter welchen Voraussetzungen die museumspädagogische Angebotsgestaltung stattfindet. Dazu gehören folgende Subkategorien:

¹⁹⁵ S. Unterkapitel 15.1.5 „Räume“.

¹⁹⁶ Ich grenze mich hier bewusst von dem Medienbegriff ab, der meiner Auffassung nach bereits die Funktion von Gegenständen impliziert, wohingegen ich zunächst einmal nur die Gegenstände erfassen möchte.

- ‚Museum‘: Damit gemeint ist die gesamte Institution bestehend aus inhaltlichen, didaktischen, räumlichen, organisatorischen, personellen Faktoren und Ressourcen.
- ‚Zielgruppen‘: Hierunter werden alle sozialen Gruppen verstanden, für die Angebote konzipiert und gemacht werden.
- ‚Kooperationen‘: Diese Subkategorie umfasst alle möglichen Formen der Zusammenarbeit zwischen der Museumspädagogik und anderen Akteur*innen.
- ‚Forschung‘: Darunter verstehe ich jegliche Bemühungen, Museumspädagogik wissenschaftlich zu erfassen.

‚Personenbezogene Einflussfaktoren‘ ist eine weitere Kategorie, die individuelle Erfahrungen, Ansichten und Meinungen erfassen soll. Hierzu zählte ich folgende:

- ‚Beruflicher Werdegang‘: Diese Subkategorie umfasst die Ausbildung und alle professionellen Erfahrungen.
- ‚Bild vom Museum‘: Hier geht es um das individuell geprägte Verständnis, was ein Museum ist.
- ‚Bezug zum Thema‘: Mit dieser Subkategorie untersuche ich, welche Verbindung eine Person mit einem Thema hat.
- ‚Vorstellungen zum Lernen‘: Darunter fasse ich alle Ideen, wie gelernt wird.
- ‚Relevanz von Objekten in der Vermittlung‘: Dies beinhaltet alle persönlichen Auffassungen zur Wichtigkeit von Objekten in der Vermittlung.

6 Aufbau der Arbeit

Entgegen dem Vorgehen im Forschungsprozess, bei dem die Untersuchung der mesodidaktischen Ebene den Ausgangspunkt darstellt, beginne ich die Präsentation meiner Auswertung mit den Ergebnissen auf der makrodidaktischen Ebene und arbeite mich dann über die mesodidaktische zur mikrodidaktischen Ebene nach unten. Dies hat den Hintergrund, für die Leser*innen die Ergebnisse besser nachvollziehbar zu machen.

Für jede Ebene habe ich ein eigenes Kapitel der Arbeit vorgesehen, das römisch beziffert ist (III, IV, V). Die jeweiligen Kapitel sind immer gleich aufgebaut. Im ersten Unterkapitel beschreibe ich die Methode(n) der Datenerhebung sowie das Sample. Anschließend folgt die Darstellung der Ergebnisse. Jedes Kapitel schließt mit einem Zwischenfazit ab.

Während im Kapitel III (Makroebene) und V (Mikroebene) die Ergebnisse der unterschiedlichen Datensorten getrennt in einem jeweiligen Unterkapitel unterbreitet werden, werden im Kapitel IV die Resultate aus der Analyse der Angebotstexte und der Online-Befragung in einem Unterkapitel zusammen vorgestellt. Dies erfolgt aus dem einfachen Grund, dass die Online-Befragung und die Auswertung der Angebotsbeschreibungen sich in ihren Ergebnissen teils überschneiden. Abschließend führe ich in einem Kapitel VI die Ergebnisse aus den unterschiedlichen Ebenen zusammen und diskutiere, inwiefern die in der Abgrenzungsrhetorik formulierten Alleinstellungsmerkmale des Museums in der Praxis berücksichtigt und umgesetzt werden.

III Museumspädagogische Angebotsgestaltung auf der Makroebene: der Praxisdiskurs

Dieses Kapitel untersucht den museumspädagogischen Praxisdiskurs zur Angebotsgestaltung, indem es die in museumspädagogischer Fachliteratur artikulierten Vorstellungen und Wissensbestände herausarbeitet. In den Unterkapiteln 3 und 4 zum „Arbeitsfeld Museumspädagogik“ und zum „Forschungsstand“ habe ich bereits festgestellt, dass erstens ein Großteil der in der Museumspädagogik Tätigen Quereinsteigende sind, es zweitens keine einheitliche Vermittlungstheorie gibt und drittens museumspädagogische Fachkenntnisse nur teilweise angelesen werden, während dem Fachwissen (z.B. historisches, kunsthistorisches, biologisches etc.) eine viel größere Bedeutung beigemessen wird. Dies deutet zunächst darauf hin, dass die museumspädagogische Fachliteratur keinen großen Einfluss auf die Praxis hat. Dem ist zu entgegnen, dass ein Großteil der Publikationen zur Museumspädagogik von Praktiker*innen und ehemaligen Praktiker*innen selbst verfasst ist¹⁹⁷, so dass wir davon ausgehen können, dass sich praktisches Wissen, Positionen und Erfahrungen dort entsprechend niederschlagen. Aus diesem Grund weise ich der Fachliteratur in Bezug auf das Thema der vorliegenden Arbeit eine gewisse Relevanz zu und halte es daher für sinnvoll, den dort stattfindenden Diskurs im Rahmen meiner Arbeit zu berücksichtigen. Ich gehe davon aus, dass dieses Material weitere Hinweise auf die Angebotsgestaltung in der Praxis geben und auf diesem Wege zur Verdichtung des empirischen Materials beitragen kann.

Das erste Unterkapitel 7 dieses Kapitels III beschreibt das methodische Vorgehen der qualitativen Inhaltsanalyse, die Samplingstrategie sowie die Stichprobe. Im darauffolgenden Unterkapitel 8 präsentiere ich die Ergebnisse. Abschließend ziehe ich in Unterkapitel 9 ein Zwischenfazit.

7 Qualitative Inhaltsanalyse

Ziel der qualitativen Inhaltsanalyse ist es, Hintergrundinformationen über die Gestaltung museumspädagogischer Angebote auf der Makroebene zu sammeln. Hierzu habe ich die qualitative Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring¹⁹⁸ als Auswertungsmethode ausgewählt,

¹⁹⁷ S. beispielsweise Autor*innenverzeichnisse in den Handbüchern: COMMANDEUR/KUNZ-OTT/SCHAD 2016, S. 451–457; CZECH/KIRMEIER/SGOFF 2014, S. 341–347.

¹⁹⁸ MAYRING 2015.

die ein Verfahren systematischer Textanalyse darstellt.¹⁹⁹ Hauptfokus ist die „fixierte Kommunikation“²⁰⁰, wobei nicht nur Inhalte, sondern auch die Art und Weise der Kommunikation untersucht werden. Deshalb ist es wichtig, das Material immer in seinem Kommunikationszusammenhang zu verorten. Prinzipiell lassen sich qualitative von quantitativen Inhaltsanalysen unterscheiden. Mayring betont aber, dass das eine das andere nicht ausschließt und eine qualitative Inhaltsanalyse durchaus quantitative Analyse-schritte beinhalten könne.²⁰¹

Qualitative Inhaltsanalysen können anhand dreier grundlegender Techniken durchgeführt werden: Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung. Die Zusammenfassung zielt darauf ab, wesentliche Inhalte herauszuarbeiten, während die Explikation sich auf einzelne Textteile konzentriert, die u.a. durch Heranziehen weiteren Materials verständlich gemacht werden sollen. Eine Strukturierung des Materials liegt vor, wenn bestimmte Aspekte im Material untersucht, ein Querschnitt des Materials nach bestimmten Kriterien oder eine Einschätzung des Materials nach festgelegten Kriterien vorgenommen wird. Relevant für mein Forschungsvorhaben ist eine strukturierende Analyse des Materials. Hier gibt es nochmals Untergruppen, nämlich die formale, inhaltliche, typisierende und skalierende Strukturanalyse. Für die vorliegende Fragestellung habe ich die inhaltlich strukturierende Analyse ausgewählt, bei dem „Material zu bestimmten Inhaltsbereichen extrahiert und zusammengefasst“²⁰² wird.²⁰³ Dies ist aufgrund der Tatsache erfolgt, dass die qualitative Inhaltsanalyse der letzte Auswertungsschritt war und die Passfähigkeit zu den bisherigen Auswertungen sichergestellt werden musste.

Die Materialauswertung erfolgt bei der qualitativen Inhaltsanalyse über das Kodieren von Inhalten. Grundlegend ist dabei die Arbeit mit und an Kategorien, in denen Analyseaspekte zusammengefasst werden. Hier kann induktiv wie auch deduktiv vorgegangen werden. Beim deduktiven Verfahren wird vorab ein Kodierleitfaden erstellt, der am Material überprüft und flexibel angepasst werden kann.²⁰⁴ Für die Auswertung und Ergebnisdarstellung schlägt Udo Kuckartz²⁰⁵ sieben verschiedene Möglichkeiten vor: vertiefende Einzelfallinterpretationen, Fallübersichten, grafische Darstellungen, Kreuztabellen qualitativ und quantifizierend, kategorienbasierte Auswertung entlang der Hauptkategorien,

¹⁹⁹ MAYRING 2000, S. 1.

²⁰⁰ MAYRING 2015, S. 12.

²⁰¹ Vgl. ebd., S. 50.

²⁰² Ebd., S. 68.

²⁰³ Vgl. ebd., S. 67f.

²⁰⁴ Vgl. ebd., S. 97–99.

²⁰⁵ Vgl. KUCKARTZ 2016, S. 94.

Analyse der Zusammenhänge innerhalb einer Hauptkategorie und Analyse der Zusammenhänge zwischen Kategorien.

Ich habe mich hier für ein deduktives wie auch induktives Vorgehen entschieden. Da bereits ein Kategoriensystem aus den Auswertungen der Programmanalyse und der fokussierten Ethnographie bestanden hat, habe ich zunächst die Kategorien und Subkategorien übernommen, aber bei Bedarf das Kategoriensystem auch induktiv ergänzt. Das heißt, im Rahmen dieser Auswertung habe ich mit den Kategorien ‚Gestaltungsaspekte‘ und ‚Rahmenbedingungen‘ operiert. Die hier verwendeten Subkategorien der Kategorie ‚Gestaltungsaspekte‘ waren ‚Räume‘, ‚Objekte‘, ‚Materialien‘, ‚Methoden‘, ‚Ablauf und zeitlicher Rahmen‘, ‚Ansätze‘, ‚Ziele‘ und ‚Inhalte‘; die der Kategorie ‚Rahmenbedingungen‘ das ‚Museum‘, ‚Zielgruppen‘ (respektive die ‚Zielgruppe Schulklassen‘) sowie ‚Kooperationen‘. Hinsichtlich der Subkategorien und deren Ausprägungen (Codes und Subcodes) bin ich induktiv vorgegangen. Da ich mit einem umfangreichen Datenkorpus gearbeitet habe, habe ich mich dafür entschieden, für jede Subkategorie zunächst schriftliche Zusammenfassungen aus dem Datenmaterial zu erstellen, anhand derer ich dann Codes und Subcodes entwickelt habe. Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt entlang der Subkategorien (z.B. ‚Methoden‘, ‚Räume‘ etc.), da dadurch die Resultate der Programmanalyse und fokussierten Ethnographie ergänzt und abgeglichen werden können.

7.1 Das Sample

Was die Fachliteratur betrifft, so gibt es hier eine Vielzahl an Publikationen – beispielsweise Tagungsbände²⁰⁶, Artikel in der museumspädagogischen Zeitschrift ‚Standbein Spielbein. Museumspädagogik aktuell‘ vom Bundesverband Museumspädagogik, Handreichungen sowie Handbücher. Ich habe mich für die Untersuchung der letzten beiden Materialien²⁰⁷ entschieden, einerseits um innerhalb des Fachdiskurses die wichtigsten Positionen und Vertreter*innen zu identifizieren, andererseits, da es sich hierbei um ein eingrenzbare und leicht zugängliches Korpus handelt. Dabei habe ich auf die letzten vier Jahrzehnte fokussiert, da die Autor*innen älterer Werke heute nicht mehr aktiv den Diskurs in der Museumspädagogik mitgestalten.

²⁰⁶ In Tagungsbänden finden wir vor allem eine intensive Bearbeitung des Bereichs Schule und Museum vor.

²⁰⁷ In späteren Kapiteln der Arbeit fasse ich diese beiden Materialsarten unter dem Begriff „Ratgeberliteratur“ zusammen.

7.1.1 Handbücher zur Museumspädagogik

Für den Zeitraum der letzten vier Jahrzehnte habe ich sechs Handbücher recherchiert, die ausschließlich museumspädagogische Fragen bearbeiten. Daneben gibt es zwei Handbücher, die vor allem auf museale Tätigkeiten eingehen, aber auch museumspädagogische Themen aufgreifen. Alle diese Handbücher wenden sich unter anderem an Praktiker*innen und bieten ihnen eine Fülle an Informationen und Ideen für ihre Arbeit. Für die Analyse habe ich drei Handbücher ausgewählt: das „Handbuch Museumspädagogik. Orientierungen und Methoden für die Praxis“ von Klaus Weschenfelder und Wolfgang Zacharias aus dem Jahr 1981, die Publikation „Museumspädagogik – Ein Handbuch. Grundlagen und Hilfen für die Praxis“ von Alfred Czech, Josef Kirmeier und Brigitte Sgoff aus dem Jahr 2014 sowie das „Handbuch Museumspädagogik. Kulturelle Bildung in Museen“ von Beatrix Commandeur, Hannelore Kunz-Ott und Karin Schad aus dem Jahr 2016. Die anderen Handbücher kommen entweder nicht infrage, weil sie keine strukturierte Gliederung aufweisen, in der das Thema Angebotsgestaltung erkennbar wird,²⁰⁸ oder aber, weil sie auf eine bestimmte nicht-schulische Zielgruppe fokussieren²⁰⁹.

Im Folgenden stelle ich die ausgewählten Handbücher in chronologischer Abfolge kurz vor, bevor ich mich den Ergebnissen widme:

Das „*Handbuch Museumspädagogik*“ wurde 1981 von Weschenfelder und Zacharias²¹⁰ herausgegeben. Es wurde geschrieben, um „Argumentations- und Handlungshilfen [...] für die [zu gewinnen, A.d.V.], die im Museum und davon ausgehend praktisch pädagogisch tätig sind“²¹¹. Die beiden Autoren stellen zunächst das ‚Museum als Lernort‘ vor. Sie gehen auf die damalige Museumsstruktur und die Situation der Museumspädagogik an Museen in Deutschland und deren Arbeit ein. Anschließend beschreiben sie die Aufgabenfelder von Museen im Allgemeinen und fokussieren dann auf das didaktische Potenzial der Präsentation von Museumsobjekten. In einem darauffolgenden Kapitel setzen sie sich mit der ‚Aneignung im Museum‘ auseinander, indem sie das ‚Museum als Lernfeld‘ beschreiben, die ‚Lernbereiche im Museum‘ darstellen, ‚Lernformen im Museum‘ präsentieren und die Debatte über ‚Lernziele im Museum‘ wiedergeben. Im dritten Kapitel wenden sie sich der museumspädagogischen Praxis zu. Sie machen die Rahmenbedingungen museumspädagogischer Arbeit deutlich, schreiben über ‚Situationen, Methoden

²⁰⁸ Gemeint sind die Handbücher: FAST 1995, SCHREIBER 2004 und WALZ 2016.

²⁰⁹ Gemeint ist das Handbuch: EISSENHAUER/RITTER 2010.

²¹⁰ WESCHENFELDER/ZACHARIAS 1981.

²¹¹ Ebd., S. 10.

und Projekte' und gehen abschließend gesondert auf ein Projekt mit Kindern im Museum ein. Im vierten und letzten Kapitel erläutern sie Perspektiven zur museumspädagogischen Entwicklung. Hervorzuheben bei diesem Handbuch ist, dass die Autoren neben Kindern und Jugendlichen keine andere Zielgruppe anvisieren.

Seit 2014 gibt es die Publikation „*Museumspädagogik – ein Handbuch. Grundlagen und Hilfen für die Praxis*“ von Czech et al.²¹², das als Nachschlagewerk zu verschiedenen Bereichen und Fragen der Museumspädagogik Praktiker*innen Hilfestellung geben soll.²¹³ Hier wird die museumspädagogische Praxis ausgiebig beleuchtet. Das Handbuch enthält mehrere Teile mit Artikeln unterschiedlicher Autor*innen. Neben einem einleitenden Teil finden wir dort einen, der die unterschiedlichen Zielgruppen näher beleuchtet, einen, der Vermittlungsstrategien, Methoden und Formate vorstellt, sowie einen, der Hinweise und konkrete Arbeitshilfen bereithält.

Ferner wurde 2016 das „Handbuch Museumspädagogik. Kulturelle Bildung in Museen“²¹⁴ von Commandeur, Kunz-Ott und Schad herausgegeben. Dieses ist sehr umfassend und versucht die Museumspädagogik anhand folgender Fragen zu umreißen: „Was ist Museumspädagogik?“, „Welche Bezugsdisziplinen hat Museumspädagogik?“, „Was macht Museumspädagogik?“, „Wie arbeitet Museumspädagogik?“, „Für wen und mit wem arbeitet Museumspädagogik?“, „Wer macht Museumspädagogik?“, „Museumspädagogik erforschen“ sowie „Was passiert im (deutschsprachigen) Ausland?“. Jede dieser Fragen wird mit Beiträgen unterschiedlicher Autor*innen beantwortet.

Da die Handbücher recht umfangreich sind, habe ich mich dafür entschieden, nur die Kapitel und Beiträge auszuwerten, deren Titel für meine Forschungsfrage relevant erscheinen.

7.1.2 Handreichungen

Bevor ich auf die einzelnen Handreichungen eingehe, stelle ich im Folgenden die drei wichtigsten museumspädagogisch relevanten Organisationen auf internationaler Ebene und in Deutschland vor, die unter anderem Herausgeber*innen der Handreichungen sind.

Das größte Organ auf internationaler Ebene ist der *Internationale Museumsrat* (ICOM), der 1946 gegründet wurde und inzwischen weltweit 35 000 Mitglieder hat. Er wurde

²¹² CZECH/KIRMEIER/SGOFF 2014.

²¹³ Vgl. ebd., S. 7.

²¹⁴ COMMANDEUR/KUNZ-OTT/SCHAD 2016.

geschaffen, „to respond the challenges museums face worldwide“²¹⁵. Der ICOM ist in verschiedene Komitees gegliedert, u.a. gibt es das „Committee for Education and Cultural Action“ (CECA)²¹⁶, das sich mit Fragen zur Besucherorientierung und zur Bildungs- und Vermittlungsarbeit beschäftigt. Es handelt sich dabei um eines der ältesten Komitees, das aktuell 1000 Mitglieder aus 85 Ländern hat. Einmal im Jahr tagt dieses Komitee im Rahmen einer Konferenz. Seit 1969 erscheint zudem jährlich das „Journal ICOM Education“. Außerdem veröffentlicht das CECA seit 1998 Ergebnisse von Evaluationen und dokumentiert seit 2011 Best-Practice-Projekte auf seiner Website. Das CECA stellte von 1977 bis 1992 mit der „Arbeitsgemeinschaft deutschsprachige CECA im International Council of Museums“ einen wichtigen Vorläufer des heutigen Bundesverbands Museumspädagogik.

Der *Bundesverband Museumspädagogik* (BVMP) ist ein Zusammenschluss regionaler Landesverbände²¹⁷, die teils heute noch als regionale Arbeitskreise agieren. Der BVMP zählt fast 1000 Einzelmitglieder sowie 300 Museen als institutionelle Mitglieder und vertritt die Mehrheit der fest angestellten Museumspädagog*innen sowie freien Mitarbeitenden. Zweck des Verbandes ist die Beschäftigung mit „aktuellen und grundsätzlichen Fragestellungen der Museumspädagogik in Theorie und Praxis, insbesondere im Hinblick auf die Arbeit mit spezifischen Besuchergruppen“²¹⁸. Dazu organisiert er Tagungen und Fortbildungen, entwickelt Konzeptionen zur Aus- und Fortbildung, unterstützt Forschungsvorhaben, ist Herausgeber der einzigen deutschsprachigen Fachzeitschrift „Standbein Spielbein. Museumspädagogik aktuell“ und geht Projektkooperationen ein. Die Erstellung von Leitfäden, Positionspapieren und anderen Publikationen gehört ebenso zu seinem Tätigkeitsfeld. Besonders die Jahrestagungen und die Veranstaltungen der Regionalverbände sollen den fachlichen Austausch ermöglichen. Der BVMP initiiert außerdem unterschiedliche Modellprojekte²¹⁹. Vernetzt ist der Bundesverband mit der Bundesakademie für Kulturelle Bildung Wolfenbüttel, der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung, dem Deutschen Museumsbund (DMB) und der Bundeszentrale für politische Bildung.

²¹⁵ INTERNATIONAL COUNCIL OF MUSEUMS.

²¹⁶ COMMITTEE FOR EDUCATION AND CULTURAL ACTION.

²¹⁷ Z.B. Länderverband Museumspädagogik Ost e.V., Regionalverband Museumspädagogik Südwest e.V., Landesverband Museumspädagogik Baden-Württemberg e.V.

²¹⁸ EHLERS/KUNZ-OTT 2016, S. 343.

²¹⁹ Z.B. „Museen und Kindergärten“ oder Förderprogramme wie „Kultur macht stark. Bündnisse für Bildung“.

Der *Deutsche Museumsbund* (DBM) gründete 2015 erstmals einen Arbeitskreis „Bildung und Vermittlung“, der eng mit dem BVMP zusammenarbeitet. Jener möchte vor allem die Qualifizierung und Professionalisierung in der Museumspädagogik vorantreiben, damit eine „strukturelle Einbindung und Anerkennung der Vermittlungsarbeit in allen deutschen Museen“²²⁰ gewährleistet ist.

Einen Großteil der Publikationen, die auf den Websites der genannten Organisationen zu finden sind, machen Praxis- und Forschungs- bzw. Evaluationsberichte aus. An aktuellen Handreichungen, die für die Angebotsgestaltung relevante Aussagen machen, sind lediglich folgende drei zu finden: „<<Best practice>> ou projet exemplaire – Programmes d'éducation et d'action culturelle – Décrire, analyser et apprécier une réalisation“²²¹ der CECA aus dem Jahr 2011, „Qualitätskriterien für Museen: Bildungs- und Vermittlungsarbeit“²²² des Deutschen Museumsbundes e.V. und des Bundesverbands Museumspädagogik e.V. aus dem Jahr 2008 sowie „schule@museum – eine Handreichung für die Zusammenarbeit“²²³ des Deutschen Museumsbunds e.V. et al. aus dem Jahr 2011. Im Folgenden stelle ich die jeweiligen Handreichungen kurz vor:

Die erste genannte Handreichung „<<Best practice>> ou projet exemplaire – Programmes d'éducation et d'action culturelle – Décrire, analyser et apprécier une réalisation“ gibt Hinweise zur Konzeption, Umsetzung und Evaluation museumspädagogischer Angebote.

Zunächst wird auf Angebote allgemein eingegangen. Diese könnten die Beschäftigung mit Dauer- oder Sonderausstellungen unterstützen, Zielgruppen einbinden, die nicht in der Ausstellung bedient werden, und neue Zielgruppen erschließen²²⁴. Ihre Dauer kann eine oder auch mehrere Sitzungen betragen und sowohl im als auch außerhalb des Museums stattfinden. Für die Konzeption eines Angebots empfehlen die Autorinnen die Berücksichtigung der folgenden 14 Punkte²²⁵: (1) Eckdaten der jeweiligen Museumseinrichtung, (2) Anlass für die Entwicklung eines Angebots, (3) Zielgruppe, (4) Relevanz des Angebots, (5) Partnerschaften und ihre Effekte, (6) Ressourcen, (7) anvisierte Ziele und Lerneffekte, (8) Auswahl des Inhalts, (9) Auswahl der Übermittlungsformen, (10) Einbezug des Publikums, (11) Koordination von Inhalt, Übermittlungsformen und Publikumspartizipation, (12) Recherche, Beforschung und Evaluation des Angebots, (13) Planung

²²⁰ EHLERS/KUNZ-OTT 2016, S. 346.

²²¹ O'NEILLE/DUFRESNE-TASSÉ 2011.

²²² KUNZ-OTT 2008.

²²³ DENGEL U. A. 2011.

²²⁴ Vgl. O'NEILLE/DUFRESNE-TASSÉ 2011, S. 4.

²²⁵ Vgl. ebd., S. 5–17.

der einzelnen Schritte sowie (14) Kommunikation und Marketing des Angebots intern und extern. Für die Umsetzung der Angebote unterscheiden die Autor*innen zwei Schritte mit jeweils unterschiedlichen Aufgaben: die Planung und die Durchführung. Darüber hinaus empfehlen sie die Evaluation und entsprechende Weiterentwicklung der Angebote nach den ersten Umsetzungen.²²⁶

Der zweite Text „*Qualitätskriterien für Museen: Bildungs- und Vermittlungsarbeit*“ soll im Nachgang zu den vom Deutschen Museumsbund herausgegebenen „Standards für Museen“²²⁷ die Vermittlungsarbeit an Museen stärker professionalisieren und die Qualität erhöhen.²²⁸

Die Autor*innen sehen in der Vermittlungsarbeit zunächst die Gestaltung eines „Dialog[s] zwischen Besuchern und den Objekten und Inhalten in Museen und Ausstellungen“²²⁹. Dabei vermittele die Museumspädagogik „Informationen und Erlebnisse“²³⁰. Die Aufgaben der Museumspädagogik bestünden zudem in der Bestimmung von Bildungsinhalten (gemäß dem Museumsleitbild), der Analyse von Besucher*inneninteressen und deren Strukturen, der Konzeption personaler und medialer Angebote, der Etablierung von Besucherfreundlichkeit, der Vernetzung mit anderen Bildungs- und Kultureinrichtungen sowie der Durchführung von Auswertungen und Evaluationen von Angeboten zur Qualitätssicherung.²³¹

Insgesamt wird in dem Text auf fünf „Themenkomplexe“²³² der Vermittlungsarbeit eingegangen, deren Berücksichtigung die Qualität von Vermittlungsangeboten bestimme: Inhalte, Zielgruppen, Methoden, Qualifizierung des Personals und Partner*innen. Zum Schluss äußern sich die Autor*innen dazu, welche Rahmenbedingungen für eine qualitätsvolle Vermittlungsarbeit notwendig seien. Hierzu zählen sie zunächst die besucher- und gruppenfreundliche Gestaltung der Ausstellungsräume, die Einrichtung museumspädagogischer Räume und Büros sowie Servicebereiche für Besucher*innen. Weitere wichtige Aspekte seien die finanzielle und personelle Ausstattung der museumspädagogischen Abteilungen an Museen, aber auch eine ideelle Unterstützung innerhalb der Institution.

²²⁶ Vgl. ebd., S. 18–22.

²²⁷ LOCHMANN 2006.

²²⁸ Vgl. KUNZ-OTT 2008, S. 4.

²²⁹ Ebd., S. 8.

²³⁰ Ebd., S. 10.

²³¹ Vgl. ebd., S. 8.

²³² Ebd., S. 7.

Der dritte Text *„schule@museum - eine Handreichung für die Zusammenarbeit“* entstand im Rahmen einer siebenjährigen Projektlaufzeit (Projekt *„schule@museum“*) und geht anhand konkreter Beispiele aus der Praxis darauf ein, wie Kooperationsprojekte zwischen Museen und Schulen gelingend gestaltet werden können. Der Text beschreibt die beiden Institutionen Museum und Schule, stellt Rahmenbedingungen einer Kooperation vor, erläutert die einzelnen Schritte einer Kooperation, führt Qualitätsmerkmale einer Kooperation an und stellt abschließend Forderungen auf, die Kooperationen fördern sollen. Obgleich zentrales Thema im Text Kooperationsprojekte sind – also ein anderes Format als jenes, das in der vorliegenden Arbeit untersucht wird –, können allgemeinere Aussagen wie die zur Zielgruppe Schule und den zielgruppenspezifischen Methoden auf den hier vorliegenden Untersuchungskontext angewendet werden.

7.2 Reflexion des Vorgehens

Die qualitative Inhaltsanalyse ließ sich durch ihre Auswertungsmethode des Kodierens bestens in ein GTM-Forschungsdesign einpassen und stellt daher für mich eine passende Auswertungsmethode dar. Zugleich habe ich dadurch sicherstellen können, dass ihre Ergebnisse mit denen der anderen Erhebungen zusammengeführt werden konnten. Eine Herausforderung hingegen stellte der Umfang der Handbücher dar, weshalb ich mich gezwungen sah, erstens mich auf bestimmte Kapitel und Beiträge anhand der Titel zu beschränken und zweitens eine Reduktion anhand von eigens erstellten Zusammenfassungen vorzunehmen. Dadurch kann es durchaus sein, dass nicht alle Informationen erfasst wurden. Aus diesem Grund erhebt die vorliegende Auswertung keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Vielmehr sollen wesentliche Informationen über die Praxisdiskurse gesammelt und Tendenzen sichtbar gemacht werden. Eine weitere Schwierigkeit liegt darin begründet, dass es nur vereinzelt Kapitel bzw. nur eine Handreichung gibt, die auf die Arbeit mit Schulklassen im Speziellen fokussieren. Somit habe ich vor allem allgemeine Texte bzw. Handreichungen analysiert. Dadurch kann es in manchen Punkten zu Relevanzverschiebungen kommen (z.B. bei Formaten, Methoden oder Zielen). Gleichzeitig stellen Schulklassen jedoch die größte Zielgruppe museumspädagogischer Angebote dar, so dass die Relevanzverschiebungen nicht allzu groß ausfallen sollten. Insgesamt betrachtet habe ich die aus den vorherigen Analysen gewonnenen Kategorien und Subkategorien sehr gut auf das vorliegende Material anwenden können. Gleichzeitig ist es mir gelungen, im Vergleich zu den anderen Erhebungen auch neue Informationen hinzugewinnen und damit Wissenslücken zur Angebotsgestaltung schließen.

8 Ergebnisse zur Gestaltung museumspädagogischer Angebote

Dieses Unterkapitel untersucht Texte in Handbüchern und Handreichungen zur Museumspädagogik hinsichtlich dessen, welcher Diskurs über die Gestaltung museumspädagogischer Angebote im Allgemeinen und für Schulklassen im Besonderen dort geführt wird. Bei den Handbüchern habe ich mich zunächst mit den Informationen beschäftigt, die ich allein aus den Inhaltsverzeichnissen gewinnen konnte. Hierbei habe ich herauszufinden versucht, wo die Tendenzen des Diskurses liegen (Unterkapitel 8.1). Anschließend habe ich alle Diskursbestandteile zu den jeweiligen Subkategorien der Kategorien ‚Gestaltungsaspekte‘ (Unterkapitel 8.2) und ‚Rahmenbedingungen‘ (Unterkapitel 8.3) in eigens verfassten Texte zusammengefasst, die ich anschließend kodiert habe. Im Folgenden gebe ich zunächst die Textzusammenfassungen wieder und stelle dann die Codes und Ergebnisse vor.

8.1 Tendenzen in den Inhaltsverzeichnissen

Betrachten wir die Inhaltsverzeichnisse der Handbücher, so lassen sich wesentliche Themenfelder identifizieren: Alle hier vorgestellten Handbücher geben in einem ersten Teil einen Überblick über das Praxisfeld der Museumspädagogik. Darunter fallen Artikel oder Kapitel zur historischen Entwicklung der Museumspädagogik, zu ihrem Auftrag, grundlegenden Prinzipien und Ansätzen, theoretische Bezüge und Definitionen sowie die Thematisierung von Bezugsdisziplinen. Darüber hinaus beschreiben alle Handbücher mindestens eine Zielgruppe näher, in zwei Fällen findet eine Differenzierung in unterschiedliche Gruppen statt. Ein weiteres Themenfeld sind Ansätze, Methoden und Medien, die ebenfalls bei allen Werken im Inhaltsverzeichnis zu finden sind. Rahmenbedingungen und organisatorische Fragen sind in den Inhaltsverzeichnissen in zwei Werken aufgeführt. Explizit auf personelle Fragen geht nur ein Handbuch ein. Ziele, die Beschreibung eines Praxisbeispiels, Perspektivisches, konkrete Aufgabenfelder, Informationen zur Erforschung der Museumspädagogik sowie der Blick ins Ausland sind ebenso nur in einem Handbuch zu finden.²³³

Wenn man berücksichtigt, wie viele Seiten den jeweiligen Themenfeldern in den Handbüchern gewidmet sind, so zeigt sich in der nachfolgenden Grafik²³⁴, dass neben dem

²³³ Die Zuordnung der jeweiligen Kapitel der Handbücher zu den Subkategorien finden sich im Anhang Kapitel IX, „Übersicht über die Kategorisierung der Kapitel in den Handbüchern“.

²³⁴ Die Angaben in der Tabelle berücksichtigen die Seitenanzahlen, die zu den jeweiligen Kategorien aufgewendet wurden. Allerdings unterscheiden sich die Handbücher leicht in ihren Größen, in der

allgemeinen Überblick die Hauptthemen aller drei Handbücher die Zielgruppendifferenzierung sowie Ansätze, Methoden und Medien sind. Ihre Anteile an der Gesamtseitenanzahl der Handbücher liegen bei der Kategorie ‚Überblick‘ zwischen 25 und 27%, bei der Kategorie ‚Zielgruppe/n‘ zwischen 12 und 31% und bei der Kategorie ‚Ansätze, Methoden und Medien‘ zwischen 18 und 44%. Beim Vergleich des Handbuchs von Weschenfelder und Zacharias mit den beiden aktuellen Handbüchern zeigt sich, dass die Thematisierung von Ansätzen, Methoden und Medien heute nicht mehr ganz so intensiv diskutiert wird wie damals. Dies mag daran liegen, dass Weschenfelder und Zacharias der Museumspädagogik „ein eher bescheidenes Repertoire an methodischen Zugängen“²³⁵ bescheinigten und diesem Methodenausdifferenzierung und -vielfalt entgegenzusetzen beabsichtigten²³⁶. Heute hingegen scheint der Fokus stärker auf die Zielgruppendifferenzierung gelegt zu werden. Insbesondere das Thema Schule und Museum wird gerade im Handbuch von Czech et al. intensiv behandelt, beispielsweise indem in verschiedene Schulstufen und Schularten differenziert wird. Rahmenbedingungen und organisatorische Hinweise sind in geringem Umfang im Handbuch von Weschenfelder und Zacharias vorhanden, werden aber in den zwei aktuelleren Werken stärker und explizit im Inhaltsverzeichnis erwähnt. Dies kann darauf zurückgeführt werden, dass die Rahmenbedingungen für museumspädagogisches Arbeiten heute ausdifferenzierter sind als in den 1980er Jahren. Beispielsweise zählen Netzwerkarbeit und Qualitätsmanagement inzwischen zu den Aufgaben der Museumspädagogik, womit neue Rahmenbedingungen hinzugekommen sind. Zudem sind Fragen nach der Ausbildung und den Kompetenzprofilen von Museumspädagog*innen durch zunehmende Professionalisierungsbestrebungen und -anforderungen stärker in den Fokus geraten, was sich auch in den aktuellen Handbüchern niederschlägt. Was in allen Inhaltsverzeichnissen fehlt, sind eigene Kapitel oder Beiträge, die sich mit Begriffen, Definition und Funktionen von Objekten beschäftigen. Weschenfelder und Zacharis²³⁷ widmen sich nur in einem Unterkapitel den Potenzialen von Objekten. Dies ist insofern erstaunlich, als Objekte als zentral gelten. Insgesamt betrachtet zeichnen sich in den Inhaltsverzeichnissen also bereits grundlegende Tendenzen ab, welche Themen für die Herausgeber*innen der Handbücher als relevant erscheinen und erschienen.

Schriftgröße und -dichte sowie in der Menge an Bebilderung. Deshalb sind die vorliegenden Zahlen nur Richtwerte, aber keine genauen Angaben.

²³⁵ WESCHENFELDER/ZACHARIAS 1981, S. 190.

²³⁶ Vgl. ebd., S. 189f.

²³⁷ Ebd., S. 72–82.

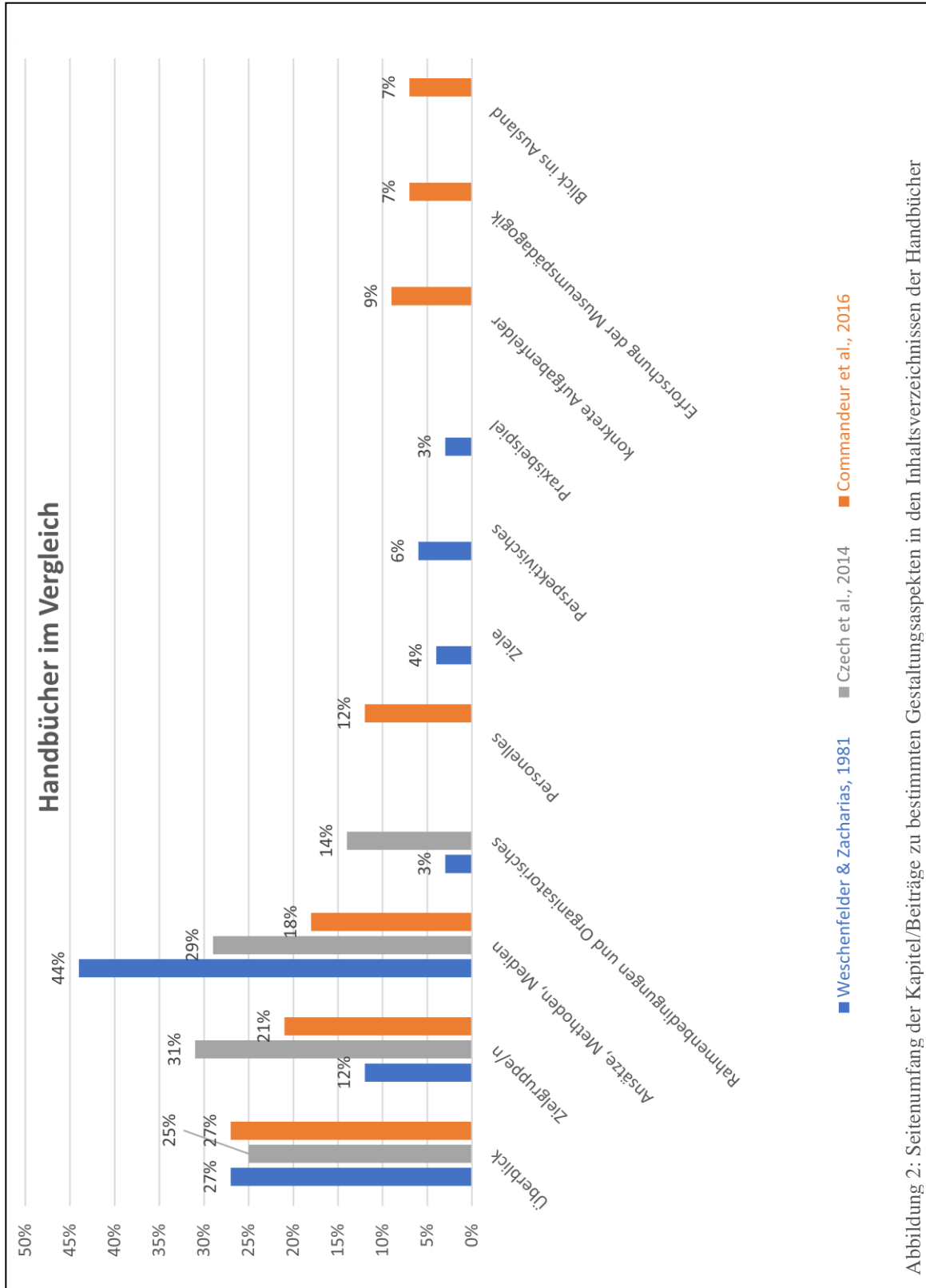


Abbildung 2: Seitenumfang der Kapitel/Beiträge zu bestimmten Gestaltungaspekten in den Inhaltsverzeichnissen der Handbücher

8.2 Gestaltungsaspekte

Im Folgenden liegt das Hauptaugenmerk darauf, welche Informationen und welche Art von Informationen zu jeweiligen Subkategorien der Kategorie ‚Gestaltungsaspekte‘ vorherrschen. Da die Handbücher recht umfangreich sind, habe ich mich auf einzelne Kapitel und Artikel konzentriert, die ich aufgrund ihrer Titel ausgewählt habe. Im Handbuch von Weschenfelder und Zacharias sind das Kapitel 1.3 („Museum und die Präsentation seiner Objekte“), 2.1.3.1 („Der Sonderfall: Schule und Unterricht im Museum“), 2.2 („Lernbereiche im Museum“), 2.3 („Tätige Aneignung: Lernformen im Museum“), 2.4 („Pädagogische Intentionen – Diskussion um Lernziele im Museum“) sowie 3 („Museumspädagogische Praxis“). Bei Czech et al. habe ich zur Forschungsfrage passende Artikel in allen Kapiteln („Einführungen“, „Zielgruppen“, „Vermittlungsstrategien, Methoden und Formate“) außer dem letzten („Hinweise und Werkzeuge“) untersucht, da dieses keine diesbezüglich relevanten Inhalte aufweist. Das Handbuch Museumspädagogik von Comman-deur, Kunz-Ott und Schad ist wie bereits erwähnt anhand von Fragen gegliedert. Für die hier vorliegende Analyse relevant sind die Fragen danach, was Museumspädagogik macht, wie sie arbeitet und für wen und mit wem sie arbeitet. Aus diesen Kapiteln gehe ich ebenfalls auf die für meine Forschungsfrage passenden Beiträge ein. In den Handbüchern werden folgende Gestaltungsaspekte thematisiert: ‚Strukturen‘, ‚Räume‘, ‚Inhalte‘, ‚Objekte‘, ‚Ziele‘, ‚Ansätze‘, ‚Methoden‘, ‚Materialien‘ und ‚Formate‘. Außer dem Aspekt des ‚zeitlichen Rahmens‘ habe ich auch in den Handreichungen die Thematisierung derselben Gestaltungsaspekte vorgefunden. Die folgende Grafik stellt einen Codebaum dar, der alle gewonnenen Codes der Subkategorien ‚Gestaltungsaspekte‘ darstellt:

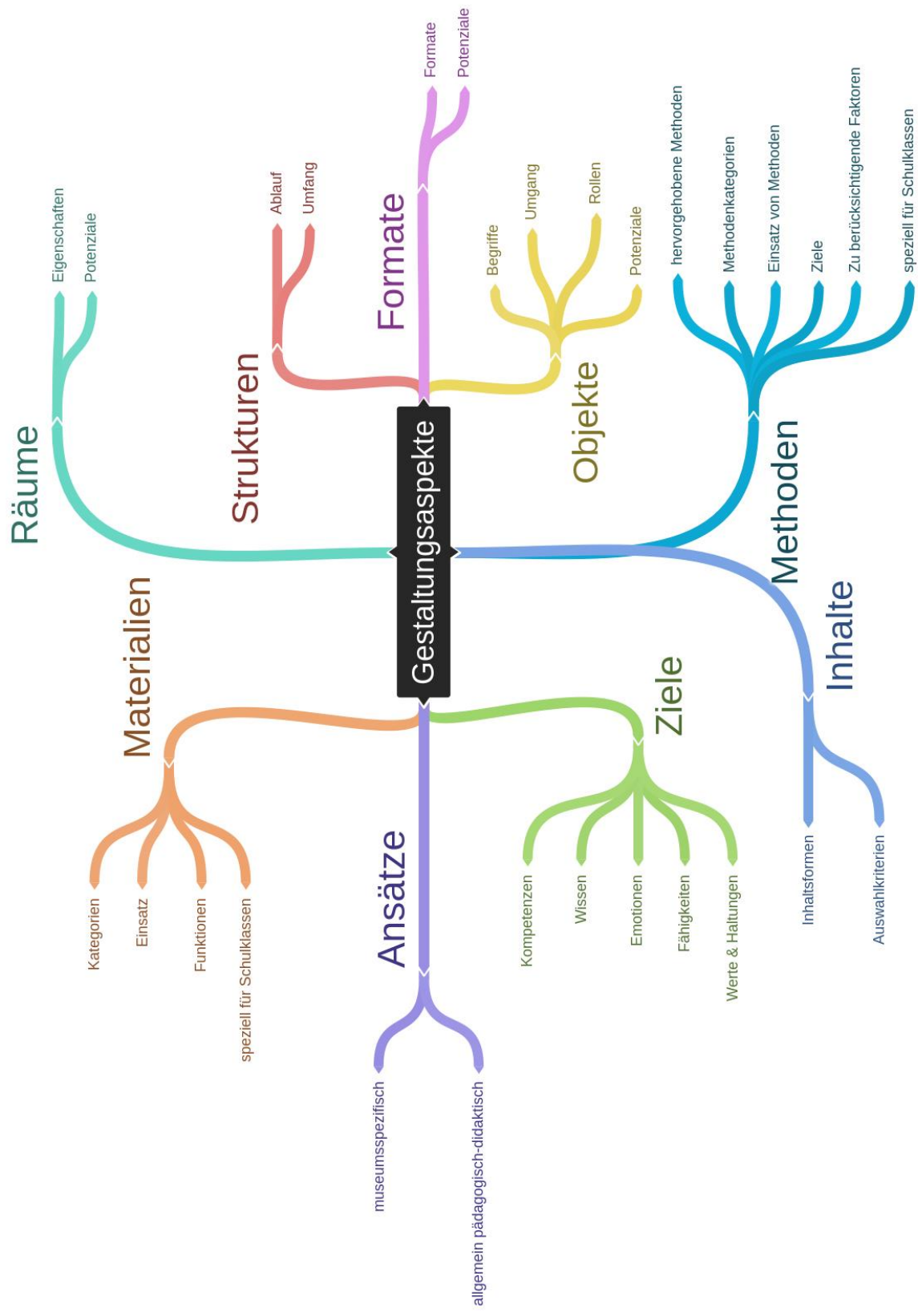


Abbildung 3: Codebaum Kategorie ‚Gestaltungsaspekte‘, qualitative Inhaltsanalyse

8.2.1 Strukturen

Hinsichtlich der ‚Strukturen‘ finden wir in den Handbüchern und Handreichungen wenig Informationen. Bei Peter Kolb²³⁸ lässt sich eine indirekt geäußerte ‚Ablaufstruktur‘ feststellen: er spricht von Expositionsmethoden in einer Einstiegsphase, von Erkenntnismethoden in einer Erarbeitungsphase und Konsolidierungsmethoden in einer Sicherungsphase. Hans-Georg Ehlers²³⁹ spricht von einer gängigen ‚Zweiteilung‘ der Angebote. Im ersten Teil solle ein Problem im Rahmen eines Gesprächs erörtert werden. In einem zweiten Teil sollten vielseitige Methoden zur Anwendung kommen. In der Handreichung „Best practice“ wird empfohlen, eine Einführung der eigenen Person, des Ortes, Themas, des Zusammenhangs zwischen Thema und Veranstaltungsort und des Ablaufs der Veranstaltung zu Beginn des Angebots zu geben. Am Ende der Veranstaltung sollte ein Abschluss in Form einer Synthese und Zusammenfassung stattfinden.²⁴⁰ Was zwischen Beginn und Ende der Veranstaltung passiert, bleibt in dem Dokument unklar. Im Allgemeinen gehen die Autor*innen also neben Begrüßungs- und Abschiedsphasen von ‚zwei bis drei inhaltlichen Phasen‘ pro Angebot aus. Was den zeitlichen ‚Umfang‘ eines Angebots betrifft, so findet man dazu nur einen Hinweis bei Weschenfelder und Zacharias²⁴¹. Sie halten ‚längerfristige Aufenthalte‘ im Museum für ratsam (von einem ganzen Tag bis mehrere Wochen), um Lernprozesse zu ermöglichen.

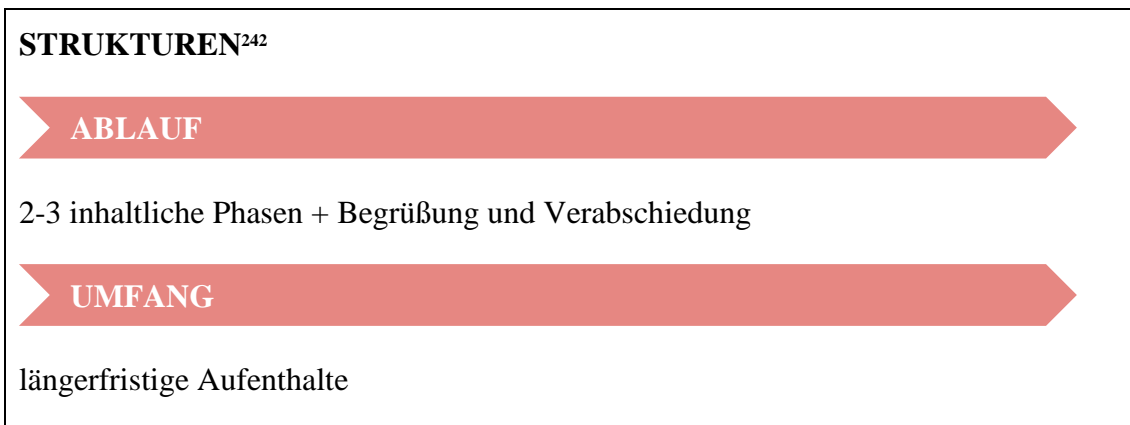


Abbildung 4: Subkategorie ‚Strukturen‘, qualitative Inhaltsanalyse

²³⁸ Vgl. KOLB 2014c, S. 119.

²³⁹ EHLERS 2016, S. 151f.

²⁴⁰ Vgl. O'NEILLE/DUFRESNE-TASSÉ 2011, S. 20.

²⁴¹ Vgl. WESCHENFELDER/ZACHARIAS 1981, S. 191–200.

²⁴² Die im Folgenden immer wieder verwendete farbige und pfeilförmige Darstellung der Codes bezieht sich auf die Darstellung derselben Codes im Codebaum. Sie dient der Orientierung der Lesenden, hat aber keine inhaltliche Bedeutung.

8.2.2 Räume

„Räume“ und die Arbeit in Räumen sind im Vergleich zu anderen Gestaltungsaspekten weniger Thema. In der Handreichung „Best practice“²⁴³ wird darauf hingewiesen, dass Angebote sowohl innerhalb des Museums als auch außerhalb stattfinden können. Welche anderen Räume konkret genutzt werden können, wird in dem Dokument nicht ausgeführt. In den Handbüchern werden insgesamt fünf Räume thematisiert: ‚die Ausstellung‘, ‚didaktische Räume‘, ‚inszenierte Spielräume‘, der ‚Stadtraum‘ und ‚museumspädagogische Werkstätten‘.

Tobias Nettke²⁴⁴ stellt in seiner Untersuchung von Führungen in Museumsausstellungen fest, dass die personale Vermittlung raumbasiert sei. Damit meint er, dass sich die Museumspädagog*innen mit Teilnehmenden in Gebäuden und Räumen bewegen, die über bestimmte Eigenschaften und Gestaltung verfügen. Architektonische Elemente, das Arrangement von Ausstellungselementen oder Gliederungsstrukturen hätten beispielsweise Einfluss auf die Wahrnehmungen der Besuchenden und die Kommunikation zwischen Pädagog*in und Zielgruppe. Unter anderem veranlassten sie, dass sich die Besuchenden in den Räumen permanent neu positionierten und ausrichteten, um Objekte nicht zu verdecken, Blickachsen offen zu halten oder Störungen von außen bzw. nach außen zu vermeiden. Damit lässt sich der Gestaltung und Architektur von Ausstellungsräumen eine entscheidende Rolle in der Angebotsgestaltung zuschreiben.

Weschenfelder und Zacharias²⁴⁵ gehen auf didaktische Räume ein. Sie dienen als Rückzugsbereiche für bestimmte Zielgruppen, die dort arbeiten, sich näher informieren oder aktiv werden könnten. Ziel sei es, „die gegebenen Inhalte und Objekte der Schausammlung [...] zu aktualisieren, aktiv bearbeitbar zu machen“²⁴⁶.

Einen weiteren Raum museumspädagogischer Vermittlung stellen inszenierte Spielräume²⁴⁷ dar. Es handele sich dabei um Räume, in denen z.B. Interaktionen, Tätigkeiten und szenische Darstellungen stattfänden, die sich an den Inhalten des Museums orientierten. Die Kinder könnten sich in den Spielräumen frei bewegen und selbst beschäftigen.

²⁴³ Vgl. O'NEILLE/DUFRESNE-TASSÉ 2011, S. 4.

²⁴⁴ Vgl. NETTKE 2016a, S. 174; NETTKE 2016b, 33f.

²⁴⁵ Vgl. WESCHENFELDER/ZACHARIAS 1981, S. 298–306.

²⁴⁶ Ebd., S. 298.

²⁴⁷ Vgl. ebd., S. 315–328.

Der Stadtraum wird im Handbuch von Czech et al. thematisiert. Michael Bauereiß²⁴⁸ setzt sich hier mit seiner Nutzung von kulturhistorischen und stadtgeschichtlichen Museen auseinander. Er stellt fest, dass einerseits ein Ausflug in die Stadt es erleichtere, räumliche Dimensionen deutlich zu machen, die im Museum nur anhand von Plänen, Zeichnungen oder Modellen aufgezeigt werden könnten. Andererseits ließen sich Museumsobjekte rekontextualisieren, d.h. „realen Orten in der Stadt [zuordnen]“²⁴⁹. Umgesetzt werden könne dies über Fotografien oder Bilder, die am jeweiligen Ort gezeigt werden, sofern Objekte nicht mit in die Stadt genommen würden. Darüber hinaus lasse sich anhand eines Stadtrundgangs Spuren der Vergangenheit nachgehen (z.B. Straßennamen, Denkmäler, ...). Auch Veränderungen im Stadtbild wie Bau-, Stil- und Architekturgeschichte würden so direkt sichtbar gemacht werden, wenn beispielsweise die Darstellung eines historischen Stadtmodells mit der Wirklichkeit abgeglichen werde.

Astrid Brosch²⁵⁰ geht im Handbuch von Czech et al. explizit auf Werkstatträume ein. Diese ermöglichten es beispielsweise, außerhalb der Öffnungszeiten der Ausstellung (z.B. bei Schulklassen früh morgens) ein Angebot zu beginnen. Außerdem empfiehlt sie eine unempfindliche Gestaltung der Räume, d.h. beispielsweise keine kostbaren oder sensiblen Bodenbeläge. Die Räume sollten entsprechend ausgestattet sein (Arbeitsmaterialien, flexibles Mobiliar, Beleuchtung, ...) und über eine adäquate Infrastruktur verfügen (Arbeitsflächen, Wasserzugang, Garderobe, Lagerungsmöglichkeiten von Materialien ...). Aber auch die Lage sei entscheidend: Einerseits sollte für die Unversehrtheit der Exponate ein Sicherheitsabstand zu den Ausstellungsräumen vorhanden sein, andererseits sollten die Laufwege zwischen Werkstatt und Ausstellung nicht zu lang sein. Sie nennt auch die Nähe zu sanitären Einrichtungen, Rettungswege und barrierefreie Zugänge als wichtige Voraussetzungen. Explizit für die Arbeit mit Schüler*innen verweist sie auf Bauvorschriften zur Sicherheit von Kindern.

Insgesamt betrachtet gibt es also ein Bewusstsein dafür, dass museumspädagogisches Arbeiten in ‚unterschiedlichen Räumen‘ stattfindet und stattfinden kann. Dabei werden teils konkrete Vorstellungen hinsichtlich ihrer Ausstattung, Lage, Infrastruktur und Gestaltung geäußert (didaktische und inszenierte Spielräume, Werkstätten). Damit kommt zum Ausdruck, dass davon ausgegangen wird, Räume seien gestaltbar und damit ‚flexibel‘. Demgegenüber werden der Ausstellungsraum und der Stadtraum hingegen als eher ‚starr‘ und

²⁴⁸ BAUEREIß 2014.

²⁴⁹ Ebd., S. 284.

²⁵⁰ BROSCH 2014.

unflexibel beschrieben mit der Konsequenz, dass mit bestimmten Gegebenheiten umgegangen werden muss. Beim ‚Ausstellungsraum‘ wird der ‚Einfluss räumlicher Strukturen‘ auf das Handeln und Agieren der museumspädagogischen Fachkräfte und der Besucher*innen hervorgehoben. Beim ‚Stadtraum‘ wird lediglich erwähnt, dass ‚zusätzliche Materialien‘ mitgenommen werden (können). Daneben werden teils auch ‚Potenziale‘ der Räume beschrieben: der Stadtraum dient der ‚thematischen Ergänzung‘, der Werkstatt-raum der ‚zeitlichen Flexibilisierung‘ und didaktische bzw. inszenierte Spielräume dem ‚Rückzug‘ sowie dem ‚freien und selbstständigen Arbeiten‘.

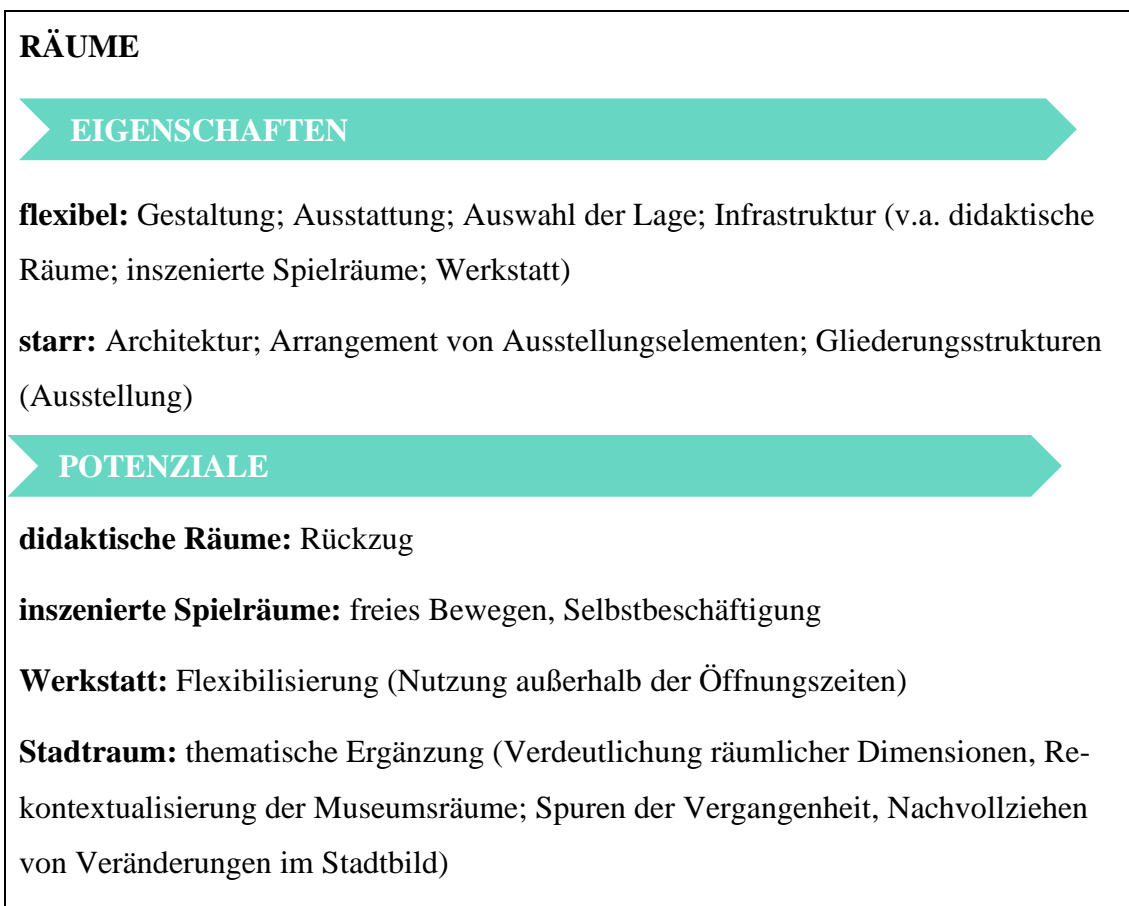


Abbildung 5: Subkategorie ‚Räume‘, qualitative Inhaltsanalyse

8.2.3 Inhalte

Was ‚Inhalte‘ betrifft, so lassen sich anhand der Handbücher und Handreichungen lediglich abstrakte Aspekte finden, da diese in der Praxis eine fachliche Ausprägung erfahren. In den untersuchten Publikationen wird vor allem über ‚Auswahlkriterien‘ geschrieben. Nach Nettke²⁵¹ sollten sich gemäß dem Prinzip der sammlungsspezifischen Vermittlung die Inhalte museumspädagogischer Angebote erstens an der Museumssammlung

²⁵¹ Vgl. NETTKE 2016b, S. 32.

orientieren. Damit könnten fachspezifische Vermittlungsinhalte sowie fachspezifische und museologische Methoden zum Thema gemacht werden. Zweitens nennt er das Prinzip der objektangemessenen Vermittlung, nach der zu vermittelnde Inhalte die Bedeutung von Objekten und ihre Strukturen seien. Nach dem Prinzip der Ganzheitlichkeit und der fächerübergreifenden Vermittlung sollten drittens die Inhalte auch entsprechend ausgerichtet sein. Gabi Rudnicki²⁵² sieht als inhaltlichen Ausgangspunkt eines Angebots ein besonderes Exponat oder Thema. Die Handreichung „Best practice“²⁵³ empfiehlt, sich der vielfältigen Inhalte einer Museumsausstellung bewusst zu werden. Als Kriterien für die Auswahl der Inhalte werden dort die Erkenntnisorientierung, die Ausstellung, Sammlung oder das Publikum mit seinem Vorwissen und seinen Erwartungen angeführt. Hinsichtlich der Ausstellung bestünden zudem die Möglichkeiten, sich an ihren Inhalten der Ausstellung auszurichten, diese auszuweiten oder zu vertiefen, ausstellungsunabhängige Inhalte zu entwickeln oder sich politisch-strategisch zur Ausstellung zu positionieren. Der Text legt außerdem nahe, dass bei der Inhaltsauswahl die Qualität und der wissenschaftliche Autoritätsanspruch mit den Fähigkeiten und Bedürfnissen des Publikums vereinbar bleiben sollten. Wenn die Inhalte ausgewählt sind, sollten sie dynamisch und kohärent im Angebot präsentiert werden. Dies kann beispielsweise entwicklungsgeschichtlich, anhand einer Erzählung unter Einbindung der Objekte, vergleichend oder typologisch erfolgen. Die Handreichung „Qualitätskriterien für Museen“²⁵⁴ umreißt die Inhalte museumspädagogischer Angebote mit der Vermittlung von „Informationen und Erlebnissen“²⁵⁵. Sie sieht ebenso die Sammlungen als „Ausgangspunkt“²⁵⁶ museumspädagogischer Arbeit. Die Inhalte sollten sich an den Objekten orientieren. Darüber hinaus sollten sie einen Bezug zur Gegenwart haben, die Möglichkeit bieten, dass Besuchende zu eigenem Handeln animiert werden und ein „Verständnis für die Institution Museum und die jeweilige Fachwissenschaft“²⁵⁷ ermöglichen. Außerdem werden die Begriffe ‚ganzheitlich‘, ‚fächerübergreifend‘, ‚fachwissenschaftliche Methoden‘ und ‚Aufgaben, Funktionen, Arbeitsweisen von Museen‘ genannt.²⁵⁸

Zusammenfassend werden hier als ‚Inhalte‘ museumspädagogischer Angebote ‚Gegenstände‘ – nämlich die Objekte sowie ihre Bedeutungen und Strukturen –, ‚Themen‘ wie

²⁵² Vgl. RUDNICKI 2014, S. 64.

²⁵³ Vgl. O'NEILLE/DUFRESNE-TASSÉ 2011, S. 10–12.

²⁵⁴ KUNZ-OTT 2008.

²⁵⁵ Ebd., S. 10.

²⁵⁶ Ebd.

²⁵⁷ Ebd.

²⁵⁸ Vgl. ebd., S. 11.

Methoden, fachspezifische Inhalte, Inhalte der Ausstellung, andere Inhalte und Informationen sowie ‚Erfahrungen‘, in diesem Fall Erlebnisse, genannt. Bei der ‚Auswahl dieser Inhalte‘ sind unterschiedliche Aspekte zu berücksichtigen. Diese lassen sich in drei Kategorien einteilen: ‚museumsspezifische‘, ‚besucherorientierte‘ und ‚didaktische Aspekte‘. Zu den ‚museumsspezifischen Aspekten‘ zähle ich das ‚Museum als Institution‘, die ‚Museumssammlung‘, die ‚Fachwissenschaft‘, die ‚Ausstellung‘ und die ‚Objekte‘. ‚Besucherorientierte Aspekte‘ sind ‚Interessen‘, ‚Fähigkeiten‘ und ‚Bedürfnisse‘ (u.a. auch das Bedürfnis nach einem Erlebnis). Außerdem werden noch ‚didaktische Aspekte‘ wie ‚Gegenwartsbezug‘ (u.a. auch politisch-strategische Positionierung), ‚Handlungsorientierung‘ und ‚Interdisziplinarität‘ (fächerübergreifend) genannt.

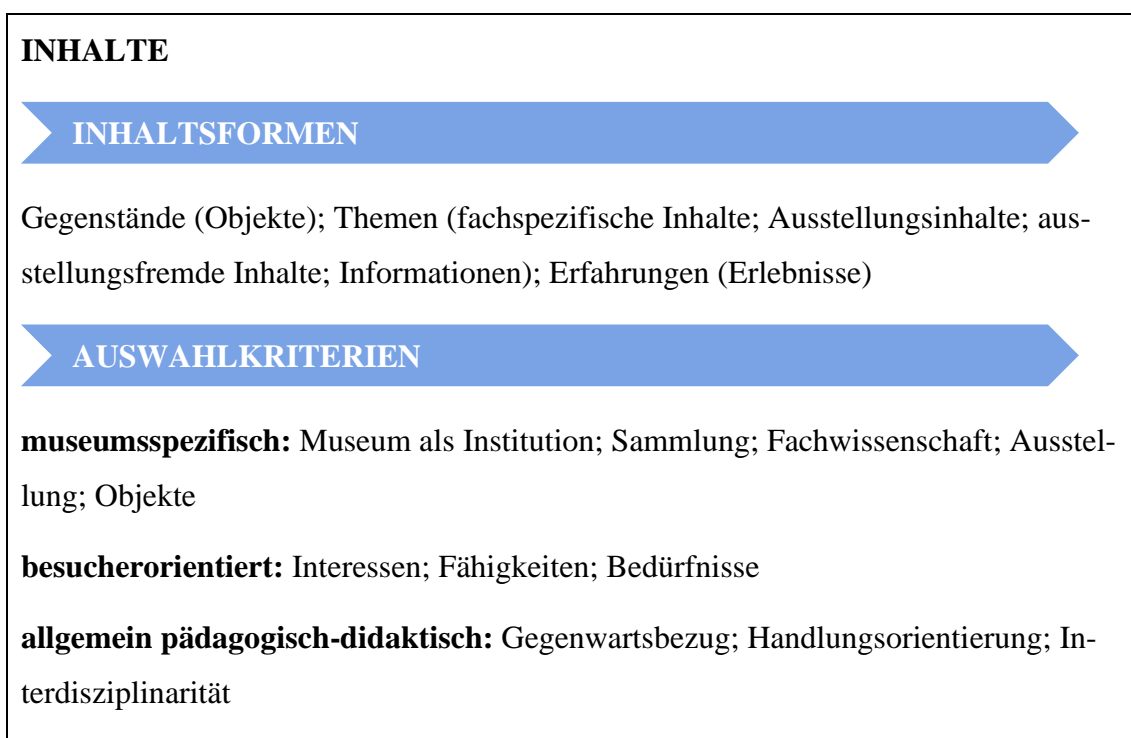


Abbildung 6: Subkategorie ‚Inhalte‘, qualitative Inhaltsanalyse

8.2.4 Objekte

‚Objekte‘ werden in den untersuchten Publikationen mit Ausnahme des Handbuchs von Weschenfelder und Zacharias²⁵⁹ meist nebenher verhandelt, so dass ich mich hier auf Auszüge aus verschiedenen Artikeln beziehe, die dem Themenfeld ‚Überblick‘ angehören.

Bei der Sichtung des Materials fällt als Erstes auf, dass hinsichtlich der Verwendung von Begriffen eine mangelnde Trennschärfe bzw. Begründung vorherrscht: So werden die Begriffe Exponat, Objekt, museales Objekt, Originalobjekt, Museumsobjekt, Original,

²⁵⁹ WESCHENFELDER/ZACHARIAS 1981.

authentisches Objekt und authentische Zeugnisse oder Dinge oder Gegenstände durchgehend synonym verwendet.²⁶⁰

Wie bereits erwähnt, wird bei Weschenfelder und Zacharias im Kapitel „Museum und die Präsentation seiner Objekte: Didaktik für wen und mit welchem Interesse?“²⁶¹ das Objekt hinsichtlich seiner Potenziale thematisiert. Die Autoren sehen diese in der Anschaulichkeit, Authentizität, dem Informationsgehalt/der Inhaltlichkeit und Offenheit. Die Anschaulichkeit liege den beiden Autoren zufolge in der Sichtbarkeit von Materialität, Proportion, Farbe, Gestalt und Behandlung, die über die Objekte selbst Auskunft gäben. Damit könnte eine „objektivierende Einordnung in eigene Kenntnisse und Vorerfahrung“²⁶² ermöglicht und zugleich Bedeutungen und Bedeutungszuschreibung erfasst werden, sofern es zum „häufigen Umgang“²⁶³ mit den Dingen komme. Hier konstatieren die Autoren jedoch ein nicht aufzulösendes Dilemma zwischen den musealen Grundprinzipien Bewahren und Vermitteln, da die Präsentation der Objekte auf ein „Vorzeigen“²⁶⁴ reduziert werde und ein „Darreichen“²⁶⁵ unmöglich mache. Das Potenzial der Authentizität eines Objektes bedeutet für die beiden Museumspädagogen, „daß es Zeugnis ablegt über sich selbst und über zeitlich und örtlich entfernte Vorgänge.“²⁶⁶ Damit ließen sich, so die Autoren, „authentische Situationen rekonstruieren“²⁶⁷. Sie hätten folglich Dokumentwert. Dies bedeute gleichzeitig, dass sie Informationen in sich tragen (Potenzial des Informationsgehalts bzw. der Inhaltlichkeit), die erschlossen werden müssen. Dass Objekte Offenheit als Potenzial aufweisen, meint, dass Besuchende mit ihren Interessen an sie herantreten können. Diese sollten durch die Ausstellungsdidaktik nicht eingeschränkt werden. In der Diskussion der Potenziale lassen sich Haltungen zur Rolle von Objekten im Vermittlungsprozess ablesen. Zum einen machen Weschenfelder und Zacharias sie zu Objekten der Betrachtung, wenn es um die Anschaulichkeit und die Offenheit geht.

²⁶⁰ Bei Rudnicki im Handbuch von Czech et al. werden beispielsweise die Begriffe „Objekt“ und „Exponat“ abwechselnd verwendet. Weschenfelder und Zacharias schreiben meist „Objekt“ bzw. „museales Objekt“, gelegentlich „Dinge“ oder „Gegenstände“. Nettke verwendet im Handbuch von Commandeur et al. durchweg den „Objekt“-begriff, bisweilen auch „Exponat“. Die Handreichung „schule@museum“ schreibt die Begriffe „Museumsobjekt“, „echtes Objekt“, „Objekt“, „originales Objekt“, „Originalobjekt“, „authentisches Objekt“, „historisches Objekt“, „Zeugnis“ und „authentisches Zeugnis“. Die Handreichung „Qualitätskriterien“ nutzt die Begriffe „originales Zeugnis“, „materielles Zeugnis“, „Zeugnis der Vergangenheit“, „Museumsobjekt“, „Sammlungsobjekt“, „Objekt“ und „originales Objekt“. Die Handreichung „Best practice“ nutzt durchweg den Begriff „Objekt“ (im Französischen „objet“).

²⁶¹ WESCHENFELDER/ZACHARIAS 1981, S. 72–81.

²⁶² Ebd., S. 74.

²⁶³ Ebd., S. 75.

²⁶⁴ Ebd.

²⁶⁵ Ebd.

²⁶⁶ Ebd., S. 76.

²⁶⁷ Ebd., S. 77.

Hinsichtlich der Authentizität sind sie ebenfalls Objekte, wenn sie im Fokus stehen; zum anderen hingegen werden sie gleichzeitig zu Medien gemacht, wenn sie dafür verwendet werden, Informationen über Prozesse, Personen oder Ereignisse zu gewinnen. Wenn der Informationsgehalt im Zentrum steht, haben sie folglich die Rolle des Mediums, da das Objekt nur vermittelnde Funktion hat.

In einem Artikel des Handbuchs von Czech et al. schreibt Rudnicki²⁶⁸ aus Perspektive der Praxis, was unter museumspädagogischem Handeln zu verstehen ist. Hierzu stellt sie die drei wesentlichen Faktoren Exponat, Besucher und Vermittler²⁶⁹ vor, die an einer museumspädagogischen Kommunikation beteiligt seien. In einer Grafik²⁷⁰ werden diese in einem didaktischen Dreieck angeordnet. Hinsichtlich des Exponats verweist Rudnicki darauf, dass es „Basis für jedes museumspädagogische Handeln“²⁷¹ sei, das zur Kernfrage eines Themas leiten solle. Das Objekt habe im Vermittlungsprozess zudem exemplarischen Charakter, d.h. es stehe für einen bestimmten Inhalt oder ein Thema.²⁷² Sie ordnet damit das Exponat einem Thema oder Inhalt unter und macht es damit zum Medium. Darüber hinaus spricht sie davon, dass das Ziel der Museumspädagogik die Befähigung der Besuchenden sei, selbstständig in Dialog mit dem Exponat zu treten.²⁷³ Hier geht sie zwar darauf ein, wie mit Objekten gearbeitet werden kann, legt jedoch in ihren Ausführungen nicht dar, wie dieser Dialog aussehen kann.

Nettke²⁷⁴ bezeichnet das Objekt als „Ausgangspunkt, um Fragen aufzuwerfen und Lerninhalte über die Exponatstrukturen sowie den Vergleich von Objekten zu erschließen.“²⁷⁵ Anhand der Objekte könnten auch ihre Bedeutung(en) thematisiert werden. Zugleich nennt er die Prinzipien der Exemplarität und Anschaulichkeit, die dazu dienen, „Inhalte [...] und Botschaften“²⁷⁶ zu übermitteln. Hier werden Objekte als Objekte behandelt, wenn es um die Offenlegung ihrer Strukturen und Bedeutungen geht; sobald jedoch ihre Exemplarität und Anschaulichkeit im Vordergrund steht, wird ihnen die mediale Rolle der Vermittlung eines anderen Inhalts zugeschrieben.

²⁶⁸ RUDNICKI 2014.

²⁶⁹ Im Text von Rudnicki nicht gegendert.

²⁷⁰ Vgl. RUDNICKI 2014, S. 67.

²⁷¹ Ebd., S. 65.

²⁷² Vgl. ebd.

²⁷³ Vgl. ebd., S. 68.

²⁷⁴ NETTKE 2016b.

²⁷⁵ Ebd., S. 32.

²⁷⁶ Ebd., S. 33.

Einige Autor*innen machen zudem Vorschläge zum Umgang mit Objekten speziell bei Angeboten für Schulklassen. Bei Grundschüler*innen sei es beispielsweise nach Brigitta Wehner²⁷⁷ wichtig, die Zahl der eingesetzten Objekte sinnvoll zu begrenzen, um die Schüler*innen nicht zu überfordern. Jedes eingesetzte Objekt stehe zudem exemplarisch für einen Inhalt oder eine Bedeutung, was wiederum den medialen Charakter von Objekten hervorhebt.

Ludwig Ziesche²⁷⁸ sieht in den Objekten für die Arbeit mit Schüler*innen die Potenziale der Anschaulichkeit und der Exemplarität. Die vornehmliche Leistung des Museums liege in der Ermöglichung der Betrachtung der Dinge. Deshalb solle zuerst der Gegenstand „sprechen“²⁷⁹, dann die Schüler*innen und zuletzt der*die Pädagog*in. Dem zugrunde liegt die Idee, „einem Eindruck auch einen Ausdruck folgen zu lassen“²⁸⁰, in diesem Fall den des Kindes/Jugendlichen. Gemäß der Exemplarität stehe das Exponat stellvertretend für ähnliche Gegenstände und Sachverhalte. Dafür sollten die Museumspädagog*innen sich bewusst sein, „welche Erfahrungen und Erkenntnisse er [*sie, A.d.V.] einer bestimmten Auswahl an Exponaten abgewinnen will.“²⁸¹ Auch hier wird der mediale Charakter von Objekten vorgestellt.

Dass Objekte von wesentlicher Bedeutung sind, wird in der Handreichung „schule@museum“ deutlich. Hier beschreiben die Autor*innen Objekte und ihre Faszination als herausragende Merkmale (Potenziale) des Museums: „Im Zentrum jedes Museums steht immer das Werk, das originale Objekt, das es für die nächsten Generationen zu bewahren gilt und das in der Ausstellung präsentiert wird. Dieses Objekt soll den Museumsbesucher faszinieren.“²⁸² Demzufolge bestehe die Lernlogik des Museums aus der „Dominanz der authentischen, sinnlichen Erfahrung“²⁸³, womit eines der Potenziale von Objekten angesprochen ist. Auf die Frage, wie mit Objekten umgegangen werden könne, geht der Text nur einmal ein. Dort heißt es lediglich, dass Fragen an Objekte gestellt werden können²⁸⁴, was jedoch nicht weiter ausgeführt wird.

²⁷⁷ Vgl. WEHNER 2014, S. 125f.

²⁷⁸ ZIESCHE 2014.

²⁷⁹ Ebd., S. 133.

²⁸⁰ Ebd.

²⁸¹ Ebd., S. 135.

²⁸² DENGEL U. A. 2011, S. 14.

²⁸³ Ebd., S. 16.

²⁸⁴ Vgl. ebd., S. 45.

Auch die Handreichung „Qualitätskriterien für Museen“²⁸⁵ erwähnt, dass die Begegnung mit Originalen Ausgangspunkt für Bildungsprozesse sei. Was jedoch genau unter der Begegnung zu verstehen ist, lässt der Text offen.

Die Handreichung „Best practice“²⁸⁶ enthält kein Kapitel sowie auch keinen Absatz über Objekte. Vielmehr stehen hier die Inhalte im Vordergrund, für deren Vermittlung die Objekte eingesetzt werden. So wird beispielsweise vorgeschlagen, dass Objekte als Stütze für die Erzählung einer Geschichte verwendet werden können: „Une histoire continue racontée en s'appuyant sur des objets.“²⁸⁷ Damit werden Objekte tendenziell als Medien betrachtet.

Neben der begrifflichen Unschärfe werden in den Handbüchern und Handreichungen im Wesentlichen drei Aspekte zu ‚Objekten‘ deutlich: erstens deren ‚Potenziale‘ für die museale Vermittlung, zweitens ihre ‚Rolle(n) im Vermittlungsprozess‘ und drittens der ‚Umgang mit ihnen‘. Als ‚Potenziale‘ werden vor allem ‚Authentizität‘, ‚Exemplarität‘, ‚Offenheit‘, ‚Sinnlichkeit‘, ‚Anschaulichkeit‘, ‚Faszination‘ und ‚Inhaltlichkeit‘ genannt. Damit lassen sich zumeist auch Auffassungen über die ‚Rollen‘ von Objekten in der Vermittlung offenlegen: Erstens die ‚Rolle als Objekt‘ selbst, wenn es in seiner Individualität im Zentrum steht; zweitens die ‚Rolle als Medium‘, wenn es für einen Inhalt oder eine Botschaft steht; und drittens als ‚Exempel‘, wenn es für eine bestimmte Objektgattung präsentiert wird. Die letzte Form der Rollenzuschreibung stellt eine Zwischenform dar: Zwar werden sie als Objekte behandelt, ihr ‚individueller Charakter‘ steht jedoch nicht im Vordergrund. Der ‚Umgang mit Objekten‘ in museumspädagogischen Angeboten erscheint noch sehr wenig ausdifferenziert. Zwar fallen Stichworte wie „begegnen“, „betrachten“ und „befragen“, es wird jedoch nicht herausgestellt, was damit genau gemeint und wie bzw. mit welchem Ziel dies konkret umsetzbar ist.

²⁸⁵ KUNZ-OTT 2008, S. 8.

²⁸⁶ O'NEILLE/DUFRESNE-TASSÉ 2011, S. 12.

²⁸⁷ Ebd.

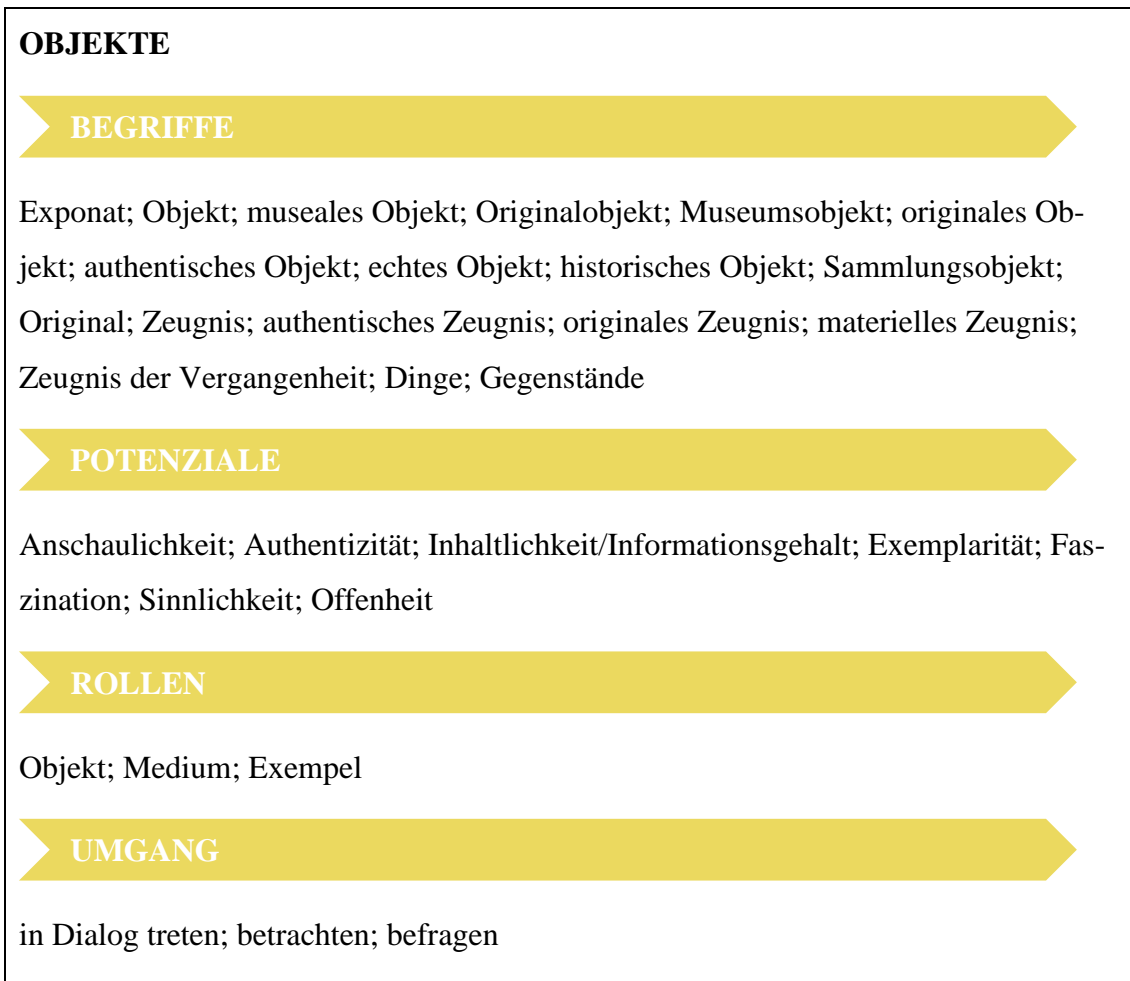


Abbildung 7: Subkategorie ‚Objekte‘, qualitative Inhaltsanalyse

8.2.5 Ziele

In zwei von drei Handbüchern wird explizit über ‚Ziele‘ geschrieben. In den anderen Handbüchern und einer Handreichung filterte ich diese aus den einzelnen Artikeln oder Textteilen heraus.

In Abgrenzung zur Schule befürworten Weschenfelder und Zacharias²⁸⁸ erstens einen offenen Umgang mit Lernzielen. Damit meinen sie, dass Lernziele nicht vordefiniert werden, sondern sich im Prozess zwischen Pädagog*innen und Kindern und Jugendlichen manifestieren. Es komme dann nicht zur Artikulation der Ziele, sondern die Ziele zeigten sich im Handeln der Kinder und Jugendlichen. Zweitens verhalte es sich so, dass „das Verhältnis von museumspädagogischen Intentionen, Inhalten und Methoden [...] kein hierarchisches, sondern [...] als interdependentes Repertoire für Lern- und Aneignungsinteressen in konkreten Situationen [...] [ist]“²⁸⁹. Intentionen seien damit immer als

²⁸⁸ Vgl. WESCHENFELDER/ZACHARIAS 1981, S. 174–188.

²⁸⁹ Ebd., S. 178.

„vorläufig“²⁹⁰ zu betrachten. Darüber hinaus befürworteten sie eine Verschiebung der Intentionalität von den Pädagog*innen hin zu den Lernenden. Gerade durch museumspädagogische Methoden und Praxisformen wie didaktische Räume, Spielmilieus und Aktionsräume bestehe eine nicht-intentionale Erziehung, in der Lernende ihre Lernziele selbst bestimmten. Weschenfelder und Zacharias sehen als weitere, dritte Intention der Museumspädagogik den Erwerb von Teilkompetenzen wie etwa Handlungskompetenz, soziale Kompetenz, kommunikative Kompetenz und Wissenserwerb, Kenntnisaneignung, Phantasietätigkeit, Kreativität, kultureller Ausdruck, gegenständliche und technische Fertigkeiten.²⁹¹ Die vierte Intention der Museumspädagogik sei die Bereitstellung eines prinzipiell, strukturell und praktisch offenen Lernortes mit einem offenen Curriculum. Folgende Kriterien seien laut den Autoren Garanten dafür: eine Offenheit im Entwicklungsprozess ermögliche es, dass Curriculumsprodukte nie abgeschlossen seien; eine instrumentale Offenheit meine, dass theoretische Erkenntnisse, didaktische Theorien oder Ergebnisse curricularer Arbeit immer nur als „Orientierungshilfen für eine Praxis unter bestimmten Bedingungen“²⁹² dienen; eine normative Offenheit fördere alternative Lernerfahrungen und Ergänzungen von Lernzielen; die didaktische Variabilität zielen darauf ab, möglichst viele Dimensionen im Planungsprozess und in der Praxis zugänglich zu machen; mit Inhaltsoffenheit meinen die Autoren, dass spontane und situationsspezifische Inhalte und Probleme gleichermaßen bearbeitbar werden; schließlich sollte eine Offenheit des Lernerfolgs gegeben sein, d.h. unterschiedliche Lernerfahrungen zugelassen werden. Nach Rudnicki²⁹³ sei das eigentliche Ziel der Museumspädagogik, dass sie sich überflüssig mache, indem die Besuchenden so weit geschult werden, dass sie mit dem Exponat allein in Dialog treten könnten. Gleichzeitig benennt sie aber auch mögliche konkrete Ziele, wie beispielsweise die Erhöhung der Allgemeinbildung, Wissensvermittlung, Vertiefung eines Unterrichtsthemas, Erhöhung der Wahrnehmungsfähigkeit, Erzeugung einer positiven Einstellung zum Museum oder die Ermöglichung eines angenehmen und unterhaltenden Besuchs.

²⁹⁰ Ebd., S. 179.

²⁹¹ Vgl. ebd., S. 183.

²⁹² Ebd., S. 185.

²⁹³ Vgl. RUDNICKI 2014, S. 68.

Laut Ehlers im Handbuch von Commandeur et al. gehe „[...] es im Museum nicht nur um Wissensvermittlung [...] [sondern, A.d.V.] auch um affektive Ziele, um Haltungen und Meinungen“²⁹⁴.

Nettke²⁹⁵ zitiert in einem Artikel des Handbuches von Commandeur et al. die „Generic Learning Outcomes“ als mögliche Ziele museumspädagogischer Vermittlung, die eine Vielschichtigkeit der Lernresultate betonen. Darunter fallen Wissenserwerb, Handlungskompetenzen, soziale, körperliche sowie kommunikative Kompetenzen, Einstellungen und Werte, Freude, Inspiration und Kreativität, Aktivität, Verhaltensweisen sowie Entwicklung.

Als Ziele der Vermittlung unterscheiden die Autor*innen der Handreichung „Best practice“²⁹⁶ zunächst allgemeine (z.B. Wahrnehmungsschulung) und spezifische Ziele (z.B. besondere Kenntnisse). Die Ziele könnten ökonomisch oder ideologisch fundiert sein sowie die Persönlichkeitsentwicklung betreffen. Zur Persönlichkeitsentwicklung zählen sie das Forschernlernen, die Stimulation der Sensibilität für Wissen, den Wissenserwerb oder Methodenkenntnisse. Die Ziele verorten die Autor*innen auf verschiedenen Ebenen: der Wahrnehmungs-, der kognitiven, der affektiven und der sozialen Ebene.

Der Text „Qualitätskriterien für Museen: Bildungs- und Vermittlungsarbeit“²⁹⁷ geht auf Ziele nicht gesondert ein. Es wird lediglich beschrieben, dass die Museumspädagogik „Informationen und Erlebnisse“²⁹⁸ vermittele.

Die Handreichung „schule@museum“²⁹⁹ führt vor allem die Kompetenzförderung auf sozialer, fachlicher und methodischer Ebene an. Unter Kompetenzen verstehen die Autor*innen „individuelle Dispositionen, erlernbare kognitive Fähigkeiten und die Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen. Verbunden sind damit die Bereitschaft und Fähigkeit, Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll finden und nutzen zu können.“³⁰⁰

Während Weschenfelder und Zacharias sich nicht auf Lernziele festlegen wollen, sondern ‚offene und selbstbestimmte Lernziele‘ anvisieren, haben die Autor*innen der aktuelleren Werke konkrete Vorstellungen. Die Ziele, die sie formulieren, lassen sich fünf Codes

²⁹⁴ EHLERS 2016, S. 152.

²⁹⁵ Vgl. NETTKE 2016b, S. 39.

²⁹⁶ Vgl. O'NEILLE/DUFRESNE-TASSÉ 2011, S. 10.

²⁹⁷ KUNZ-OTT 2008.

²⁹⁸ Ebd., S. 10.

²⁹⁹ DENGEL U. A. 2011, S. 44.

³⁰⁰ Ebd., S. 55.

unterordnen. Diese sind ‚Kompetenzen‘, ‚Wissen‘, ‚Emotionen‘, ‚Fähigkeiten‘, ‚Werte und Haltungen‘. Insgesamt betrachtet sind die Ziele damit breit gefächert und sprechen unterschiedliche Lernqualitäten und -bereiche an.



Abbildung 8: Subkategorie ‚Ziele‘, qualitative Inhaltsanalyse

8.2.6 Ansätze

Unter ‚Ansätzen‘ der museumspädagogischen Vermittlung fasse ich alles zusammen, was in den Handbüchern und Handreichungen als Lernansätze, Vermittlungsstrategien und didaktische Prinzipien beschrieben wird, da es sich dabei um allgemeinere Ideen zum Lernen handelt.³⁰¹

³⁰¹ Methoden hingegen sind konkret und werden weiter unten aufgeführt.

Weschenfelder und Zacharias³⁰² nennen vier verschiedene Lernformen. Zu der heuristischen zählen sie das Suchen, Sammeln, Forschen, Entdecken, Experimentieren, Befragen, Untersuchen, Rekonstruieren und Testen. Dabei seien folgende Phasen wichtig: die Planung und Vorbereitung, die Aktion bzw. Produktion, die Ergebnissicherung sowie die Publikation der Ergebnisse. Eine weitere Lernform sei die gegenständliche und ästhetische Aktivität, bei der es um die Sichtbarmachung und Verdeutlichung gehe. Hier werde das Materielle mit der tätigen Aneignung verbunden. Beispiele seien Basteln, Zeichnen, Theater spielen, Musik machen, Bauen oder Konstruieren. Darüber hinaus erwähnen sie das Spiel als Lernform. Dieses zeichne sich durch eine „selbstbestimmte und selbstmotivierte Tätigkeit ohne Außenleitung zugunsten von Interesse und Erkenntnis“³⁰³ aus. Als letzte Lernform nennen Weschenfelder und Zacharias komplexe Lernsituationen. Damit meinen sie eine Kombination der vorher genannten Lernformen in einem größeren Zusammenhang. Beispiele könnten Fallstudien, Planspiele, Projekte, Inszenierungen oder Spielmilieus sein.

Nettke³⁰⁴ unterscheidet zwischen allgemeinen und pädagogisch-didaktischen Ansätzen in der Museumspädagogik. Allgemeine Ansätze der Museumspädagogik seien die sammlungsspezifische, objektangemessene, raumbasierte, ganzheitliche und fächerübergreifende, gegenwartsbezogene sowie handlungsorientierte Vermittlung, informelles und free-choice-Learning, Museum Interpretation, Interaktivität und Partizipation. Sammlungsspezifische Vermittlung meint, dass ein Bezug zur Sammlung und der jeweiligen Fachwissenschaft und ihren Methoden hergestellt wird. Die objektangemessene Vermittlung stellt das Objekt mit seinen unterschiedlichen Dimensionen und Strukturen ins Zentrum der Vermittlung. Zentrale Methode hier sei das Zeigen als pädagogische Geste. Gleichzeitig bedeute es auch, mit Objekten angemessen umzugehen und sie zu schützen. Des Weiteren gehe es bei der objektangemessenen Vermittlung im Sinne der didaktischen Reduktion auch um eine exemplarische, strukturierende und anschauliche Auswahl. Raumbasierte Vermittlung bedeute, sich der Architektur, Struktur und Gestaltung von Räumen sowie der Konstitution eines Vermittlungsraumes mit den Teilnehmenden bewusst zu sein und diese zu nutzen. Zwar weisen Museen eine fachspezifische Ausrichtung auf, dennoch gilt es nach Nettke, ganzheitlich und fächerübergreifend zu arbeiten, um die vielschichtigen Potenziale der Objekte und Sammlungen zur Geltung zu bringen.

³⁰² Vgl. WESCHENFELDER/ZACHARIAS 1981, S. 154–170.

³⁰³ Ebd., S. 163.

³⁰⁴ Vgl. NETTKE 2016b.

Gleichzeitig sollte auch immer der Bezug zur Museologie und ihren zentralen Aufgaben (Sammeln, Bewahren, Erforschen, Ausstellen und Kommunizieren) bewahrt werden. Um einen Bezug zwischen Besuchenden und den Objekten herzustellen und damit an Interessen und Vorwissen anknüpfen zu können, empfiehlt er, die Gegenwart und Lebenswelt der Besuchenden miteinzubeziehen (gegenwartsbezogene Vermittlung). Handlungsorientierung bedeute, dass Besuchende im Rahmen des Museumsbesuchs selbst aktiv werden können und zum eigenen Handeln motiviert werden. Dies könne durch den Einsatz vielfältiger Methoden und Medien erreicht werden. Um Wahlfreiheit gehe es beim informellen Lernen bzw. dem free-choice-Lernen. Besuchenden werde ein „Spektrum an Zugangsmöglichkeiten der Auseinandersetzung mit diversen Inhalten“³⁰⁵ angeboten. Museum Interpretation sei ein Ansatz aus dem englischen Sprachraum und verfolge die Idee, Besuchende in der Interpretation von Exponaten zu unterstützen. Darüber hinaus spielten Interaktionen eine wichtige Rolle im Lernprozess. Museumspädagogik sollte deshalb in ihren Angeboten dazu anregen. Schließlich erwähnt Nettke die Partizipation als wichtiges Prinzip der Museumspädagogik. Dazu gebe es verschiedene Grade der Partizipation (z.B. Mitwirkung, Zusammenarbeit, gemeinsame Gründungen etc.).

Pädagogisch-didaktische Ansätze der personalen Vermittlung beschreibt Nettke als Förderung des entdeckenden, forschenden, spielerischen sowie erfahrungs- und problembasierten Lernens. Beim entdeckenden Ansatz stehe das „Untersuchen von Dingen und Sachverhalten im Fokus“³⁰⁶, die Lenkung durch eine*n Pädagog*in sei hier gering. In ähnlicher Weise finde man dies auch beim forschenden Lernen vor, das auf die Selbsttätigkeit abziele. Hier bedürfe es jedoch eines strukturierteren Vorgehens: Erkennen und Definieren, Fragen- und Hypothesenbildung, Überprüfung von Hypothesen sowie Auswerten und Reflektieren. Das spielerische Lernen habe eher einen geselligen und unterhaltenden Charakter, werde jedoch von der Pädagogik auch als bedeutend für Bildungsprozesse gehalten. Hier gibt es unterschiedliche Formen wie Kennenlernspiele, Wahrnehmungsspiele, Wettspiele, Abenteuerspiele, Denkspiele, historische Spiele und kulturanthropologische Spiele. Erfahrungs- und problembasiertes Lernen eigne sich eher für Projektarbeit. Ausgangspunkt sei hier ein Problem oder Phänomen, das zusammen bearbeitet werde.³⁰⁷

³⁰⁵ Ebd., S. 36.

³⁰⁶ NETTKE 2016a, S. 174.

³⁰⁷ Vgl. ebd., S. 174–176.

Der Beitrag von Ziesche³⁰⁸ thematisiert explizit den Umgang mit Schulklassen der Sekundarstufe I im Museum. Er schlägt hierzu die Beachtung einiger Grundsätze vor. Mit Induktivität meint er beispielsweise eine Wissensvermittlung, die von der Erfahrung zur Sprache erfolge. Dieses Prinzip eigne sich vor allem für leistungsschwächere Schüler*innen, da es sich um „sinnlich fundierte Lernanlässe [...]“³⁰⁹ handele. Problemorientierung sei die Fokussierung auf eine Fragestellung, damit die Schüler*innen sich in der Wahrnehmung nicht verlieren. Dadurch erfahre der Lernprozess Struktur, wecke Interesse und motiviere die Schüler*innen. Ein weiteres wichtiges Prinzip liege in der Selbsttätigkeit. Diese motiviere und emanzipiere die Schüler*innen, so dass Wissen viel nachhaltiger erworben werde als durch Erklärungen des*der Pädagog*in. Ziesche schlägt außerdem eine Abwechslung der Tätigkeiten während eines Angebots vor (Rhythmisierung), d.h. dass beispielsweise zwischen Phasen des Beobachtens und Zuhörens immer wieder Phasen der Selbsttätigkeit gestreut würden. Für die Übergänge dieser Phasen sollte genügend Zeit eingeplant werden. Abschließend hält der Autor das Sichern für besonders wichtig, um das Gelernte zu festigen. Er empfiehlt hierfür Visualisierungen, z.B. das Fotografieren von Exponaten und schriftliche Kommentare, die zu einem späteren Zeitpunkt wieder aufgerufen werden könnten.

Die Autor*innen der Handreichung „Best practice“³¹⁰ thematisieren unterschiedliche Partizipationsformen des Publikums in museumspädagogischen Angeboten: Zum einen die Interaktion zwischen Publikum und Museumsmitarbeitenden, zum anderen die des Publikums untereinander. Zudem sei eine Interaktion zwischen Publikum und Medien möglich. Dabei könnten Erfahrungen, Ideen und Erinnerungen ausgetauscht und erprobt werden. Die Interaktion kann unterschiedlich häufig und mit unterschiedlicher Tiefe eingesetzt werden.

Im Dokument „schule@museum“³¹¹ wird die Partizipation der Schüler*innen eingefordert. Diese gelinge, wenn ihr Alter, ihre Grundkenntnisse, ihre Kompetenzen, ihre individuellen Ressourcen und besonderen Fähigkeiten berücksichtigt würden. Allerdings sollte darauf geachtet werden, dass nicht allzu große Freiräume gewährt werden, um Überforderung zu vermeiden. Gleichzeitig sei es den Autor*innen zufolge wichtig, die Lebenswelt der Schüler*innen zu kennen, damit sie an das Angebot anknüpfen können.

³⁰⁸ ZIESCHE 2014.

³⁰⁹ Ebd., S. 135.

³¹⁰ Vgl. O'NEILLE/DUFRESNE-TASSÉ 2011, S. 13f.

³¹¹ Vgl. DENGEL U. A. 2011, S. 53.

Was die Beschreibung von ‚Ansätzen‘ betrifft, so unterscheide ich hier zwischen Ansätzen, die als ‚museumsspezifisch‘ beschrieben werden, und solchen, die als ‚allgemein pädagogisch-didaktisch‘ betrachtet werden. Dabei zeigt sich, dass die Museumspädagogik viel aus der Allgemeinen Pädagogik bzw. Didaktik schöpft.

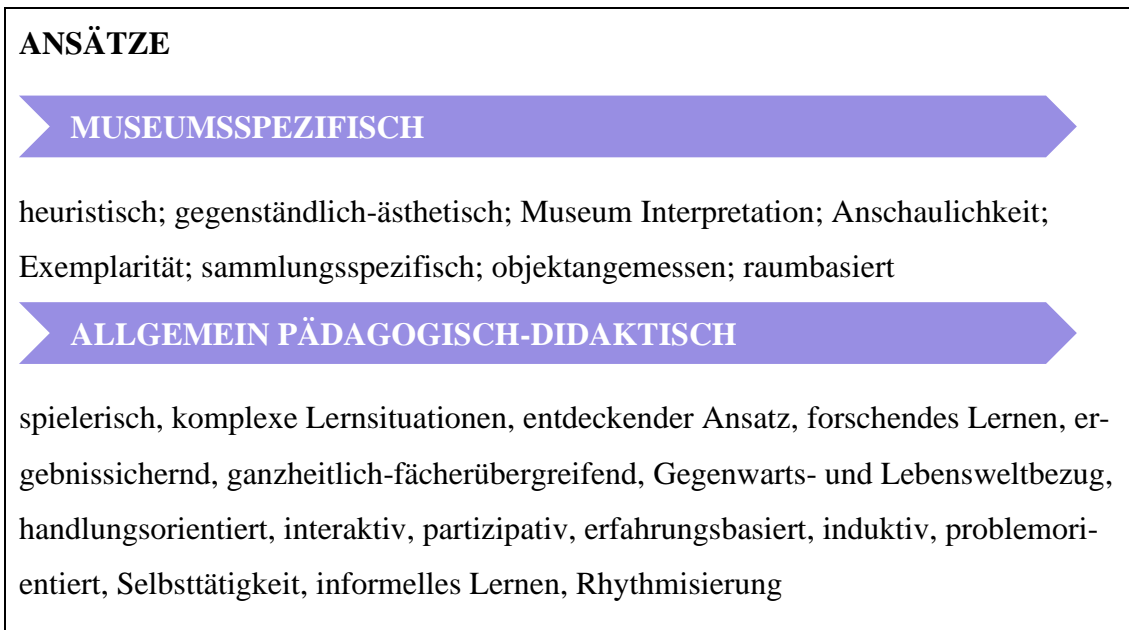


Abbildung 9: Subkategorie ‚Ansätze‘, qualitative Inhaltsanalyse

8.2.7 Methoden

‚Methoden‘ in der Museumspädagogik seien nach Nettke „pädagogisch inszenierte Tätigkeiten, die im Rahmen eines museumspädagogischen Angebots, z.B. in einer Führung oder einem Workshop, genutzt werden.“³¹² Alle Handbücher und Handreichungen gehen hierauf sehr ausführlich ein. Neben Kategorisierungen und der Nennung konkreter Methoden (1) kommt es zur Hervorhebung bestimmter Methoden (2). Außerdem machen die Autor*innen Empfehlungen zum Einsatz von Methoden und weisen auf Gefahren hin (3). In den Ausführungen werden meist auch Methodenziele deutlich (4). Des Weiteren werden in den Handbüchern eigene Beiträge über den Einsatz von Methoden in der Arbeit mit Schulklassen verfasst (5). Im Folgenden gehe ich auf die jeweiligen Aspekte ein und lege die Positionen der einzelnen Autor*innen dar.

Was die Kategorisierungen (1) betrifft, so legen Weschenfelder und Zacharias³¹³ acht Kategorien dar: Die *verbale Vermittlung* sei laut den Autoren für die Museumspädagogik unverzichtbar, da Museumsobjekte nicht für sich sprächen.³¹⁴ Neben der verbalen sei auch

³¹² NETTKE 2016a, S. 181.

³¹³ Vgl. WESCHENFELDER/ZACHARIAS 1981, S. 189–346.

³¹⁴ Vgl. ebd., S. 203.

die *schriftliche Vermittlung* Standard in der musealen Bildung. Weschenfelder und Zacharias empfehlen hier, Textangebote mit Aufforderungscharakter zu machen, um Kinder und Jugendliche zu aktivieren. Mit folgenden Textangeboten haben die Autoren bereits Erfahrungen: pädagogischen Ausstellungen, die umfangreiche Texte erforderten; Objektbeschriftungen; Kinderkatalogen; Arbeitsblättern. Eine weitere wichtige Methode, die die beiden hier vorstellen, sind *gegenständliche Tätigkeiten und ästhetische Aktivität*. Darunter verstehen sie „Handlungen, die die Ebene des Kognitiven, der Begriffe und Abstraktionen mit der Ebene des Materiellen, der Objekte und des sinnlich Wahrnehmbaren verbinden“³¹⁵. Dies könnten konstruktive, handwerkliche, künstlerische Tätigkeiten und Techniken sein, die einen Bezug zu den ausgestellten Objekten oder den Tätigkeiten des Museums herstellen. Darüber hinaus sei es auch ebenso möglich, mit den Kindern und Jugendlichen „Gesehenes und Erfahrenes zu reproduzieren“³¹⁶ oder aber eine Variation davon herzustellen. Das Museumsobjekt sei in diesem Fall „Auslöser, Anregung für Eigenerfahrung, z.B. für den Umgang mit Materialien und Techniken“³¹⁷. Auch naturwissenschaftliche Experimente wie der „sinnlich orientierte Umgang mit Materialien und Objekten“³¹⁸ (z.B. Fühlkästen, Riechstationen, ...) zählten hier dazu. Wichtig sei es, nicht rein imitativ oder technisch arbeiten zu lassen und damit das Angebot „freizeitlich-musische[r] Beliebigkeit ohne konkreten Gebrauchswert oder Rückbezug auf Alltagssituationen und vitale Ausdrucksinteressen“³¹⁹ zu unterwerfen. *Kernaufgaben des Museums* können eine weitere Methodenkategorie darstellen. Sie umfassen das Ausprobieren des Sammelns, Dokumentierens und Ausstellens. Bei der *Exploration* gehe es darum, Hilfen zur Orientierung, zum Informieren und Forschen zu geben. Sie sollen zum eigenen Fragen anregen. Dabei fokussiert die Exploration nicht allein auf Museumsobjekte, sondern auch auf „das Gesamt von Beziehungen zwischen Objekten, Personen, Strukturen, Architekturen, Besuchermotiven und -kenntnissen“³²⁰. *Spiele und Spielsituationen* sind weitere Vorschläge, die Weschenfelder und Zacharias einbringen. Darunter verstehen sie vor allem das Nachspielen historischer Spiele. Auch hier müsse jedoch ein Bezug zu Museumsthemen vorhanden sein. Ebenfalls in den spielerischen Bereich, jedoch als eigene Kategorie, fallen *Rollenspiele und Theater*. Diese bedürften einer guten Vorbereitung und

³¹⁵ Ebd., S. 220.

³¹⁶ Ebd., S. 221.

³¹⁷ Ebd.

³¹⁸ Ebd., S. 228.

³¹⁹ Ebd., S. 220.

³²⁰ Ebd., S. 243.

Information der Spielenden, so dass die „historische Wahrheit“³²¹ nicht ganz verfehlt werde, die Spielenden sich aber dennoch frei verhalten und bewegen könnten. Der Bezug zu Museumsinhalten müsse hier ebenso gegeben sein. Die letzte genannte Methode ist die *Lehrdemonstration*. Dabei handelt es sich um eine bestimmte Form des Theaters: „Mehrere Personen zeigen einen bestimmten Sachverhalt oder Vorgang unter einer bestimmten Fragestellung exakt (soweit z.B. exakt rekonstruierbar aus der Geschichte) oder exemplarisch.“³²² Dies könnten handwerkliche oder technische Vorführungen oder aber auch künstlerische Darbietungen sein.

Ehlers³²³ nimmt in seinem Beitrag im Handbuch von Commandeur et al. zuerst eine grobe Zweiteilung der Methoden vor: *Führungs- und Praxismethoden*. Meist würden diese als zwei Teile eines Angebots kombiniert werden. Während im ersten die Ausstellung mit ihren Objekten, Modellen und Medien im Mittelpunkt stehe, gehe es im zweiten Teil um eine „interaktive Festigung“³²⁴, zu der praktisches Arbeiten angeboten werde. Ehlers schlägt vor, den ersten Teil eher als Gespräch und problemorientiert durchzuführen, um die Interessen der Teilnehmenden zu berücksichtigen. Im zweiten Teil könnten vielseitige Methoden zur Anwendung kommen wie beispielsweise Rallyes, Detektivspiele oder Zuordnungsaufgaben. Die Methoden sollten sich auf Inhalte, aber auch Kompetenzen beziehen.

Czech³²⁵ entwickelt in seinem Beitrag über die methodische Vielfalt eine Bandbreite an Methodenkategorien: Unter *Methoden des Orientierens* versteht er solche, die nicht auf Inhaltsvermittlung angelegt seien, sondern neugierig machen und das Entdecken fördern. Beispiele hierfür seien Museumsrallyes oder Suchspiele. Das methodisch *bewusste Wahrnehmen* lenke die Aufmerksamkeit und Konzentration der Museumsbesuchenden auf die Exponate. Dies könne beispielsweise durch Fragenstellen, das Erstellen eines Steckbriefes oder das Vergleichen von Originalen und Reproduktionen erfolgen. Eine *spielerische Annäherung* zielen auf die Förderung der Aufmerksamkeit, Konzentration und Kreativität ab. Hierzu zählen das Puzzle, Memory oder Quartett. *Methoden des Herstellens assoziativer Bezüge* ermöglichen den Aufbau persönlicher Beziehungen und Erinnerungen an Museumsexponate und zielen auf die sinnliche Erfahrung ab. Dazu gehören

³²¹ Ebd., S. 257.

³²² Ebd., S. 267.

³²³ EHLERS 2016, S. 151f.

³²⁴ Ebd., S. 151.

³²⁵ CZECH 2014b.

der Chinesische Korb³²⁶, Assoziationsketten, automatisches Schreiben und Dichten³²⁷ oder der Fünf-Sinne-Check³²⁸. *Methoden des Kommunizierens von Museumserfahrungen* hätten als Voraussetzung, dass durch das eigene Lehren erst gelernt werde. Klassische Beispiele für diese Methode seien Schüler-führen-Schüler-Formate oder das Experteninterview. Die *gestalterische Auseinandersetzung* fokussiere eine Beschäftigung mit den Exponaten auf kreative Weise. Methoden dieser Kategorie seien die Rekonstruktion, Dekonstruktion und Collage oder das Bilddiktat. *Eine Übersetzung in ein anderes Medium* bedeutet, dass eine Verbindung zwischen aktuellen Medien und den Exponaten geschaffen werde wie z.B. bei digitalen 3-D-Rekonstruktionen, Storyboards und Clips. Unter *performativen Methoden* versteht der Autor die Idee, „Distanzen zu reduzieren, indem sie die Teilnehmer animieren, sich ganzheitlich-körperlich mit dem Objekt zu identifizieren“³²⁹. Dies kann erfolgen durch das Nachstellen von Bildern, das historische Spiel oder Living History. Schließlich bedeute die *Identifikation mit der Institution Museum* eine Simulation musealer Tätigkeiten wie Sammeln, Klassifizieren, Katalogisieren oder Präsentieren. Als Beispiele nennt er das Ordnen, Erforschen und Präsentieren von Ersatzobjekten oder das gemeinsame Entwerfen einer Ausstellung.

Im Beitrag von Kolb³³⁰ finden wir die Kategorien *Expositionsmethoden*, die Neugierde und Interesse in der Einstiegsphase wecken, *Erkenntnismethoden* (Erarbeitungsphase) und *Konsolidierungsmethoden* (Sicherungsphase).

Die Handreichung „Qualitätskriterien“³³¹ bietet eine Differenzierung der verschiedenen Methoden in personale und mediale Vermittlung an. Für die personale Vermittlung wird nochmals unterschieden in *verbale* (z.B. Führung, Führungsgespräch, ...), *aktivierende* (z.B. bildnerisches Gestalten, handwerkliche Aktionen, ...), *interdisziplinäre* (z.B. historisches Spiel, Reenactment, experimentelle Archäologie) und *spielerisch/assoziative* (z.B. chinesischer Korb, Assoziationsspiele, ...) Methoden. Bei der *medialen Vermittlung*

³²⁶ Der Chinesische Korb stellt eine Methode aus der museumspädagogischen Kunstvermittlung dar. Dabei befinden sich in einem Korb mehrere Alltagsgegenstände, von denen die Schüler*innen einen auswählen und mit einem Museumsobjekt in Verbindung bringen dürfen. Dadurch soll eine Brücke zwischen dem Alltag der Schüler*innen und dem Museumsobjekt geschlagen werden.

³²⁷ Hier sollen die Schüler*innen in einem begrenzten Zeitraum alles aufschreiben oder dichten, was ihnen vor einem Museumsobjekt in den Sinn kommt.

³²⁸ Beim Fünf-Sinne-Check sollen Schüler*innen versuchen, einen Gegenstand mit allen fünf Sinnen wahrzunehmen (teils auch imaginativ).

³²⁹ CZECH 2014b, S. 215.

³³⁰ Vgl. KOLB 2014c, S. 119.

³³¹ Vgl. KUNZ-OTT 2008, S. 15–18.

nennen die Autor*innen ausschließlich Materialien und Medien³³², führen aber keine Methoden an.

Ebenfalls kategorisierend gehen die Autor*innen des Textes „schule@museum“³³³ vor. Sie unterscheiden in folgende Kategorien: *Künstlerisch-bildnerische-handwerkliche Methoden* wie z.B. Malen, Schreiben, Erzählen, Modelle bauen, Drucken; *kreativ-gestalterische Methoden* wie Fantasieren, Ausschweifern, Erfinden; *spielerisch-assoziative Methoden* wie beispielsweise Spielen, Puzzle, Quiz; *Sinne ansprechende Methoden* wie z.B. Schmecken, Riechen, Tasten, Hören; *darstellende Methoden* wie Bewegen, Singen, Tanzen, Rollenspiel, Theater, Sport; *entdeckend-forschende Methoden* wie beispielsweise Fragen an Objekte stellen, Recherchieren, Experimentieren, Quellenarbeit, Analysieren, Interpretieren, Vergleichen, Zeitzeugen befragen; oder *Museumsarbeit transportierende Methoden*, z.B. Sammeln, Bewahren, Depotausflug, Blick hinter die Kulissen.³³⁴ Die Handreichung legt ihren Leser*innen außerdem ein Endprodukt (z.B. Aufführung, Präsentation, ...) nahe, da dies die Motivation der Schüler*innen erhöhe und die Nachhaltigkeit fördere.³³⁵

Darüber hinaus werden in den Handbüchern bestimmte Methoden einzeln in einem eigenständigen Artikel behandelt (2), was ihren Stellenwert im Methodenrepertoire unterstreicht. So geht Czech³³⁶ explizit auf die Führung, das Führungsgespräch und den Dialog ein. Während Führungen informativen und überblicksartigen Charakter hätten und das Exponat „Ausgangspunkt für die Darstellung übergreifender Zusammenhänge“ sei, würden in Führungsgesprächen die Teilnehmenden viel stärker durch Fragen miteinbezogen. Damit könnten ihre Interessen berücksichtigt werden. Das Exponat erhalte hier viel größere Aufmerksamkeit als bei Führungen. Beim Dialog werde ein Rahmen (z.B. Exponat oder Raum) vorgegeben, in dem die Teilnehmenden den Gesprächsverlauf bestimmten.

Über den Einsatz von Aktivblättern verfasst Kolb³³⁷ einen eigenen Beitrag. Diese seien umstritten. Befürworter*innen betonten, dass mit Aktivblättern die eigenständige Erschließung von Objekten und Ausstellungen ermöglicht werde. Kritiker*innen hingegen bemängelten, dass der natürliche Entdeckungsdrang gedrosselt und die eigentliche

³³² S. im Folgenden „Materialien und Medien“.

³³³ DENGEL U. A. 2011, S. 44f.

³³⁴ Vgl. ebd.

³³⁵ Vgl. ebd., S. 46.

³³⁶ CZECH 2014a.

³³⁷ KOLB 2014b.

Auseinandersetzung mit Objekten durch die Beschäftigung mit dem Aktivblatt verdrängt werde.

Näher mit Museumswerkstätten setzt sich erneut Kolb³³⁸ im anschließenden Beitrag des Handbuches auseinander. Gemeint seien damit unterschiedliche Räume, in denen vom bildnerisch-kreativen bis hin zum wissenschaftlichen Bereich Angebote gemacht werden. Es handele sich dabei um einen ganzheitlichen, handlungsorientierten Ansatz, der unterhaltenden Charakter aufweise. Dabei werde eine Kombination aus Führung mit einem Werkstattangebot am häufigsten gebucht. Mit Werkstattangeboten verbunden seien die Vorstellungen, dass „erworbenes Wissen und Erkenntnisse spielerisch, gestalterisch und kreativ verarbeitet werden“³³⁹, dass Schüler*innen Fähigkeiten zeigen könnten, die vorher im schulischen Kontext nicht sichtbar würden und dass damit eine entspannte, aber konzentrierte Atmosphäre geschaffen werde³⁴⁰. Kolb weist darauf hin, dass Werkstattangebote immer auch Bezug auf Objekte und die sich dahinter verbergenden Inhalte nehmen sollten.

Astrid Brosch und Andrea Feuchtmayr³⁴¹ führen in ihrem Beitrag in Praxissequenzen ein. Dabei unterscheiden sie diese in vorbereitende, beobachtende und nachbereitende. Die vorbereitenden bestünden aus Vorübungen zur Auseinandersetzung mit den Exponaten. Beobachtende Praxissequenzen hingegen würden vor den Exponaten abgehalten. Dabei solle die visuelle Wahrnehmung gefördert und vertieft werden. In nachbereitenden Praxissequenzen würden Eindrücke vertieft und festgehalten.

Was den Einsatz von Methoden betrifft (3), so wird häufig die Methodenabwechslung bzw. -vielfalt genannt. Weschenfelder und Zacharias diagnostizieren der Museumspädagogik Methoden- und Medienarmut, weshalb sie Praktiker*innen zur „Methodenphantasie“³⁴² anregen. In den beiden aktuellen Handbüchern ist die Rede von Methodenabwechslung (Rhythmisierung)³⁴³, unter anderem um die Aufmerksamkeit der Zielgruppe aufrechtzuerhalten. Nach Rudnicki³⁴⁴ sollten beispielsweise Informationsblöcke mit Phasen abgewechselt werden, in denen die Teilnehmenden selbst beobachten könnten, zu eigenem Handeln veranlasst würden und Interaktion sowie Kommunikation stattfinden.

³³⁸ KOLB 2014a.

³³⁹ Ebd., S. 257.

³⁴⁰ Vgl. ebd.

³⁴¹ BROSCH/FEUCHTMAYR 2014.

³⁴² WESCHENFELDER/ZACHARIAS 1981, S. 189.

³⁴³ Vgl. RUDNICKI 2014, S. 67; WEHNER 2014, S. 128; ZIESCHE 2014, S. 137; CZECH 2014b, S. 219; EHLERS 2016, S. 152.

³⁴⁴ Vgl. RUDNICKI 2014, S. 67.

Darüber hinaus warnt Wehner³⁴⁵ wie bereits erwähnt davor, dass Methoden allein auf flüchtiges Hinsehen oder die Erfüllung einer Aufgabe abzielen könnten. Kolb³⁴⁶ spricht die Gefahr an, dass Methoden von Objekten ablenkten.

Ein weiterer wichtiger Aspekt, den ich aus den Texten herausarbeitete, sind Methodenziele (4). Diese unterteilte ich in eindeutig museumsbezogene und allgemeine pädagogisch-didaktische Ziele. Zu den museumsbezogenen zählte ich die Förderung der visuellen Wahrnehmung³⁴⁷, Erschließung von, Auseinandersetzung und Identifikation mit Exponaten und dem Museum³⁴⁸. Allgemeine pädagogisch-didaktische Ziele sind die Aktivierung³⁴⁹ und Motivation³⁵⁰ der Besuchenden, das Wecken von Neugier und Interesse³⁵¹, die Förderung von Aufmerksamkeit, Konzentration und Kreativität³⁵², die Festigung von Gelerntem³⁵³, Kompetenzförderung³⁵⁴ und Verarbeitung von Wissen und Erkenntnissen³⁵⁵.

Des Weiteren finden wir in einigen Artikeln der Handbücher auch Angaben, welche Methoden sich besonders für die Arbeit mit Schulklassen eignen (5). Kolb³⁵⁶ nennt dazu lehrplanbezogene, fachspezifische und fächerübergreifende Führungen oder Führungsgespräche, vertiefende Werkstattprogramme, Museumskoffer und Materialien zur Vor- und Nachbereitung sowie Durchführung von Museumsbesuchen. Werkstattprogramme hebt er hier besonders hervor.

Wehner³⁵⁷ verfasste einen Beitrag über Grundschul Kinder im Museum. Gerade diese lernen „am effektivsten mit allen Sinnen“³⁵⁸, d.h. hierfür sollten entsprechende Angebote bereitgehalten werden. Zudem sei eine klare Struktur, wechselnde Aktivitäten und die Rhythmisierung einer Unterrichtsstunde bei dieser Zielgruppe empfehlenswert. Detektivaufgaben hält sie für besonders effektiv, da die Schüler*innen dazu gebracht würden,

³⁴⁵ WEHNER 2014, S. 128.

³⁴⁶ KOLB 2014b, S. 246.

³⁴⁷ Vgl. die obigen Zusammenfassungen der Beiträge von Brosch und Feuchtmayr sowie Wehner.

³⁴⁸ Vgl. die obigen Zusammenfassungen der Beiträge von Weschenfelder und Zacharias, Czech und Kolb („Aktivblätter“).

³⁴⁹ Vgl. die obigen Zusammenfassungen der Beiträge von Weschenfelder und Zacharias und „schule@museum“.

³⁵⁰ Vgl. die obige Zusammenfassung der Handreichung „schule@museum“.

³⁵¹ Vgl. die obigen Zusammenfassungen der Beiträge von Czech und Kolb.

³⁵² Vgl. die obige Zusammenfassung des Beitrags von Czech.

³⁵³ Vgl. die obigen Zusammenfassungen der Beiträge von Ehlers, Kolb, Brosch und Feuchtmayer.

³⁵⁴ Vgl. die obigen Zusammenfassungen der Handreichung „schule@museum“ und des Beitrags von Ehlers.

³⁵⁵ Vgl. die obige Zusammenfassung des Beitrags von Kolb.

³⁵⁶ Vgl. KOLB 2014c, S. 122.

³⁵⁷ WEHNER 2014.

³⁵⁸ Ebd., S. 128.

genau hinzusehen, während sie von Rallyes abrät, da diese gerade nur das flüchtige Hinsehen und die alleinige Konzentration auf das Lösen einer Aufgabe fördere.

Joachim Stoller³⁵⁹ beschäftigt sich in seinem Artikel mit Schüler*innen der Sekundarstufe II im Museum. Hier böten sich besonders Projekte im Museum an, die die Sekundarstufe II in wissenschaftliches Arbeiten einführe. Außerdem sei der betreute Einsatz von Arbeitsmaterialien mit Ergebnispräsentationen ein für die Altersstufe adäquates Angebot. Besonders empfiehlt er Gruppenarbeiten, da diese die Persönlichkeitsentwicklung fördern.

Die Handreichung „schule@museum“ empfiehlt für die Arbeit mit Schulklassen, „neben den fachlichen Informationen zu den Exponaten und zum Ausstellungsthema auch handlungsorientierte Elemente“³⁶⁰ einzusetzen. Es ist zudem auch die Rede von „aktivierenden Herangehensweisen, die Kinder und Jugendliche zur Selbsttätigkeit anleiten und die ihre fachlichen, methodischen und sozialen Kompetenzen fördern.“³⁶¹ Außerdem sei das Museum geeignet für den Einsatz „künstlerischer und gestalterischer Techniken“³⁶², „kreativer und spielerischer Methoden“³⁶³ und des „entdeckenden Forschens mit allen Sinnen“³⁶⁴.

Zusammenfassend kann ich erstens feststellen, dass es ‚Methoden‘ gibt, die als besonders ‚zentral‘ für die Museumspädagogik betrachtet werden (Führung, Führungsgespräch, Dialog; Werkstattangebote; Aktivblätter; Praxissequenzen). Zweitens werden sehr unterschiedliche ‚Methodenkategorien‘ entworfen. Diese ordnete ich den Codes ‚Tätigkeiten‘, ‚Inhalte‘, ‚Medien‘, ‚Wirkungen‘, ‚Vorgehen‘ oder ‚Ergebnisse‘ zu. In der Regel finden sich mehrere solcher Codes in einem Text, d.h. von den Autor*innen werden keine einheitlichen Methodenkategorien verwendet. Daneben gibt es drittens nur wenige Hinweise zum Einsatz von Methoden generell. Diese bestehen aus ‚Empfehlungen‘ wie der ‚Festlegung eines Ziels‘, ‚Methodenabwechslung und -phantasie‘. ‚Gefahren‘ bestünden darin, dass ‚von den Exponaten abgelenkt‘ und ‚zum flüchtigen Sehen angeleitet‘ werde sowie dass das alleinige Ziel in der ‚Erfüllung einer Aufgabe‘ bestehe. Die Methoden sollten außerdem viertens ‚museumsbezogen‘ wie auch ‚allgemein pädagogisch-didaktisch‘ ausgerichtet sein. Speziell für Schulklassen sollten fünftens neben ‚verbalen Methoden‘ ‚handlungsorientierte‘, ‚aktivierende‘, ‚gestalterische‘ und ‚kreative‘ sowie ‚spielerische

³⁵⁹ STOLLER 2014.

³⁶⁰ DENGEL U. A. 2011, S. 44.

³⁶¹ Ebd.

³⁶² Ebd.

³⁶³ Ebd.

³⁶⁴ Ebd.

Methoden' zum Einsatz kommen. Zudem sollten möglichst ‚viele Sinne' angesprochen werden. Neben den ‚Museumsbesuch und die Begegnung mit den Objekten vorbereitenden Methoden' sollten auch ‚nachbereitende' angeboten werden.

METHODEN

HERVORGEHOBENE METHODEN

Führungsmethoden; Werkstattangebote; Aktivblätter; Praxissequenzen

METHODENKATEGORIEN

tätigkeitsorientiert: performativ; handwerklich; bildnerisch; sich orientieren; bewusst wahrnehmen; spielerisch annähern; assoziative Bezüge herstellen; sich gestalterisch auseinandersetzen; in ein anderes Medium übersetzen; Exploration

inhaltsorientiert: Museumserfahrungen kommunizieren; sich mit der Institution Museum beschäftigen; Kernaufgaben des Museums

medienorientiert: verbale Vermittlung; schriftliche Vermittlung; gegenständliche Tätigkeit

wirkungsorientiert: Sinne ansprechend; aktivierend

am Vorgehen orientiert: Führung; Praxismethoden/-sequenzen; Sozialform; Gruppenarbeit; fachbezogen; interdisziplinär

ergebnisorientiert: Ergebnispräsentation

EINSATZ VON METHODEN

Empfehlungen: Methodenphantasie; Methodenabwechslung; definiertes Ziel vorhanden

Gefahren: Ablenken vom Exponat; flüchtiges Hinsehen; alleiniges Lösen einer Aufgabe als Ziel

ZIELE

museumsbezogen: Förderung der visuellen Wahrnehmung; Erschließung von, Auseinandersetzung und Identifikation mit Exponaten und dem Museum

allgemein pädagogisch-didaktisch: Aktivierung und Motivation der Besuchenden; Wecken von Neugier und Interesse; Förderung von Aufmerksamkeit, Konzentration und Kreativität; Festigung von Gelerntem; Kompetenzförderung; Verarbeitung von Wissen und Erkenntnissen

SPEZIELL FÜR SCHULKLASSEN

Kategorien: verbal (medienorientiert); handlungsorientiert (tätigkeitsorientiert); aktivierend (wirkungsorientiert); gestalterisch (tätigkeitsorientiert); kreativ (tätigkeitsorientiert); spielerisch (tätigkeitsorientiert); sinnlich (medienorientiert)

Ziele: vorbereitend; beobachtend; nachbereitend

Einsatz: Methodenabwechslung und -vielfalt

Abbildung 10: Subkategorie ‚Methoden‘, qualitative Inhaltsanalyse

8.2.8 Materialien³⁶⁵

‚Materialien‘ werden mit Ausnahme des Handbuches von Czech et al. in allen vorgestellten Publikationen besprochen. In den Handbüchern von Weschenfelder und Zacharias und Commandeur et al. gibt es hierzu sogar ein eigenes Kapitel bzw. einen Beitrag.

Weschenfelder und Zacharias³⁶⁶ erwähnen in ihrem Handbuch didaktische Materialien, die begleitend zu museumspädagogischen Aktionen eingesetzt werden sollen. Als Beispiele nennen sie Fühlkästen und Riechstationen, Objektbeschriftungen, Kinderkataloge, Arbeitsblätter, Spieleposter, Würfelspiele, Papiertheater, Kartenspiele, Koffermuseen³⁶⁷, Filme, Bildmaterialien oder Hörmedien³⁶⁸. Die Gefahr bei didaktischen Materialien bestehe ihrer Ansicht nach darin, dass sie allein in den Fokus des pädagogischen Handelns geraten und damit von der Ausstellung und den Objekten ablenken. Gleichzeitig könnten sie zum selbstständigen Lernmittel werden, was nicht dem eigentlichen Zweck, nämlich der Nutzung „als vielseitig interpretierbare und verwendbare Hilfsmittel im pädagogischen Prozeß“³⁶⁹, entspreche.

³⁶⁵ Hier wird bewusst nur der Begriff Materialien verwendet, obwohl in den untersuchten Handbüchern und Handreichungen auch der Medienbegriff eingesetzt wird. Dies hat den Hintergrund, dass der Medienbegriff aus Perspektive der Autorin ein funktionaler Begriff ist, während Material eine neutrale, funktionslose Beschreibung ist.

³⁶⁶ Vgl. WESCHENFELDER/ZACHARIAS 1981, S. 328–336.

³⁶⁷ Auch bekannt als Museumskoffer.

³⁶⁸ WESCHENFELDER/ZACHARIAS 1981, S. 219; S. 228.

³⁶⁹ Ebd., S. 329.

Simone Mergen³⁷⁰ unterscheidet zwischen Medien und didaktischen Materialien. Gleich zu Beginn ihres Beitrags stellt sie die These auf, dass „[m]ediale Elemente in Ausstellungen [...] zwischen Besuchern und Objekten [vermitteln]“³⁷¹, indem sie „informieren, aktivieren und [dabei] [...] unterstützen, Objekte zu betrachten, zu erforschen, zu verstehen und mit eigenen Erfahrungen und Erinnerungen in Verbindung zu bringen“³⁷². Auf einige ausgewählte Medienformen geht die Autorin im Besonderen ein. Beispielsweise könnten Texte orientierenden, informierenden, emotionalisierenden und auffordernden Charakter haben. Audiovisuelle Medien oder Multimediaangebote kontextualisierten, personalisierten und emotionalisierten die Wahrnehmung und Interpretation von Objekten. Sie förderten selbstgesteuertes Lernen, kanalisiert Aufmerksamkeit, mobilisierten, aktivierten und ermöglichten Kommunikation unter den Besuchenden. Sehr häufig zum Einsatz kämen auch didaktische Materialien. Hier unterscheidet Mergen zwei Kategorien: Printmaterialien und didaktische Boxen/Rucksäcke oder Materialtaschen mit Objekten, Spielmaterialien, Malutensilien etc. Erstere könnten zur Vertiefung oder Orientierung eingesetzt werden. Letztere könnten zum Einstieg, zur Intensivierung, Fokussierung auf wenige Objekte und zur Förderung von Interaktion und Kommunikation zwischen den Besuchenden verwendet werden.

Kolb³⁷³ stellt im Handbuch von Czech et al. Aktivblätter als Methode und Material vor, deren Gefahren bzw. Potenziale bereits im vorangegangenen Unterkapitel (8.2.7 Methoden) dargelegt wurden.

Die Handreichung „Best practice“³⁷⁴ erwähnt Materialien lediglich als Ressourcen, deren Beschaffung und Platzierung Teil der konkreten Angebotsplanung sind.

Eine Aufzählung von Materialien finden wir im Text „Qualitätskriterien für Museen“ unter dem Kapitel „Methoden der Vermittlung“³⁷⁵. Hierzu gehören didaktische Objekte (Experimente, interaktive Stationen, Such- und Lernspiele, Führungskorb/Trolley, Hands-on, Museumskoffer), Texte (Text- und Grafiktafeln, Saalzettel, Lesebereiche, Kinderkataloge, Lehrerhandreichungen, Arbeits- und Aktivblätter, Kurzführer, Braille-Texte, Hörstationen) und Medien (Audio- und Multimedia-Guides, Audiovision-Schau, PC-Stationen).

³⁷⁰ MERGEN 2016.

³⁷¹ Ebd., S. 193.

³⁷² Ebd.

³⁷³ Vgl. KOLB 2014b.

³⁷⁴ O'NEILLE/DUFRESNE-TASSÉ 2011, S. 6; S. 13.

³⁷⁵ KUNZ-OTT 2008, S. 16f.

Was insbesondere die Arbeit mit Schulklassen betrifft, so rät Carola Rupprecht³⁷⁶ dazu, vielfältige Materialien einzusetzen und den Schüler*innen damit die Möglichkeit zu geben, die Veranstaltung zumindest in Teilen selbst zu gestalten. Der Text „schule@museum“³⁷⁷ erwähnt ergänzende Materialien, „die einzelne Exponate oder Themenbereiche vertiefen“³⁷⁸. Aufgelistet werden Museumskoffer, Unterrichtshandreichungen, Aktiv- und Arbeitsblätter, Bastel- und Rätselbogen.

In der Auswertung ist erkennbar, dass ‚Materialien‘ zumeist in ‚Kategorien‘ wie didaktische Materialien, Medien und Texte zusammengefasst werden. Des Weiteren werden viele ‚Ziele‘ benannt, für die die Materialien eingesetzt werden können. Hierzu zählen die ‚Aktivierung‘, ‚Kommunikation und Interaktion‘, ‚Hilfestellung‘, ‚Bezugnahme zu Besuchenden‘ oder die ‚Informationsvermittlung‘. ‚Gefahren im Einsatz von Materialien‘ bestünden darin, dass Materialien ‚von Objekten ablenken‘, zu ‚alleinigen Lernobjekten‘ werden oder ‚flüchtiges Hinsehen‘ begünstigen. Deshalb wird ‚empfohlen‘, diese immer nur ‚begleitend‘ einzusetzen. Für die ‚Arbeit mit Schüler*innen‘ werden didaktische Materialien und Texte vorgeschlagen. Auch hier soll ein ‚vielfältiger Einsatz‘ stattfinden. Darüber hinaus werden die ‚Funktionen der Ergänzung und Vertiefung‘ besonders hervorgehoben.

MATERIALIEN

KATEGORIEN

Didaktische Materialien: didaktische Materialien; Museumskoffer; Bastelbögen; Rätselbögen; Fühlkästen; Riechstationen; historische Spiele, Kinderkataloge

Texte: Texte; Unterrichtshandreichungen; Objektbeschriftungen; Aktivblätter

Medien: Medien allgemein; audiovisuelle Medien; Multimedia-Angebote

EINSATZ

Empfehlung: begleitend zu Objekten

Gefahren: Ablenken von Objekten; Nutzung als eigenständiges Lernmittel; flüchtiges Hinsehen

³⁷⁶ Vgl. RUPPRECHT 2016, S. 270.

³⁷⁷ Vgl. DENGEL U. A. 2011, S. 43.

³⁷⁸ Ebd.

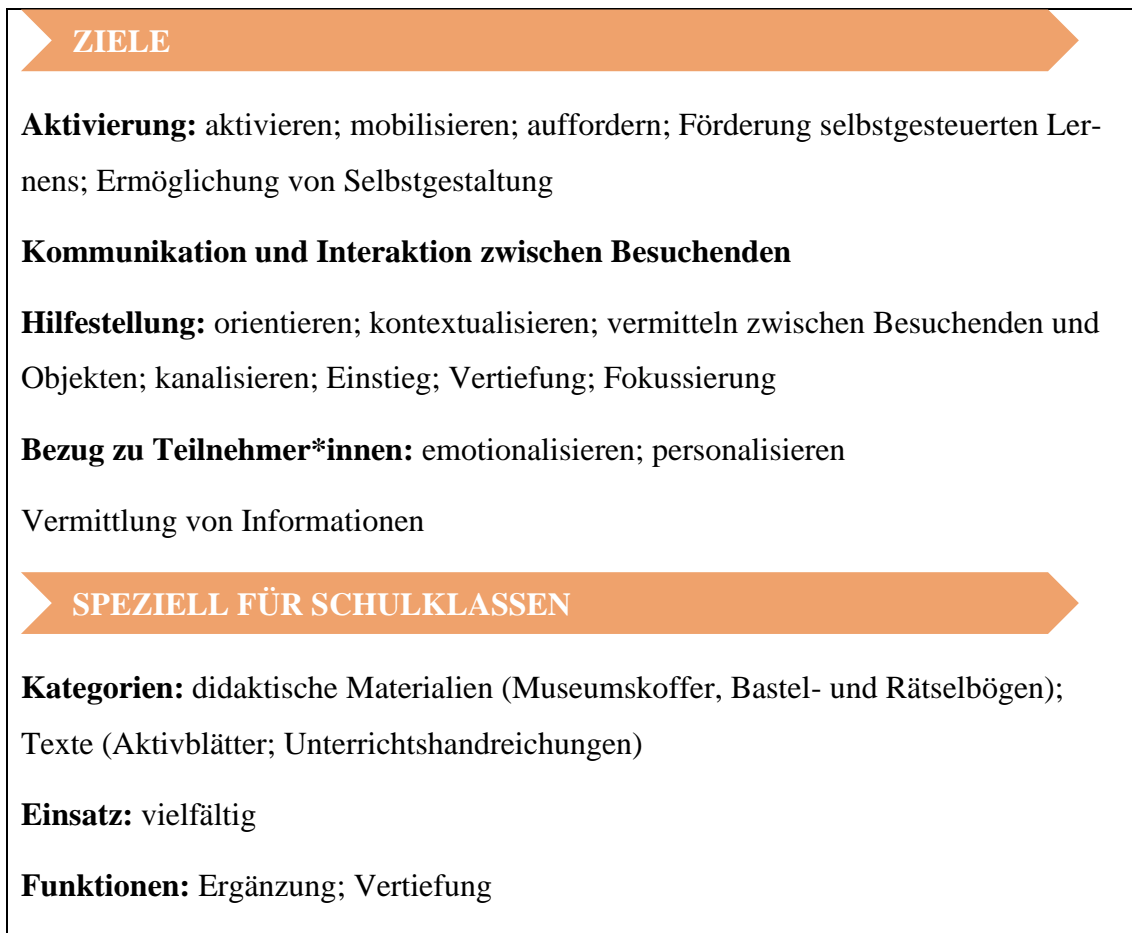


Abbildung 11: Subkategorie ‚Materialien‘, qualitative Inhaltsanalyse

8.2.9 Formate

In zwei Handbüchern werden ‚Formate‘ beschrieben; von den Handreichungen geht nur ein Text darauf ein.

Weschenfelder und Zacharias³⁷⁹ empfehlen beispielsweise, verschiedene Veranstaltungen und Aktionen anzubieten, um „Museumsinhalte auch durch andere Informations- und Wahrnehmungsformen zu illustrieren, Erfahrung und Wissen sozusagen mehrkanalig, durch unterschiedliche Rezeptionsweisen und auf unterschiedlichen Komplexitätsebenen zu vermitteln.“³⁸⁰ Beispiele seien Vorträge, Theater- und Musikaufführungen, Workshops, Medienproduktionen, Feste, Tanzspiele oder Exkursionen.

Nettke³⁸¹ erwähnt eine Vielzahl an Formaten, die „bestimmte Ziele und Charakteristika in sich [vereinen] und charakteristische Bündel von Methoden [beinhalten].“³⁸² Exemplarisch zählt er folgende auf: Seminare/Workshops, Museumsführungen, Live-Speaker-

³⁷⁹ Vgl. WESCHENFELDER/ZACHARIAS 1981, S. 285–290.

³⁸⁰ Ebd., S. 285.

³⁸¹ Vgl. NETTKE 2016a, S. 176–180.

³⁸² Ebd., S. 176.

Formate, Vorführungen, Weiterbildung und Beratung, Eventformate, Outreach-Formate und Misch-Formen. Bei Seminaren und Workshops macht Nettke eine klare Struktur aus. Hier gebe es eine Einstiegs-, Erarbeitungs- und Ergebnissicherungsphase. Bei Museumsführungen differenziert er folgende unterschiedliche Arbeitsstile: abstrakt-themenbezogen, konkret-objektbezogen, autokratisch und partizipativ. Führungen könnten auch durch die Arbeit mit Medien (z.B. Quizbögen) angereichert werden. Bei Live-Speaker-Formaten werde die Museumspädagogik durch eine*n Expert*in unterstützt, die*der Besuchende betreut. Vorführungen beinhalten die Präsentation einer bestimmten Technik oder eines Experiments. Hinsichtlich der Weiterbildungs- und Beratungsangebote bedienen sich die Museumspädagog*innen der Methoden der Erwachsenenbildung. Eventformate seien Formate, bei denen es nicht nur um Lernen und Bildung gehe, sondern die Unterhaltung einen großen Stellenwert einnehme. Andere Formate könnten hier problemlos integriert werden. Outreach-Formate dienten dazu, schon vor einem möglichen Museumsbesuch Kontakt zu den Zielgruppen zu knüpfen. Darunter zählten Leihservices, Museumskoffer oder aber auch Museumsbusse. Generell gebe es Misch-Formate, beispielsweise könnten Workshops, Führungen und Vorführungen im Rahmen eines Eventformates kombiniert werden.

Die Handreichung *schule@museum* nennt als gängigstes Format die Führung, daneben gebe es Projekte, Projektstage oder -wochen, Museumstage, Museumsaktivitäten im Schulalltag oder Unterricht im Museum.³⁸³

Abschließend ist anzumerken, dass eine Vielfalt museumspädagogischer Vermittlung angedacht ist, die von klassischen ‚Formaten‘ wie Führungen über Kreativangebote bis hin zu Events reicht. Darüber hinaus werden ‚Potenziale‘ unterschiedlicher Formate offengelegt. Unter anderem werden hier ‚alternative Wahrnehmungs- und Lernformen‘ sowie ‚frühzeitige Kontakte zu möglichen Zielgruppen‘ genannt.

³⁸³ Vgl. DENGEL U. A. 2011, S. 43.

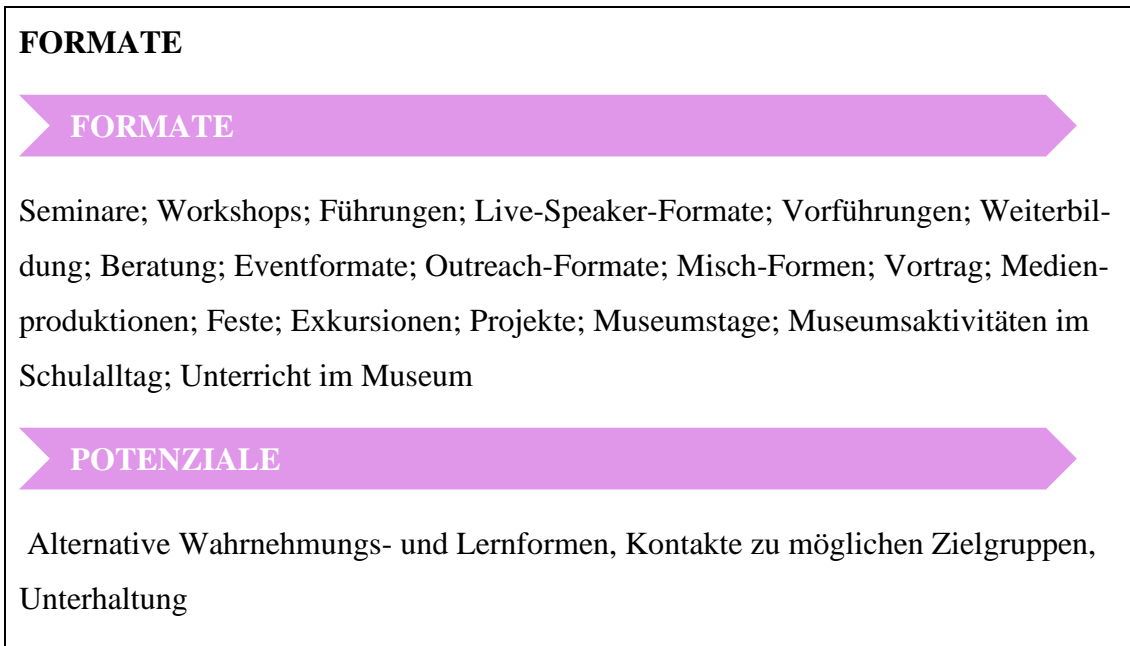


Abbildung 12: Subkategorie ‚Formate‘, qualitative Inhaltsanalyse

8.3 Rahmenbedingungen

Bereits aus den anderen Daten gewonnene Subkategorien der Kategorie Rahmenbedingungen, die ich hier anwenden konnte, sind das ‚Museum‘, ‚Kooperationen‘ und ‚Zielgruppen‘. Durch die Inhaltsanalyse neu hinzugewinnen konnte ich die Subkategorie ‚Forschung‘. Der folgende Codebaum gibt einen Überblick über die Subkategorien und ihre dazugehörigen Codes:

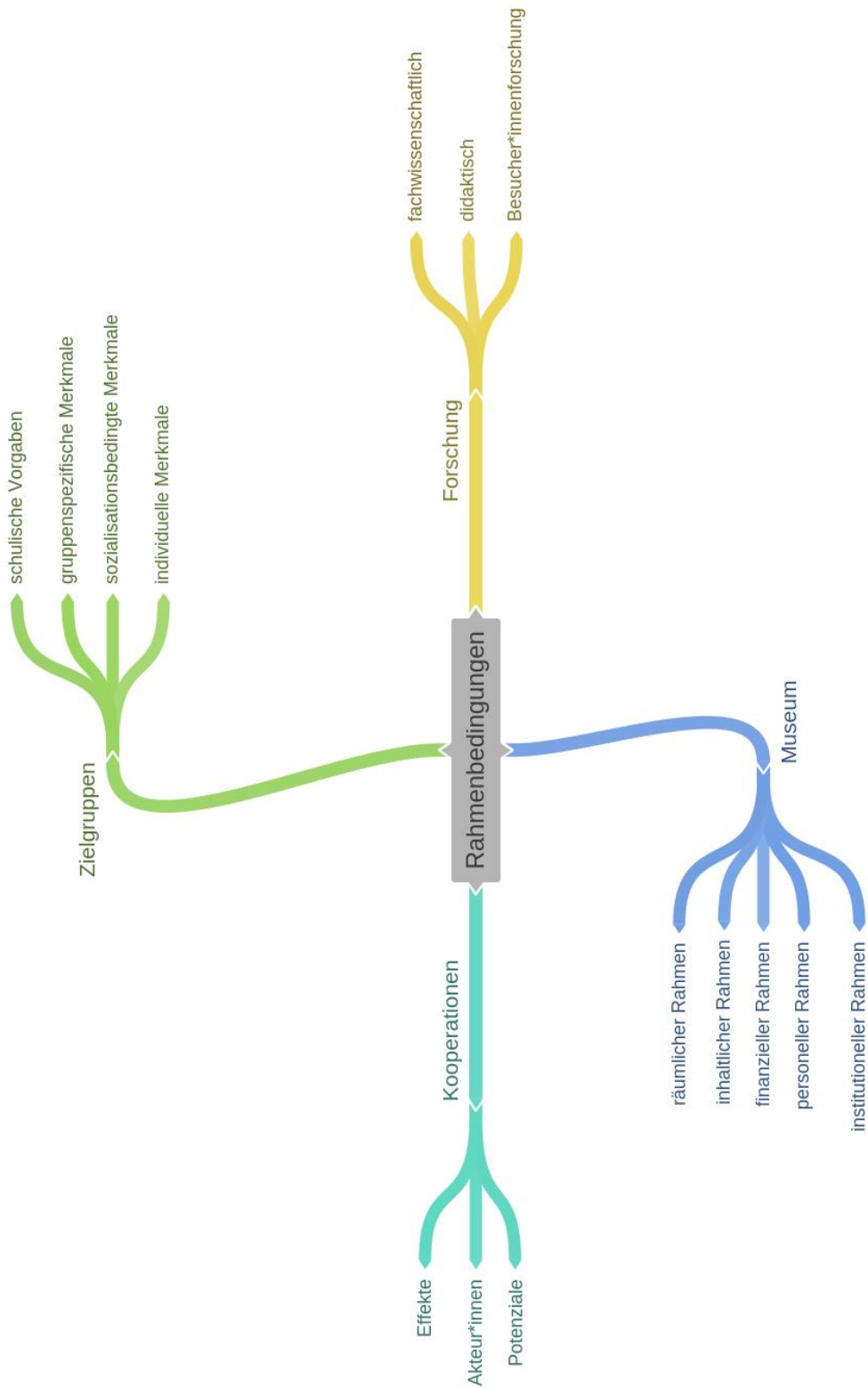


Abbildung 13: Codebaum der Kategorie ‚Rahmenbedingungen‘, qualitative Inhaltsanalyse

8.3.1 Das Museum

Das Museum wird in den Handbüchern und Handreichungen hinsichtlich unterschiedlicher Aspekte als Rahmenbedingung museumspädagogischen Arbeitens beschrieben. Hierzu zählen ‚inhaltliche‘ Aspekte wie die Fachwissenschaft, Sammlung, Ausstellung, das Thema und Objekte (1), die ‚räumlichen Verfügbarkeiten und Strukturen‘ (2), die ‚finanzielle Ausstattung‘ (3), das ‚Personal‘ (4) und der ‚institutionelle Rahmen‘ (5). Im Folgenden werde ich anhand dieser fünf Aspekte die Aussagen der jeweiligen Autor*innen wiedergeben.

Als wichtige ‚inhaltliche‘ Rahmenbedingung hinsichtlich des Museums gehen Weschenfelder und Zacharias³⁸⁴ beispielsweise auf die Ausstellungsgestaltung (1) ein, die ihrer Ansicht nach bestimmte Kriterien erfüllen sollte. Sie fassen diese unter dem Begriff „ästhetische Inszenierung des Lernmilieus“³⁸⁵ zusammen. Damit verbinden sie eine strukturierende Ausstellungsgestaltung, die für Kinder und Jugendliche „Anreize für weitere Aktivität“³⁸⁶ bereithalten sollte. Im Handbuch von Commandeur et al. führt Ehlers³⁸⁷ in seinem Artikel in die Konzeption von Bildungsangeboten ein. Als Ausgangspunkte für deren Konzeption nennt er unter anderem die Sammlungsorientierung. Damit meint er den Bezug auf Ausstellungen, Ausstellungsteile, Forschungsverfahren und die Arbeit des Museums selbst. Insofern misst er der Museumssammlung eine gewisse Bedeutung für die Angebotsgestaltung bei. Als Faktor, der auf die Angebotsgestaltung Einfluss nimmt, findet sich in der Handreichung „Best practice“ das Museum als Institution und Ort. Gemeint sind zunächst die Sammlungsbestände, Ausstellung(en) bzw. ausgestellten Objekte, die thematische Ausrichtung und die dahinterstehende(n) Fachwissenschaft und -wissenschaftler*innen, die das Angebot inhaltlich eingrenzen³⁸⁸.

Daneben hänge die Qualität museumspädagogischer Arbeit auch von ‚räumlichen Verfügbarkeiten und Gegebenheiten‘ (2) ab. Weschenfelder und Zacharias³⁸⁹ nennen hierzu die Notwendigkeit von sogenannten „didaktischen Räumen“³⁹⁰, in denen auf nicht-störende Weise und mit viel Platz gearbeitet werden könne. In gleicher Weise argumentieren Astrid Brosch und Andrea Feuchtmayr³⁹¹. Eigene Räume seien besonders dann relevant,

³⁸⁴ Vgl. WESCHENFELDER/ZACHARIAS 1981, S. 191–200.

³⁸⁵ Ebd., S. 199.

³⁸⁶ Ebd., S. 200.

³⁸⁷ Vgl. EHLERS 2016, S. 147–151.

³⁸⁸ Vgl. O'NEILLE/DUFRESNE-TASSÉ 2011, S. 5f; KUNZ-OTT 2008, S. 11; DENGEL U. A. 2011, S. 14.

³⁸⁹ Vgl. WESCHENFELDER/ZACHARIAS 1981, S. 191–200.

³⁹⁰ Ebd., S. 193.

³⁹¹ Vgl. BROSCH/FEUCHTMAYR 2014, S. 266f.

wenn Praxissequenzen durchgeführt würden, da eine Störung anderer Besuchender zu vermeiden sei. Außerdem wären jene vor allem bei vorbereitenden Praxissequenzen notwendig, da dort die Exponate möglichst noch nicht sichtbar sein sollten. Auch die Handreichung „Qualitätskriterien“³⁹² betont das Vorhandensein eigener Räume, in denen mit Schüler*innen gearbeitet werden kann. Aber nicht nur dieser Aspekt spielt eine Rolle, sondern auch die räumliche Gestaltung. Weschenfelder und Zacharias³⁹³ fordern ein, dass die Ausstellungsgestaltung Möglichkeiten aufweise, mit Gruppen zu arbeiten. Die Handreichung „Best practice“³⁹⁴ fragt danach, ob Ausstellungsräume genügend Platz böten, um ungestört mit Schulklassen arbeiten zu können. Czech³⁹⁵ rät beispielsweise für die Auswahl von Methoden dazu, vorab zu prüfen, ob diese in den räumlichen Gegebenheiten durchführbar und die Sichtbarkeit der Exponate sowie deren Passgenauigkeit gegeben sei.

Außerdem spielen auch der entsprechende ‚finanzielle Rahmen‘ (3) museumspädagogischer Abteilungen eine Rolle. Diesen Aspekt findet man in vielen Artikeln der Handbücher wieder, u.a. bei Weschenfelder und Zacharias³⁹⁶, im Handbuch von Czech et al. bei Kolb³⁹⁷, im Handbuch von Commandeur et al. bei Ehlers³⁹⁸ und in der Handreichung „Best practice“³⁹⁹. Gerade auch bei Werkstattangeboten sei dies entscheidend, wenn es um die Materialbeschaffung gehe.⁴⁰⁰

Hinsichtlich der ‚personellen Ausstattung‘ (4) muss gemäß der Handreichung „Best practice“⁴⁰¹ ausreichend Personal vorhanden sein, um die museumspädagogischen Aufgaben angemessen erfüllen zu können. Um qualitativ hochwertige Arbeit zu leisten, ist laut Weschenfelder und Zacharias⁴⁰² zudem die Qualifizierung des Personals notwendig. Rudnicki⁴⁰³ nennt hierfür persönliche, fachliche, soziale und pädagogische Kompetenzen als entscheidend für den Vermittlungsprozess. Für die Durchführung von Werkstattangeboten müsste nach Kolb⁴⁰⁴ das Personal weitere zusätzliche Qualifikationen aufweisen, um gerade handwerkliche oder handarbeitliche Techniken vermitteln zu können. Die

³⁹² Vgl. KUNZ-OTT 2008, S. 23.

³⁹³ WESCHENFELDER/ZACHARIAS 1981, S. 199.

³⁹⁴ Vgl. O'NEILLE/DUFRESNE-TASSÉ 2011, S. 19.

³⁹⁵ Vgl. CZECH 2014b, S. 218.

³⁹⁶ Vgl. WESCHENFELDER/ZACHARIAS 1981, S. 191–200.

³⁹⁷ Vgl. KOLB 2014c, S. 122.

³⁹⁸ Vgl. EHLERS 2016, S. 150.

³⁹⁹ Vgl. O'NEILLE/DUFRESNE-TASSÉ 2011, S. 6.

⁴⁰⁰ Vgl. KOLB 2014a, S. 261.

⁴⁰¹ Vgl. O'NEILLE/DUFRESNE-TASSÉ 2011, S. 6.

⁴⁰² Vgl. WESCHENFELDER/ZACHARIAS 1981, S. 191–200.

⁴⁰³ RUDNICKI 2014, S. 62f.

⁴⁰⁴ Vgl. KOLB 2014a, S. 260f.

Handreichung „Qualitätskriterien“⁴⁰⁵ führt aus, dass nicht nur die entsprechende Qualifizierung, sondern auch eine angemessene Bezahlung hier eine große Rolle spielten.

Was den ‚institutionellen Rahmen‘ (5) betrifft, so erwähnt Kolb⁴⁰⁶ im Handbuch von Czech et al. als weitere Rahmenbedingung für die Angebotsentwicklung die Größe der Einrichtung und den Stellenwert der Museumspädagogik. Czech⁴⁰⁷ spricht in diesem Zusammenhang auch das Vermittlungskonzept eines Museums an, an dem museumspädagogische Angebote ausgerichtet sein sollen. Aber auch eine schriftliche Fixierung museumspädagogischer Grundlagen im Leitbild wird als ideelle Unterstützung⁴⁰⁸ in Form der Anerkennung der Vermittlungsarbeit unter allen Museumsmitarbeitenden gesehen. Ein weiterer Aspekt, den Brosch und Feuchtmayr⁴⁰⁹ anführen, ist die Hausordnung, die Sicherheitsbestimmungen vorgibt und die bei der Durchführung gerade von Praxissequenzen relevant sei. Der Handreichung „Best practice“⁴¹⁰ zufolge sei auch die interne Kommunikation, d.h. die Information von und Absprachen mit anderen Museumsmitarbeitenden, wichtig. Hingewiesen wird zudem auf das soziale Umfeld des Museums (beispielsweise auf dem Land oder in der Großstadt), an dem sich die Angebotsgestaltung orientieren sollte. Dieses bestimme unter anderem die Besucherzahlen und -typen. Anlass für die Entwicklung eines neuen Angebots könnte beispielsweise das Interesse des Museums an der Erschließung einer neuen Zielgruppe sein. Außerdem spiele das Image des Museums eine begrenzende Rolle. Angebote sollten unter anderem dem fachlichen Niveau des Museums entsprechen.

Das Museum ist eines der am ausführlichsten thematisierten Subkategorien der Kategorie Rahmenbedingungen. Aus den vorgestellten Textzusammenfassungen entwickelte ich folgende Codes, die unterschiedliche Spielräume beschreiben: ‚räumlicher‘, ‚inhaltlicher‘, ‚finanzieller‘, ‚personeller‘ und ‚institutioneller‘ Rahmen.

⁴⁰⁵ Vgl. KUNZ-OTT 2008, S. 23.

⁴⁰⁶ KOLB 2014c, S. 122.

⁴⁰⁷ Vgl. CZECH 2014b, S. 218.

⁴⁰⁸ Vgl. KUNZ-OTT 2008, S. 24.

⁴⁰⁹ BROSCH 2014, S. 324f.

⁴¹⁰ Vgl. O'NEILLE/DUFRESNE-TASSÉ 2011, S. 6.



Abbildung 14: Subkategorie ‚Museum‘, qualitative Inhaltsanalyse

8.3.2 Kooperationen

Kooperationsmöglichkeiten werden zwar erwähnt, jedoch nicht besonders breit ausgeführt. Ehlers⁴¹¹ ist der Auffassung, wenn eine Vielfalt an Methoden und Materialien angeboten werden sollte, könne durch Kooperationen das Angebotsspektrum erweitert werden. Als Beispiele nennt er Künstler- und Zeitzeugengespräche oder Vorführungen von Handwerkstechniken. Externe Partner*innen könnten laut den Autorinnen der Handreichung „Best practice“ für die Angebotsgestaltung bedeutsam werden, wenn deren Interessen berücksichtigt, Angebote von ihnen angefragt, Ressourcen zur Verfügung gestellt oder fachlicher Input geleistet werden.⁴¹² Beispiele hierfür können politische Entscheidungsträger*innen (z.B. Kultusministerium), Unternehmen (z.B. Reisebüro), andere

⁴¹¹ Vgl. EHLERS 2016, S. 147–151.

⁴¹² Vgl. O'NEILLE/DUFRESNE-TASSÉ 2011, S. 6; KUNZ-OTT 2008, S. 21.

Kultureinrichtungen oder Bildungseinrichtungen (z.B. andere Museen oder Schulen), aber auch Einzelpersonen (z.B. Lehrkraft) sein⁴¹³.

Zusammenfassend nennen die Autor*innen konkrete ‚Akteur*innen‘ für Kooperationen und gehen auf deren ‚Potenziale‘ und ‚Effekte‘ ein.

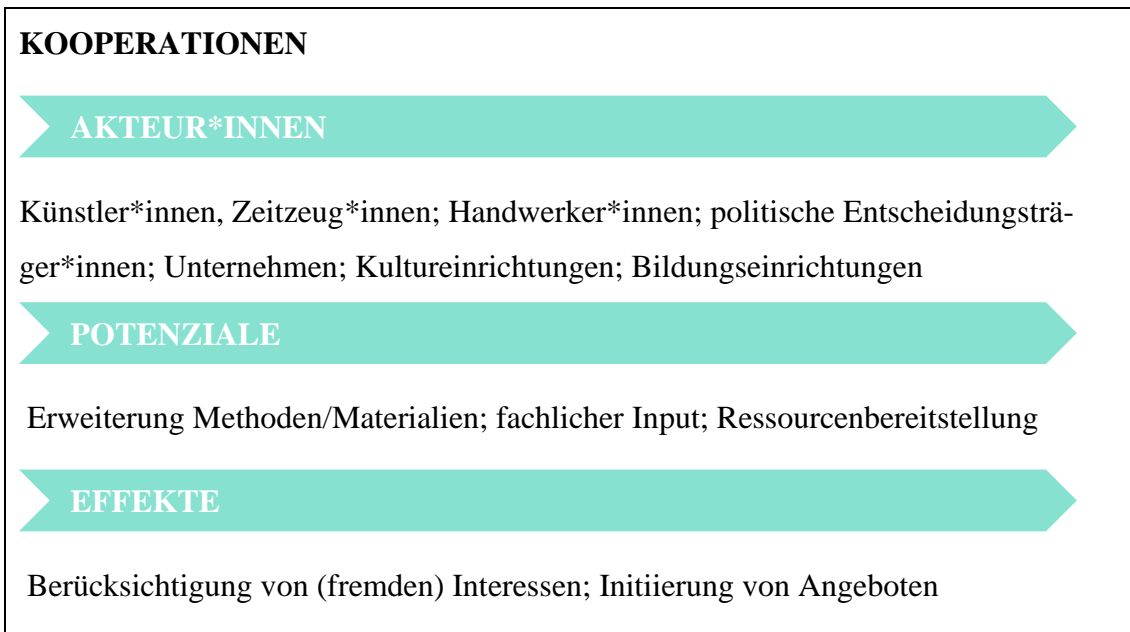


Abbildung 15: Subkategorie ‚Kooperationen‘, qualitative Inhaltsanalyse

8.3.3 Zielgruppen

Die Subkategorie ‚Zielgruppen‘ wird in den untersuchten Materialien breit entfaltet. Dabei raten die Autor*innen zur Berücksichtigung unterschiedlicher Merkmale.

Wie ein Angebot gestaltet wird, ist beispielsweise nach Ansicht von Ehlers⁴¹⁴ auch abhängig davon, für welche Zielgruppe es angedacht ist. Er vertritt die Ansicht, dass Angebote sich am Vorwissen, den Erwartungen, Lerngewohnheiten, persönlichen und strukturellen Lernhemmnissen und Vorerfahrungen orientieren sollten. Aber auch die der jeweiligen Zielgruppe zur Verfügung stehende Zeit beeinflusse die Gestaltung museumspädagogischer Angebote. Im Handbuch von Czech et al. nennt darüber hinaus Rudnicki⁴¹⁵ Charakter, Alter, Interessen, den Kontext des Museumsbesuchs und Gruppendynamiken, die bei der Konzeption und Durchführung von Angeboten beachtet werden sollten. Schließlich müsse bei der Angebotskonzeption die zielgruppenangepasste Feinauswahl der Objekte, Methodik, Sprachwahl, Art der Fragestellungen, Verwendung von

⁴¹³ Vgl. O'NEILLE/DUFRESNE-TASSÉ 2011, S. 5.

⁴¹⁴ Vgl. EHLERS 2016, S. 147–151.

⁴¹⁵ RUDNICKI 2014, S. 62f.

Vergleichs- und Begleitmaterial an Vorwissen, Interesse und Auffassungsvermögen der Zielgruppe angepasst werden⁴¹⁶. Darüber hinaus merkt Mergen⁴¹⁷ in ihrem Beitrag über die mediale Vermittlung an, dass in Bezug auf Medien die Nutzungsgewohnheiten der Besuchenden zu berücksichtigen seien. Hinsichtlich der Zielgruppe Kinder und Jugendliche halten Weschenfelder und Zacharias⁴¹⁸ hingegen eine Differenzierung nach Alter und sozialer Zugehörigkeit für wenig hilfreich. Vielmehr sollten Angebote so gestrickt sein, dass sie an unterschiedliche Alltagsrealitäten der Kinder und Jugendlichen anknüpfen. Damit widersprechen sie anderen Autor*innen, die eine Differenzierung empfehlen. In den Handreichungen „schule@museum“⁴¹⁹ und „Best practice“⁴²⁰ befürworten die Autor*innen ebenfalls die Berücksichtigung von Erwartungen, Vorkenntnissen, Interessen, emotionalen und physischen Bedürfnissen, Hintergrund des Museumsbesuchs oder der kulturellen Herkunft.

Speziell zur Zielgruppe Schulklassen wird in Handbüchern vor allem die Berücksichtigung schulischer Vorgaben erwähnt. Rupprecht⁴²¹ hält beispielsweise eine Auseinandersetzung mit den Lehrplänen und anderen schulischen Eckpapieren für sinnvoll, da diesen „zu entnehmen [sei], welches Wissen, welche Kompetenzen und Werte in den unterschiedlichen Fächern, Klassenstufen und Schulformen vermittelt werden sollen.“⁴²² Bildungsangebote von Museen könnten daran anknüpfen, sie müssten sie aber nicht erfüllen. Es gehe lediglich darum, schulisches Lernen zu ergänzen. Kolb⁴²³ merkt an, dass eine Bezugnahme zu Lehrplänen auch bei der Entwicklung von Werkstattangeboten hilfreich sein könne. Ehlers⁴²⁴ schlägt vor, dass bei der Themenfindung auf eine Schnittmenge mit schulischen Unterrichtsvorgaben zu achten sei, damit der Museumsbesuch in den Unterricht integriert werden könne. Speziell für die Arbeit mit Schulklassen der Sekundarstufe II empfiehlt Stoller⁴²⁵, sich an den „Einheitlichen Prüfungsanforderungen für das Abitur“ (EPA) zu orientieren. In der Handreichung „schule@museum“⁴²⁶ gibt es keine eindeutige Empfehlung, sondern lediglich den Hinweis, dass eine Orientierung am Lehrplan es ermöglichene, einen Bezug zum Unterrichtsalltag herzustellen.

⁴¹⁶ Vgl. ebd., S. 65.

⁴¹⁷ Vgl. MERGEN 2016, S. 195.

⁴¹⁸ Vgl. WESCHENFELDER/ZACHARIAS 1981, S. 191–200.

⁴¹⁹ Vgl. KUNZ-OTT 2008, S. 12.

⁴²⁰ Vgl. O'NEILLE/DUFRESNE-TASSÉ 2011, S. 4f.

⁴²¹ Vgl. RUPPRECHT 2016, 271f.

⁴²² Ebd., S. 271.

⁴²³ Vgl. KOLB 2014a, S. 260.

⁴²⁴ Vgl. EHLERS 2016, S. 147–151.

⁴²⁵ Vgl. STOLLER 2014, S. 140.

⁴²⁶ Vgl. DENGEL U. A. 2011, S. 40.

Aus dem Material arbeitete ich die Codes ‚sozialisationsbedingte‘, ‚gruppenspezifische‘ und ‚individuelle Merkmale‘ als zu berücksichtigende Faktoren bei der Konzeption von Angeboten heraus. Daneben werden speziell für die Zielgruppe Schulklassen ‚schulische Vorgaben‘ als relevant erwähnt. Insgesamt scheint ein relativ großes Bewusstsein für die Beachtung zielgruppenspezifischer Merkmale vorzuherrschen.



Abbildung 16: Subkategorie ‚Zielgruppen‘, qualitative Inhaltsanalyse

8.3.4 Forschung

Einen weiteren Aspekt, der in der Handreichung „Best practice“⁴²⁷ genannt, jedoch nicht weiter ausgeführt wird, stellen Forschungsergebnisse aus unterschiedlichen Disziplinen dar, die Eingang in die Angebotsgestaltung finden können. Dabei kann es sich um fachwissenschaftliche, aber auch um Besucher*innen- oder didaktische Forschung handeln. Beispiele hierfür sind die Analysen von Besucherinteressen und -strukturen oder aber Begleitevaluationen und -untersuchungen. Hieraus ergaben sich die Codes ‚fachwissenschaftliche‘, ‚didaktische‘ und ‚Besucher*innenforschung‘.

⁴²⁷ Vgl. O'NEILLE/DUFRESNE-TASSÉ 2011, S. 10f.

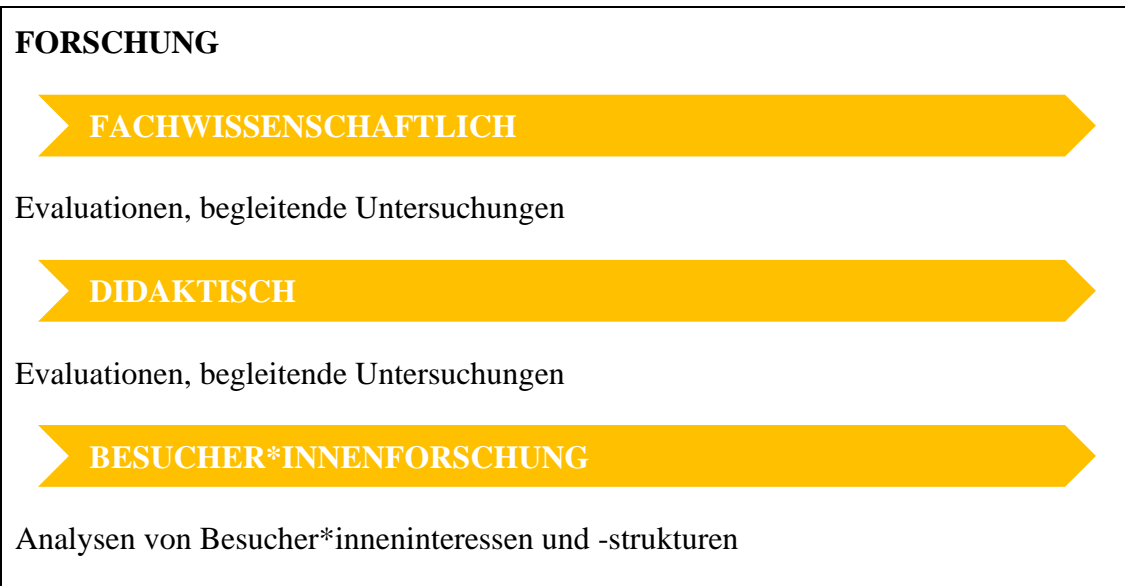


Abbildung 17: Subkategorie ‚Forschung‘, qualitative Inhaltsanalyse

9 Zwischenfazit

In Kapitel III der Arbeit wurde anhand einer qualitativen Inhaltsanalyse der Diskurs über die Konzeption museumspädagogischer Angebote in Handbüchern und Handreichungen herausgearbeitet. Dabei bin ich analytisch entlang bereits entwickelter Forschungskategorien vorgegangen. Die vorliegende Auswertung weist darauf hin, dass die Aspekte ‚Inhalte‘, ‚Ziele‘, ‚Ansätze‘, ‚Formate‘ und ‚Methoden‘ sehr intensiv und breit verhandelt werden, während die Aspekte ‚Ablauf und zeitlicher Rahmen‘, ‚Räume‘, ‚Objekte‘ und ‚Materialien‘ teils oberflächlich berücksichtigt werden und weniger im Fokus stehen. Dies führe ich im Folgenden näher aus.

Bei den ‚Inhalten‘ werden unterschiedliche benannt (‚Gegenstände‘, ‚Themen‘, ‚Erfahrungen‘); gleichzeitig scheint auch ein großes Wissen darüber vorhanden zu sein, nach welchen Kriterien sie ausgewählt werden sollten. Hierzu habe ich drei verschiedene Codes entwickelt: ‚museumsspezifische‘, ‚besucherorientierte‘ und ‚allgemeine pädagogisch-didaktische Auswahlkriterien‘. Damit erscheint mir das Feld der ‚Inhalte‘ breit ausgeleuchtet. Ziele werden ebenfalls zahlreich benannt. Diese habe ich in fünf Codes zusammengefasst: ‚Kompetenzen‘, ‚Wissen‘, ‚Emotionen‘, ‚Fähigkeiten‘ und ‚Werte‘. Daraus schließe ich, dass auch dieser Gestaltungsaspekt im Praxisdiskurs wichtig erscheint. Des Weiteren kommt es in der untersuchten Literatur zur Aufzählung und Beschreibung vielfältiger ‚Ansätze‘. Diese habe ich in ‚museumsspezifische‘ und ‚allgemeine pädagogisch-didaktische‘ unterschieden. Den Aspekt der ‚Formate‘ halte ich insofern für gut erschlossen, als auch hier sehr unterschiedliche benannt und erläutert werden. Besonders ausdifferenziert werden ‚Methoden‘, was sich bereits in der Untersuchung der

Inhaltsverzeichnisse abgezeichnet hat. Hier werden sehr unterschiedliche Methodenkategorien vorgestellt. Insgesamt konnte ich sechs Kategorisierungsformen feststellen: nach ‚Tätigkeiten‘, ‚Inhalten‘, ‚Medien‘, ‚Wirkungen‘, ‚Vorgehen‘ oder dem ‚Ergebnis‘. Außerdem wird bestimmten Methoden ein ganzer Beitrag gewidmet, was ihre Relevanz in der museumspädagogischen Vermittlungspraxis unterstreicht. Dazu gehören Führungsmethoden, Werkstattangebote, Aktivblätter und Praxissequenzen. Daneben werden ‚Empfehlungen‘ und ‚Gefahren‘ beim Einsatz von Methoden diskutiert sowie auch ‚Methodenziele‘ benannt, die wiederum ‚museumsspezifisch‘ oder ‚allgemein pädagogisch-didaktisch‘ ausgerichtet sein können. Schließlich werden speziell für Schulklassen ‚Methodenkategorien‘, ‚Ziele‘ und der ‚Einsatz von Methoden‘ besprochen. Damit finden wir zum Thema Methoden ein sehr breit gefächertes Wissen und Austausch vor.

Die ‚Strukturen‘ von Angeboten werden hingegen nur kurz angerissen, indem von zwei bis drei inhaltlichen Phasen sowie der Begrüßung und Verabschiedung gesprochen wird. Der zeitliche Rahmen von Angeboten wird kaum thematisiert. Hinsichtlich der ‚Räume‘ kommt es in der untersuchten Literatur zur Beschreibung ‚konkreter Räume‘, der ‚Arbeit in ihnen‘ und deren ‚Potenziale‘. Dabei habe ich festgestellt, dass Räume in ihren Eigenschaften entweder als ‚starr‘ (Ausstellung) oder ‚flexibel‘ (Werkstatt) beschrieben werden. Die Darstellung bleibt aber konkreten Räumen verhaftet; es wird wenig abstrahiert und der Raumbegriff auch nicht zum Thema gemacht. ‚Objekte‘ stellen in der Regel nicht den Fokus der untersuchten Publikationen dar. Zwar werden ihre ‚Potenziale‘ in allen Werken genannt, es wird jedoch weder definiert, was ein Objekt eigentlich ist, noch wird die Nutzung unterschiedlicher Begriffe begründet und dargelegt. Darüber hinaus werden zum ‚Umgang mit Objekten‘ Schlagworte wie „in Dialog treten“, „betrachten“ oder „befragen“ genannt, jedoch nicht erläutert, was damit genau gemeint ist. ‚Materialien‘ beschreiben die Autor*innen zwar hinsichtlich ihrer ‚Ziele‘ differenziert, jedoch erscheinen mir die Kategorisierungen noch sehr oberflächlich und ungenau. Beispielsweise stellt sich die Frage, inwiefern Texte oder Medien nicht auch didaktisch sind. Zugleich fällt auf, dass Repliken, Kopien und Ersatzobjekte hier gar nicht angesprochen werden, obwohl sie aufgrund ihrer Nähe zu den Objekten in der praktischen Vermittlung einen besonderen Stellenwert einnehmen.

Hinsichtlich der ‚Rahmenbedingungen‘ ist festzuhalten, dass das ‚Museum‘ selbst als maßgeblich für die Konzeption und Durchführung museumspädagogischer Angebote gesehen wird. Hier bestimmen vielfältige Faktoren die Spielräume museumspädagogischen

Handelns. Darüber hinaus macht die ‚Zielgruppendifferenzierung und -beschreibung‘ in den Handbüchern einen größeren Anteil an der Gesamtseitenzahl aus. Darin werden sehr viele ‚Eigenschaften‘ von Zielgruppen als zu berücksichtigende Faktoren benannt. Speziell zur ‚Zielgruppe Schulklassen‘ sind vor allem ‚schulische Vorgaben‘ erwähnt.

Darüber hinaus möchte ich auf zwei Tendenzen hinweisen, die sich in dieser Auswertung abzeichnen: Erstens lässt sich ein Bemühen feststellen, möglichst vielfältig zu arbeiten. Dies beginnt damit, dass neben der Ausstellung auch andere Räume aufgesucht werden sollen, in denen verschiedene Aktivitäten angeboten werden. Darüber hinaus werden unterschiedliche Inhaltsformen wie Gegenstände, Themen und Erfahrungen erwähnt und für deren Auswahl eine Bandbreite an Auswahlkriterien vorgeschlagen. Auch die Ziele, die verfolgt werden sollen, sind vielfältig – ganz abgesehen von der umfangreichen Methodik (‚Ansätze‘ und ‚Methoden‘) und den unterschiedlichen Formaten, die vorzufinden sind. Die Empfehlung zur Verwendung zusätzlicher Materialien zeugt zudem von einem großen Interesse, möglichst facettenreichen Lernmöglichkeiten zu offerieren.

Zweitens sehe ich im Material einen starken Rückgriff auf die allgemeine Pädagogik und Didaktik. Diesen habe ich vor allem bei den Aspekten ‚Auswahlkriterien für Inhalte‘, ‚Ansätze‘, ‚Methodenziele‘ und ‚Ziele des Materialeinsatzes‘ festgestellt. Beispielsweise sollen Inhalte an allgemeinen pädagogisch-didaktischen Prinzipien wie dem Lebenswelt- und Gegenwartsbezug oder der Handlungsorientierung ausgerichtet werden. Es wird der Einsatz allgemeiner pädagogisch-didaktischer wie spielerischer, interaktiver oder partizipativer Ansätze vorgeschlagen, Methoden sollen aktivieren und Aufmerksamkeit sowie Konzentration fördern oder aber es sollen Materialien eingesetzt werden, die Kommunikation und Interaktion unter den Besuchenden anregen.

Auch wenn Vielfalt und die Anwendung allgemeiner pädagogisch-didaktischer Ideen eine Berechtigung haben – denn Museumspädagogik möchte einerseits das Museum zu einem attraktiven und erlebnisreichen Lernort machen; andererseits stellt sie eine pädagogische Disziplin dar, deren Prinzipien und Ansätze sie berücksichtigt –, so können durch einen zu starken Rückgriff auf die Pädagogik die Potenziale des Museums (Objekte, Methoden, Sammlung, Aufgaben und Funktionen des Museums) aus dem Fokus geraten. Zwar wird in der untersuchten Literatur immer wieder die Anbindung an diese unterstrichen und vor der Abkoppelung gewarnt, allerdings habe ich dort keine Hinweise

entdecken können, die die Fokussierung der Potenziale sicherstellen.⁴²⁸ Eine Übersetzung allgemein pädagogisch-didaktischer Ansätze, Prinzipien und Ziele für den museumspädagogischen Kontext, konnte ich hier in dem vorliegenden Praxisdiskurs nicht feststellen und stellt damit ein Desiderat für zukünftige Handbücher und Handreichungen dar.

⁴²⁸ Beispielsweise wird in der untersuchten Literatur nicht deutlich genug gemacht, wie performative und aktivierende Methoden oder Ziele wie Kreativität bzw. Handlungskompetenzen mit den Objekten in Verbindung gebracht werden können, die in der Regel in Vitrinen ausgestellt und nur beschränkt zugänglich sind. Ein möglicher Ansatz wäre beispielsweise leibliche Reaktion von Schüler*innen auf Objekte anzuleiten und zu unterstützen (siehe dazu die empirische Untersuchung von Hannah Röttele, bislang noch unveröffentlichtes Dissertationsmanuskript).

IV Museumspädagogische Angebotsgestaltung auf der Mesebene: Konzeption

Das Kapitel IV stellt die Ergebnisse der Untersuchung museumspädagogischer Angebotsgestaltung auf der mesodidaktischen Ebene, der Konzeptionsebene, dar. Zusammen mit der Untersuchung auf der mikrodidaktischen Ebene (Kapitel V) wird hier die museumspädagogische Praxis untersucht. Im ersten Unterkapitel 10 dieses Kapitels stelle ich die Methoden der Datenerhebung, mein Vorgehen bei der Auswahl der Stichproben sowie diese selbst vor. Im zweiten Unterkapitel 11 lege ich meine Ergebnisse dar.

Was die Konzeption museumspädagogischer Angebote betrifft, so habe ich mich zunächst anhand einer Programmanalyse dem Thema anzunähern versucht. Hierfür habe ich Angebotsbeschreibungen von Museen auf ihren Websites untersucht. Eine darauffolgende Befragung der dafür zuständigen Museumspädagog*innen hat darauf abgezielt, die dort gewonnenen Ergebnisse abzusichern und zu verdichten. Im Folgenden stelle ich die Programmanalyse als methodisches Vorgehen vor und begründe meine Auswahl. Anschließend lege ich meine Samplingstrategien dar und beschreibe die Stichproben.

10 Die Programmanalyse

Die Methode der Programmanalyse stammt aus der Erwachsenen- und Weiterbildung. Seit ungefähr 40 Jahren wird sie als Forschungsinstrument eingesetzt, um Einblicke in die Bildungspraxis von Weiterbildungseinrichtungen zu gewinnen. Forschungsgegenstand sind publizierte Veranstaltungsprogramme, die quantitativ, qualitativ oder in Kombination beider Verfahren untersucht werden. Dabei werden bestimmte Themen, Fachbereiche, Zielgruppen, Regionen und Institutionen erforscht.⁴²⁹ Sigrid Nolda⁴³⁰ betont, dass Programmanalysen nicht die Veranstaltungsrealität wiedergeben, sondern als deren Konstruktionen betrachtet werden müssen. So fielen 5-10% der ausgeschriebenen Veranstaltungen aus und konzeptionelle Veränderungen würden nicht immer dokumentiert, d.h. nicht eingelöste Versprechen oder Vorgaben können mit einer Programmanalyse nicht erfasst werden. Nichtsdestotrotz ermöglicht sie es, das zumindest geplante Interaktionsgeschehen festzuhalten, indem beispielsweise Inhalte, methodische Zugänge und Ziele

⁴²⁹ Vgl. KÄPPLINGER 2008, S. 8f.

⁴³⁰ NOLDA 2003, S. 213–217.

offengelegt werden⁴³¹. Bei Programmanalysen handelt es sich folglich um die ‚Erschließung von Ausschnitten der Weiterbildungspraxis‘⁴³².

Programmanalysen werden in der Erwachsenenbildung entweder allein oder kombiniert mit anderen Methoden (z.B. mit Expert*inneninterviews) im Rahmen einer Methodentriangulation durchgeführt. Sie können als Teil- oder Vollerhebungen sowie explorativ eingesetzt werden. Die Analyse kann sich auf unterschiedliche Bestandteile der Programme beziehen, z.B. auf Texte, Logos, Bilder oder Sprache. Ausgewertet werden Programmanalysen in der Erwachsenen- und Weiterbildung meist mittels Inhaltsanalysen.⁴³³ Bei quantitativ angelegten Untersuchungen werden sogenannte Kodebücher (auch ‚Thesaurus‘ oder ‚Schlüsselsystematik‘) zur Auswertung verwendet.⁴³⁴

Bernd Käßplinger streicht das Potenzial von Programmanalysen folgendermaßen heraus: „Was Programmanalysen vor allem interessant für die Forschung macht, ist der Umstand, dass Programme ein Scharnier zwischen Institution, Profession, Themen und der Nachfrage sind. Wie diese Scharnierstellen sich darstellen, ist mit jedem Programm dokumentiert und somit analysierbar. Hier liegt der besondere Wert von Programmanalysen.“⁴³⁵ Ein Vorteil von Programmanalysen gegenüber anderen Methoden wie beispielsweise dem Interview oder der Videographie ist, dass es sich dabei um natürliche und sogenannte non-reaktive Daten handelt⁴³⁶, d.h. der*die Forschende hat keinen Einfluss auf das Geschehen während der Erhebung. Darüber hinaus sind Programme in der Regel einfacher zugänglich als Interviewpartner*innen, da sie öffentlich ausliegen oder bekannt gemacht werden. Außerdem erspart sich der*die Forschende das zeitaufwendige Pretesting sowie sämtliche Forschungsvorbereitungen, da sie*er direkten Zugang zu den Daten hat.⁴³⁷

Schwierigkeiten in der Programmforschung ergeben sich, wenn Programme von Anbieter*innen nicht oder nur kurzfristig ausgeschrieben und wenn spontane Änderungen in den Programmen vorgenommen werden. Gerade die Angebote von kleineren Anbietern sind oft schlecht zu finden. Dies kann je nach Fragestellung und Anlage der Untersuchung (z.B. bei Vollerhebungen) die Ergebnisse verzerren.⁴³⁸ Darüber hinaus können Angebote, die nur auf Nachfrage generiert werden und nicht ausgeschrieben sind, nicht in das

⁴³¹ SCHRADER/IOANNIDOU 2011, S. 259.

⁴³² Nach KÄPPLINGER 2008, S. 1.

⁴³³ Vgl. NOLDA 2011, S. 298.

⁴³⁴ Vgl. KÄPPLINGER 2008, S. 1–15.

⁴³⁵ Ebd., S. 30.

⁴³⁶ Vgl. NOLDA 2011, S. 293.

⁴³⁷ Vgl. KÄPPLINGER 2008, S. 25–28.

⁴³⁸ Vgl. ebd., S. 23.

Sample mit aufgenommen werden.⁴³⁹ Auch die Anfälligkeit für Instrumentalisierungen⁴⁴⁰ von Programmanalysen wird immer wieder erwähnt, da diese schwer nachvollziehbar seien. Umso wichtiger sei die genaue Beschreibung von Kategorienbildungen⁴⁴¹.

Ich habe mich für eine Programmanalyse entschieden, da sie mir einen niedrighschwelligem und einfachen Zugang zum Forschungsfeld ermöglicht und damit gleichzeitig recht unkompliziert eine größere Menge an Daten erhoben werden kann. Dabei ist es wichtig anzumerken, dass ich die Programme von Museen nicht in ihrer Gesamtheit untersuche, sondern den Fokus auf ein bestimmtes Thema (Mittelalter) und eine bestimmte Zielgruppe (Schulklassen) lege.

Was mein Vorgehen betrifft, so greife ich auf ein von Käßplinger⁴⁴² vorgeschlagenes Verfahren zurück. Er beschreibt drei Typen in der Anwendung von Programmanalysen: die „rein qualitative“, die „qualitativ-quantitative“ und die „qualitativ-quantitativ angelegte Programmanalyse im Rahmen einer Triangulation“. Ich beziehe mich auf Letztere, für deren Durchführung Käßplinger fünf Schritte vorschlägt: Erstens findet eine induktive oder deduktive Kodierung der Texte statt. In einem zweiten Schritt werden die entsprechenden Anbieter*innen kontaktiert, um die Daten abzugleichen bzw. strittige Punkte oder Unklarheiten zu beseitigen. Drittens werden die Ergebnisse quantifiziert und unter qualitativen Aspekten interpretiert. Nun erfolgt, viertens, die Triangulation der Ergebnisse mit den anderen Methoden. Gegebenenfalls können bisherige Ergebnisse nochmals verändert werden. In einem letzten Schritt werden die Ergebnisse quantitativ und qualitativ zusammengefasst und dargestellt. Im Großen und Ganzen befolge ich die von Käßplinger vorgeschlagene Vorgehensweise. Im ersten Schritt gehe ich induktiv vor. Schritt zwei erfülle ich durch die Online-Befragung der verantwortlichen Personen. Auch Schritt drei halte ich ein, indem ich die Ergebnisse beider Erhebungen zusammen darstelle. Bei Schritt vier ergeben sich in meiner Forschungsanlage Abweichungen. Zwar trianguliere ich meine Ergebnisse mit anderen Methoden, diese sind aber nicht mehr als Teil der Programmanalyse zu betrachten, da hier nur noch einzelne Angebote untersucht werden. Sie stellen somit einen eigenen Forschungsteil (Kapitel V) dar. Die Zusammenfassung aller Ergebnisse erfolgt in Kapitel VI.

⁴³⁹ Vgl. NOLDA 2011, S. 293.

⁴⁴⁰ Vgl. NOLDA 2003, S. 220.

⁴⁴¹ Vgl. KÄPPLINGER 2008, S. 24.

⁴⁴² Ebd., S. 19.

Im Folgenden gehe ich zuerst auf die Erhebung von Angebotsbeschreibungen (Teile der Programme) ein. Anschließend lege ich mein Vorgehen bei der Befragung der Museumspädagog*innen dar.

10.1 Erhebung von Angebotsbeschreibungen

Um Angebotsbeschreibungen zu erheben, habe ich auf Websites von Museen recherchiert. Aus diesem Grund beschreibe ich zunächst mein Vorgehen bei der Recherche, lege meine Auswahlkriterien für die Erhebung der Beschreibungen dar und präsentiere dann meine erhobene Stichprobe.

10.1.1 Recherche von Angebotsbeschreibungen

Die Datenerhebung ist über das Internet erfolgt, da ein Großteil der Museen in Deutschland dort präsent ist. Gemäß der statistischen Erhebung⁴⁴³ des Instituts für Museumsforschung Berlin (IfM) aus dem Jahr 2007 präsentieren 43% der Museen auch die Museumspädagogik auf ihren Websites.⁴⁴⁴ 2008 befinden sich dort bei 23,4% der Museen nähere Informationen zu ihren Vermittlungsangeboten.⁴⁴⁵ In den Überlegungen zur geeigneten Recherche museumspädagogischer Angebote bin ich davon ausgegangen, dass aufgrund zunehmender Internetkommunikation sich diese Zahlen inzwischen erhöht haben. Damit erschien es sinnvoll, mit der Analyse der Websites der Museen zu beginnen.

Um möglichst repräsentative Daten zu sammeln, habe ich deutschlandweit auf den Museumswebsites recherchiert. Bei einer Zahl von ca. 6355 Museen⁴⁴⁶ deutschlandweit müssen jedoch vorab Auswahlkriterien sowie eine Systematik für die Recherche festgelegt werden, die eine Reduzierung auf ein zu bewältigendes Maß möglich machen. Zwei Auswahlkriterien waren bereits durch die Fragestellung festgelegt: Erstens sollten die Angebote das Mittelalter thematisieren. Zweitens sollten sich die Angebote explizit an Schulklassen wenden.

Die Tatsache, dass das Thema Mittelalter nicht einem einzigen Museumstypen zugeordnet werden kann, sondern ein Thema darstellt, das von unterschiedlichen Museumstypen gespielt wird, stellte eine erste Herausforderung dar. Versuche der Typisierung von

⁴⁴³ INSTITUT FÜR MUSEUMSFORSCHUNG BERLIN 2009, S. 45f.

⁴⁴⁴ Vgl. INSTITUT FÜR MUSEUMSFORSCHUNG BERLIN 2008, S. 55.

⁴⁴⁵ Vgl. INSTITUT FÜR MUSEUMSFORSCHUNG BERLIN 2009, S. 48.

⁴⁴⁶ Vgl. INSTITUT FÜR MUSEUMSFORSCHUNG BERLIN 2013, S. 3. (Da die Daten 2014 erhoben wurden, wird hier auf die Publikation von 2013 verwiesen, gleichwohl inzwischen aktuellere Zahlen vorliegen.)

Museen scheiterten bereits im frühen 20. Jahrhundert an der Diversität der damaligen Museumslandschaft.⁴⁴⁷ Umso mehr hielt man am Museumsbegriff als einziger Konstante in einer sich immer weiter pluralisierenden Museumslandschaft fest.⁴⁴⁸

Um dennoch Kriterien und eine Systematik herauszuarbeiten, habe ich die statistische Gesamterhebung des Instituts für Museumsforschung Berlin (IfM) als Grundlage herangezogen, die in regelmäßigen Abständen die Entwicklungen der Museums- und Ausstellungslandschaft in Deutschland untersucht. Für das Jahr 2012 erfasste das Forschungsinstitut wie bereits erwähnt 6355 Museen.⁴⁴⁹ Das IfM unterteilt diese, angelehnt an die UNESCO-Klassifikation und basierend auf den Haupt- und Schwerpunktsammelgebieten, in: 1. Museen mit volkskundlichem, heimatkundlichem oder regionalgeschichtlichem Sammlungsschwerpunkt; 2. Kunstmuseen; 3. Schloss- und Burgmuseen; 4. naturkundliche Museen; 5. naturwissenschaftliche und technische Museen; 6. historische und archäologische Museen; 7. Sammelmuseen mit komplexen Beständen; 8. kulturgeschichtliche Spezialmuseen und 9. mehrere Museen in einem Gebäude.⁴⁵⁰ Das Thema ‚Mittelalter‘ aus geschichtswissenschaftlicher Perspektive lässt sich hierbei potenziell allen Museumstypen mit Ausnahme der Kunstmuseen, der naturkundlichen und naturwissenschaftlichen Museen zuordnen. Damit wären 4597 Museen auf eine entsprechende Ausstellung und Angebot hin zu prüfen gewesen⁴⁵¹, was weiterhin den Rahmen dieser Arbeit gesprengt hätte.

Aus diesem Grund habe ich mich dazu entschieden, über die Trägerschaften eine weitere Eingrenzung vorzunehmen. In Deutschland befinden sich derzeit 3443 Museen in öffentlicher Hand, 2694 in privater und 218 in einer Mischform von beidem. Unter den öffentlichen Trägern sind lokale Gebietskörperschaften mit 40% am stärksten vertreten, während staatliche nur einen Anteil von 7,6% ausmachen. Vereine sind zu 28% Träger und stellen die zweitgrößte Gruppe dar. Die restlichen Museen werden von Privatpersonen, anderen Formen öffentlichen Rechts, Gesellschaften und Genossenschaften, Mischformen aus privaten und öffentlichen Trägern und Stiftungen getragen.⁴⁵² Ich habe deshalb beschlossen, nur solche Museen ins Sample aufzunehmen, die einer allgemein

⁴⁴⁷ Ein Definitionsansatz des Deutschen Museumsbundes aus dem Jahr 1929 unterteilt die Museen in die vier Gruppen Kunst- und Kunstmuseen, naturkundliche Sammlungen, Völkerkundemuseen und Heimatmuseen: Vgl. HARTUNG 2010, S. 4.

⁴⁴⁸ Vgl. ebd., S. 2–8.

⁴⁴⁹ Vgl. INSTITUT FÜR MUSEUMSFORSCHUNG BERLIN 2013, S. 3.

⁴⁵⁰ Vgl. ebd., S. 20.

⁴⁵¹ Vgl. ebd., S. 17.

⁴⁵² Ebd., S. 31–34.

öffentlichen Verwaltung (Bund, Länder und Kommunen) unterstellt sind, um die Zahl der zu untersuchenden Museen auf 54% aller deutschen Museen zu reduzieren.⁴⁵³ Vom Bund voll getragen werden heute nur zwei Museen: das Deutsche Historische Museum in Berlin⁴⁵⁴ und das Haus der Geschichte in Bonn⁴⁵⁵. Darüber hinaus habe ich das Germanische Nationalmuseum, das bis zur Gründung des Deutschen Historischen Museums 2006 als „Ersatzmuseum“⁴⁵⁶ galt und über eine große Sammlung zum Mittelalter verfügt, in das Sample miteinbezogen. Die Bundesländer finanzieren Museen, deren Sammlungen auf feudalstaatlicher Tradition fußen. Diese Landesmuseen machen nur einen Bruchteil der Museen in Deutschland aus. Sie gelten aber als „Flaggschiffe der Länder“⁴⁵⁷. Davon waren 27 für mein Forschungsvorhaben relevant, so dass ich bereits 30 Museen insgesamt für das Sample gewonnen hatte.

Schwieriger war es, Websites von kommunal verwaltete Museen zu finden. Deshalb habe ich beschlossen, mich nur auf Websites von Groß- und Mittelstädten zu konzentrieren, da dort tendenziell mehr und größere Museen mit größeren museumspädagogischen Abteilungen existieren. Damit sollte die Wahrscheinlichkeit erhöht werden, Museen mit einem entsprechenden Angebot zu finden.

Laut dem Gemeindeverzeichnis des Statistischen Bundesamtes aus dem Jahr 2011 in Deutschland gibt es 666 Groß- und Mittelstädte in Deutschland⁴⁵⁸. Als im Rahmen dieser Arbeit zu bewältigende Menge und zugleich repräsentatives Sempel erschien es mir zunächst angemessen, Websites von 50% der Groß- und Mittelstädte – also 333 Städte – mit den größten beginnend nach Museen mit entsprechender Ausstellungen zu durchsuchen. Dabei sollten mindestens die Websites aller Großstädte und aller Städte mit einer Einwohnerzahl bis zu 50 000 berücksichtigt werden. Allerdings habe ich dann festgestellt, dass erstens eine ungleiche Verteilung von Museen auf die Bundesländer existiert und es zweitens Bundesländer gibt, die über mehr Groß- und Mittelstädte verfügen als andere, die eher ländlich geprägt sind. Bayern weist beispielsweise 18,3% aller Museen⁴⁵⁹

⁴⁵³ Vgl. ebd., S. 34.

⁴⁵⁴ DEUTSCHES HISTORISCHES MUSEUM: Deutsches Historisches Museum: Stiftung. <http://www.dhm.de/ueber-uns/stiftung.html>, 13.07.2018..

⁴⁵⁵ Vgl. DIE BUNDESREGIERUNG DEUTSCHLAND.

⁴⁵⁶ BUMILLER/KRIEG 2011, S. 202.

⁴⁵⁷ DEUTSCHER MUSEUMSBUND E.V. 2014.

⁴⁵⁸ Vgl. STATISTISCHES BUNDESAMT 2014.

⁴⁵⁹ Hierzu zählt das IfM Volks- und Heimatkundemuseen, Kunstmuseen, Schloss- und Burgmuseen, Naturkundemuseen, naturwissenschaftliche und Technikmuseen, historisch-archäologische Museen, Sammelmuseen, kulturgeschichtliche Spezialmuseen und Museumskomplexe.

in Deutschland auf, während sich in Nordrhein-Westfalen nur 10,7% befinden.⁴⁶⁰ In Letzterem liegen jedoch mehr Groß- und Mittelstädte als in Bayern.⁴⁶¹

Um dieses regionale Ungleichgewicht zu berücksichtigen, habe ich zunächst anhand der Zahlen der statistischen Erhebung des IfM⁴⁶² den prozentualen Anteil an kulturgeschichtlichen, historischen und archäologischen sowie Volks- und Heimatkundemuseen in den jeweiligen Bundesländern errechnet (s. Tabelle unten, dritte Spalte ‚prozentualer Anteil‘). Mit diesem Prozentsatz habe ich die Zahl der zu untersuchenden Städte aus dem bereits ausgewählten Sempel (50% der größten Groß- und Mittelstädten, also 333 Städte) für jedes Bundesland bestimmt (s. Tabelle unten, vierte Spalte ‚Anzahl der zu untersuchenden Städte‘). Nur im Fall Nordrhein-Westfalens erfasst dieser Prozentsatz nicht alle Städte mit bis zu 50 000 Einwohner*innen. Deshalb habe ich hier weiter erhoben, so dass ich die Websites 44 weiterer Städte untersucht habe. Im Falle von Rheinland-Pfalz und Mecklenburg-Vorpommern habe ich auch Kleinstädte berücksichtigt (Einwohnerzahl unter 20 000), da ansonsten die prozentuale Verteilung von Museen nicht ausgeschöpft gewesen wäre. Folgende Tabelle zeigt die Zahlen zur Berechnung der Anzahl der zu untersuchenden Städte pro Bundesland sowie die jeweils größte und kleinste untersuchte Stadt:

Bundesland	Anzahl relevanter Museen	prozentualer Anteil Museen ⁴⁶³	Anzahl der zu untersuchenden Städte	größte untersuchte Stadt (nach Einwohnerzahl)	kleinste untersuchte Stadt (nach Einwohnerzahl)
Baden-Württemberg	774	18,6%	62	Stuttgart 591 015	Bretten 27 587
Bayern	716	17,1%	56	München 1 364 920	Gersthofen 20 962
Berlin	86	2%	1	-	-
Brandenburg	236	5,6%	19	Potsdam 157 603	Dreieich 23 769
Bremen	11	0,3%	2	Bremen 544 043	Bremerhaven 108 139
Hamburg	39	1%	1	-	-

⁴⁶⁰ INSTITUT FÜR MUSEUMSFORSCHUNG BERLIN 2013, S. 30.

⁴⁶¹ Laut des Zensus von 2011 verfügt Bayern über 124 Groß- und Mittelstädte und Nordrhein-Westfalen über 205. Vgl.: STATISTISCHES BUNDESAMT 2014.

⁴⁶² Vgl. INSTITUT FÜR MUSEUMSFORSCHUNG BERLIN 2013, S. 30.

⁴⁶³ Die Zahl des prozentualen Anteils bezieht sich nur auf archäologische, kulturgeschichtliche und historische Museen sowie Volks- und Heimatkundemuseen in Deutschland.

Hessen	295	7%	23	Frankfurt a. Main 676 533	Mörfelden- Walldorf 32 634
Mecklen- burg-Vor- pommern	155	3,7%	12	Rostock 201 813	Anklam 13 050
Niedersach- sen	424	10%	33	Hannover 509 485	Vechta 30 423
Nordrhein- Westfalen	394	9,4%	(31) 75	Köln 1 013 665	Frechen 50 141
Rheinland- Pfalz	283	6,7%	22	Mainz 201 002	Wittlich 18 274
Saarland	57	1,4%	5	Saarbrücken 176 497	Saarlouis 34 356
Sachsen	249	6%	20	Dresden 517 765	Delitzsch 25 162
Sachsen-An- halt	159	3,8%	13	Halle 230 494	Schönebeck 32 372
Schleswig- Holstein	158	3,75%	13	Kiel 237 667	Henstedt- Ulzburg 26 990
Thüringen	131	3%	10	Erfurt 201 952	Mühlhausen 33 395
Gesamt	4167	99,35%	367		

Tabelle 1: Ermittlung der Zahl der zu untersuchenden Städte pro Bundesland

Nachdem ich insgesamt 367 Städte als relevant ermittelt hatte, habe ich die entsprechenden Museen über deren Internetpräsenzen ausfindig gemacht, indem ich auf den städtischen Websites in den Rubriken ‚Kultur‘, ‚Tourismus‘, ‚Sehenswertes‘, ‚Freizeit‘ und ‚Entdecken & Erleben‘ gesucht habe.

10.1.2 Auswahlkriterien für die Stichprobe

Kriterien für die Aufnahme museumspädagogischer Angebote in die Stichprobe sind erst im Rechercheprozess entwickelt worden. Deshalb ist es letztlich auch zu Nacherhebungen gekommen, so dass im Zeitraum von März bis August 2014 Angebotsbeschreibungen recherchiert worden sind.

Nicht berücksichtigt in der Erhebung sind die Angebote von Dom-, Kirchen-, Kloster-, Schloss- und Burgmuseen, die allein ihre eigene Geschichte präsentieren und auf spezielle Inhalte abzielen. Dies war aus der Annahme heraus erfolgt, dass eine Vergleichbarkeit mit Museen, die allgemeinere Geschichte vermitteln, schwierig werden könnte. Museen in historischen Gebäuden, die nicht nur die eigene Geschichte thematisieren, sind jedoch ins Sample aufgenommen worden (z.B. Schlossmuseum Aschaffenburg, Landesmuseum für Kunst- und Kulturgeschichte Oldenburg).

Das erste Auswahlkriterium war das Vorhandensein einer historischen Ausstellung des Museums. Dies habe ich soweit wie möglich bereits auf den Beschreibungen der städtischen Websites überprüft, bevor ich jede Museumswebsite einzeln recherchiert habe.⁴⁶⁴ War dieses Kriterium erfüllt, habe ich mir die Museumswebsites dahingehend angesehen, ob zweitens dort Angebote für Schulklassen zum Thema Mittelalter für die Grundschule und die Sekundarstufe I gemacht werden. Als museumspädagogische Angebote zum Mittelalter sind alle aufgenommen worden, die unter dem Stichwort „Mittelalter“ zu finden waren, das Wort „Mittelalter“ beinhalten oder eine klare zeitliche Einordnung in die Jahre 500–1500⁴⁶⁵ aufweisen (z.B. durch Nennung von Personen, die in diesem Zeitraum gelebt haben). Darunter sind auch Angebote gefallen, die eine Wende vom Mittelalter zur Neuzeit thematisieren (z.B. Angebote zum Übergang vom geozentrischen zum heliozentrischen Weltbild oder zu Personen wie Nicolaus Copernicus⁴⁶⁶). Ebenso sind auch Angebote dazu gezählt worden, die ein Thema entlang unterschiedlicher Epochen entfalten, wovon eine das Mittelalter darstellt (z.B. ein Angebot zu römischen und mittelalterlichen Spielen⁴⁶⁷). Da Museen für Schulklassen unterschiedliche Formate anbieten, sind außer Projekttagen und -wochen alle anderen Angebote berücksichtigt worden. Projekttag und -wochen waren ausgenommen, da diese in der Regel sehr flexibel je nach den Bedürfnissen der Lehrenden und Schüler*innen ausgestaltet werden, so dass für die Programmanalyse keine verwertbaren Texte vorgelegen haben. Ansonsten hat sich die Angebotspalette von Angeboten der personalen Vermittlung über Arbeitsblätter oder Broschüren, die sowohl im Unterricht als auch ausstellungsbegleitend oder -nachbereitend eingesetzt

⁴⁶⁴ Teilweise verfügten die Museen nicht über eine eigene Website, sondern wurden auf der städtischen Website mitpräsentiert.

⁴⁶⁵ Die Begründung der Auswahl dieses Zeitraums findet sich in Kapitel II, Unterkapitel 1 „Fragestellung“.

⁴⁶⁶ Vgl. OSTPREUBISCHES LANDESMUSEUM LÜNEBURG: Macht des Bernsteins - von den Prußen bis zum Deutschordensstaat. Leben im Mittelalter. <http://www.ostpreussisches-landesmuseum.de/besuch/schulklassen.html>, 13.02.2015..

⁴⁶⁷ Vgl. MUSEUM IM DEUTSCHHOF HEILBRONN: Weiterführende Schulen. http://www.museen-heilbronn.de/museum/angebote/weiterfuehrende_schulen/, 06.05.2014..

werden können, bis zu entlehbaren Museumskoffern, -kisten oder -rucksäcken erstreckt. Außerdem habe ich den Fokus auf Angebote für Grundschulen und die Sekundarstufe I gelegt, da ich während der Recherche bemerkt habe, dass es kaum Angebote für die Sekundarstufe II zum Mittelalter gibt.

Insgesamt habe ich auf den Websites der 367 Städte 269 Museen gefunden, die ich dahingehend überprüft habe, ob sie über eine historische Ausstellung verfügen und ein museumspädagogisches Angebot zum Thema ‚Mittelalter‘ für Schulklassen bereithalten. 181 Museen sind aus unterschiedlichen Gründen ausgeschieden: erstens, weil sie keine Mittelalerausstellung besaßen oder keine mittelalterlichen Gegenstände ausstellten; zweitens, weil sie zum Zeitpunkt der Erhebung saniert wurden, erst im Aufbau waren oder gerade erst geschlossen worden waren; drittens, weil sie entweder keine Angebote für Schulklassen machten oder keine Veranstaltung zum Thema Mittelalter für Schulklassen anboten, und viertens, weil die Angebotsbeschreibungen zu wenig Informationen für die Auswertung enthielten. Damit kam ich schließlich auf eine Zahl von 88 Museen, deren Angebotsbeschreibungen ich erhoben habe.

In dieser Untersuchung bestätigt sich, dass immer mehr Museen nicht nur im Internet präsent sind, sondern auch 65% der gefundenen Museen (165 von 255 Museen⁴⁶⁸) ihre museumspädagogischen Angebote dort präsentieren. Ebenso habe ich auf den Websites einen deutlichen Fokus auf Schulklassen als Hauptzielgruppe ausgemacht. Nur 64 von 255 Museen (ca. 25%) erwähnen Schulklassen auf den Websites überhaupt nicht, d.h. z.B. auch nicht bei der Auflistung der Eintrittspreise. 10 von 165 Museen (ca. 6%) nennen Schulklassen nicht explizit als Zielgruppe. 60 der ausgewählten 88 Museen – ca. 68% – verfügen auf ihrer Website sogar über einen eigenen Button, Reiter oder Menüpunkt für Schulen. Die Aufmerksamkeit für die größte Zielgruppe und die Intention, diese auch über das Internet zu erreichen, ist damit bei der Mehrheit der Museen vorhanden.

10.1.3 Beschreibung der Stichprobe

In 81 Städten sind schließlich Angebote von 88 Museen berücksichtigt worden, die dem Anforderungsprofil der Untersuchung entsprachen. Bei den Museen handelt es sich um das Deutsche Historische Museum in Berlin und das Germanische Nationalmuseum in

⁴⁶⁸ Hier sind die 14 Museen nicht berücksichtigt, die zum Zeitpunkt der Erhebung selbst oder von denen eine Ausstellung geschlossen war oder saniert wurde.

Nürnberg als sogenannte „Nationalmuseen“⁴⁶⁹, elf Landes-, 49 Stadt-, sieben Regional- und zwei Heimatmuseen. Darüber hinaus sind zehn weitere Museen historisch und fünf kulturgeschichtlich angelegt sowie eines ein Kinder- und eines ein Spezialmuseum. Insgesamt habe ich bei diesen Museen 319 verschiedene Angebote zum Thema „Mittelalter“ für Schulklassen erhoben.

Die meisten der untersuchten Museen hielten ein bis vier Angebote zum Thema Mittelalter für Schulklassen der Grundschule und Sekundarstufe I bereit. Dies traf auf insgesamt 67 Museen zu. Am meisten Angebote machte ein Museum mit 13 Angeboten. Durchschnittlich waren es 3,6 Angebote zum Mittelalter für Schulklassen pro Museum. Der Median hat dabei den Wert 3.

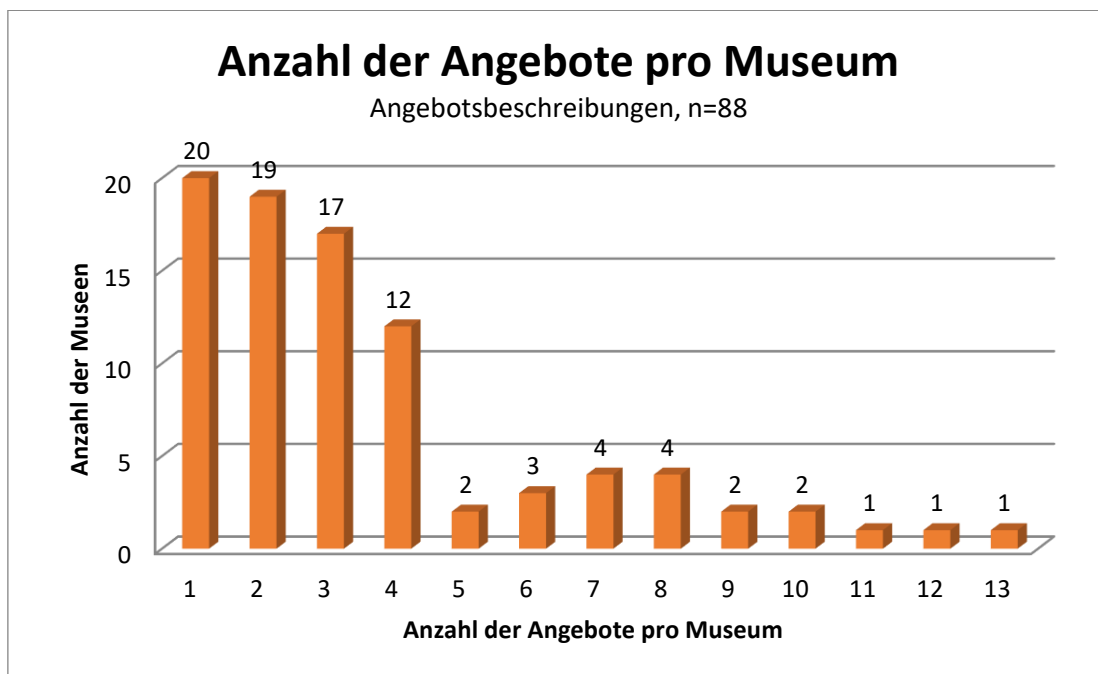


Abbildung 18: Anzahl der Angebote der untersuchten Museen, Analyse der Angebotsbeschreibungen

Bereits bei der Erhebung der Angebotsbeschreibungen wurde deutlich, dass diese auf den Websites sehr unterschiedlich gestaltet sind. Während einige Museen ihre Angebote ausführlich darstellen und mit Bildern illustrieren, erschöpfen sich andere in wenigen Sätzen oder Stichwörtern. Am häufigsten umfassen die Texte zwischen 50 und 125 Wörter.

⁴⁶⁹ In Deutschland gibt es den Titel „Nationalmuseum“ nicht. Das Deutsche Historische Museum in Berlin, das Germanische Nationalmuseum in Nürnberg sowie das Haus der Geschichte in Bonn können jedoch vor dem Hintergrund ihres Sammelprofils und ihrer Geschichte als Äquivalente zu Nationalmuseen wie beispielsweise dem British Museum in London gesehen werden.

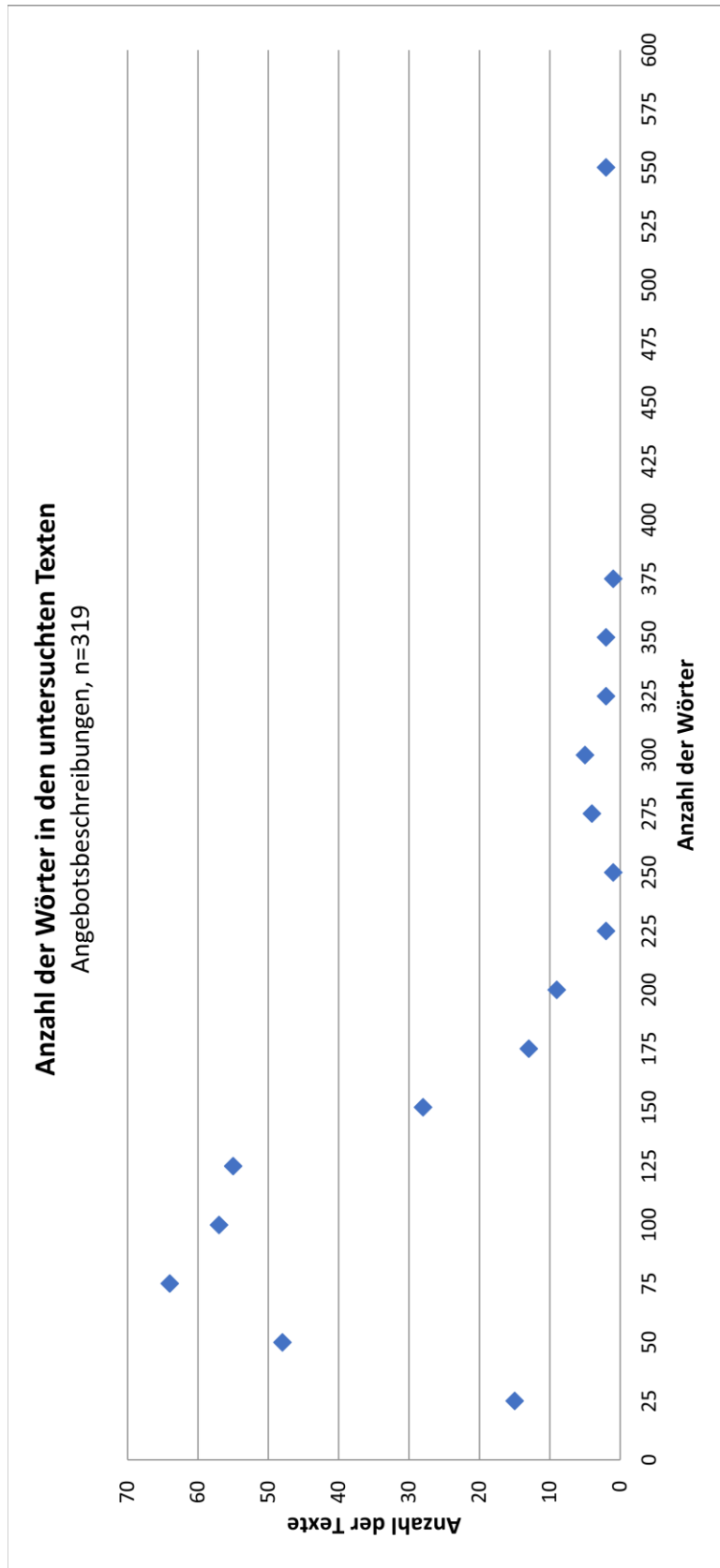


Abbildung 19: Anzahl der Wörter in den untersuchten Angebotsbeschreibungen, Analyse der Angebotsbeschreibungen

Während einige Museen ihre Angebote in verschiedenen Rubriken (z.B. Inhalt, Ziele, Anschauungsobjekte, Lehrplananbindung, Methoden) auf zwei DIN-A4-Seiten entfaltete, verwendeten andere lediglich eine Überschrift und wenige Sätze, um die Inhalte des Angebots darzulegen. Aufgrund der Differenz in der Informationsdichte war von Verzerrungen in den Ergebnissen auszugehen, weswegen ich die Ergebnisse mithilfe einer deskriptiven Fragebogenuntersuchung abgesichert habe.

10.2 Deskriptive Fragebogenuntersuchung

Die Online-Fragebogenuntersuchung stellt eine deskriptive Querschnittsuntersuchung der museumspädagogischen Abteilungen dar, deren Texte bereits Teil der Untersuchung der Angebotsbeschreibungen waren. Ziel der standardisierten Befragung ist es, die Ergebnisse der Analyse der Angebotstexte abzusichern bzw. zu ergänzen, wo diese keine Antworten liefern, sowie tiefergehende Aussagen zur Gestaltung museumspädagogischer Angebote zu erhalten.

Die Befragung ist mithilfe der Software SoSci Survey⁴⁷⁰ durchgeführt worden. Die Online-Befragung war im Gegensatz zu der Analyse der Angebotsbeschreibungen allein auf Angebote der personalen Vermittlung beschränkt. Dies hat den Hintergrund gehabt, dass die Befragung so einfach und kurz wie möglich gehalten werden sollte, um möglichst viele Teilnehmende gewinnen zu können. Eine Berücksichtigung alternativer Angebote wie z.B. ausleihbarer Museumskoffer oder zusätzlicher Arbeitsblätter hätte die Umfrage sehr komplex und langwierig gemacht.

Im Folgenden gehe ich auf die Fragebogenkonstruktion, die Bruttostichprobe, die Durchführung der Befragung und letztlich die Nettostichprobe ein.

10.2.1 Fragebogenkonstruktion

Der Fragebogen umfasste insgesamt 30 Fragen bestehend aus einfachen und mehrfachen Auswahlfragen umfasst – teilweise geschlossen, in den meisten Fällen jedoch halboffen –, freie Texteingaben, Einschätzungsskalen (4-stufig), eine Filterfrage sowie eine Aufgabe einer Rangordnung. Die Fragen, Variablen und Items sind induktiv aus den Ergebnissen der Analyse der museumspädagogischen Angebotstexte heraus entwickelt worden. Im Folgenden beschreibe ich die Inhalte des Fragebogens.

⁴⁷⁰ <https://www.soscisurvey.de/>.

Die erste Seite hat eine Begrüßung und Kurzbeschreibung der Befragung beinhaltet. Auf der zweiten Seite sind Fragen über die eigene Person (Geschlecht, Beruf, Beschäftigungsverhältnis) und Funktion im Museum sowie Stammdaten des Museums und der museumspädagogischen Abteilung gestellt worden. Darunter haben sich auch Fragen zur Museumsgattung, Größe der museumspädagogischen Abteilung und der wissenschaftlichen Abteilung befunden. Letzteres hat den Hintergrund gehabt, nachzuvollziehen, welche Bedeutung die Museumspädagogik gegenüber der Fachwissenschaft hat.

Die dritte Seite war museumspädagogischen Angeboten allgemein und dann vor allem solchen zum Mittelalter gewidmet. Zunächst einmal musste die Relevanz von Angeboten zwischen einer und drei Stunden, die laut Analyse der Angebotstexte am häufigsten vorkamen, im Vergleich zu anderen Angebotsformaten wie Projekttagen und -wochen angegeben werden. Damit sollte herausgefunden werden, welchen Stellenwert Angebote zwischen einer und drei Stunden für die museumspädagogische Angebotsplanung haben. Außerdem ist danach gefragt worden, wie viele Angebote zum Mittelalter bestehen und wie häufig diese von Schulklassen gebucht werden. Anschließend sollten die Teilnehmenden angeben, ob, wenn ja auf welche und weshalb die Angebote auf eine bestimmte Altersgruppe ausgerichtet sind.

Eine freie Texteingabe forderte auf der vierten Seite dazu auf, die drei bis sechs wichtigsten Ziele aufzulisten, die mit den Angeboten verfolgt werden. Darauf folgte eine Frage nach der Ausrichtung an schulischen Lerninhalten und -zielen. Haben die Teilnehmenden hier „ja“ angegeben, so konnten sie in der nächsten Frage die Bundesländer auswählen, an deren Lehrplänen sie sich orientieren⁴⁷¹. Anschließend sollten sie wiederum begründen, weshalb sie sich an schulischen Lerninhalten und -zielen orientieren.

Auf Seite fünf wurden die Teilnehmenden dazu aufgefordert, die wichtigsten Objekte zu nennen, die zum Thema Mittelalter in den Angeboten eingesetzt werden. In der folgenden Frage konnten die Teilnehmenden vorgegebene Aussagen zur Funktion von Objekten in der Vermittlung in eine Reihenfolge bringen, die am besten auf ihre Angebote zutrifft. Durch das Angeben einer Rangfolge sollten Antworten der sozialen Erwünschtheit vermieden und eine Gewichtung der einzelnen Aspekte deutlich werden. Die Teilnehmenden haben hier jedoch die Möglichkeit gehabt, Aussagen, die auf ihre Angebote überhaupt

⁴⁷¹ Die Frage nach der Orientierung an den Lehrplänen bestimmter Bundesländer stellte sich im späteren Verlauf der Forschungsarbeit als nicht mehr relevant dar. Aus diesem Grund wird hier auf die Ergebnisse nicht eingegangen.

nicht zutreffen, nicht in die Rangfolge aufzunehmen. Darüber hinaus bot ein freies Texteingabefeld Platz für Ergänzungen an.

Auf Seite sechs befand sich eine Auflistung von Materialien, die bei der Vermittlung zum Einsatz kommen könnten. Hier sollten die Befragten ankreuzen, welche sie davon verwenden. Freie Felder gaben die Möglichkeit, weitere Materialien einzutragen. Unterschieden wurde hier in visuelle Materialien, Materialien, die verschiedene Sinne ansprechen, Modelle, Arbeitsmaterialien, Quellen und Fiktives (z.B. fiktive Geschichte).

Mit den Methoden beschäftigte sich die Seite sieben. Hier wurden den Teilnehmenden verschiedene zur Auswahl vorgegeben sowie wiederum freie Felder für Ergänzungen bereitgestellt. In einem zusätzlichen Textfeld konnten die Teilnehmenden ggf. Erläuterungen zu ihren selbst eingegebenen Methoden machen. Die vorletzte Seite acht fragte schließlich erneut ab, wie häufig und weshalb andere Räume wie Museumswerkstatt, Stadtraum oder Klassenzimmer genutzt werden.

Abschließend sollten die Befragten auf Seite neun Angaben zu den Inhalten ihrer Angebote machen. Gefragt wurde danach, wie viele Angebote sich einem mittelalterlichen Aspekt und wie viele sich mehreren widmen. Außerdem sollten die Teilnehmenden angeben, in wie vielen Angeboten das Mittelalter zusammen mit anderen Epochen thematisiert wird. Die letzte Frage gab 75 Themen zur Auswahl vor. Daneben hatten die Befragten die Möglichkeit, eigene Themen einzugeben. Damit endete die inhaltliche Befragung.

Seite zehn gab die Möglichkeit, freies Feedback und Anmerkungen zu hinterlassen. Außerdem konnten die Teilnehmenden ihre E-Mail-Adresse eingeben, wenn das Interesse bestand, einen Kurzbericht zu den Ergebnissen der Studie zu erhalten. Die E-Mail-Adressen wurden dort von SoSci Survey unabhängig von den eingegebenen Daten gespeichert.

Auf der letzten Seite elf befand sich eine Danksagung sowie die Bestätigung, dass nun alle eingegebenen Daten gespeichert sind.

10.2.2 Bruttostichprobe

Die Bruttostichprobe ist die Stichprobe, die alle angeschriebenen Museumspädagog*innen enthält. Sie umfasst 81 Museumspädagog*innen, freie Mitarbeiter*innen oder Museumsleitende, die den Link zur Umfrage erhalten haben. Hinzugefügt zum Sample habe ich ein weiteres Museum, das aufgrund mangelnder Informationen auf der Website nicht ins Sample der Angebotstexte aufgenommen wurde, von dem mir aber bekannt war, dass

es Angebote zum Mittelalter macht. Aus verschiedenen Gründen ist es zu Ausfällen gekommen, so dass nicht alle Museen, deren Angebotsbeschreibungen vorab untersucht wurden, Teil der Bruttostichprobe waren.

Von der Bruttostichprobe der 88 Museen, deren Angebotstexte bereits analysiert worden waren, habe ich 80 Kontaktpersonen telefonisch erreicht und versucht, sie für die Teilnahme an der Umfrage zu gewinnen. Ein Stadtmuseum kam als Einziges nicht infrage, da es kein Angebot der personalen Vermittlung zum Thema Mittelalter für Schulklassen auf seiner Website aufführt. Bei den anderen sieben Museen habe ich entweder keine Ansprechpartner*innen erreichen können, befand sich das Museum sich im Umbau und hatte deshalb kein Angebot mehr oder die museumspädagogischen Angebote wurden von einem zentralen Dienstleister betreut, den ich bereits kontaktiert hatte. In dem meisten Fällen gelang es mir, den*die zuständige*n Museumspädagoge*in persönlich zu sprechen und mein Projekt vorzustellen.

Die Mehrheit der kontaktierten Personen war im Telefongespräch meinem Vorhaben gegenüber positiv eingestellt. Einige Museen haben Zeitmangel und hohe Arbeitsbelastung als Gründe angeführt, gegebenenfalls nicht teilzunehmen. Ich habe den Kontaktierten versprochen, dass ich ihnen einen Bericht über meine Ergebnisse zukommen lassen werde.

	Häufigkeit
Stichprobe Angebotsbeschreibungen	88
- <i>davon Ausfälle vor der Befragung, weil:</i>	
kein Angebot der personalen Vermittlung	1
kein Angebot aufgrund von Umbauarbeiten	2
längere Erkrankung der Museumspädagog*in	1
keine Antwort der freien Mitarbeiter*in	1
Angebote werden von zentralem museumspädagogischem Dienst oder einem anderen Museum übernommen, die bereits in der Stichprobe enthalten sind	3
- <i>zusätzlich angefragtes Museum, das nicht bei der Erhebung der Angebotsbeschreibungen dabei war</i>	1
Bruttostichprobe Online-Befragung	81

Tabelle 2: Bruttostichprobe der Online-Befragung

10.2.3 Durchführung der Befragung

Insgesamt wurden 81 Museen in Form einer Serienmail am 09.03.2015 angeschrieben. Der Tag der Einladung zur Befragung wurde bewusst auf einen Montag gelegt, in der Annahme, dass sie dort die höchste Aufmerksamkeit erfährt, wenn die Wochenplanung

ansteht. Die Umfrage war fünf Wochen vom 09.03.–17.04.2015 freigeschaltet. Eine solch lange Laufzeit resultierte zum einen daraus, dass am Telefon einige Museumsmitarbeiter*innen über hohe Arbeitsbelastung und Zeitdruck geklagt haben, und zum anderen, dass in den meisten Bundesländern vom 30.3.–11.04.2015 Osterferien waren und die Umfrage in mögliche Urlaubszeiten gefallen ist. Insgesamt wurden zwei Erinnerungsmails verschickt – die erste nach zwei Wochen am 23.03.2015 und die zweite am 13.04.2015.

SoSci Survey ermöglichte es, anhand der Serienmailfunktion jede*r Empfänger*in einen individualisierten Link zukommen zu lassen, über den sie*er zur Umfrage gelangte. Damit wurde sichergestellt, dass jede*r Empfänger*in nur einmal teilnimmt. Die Software ermöglichte es zudem, die gesamte Umfrage per Link anzusehen, ohne sie ausfüllen zu müssen. Dies hatte den Vorteil, dass die Empfänger*innen des Links selbst entscheiden konnten, wer geeignet für die Befragung ist, da der Link auch weitergeleitet werden durfte. Darüber hinaus machte es diese Funktion möglich, dass über Antworten länger nachgedacht bzw. auch bei anderen Mitarbeiter*innen Erkundigungen eingeholt werden konnten, wenn zu einem bestimmten Thema kein Wissen vorhanden war. Anhand des personalisierten Links ließ sich feststellen, wer bereits an der Umfrage teilgenommen hat und damit keine Erinnerungsmails mehr erhalten sollte. SoSci Survey versichert dabei, dass mit dem personalisierten Link kein Zugriff auf die eingegebenen Daten möglich ist.

Des Weiteren hatten die Beteiligten die Möglichkeit, die Befragung per Knopfdruck abzubrechen, ohne dass die bisher eingegebenen Daten gespeichert wurden. Dies erfolgte aus Gründen der Fairness: Die Beteiligten sollten selbst bestimmen, ob sie ihre Daten so freigeben wollen, wie sie sie eingetragen haben. Zudem konnten vorherige Eingaben mithilfe eines ‚Zurück‘-Buttons rückgängig gemacht und korrigiert werden. Eine weitere für diesen Kontext hilfreiche Funktion war die Möglichkeit, die Umfrage ohne Datenverlust spontan zu unterbrechen und zu einem späteren Zeitpunkt fortzuführen. Dies barg zwar die Gefahr, dass eine Befragung nicht zu Ende geführt wurde, verringerte aber gleichzeitig auch die Abbruchquote, indem Frustration über erneute Eingabe von bereits beantworteten Fragen verhindert wurde. Die Einstellungen bei SoSci Survey wurden so vorgenommen, dass die Daten anonym erhoben wurden.

10.2.4 Die Nettostichprobe

Auf die versandte Serienmail habe ich von zwei Museen, die ich bereits vorher telefonisch kontaktiert hatte, eine Absage erhalten. Einmal wurde als Begründung angegeben, dass das Museum für einige Jahre wegen Umbauarbeiten geschlossen sei und kein

pädagogisches Angebot stattfindet. Das andere Museum gab an, keine*n Museumspädagog*in zu haben und auch kein Angebot zum Mittelalter zu führen, obwohl auf der Website ein Angebot zum Mittelalter zu finden war.

51 Teilnehmende beantworteten den Fragebogen vollständig und vier weitere in Teilen. Jeweils eine Person füllte als Letztes Seite 8 (Häufigkeit und Gründe für die Nutzung verschiedener Räume) und Seite 5 (Objekte) sowie zwei Personen Seite 6 (Materialien) aus. Damit ergibt sich eine Gesamtantwortquote von ca. 68% und eine Antwortquote von 63% komplett ausgefüllter Fragebögen.

Bruttostichprobe Online-Befragung	81	100%
Ausfälle während der Befragung, da		
- Museum geschlossen	1	1%
- Keine speziellen Angebote zum Mittelalter ⁴⁷²	1	1%
- Gründe unbekannt	24	30%
nicht beantwortete Fragebögen gesamt	26	32% (gerundet)
Vollständig beantwortete Fragebögen	51	63% (gerundet)
Fragebogen nur teilweise bearbeitet	4	5% (gerundet)
Beantwortete Fragebögen gesamt	55	68% (gerundet)
Letzte bearbeitete Seite:		
Seite 8	1	2% (gerundet, von allen beantworteten Fragebögen)
Seite 6	2	4% (gerundet, von allen beantworteten Fragebögen)
Seite 5	1	2% (gerundet, von allen beantworteten Fragebögen)

Tabelle 3: Nettostichprobe der Online-Befragung

Die überwiegende Mehrheit der Antwortenden ist weiblich (ca. 78%). Darunter sind vor allem festangestellte museumspädagogische Leiter*innen und Mitarbeiter*innen mit jeweils 31% vertreten. Knapp 16% sind Museumsleitende, 5% Mitarbeitende eines museumspädagogischen Dienstes bzw. Zentrums oder freie Mitarbeitende. Darüber hinaus beteiligten sich zwei Volontär*innen, eine Dienstleisterin sowie eine wissenschaftliche Mitarbeiterin (in der Grafik „andere“) an der Befragung.

⁴⁷² Diese Angabe wurde gemacht trotz vorheriger telefonischer Absprache.

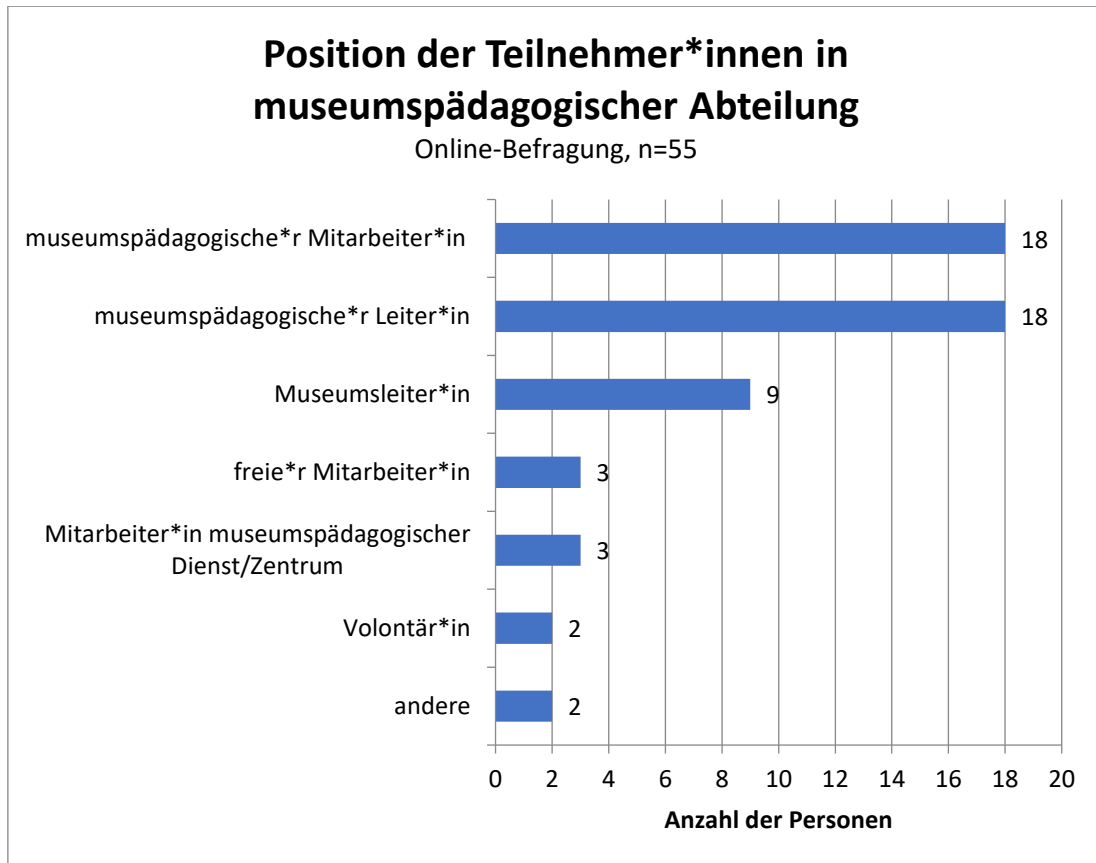


Abbildung 20: Häufigkeit der Positionen der Befragten, Online-Befragung

Von den Befragten haben ungefähr gleich viele Mitarbeitende entweder eine 100%- oder 50%-Stelle (15 und 13 Personen). Sechs Teilnehmende arbeiten zu 75% museumspädagogisch und zwei nur zu 25%. Bei den freien Mitarbeitenden leisten die meisten zwischen zehn und 20 Stunden pro Monat in der Museumspädagogik ab. Circa gleich viele Personen arbeiten mehr als 20 Stunden pro Monat. Nur zwei Teilnehmende sind weniger als zehn Stunden museumspädagogisch tätig. Vier Personen machten vage Angaben, so dass keine Rückschlüsse möglich sind, wie intensiv sie sich museumspädagogischen Aufgaben widmen.

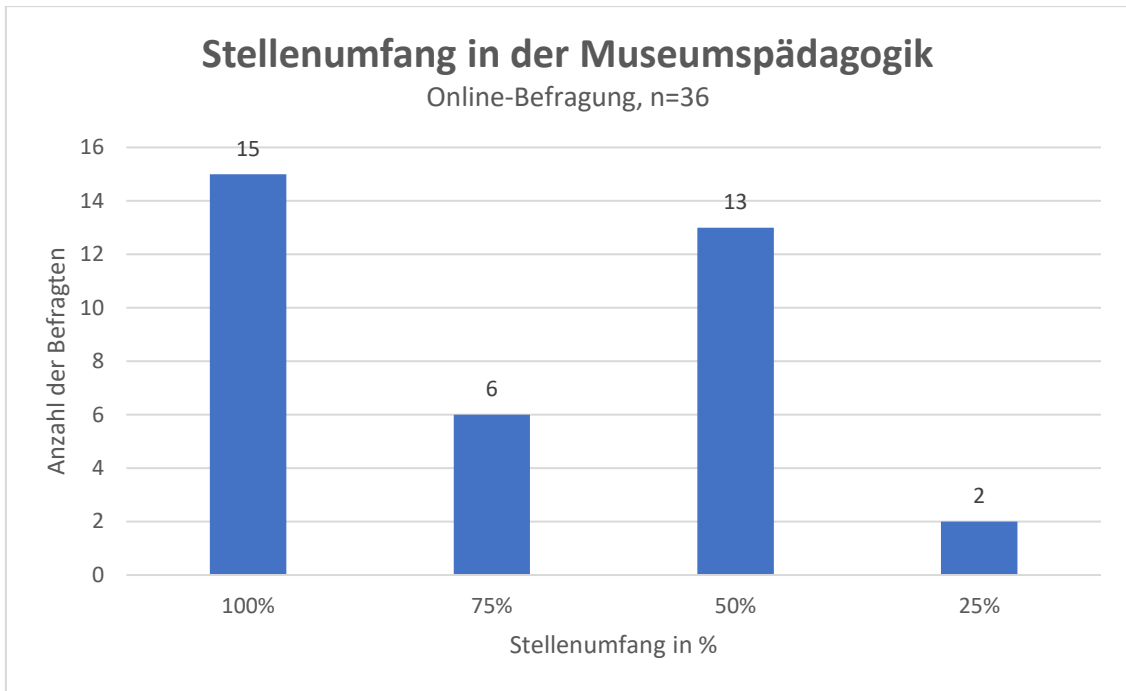


Abbildung 21: Häufigkeit des Stellenumfangs in der Museumspädagogik der Befragten, Online-Befragung

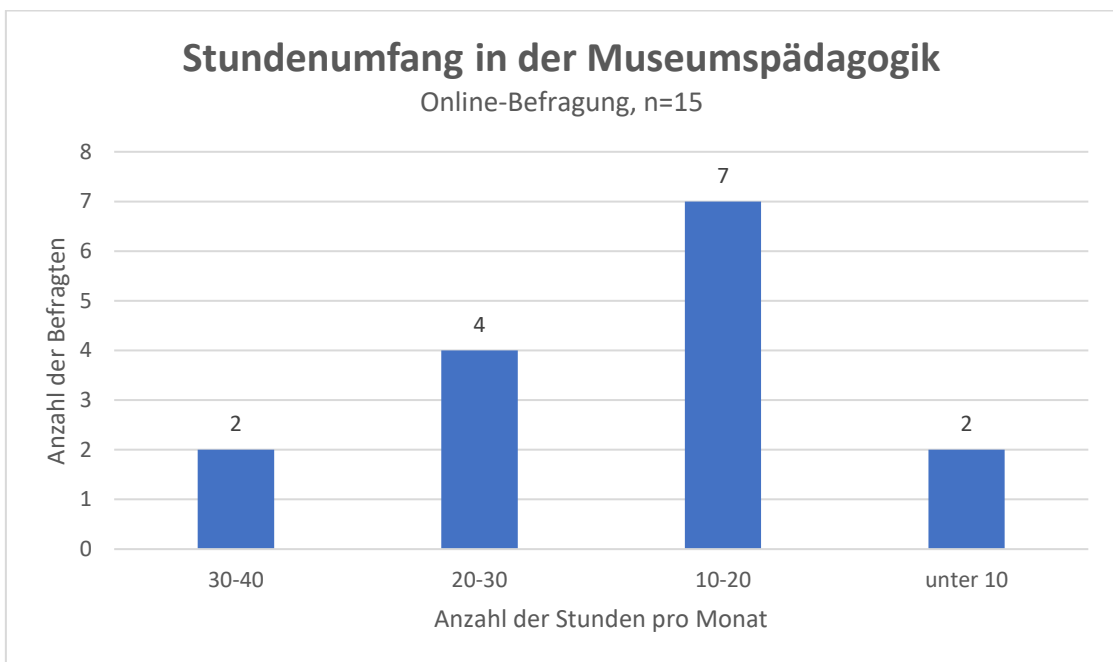


Abbildung 22: Häufigkeit des Stundenumfangs in der Museumspädagogik der Befragten, Online-Befragung

Damit antworteten mehrheitlich Personen, denen aufgrund ihrer Position und ihres Stellenumfanges unterstellt werden kann, dass sie über gefestigte Kenntnisse ihrer Angebotsgestaltung verfügen. Dies zeigt auch das abgefragte Aufgabenspektrum. 94% (51 Personen) sind mit der Angebotskonzeption und 80% mit der -durchführung (43 Personen) betraut.

33% der Befragten arbeitet in Stadtmuseen. Landesmuseen sind mit 13%, Regionalmuseen mit 5% und Heimatmuseen mit 4% vertreten. Zu berücksichtigen ist, dass 29 Teilnehmende nur eine Gattung nannten, während 25 zwischen einer und vier weiteren Museumsgattungen ankreuzten. 18 Teilnehmer*innen gaben neben dem Stadtmuseum, fünf neben dem Landesmuseum, alle neben dem Regionalmuseum und drei neben dem Heimatmuseum noch weitere Museumsgattungen an. In den meisten Fällen handelt es sich dabei um Angaben zur fachlichen Ausrichtung des Museums. Nur in einem Fall ist davon auszugehen, dass ein*e Teilnehmer*in sich gegebenenfalls auf mehrere Museen bezog, da es sich dabei um eine*n Mitarbeiter*in eines museumspädagogischen Dienstes handelt. Am häufigsten haben die Museen eine kulturgeschichtliche Ausrichtung (16 Nennungen) und fast ebenso häufig eine historische (13 Nennungen). In nur sieben und sechs Fällen wurde die kunstgeschichtliche und archäologische Richtung angegeben. In einem freien Textfeld wurde außerdem von zwei Teilnehmer*innen vermerkt, dass die genannten Museen auch Industriegeschichte behandeln.

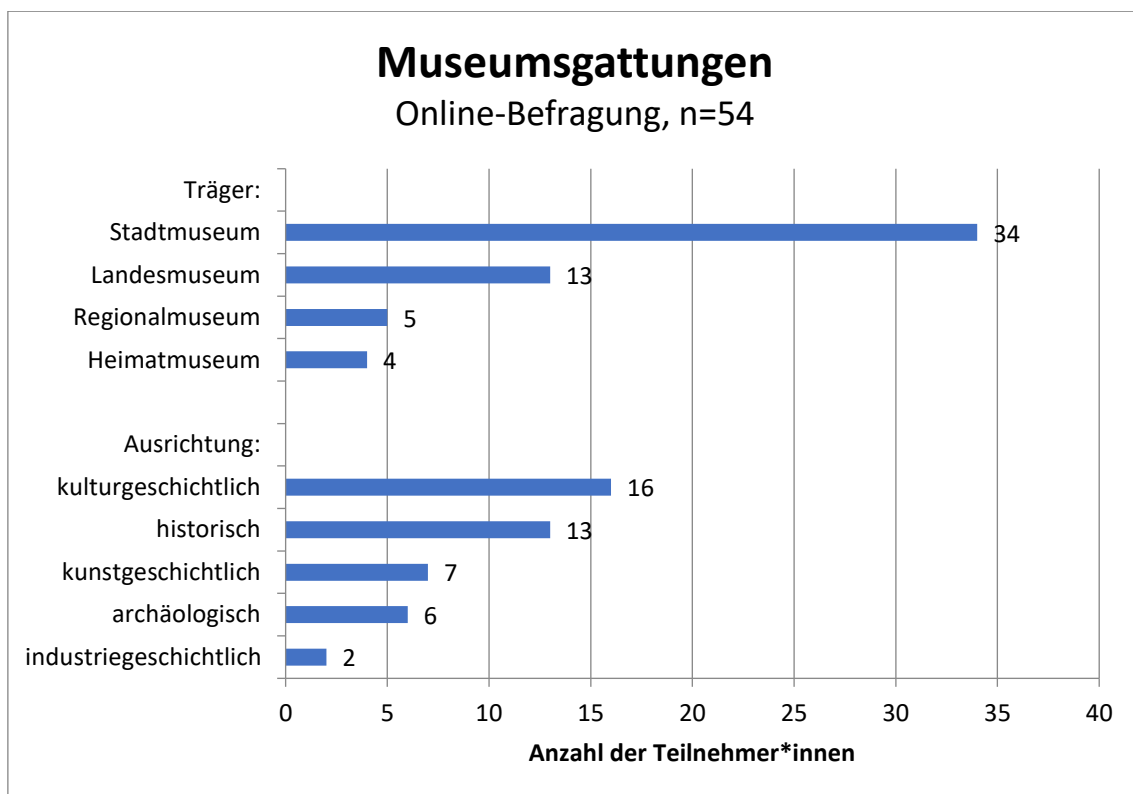


Abbildung 23: Häufigkeit der Museumsgattungen, Online-Befragung

Um den Arbeitskontext der Befragten näher zu betrachten, habe ich auch Daten zur Anzahl der Beschäftigten in den jeweiligen museumspädagogischen Abteilungen erhoben. Diese habe ich zunächst aufgrund ungenauer Angaben bereinigt. Bei Angaben wie „zwischen 5–15“ habe ich jeweils der Median als gültige Zahl genommen. Darüber hinaus

habe ich Formulierungen wie „4 fest Angestellte mit geringer Stundenzahl“ wegen Ungenauigkeit als fehlender Wert eingetragen. Sieht man sich nun die Gesamtzahl an Beschäftigten in den jeweiligen museumspädagogischen Abteilungen an, so erhält man einen Median von sieben und einen Mittelwert von 20,4. Sieben Ausreißer liegen zwischen 36 und 168 Mitarbeitenden⁴⁷³, wobei drei davon im mittleren Bereich zwischen 36 und 54 und vier im höherstelligen Bereich zwischen 110 und 170 sind.

Die vorliegende Stichprobe setzt sich damit folgendermaßen zusammen: einem Großteil (78%) an Museen mit kleineren museumspädagogischen Teams von bis zu 20 Mitarbeitenden; sechs Museen mit mittelgroßen museumspädagogischen Teams mit bis zu 36 Mitarbeitenden (11%) und einem museumspädagogischen Dienst sowie zwei Landesmuseen mit 43 bis 54 Mitarbeitenden (4%); und schließlich vier museumspädagogischen Diensten/Zentren mit sehr großen museumspädagogischen Teams von 114 bis 168 Personen (ca. 7%).

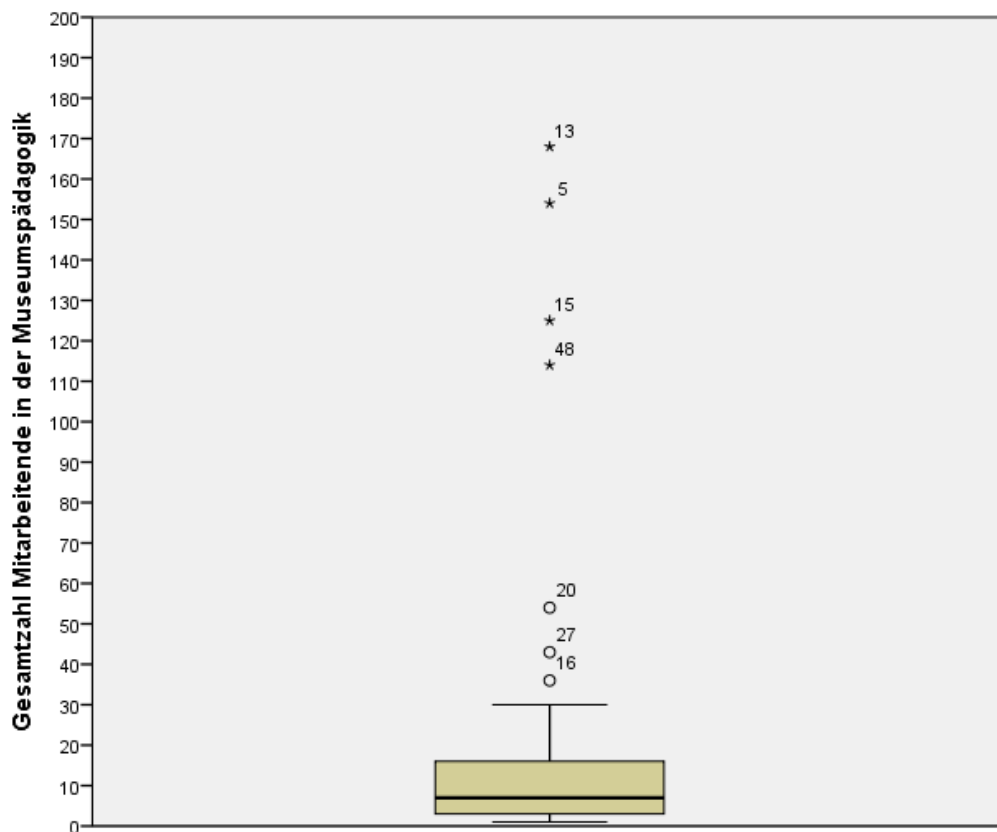


Abbildung 24: Häufigkeitsverteilung der Anzahl der Mitarbeitenden in der Museumspädagogik, Online-Befragung

⁴⁷³ Gegebenenfalls wurde hier die Anzahl der Mitarbeitenden des gesamten Museums angegeben, da es sich um eine sehr hohe Zahl handelt.

Den Angaben⁴⁷⁴ der Befragten zufolge bestreitet die Mehrheit der Museen (46 von 55) ihre museumspädagogische Arbeit mit mindestens einer fest angestellten Kraft. 44 Museen ziehen auch freie Mitarbeitende hinzu. In zehn Museen werden Mitarbeitende aus anderen Abteilungen oder mit anderen Funktionen (z.B. Museumsleitende oder wissenschaftliche Mitarbeitende) für museumspädagogische Aufgaben herangezogen. Neun der befragten Museen arbeiten auch mit ehrenamtlichen Kräften in der Museumspädagogik. Daneben werden Auszubildende wie Volontär*innen, Bundesfreiwilligendienstleistende oder Freiwilliges Soziales Jahr Leistende bei acht Museen in der Museumspädagogik eingesetzt. Nur ein Museum hat angegeben, Mitarbeitende in der Museumspädagogik befristet anzustellen. Ein Museum arbeitet mit Lehrenden zusammen, ein anderes beschäftigt Praktikant*innen.

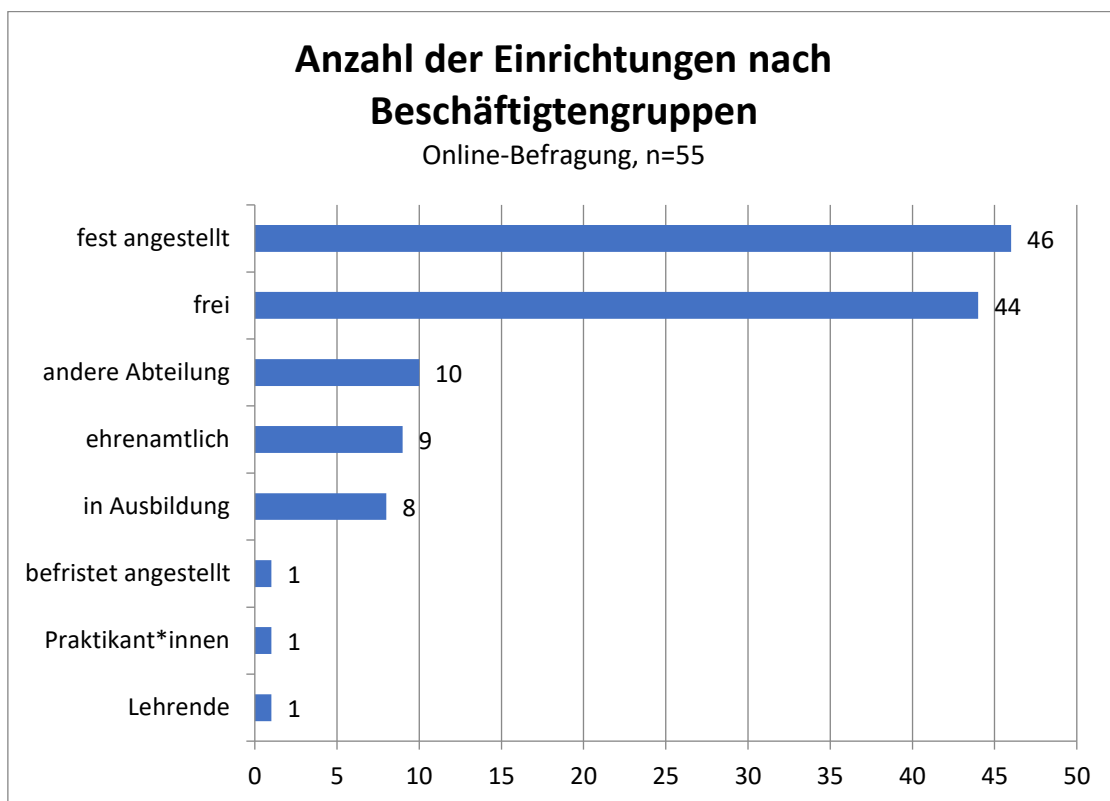


Abbildung 25: Häufigkeit der Beschäftigtengruppen in der Museumspädagogik der befragten Museen, Online-Befragung

In den meisten Fällen finden wir Kombinationen aus verschiedenen Beschäftigtengruppen vor. Ca. ein Drittel (20 Museen/Dienste/Zentren) arbeitet sowohl mit Festangestellten wie auch Freiberuflichen. Knapp 13% verfügen nur über fest angestellte oder eine

⁴⁷⁴ Unter den Angaben zu den einzelnen Mitarbeiter*innengruppen fanden sich immer wieder fehlende Werte, die vermutlich darauf beruhen, dass diese nicht auf die Personalkonstellation der Teilnehmenden zutraf. In Fällen, in denen mindestens ein Feld, aber nicht alle ausgefüllt wurden, wurden fehlende Werte mit Null imputiert.

Kombination aus fest angestellten, freien und ehrenamtlichen Mitarbeitenden. Wenige Museen ziehen fest angestelltes Personal, freies sowie Mitarbeiter*innen aus anderen Abteilungen für die Erfüllung museumspädagogischer Aufgaben heran.

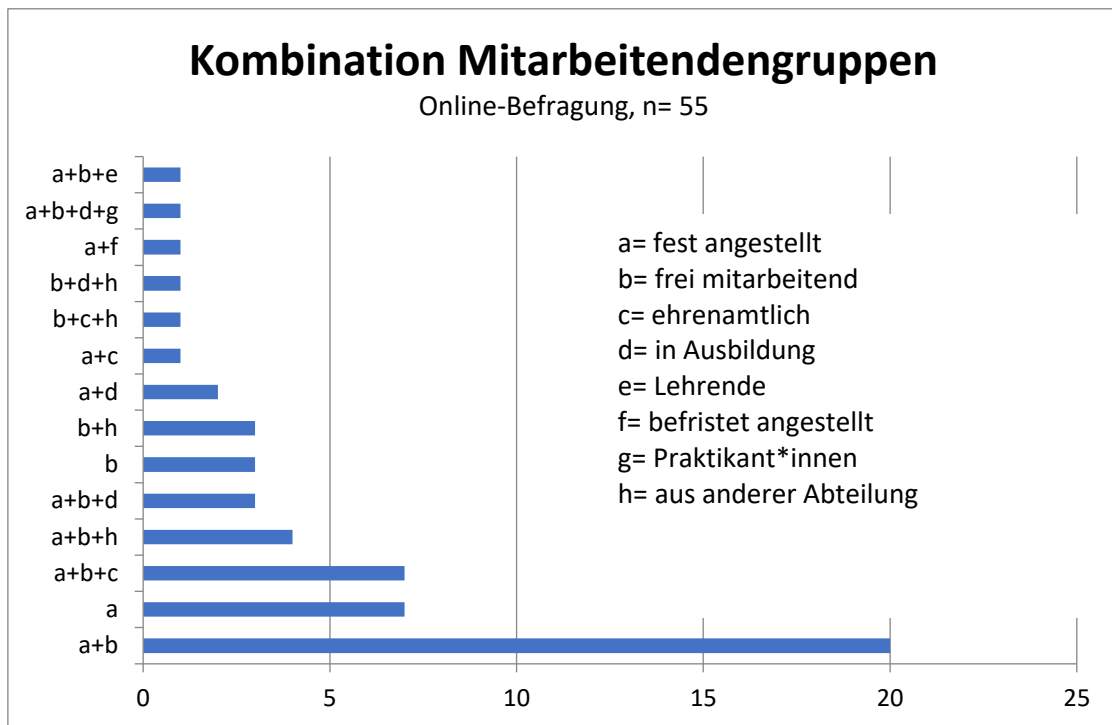


Abbildung 26: Häufigkeit von Beschäftigtengruppen in den befragten Museen, Online-Befragung

Betrachtet man das Gesamtvolumen der Beschäftigten, so sind die frei Mitarbeitenden zahlenmäßig mit 73% am häufigsten vertreten – wobei eingeräumt werden muss, dass diese Gruppe meist nicht Vollzeit, sondern nur stundenweise und flexibel beschäftigt ist und deshalb eine größere Menge an Personen nötig ist, um den Bedarf der Museen oder museumspädagogischen Zentren/Dienste zu decken. Dies erklärt ggf. auch die geringe Zahl an befristet Angestellten, die bei der großen Zahl an freien Mitarbeitenden nicht mehr benötigt werden. Fest Angestellte stellen zwar die zweitgrößte Gruppe dar, liegen aber mit 15% weit hinter den frei Mitarbeitenden. Die drittgrößte Gruppe sind Ehrenamtliche mit 7%. Alle weiteren Gruppen machen 2% oder weniger aus.

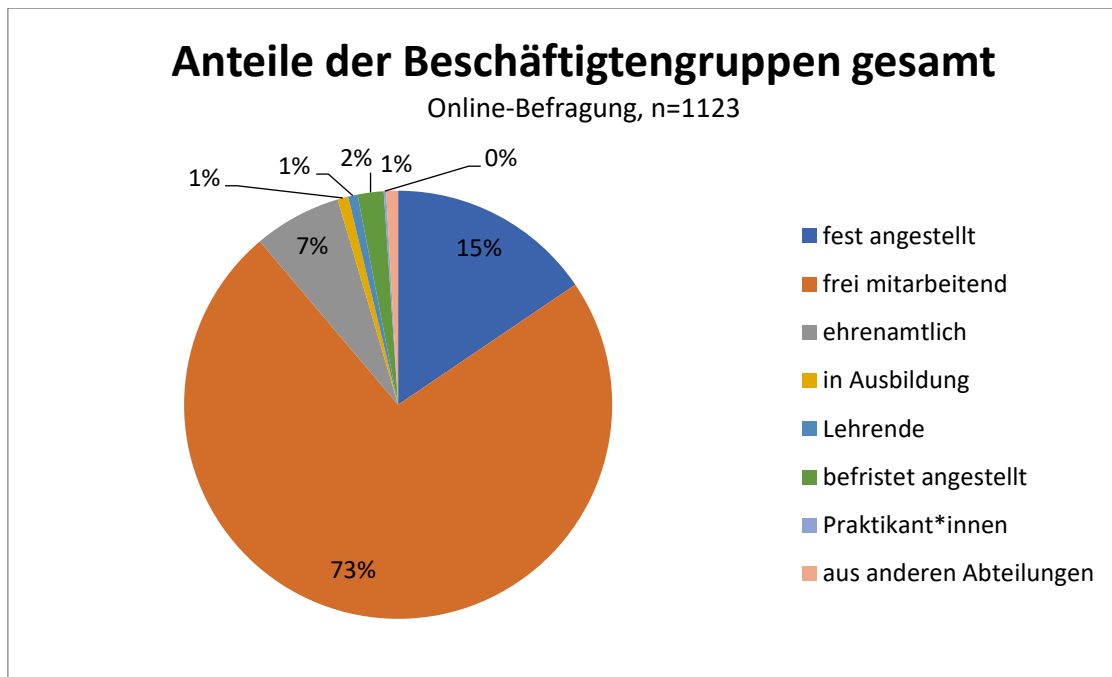


Abbildung 27: Anteile der Beschäftigtengruppen in den befragten Museen, Online-Befragung

Insgesamt betrachtet bedeutet dies, dass in den meisten Fällen Festangestellte mit Honorarkräften oder Ehrenamtlichen zusammenarbeiten, wobei Letztere eher für die Durchführung verantwortlich sind, während Erstere die Programm- und Angebotsplanung übernehmen. Damit besteht eine natürliche Differenz zwischen der Konzeption von Angeboten und der Durchführung, die sich schon allein daraus ergibt, dass unterschiedliche Personen auf der meso- und mikrodidaktischen Ebene agieren.

Was den Umfang des Angebots zum Thema Mittelalter für Schulklassen betrifft, so wurde in der Online-Befragung an mehreren Stellen zwar die Anzahl der Angebote zum Mittelalter abgefragt. In Frage neun wurde beispielsweise direkt unabhängig von der Altersstufe nach der Anzahl der Angebote mit mittelalterlichen Themen gefragt. In Frage 23 sollten die Teilnehmenden jeweils die Anzahl der Angebote angeben, die in verschiedenen Räumen oder Raumkombinationen stattfinden. Frage 25 zielte darauf ab, herauszufinden, wie viele Angebote einen mittelalterlichen Aspekt und wie viele mehrere thematisieren. In den drei Fragen kam es teilweise zu unterschiedlichen Angaben der Teilnehmenden, so dass nur 47 verlässliche Aussagen übrigblieben. Diesen zufolge machen die meisten Museen zwischen zwei und sechs Angebote zum Mittelalter.

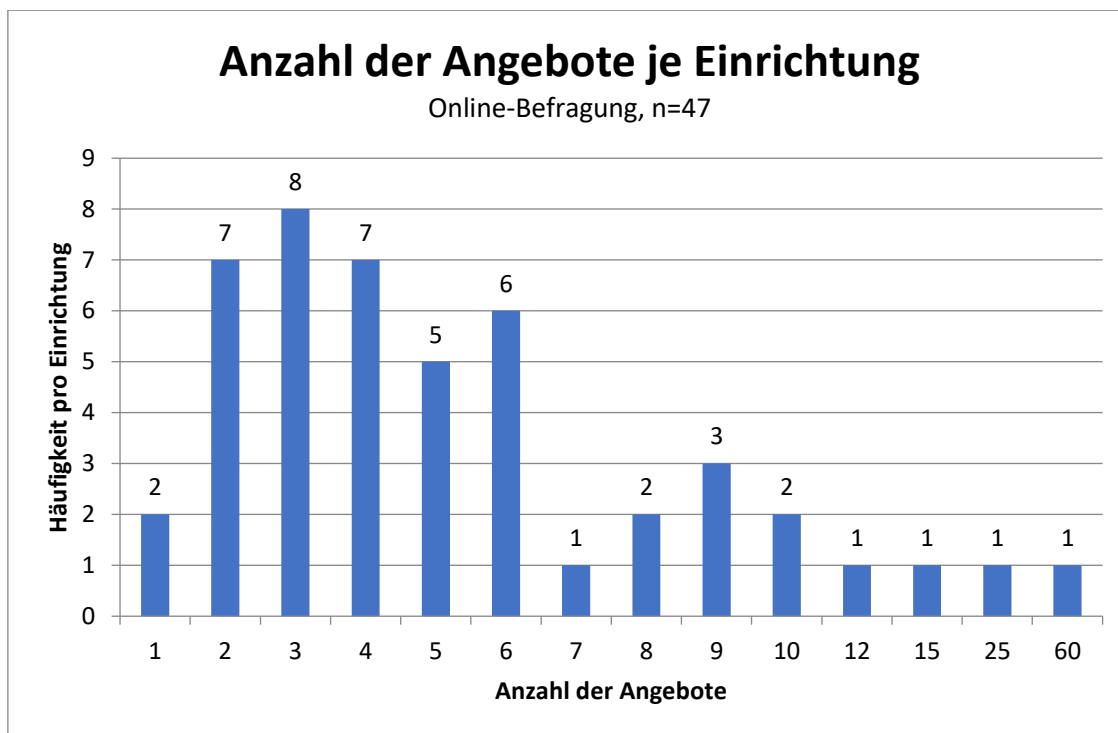


Abbildung 28: Anzahl der Angebote für Schulklassen zum Mittelalter in den befragten Museen, Online-Umfrage

Angesichts dessen, dass nur ca. 50% der Aussagen als gültig gewertet werden konnte, scheint die Auswertung der Angebotsbeschreibungen hier realistischere Ergebnisse zu liefern.

10.3 Reflexion des methodischen Vorgehens

Die Untersuchung der Angebotsbeschreibungen stellte einen wichtigen ersten Schritt der Analyse museumspädagogischer Angebotsgestaltung auf der Mesoebene dar, anhand derer ich für die vorliegende Forschungsarbeit grundlegende Forschungskategorien und Subkategorien entwickelt habe. Darüber hinaus habe ich durch die Analyse der Angebotsbeschreibungen wichtige Hinweise für die Entwicklung des Fragebogens erhalten. Bei Befragungen kann es generell zu Antworten sozialer Erwünschtheit kommen. Bei den Angebotsbeschreibungen handelte es sich hingegen um non-reaktive Daten, die für einen anderen Zweck verfasst worden waren. Besonders schwierig erwies sich allerdings die Entwicklung einer Recherchesystematik, da es in Deutschland kein zentrales Museumsregister und keine eindeutigen Museumskategorien gibt. Dies führte zu einem komplexen Erhebungsverfahren.⁴⁷⁵ Eine weitere Herausforderung bei der Erhebung der

⁴⁷⁵ Vgl. Unterkapitel 10.1.1 „Erhebung von Angebotsbeschreibungen.“

Angebotsbeschreibungen stellten die Präsentationen auf den Websites dar. In einigen Fällen waren relevante Informationen (z.B. zu den schulischen Angeboten) in Unterseiten versteckt und konnten erst nach längerer Suche gefunden werden. In anderen Fällen waren unterschiedliche Angebote für Schulklassen auf verschiedenen Unterseiten zu finden, so dass unklar war, welches Angebot nun das aktuelle ist. Die Varianz in der Informationsdichte erschwerte außerdem den Vergleich und die Quantifizierung der Ergebnisse, was ihre Repräsentativität schmälerte.

Die Online-Befragung ermöglichte es, Informationen aus erster Hand zu bekommen, das heißt, damit wurden die Ergebnisse aus der Analyse der Angebotsbeschreibungen abgesichert und gleichzeitig vertieft. Da außerdem bei der Untersuchung der Angebotsbeschreibungen auf den Museumswebsites die Absichten, Umstände und die Autor*innen der Texte nicht sichtbar sind sowie Änderungen an den Konzepten, die ihren Weg nicht in die Angebotsbeschreibungen gefunden haben, nicht berücksichtigt werden konnten, ist es mir anhand der Fragebogenerhebung gelungen, meine Ergebnisse zu überprüfen. Folglich kann ich durch die Kombination der beiden Erhebungsverfahren davon ausgehen, dass meine Resultate einen hohen Grad an Repräsentativität aufweisen. Die Befragung setzte dem Forschungsvorhaben hingegen insofern eine Grenze, als nur eine limitierte Zahl an Fragen gestellt werden konnte, da ansonsten die Ermüdung der Teilnehmenden gedroht hat. Dies hat mich dazu gezwungen, auf wesentliche Aspekte zu fokussieren und mich auf Angebote der personalen Vermittlung zu beschränken. Zudem stellte die Verwendung einer milieuspezifischen Sprache eine zusätzliche Herausforderung dar, da während des Ausfüllens von Fragebögen keine Rückfragen mehr gestellt werden konnten. Aus diesem Grund enthielt der Fragebogen auch freie Texteingabefelder, in die die Teilnehmenden Kommentare hinterlassen konnten. Diese wurden auch genutzt, beispielsweise kritisierte eine Teilnehmerin die von mir häufig verwendete Begrifflichkeit „Geschichte erzählen“, indem sie kommentierte, die Museumspädagog*innen seien keine „Märchenerzähler“. Weitere Unsicherheit bestand hinsichtlich des Begriffs „Objekt“. Hierzu fragte eine Teilnehmerin, ob damit die „Exponate“ gemeint seien. Die sehr gute Rücklaufquote der Befragung sowie die hohe Zahl an vollständig ausgefüllten Fragebögen deuten allerdings auf eine angemessene Länge des Fragebogens und hohe Motivation der Teilnehmenden hin.

Gleichzeitig muss aber auch eingeräumt werden, dass in dieser Erhebungskombination eine Schwäche in der gegenseitigen Abhängigkeit liegt. Denn gerade wenn eine vorherige Erhebung zur Grundlage für eine weitere herangezogen wird, kann dies die

Forschendenperspektive auf bestimmte Inhalte einschränken, so dass andere aus dem Blick geraten. Dem habe ich insofern entgegenzuwirken versucht, als ich eine der Erhebungen auf der mikrodidaktischen Ebene (Teil V) vor der Online-Befragung bereits durchgeführt habe, um meinen Blick wieder zu weiten.

11 Ergebnisse zur Gestaltung museumspädagogischer Angebote

Für die Auswertung sind die Angebotstexte in ein Word-Dokument eingefügt und in das Programm MAXQDA zum Kodieren eingespeist worden. Bilder, Fotos oder Illustrationen habe ich dabei ausgeschnitten, da die Texte der Vergleichbarkeit willen möglichst einheitlich sein sollten. Die Texte habe ich offen kodiert, die Codes verfeinert und anschließend kategorisiert. Hierbei sind die zwei Kategorien ‚Gestaltungsaspekte‘ und ‚Rahmenbedingung‘ entstanden, die aus verschiedenen Subkategorien gebildet worden sind.

Hinsichtlich der Online-Befragung habe ich die quantitativen Anteile mithilfe der Software SPSS sowie teilweise auch mit Excel ausgewertet. Die qualitativen Anteile sind ebenfalls in MAXQDA kodiert und die Codes quantifiziert worden.

Die Auswertung beider Erhebungen hat schließlich in eine vorwiegend quantitative Darstellung von Codes und Subkategorien gemündet. Da sich beide Auswertungen ergänzen und gegenseitig absichern sollten, sind die Ergebnisse im Folgenden zusammen dargestellt worden. Die Präsentation habe ich mit den Gestaltungsaspekten begonnen. Anschließend habe ich mich der Rahmenbedingung ‚Zielgruppe Schulklassen‘ gewidmet. Im Rahmen dieser Erhebungen war es mir nicht möglich, weitere Rahmenbedingungen abzufragen, da die Angebotsbeschreibungen hierüber keine Informationen enthalten haben. In der Online-Befragung habe ich zumindest Grunddaten zur Ausrichtung und Größe des Museums sowie zur museumspädagogischen Abteilung bzw. Team erhoben, die ich jedoch bereits in der Darstellung des Samples beschrieben habe.

11.1 Gestaltungsaspekte

Anhand der Angebotsbeschreibungen habe ich folgende Subkategorien entwickelt: ‚zeitlicher Rahmen‘, ‚Inhalte‘, ‚Räume‘, ‚Methoden‘, ‚Objekte‘, ‚Materialien‘ sowie ‚Ziele‘. Auf dieser Grundlage habe ich im Rahmen der Online-Befragung weitere Daten erhoben. Darüber hinaus habe ich dort nochmals explizit nach der Rolle der Objekte in den Angeboten gefragt, da diese in den Angebotsbeschreibungen nur vage erfassbar gewesen sind.

Im Folgenden präsentiere ich die Ergebnisse, wobei ich zunächst immer auf die Resultate der Auswertung der Angebotsbeschreibungen und dann auf die der Online-Befragung eingehe. Teils überschneiden sich die Ergebnisse, teils ergänzen sie sich. Ich beginne mit dem ‚zeitlichen Rahmen‘ museumspädagogischer Angebote und fahre mit der ‚Raumnutzung‘, den ‚Inhalten‘, ‚Objekten‘, ‚Materialien‘, ‚Methoden‘ und ‚Zielen‘ fort.

11.1.1 Zeitlicher Rahmen

Angaben zum zeitlichen Rahmen sind in den Angebotsbeschreibungen sehr häufig gemacht worden. Es zeigt sich, dass museumspädagogische Angebote ungefähr im gleichen Rhythmus wie der Schulunterricht getaktet sind. Die Mehrheit der Angebote (ca. 37%) nimmt eineinhalb Stunden in Anspruch. Am zweithäufigsten dauern Angebote eine oder zwei Stunden. Insgesamt liegen ca. 83% der Angebote zwischen einer und zwei Stunden. Die kürzeste Dauer ist eine halbe Stunde, die längste fünf Stunden. Im Durchschnitt werden für ein Angebot 1,6 Stunden veranschlagt.

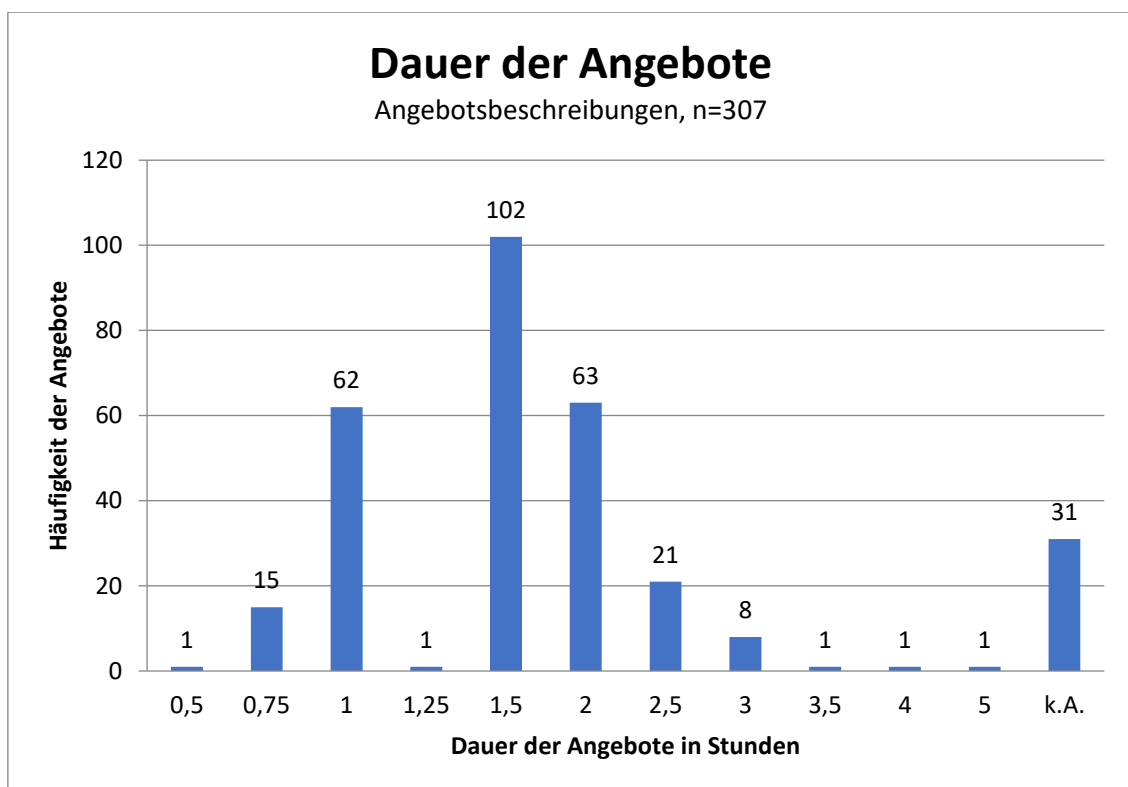


Abbildung 29: Häufigkeiten der Dauer der untersuchten Angebote, Analyse der Angebotsbeschreibungen

Basierend auf diesen Ergebnissen habe ich die Teilnehmenden der Online-Befragung nach der Buchungshäufigkeit von Veranstaltungen für Schulklassen zum Mittelalter unterschiedlicher Länge gefragt. Diese Frage hat darauf abgezielt, die Relevanz von Angeboten zwischen einer und drei Stunden nochmals herauszustellen, um sicherzugehen, dass

meine Untersuchung auf Angebote abzielt, die den Normalfall in der Arbeit mit Schul-
klassen darstellen. Zur Auswahl habe ich in der Befragung Angebote zwischen einer und
drei Stunden, Projekttag und -wochen gestellt. Es hat sich bestätigt, dass Angebote zwi-
schen einer und drei Stunden als am häufigsten gebucht wahrgenommen werden, wohin-
gegen die beiden anderen Formate augenscheinlich entweder gar nicht angeboten oder
sehr viel weniger gebucht werden. Fünf Teilnehmende haben keine Angaben zur Bu-
chung von Projekttagen und sechs keine zu Projektwochen gemacht.

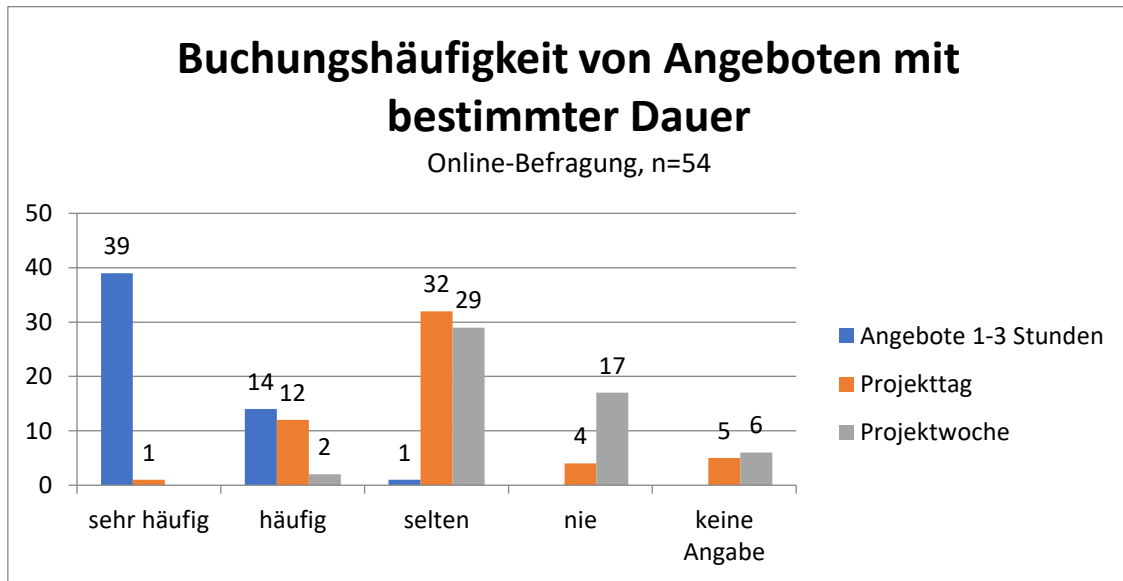


Abbildung 30: Buchungshäufigkeiten der untersuchten Angebote mit bestimmter Dauer, Analyse der On-
line-Befragung

Um bessere Vergleichbarkeit zu ermöglichen, sind in der folgenden Grafik für die Anga-
ben „sehr häufig“ drei Punkte, für „häufig“ zwei Punkte, für „selten“ ein Punkt und für
„nie“ kein Punkt vergeben worden. Diese Form der Berechnung zeigt, dass Angebote von
einer bis drei Stunden wesentlich mehr Punkte erhalten haben als die anderen beiden An-
gebotsformate. Damit bestätigt sich, dass mein Untersuchungsfokus auf Angebote zwi-
schen einer und drei Stunden stark praxisrelevant ist.

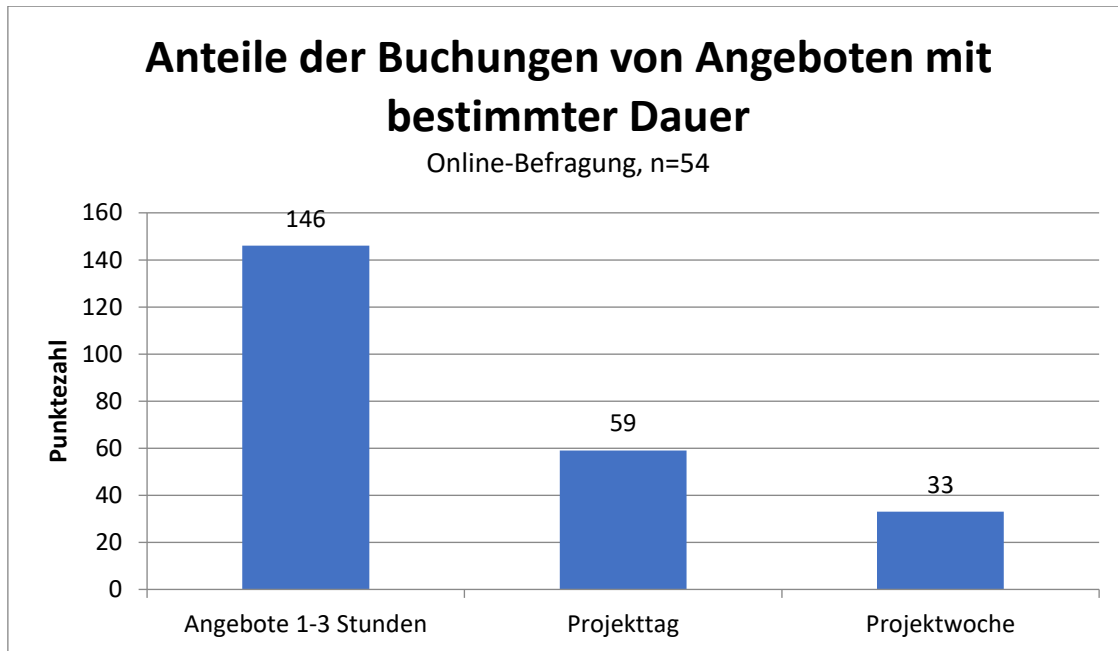


Abbildung 31: Anteile der Buchungshäufigkeiten der untersuchten Angebote mit bestimmter Dauer, Analyse der Online-Befragung

Daraus schließe ich, dass museumspädagogische Angebote in der Regel in ähnlichem Rhythmus getaktet sind wie Schulstunden.

11.1.2 Räume

Räume spielen in der Ratgeberliteratur⁴⁷⁶, wie wir gesehen haben, bislang eine untergeordnete Rolle.⁴⁷⁷ Welche Räume in museumspädagogischen Angeboten genutzt werden, ist, soweit ich den Forschungsstand überblicke, in anderen Studien bislang kein spezifischer Untersuchungsgegenstand gewesen.

Zunächst gilt es jedoch den Begriff ‚Raum‘ zu klären. Ich habe in der Analyse Räume von Orten unterschieden. Letztere bezeichnen die konkrete äußere Gestalt und topographische Lage wie beispielsweise die Ausstellung im Museum, die Stadt in einer Region, die Werkstatt im Museum oder das Klassenzimmer in einer Schule. Räume entstehen meiner Definition nach jedoch erst durch Praktiken an einem Ort, in die Elemente und Strukturen des Ortes eingebunden und damit wirkmächtig sein können. Dabei beziehe ich mich auf die von Tobias Nettker⁴⁷⁸ bereits rezipierte Definition der Pädagogin Heidemarie Kemnitz, die erstmals den Begriff „pädagogischer Raum“⁴⁷⁹ geprägt hat. Für diesen seien

⁴⁷⁶ Gemeint sind hier die Handbücher und Handreichungen.

⁴⁷⁷ Vgl. Kapitel III, Unterkapitel 8.2.2 „Räume“.

⁴⁷⁸ Vgl. NETTKE 2010b, S. 422f.

⁴⁷⁹ KEMNITZ 2001, S. 46.

drei Kriterien ausschlaggebend: erstens die pädagogische Funktion oder der Zweck des Raumes; zweitens die pädagogische Intention, mit der im Raum agiert wird, und drittens die pädagogische Wirkung, die ein Raum hinterlassen kann. Alle diese Kriterien können ihrer Ansicht nach entweder zusammentreffen oder separat voneinander verwendet werden.⁴⁸⁰

Was das erste Kriterium betrifft, so habe ich zwar festgestellt, dass sich im Rahmen meiner Untersuchung Räume, die eine pädagogische Funktion bzw. einen pädagogischen Zweck haben, befunden haben – darunter habe ich den Ausstellungsraum, die Museumswerkstatt und das Klassenzimmer gezählt. Nicht dazu gehört hat jedoch der Stadtraum, weshalb dieses Kriterium für mich unzureichend gewesen ist. Denn schließlich wird auch der Stadtraum als pädagogischer Raum genutzt, wenn dort vermittelt wird. Das dritte Kriterium war anhand meiner Daten nicht greifbar, da ich mich nicht mit der Wahrnehmung der Schüler*innen beschäftigt habe. Wichtig für meinen Raumbegriff ist allerdings das zweite, nämlich die pädagogische Intention, gewesen, mit der in einem Raum agiert wird. Erst dann entsteht entsprechend meiner Forschungsfrage ein relevanter pädagogischer Raum. Im Rahmen dieser Auswertung habe ich die jeweiligen Räume in Ausstellungs-, Werkstatt-, Stadt- und Klassenräume unterschieden, was jedoch nicht heißt, dass die Nutzung der ihnen zugeschriebenen Funktion identisch sein muss. Denn nicht allein der Zweck oder Name des Raumes, sondern das Handeln konstituiert den Raum.

Ein prägnantes Beispiel hierfür ist die Museumswerkstatt. Zum einen ist dies zunächst ein Ort in einem Museum, ein konkretes Zimmer. In diesem Zimmer befinden sich Tische und Stühle, Pinnwände und Bastelmaterialien. Ein pädagogischer Zweck des Raumes ist also vorhanden. Erst aber durch Nutzung der Bastelmaterialien im Rahmen eines Kreativangebots entsteht der Werkstattraum. Wenn dieser Raum hingegen mit Vitrinen und Objekten ausgestattet wird, kann der Werkstattraum auch zu einem Ausstellungsraum werden.

Für das weitere Vorgehen bedeutete dies, dass der Raum nicht abgekoppelt von den Praktiken zu betrachten ist. Dies gelang jedoch bei der Untersuchung auf der Mesebene nur bedingt, da sich Praktiken dort eher oberflächlich abzeichneten. Aus diesem Grund verwende ich zunächst weiterhin die Funktionsbezeichnungen, während ich mich auf der

⁴⁸⁰ Vgl. ebd., S. 47.

Mikroebene mit der Nutzung von Raumstrukturen auseinandergesetzt habe und damit die Konstitution pädagogischer Räume in den Funktionsräumen untersucht habe.

Anhand der Texte auf den Websites ließ sich bereits eine erste Einschätzung vornehmen, wie häufig neben der Ausstellung auch auf andere Räume zurückgegriffen wird. Dabei habe ich fünf Raumcodes unterschieden: ‚Ausstellung‘, ‚Werkstatt‘, ‚Stadt‘, ‚Klassenzimmer‘ und ‚anderer Ort‘ (historische Orte, Ausgrabungsstätten etc.). Nicht immer wurde in den Angebotsbeschreibungen ein Hinweis auf Räume gegeben, weshalb ich oft anhand der genannten Formate, Methoden oder Materialien auf einen bestimmten Raum geschlossen habe. Alle Angaben, die sich beispielsweise auf die Arbeit mit Ausstellungsobjekten bezogen, wurden unter dem Raumbegriff ‚Ausstellung‘ zusammengefasst. Befanden sich in den Angebotsbeschreibungen keine Angabe zum Raum, wurde davon ausgegangen, dass das Angebot in einer Ausstellung durchgeführt wird. Wurde vermerkt, dass ein Workshop angeboten wird, so habe ich hier den Code ‚Werkstatt‘ unabhängig davon vergeben, ob der Workshop in einer richtigen Werkstatt oder auch in der Ausstellung abgehalten wird. Als Werkstattangebot wurden darüber hinaus alle weiteren Tätigkeiten erfasst, bei denen am Ende ein Produkt entsteht. Beispiele hierfür sind die Anfertigung von Lederbeuteln oder Wappen, aber auch Tätigkeiten wie Tanzen und archäologische Übungen. Wurde ein Werkstattangebot optional zu einem Angebot in der Ausstellung angeboten, wurde dies als Kombination Ausstellung und Werkstatt gezählt. Sobald in den Beschreibungen die Rede von einer Stadterkundung oder Ähnlichem war, habe ich den Raum ‚Stadt‘ kodiert.

Der wohl am wenigsten präzise Raumcode war der des ‚Klassenzimmers‘. Ich habe ihn immer dann vergeben, wenn davon die Rede gewesen ist, dass ein Angebot in der Schule stattfindet. Inwiefern dort tatsächlich die Raumstrukturen des Klassenzimmers (z.B. eine Tafel, Schulbänke etc.) wurden und damit der Raum ‚Klassenzimmer‘ tatsächlich aufgemacht worden ist, hat sich anhand der Beschreibungen nicht ausmachen lassen. Der Code ist hier also erst einmal als vorläufig zu betrachten. Schließlich wurden alle anderen Orte mit ‚anderer Ort‘ kodiert, da ihr Auftreten nur ein- oder zweimal im gesamten Datensatz vorkam und sie deshalb von geringer Relevanz waren.

Bei den insgesamt 319 Angeboten wurde deutlich, dass die Kombination ‚Ausstellung‘ und ‚Werkstatt‘ neben Angeboten, die allein in der ‚Ausstellung‘ stattfinden, besonders ausgeprägt ist. Alle anderen Räume und Kombinationen liegen im Verhältnis zu den

ersten beiden weit zurück. Zu erwähnen ist, dass der ‚Stadtraum‘ in 50% der Angebote (28 Fälle), die sich mit einer Stadtgeschichte beschäftigen, auch genutzt wird.

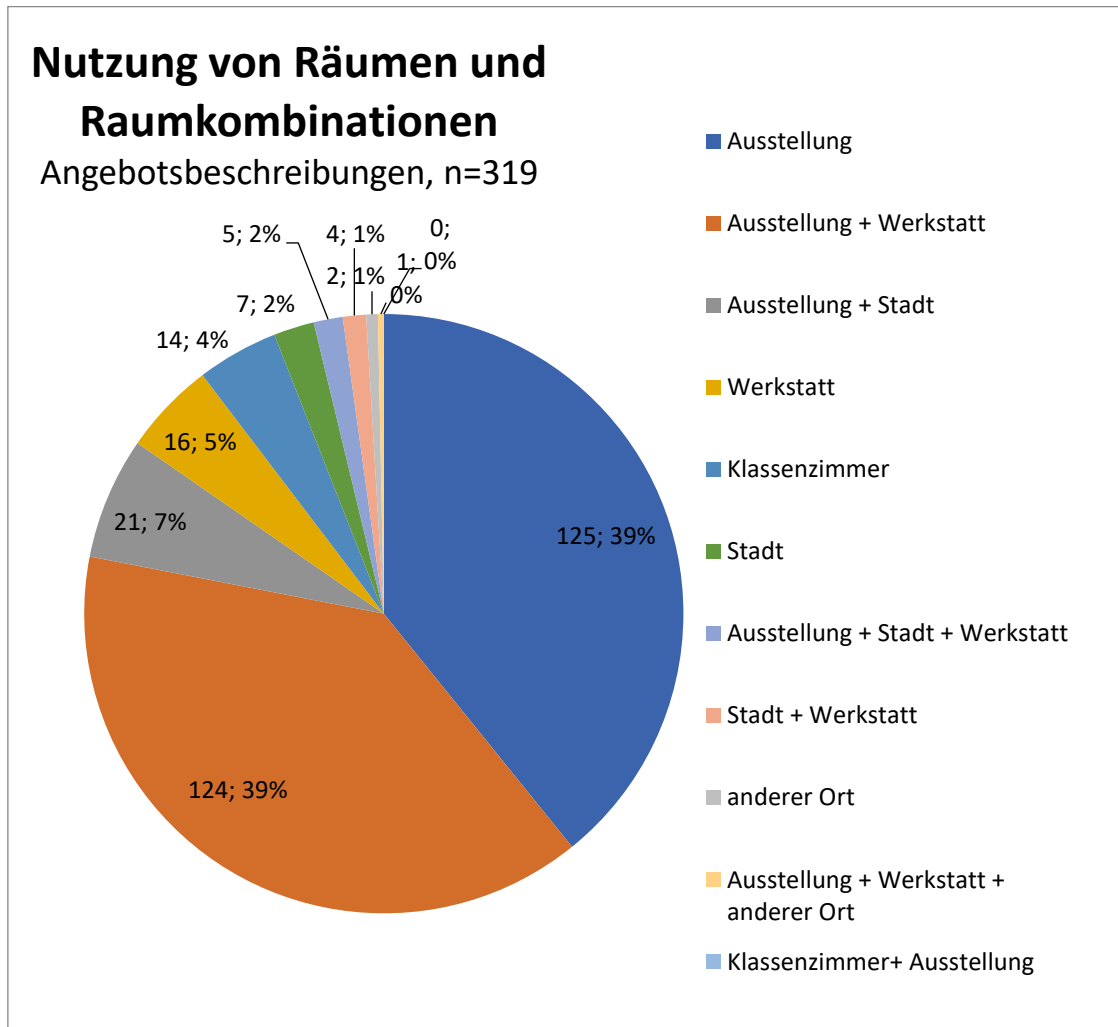


Abbildung 32: Nutzung von Räumen und Raumkombinationen in den untersuchten Angeboten, Analyse der Angebotsbeschreibungen

Berechnet man die Anteile der einzelnen Räume in allen Angeboten, so finden in der ‚Ausstellung‘ 60% der Angebotsteile statt. 40% der Angebotsteile werden in der Regel abseits der ‚Ausstellung‘ und damit der musealen Ausstellungsobjekte durchgeführt. Davon machen 29% Werkstattangebote und 6% Stadtbegehungen aus.⁴⁸¹

⁴⁸¹ Die Anteile der jeweiligen Räume wurden mittels eines Punkteverfahrens berechnet. Findet ein Angebot in nur einem Raum statt, erhält dieser Raum sechs Punkte, findet es in 2 Räumen statt erhält jeder Raum 3 Punkte und findet es in drei Räumen statt, so werden an jeden Raum 2 Punkte vergeben. Die Punktezahlen wurden addiert und anschließend durch die Gesamtanzahl aller Angebotsanteile geteilt. Dadurch ergaben sich dann auch die Prozentsätze zu den Angebotsanteilen der jeweiligen Räume.

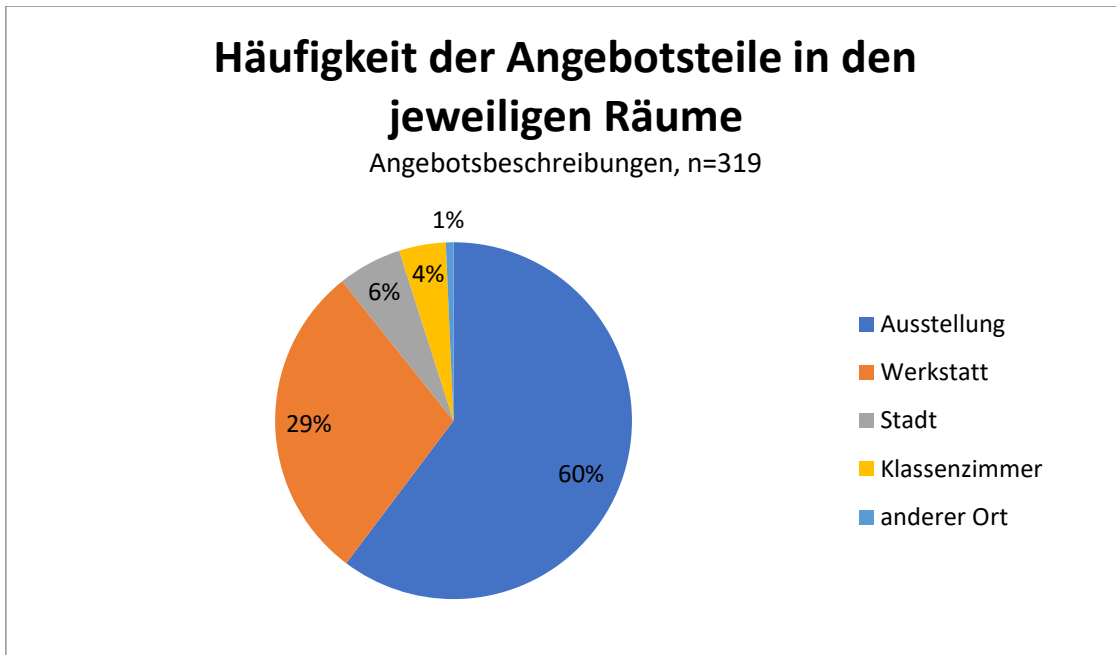


Abbildung 33: Häufigkeit der Angebotsteile in den jeweiligen Räumen in den untersuchten Angeboten, Analyse der Angebotsbeschreibungen

Offen bleibt bei dieser Rechnung jedoch, wie viel Zeit in welchen Räumen aufgewendet wird. Hierüber kann die vorliegende Erhebung keine Aussage machen.

Die Online-Befragung weist ähnliche Tendenzen auf wie die Untersuchung der Angebotsbeschreibung. Hier wurden die Teilnehmenden gebeten anzugeben, wie viele Angebote in den jeweiligen Räumen und Raumkombinationen stattfinden. Von den 58 Teilnehmenden beantworteten 51 diese Frage. Allerdings konnten nicht alle Antworten als gültig gezählt werden, da zwei Personen Prozentangaben, eine Person Angaben wie „meistens“ oder „oft“ machten und bei weiteren sieben Personen die Angaben stark von denen der Frage nach der Anzahl der Angebote zum Mittelalter für Schulklassen abwichen.⁴⁸² Als gültig gezählt wurden hingegen Angaben, die ein Vielfaches der in Frage neun genannten Zahl waren, da die Kombination von Räumen in Angeboten gelegentlich optional zur Auswahl steht und dadurch Doppelungen möglich sind. Als ebenso gültig habe ich Angaben mit einer Abweichung von der in Frage neun genannten Anzahl von eins bis zwei gewertet, da ich hier eine natürliche Fehlerquote unterstellt habe. Wurden weniger Angebote angegeben als in Frage neun, so wurden alle Angaben berücksichtigt.

⁴⁸² Es ist zu vermuten, dass es sich dabei um Angaben zum gesamten museumspädagogischen Programm gehandelt hat.

Insgesamt konnten 41 Antworten über 237 Angebote ausgewertet werden. Neben den zur Auswahl stehenden Räumen haben Teilnehmende das „Kloster“, den „Schlosshof“, das „Außengelände“ sowie den „Multiraum“ genannt.

Hier ist die Zahl der Raumkombination ‚Ausstellung + Werkstatt‘ fast doppelt so hoch wie die der Angebote in der ‚Ausstellung‘ allein. Es hat also in dieser Stichprobe eine erhebliche Verschiebung zugunsten dieser Kombination gegeben, während in der Auswertung der Angebotsbeschreibungen die Zahlen zur alleinigen Nutzung der ‚Ausstellung‘ und der Kombination ‚Ausstellung + Werkstatt‘ ungefähr identisch sind. Dies lässt vermuten, dass die in der Websiterecherche ermittelten Werte aufgrund mangelnder Informationsdichte nicht stimmig waren und zuungunsten der ‚Ausstellung‘ korrigiert werden müssen. Auch in den weiteren Raumkombinationen und Räumen ist es im Vergleich zu den Ergebnissen der Angebotsbeschreibungen zu kleineren Differenzen gekommen, was jedoch nicht verwunderlich ist, da es sich in der Online-Umfrage nur um eine Stichprobe der Stichprobe der Websiterecherche handelt und in Letzterer auch Angebote der nicht-personalen Vermittlung inbegriffen sind.⁴⁸³ Darüber hinaus könnten auch unterschiedliche Verständnisse der Begriffe „anderer Raum“ oder „Werkstatt“ in der Befragung zu Abweichungen geführt haben. Insofern bewegen sich realistische Werte zwischen denen der beiden Auswertungen.

⁴⁸³ Dies betrifft vor allem den Raum ‚Klassenzimmer‘, da dafür einige Museen Arbeitsblätter angeboten haben.

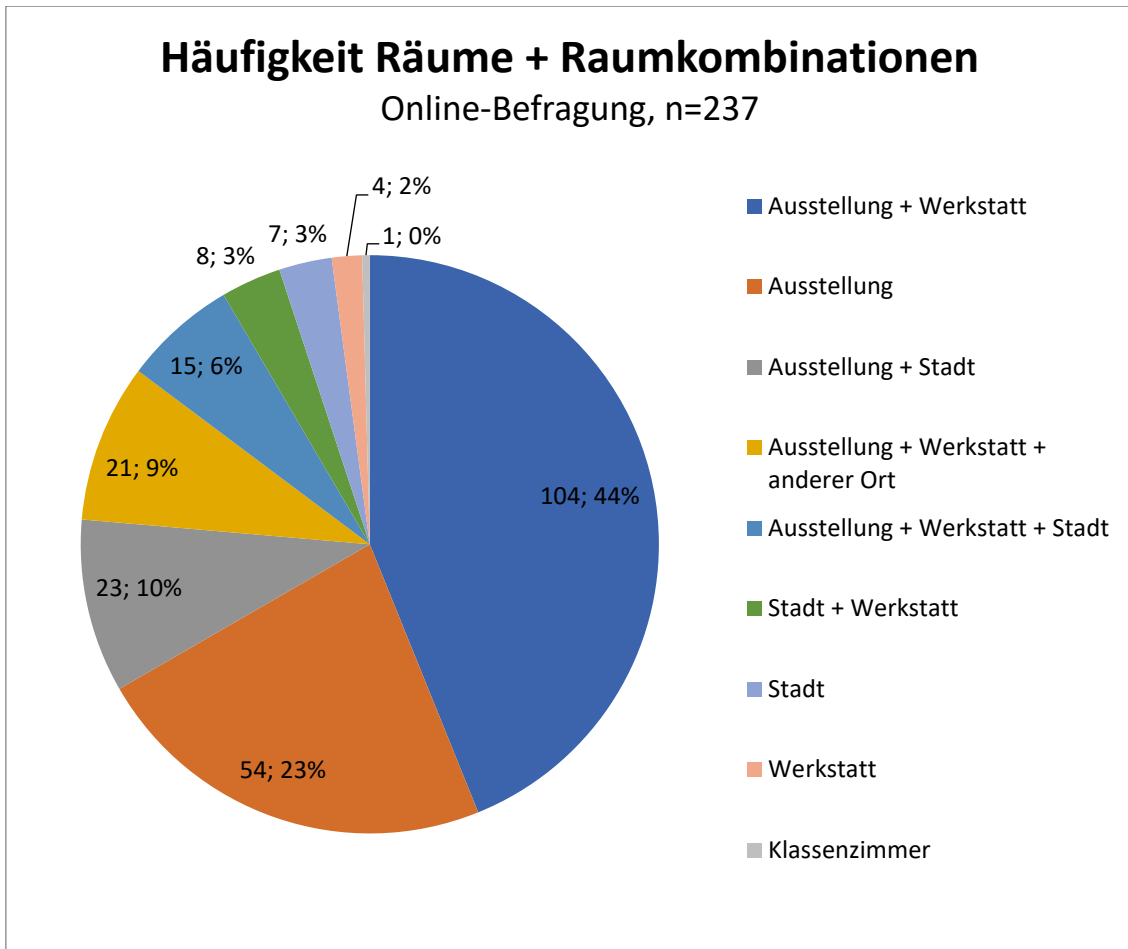


Abbildung 34: Nutzung der Räume und Raumkombinationen in den untersuchten Angeboten, Analyse der Online-Befragung

Sieht man sich nun wiederum die jeweiligen Anteile der unterschiedlichen Räume in allen Angeboten an⁴⁸⁴, so macht zwar die Arbeit in der ‚Ausstellung‘ immer noch den größten Teil museumspädagogischer Angebote aus – vermutlich auch den zeitintensivsten –, dennoch findet ein nicht unerheblicher Teil auch in anderen Räumen statt. So erreicht die ‚Werkstatt‘ 31%. Etwas höher als bei den Angebotsbeschreibungen ist auch der Anteil der Nutzung des ‚Stadtraumes‘, obwohl auf den Websites 53% Stadtmuseen und in der Online-Befragung nur 33% dieser Museen beteiligt gewesen sind. Dies mag der zufälligen Nettostichprobe geschuldet sein. Das ‚Klassenzimmer‘ hingegen wird sehr selten benutzt, was darauf zurückgeführt werden kann, dass die Online-Befragung nur nach Angeboten der personalen Vermittlung fragte, während bei den Angebotsbeschreibungen auch Angebote der nicht-personalen Vermittlung berücksichtigt wurden.

⁴⁸⁴ S. Fußnote 481.

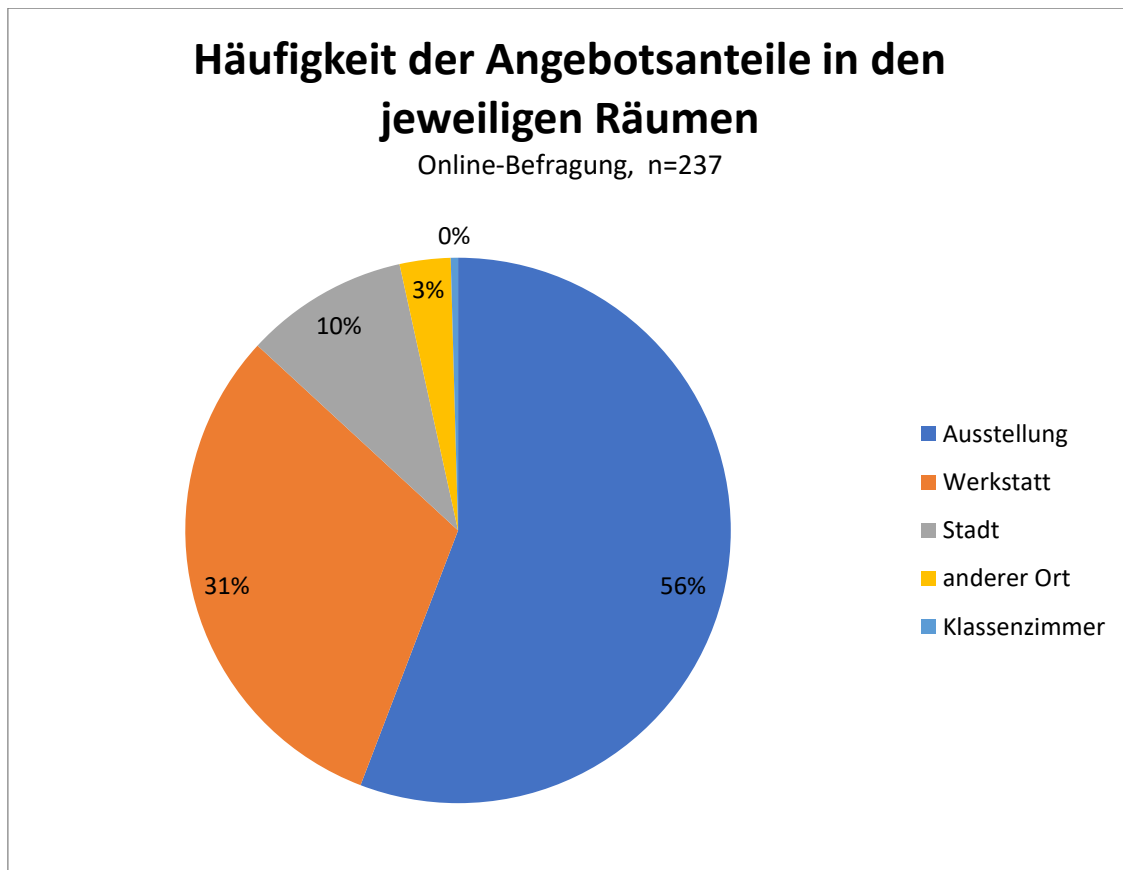


Abbildung 35: Häufigkeit der Angebotsteile in den jeweiligen Räumen in den untersuchten Angeboten, Analyse der Online-Befragung

Berechnet man in gleicher Weise wie bei der Auswertung der Angebotsbeschreibungen die Anteile in und außerhalb der ‚Ausstellung‘, kommt man auf ähnliche Werte: Anteile in der Ausstellung machen 56% der Angebote aus und Anteile außerhalb 44%. Es ist davon auszugehen, dass die tatsächlichen Werte sich um 40% außerhalb und 60% in der Ausstellung bewegen.

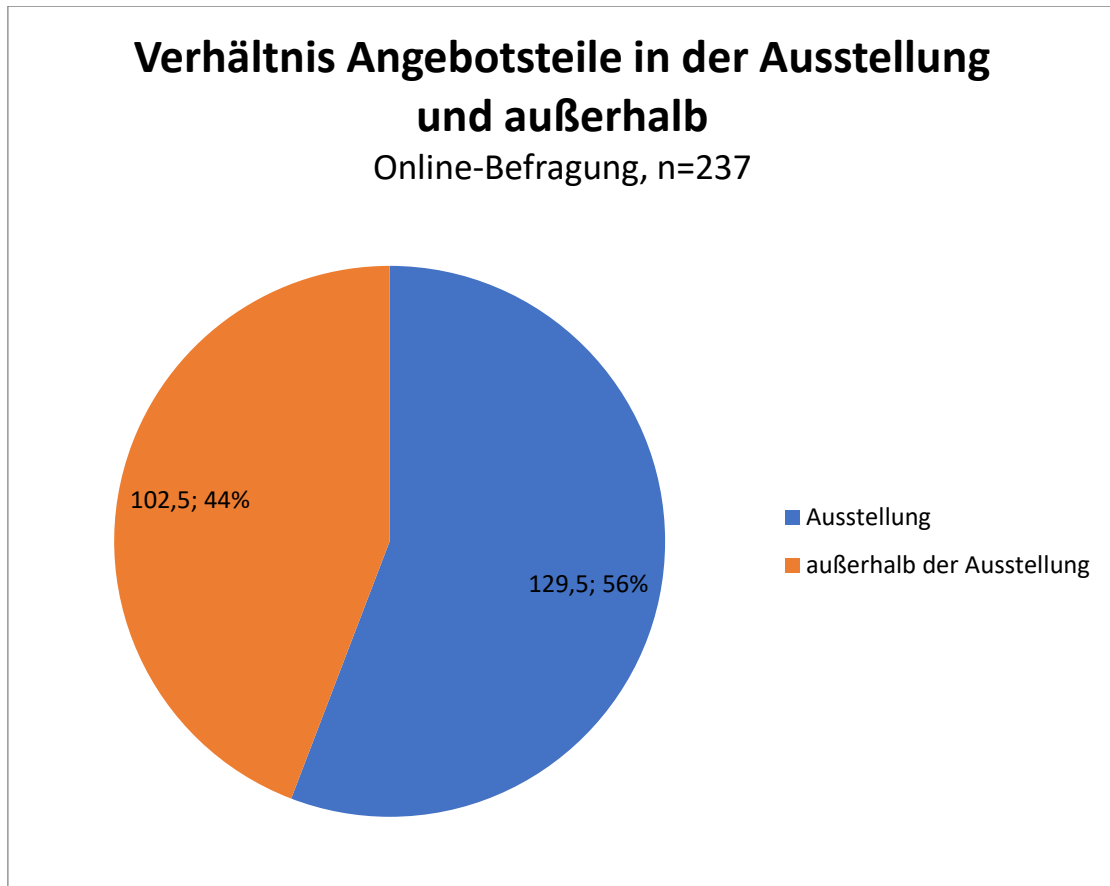


Abbildung 36: Verhältnis der Angebotsteile in der Ausstellung und außerhalb, Analyse der Online-Befragung

Die Tatsache, dass Angebote zu großen Teilen auch außerhalb der Ausstellung stattfinden, bedeutet einerseits, dass die Museumspädagogik ihre Handlungsspielräume erweitert. Andererseits heißt dies auch, dass zu einem großen Teil nicht oder nicht direkt mit den Objekten der Ausstellung gearbeitet wird. Aus diesem Grund habe ich die Angebotsbeschreibungen auf Argumente hin untersucht, die den zusätzlichen Wert eines Angebotsteils außerhalb der Ausstellung hervorheben, was bei Angebotsbeschreibungen von 48 Einrichtungen (55% der gesamten Stichprobe) der Fall war. Hier vermischen sich Argumente, die sich auf den Raum an sich beziehen, mit Argumenten zum Format ‚Werkstatt‘. Daneben habe ich die Teilnehmer*innen der Online-Erhebung nach ihren Motiven für die Auswahl von Räumen gefragt. Die Antworten konnten in ein Texteingabefeld eingetragen werden und wurden mit MAXQDA kodiert und kategorisiert. Im Folgenden fasse ich die Ergebnisse beider Erhebungen zusammen.

‚Werkstattraum‘

Hinsichtlich des Werkstattraumes werden in den meisten Angebotsbeschreibungen allgemeine pädagogisch-didaktische Argumente hervorgebracht. Den Subcode ‚selbst tätig

sein' habe ich hierzu 101-mal in den Texten von 38 Einrichtungen vergeben. Dazu habe ich auch Begriffe wie „praktisch“, „selbst tun“, „aktiv sein“, „kreativ sein“ sowie „nachmachen“, „ausprobieren“ oder „üben“ gezählt. 12-mal wurde das ‚Mitbringsel‘ genannt, 13-mal die Abrundung der museumspädagogischen Veranstaltung. Vereinzelt ist die Rede vom Kompetenzerwerb (sozial, lebenspraktisch, kulturell), von der Identitätsarbeit, der Steigerung des Selbstwertgefühls, Spaß und Belohnung.

Der zweithäufigste Code ist die ‚Geschichtsvermittlung‘. Bei 20 Einrichtungen gab es 42 Nennungen, die ich damit kodiert habe. Hier ist die größte Subcodegruppe diejenige (20 Nennungen), die das Potenzial der Werkstattangebote im Wissenserwerb sieht: Wissen soll erlangt, gefestigt oder festgehalten werden, Einblicke in Geschichte sowie konkrete Erkenntnisse gewonnen werden. Außerdem soll anhand der ‚Werkstätten‘ Geschichte erlebbar gemacht werden (14 Nennungen). Dazu gehören die Subcodes ‚in historische Kontexte hineinversetzen‘, ‚Akteure werden‘, ‚Geschichte erleben/ lebendig machen‘, ‚Zeitreise‘ und ‚Näherbringen von Zeit‘. Wenige nennen physische Erfahrungen wie den ‚Erwerb von historischen Fertigkeiten‘ oder das ‚Nacherleben von Beschwerlichkeit des Mittelalters‘. Vereinzelt kommt es zu Aussagen wie der ‚sinnlichen Wahrnehmung von Geschichte‘ oder der ‚Anbahnung, Verfestigung und Zugang zum historischen Lernen‘.

In der Online-Befragung äußerten sich 34 Befragte hinsichtlich der ‚Werkstatt‘. Auch hier ist der am häufigsten vorkommende Code das ‚selbst tätig sein‘. Hierunter fallen auch Formulierungen wie ‚praktisch‘, ‚kreativ‘, ‚aktiv‘, ‚ausprobieren‘, ‚herstellen‘ oder ‚Ergänzung des theoretischen Teils in der Ausstellung‘. 23 Teilnehmende (68%) gaben 27 Antworten, die diesem Code zuzuschreiben sind.

Vier Teilnehmende sehen in den Werkstattangeboten die Möglichkeit, das in der Ausstellung ‚Erlernte zu vertiefen oder zu festigen‘.

In zwei Fällen wurde angemerkt, dass in ‚Werkstätten‘ ‚anders gelernt‘ werden kann (z.B. durch haptische Erfahrung) als in der ‚Ausstellung‘. Diese beiden Begründungen könnte man dahingehend interpretieren, dass Werkstattangebote ein Defizit der Ausstellung ausgleichen sollen, da Schüler*innen dort mehr theoretisch und weniger selbsttätig arbeiten.

Jeweils ein*e Teilnehmende*r nennen ‚Spaß‘ und die ‚Möglichkeit, etwas herzustellen, das mit nach Hause genommen werden kann‘, als Grund.

Außerdem spielt der Angabe einer Person zufolge auch ein ‚ökonomisches Argument‘ eine Rolle: durch Workshops würden Angebote häufiger gebucht (Subcode ‚Steigerung der Attraktivität‘).

Elf Personen nennen des Weiteren ‚räumliche Vorteile‘, die ein Werkstattraum im Vergleich zum Ausstellungsraum bietet. Diese sehen sie vor allem darin, dass Werkstätten ‚ausreichend Platz‘, ‚Ruhe‘ und ‚Ausstattung‘ bieten, die man in Ausstellungen kaum vorfindet. Außerdem handele es sich dabei um einen ‚unempfindlichen‘ Raum, in dem Schüler*innen sich entfalten könnten und gleichzeitig andere Besucher*innen nicht stören.

Codes/Subcodes	Angebotsbeschreibungen (n=61 Einrichtungen)	Online-Befragung (n=34 Befragte)
Allgemein pädagogisch-didaktisch	69% (42 Einrichtungen)	79% (27 Befragte)
➤ selbst tätig sein	62% (38 Einrichtungen)	68% (23 Befragte)
➤ Mitbringsel	15% (9 Einrichtungen)	3% (1 Befragte*r)
➤ Abrundung der Veranstaltung	10% (6 Einrichtungen)	
➤ Kompetenzerwerb	2% (1 Einrichtung)	
➤ Identitätsarbeit	2% (1 Einrichtung)	
➤ Steigerung des Selbstwertgefühls	2% (1 Einrichtung)	
➤ Belohnung	2% (1 Einrichtung)	
Spaß	2% (1 Einrichtung)	3% (1 Befragte*r)
Anderes Lernen		6% (2 Befragte)
Geschichtsvermittlung	33% (20 Einrichtungen)	12% (4 Befragte)
➤ Wissenserwerb	18% (11 Einrichtungen)	12% (4 Befragte)
➤ Erleben von Geschichte	15% (9 Einrichtungen)	
➤ Historische Fertigkeiten	2% (1 Einrichtung)	
➤ Beschwerlichkeit des Mittelalters	5% (3 Einrichtungen)	
➤ sinnliche Wahrnehmung von Geschichte	2% (1 Einrichtung)	
➤ Anbahnung, Verfestigung, Zugang zu historischem Lernen	2% (1 Einrichtung)	
Räumliche Vorteile		32 % (11 Befragte)
Ökonomische Gründe (Steigerung der Attraktivität)		3% (1 Befragte*r)

Tabelle 4: Arten und Häufigkeiten der Begründungen für die Nutzung von Werkstattangeboten, Analyse der Angebotsbeschreibungen und Online-Befragung

Aus der Tabelle geht eindeutig hervor, dass vor allem allgemeine pädagogisch-didaktische Absichten bei der Auswahl eines Werkstatttraumes bzw. -formates im Vordergrund stehen, wohingegen die Geschichtsvermittlung eine geringe Rolle spielt. Außerdem machen die Befragten die Vorteile dieses Raums gegenüber der Ausstellung stark. Dies kann auf Defizite des Ausstellungsraums für museumspädagogische Vermittlungstätigkeiten hindeuten.

„Stadttraum“

Bei insgesamt 25 museumspädagogischen Einrichtungen, die Angebote im Stadttraum durchführen, habe ich in den Angebotsbeschreibungen von 19 Einrichtungen Stellen gefunden, an denen Vorzüge der Durchführung eines Angebots/-teils im Stadttraum angesprochen worden sind. Hier heben fast alle Einrichtungen (15) die ‚Begegnung mit Geschichte‘ (Code) hervor, so dass ich folgende Subcodes vergeben habe: ‚mittelalterliche Spuren‘, ‚Sehenswürdigkeiten‘, ‚Erleben‘ und ‚Originale sehen‘. Einen weiteren Code stellt die ‚Wissensvermittlung‘ (4 Einrichtungen) dar. Dazu gehören die ‚Vertiefung und Verfestigung des in der Ausstellung Erlernen‘. Darüber hinaus wurde erwähnt, dass ‚historische Veränderungen in der Stadt erst durch eine Stadtbegehung nachvollzogen‘ werden könnten. Einmalig wird die Ermöglichung des ‚Überblicks über die Stadt‘ und die ‚Gewinnung neuer Erkenntnisse‘ genannt.

Was die Begründung für die Auswahl des Stadttraums betrifft, so äußerten sich dazu 20 Personen in der Befragung. Hier habe ich folgende Codes entwickelt: erstens die ‚unmittelbare Begegnung mit Geschichte‘ (13 Befragte), zweitens die ‚Wissensvermittlung‘ (vier Befragte), drittens ‚pädagogische Aspekte‘ (1 Befragte*r) und viertens ‚andere Argumente‘ (1 Befragte*r). Zum ersten Code zählen Subcodes wie ‚Anschaulichkeit‘, ‚andere Perspektiven‘, ‚mittelalterliche Spuren‘, das ‚Sehen und Erleben‘, die ‚Zeitreise‘, ‚Bezug zur eigenen Lebenswelt‘, ‚Verortung von Geschichte/Objekten‘ und die ‚Erfahrung von Originalität‘. Zum Code ‚Wissensvermittlung‘ gehören die Aussagen ‚Kennenlernen der Stadt‘ sowie ‚Vertiefung und Verfestigung des Erlernen‘. Allgemeine pädagogisch-didaktische Aspekte sind das ‚Nachkommen des Bewegungsdrangs der Schüler*innen‘ sowie ‚Frischluft‘. Darüber hinaus werden ‚Projektwochen‘ als Gründe für die Stadterkundung erwähnt (Code ‚andere‘).

Codes/Subcodes	Angebotsbeschreibungen (n=19 Einrichtungen)	Online-Befragung (n=20 Befragte)
unmittelbare Begegnung mit Geschichte	79% (15 Einrichtungen)	65% (13 Befragte)
➤ mittelalterliche Spuren	47% (9 Einrichtungen)	15% (3 Befragte)
➤ Sehenswürdigkeiten	32% (6 Einrichtungen)	
➤ Sehen und Erleben	11% (2 Einrichtungen)	15% (3 Befragte)
➤ Originale sehen/erfahren	5% (1 Einrichtung)	25% (5 Befragte)
➤ Anschaulichkeit		5% (1 Befragte*r)
➤ andere Perspektive		5% (1 Befragte*r)
➤ Zeitreise		5% (1 Befragte*r)
➤ Bezug zur eigenen Lebenswelt		10% (2 Befragte)
➤ Verortung von Geschichte/ Objekten		30% (6 Befragte)
Wissensvermittlung	32% (6 Einrichtungen)	20% (4 Befragte)
➤ Vertiefung und Verfestigung des in der Ausstellung Erlernten	26% (5 Einrichtungen)	10% (2 Befragte)
➤ Überblick über die Stadt/Kennenlernen der Stadt	5% (1 Einrichtung)	10% (2 Befragte)
➤ Gewinnung neuer Erkenntnisse	5% (1 Einrichtung)	
➤ historische Veränderungen nachvollziehen	11% (2 Einrichtungen)	
pädagogisch-didaktische Aspekte		5% (1 Befragte*r)
➤ Bewegungsdrang der Schüler*innen		5% (1 Befragte*r)
➤ frische Luft		5% (1 Befragte*r)
andere		5%
➤ Projektwoche		5% (1 Befragte*r)

Tabelle 5: Arten und Häufigkeiten der Begründungen für die Nutzung des Stadtraumes, Analyse der Angebotsbeschreibungen und Online-Befragung

Im Gegensatz zur Werkstatt hat sich hier gezeigt, dass vor allem die Konfrontation mit Geschichte eine große Rolle bei Stadterkundungen spielt. Es dominiert in beiden Datensorten die Unmittelbarkeit von Geschichte als Hauptargument. Nur wenige heben die Vermittlung von Wissen hervor.

„Klassenzimmer“

Da nur neun Einrichtungen auf ihren Websites Angebote für das Klassenzimmer machen, gibt es auch wenig Informationen darüber, weshalb ein Angebot dort stattfindet. Vier Einrichtungen betonen, dass anhand der Materialien (entweder Koffer oder Arbeitsblätter) der „Museumsbesuch vorbereitet“ werden kann; zwei Einrichtungen wollen damit den „Schulen entgegenkommen“ und den „Aufwand verringern“. In den anderen Angebotsbeschreibungen befinden sich keine Hinweise dazu.

In der Online-Befragung äußerten sich fünf Teilnehmende dazu. Zwei gaben an, dass sie den Klassenraum nur im Rahmen von „Projekten“ mit Schulen nutzen, ein*e weitere*r Teilnehmende*r, dass es eine „Mittelalter-AG an der Schule“ gebe, die eben aufgrund der Tatsache, dass es sich um ein schulisches Angebot handelt, auch dort stattfindet. Zwei Personen teilten mit, dass sich dadurch der „Aufwand für die Schulklassen verringere“, man also den Lehrenden mit solchen Angeboten entgegenkommen möchte.

Codes	Angebotsbeschreibungen (n=6 Einrichtungen)	Online-Befragung (n=5 Befragte)
Vorbereitung des Museumsbesuchs	4 Einrichtungen	
Aufwand verringern		2 Befragte
Projekte		2 Befragte
Mittelalter-AG		1 Befragte*r

Tabelle 6: Arten und Häufigkeiten der Begründungen für die Nutzung des Klassenzimmers, Analyse der Angebotsbeschreibungen und Online-Befragung

Da es sich hier um sehr kleine Zahlen handelt, können keine quantitativen Aussagen gemacht werden, weshalb Museumspädagog*innen Schulen aufsuchen. Allerdings sind alle gefundenen Argumente eher pragmatischer Natur.

11.1.3 Inhalte

Was die „Inhalte“ museumspädagogischer Angebote betrifft, so habe ich in den Angebotsbeschreibungen zwar Themen kodiert, eine Quantifizierung dieser machte jedoch keinen Sinn, da die Informationsdichte dieser Texte ohnehin schon beschränkt ist. Aus diesem Grund habe ich die kodierten Themen den Fragebogenteilnehmer*innen zur Auswahl gestellt, um Näheres über die Häufigkeit bestimmter Inhalte und die inhaltliche Bandbreite der Angebote zu erfahren. Die Fragebogenteilnehmenden wurden gebeten, alle Aspekte zu markieren, die sie in ihren Angeboten thematisieren. Daneben stand ein freies Feld für Ergänzungen zur Verfügung.

Bevor jedoch für die Teilnehmenden eine Auswahl an mittelalterlichen Aspekten bereitstand, wurde zunächst abgefragt, wie viele Angebote sich nur mit einem mittelalterlichen Aspekt und wie viele sich mit mehreren mittelalterlichen Aspekten beschäftigen sowie wie viele das Mittelalter im Rahmen eines Längsschnitts thematisieren. Wenn man nur die Anteile der Angebote mit einem mittelalterlichen und mehreren mittelalterlichen Aspekten vergleicht, so machen Erstere 35% und Letztere 64% (n=34) aus. Angebote, bei denen mehrere mittelalterliche Aspekte im Zentrum stehen, kommen folglich fast doppelt so häufig vor wie diejenigen, bei denen nur auf einen Aspekt fokussiert wird. Betrachtet man nun, wie viele Angebote einen mittelalterlichen Aspekt, wie viele mehrere und wie viele das Mittelalter im Rahmen von Längsschnittangeboten behandeln, so haben sich dafür Prozentsätze von 33%, 44% und 15% ergeben. Insgesamt gesehen werden also bevorzugt mehrere mittelalterliche Themen in einem Angebot kombiniert.

Die Auswahl der vorgegebenen Themen in der Befragung trafen 51 Personen. Die Items⁴⁸⁵ waren aufgeteilt in verschiedene Codes. Dabei wurden Subcodes (Items) des Codes ‚Stadtgeschichte‘ am häufigsten ausgewählt. Dies ist wenig verwunderlich, da insgesamt 34 Stadtmuseen an der Umfrage teilgenommen haben. Der Mittelwert beträgt hier 36. Fast ebenso häufig entschieden sich die Teilnehmenden für die Kategorie ‚historische Begebenheiten‘, sprich mittelalterliche Ereignisse, Personen und Gebäude (Mittelwert 35), ‚alltägliche Aspekte‘ (Mittelwert 34), ‚soziale und religiöse Gruppen‘ (Mittelwert 33) und die Thematisierung unterschiedlicher ‚Lebensräume‘ wie Stadt, Land, Kloster und Burg (Mittelwert 30). Diese Kategorien machen das obere Drittel aus. Im mittleren Drittel befinden sich ‚wirtschaftliche Aspekte‘ (Mittelwert 29), Thematisierung ‚musealer Aspekte‘ (Mittelwert 27), ‚politische und rechtliche Aspekte‘ (Mittelwert 24), ‚Regionalgeschichte‘ (Mittelwert 24) und der Bereich ‚Kunst & Kultur‘ (Mittelwert 22). Das untere Drittel stellen ‚technische Aspekte‘ (Mittelwert 21), der Bereich ‚Vergnügen im Mittelalter‘ (Mittelwert 20), ‚Religionen‘ (Mittelwert 19), ‚Landesgeschichte‘ (Mittelwert 18) sowie ‚Bildung und Wissenschaft‘ (Mittelwert 10) dar.

⁴⁸⁵ Eine Auflistung der einzelnen Items findet man auf den Seiten 14 bis 16 des Online-Fragebogens im Anhang Kapitel VII, Unterkapitel 4.

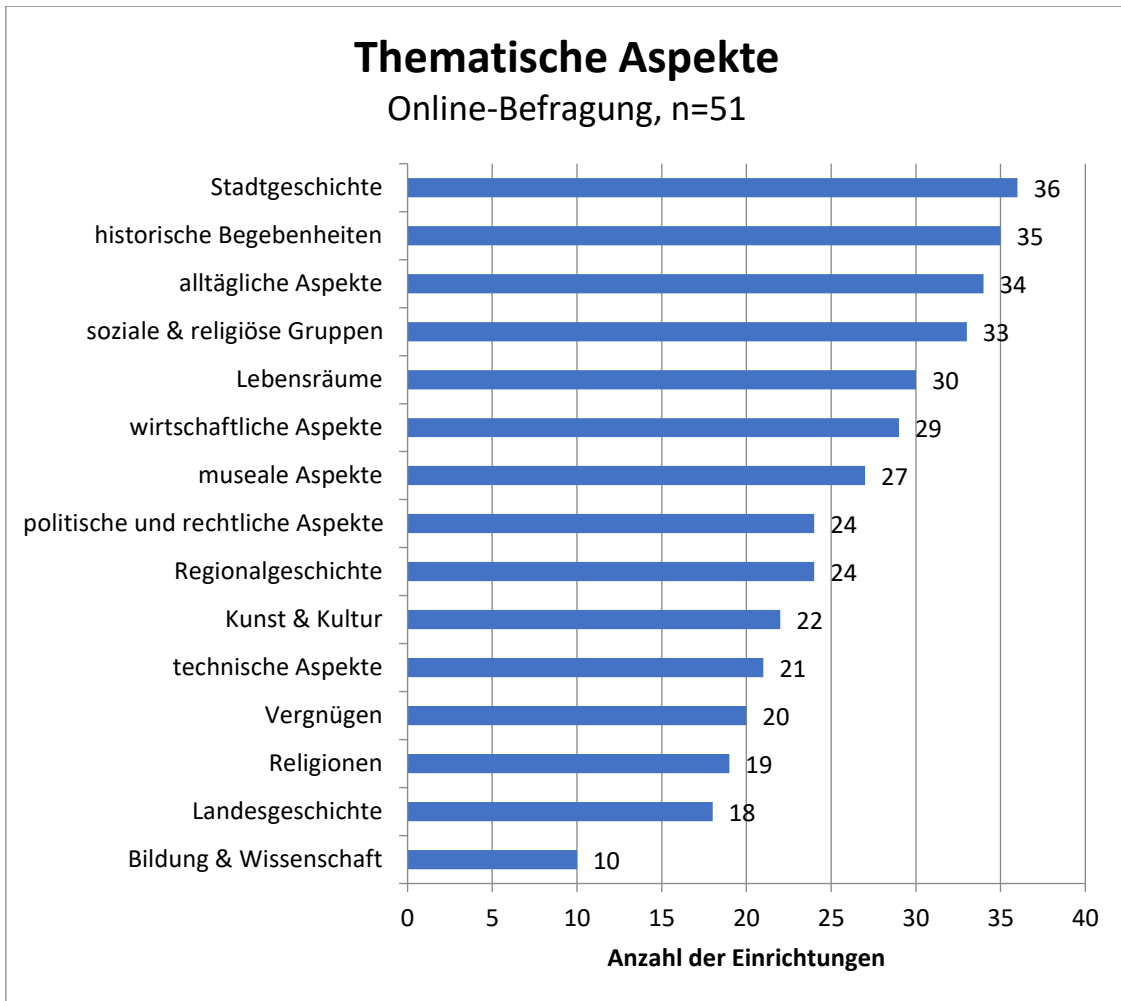


Abbildung 37: Häufigkeiten des Vorkommens thematischer Aspekte in den untersuchten Angeboten, Analyse der Online-Befragung

Wenn man die Auswahl einzelner Aspekte betrachtet, so wurden am häufigsten das ‚Leben in der Stadt‘ sowie ‚Handwerker und Handwerk‘ ausgewählt. ‚Handel‘, ‚Bürger‘, ‚Wohnen‘ und ‚Ernährung‘ wurden ebenfalls mindestens 40-mal angekreuzt. Am wenigsten werden in den befragten Einrichtungen die Aspekte ‚Islam‘, ‚Schiffsbau‘, ‚Theologie‘, ‚Geisteswissenschaften‘, ‚Naturwissenschaften‘, ‚Ofenbau‘, ‚Medizin‘ und ‚Seefahrt‘ behandelt. Die meisten Aspekte werden von 38 bis 20 Einrichtungen thematisiert. Ca. 50% der Antwortenden fokussieren auch auf museale Aspekte in ihren Angeboten.

Die durchschnittliche Bandbreite an thematischen Aspekten, die eine Einrichtung anbietet, beläuft sich in der Befragung auf einen Mittelwert von 39 und einen Median von 40 bei insgesamt 75 Aspekten, die angekreuzt werden konnten. Damit halten die befragten Einrichtungen in der Regel ein vielfältiges Angebotsspektrum vor. 50% der Teilnehmenden bedienen zwischen ungefähr 26 und 52 der vorgegebenen Themen, wie der

untenstehende Boxplot zeigt. Eine Einrichtung wählte alle Aspekte aus, zwei Einrichtungen nur vier Aspekte (ausgewähltes Minimum). Fünfmal und damit am meisten wurden 40 Aspekte angekreuzt.

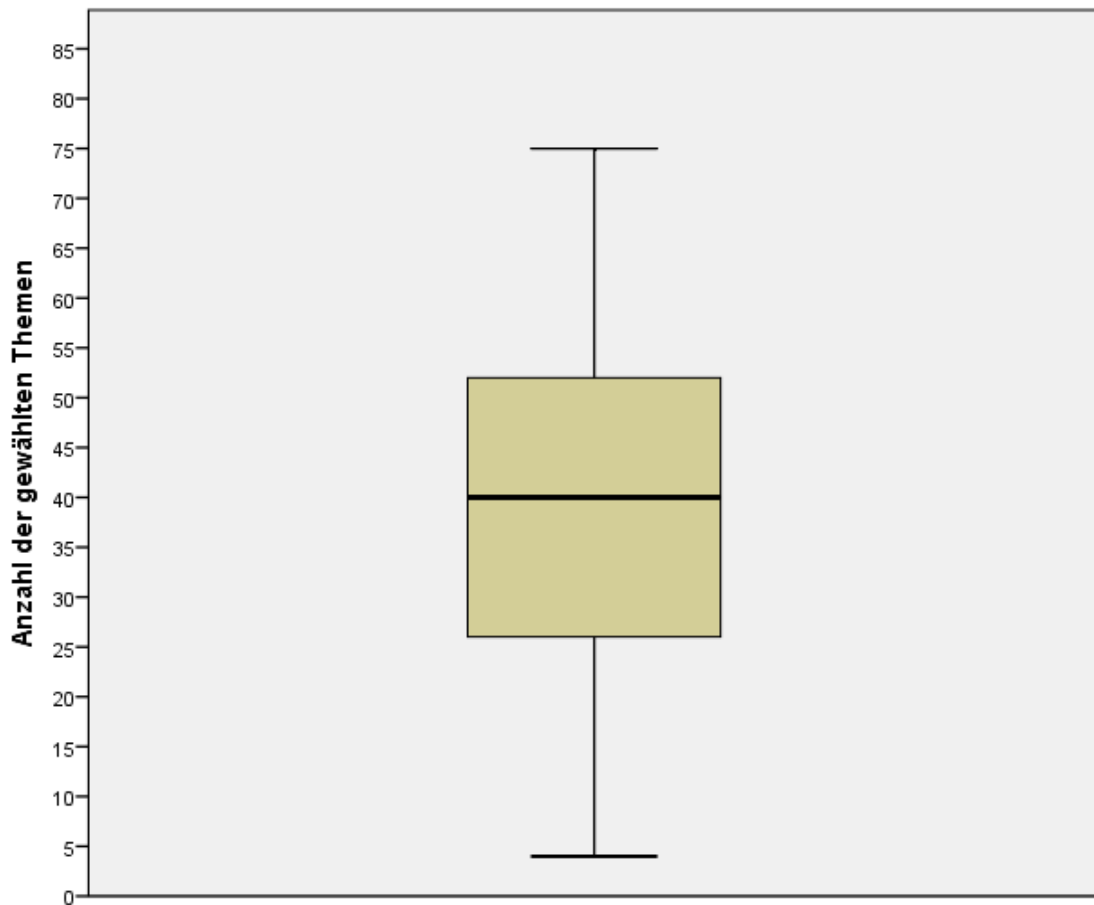


Abbildung 38: Anzahl der Thematisierung thematischer Aspekte in den untersuchten Angeboten, Analyse der Online-Befragung

Außerdem hatten die Teilnehmenden noch die Möglichkeit, eigene Ergänzungen zu machen. Zweimal wurde das Thema ‚Bergbau‘ erwähnt, einmalig die Begriffe ‚Mentalitätsgeschichte‘, ‚Binnenschiffahrt‘, ‚Pilgerwesen‘, ‚Personenverband‘, ‚bergbauliche Kunst‘, ‚Münzen‘, ‚Mühlen‘ und ‚Wappenkunde‘. Daraus lässt sich schließen, dass die zur Verfügung stehenden ausgewählten Aspekte einen Großteil des Themenspektrums der befragten Museen abdeckten.

Neben den hier genannten Aspekten habe ich die Angebotsbeschreibungen dahingehend ausgewertet, welche ‚Inhalte‘ in den Werkstattangeboten unterbreitet werden. Generell geht es in den Angebotsbeschreibungen dabei entweder um die Ausübung einer ‚Tätigkeit‘ oder die Herstellung eines ‚Produktes‘. Ziel meiner Analyse war es hier, ebenso herauszufinden, welche Bandbreite diese ausmachen und ob bestimmte Tätigkeiten und Produkte bevorzugt angeboten werden. Insgesamt habe ich eine Vielfalt an verschiedenen

praktischen Tätigkeiten (32) und Produkten (76) bei insgesamt 64 Einrichtungen vorgefunden, wobei doppelt so oft Produkte wie Tätigkeiten im Fokus stehen.

Die Tätigkeiten habe ich in zwei Codes zusammengefasst: Zum einen handelt es sich um solche, mit denen versucht wird, ‚Tätigkeiten im Mittelalter nachzuahmen‘. Zum anderen gibt es solche, ‚bei denen das Produkt einen Mittelalterbezug hat‘ und die genannte ‚Tätigkeit‘ nur der Anfertigung des Produktes dient. Hier sticht ins Auge, dass vor allem der erste Code besonders häufig auftritt (48 Einrichtungen), aber auch der zweite oft zum Einsatz kommt (37 Einrichtungen). Folgende Tätigkeitsbereiche (Subcodes) gehören zu Ersterem:

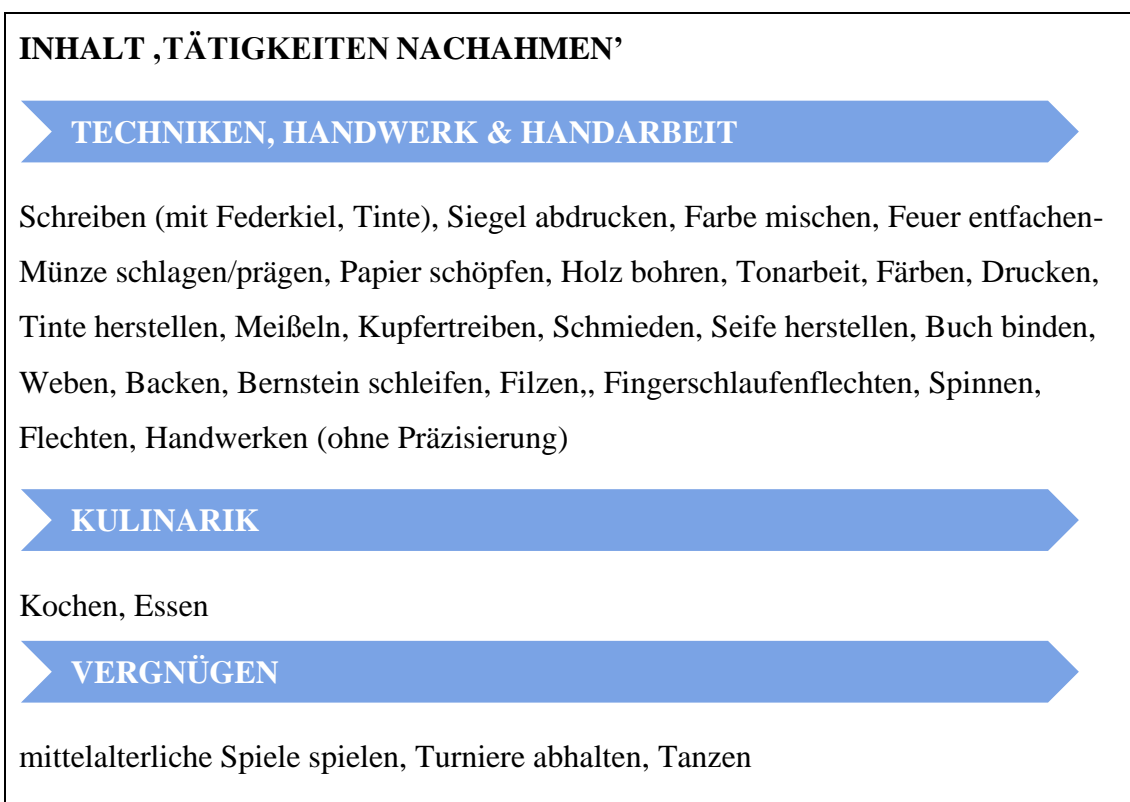


Abbildung 39: Code ‚Nachahmen von Tätigkeiten‘ in Werkstattangeboten, Analyse der Angebotsbeschreibungen

Vor allem technische, handwerkliche und handarbeitliche Tätigkeiten werden sehr häufig angeboten, so dass hier ein Schwerpunkt festzustellen ist. In nur zwölf Angeboten wurden Tätigkeiten kulinarischer Art wie Kochen und Essen beschrieben. Solche im Bereich mittelalterlichen Vergnügens wie beispielsweise Spiele und Turniere werden der Auswertung nach von fast genauso wenigen Einrichtungen angeboten.

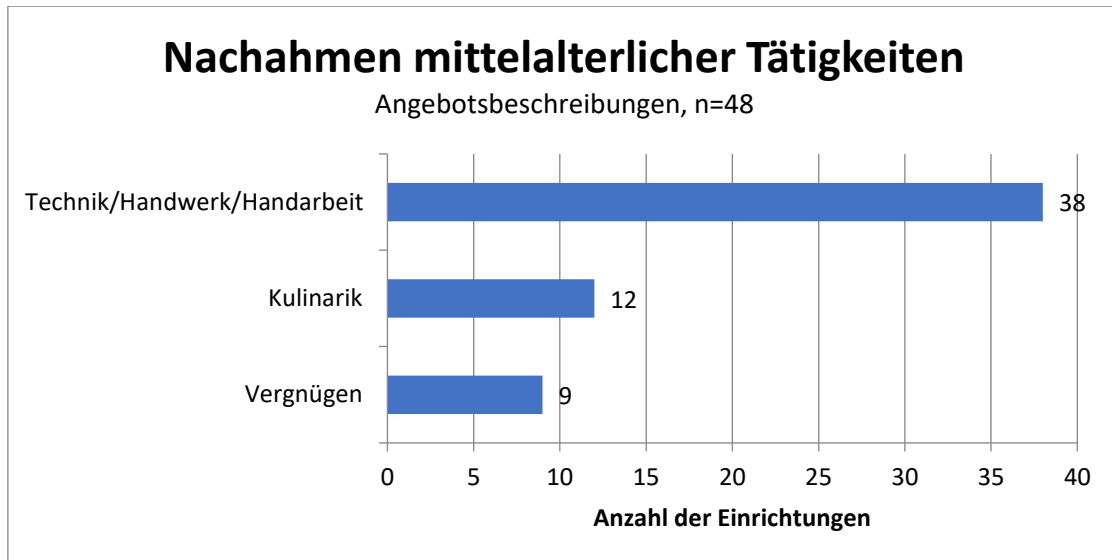


Abbildung 40. Häufigkeiten der Formen des ‚Nachahmens mittelalterlicher Tätigkeiten‘ in Werkstattangeboten, Analyse der Angebotsbeschreibungen

Das Schreiben (meist mit Federkiel und Tinte) steht insgesamt an erster Stelle (24 Einrichtungen). Elf Einrichtungen bieten das Kochen mittelalterlicher Speisen an, neun drucken mit Schüler*innen Siegel ab. Das Münzenprägen oder -schlagen wird von sieben Einrichtungen als Workshop angepriesen und das Spielen mittelalterlicher Spiele kommt in fünf Einrichtungen vor. Vier Einrichtungen veranstalten Turniere und drei stellen mit Schüler*innen Produkte aus Ton her. Das Essen mittelalterlicher Speisen, Tanzen, Farbe mischen, Filzen, Handwerken allgemein, Holz bohren, Papier schöpfen und Drucken wird nur von jeweils zwei Einrichtungen genannt. Alle weiteren Tätigkeiten wie Fingerschlaufenflechten und Flechten, Spinnen, Feuer entfachen, Kupfertreiben, Schmieden, Färben, Meißeln, Seifenherstellung, Weben am Webstuhl, Bernsteinschleifen, Buchbinderei, Backen und Tinte herstellen kommen in dieser Stichprobe nur einmalig vor.

Daneben gibt es Workshop-Angebote, bei denen nicht die ‚Tätigkeit‘, sondern das ‚Produkt‘ einen Mittelalterbezug hat. Dies ist bei 37 Einrichtungen der Fall. Die dazugehörigen Tätigkeiten wurden als gestalterisch, forschend, spielerisch sowie performativ kodiert.

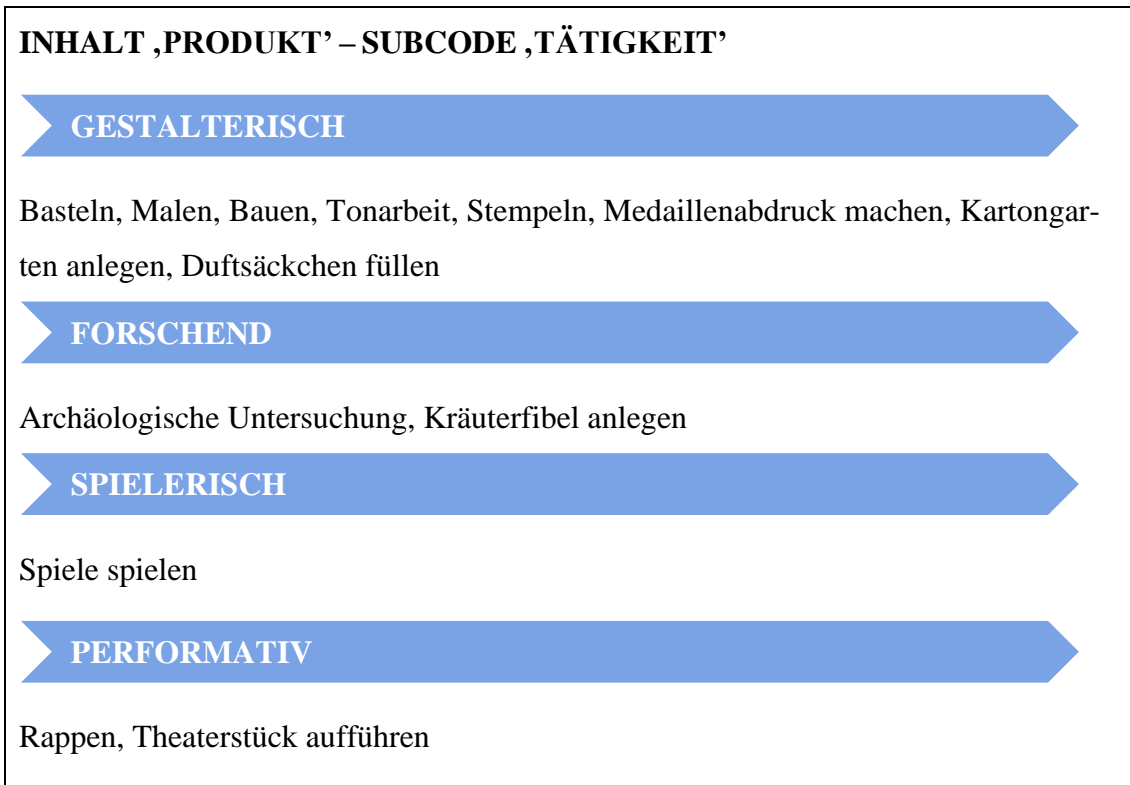


Abbildung 41: Tätigkeitsformen bei der Herstellung von ‚Produkten, die einen Mittelalterbezug haben‘ in Werkstattangeboten, Analyse der Angebotsbeschreibungen

Meist wird hier gestalterisch gearbeitet. Alle anderen Kategorien stellen Ausnahmen dar.

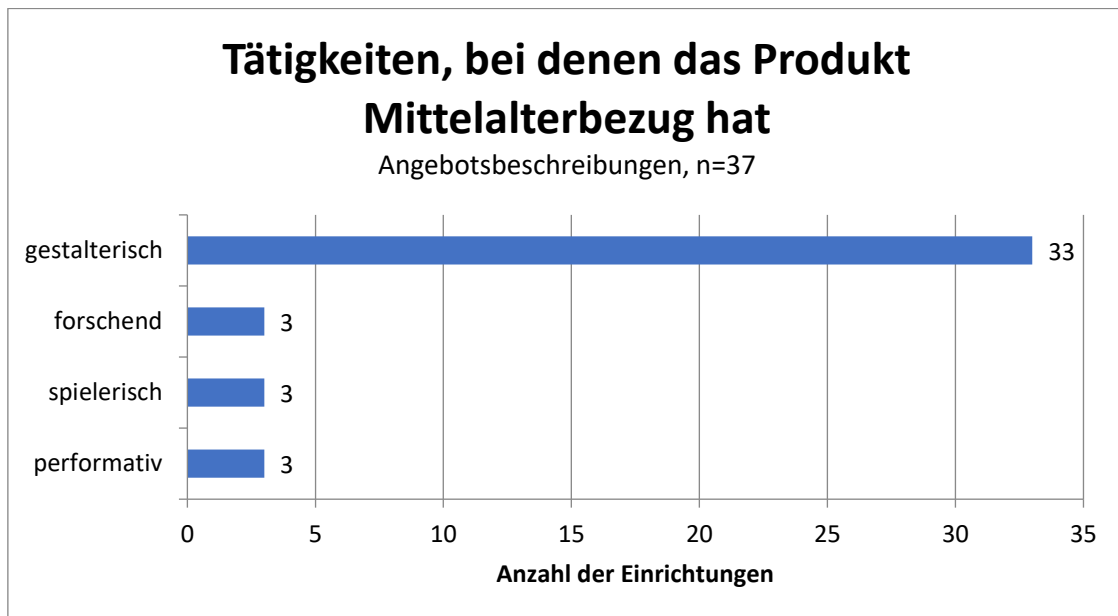


Abbildung 42: Häufigkeiten der Tätigkeitsformen bei der Herstellung von ‚Produkten, die einen Mittelalterbezug haben‘ in Werkstattangeboten, Analyse der Angebotsbeschreibungen

Am häufigsten werden Gegenstände gebastelt, die einen Bezug zum Mittelalter haben wie beispielsweise Ritterhelme, Spitzhüte oder Wappen. Vielfach wird mit den Schüler*innen auch gemalt oder es werden Burgen, Schwerter, Schilde, Katapulte und

Hausmodelle gebaut. Tonarbeiten habe ich insofern von ‚mittelalterlichen‘ Tonarbeiten unterschieden, als hier das Produkt zwar dem Mittelalter zugeschrieben wird, es aber damals nicht zwangsläufig aus Ton gefertigt wurde (z.B. Wappen). Seltener werden Spiele zum Mittelalter gespielt, archäologische Untersuchungen durchgeführt, Theaterstücke aufgeführt oder andere Tätigkeiten verfolgt (s. Grafik).



Abbildung 43: Häufige Tätigkeiten zur Herstellung von ‚Produkten, die einen Mittelalterbezug haben‘, Analyse der Angebotsbeschreibungen

Was die Produkte betrifft, so habe ich hierzu folgende Subcodes generiert:



Abbildung 44: Produktformen in Werkstattangeboten, Analyse der Angebotsbeschreibungen

Unter ‚Mittelalterkopien‘ wurden alle Dinge gefasst, die es im Mittelalter gab und die im Rahmen des Workshops nach mittelalterlichem Vorbild kopiert werden. Dabei muss nicht unbedingt materialgetreu gearbeitet werden, ein mittelalterliches Vorbild jedoch vorhanden sein (z.B. bei Waffen oder Rüstungen). Die meisten Einrichtungen (45), die ein Werkstattangebot machen, lassen Produkte herstellen, die diesem Subcode zugeordnet werden konnten. ‚Produkte mit Mittelalterbezug‘ sind Gegenstände und Inszenierungen, die sich auf das Mittelalter beziehen, aber keine Kopien mittelalterlicher Vorbilder sind. Darunter sind Darstellungen vom Mittelalter, aber auch Gegenstände gefallen, die es zwar im Mittelalter gab, die aber nicht kopiert, sondern von den Schüler*innen nach eigenen Vorstellungen gestaltet werden (z.B. Herstellung eines eigenen Wappens). Solche Produkte werden von ungefähr der Hälfte der Einrichtungen (31) offeriert, die Werkstattangebote machen. ‚Produkte aus der Märchenwelt‘ lassen nur drei Einrichtungen von Schüler*innen herstellen. Es handelte sich dabei um solche, die mit dem Mittelalter assoziiert werden

wie der Feenhut, der Feuerdrache als Sinnbild für einen großen Stadtbrand, das Schatzkästchen oder ein Schatz.

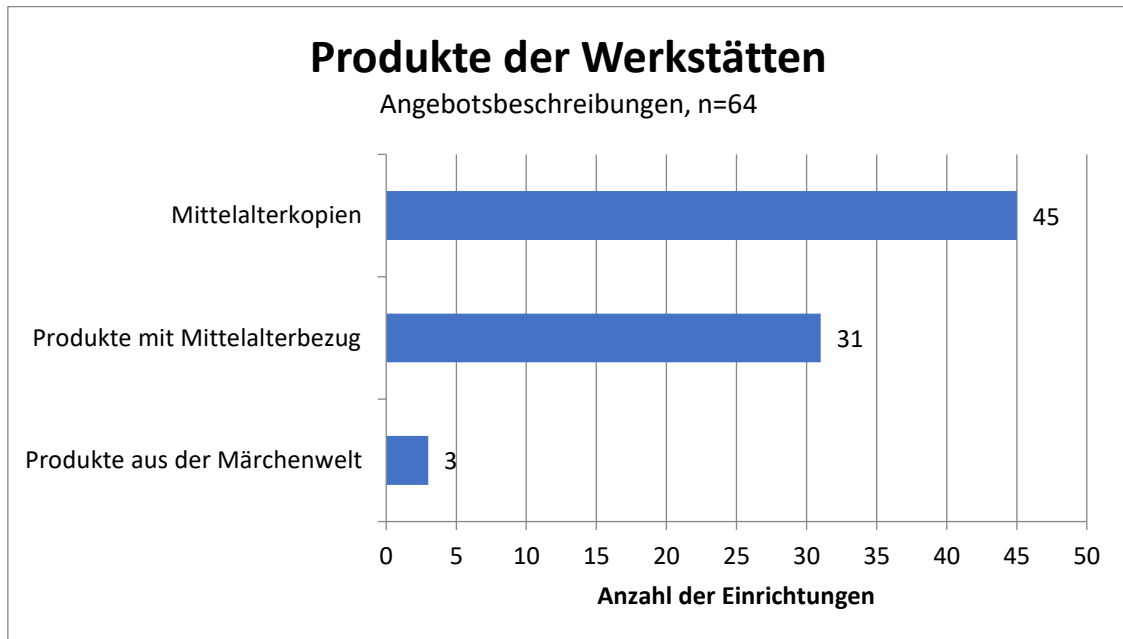


Abbildung 45: Häufigkeiten der Produktformen in den Werkstattangeboten, Analyse der Angebotsbeschreibungen

Zu den häufigsten Produkten zählen Symbolträger, die sowohl dem Subcode der ‚Mittelalterkopien‘ als auch dem der ‚Produkte mit Mittelalterbezug‘ angehören. Mittelalterdarstellungen sowie Geschriebenes und Essen kommen in mehr als zehn Einrichtungen vor. Alle weiteren Produkte werden von unter zehn Einrichtungen angeboten. In der Grafik nicht dargestellt sind solche, die von zwei oder einer Einrichtung genannt wurden. Dazu gehören Kunstwerke und Inszenierungen (bei jeweils zwei Einrichtungen), Sanduhr, Metallwaren, Licht, Rakete, Duftsäckchen, Kräuterfibel, Schatzkästchen, Schatz, Feuerdrache und Feenhut (bei jeweils einer Einrichtung).

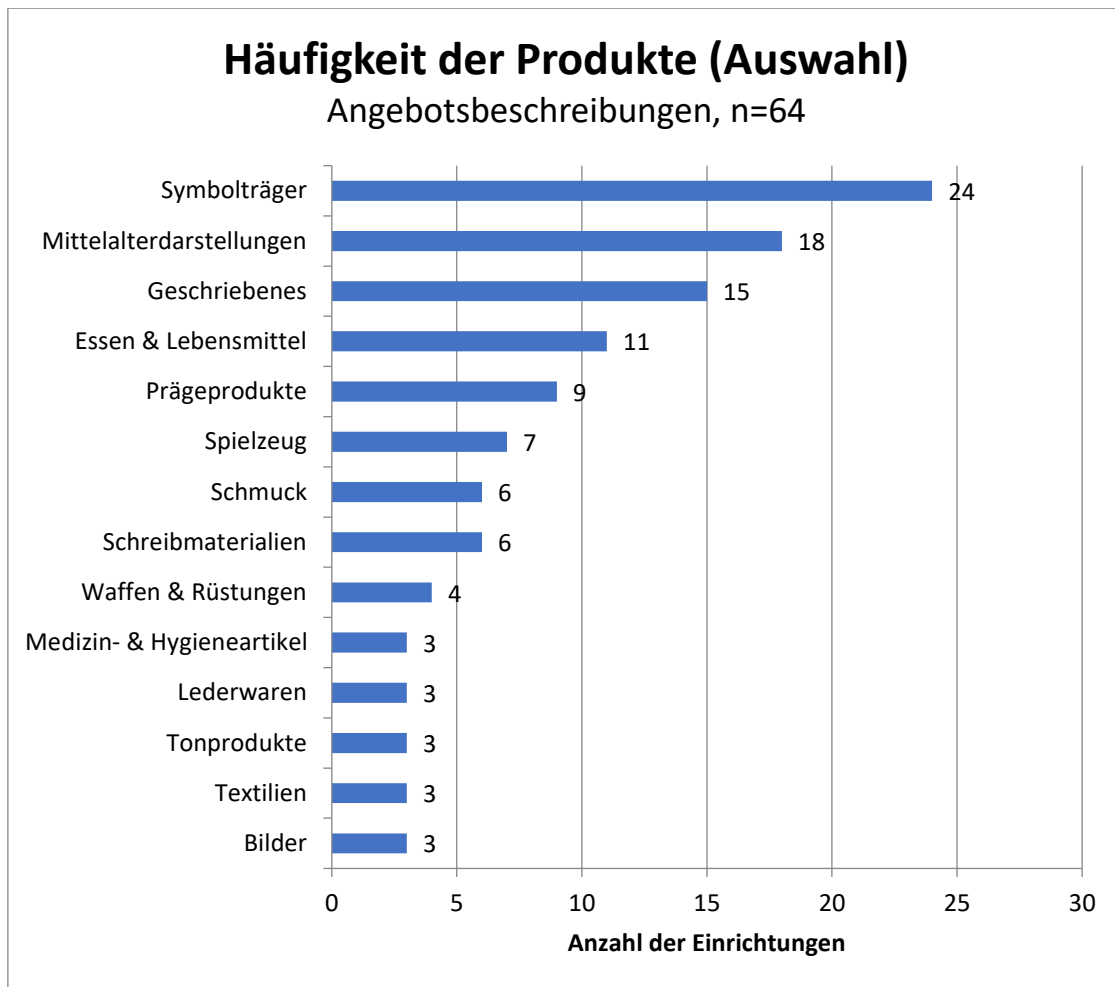


Abbildung 46: Häufige Produkte von Werkstattangeboten, Analyse der Angebotsbeschreibungen

Insgesamt gesehen steht sowohl bei den Tätigkeiten als auch bei den Produkten die Nachahmung des Mittelalters an erster Stelle. Es sollen möglichst Tätigkeiten ausprobiert werden, die für das Mittelalter für ‚typisch‘ gehalten werden. Gleiches gilt für die Produkte.

11.1.4 Objekte

Verlässliche Informationen über den Einsatz von ‚Objekten‘ – gemeint sind damit Materialien, denen eine mittelalterliche Herkunft zugeschrieben wird⁴⁸⁶ – erhält man nur aus der Online-Befragung, in der die Teilnehmenden gebeten wurden, die „wichtigsten Objekte“ ihrer Angebote zu nennen. Hierauf antworteten 46 Teilnehmende; 43 der Antworten konnten ausgewertet werden; ein Museum gab an, keine „Objekte“ zu verwenden, da es sich um ein Literaturmuseum handele, ein weiteres nannte eine Methode, aber keine Objekte und eine Person fand die Frage schwierig zu beantworten.

⁴⁸⁶ Hier: verkürzt als „mittelalterliche Materialien“ bezeichnet.

Insgesamt zeigte sich in den Antworten eine Unschärfe, was den Objekt-Begriff betrifft. Teilweise wurde in der Auflistung zwischen „Originalobjekten“ und „Repliken“ bzw. „Kopien“ unterschieden, teilweise wurde alles genannt, was in der Vermittlung eine wichtige Rolle spielt – so auch Modelle (v.a. Stadtmodelle), ein Geocache, aufgebaute historische Szenen, Bildschirme, aktive Schautafeln oder Musik. Andere wiederum machten nicht transparent, ob sie mit den genannten Materialien Kopien oder mittelalterliche Objekte meinen. Dies war bei Begriffen wie „Kleidung“, „Rüstung“⁴⁸⁷, „Waffen“ oder „Brief“ der Fall. Neben Gegenständen, die am häufigsten genannt wurden (196 Nennungen in 40 Einrichtungen), wurden am zweithäufigsten (34-mal in 22 Einrichtungen) Modelle⁴⁸⁸ erwähnt. 15 Einrichtungen nutzen bildliche Medien (20 Nennungen wie z.B. Karten, Abbildungen, Schautafeln, Bildschirme). Acht Einrichtungen beziehen Gebäude und Gebäudereste in ihre Vermittlung ein (zehn Nennungen), sechs Einrichtungen arbeiten mit historischen Szenen (zehn Nennungen). Präparierte Tiere spielen in zwei Einrichtungen eine Rolle. Eine Einrichtung nannte eine schriftliche Quelle, eine weitere einen Geocache. Damit wird deutlich, dass der Objektbegriff aus Perspektive der Befragten ein sehr umfassender ist und sich nicht ausschließlich auf ‚mittelalterliche‘ Materialien bezieht. Gleichzeitig bedeutet dies, dass nicht nur ‚Objekte‘, d.h. ‚mittelalterliche‘ Materialien, zentral für die museumspädagogische Vermittlung sind, sondern auch andere.

Im Folgenden habe ich errechnet, wie viele Personen hier ausschließlich ‚mittelalterliche‘ Materialien aufzählten. Diese Zahl habe ich mit der Anzahl derjenigen verglichen, die ausschließlich ‚nicht-mittelalterliche‘ nannten, sowie mit denjenigen, die ‚mittelalterliche‘ wie ‚nicht-mittelalterliche‘ zugleich als die wichtigsten Objekte bezeichneten. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Aussagen der Befragten hier teils ungenau waren. Die dunklen Balken in der folgenden Grafik stellen eindeutige Aussagen dar, während die hellen sich auf unklare Beschreibungen beziehen, deren Zuordnung auf meiner persönlichen Einschätzung beruht.

⁴⁸⁷ Nicht selten handelt es sich bei Rüstungen in Museen um Kopien aus der Neuzeit.

⁴⁸⁸ 18 Stadt-, sieben Burg-, fünf Haus-, ein Schloss-, Kirchen- und Pferdefuhrwerkmodell sowie eine Zeitschnur.

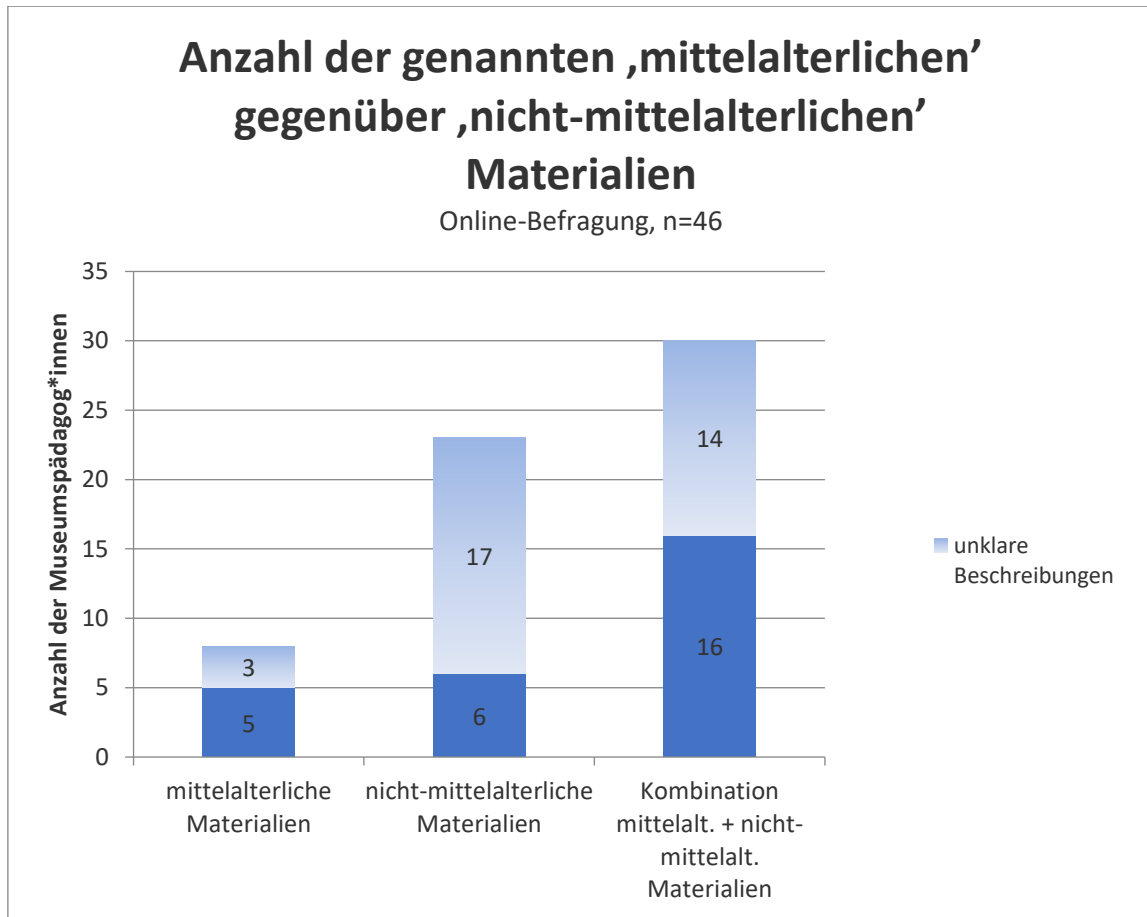


Abbildung 47: Häufigkeiten Nennung der wichtigsten ‚mittelalterlichen‘ gegenüber ‚nicht-mittelalterlichen‘ Materialien, Analyse Online-Befragung

Die Grafik zeigt, dass die meisten Personen sowohl ‚mittelalterliche‘ als auch ‚nicht-mittelalterliche‘ Materialien als besonders wichtig für die Vermittlung einschätzen. Nur zwischen 11 und 17% der Befragten hat ausschließlich auf ‚mittelalterliche‘ Materialien abgehoben.

Sieht man sich an, wie häufig bei dieser Frage ‚mittelalterliche‘ und wie häufig ‚nicht-mittelalterliche‘ genannt wurden, so gaben die Befragten hier für beide Kategorien inklusive der Schätzungen ungefähr genauso viele Materialien an.

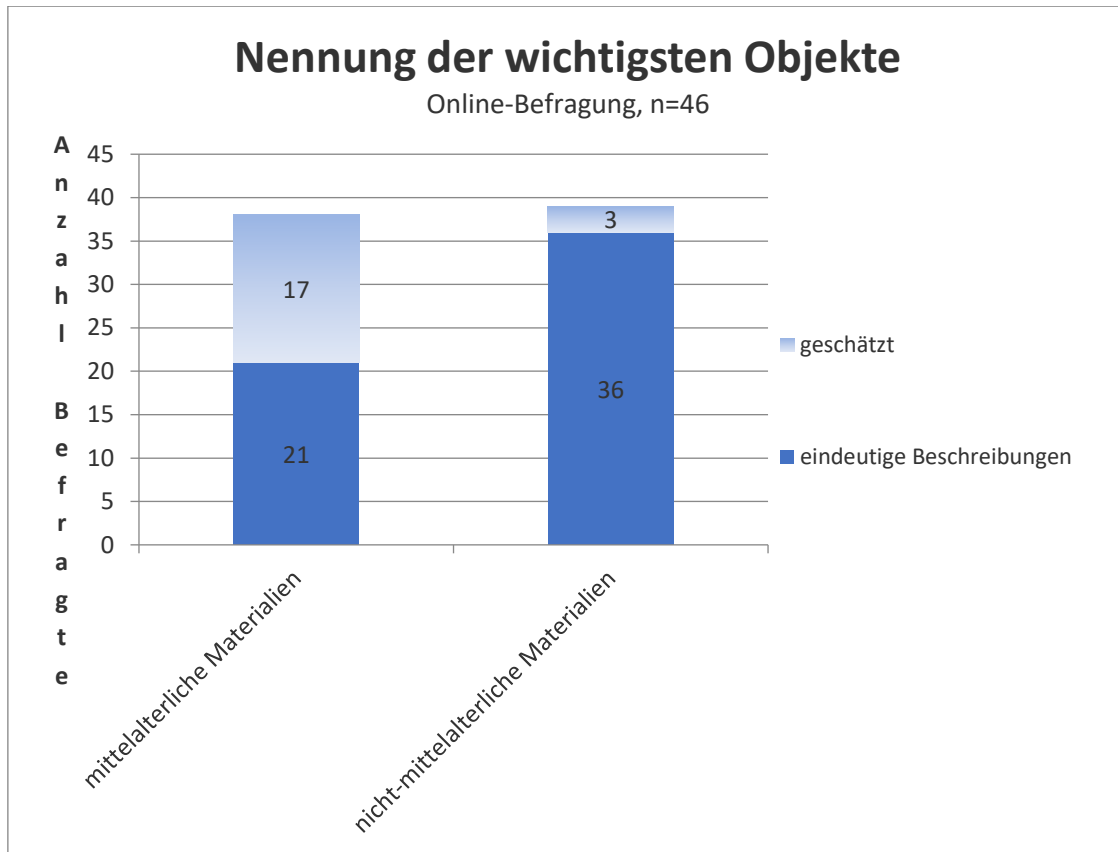


Abbildung 48: Häufigkeiten der Nennungen der wichtigsten Objekte, Analyse der Online-Befragung

Die Ergebnisse zeigen folglich, dass ‚nicht-mittelalterliche‘ Materialien in der museumspädagogischen Vermittlung ebenso relevant sind wie ‚mittelalterliche‘.

Die Bestimmung einer Rangfolge verschiedener vorgegebener Aussagen zum Einsatz von Objekten stellte eine weitere Aufgabe der Befragung dar. Ziel war es, bestimmte Funktionen von Objekten, die ich anhand der Angebotsbeschreibungen vorab herausgearbeitet hatte, bewerten zu lassen. Darunter habe ich die Funktion der ‚Visualisierung‘, der ‚Vermittlung bestimmter Themen‘, der ‚Vermittlung des Objekts‘ an sich, der ‚Vorstellungsbildung vom Mittelalter‘, der ‚Betrachtung von Objekten als Quellen‘ oder als ‚Repräsentanten für herausragende Leistungen im Mittelalter‘ und der ‚Offenlegung des Konstruktcharakters von Geschichte‘ gezählt. Darüber hinaus bestand die Möglichkeit, Aussagen nicht auszuwählen sowie Ergänzungen in einem freien Textfeld zu machen. Folgende Aussagen wurden zur Auswahl gestellt:

Anhand von Objekten wird ...

- „ein mittelalterlicher Sachverhalt anschaulich und sichtbar gemacht.“ (Visualisierung)
- „ein bestimmtes Thema erzählt.“ (Themenvermittlung)

- „etwas über die Objekte selbst erzählt.“ (Objektvermittlung)
- „eine Vorstellung vom Mittelalter gefördert.“ (Vorstellungsbildung)
- „thematisiert, woher das Wissen über das Mittelalter kommt.“ (Quellencharakter)
- „zeigt, welche herausragenden Leistungen es im Mittelalter gab.“ (Repräsentanten)
- „spekuliert, wie das Leben im Mittelalter gewesen sein könnte.“ (Konstruktcharakter)

49 Teilnehmende bearbeiteten diese Aufgabe. Eine typische Rangfolge habe ich nicht feststellen können, vielmehr war die Zuordnung sehr individuell. Lediglich eine Rangfolge wurde zweimal ausgewählt. Erwähnenswert ist, dass eine Aussage neunmal nicht berücksichtigt wurde, alle anderen Aussagen wurden bis zu fünfmal weggelassen. Daraus lässt sich schließen, dass sich die Mehrheit der Teilnehmenden mit allen vorgegebenen Aussagen identifizieren konnte.

Um eine Reihenfolge der Aussagen feststellen zu können, wurden für Rang 1 sieben, für Rang 2 sechs, Rang 3 fünf, Rang 4 vier, Rang 5 drei, Rang 6 zwei und Rang 7 ein Punkt vergeben. Diese Berechnung teilt die Aussagen in zwei Gruppen, denn die ersten vier und die letzten drei Aussagen liegen relativ nah beieinander. Es gibt also keinen absoluten Favoriten. Die Visualisierung mittelalterlicher Themen wurde stärker bewertet als die drei anderen und befindet sich etwas über dem Mittelwert⁴⁸⁹. Die Funktionen der ‚Inhaltsvermittlung‘, ‚Objektvermittlung‘ und ‚Vorstellungsbildung‘ wurden überdurchschnittlich positioniert. Alle anderen Aussagen liegen unter dem Durchschnitt.

⁴⁸⁹ Der Mittelwert ist in der Grafik durch die orangene Linie gekennzeichnet.

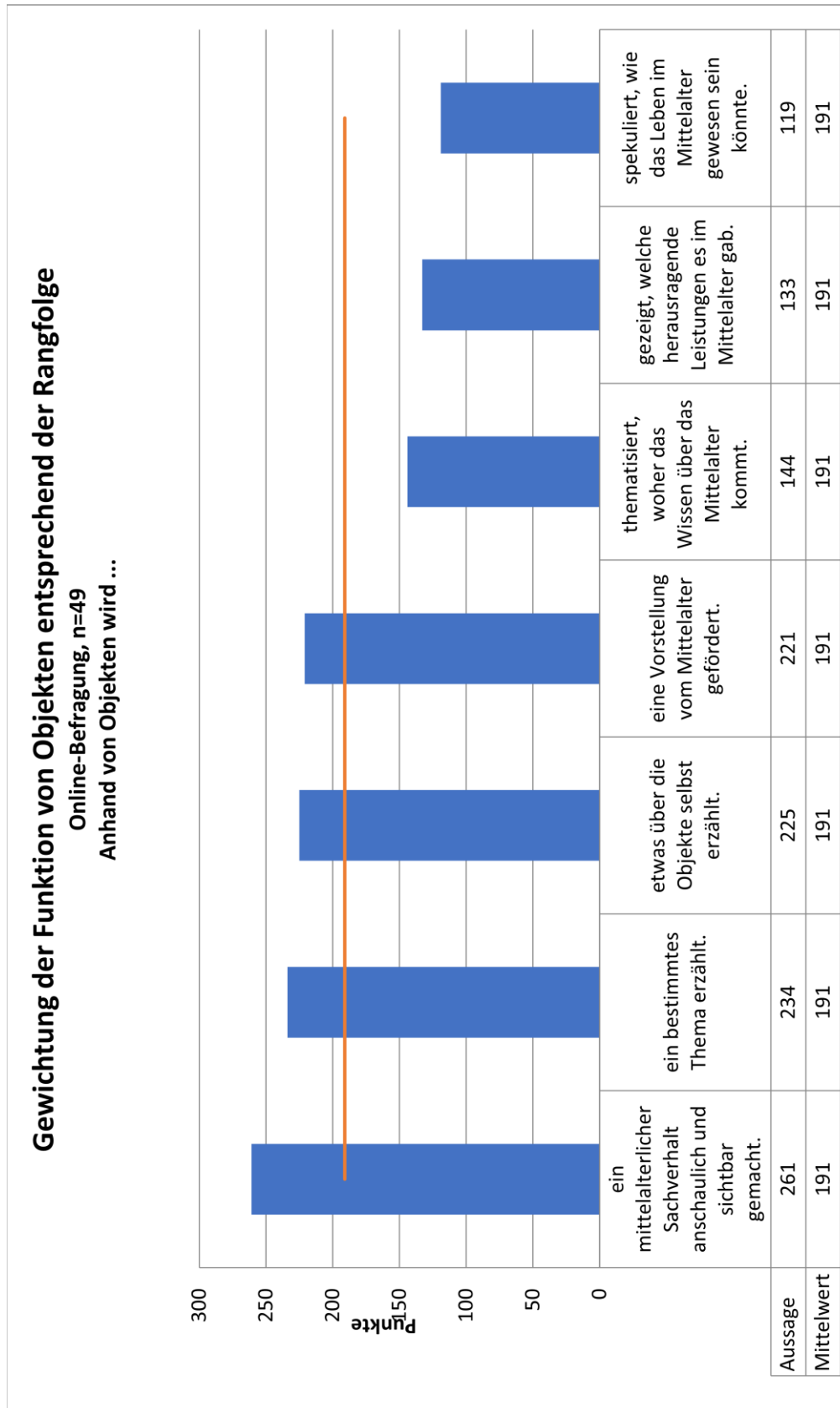


Abbildung 49: Gewichtungen der Funktionen von Objekten, Analyse der Online-Befragung

Betrachtet man die Rankings der einzelnen Aussagen näher, so zeichnet sich bei den ersten beiden Aussagen eine deutliche und relative klare abnehmende Linie an, je weiter man Richtung Rang acht (=nicht einsortierte Aussage) rückt. Die Graphen weisen auf eindeutige zustimmende Tendenzen unter den Museumspädagog*innen hin.

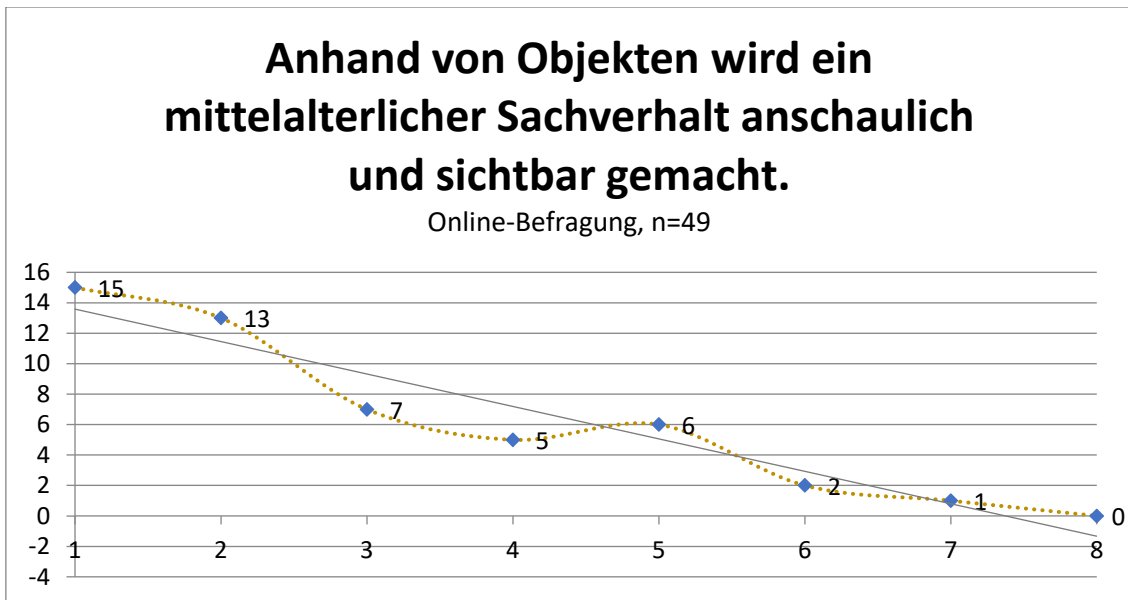


Abbildung 50: Häufigkeiten der Rangplätze der ‚Visualisierungsfunktion‘ von Objekten, Analyse der Online-Befragung

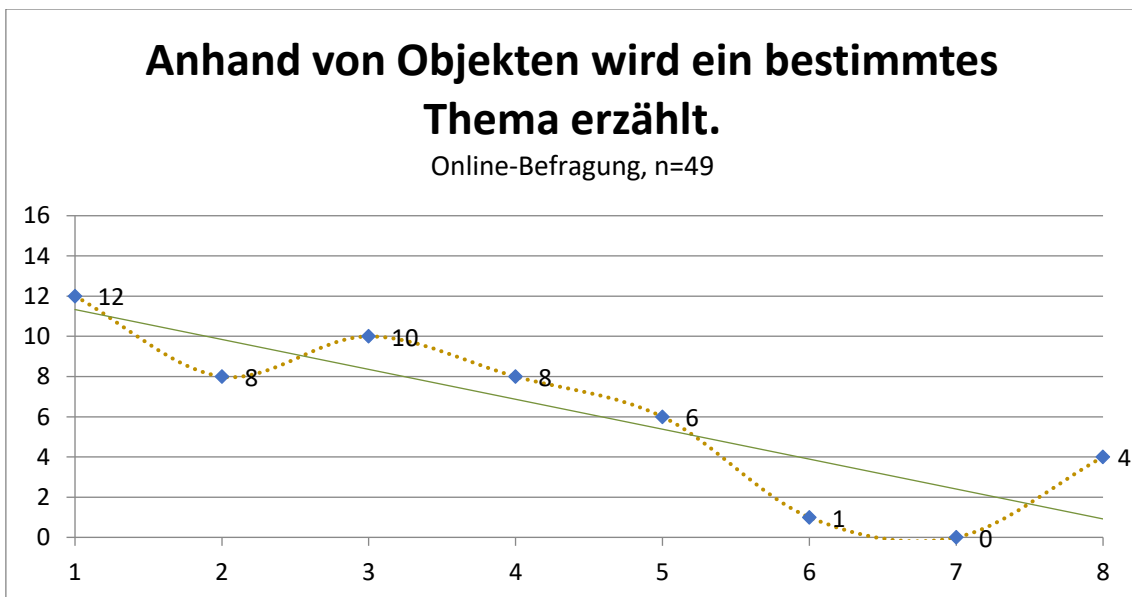


Abbildung 51: Häufigkeiten der Rangplätze der ‚Funktion der Themenvermittlung‘, Analyse der Online-Befragung

Im Gegensatz dazu zeigt die Grafik zum ‚Konstruktcharakter von Geschichte‘ zunächst eine relative Gerade im unteren Bereich – sprich Gleichverteilung – auf niedrigem Niveau bis Rang fünf und nimmt danach enorm zu. Zudem wählten neun Personen diese Aussage

nicht aus. Dies weist auf eine tendenziell positivistische Geschichtsvermittlung hin, in die die Objekte eingebunden werden.

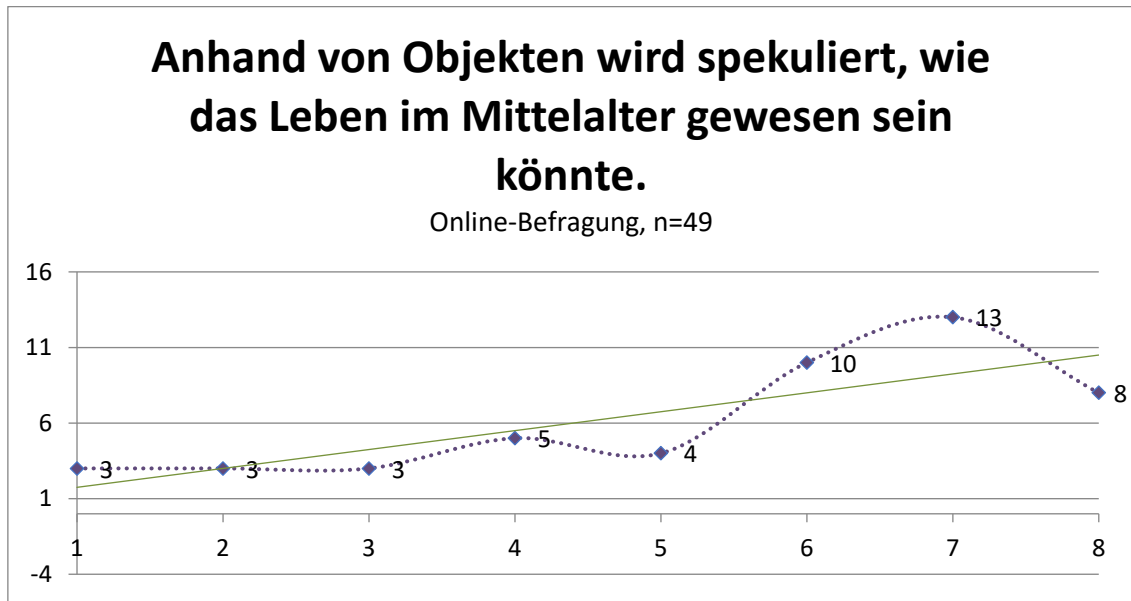


Abbildung 52: Häufigkeiten der Rangplätze der ‚Funktion von Objekten des Offenlegens des Konstruktcharakters von Geschichte‘, Analyse der Online-Befragung

Was die Funktion der ‚Repräsentanz der Leistungen des Mittelalters‘ betrifft, so bewegt sich diese Aussage eher im Mittelfeld. Auf Platz eins ist sie von niemandem gesetzt worden.

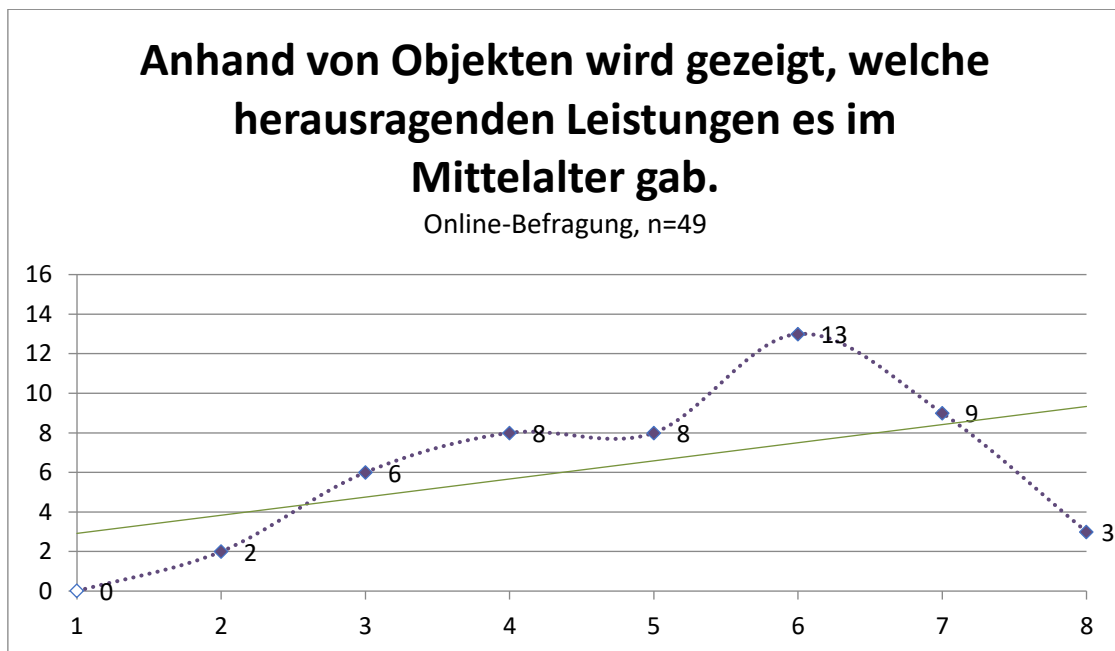


Abbildung 53: Häufigkeiten der Rangplätze der ‚Repräsentationsfunktion‘ von Objekten, Analyse der Online-Befragung

Die Grafik zum ‚Quellencharakter‘ von Objekten zeigt, dass für wenige diese Funktion wichtig ist.

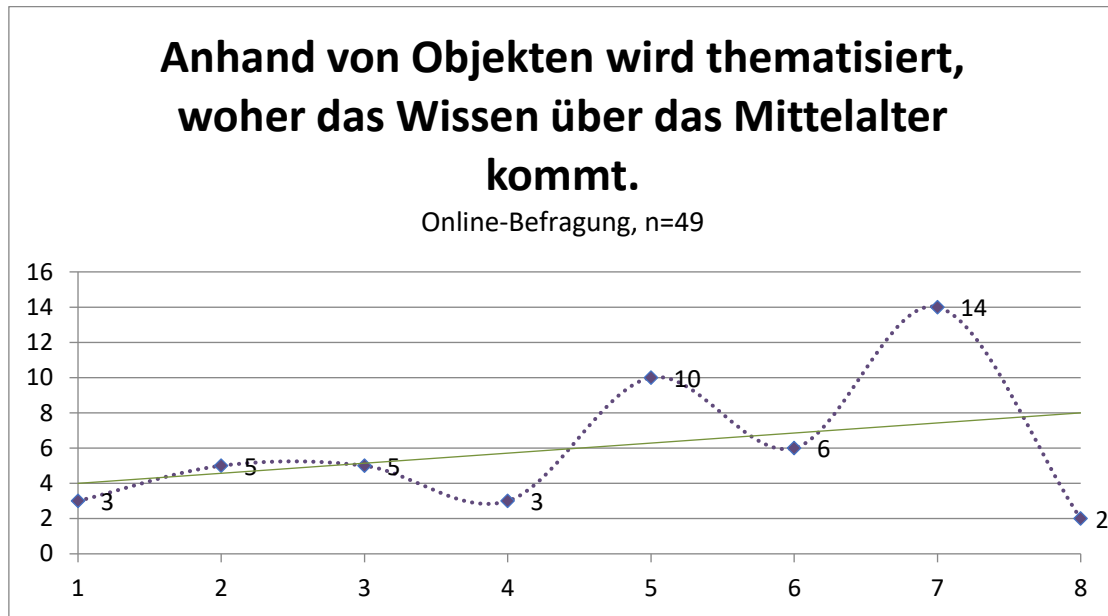


Abbildung 54: Häufigkeiten der Rangplätze der ‚Quellenfunktion‘ von Objekten, Analyse der Online-Befragung

Wenn es darum geht, ‚etwas über die Objekte selbst zu erzählen‘, so findet diese Aussage relativ viel Zustimmung, allerdings ist sie auch für einige weniger wichtig (20 Personen auf Rang 4-6 gegenüber 28 Personen auf Rang 1-3).

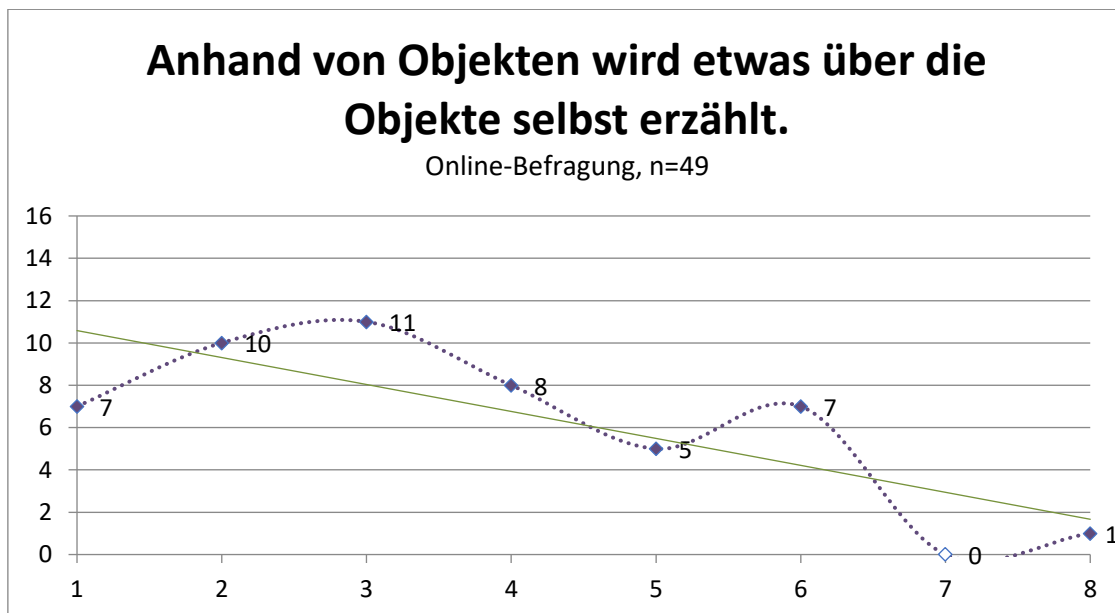


Abbildung 55: Häufigkeiten der Rangplätze der ‚Objektfunktion‘ von Objekten, Analyse der Online-Befragung

Der Graph zur ‚Förderung von Vorstellungsbildung‘ zeigt am meisten Uneinigkeit unter den Befragten, wobei die mittlere Position als größerer Ausreißer betrachtet werden kann.

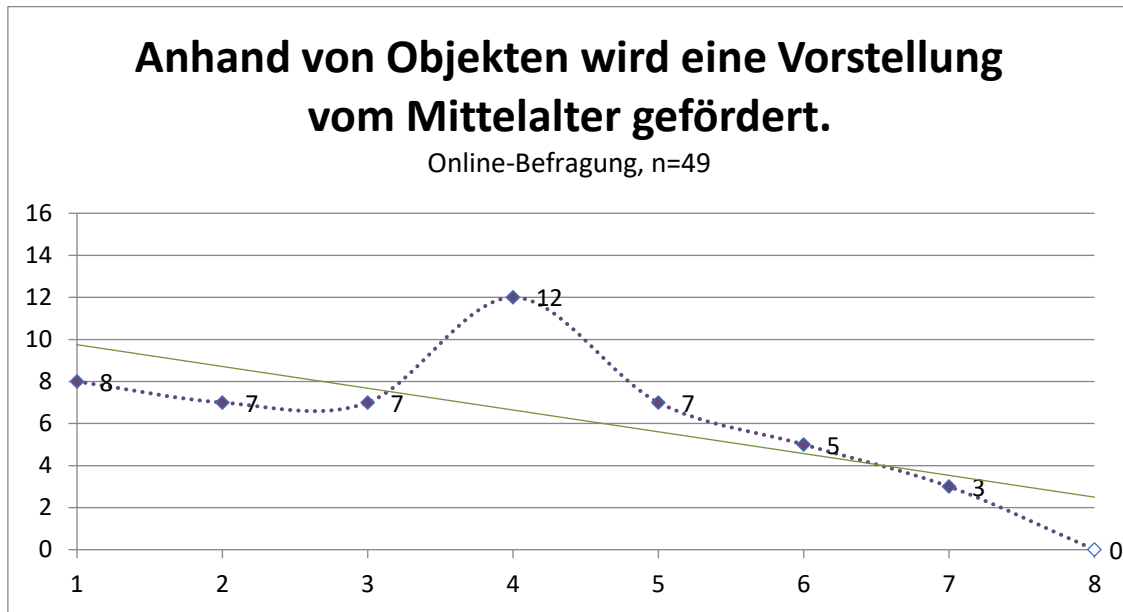


Abbildung 56: Häufigkeiten der Rangplätze der Funktion der Vorstellungsbildung von Objekten, Analyse der Online-Befragung

Die Ergänzungen der Teilnehmenden, wofür Objekte noch eingesetzt werden können, lassen sich in folgenden fünf Aussagen zusammenfassen:

Anhand von Objekten wird/werden ...

- „ein Gefühl für das Mittelalter entwickelt.“ (1 Nennung)
- „Gegenwarts- und Lebensweltbezug hergestellt.“ (5 Nennungen)
- „Emotionen erzeugt.“ (1 Nennung)
- „ins Mittelalter hineinversetzt/ das Mittelalter erlebt.“ (1 Nennung)
- „visuell gelernt: es wird beschrieben, analysiert und gedeutet.“ (1 Nennung)

Darüber hinaus wurde zweimal angemerkt, dass die Sortierung in eine Rangordnung sehr schwergefallen bzw. nicht möglich gewesen sei, da sie einerseits keine Parallelisierung von Aussagen zulasse und andererseits vom Angebot abhängige. Ein weiterer Kommentar hat die Verwendung des Begriffs „erzählen“ mit der Begründung kritisiert, Museumspädagog*innen seien „doch keine Märchentanten“. Vielmehr liege deren Aufgabe im „Informieren und Vermitteln“.

Insgesamt betrachtet scheint es unter den Befragten also keinen eindeutigen Konsens zu geben, wofür und wie Objekte eingesetzt werden. Deutlich ist jedoch geworden, dass die

Visualisierung, die Erzählung eines Themas, das Objekt an sich und die Vorstellungsbildung wichtige Aspekte in der Vermittlung mit Objekten sind.

11.1.5 Materialien

Die Teilnehmenden wurden gefragt, was sie neben Objekten noch in der Vermittlung einsetzen. Dabei hatten sie sowohl eine bereits vordefinierte Auswahl, die ich wiederum aus der Auswertung der Angebotsbeschreibungen gewonnen hatte, wie auch die Möglichkeit, in freien Textfeldern Ergänzungen vorzunehmen. Insgesamt beantworteten 51 Teilnehmende diese Frage.

Für die Auswertung habe ich die angegebenen Materialien in Codes nach ihren primär sinnlichen Zugängen geclustert: ‚visuell‘, ‚haptisch‘, ‚leiblich‘, ‚verbal‘, ‚olfaktorisch‘, ‚auditiv‘ und ‚gustatorisch‘. Daneben habe ich noch den Code ‚didaktisierte Arbeitsmaterialien‘ vergeben, der eine Mischung aus visuellen und verbalen Materialien meint.

MATERIALIEN

VISUELL

Modelle (inkl. Dioramen), Bildmaterial (Ansichten, Abbildungen, Fotos, Bildquellen), Karten, Zeitleiste/-schnur, bewegtes Bildmaterial, Inszenierungen (z.B. Kochstelle, mittelalterliche Stube, Rittersaal), präparierte Tiere, Pflanzenbeet, Schauröhren

HAPTISCH

Nachbildungen (mittelalterlicher Originale/ohne bestimmtes mittelalterliches Vorbild) zum Anfassen, weitere Gegenstände/Dinge zum Anfassen/Fühlen, mittelalterliche Objekte zum Anfassen⁴⁹⁰

LEIBLICH

Kleidung zum Verkleiden, Nachbildungen (mittelalterlicher Originale/ ohne bestimmtes mittelalterliches Vorbild) zum Ausprobieren

VERBAL

⁴⁹⁰ Mittelalterliche Objekte kommen hier nochmals als Materialien vor, da es mir wichtig erschien, danach zu fragen, wie häufig mittelalterliche Objekte angefasst werden dürfen.

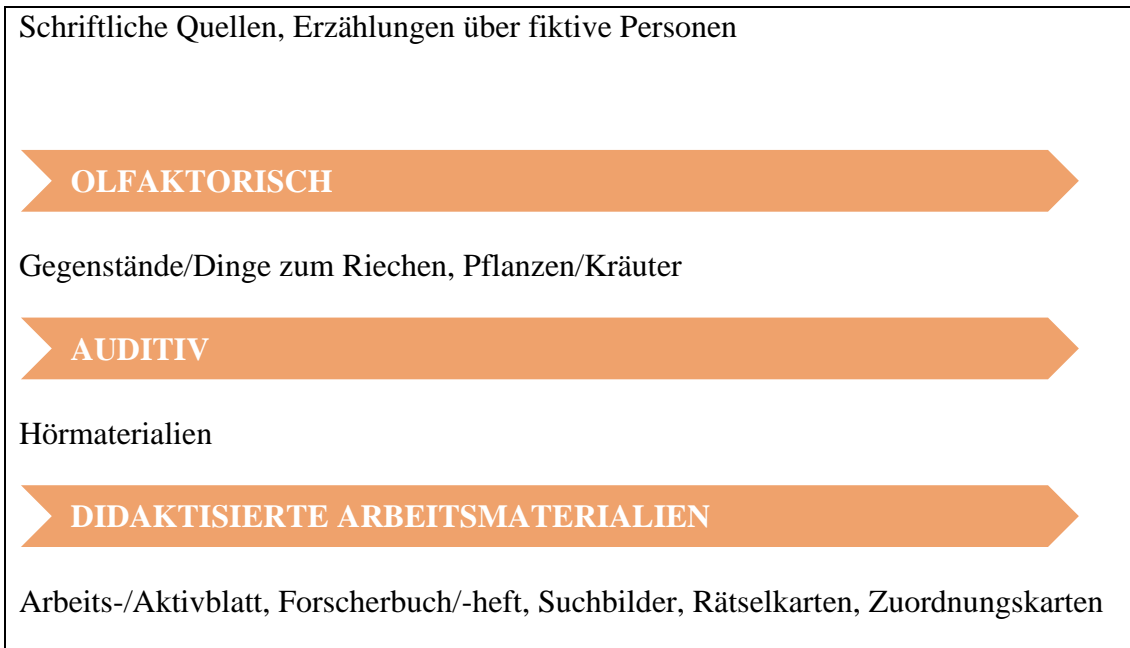


Abbildung 57: Verwendete Materialarten, Analyse der Online-Befragung

Die quantitative Auswertung ergab, dass die meisten Museen Materialien einsetzen, die unterschiedliche Sinne ansprechen sollen. Am häufigsten werden visuelle Materialien verwendet (96%). Materialien, die auf leibliche wie auch haptische Erfahrungen abzielen, werden fast ebenso oft verwendet (88%). Verbale Formen und didaktische Arbeitsmaterialien kommen bei 67% und 63% der Einrichtungen vor. Die Geruchswahrnehmung soll in 45% der Fälle angesprochen werden. Knapp ein Viertel der Einrichtungen nutzt auch auditives Material in der Vermittlung. Die gustatorische Seite ist mit einer Nennung sehr gering ausgefallen, allerdings ist diese nicht explizit abgefragt worden, sondern wurde von den Teilnehmenden ergänzt.

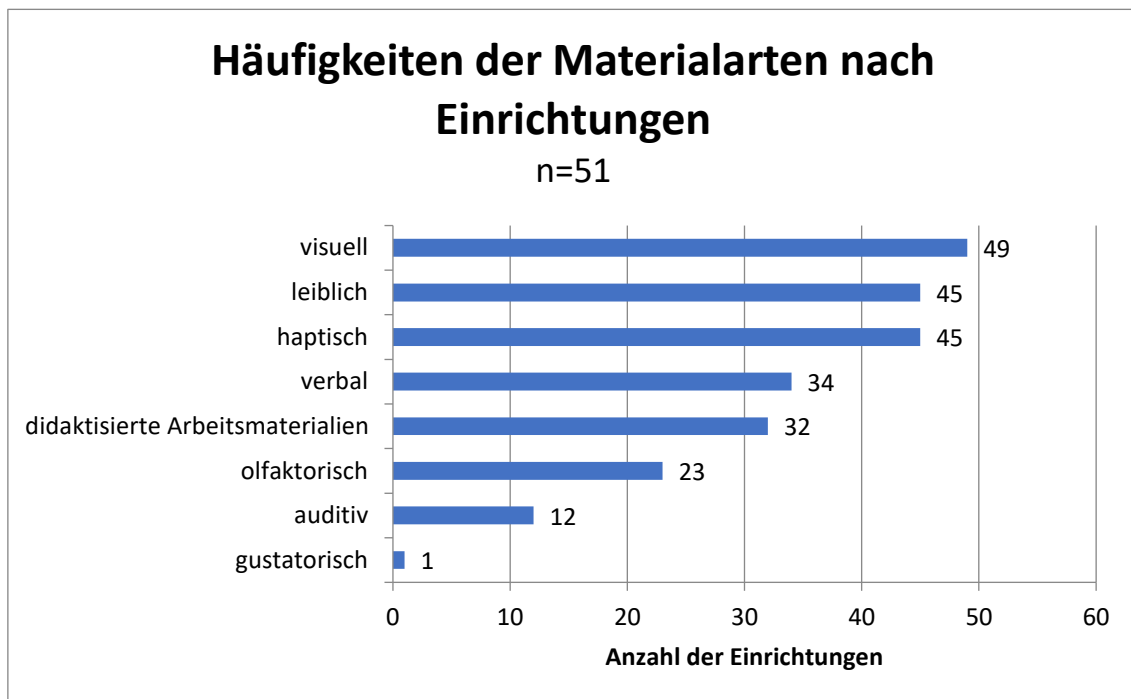


Abbildung 58: Häufigkeiten der Materialarten, Analyse der Online-Befragung

Sieht man sich die Auswahl der Materialien näher an, so zeichnet sich ab, dass mittelalterliche Nachbildungen, sowohl mit als auch ohne mittelalterliches Vorbild (82%), Ansichten (82%) und Modelle (80%) am häufigsten eingesetzt werden – wobei hinzuzufügen ist, dass Nachbildungen mit mittelalterlichem Vorbild häufiger verwendet werden (75%) als ohne mittelalterliches Vorbild (31%). Auch Verkleidungen sind der Umfrage nach beliebt (76% der Teilnehmenden). Vielfach werden Abbildungen (71%) und Karten (69%) sowie Material zum Anfassen (57%) angeboten. Weniger als die Hälfte der Antwortenden setzt Fotos (41%) sowie eine Zeitleiste/-schnur (39%) ein. 29% Einrichtungen haben angegeben, dass mittelalterliche Objekte angefasst werden dürfen. Knapp ein Viertel (22%) arbeitet mit Filmmaterial.

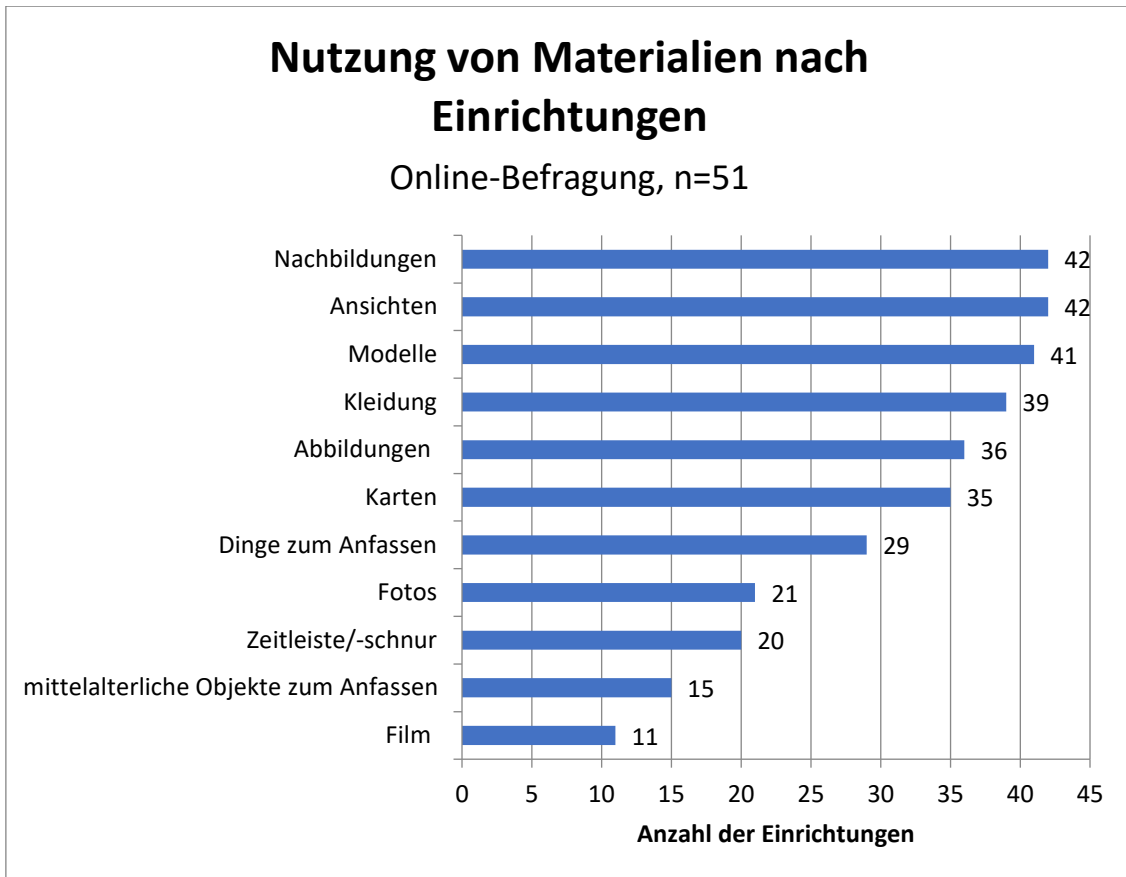


Abbildung 59: Häufigkeiten der abgefragten Materialien, Analyse der Online-Befragung

Damit zeigt sich, dass in den meisten Fällen mit sehr diversen Materialien gearbeitet wird.

11.1.6 Methoden

Während in der Untersuchung der Angebotsbeschreibungen der Fokus darauf lag, methodische Ansätze zu identifizieren, habe ich mich bei der Online-Befragung dafür entschieden, die Häufigkeit einzelner Methoden abzufragen.

In der Untersuchung der Angebotsbeschreibungen wurden in 142 Texten (45% aller untersuchten Beschreibungen) Angaben zu Methoden gemacht. In der Regel wurde nur eine Methode genannt (105 Texte). Dies deutet darauf hin, dass die dort gemachten Angaben verkürzte Darstellungen sind und nicht quantifiziert werden können. Die beschriebenen Methoden wurden den drei Ansätzen ‚erkundend‘, ‚gesprächsbasiert‘ sowie ‚performativ‘ zugeordnet. Während ich beim erkundenden Ansatz davon ausgehe, dass die Schüler*innen selbst etwas herausfinden können, steht beim gesprächsbasierten Ansatz die dialogische Vermittlung im Vordergrund. Der performative Ansatz umfasst Methoden, in denen es um eine szenische Umsetzung von Lerninhalten geht. Zu Ersterem habe ich Begriffe wie das eigenständige Erkunden, das Quiz, die Kartenarbeit, die Rallye und das Lernspiel

gezählt. Die Führung, das Museumsgespräch und den Vortrag habe ich unter dem Begriff des gesprächsbasierten Ansatzes zusammengefasst. Performative Methoden waren für mich das Rollenspiel, Inszenierungen und Pantomimespiele.

In der Online-Befragung gestaltete es sich aufgrund einer fehlenden einheitlichen Theorie weitaus schwieriger, Methoden mit für alle Teilnehmenden eindeutigen Begrifflichkeiten zu benennen. Dieses Problem habe ich durch die Möglichkeit der freien Texteingabe zu überwinden versucht. Die vorgegebene Auswahl beschränkte sich deshalb auf folgende Items: „Vortragsstil“, „dialogisches Gespräch mit Schüler*innen“, „Erarbeitung eines Themas anhand von Gegenständen und Ausstellungsplaketten“, „Gegenstände suchen und etwas über sie herausfinden“, „Schüler*innen präsentieren ihre Arbeitsergebnisse“, „Schüler*innen machen ein Rollenspiel“, „Schüler*innen wird eine historische Szene vorgespielt“ und „Memory“. Darüber hinaus wurden die Teilnehmenden gebeten, auf einer vierstufigen Skala („sehr oft“, „oft“, „selten“ und „nie“) einzuschätzen, wie häufig sie die vorgegebenen Methoden in ihren Angeboten nutzen. Insgesamt beantworteten 51 Personen diese Frage.

In der Auswertung wurden für eine Beantwortung mit „sehr oft“ drei, mit „oft“ zwei Punkte und mit „selten“ ein Punkt vergeben. Damit habe ich für jede Methode eine Gesamtpunktzahl errechnet und ein Ranking erstellt sowie die Methoden dementsprechend gruppiert: Gruppe eins mit 132 Punkten, Gruppe zwei zwischen 100 und 87 Punkten, Gruppe drei zwischen 61 und 48 Punkten und Gruppe vier zwischen 23 und 19 Punkten.

Mit großem Abstand ist das dialogische Gespräch auf Platz eins (Gruppe 1). Da 48 der 51 Antwortenden (94%) dieses mit „oft“ (13 Personen) und „sehr oft“ (35 Personen) auswählten, ist davon auszugehen, dass es eine Standardmethode museumspädagogischer Angebote ist. Die Methoden der Gruppe zwei sind die Erarbeitung eines Themas anhand von Gegenständen und Ausstellungsplaketten, Gegenstände suchen und etwas über sie herausfinden und die Präsentation von Arbeitsergebnissen. Sie variieren zwischen 73% (37), 67% (34) und 53% (27), wenn man die Angaben „sehr oft“ und „oft“ addiert. Die Präsentation von Arbeitsergebnissen wird allerdings häufig mit den beiden anderen Methoden ihrer Gruppe kombiniert und stellt damit keine eigenständige Methode dar – wie sich bereits auch in der Analyse der Angebotsbeschreibungen abgezeichnet hat. Gruppe drei umfasst den Vortrag, das Rollenspiel und die Arbeit mit historischen Karten. Die Häufigkeit des Einsatzes dieser Methoden bewegt sich zwischen 39% (20), 37% (19) und 29% (15). Die beiden Items der Gruppe vier, das Memory und das Vorspiel historischer

Szenen, werden gerade mal zu 8% (4) und 6% (3) ‚sehr oft‘ und ‚oft‘ eingesetzt. Des Weiteren nennen die Teilnehmenden Methoden wie „Spiele“ allgemein (dreimal), „Rallye“ (zweimal) sowie „Quiz“, „Mindmap“ und „Bewegungs- und Assoziationsspiel“ jeweils einmal.

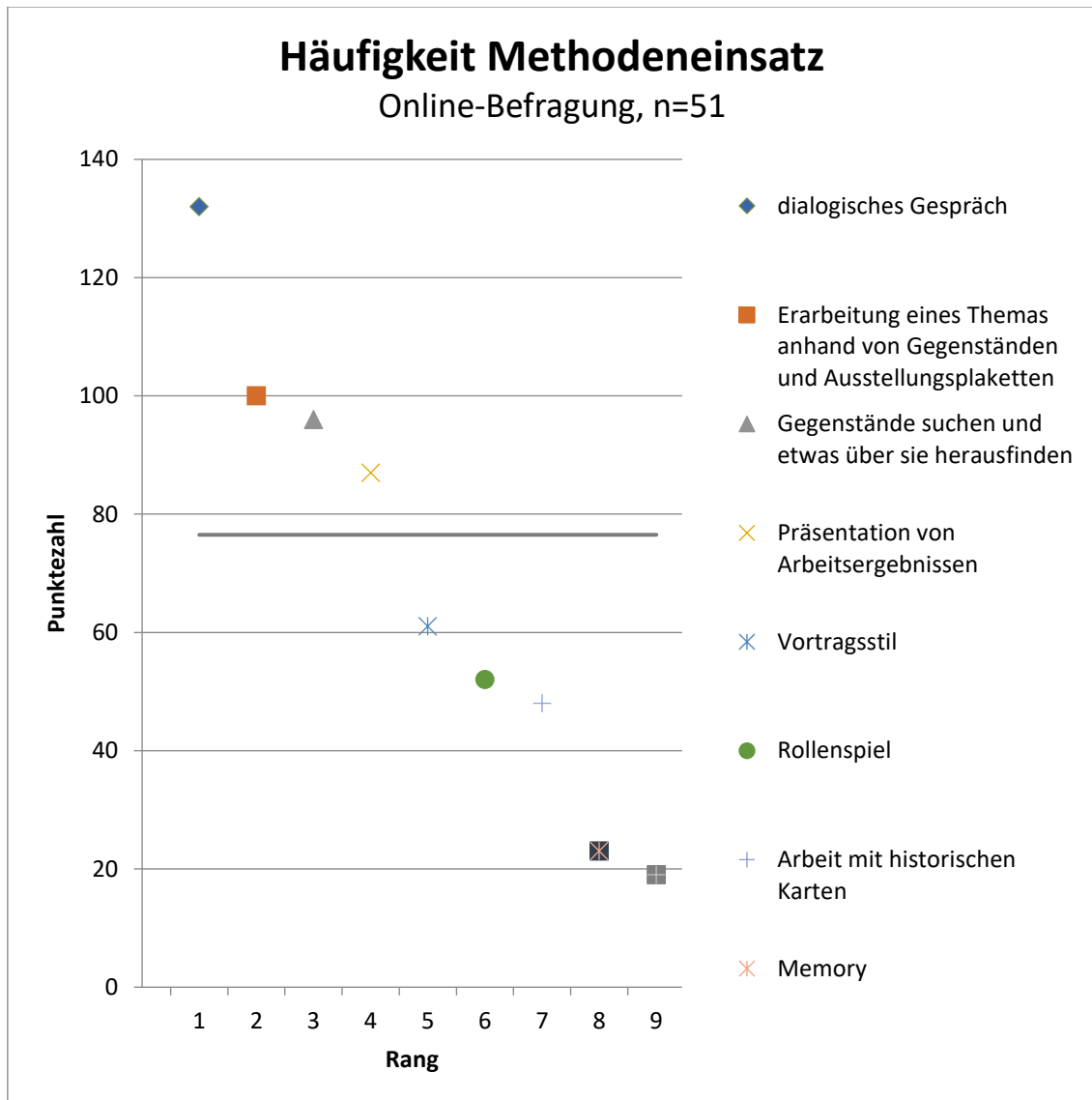


Abbildung 60: Häufigkeiten des Einsatzes von Methoden, Analyse der Online-Befragung

Fasst man die einzelnen Methoden in Ansätze zusammen, wie ich es bereits bei den Angebotsbeschreibungen gehandhabt habe, so zeigt sich, dass alle Antwortenden den gesprächsbasierten wie auch den erkundenden Ansatz verwenden. 65% (33) der Teilnehmenden setzen auch den performativen Ansatz ein.

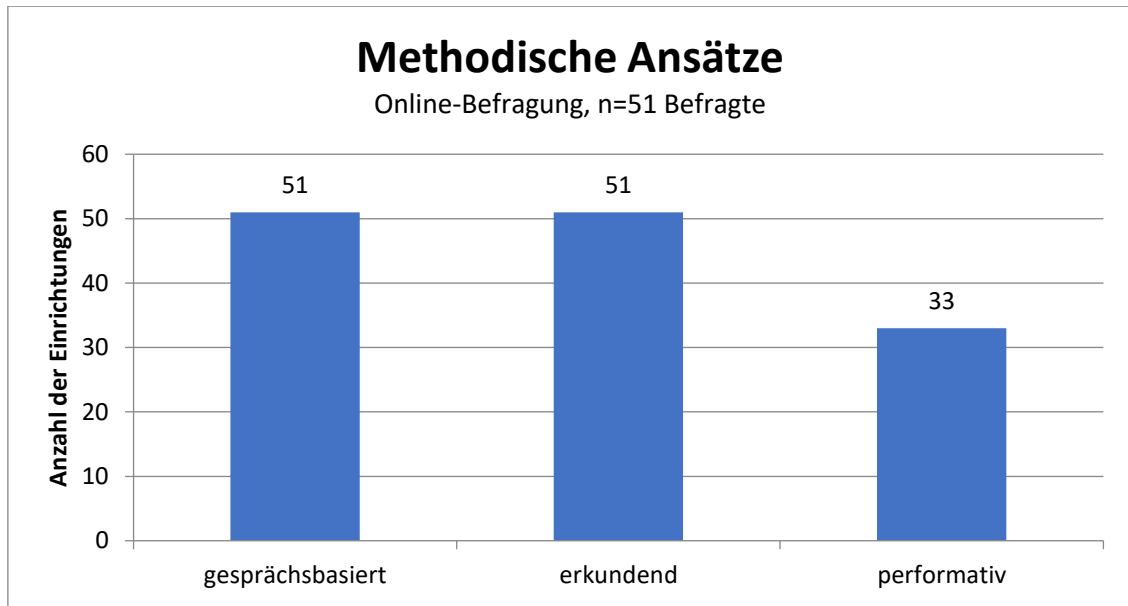


Abbildung 61: Häufigkeit des Einsatzes methodischer Ansätze, Analyse der Online-Befragung

11.1.7 Ziele

Zwar sind in den Angebotsbeschreibungen immer wieder Zielformulierungen zu finden gewesen, jedoch lassen sich aufgrund der unterschiedlichen Informationsdichte über deren Häufigkeit keine verlässlichen Aussagen machen. Dennoch möchte ich darauf kurz eingehen, da sich dort zumindest Tendenzen abzeichnen, die die Online-Befragung bestätigt.

In den Angebotsbeschreibungen wurden vor allem ‚geschichtsbezogene Ziele‘ (Code) formuliert. Dabei wurde die ‚Wissensvermittlung‘ von ungefähr doppelt so vielen Einrichtungen (68) genannt wie beispielsweise ‚geschichtsbezogene Kompetenzen‘, der ‚Lebensweltbezug‘ oder die ‚Einnahme der Perspektive der damaligen Menschen‘ (33 Einrichtungen). Sehr häufig (50 Einrichtungen) wurden auch ‚sinnliche Erfahrungen‘ wie ‚visuelle‘, ‚leibliche‘ und ‚haptische‘ als Ziele erwähnt. Ebenso oft habe ich Aussagen gefunden, die ich dem Subcode des ‚Erlebens von Geschichte/des Mittelalters‘ (33 Einrichtungen) zugeordnet habe. Einen weiteren größeren Block (43 Einrichtungen) stellen ‚allgemein auf Geschichte bezogene Ziele‘ dar wie ‚Einblicke/Einstieg in Geschichte gewinnen‘ oder ‚Spuren der Geschichte entdecken‘. Viele Einrichtungen (43) artikulierten außerdem, dass die Schüler*innen ‚entdecken‘, ‚erkunden‘ und das ‚Mittelalter kennenlernen‘ sollten. Demgegenüber waren ‚allgemein pädagogische Ziele‘ (Code) (8 Einrichtungen) oder ‚museumsbezogene Ziele‘ (Code) (4 Einrichtungen) in den Texten rar gesät. Die ‚Begegnung mit Originalen‘ wurde gerade einmal von einem Museum erwähnt.

Folglich scheinen die ‚geschichtsbezogenen Ziele‘, hier v.a. die ‚Vermittlung von Wissen‘, besonders wichtig zu sein, wohingegen ‚museumsbezogene Ziele‘ kaum Relevanz zu haben scheinen.

Bei der Online-Befragung habe ich mich dafür entschieden, die Fragebogenteilnehmenden in einem freien Texteingabefeld selbst die wichtigsten Ziele formulieren zu lassen. Hier erhielt ich von 50 Personen eine Antwort. Insgesamt nannten sie 198 Ziele, d.h. durchschnittlich etwa vier pro Einrichtung. Die Antworten wurden mithilfe der Software MAXQDA kodiert. Dabei habe ich folgende Codes und Subcodes generiert:

ZIELE

GESCHICHTSBEZOGEN (46/130)

Erwerb von Sachwissen (39/73)

Kompetenzen (25/33): Methodenkompetenz (7/7), Fragekompetenz (1/1), Gegenwarts- und Lebensweltbezug (14/16), Geschichte als Konstrukt begreifen (1/1), kritischer Umgang mit populären Geschichtsdarstellungen (5/5), Wertschätzung von Geschichte (3/3)

Interesse für Geschichte wecken (3/3)

Sinnliche Wahrnehmung von Geschichte (16/21): Hineinversetzen in historische Kontexte (13/15), haptische Wahrnehmung (2/2), visuelle Wahrnehmung (3/4)

MUSEUMSBEZOGEN (22/30)

Objekte/n erschließen/begegnen (8/8)

Begeisterung für das Museum wecken (7/9)

Kennenlernen des Museums (als Lern-/Wissensort) (9/10)

Aufgaben des Museums kennenlernen (3/3)

SOZIAL- UND PERSÖNLICHKEITSENTWICKLUNG (13/16)

Identitätsbildung (7/7): Identitätsbildung (1/1), Identifizierung mit der eigenen Stadtgeschichte (2/2), Bewusstmachung der eigenen Stadtgeschichte (4/4)

Kommunikations- und Teamfähigkeit (2/3)

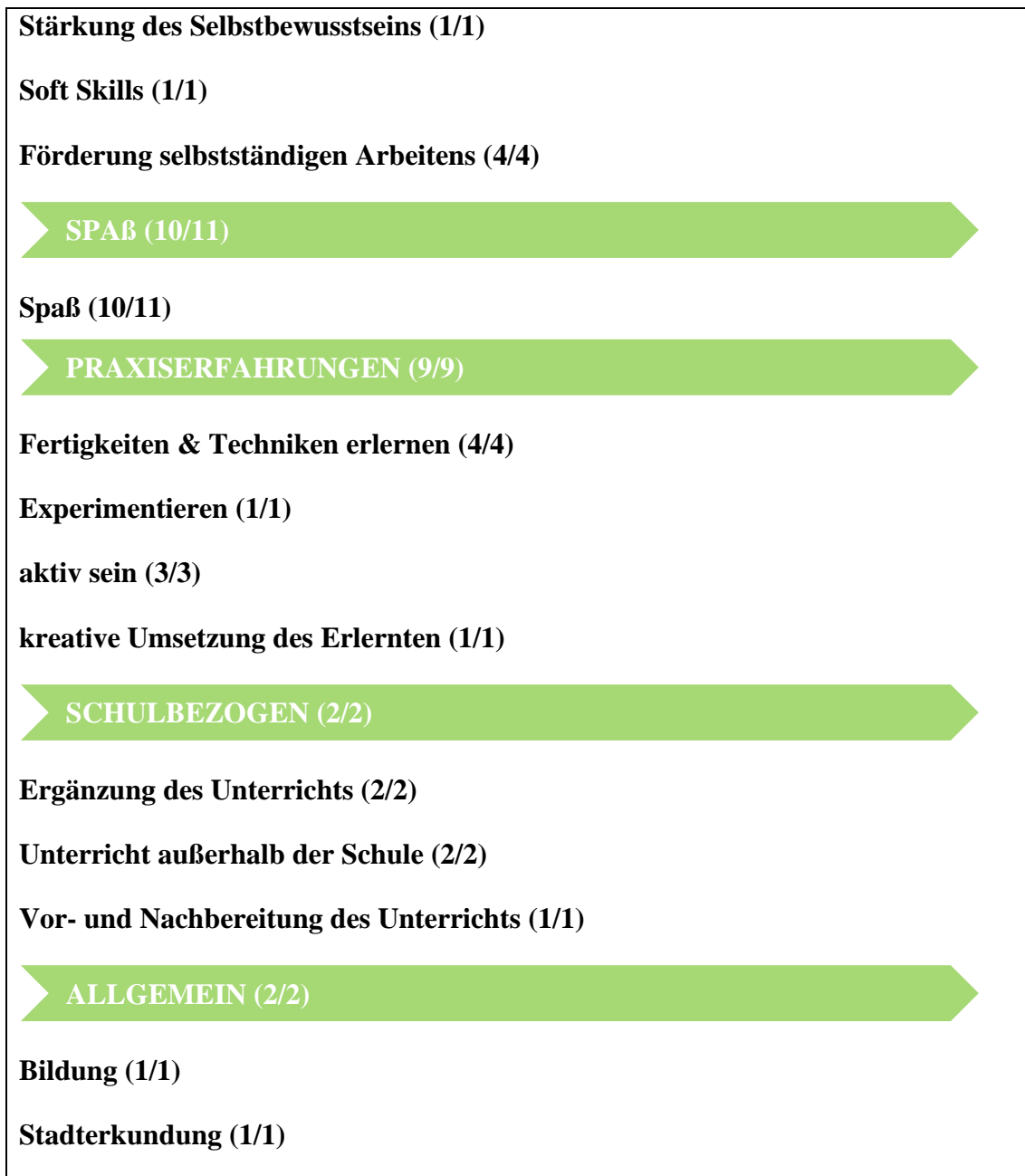


Abbildung 62: Code ‚Ziele‘ und seine Subcodes sowie deren Häufigkeiten, Analyse der Online-Umfrage

Am häufigsten vertreten sind Antworten, die ich im Code ‚geschichtsbezogene Ziele‘ zusammenfasst habe. Insgesamt findet man dort Antworten von 92% der Befragten. Der ‚Erwerb von Sachwissen‘ dominiert mit 73 Nennungen bei 39 Einrichtungen (78%). ‚Kompetenzen‘ und die ‚sinnliche Wahrnehmung von Geschichte‘ liegen als zweithäufigster Subcode mit 33 Nennungen bei 25 Befragten (50%) sowie mit 21 Nennungen von 16 Befragten (32%) weit dahinter. Damit bestätigen sich die Tendenzen, die sich bereits bei der Untersuchung der Angebotsbeschreibungen abgezeichnet haben.

Der zweithäufigste Code ist ‚museumbezogene Ziele‘ mit 30 Nennungen von 22 Befragten (44%). Am häufigsten wurde hier das ‚Kennenlernen des Museums‘ (18%), die

‚Erschließung von und Begegnung mit Objekten‘ (16%) sowie das ‚Wecken von Begeisterung für das Museum‘ (14%) genannt. Damit sind es weitaus mehr Befragte, die museumsbezogene Ziele vor Augen haben, als es in den Angebotsbeschreibungen sichtbar geworden ist.

Ca. ein Viertel der antwortenden Einrichtungen (26%) formulierte Ziele, die ich dem Code ‚Sozial- und Persönlichkeitsentwicklung‘ zugeordnet habe. Am häufigsten geht es hier um die ‚Identitätsbildung‘ der Schüler*innen (14%). Das Ziel ‚Spaß‘ verfolgen 20% der Befragten (10 Personen). 18% der Teilnehmenden halten die ‚Ermöglichung von Praxiserfahrungen‘ für eines der wichtigsten Ziele. Nur wenige (4%) formulieren ‚schulbezogene‘ und ‚allgemeinere Ziele‘ (4%).

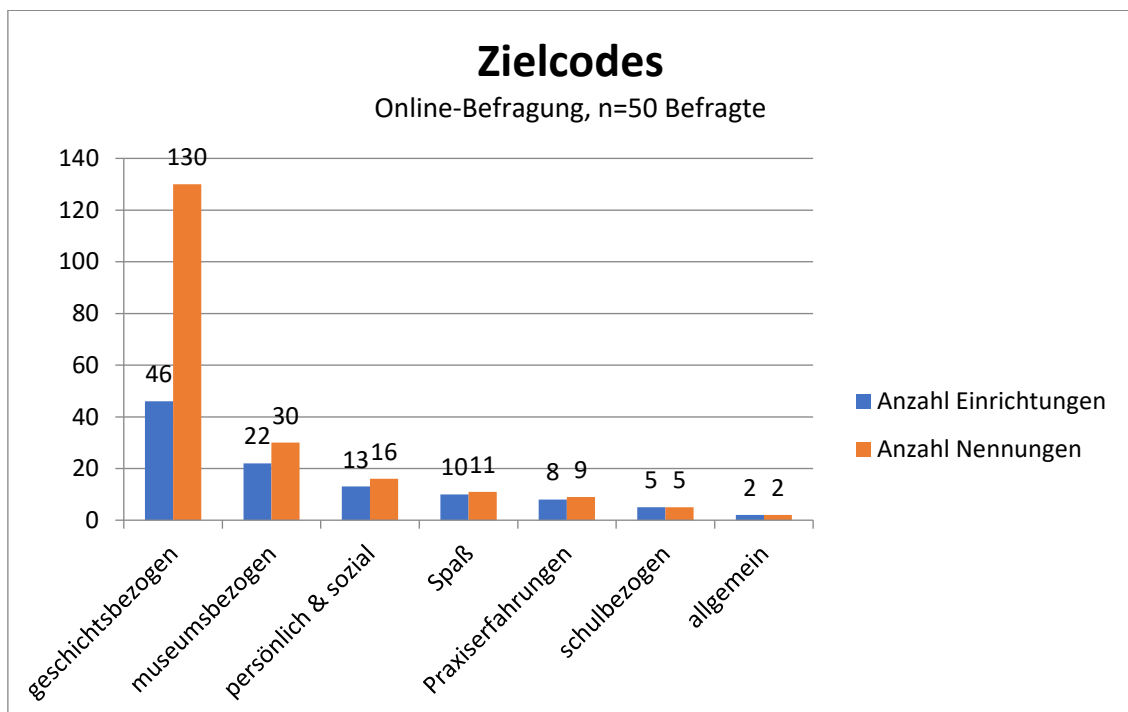


Abbildung 63: Häufigkeiten der Codes der Subkategorie ‚Ziele‘, Analyse der Online-Befragung

Wenn man die einzelnen Subcodes vergleicht, so habe ich mit großem Abstand am häufigsten den Subcode ‚Sachwissen‘ (73-mal bei 39 Einrichtungen) vergeben. Beispiele hierfür sind ‚Mönche und Kloster als Ort des Wissens‘, ‚Vermittlung historischer Inhalte allgemein, über Leben, Kinder, Ernährung, Arbeit, Religion usw.‘ oder ‚Landesgeschichte‘. Der Code ‚Lebenswelt- und Gegenwartsbezug‘ steht mit 16 Nennungen von 14 Einrichtungen zwar an zweiter Stelle, ist aber bei Weitem nicht so stark vertreten wie Ersteres. Ungefähr auf gleichem Niveau befindet sich das Ziel des ‚Hineinversetzens in historische Kontexte‘. Alle anderen Ziele wurden von zehn (20%) oder weniger Befragten als am wichtigsten artikuliert. Interessant ist, dass die ‚Begegnung mit und Erschließung

von Objekten' nur von acht Personen (16%) angesprochen wurde. Diese Zahl konfliktiert mit der Hervorhebung der Objekte als Alleinstellungsmerkmale von Museen in der Fachliteratur.

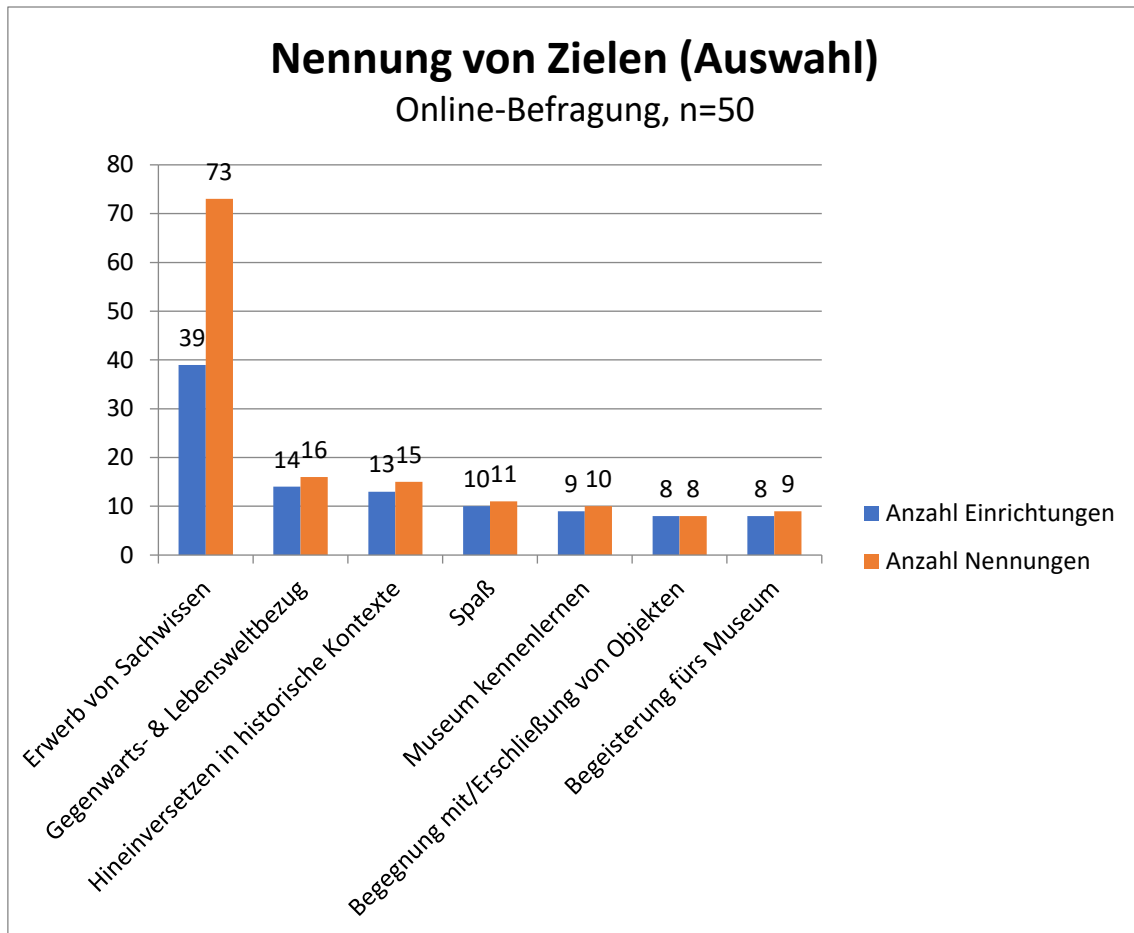


Abbildung 64: Auswahl der Nennung von Zielen in den untersuchten Angeboten, Analyse der Online-Befragung

11.2 Rahmenbedingung ‚Zielgruppe Schulklassen‘

Weder in der Untersuchung der Angebotsbeschreibungen noch in der Befragung habe ich umfangreiche Informationen über Rahmenbedingungen generieren können. Lediglich die Wahrnehmung und den Umgang mit der Zielgruppe Schulklassen habe ich hier eingehender analysiert. In den Angebotsbeschreibungen befinden sich beispielsweise nicht nur Angaben zum Alter bzw. zur Schulstufe, sondern auch in vielen Fällen zur Anbindung an Lehrpläne. Um mehr Informationen darüber zu erhalten, habe ich diesen Aspekt auch in die Online-Befragung aufgenommen. So habe ich Näheres darüber erfahren können, welche Kernzielgruppe weshalb angesprochen wird und inwiefern Lehrpläne auf die

Ausgestaltung der Angebote Einfluss nehmen. Im Folgenden stelle ich hierzu die Ergebnisse vor.

11.2.1 Kernzielgruppe

Die Differenzierung der Angebote nach Alter der Schüler*innen wird von den Museen auf den Websites sehr unterschiedlich vorgenommen. Sie lassen sich in vier Kategorien unterscheiden⁴⁹¹:

- a. Angebote, die sich auf eine Schulstufe beziehen: 34 Museen
- b. Angebote, die auf eine bestimmte Altersgruppe (Alter der Schüler*innen oder Klassenstufe) abzielen: 34 Museen
- c. Angebote, die eine Altersgrenze markieren (z.B. ab 8 Jahren oder ab der 3. Klasse): 20 Museen
- d. Angebote, die keine bestimmte Altersgruppe im Blick haben (entweder keine Zuordnung oder eine allgemeine Zuordnung wie von Klasse 1-12 oder für Grundschule und Sekundarstufe I): 43 Museen

Von den 319 gefundenen Angeboten richten sich 45 an Schüler*innen der Grundschule und 54 an Schüler*innen der Sekundarstufe I. Sie zählen somit zur Kategorie a). Bei 93 Angeboten ist die Zielgruppe näher definiert, indem ein konkretes Alter oder eine bestimmte Klassenstufe angegeben wird. Damit gehören sie zur Kategorie b). 47 Angebote lassen sich in Kategorie c) einordnen, da sie eine Altersgrenze angeben; 80 in Kategorie d), weil sie entweder alle oder keine Klassen- bzw. Schulstufe adressieren. Diese Form uneinheitlicher Kategorisierungen hat die Auswertung erschwert, weshalb ich zunächst die Angebote, die sich am Alter und an Klassenstufen orientieren, zusammengefasst habe. Angebote der Kategorie c) habe ich separat ausgewertet, Kategorie d) habe ich nicht berücksichtigt, da ihr keine relevanten Angaben zu entnehmen sind.

Betrachtet man näher, welchen Klassen- und Altersstufen in den Angebotsbeschreibungen am meisten Angebote gemacht werden, zeigt sich, dass museumspädagogische Angebote vor allem eine Kernzielgruppe von Schüler*innen zwischen acht und zwölf Jahren (Klasse 3-7) haben.

⁴⁹¹ Teilweise verwenden Museen mehrere Formen der Kategorisierung, deshalb kommt es hier zu Doppelungen.

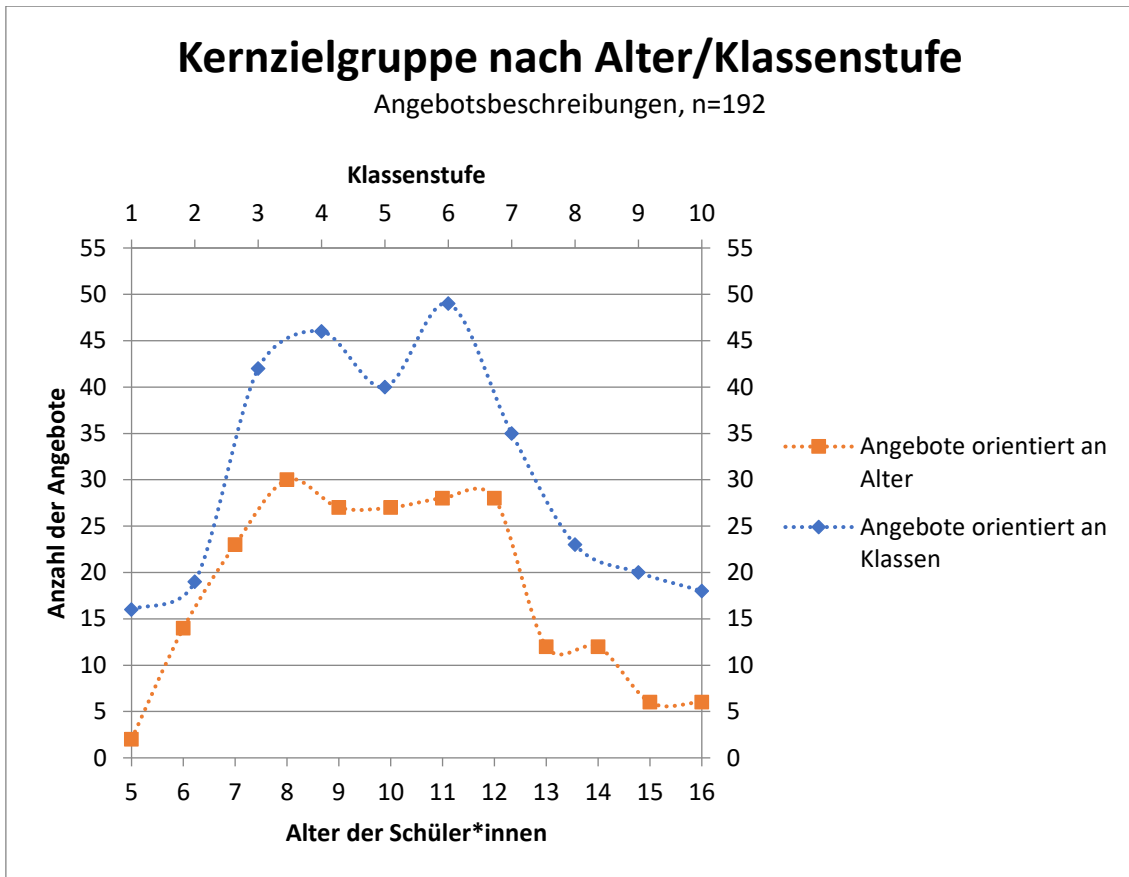


Abbildung 65: Häufigkeiten der Nennung einer bestimmten Klassenstufe als Zielgruppe, Analyse der Angebotsbeschreibungen

Wenn man die Angebote in den Blick nimmt, in denen nur ein Mindest- oder Höchstalter angegeben wird (Kategorie c), so sind auch hier eindeutige Zahlen ablesbar. Die unten stehende Grafik zeigt, dass die dritte und die siebte Klasse besonders häufig als Grenzpunkte verwendet werden (14-mal „ab 3. Klasse“, fünfmal bis „7. Klasse“ und dreimal „ab 7. Klasse“).

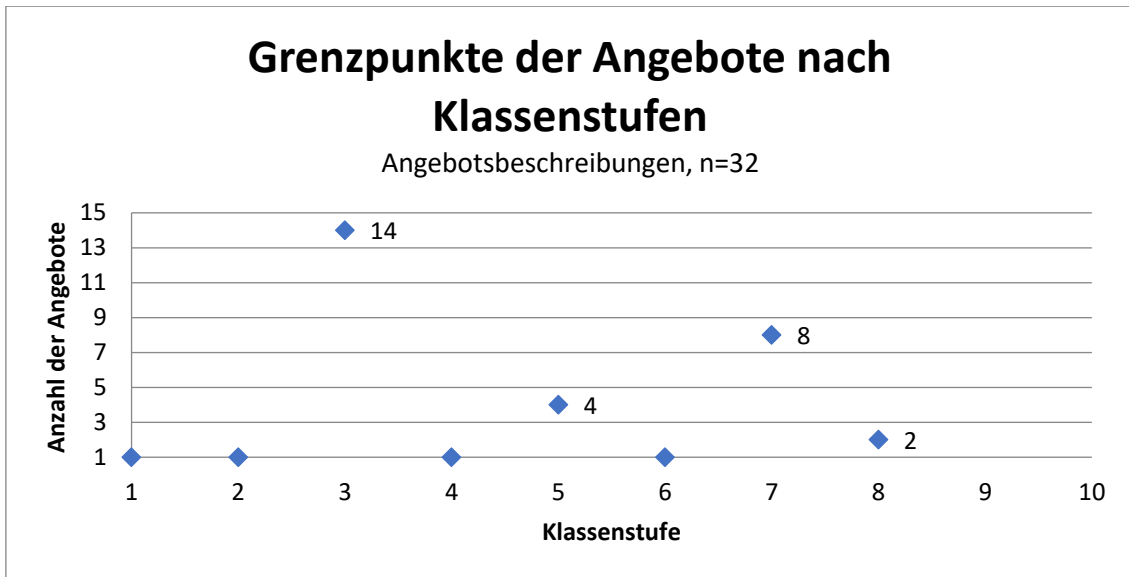


Abbildung 66: Häufigkeiten der Nennung einer bestimmten Klassenstufengrenze als Zielgruppe, Analyse der Angebotsbeschreibungen

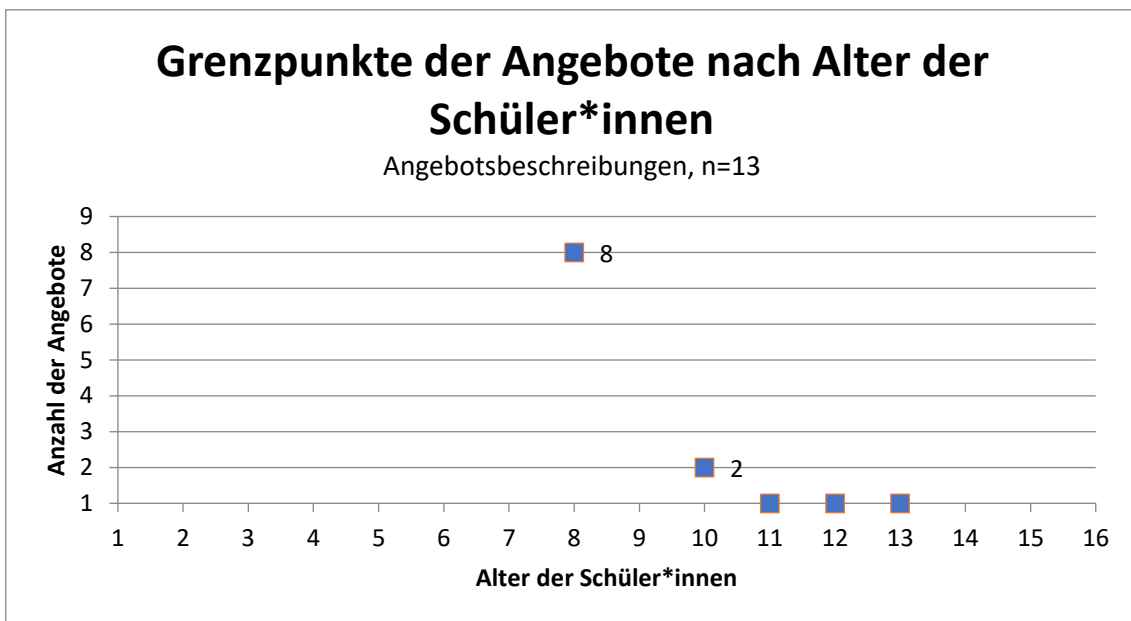


Abbildung 67: Häufigkeiten der Nennung einer bestimmten Altersgrenze als Zielgruppe, Analyse der Angebotsbeschreibungen

Ebenfalls eine besondere Altersgrenze und damit sich deckend mit den vorhergehenden Ergebnissen stellt das Alter von acht Jahren dar (achtmal „ab 8 Jahre“):

Fasst man die Ergebnisse zusammen, so zeigt sich, dass die Häufigkeiten der Kategorien der Alterseinteilung b) und c) zum gleichen Ergebnis kommen: Im Fokus der musealen Vermittlung stehen Schüler*innen der Klassen 3-7.

In der Auswertung der Online-Befragung zeichnete sich ebenso eine Kernzielgruppe ab. 41 Einrichtungen benennen dort eine Hauptzielgruppe für ihre Angebote zum Mittelalter.

Diese liegt zwischen Klasse eins bis sieben, wobei Klasse vier und drei am häufigsten genannt wurde. Ab Klasse acht sinken die Zahlen abrupt. Nur drei (6%) von 53 Einrichtungen adressieren explizit auch Klassen der Oberstufe, elf (21%) alle Klassenstufen. Am meisten werden Klassen der Grundschule als Hauptzielgruppe definiert (41 Einrichtungen, 77%) – wobei die Bundesländer Brandenburg und Berlin mit der sechsstufigen Grundschule hier nicht berücksichtigt wurden, sondern nur die Klassenstufen eins bis vier als Grundschulstufen behandelt wurden. 60% der Einrichtungen (32) sehen ihre Hauptzielgruppe auch in der Sekundarstufe I. Insgesamt betrachtet visieren die museumspädagogischen Einrichtungen jedoch nicht eine bestimmte Schulstufe an, sondern sehen ihre Zielgruppen eher in bestimmten Klassenstufen.

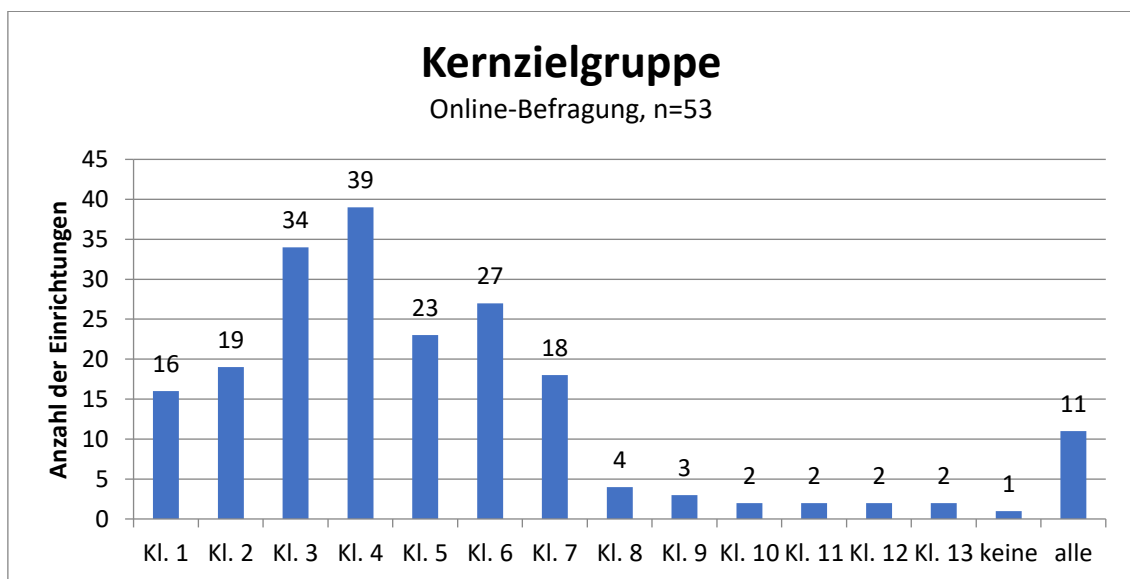


Abbildung 68: Häufigkeiten der Nennung von bestimmten Klassenstufen als Zielgruppe, Analyse der Online-Befragung

Vergleicht man nun die Kurven, die sich aus der Auswertung der Online-Befragung sowie aus der der Angebotsbeschreibungen ergeben, so findet man eine sehr ähnlich verlaufende Kurve vor. Die Hauptzielgruppe scheint ungefähr zwischen Klasse zwei bis sieben zu liegen.

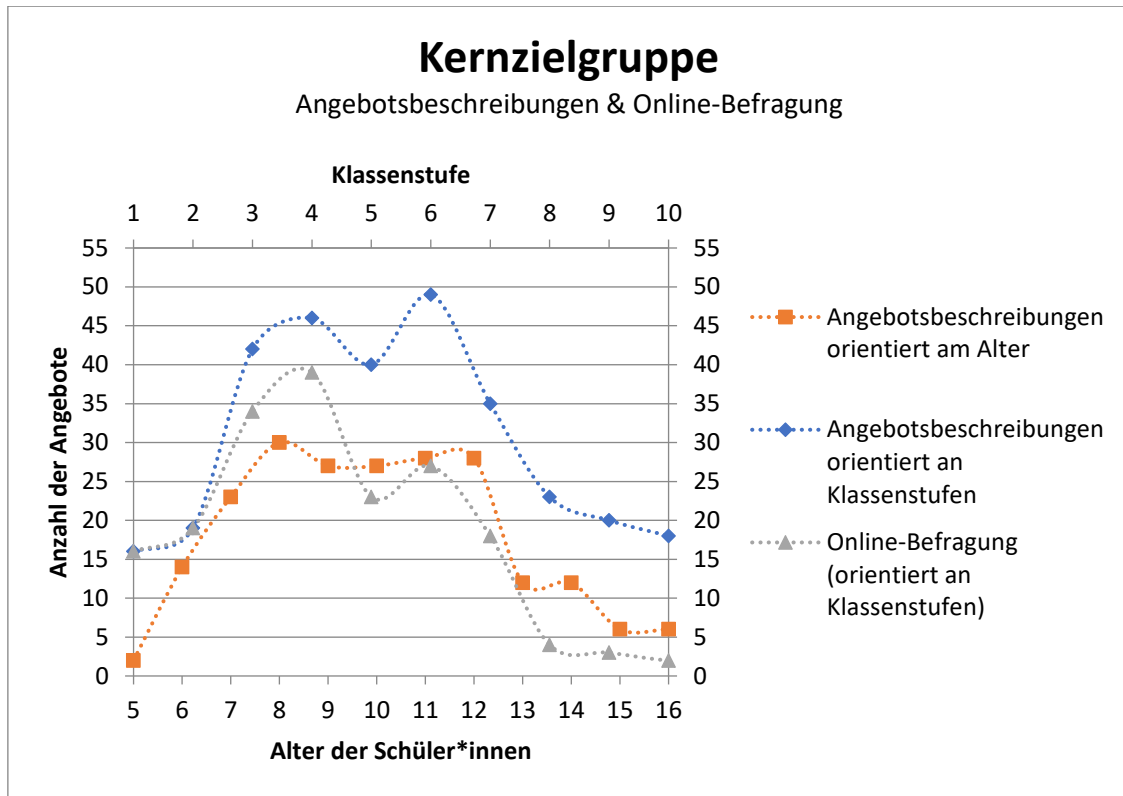


Abbildung 69: Ermittlung einer Kernzielgruppe, Analyse der Angebotsbeschreibungen und Online-Befragung

Ihre Auswahl der Zielgruppen begründeten 47 Teilnehmende. Am häufigsten wurde die Anpassung an die entsprechenden Lehrpläne (30 Einrichtungen, 64%) genannt. Sind alle Altersstufen Hauptzielgruppe, spielt die Adressierung eines möglichst breiten Publikums bei fast allen Einrichtungen (9) eine Rolle. Das vermutete Interesse der Kinder sowie die tatsächliche Nachfrage sind ebenfalls Gründe, die von 19% der Antwortenden (8) genannt wurden. Darüber hinaus brachten wenige Teilnehmende folgende Argumente an: ‚die Generierung einer größeren Nachfrage‘; ‚die Vorstellung, bei jüngeren Schüler*innen die Grundlagen für ein chronologisches Wissen legen zu können‘; ‚bestehende Kooperationsprojekte mit einer Schule oder einem anderen Partner‘; ‚die Ausstellung, die sich aufgrund der Ausstellungsstücke für eine bestimmte Altersgruppe besonders eigne‘. Einmalig wurden folgende Gründe angeführt: ‚das Interesse der Lehrenden‘; ‚Materialbegrenztheit bei mittelalterlichen Kleiderkopien, die nur in bestimmten Größen vorhanden seien‘; ‚das Thema Mittelalter in Kindermedien‘ sowie ‚Anknüpfen an das Vorwissen‘.

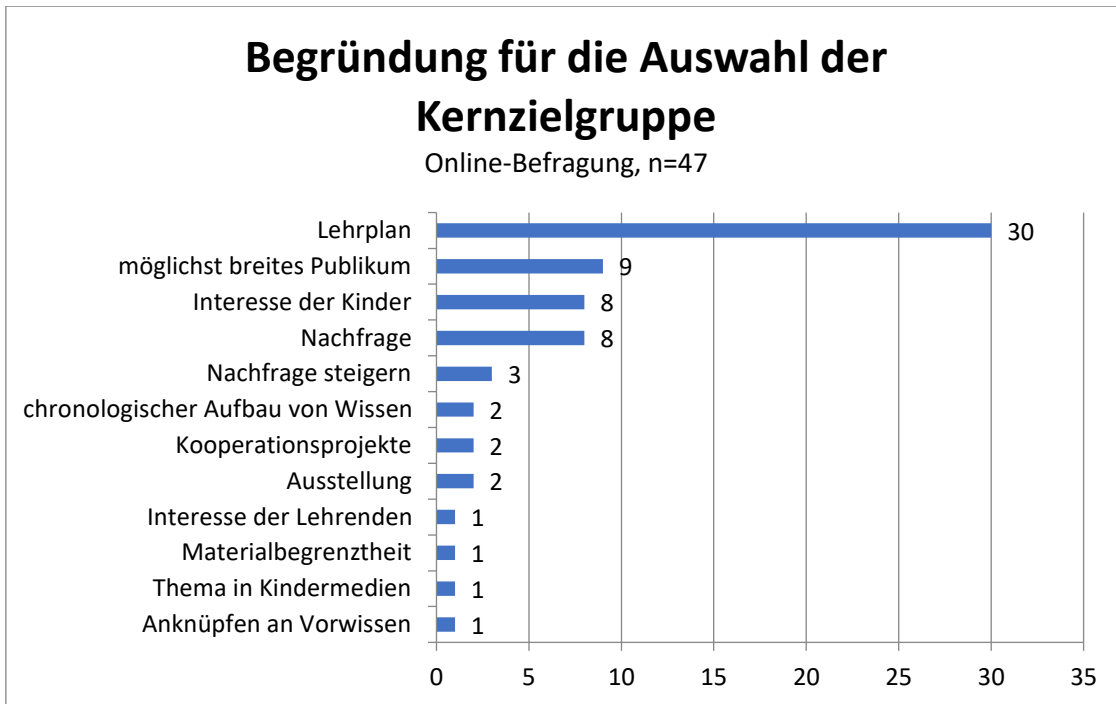


Abbildung 70: Häufigkeiten der Begründungen für die Auswahl einer Kernzielgruppe, Analyse der Online-Befragung

11.2.2 Lehrplananbindung

In den Begründungen zur Auswahl der Kernzielgruppe zeichnete sich bereits ab, dass ein Großteil der Einrichtungen sich an Lehrplänen orientiert. Auf die explizite Frage nach einer Orientierung an schulischen Lerninhalten und -zielen in der Online-Befragung beantworteten 49 von 53 Teilnehmenden (ca. 93%) dies mit „ja“. Nur vier Teilnehmende verneinten dies. 49 Teilnehmende begründeten ihre Angaben auch in einem freien Textfeld. Folgende Codes und Subcodes wurden herausgearbeitet⁴⁹²:

⁴⁹² In Klammern finden sich immer die Anzahl der Befragten, die diese Aussage getätigt haben.

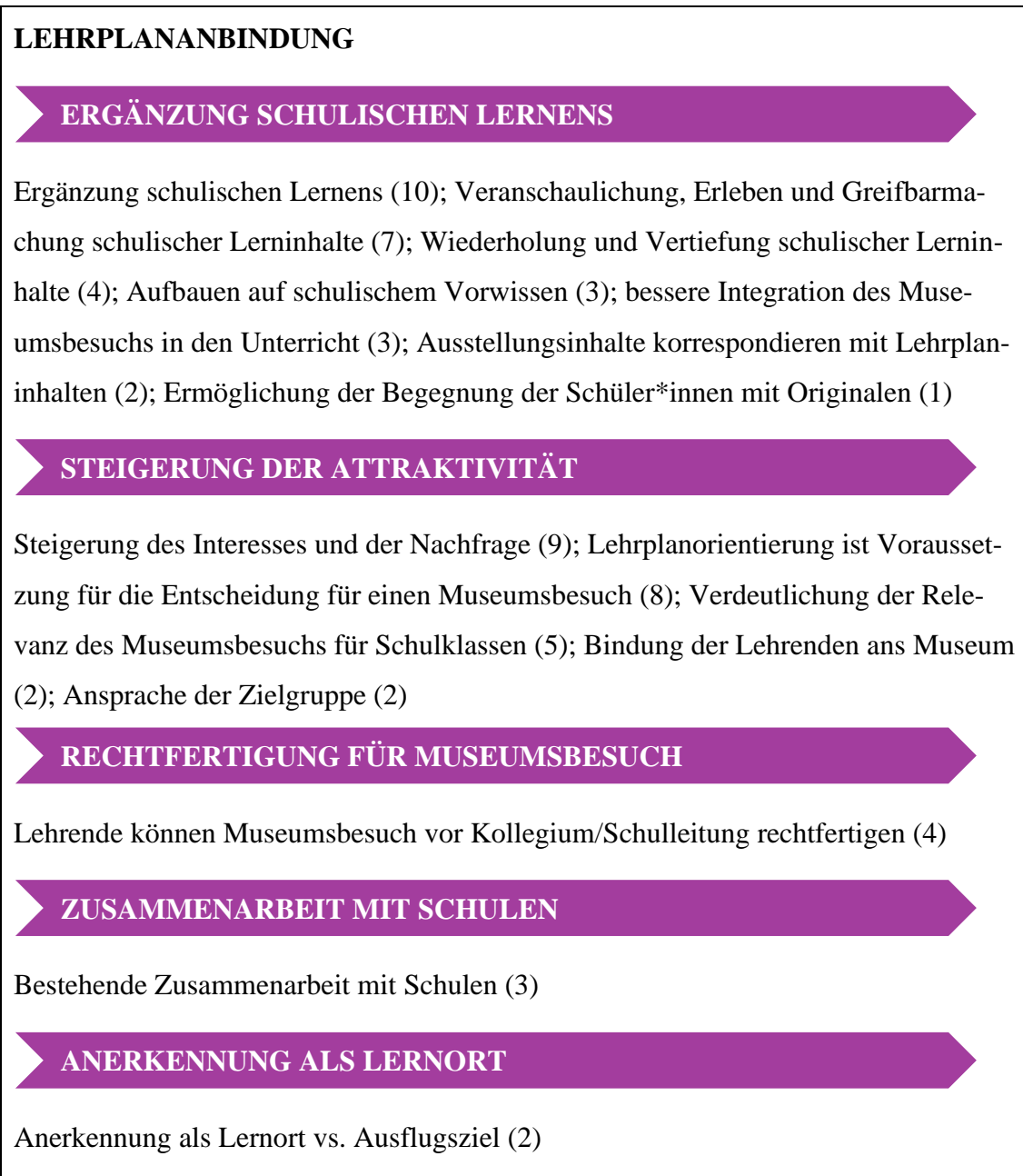


Abbildung 71: Arten der Begründung für die Orientierung an Lehrplänen, Analyse der Online-Befragung

Darunter dominieren vor allem Argumente für die ‚Ergänzung schulischen Lernens‘ sowie der ‚Steigerung der Attraktivität‘. Darüber hinaus haben vier Teilnehmende als Grund genannt, dass „Lehrende den Museumsbesuch mit einer Lehrplanorientierung eher vor der Schulleitung und Kolleg*innen rechtfertigen könnten“. Für drei ist eine „konkrete Zusammenarbeit mit Schulen in Form von Projekten“ ausschlaggebend. Zwei Teilnehmende sind der Meinung gewesen, „dass ohne Lehrplanbezug museumspädagogische Angebote nicht ernst genommen, sondern lediglich als Ausflugsziele genutzt werden“.

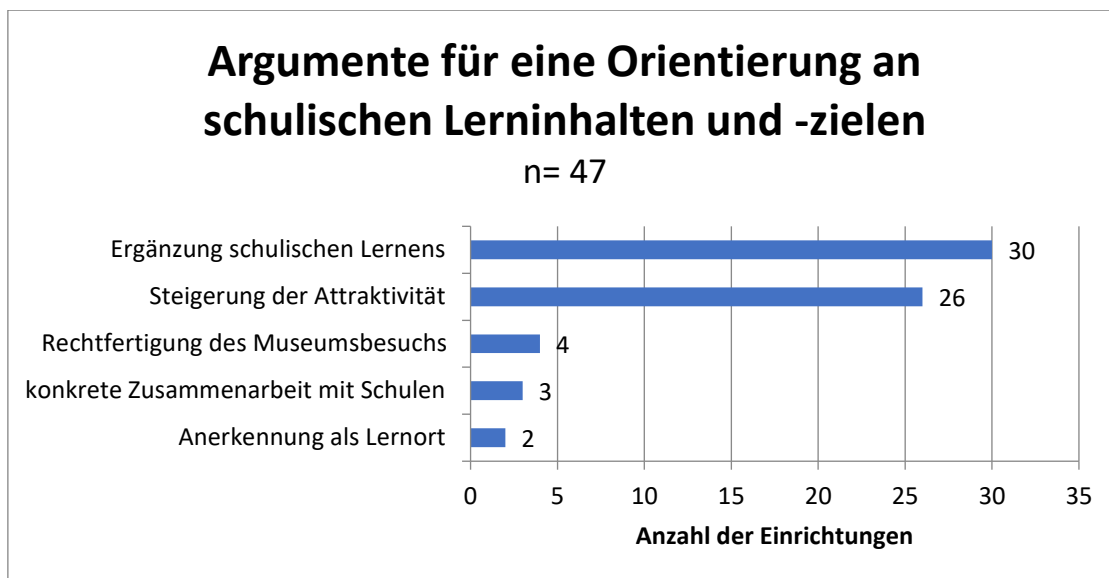


Abbildung 72: Häufigkeiten der Arten von Begründungen für die Orientierung an Lehrplänen, Analyse der Online-Befragung

Außerdem sprachen sich vier Museen explizit gegen eine Orientierung an schulischen Lerninhalten und -zielen aus. Diese führten ‚die Eigenständigkeit als Lernort‘ sowie ‚fehlendes Interesse der Lehrenden an einer Schulorientierung der Angebote‘ als Argumente an.

Was die Angebotsbeschreibungen auf den Websites betrifft, so ist eine Lehrplananbindung nur in 21 der hier ins Sample aufgenommenen Museen (knapp 25%) erwähnt – ausgenommen die Unterrichtsmaterialien oder Museumskoffer, die in den meisten Fällen Lehrplanbezug aufweisen.

Interessant ist jedoch die Art und Weise, wie der Bezug zum Lehrplan hergestellt wird, was sehr unterschiedlich ausfällt. Fünf Museen geben dies lediglich mit Sätzen wie beispielsweise ‚Modul orientiert sich an den Lehrplänen des Landes Baden-Württemberg‘⁴⁹³ an. Andere erwähnen nur die jeweiligen Klassenstufen (z.B. ‚Bezug zum Bildungsplan: 6. bis 8. Klasse‘⁴⁹⁴) oder Schulform⁴⁹⁵, während es Museen gibt, die auf ganze Lehrplanpassagen referieren. Dies erfolgt entweder durch die reine Auflistung von Kapitelnummern der Lehrpläne, wie z.B. ‚RS [Realschule, A.d.V.] G [Geschichte, A.d.V.] 7.2, Gym

⁴⁹³ MUSEUM HUMPIS-QUARTIER RAVENSBURG: Auf Entdeckungsreise ins Mittelalter! <http://www.museum-humpis-quartier.de/mhq/angebote/schulen-museumspaedagogik.php>, 07.05.2014..

⁴⁹⁴ FRANZISKANER-MUSEUM VILLINGEN-SCHWENNINGEN: Leben und Alltag im mittelalterlichen Villingen: Handwerk und Zünfte. <http://www.villingen-schwenningen.de/kultur/staedtische-museen/museumspaedagogik-kindergeburtstag/ab-klasse-5.html?Fsize=%2Fproc%2Fself%2Fenviron>, 08.05.2014.

⁴⁹⁵ Vgl. STADTMUSEUM FORCHHEIM: Ein Tag im Mittelalter. <http://www.forchheim.de/content/alle-schularten>, 05.05.2014..

[Gymnasium, A.d.V.] G [Geschichte, A.d.V.] 7.1/7.2⁴⁹⁶; oder durch ein Zitat des Lehrplans: „Kennen von Aspekten des Lebens in einer mittelalterlichen Stadt, Stadtansichten, Stadtplan, Bevölkerungsstruktur, Alltag, Beherrschen der Arbeit mit Geschichtskarten“⁴⁹⁷:

Bei genauerer Betrachtung stellte sich heraus, dass es häufig Referenzen auf historische Sachverhalte in Lehrplänen sind. Beispiele dafür sind folgende: „Erkennen, dass Kirche und Religion eine bestimmende Rolle gespielt haben“⁴⁹⁸ oder „Kinderspiele, Lebensformen, Ess- und Kleidungsgewohnheiten, Freizeitgestaltung, Rollenverständnis der Mitglieder“⁴⁹⁹. Beim ersten Beispiel handelt es sich sogar um ein wortgetreues Zitat aus dem entsprechenden Lehrplan.

Auf die in den Lehrplänen genannten Kompetenzen gehen nur knapp 5% (vier Museen) ein, so z.B. die Priesterhäuser in Zwickau, indem sie den Lehrplan folgendermaßen zitieren: „originale Gegenstände, historische Quellen im Vergleich erschließen“⁵⁰⁰:

Das Badische Landesmuseum Karlsruhe schreibt außerdem: „Die im Bildungsplan geforderte Methodenkompetenz im Bereich des Präsentierens kann bei den Schülerpräsentationen (...), die von Museumspädagogen begleitet werden, geübt werden.“⁵⁰¹ Darüber hinaus erwähnen zwei Texte allgemeine Kompetenzen wie inhaltlich-fachliche, methodische, soziale, kulturelle, interkulturelle sowie Präsentationskompetenz, die aber nicht in Verbindung mit konkreten Angeboten gebracht werden, sondern für das museumspädagogische Programm allgemein stehen.⁵⁰²

Des Weiteren ist mir aufgefallen, dass auch nicht immer die Lehrpläne aller Schularten zitiert werden. Der Museumsdienst Köln nennt bei den Angeboten für das Kölnische

⁴⁹⁶ KUNST- UND KULTURPÄDAGOGISCHES ZENTRUM DER MUSEEN IN NÜRNBERG: Alltagswelt im späten Mittelalter. <http://www.museen.nuernberg.de/fembohaus/angebote/angebote-fuer-schulklassen/>, 08.05.2014.

⁴⁹⁷ STADTGESCHICHTLICHES MUSEUM LEIPZIG: Leipziger Alltag im Spätmittelalter Teil I. <https://www.stadtgeschichtliches-museum-leipzig.de/bildung-vermittlung/schule-und-museum/>, 06.05.2014.

⁴⁹⁸ Vgl. STADTGESCHICHTLICHES MUSEUM LEIPZIG: Leipziger Alltag im Spätmittelalter Teil II. <https://www.stadtgeschichtliches-museum-leipzig.de/bildung-vermittlung/schule-und-museum/>, 06.05.2014. mit SÄCHSISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR KULTUS: Lehrplan Mittelschule. Geschichte. http://www.schule.sachsen.de/lpdb/web/downloads/lp_ms_geschichte_2009.pdf?v2, 06.05.2014..

⁴⁹⁹ S. Abbildung 115 blaue Markierung, PRIESTERHÄUSER ZWICKAU: Unterrichtsführung Grundschule. http://www.priesterhaeuser.de/detailanzeige_veroeffentlichungen.asp?nummer=248, 06.05.2014..

⁵⁰⁰ Ebd.

⁵⁰¹ BADISCHES LANDESMUSEUM KARLSRUHE: Lehr- und Bildungsplan. Zur Kooperation Schule und Museum. In: Themenkatalog, S. 6, 06.05.2014.

⁵⁰² Vgl. BADISCHES LANDESMUSEUM KARLSRUHE: Was ist was? Unsere Angebote im Überblick. In: Themenkatalog, S. 7, 06.05.2014.; HISTORISCHES MUSEUM IM ZEUGHAUS 2008: Das museumspädagogische Programm für Schulen und Kindergärten. http://www.museum-vechta.de/index.php?option=com_content&task=view&id=40&Itemid=46, 27.02.2015..

Stadtmuseum beispielsweise nur inhaltliche Passagen aus dem Lehrplan Geschichte für das Gymnasium⁵⁰³, obwohl eine Anbindung an den Realschullehrplan durchaus möglich wäre. Dies kann auf Zeitmangel der*des Autors*in des Textes oder mangelnde Nachfrage der Realschulen zurückgeführt werden.

Für die Grundschule, für die der Lehrplan das Mittelalter meist nicht explizit vorsieht, werden Themenfelder wie „Orientierung in Zeit und Raum“⁵⁰⁴ und „Zeit und Geschichte verstehen“⁵⁰⁵ oder „Regionalgeschichte“⁵⁰⁶ – teils auch thematische Unterkategorien wie „Hamburg im Mittelalter“⁵⁰⁷ oder „Kennen von Lebensgewohnheiten früher und heute in einer Stadt der Region: Kinderspiele, Lebensformen, Ess- und Kleidungsgewohnheiten“⁵⁰⁸ zitiert.

Bei Lehrplanbezügen in den Angebotsbeschreibungen werden also meist einzelne Themen, bisweilen auch Kompetenzen aufgegriffen, eine intensivere Auseinandersetzung mit den Lehrplänen insgesamt ist mit einer Ausnahme auf den Museumswebsites nicht erkennbar. Dies geht auch einher mit den Begründungen für die Ausrichtung an Lehrplänen in der Online-Befragung. Der Bezug auf konkrete Sachverhalte der Lehrpläne reicht folglich aus, um Angebote für Lehrkräfte attraktiver zu machen. Dies bedingt eine Eingrenzung der Zielgruppe Schulklassen auf bestimmte Klassen- bzw. Altersstufen, deren Lehrplaninhalte mit den Themen der Angebote kompatibel erscheinen. Die Interessen der Schüler*innen spielen damit eine untergeordnete Rolle.

Um zu veranschaulichen, wie versucht werden kann, museales Lernen mit Lehrplänen zu verknüpfen, möchte ich hier auf das Ausnahmebeispiel eingehen. Es stammt von der Website des Museums im Zeughaus Vechta. Dort heißt es:

„Die Rahmenrichtlinien für Niedersächsische Schulen bildeten früher die Grundlage für das museumspädagogische Angebot des Museums. 2007 wurde es grundsätzlich nach den Vorgaben des Niedersächsischen Kultusministeriums in den neuen Kerncurricula überarbeitet. Das Museum im Zeughaus zeigt erstmalig am Beispiel des Themas „Mittelalter“ die Möglichkeiten einer Umsetzung auf. An konkreten Beispielen werden die didaktischen und methodischen Zielvorstellungen des Ministeriums in den jeweiligen Perspektiven umgesetzt und in Beziehung zum museumspädagogischen Programm des Museums im Zeughaus als

⁵⁰³ Vgl. u.a. KÖLNISCHES STADTMUSEUM: Alltag in Mittelalter und Neuzeit. <http://www.museenkoeln.de/koelnisches-stadtmuseum/>, 21.05.2014.

⁵⁰⁴ STADTMUSEUM NEUMARKT: Ich erkunde meine Stadt - die Altstadt im Mittelalter. <http://www.neumarkt.de/de/tourismus/neumarkt-in-der-geschichte.html>, 10.06.2014.

⁵⁰⁵ MÄRKISCHES MUSEUM BERLIN: W wie Wohnen, Werkzeug, Wappen – Leben im Mittelalter. <https://www.stadtmuseum.de/schule-und-kita>, 21.05.2014.

⁵⁰⁶ STADTMUSEUM NEUMARKT: Handel und Wandel im mittelalterlichen Neumarkt. <http://www.neumarkt.de/de/tourismus/neumarkt-in-der-geschichte.html>, 10.06.2014.

⁵⁰⁷ MUSEUMSDIENST HAMBURG: Alltag in der mittelalterlichen Stadt. http://www.museumsdienst-hamburg.de/de/shop/#.U2jiXfl_tR8, 06.05.2014..

⁵⁰⁸ PRIESTERHÄUSER ZWICKAU: Unterrichtsführung Grundschule. http://www.priesterhaeuser.de/detailanzeige_veroeffentlichungen.asp?nummer=248, 06.05.2014..

außerschulischer Lernort gesetzt. Die Aussagen des Niedersächsischen Kultusministeriums zeigen eine neue Sichtweise in der Didaktik und Methodik des Schulunterrichts in der Grundschule auf: Ein ganzheitliches Verständnis in der Unterrichtsgestaltung und -durchführung bei gleichzeitiger Förderung der Selbständigkeit von Schülern und Kindern. Die geforderte Vernetzung der inhaltlichen Perspektiven wirft die Frage auf, welche Themen sich grundsätzlich eignen, diesen Anspruch zu erfüllen. Das ‚Mittelalter‘ eignet sich auf Grund seines zeitlichen Abstands, seiner hierarchischen Gesellschaftsgliederung und der noch im Konkreten nachvollziehbaren Alltagswelt hervorragend als Vergleich zur heutigen Lebenswelt. Die Schüler können die eigene Gegenwart wesentlich besser verstehen, wenn sie wissen, aus welchen historischen Prozessen sie hervorgegangen ist. Das mittelalterliche Handwerk mit seiner Technik hat die Grundlage der späteren Industrialisierung gelegt, ist aber im Gegensatz zu dieser durch seine Anschaulichkeit für Schüler einfacher über handlungs- und produktorientierte Angebote zu erschließen. Historischen [sic!] Lernen und Bewusstsein werden angebahnt und verfestigt.“⁵⁰⁹

Diesen Textausschnitt habe ich mit dem Kerncurriculum für den Sachunterricht in der Grundschule des Landes Niedersachsen verglichen. Dabei habe ich festgestellt, dass der museumspädagogische Text vier Anforderungen des Kerncurriculums widerspiegelt:

- „die Kompetenz, Vergleiche zur heutigen Lebenswelt herzustellen“
- „die Vernetzung von Perspektiven“
- „die Technik-Perspektive“
- „Handlungs- und Produktorientierung“

Was den Lebensweltbezug betrifft, so wird im Kerncurriculum für Sachunterricht in der Grundschule verlangt, dass Schüler*innen lernen sollen, „Lebensbedingungen der Menschen aus einem exemplarisch ausgewählten Zeitraum mit ihren eigenen Lebensbedingungen [zu] vergleichen“⁵¹⁰. Der*die Autor*in des Textes der Museumswebsite plädiert für das Thema ‚Mittelalter‘, indem er*sie Distanz, Fremdheit und Konkretheit als Argumente für den Vergleich mit der Lebenswelt der Schüler*innen anführt.

Die Vernetzung von Perspektiven wird im Kerncurriculum für die Grundschule „Sachunterricht“ des Bundeslandes Niedersachsen folgendermaßen dargelegt:

Um die Anschlussfähigkeit sowohl an die Sachfächer als auch an die Lebenswelterfahrungen und Interessen der Schülerinnen und Schüler zu sichern, werden die Inhalte des Sachunterrichts hier unter verschiedenen fachlichen Perspektiven aufgeführt, wobei ein Unterrichtsthema nur schwerpunktmäßig einer Perspektive zugeordnet wird. Die übrigen Perspektiven werden themenabhängig berücksichtigt (siehe Anhang).⁵¹¹

Zwei Seiten weiter heißt es:

Diese [Perspektiven] sind weder hierarchisch geordnet noch nacheinander zu bearbeiten, sondern vernetzt zu betrachten. Daneben werden fachspezifische Kompetenzen aufgeführt. Sie zielen auf das eigenständige Erschließen von Informationen, deren Verknüpfung zu Wissen, auf fachspezifische Methoden und

⁵⁰⁹ MUSEUM IM ZEUGHAUS VECHTA: Das museumspädagogische Programm für Schulen. http://www.museum-vechta.de/index.php?option=com_content&task=view&id=40&Itemid=46, 05.03.2015..

⁵¹⁰ NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM (HRSG.): Kerncurriculum für die Grundschule Sachunterricht. Niedersachsen..

⁵¹¹ Ebd., S. 8.

Arbeitstechniken, auf umfassende Formen der Erkenntnisgewinnung und auf den Aufbau von Reflexions- und Handlungskompetenz.⁵¹²

Der Lehrplan verdeutlicht dies zusammenfassend anhand eines **Schaubildes**⁵¹³: Die Flächen im Schaubild stellen dabei die Perspektiven dar, aus denen heraus ein Thema im Unterricht behandelt werden kann. Zwar nennt die*der Autor*in des museumspädagogischen Textes die Vernetzung von Perspektiven, für die sich vor allem das Thema Mittelalter besonders eigne. Welche Perspektiven er*sie in diesem Thema konkret als vernetzbar einschätzt, lässt sie*er jedoch offen.

Stattdessen fokussiert er*sie auf eine Perspektive, nämlich die Technik-Perspektive. Hierzu fordert der Lehrplan ein, dass Schüler*innen am Ende der vierten Klasse „an einem Beispiel Weiterentwicklung, Veränderung und Folgen technischer Erfindungen im Wandel der Zeit erläutern“⁵¹⁴ können. Die*der Autor*in stellt hierzu das mittelalterliche Handwerk der Industrialisierung gegenüber und kommt zu dem Schluss, dass Ersteres geeigneter sei. Es ließe sich seiner*ihrer Meinung nach besser veranschaulichen und ermögliche das Handeln der Schüler*innen. Das mittelalterliche Handwerk habe den Vorteil, dass Schüler*innen durch seine einfachere Reproduzierbarkeit historische Prozesse besser nachvollziehen können und „die Gegenwart besser [...] verstehen“.

Handlungs- und Produktorientierung kommen im Kerncurriculum zwar vor, allerdings an unterschiedlichen Stellen. Das Handeln wird mit der technischen Perspektive in Verbindung gebracht. Dabei geht es darum, „grundlegende technische Funktions- und Handlungszusammenhänge zu verstehen und elementare Formen technischen Handelns auszuführen“⁵¹⁵. Hinsichtlich der Produktorientierung schlägt das Kerncurriculum vor, Leistung unter anderem über hergestellte Produkte zu messen und zu bewerten. Deshalb beinhaltet ein Planungsraster für die Themenplanung, das zusammenfassend am Ende des Lehrplans steht, auch die Auflistung von Erkenntnisgewinnung/fachspezifischer Methoden und Arbeitsweisen sowie Produkten, die zu einem Thema erstellt werden können.⁵¹⁶ Möglicherweise bezieht sich die*der Autor*in des museumspädagogischen Textes auf das Planungsraster, wenn er*sie von Handlungs- und Produktorientierung spricht.

Insgesamt betrachtet stellt der Text einen deutlichen Versuch dar, Angebote mit dem Kerncurriculum zu verschränken, ohne sich dabei nur allein auf schlagwortartige

⁵¹² Ebd., S. 10.

⁵¹³ Ebd.

⁵¹⁴ Ebd., S. 27.

⁵¹⁵ Ebd., S. 13.

⁵¹⁶ Vgl. ebd., S. 29–35.

Sachinhalte oder Kompetenzen zu konzentrieren. Der hierfür fraglos erforderliche Aufwand ist eine mögliche Erklärung, weshalb andere Museen nur oberflächlich und punktuell auf die Lehrpläne eingehen.

12 Zwischenfazit

Das Kapitel IV widmet sich der Angebotsgestaltung auf mesodidaktischer Ebene. Diese ist anhand der Untersuchung von Angebotsbeschreibungen auf Websites von Museen und einer vertiefenden Online-Befragung von Museumspädagog*innen im Rahmen einer Programmanalyse empirisch erfasst worden. Im Folgenden ziehe ich hierzu ein Zwischenfazit.

Da ich meine Forschung mit diesem Teil der Erhebungen begonnen habe, haben sich hier auch die ersten Forschungskategorien, Codes und Subcodes manifestiert. Anhand der Angebotsbeschreibungen habe ich folgende Gestaltungsaspekte museumspädagogischer Angebote herausgearbeitet, die im weiteren Verlauf der Forschung Kategorien und Subkategorien darstellen: Gestaltungsaspekte mit den Subkategorien zeitlicher Rahmen, Räume, Inhalte, Objekte, Materialien, Methoden und Ziele sowie Rahmenbedingungen, wobei ich hier nur zu einer Subkategorie Informationen erhoben habe, nämlich zur Zielgruppe Schulklassen.

Meine Ergebnisse zum zeitlichen Umfang von Angeboten für Schulklassen zeigen, dass diese zwischen einer und zwei Stunden, in den meisten Fällen 90 Minuten dauern. Damit wird eine der Schule ähnliche Struktur aufgegriffen.

Was die Nutzung von Räumen betrifft, so werden zum Thema Mittelalter am häufigsten die ‚Ausstellung‘ und die ‚Werkstatt‘ frequentiert. Daneben werden die Angebote auch im ‚Stadtraum‘ und im ‚Klassenzimmer‘ gemacht. Insgesamt betrachtet werden ca. 56% aller Angebotsteile der untersuchten Angebote in der Ausstellung durchgeführt. Die restlichen 44% der Angebotsteile finden hingegen außerhalb der Ausstellung und damit außerhalb der Reichweite der mittelalterlichen Ausstellungsobjekten des Museums statt. Trotzdem keine Aussagen über die Verweildauer in den jeweiligen Räumen gemacht werden können, ist dies ein bemerkenswert hoher Prozentsatz, der die Relevanz der Objekte unerwartet mindert, da die direkte Beschäftigung mit ihnen nur in etwa der Hälfte der Angebotsteile der untersuchten Angebote möglich gemacht wird. Damit kommen auch wahrgenommene Defizite des ‚Ausstellungsraumes‘ zum Ausdruck, denn ein häufiges Argument für die Durchführung eines Angebotsteils in der ‚Werkstatt‘ ist die

Möglichkeit, dass Schüler*innen dort selbst tätig sein können. Damit fällt auch hier wie bereits bei der Auswertung der Handbücher und Handreichungen eine ausschlaggebende Orientierung an allgemeinen pädagogisch-didaktischen Ansätzen auf, die ein Ausweichen auf die ‚Werkstatt‘ mitbedingen. Hinsichtlich der Nutzung des ‚Stadtraumes‘ wird vor allem das Argument angebracht, dass man dort Geschichte unmittelbar begegnen kann – eine Eigenschaft, die ebenso dem Museum aufgrund seiner Objekte zugeschrieben wird. Es stellt sich jedoch die Frage, weshalb hier ein zusätzlicher Raum erschlossen wird, wenn doch das wesentliche Potenzial des Museums selbst in der unmittelbaren Begegnung mit Geschichte gesehen wird. Insgesamt betrachtet lässt die Häufigkeit, mit der der ‚Ausstellungsraum‘ verlassen wird, darauf schließen, dass dies zum museumspädagogischen Standard geworden ist, was bedeutet, dass regelmäßig mit museumsunspezifischen ‚Materialien‘ und ‚Raumstrukturen‘ gearbeitet wird. Dies lässt zwei Rückschlüsse zu: erstens Museumspädagog*innen sind sich der musealen Potenziale nicht vollends bewusst oder zweitens die musealen Potenziale sind nur vermeintliche Potenziale und werden in der praktischen Arbeit mit Schüler*innen als gar nicht oder nur als schwer erschließbar betrachtet.

Des Weiteren hat sich ergeben, dass bei den untersuchten museumspädagogischen Angeboten die Berücksichtigung verschiedener thematischer Aspekte in einem Angebot doppelt so häufig vorkommt wie die Behandlung eines Aspektes. Damit sind museumspädagogische Angebote inhaltlich tendenziell breit aufgestellt und gehen weniger thematisch in die Tiefe. Dies könnte beispielsweise an einem thematisch sehr unterschiedlich auslegbarem Objektbestand liegen oder dem Wunsch, die in den Lehrplänen verankerten Themen möglichst abzudecken. Hier wäre eine tiefergehende Untersuchung hilfreich, um die Beweggründe dafür offenzulegen. Bei den Museumswerkstätten entsteht hinsichtlich der gewählten Inhalte eher der Eindruck, dass es mehr um die Reproduktion mittelalterlicher Gegenstände und Tätigkeiten als um die Verarbeitung von Eindrücken und Erfahrungen der Schüler*innen mit der Ausstellung und den Ausstellungsobjekten geht. Denn als Ziel dieser Angebote wird in vielen Fällen die Aktivierung der Schüler*innen genannt. Dafür spricht auch, dass die Produkte, die oft Kopien ‚mittelalterlicher‘ Gegenstände sind, in ihrer Herstellungsweise dem Mittelalter jedoch nur wenig nahekommen: Beispielsweise werden Ritterhelme gebastelt, Burgen gemalt oder Katapulte (nicht Originalgröße) gebaut. Dies ist nicht verwunderlich, da eine dem Mittelalter ähnliche Herstellungsweise größerer Material-, Kosten und Zeitaufwand bedeuten würde, ganz abgesehen von der Frage, ob die Schüler*innen die Fertigkeiten dazu überhaupt haben.

Hinsichtlich der Objekte und des Umgangs mit ihnen habe ich drei wichtige Feststellungen machen können. Erstens erscheint der Objektbegriff in der Praxis unklar. Hierunter werden in der Regel nicht nur dem Mittelalter zugeschriebene Materialien, sondern auch andere, ‚nicht-mittelalterliche‘, subsumiert. Zweitens sind in Angeboten zum Mittelalter ‚nicht-mittelalterliche‘ Materialien (v.a. Modelle und Abbildungen) für die Vermittlung tendenziell genauso wichtig wie ‚mittelalterliche‘ selbst. Drittens gibt es keinen Konsens darüber, welche Rolle Objekte in der Vermittlung haben. Zwar werden die Visualisierungs-, Erzähl- und Objektfunktion sowie die vorstellungsbildende Funktion überdurchschnittlich befürwortet, aber auch andere Funktionen erfahren große Zustimmung. Die Befragten konnten sich mit den meisten vorgegebenen Funktionen insgesamt gut identifizieren. Demzufolge ist ein multipler Einsatz von Objekten bei den Museumspädagog*innen wahrscheinlich. Aus dem Abgleich der Funktionszuschreibungen der Objekte und der hier eindeutig hoch bewerteten Zielsetzung der Wissensvermittlung lässt sich trotzdem schließen, dass eine mediale Funktion von Objekten zentral für die Vermittlung zu sein scheint: Die hier gewonnenen Daten weisen darauf hin, dass vornehmlich Geschichte anhand von Objekten erzählt wird, wohingegen die Objekte an sich nicht den Fokus museumspädagogischen Arbeitens darstellen. Für die Geschichtsdidaktik bedeutend in diesem Zusammenhang ist auch die Bewertung der Quellenfunktion und die Offenlegung des Konstruktcharakters von Geschichte, die hier eher randständig zu sein scheinen (Platz fünf und sieben von sieben). Damit werden wichtige geschichtsdidaktische Ziele nicht eingelöst.

Die Ergebnisse hinsichtlich der Methodik (Methoden und Materialien) weisen darüber hinaus darauf hin, dass durchgehend abwechslungsreich mit Schüler*innen gearbeitet werden soll. Neben den Objekten werden vielfältige Materialien bereitgestellt, die verschiedene Sinne ansprechen sollen: vornehmlich visuell, leiblich und haptisch; häufig auch verbalisierte und olfaktorische Materialien sowie Mischmaterialien (didaktische Materialien). Am häufigsten kommen dabei Nachbildungen, Ansichten, Bilder, Modelle sowie Kleidung zum Einsatz. Methodisch gesehen dominiert zwar immer noch das dialogische Gespräch; insgesamt gesehen sind gesprächsbasierte und erkundende Ansätze jedoch gleich auf. Zunehmend kommen auch performative Methoden zum Einsatz. Insgesamt lässt sich damit von einer abwechslungsreichen Methodik in den untersuchten Angeboten sprechen. Es ist jedoch fraglich, inwiefern damit eine Auseinandersetzung mit Objekten gefördert wird. Wenn man nun die Zielsetzungen für die Angebote hinzuzieht, wird deutlich, dass die Beschäftigung mit Museumsobjekten als Geschichtsobjekte nur

von wenigen überhaupt anvisiert wird. An erster Stelle und mit Abstand am häufigsten nennen die Befragten das Vermitteln von Sachwissen. Nur acht von insgesamt 50 Personen erwähnen die Begegnung mit und Erschließung von Museumsobjekten. Insgesamt werden museumsbezogene Ziele in der Befragung nur von ungefähr 50% erwähnt. Dies widerspricht einer Wahrnehmung und Nutzung der eigenen Potenziale in den untersuchten Angeboten für Schulklassen.

V Museumspädagogische Angebotsgestaltung auf der Mikroebene: Durchführung von Angeboten

Das vorliegende Kapitel V widmet sich der Mikroebene, d.h. der Ebene, auf der es zur Durchführung von Angeboten kommt. Im Gegensatz zur Mesoebene, auf der mittels der Analyse von Angebotsbeschreibungen auf den Museumwebsites und der Online-Befragung von Personen, die für museumspädagogische Angebote verantwortlich sind, punktuelle Abfragen gemacht worden sind (Kapitel IV), kann hier sehr viel detaillierter die Angebotsgestaltung erfasst werden. Zugleich handelt es sich dabei um die Erhebung von Einzelfällen, die neben der jeweiligen Angebotskonzeption auch von den Schüler*innen, der jeweiligen Verfassung der Durchführenden, dem Verhalten der Lehrkräfte und der Situation im Museum, der Stadt bzw. der Schule abhängen. Auf Basis der vorliegenden Ergebnisse können deshalb keine allgemeingültigen Aussagen getroffen werden. Vielmehr dienen sie dazu, die Befunde der anderen Ebenen mit Beispielen aus der Praxis anzureichern.

Auch Kapitel V beginne ich zunächst mit der Darstellung meines methodischen Vorgehens und des Samples (Unterkapitel 13). Anschließend präsentiere ich meine Ergebnisse in Unterkapitel 14 und schließe das Kapitel mit einem Zwischenfazit (Unterkapitel 15).

13 Die fokussierte Ethnographie

Die Ethnographie ist eine Form sozialer und erziehungswissenschaftlicher Forschung, „that emphasises the importance of studying at first hand what people do and say in particular contexts“⁵¹⁷. Laut dem Erziehungswissenschaftler Georg Breidenstein ermöglicht sie vor allem im pädagogischen Feld die Erfassung von Praktiken, die „sich nur sehr begrenzt mit dem Mittel der Befragung, des Interviews untersuchen [lassen]. Sie ruhen zu tief in der selbstverständlichen Gegebenheit der Alltagswirklichkeit, als dass sie der Reflexion der Beteiligten zugänglich wären.“⁵¹⁸

Um diese Praktiken zu erfassen, habe ich mich für ein ethnographisches Vorgehen entschieden. Eine Verfahrensweise im klassischen ethnographischen Sinne mit längeren Feldaufenthalten und teilnehmender Beobachtung ist mir jedoch für mein Forschungsvorhaben aus zwei Gründen nicht zielführend erschienen: Erstens beabsichtige ich in der

⁵¹⁷ HAMMERSLEY 2006, S. 4.

⁵¹⁸ BREIDENSTEIN 2008, S. 207.

hier vorliegenden Untersuchung nicht wie viele klassische ethnographische Studien, eine soziale Welt oder Situation mit ihren Besonderheiten in den Blick zu nehmen, sondern setze meinen Fokus auf einen konkreten Aspekt der sozialen Situation, nämlich die didaktische Umsetzung von Angeboten. Das Verhalten der Schüler*innen spielt für meine Untersuchung beispielsweise nur eine geringe Rolle, ist jedoch Teil der sozialen Situation. Zweitens kommen Schulklassen nur für eine begrenzte Zeit ins Museum. Meist verlassen sie es nach zwei Stunden wieder. Damit reichen kurzzeitige Feldaufenthalte aus, um Angebotsdurchführungen ethnographisch zu begleiten. Meine Wahl ist deshalb auf die Datenerhebung im Rahmen einer *fokussierten* Ethnographie gefallen.

Hubert Knoblauch hat sich mit dieser Variante der Ethnographie intensiv auseinandergesetzt.⁵¹⁹ Er verortet ihren Ursprung bereits in früheren soziologisch-ethnographischen Arbeiten.⁵²⁰ Damit entwirft er kein neues Konzept, sondern versucht methodologisch zu erfassen, was bereits in früheren Arbeiten gemacht wurde. Das distinktive Merkmal fokussierter Ethnographien ist die Tatsache, dass sie nur einen bestimmten Ausschnitt einer Kultur in den Blick nehmen. Die Auswahl des Ausschnitts erfolgt nicht willkürlich, sondern orientiert sich an den Strukturen des Feldes.

Ein weiteres Kennzeichen der fokussierten Ethnographie sind kurzfristige Feldaufenthalte mit intensiver Datenerhebung, die meist technischer Art ist. Ein bestimmter Fokus ist dabei vorab gesetzt, was bedeutet, dass der*die Forschende eine gewisse Offenheit im Feld einbüßt. Hintergrundwissen wird zwar erfasst und konserviert, es kommt aber nicht zur Verarbeitung von Insiderwissen. Der*die Forschende ist lediglich Feldbeobachter*in, nimmt jedoch nicht am Feld teil. Darüber hinaus arbeiten die Forschenden meist mit audio-(visuellen) Transkripten und nicht mit Beobachtungsprotokollen.⁵²¹ Der*die Ethnograph*in sollte Knoblauchs Ansicht nach auch bereits Expertise im Feld wie auch in ethnographischem Arbeiten haben.⁵²²

Da bei der fokussierten Ethnographie kein längerer Feldaufenthalt vorgesehen ist, findet Knoblauch zufolge keine Auseinandersetzung mit dem Fremden statt. Befremdung des Feldes spielt bei Knoblauch nur in Bezug auf die Analyse des ausgewählten Ausschnitts eine Rolle: „Die Wahl des Ausschnitts nämlich setzt die Kenntnis des Rahmens, des

⁵¹⁹ KNOBLAUCH 2001.

⁵²⁰ Knoblauch nennt hier beispielsweise folgende Arbeiten: FESTINGER/RIECKEN/SCHACHTER 1990; HUMPHREYS 1975.

⁵²¹ Vgl. KNOBLAUCH 2001.

⁵²² Vgl. KNOBLAUCH 2002, S. 130.

Feldes voraus. [...] Der Blick des Fremden dagegen ist lediglich hinsichtlich des fokussierten Aspektes der Untersuchung vonnöten – und stellt sich oftmals schon durch seine mikroskopisch feine Auflösung ein.“⁵²³

Die fokussierte Ethnographie stellte für mich ein optimales Forschungsverfahren dar, da sie sowohl meinem Forschungsinteresse als auch den Forschungsumständen gerecht wird. Darüber hinaus habe ich über die vorangegangenen Erhebungen bereits über fundierte Kenntnisse des Forschungsfeldes verfügt. Methodisch gesehen habe ich mich hier für eine Triangulation von Videographien und Expert*inneninterviews entschieden. Die Videodaten haben hierbei dank der verhältnismäßig guten Reproduzierbarkeit des Geschehens den Vorteil, dem möglichen Informationsverlust bei kurzen Forschungsaufenthalten entgegenwirken können. Die Expert*inneninterviews haben dazu gedient, Hintergrundwissen zu erfassen und zu konservieren.

Im Folgenden gehe ich zunächst auf die Auswahl des Samples und das Sample selbst ein, bevor ich die Erhebungsmethoden Videographie und Expert*inneninterview vorstelle.

13.1 Das Sample

Für die Erhebung auf der Mikroebene habe ich mich dafür entschieden, in ihren Ansätzen stark differierende Angebote zu untersuchen, um möglichst verschiedene Ausprägungen der Angebotsgestaltung zu erfassen. Die Auswahl der Fallbeispiele ist aus den bereits erhobenen Angebotsbeschreibungen erfolgt. Ausschlaggebend ist zunächst die Nutzung unterschiedlicher Räume gewesen, da diese jeweils andere Voraussetzungen und Strukturen für die Vermittlung aufweisen. Daraus hat sich auch die Zahl der zu erhebenden Fallbeispiele (vier) ergeben, da ich in den vorherigen Analysen vier unterschiedliche Räume ausgemacht habe, die vornehmlich in museumspädagogischen Angeboten genutzt werden. Darüber hinaus habe ich darauf geachtet, dass in den Angeboten möglichst vielfältige Vermittlungsansätze, Methoden sowie Materialien eingesetzt werden.

⁵²³ KNOBLAUCH 2001, S. 134.

Darauf basierend habe ich mich von den 319 Angebotsbeschreibungen für folgende Angebote entschieden ⁵²⁴ : Angebot	Räume	Ansätze/ Methoden	Wesentliche Materialien
Angebot A ⁵²⁵	Ausstellung	Gespräch; Hör-, Fühl- und Guckkästen; Puzzle; Memory; Pantomimespiel; Abschraffieren	Ausstellungsobjekte; Kleiderkopien; Münzkopie; Puzzle; Memory; Hör-, Fühl- und Guckkästen
Angebot S ⁵²⁶	Museum + Stadt	Gespräch; Arbeit an Zeitschnur; Anfassen und Anziehen; Hineinversetzen ins Mittelalter; These überprüfen	Leiterwagen; Kleidung; Schuhe; Zeitschnur; Eimer; Abbildungen
Angebot K ⁵²⁷	Klassenzimmer	Vortrag; Gespräch; Anziehen; Anfassen; Ausprobieren; Basteln	Power-Point-Präsentation; Fotos von Ausstellungsobjekten, Repliken/Kopien zum Anfassen/Ausprobieren
Angebot W ⁵²⁸	Werkstatt	Gemeinsames Schmie-den einer Messerklinge; Gespräch	Werkzeug; Schutzkleidung

Tabelle 7: Übersicht über die ausgewählten Angebote für die fokussierte Ethnographie

Im Folgenden stelle ich die Fallbeispiele vor, indem ich hier auf das Museum und die dazugehörige museumspädagogische Abteilung eingehe und den Ablauf des jeweiligen Angebots kurz schildere.

⁵²⁴ Die Angaben beziehen sich nur auf die Informationen, die in den Angebotsbeschreibungen zu finden waren. Tatsächlich stellte ich in der Beobachtung der Durchführungen fest, dass weitaus vielfältiger gearbeitet wurde.

⁵²⁵ Der Buchstabe „A“ steht für „Ausstellung“.

⁵²⁶ Der Buchstabe „S“ steht für „Stadtraum“.

⁵²⁷ Der Buchstabe „K“ steht für „Klassenzimmer“.

⁵²⁸ Der Buchstabe „W“ steht für „Werkstatt“.

13.1.1 Angebot in der Ausstellung (Angebot A)

Das Museum

Bei Angebot A handelt es sich um ein Angebot eines historischen Museums, das sich in einer deutschen Großstadt mit ungefähr 100 000 Einwohner*innen befindet. Gegründet wurde das Museum bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts auf Initiative eines Vereins. Die heutigen Räumlichkeiten bezog es erst in den 1990er Jahren, womit eine Neukonzeption und Sammlungserweiterung des Museums einherging. Aktuell umfasst das Museum sieben Abteilungen auf ca. 4700m². Den Ausstellungen liegt ein chronologisches Prinzip der gesellschaftlichen und kulturräumlichen Entwicklung der Region zugrunde. Schwerpunkte sind politische Geschichte, Wirtschafts- und Sozialgeschichte, Volkskunde, Siedlungs- und Bevölkerungsgeschichte sowie die Geschichte der Stadt. Die Dauerausstellung hält ausgewählte Exponate von der Ur- und Frühgeschichte bis heute bereit.⁵²⁹

Museumspädagogik am Museum

Die Museumspädagogik wird zum Zeitpunkt der Untersuchung von einer festangestellten Mitarbeiterin sowie vier freien Mitarbeitenden bestritten. Wie in den anderen besuchten Museen ist auch hier die Rekrutierung von freien Mitarbeitenden besonders schwierig, da die Hochschule der Stadt nicht geisteswissenschaftlich ausgerichtet ist.⁵³⁰

Am Museum gibt es insgesamt 14 Angebote für Schulklassen Teil des museumspädagogischen Programms. Zwei Angebote davon widmen sich dem Mittelalter und bauen aufeinander auf (3-6. Klasse und 7.-9. Klasse).⁵³¹ Aufgrund archäologischer mittelalterlicher Funde, die im Jahr 2004 Platz in der Dauerausstellung fanden, sind diese ins museumspädagogische Programm aufgenommen worden.

Das untersuchte museumspädagogische Angebot

Das untersuchte eineinhalbstündige Angebot, konzipiert für die dritte bis sechste Jahrgangsstufe, findet in einer regionalgeschichtlichen Abteilung statt, in der archäologische Funde – unter anderem aus dem Mittelalter – ausgestellt sind. Zu sehen sind dort mittelalterliche Bronze- und Keramiktöpfe, eine Holzbrunnenwand und Ausgrabungsfunde aus

⁵²⁹ Informationen stammen aus einer Informationsbroschüre über das Museum, herausgegeben 1992.

⁵³⁰ Informationen stammen aus dem Interview mit der Museumspädagogin.

⁵³¹ Informationen entstammen der Website des Museums.

einer Wehrkirche wie beispielsweise Münzen, Tierknochen, ein Keramiktopf und eine Bronzeplakette mit der heiligen Maria.

Das Angebot wird in der Museumswerkstatt mit einer Einführung ins Mittelalter begonnen. Anschließend werden die Schüler*innen mit mittelalterlichen Kleiderkopien ausgestattet und es findet ein Besuch der Ausstellung statt. Dort werden die oben genannten mittelalterlichen Funde vorgestellt, bevor die Schulklasse in verschiedene Arbeitsgruppen aufgeteilt wird. Eine Gruppe (Gruppe 1) spielt Memory mit Bildkarten, auf denen Fotografien der mittelalterlichen Funde der Ausstellung zu sehen sind. Eine weitere Gruppe (Gruppe 2) fügt ein Puzzle einer Malerei aus einem mittelalterlichen Evangeliar zusammen, während eine andere (Gruppe 3) sich mit einer Hör-, Guck- und Fühlstation beschäftigt. Eine vierte Gruppe (Gruppe 4) schraffiert eine vergrößerte mittelalterliche Münzkopie ab, während zwei weitere Gruppen (Gruppen 5 und 6) mittelalterliche Pantomimeszenen einüben. Die Stationen werden so durchgewechselt, dass jede*r Schüler*in bei einer Pantomimeszene mitspielen kann. Das Angebot endet damit, dass die Schüler*innen ihre Pantomimeszene vor allen anderen präsentieren. Für die vorliegende Forschungsarbeit wurde die Durchführung eines Angebots in der fünften Klasse videografiert.

13.1.2 Angebot im Stadtraum (Angebot S)

Das Museum

Das Stadtmuseum, das dieses Angebot macht, liegt in einer mittelgroßen Stadt mit circa 40 000 Einwohner*innen. Es wurde Anfang des 20. Jahrhunderts auf Initiative eines historischen Vereins gegründet. In den 1980er Jahren bezog das Museum seinen heutigen Standort, ein Gebäude mit ca. 1000m² Ausstellungsfläche.⁵³² Deren Schwerpunkte stellen Industrie-, Technik-, Sakralkunst- und neuere Alltagsgeschichte dar. Nur drei Objekte (eine Lanze, ein Wurfspieß und Münzen) stammen aus dem Mittelalter. Das Mittelalter wird in der Ausstellung vor allem im Zusammenhang mit der Stadtgründung erwähnt.⁵³³

Die Museumspädagogik

Die Museumspädagogik wurde 1993 durch die damalige Kulturredakteurin, die selbst museumspädagogischen Hintergrund hatte, etabliert. Das erste museumspädagogische

⁵³² Informationen stammen aus der Broschüre zum 100-jährigen Jubiläum des Museums.

⁵³³ Informationen stammen aus einem eigenen Rundgang durch die Ausstellung.

Angebot war ein Suchspiel für Kinder, das von der heutigen Museumsleiterin, die damals als Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen-Kraft (ABM) eingestellt war, entwickelt wurde. Die Konzeption und Durchführung der Angebote übernahm laut Aussage der Museumsleiterin zunächst sie selbst. Anlässlich des Stadtjubiläums 2010 ist ein Museumspädagoge eines anderen Museums damit beauftragt worden, Konzepte für Angebote zum Mittelalter zu entwickeln. Für deren Durchführung stellte die Stadtverwaltung zum ersten Mal finanzielle Mittel für Honorarkräfte zur Verfügung. Zum Zeitpunkt der Erhebung sind es zwei freie Mitarbeiterinnen, die zusammen mit der Museumsleiterin das gesamte museumspädagogische Programm betreuen. Daneben gibt es eine Museumspädagogin, die mit einer halben Stelle einen weiteren Teil der museumspädagogischen Arbeit übernimmt.⁵³⁴ Die museumspädagogische Angebotspalette umfasst ein Angebot für Kindergarten und Vorschule sowie fünf Angebote für Schulklassen, darunter zwei zum Thema Mittelalter.⁵³⁵

Das untersuchte museumspädagogische Angebot

Das untersuchte Angebot ist eines der Angebote, die von einem externen Museumspädagogen zum 850. Jubiläum der ersten urkundlichen Erwähnung der Stadt entworfen worden ist. Es ist für die dritte Klassenstufe gedacht und widmet sich der mittelalterlichen Stadtgeschichte. Das Angebot besteht aus einer Einführung ins Mittelalter und das Marktwesen, die im Museum stattfindet. Zwar verfügt die Dauerausstellung über einige wenige mittelalterliche Gegenstände, diese werden aber im ersten Teil, der im Museum durchgeführt wird, nicht berücksichtigt. Lediglich eine dort fest installierte vergrößerte Kopie einer alten Stadtansicht kommt zum Einsatz. Zu Beginn wird anhand einer Zeitschnur mit ‚epochentypischen‘ Abbildungen von der Gegenwart ins Mittelalter zurückgegangen. Anschließend führt die museumspädagogische Fachkraft in die Stadtgeschichte und das Marktwesen ein. Danach erhalten die Schüler*innen mittelalterliche Gugeln, die sie überziehen sollen. Anschließend beginnt der Stadtrundgang. Die Schüler*innen formieren sich als Kaufmannszug um einen Leiterwagen herum und bleiben an verschiedenen Stationen in der Stadt stehen. Die Struktur, der Ablauf wie auch die verwendeten Materialien weichen von den Vorschlägen des Angebotskonzepts teils stark ab. Ein Vergleich mit den verschriftlichten Konzepten hat gezeigt, dass das Angebot mit Anteilen aus dem Angebot für die vierte Klasse angereichert wurde, während andere Bestandteile weggelassen worden waren. Im videographierten Angebot ist durchgehend das dialogische Gespräch als

⁵³⁴ Informationen stammen aus dem Interview mit der Museumsleiterin, 4.6.2014.

⁵³⁵ Informationen stammen aus der Website des Museums, Stand Mai 2014.

Methode verwendet worden, daneben durften die Schüler*innen immer wieder einmal etwas aus- und anprobieren.

13.1.3 Angebot im Klassenzimmer (Angebot K)

Das Museum

Das Museum wurde in den 1950er Jahren als Landesmuseum in einer Stadt mit ungefähr 100 000 Einwohner*innen gegründet und besteht derzeit aus mehreren Ausstellungshäusern zur Landesgeschichte. Eine Dauerausstellung präsentiert archäologische Funde aus verschiedenen Epochen, darunter auch aus dem Mittelalter. Daneben haben die Besucher*innen in einem angeschlossenen Hands-On-Erlebnisbereich die Möglichkeit, Kopien von Gegenständen aus der Stein- und Römerzeit sowie aus dem Mittelalter anzufassen und auszuprobieren.⁵³⁶

Die Museumspädagogik am Museum

Der interviewte Museumspädagoge ist zum Zeitpunkt der Untersuchung seit circa zehn Jahren in dieser Funktion am Museum tätig. Die Konzeption von Angeboten stellt eine seiner Aufgaben dar. Für jeweils ein Jahr wird ihm zusätzlich ein*e FSJler*in (Freiwilliges Soziales Jahr) an die Seite gestellt. Daneben arbeitet er mit neun freien Mitarbeitenden zusammen, die die Durchführung von Angeboten für alle Ausstellungen übernehmen.

Zum Zeitpunkt der Untersuchung existiert ein umfangreiches Programm für Schulklassen in den Dauerausstellungen mit unterschiedlichen thematischen Schwerpunkten, die mit verschiedenen Workshops ergänzt werden können. Angebote in der Ausstellung behandeln das Mittelalter im Rahmen eines Querschnittsthemas (z.B. Werkzeuge oder Schmuck).

Ein Umbau des Museumsgeländes bedingte 2010 die Schließung aller Ausstellungen für ein Jahr. Um diese Leerphase zu füllen, entwickelte der Museumspädagoge mobile Angebote, die an Schulen im Klassenzimmer durchführbar sind. Dabei können die Lehrenden fünf Schwerpunkte auswählen: Steinzeit, Römer, Mittelalter, Grabkulturen und künstlerische Techniken aus verschiedenen Epochen. Durch einen glücklichen Zufall konnten damals weitere finanzielle Bundesmittel akquiriert werden, die eine Ausstattung

⁵³⁶ Informationen sind der Website des Museums entnommen, Stand Januar 2017.

der Museumspädagogik mit entsprechenden Transportkisten und einem Auto ermöglichen und damit die Angebote professionalisieren.

Das untersuchte museumspädagogische Angebot

Das eineinhalbstündige Angebot wird zum Zeitpunkt der Untersuchung seit fünf Jahren durchgeführt. Dabei gibt es keine vordefinierte Altersstufe bzw. Gruppengröße. Es baut inhaltlich auf den Themen der archäologischen Dauerausstellung zur Landesgeschichte auf und ist in drei Arbeitsphasen gegliedert: ein Vortrag anhand einer Power-Point-Präsentation mit dialogischen Elementen, eine Hands-On-Phase und eine Workshop-Phase.

In der Power-Point-Phase werden Fotografien von Originalen und Repliken sowie Abbildungen gezeigt und erläutert. Mit den Schüler*innen wird damit Wissen zum Mittelalter entlang unterschiedlicher Themen (Waffen, Schmuck, Ernährung, ...) und den Gegenständen der Hands-On-Phase aufgebaut.

Die Themen des Vortrags werden zum größten Teil an thematischen Tischen mit entsprechenden Materialien wieder aufgegriffen. Materiell speist sich diese Phase aus dem Hands-On-Erlebnisbereich des Museums, der die statische Dauerausstellung vornehmlich mit Vitrinen zur Landesgeschichte um eine Vielzahl an Repliken und wenigen Originalen zum Anfassen ergänzt. Daneben sollen Beschriftungs- und Informationstafeln die eigenständige Erschließung der Materialien ermöglichen. Der Museumspädagoge und die FSJ-lerin stehen in dieser Phase den Schüler*innen für Fragen zu Verfügung. Außerdem weist der Museumspädagoge die Schüler*innen an den Tischen in Techniken wie beispielsweise das Entfachen von Feuer mit Feuersteinen ein.

Im Workshop stellen die Schüler*innen ein Lederbeutelchen her. Dazu wird ein Kreis auf einem Lederstück mit Bleistift angezeichnet und mit der Schere ausgeschnitten. Anschließend stanzen die Schüler*innen mit einer Lochpfeife und einem Hammer acht bis sechzehn Löcher in gleichen Abständen in den Rand des Lederstückes, in das sie dann ein Lederbändchen eingefädeln. Das videographierte Angebot fand mit einer Klasse der sechsten Jahrgangsstufe statt.

13.1.4 Angebot in der Werkstatt (Angebot W)

Das Museum

Hier handelt es sich um ein historisches Museum, das 1997 eröffnet wurde. Das Museum befindet sich in einer Kreisstadt mit ca. 32 000 Einwohner*innen. Es behandelt politische

Geschichte, Wirtschafts- und Sozialgeschichte, Volkskunde sowie Siedlungs- und Bevölkerungsgeschichte. Die Dauerausstellung umfasst mehr als 1000m². Die Exponate stammen aus der Bronzezeit, dem Mittelalter, dem Barock wie auch aus der Neuzeit. Insgesamt gesehen legt das Museum einen besonderen Schwerpunkt auf das Mittelalter. Hier thematisiert es Stadtgeschichte, Rittertum und Alltagskultur. In der Ausstellung stehen den Besucher*innen viele Repliken und Rekonstruktionen zur Verfügung, die angefasst und näher betrachtet werden können. Hinweisschilder, die das Anfassen verbieten, sind im Museum nicht zu finden. Alle ‚Originalgegenstände‘, die nicht berührt werden dürfen, sind in Glasvitrinen aufbewahrt. Nach Aussage des Museumsleiters geht die Vermittlung der Erhaltung der Exponate vor. So ist beispielsweise die Schmiedeesse, die regelmäßig in Betrieb genommen wird, auch Teil der Ausstellung.⁵³⁷

Die Museumspädagogik am Museum

Zum Zeitpunkt der Untersuchung gibt es im Museum keine Stelle in der Museumspädagogik. Museumspädagogische Aufgaben werden vom Museumsleiter, der ausgebildeter Gymnasiallehrer für Geschichte und Erdkunde ist, übernommen. Unterstützt wird er von einer weiteren Lehrkraft, die mit einer Stunde pro Woche ans Museum abgeordnet ist. Diese übernimmt vor allem museumspädagogische Projekte mit Schüler*innen. Die Durchführung der museumspädagogischen Angebote wird von freien Mitarbeitenden bestritten, die unterschiedlichen professionellen Hintergrund aufweisen. Darunter befinden sich unter anderem Studierende, eine pensionierte Lehrerin und ein freiberuflicher Biologe.

Groß geschrieben werden im Museum die Anschaulichkeit und das haptische Erfahren. Insgesamt besteht das museumspädagogische Programm aus 18 verschiedenen Veranstaltungen. Elf davon beschäftigen sich mit dem Mittelalter. Acht Angebote haben einen handwerklichen und technischen Schwerpunkt wie beispielsweise das Schmieden, Kupfertreiben oder Lederarbeiten.

Das untersuchte museumspädagogische Angebot

Das Schmiedeangebot besteht aus einem Teil in der Ausstellung und einem handwerklichen an der Schmiedeesse. Der einstündige Workshop kann aber auch unabhängig vom Ausstellungsteil gebucht werden. Dies ist der Fall im vorliegenden ethnographierten

⁵³⁷ Informationen stammen aus einem Vorgespräch im Juni 2014.

Beispiel. Zu Beginn des Workshops werden zunächst die Museumsregeln erläutert. Anschließend sucht die Gruppe die Schmiedeese auf, die sich in der Ausstellung im Erdgeschoss befindet. Vorab eruiert die museumspädagogische Mitarbeiterin mit den Schüler*innen kurz, was zum Schmieden überhaupt notwendig ist, bevor das Schmiedefeuer mit dem von den Schüler*innen zerknäulten Zeitungspapier entfacht wird. Dann schmieden die Schüler*innen zusammen unter Anleitung der freien Mitarbeiterin zwei Messerklingen, die die Klasse mitnehmen darf. Abschließend haben die Schüler*innen ca. 15 Minuten Zeit, Fragen zu stellen. Für die vorliegende Untersuchung wurde eine Angebotsdurchführung mit einer vierten Klasse gefilmt.

13.2 Datenerhebungen

Im Rahmen der fokussierten Ethnographie habe ich mich dazu entschieden, Angebotsdurchführungen sowohl videographisch zu begleiten als auch Expert*inneninterviews mit den durchführenden Personen und den für die Konzeption Verantwortlichen zu führen. Dies hat es mir ermöglicht, während des kurzen Feldaufenthalts so viele Informationen wie möglich zu sammeln.

Die Durchführung der fokussierten Ethnographien an einem Museum hat drei Tage gedauert. Am ersten Tag habe ich das Museum besichtigt und es hat der erste persönliche Kontakt mit den für die Angebote Verantwortlichen stattgefunden. Am zweiten Tag habe ich die Videodaten erhoben. Dabei habe ich mit einer Ausnahme⁵³⁸ Aufzeichnungen von zwei Durchführungen gemacht. Dies ist mir im Rahmen der Untersuchung sinnvoll erschienen, da ich in den zweiten Erhebungen den Fokus der Videokamera gezielter setzen und besser als bei den ersten Erhebungen habe einschätzen können, was, aus welcher Perspektive und wie gefilmt werden muss. Meine Rolle ist aufgrund der Kameraführung ausschließlich beobachtend gewesen. Nach der Videodatenerhebung, die immer vormittags stattgefunden hat, habe ich mir am Nachmittag die Videoaufzeichnungen angesehen, um neue Fragen und ggf. Änderungen in die Interviewleitfäden für die Expert*inneninterviews zu integrieren, die ich am darauffolgenden Tag durchführt habe.

⁵³⁸ Das Angebot W konnte nur einmal videographiert werden, da es im Untersuchungszeitraum nur einmal von einer Schulklasse gebucht worden war.

13.2.1 Videographische Beobachtungen

Ein großer Vorteil der Erhebung videographischer Daten liegt nach Bettina Fritzsche et al. darin, dass sie

„die Möglichkeiten einer teilnehmenden Beobachtung [steigert], nicht nur, weil sie die Beobachtungsdaten mit hohem Detaillierungsgrad konserviert und somit der wiederholten Durchsicht zugänglich macht, sondern vor allem auch, weil sie die methodologische Aufmerksamkeit auf die Dimension der Materialität des Sozialen zu befördern hilft, und zwar sowohl in der Datenerhebung mit der Kamera, die als technische Apparatur die Unmittelbarkeit der Beobachtung bricht, als auch bei der Verschriftlichung der konservierten Daten, die sich stärker auch auf Körper, Dinge und Räume konzentrieren kann“⁵³⁹.

Die Beobachtung mit der Kamera hat natürlich auch wie jede andere qualitative Datenerhebung die Einschränkung, dass nur ein Ausschnitt des Geschehens erfasst werden kann.⁵⁴⁰ Was aufgenommen wird, hängt erheblich vom Fokus der Kameraführung und damit von der*dem Forscher*in ab. Videoaufnahmen habe ich daher als „audiovisuelle Feldnotizen“⁵⁴¹ behandelt. Gerade das Beobachten durch die Kameralinse oder auf dem Display bedingt eine sehr beschränkte Perspektive, die mehr auszublenken vermag als gängige Beobachtungen.⁵⁴² Gleichzeitig birgt dies die Gefahr, mit ihren technischen Möglichkeiten eine Masse an Daten mit Überkomplexität zu produzieren, die später nicht mehr oder nur ungenügend bewältigt werden können.⁵⁴³ Darüber hinaus ist die Videographie wesentlich invasiver als eine gängige (teilnehmende) Beobachtung. Gefühle der Bewertung und Kontrolle sowie Interaktion mit der Kamera spielen eine Rolle und müssen in der Auswertung mitberücksichtigt werden. Allerdings weisen Jörg Dinkelaker und Matthias Herrle darauf hin, dass „[d]ie Eigendynamik des Interaktionsgeschehens [...] es den Beteiligten nicht [erlaubt], sich dauerhaft auf die stummen Beobachter zu konzentrieren“⁵⁴⁴. Es handele sich dabei eher um ein flüchtiges Phänomen.

Insgesamt betrachtet hat hinsichtlich meines Vorhabens das Argument überwogen, dass durch Videoaufzeichnungen ein hoher Detaillierungsgrad erfasst werden kann, der erst durch mehrmaliges wiederholtes Ansehen sichtbar wird. Gerade aufgrund meiner kurzen Feldaufenthalte hat sich dieser Vorteil der Videographie als ertragreich erwiesen, obwohl durch den Kamerafokus nicht alles erfasst werden konnte. Um nicht wesentliche

⁵³⁹ FRITZSCHE/IDEL/RABENSTEIN 2011, S. 35.

⁵⁴⁰ Vgl. DINKELAKER/HERRLE 2009, S. 16.

⁵⁴¹ MOHN 2008, S. 62.

⁵⁴² Vgl. REH 2012, S. 157.

⁵⁴³ Vgl. ebd., S. 158.

⁵⁴⁴ DINKELAKER/HERRLE 2009, S. 27.

Informationen zu verpassen, habe ich deshalb in zwei Fällen⁵⁴⁵ das von dem*der museumspädagogischen Mitarbeiter*in bzw. Museumspädagog*in Gesprochene zusätzlich mithilfe eines Krawattenmikrofons und eines externen Aufnahmegeräts, das in der Hosentasche aufbewahrt wurde, aufgezeichnet. Diese Tonmitschnitte waren auch dann wertvolles Material, wenn das museumspädagogische Angebot unter einem hohen Geräuschpegel stattgefunden hat, beispielsweise im Stadtbereich oder in freien Arbeitsphasen der Schüler*innen. Der invasive Charakter der Kamera hat sich meist nur zu Beginn der Veranstaltungen gezeigt, wenn ich als Forscherin vorgestellt worden bin und Schüler*innen in Richtung Kamera gewunken haben, die – wie von Dinkelaker und Herrle prognostiziert – im Laufe des Angebots nicht mehr wahrgenommen worden ist.

Schließlich habe ich sieben Durchführungen von Angeboten erhoben: jeweils zwei Durchführungen der Angebote A, S und K sowie eine Durchführung des Angebots W. Bei Angebot A hat es sich einmal um ein Angebot gehandelt, das von einer freien Mitarbeiterin, und eines, das von der Museumspädagogin angeleitet worden ist. Bei der Auswertung habe ich mich für die Videographie der Durchführung der Museumspädagogin entschieden, da es sich dabei um die zweite Erhebung gehandelt hat, die meist von der Kameraführung her bessere Aufnahmen bereitgehalten hat. Auch bei Angebot S habe ich die zweite Durchführung ausgewertet, die von einer freien Mitarbeiterin umgesetzt worden ist. Das Angebot K ist zweimal vom fest angestellten Museumspädagogen durchgeführt worden; hier habe ich mich ebenfalls für die Auswertung der zweiten Version entschieden. Das Angebot W ist von einer freien Mitarbeiterin umgesetzt worden.

Für den Umgang mit Videoaufzeichnungen in der Auswertung gibt es unterschiedliche Vorschläge.⁵⁴⁶ Die Entscheidung für ein bestimmtes Vorgehen soll nach der Fragestellung und dem Fokus der Forschung erfolgen. Neben der Arbeit mit Bildausschnitten, sogenannten Stills, die auf mikroanalytischer Ebene Sequenzialität ins Zentrum rücken, ist das gängige Verfahren die Verbalisierung des Geschehens in Form von Transkripten. Aufgrund der Tatsache, dass mein Fokus aber nicht auf sozialen Interaktionen gelegen hat, habe ich mich gegen eine komplette Transkription der Videoaufzeichnungen entschieden. Kodiersoftware wie MAXQDA ermöglicht es, Videosequenzen inzwischen direkt am Video zu kodieren, so dass eine schriftliche Verbalisierung des Beobachteten für die Kodierung nicht mehr unbedingt notwendig ist. Die Arbeit direkt am Material und nicht über

⁵⁴⁵ Angebot S und Angebot K.

⁵⁴⁶ Vgl. REH 2012, S. 162.

eine „re-presentation“⁵⁴⁷ hat zudem den Vorteil, dass man wiederholt mit dem Beobachteten konfrontiert wird und hierdurch nicht Gefahr läuft, sich auf die Transkription zu verlassen.⁵⁴⁸ Für die schriftliche Ausarbeitung und die Darstellung meiner Ergebnisse in dieser Arbeit habe ich jedoch Videotranskripte von den Szenen, mit denen ich meine Ergebnisse belege, erstellt. Hier habe ich sowohl das Gesprochene als auch das relevante Handeln der Angebotsdurchführenden und Schüler*innen abgebildet. Dabei habe ich mich an den Transkriptionsregeln von Werner Kallmeyer und Fritz Schütze⁵⁴⁹ angelehnt.

13.2.2 Expert*inneninterview

Neben der videographischen Begleitung der museumspädagogischen Angebote habe ich mit den Personen, die das Angebot konzipierten, und denjenigen, die es umsetzen, ein Expert*inneninterview geführt. Dabei handelt es sich um eine qualitative, leitfadengestützte Interviewform, die ihre Bezeichnung nicht aufgrund der befragten Zielgruppe, sondern wegen der besonderen Wissensbestände, die erfragt werden, sowie einer eigenständigen Form der Befragung erhält.⁵⁵⁰ Im Gegenzug zu den Beobachtungen legt das Expert*inneninterview „explizierbare Wissensbestände“⁵⁵¹ offen. Im Fokus der Befragung steht sogenanntes „Kontextwissen“⁵⁵².

Es gibt unterschiedliche Typologien des Expert*inneninterviews.⁵⁵³ In der vorliegenden Arbeit beziehe ich mich im Sinne der GTM auf das theoriegenerierende Expert*inneninterview, wie es von Michael Meuser und Ulrike Nagel begründet wurde. Diese Form zielt auf die Erschließung „subjektive[r] Handlungsorientierungen und implizite[r] Entscheidungsmaximen der Experten aus einem bestimmten fachlichen Funktionsbereich“⁵⁵⁴ als Ausgangspunkt einer Theoriebildung ab. Durch einen gemeinsamen Leitfaden wie auch die Tatsache, dass alle Befragten aus demselben Fachbereich stammen, kann im Idealfall über eine interpretative Generalisierung einer Typologie eine Theorie entworfen werden.⁵⁵⁵ Da jedoch hier nur an vier Museen sechs Interviews erhoben worden sind, lässt

⁵⁴⁷ COWAN 2014, S. 7.

⁵⁴⁸ Für die schriftliche Ausarbeitung und die Darstellung meiner Ergebnisse in dieser Arbeit erstellte ich jedoch Transkripte von den Szenen, mit denen ich meine Ergebnisse belege. Hier bildete ich sowohl das Gesprochene als auch das relevante Handeln der Angebotsdurchführenden und Schüler*innen ab.

⁵⁴⁹ KALLMEYER/SCHÜTZE 1976.

⁵⁵⁰ Vgl. PFADENHAUER 2009, S. 99.

⁵⁵¹ Vgl. ebd.

⁵⁵² Vgl. MEUSER/NAGEL 1991, S. 447.

⁵⁵³ S. BOGNER/MENZ 2009, S. 64–66.

⁵⁵⁴ Ebd., S. 66.

⁵⁵⁵ Vgl. ebd.

sich allein anhand dieser Untersuchung keine Generalisierung vornehmen. Im Rahmen dieser Forschung stellen die Expert*inneninterviews nur einen Teil des gesamten Datenmaterials dar und tragen zur Theoriegenerierung bei.

Entscheidend bei Expert*inneninterviews ist darüber hinaus die Auswahl der Befragten. In der qualitativen Sozialforschung gibt es eine große Debatte darüber, was einen Menschen zu einer*m Expert*in macht. Im Sinne des theoriegenerierenden Expert*inneninterviews nach Alexander Bogner und Wolfgang Menz ist es die „Wirkmächtigkeit“⁵⁵⁶ des Wissens: „Im theoriegenerierenden Interview befragen wir Experten, weil ihre Handlungsorientierungen, ihr Wissen und ihre Einschätzungen die Handlungsbedingungen anderer Akteure in entscheidender Weise (mit-) strukturieren und damit das Expertenwissen die Dimension sozialer Relevanz aufweist.“⁵⁵⁷ Damit lässt sich sehr gut argumentieren, weshalb in vorliegendem Forschungsvorhaben sowohl diejenigen interviewt worden sind, die für die Planung der Angebote zuständig sind, als auch diejenigen, die die Angebote durchführen: Beiden Gruppen lässt sich ‚Wirkmächtigkeit‘ hinsichtlich der museumspädagogischen Angebotsgestaltung zusprechen.

Für Ronald Hitzler und Michaela Pfadenhauer⁵⁵⁸ ist es im Rahmen der Ethnographie zentral, dass die Kommunikation im Expert*inneninterview unter ‚Expert*innen‘ stattfindet. Dies bedeutet, dass auch der*die Interviewer*in über eine gewisse Expertise verfügt, die durch Dokumentenstudium, Schulung oder eben auch Teilnahme im Feld erworben sein kann. Hintergrund dieses Desiderats ist die idealistische Annahme, dass bei Gesprächen unter Expert*innen Informationen und Argumentationen für oder gegen Lesarten bzw. Deutungsalternativen ausgetauscht werden, während in Gesprächen zwischen Expert*innen und Laien eher der Fokus auf Erläuterungen, Belehrungen oder auch Rechtfertigungen liegt, was Hitzler und Pfadenhauer zufolge vermieden werden soll. Allerdings sollte es zwischen den Expert*innen nicht zu Konkurrenzdruck in der Gesprächssituation kommen; die Deutungsmacht muss letzten Endes den Interviewten überlassen werden.⁵⁵⁹ Auch Bogner und Menz gehen davon aus, „dass die Äußerungen des Befragten sich wesentlich an seinen Vorstellungen und Mutmaßungen bezüglich Kompetenz, fachlicher Herkunft, normativer Orientierungen und Einstellungen sowie der untersuchungsfeldrelevanten Einflusspotenziale des Interviewers orientieren“⁵⁶⁰.

⁵⁵⁶ Ebd., S. 72.

⁵⁵⁷ Ebd.

⁵⁵⁸ Vgl. HITZLER/PFADENHAUER 2011, S. 9f.

⁵⁵⁹ Vgl. ebd., S. 9–11.

⁵⁶⁰ BOGNER/MENZ 2009, S. 76.

Durch meine eigene Tätigkeit im Bereich der Museumspädagogik, die vorausgehende Analyse der Angebotsbeschreibungen sowie die vorab sondierende Lektüre von Fachliteratur habe ich diesem Anspruch gerecht werden können. Jedoch lässt sich die Wahrnehmung der Interviewpartnerin seitens des Interviewten nur bedingt beeinflussen. Zuschreibungen und Erwartungen an den*die Interviewer*in werden bereits vorab aufgrund von Faktoren wie beispielsweise Alter, Geschlecht, Qualifikationsstatus, Sprache oder Herkunft bestimmt. Umso wichtiger erscheint die Präsentation der eigenen Person und des Forschungsinteresses vorab, um eine positive Kommunikationssituation im Interview herzustellen.⁵⁶¹ Auch die Wahrnehmung und Rollenzuschreibung des Interviewten vonseiten der Interviewenden ist hier nicht zu vernachlässigen. Die Grenzen des Expert*inneninterviews liegen also darin, dass „[d]ie (Re)Konstruktion des Deutungswissens im Experteninterview [...] in Abhängigkeit von der Interaktionsstrategie immer (nur) einen bestimmten Ausschnitt aus dem Expertenwissen [realisiert]“⁵⁶². Aus diesem Grund habe ich meine eigene Rolle als Interviewende sowie meine Wahrnehmung des*der Interviewpartners*in in der Auswertung der Interviews entsprechend reflektiert und berücksichtigt.

Für die vorliegende Befragung sind zwei leicht voneinander abweichende Interviewleitfäden⁵⁶³ erstellt worden – ein Leitfaden für die Befragung derjenigen, die für das museumspädagogische Programm zuständig sind, und ein Leitfaden für die Befragung der durchführenden Personen. Die Interviewleitfäden beinhalten Fragen speziell zum videographierten Angebot, zur museumspädagogischen Arbeit mit Schulklassen allgemein, zum persönlichen Bezug zum Mittelalter sowie zum beruflichen Werdegang und zur eigenen museumspädagogischen Tätigkeit. Darüber hinaus sind nach der Erhebung der videographischen Daten weitere Fragen ergänzt und ggf. Veränderungen vorgenommen worden. Diese haben sich vor allem auf den Einsatz von Objekten, Materialien, Themen und Methoden bezogen.

Insgesamt habe ich acht Expert*inneninterviews erhoben, von denen ich sechs ausgewertet habe. Bei Angebot A habe ich eines mit der fest angestellten Museumspädagogin sowie eines mit ihrer freien Mitarbeiterin geführt. Letzteres habe ich nicht ausgewertet, da ich auch die Videographie ihrer Angebotsdurchführung nicht analysiert habe. Für Angebot S habe ich die Museumsleiterin interviewt, die auch für die museumspädagogischen

⁵⁶¹ Vgl. ebd., S. 90.

⁵⁶² Ebd., S. 94.

⁵⁶³ Vgl. Leitfäden im digitalen Anhang.

Angebote verantwortlich ist, sowie zwei ihrer freien Mitarbeiter*innen, deren Angebotsdurchführungen ich mit der Kamera begleitet hatte. Ausgewertet worden ist wiederum nur das Interview mit derjenigen Mitarbeiterin, deren Angebotsumsetzung ich auch analysiert habe. Da bei Angebot K der fest angestellte Museumspädagoge sowohl für die Konzeption als auch die Realisierung des Angebots verantwortlich ist, liegt hierzu nur ein Interview vor. Bei Angebot W hat das Interview mit dem Museumsleiter als Hauptverantwortlichem für die Museumspädagogik sowie mit der freien Mitarbeiterin stattgefunden. Beide Interviews sind analysiert worden.

Die Auswertung der Interviews stellt die letzte im gesamten Forschungsprozess dar, obwohl die Daten bereits längere Zeit vorgelegen haben. Aus pragmatischen Gründen habe ich mich dafür entschieden, zunächst die Handbücher und Handreichungen auszuwerten, da ich mir davon weitaus umfangreichere Ergebnisse vor allem hinsichtlich der Rahmenbedingungen erwartet habe. Dies bedeutet, dass ich bei der Analyse der Expert*inneninterviews ebenfalls sowohl deduktiv als auch induktiv vorgegangen bin. Da ich bereits in der Auswertung der Handbücher und Handlungsempfehlungen, der Programmanalyse wie in der Auswertung der Videodaten Kategorien, Codes und Subcodes gewonnen habe, ist es mir sinnvoll erschienen, diese auf ihre Anwendbarkeit für die die Expert*inneninterviews hin zu überprüfen und zu ergänzen. Bei der Transkription der Interviews habe ich mich wiederum auf die Regeln von Kallmeyer und Schütze⁵⁶⁴ gestützt.⁵⁶⁵

13.3 Reflexion des methodischen Vorgehens

Was die Auswahl der Fälle betrifft, so habe ich auf ein recht großes Ausgangssample der Erhebung der Angebotsbeschreibungen zurückgreifen können (319 Angebote von 88 Museen), so dass es mir gelungen ist, sehr unterschiedliche Beispiele zu erheben.

Die Kombination der Erhebung videographischer Daten mit der Erhebung von Expert*inneninterviews hat sich als besonders ergiebig erwiesen, da dadurch Angebotskonzepte stärker durchdrungen und offengelegt werden konnten. Gleichzeitig konnten damit aber auch die Differenzen zwischen den Vorstellungen davon, wie in museumspädagogischen Angeboten gearbeitet wird, und dem, wie dann tatsächlich agiert wird, sichtbar gemacht werden. Darüber hinaus haben sich gerade anhand der Expert*inneninterviews die

⁵⁶⁴ KALLMEYER/SCHÜTZE 1976.

⁵⁶⁵ Die verwendeten Transkriptionsregeln finden sich im Anhang, Kapitel VIII.

unterschiedlichen Einflussfaktoren auf die Angebotsgestaltung identifizieren und deren Wirkmächtigkeit anhand der Videographien bestimmen lassen.

Hinsichtlich der Durchführung der Erhebungen hat sich gezeigt, dass das Finden eines Termins, an dem zweimal kurz hintereinander dasselbe Angebot für Schulklassen umgesetzt worden ist, eine Schwierigkeit dargestellt hat, da die Buchungsrate der von mir ausgewählten Angebote in allen vier Museen nicht besonders hoch gewesen ist. Gleichzeitig ist es nicht immer einfach gewesen, Lehrende zu überzeugen, den Mehraufwand für die Videoaufnahmen (z.B. Einholen der Einverständniserklärungen für die Videoaufzeichnungen von den Eltern) auf sich zu nehmen. Dies hat zur Folge gehabt, dass in drei von vier Fällen die Museumspädagog*innen proaktiv auf Schulklassen zugehen mussten. Insofern hat mir immer nur exakt ein Tag für die Erhebung der Videodaten zur Verfügung gestanden. Nachträgliche weitere Erhebungen wären mit längeren oder mehrfachen Aufenthalten und Zeitverlust verbunden gewesen. Dadurch ist es auch nicht möglich gewesen, vorab eine Durchführung anzusehen, um die Kameraführung zu planen. Ich musste den Fokus der Kamera daher spontan lenken. Hierfür ist es zumindest hilfreich gewesen, dass ich die Angebote in der Regel zweimal gefilmt habe.

Während meiner eigenen Beobachtungen hat der Kamerafokus meist auf der Person gelegen, die das Angebot durchgeführt hat. Dies ist mir nicht immer gelungen, da Wege zurückgelegt werden mussten und die Person dabei sehr schnell aus dem Fokus geraten ist oder eine große Anzahl an Schüler*innen sich um die museumspädagogischen Fachkräfte bzw. Museumspädagog*innen herum gruppiert hat. Wollte ich das Angebot nicht stören, musste ich mich außerhalb und bisweilen weiter entfernt von diesen platzieren, was zur Folge gehabt hat, dass teils Lücken in den Aufzeichnungen entstanden sind.

Eine weitere Einschränkung habe ich von technischer Seite erfahren. Da in zwei Fällen zwei Angebote direkt hintereinander stattgefunden haben, ist die Energieversorgung der Kamera durch die Akkus knapp geworden, so dass ich gezwungen gewesen bin, die Kamera zwischendurch abzuschalten. Dies habe ich beispielsweise in Wegpausen oder freien Arbeitsphasen der Schüler*innen getan, in denen die Museumspädagog*innen als Ansprechpartner*innen fungiert haben. Allerdings habe ich Wert darauf gelegt, dass zumindest ein Teil dieser Phasen aufgenommen worden ist. Dadurch habe ich jedoch keine durchgehenden Videographien erhalten, sondern mehrere Videomitschnitte, die später wieder zusammengefügt werden mussten.

Die Expert*inneninterviews habe zwischen 45 Minuten und zwei Stunden gedauert. Während der Interviews habe ich bei allen den Eindruck gehabt, mit den Interviewpartner*innen auf Augenhöhe zu sprechen. Bis auf einen Fall haben die Gespräche in einem ruhigen Raum ohne Störungen von außen stattgefunden, so dass die Befragten sich auf die Fragen konzentrieren konnten. Nur in einem Fall ist das Interview durch mehrere Telefonanrufe unterbrochen worden, so dass es schwierig gewesen ist, jedes Mal den Faden wieder aufzugreifen. Insgesamt betrachtet, ist es mir im Rahmen der fokussierten Ethnographie gelungen, ausreichendes und umfangreiches Material zu erheben und auszuwerten.

14 Ergebnisse zur Gestaltung museumspädagogischer Angebote

Bei der Auswertung der Daten auf der Mikroebene bin ich ausschließlich qualitativ vorgegangen, da es sich bei dem Datenmaterial um Fallbeispiele handelt. Die Videodaten habe ich induktiv mithilfe der Software MAXQDA direkt am Videomaterial kodiert, allerdings konnte ich sehr schnell bereits bestehende Kategorien und Codes aus der Auswertung der Angebotsbeschreibungen wieder aufgreifen. Die Expert*inneninterviews habe ich ebenso mit der Software MAXQDA ausgewertet. Insgesamt habe ich die Codes hier gleichfalls den Kategorien Gestaltungsaspekte und Rahmenbedingungen zugeordnet. Darüber hinaus habe ich aus den Expert*inneninterviews heraus die Kategorie ‚personenbezogene Einflussfaktoren‘ generiert, da die Persönlichkeit der Befragten bei der Konzeption und Durchführung eine Rolle spielt.

Im Folgenden gehe ich zunächst auf die Gestaltungsaspekte (Unterkapitel 14.1) ein und wende mich dann den personenbezogenen Einflussfaktoren (Unterkapitel 14.2) sowie den Rahmenbedingungen (Unterkapitel 14.3) zu.

14.1 Gestaltungsaspekte

Zunächst konzentriere ich mich in der Auswertung auf die Subkategorie ‚Strukturen‘. Hier haben sich für mich unterschiedliche Phasen herauskristallisiert, die ich im Folgenden als Erstes darstelle, da sie Gliederungseinheiten für die Analyse anderer Gestaltungsaspekte sind. Anschließend gehe ich auf die Subkategorien ‚Räume‘, ‚Inhalte‘, ‚Objekte‘, ‚Methoden und Ziele‘⁵⁶⁶ sowie ‚Materialien‘ ein. Durch das offene Kodieren

⁵⁶⁶ Diese beiden Aspekte fasse ich hier zusammen. Erläuterung s. Kapitel V, Unterkapitel 14.1.6 „Ziele und Methoden“.

hinzugekommen ist lediglich die Subkategorie ‚Sozialformen‘. Zur ersten Orientierung über die Subkategorien und deren Codes dient der folgende Codebaum:

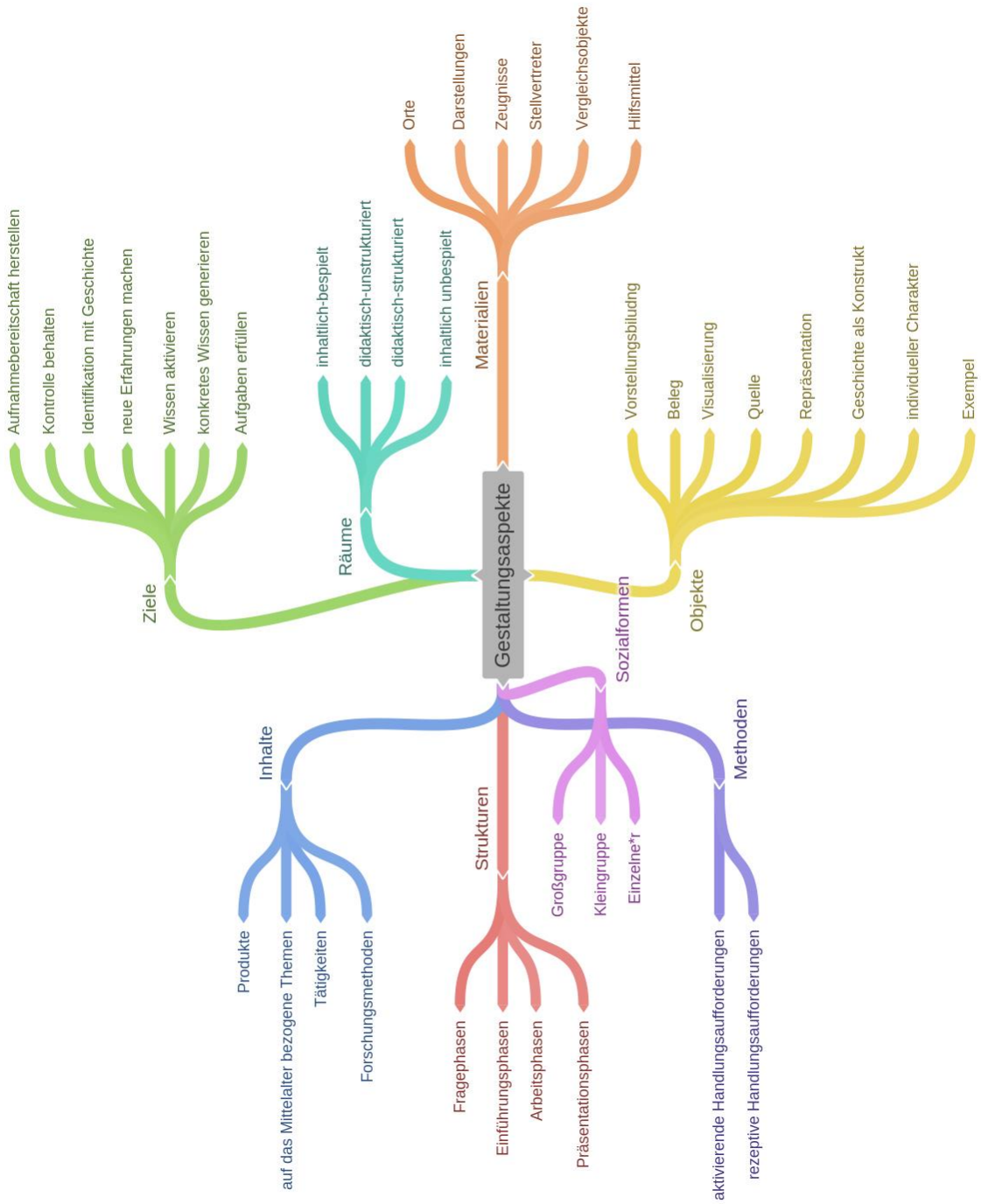


Abbildung 73: Codebaum zu den Gestaltungsaspekten, Analyse der videographischen Daten

Im Folgenden werde ich die einzelnen Aspekte der Gestaltung erläutern und mit Beispielen aus dem Datenmaterial belegen. Im Gegensatz zur Präsentation der Ergebnisse in Kapitel III und IV werden die Gestaltungsaspekte in veränderter Reihenfolge präsentiert: Nach der Präsentation des Aspekts ‚Strukturen‘, gehe ich auf die Ergebnisse zu den ‚Materialien‘ ein. Damit stelle ich einen Gestaltungsaspekt vor, mit dem und von dem ausgehend ich im weiteren Verlauf der Auswertung operiere. Es folgt dann die Darstellung der Ergebnisse zu den ‚Materialien‘, ‚Sozialformen‘, ‚Inhalten‘, ‚Räumen‘, ‚Zielen und Methoden‘ sowie ‚Objekten‘.

14.1.1 Strukturen

In allen von mir videographierten Angeboten ist eine klare Struktur vorzufinden, die den Ablauf des Angebots vorgibt. Zu Beginn jedes Angebots findet immer eine Begrüßung und am Ende eine Verabschiedung statt. Dazwischen sind die Angebote in inhaltliche Abschnitte aufgeteilt, die ich als Phasen bezeichne. Beginn und Ende einer jeden Phase lassen sich dadurch erkennen, dass Räume gewechselt werden und/oder die Sozialform oder Tätigkeit sich grundlegend ändert. Zudem gibt es auch meist sprachliche Einleitungen und Beendigungen der Phasen. Oft wird am Ende einer Phase ein Ausblick auf die folgende/n gegeben oder aber eine Phase mit einer Vorausschau eingeleitet. Dies zeige ich beispielhaft anhand des Angebots A. In der ersten Spalte nummeriere ich die von mir festgestellte Phase, in der zweiten nenne ich den verwendeten Raum und Raumwechsel, in der dritten die ‚Sozialform‘ und ‚Tätigkeit‘ und in der vierten belege ich die sprachlichen Einleitungen und Beendigungen anhand von Zitaten aus der Videographie.

	Raum/ Raum- wechsel	Sozialform/ Tätigkeit	Sprachliche Einleitung/ Beendigung
1	muse- umspäda- gogische Werkstatt	Großgruppe/ dialogisches Gespräch	<i>Einleitung:</i> Die Schüler*innen bekommen ein Hörstück eines gregorianischen Mönchschores vorgespielt MPA ⁵⁶⁷ : „Wer von euch hat so was schon einmal gehört (?) (Pause) Nein (?) woran erinnert euch so eine Musik(?) ... Ja bitte (?) [...]“

⁵⁶⁷ Abkürzung für „Museumspädagogin des Angebots A“.

			<p><i>Beendigung durch Vorausschau auf die nächste Phase:</i></p> <p>MPA: „Ihr bekommt von mir ein Kleidungsstück zum Drüberziehen was mittelalterlich ist(‘) also es stammt natürlich nicht echt aus dem Mittelalter sondern ist jetzt genäht worden(‘) und wir wollen im Museum uns ein paar Sachen zusammen anschauen dann hab ich ein paar Dinge zum Ausprobieren und wir wollen auch so kurze (-) so was Ähnliches wie ein kurzes Theaterstück einstudieren (-) ganz einfach(.) Wenn man in kurzer Zeit das bekommt und uns dann gegenseitig auch vorführen. [...]“</p> <p>Schüler*innen ziehen sich Kleidung an</p>
2	Raumwechsel in die Ausstellung „Mittelalter“	Großgruppe/ Vorstellen der und Sprechen über Objekte	<p><i>Einleitung in der Ausstellung:</i></p> <p>MPA: „So sehr schön. Also ihr seht alle gut aus(‘) und jetzt geht`s auf ins Mittelalter. [...]“</p> <p><i>Beendigung der Phase:</i></p> <p>MPA: „So .. jetzt haben wir einige Sachen aus dem Mittelalter gesehen(‘) [...]“</p>
3	Raumwechsel: Rand der Ausstellung Mittelalter/ Ausstellungseingangsbereich	Kleingruppen/ unterschiedliche Aktivitäten	<p><i>Einleitung:</i></p> <p>MPA: „Jetzt haben wir hier in der Vitrine sind unten noch ein paar Sachen zum Ausprobieren und ihr seid auch alle so schön verkleidet(.) Wir werden es jetzt so machen(‘) ich teile euch jetzt in Gruppen ein(‘) .. und zwar in vier(‘) ich sag gleich wie wir das einteilen(.) Vier Gruppen(.) Zwei Gruppen davon bleiben bei mir und können hier die Sachen ausprobieren(‘) die anderen zwei Gruppen .. bekommen ein Blatt für eine kurze Theaterszene die sie bisschen einstudieren(‘) und dann machen wir einen Wechsel(.) Dann dürfen die anderen zu mir kommen und hier bleiben(‘) und die anderen studieren die vier äh zwei Szenen ein und am Schluss führen wir uns das alles gegenseitig vor(.) Okay (?) [...]“</p>

			<i>Beendigung findet durch Versammlung der gesamten Klasse im Ausstellungseingangsbereich statt</i>
4	Raumwechsel: Ausstellungseingangsbereich	Großgruppe und Kleingruppe/ Präsentation der Pantomimeszenen	<p><i>Einleitung der Präsentationen der Pantomimeszenen:</i></p> <p>MPA: „Und ich habe noch einige Kopfbedeckungen für die Aufführung(.) Das heißt eh genau das machen wir jetzt gleich wenn wir beginnen(‘) mit der Gruppe eins(‘) wer ist denn die Nummer eins (?) Steht da drauf. Gruppe eins seid ihr(.) Das ist (?) [...]“</p> <p><i>Beendigung findet mit dem Beginn der Verabschiedung der Schüler*innen statt</i></p>

Tabelle 8: Beispiel für die Aufteilung der Angebote in Phasen (Angebot A), Analyse der videographischen Daten

In der Auswertung habe ich vier unterschiedliche Phasen identifiziert und benannt: Einführungs-, Arbeits-, Präsentations- und Fragephasen. Auf die **Begrüßungs-** und die **Verabschiedungsphasen** gehe ich nicht ein, da sie Bestandteil aller Bildungsangebote und nicht für die Museumspädagogik typisch sind. Die zweite Phase eines jeden untersuchten Angebots führt in das Thema ein, weshalb ich diese Phase auch **„Einführungsphase“** nenne. In Angebot A geht es hier um das Mittelalter allgemein und um mittelalterliche Kleidung. Eine zeitliche Einordnung des Mittelalters, die mittelalterliche Stadt und das Marktwesen im Mittelalter sind Themen, die diesbezüglich in Angebot S behandelt werden. Die Power-Point-Präsentationsphase des Angebots K, die ebenfalls Teil der Einführungsphase ist, umfasst eine zeitliche Einordnung des Mittelalters in die Menschheitsgeschichte. Davon ausgehend werden unterschiedliche alltagskulturelle Themen vorgestellt, die mit Informationen über mitgebrachte Gegenstände ergänzt werden. In Angebot W bespricht die museumspädagogische Fachkraft mit den Schüler*innen in der Einführungsphase das Schmieden. Die dritten Phasen sind **Arbeitsphasen**. In Angebot A wird dort die Mittelalterausstellung besucht, in Angebot S findet ein Stadtrundgang statt, Angebot K hält Hands-On-Gegenstände bereit und in Angebot W werden zwei Messerklingen geschmiedet. Das Angebot S endet nach dieser Phase mit der Abschiedsphase. In Angebot K schließt eine weitere Arbeitsphase mit einem Workshopangebot an, in der ein Lederbeutelchen angefertigt wird, während in Angebot W eine offene **Fragephase** stattfindet, in der die Schüler*innen die Möglichkeit haben, alles, was sie rund um das

Schmieden interessiert, in Erfahrung zu bringen. Die vierte Phase des Angebots A ist erneut eine freie Arbeitsphase, in der die Schüler*innen aktiv werden können und mit verschiedenen Materialien arbeiten bzw. die Pantomimeszenen einüben. Das Angebot A endet inhaltlich mit der Darbietung der Pantomimeszenen, der **Präsentationsphase**.

STRUKTUREN

PHASEN

Angebot A: [Begrüßung], Einführungsphase (in Museumswerkstatt), Arbeitsphase (in Ausstellung), freie Arbeitsphase (in Ausstellung), Präsentationsphase (in Ausstellung), (Abschied)

Angebot S: (Begrüßung), Einführungsphase (in Ausstellung), Arbeitsphase (in Stadt), (Abschied)

Angebot K: (Begrüßung), Einführungsphase (in Klassenzimmer 1, vorderer Teil), Arbeitsphase 1 (in Klassenzimmer 1, hinterer Teil), Arbeitsphase 2 (in Klassenzimmer 2), (Abschied)

Angebot W: (Begrüßung), Einführungsphase (in Schmiedewerkstatt), Arbeitsphase (in Schmiedewerkstatt), offene Fragephase (in Schmiedewerkstatt), (Abschied)

Abbildung 74: Code ‚Phasen‘ und seine Subcodes in allen vier Fallbeispielen, Analyse der videographischen Daten

14.1.2 Materialien

Um den Rahmen dieser Arbeit nicht zu sprengen, habe ich mich im Folgenden auf ‚Materialien‘ beschränkt, möchte aber nicht unerwähnt lassen, dass natürlich auch Gesten und rhetorische Mittel oder Figuren wie etwa Redewendungen oder Sprichwörter in der Vermittlung eingesetzt werden.

Wenn es darum geht, mit welchen Materialien in museumspädagogischen Angeboten vermittelt wird, so habe ich mehrere Versuche gemacht, diese im Material zu kodieren: erstens nach ihrer historischen Substanz, zweitens ihrer Gestalt, drittens ihrer Darbietung und viertens ihrer Funktion während des Einsatzes. Die ersten drei Versuche haben sich als unbrauchbar erwiesen, da sie von Unschärfe oder Lückenhaftigkeit geprägt gewesen sind, so dass sich letztendlich die Kodierung hinsichtlich ihrer Funktion als Lösung erwiesen hat. Im Folgenden möchte ich kurz ausführen, weshalb die anderen Versuche gescheitert sind.

Was die historische Substanz betrifft, so habe ich bislang in den Analysen unter Bezug auf die museumspädagogische Ratgeberliteratur⁵⁶⁸ ‚mittelalterliche‘ von ‚nicht-mittelalterlichen‘ Materialien⁵⁶⁹ unterschieden. Die Differenz ist hier relevant, da mittelalterliche Materialien als Alleinstellungsmerkmale des Museums gesehen werden. In der Beobachtung der Praxis hat sich die Anwendung dieser Unterscheidung jedoch aus unterschiedlichen Gründen als nicht sinnvoll erwiesen: Bei der Online-Befragung haben wir bereits gesehen, dass ein größerer Teil der Befragten unter den wichtigsten Objekten auch solche fasst, die in der museumspädagogischen Ratgeberliteratur nicht als ‚original‘ (hier: ‚mittelalterlich‘) identifiziert werden (z.B. Modelle, Karten und Abbildungen). Dies kann man dahingehend deuten, dass die Bedeutung mittelalterlicher Materialien für die Praxis nicht so relevant, wie es in der Ratgeberliteratur angenommen wird, und hierbei mitunter die Differenz zwischen Modell und Original verschwimmt. Noch schwieriger wird es, wenn man versucht, diese Differenzierung auf das videographische Material anzuwenden, da nicht jeder eingesetzte Gegenstand von der Forscherin auf seine historische Substanz hin überprüft werden kann bzw. selbst von den museumspädagogischen Fachkräften überprüft worden ist. Hier finden wir also Wissens- oder Definitionslücken vor. Ein recht anschauliches Beispiel stammt aus Angebot S. Hier hat sich vor dem Hintergrund, dass Objekte wie die Stadtmauer oder das Rathaus während des Zweiten Weltkriegs stark zerstört worden waren, die Frage gestellt, inwiefern die dort vorgestellten historischen Relikte und Rekonstruktionen noch als ‚original‘ bezeichnet werden können.⁵⁷⁰ Die Dinge hinsichtlich ihrer historischen Substanz zu kodieren, erschien hier daher problematisch.

Die zweite Differenzierungsmöglichkeit bezieht sich auf die Gestalt. In der museumspädagogischen Ratgeberliteratur findet man Begriffe wie beispielsweise „Gegenstände“ bzw. „Dinge“, „Medien“, „Texte“, „Materialien“ oder „didaktische Objekte“ in Abgrenzung zu den Objekten⁵⁷¹. Hier fehlt zum einen Einheitlichkeit in der Nutzung der Begriffe sowie eine Systematik, nach der diese Begrifflichkeiten verwendet werden. Beispielsweise können Materialien ebenso Texte sein oder aus Texten bestehen, Gegenstände können historisch oder nicht historisch sein und didaktische Objekte sind auch Gegenstände.

⁵⁶⁸ In museumspädagogischer Ratgeberliteratur wird in der Regel explizit sowie implizit ein Unterschied zwischen ‚originalen‘ (hier: ‚mittelalterlich‘) und ‚nicht-originalen‘ Gegenständen (hier: ‚nicht-mittelalterlich‘) gemacht. Vgl. hierzu Kapitel III, Unterkapitel 8.2.4 „Objekte“.

⁵⁶⁹ Vgl. z.B. Kapitel IV, Unterkapitel 11.1.4 „Objekte“.

⁵⁷⁰ Vgl. SCHMID 1985.

⁵⁷¹ Vgl. Kapitel III, Unterkapitel 8.2.8 „Materialien“.

Aus diesem Grund ist diese Art der Kodierung für mein Datenmaterial ebenfalls unzureichend.

Eine dritte Kodierungsmöglichkeit ist die Form der Darbietung. Hierzu wird in der museumspädagogischen Ratgeberliteratur eine an die Sinneswahrnehmung geknüpfte Ausdifferenzierung in verbale, schriftliche, visuelle, haptische, sinnliche (auch Sinne ansprechend oder wahrnehmend) sowie performative Vermittlung vorgenommen, zu der die jeweiligen Vermittlungsobjekte und -materialien⁵⁷² gehören. Während auf der mesodidaktischen Ebene es durchaus möglich gewesen ist, mit diesen Begrifflichkeiten zu operieren, um herauszufinden, wie vielfältig museumspädagogische Angebote gestaltet werden, hat sich dies für die mikrodidaktische Ebene als schwierig erwiesen, da die Trennung nach Sinneswahrnehmungen auf der Mikroebene nicht anwendbar ist. Schriftliche Medien oder Objekte werden beispielsweise auch visuell wahrgenommen, zur verbalen Vermittlung gehört das Hören, Bilder werden in der personalen Vermittlung nicht nur angesehen, sondern auch beschrieben und besprochen, und die haptische Wahrnehmung erfolgt oft gleichzeitig visuell, es sei denn, Objekte befinden sich in einem abgedeckten Fühlkasten.

Vor diesem Hintergrund erschien mir ein praxeologisches Vorgehen, das nach der Funktion der Materialien in der Vermittlungssituation fragt, eine sinnvolle Alternative. Da es bei den untersuchten Angeboten um die Vermittlung von Geschichte geht, habe ich mich entschlossen, die Materialien auf ihren Bezug auf das Mittelalter hin zu kodieren. Daraus habe ich folgende Subcodes entwickelt, die ich an Beispielen belege: ‚Zeugnisse‘, ‚Stellvertreter‘, ‚Darstellungen‘, ‚Vergleichsobjekte‘, ‚Orte‘ sowie ‚Hilfsmittel‘.

Zeugnisse sind Gegenstände, deren Ursprung von den Angebotsdurchführenden im Mittelalter verortet werden und die damit bestimmte Vorstellungen zum Mittelalter bezeugen. Dies wird durch explizite Bemerkungen, Erzählungen, aus denen dies hervorgeht, oder den Umgang mit ihnen deutlich (z.B. durch Ausstellung in einer Vitrine, Schutzhüllen oder die Bereitstellung von Handschuhen zum Anfassen⁵⁷³). Dazu gehören Ausstellungsobjekte, Bauwerke und archäologische Funde.⁵⁷⁴

⁵⁷² Vgl. Kapitel III, Unterkapitel 8.2.7 „Methoden“.

⁵⁷³ S. Abbildung 77.

⁵⁷⁴ Der Begriff ‚Zeugnis‘ wird im Folgenden synonym zum bislang verwendeten Begriff ‚Objekt‘ eingesetzt. Dies liegt daran, dass ich mich zu Beginn meiner Forschung an der in der museumspädagogischen Literatur gängigen und mir als plausibel erscheinenden Begrifflichkeit ‚Objekt‘ orientierte. Der ‚Zeugnis‘-Begriff trifft vor allem auf die Praxis zu.

MATERIALIEN

ZEUGNISSE

Angebot A: Bronztopf, Fischknochen, Rinderknochen, Überreste eines Brunnens, Münzen, Buchplakette, Keramiktopf

Angebot S: Kirche, Kirchturm, Pulverturm, Rathaus, Marktplätze, Stadtbefestigung, Schuldturm

Angebot K: Unterkiefer, Keramikscherben, Keramikbehältnisse, Fibeln, Pfeilspitze, Lanzenspitze, Perlenkette, Gürtelschnallen, Münzen

Abbildung 75: Als ‚Zeugnis‘ kodierte Gegenstände, Analyse der videographischen Daten

Im Folgenden gebe ich aus drei Angeboten Beispiele für diesen Subcode. Das erste stammt aus Angebot A. An diesem Ausschnitt wird anhand der Platzierung in einer Vitrine sowie an dem, was die Museumspädagogin erzählt, deutlich, dass der Ursprung der Münzen dem Mittelalter zugeschrieben wird. Sie belegen in dem vorliegenden Beispiel die Erzählung, dass Händler aus unterschiedlichen deutschen Regionen die Münzen in der Kirche hinterlassen haben sollen.

Angebot A, Video, Zeitmarke #00:25:59–00:27:52#

Sprache	körperliches Handeln MPA⁵⁷⁵
<p>MPA: Jetzt gibt es von einer Sache gleich ganz viel(‘) Wovon gibt es hier am meisten in der Vitrine(‘) .. Ja (?)</p> <p>S1⁵⁷⁶: Von den Münzen</p> <p>MPA: Genau (.) Wenn die erste Reihe ein kleines Stückchen zurückgeht(‘) dann könnt ihr Moment ich hole mal ein Blatt (Pause)</p> <p>MPA: die ersten bitte nochmal einen Schritt zurück dann kann man wirklich besser sehen wenn alle ein bisschen zurückgehen (.) ... Also ihr seht</p>	<p>MPA wendet sich der nächsten Vitrine zu, zeigt auf sie</p> <p>MPA ruft einen Schüler auf</p>

⁵⁷⁵ Abkürzung für Museumspädagogin des Angebots A (Ausstellung).

⁵⁷⁶ Fortlaufende Abkürzung für Schüler*innen.

<p>in der Mitte ganz viele Münzen(‘) heißt die Archäologen die (...) in der Kirche gefunden haben stand damals in der Zeitung großer Kirchenschatz gefunden dann haben alle gedacht boah .. da war richtig was vergraben aber dann haben sie festgestellt das war das sind doch keine so besonders wertvollen Münzen gewesen (-) in der Kirche gibt es ja immer so die Möglichkeit Geld zu spenden (-) meist in so ein Kästchen oder in so einen Topf(‘) und wahrscheinlich ist das der Inhalt von so einer Kirchenkasse gewesen die irgendwie jemand vergraben hat und vergessen hat wieder auszubuddeln und das Interessante ist dass die Münzen die da drin sind aber nicht nur Münzen von hier sind (.) Im Mittelalter war das nicht so wie heute dass wir den Euro für ganz Europa haben (-) sondern dass es in Deutschland in Stadt Q⁵⁷⁷ anderes Geld haben wie z.B. Stadt Z oder Stadt V was ziemlich kompliziert war und die Münzen die hier gefunden wurden in Stadt Q ehm das ist jetzt mal so ne ganz alte Karte da seht ihr mal woher die kamen (.) Seht ihr von ganz aus ganz Norddeutschland (.) Hier bis nach Wismar von der Ostsee</p> <p>ja (?)</p> <p>S2: (...)</p> <p>MPA: Sehr gut (-) genau ein Ohrring war das der war auch noch in dieser Kirchenkasse ja ein kleiner Ohrring der war auch mit dabei</p>	<p>Sie zeigt eine Kartenkopie</p> <p>MPA zeigt mit dem Finger auf der Karte die Entfernungen zu anderen Städten</p> <p>MPA ruft einen sich meldenden Schüler auf</p>
--	--

Der zweite Ausschnitt stammt aus dem Angebot S und zeigt, wie eine Zuordnung eines Bauwerks zum Mittelalter aus der Erzählung der museumspädagogischen Mitarbeiterin hervorgeht: Der Pulverturm wird als Relikt aus der Vergangenheit beschrieben. In diesem Fall bezeugt der runde Bau des Turms, dass die Menschen im Mittelalter wichtige Waren wie Schießpulver zu schützen wussten.

Angebot S, Video, Zeitmarke #01:05:29–01:06:26#

Sprache	Körperliches Handeln MMS⁵⁷⁸
----------------	---

⁵⁷⁷ Stadtname wurde anonymisiert.

⁵⁷⁸ Abkürzung für Museumspädagogische Mitarbeiterin des Angebots S (Stadtraum).

<p>MMS: Und hier ist ein rundes Etwas was ist das(‘)</p> <p>Mehrere Schüler*innen: ein Turm</p> <p>MMS: ein Turm (.) Kennt ihr den noch mit Namen (?) Wisst ihr wie der heißt (?)</p> <p>S1: Pulverturm</p> <p>MMS: Habt ihr das gelesen oder gewusst (?)</p> <p>S1: (...)</p> <p>MMS: Du wusstest es (?) Warum Pulverturm (?) Was war da drin (?) Backpulver (?)</p> <p>S2: Nein Schießpulver</p> <p>MMS: Schießpulver drin (-) da war also Schießpulver drin (-) warum ist jetzt der rund und alle anderen Türme in Stadt S⁵⁷⁹ sind eckig (?) Komisch das ist doch seltsam aber könnt ihr euch an die Hauswand erinnern (?)</p> <p>Mehrere Schüler*innen: Ja</p> <p>MMS: Ja .. wenn etwas rund ist was ist dann (?)</p> <p>S3: eh dann werden ja die Ecken wegge ehm (...)</p> <p>S4: Dann</p>	<p>MMS, Klasse und Lehrerin stehen vor einem runden Turm der Stadtmauer</p> <p>MMS fährt in der Luft mit der Hand den runden Turm an</p> <p>MMS zeigt auf einen Schüler</p> <p>Richtet den Blick wieder auf den Turm und richtet dann den Blick wieder auf die Schüler*innen</p> <p>MMS gestikuliert zu Schüler*innen hin</p> <p>MMS ruft einen sich meldenden Schüler auf</p>
---	--

⁵⁷⁹ Stadtname wurde anonymisiert.

<p>MMS: ge (Zischlaut) geschossen gell (...) richtig und beim Haus natürlich weggefahren und deswegen hat man den rund gebaut(.) Die waren nicht dumm(^) die haben gesagt da prallen die Waffen Pfeile oder die Schüsse äh die Kanonen oder was auch immer die waren ja später erst dran die prallen <u>ab</u> und dann konnte man sich gut schützen (.)</p>	<p>MMS macht mit der Hand Abprallgeste</p>
--	--

Im dritten Fallbeispiel, dem Angebot K, werden archäologische Funde in einer freien Hands-On-Phase auf Tischen ausgelegt. Die Gegenstände sind, sofern es deren Größe zulässt, zum Schutz in Plastikbeuteln verpackt oder aber liegen offen aus (s. Fotos). Von ihnen werden in der vorab gehaltenen Power-Point-Präsentation bereits Fotografien gezeigt und Erläuterungen gegeben, so dass in der Hands-On-Phase klar ist, dass es sich dabei um Gegenstände aus dem Mittelalter handelt.



Abbildung 76: Lanzenspitze im Hands-On-Bereich des Angebots K, Analyse der videographischen Daten, Foto: Felicitas Klingler



Abbildung 77: Perlenkette im Hands-On-Bereich des Angebots K, Analyse der videographischen Daten, Foto: Felicitas Klingler

Stellvertreter stehen für einen Gegenstand, Menschen oder Tiere im Mittelalter, die in ihrer Funktion, Gestalt oder Materialität mittelalterlichen Gegenständen sehr nahekommen. Dabei handelt es sich in meinen Beispielen einerseits um originalgetreue Kopien (in Angebot K z.B. eine Brillenkopie, Fibeln, ein Sax, Aquamanile; in Angebot A eine Münze). Andererseits werden Kopien verwendet, für deren Anfertigung es kein Vorbild eines konkreten mittelalterlichen Fundstücks gibt. Solche Gegenstände sind in ihrer

Gestalt und teilweise Materialität den Gegenständen im Mittelalter ähnlich. Anders verhält es sich bei heutigen Gebrauchsgegenständen und Tieren. Sie kommen lediglich in ihrer Funktion mittelalterlichen Gegenständen nahe. In Angebot K werden beispielsweise Flöhe und Läuse unter einem Mikroskop gezeigt, um ‚typische‘ mittelalterliche Plagen zu illustrieren. Ein weiteres Beispiel, das etwas aus der Reihe fällt, ist ein handelsüblicher Zollstock in Angebot K. Er wird dazu benutzt, das Halten eines Bidehänders vorzuführen. Dabei wird der Zollstock auf zwei Meter ausgeklappt und der Museumspädagoge tut so, als ob er einen Bidehänder in der Hand halten würde. Obwohl der Zollstock von seinem Äußeren her nicht im Entferntesten diesem Gegenstand gleicht, versucht der Museumspädagoge durch seine Körperhaltung und -bewegungen, eine Vorstellung davon bei den Schüler*innen aufzurufen. In Angebot S habe ich Ecksteine in der Innenstadt als Stellvertreter kodiert. Äußerlich sehen sie zwar anders aus als im Mittelalter, kommen aber in ihrer Funktion den mittelalterlichen nahe.

MATERIALIEN

STELLVERTRETER

Angebot A: Papier, Kleidung, Kopfbedeckungen, Münzkopie, Lot, Steine, Pergament

Angebot S: Holzlöffel, Strickgürtel, Geldbeutel, Leinenbluse, Halskette, Spiel-Holzschild, Schwert, Holzeier, Urkunde, Glöckchenstab, Leiterwagen, Gugeln, Trippen, Eckstein

Angebot K: Feuersteine, Schloss, Brille, Schere, Essgeschirr, Aquamanile, Ritterhelme, Ringpanzer, Fliesen, Ritterhandschuh, Trippen, Lederschuhe, Umhänge, Stoffe, Gugeln, Fibeln, Läusehauben, Gürtel, Sax, Speer, Zollstock, Schild, Tintenfass, Lederbeutelchen, Pinzette, Scherenstuhl, Nägel, Holztruhe, Spindel, Laus, Floh, eigener Gürtel

Angebot W: angefangenes Schwert

Abbildung 78: Als ‚Stellvertreter‘ kodierte Gegenstände, Analyse der videographischen Daten

Auch hier seien einige Belege gegeben. Im Angebot A wird den Schüler*innen beispielsweise ein leicht vergrößerter, aber ansonsten originalgetreuer Abdruck einer Münze aus einer Ausstellungsvitrine zum Abschraffieren gegeben. Als Beleg führe ich hier einen Auszug aus dem Interview an.

Angebot A, Interview MPA, Zeitmarke 19f.

I⁵⁸⁰: Und(h) die Münze(?)

MPA: Das ist ein also wir haben zu diesen Funden gehört eben auch(h) eine Sammlung an Münzen (‘) und von einer dieser Münzen haben wir einen Abdruck machen lassen von Vorder- und Rückseite (‘) und die Schüler können dann die Münze abschraffieren und sehen dann auch mal (,) die auch mal ein bisschen größer als die Originalmünze sodass sie dann nochmal eben die Inschrift oder das Bild auf der Münze sehen können

Aus Angebot S präsentiere ich das Beispiel des Ecksteins in den Gassen der Altstadt.

⁵⁸⁰ Abkürzung für „Interviewerin“.

Angebot S, Video, Zeitmarke #00:37:46–00:38:58#

Sprache	Körperliches Handeln MMS
<p>MMS: Aber da bleibe ich jetzt gleich mal kurz stehen(‘) wisst ihr warum(?) Soll ich sagen warum wir jetzt gerade <u>hier</u> stehen bleiben(?) Jetzt marschieren wir nämlich gerade los mit dem Leiterwagen(.) Und früher haben die Leute auch einen Leiterwagen eben gefahren oder sind zu Fuß gegangen oder mit der Kutsche(.) Womit ist man schneller(‘) mit dem Leiterwagen oder mit der Kutsche(?)</p>	
<p>Mehrere Schüler*innen: Kutsche(.)</p>	
<p>MMS: Kutsche weil ja die vom Pferd gezogen wird(‘) das wisst ihr alle(.) Das heißt wenn jetzt früher hier im Mittelalter durch die Straßen eine Kutsche gefahren ist und ganz schnell ums Eck vom Haus gefahren ist(‘) was konnte dann mit dem Haus passieren(?) ‘Oh’ sagst du(.)</p>	<p>MMS macht eine fahrende Geste mit der rechten Hand</p> <p>MMS zeigt auf Schülerin</p>
<p>S1: Eh also da konnte hinten der Wagen da lang schleifen(.)</p>	
<p>MMS: Und was ist dann passiert mit dem Haus(?)</p>	<p>MMS zeigt auf ein Haus und ruft dann erneut eine Schüler*in auf</p>
<p>S2: Kaputt gegangen(.)</p>	
<p>MMS: Kaputt(.) Dann waren die Ecken ab weil ein Haus ist ja eigentlich immer eckig ne(?) Es baut ja keiner ein rundes Haus oder(?)</p>	<p>MMS zeigt auf ein Haus</p>
<p>Schüler*innen: (Lachen)</p>	
<p>MMS: Aber die Stadt-S-ler waren nicht dumm oder die im Mittelalter die Leute</p>	

<p>waren nicht dumm(.) Denn die haben(‘) man sieht`s noch ganz häufig in Stadt S(‘) bei <u>uns</u> guckst mal(‘) gehst du mal zur Seite(‘) solche <u>Ecksteine</u> hingebaut(.) Ich mein die haben jetzt ganz moderne Formen(.) Der ist etwas höher(‘) da drüben glaube ich gibt`s auch einen wenn ihr euch umdreht(-) Und wenn ihr jetzt dann mal durch die Stadt marschierst(‘) seid ein bisschen aufmerksam(‘) vielleicht erkennt ihr noch mehr von diesen Ecksteinen(.) Warum hat man die gemacht(?)</p> <p>S3: Ähm damit man nicht das Haus verletzt sondern gegen den Stein(.)</p> <p>MMS: Genau dann war halt der Wagen kaputt aber das Haus war net kaputt(.) Ganz schön raffiniert oder(?)</p> <p>Schüler*innen: (Lachen)</p>	<p>MMS berührt den Eckstein; berührt ihn nochmals und zeigt dann auf einen Eckstein weiter weg</p> <p>MMS zeigt auf Schülerin</p> <p>MMS zeigt auf das Haus</p>
--	---

Das dritte Beispiel ist dem Angebot K entnommen und zeigt, wie anhand von Kleiderkopien, die die Schüler*innen überziehen können, über mittelalterliche Mode gesprochen wird. Der Ausschnitt findet in der Hands-On-Phase statt, in der der Museumspädagoge von Tisch zu Tisch geht und die Schüler*innen betreut.

Angebot K, Video, Zeitmarke: #55:26:09–55:56:30#

Sprache	Körperliches Handeln MPK⁵⁸¹
<p>MPK: Das ist eine Fibel(‘) die aus einem einzigen Drahtstück besteht ja(?) Da sind die zwei Anfänge und alles andere ist ein einziges Stück(‘) so und das kann man dann um die Umhänge zuzumachen benutzen (.) Willst du mal anziehen (?)</p> <p>S1: (lacht)</p> <p>S2: (seufzt) (Pause) Darf ich mir die Sachen klauen (?)</p>	<p>MPK hat Fibel in der linken Hand und zeigt mit der rechten darauf</p> <p>MPK legt Fibel wieder auf den Tisch und greift nach einem Umhang; er legt den Umhang um S2 und befestigt die Fibel unter dem Kinn</p>

⁵⁸¹ Abkürzung für Museumspädagoge des Angebots K (Klassenzimmer).

<p>MPK: Ne(‘) bitte nicht (lacht)</p> <p>S2: Schade eigentlich (-)</p> <p>MPK: So (.) Noch eine passende Gugel dabei (-)</p> <p>S2: (hustet mehrmals)</p> <p>S1: Oh ja das steht dir (.) (Pause) Du siehst jetzt aus wie so ein Mönch (.)</p> <p>MPK: Genau (.) Aber das trug Dame oder Herr von Welt ähm fast das ganze Mittelalter durch ja (?) Also</p> <p>S2: Der Stoff der kratzt</p> <p>MPK: Ja (.) Das ist Wollstoff</p> <p>S1: das ist doch nicht sonderlich gesund also angenehm (?)</p> <p>MPK: Also das hier ist ein sehr edler Wollstoff ja(‘) also hier kannst du ja mal fühlen wie diese anderen ich glaube die Wollstoffe früher die waren so grob die möchten wir alle heute nicht anziehen also wir sind ja heute von der Haut her viel empfindlicher (.)</p>	<p>MPK greift zur Gugel, die auf dem Tisch legt und wirft sie S2 über</p> <p>S1 und MPK fassen an den Stoff; MPK zeigt auf weitere Stoffe, die in einer Truhe liegen; S1 greift kurz hinein</p>
--	---

In Angebot W wird ein angefangenes Schwert gezeigt, um den Herstellungsprozess von Schwertern zu erläutern. Die Präsentation des Schwertes findet in der offenen Fragephase statt.

Angebot W, Video, Zeitmarke: #00:47:02–00:48:51#

Sprache	Körperliches Handeln MMW ⁵⁸²
<p>MMW: Habt ihr noch Fragen (-) (Pause)</p> <p>Mehrere Schüler*innen: mhmh</p> <p>MMW: Zum Schmieden (?)</p> <p>S1: Wie wie wie wie macht man denn eigentlich ein Schwert (?)</p> <p>MMW: Haaa wie macht man ein Schwert (?) Ich habe da hinten so ein Teilschwert (Pause)</p> <p>MMW: Da .. da ist ein angefangenes (Pause) Ich mein das sieht in groß so aus wie unser wie unser zweites Messer da .. ich hole es jetzt mal ... ach das ist noch zu heiß ich kann es noch nicht selbst mit Handschuhen noch nicht anfassen (.) So so ähnlich sieht das hier aus ne (?) Es ist hier noch nicht begradigt aber wir sehen schon die Schwertform und äh die Frage wie lange braucht es um so ein Schwert zu machen (-) ihr wisst natürlich es gibt komplizierte Schwerter und es gibt ganz einfache (.) Wenn wir jetzt ein einfaches nehmen dann hatte ein Schmied so ungefähr eine Woche dran zu tun (.) Für ein <u>einfaches ganz einfaches</u> Schwert (.) Aber es gab Schwerter die dauerten ein halbes Jahr .. jeden Tag Arbeit .. ne ... und dann denkt ihr vielleicht och schneller geht es nicht (-) aber ihr habt eben gemerkt das Eisen wird platt (-) und man kann es stauchen und man kann es auch falten man kann es falten und wieder zusammenschlagen und dadurch wird so ein Schwert natürlich flexibel und ist gleichzeitig noch starr (.)</p> <p>S2: Ist es alt (?)</p> <p>MMW: Das ist nachgemacht ne (?) Alte Schwerter aus dem 13. Jahrhundert denkst du jetzt so ne (?) Aber</p>	<p>MMW blickt fragend um sich</p> <p>MMW ruft S1 auf</p> <p>MMW zieht sich die Handschuhe wieder über und läuft nach hinten, um das Schwert zu holen; MMW läuft mit dem Teilschwert nach vorn und zeigt es; MMW zeigt auf das Messer, möchte es holen, kommt ohne Messer zurück; hält das Teilschwert mit beiden Händen nach vorn; zeigt auf äußeren Kanten, hält es senkrecht hoch, dann wieder waagrecht</p> <p>MMW macht Faltbewegung</p> <p>MMW hält das Teilschwert zu S2 hin</p>

⁵⁸² Abkürzung für museumspädagogische Mitarbeiterin des Angebots W (Werkstatt).

das ist nach der Form machen hier Leute noch Schwerter immer wieder nach (.) Bitte (?)	MMW ruft S3 auf
S3: Wie lange dauert denn eine Rüstung (?)	

Darstellungen werden verwendet, um zu beschreiben oder zu zeigen, wie das Leben im Mittelalter gewesen ist. In ihrer äußeren Gestalt und Dimension sind sie dem, was sie beschreiben, nicht ähnlich. Beispiele sind Abbildungen, Karten, Dioramen, Texte, Tonaufnahmen, Modelle sowie Erzählungen.

MATERIALIEN

DARSTELLUNGEN

Angebot A: Zeichnung, Malerei, Text, Gegenstandsbeschriftung, Karte der früheren Siedlungen, Abbildung eines Kochtopfs, Diorama, Karte der Münzherkünfte, Memorykarten, Puzzle, Mönchsgesang, Drehscheiben mit Kleidung und Gemüse

Angebot S: Playmobil-Kaufmanns-Modell, Zeitschnur mit Bildern, historische Stadtansicht, historische Karte, Geldschein

Angebot K: Foto Pfeilspitze, Foto der Lanzenspitze, Foto des Keramikgeschirrs, Foto eines Aquamanils, Foto des Löffels, Foto der Schale, Foto der Schöpfkelle, Foto des Sax, Foto der Münzen, Foto der Glasperlenkette, Foto der Fibeln, Foto der Gürtelschnallen, Foto von Fliesen, Foto einer Pike, Foto des Einhänders, Foto des Weißpfennigs, Abbildung eines mittelalterlichen Zimmers, Texte in der Power-Point-Präsentation, Gegenstandsbeschriftungen in der Power-Point-Präsentation, Beschriftungen allgemein, Abbildung eines Wappens, Abbildung eines Plattenpanzers, Abbildung eines Ringpanzers, Abbildung einer Münzprägemaschine, Abbildung einer Burg, ausgelegte Texte in der Hands-On-Phase, ausgelegte Bücher

Abbildung 79: Als ‚Darstellung‘ kodierte Gegenstände, Analyse der videographischen Daten

Anhand von vier Beispielen werde ich auch diesen Code vorstellen. Aus dem ersten Beispiel entnehme ich eine Szene, in der die Museumspädagogin eine Einführung ins Mittelalter macht. Sie verwendet dafür unter anderem Kopien von Zeichnungen, um zu zeigen, wie sich die Menschen im Mittelalter kleideten.

Angebot A, Video, Zeitmarke: #00:04:47–00:05:24#

Sprache	Körperliches Handeln MPA
<p>MPA: Ich zeig euch da mal so ein paar Bilder wie man da gekleidet war vielleicht (Pause)</p> <p>Natürlich gab es noch keine Fotoapparate im Mittelalter deshalb gibt es nur Zeichnungen (-) ..</p> <p>Also ich zeig euch hier einmal eine Frau(‘) .. ja eine Bürgersfrau .. ich sag mal Mittelschicht .. Was fällt denn da auf wenn ihr euch heute Frauen vorstellt (?) Was ist da anders(?) Zwei Sachen sind ganz entscheidend anders als meistens heute (.)</p> <p>S1: Die tragen ein Kleid und die haben so ein Tuch um</p> <p>MPA: Ja das seht ihr hier auch noch mal (-) da seht ihr eine reiche Frau (.)</p>	<p>Schüler*innen und MPA sitzen im Kreis in der Museumswerkstatt</p> <p>MPA greift nach hinten, holt Abbildungen, blättert durch die folierten Kopien von Zeichnungen und wählt eine aus</p> <p>kniet und setzt sich wieder</p> <p>MPA hebt eine Abbildung hoch und dreht sie so, dass alle Schüler*innen die Möglichkeit haben, sie zu sehen</p> <p>MPA dreht sich um und zeigt auf eine Abbildung, die an einer Pinnwand hängt</p>

Das zweite Beispiel aus Angebot S findet in der Ausstellung im Museum statt. Die Schüler*innen sitzen am Boden, während die museumspädagogische Mitarbeiterin steht. Auch hier handelt es sich um die Einführung ins Mittelalter. Benutzt wird ein Kaufmannszug von Playmobil, der auf einer Holzplatte montiert ist.

Angebot S, Video, Zeitmarke: #00:24:09–00:24:38#

Sprache	Körperliches Handeln MMS
<p>MMS: ich habe hier auch etwas dabei um euch zu zeigen wie man früher Waren transportiert hat(.) Das ziehen</p> <p>S1: [Playmobil (...)]</p> <p>MMS: ein Playmobilwagen den haben die sicher vor 825 Jahren schon gehabt gell oder(?) Playmobil]</p> <p>S2: Nein</p> <p>MMS: Genau</p> <p>S2: Plastik</p> <p>MMS: Das ist Plastik richtig (.) Nein aber da könnt ihr gut erkennen ihr könnt das alle sehen(‘) da sieht man einen Wagentross und zwar vorne Pferde hinten Kutsche äh voll beladen</p> <p>Ops andersherum wäre es noch besser(‘) an der Seite wen sieht man an der Seite(?)</p>	<p>Schüler*innen und MMS sitzen im Kreis in der Ausstellung; MMS steht</p> <p>MMS bückt sich und hebt den Playmobil-Wagen auf, der bisher unter einem Blatt Papier versteckt war, sie hält das Modell nach vorn</p> <p>MMS kippt den Wagen leicht nach vorn, damit die sitzenden Schüler*innen besser sehen können, sie berührt erst die Pferde, dann den Wagen, dann die Produkte auf dem Wagen</p> <p>MMS dreht den Wagen auf die andere Seite</p>

Die museumspädagogische Mitarbeiterin macht in diesem Abschnitt deutlich, dass der Gegenstand, der ja aus Plastik ist und deshalb nicht aus dem Mittelalter stammen kann, dem Zweck dient, die Situation im Mittelalter darzustellen.

Das letzte Beispiel ist aus dem Angebot K. Neben den vielen Gegenständen auf den Hands-On-Tischen befinden sich Texte und Abbildungen, die die Gegenstände kontextualisieren. Ein Foto eines dieser Texte sei hier als Zitat gegeben.

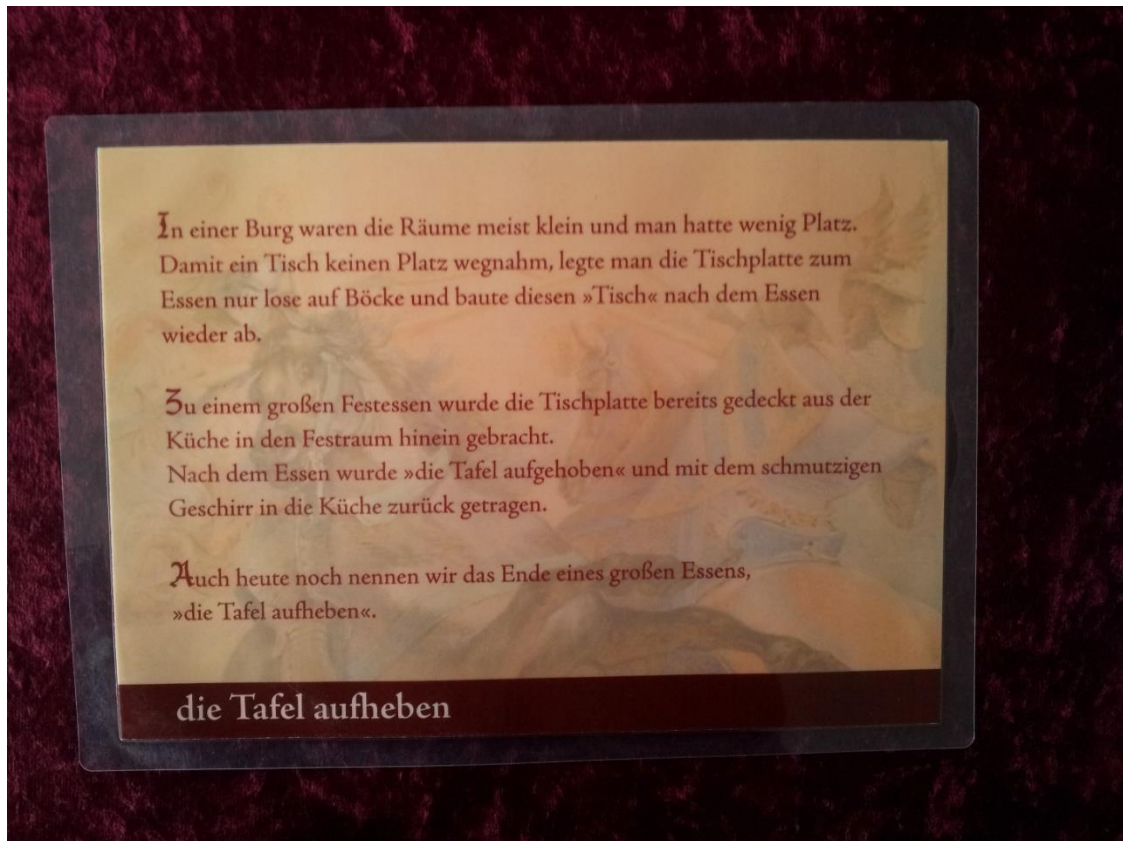


Abbildung 80: Text, der im Hands-On-Bereich in Angebot K auslag, Analyse der videographischen Daten, Foto: Felicitas Klingler

Vergleichsobjekte sind Gegenstände, die dazu genutzt werden, um entweder Parallelen zwischen einem mittelalterlichen Sachverhalt zu ziehen oder Differenzen zwischen Mittelalter und Gegenwart aufzuzeigen. Darunter fallen didaktische Arrangements wie eine Drehscheibe mit Darstellungen unterschiedlicher Kleidung oder Gemüsesorten, bei denen die Schüler*innen entscheiden sollen, welche davon es im Mittelalter gab und welche nicht, gegenwärtige Gegenstände oder aber das schöne Wetter während des Stadtrundganges.

MATERIALIEN

VERGLEICHSOBJEKTE

Angebot A: Drehscheiben Kleidung und Gemüse, Kleidung der Schüler*innen

Angebot K: Metzgerschürze

Angebot S: Kleidung Schüler*innen, Armbanduhr, Brille, Halskette, Turnschuhe, Gullydeckel

Abbildung 81: Als ‚Vergleichsobjekt‘ kodierte Gegenstände, Analyse der videographischen Daten

Für die Darstellung von Differenzen möchte ich im Folgenden drei Beispiele herausgreifen. Im Angebot A bezieht sich die Museumspädagogin auf die heutige Kleidung, die anders ist als die im Mittelalter.

Angebot A, Video, Zeitmarke: #00:04:30–00:04:54#

Sprache	Körperliches Handeln MPA
<p>MPA: So im Mittelalter haben die Leute nicht so was angehabt wie ihr heute die Jeans ist eine viel spätere Erfindung oder auch keine solchen Turnschuhe .. es gab natürlich keine Kleidung aus Kunststoff (räuspert sich) wir haben ja teilweise Kunststoff aus dem die Kleidung gemacht ist(°) sondern ... (räuspert sich) ich zeig euch mal ein paar Bilder wie man da so gekleidet war vielleicht</p>	<p>MPA lässt den Blick schweifen und fokussiert dann ein Mädchen, das Turnschuhe trägt</p> <p>Dreht sich nach hinten um und greift nach folierten Abbildungen</p>

Das zweite Beispiel stammt aus Angebot S. Hier hat sich die museumspädagogische Mitarbeiterin ‚mittelalterlich‘ verkleidet: Sie trägt eine Leinenbluse, einen Rock, einen Strickgürtel, eine Stofftasche sowie ein Lederbeutelchen, das sie am Gürtel befestigt hat. Im Konzept des Angebots ist bereits darauf hingewiesen worden, dass in der mittelalterlichen Kleidung der Pädagogin auch „Fehler“ aufzufinden sein sollen.

Angebot S, Konzept KS2, S.2

„Extra für die Zeitreise hat sich auch die Museumspädagogin etwas verwandelt. Als Einstieg verweist die Führerin/der Führer auf seine eigene Gewandung, ist sie authentisch oder fallen den Schülern Dinge auf, die es im Mittelalter noch nicht gegeben haben kann, z.B. Armbanduhr, Brille, Modeschmuck oder Turnschuhe, wieviele ‚Fehler‘ finden die Schüler?“

Die museumspädagogische Mitarbeiterin in meinem Beispiel hält sich an diese Vorgaben und geht zusammen mit den Schüler*innen ihre Bekleidung durch.

Angebot S, Video, Zeitmarke: #00:29:48–00:29:58#

Sprache	Körperliches Handeln MMS
<p>MMS: Und was habe ich noch an mir was es eigentlich was nicht mittelalterlich ist (?)</p> <p>S1: Eine Uhr</p> <p>MMS: Eine Uhr richtig (.) Was noch (?)</p> <p>S2: Eine Brille</p> <p>MMS: Eine Brille (.)</p>	<p>MMS schüttelt das Handgelenk und schaut auf die Uhr, MMS ruft S1 auf</p>

Im gleichen Beispiel findet sich zudem ein wohl eher spontaner Vergleich mit dem gegenwärtigen Wetter, um einen Kontrast hervorzuheben:

Angebot S, Video, Zeitmarke #00:43:32–00:43:44#

Sprache	Körperliches Handeln MMS
<p>MMS: [...] So jetzt war aber früher so dass es nicht nur so schön war wie heute(‘) es gab auch schlechtes Wetter(.) Und wir wissen schlechte Wege(.) Das heißt der kam durch Wälder(‘) es hat geregnet und vielleicht auch geschneit(‘) der Wagen war vollbeladen und der war froh wenn er dann endlich in einer <u>gesicherten geschützten</u> Stadt war umgeben von einer Stadtmauer(.) In dem Fall welche Stadt(?)</p>	<p>MMS schaut und zeigt nach oben in den Himmel</p>

Der einzige Gegenstand, mit dem eine Parallele zwischen Gegenwart und Mittelalter gezogen wird, ist eine Metzgerschürze im Angebot K. Bereits in der Power-Point-Präsentationsphase verweist der Museumspädagoge darauf. Die Metzgerschürze liegt anschließend in der Hands-On-Phase neben einem Ringpanzer aus und soll auf den gleichen Schutzmechanismus hinweisen.

Angebot K, Video, Zeitmarke: #00:27:10–00:28:11#

Sprache	Körperliches Handeln MPK
<p>MPK: So (.) Ganz wichtig für die Ritter die Rüstungen (.) So (.) Hier habt ihr einen Ringpanzer aus dem frühen also aus dem frühen Hochmittelalter (.) Und ganz wichtig den nennt man Ringpanzer und bitte nicht Kettenhemd (.) Das ist ein moderner Begriff (-) den kannten die Ritter nicht (.) .. Entwickelt wurde der von den Kelten (-) vor knapp zweieinhalbtausend Jahren (-) ... die haben äh ja (.) Haben das entwickelt die Idee gehabt (-) aber Römer, Wikinger und Ritter (-) in dieser Reihenfolge auch haben sich das bei denen abgeguckt (.) .. Bis zu unseren Metzgern übrigens heute die haben auch noch so eine Schürze so eine Schürze aus so einem Metallgeflecht (-) die habe ich auch dabei die könnt ihr euch nachher mit angucken oder auch mal anziehen(‘) damit die sich nicht selber in den Bauch schneiden wenn sie irgendwie irgendwie beim Schneiden vom Fleisch mal abrutschen sollten ne (?)</p>	<p>MPK schaut auf die Leinwand und klickt auf die Power-Point-Präsentation</p> <p>MPK umkreist das Wort „Ringpanzer“ mit dem Laserpointer, dann „Kettenhemd“</p> <p>MPK klickt weiter, es folgt Text auf der Power-Point-Präsentation</p> <p>MPK bewegt seine Hand von den Schultern bis zum Bauch, um die Schürze zu verdeutlichen; er deutet auf den Tisch, wo die Metzgerschürze liegt; er fährt wieder seinen Körper ab; MPK macht Schneidebewegung in Richtung Bauch und dann weg vom Bauch</p>

An **Orten** werden historische Ereignisse und Begebenheiten festgemacht. Belege dafür finden sich ausschließlich im Angebot S.

MATERIALIEN
<div style="background-color: #4CAF50; color: white; padding: 5px; text-align: center; margin-bottom: 10px;"> ORTE </div> <p>Angebot S: Stadtbefestigung, Straßenzug, dunkle Pflastersteine, Rathausplatz, Marktplätze, Rathaus, Pulverturm</p>

Abbildung 82: Als ‚Ort‘ kodierte Gegenstände, Analyse der videographischen Daten

Hierzu sei folgendes Beispiel gegeben, in dem an der Stadtbefestigung eine Erzählung von einer geglückten Verteidigung der Stadt gegen Krieger einer anderen Stadt verortet wird:

Angebot S, Video, Zeitmarke: #00:27:10–00:55:26#

Sprache	Körperliches Handeln MMS
<p>MMS: Und wisst ihr was noch war (?) Jetzt erzähl ich euch einen Ausschnitt eines Angriffs von Stadt O⁵⁸³ auf Stadt S (.) Wenn die anderen von dem von dem</p> <p>LS: Markus⁵⁸⁴</p> <p>MMS: Von der Brücke kurz zu mir schauen (-) dann erzähl ich euch kurz einen Ausschnitt aus einer Geschichte von einem Angriff der auf Stadt S (.) Das war 1504 (-) das ist schon lange her eben .. da (-) die Stadt-S-ler und Stadt-O-ler waren eigentlich gar nicht im Streit und haben sich gut vertragen doch wegen einer Kleinigkeit wie es oft so ist das kennt ihr auch wenn ihr euch streitet (-) sind sie einfach in Streit geraten und deswegen haben die Stadt Oler damals beschlossen einen Angriff auf Stadt S zu starten und sind mit 5000 Mann mit 5000 Leuten 5000 Menschen Kriegern nach Stadt S gereist haben außerhalb von Stadt S beim Krankenhaus (-) das kennt ihr alle (?) ne da haben die ihre ehm Wachen und Soldaten eben stationiert und haben Stadt S angegriffen(.) Aus heiterem Himmel(.) Und Stadt S hat sich allerdings <u>verteidigt</u>(.) Denn wenn Feuerpfeile kamen und es brannte(‘) wisst ihr was dann die Stadt-S-ler gemacht haben(?)</p> <p>S1: Die haben auch geschossen(.)</p> <p>MMS: Entweder sie haben auch geschossen aber wenn da Feuer war und es hat was gebrannt(‘) was haben die da gemacht(?)</p> <p>S2: Mit Wasser gelöscht(.)</p> <p>S3: Wasser geholt(.)</p> <p>MMS: Ja wo(?)</p> <p>S3: Eh aus dem Graben(.)</p>	<p>MMS schaut auf Schüler*innen weiter hinten</p> <p>MMS macht abwinkende Geste</p> <p>Sie zeigt in die Ferne</p> <p>MMS zeigt auf die Stadtmauer</p>

⁵⁸³ Stadtname wurde anonymisiert.

⁵⁸⁴ Name geändert.

<p>S4: Brunnen(.)</p> <p>MMS: Das war vielleicht ein wenig aufwendig(.) Aus dem Brunnen(.) Wir haben in der Stadt ja noch verschiedene Brunnen da kommen wir auch nachher noch zu einem(.) Das heißt die Stadt-S-ler sind <u>her</u> und haben sich verteidigt(‘) haben gelöscht(.) Geht es(?) kommt ihr (alle rüber) (?)</p> <p>Und wisst ihr wer sich da ums Feuerlöschen gekümmert hat in der damaligen Zeit wenn die <u>Männer</u> alle gekämpft haben(.) Wer hat dann gelöscht(?)</p> <p>S1: Die Frauen(.)</p> <p>MMS: Frauen und die(?)</p> <p>S2: Kinder(.)</p> <p>MMS: Und die Kinder(‘) die haben alle zusammen geholfen(.) Und Stadt-O-ler haben dann <u>gekämpft</u> und <u>geschossen</u> und was das Zeug hält haben die versucht Stadt S niederzumachen(.) Und glaubt ihr denn dass Stadt S aufgeben musste(?) Denn wisst ihr was noch war(-) Stadt S hatte nur 1500 Soldaten(‘) Krieger(‘) Kämpfer(.) Und glaubt ihr dass die Stadt-O-ler es geschafft haben(?) Schon oder(?)</p> <p>Mehrere Schüler*innen: Nein(.)</p> <p>MMS: Nein(?) Warum denn nicht(?)</p> <p>S1: Wegen den Bogenschützen auch und so(.)</p> <p>MMS: Du sagst Bogenschützen(.) Und was</p> <p>S3: Weil ehm die mussten ja erst mal schaffen da rüber zu gehen und derweile wo die das schaffen</p>	<p>MMS guckt in Richtung Innenstadt</p> <p>S1 weist mit der Hand auf die Stadtmauer</p>
--	---

<p>wollten haben wir die von oben beschossen und dann war es ja noch schwerer darüber zu kommen(.)</p> <p>MMS: Richtig(.) Die haben einfach so eine super Verteidigung gehabt und so eine tolle Stadtmauer(‘) ne Stadtbefestigung(-) Die Stadt-O-ler die sind einfach den Stadt-S-lern nicht Herr geworden(.) Die haben das nicht geschafft die Stadt-S-ler zu bekämpfen und zu besiegen(.) Und deshalb ist nach <u>drei</u> Wochen Angriff(‘) nach <u>drei</u> langen Wochen(‘) sind die Stadt-O-ler stinksauer abgezogen mit ihrem ganzen Trupp und vor lauter Wut haben sie die S-Burg⁵⁸⁵? und das ganze Ortschaft W niedergebrannt(.) So stinksauer waren die(.) Das waren ganz schön freche oder(?) So(.)</p> <p>S4: Die Stadt-S-ler haben gegen die Stadt-O-ler <u>ge-loost</u> (Lachen)</p> <p>MMS: Genau die Stadt-S-ler haben also damals den Kampf gewonnen(.) Das ist doch super oder(?)</p>	<p>S3 weist mit der Hand zum Stadtgraben</p>
--	--

Es fällt auf, dass während der Erzählung die Stadtmauer und auch andere Stadtteile sowohl von der museumspädagogischen Mitarbeiterin als auch den Schüler*innen immer wieder miteinbezogen werden, indem mit der Hand darauf oder in deren Richtung gedeutet und damit Erzählungen dort verortet werden. In dem Angebot wird Geschichte nicht nur an historischen ‚Relikten‘ lokal festgemacht, sondern auch anderen Gegenständen wie zum Beispiel an dunklen Pflastersteinen, die an den Verlauf von Abwasserleitungen erinnern sollen, oder an einem Straßennamen, der Hinweise auf den dort befindlichen Markt im Mittelalter (Viehmarkt) gibt.

Hilfsmittel haben mit Ausnahme eines Falles keine Referenz auf das Mittelalter und transportieren im Gegensatz zu den anderen keine Inhalte, sondern unterstützen lediglich den Vermittlungsprozess. Die Ausnahme stellt hier ein Eimer dar, der gleichzeitig auch als Stellvertreter kodiert worden ist, da es sich um einen mittelalterlich anmutenden Holzeimer handelt, der für ein Wasserexperiment genutzt wird.

⁵⁸⁵ Burgname wurde anonymisiert.

MATERIALIEN

HILFSMITTEL

Angebot A: Sitzkissen, Schemel, Lupe, Bleistift, Radierer, Papier

Angebot S: Wasser, Brunnen, Sitzkissen, Eimer

Angebot K: Bleistifte, Schablonen, Lederstreifen, Hammer, Lochpfeifen, Holzunterlagen, Mikroskop, Schere, Lederbänder

Angebot W: Hammer, Schmiedeesse, Ambosse, Wasserbehälter zum Abschrecken des Eisens, Eisenstangen, Schutzbrillen, Handschuhe, Schmiedekohle, Schutzkleidung der Museumspädagogin, Zeitungspapier, elektrischer Blasebalg

Abbildung 83: Als ‚Hilfsmittel‘ kodierte Gegenstände, Analyse der videographischen Daten

Im Folgenden wird für jedes Angebot der Einsatz des jeweiligen Hilfsmittels kurz erläutert: Sitzkissen werden sowohl in Angebot A als auch S zu Beginn genutzt, damit die Schüler*innen sich erst einmal setzen können, um anzukommen. Der Schemel dient in Angebot A während der Präsentationsphase als Requisit für die Theaterinszenierungen. Die Lupe im gleichen Angebot vergrößert eine Münze, damit die Schüler*innen deren Oberfläche näher betrachten können. Gleiches gilt für die Lupe in Angebot K, die eine Laus und einen Floh vergrößert. Bleistift, Radierer und Papier werden in Angebot A für das Abschraffieren einer Münzkopie genutzt. Im Angebot K wird zum Schluss ein Lederbeutel hergestellt. Dafür werden Bleistifte und Schablonen zum Anzeichnen der Grundform auf Lederstreifen und die Schere zum Ausschneiden bereitgestellt. Mit Hammer, Lochpfeife und einer Holzunterlage können die Schüler*innen Löcher in die ausgeschnittenen Grundformen schlagen. Anschließend wird ein Lederband durch die Löcher gezogen, so dass sich der Lederbeutel oben zusammenschnüren lässt. In Angebot S wird schließlich geprüft, ob es zwischen zwei Marktplätzen ein abschüssiges Gefälle gibt, das bereits im Mittelalter so angelegt gewesen ist, um das Abwasser aus der Innenstadt abzutransportieren. Dafür schüttet ein Schüler einen Eimer Wasser auf das Pflaster und die Gruppe beobachtet, in welche Richtung das Wasser fließt. In Angebot W werden alle hier aufgelisteten Mittel zum Schmieden zweier Messerklingen verwendet. Zwar werden teilweise Inhalte mit den Materialien vermittelt (z.B. mit der Schmiedekohle oder der Esse), allerdings werden in diesem Fall keine mittelalterlichen Inhalte angesprochen, sondern

lediglich das Schmieden als Technik. Deshalb habe ich die verwendeten Materialien hier als Hilfsmittel kodiert.

14.1.3 Sozialformen

In den vorliegenden Angeboten wurden drei Varianten der ‚Sozialform‘ angewandt: die *Großgruppe (GG)*, *Kleingruppe (KG)* und die*der *Einzelne (E)*. Während in Angebot A Groß- und Kleingruppenarbeit zum Einsatz kommen, wird in Angebot S ausschließlich mit der Großgruppe gearbeitet. In Angebot K findet der erste Teil in der Großgruppe statt, in der zweiten Phase bleibt es den Schüler*innen überlassen, ob sie sich in Kleingruppen zusammenschließen oder sich allein mit den Gegenständen beschäftigen. Während des Workshops fertigen die Schüler*innen jede*r für sich ein Lederbeutelchen an. Das Schmieden erfolgt ausschließlich in der Großgruppe.

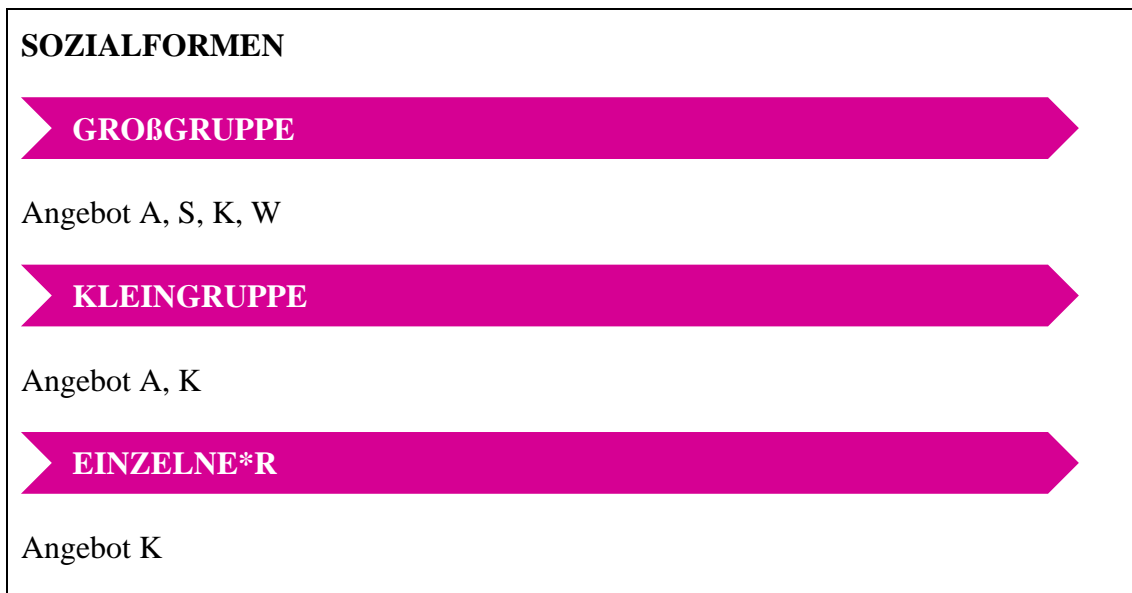


Abbildung 84: Subkategorie ‚Sozialform‘ und ihre Codes in den vier Fallbeispielen, Analyse der videographischen Daten

Es zeigte sich, dass in allen vier Beispielen in Großgruppen gearbeitet wird; in Angebot S und W wird dies ausschließlich so gehandhabt. Dies lässt folgende Vermutungen zu: Erstens findet die erste Phase bei allen Angeboten in der Großgruppe statt, da es in dieser Phase wahrscheinlich darum geht, die Schüler*innen kennenzulernen und abzuholen. Besonders in Angebot S kann zweitens der Stadtraum ein Hindernis dafür sein, die Sozialform zu wechseln. Gerade in der Innenstadt macht eine Teilung der Großgruppe keinen Sinn, da dies mit der Aufsichtspflicht konfliktieren könnte und keine Räume vorhanden sind, in denen die Schüler*innen ungestört in einer Kleingruppe oder einzeln arbeiten können. In Angebot W könnte drittens die Art der Tätigkeit ausschlaggebend sein. Das

Schmieden bedingt das Arbeiten mit glühenden Eisenstangen, was ein starkes Gefährdungspotenzial für Schüler*innen darstellt. Der Sicherheit wegen können die Schüler*innen hier nicht allein oder in Kleingruppen gelassen werden. Viertens mag dies auch der räumlichen Ausstattung geschuldet gewesen sein. Im Museum gibt es nur eine Schmiede, so dass eine Aufteilung der Großgruppe Konkurrenz an der Esse verursacht. Insgesamt kann daher gesagt werden, dass Inhalte, Sicherheits- und Raumfragen bei der Auswahl der Sozialformen eine entscheidende Rolle gespielt haben könnten.

14.1.4 Inhalte

Diese Kategorie beschreibt die Art der ‚Inhalte‘, die von den Museumspädagog*innen und museumspädagogischen Fachkräften eingebracht werden. Es kommt zwar immer wieder vor, dass auch Schüler*innen Themen ansprechen, da ich mich jedoch auf die Vermittlung des museumspädagogischen Personals konzentriert habe, sind die Inhalte nur berücksichtigt, wenn diese darauf ausführlich eingehen. In allen vier Beispiele habe ich folgende fünf Inhalte identifiziert: ‚**auf das Mittelalter bezogene Themen**‘, ‚**Gegenstände**‘, ‚**Tätigkeiten**‘, ‚**Forschungsmethoden**‘ sowie ‚**Produkte**‘. Teilweise kommt es zu Überschneidungen, v.a. was mittelalterbezogene Themen und Gegenstände betrifft, so dass sich nicht klar sagen lässt, was in der jeweiligen Situation im Mittelpunkt der Ausführungen der Pädagog*innen steht. In solchen Fällen sind beide Inhaltscodes gesetzt worden.

INHALTE

AUF DAS MITTELALTER BEZOGENE THEMEN

z.B. Religiosität im Mittelalter (Angebot A), Marktwesen im Mittelalter (Angebot S), Waffen im Mittelalter (Angebot K)

GEGENSTÄNDE

z.B. Bronzegrapen (Angebot A), Trippen (Angebot S), Sax (Angebot K)

TÄTIGKEITEN

Schmieden (Angebot W)

FORSCHUNGSMETHODEN
<p>Arbeit von Archäolog*innen (Angebot A), Konservierung des mittelalterlichen Unterkiefers (Angebot K), Identifizierung des Schmiedens mittelalterlicher Schwerter (Angebot W)</p>
PRODUKTE
<p>Lederbeutelchen (Angebot K)</p>

Abbildung 85: Subkategorie ‚Inhalte‘ sowie ihre Codes und Subcodes, Analyse der videographischen Daten

Ausgangspunkt und dominantes Element kann ein ‚**Thema sein, das einen Bezug zum Mittelalter aufweist**‘. Die jeweiligen Materialien werden dabei in die Erzählung des Themas eingeflochten und illustrieren und belegen dieses. Im folgenden Auszug ist das Thema die Religiosität im Mittelalter.

Angebot A, Video, Zeitmarke: #00:25:07–00:25:59#

Sprache	Körperliches Handeln MPA
<p>MPA: Im Mittelalter waren die Leute sehr religiös .. heute gehen ja viele Leute gar nicht in die Kirche oder vielleicht nur an Weihnachten .. im Mittelalter sind die Menschen ganz oft in die Kirche gegangen ... und äh da oben sieht man dann zum Beispiel Sachen die von Büchern die waren auf so einem Buch da oben ist die Maria drauf im Mittelalter hat man auch ganz viel die Maria verehrt ... äh das kommt auch daher dass das Mittelalter eine Zeit war in der die Menschen auch viel Schlimmes erlebt haben ... vielleicht habt ihr schon einmal was von der Pest gehört (?) das war eine ganz schlimme Krankheit(‘) da sind ganz viele Menschen dran gestorben .. im Mittelalter da gab es viele Kriege (-) da gab es immer wieder Hungersnöte .. und außer der Pest auch noch andere Krankheiten(‘) so dass die Menschen auch viel Angst hatten (.) und die wussten auch noch nicht so viel wie wir heute und deshalb waren die auch sehr fromm (.) im Mittelalter (.) ...</p> <p>Jetzt gibt es von einer Sache gleich ganz viel [...]</p>	<p>MPA schaut kurz zur Vitrine</p> <p>MPA wendet sich wieder zur Vitrine und zeigt auf eine Buchplatte in einer Vitrine</p> <p>der Blick ist wieder zum Publikum gerichtet</p> <p>MPA wendet sich wieder zur Vitrine</p>

Wenn der Inhalt ‚**Gegenstand**‘ thematisiert wird, dann müssen unterschiedliche Dimensionen eines Gegenstands wie Material, Größe, Funktionsweise, Nutzen, Fundgeschichte etc. entfaltet werden. Hierbei handelt es sich in meinen Beispielen um mittelalterliche Ausstellungsgegenstände, mittelalterliche Funde oder Bauwerke. Möglich sind aber auch Gegenstände, die physisch in dem Moment nicht präsent sind. In solchen Fällen wird meist mit Stellvertretern oder Darstellungen gearbeitet. Das folgende Beispiel ist typisch für museumspädagogische Angebote, da es um ein Ausstellungsobjekt geht.

Angebot A, Video, Zeitmarke #00:17:25–00:17:50#

Sprache	Körperliches Handeln MPA
<p>MPA: Hier (-) haben wir verschiedene Sachen ausgestellt die in Stadt S gefunden wurden(‘) zum Beispiel hier oben (.) Was könnte das mal gewesen sein (?)</p> <p>MPA: Ja (?)</p> <p>S1: Kochtopf</p> <p>MPA: Sehr gut (.) Ein äh</p> <p>S2: Eine Teekanne (?)</p> <p>MPA: nein wir hatten die richtige Lösung schon</p> <p>S2: Ach so (-)</p> <p>MPA: Hat .. deine Mitschülerin schon gesagt (.) Ein Kochtopf war das (-) ein sogenannter Grapen (-) und da hinten seht ihr auch ein Bild woran man erkennen kann wie der denn benutzt wurde (.) Denn da gab es noch keinen so einen Herd oder Backofen wie wir ihn haben sondern guckt</p>	<p>MPA zeigt kurz in die Vitrine; MPA zeigt auf einen Bronzetopf in der Vitrine und wendet dann den Blick wieder auf die sich meldenden Schüler*innen</p> <p>MPA zeigt auf einen Schüler</p> <p>MPA zeigt auf eine Zeichnung in der Vitrine</p>

<p>euch das mal an wie haben die Leute da gekocht im Mittelalter (.) (...) Ja bitte (?)</p> <p>S3: Die haben da eine Platte hingelegt dann .. also die feuerfest ist dann Holz angezündet .. und dann mit so einem .. mit so einem ... Kranseil festgemacht oder (...)</p> <p>MPA: Genau (.) Die haben den Suppentopf aufgehängt(‘) [...]</p>	
---	--

An diesem Beispiel sieht man, wie Darstellungen zur Unterstützung der Arbeit mit historischen Gegenständen eingesetzt werden. Ein Beispiel, in dem ein Gegenstand im Zentrum der Vermittlung steht, der weder physisch präsent noch Teil der Museumssammlung ist, in dem aber mit einem Stellvertreter (Kopien von Trippen) gearbeitet wird, findet man in folgender Konversation:

Angebot S, Video, Zeitmarke #00:57:29–00:59:18#

Sprache	Körperliches Handeln MMS
<p>MMS: [...] So und weil wir jetzt hier sind(.) Auf dem Weg war es etwas beschwerlich(.) Ich hab hier etwas dabei was ich euch noch zeigen möchte(.)</p> <p>S1: Holzschuhe(.)</p> <p>MMS: Holzschuhe(.) Da kann man gut hinhören wenn man dann klopft gell(?) Das ist was für die Frau L⁵⁸⁶ wenn die Kinder net hören oder(?) (Lachen) Ne(.)</p> <p>LS: So was werde ich mir anschaffen(.)</p> <p>MMS: So was werden Sie sich anschaffen das glaube ich(.) Wisst ihr wofür diese Holzschuhe früher wichtig waren(?)</p> <p>S2: Zum Laufen(.)</p> <p>MMS: Zum Laufen richtig(.)</p>	<p>MMS nimmt die Trippen vom Leiterwagen</p> <p>MMS schlägt die Sohlen der Trippen aufeinander</p> <p>MMS wiederholt das Aufeinander schlagen</p> <p>Sie zeigt die Trippen von beiden Seiten</p>

⁵⁸⁶ Abkürzung für „Lehrerin“.

<p>S3: Nägel da sind (welche?)(.)</p> <p>MMS: Da sind Nägel <u>drin</u> und zwar kann man diese Nägel rausziehen und den Schuh <u>weiter</u> oder <u>enger</u> machen(.) Wie macht man das bei uns(?) Bei unseren Schuhen(?)</p> <p>S4: Reißverschluss(.)</p> <p>MMS: Reißverschluss oder mit(?)</p> <p>S5: Klettverschluss(.)</p> <p>MMS: Schleifen(‘) mit Schnürsenkeln(.) Und früher hat man das eben mit den Nägeln verstellt(.) Größer oder kleiner gemacht(.) Da waren ja welche die haben größere und kleinere Füße gehabt(.) Und wo hat man denn so einen Schuh angezogen(?)</p> <p>S6: Ehm wenn man durch den Schotter musste oder so(?)</p> <p>MMS: <u>Gute</u> Idee(.) Oder(‘) was hast du für eine Idee(?)</p> <p>S7: Ehm weil ganz früher haben doch die Leute auch ihren Müll und so auf die Straße einfach geschmissen und dann waren die auch gut da(.)</p> <p>MMS: Auch ne gute Idee(‘) sehr gut(.) Wisst ihr warum man solche Holzschuhe angehabt hat(?) Das waren sogenannte <u>Trippe</u> oder <u>Überschuhe</u> ne(?) Denn die hatten ja schon früher auch alle Schuhe an die Leute(.)</p> <p>S8: Die mussten durch Pfützen und so(.)</p> <p>MMS: Super(‘) die mussten durch Pfützen(.) Denn die hatten früher Lederschuhe und damit diese guten Lederschuhe(‘) Leder war teuer und wertvoll</p>	<p>MMS legt eine Trippe ab, zieht einen Nagel ein Stück weit aus der Lasche der Trippe heraus; MMS schaut auf die Armbanduhr; MMS zeigt auf sich meldenden Schüler</p> <p>MMS zeigt auf einen weiteren sich meldenden Schüler</p> <p>MMS hebt Trippe nochmals in die Luft und zeigt auf die Nägel</p> <p>MMS zeigt auf sich meldende Schülerin</p> <p>MMS zeigt auf einen weiteren Schüler</p> <p>MMS nimmt die zweite Trippe wieder in die Hand</p> <p>MMS fasst dem Schüler anerkennend an die Schulter</p>
---	---

<p>und jeder hatte nur ein Paar Schuhe (.) Damit die nicht kaputt gingen hat man sich durch Pfützen wenn man durch die Stadt kam und es war Schmutz und Dreck oder was hast du gesagt(‘) durch Schotter(‘) oder wenn man eine weite Reise gemacht hat von Stadt O nach Stadt S oder weiter nach Stadt G⁵⁸⁷ und die Straßen waren <u>matschig dreckig</u>(‘) wollte man seine Schuhe nicht kaputt machen und hat die sogenannten Überschuhe(‘) die Trippen drübergezogen(.) Ihr dürft jetzt alle mal in den Genuss kommen(‘) müsst ihr aufpassen wenn Leute kommen hier(.) Jeder mal drüberziehen(‘) ihr braucht sie nicht verstellen(.) Das geht nicht das ist ganz schwer(‘) das lasst ihr so(.) Wer nicht reinpasst(‘) das ist auch nicht so schlimm(.) Dann dürft ihr mal zwei drei Schritte gehen und dann tauscht ihr mal durch dass <u>jeder</u> mal damit geht(.) Macht ihr das mal(?) Ihr lauft jetzt ohne Wagen(.) Die hatten früher noch den <u>Wagen</u> dabei und vielleicht noch eh was auf dem <u>Rücken</u> zum Tragen(.) Das [...]</p>	<p>MMS fasst dem Schüler erneut anerkennend an die Schulter, zeigt auf den anderen Schüler</p> <p>MMS tippt mit der Hand auf den Deckel des Wagens</p> <p>Sie hebt eine Trippe wieder in die Luft, damit alle sie sehen können, schlägt nochmal die Trippen gegeneinander, greift an die Verstellnägel</p> <p>MMS zuckt mit den Schultern</p> <p>MMS gibt Schüler die Trippen in die Hand, macht Tragegeste</p>
---	---

In Angebot K wird vor allem mit Darstellungen von Gegenständen gearbeitet. Medial bedingt zeigt der Museumspädagoge in der Power-Point-Präsentation Bilder von (Original-) Objekten und Kopien und spricht über die Gegenstände. Ein besonders interessantes Beispiel finden wir außerdem in Angebot K, in dem der Museumspädagoge wie bereits erwähnt mit einem einfachen Zollstock arbeitet, den er zum Stellvertreter eines Bidehänders macht.

⁵⁸⁷ Stadtname wurde anonymisiert.

Angebot K, Video, Zeitmarke #00:31:26–00:32:04#

Sprache	Körperliches Handeln MPK
<p>MPK: Ganz wichtig natürlich auch noch die Waffen .. hier haben wir einen Einhänder (-) Klingenlänge etwa einen Meter (-) das ist so(‘) ja(‘) es gab aber auch die sogenannten Bidehänder mit einer Klingenlänge von zwei Metern hier habe ich einen mh handelsüblichen Zollstock von zwei Meter Länge und dann habt ihr eine Klingenlänge von zwei Meter hier unten ist dann noch der Griff dran ja (?) so mit so einem Ding hier den kann man nicht mehr in einer Hand halten da braucht man schon zwei Hände</p>	<p>MPK blendet das Foto eines Einhänders ein, er hebt einen Stock in die Luft und kippt ihn hin und her, legt ihn weg, holt den Zollstock und klappt ihn auf 2m aus, berührt damit die Decke, macht Greifbewegung auf Höhe des Griffs und bewegt den ‚Bidehänder‘</p>

Der Zollstock wird in diesem Beispiel als Modell für einen Bidehänder benutzt, der nicht physisch präsent ist, von dem es keine Kopie gibt und der auch nicht Teil einer Ausstellung ist. Der Fokus bleibt dabei aber immer noch auf dem Gegenstand.

Wenn der Inhalt als ‚**Tätigkeit**‘ kodiert worden ist, dann steht das Ausüben einer solchen in diesem Moment im Vordergrund. Wird nur über eine Tätigkeit gesprochen, so stellt dies den Inhalt ‚Thema‘ dar. Folgender Ausschnitt aus Angebot W zeigt beispielhaft, welche Situationen mit dem Code ‚Tätigkeit‘ versehen worden sind.

Angebot W, Video, Zeitmarke #00:28:36–00:30:04#

Sprache	Körperliches Handeln MMW
<p>MMW: So (.) Jetzt schlag mal ein bisschen mehr hier in der Richtung</p> <p>S2: Schneller (-)</p> <p>MMW: So ich dreh es noch einmal um (-) genau</p>	<p>MMW holt das glühende Eisen aus dem Feuer und legt es auf den Amboss</p> <p>MMW zeigt auf eine Stelle der Eisenstange</p> <p>S1 bearbeitet die Eisenstange für 14 Sekunden, MMW wendet unterdessen kurz den Blick in die Runde und dann wieder auf die Eisenstange, die MMW dann umdreht, S1 schlägt weiter mit dem Hammer auf das Eisen</p> <p>MMW dreht die Stange nochmals um, S1 schlägt weiter</p>

Der Code ‚**Forschungsmethoden**‘ umfasst die Vorstellung museums- und objektrelevanter Forschungsmethoden und -ansätze. Diesen habe ich nur einmal in Angebot A zu einem Gegenstand vorgefunden, der nicht dem Mittelalter zugeschrieben wird.

Angebot A, Video, Zeitmarke #00:23:06–00:24:14#

Sprache	Körperliches Handeln MPA
<p>MPA: Der stammt nicht aus dem Mittelalter aber man muss da ja einfach hingucken wenn man hier ist(‘) das ist ein Skelett aus dem 17. Jahrhundert(‘) das wurde gefunden in der Nähe wo heute das Stadt S-Museum ist(‘) und da haben wohl auch Menschen gelebt was man vor einiger Zeit noch nicht so wusste dass sie da gelebt haben und heute (...) wisst ihr wie die Leute heißen die so Ausgrabungen machen(‘) die in der Erde buddeln um was von früher zu finden(‘)</p> <p>S1: Archäologen (.)</p> <p>MPA: Genau (.) Schwieriges Wort (-) ein Archäologe(‘) und die können ganz viele Sachen feststellen (-) die können zum Beispiel bei dem feststellen dass das ein Mann war(‘) und die können feststellen an seinen Knochen dass er ganz viel geritten ist (.) (...) Das ist schon mal gut ja weil man da sich die Oberschenkelknochen scheinbar verändern und dann konnte man das feststellen dass der viel geritten ist (.) Aber wer das jetzt war (-) und warum der da war das weiß keiner (.)</p> <p>S2: (...)</p> <p>MPA: Ja also äh .. das ist alles auch so ein bisschen kaputt gegangen(.) Weißt du das ist ja schon vier fünf-hundert Jahre alt und es fehlen auch schon Knochen (-) das ist nicht ganz vollständig (.)</p>	<p>MPA stellt sich an den Kopf des Skeletts in der Vitrine, die Schüler*innen gruppieren sich drum herum</p>

„Produkte“ sind Inhalt eines Angebots, wenn es um die Herstellung eines Gegenstandes geht. Dies trifft allein auf Angebot K zu, in dessen Verlauf die Schüler*innen ein Lederbeutelchen anfertigen⁵⁸⁸. Hierzu folgender Videoauszug:

⁵⁸⁸ Während also in Angebot K im Workshop ein Produkt im Zentrum stand, war es in Angebot W eine Tätigkeit, auf die die Vermittlung abzielte.

Angebot K, Video, Zeitmarke #00:57:36–00:58:56#

Sprache	Körperliches Handeln MPK
<p>MPK: Zum Schluss kann jetzt jeder für sich noch ein Lederbeutelchen herstellen (-) das ist das was wir wo eben die Würfelchen drin waren ja besteht also aus einem Stück Leder(‘) das seht ihr hier da könnt ihr euch gleich eines aussuchen was ihr möchtet (-) .. <u>dann</u> erst einmal bitte mit dieser Schablone den Kreis aufzeichnen ausschneiden zumindest damit ihr ähm dieses die richtige Rundung auch habt und dann kommt das Besondere mit den Lochpfeifen müssen Löcher dort reingestanzt werden(.) So man kann das versuchen indem man 16 Löcher rundherum das wird nicht funktionieren weil die dann zu ungleichmäßig werden (-) deswegen ist es günstiger ... diesen Lappen zu halbieren und dann genau in die Mitte .. einzustanzen ja (?) Etwa einen halben Zentimeter vom Rand weg also nicht zuviel (-) äh sonst habt ihr zu kleines Beutelchen wenn ihr das aber zu nah an den Rand gebt ist die Gefahr das das ausreißt ja(?) Also etwa einen halben Zentimeter reinschlagen und zwar bitte nur auf dieser Holzunterlage und da waren eben gerade schon besonders starke dabei .. also nur das Leder durchstanzen bitte nicht das Ding hier auch noch durchlochen ja (?) [...]</p>	<p>MPK hebt ein Lederbeutelchen hoch</p> <p>MPK zeigt auf die Lederstreifen</p> <p>MPK holt eine Schablone und zeigt sie; MPK legt die Schablone wieder hin und nimmt ein rundes Lederstück und eine Lochpfeife zur Hand; er hebt die Lederscheiben hoch; MPK fährt mit der Lochpfeife einmal rundherum um die Lederscheibe</p> <p>MPK faltet die Lederscheibe einmal, setzt die Lochpfeife in der Mitte an</p> <p>MPK tippt mit der Lochpfeife auf den Rand; MPK zeigt nochmal auf den Rand der Lederscheibe, nimmt Holzunterlage und zeigt sie</p> <p>MPK zeigt die Holzunterlage von beiden Seiten</p>

14.1.5 Räume

In Unterkapitel 11.1.2 habe ich bereits näher ausgeführt, was ich unter dem Raumbegriff verstehe. Während in der Untersuchung der Mesoebene die Häufigkeit der Nutzung verschiedener ‚Räume‘ im Zentrum gestanden hat, geht es im Folgenden darum, beispielhaft die ‚Nutzung der Räume‘ in den Blick zu nehmen. Ausgangspunkt stellen die im selben Unterkapitel identifizierten Räume ‚Ausstellung‘, ‚Werkstatt‘, ‚Stadtraum‘ und ‚Klassenzimmer‘ dar.

Für die Untersuchung der Nutzung der Räume habe ich mir zunächst die ‚Raumstrukturen‘ angesehen. Dabei habe ich zwischen ‚inhaltlich-relevanten Strukturen‘ und ‚didaktischen Strukturen‘ unterschieden. Inhaltlich-relevante Strukturen sind räumliche Strukturen, die hinsichtlich des Angebotsthemas Mittelalter Inhalte aufweisen und in der Vermittlung auch genutzt werden. Beispiele dafür sind Objekte aus dem Mittelalter oder Abbildungen, die das Leben im Mittelalter zeigen. Didaktische Strukturen sind Raumelemente und deren absichtsvolles Arrangement, die der Vermittlung dienen. Diese können

die Anordnung von Gegenständen (Narrationslinie), die Verfügbarkeit von Lernhilfen (Lernstationen, Bastelmaterialien, Werkzeuge, ...) oder aber schlichtweg die Schulbänke und das Whiteboard eines Klassenraums sein.

Daraus habe ich die Codes ‚**inhaltlich-unbespielt**‘ entwickelt, wenn die Räume keine inhaltlich-relevanten Raumelemente aufweisen, und ‚**inhaltlich-bespielt**‘, wenn sie aufzufinden sind; ‚**didaktisch-unstrukturiert**‘ sind Räume, wenn es keine absichtsvoll platzierten Elemente und Arrangements zur Vermittlung gibt, ‚**didaktisch-strukturiert**‘, wenn diese vorhanden sind. Dabei habe ich für jeden Raum beide Codes miteinander verschränkt. Um dies plastischer zu machen, gehe ich im Folgenden die einzelnen Angebote anhand der eingangs beschriebenen Phasen durch. Ich orientiere mich dabei zunächst an den Orten und zeige auf, welche ‚Räume‘ dort geschaffen wurden.



Abbildung 86: Subkategorie ‚Räume‘ und ihre Codes, Analyse der videographischen Daten

Die Einführungsphase des Angebots A findet in der museumspädagogischen Werkstatt statt. Diese ist von ihrer Anlage her zwar didaktisch-strukturiert, d.h. es gibt dort Stellwände, Sitzkissen, Bastelmaterialien, Tische und Bänke. Inhaltlich ist sie bezüglich des Themas Mittelalter jedoch unbespielt. Um den Raum für die Vermittlung ihres Themas auch nutzen zu können, muss die Museumspädagogin diesen entsprechend ausstatten. Dies tut sie, indem sie Kopien mittelalterlicher Malereien aufhängt sowie folierte

Abbildungen und mittelalterliche Kleiderkopien bereitlegt. Sie nutzt also die didaktische Struktur und ergänzt den Raum inhaltlich.

Inhalte hinzugefügt?	Didaktische Struktur genutzt?	Didaktische Struktur erweitert?	Phase
ja	ja	nein	Einführungsphase

Tabelle 9: Raumnutzung der museumspädagogischen Werkstatt in Angebot A, Analyse der videographischen Daten

Alle weiteren Phasen finden dann in der Ausstellung statt. Diese an sich ist zunächst inhaltlich-bespielt und didaktisch-strukturiert, da sie einerseits durch ihre mittelalterlichen Gegenstände und Darstellungen relevante Inhaltselemente aufweist und andererseits als Ausstellung didaktisch gestaltet wurde (Narrationslinie). Darüber hinaus stellen die Guck-, Fühl- und Hörkästen eine eigene didaktische Struktur dar, da hier Inhalte didaktisch aufbereitet sind. Nun stellt sich die Frage, ob und wann dieser inhaltlich-bespielte und didaktisch-strukturierte Raum genutzt wird.

Fokussiert man auf die erste Arbeitsphase in der Ausstellung, so nutzt die Museumspädagogin sowohl die Inhaltselemente als auch die didaktische Struktur, indem sie die mittelalterlichen Ausstellungsobjekte einsetzt und der Narrationslinie der Ausstellung folgt. Letzteres tut sie nur ausschnittsweise, nicht jedes Objekt und jede Abbildung kann sie thematisieren. Der Narrationslinie folgend greift sie einzelne Elemente und Arrangements heraus. Damit kommt es zur Überlagerung der Narrationslinie der Ausstellung mit einer eigenen. Dennoch wird die bestehende Abfolge mit Lücken eingehalten. Nur einmal fügt sie einen neuen Inhalt hinzu, indem sie eine folierte Karte, die die lokale Herkunft der Münzen aus den Vitrinen darstellt, zeigt.

Betrachtet man die darauffolgende freie Arbeitsphase, ergibt sich ein anderes Bild. Zwar werden die inhaltlich-bespielte und die didaktische Struktur weiterhin genutzt, indem eine Kleingruppe mit der Hör-, Guck- und Fühlstation arbeitet. Allerdings trifft dies nicht mehr auf die anderen Arbeitsgruppen zu. Während die Schüler*innen in Kleingruppen puzzeln, Memory spielen und eine Münze abschraffieren, werden neue Inhalte und didaktische Strukturen eingeführt, die losgelöst von denen der Ausstellung sind. Ähnlich verhält es sich bei den Proben und Präsentationen der Pantomimeszenen. Diese finden im Eingangsbereich der Ausstellung statt, wo sich eine von Vitrinen umgebene größere freie Fläche befindet. Inhaltlich und didaktisch ist dieser Raum ebenso bespielt, er wird jedoch lediglich als Bühne für die Pantomimeszenen genutzt, ohne dass die bestehenden Inhalte

und die didaktische Struktur miteinbezogen werden. Dadurch, dass die Museumspädagogin Vorlesetexte, Sitzhocker, mittelalterliche Kleiderkopien und Kopfbedeckungen dort für das Pantomimespiel zur Verfügung stellt, kommen neue Inhalte hinzu. Eine didaktische Struktur wird dadurch geschaffen, dass durch die Platzierung der Schüler*innen im Raum eine imaginäre Bühne und ein Zuschauerraum aufgebaut werden. In der Arbeits- sowie Präsentationsphase entstehen damit eigene kleine Räume, für die die Ausstellung lediglich einen Ort darstellt, dessen inhaltliche und didaktische Strukturen keine Rolle mehr spielen.

Rauminhalte genutzt?	Inhalte hinzugefügt?	Didaktische Struktur genutzt?	Didaktische Struktur eingeführt?	Phase
ja	ja	ja	nein	Arbeit in der Ausstellung
teilweise	ja	teilweise	ja	freie Arbeitsphase
nein	ja	nein	ja	Präsentationsphase

Tabelle 10: Raumnutzung in der Ausstellung in Angebot A, Analyse der videographischen Daten

Angebot S besteht aus zwei Phasen, die in der Ausstellung, dem Eingangsbereich des Museums und der Innenstadt durchgeführt werden.

In der Einführungsphase, die in der Ausstellung stattfindet, handelt es sich um einen inhaltlich-bespielten und didaktisch-strukturierten Raum. Allerdings ist die Ausstellung keine dezidierte Mittelalterausstellung, sondern eine stadthistorische, in der das Mittelalter nur als Ausgangspunkt der historischen Entwicklung der Stadt behandelt wird. Die bestehenden Inhalte nutzt die museumspädagogische Fachkraft im Rahmen dieser Phase nur einmal kurz, indem sie die vergrößerte mittelalterliche Stadtansicht in der Ausstellung einsetzt. Die inhaltliche und didaktische Struktur des Raumes wird damit nur punktuell berücksichtigt, wohingegen die museumspädagogische Mitarbeiterin eine ganze Menge weiterer Materialien und damit neue Inhalte einbringt. Darüber hinaus schafft sie durch den Aufbau eines Zeitstrahls anhand einer Schnur eine neue didaktische Struktur.

Rauminhalte genutzt?	Inhalte hinzugefügt?	Didaktische Struktur genutzt?	Didaktische Struktur hinzugefügt?	Phase
einmalig/punktuell	ja	einmalig/punktuell	ja	Einführungsphase

Tabelle 11: Raumnutzung der Ausstellung in Angebot S, Analyse der videographischen Daten

Der Eingangsbereich des Museums, in dem die Einführungsphase fortgeführt wird, ist hinsichtlich des Mittelalters inhaltlich-unbespielt und auch didaktisch-unstrukturiert. Durch die Bereitstellung des Leiterwagens mit einigen Stellvertretern wird der Raum bezüglich des Mittelalters inhaltlich-bespielt. Eine didaktische Struktur wird hingegen nicht aufgebaut.

Rauminhalte genutzt?	Inhalte hinzugefügt?	Phase
nein	ja	Einführungsphase

Tabelle 12: Darstellung der Raumnutzung des Museumseingangs in Angebot S, Analyse der videographischen Daten

Der Stadtraum ist zwar, was das Mittelalter betrifft, inhaltlich-bespielt, da sich dort einige mittelalterliche Relikte und Reminiszenzen finden lassen, er weist jedoch keine didaktische Struktur auf. Im Rahmen des museumspädagogischen Angebots werden die bestehenden Inhalte genutzt und eine eigene didaktische Struktur insofern entwickelt, als es eine vorgegebene Laufroute und damit Narrationslinie und Gegenstandsauswahl gibt. Darüber hinaus bringt die museumspädagogische Mitarbeiterin aber auch eigene Inhalte ein, beispielsweise durch den Einsatz von Trippen, dem Leiterwagen, den Schwertern oder Marktkörbchen.

Rauminhalte genutzt?	Inhalte hinzugefügt?	Eigene didaktische Struktur aufgebaut?	Phase
ja	ja	ja	Stadtrundgang

Tabelle 13: Nutzung des Stadtraums in Angebot S, Analyse der videographischen Daten

Das Klassenzimmer in Angebot K ist zunächst ein inhaltlich-unbespielter, aber didaktisch-strukturierter Raum, da sich dort Tische, Bänke, eine Tafel, Whiteboard usw. befinden, die zur Vermittlung bereitgestellt werden. In der ersten Phase nutzt der Museumspädagoge die didaktische Struktur des Klassenraumes, d.h. er projiziert die Power-Point-Präsentation auf die Leinwand und stellt die Stühle in Reihen vor der Leinwand auf. Damit bringt er neue Inhalte, aber auch eine zusätzliche didaktische Struktur durch die Power-Point-Präsentation, die eine Narrationslinie aufweist, ein.

Gleiches gilt auch für die zweite, die Hands-On-Phase. Hier werden die Schultische als Auslageflächen für die Gegenstände genutzt. Die Gegenstände stellen neue Inhalte dar und werden auf Thementischen einer didaktischen Logik folgend angeordnet. Die didaktische Struktur des Raumes wird damit verändert und ergänzt.

In der Workshopphase fügt der Museumspädagoge dem inhaltlich-unbespielten Klassenzimmer insofern neue Inhalte hinzu, als er ein Lederbeutelchen basteln lässt, das an das Mittelalter erinnern soll. Die Tische und Stühle werden dabei von den Schüler*innen zum Arbeiten genutzt. Es erfolgt außerdem eine weitere didaktische Ausstattung, indem Werkzeuge und Bastelmaterial bereitgestellt werden.

Inhalte hinzugefügt?	didaktische Struktur genutzt?	didaktische Struktur erweitert?	Phase
ja	ja	ja	Einführungsphase
ja	ja	ja	Hands-On-Phase
nein	ja	ja	Workshopphase

Tabelle 14: Raumnutzung des Klassenzimmers in Angebot K, Analyse der videographischen Daten

Angebot W findet die ganze Zeit über in der Schmiedewerkstatt des Museums statt. Diese Werkstatt ist speziell für das Schmieden ausgerichtet, d.h. sie ist mit einer Schmiedeesse, einem Amboss, einem alten Blasebalg, der aber nicht mehr in Benutzung ist, Eisenstangen und angefangenen Schmiedestücken ausgestattet. In dieser Werkstatt werden regelmäßig Schmiedeworkshops zum Thema Mittelalter für alle Altersgruppen durchgeführt. Die Werkstatt ist damit didaktisch strukturiert, d.h. zum Zweck des Zeigens, Erlernens und Ausprobierens des Schmiedens und nicht zur alltäglichen Nutzung eingerichtet worden. Das Mittelalter ist dort als Thema zunächst nicht präsent. Die Schmiedeesse stammt aus dem Nachlass eines Schmieds aus dem 20. Jahrhundert und wird mit einem elektrischen Blasebalg betrieben. Da sie aber für Mittelalterangebote genutzt wird, kann sie in solchen Fällen auch als inhaltlich-bespielt bezeichnet werden. In meinem videographierten Beispiel kommt das Thema Mittelalter jedoch erst in der offenen Fragephase auf, als ein Schüler nach der Herstellung mittelalterlicher Schwerter fragt. Bis dahin ist das beherrschende Thema das Schmieden als Technik. Insofern werden in diesem Beispiel die für das Mittelalter relevanten Rauminhalte nicht genutzt, wenngleich es möglich gewesen wäre. Damit wird in den beiden ersten Phasen lediglich die didaktische Struktur verwendet. Da ich aber nicht ausschließen möchte, dass in anderen Angebotsdurchführungen das Mittelalter schon in früheren Phasen zur Sprache kommt, versee ich die inhaltliche Nutzung mit Klammern. In der abschließenden Fragephase spielt die Arbeit mit dem Raum eine geringere Rolle und ist abhängig von den Fragen der Schüler*innen. In dem von mir videographierten Beispiel wird ein Raumelement verwendet, um zu erklären, wie Schwerter geschmiedet werden. Hierfür nimmt die museumspädagogische Mitarbeiterin

ein angefangenes Schwert zur Hand. In solchen Fällen wird auf einen relevanten Inhalt zurückgegriffen.

Rauminhalte genutzt?	Inhalte hinzugefügt?	Didaktische Struktur genutzt?	Didaktische Struktur erweitert?	Phase
(ja)	nein	ja	nein	Einführungsphase
ja	nein	ja	nein	Schmiedephase
(ja)	nein	nein	nein	Offene Fragephase

Tabelle 15: Raumnutzung der Schmiedewerkstatt in Angebot W, Analyse der videographischen Daten

14.1.6 Ziele und Methoden

Während bei der Untersuchung der Angebotsbeschreibungen und der Online-Befragung unterschiedliche Zielvorstellungen herausgearbeitet worden sind, lässt sich anhand der Videographien bestimmen, welche Ziele in der konkreten Vermittlungssituation verfolgt werden. Dabei zeigt sich, dass ‚Ziele‘ mit ‚Methoden‘ unmittelbar verknüpft sind. Deshalb habe ich mich dafür entschieden, diese beiden Gestaltungsaspekte auch zusammen auszuwerten und darzustellen.

In meiner Auswertung bin ich zunächst sehr kleinschrittig vorgegangen, d.h. ich habe beim Kodieren auf ‚Handlungsaufforderungen‘ an die Schüler*innen fokussiert, die entweder vom museumspädagogischen Personal oder dem verwendeten Material ausgehend gemacht werden. Damit gemeint sind sowohl explizite als auch implizite Handlungsaufforderungen. Erstere sind Anweisungen, die direkt ausgesprochen wurden. Bei impliziten Handlungsaufforderungen werden die Aufträge entweder durch die Beschaffenheit und Bereitstellung des Materials (z.B. Beschriftungen, die zum Lesen auffordern) oder durch das Agieren der Museumspädagog*innen erteilt. Die unterschiedlichen Verhaltensaufforderungen stellen in meiner Auswertung Subcodes dar. Diese habe ich in größeren Codes zusammengefasst, die die Ziele der Handlungsaufforderungen beschreiben.

Es haben sich anhand meines Materials die sieben Zielcodes ‚Wissen aufrufen‘, ‚konkretes Wissen generieren‘, ‚neue Erfahrungen machen‘, ‚Aufgaben erfüllen‘, ‚Identifikation mit Geschichte‘, ‚Kontrolle behalten‘ sowie ‚Aufnahmebereitschaft herstellen‘ ergeben. Innerhalb dieser Zielcodes habe ich die Subcodes ‚aktivierende und rezeptive Handlungsaufforderungen‘ gebildet. ‚Aktivierende Handlungsaufforderungen‘ fokussieren auf die ‚aktive‘ Auseinandersetzung mit Inhalten und/oder beziehen die Schüler*innen ins

Vermittlungsgeschehen unmittelbar ein. Rezeptive Handlungsaufforderungen sind Aufträge, die Schüler*innen dazu anregen, Inhalte aufzunehmen.



Abbildung 87: Subkategorien ‚Ziele‘ und ‚Methoden‘ und ihre Codes sowie Subcodes, Analyse der videographischen Daten

Handlungsaufforderungen, die auf das ‚**Aufrufen von Wissen**‘ abzielen, kommen in dem von mir gesichteten Material ausschließlich in aktivierender Weise vor. Wissen wird entweder durch explizites Fragen nach bereits bestehendem oder aber über den Weg des Assoziierens eingefordert. Diese Methoden haben den Effekt gehabt, dass Monologe vermieden und Dialoge gefördert werden.

ZIELE UND METHODEN

WISSEN AUFRUFEN

Aktivierende Handlungsaufforderungen: assoziieren, Wissen aktivieren

Abbildung 88: Ziel-Methoden-Code ‚Wissen aufrufen‘ und seine Subcodes, Analyse der videographischen Daten

Durch das ‚Assoziieren‘ wird versucht, die Wissensbestände der Schüler*innen abzufragen. Im Angebot A finden wir gleich zu Beginn eine solche Handlungsaufforderung. Den Schüler*innen wird dort eine Tonaufnahme gregorianischer Mönchsgesänge vorgespielt. Diese werden als Einstieg verwendet, um auf das Mittelalter zu sprechen zu kommen. Hierfür bittet die Museumspädagogin die Schüler*innen zu nennen, was sie mit den gregorianischen Gesängen der Mönche verbinden. Zunächst erscheint es so, als ob die Museumspädagogin die Schüler*innen frei assoziieren lässt, als jedoch das „richtige“ Stichwort fällt, wird auf andere Assoziationen nicht mehr eingegangen, sondern ein eigener Faden aufgenommen und durch gezielte Fragen das Geschehen weiter gelenkt. Damit zeigt sich, dass es nur vordergründig um das Assoziieren geht; den eigentlichen Zweck stellt die Offenlegung bereits bestehenden Wissens zum Mittelalter dar.

Angebot A, Video, Zeitmarke #00:00:02–00:01:13#

Sprache	Körperliches Handeln MPK
<p>MPA: Wer von euch hat so was schon einmal gehört (?) (Pause) Nein (?) woran erinnert euch so eine Musik(?) ... Ja bitte (?)</p> <p>S1: An eine Kirche (.)</p> <p>MPA: Ja das ist Kirchenmusik mh (-) ja bitte (?)</p> <p>S2: Das erinnert mich schon ans Mittelalter (.)</p>	<p>MPA schaltet den CD-Player an, es ertönen für ca. 30 Sekunden gregorianische Gesänge, dann stoppt MPA die Aufnahme</p> <p>Schüler*innen kichern; MPA schaut in die Schülerrunde; MPA ruft sich meldende S1 auf</p> <p>MPA ruft sich meldenden S2 auf</p>

<p>MPA: Aha (-) warum (?)</p> <p>S2: Ist halt so also ich habe es schon einmal gehört.</p> <p>MPA: Ja bitte (?)</p> <p>S3: Es erinnert mich an Herr der Ringe.</p> <p>MPA: Ja okay ja(‘) ... Du hast tatsächlich das richtige Stichwort geliefert es ist Musik aus dem <u>Mittel</u>alter(.) Wenn ihr dieses Wort Mittelalter hört was fällt dir da spontan dazu ein (?)</p> <p>S4: Da ist mittel drinne und Alter</p> <p>MPA: Sehr gut (.) Das ist tatsächlich eine sehr gute Bemerkung. Kommen wir gleich noch zu drauf warum das gut ist. Bitte (?) Wolltest du noch was sagen (?) Ne (?) Noch was anderes(!) Mh .. ihr habt doch bestimmt alle schon einen Mittelalterfilm gesehen (-)</p>	<p>MPA ruft S3 auf</p> <p>MPA wackelt mit dem Kopf zustimmend; wendet sich dann an S2</p> <p>MPA ruft S4 auf</p> <p>MPA ruft S5 auf</p>
--	---

Zweitens zählt die ‚*Aktivierung von Wissensbeständen*‘ zu diesem Code. Intensiv genutzt wird diese Handlungsaufforderung in Angebot K während der Power-Point-Phase. Exemplarisch sei folgender Auszug gegeben:

Angebot K, Video, Zeitmarke #00:01:55–00:02:14#

Sprache	Körperliches Handeln MPK
<p>MPK: Wir .. ich würde jetzt gerne erst einmal damit beginnen euch klarzumachen wo genau befindet sich denn das Mittelalter in den verschiedenen Menschheitsepochen ... Dafür hätte ich gern mal gewusst wie heißt denn die <u>älteste</u> dieser .. Epochen (.) ... Die ältestes Menschheitsepoche .. gibt nur eine</p> <p>S1: Steinzeit (?)</p> <p>MPK: Ja das ist die Steinzeit (.)</p>	<p>MPK zeigt auf die Leinwand</p> <p>MPK lässt seinen Blick über den Schüler*innen schweifen</p> <p>MPK ruft sich meldende Schülerin auf</p>

Das Aufrufen von Wissensbeständen, kann sich jedoch nicht nur auf solche beziehen, die bereits vor dem Angebot angeeignet worden sind, sondern auch auf im Angebot bereits erarbeitete. Hierzu ein Beispiel aus dem Angebot S:

Angebot S, Video, Zeitmarke #01:17:59–01:18:11#

Sprache	Körperliches Handeln MMS
<p>MMS: Jetzt möchte ich von euch noch wissen welcher Platz ist das jetzt wo wir hier stehen (-) wir haben es auf der Karte gesehen könnt ihr es noch zuordnen (?)</p>	<p>MMS macht mit den Händen eine kreisrunde Bewegung für Platz</p>

Mit dem Verweis auf die Inhalte, die vorab anhand einer Karte besprochen werden, wiederholt die museumspädagogische Mitarbeiterin etwas, das die Schüler*innen bereits gelernt haben sollen.

In Angebot A finden wir eine explizite Aufforderung der Wissensaktivierung, die vom Material ausgeht. In der Einführungsphase zu Beginn des Angebots stellt die Museumspädagogin nämlich die Frage, in welcher Sprache die Mönche singen.⁵⁸⁹ Zusammen mit den Schüler*innen kommt sie zu dem Schluss, dass die Sprache das Lateinische ist. Später in der Ausstellung arbeiten die Schüler*innen in Kleingruppen mit unterschiedlichen Arbeitsaufträgen. Eine Gruppe beschäftigt sich mit den Guck-, Fühl- und Hörkästen. Öffnet man eine der Klappen, so ertönt erneut derselbe gregorianische Mönchschor. Die Klappe ist hierbei mit der Frage versehen, in welcher Sprache dort gesungen wird.⁵⁹⁰ Damit wird

⁵⁸⁹ S. Videotranskript S. 267.

⁵⁹⁰ S. Abbildung 89.

dazu aufgefordert, das Wissen zu reproduzieren, das bereits zu Beginn des Angebots unterbreitet wird.



Abbildung 89: Hörklappe „Musik“ in der Hands-On-Station des Angebots A, Analyse der videographischen Daten, Foto: Felicitas Klingler



Abbildung 90: Lösungskarte „Musik“ in der Hands-On-Station des Angebots A, Analyse der videographischen Daten, Foto: Felicitas Klingler

Der zweite Code **‚konkretes Wissen generieren‘** umfasst in meinen Fallbeispielen die meisten Subcodes und ist im Material am häufigsten vertreten. Die dort verorteten Handlungsaufforderungen fokussieren auf die Bildung neuer Wissensbestände bei den Schüler*innen. In meinen Beispielen findet man dazu sowohl aktivierende als auch rezeptive Handlungsaufforderungen.

Zu den aktivierenden zählen Handlungsaufforderungen, die Schüler*innen dazu einladen, eigene Thesen zu entwickeln und Thesen zu überprüfen.

ZIELE UND METHODEN

KONKRETES WISSEN GENERIEREN

Aktivierende Handlungsaufforderungen: ableiten, überprüfen, vergleichen, erkennen, einordnen/zuordnen, raten/schätzen, anschauen, sich etwas vorstellen, sich etwas merken, fühlen, Fragen stellen, Rolle spielen, hören

Abbildung 91: Ziel-Methoden-Code ‚Konkretes Wissen generieren‘ und seine Subcodes, Analyse der videographischen Daten

<p>S6: Weil der ein bisschen so(,)</p> <p>MMS: Schräg geht(.) So abführt(.)</p> <p>S7: Wenn wir vielleicht den Wagen mal kurz loslassen(?)</p> <p>MMS: Das wäre eine Idee(.) Den Wagen(‘) wenn wir loslassen(‘) dann rollt er(-) Aber ich habe noch eine bessere Idee(.) Ihr planscht doch alle gern mit Wasser oder(?)</p> <p>S8: Ja(.)</p> <p>MMS: Jetzt werden wir mal kurz auf unseren Eimer zurückgreifen(.) Dankeschön(‘) geht schon(.) Die können wir(‘) können Sie das auf den Wagen legen Frau L(.) So jetzt habe ich hier einen tollen Eimer von früher(.)</p> <p>S9: Da schöpfen wir das Wasser raus(.)</p> <p>MMS: Da schöpfen wir Wasser raus(.) Wer mag denn das mal machen(?) <u>Aber</u> bitte schön euch nicht begießen(‘) die Sonne ist leider weg(.) Wisst ihr was der Eimer ist schon so schwer(‘) es reicht wenn ihr den zur Hälfte vollmacht(.) Ehm ich glaube du bist ein großer starker Kerl(‘) du schaffst das zur Hälfte und dann <u>kommst</u> du wieder zu uns her und wir stellen uns an die Seite und gucken mal was dann passiert wenn der das auskippt(.) Es tröpfelt(?) Kommt von oben auch schon Wasser mhm(?)</p> <p>S10: Ja(.)</p> <p>S11: Es tröpfelt doch nicht(.)</p> <p>MMS: Nicht(?) Kommt mal her und stellt euch alle mal um den Eimer rum damit ihr das sehen könnt(.) Ja nicht zum Brunnen hin sondern hierher zu uns(.) Wow das ist aber schon mehr als die Hälfte aber schaffst du den jetzt noch(?) Wenn nicht brauchst du Hilfe(.) Schaffst du das(?) So wie heißt du(?)</p>	<p>MMS ruft sich meldenden S7 auf</p> <p>MMS holt Holzeimer hervor</p> <p>MMS hält Eimer vor sich</p> <p>Es melden sich fast alle Schüler*innen</p> <p>MMS zeigt auf S12, überreicht S12 den Eimer, macht Lockbewegung, zeigt auf Seite; die Gruppe geht S12 nach zum Brunnen; MMS zeigt in den Himmel</p> <p>MMS macht Rückkeergeste, damit die Schüler*innen zurückkommen; MMS spricht mit S12</p>
---	--

<p>S12: S12 (.)</p> <p>MMS: Also S12(‘) jetzt stellt euch mal um den Eimer rum(‘) du stellst ihn hin(.) Jetzt wollen wir mal sehen ob der obere Markt wirklich <u>oberhalb</u> der Stadt liegt(.) Wie können wir das testen(?)</p> <p>S13: Wasser rauslassen(.)</p> <p>S14: Wenn man das Wasser(‘) also den Eimer umkippt(?)</p> <p>MMS: Umkippen und dann muss das Wasser <u>wohin</u> laufen(?)</p> <p>S15: Nach unten(.)</p> <p>MMS: Zum unteren Markt(.) Jetzt meine Frage(.) Wo wolltet ihr denn früher lieber leben(?) Am oberen oder unteren Markt(?)</p> <p>S1: Oben(.)</p> <p>MMS: Warum(?)</p> <p>S2: Ehm weil es da sicherer ist(.)</p> <p>MMS: Sicherer(.) Wir haben ja gesagt es waren die Wasserleitungen(‘) also solche Holzleitungen zwischen den Häusern(-) Die haben was ausgekippt ihre(?)</p> <p>S3: Ehm also ihr (...)(.)</p> <p>MMS: Ihre Fäkalien(‘) ihre Eimer(‘) alles was man rein gemacht hat(.)</p> <p>S4: Ja und das ist das nach unten gekommen und dann hat man unten den Dreck(.)</p>	<p>MMS macht mit den Händen eine Bewegung im Halbkreis um sich herum; ruft sich meldenden S13 auf</p> <p>MMS schaut um sich herum</p> <p>MMS zeigt zum unteren Markt</p> <p>MMS lässt Blick über alle Schüler*innen schweifen</p> <p>MMS fährt die früheren Wasserleitungen mit der Hand vom Haus zum Markt ab; MMS ruft sich meldenden S3 auf</p>
---	--

<p>MMS: Richtig(.) Das heißt wenn das wirklich der obere ist und das der untere Markt und das fließt nach unten(‘) was hat es dann da unten getan(?)</p> <p>S5: Bäh(.)</p> <p>S6: Nach unten geflossen(.)</p> <p>MMS: Gestunken(.) Und das wollen wir jetzt mal sehen(.) Also der S12 hat das Wasser geholt und du bist der(?)</p> <p>S7: S7(.)</p> <p>MMS: Der S7(.) Ihr kommt alle mal zur Seite hier sonst werdet ihr nass(.) Vorsichtig und der S7 kippt das mal(.) Alle zur Seite sonst werdet ihr nass(.) Und du S7 du kippst das mal Richtung zum unteren Markt(.)</p>	<p>MMS zeigt nacheinander in beide Richtungen</p> <p>MMS wedelt mit der Hand vor ihrem Gesicht; zeigt auf S7</p> <p>MMS winkt die Schüler*innen zur Seite; MMS zeigt in Richtung unterer Markt</p>
---	--

„Vergleiche“ kommen im Material recht selten vor. Sie werden vor allem zwischen mittelalterlichen und gegenwärtigen Gegenständen gezogen. Beispielsweise sollen in Angebot A die Schüler*innen heutige Frauenkleidung der einer bürgerlichen mittelalterlichen Frau auf einer Abbildung gegenüberstellen.⁵⁹¹ In Angebot K liegt eine Metzgerschürze in der Hands-On-Phase zum Vergleich mit einer Nachbildung eines mittelalterlichen Ringpanzers aus (s. Foto unten).

⁵⁹¹ Vgl. Videographie Angebot A, Zeitmarke #00:04:47–00:05:24#.



Abbildung 92: Hands-On-Tisch mit ausliegender Metzgerschürze und Teil eines Ringpanzers, Angebot K, Analyse der videographischen Daten, Foto: Felicitas Klingler

Ein weiterer Subcode des Codes der ‚aktiven Wissensgenerierung‘ ist die Aufforderung, etwas zu ‚erkennen‘. Dieser kommt in meinem Datenmaterial sehr häufig vor und ist verknüpft mit der visuellen Wahrnehmung. Mit Ausnahme von Angebot W, in dem keine Lernobjekte verwendet werden, findet man diese Form der Handlungsaufforderung in allen Beispielen wieder. Als aktivierend gilt sie insofern, als die Schüler*innen dazu animiert werden, genau hinzusehen. Dabei reicht das Spektrum vom bloßen Erkennen eines Gegenstandes bis zum Erkennen von Details. Ein Beispiel dafür findet sich in Angebot A. Hier sollen die Schüler*innen zunächst das mittelalterliche Ausstellungsobjekt ansehen und sich anschließend anhand einer ausgestellten Kopie einer Zeichnung die Nutzung des Objekts erschließen.⁵⁹²

‚Ein- bzw. zugeordnet‘ wird in den Beispielen dann, wenn es um eine zeitliche Verortung von Ereignissen und Gegenständen geht. In Angebot S legt die museumspädagogische Mitarbeiterin ein Seil und Abbildungen auf den Boden und formt damit einen Zeitstrahl. Dann deckt sie nacheinander die Abbildungen auf. Darunter befinden sich beispielsweise solche vom ersten Fernseher, dem ersten Fahrrad oder von Kreuzrittern. Die Schüler*innen sollen die Bilder schließlich einer zeitlichen Epoche zuordnen.⁵⁹³

Eine weitere in meinem Datenmaterial sehr häufige Handlungsaufforderung im Bereich der aktivierenden Methoden ist das ‚Raten und Schätzen‘. Diese Form soll Schüler*innen

⁵⁹² S. Videoauszug S. 253.

⁵⁹³ Vgl. Angebot S, Zeitmarke #00:05:46–00:18:01#, Videoauszug S. 276.

dazu anregen, über Inhalte nachzudenken und eigene Thesen zu entwickeln. Es wird in allen vier Angeboten explizit durch Stellen von Fragen eingesetzt. Dies erfolgt entweder im Dialog oder aber auch über Materialien. Dazu ein dialogisches Beispiel:

Angebot K, Video, Zeitmarke #00:37:39–00:38:20#

Sprache	Körperliches Handeln MPK
<p>MPK: So (.) Das Aquamanil(‘) Wozu brauchte man das denn (?) .. Wer hat eine Idee (?) ... Immer dieselben hier (-) haben die anderen auch eine Stimme (?) .. Bitte (.)</p> <p>S1: Vielleicht ist das so eine Art Reisebecher (?)</p> <p>MPK: Ehm nein (.) Das ist eine gute Idee aber das ist es nicht (-) bitte (?)</p> <p>S2: Zum Weineinschenken oder so (?)</p> <p>MPK: Ehm nein .. Wein gab es aus Krügen (.)</p> <p>S3: Ehm generell was zum Trinken (?)</p> <p>MPK: Nein nein nein (-)</p> <p>S4: Was zum Gießen (?)</p> <p>MPK: Ja fürs Gießen war das schon mal (.) Was heißt <u>Aqua</u> (?) .. So hat sich eben das jemand übersetzt (-) Bitte (?)</p> <p>S5: Wasser (?)</p> <p>MPK: Wasser (.) Also da wurde Wasser ausgegossen [...]</p>	<p>MPK lässt Foto eines Aquamanils und die Beschriftung „Aquamanile“ auf der Leinwand erscheinen; MPK wendet den Blick von der Leinwand zu den Schüler*innen; MPK blickt fragend in die Runde; ruft dann einen Schüler auf</p> <p>MPK ruft nächsten Schüler auf; ruft erneut Schülerin auf</p> <p>MPK zeigt auf eine sich meldende Schülerin</p> <p>MPK schüttelt den Zeigefinger</p> <p>MPK macht mit der rechten Hand Geste des Ausgießens; MPK ruft Schüler auf</p>

Es wird deutlich, dass die Schüler*innen den Nutzen des Aquamanils erraten sollen, denn sie erhalten vom Museumspädagogen zunächst keine Anhaltspunkte, anhand derer sie diesen hätten ableiten können. Die Visualisierung des Aquamanils auf dem Foto spielt eine untergeordnete Rolle, da der Museumspädagoge die Schüler*innen nicht anweist, sich den Nutzen vom äußeren Erscheinungsbild des Gegenstandes abzuleiten. Später gibt er einen Hinweis, indem er den Namen des Gegenstandes ins Spiel bringt. Noch deutlicher wird es in Angebot S, als die museumspädagogische Mitarbeiterin beim Zeitstrahl Abbildungen zeigt und die Schüler*innen um eine Einschätzung bittet, wann die dort abgebildeten Gegenstände erfunden worden sind.

Angebot S, Video, Zeitmarke #00:08:38–00:09:25#

Sprache	Körperliches Handeln MMS
<p>MMS: [...] Das kennt ihr vielleicht <u>auch</u> alle(.) Was ist denn das hier(?)</p> <p>S1: Fernseher(.)</p> <p>MMS: Fernseher(?) Kennt ihr(.) Habt ihr alle so einen daheim gell (?)</p> <p>S2: Nein(.)</p> <p>MMS: Warum denn nicht(?)</p> <p>S3: Flachbild(.)</p> <p>MMW: Flachbild(‘) richtig(.) Und was ist(.)</p> <p>S4: Wir haben einen moderneren Fernseher als die(.)</p> <p>S5: Ja wir auch(.) Das war ja erst ein Klotz(.)</p> <p>S7: Das war der erste Fernseher (.)</p>	<p>MMS dreht eine Abbildung eines ersten Fernsehers um, so dass alle Schüler*innen sie sehen können</p> <p>MMS zeigt in die Schülerrunde</p> <p>MMS zeigt auf S3; ruft einen weiteren Schüler auf</p> <p>MMS zeigt auf S6; ruft S7 auf</p>

<p>MMS: Richtig(.) Das war einer der ersten Fernseher(.) Was schätzt ihr denn wie lange es den Fernseher schon gibt(?)</p> <p>S8: 1970 bis 60(‘) 60 bis 70(.)</p> <p>MMS: Ist schon ganz gut aber noch ein bisschen eher gabs ihn(.)</p> <p>S9: 1952(?)</p> <p>MMS: Gut(‘) bist gut in der Zeit(.) Also um 1950(‘) seitdem gibt es den Fernseher(.) Und deswegen hängen wir ihn also <u>wohin</u> in der Zeitschnur von 1900 bis 2000(‘) <u>wohin</u>(?) Was denkt ihr denn(?)</p>	<p>MMS zeigt auf S8</p> <p>MMS ruft S9 auf</p> <p>MMS tippt mit ihrem Fuß auf den Abschnitt auf der Zeitleiste</p>
--	--

Anhand der Visualisierung des Zeitstrahls, auf dem schrittweise bis ins Mittelalter zurückgegangen wird, haben die Schüler*innen zwar die Möglichkeit, sich zeitlich zu orientieren, wann es jedoch den ersten Fernseher gab, sollen sie schätzen.

Das letzte Beispiel zeigt, wie auch anhand von Materialien Aufforderungen des Ratens gemacht werden. Die hier vorliegenden Fotos stammen aus der Hör-, Fühl- und Guckstation des Angebots A. Es handelt sich dabei links um eine Klappe, auf der eine Ratefrage steht, und rechts um die darunter befindliche Drehscheibe, die bei Bewegungen des Drehrades verschiedene Bilder zeigt. Die Schüler*innen sollen in der Kleingruppenarbeit gemeinsam die Antwort erraten. Die richtige Lösung befindet sich in einer Schublade unterhalb des Kastens.



Abbildung 93: Guckklappe „Kleidung“ in der Hands-On-Station des Angebots A, Analyse der videographischen Daten, Foto: Felicitas Klingler



Abbildung 94: Drehrad „Kleidung“ in der Hands-On-Station des Angebots A, Analyse der videographischen Daten, Foto: Felicitas Klingler



Abbildung 95: Lösungskarte „Kleidung“ in der Hands-On-Station des Angebots A, Analyse der videographischen Daten, Foto: Felicitas Klingler

Eine weitere Möglichkeit, konkretes Wissen zu generieren, ist die Anregung der ‚*Vorstellungsbildung*‘. Sie kommt in meinen Beispielen dann zum Tragen, wenn mittelalterliche Gegenstände nicht mehr verfügbar oder präsent sind. Die Schüler*innen sollen sich diese dann vorstellen. Ein Beispiel dafür findet sich in Angebot S. Dort wird erzählt, dass zwischen den Häusern Leitungen entlangliefen, die das Abwasser auf die Straße transportierten. Heute existieren zwar diese Leitungen nicht mehr, jedoch wurden bei der Altstadtanierung zur Erinnerung an ihren Verlauf dunkle Pflastersteine verlegt. Damit die Schüler*innen sich die Leitungen besser vorstellen können, erteilt die

museumspädagogische Mitarbeiterin den Auftrag, dass die Schüler*innen immer dann, wenn sie die dunklen Pflastersteine sehen, darüber hüpfen sollen.

Angebot S, Video, Zeitmarke #01:21:15–01:22:09#

Sprache	Körperliches Handeln MMS
<p>MMS: Aber ihr dürft jetzt während wir weiterlaufen bis zum Rathaus mal gucken(-) Hier seht ihr jetzt nämlich am Boden(‘) da stehen wir jetzt gerade drin(‘) solche grauen Pflastersteine(.) Dunkle und <u>hier</u> sind <u>helle</u> große(.)</p> <p>Und immer da wo die grauen dunklen Steine sind</p> <p>S1: da waren die Leitungen</p> <p>MMS: da waren die Leitungen(.) Und damit es uns net ganz so ekelt(‘) wenn ihr wollt könnt ihr dann über die Leitungen natürlich drüber hüpfen(.) Den Wagen können wir nicht drüber schmeißen gell das ist zu schwer(.)Aber die anderen dürfen gerne drüber hüpfen(.)</p> <p>S1: Sind die Leitungen da immer noch(?)</p> <p>MMS: Ne mittlerweile haben wir eine richtige Kanalisation(.) Aber sie <u>erinnern</u> uns daran(.) Also wir marschieren zum Rathaus und wer möchte springt drüber(.)Aufpassen auf die Leute bitte(.) Alle aufpassen(.) Ihr geht hinter(‘) alle hinter(‘) hinter(‘) hinten bitte(-) Gehst du hinter(?) So ihr könnt da drüber springen(.) Und die nächste(.) So aufpassen auf alle Leute(.) Aufpassen(‘) danke schön(.) Schön auf die Leute aufpassen(.) Ihr müsst jetzt in der Stadt etwas langsamer fahren ne(‘) In der Stadt(‘) ups(‘) ruhig langsamer fahren(.) Es ist jetzt viel los(‘) jetzt müssen wir vorsichtig sein(.)</p>	<p>MMS fährt eine Pflastersteinzeile mit der Hand ab; MMS fährt nochmals die Pflastersteinzeile ab</p> <p>MMS zeigt bestätigend auf den Schüler; wendet sich schon in Richtung nächste Station; richtet den Blick kurz auf den bevorstehenden Weg; ahmt eine kleine Hüpfbewegung nach</p> <p>MMS läuft in Richtung der nächsten Station los; dreht sich zurück zu den Schüler*innen</p>

Die Vorstellungsbildung wird dafür genutzt, bei den Schüler*innen ein Bewusstsein für die frühere Existenz dieser Leitungen zu schaffen.

Ein immer wieder betontes Alleinstellungsmerkmal des Museums sind die Objekte, die angesehen, im besten Fall auch angefasst werden können. Ein bewusstes ‚Anschauen‘ der Dinge wird in der Ratgeberliteratur herausgestrichen. Dabei sollen unterschiedliche

Dimensionen wahrgenommen werden.⁵⁹⁴ In der vorliegenden Arbeit unterliegt der Begriff des Anschauens einem ganzheitlichen Verständnis. Dabei beziehe ich mich auf den Erziehungswissenschaftler Horst Rumpf, der die Begegnung mit Objekten folgendermaßen beschrieb: „Wenn der Körper anders denn als Prothese der Augen und als Instrument der Fortbewegung ins Spiel kommt, wenn sich in seinen Regungen Züge der Gegenstände brechen, widerspiegeln, transformieren dürfen, kann Langsamkeit und Intensität entstehen.“⁵⁹⁵ Dies bedeutet, dass museumspädagogische Vermittlung dazu animieren sollte, sich einerseits länger und intensiv mit einem Gegenstand auseinanderzusetzen und andererseits sich dabei auch anderer Sinneseindrücke bzw. Vorstellungen von Sinneseindrücken zu bedienen. Notwendige Voraussetzung dafür ist also ausreichend Zeit und die Möglichkeit, den Dingen auch nahezukommen. Nur so kann nach Rumpf „eine Gebärde der Aufmerksamkeit und eine Gebärde der Annäherung“⁵⁹⁶ provoziert werden und nur so kann meiner Ansicht nach ‚Anschauen‘ stattfinden.

Das hier definierte Anschauen habe ich in meinen Daten nur in Ansätzen wiederfinden können. Vor allem der Hands-On-Bereich des Angebots K bietet den Schüler*innen die Möglichkeit, sich mittelalterlichen und nicht-mittelalterlichen Dinge anzunähern. Dabei bleibt den Schüler*innen zwar überlassen, wie viel Zeit sie für die Erkundung der jeweiligen Gegenstände aufwenden. Die Tatsache, dass aber sehr viele Gegenstände angeboten werden, die nur im Rahmen einer ca. 30-minütigen Hands-On-Phase betrachtet werden können, kann den Zeitdruck erhöhen und das genaue Betrachten erheblich einschränken. Ebenso gibt es in Angebot S die Gelegenheit für die Schüler*innen, sich einen Gegenstand näher anzusehen, als die museumspädagogische Mitarbeiterin ihnen Trippen in die Hand gibt. Jedoch ist die Zeit begrenzt, da alle Schüler*innen einmal die Trippen anziehen und sich im Laufen ausprobieren dürfen. Deshalb kann auch davon ausgegangen werden, dass ein ‚Anschauen‘ letztendlich kaum möglich ist. Dem entnehme ich, dass zwar die Absicht des genauen Anschauens in den Angeboten angedacht ist, die Umstände und die didaktische Anlage dieses jedoch verhindern. Darüber hinaus habe ich beobachtet, dass zwar das Anschauen zunächst angeboten wird, das Angebot aber auch schnell wieder zurückgezogen bzw. durch Arbeitsaufträge konterkariert und auf ein kurzes Hinsehen reduziert wird. In Angebot A kann man dies beispielsweise anhand des Dioramas sehr gut sehen. Hier erhalten die Schüler*innen von der Museumspädagogin die Möglichkeit, das

⁵⁹⁴ Vgl. „Objektangemessene Vermittlung“: NETTKE 2016a.

⁵⁹⁵ RUMPF 1995, S. 42.

⁵⁹⁶ Ebd., S. 45.

Diorama zu betrachten und ihre eigenen Wahrnehmungen zu artikulieren. Als sich jedoch das Gespräch in eine Richtung entwickelt (nämlich auf die Segelboote auf den Flüssen), die nicht dem vorgesehenen Narrativ der Museumspädagogin entspricht, lenkt sie die Aufmerksamkeit auf die für sie wichtigen Details. Dadurch werden die Schüler*innen aufgefordert, ihrer Erzählung weiter zu folgen und nur das wahrzunehmen, was in ihrem Narrativ entspricht. Sie versucht die Wahrnehmung der Schüler*innen darüber hinaus durch häufiges Zeigen auf Elemente des Dioramas zu lenken.

Angebot A, Zeitmarke #00:21:12–00:22:48#

Sprache	Körperliches Handeln MPA
<p>MPA: Und hier könnt ihr sehen wie Ort A⁵⁹⁷ denn so aussah im Mittelalter ... was fällt euch denn auf wenn ihr da so es gibt ein Bild eine Zeichnung von Ort A und danach ist das hier gebaut worden(.) Ja (?)</p> <p>S1: Sind überall Bäume und Felder</p> <p>MPA: Ja (-) Was noch (?) ... Ja</p> <p>S2: Da vorne das sieht aus wie so ein Segel</p> <p>MPA: Wie eine Säge (?)</p> <p>S2: Wie ein <u>Segel</u></p> <p>MPA: Wie ein <u>Segel</u> (-)</p> <p>S2: Was ist das (?)</p> <p>MPA: Das da hinten (?) Die Windmühle (?)</p> <p>S2: Das weiße da (.)</p> <p>MPA: Das weiße hier (?)</p>	<p>MPA zeigt auf das Diorama und winkt die Schüler*innen heran; sieht selbst in die Vitrine; ruft S1 auf</p> <p>MPA ruft S2 auf</p> <p>MPA blickt suchend ins Diorama</p> <p>MPA zeigt ins Diorama hinein</p>

⁵⁹⁷ Anonymisierung des Ortes.

<p>S2: Das da vorne hängt am Ende (.)</p> <p>MPA: Hä (?) Ganz hinten ach ja (-) das ist tatsächlich ein Segel von einem Segelboot (.) Das ist der Fluss A⁵⁹⁸ ihr seht da hier vorne ist Fluss B⁵⁹⁹ und da hinten fließt Fluss A und das soll weit weg sein ein Segelboot in in Fluss A (.) Also ihr seht einmal eine große Kirche in der Mitte von Ort A (-) das ist die Heiliger- Z-Kirche⁶⁰⁰ ich weiß jetzt nicht wie gut ihr Ort F⁶⁰¹ kennt ehm die gibt es heute noch .. Windmühlen gab es und es gab außerhalb eine kleine Kapelle und da am Rand seht ihr ein Kreuz am Boden und zwar wurde da immer ein Markt abgehalten (.) Ihr kennt ja vielleicht auch noch heute so einen Wochenmarkt wo man einkaufen gehen kann eh das war im Mittelalter ganz wichtig um Waren kaufen zu können da gab es noch nicht so Geschäfte wie wir sondern hauptsächlich hat man auf dem Markt eingekauft (.) und was war um Ort A drum herum (?)</p> <p>S3: Eine Mauer (.)</p> <p>MPA: Ja also ein Wall um sich gegen Feind zu schützen (.)</p>	<p>MPA zeigt erneut ins Diorama</p> <p>MPA zeigt wieder ins Diorama und sucht; zeigt auf den Fluss und fährt ihn mit dem Finger ab</p> <p>MPA zeigt auf die Kirche</p> <p>MPA zeigt auf Windmühlen, dann auf die Kapelle, dann auf das Kreuz</p> <p>MPA zeigt erneut ins Diorama hinein; MPA zeigt auf den Wall im Diorama</p> <p>MPA macht schützende Geste für den Wall</p>
---	---

Eine ähnliche Vorgehensweise finden wir ebenfalls in Angebot A bei den Guckkästen, in denen eine Originalmünze unter einer Lupe näher betrachtet werden kann. Das Anschauen der Münze wird jedoch durch den Arbeitsauftrag auf der Klappe konterkariert, indem dort die Aufgabe gestellt wird herauszufinden, mit was im Mittelalter bezahlt wurde. Die Münze an sich steht dann nicht mehr im Fokus der Aufgabe, sondern lediglich das Erkennen ihrer Gattung. Auf der Lösungskarte findet man zudem einige Informationen sowie eine Abbildung der Münze, so dass ein erneutes Betrachten der eigentlichen Münze dadurch obsolet wird, dass relevantes Wissen vorweggenommen wird.

⁵⁹⁸ Anonymisierung des Flusses.

⁵⁹⁹ Anonymisierung des Flusses.

⁶⁰⁰ Kirche wurde anonymisiert.

⁶⁰¹ Anonymisierung des Ortes.



Abbildung 96: Guckklappe in der Hands-On-Station, Angebot A, Analyse der videographischen Daten, Foto: Felicitas Klingler



Abbildung 97: Münze unter einer Lupe in der Hands-On-Station, Angebot A, Analyse der videographischen Daten, Foto: Felicitas Klingler



Abbildung 98: Lösungskarte zur Münze in der Hands-On-Station, Angebot A, Analyse der videographischen Daten, Foto: Felicitas Klingler

Damit finden wir zunächst eine aktivierende Absicht vor, die schlussendlich in einer rezeptiven Aufgabe endet und das Anschauen womöglich verhindert.

Eine weitere aktivierende Handlungsaufforderung der Wissensgenerierung ist das ‚*Sich etwas merken*‘. In Angebot S werden die Schüler*innen beispielsweise dazu ermutigt, sich zu merken, dass das Fenster, das auf dem 20-Euro-Schein abgebildet ist, gotischen Baustils ist.⁶⁰²

Für die Wissensgenerierung spielt auch das ‚*Fühlen*‘ eine Rolle. In Angebot K lässt sich dies anhand des Umgangs mit einem mittelalterlichen Kiefer belegen. Während eine Gruppe von Schüler*innen in der Hands-On-Phase am Tisch steht, greift der

⁶⁰² Vgl. Interviewausschnitt S. 366.

Museumspädagoge den Kiefer heraus und beginnt zu erklären, welche Erkenntnisse man anhand dieses Objektes über die Ernährung im Mittelalter gewinnen kann. Die Schüler*innen dürfen daraufhin den Kiefer auch anfassen und die Unebenheiten auf den Zähnen ertasten, die darauf schließen lassen, dass dieser Mensch Getreidebreie gegessen haben muss, die mit einer qualitativ minderwertigen Steinmühle hergestellt worden sind (vgl. Angebot K, Zeitmarke #00:51:42-00:0054:18#). Das Fühlen spielt auch in Angebot A eine Rolle, wie man anhand der folgenden Fotos sehen kann. Es handelt sich links um eine Frageklappe, während sich in der rechten Klappe ein Eingriff zum Erfühlen eines Gegenstandes befindet. Darunter ist die Lösungskarte angebracht. Die Schüler*innen sollen hier zwei unterschiedliche Materialien ertasten und erraten, um welche es sich handelt.



Abbildung 99: Fühlklappe in der Hands-On-Station, Angebot A, Analyse der videographischen Daten, Foto: Felicitas Klingler



Abbildung 100: Öffnung der Fühlklappe in der Hands-On-Station, Angebot A, Analyse der videographischen Daten, Foto: Felicitas Klingler

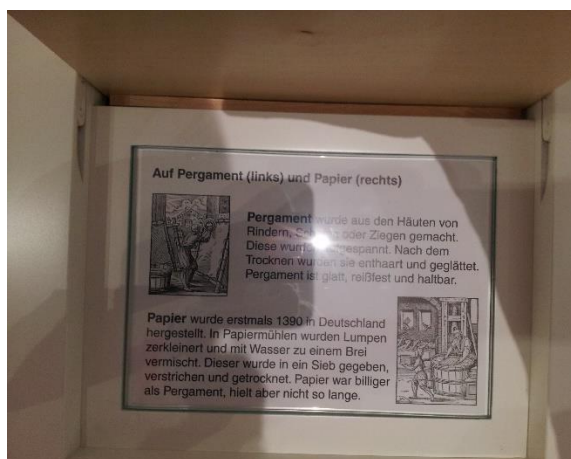


Abbildung 101: Lösung der Fühlklappe in der Hands-On-Station, Angebot A, Analyse der videographischen Daten, Foto: Felicitas Klingler

Auch die Aufforderung, ‚Fragen an die Museumspädagog*innen zu stellen‘, ist eine Möglichkeit, Wissensaneignung bei den Schüler*innen anzuregen. Diese Handlungsaufforderung wird entweder offen ausgesprochen (meist zu Beginn der Veranstaltung) oder sie ergibt sich implizit aus dem Setting der Führung heraus. Explizit und intensiv wird diese Aufforderung in Angebot W in der offenen Fragephase gemacht.

Des Weiteren dient auch das ‚Spielen von Rollen‘ der Wissensaneignung. In Angebot A werden im Rahmen eines Pantomimespiels vier Szenen eingeprobt, deren Geschehen von

einer*m Schüler*in vorgelesen wird, während die anderen dieses nachspielen. In den vier Szenen werden unterschiedliche soziale Schichten thematisiert und aus deren Alltag erzählt. Damit besteht ein implizites Angebot der Wissensaneignung, da über die Geschichten Wissen über das Mittelalter offeriert wird. Ein Beispiel aus einer Szene sei im Folgenden gegeben:

Angebot A, Video, Zeitmarke #00:58:28–00:59:11#

Sprache	Körperliches Handeln
<p>S1 (liest): Ein Besuch auf dem Markt in Dorf A⁶⁰³ (.) Frau Ineken kauft auf dem Markt in Dorf A ein(.) Sie geht an einen Stand in dem nur noch ein Korb mit Äpfeln steht (.) Sie nimmt einen roten Apfel in die Hand und (unverständlich) (.) Ober er wohl Würmer hat (?) Sofort kommt der Verkäufer Bauer (unverständlich) auf sie zu und schwärmt von seinen Äpfeln. Er reibt sich den Bauch und (unverständlich) um ihr zu zeigen wie lecker seine Äpfel sind (.) Frau Ineken überlegt ob sie das wirklich kaufen soll (?) Da kommt Frau Hein da sie befürchtet dass Frau Ineken ihr die Äpfel vor der Nase wegschnappt (unverständlich) redet sie auf einmal auf den Verkäufer ein (.) [...]</p>	<p>Schüler*innen setzen das Vorgelesene pantomimisch um</p>

Schließlich ist das aktive ‚Hören‘ eine weitere Handlungsaufforderung in diesem Bereich, die dazu anregt, neues Wissen zu generieren. Die Schüler*innen werden in Angebot W beispielsweise gebeten, auf individuelle Töne des Schlagens zu achten.

Angebot W, Video, Zeitmarke #00:34:38–00:35:14#

Sprache	Körperliches Handeln der MMW
<p>MMW: So ihr achtet vielleicht mal auf das Plingpling und äh es ist interessant fast jeder hat seinen eigenen Ton und seinen eigenen Takt(.) Und wenn man früher in ein Dorf kam (-) jedes Dorf hatte seinen eigenen Schmied (-) der Hufe äh der Pferde schmiedete (-) der das Werkzeug schmiedete (-) und in der Schmiede hatte jeder seinen eigenen Ton und da hörten die Leute schon an dem Plingpling ob der Meister oder der Geselle oder der Lehrling am Schmieden war (.) ... Das konnten die genau hören (.)</p>	<p>MMW zeigt auf ihr rechtes Ohr, hält das Eisen ins Feuer, erhebt den Zeigefinger</p> <p>MMW zeigt erneut auf ihr rechtes Ohr</p>

⁶⁰³ Anonymisierung des Dorfes.

Rezeptive Handlungsaufforderungen der Wissensgenerierung verlangen von den Schüler*innen ab, Inhalte aufzunehmen. Darunter fallen folgende Handlungsaufforderungen:

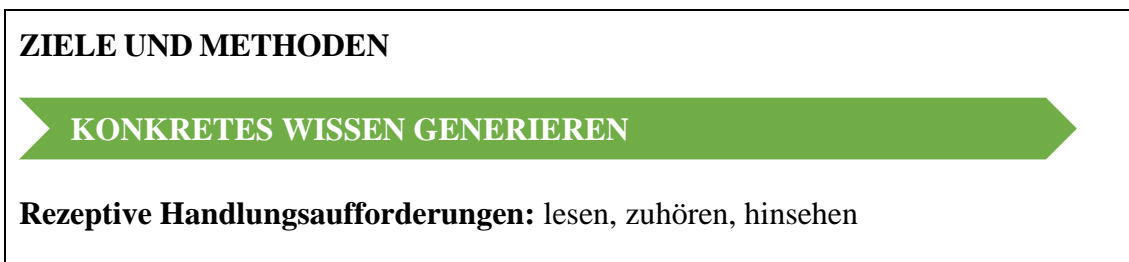


Abbildung 102: Ziel-Methoden-Code ‚Konkretes Wissen generieren‘ und seine Subcodes, Analyse der videographischen Daten

Das ‚*Hinsehen*‘ ist die rezeptive Form des ‚aktiven Anschauens‘. Hierzu habe ich bereits Beispiele genannt, in denen das ‚aktive Anschauen‘ in ein passives ‚Hinsehen‘ verwandelt wird, nämlich wenn vor allem geschlossene Fragen gestellt werden, die nur eine Antwort zulassen, d.h. auf konkretes Wissen abzielen. In dem von mir gesichteten Material finden sich viele Beispiele für das Hinsehen. Meist wird es im Zusammenhang mit einer Erzählung oder Darstellung eines historischen Sachverhalts eingefordert. Anzeichen dafür sind Zeigegesten. Für das Angebot A verweise ich auf die oben genannten Beispiele. Während der Besprechung des Dioramas werden unzählige Zeigegesten gemacht.⁶⁰⁴ In Angebot S erfolgt der Auftrag zum Hinsehen, als die museumspädagogische Mitarbeiterin an der Stadtmauer die Bestandteile einer Stadtbefestigung erklärt und gleichzeitig Zeigegesten macht.

Angebot S, Video, Zeitmarke #00:50:05–00:50:46#

Sprache	Körperliches Handeln MMS
<p>MMS: Erst erzähle ich euch jetzt noch was kurz zu dieser Stadtmauer(‘) Und zwar war das hier im Mittelalter so in Stadt S(-) Es gab eine <u>innere</u> Stadtmauer und eine <u>äußere</u> Stadtmauer(.) <u>Dazwischen</u> der Bereich(‘) wisst ihr wie man den nannte(?)</p> <p>S1: Innenstadt(.)</p> <p>MMS: Innenstadt sagst du(.) Was könnt ihr euch vorstellen(?) Ich glaub da kommt ihr gar nicht so leicht drauf(.) Das hier unten ist was gewesen(?) Der(?)</p>	<p>MMS zeigt auf die Stadtmauer, zeichnet eine äußere Stadtmauer in die Luft und bewegt ihre Hände zwischen beiden hin und her</p> <p>MMS schaut die Schüler*innen reihum an;</p>

⁶⁰⁴ S. Videotranskript S. 282.

<p>S2: Burggraben(.)</p> <p>MMS: Naja Burg(‘) ist das eine Burg(?)</p> <p>S2: Graben(‘) Burggraben(.)</p> <p>MMS: Einfach nur der Stadtgraben ne(?) Von der Stadt(.) Aber Graben war schon richtig(.)</p> <p>S3: War da ein (...)</p> <p>MMS: Das da kommen wir gleich drauf(.) Äußere und innere Stadtmauer und zwischen den beiden befand sich noch ein Bereich und den nannte man</p> <p>S4: Zwischenbereich(?)</p> <p>MMS: Zwinger(.) Komischer Name gell(?)</p>	<p>fährt mit der Hand den Stadtgraben entlang</p> <p>MMS zeigt auf Stadtmauer</p> <p>MMS berührt S2 anerkennend an der Schulter</p> <p>MMS zeigt erneut zwischen beiden Mauern hin und her</p> <p>MMS schaut die Schüler*innen reihum an</p> <p>MMS verzieht das Gesicht</p>
--	--

Ebenso verhält es sich in Angebot W. Auch dort wird ein angefangenes Schwertteil gezeigt, um die Herstellung von Schwertern zu erläutern.⁶⁰⁵

Aufträge zum Hinsehen können auch implizit über das Material erfolgen. Die Guckkästen in Kombination mit geschlossenen Aufgaben wie bei dem oben beschriebenen Beispiel mit der Münze fordern so zum Hinsehen auf, ohne dass dies explizit gemacht werden muss.⁶⁰⁶ In Angebot K wird allein über die Fotos der Gegenstände und die schriftliche wie grafische Darstellung von Inhalten in der Power-Point-Präsentation das Hinsehen postuliert.

Eine meiner Ansicht nach zentrale Handlungsaufforderung, die in allen Beispielen vorkommt, ist das ‚Zuhören‘. Dies kann sowohl ex- als auch implizit eingefordert werden. Explizit ist es dann, wenn die Schüler*innen um das Zuhören gebeten werden. Meist erfolgte dies, wenn sie unruhig werden und die Aufmerksamkeit wieder eingeholt werden

⁶⁰⁵ Vgl. Angebot W, Zeitmarke #00:47:16–00:47:56.

⁶⁰⁶ S. Abbildung 97 und Abbildung 98.

muss. Hierfür ein Beispiel aus Angebot S, in dem die museumspädagogische Mitarbeiterin besondere Aufmerksamkeit für eine historische Erzählung einfordert:

Angebot S, Video, Zeitmarke #00:54:34–00:54:56#

Sprache	Körperliches Handeln MMS
<p>MMS: Die haben Feuerpfeile zum Beispiel gehabt(.) Das meint ihr ne(?) Richtig(.) Und wisst ihr was <u>noch</u> war(.) Und jetzt erzähl ich euch kurz einen Ausschnitt eines Angriffs von Stadt O auf Stadt S(.) .. Jetzt wenn die anderen von dem(‘) von der Brücke kurz zu mir her schauen und zu mir herhören(‘) erzähl ich euch kurz einen Ausschnitt einer Geschichte von nem Angriff von der Stadt O auf Stadt S(.) Denn 1504(‘) das ist schon lange her eben(‘) da [...]</p>	<p>MMS spricht vor einer Gruppe Schüler*innen</p> <p>MMS wendet sich Schüler*innen zu, die an der Brücke stehen und in den Graben hinuntersehen; sie winkt die Schüler*innen zu sich her</p>

Vielfach wird die Handlungsaufforderung aber implizit vollzogen, wenn erwartet wird, dass die Schüler*innen zuhören. Allein das Setting des Museumsbesuchs mit der Schulklasse bedingt diese Handlungsaufforderung, ohne dass sie explizit gemacht werden muss. Dies betrifft vornehmlich die Phasen, in denen in der Großgruppe gearbeitet wird. Das heißt, in Angebot A war es der Teil in der museumspädagogischen Werkstatt sowie der Teil, in dem mit der Ausstellung gearbeitet wird; in Angebot S wird durchweg in der Großgruppe gearbeitet; in Angebot K ist es vor allem in der Phase der Power-Point-Präsentation sowie in der Hands-On-Phase, wenn der Museumspädagoge etwas erklärt; in Angebot W wird durchgehend das Zuhören eingefordert, wenn die museumspädagogische Mitarbeiterin etwas erläutert.

Die letzte von mir im Material identifizierte rezeptive Handlungsaufforderung ist das ‚Lesen‘. Auch diese erfolgt ex- wie implizit: Explizit dann, wenn beispielsweise die Schüler*innen instruiert werden, die Objektbeschriftungen zu lesen. Dies findet man in Angebot A vor.

Angebot A, Video, Zeitmarke #00:31:12–00:31:30#

Sprache	Körperliches Handeln MPA
<p>MPA: Guckt mal das ist ein Tier das konnte nicht selber in die Kirche laufen(‘) Wer daneben steht kann lesen von welchem Tier diese kleinen Knochen sind(‘) ... Ja (?)</p> <p>S1: Sieht aus wie so ein (unverständlich)</p> <p>MPA: Nein da steht es eine (?) ... Ja (?)</p> <p>S2: Von Schollen (?)</p> <p>MPA: Was ist denn eine Scholle (?)</p>	<p>MPA zeigt in eine Vitrine</p> <p>MPA zeigt auf die Objektbeschriftung</p> <p>MPA ruft sich meldenden S1 auf</p> <p>MPA ruft S2 auf</p>

Implizite Leseaufforderungen finden sich vor allem in Angebot K in der Präsentationsphase sowie der Hands-On-Phase. Bei Ersterem handelt es sich um die in der Power-Point befindlichen Textteile und Beschriftungen, die der Museumspädagoge einblendet und die dazu auffordern, gelesen zu werden. Ein Beispiel einer Folie findet sich in folgendem Bild:

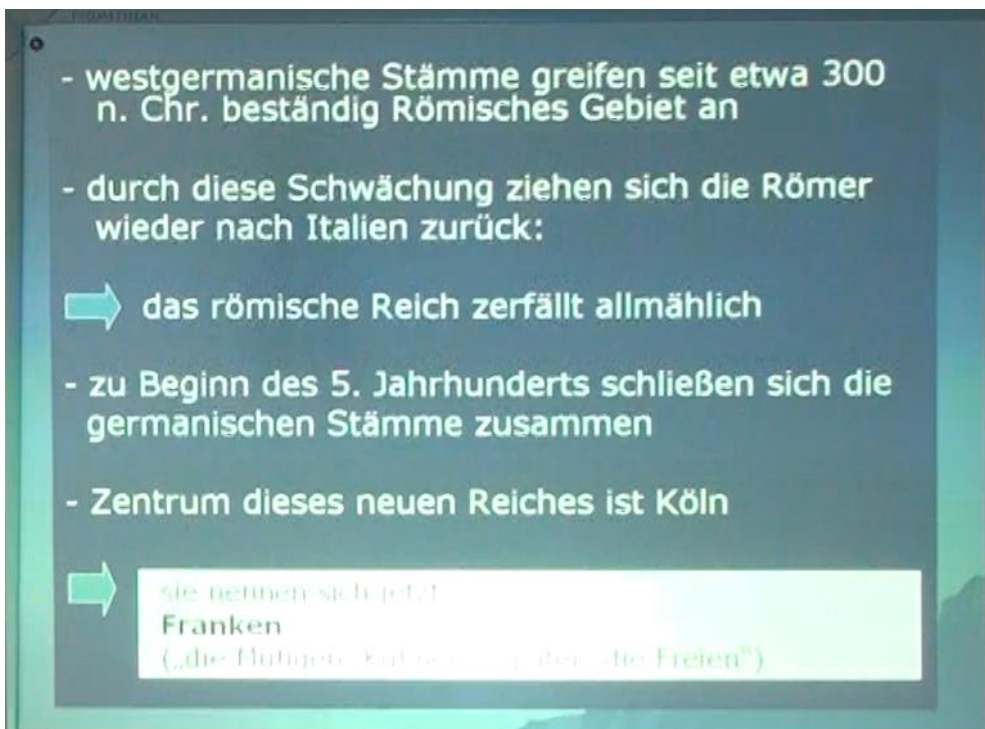


Abbildung 103: Folie aus der Power-Point-Präsentation, Angebot K, Analyse der videographischen Daten, Foto: Felicitas Klingler

In der Hands-On-Phase liefern außerdem Informationstafeln sowie Sachbücher auf den Auslagetischen Hintergrundwissen zu den ausgestellten Gegenständen, die zum Lesen auffordern.



Abbildung 104: Informationstafel auf einem Auslagetisch in der Hands-On-Phase, Angebot K, Analyse der videographischen Daten, Foto: Felicitas Klingler



Abbildung 105: Sachbücher auf den Auslagetischen in der Hands-On-Phase, Angebot K, Analyse der videographischen Daten, Foto: Felicitas Klingler

Ebenso wie das Hinsehen ist auch das ‚Zuschauen‘ eine häufige rezeptive Handlungsaufforderung. Mit dem Zuschauen ist das Beobachten eines Prozesses gemeint, aus dem Wissen gewonnen werden soll. Diese Aufforderung kann ex- wie auch implizit erfolgen und ist immer dann gegeben, wenn etwas vorgeführt wird. In Angebot A trifft dies auf die Pantomimeszenen zu. Die Schüler*innen, die den anderen beim Spielen zuschauen, können hier etwas über das Leben im Mittelalter erfahren. Die Handlungsaufforderung wird dadurch expliziert, dass die Schüler*innen gebeten werden, sich zu setzen und den anderen zuzusehen.⁶⁰⁷ Bei Angebot K findet die Aufforderung zum Zuschauen implizit in der Hands-On-Phase statt, wenn der Museumspädagoge die Nutzung von Gegenständen wie beispielsweise die der Feuersteine demonstriert.

⁶⁰⁷ Vgl. Angebot A, Zeitmarke #0057:08–00:58:08.

Angebot K, Video, Zeitmarke #00:49:29–00:51:08#

Sprache	Körperliches Handeln MPK
<p>LK: Wie benutzt man denn den Feuerstein (?)</p> <p>MPK: Ja Feuerstein hier (.) Probieren Sie mal (.) .. Habt ihr schon (?) (Pause)</p> <p>MPK: Sie nicht Übung .. (lacht) ne das ist .. jajaja</p> <p>... das liegt an der Übung ja (?) Ich habe selber lange gebraucht und es ja(?) Und es liegt an der Spitze also man braucht eine scharfe Kante und die sind da einfach alle schon ein bisschen ... jaja da gehen die richtig gut ...</p> <p>S1: Tut das weh (?)</p> <p>MPK: nein nein das tut nicht weh ja so oder so ähnlich aber man braucht das äh vom Feuerstein weil nur diese Funken heiß genug sind um auch tatsächlich einen Zunder zu entzünden ja (?) ... Ein Zunderpilz (?)</p> <p>S2: (unverständlich)</p> <p>MPK: Ein Feuerstein Feuerstein ja an der Ostsee die habe ich alle von der Ostsee mitgebracht</p> <p>S3: (unverständlich)</p> <p>MPK: ja .. ja ..oje hier ist eines abgefallen .. das ist ganz besonders scharf (-) damit kann man jetzt damit kann man sich schneiden wenn man möchte (-) ich weiß nicht äh (lacht)</p>	<p>MPK zu LK; zeigt auf die Feuer- steine; wendet er sich kurz einer Schülergruppe zu; LK nimmt einen Feuerstein und das Feuereisen in die Hand und schlägt sie aufeinander</p> <p>MPK zu LK; drei Schüler*innen bleiben stehen und sehen zu; MPK nimmt LK den Feuerstein und das Eisen aus der Hand und schlägt sie so aufeinander, dass sich Funken bilden; nimmt anderen Feuerstein zur Hand und schlägt erneut</p> <p>MPK hört auf zu schlagen</p> <p>MPK schlägt kurz erneut</p> <p>MPK spricht zu S1, S1 nickt</p> <p>MPK legt Feuerstein und Eisen zu- rück auf den Tisch</p> <p>MPK nimmt einen Splitter eines Steines und zeigt ihn</p> <p>MPK nimmt Feuereisen und schlägt es auf den Steinsplitter, bis es funkt</p>

S1: (unverständlich)	
MPK: Ja das ist schön scharf .. diese Kante hier da geht das ganz prima mit (.) Ja (?) Probieren (?)	MPK schlägt erneut; reicht S2 den Stein und das Eisen

Auch in Angebot W werden die Schüler*innen dazu veranlasst zuzuschauen, wenn ihnen das Schmieden vorgeführt wird. Allein schon die außergewöhnliche Situation und Performance hält sie zum Zusehen an, ohne dass dies explizit gemacht werden muss. Hierzu sei als Beispiel das Entfachen des Feuers gegeben.

Angebot W, Video, Zeitmarke #00:05:28–00:06:33#

Sprache	Körperliches Handeln MMW
MMW: Ihr seht schon das qualmt ganz schön ne (?)	MMW streift sich die Handschuhe über und geht zur Esse; zündet das Zeitungspapier an, es entfacht sich; sie beugt sich nach unten und schaltet den elektrischen Blasebalg an; sie nimmt die Kohleharke und wendet die Zeitungspapierbälle im Feuer, so dass sie Feuer fangen; MMW bückt sich und holt mit einer Schaufel erneut Kohle hervor, die sie in das Feuer gleiten lässt; MP5 kommt hinzu und schaufelt mit bloßen Händen die Kohle auf das brennende Zeitungspapier; es beginnt mächtig zu qualmen, der Rauch steigt in die Abzugshaube auf; MMW und MP5 schaufeln erneut Kohle auf das Feuer

Um die Ermöglichung **„neuer Erfahrungen“** geht es beim dritten Ziel-Methoden-Code. Damit gemeint ist vor allem die leibliche Beteiligung der Schüler*innen. Die zugehörigen Subcodes aus meinen Beispielen sind allein im aktivierenden Bereich zu verorten.

ZIELE UND METHODEN

NEUE ERFAHRUNGEN MACHEN

Aktivierende Handlungsaufforderungen: ausprobieren, Verhalten korrigieren, herstellen, gebrauchen, Rolle einnehmen, (leibliches) Fühlen

Abbildung 106: Ziel-Methoden-Code ‚Neue Erfahrungen machen‘ und seine Subcodes, Analyse der videographischen Daten

Das ‚*Ausprobieren*‘ bezieht sich auf Gegenstände und Tätigkeiten, die dargeboten werden, um ihre Ausführung bzw. Handhabung zu erkunden. In meinen Beispielen werden diese Handlungsaufforderungen immer explizit gemacht. Das erste Beispiel stammt aus Angebot K. Der Museumspädagoge leitet dort die Hands-On Phase ein, indem er zum einen eine Power-Point-Folie einblendet, auf der geschrieben steht: „Jetzt seid ihr dran ... anfassen, ausprobieren, aufsetzen ...“ (Angebot K, Zeitmarke #00:44:29-00:45:00#), und indem er zum anderen selbst auch nochmals die Schüler*innen mit folgenden Worten ermutigt:

Angebot K, Video, Zeitmarke #00:44:29–00:45:00#

Sprache	Körperliches Handeln MPK
MPK: Jetzt .. ihr dran (-) bitte alles anfassen alles ausprobieren überall dran gehen .. aber bitte stopp nur das was auf dem Tisch liegt bitte anfassen hörst du zu bitte (?) .. ja du hast gerade deine Hände schon so bitte nur das was auf dem Tisch liegt anfassen <u>und</u> macht es bitte leise und so dass die Sachen auch <u>ganz</u> bleiben .. ja(?) .. so bitteschön	MPK zeigt auf S1; MPK spreizt beide Hände auf, zeigt auf die Tische MPK zählt mit den Fingern bis zwei MPK breitet die Arme aus

Gegenstände, die dann in der Hands-On-Phase ausprobiert werden können, sind beispielsweise ein Schloss, Feuersteine und eine Schere.

Das zweite Beispiel habe ich Angebot W entnommen. Dort geht es um die Tätigkeit des Schmiedens, die die Schüler*innen ausprobieren können. Nach einer Ausstattung der Schüler*innen mit Schutzbrillen dürfen sie zunächst abwechselnd mit einem Hammer auf eine Eisenstange auf dem Amboss schlagen, um auszuprobieren, wie man am besten dabei den Hammer hält und das Eisen schlägt. Dies leitet die museumspädagogische Mitarbeiterin folgendermaßen ein:

Angebot W, Video, Zeitmarke #00:11:12–00:11:44#

Sprache	Körperliches Handeln MMW
<p>MMW: Äh wenn ich jetzt mit dem Hammer auf den Amboss schlage ... schlag ich ja auf mein Eisen ja (?) ... so klingt das ... wenn ich jetzt daneben haue ...</p> <p>springt der Hammer .. wie ein Trampolin geht er nach oben (-) ihr müsst also gleich versuchen da drauf zu treffen(.) Ihr dürft jetzt alle mal der Reihe nach drauf hauen .. einmal auf das Eisen und einmal daneben .. probier das mal</p>	<p>MMW schlägt auf das Eisen</p> <p>MMW schlägt erneut viermal</p> <p>MMW schlägt zweimal daneben</p> <p>MMW schlägt nochmals zweimal daneben</p> <p>MMW schlägt wieder auf das Eisen</p> <p>MMW gibt Schülerin rechts von ihr den Hammer</p>

Anschließend dürfen die Schüler*innen abwechselnd die erhitzte Spitze zweier Eisenstangen so lange mit einem Hammer bearbeiten, bis sich eine Messerklinge abzeichnet.

Damit jedoch die Messerklinge entstehen kann, muss die museumspädagogische Mitarbeiterin die Schüler*innen bisweilen ‚*korrigieren*‘. Hierzu sei folgender Ausschnitt aus Angebot W gegeben, in dem die museumspädagogische Mitarbeiterin nochmals Hinweise für einen zweiten Schmiededurchlauf gibt:

Angebot W, Video, Zeitmarke #00:24:16–00:24:58#

Sprache	Körperliches Handeln MMW
<p>S1: Es waren jetzt alle.</p> <p>MMW: Es waren jetzt alle (?) So das muss ich euch jetzt für die zweite Runde noch mal sagen ihr habt ja jetzt alle gemerkt wie es geht ne (?) und äh einige sind sehr vorsichtig beim Schlagen (-) die dürfen ruhig noch mehr <u>Kraft</u> dahinter setzen .. und einige .. haben jetzt manchmal daneben gehauen (-) das ist nicht schlimm aber dann habt ihr gemerkt im Handgelenk wie der Hammer ja (?) Also versucht mal genau äh ... zu zielen (-) ich habe jetzt gerade ein bisschen die Spitze bearbeitet damit es vorn ein bisschen nach Spitze aussieht (.)</p>	<p>MMW holt ein Eisen aus dem Feuer und legt es auf den Amboss, nimmt den Hammer und beginnt das heiße Eisen zu schlagen</p> <p>MMW schaut beim Wort „Kraft“ kurz auf zu Schüler*innen; schlägt weiter;</p> <p>MMW dreht das Eisen um und schlägt weiter</p> <p>MMW legt Hammer weg</p>

Aber auch in der Hands-On-Phase korrigiert der Museumspädagoge die Schüler*innen hin und wieder, wenn sie beispielsweise das Feuereisen oder die Feuersteine ausprobieren.

Um jedoch gerade handwerkliche Erfahrungen zu ermöglichen, müssen die Schüler*innen auch Hilfsmittel wie Werkzeug, Materialien und weitere Gegenstände ‚gebrauchen‘. In Angebot W sind das beispielsweise Hammer, Amboss, Schutzbrillen und die Eisenstangen; in Angebot K Stift, Schere, Lederstreifen, Lochpfeifen, Hammer und Lederbänder. Die Handlungsanweisung des Gebrauchs erfolgt meist implizit.

Eng damit verbunden ist auch das ‚Herstellen‘ eines Produktes. Dabei steht im Gegensatz zum ‚Ausprobieren‘ nicht die Tätigkeit im Vordergrund, sondern das Produkt. Dies ist in Angebot K der Fall, in dem im letzten Teil ein Lederbeutelchen gebastelt wird. Der Arbeitsauftrag an die Schüler*innen lautet folgendermaßen:

Angebot K, Video, Zeitmarke #00:57:32–00:57:40#

Sprache	Körperliches Handeln MPK
MPK: Zum Schluss könnt ihr jetzt noch jeder für sich ein Lederbeutelchen herstellen (-) das hier das das wo die Würfelchen eben hier drin waren ja (?)	MPK hebt das Lederbeutelchen in die Luft, so dass es alle sehen können

Eine weitere aktivierende Tätigkeit im Bereich ‚neue Erfahrungen machen‘ ist das ‚Rollenspielen‘. Dieses finden wir in Angebot A, in dem die Handlungsaufforderung explizit erfolgt. Das Rollenspiel umfasst hier vier verschiedene mittelalterliche Spielszenen, die die Schüler*innen pantomimisch umsetzen sollen. Dafür erhalten sie einen Text, der von einer*m Mitschüler*in vorgelesen wird, während die anderen die Vorkommnisse im Text spielen. Jede*r Schüler*in erhält dabei eine konkrete Rolle. Die Handlungsanweisung der Museumspädagogin dazu ist folgende:

Angebot A, Video, Zeitmarke #00:32:07–00:33:38#

Sprache	Körperliches Handeln MPA
<p>MPA: Wir werden das jetzt so machen (-) ich teile euch in Gruppen ein .. und zwar in vier .. ich sag gleich wie wir das jetzt einteilen(‘) in vier Gruppen (.) <u>Zwei</u> Gruppen davon bleiben bei mir (-) und können hier die Sachen ausprobieren (-) die anderen zwei Gruppen .. bekommen ein Blatt für eine kurze Theaterszene die sie ein bisschen einstudieren (-) und dann machen wir einen Wechsel (.) Dann dürfen die anderen zu mir kommen und hier bleiben und die anderen studieren die vier äh die zwei Szenen ein und am Schluss führen wir uns das alles gegenseitig <u>vor</u> (.) Okay (?) .. Die Theaterszene ist ganz einfach es muss keiner einen Text lernen es gibt nämlich bei jeder Szene einen Erzähler also einen Vorleser (-) das heißt einer liest den Text (-) ihr verteilt die Rollen was drauf steht (-) ihr müsst mal gucken weil ihr jetzt zwanzig seid kann es sein dass bei ein zwei Stücken jemand doppelt also dass zwei Rollen spielen muss (.) Das erkennt ihr dann aber ganz gut (.) Und eh diejenigen die die Schauspieler sind die müssen ja nichts sprechen weil der Erzähler vorliest (.) Die müssen aber bitte ordentlich Bewegungen machen aber gerne ein bisschen übertrieben (.) Also der Ritter der vom Pferd kann man schön theatralisch umfallen oder wenn einer schimpft dann muss man so machen und den <u>Zeigefinger</u> erheben und</p> <p>LA: <u>Zeigefinger</u> erheben</p> <p>MPA: Ja</p> <p>LA: <u>Zeigefinger</u> ... Ich kenne euch</p> <p>MPA: Den <u>Zeigefinger</u> ... Okay .. so</p>	<p>MPA zeigt mit den Fingern vier</p> <p>MPA senkt die Hand Richtung Boden, zeigt auf die Lernstation</p> <p>MPA zeigt in Richtung Lernstation</p> <p>MPA simuliert Fallbewegung; stampft auf den Boden und erhebt Zeigefinger</p>

Auch in Angebot S werden die Schüler*innen dazu eingeladen, eine Rolle zu übernehmen. Dazu werden sie mit entsprechenden Gegenständen ausgestattet.

Angebot S, Video, Zeitmarke #00:25:50–00:28:00#

Sprache	Körperliches Handeln MMS
<p>MMS: So Kinder und <u>wir</u> wollen uns jetzt dann auch gleich(‘) jetzt ist nämlich schon halb 10 eh halb 11 ist schon(‘) um Gottes Willen(‘) auf den Weg machen durch die Stadt und zwar auch als Handelsreisende(‘)</p> <p>S1: Cool(.)</p> <p>MMS: Und zwar gehen wir ein Stück außerhalb unserer Stadt S und wollen mal sehen was <u>wichtig</u> war(‘) woran man erkannt hat wann man in der Stadt war(‘) was wichtig war für ne Stadt und wollen dann in die Stadt wieder <u>hineingehen</u>(.) Und da zeig ich euch noch verschiedene Dinge die wir in unserem Leiterwagen haben(.) Aber <u>zuerst</u> dürft ihr jetzt eure Kissen nehmen(‘) die wieder rausnehmen(.) Wartet mal noch(‘) lasst mich kurz ausreden(-) Wieder rausräumen(‘) dann dürft ihr euch da draußen um den Leiterwagen rumstellen und dann <u>zeig</u> ich euch noch was was ihr <u>anziehen</u> dürft ja(?) .. Ihr dürft was anziehen(‘) ja ihr dürft schon(.)</p> <p>MMS: Also wir haben ja hier auch so einen tollen Leiterwagen um zu sehen wie das früher eben war mit diesem Transportwesen(‘) ne mit den Transportmitteln(-) Was die alles dabei hatten(‘) die hatten ihren Wagen schwer beladen mit Obst(‘) Gemüse(‘) Allerlei zum Verkaufen(-) Wir haben auch verschiedene Sachen drin aber wir wollen heute net zum Verkaufen gehen(‘) wir wollen ja heute um die Stadt S gehen um uns die Stadt näher anzugucken(.) <u>Aber</u> ihr wisst wir waren Handelsreisende(‘) das heißt wir haben gekauft und verkauft und deshalb dürfen auch heute welche von euch unsere Marktkörbe tragen(-) Das können net nur Mädchen(‘) dürfen auch Jungs sein(.) Wir wechseln das dann während des Laufens durch(‘) darfst <u>du</u> mal einen Korb umhängen so wie einen Rucksack einfach(‘) dreh dich einfach um(‘) dreh dich einfach um(.) So und drüber hängen(.) Da haben die also ihre Waren drin gehabt die sie auf dem Markt verkauft haben(.) Wir haben jetzt Holzeier damit uns nichts kaputt geht(.) Magst du auch einen umhängen(?) Dann tauschen wir nachher mal(.) So und jetzt kommen wir</p>	<p>MMS schaut auf die Armbanduhr</p> <p>MMS zeigt nach draußen, senkt ihren Arm mehrmals ab, damit die Schüler*innen sitzen bleiben; legt den Zeigefinger an den Mund</p> <p>Alle gehen in den Museumsorraum</p> <p>Im Vorraum versammeln sich alle um den Leiterwagen herum</p> <p>MMS zeigt auf den Leiterwagen</p> <p>MMS klopft auf die Leiterwagenkiste</p> <p>Macht mit dem Finger kreisrunde Bewegung</p> <p>MMS nimmt einen Marktkorb in die Hand</p> <p>MMS hilft S1, den Marktkorb auf den Rücken zu setzen; MMS nimmt den zweiten Marktkorb; MMS nimmt ein Holzei aus dem Korb und</p>

<p>ganz kurz zur Kleidung vom Mittelalter(.) Ich hab hier auch für jeden etwas dabei aber bevor ich das jetzt aus- teile guckt ihr jetzt erstmal <u>euch</u> und dann guckt ihr mal <u>mich</u> an(.) Wie seh <u>ich</u> denn heute aus(?)</p>	<p>zeigt es, hilft S2 in den Markt- korb MMS guckt an sich herunter</p>
--	---

Nachdem also die mittelalterliche Kleidung besprochen worden ist, erhalten alle Schü- ler*innen eine mittelalterliche Kopfbedeckung (Gugel). Vier von ihnen bekommen au- ßerdem den Auftrag, den Leiterwagen zu ziehen und zu schieben (zwei vorn und zwei hinten) und zwei Schüler*innen, die den Wagentross auf dem Weg beschützen sollen, dürfen Schwerter tragen. Während der Stadtbesichtigung werden unter den Schüler*in- nen dann immer wieder die Rollen getauscht, so dass jede*r mindestens einmal eine Rolle innehat. Es wird den Schüler*innen damit zwar eine bestimmte Rolle zugewiesen, sie werden aber weder dazu angeleitet, diese zu spielen, noch wird ihnen erklärt, wie sie diese ausfüllen sollen. Zugleich wird kaum Raum für das Spielen der Rollen geschaffen. Dem- zufolge besteht zwar die Absicht, die Schüler*innen in Rollen schlüpfen zu lassen, aller- dings werden diese nicht vollends umgesetzt, sondern nur angedeutet. Dies mag daran liegen, dass das Rollenspiel aus dem Konzept eines anderen Angebots übernommen wor- den ist, in dem die Schüler*innen sich in der Stadt als Marktverkäufer*innen ausprobieren dürfen. Während in diesem Angebot durchaus das Einnehmen einer Rolle angeleitet wird, bleibt dies im videographierten Angebot aus.

Eine weniger konkrete Variante des Rolleneinnehmens ist das ‚*Hineinversetzen in histo- rische Kontexte*‘ (Mittelalter). Auch dazu werden die Schüler*innen in Angebot A einge- laden, indem sie in der Einführungsphase die mittelalterliche Kleidung anziehen dürfen. Die Museumspädagogin leitet dies in der Ausstellung folgendermaßen ein:

Angebot A, Video, Zeitmarke #00:15:16–00:15:24#

<p>Sprache</p>
<p>MPA: So .. sehr schön (.) Ihr seht alle gut aus(‘) (Schüler*innen lachen) ... jetzt geht es auf ins Mittelalter</p>

Zu den aktivierenden Tätigkeiten im Bereich ‚neue Erfahrungen‘ gehört ebenso das ‚*(leibliche) Fühlen*‘. Die Anweisung zum Fühlen ist dann vorhanden, wenn das Spüren von Materialität im Vordergrund steht. Diese Form findet man innerhalb meiner Beispiele ausschließlich in Angebot K in der Hands-On-Phase, in der Materialien ausliegen, und in Angebot S, in dem das Laufen mit Trippen erprobt werden kann. In Angebot K muss hier nochmals unterschieden werden in das angeleitete und nicht angeleitete Anfassen der

Hands-On-Materialien. Beim Letzterem steht das Fühlen viel stärker im Vordergrund, da es nicht vom Museumspädagogen mit konkreter Wissensvermittlung vorstrukturiert wird, wie es beim angeleiteten Anfassen der Hands-On-Materialien der Fall ist. Zu diesem sei folgendes Beispiel gegeben:

Angebot K, Video, Zeitmarke: #55:26:09–55:56:30#

Sprache	Körperliches Handeln MPK
<p>MPK: Das ist eine Fibel(‘) die aus einem einzigen Drahtstück besteht ja(?) Da sind die zwei Anfänge und alles andere ist ein einziges Stück(‘) so und das kann man dann um die Umhänge zuzumachen benutzen (.) Willst du mal anziehen (?)</p> <p>S1: (lacht)</p> <p>S2: (seufzt) (Pause) Darf ich mir die Sachen klauen (?)</p> <p>MPK: Ne(‘) bitte nicht (lacht)</p> <p>S2: Schade eigentlich (-)</p> <p>MPK: So (.) Noch eine passende Gugel dabei (-)</p> <p>S2: (hustet mehrmals)</p> <p>S1: Oh ja das steht dir (.) (Pause) Du siehst jetzt aus wie so ein Mönch (.)</p> <p>MPK: Genau (.) Aber das trug Dame oder Herr von Welt ähm fast das ganze Mittelalter durch ja (?) Also</p> <p>S2: Der Stoff der kratzt</p> <p>MPK: Ja (.) Das ist Wollstoff</p>	<p>MPK hat Fibel in der linken Hand und zeigt mit der rechten darauf</p> <p>MPK legt Fibel wieder auf den Tisch und greift nach einem Umhang; er legt den Umhang um S2 und befestigt die Fibel unter dem Kinn</p> <p>MPK greift zur Gugel, die auf dem Tisch liegt und wirft sie S2 über</p>

<p>S1: das ist doch nicht sonderlich gesund also angenehm (?)</p> <p>MPK: Also das hier ist ein sehr edler Wollstoff ja(‘) also hier kannst du ja mal fühlen wie diese anderen ich glaube die Wollstoffe früher die waren so grob die möchten wir alle heute nicht anziehen also wir sind ja heute von der Haut her viel empfindlicher (.)</p>	<p>S1 und MPK fassen an den Stoff; MPK zeigt auf weitere Stoffe, die in einer Truhe liegen; S1 greift kurz hinein</p>
--	---

Zuletzt gehe ich auf das Beispiel aus Angebot S ein, in dem die Schüler*innen erspüren sollen, wie es sich mit Trippen läuft. Dabei deutet die museumspädagogische Mitarbeiterin an, dass es hier vor allem um das Nachvollziehen der Beschwerlichkeit im Mittelalter geht, indem sie darauf hinweist, dass die damaligen Menschen den Wagen ziehend und Gepäck auf den Schultern mit diesen Trippen an den Füßen durch Schlamm laufen mussten.

Angebot S, Video, Zeitmarke #00:59:17–00:59:42#

Sprache	Körperliches Handeln der MMS
<p>MMS: Ihr dürft jetzt alle mal in den Genuss kommen(‘) ... müsst ihr aufpassen wenn Leute kommen hier .. Jeder mal drüberziehen(‘) ihr braucht sie nicht verstellen(.) Das geht nicht das ist ganz schwer(‘) das lasst ihr so(.) Wer nicht reinpasst(‘) das ist auch nicht so schlimm(.) Dann dürft ihr mal zwei drei Schritte gehen und dann tauscht ihr mal durch dass <u>jeder</u> mal damit geht(.) Macht ihr das mal(?) .. Ihr lauft jetzt ohne Wagen(.) Die hatten früher noch den <u>Wagen</u> dabei und vielleicht noch eh was auf dem <u>Rücken</u> zum Tragen(.)</p>	<p>MMS schaut sich um und entdeckt eine Passantin, zeigt auf sie und verweist mit ihrem Finger auf den Weg, den die Passantin wahrscheinlich nehmen wird; MMS fasst an die verstellbaren Nägel der Trippen und streicht einmal über die Schnallen und zuckt gleichgültig mit den Achseln</p> <p>MMS macht kreisende Bewegung mit der Hand und übergibt die zwei Paar Trippen an Schüler*innen; MMS ahmt schwere Schritte nach; tut so, als ob sie einen Sack auf dem Rücken tragen würde</p>

Der vierte Code umfasst alle Handlungsaufforderungen, die die ‚**Erfüllung einer Aufgabe**‘ in den Fokus stellen. Ein spezifischeres Ziel ist dabei nicht erkennbar. Die Handlungsaufforderungen dieses Codes sind rein aktivierend.

ZIELE UND METHODEN

AUFGABE ERFÜLLEN

Aktivierende Handlungsaufforderungen: kopieren, suchen/ s. etwas merken, etwas zusammenfügen, Schwerter und Marktkörbe tragen, Leiterwagen ziehen/schieben

Abbildung 107: Ziel-Methoden-Code ‚Aufgabe erfüllen‘ und seine Subcodes, Analyse der videographischen Daten

Beispiele dafür sind in Angebot A in der freien Arbeitsphase zu finden sowie in Angebot S. In Ersterem sollen die Schüler*innen eine Münze kopieren, Memory spielen oder ein Puzzle zusammensetzen, d.h. sie sollen ‚kopieren‘, ‚etwas suchen‘ und sich dieses ‚merken‘ sowie etwas zu einem Bild ‚zusammenfügen‘. Da es sich bei diesen Tätigkeiten um gängige Spiele bzw. eine für Schüler*innen bekannte Arbeitsform handelt, muss das Vorgehen den Schüler*innen nicht mehr erklärt werden. Dies hat aber zur Folge, dass die Methoden auf die reine Ausführung zielen. Das folgende Zitat ist ein Beispiel, wie die Museumspädagogin diese einleitet:

Angebot A, Video, Zeitmarke #00:35:38–00:36:06#

Sprache	Körperliches Handeln MPA
MPA: So (.) Ich habe hier verschiedene Sachen die wir machen können (-) ich habe hier ein Memory mit den Sachen die hier ausgestellt sind mit den Fotos (-) ich habe zwei Puzzles(‘) und ihr habt hier die Klappen da kann man auch was machen und wer möchte kann mal auch eine Münze abschraffieren (-) also eine von den Münzen die da drin ist haben wir nochmal nachgemacht(‘) wer möchte kann sich auch ein Blatt Papier nehmen und mit einem <u>Stift</u> oben drüber sich dann das mal abschraffieren und gucken wie das aussieht(‘)	MPA holt einen Kasten aus einer Schublade unter der Vitrine hervor; zeigt auf eine Vitrine MPA zeigt auf die Guck-Fühl-Hörstation; holt Kästchen mit Münzkopie hervor MPA zeigt auf Vitrine mit Münzen, holt Münzkopie heraus und zeigt sie, legt sie zurück in das Kästchen und verschließt es wieder

Hinsichtlich des ‚Abschraffierens‘ der Münze erhalten die Schüler*innen von der Museumspädagogin den Hinweis, dass es hierbei um die nähere Betrachtung des Aufdrucks der Münze geht. Die Anweisung bleibt aber sehr vage bei der Formulierung „gucken, wie das aussieht“. Was das Puzzle und das Memory betrifft, bleiben die dahinterstehenden Intentionen vollkommen ungeklärt. Zwar erhalten die Schüler*innen zum Puzzle eine

Informationstafel über das dort abgebildete Gemälde, daraus wird aber nicht ersichtlich, weshalb sie das Puzzle machen sollen.

Dass die Schüler*innen die Möglichkeit erhalten, Kopien mittelalterlicher Gegenstände abwechselnd während der Stadtbegehung zu ‚tragen‘, zu ‚schieben‘ oder zu ‚ziehen‘, ist bereits in den Ausführungen zum Subcode ‚Rollen einnehmen‘ erwähnt worden. Allerdings geht es dabei nicht nur darum, eine neue Erfahrung zu machen, denn an fast jeder Station in der Stadt werden die Requisiten neu verteilt, ohne dass dies inhaltlich relevant ist. Es scheint daher so angedacht zu sein, dass die Schüler*innen durch die Übernahme von Requisiten eine Aufgabe zugewiesen bekommen und damit stärker aktiviert werden. Dazu ein Beispiel des ersten Wechsels:

Angebot S, Video, Zeitmarke #00:35:38–00:36:06#

Sprache	Körperliches Handeln MMS
<p>MMS: Und jetzt würde ich sagen wir wechseln jetzt mal den Wagen(‘) die Schwerter(‘) und die Körbe (.)Vielleicht hilft uns LS dazu(‘) die kennt ihre Kinder(‘) Gibst du mir mal das Schwert(?) Jetzt darf mal ein <u>Mädchen</u> das echte Schwert haben(.) Wer hat von den(.) Hast du magst es du hängen(?) Ja dann komm mal her(‘) darfst das du umhängen(‘) schlupfst so durch so seitlich wie bei der Tasche(-) Super(‘) darfst neben den Wagen(.) Holzschwert noch(.) Körbe(.) Genau wer noch gar nichts hatte ne(?) Schaut mal(‘) geht mal(‘) schaut zu LS(.) Genau(.)</p> <p>S1: Kann ich schieben(?)</p> <p>MMS: Das machen wir jetzt auch(‘) ich weiß nämlich jetzt nicht mehr wer gerade war(.) Ich kenn ja nicht alle so gut(.)</p> <p>LS: So jetzt eh macht mal(.) Wir haben Mädchen oder Buben gehabt ne(?)</p> <p>MMS: Zwei vorne zwei hinten(.) Ja wir haben hinten zwei gehabt und vorne zwei gehabt(‘) jeweils Mädchen und Buben(.)</p>	<p>MMS wendet sich an S1 und nimmt das Schwert ab</p> <p>MMS wendet sich an S2 und hilft ihr beim Überhängen des Schwertes</p> <p>MMS blickt sich suchend nach dem Spiel-Holzschwert um</p> <p>MMS zeigt auf LS</p> <p>LS hilft S3 beim Anziehen des Marktkorbes</p> <p>MMS schaut hilfeschend zu LS</p> <p>LS wendet sich an MMS</p>

<p>LS: Dann nehmen wir zwei Mädchen(.) Wer hat denn wirklich jetzt noch gar nichts gemacht bisher(?)</p>	
<p>MMS: Genau(.)</p>	
<p>S2: Ich(.)</p>	
<p>LS: Ehm S3(‘) S4(‘) eh S5(‘) ehm S6 und ehm S7(.)</p>	<p>LS wählt Schüler*innen aus</p>
<p>MMS: Okay zwei vorne(‘) zwei hinten(.) Wer vorne hinter geht ist mir egal(‘) da darf noch jemand(.) Wer sollte noch mit schieben oder ziehen(?) Noch jemand hier vorne brauchen wir(.)</p>	<p>MMS wendet sich an ausgewählte Schüler*innen</p>
<p>S8: Ich(.)</p>	
<p>MMS: Ah kommt schon(.) Kommst du vor(?)</p>	<p>MMS an S8</p>
<p>LS: S4 kommt mit vor(.)</p>	
<p>MMS: Kommst du(‘) nimmst du den Wagen mit(?) Hier an der Deichsel hier(.) Hier anfassen(‘) schau mal(.) Nein nein stell dich so her(.)</p>	<p>MMS übergibt Deichsel an S4</p>
<p>LS: Schau mal her du musst mit <u>der</u> Hand von unten (unverständlich)(.)</p>	<p>LS an S4</p>
<p>MMS: So genau richtig(.) Sind wir so weit(?) So(.)</p>	<p>MMS wendet sich an Gruppe</p>

Eine weitere Aufforderung, die gemacht wird, ist die ‚*Identifikation mit Geschichte*‘. Über die Erzählung eines stadtgeschichtlichen Ereignisses werden die Schüler*innen in Angebot S dazu animiert, sich mit der Stadtgeschichte zu identifizieren. Dies erfolgt

implizit, indem die museumspädagogische Mitarbeiterin über die damaligen heldenhaften Stadtbewohner*innen erzählt und zum Schluss folgende rhetorische Frage an die Schüler*innen stellt: „Genau die Stadt-S-ler haben also damals den Kampf gewonnen(.) Das ist doch super oder(?)“.⁶⁰⁸

Gerade der Stadtraum, der besondere Gefahren wie Verkehr und Ablenkungsmöglichkeiten birgt, bedingt es in Angebot S, dass die museumspädagogischen Fachkräfte die Gruppe stärker im Blick behalten müssen. Um dies gewährleisten zu können, wird das Rollenspiel benutzt, indem die Schüler*innen dazu aufgefordert werden, sich im Kaufmannszug zu formieren. Es handelt sich dabei um eine aktivierende Handlungsaufforderung, die den Schüler*innen eine bestimmte ‚**Gruppenanordnung**‘ vorgibt.

ZIELE UND METHODEN

KONTROLLE BEHALTEN

Aktivierende Handlungsaufforderung: Anordnung in einer Gruppe

Abbildung 108: Ziel-Methoden-Code ‚Disziplin wahren‘ und seine Subcodes, Analyse der videographischen Daten

In Angebot S wird mehrfach diese Anordnung eingefordert, wenn die Gruppe zu einem neuen Ziel in der Stadt aufbricht. Es bedeutet, dass zwei Schüler*innen den Wagen vorn ziehen, zwei rechts und links vom Wagen die Schwerter tragen, zwei hinten den Wagen schieben und die restlichen ‚Kaufleute‘ dem Wagen hinterherlaufen. Damit wird erreicht, dass die Schüler*innen sich geordnet und in einem Tross fortbewegen und damit die Gruppe überschaubar bleibt. Die museumspädagogische Fachkraft bringt dies mit der Aussage zum Ausdruck, dass sie dadurch die Schüler*innen besser sehen und hören könne.

⁶⁰⁸ S. Videoauszug S. 246.

Angebot S, Video, Zeitmarke #00:36:16–00:36:55#

Sprache	Körperliches Handeln MMS
<p>MMS: So ihr dürft euch jetzt alle mal hinter den Wagen stellen(.) Und der Schwertträger(‘) die beiden Schwertträger können neben dem Wagen laufen(‘) Und jetzt können noch(.) Wer möchte vorne den Wagen ziehen(?) Nehmen wir mal <u>dich</u> und <u>dich</u> und hinten können zwei schieben(‘) nehmen wir mal zwei Mädchen jetzt(.) Du und du ihr dürft hinten schieben(.)</p> <p>S1: Mag aber nicht(.)</p> <p>MMS: Moment wir starten noch nicht(‘) nicht zu schnell(.) Alle anderen gehen hinter den Wagen denn wir waren ja Handelsreisende(-) Das heißt die waren in einem Wagentross alle hintereinander ne(?) Wir waren dadurch bewacht von den Wachen(‘) das war ganz wichtig(.) Und dann sehe ich und höre ich euch besser(.)</p>	<p>MMS zeigt mit ihrer Hand hinter den Wagen</p> <p>Schwertträger*innen stellen sich neben den Wagen</p> <p>MMS wählt zwei Schüler*innen aus</p> <p>MMS zu den Schüler*innen die gerade versuchen den Wagen zu ziehen; MMS zeigt hinter den Wagen; MMS macht Handbewegung des Hintereinanderaufstellens</p> <p>MMS zeigt auf Wachen</p>

Um arbeitsfähig zu bleiben, ist es für die Museumspädagog*innen immer wieder notwendig, sich der Aufmerksamkeit der Schüler*innen zu vergewissern. Damit ist auch der letzte Code ‚**Aufnahmebereitschaft herstellen**‘ angesprochen. Die Aufforderung, ‚*ruhig zu werden*‘, um erneuten Input oder Aufträge entgegenzunehmen, stellt hier eine rezeptive Handlungsaufforderung dar.

ZIELE UND METHODEN

AUFNAHMEBEREITSCHAFT HERSTELLEN

Rezeptive Handlungsaufforderung: ruhig werden

Abbildung 109: Ziel-Methoden-Code ‚Disziplin wahren‘ und seine Subcodes, Analyse der videographischen Daten

Besonders auffällig und explizit wird diese Form in Angebot S sichtbar. Dies ist dadurch zu erklären, dass sich die Gruppe im Stadtraum bewegt, der eine größere störende Geräuschkulisse birgt als Museumsräume. Besonders interessant ist, dass auch hier die Handlungsaufforderung in das Setting des Kaufmannszuges eingepasst wird. Um für

Ruhe unter den Schüler*innen zu sorgen, wird ein hölzerner Wanderstock mit Glöckchen verwendet, der durch das Schlagen auf den Boden ein akustisches Signal an die Schüler*innen abgibt, ruhig zu werden und sich wieder auf die museumspädagogische Mitarbeiterin zu konzentrieren. Dieses Ritual wird vor der Stadtbegehung von der museumspädagogischen Mitarbeiterin folgendermaßen erläutert:

Angebot S, Video, Zeitmarke #00:33:10–00:33:53#

Sprache	Körperliches Handeln MMS
<p>MMS: [...] Ihr habt jetzt hoffentlich alle ein Gugel(‘) dann kommt dann nochmal kurz um den Wagen rum(‘) ich hab da noch ein wichtiges Utensil dabei(.) Und zwar meinen Stab(.)</p> <p>S1: Hirtenstab(.)</p> <p>MMS: So was wie ein Hirtenstab(.) Ein Holz- oder Hirtenstab könnt man auch sagen(‘) der war früher auch wichtig denn wir haben schon erwähnt(‘) die Wege waren wie(?)</p> <p>S2: Holprig(.)</p> <p>MMS: Holprig(‘) beschwerlich(.) Und deswegen haben wir den auch zum Aufstützen oft genommen(.) Glöckchen gabs wahrscheinlich nicht dran aber ich hab welche dran gemacht(‘) Denn wenn ihr <u>den</u> hört bleiben wir kurz stehen(‘) dann könnt ihr mich gut hören und dann kann ich was erzählen okay(?) [...]</p>	<p>MMS schlägt mit dem Glöckchenstab mehrmals auf, so dass die Glöckchen ein lautes Geräusch machen; die Schüler*innen werden aufmerksam und ruhiger</p> <p>MMS schlägt erneut mit dem Stab zweimal auf den Boden; es wird ganz ruhig</p> <p>MMS ruft S2 auf</p> <p>MMS schlägt zum dritten Mal mit dem Glöckchenstab auf</p>

In den anderen Angeboten finden solche Disziplinierungsmaßnahmen explizit durch Ansagen, lautes Sprechen oder Zischlaute statt.

14.1.7 Objekte

‚Objekte‘ werden, wie bereits festgestellt, als Alleinstellungsmerkmale der Museen vor allem zur Abgrenzung vom schulischen Lernen hervorgehoben.⁶⁰⁹ Aus diesem Grund möchte ich auch gesondert auf den Status von und den Umgang mit Objekten in meinen Fallbeispielen eingehen. In der Auswertung habe ich hier alle Objekte als ‚Zeugnisse‘ kodiert. Darunter fallen auch Gebäude in der Stadt, deren mittelalterliche Herkunft bzw. Substanz infrage gestellt werden kann. Da ich jedoch eine praxeologische Perspektive einnehme, spielt dieser Umstand hier keine Rolle. Denn die beobachtete Vermittlungspraxis behandelt auch die Gebäude als mittelalterliche Zeugnisse. Um deren Stellenwert herauszuarbeiten, musste ich zunächst prüfen, wann sie in den Angeboten überhaupt verwendet werden. Dafür haben sich die bereits identifizierten Phasen geeignet, da sie die Angebote in Sinneinheiten aufsplitten und damit Zusammenhänge zwischen dem Einsatz von Objekten und anderen Gestaltungsaspekten sichtbar gemacht werden können. Zunächst habe ich die Angebote einzeln analysiert und anhand jeder Phase aufgezeigt, ob und in welchem zeitlichen Umfang Zeugnisse eingesetzt werden. Zum Vergleich habe ich die Verwendung der anderen Materialien herangezogen, um die Relevanz der Objekte zu bestimmen. Anschließend habe ich die Phasen hinsichtlich der Arbeit mit den Zeugnissen (Methoden) betrachtet und untersucht, welche Funktion sie einnehmen. Diesbezüglich habe ich die bereits aus den Angebotsbeschreibungen identifizierten und in der Befragung formulierten Funktionen berücksichtigt. Gleichzeitig habe ich mich offen für weitere Subcodes gezeigt. So haben sich hier insgesamt die Subcodes **‚belegende‘**⁶¹⁰, **‚visualisierende‘**, **‚vorstellungsbildende Funktion‘** ergeben, wenn der Inhalt ein ‚Thema‘ darstellt hat, sowie **‚Quellenfunktion‘**, **‚repräsentativer‘**, **‚konstruierender‘**, **‚exemplarischer‘** oder **‚individueller Charakter‘**⁶¹¹, wenn der Inhalt ein ‚Gegenstand‘ gewesen ist.⁶¹²

⁶⁰⁹ Vgl. Kapitel I.

⁶¹⁰ In der Befragung wurde diese Funktion als ‚themenvermittelnd‘ bezeichnet. Hier verfeinerte ich den Code zu ‚belegend‘.

⁶¹¹ In der Befragung waren diese beiden Funktionen in der Funktion ‚Objektvermittlung‘ vereint.

⁶¹² Vgl. auch die Beschreibung der Funktionen in Kapitel IV, Unterkapitel 11.1.4 „Objekte“.

OBJEKTE

FUNKTION THEMENVERMITTLUNG

Beleg, Visualisierung, Vorstellungsbildung

FUNKTION GEGENSTANDSVERMITTLUNG

Quelle, Repräsentation, Geschichte als Konstrukt, Exempel, Individuum

Abbildung 110: Code ‚Objektfunktionen‘ und seine Subcodes, Analyse der videographischen Daten

Ich beginne wieder mit Angebot A. Im Folgenden findet sich zunächst die Auflistung der Phasen mit der Kennzeichnung, welche Materialien wann verwendet werden.

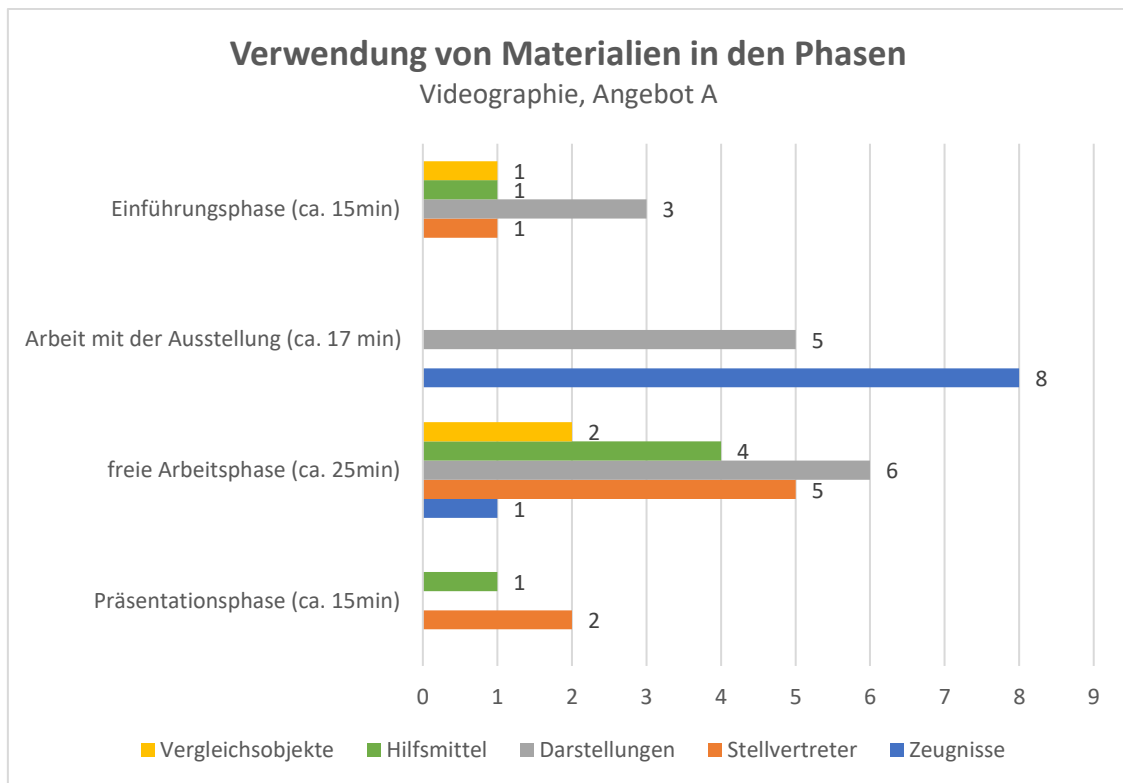


Abbildung 111: Anzahl der Verwendung verschiedener Materialarten nach Phasen, Angebot A, Analyse der videographischen Daten

Anhand der Grafik zeigt sich, dass Objekte (Zeugnisse) in zwei von vier Phasen eingesetzt werden. In der Ausstellung werden während der Arbeitsphase acht Zeugnisse angesprochen. Daneben werden Darstellungen hinzugezogen. In der darauffolgenden Phase, der freien Arbeitsphase, wird nur mit einem Zeugnis gearbeitet.

Die Anzahl der verwendeten Objekte sagt allerdings noch nichts über die Qualität der Auseinandersetzung mit ihnen aus. Deshalb hat es Sinn gemacht, die zeitliche Dimension

hinzuzuziehen. Wenn man also untersucht, wie viel Zeit Zeugnissen gewidmet und wie lange durch andere Kontextualisierungsmedien nur über sie gesprochen wird, so erhält man für Angebot A folgendes Ergebnis:

Zeugnis	Direkte Arbeit	Direkte Kontextualisierung	gesamt
Bronzegrapen	48 Sek.	104 Sek.	152 Sek.
Keramikware	20 Sek.	14 Sek.	ca. 34 Sek.
Brunnenwand mit Krug	45 Sek.	⁶¹³	ca. 45 Sek.
Buchplakette	22 Sek.	47 Sek.	ca. 69 Sek.
Münzenfund	82 Sek.	115 Sek.	ca. 197 Sek.
Tierknochen	74 Sek.	20 Sek.	ca. 94 Sek.
Fischknochen	40 Sek.	20 Sek.	ca. 60 Sek.
zerbrochener Keramiktopf	25 Sek.	20 Sek.	ca. 45 Sek.
gesamt	ca. 6 Minuten (gerundet)	ca. 4 Minuten (gerundet)	ca. 10 Minuten ⁶¹⁴ (gerundet)

Tabelle 16: Darstellung der verwendeten Zeit auf ‚Zeugnisse‘ in Angebot A, Analyse der videographischen Daten

In der Ausführung des videographierten Beispiels dauert die Arbeitsphase in der Ausstellung ca. 17 Minuten. Konzentriert man sich darauf, wie lange über Zeugnisse gesprochen wird, so ergibt sich eine Gesamtdauer von ca. zehn Minuten. In den restlichen sieben Minuten stehen Darstellungen im Fokus, mit welchen eine Kontextualisierung der Zeugnisse stattfindet. Beispielsweise illustrieren das Diorama oder aber eine Karte von der Stadt im Mittelalter die Umgebung, in denen die Zeugnisse damals verwendet wurden. Damit entfallen in dieser Phase nur ca. 6% der im Angebot insgesamt zur Verfügung stehenden Zeit auf die direkte Arbeit mit bzw. vor den Zeugnissen und ca. 11% auf die direkte Kontextualisierung, bei der auch andere Materialien im Zentrum stehen. Liegt die Aufmerksamkeit auf den Zeugnissen, so gibt es hier Unterschiede in der Intensität. Manche Zeugnisse werden länger behandelt (Bronzegrapen, Münzenfund, Tierknochen), auf manche nur kurz eingegangen (Brunnenwand mit Krug, Fischknochen) oder lediglich auf sie hingewiesen (Keramikware, zerbrochener Keramiktopf, Buchplakette). Die Zeitspanne liegt zwischen ca. drei Minuten und 34 Sekunden.

⁶¹³ Hier findet keine konkrete Kontextualisierung statt.

⁶¹⁴ Die Münzen, Tierknochen, Fischknochen, Buchplakette und der zerbrochene Keramiktopf wurden am selben Ort gefunden. Über deren Fund berichtet die Museumspädagogin 20 Sekunden lang. Insofern gehen diese 20 Sekunden nur einmal in die Gesamtberechnung ein, während sie aber bei den jeweiligen Zeugnissen zur direkten Kontextualisierung hinzugezählt werden.

Aber auch der zeitliche Aufwand kann nur zum Teil die Frage nach der Relevanz beantworten. Deshalb habe ich untersucht, mit welchen Methoden gearbeitet, welcher Inhalt hauptsächlich damit vermittelt und welche Funktionen den Zeugnissen zugeschrieben werden. In folgender Tabelle finden sich die jeweiligen Zeugnisse mit den entsprechenden Codes.

Zeugnis	Methoden	Inhalte	Funktionen
Bronzegraben	Hinsehen, raten zuhören	Gegenstand	exemplarisch
Keramikware	Hinsehen, raten, zuhören	Thema	visualisierend
Fischknochen	Hinsehen, zuhören, Wissen aktivieren	Thema	belegend
Tierknochen	Hinsehen, raten, zuhören	Gegenstand	individuell, Quelle
Münzenfund	Hinsehen, raten, zuhören, Wissen aktivieren	Gegenstand	individuell, Quelle
Buchplakette	Hinsehen, zuhören	Thema	belegend
zerbrochener Keramiktopf	Hinsehen, zuhören	Thema	belegend, visualisierend
Brunnenwand mit Krug	Hinsehen, zuhören	Gegenstand	exemplarisch, individuell, konstruktiv

Tabelle 17: Darstellung des Umgangs mit ‚Zeugnissen‘ in Angebot A, Analyse der videographischen Daten

Der Tabelle ist zu entnehmen, dass das ‚Raten‘ und das ‚Wissen aktivieren‘ die einzigen aktivierenden Methoden im Zusammenhang mit Zeugnissen sind. Dies mag daran liegen, dass sie einerseits in Vitrinen aufbewahrt sind und andererseits die Schülergruppe so groß ist, dass das ‚Anschauen‘ unmöglich wird. Es bleibt den Schüler*innen nur noch das rezeptive kurze ‚Hinsehen‘ und ‚Zuhören‘; aktivierende Handlungsaufforderungen seitens der Museumspädagogin wie das Anfassen (auch imaginativ) oder das genaue Betrachten erscheinen unter diesen Bedingungen kaum umsetzbar. Alle dort genutzten Methoden dienen darüber hinaus dem Wissenserwerb oder der Wissenswiederholung.

Tendenziell machen die Zeugnisse, die länger behandelt werden, auch den Inhalt aus, während solche, auf die nur hingewiesen wird, eher dazu dienen, ein Thema einzuführen.

Im Folgenden seien dazu einige Beispiele gegeben: eines für eine intensive Besprechung eines Objektes (Münzenfund), bei dem der individuelle und Quellencharakter deutlich wird; eines, bei dem der Fokus nur kurz auf dem Objekt liegt und dieses exemplarische, individuelle sowie konstruktive Funktion einnimmt (Brunnenwand mit Krug); eines, in dem das Objekt erwähnt wird und als Beleg dient (Buchplakette); sowie eines, bei dem auf das Objekt kursorisch eingegangen und ihm die Funktion des Visualisierens zugewiesen wird (zerbrochener Keramiktopf).

In dem ersten Beispiel zum Münzenfund kann man das Springen zwischen direkter Arbeit mit dem Objekt und der Kontextualisierung beobachten.

Angebot A, Video, Zeitmarke #00:25:59–00:28:55#⁶¹⁵

Handlungs-auf-forde-rung	Sprache	Körperliches Han-deln MPA
hinsehen	<p>DIREKTE ARBEIT MIT ZEUGNISSEN</p> <p>MPA: Jetzt gibt es von einer Sache gleich ganz viel(‘) Wovon gibt es hier am meis-ten in der Vitrine(‘) .. Ja (?)</p> <p>S1: Von den Münzen</p>	<p>MPA wendet sich der nächsten Vitrine zu, zeigt auf sie</p> <p>MPA ruft einen Schüler auf</p>
bewegen hinsehen/ zu-hören	<p>MPA: Genau (.) Wenn die erste Reihe ein kleines Stückchen zurückgeht(‘) dann könnt ihr Moment ich hole mal ein Blatt (Pause)</p> <p>die ersten bitte noch mal einen Schritt zu-rück dann kann man wirklich besser sehen wenn alle ein bisschen zurückgehen (.) ... Also ihr seht in der Mitte ganz viele Mün-zen(‘) heißt die Archäologen die (...) in der Kirche gefunden haben stand damals in der Zeitung großer Kirchenschatz ge-funden dann haben alle gedacht boah .. da war richtig was vergraben aber dann ha-ben sie festgestellt das war das sind doch</p>	<p>MPA holt Blatt her-vor</p>

⁶¹⁵ Im Folgenden werden Auswertungen von Zitaten wiedergegeben, weshalb sie in Form von Tabellen (blau hinterlegt) dargestellt sind.

<p>hinsehen/ zu- hören</p>	<p>keine so besonders wertvollen Münzen gewesen (-) in der Kirche gibt es ja immer so die Möglichkeit Geld zu spenden (-) meist in so ein Kästchen oder in so einen Topf(‘) und wahrscheinlich ist das der Inhalt von so einer Kirchenkasse gewesen die irgendwie jemand vergraben hat und vergessen hat wieder auszubuddeln und das Interessante ist dass die Münzen die da drin sind aber nicht nur Münzen von hier sind (.)</p> <p>KONKRETE KONTEXTUALISIERUNG</p>	<p>Sie zeigt eine Kartenkopie MPA zeigt mit dem Finger auf der Karte die Entfernungen zu anderen Städten MPA ruft einen sich meldenden Schüler auf</p>
<p>raten</p>	<p>Im Mittelalter war das so nicht wie heute dass wir den Euro für ganz Europa haben (-) sondern dass es in Deutschland in Stadt Q⁶¹⁶ anderes Geld haben wie z.B. Stadt L oder Stadt V⁶¹⁷ was ziemlich kompliziert war und die Münzen die hier gefunden wurden in Dorf A ehm das ist jetzt mal so ne ganz alte Karte da seht ihr mal woher die kamen (.) Seht ihr von ganz aus ganz Norddeutschland (.) Hier bis nach Wismar von der Ostsee ja (?)</p> <p>DIREKTE ARBEIT MIT ZEUGNISSEN</p>	<p>MPA blickt suchend auf die Karte MPA ruft sich meldenden S3 auf</p>
<p>Wissen aktivieren</p>	<p>S2: Da sind aber nicht nur Münzen da ist auch ein Ring</p> <p>MPA: Sehr gut (-) genau ein Ohrring war das der war auch noch in dieser Kirchenkasse ja ein kleiner Ohrring der war auch mit dabei (-) also aus ganz Norddeutschland waren die Münzen und jetzt überlegt euch mal in Dorf A in der Kirche warum waren da</p>	

⁶¹⁶ Anonymisierung der Stadt.

⁶¹⁷ Anonymisierung der Städte.

<p>zuhören</p>	<p>Münzen zum Beispiel aus .. Stadt V (?) Wie kommen die denn da wer hat das Geld dann beispielsweise in die Kirche geworfen (?) Ja bitte (?)</p> <p>S3: Vielleicht sind da welche auf Reisen mit den Münzen (?) Und haben die dann da reingelegt (?)</p> <p>KONKRETE KONTEXTUALISIERUNG</p> <p>MPA: Ja (-) ... Wer hat denn viel mit Geld zu tun (?)</p> <p>S4: (unverständlich)</p> <p>MPA: Ja(°) ... Ja bitte (?)</p> <p>S5: Ich (?)</p> <p>MPA: Ja (?)</p> <p>S5: Bänker (?)</p> <p>MPA: Ja der Vorläufer des heutigen Bänkers genau die <u>Kaufleute</u> <u>die</u> haben viel mit Geld zu tun gehabt (.) Und wenn die auf so einem Markt waren wie in Dorf B⁶¹⁸ und da Sachen verkauft haben da gab es immer einen Geldwechsler weil Leute aus verschiedenen Gegenden kamen (-) und äh das kann natürlich sein dass die in die Kirche gegangen sind nach dem Markt und dann haben sie eben da ihr eigenes Geld von wo sie herkamen da eingeworfen(.)</p>	<p>MPA ruft S4 auf</p> <p>MPA ruft S5 auf</p>
-----------------------	---	---

⁶¹⁸ Anonymisierung des Dorfes.

Tabelle 18: Beispiel für den Umgang mit ‚Zeugnissen‘ in Angebot A, Analyse der videographischen Daten

An diesem Beispiel wird deutlich, dass zunächst über die Zeugnisse gesprochen wird. Die Schüler*innen werden hierbei dazu aufgefordert, in die Vitrine zu sehen. Die Museumspädagogin achtete explizit darauf, dass alle Schüler*innen trotz der Beengtheit in der Ausstellung dazu die Möglichkeit haben, indem sie dafür sorgt, dass die vorderen Schüler*innen nicht zu nah an der Vitrine stehen. Methodisch kommt das bereits erläuterte ‚Hinsehen‘, ‚Zuhören‘, ‚Raten‘ und ‚Wissen aktivieren‘ zum Tragen. Ein explizites ‚Anschauen‘ kann aufgrund der großen Zahl an Schüler*innen und des Platzmangels vor den Vitrinen nicht eingefordert werden. Allerdings deuten die aktivierenden Handlungsaufforderungen darauf hin, dass die Schüler*innen sich mit den vorgestellten Objekten auseinandersetzen sollen (z.B. indem sie etwas über die Münzen erraten sollen).

Anhand der Karte, die die Museumspädagogin dann hervorholt, findet eine kurze Kontextualisierung statt. Durch den Einwand von Schüler*in 2, dass sich in der Vitrine auch ein Ring befände, wird der Fokus wieder auf die Zeugnisse gelenkt. Die Museumspädagogin nimmt aber nach einer kurzen Beantwortung des Einwurfes ihren vorherigen Faden wieder auf und setzt die Kontextualisierung fort. Damit lenkt sie die visuelle Aufmerksamkeit von den Münzen weg.

Was die Funktion der Münzen betrifft, so geht die Museumspädagogin besonders auf ihre Herkunft ein und stellt damit einen Teil ihres ‚individuellen Charakters‘ vor. Außerdem wird an ihrem Vorgehen deutlich, dass sie den Schüler*innen die Münzen als historische ‚Quellen‘ vorstellt, anhand derer sie Rückschlüsse über die Klientel der Kirche im Mittelalter ziehen können.

Es folgt nun ein Beispiel für eine kürzere Thematisierung eines Zeugnisses, nämlich der Brunnenwand:

Angebot A, Video, Zeitmarke #00:20:25–00:21:11#

Handlungs-aufforderung	Sprache	Körperliches Handeln MPA
zuhören	MPA: So wenn man kochen will muss man dafür oft auch Wasser haben (.) Hattet ihr vorhin schon (-) hast du schon gesagt dass es keine	
hinsehen/zuhören	Wasserleitungen gab(‘) man musste einen Brunnen und wenn ihr ein bisschen hier zur Seite geht seht ihr hier die Überreste eines Brunnens aus dem Mittelalter(‘) (Pause) Ja (.). (räuspert sich) das war in der Erde(‘) das hat man bei einer Ausgrabung gefunden in der Straße1 auch in Dorf A und es war sogar wenn ihr einmal kurz nach vorne geht und die anderen auch danach nochmal gucken lasst sogar ein Krug in dem Brunnen (.) Ist wohl jemandem der Krug reingefallen(‘) und er konnte ihn nicht mehr rausholen (.) Der war natürlich auch kaputt.	MPA zeigt auf Vitrine mit Brunnenwand MPA winkt die vorderen Schüler*innen nach hinten
zuhören	S1: Wo hat man den gefunden (?) MPA: Der wurde gefunden (.) Genau bei einer Ausgrabung Straße1 wenn ihr die kennt in Dorf A ist die (-) da wurde das mal gefunden bei einer Ausgrabung (.)	

Tabelle 19: Beispiel der kürzeren Thematisierung eines Objekts in Angebot A, Analyse der videographischen Daten

Hier wird kurz auf das Zeugnis, seinen Fundort und seine Verwendung eingegangen. Es fällt auf, dass allein mit rezeptiven Methoden gearbeitet wird. Das bedeutet, dass eine Auseinandersetzung der Schüler*innen mit der Brunnenwand nicht vorgesehen ist. Die Museumspädagogin stellt die Brunnenwand als exemplarisch für mittelalterliche Brunnen vor, geht aber gleichzeitig, wenn auch nur kurz, auf ihren individuellen Charakter ein, indem sie auf den Krug und den Fundort verweist. Darüber hinaus signalisiert sie den Schüler*innen, dass es hinsichtlich der Bedeutung des Kruges kein eindeutiges Wissen

gibt, sondern darüber nur spekuliert werden kann. Damit deutet sie den ‚konstruktiven Charakter‘ von Geschichte an.

Anhand der Thematisierung der Buchplakette zeigt sich, wie ein Zeugnis in eine Erzählung eingebunden und als Beleg dafür eingesetzt werden kann.

Angebot A, Video, Zeitmarke #00:25:07–00:25:39#

Handlungsaufforderung	Sprache	Körperliches Handeln MPA
zuhören	MPA: Im Mittelalter waren die Leute sehr religiös (.) Heute gehen ja viele Leute gar nicht in die Kirche oder vielleicht nur an Weihnachten (-) im Mittelalter sind die Menschen ganz oft in die Kirche gegangen und äh .. da oben sieht man dann zum Beispiel Sachen wie von Büchern .. die waren mal auf so nem Buch (-) da oben ist die Maria drauf (-) im Mittelalter hat man auch ganz viel die Maria verehrt (-) äh das kommt auch daher dass das Mittelalter eine Zeit war in der die Menschen viel Schlimmes erlebt haben (.) Vielleicht habt ihr mal schon was von der Pest gehört (?)	MPA sieht kurz zur Vitrine mit der Buchplakette hin MPA zeigt auf Buchplakette in der Vitrine
hinsehen		
zuhören		

Tabelle 20: Beispiel des Verweises auf ein Objekt als Beleg in Angebot A, Analyse der videographischen Daten

Auch werden nur rezeptive Handlungsaufforderungen angewandt, was wiederum darauf hinweist, dass eine Auseinandersetzung mit dem Objekt nicht Intention der Museumspädagogin ist. Dies lässt sich dadurch erklären, dass nicht die Buchplakette im Vordergrund steht, sondern das Thema ‚Religiosität‘. Die Buchplakette mit der abgebildeten Marienfigur nutzt die Museumspädagogin lediglich dafür, um zu beweisen, dass die Menschen im Mittelalter sehr gläubig sind (‚Belegfunktion‘).

Und schließlich soll folgendes Beispiel des Umgangs mit dem zerbrochenen Topf die Funktion der ‚Visualisierung‘ zeigen:

Angebot A, Video, Zeitmarke #00:24:16–00:25:06#

Handlungsauf- forderung	Sprache	Körperliches Handeln MPA
zuhören	MPA: So aber jetzt kommen wir mal hierher zu den Sachen aus Dorf B(‘) ...	MPA zeigt auf die Vitrine, Schüler*innen versammeln sich um die Vitrine
hinsehen/zuhören	So wir fangen mal hier an (-) im Mittelalter in Dorf B gibt es eine Kirche die heißt auch Kirche B ⁶¹⁹ wie die in Dorf C ⁶²⁰ (.) Man hat die Kirchen im Mittelalter immer nach einem Heiligen benannt also nach einem Menschen der ehm ein besonders frommes Leben geführt hat(‘) und in dieser Kirche B wurde vor einer Weile mal eine neue Heizung eingebaut und dann hat man dabei einiges gefunden (.) Unter anderem hat man diesen Topf gefunden(‘) also das ist jetzt wieder Keramik wie ihr eben gesehen habt(‘) und da kann man auch gut sehen wenn die Archäologen das in der Erde finden dass das dann lauter kleine Scherben sind (.) Und das dann eine ganz mühsame Arbeit ist sich zu überlegen wenn man das wieder zusammenbauen will was denn wohl an welche Stelle gehört (.)	MPA sieht kurz zur Vitrine mit der Buchplatte hin MPA zeigt in die Vitrine, richtet Blick wieder auf Schüler*innen zeigt nochmals auf die Vitrine

Tabelle 21: Beispiel des Verweises auf ein Objekt als Visualisierung in Angebot A, Analyse der videographischen Daten

An dem präsentierten Ausschnitt wird deutlich, dass das Thema archäologisches Arbeiten anhand des zerbrochenen Topfes gezeigt und damit ‚visualisiert‘ wird, indem die Museumspädagogin auf die Scherben deutet, die von Archäolog*innen mühsam wieder zusammengefügt werden müssen.

In der freien Arbeitsphase wird nur ein Zeugnis eingesetzt, nämlich die Münze im Hands-On-Bereich, die die Schüler*innen sich unter einer Lupe ansehen können. Für diese Phase lässt sich die Dauer der Aufmerksamkeit nicht erheben, da es den Schüler*innen

⁶¹⁹ Anonymisierung der Kirche.

⁶²⁰ Anonymisierung des Dorfes.

offensteht, wie lange sie sich mit einer Aufgabe beschäftigen. Wenn man aber von einer Gleichverteilung der Zeit ausgeht, so lässt sich der Durchschnittswert folgendermaßen berechnen: In der freien Arbeitsphase wechseln die Schüler*innen in drei Kleingruppen innerhalb von 25 Minuten zwischen drei von vier Stationen (Puzzle, Memory, Abschraffieren der Münze, Guck-, Fühl- und Hörstation), d.h. für jede Station lassen sich ca. acht Minuten veranschlagen. Die Münze ist Teil der Guck-, Fühl- und Hörstation, die wiederum aus acht Klappen besteht. Damit bleibt für jede Klappe ca. 1 Minute, d.h. in dem vorliegenden videographierten Beispiel können die Münze von drei bis vier Schüler*innen einer Kleingruppe innerhalb von 60 Sekunden angesehen werden. Die Aufgabe dazu lautet folgendermaßen:

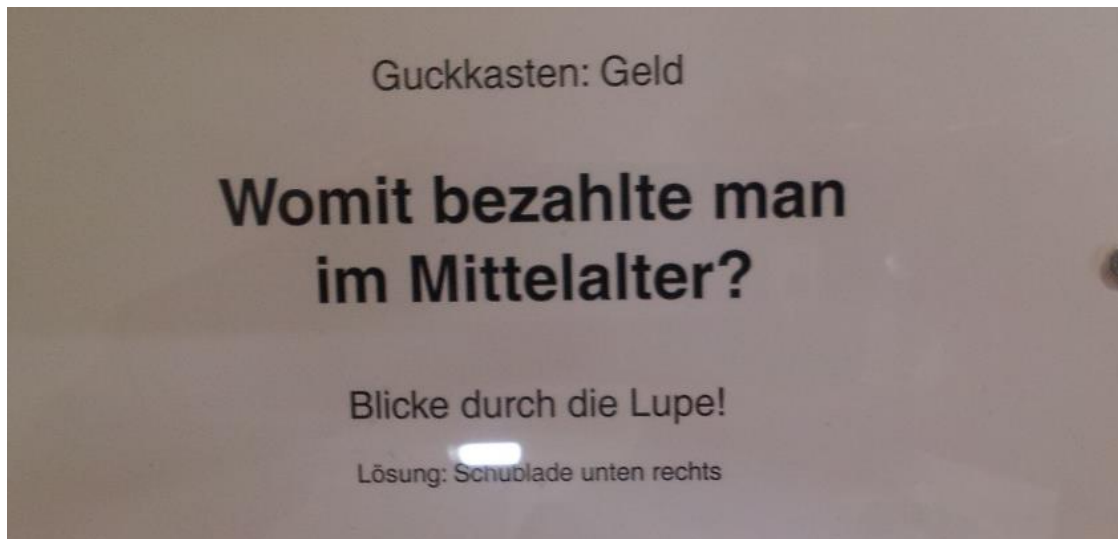


Abbildung 112: Klappentext zur mittelalterlichen Münze in der Hör-Guck-Fühl-Station, Angebot A, Foto: Felicitas Klingler

Der Arbeitsauftrag ist so formuliert, dass er zunächst auf das ‚Hinsehen‘ und dann auf das ‚Erkennen‘ abzielt. Im Fokus steht jedoch nicht die Münze, sondern das Thema Geld im Mittelalter, so dass die Münze nur als ‚Beleg‘ bzw. auch ‚Visualisierung‘ des Themas zu betrachten ist. Wenngleich das Setting – nämlich das Betrachten der Münze unter einer Lupe – zunächst die Handlungsaufforderung des genauen ‚Anschauens‘ vermuten lässt, wird dies durch die Aufgabenstellung konterkariert. Denn die Aufmerksamkeit wird nicht auf das Zeugnis gelenkt, sondern auf ein vorgegebenes Thema. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass der Münze als Objekt in seinen unterschiedlichen Dimensionen und Facetten in dieser Phase keine Relevanz beigemessen, sondern die Münze zu einem Medium des eigentlich zu vermittelnden Inhalts gemacht wird.

Zählt man nun zusammen, wie viel Zeit insgesamt auf Zeugnisse im gesamten Angebot verwendet wird, so kommt man inklusive der allgemeinen Kontextualisierungen in der Arbeitsphase in der Ausstellung sowie der direkten Kontextualisierung vor den Zeugnissen auf 18 Minuten. Wenn man von ca. 90 Minuten Gesamtdauer ausgeht, macht dies ungefähr 20% der Gesamtdauer aus. Dabei handelt es sich natürlich nur um eine grobe Einschätzung, da jede Durchführung desselben Angebots unterschiedlich abläuft.

Insgesamt betrachtet bleibt in diesem Angebot für die Arbeit mit Zeugnissen aufgrund der anderen Phasen also nur begrenzte Zeit, die sich kaum weiter ausdehnen lässt, ohne das Zeitlimit von 90 Minuten zu überschreiten. Im Abgleich mit den anderen Phasen, in denen die Zeugnisse nicht thematisiert werden, lässt sich also die Schlussfolgerung ziehen, dass Objekte zwar Teile des Angebots darstellen, denen sogar eine eigene Phase gewidmet wird, die Qualität der Auseinandersetzung in dieser Phase jedoch unterschiedlich ausfällt. In den meisten Fällen beschränkt sie sich auf das ‚Hinsehen‘, also eine rezipierende Handlungsaufforderung. Aktivierend gearbeitet wird mit Zeugnissen nur dann, wenn die Schüler*innen raten und Wissen aktivieren sollen. Dies bedeutet aber immer noch nicht, dass die von Rumpf angesprochene Aufmerksamkeit und Annäherung gefördert werden, da keine Anreize für freies Spekulieren, den körperlichen Einsatz oder das intensive Betrachten der Objekte gesetzt werden.

Hinsichtlich des Angebots S habe ich bereits erwähnt, dass die dort eingesetzten Zeugnisse ausschließlich Bauwerke in der Innenstadt sind. Vorwegzunehmen ist, dass in der Einführungsphase bereits eine allgemeine sowie eine konkrete Kontextualisierung einiger Zeugnisse stattfindet: allgemein, wenn es um das Mittelalter, und konkret, wenn es um die entsprechende Stadt im Mittelalter geht. Bei Letzterem werden die mittelalterliche Ansicht der Stadt und eine historische Karte zur Kontextualisierung verwendet. Im Folgenden findet sich zunächst wie bei Angebot A eine Grafik, die den Einsatz von Materialien in den verschiedenen Phasen zeigt:

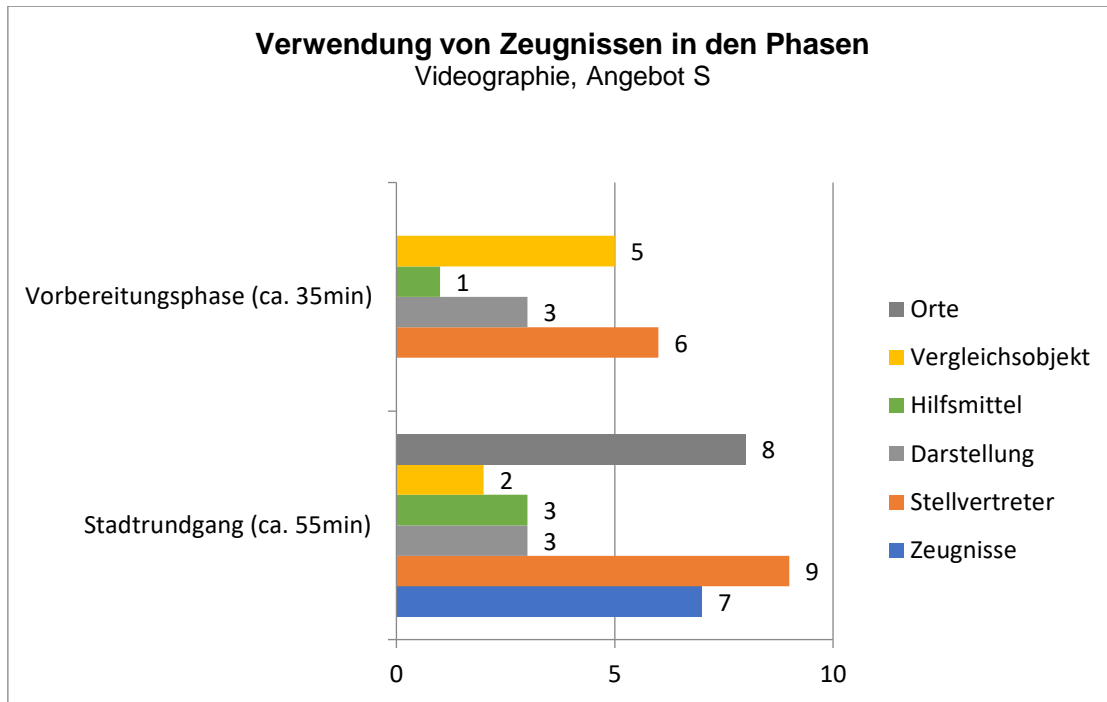


Abbildung 113: Anzahl der Verwendung verschiedener Materialarten nach Phasen, Angebot S, Analyse der videographischen Daten

Insgesamt werden sieben Zeugnisse im Stadtrundgang besprochen. Darüber hinaus wird in dieser Phase auch viel mit Orten und Stellvertretern (z.B. die Trippen, Leiterwagen, Ecksteine, dunkle Pflastersteine, Straße) gearbeitet. Diese verwendet die museumspädagogische Mitarbeiterin aber im Gegensatz zu Angebot A nicht zur Kontextualisierung der Zeugnisse, sondern für die Vermittlung eigenständiger Inhalte. Die Phase erstreckt sich über ca. 55 Minuten hinweg. Ein nicht unerheblicher Teil der Zeit entfällt auf das Zurücklegen der Wegstrecken sowie das Versammeln und die Formierung der Gruppe. Für die hier videographierte Phase ergeben sich folgende zeitlichen Aufwendungen allein für die Zeugnisse:

Zeugnis	direkte Aufmerksamkeit	Kontextualisierung	gesamt
Pulverturm	76 Sek.		76 Sek.
Stadtbefestigung	532 Sek.	173 Sek.	ca. 705 Sek.
Kirche	145 Sek.	35 Sek.	ca. 180 Sek.
Kirchturm	66 Sek.		ca. 66 Sek.
Rathaus	58 Sek.		ca. 58 Sek.
Marktplätze	284 Sek.		ca. 284 Sek.
Verweis Schuldturm	16 Sek.		ca. 16 Sek.
gesamt	ca. 20 Minuten (gerundet)	ca. 3,5 Minuten (gerundet)	ca. 23 Minuten (gerundet)

Tabelle 22: Verwendete Zeit auf ‚Zeugnisse‘ in Angebot S, Analyse der videographischen Daten

Anhand der Berechnung lässt sich ablesen, dass in der videographierten Angebotsdurchführung während der Stadtbegehung insgesamt ca. 25% der zur Verfügung stehenden Zeit für Zeugnisse eingesetzt wird. Auch bespricht die museumspädagogische Mitarbeiterin diese in unterschiedlicher Länge, d.h. die zeitliche Spanne liegt zwischen knapp 12 Minuten (Stadtbefestigung) und 16 Sekunden (Schuldturm). Besonders intensiv wird mit der Stadtbefestigung und den Marktplätzen gearbeitet. Dabei werden jeweils zusätzliche Materialien hinzugezogen wie beispielsweise die Erzählung einer historischen Begebenheit an der Stadtbefestigung, die der Kontextualisierung dient, oder der Eimer und das Brunnenwasser, die belegen sollen, dass es ein Gefälle zwischen den beiden Marktplätzen gibt. Im Fokus stehen dabei immer die Zeugnisse. Insgesamt gesehen werden sie hier sehr viel länger besprochen als in Angebot A. Dies mag einerseits daran liegen, dass weniger Phasen und damit mehr Zeit vorhanden ist, und andererseits daran, dass die Zeugnisse größer und besser sichtbar sind. Damit kann die Aufmerksamkeit der Schüler*innen viel länger gehalten werden als in Angebot A.

Will man die Qualität der Auseinandersetzung bestimmen, gilt es wiederum die angewendeten Methoden, den Inhalt und die Funktionen miteinzubeziehen. Deshalb habe ich folgende Übersicht erstellt:

Zeugnis	Methoden	Inhalte	Funktionen
Pulverturm	zuhören, Wissen aktivieren, raten, hinsehen	Gegenstand	exemplarisch, repräsentativ
Stadtbefestigung	zuhören, hinsehen, Wissen aktivieren, raten	Gegenstand, Thema	exemplarisch, repräsentativ, individuell, visualisierend, vorstellungsbildend
Kirche/ Kirchenfenster	hinsehen, anschauen, zuhören, erkennen, Wissen aktivieren	Gegenstand	exemplarisch
Kirchturm	hinsehen, zuhören, raten, merken, erkennen, Wissen aktivieren	Gegenstand	individuell
Rathaus	raten, Wissen aktivieren	Thema	belegend
Marktplätze	hinsehen, raten, Wissen aktivieren, überprüfen	Gegenstand	individuell, exemplarisch
Schuldturm	zuhören, raten	Thema	Beleg

Tabelle 23: Umgang mit ‚Zeugnissen‘ in Angebot S, Analyse der videographischen Daten

Hieraus ergibt sich, dass vor allem mit den Handlungsaufforderungen des ‚Zuhörens‘, ‚Ratens‘, ‚Hinsehens‘ und ‚Wissen Aktivierens‘ gearbeitet wird – also ebenso wie in Angebot A eine Mischung aus aktivierenden und rezeptiven Handlungsaufforderungen. Zum ‚Anschauen‘ und ‚Erkennen‘ – also Leistungen, die sich unmittelbar auf das Zeugnis beziehen – kommt es nicht. Vielmehr werden tendenziell kognitive Leistungen abverlangt, für die die Präsenz der Zeugnisse nicht ausschlaggebend ist. Die Funktion bei der Thematisierung der Objekte ist oft ‚exemplarisch‘, beim Kirchturm und den Marktplätzen wird diese mit der Thematisierung des ‚individuellen Objektcharakters‘ ergänzt. Darüber hinaus hebt die museumspädagogische Mitarbeiterin den Pulverturm hinsichtlich seiner ‚Repräsentativität‘ für herausragende Leistungen im Mittelalter hervor. Werden anhand der Zeugnisse ‚Themen‘ angesprochen, handelt es sich meist um die Funktion des ‚Belegs‘, in einem Fall auch um die des ‚Visualisierens‘ und der ‚Vorstellungsbildung‘. Im Folgenden zitiere ich das Beispiel der Stadtbefestigung, die sowohl als Objekt ‚exemplarisch‘ und ‚repräsentativ‘ für die Leistungen im Mittelalter wie auch für die Darlegung eines Themas als ‚belegend‘, ‚vorstellungsbildend‘ und ‚visualisierend‘ eingesetzt wird. Während zu Beginn des Ausschnitts die museumspädagogische Mitarbeiterin noch die Stadtbefestigung (Zeugnis) thematisiert, lenkte sie das Gespräch später auf das Thema der Stadtverteidigung.

Angebot S, Video, Zeitmarke #00:50:01-00:54:36#

Handlungsauf- forderung	Sprache	Körperliches Handeln MMS
<p>zuhören</p> <p>hinsehen</p> <p>hinsehen</p> <p>Wissen aktivie- ren</p> <p>hinsehen/raten</p>	<p>MMS: Erst erzähle ich euch jetzt noch was kurz zu dieser Stadt- <u>mauer</u>(‘) Und zwar war das hier im Mittelalter so in Stadt S(-) Es gab eine <u>innere</u> Stadtmauer und eine <u>äu- ßere</u> Stadtmauer(.) <u>Dazwischen</u> der Bereich(‘) wisst ihr wie man den nannte(?)</p> <p>S: Innenstadt(.)</p>	<p>MMS zeigt mit Finger auf die Stadtmauer; MMS zeigt erneut auf die zwei Stadtmauern; fährt mit der Hand in der Luft hin und her</p>
<p>Wissen aktivie- ren/ hinsehen</p>	<p>MMS: Innenstadt sagst du(.) Was könnt ihr euch vorstellen(?) Ich glaub da kommt ihr gar nicht so leicht drauf(.) Das hier unten ist was gewesen(?) Der(?)</p> <p>S2: Burggraben(.)</p>	<p>MMS zeigt auf den Stadtgraben</p>
<p>zuhören/hinse- hen</p>	<p>MMS: Naja Burg(‘) ist das eine Burg(?)</p> <p>S3: Graben(‘) Burggraben(.)</p>	<p>MMS zeigt in Richtung Stadtmauer</p>
<p>zuhören/hinse- hen</p>	<p>MMS: Einfach nur der Stadtgraben ne(?) Von der Stadt(.) Aber Graben war schon richtig(.)</p> <p>S4: War da ein (...)</p> <p>MMS: Das da kommen wir gleich drauf(.) Dann war die äußere und in- nere Stadtmauer und zwischen den beiden befand sich noch ein Bereich und den nannte man</p> <p>S5: Zwischenbereich(?)</p>	<p>MMS zeigt auf die zwei Stadtmauern</p>

<p>Wissen aktivieren</p>	<p>MMS: Zwinger(.) Komischer Name gell(?)</p> <p>S6: Ja da wurden immer die ehm die ehm die Diebe oder so reingeworfen(.)</p> <p>MMS: Nein nein nein(.) Zwinger kommt von Bezwingen(.) Was heißt denn bezwingen(?)</p> <p>S7: Eh dass man was ehm(.) Zum Beispiel ein Tier dass man das dann zahmt(.)</p>	<p>MMS zeigt auf S7</p>
<p>zuhören</p>	<p>MMS: Zähmt(?) Ja etwa das man hat was geschafft ne man hat etwas erreicht(‘) man hat was bezwungen(.) So denn früher wenn da die Angreifer kamen(‘) wie wollten die denn nach Stadt S wenn das alles zu war(‘) die Tore waren zu(‘) es war gesichert(.) Wie sind denn die da reingekommen in die Stadt(?) Wenn da der <u>Stadtgraben</u> war(‘) die <u>äußere Mauer</u>(‘) der <u>Zwinger</u> und dann die <u>innere Mauer</u>(-) Wie wollten die denn in die Stadt dann eindringen(?)</p>	<p>MMS zeigt in Richtung Stadt</p>
<p>hinsehen</p>	<p>MMS: Zähmt(?) Ja etwa das man hat was geschafft ne man hat etwas erreicht(‘) man hat was bezwungen(.) So denn früher wenn da die Angreifer kamen(‘) wie wollten die denn nach Stadt S wenn das alles zu war(‘) die Tore waren zu(‘) es war gesichert(.) Wie sind denn die da reingekommen in die Stadt(?) Wenn da der <u>Stadtgraben</u> war(‘) die <u>äußere Mauer</u>(‘) der <u>Zwinger</u> und dann die <u>innere Mauer</u>(-) Wie wollten die denn in die Stadt dann eindringen(?)</p>	<p>MMS zeigt schrittweise auf Stadtgraben, äußere und innere Mauer</p>
<p>raten/hinsehen</p>	<p>S8: Eine Brücke(.) Eine Leiter(.)</p> <p>S9: Man kann doch einfach eine Kanone nehmen und die Stadtmauer durch machen(.)</p> <p>MMS: Mit Kanonen die Stadtmauer durchschießen(?)</p> <p>S10: Brücken(.)</p>	
<p>raten</p>		

<p>Wissen aktivieren/ raten</p>	<p>Brunnen Wasser geholt und das reingeschöpft oder woher(?)</p> <p>S17: Nö(.)</p> <p>S18: Durch Quellen(.)</p> <p>MMS: Durch Quellen(?) Das hat aber dann auch länger gedauert(.) Wenn jetzt Angreifer kamen musste doch der Stadtgraben <u>schnell</u> mit Wasser gefüllt werden(.)</p> <p>S19: Der war immer voll(.)</p>	
<p>Hinsehen/ raten</p>	<p>MMS: Nein auch nicht(.) Ihr kennt doch da vorne den Spielplatz den neuen(') da sind wir jetzt gerade in der Nähe vorbei marschiert(.) Da waren(?) Was war denn da früher(?)</p> <p>S20: Wasserquelle(.)</p>	<p>MMS weist in eine Richtung</p>
<p>Wissen aktivieren</p>	<p>MMS: Da waren früher Weiher und auch oberhalb wo die Sparkasse jetzt ist kennt ihr auch oder(?) Da waren früher auch Weiher(.) Dann befanden sich dort Schleusen(-) Ne Schleuse wisst ihr was das ist(?)</p> <p>S21: Ja(.)</p> <p>S22: Da wurde der Weg da hergeleitet(.)</p>	<p>MMS weist hinter sich</p>
<p>Wissen aktivieren</p>	<p>MMS: Da wurde ein Weg hergeleitet(') die Schleuse wurde geöffnet und von dem Weiher floss das Wasser in den(?)</p> <p>S23: Burggraben(.) Eh Stadtgraben(.)</p>	<p>MMS macht Geste des Öffnens einer Schleuse, dann Fließbewegung</p>

<p>zuhören</p> <p>raten</p>	<p>MMS: Stadtgraben(.) Prima(.) Und dann mussten die Angreifer also erst den Stadtgraben durch Schwimmen bezwingen(‘) dann die äußere Mauer(‘) dann waren sie erst im Zwinger und wenn sie dann die <u>innere</u> Mauer geschafft haben(‘) dann haben sie eben die bezwungen und waren in der Stadt(.) Glaubt ihr dass das viele Angreifer geschafft haben(?)</p> <p>alle: Nein(.)</p>	<p>MMS zeigt auf die Stadt, zeigt wieder schrittweise auf Stadtgraben und die Mauern</p>
<p>zuhören</p>	<p>S25: Ehm aber die müssen sich doch einfach verkleiden(?)</p> <p>MMS: Ja die haben schon ihre Leute gekannt(.) Die wussten schon ob es Angreifer waren oder nicht(.) Die haben ja erst gefragt wenn sie es reingelassen haben (,) Was wollt ihr in der Stadt(?)</p> <p>S26: Die wurden auch untersucht(.)</p> <p>MMS: Ja was sagst du(?)</p> <p>S27: Wieso machen die nicht eigentlich unter Wasser wie sie es gebaut haben Fallen hin(?)</p>	<p>MMS fasst S25 an die Schulter</p> <p>MMS zeigt auf S27</p>
<p>raten</p>	<p>MMS: Haben sie vielleicht gehabt(‘) das wissen wir ja nicht nicht(-) Aber jetzt was anderes(.) Wenn die in der Stadt Stadt S waren(‘) sind da so viele reingekommen oder wie haben sie die Stadt-S-ler verteidigt(?)</p>	<p>MMS zeigt in die Stadt</p> <p>MMS zeigt auf S28</p>

<p>raten</p>	<p>S28: Gewehre(.)</p> <p>MMS: Komm(‘) komm zu mir her(‘) sprich zu mir(.)</p> <p>S28: Vielleicht waren da an der Seite noch so Bogenschützen(.)</p> <p>MMS: Es waren Bogenschützen(.) Wie haben sie sie noch verteidigt(?) Mit welchen Waffen(?) Mit(?)</p>	<p>MMS winkt S28 zu sich</p>
<p>raten</p>	<p>S30: Ehm mit Schwertern(.)</p> <p>MMS: Schwerter natürlich die wir ja auch dabei haben(.) Womit heut noch(.)</p>	
<p>raten</p>	<p>S1: Keulen(.)</p> <p>MMS: Mit Keulen vielleicht(.) Mit(‘) womit noch(?)</p>	<p>MMS zeigt auf S2</p>
<p>zuhören</p>	<p>S2: Die haben auch so heißes Öl manchmal abgefeuert(.)</p> <p>MMS: Richtig(.) Die haben heißes <u>Pech</u> oder <u>Öl</u> haben die runterschüt- tet(.) Oder heißes Wasser oder Teer(.) Die sind(‘) die haben zu allen Mitteln haben die gegriffen(.) Die haben gewusst wie sie es schaffen die Angreifer zu verjagen(.) Und die Stadt-S-ler die haben wirklich eine tolle Befestigung gehabt(.) Die bei- den Mauern eben(,)</p>	<p>MMS zeigt auf beide Mauern</p>
<p>hinsehen</p>	<p>S3: Aber die Angreifer wollten halt auch dass (...) verbrennt also (...) halt Pfeile manchmal angebrannt(.)</p>	

<p>zuhören</p>	<p>MMS: Die haben Feuerpfeile zum Beispiel gehabt(.) Das meint ihr ne(?) Richtig(.) Und wisst ihr was <u>noch</u> war(.) Und jetzt erzähl ich euch kurz einen Ausschnitt eines Angriffs von Stadt O auf Stadt S(.) [...]</p> <p><i>[Es folgt die Erzählung einer historischen Begebenheit]</i></p>	
-----------------------	--	--

Tabelle 24: Beispiel der längeren Thematisierung eines Objekts in Angebot S, Analyse der videographischen Daten

Methodisch gesehen gibt es hier einen ständigen Wechsel zwischen aktivierenden und rezeptiven Handlungsaufforderungen. Dabei beschränken sich die aktivierenden Anteile auf das ‚Raten‘ und ‚Wissen aktivieren‘ sowie die rezeptiven auf das ‚Hinsehen‘ und ‚Zuhören‘. Das Anschauen der Stadtbefestigung, d.h. das Erkennen von Details wie beispielsweise Materialität und Größe wird nicht abverlangt. Des Weiteren wird deutlich, dass die Stadtbefestigung ‚exemplarisch‘ für das Mittelalter behandelt wird, denn die typischen einzelnen Bestandteile mittelalterlicher Befestigungen werden der Reihe nach besprochen. Auch die ‚repräsentative‘ Funktion wird verwendet, wenn die museumspädagogische Fachkraft am Ende des Ausschnitts davon spricht, dass die Stadt-S-ler eine „tolle“ Befestigung gehabt haben. Darüber hinaus lässt sich die Perspektive auf die ‚Individualität‘ des Zeugnisses erkennen, da es um die spezifische Befestigungsanlage der vorliegenden Stadt geht. ‚Visualisierend‘ wird die Stadtbefestigung genutzt, wenn es um die Stadtverteidigung geht und die museumspädagogische Mitarbeiterin auf die Stadtbefestigung hindeutet. Darüber hinaus werden anhand der Befestigung ‚Vorstellungen‘ aufgerufen, wie es gewesen sein könnte, wenn die Handlungsaufforderungen des ‚Ratens‘ und ‚Hinsehens‘ zusammentreffen. Allerdings muss auch berücksichtigt werden, dass die ‚Vorstellungsbildung‘ dadurch Einschränkung erfährt, dass die Handlungsaufforderung auf das ‚Raten‘ und nicht auf das ‚Spekulieren‘ abzielt⁶²¹, denn die museumspädagogische Fachkraft hat die Antwort immer schon parat und lenkt die Schüler*innen dementsprechend.

Als weiteres Beispiel zitiere ich den Ausschnitt zu den Kirchenfenstern, da dort in Ansätzen das ‚Anschauen‘ eingefordert wird.

⁶²¹ Beim Raten steht die Antwort schon fest, während beim Spekulieren das Ergebnis offenbleibt.

Angebot S, Video, Zeitmarke #01:23:21–01:25:03#

Handlungsaufforderung	Sprache	Körperliches Handeln MMS
anschauen	MMS: Genau(.) Und guckt euch mal die Fenster an(?) Was hat denn die Kirche für <u>seltame</u> Fenster(.) Habt ihr <u>auch</u> solche zu Hause(?)	MMS zeigt auf die Fenster der Kirche
	S1: Ne(.) S2: Ganz hohe(.)	
erkennen	MMS: Hohe(‘) Und wie sind sie ganz oben(?)	MMS zeigt auf S2 und zeigt dann wieder auf die Fenster
	S3: Rund(.)	
	MMS: Mhm naja nicht ganz(.) Naja auch nicht oval(.)	MMS schaut kurz abschätzend auf die Fenster
	S4: Spitz(.)	
	MMS: Spitz(‘) wer hat spitz gesagt(?)	MMS zeigt in die Schüler*innenrunde
	S5: Ich(‘) so wie ein Schwertende(.)	
	MMS: Sehr stark(.) Jetzt guck ich einmal schnell(.) halt mal(‘) ich muss mal schnell in meinen Geldbeutel schauen ob ich einen 20 Euro-Schein dabei hab(.)	MMS gibt S10 den Glöckchenstab und wühlt in ihrer Tasche, holt ihre Geldbörse hervor und schaut hinein

Tabelle 25: Beispiel für ein ansatzweises ‚Anschauen‘ eines Zeugnisses in Angebot S, Analyse der videographischen Daten

Gleich zu Beginn finden wir die Aufforderung, sich die Fenster näher anzusehen und zu beschreiben, was zunächst auf das ‚Anschauen‘ als Methode verweist. Allerdings wird dieses ‚Anschauen‘ durch die museumspädagogische Fachkraft kurz darauf wieder auf ein ‚Hinsehen‘ und ‚Erkennen‘ reduziert, wenn sie die Schüler*innen bittet, sich auf den oberen Teil der Fenster zu konzentrieren. Dabei wird deutlich, dass sie ein eigenes

Narrativ verfolgt. Darüber hinaus wird vor allem an diesem Beispiel ein wesentliches Merkmal des Stadtraums deutlich: im Gegensatz zur Ausstellung ist der Raum nicht beengt, sondern weit. Gerade größere Entfernungen wie die der Schüler*innen zu den Kirchenfenstern schränken die Sicht auf Details von Zeugnissen ein, denn nur grobe und große Strukturen sind erkennbar, was eine Auseinandersetzung mit dem Zeugnis erschwert.

Zum Abschluss möchte ich das Beispiel vom Umgang mit dem Schuldturm geben, auf den nur verwiesen wird. In der Erzählung über die Aufgaben eines Bürgermeisters wird er als ‚Beleg‘ dafür angeführt, dass im Mittelalter Verbrecher*innen bestraft wurden.

Angebot S, Video, Zeitmarke #01:17:3201:17:55#

Handlungsaufforderung	Sprache	Körperliches Handeln MMS
zuhören	MMS: Da hat der(‘) [Bürgermeister, A.d.V.] genau sozusagen der Gerichtsplatz genau(‘) da hat der Gericht gehalten(.) Wenn einer etwas Schlimmes angestellt hat hat er gesagt was mit dem passiert(.) Und deswegen haben wir auch noch andere Türme die Stadt S erhalten sind(‘) unter anderem der <u>Schuldturm</u> (.) Was hat man also da mit dem Schuldturm gemacht(?)	
raten	S1: Ehm die Verbrecher reingetan(?) MMS: Da hat man die Schuldigen eingesperrt(‘) richtig(.) [...]	MMS ruft S1 auf

Tabelle 26: Beispiel für die Nutzung eines Objekts als ‚Beleg‘ in Angebot S, Analyse der videographischen Daten

Insgesamt betrachtet verhält es sich hier so ähnlich wie in Angebot A. In nur einer Phase wird ein Viertel der insgesamt zur Verfügung stehenden Zeit auf Zeugnisse verwendet. Dabei stehen diese nicht immer im Mittelpunkt, sondern dienen auch der Vermittlung

eines Themas. Zwar werden die Schüler*innen einmalig zum ‚Anschauen‘ eines Gegenstandes aufgefordert, dies wird jedoch sofort durch die Verfolgung des eigenen Narrativs in der Konversation unterbrochen. Auffällig ist, dass die Objekte meist als ‚exemplarisch‘ dargestellt werden; auf den ‚individuellen‘ Charakter kommt die museumspädagogische Mitarbeiterin, wenn, dann nur kurz zu sprechen. Gleichzeitig ist die ‚vorstellungsbildende‘ Funktion eines Zeugnisses vorzufinden, wenn die Aufforderung des ‚Ratens‘ mit dem ‚Hinsehen‘ zusammentreffen, obwohl ein bestehendes Narrativ wiederum einschränkend wirkt. Damit finden wir nur wenige Ansätze für eine intensivere Auseinandersetzung mit Zeugnissen vor, die meist durch bestehende Narrative ausgehebelt werden.

Angebot K unterscheidet sich im Wesentlichen nicht von den anderen Angeboten. Auch hier wird nur in einer Phase mit Zeugnissen gearbeitet. Wobei erwähnt werden muss, dass ein Großteil der in der Hands-On-Phase verwendeten Objekte bereits in der Einführungsphase vorgestellt und zum Teil auch kontextualisiert werden, ohne dass sie physisch präsent sind.

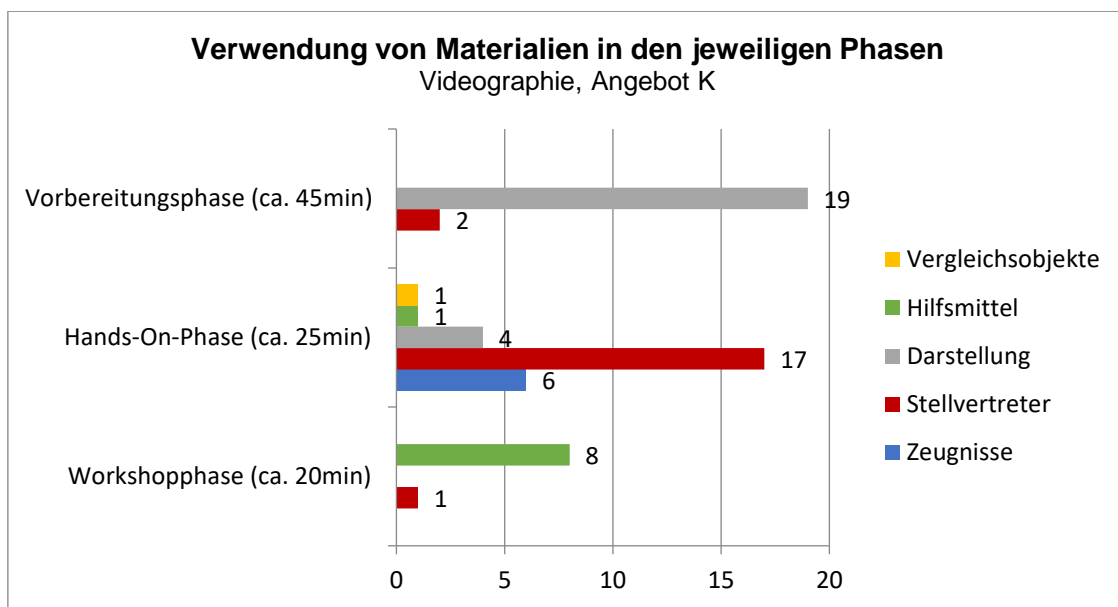


Abbildung 114: Anzahl der Verwendung verschiedener Materialarten in Angebot K nach Phasen, Analyse der videographischen Daten

Darüber hinaus werden in der Hands-On-Phase neben den Zeugnissen eine Vielzahl an Stellvertretern sowie Darstellungen eingesetzt. Die gesamte Phase dauert in dem von mir videographierten Beispiel ca. 25 Minuten. Der Museumspädagoge überlässt es den Schüler*innen dabei selbst, womit sie sich wie lange beschäftigen. Deshalb ist schwer feststellbar, wie lange sich die Schüler*innen mit den mittelalterlichen Zeugnissen auseinandersetzen. Die relevante Frage ist daher, wie viel Zeit das didaktische Setting für die

Beschäftigung mit ihnen einräumt. Dazu muss man sich die entsprechende Handlungsaufforderung des Museumspädagogen in Erinnerung rufen, in der er die Schüler*innen dazu animiert, sich mit *allen* Gegenständen auseinanderzusetzen.⁶²²

Videographie MPK, Angebot K, Zeitmarke #00:44:29–00:45:00#

„Jetzt .. ihr dran (-) bitte alles anfassen alles ausprobieren überall dran gehen .. aber bitte stopp nur das was auf dem Tisch liegt bitte anfassen hörst du zu bitte (?) .. ja du hattest gerade deine Hände schon so bitte nur das was auf dem Tisch liegt anfassen und macht es bitte leise und so dass die Sachen auch ganz bleiben .. ja(?) .. so bitteschön“

Nun gibt es aber innerhalb dieser Phase zwei parallel ablaufende Vermittlungsstränge. Während die Schüler*innen sich einerseits frei bewegen und selbst entscheiden können, mit was sie sich wie beschäftigen, bietet der Museumspädagoge gleichzeitig spontanen Input und Hilfestellung an. So assistiert er beispielsweise beim Anprobieren von Kleidung, demonstriert die Verwendung eines Feuereisens oder gibt detailliertere Informationen zu einzelnen Zeugnissen.

Widmet man sich zunächst nur der selbstständigen Beschäftigung der Schüler*innen mit Zeugnissen, so lässt sich die Frage nach der Relevanz der Objekte im Sinne eines Idealszenarios beantworten, nach dem sich alle Schüler*innen mit allen Objekten gleich lange auseinandersetzen. Damit ergibt sich bei insgesamt 27 Gegenständen (Vergleichsobjekte, Stellvertreter und Zeugnisse) und einer Zeit von ca. 25 Minuten durchschnittlich für jeden Gegenstand knapp 1 Minute. Hier muss berücksichtigt werden, dass im besten Fall nicht nur die Gegenstände angesehen und angefasst werden, sondern auch eine Auseinandersetzung mit den dazugehörigen Darstellungen (Sachbücher, Beschriftungen, Texte) stattfindet, die vornehmlich der Kontextualisierung aller Gegenstände dienen. Damit reduziert sich die Zeit, die die Schüler*innen für die Betrachtung und den Umgang mit den Objekten im Allgemeinen und mit den Zeugnissen im Besonderen haben, weiter auf weniger als eine Minute. Darüber hinaus ist zu berücksichtigen, dass fast doppelt so viele Stellvertreter wie Zeugnisse ausgestellt sind, was die Relevanz Letzterer im gesamten Setting zusätzlich schmälert. Das folgende Foto zeigt einen Thementisch zur Tischkultur, auf dem sich Stellvertreter, Zeugnisse und Darstellungen befinden. Als Zeugnisse kodiert habe ich die Keramikscherben, die zwei schmalen Keramikgefäße in der Mitte sowie den danebenliegenden Unterkiefer in der Plastiktüte (s. gelbe Markierung).

⁶²² Alternativ dazu hätte er auch die Schüler*innen dazu auffordern können, sich wenige Gegenstände auszusuchen und diese näher zu betrachten.



Abbildung 115: Thementisch „Tischkultur“ in der Hands-On-Phase, Angebot K, Foto: Felicitas Klingler

Vermutlich lädt die Vielzahl an Gegenständen jedoch eher zum sogenannten Window-Shopping ein, so dass die Schüler*innen sich nur oberflächlich mit den Gegenständen befassen.

Die beiden unterschiedlichen Vermittlungsstränge in der Hands-On-Phase haben aber auch Implikationen, was das methodische Vorgehen betrifft. Während der freien Arbeit der Schüler*innen kann die Auseinandersetzung mit den Zeugnissen abhängig von ihrer Motivation wesentlich intensiver ausfallen als im anderen Strang, in dem der Museumspädagoge interveniert. In ersterem Fall besteht die Möglichkeit, dass sich die Schüler*innen im Zusammenhang mit einem Thema den Zeugnissen nähern (über die Thementische) oder aber von den Zeugnissen ausgehend sich mit den Gegenständen auseinandersetzen, indem sie sich einen Gegenstand herausgreifen. Sie haben dabei die Gelegenheit, sich anhand der Darstellungen zu informieren, zu den Zeugnissen ‚hinzusehen‘, sie aber auch in die Hand zu nehmen (‚fühlen‘) und ‚anzuschauen‘. Wenn jedoch der Museumspädagoge ins Spiel kommt, werden in meinen Beobachtungen den Schüler*innen im Wesentlichen das ‚Zuhören‘ und ‚Hinsehen‘ abverlangt und in der Regel nur kurze Phasen der Selbsterkundung (‚anschauen‘) zugelassen. Dabei gibt der Museumspädagoge den Schüler*innen bereits Wissen zu den Zeugnissen vor, das er für

wesentlich hält, und lenkt damit deren Aufmerksamkeit. Hierzu sei folgendes Beispiel gegeben:

Angebot K, Video, Zeitmarke: #00:54:34–00:55:21#

Handlungsaufforderung	Sprache	Körperliches Handeln MPK
zuhören/hinsehen	MPK: Das hier sind echte Scherben ne (?) Die sind wirklich aus dem Mittelalter und so sehen die gesamten die ganzen Töpfe aus(‘) S1: (unverständlich)	MPK greift nach einer Scherbe auf dem Tisch, nimmt dann eine Kopie eines Topfes kurz in dieselbe Hand, legt den Topf und die Scherbe wieder weg
zuhören/hinsehen	MPK: Die sind nachgemacht ne(‘) und hier die sind auch nochmal die sind zum Spätmittelalter hin .. das hier ist übrigens Blau-Grau-Zeugs das kennt ihr hier in Region 3 ⁶²³ ne Stadt R Stadt E ⁶²⁴ da ist der gemacht worden .. und dieser hier mit den Medaillons drauf das hier war übrigens ein Fehlbrand seht ihr da ne .. das hier ist okay die Ware war gut (-) diese hier war ein schlechter Brand (-) waren beide natürlich ganz ja (?) und das sind sogenannte Trichterhalsbecher ja da hat man draus getrunken(.) Waren so .. hippe .. Getränkebecher (.)	MPK nimmt zwei originale Trinkbecher in die Hand; hebt den grau-blauen weiter hoch MPK deutet nochmals auf den grau-blauen Trinkbecher, legt ihn dann ab, fährt mit der Hand ein Medaillon auf dem zweiten Becher ab, fährt einmal um Flecken des Fehlbrandes, nimmt grau-blauen Becher und zeigt ihn, stellt ihn wieder hin, zeigt auf den Fehlbrand, nimmt beide in die Hand und zeigt sie; stellt beide wieder hin

Tabelle 27: Darstellung eines Beispiels für die Lenkung der Aufmerksamkeit auf ein Objekt, Angebot K, Analyse der videographischen Daten

⁶²³ Anonymisierung des Bundeslandes.

⁶²⁴ Anonymisierung zweier Städte.

In diesem Auszug wird das deutlich, was auch Fabian Hofmann⁶²⁵ in seiner Studie feststellt: Vermittlung und Aneignung konfliktieren.

Ein weiteres Szenario im Datenmaterial ist das Herantreten der Schüler*innen an den Museumspädagogen nach der Selbsterkundung, den sie mit einer konkreten Frage zu einem Zeugnis konfrontieren. Dies führt in meinen Beobachtungen dazu, dass der Museumspädagoge erneut ins Erzählen gerät und die eigenständige Untersuchung des Zeugnisses zwangsläufig verhindert. Im folgenden Beispiel legt der Schüler nach dem Gespräch mit dem Museumspädagogen das Zeugnis sogar zur Seite und der Museumspädagoge holt eine Kopie von einem Nachbartisch, anhand derer er weitere Ausführungen macht. Die Aufmerksamkeit des Schülers wird somit durch den Museumspädagogen vom Zeugnis auf einen anderen Gegenstand gelenkt.

Angebot K, Video, Zeitmarke: #00:47:06–00:47:54#

Handlungsaufforderung	Sprache	Körperliches Handeln MPK
zuhören	MPK: So <u>du</u> hattest eine Frage (.)	MPK zeigt auf S1
	S1: Ehm also die Pfeilspitzen sind ja jetzt abgestumpft oder so	S1 hält Originalpfeilspitze in der Hand MPK nickt
	MPK: Mhm ja ja die waren richtig stumpf	
	S1: Wieso hat man die jetzt so gemacht und nicht einfach so (?)	S1 zeigt auf die V-Spitze der Pfeilspitze
	MPK: Damit man die nicht wieder rausziehen konnte (-) das waren ja Widerhaken	
zuhören	S1: Achso okay okay .. die konnte man gar nicht mehr rausziehen (?)	
	MPK: Eh ja man konnte sie rausoperieren ja (?) Also das war das war schwierig man wollte den Feind ja irgendwie verletzen (.) Der sollte ja kampfuntauglich gemacht	

⁶²⁵ HOFMANN 2015, S. 223f.

hinsehen	werden (.) Wie die das passiert war den Leuten eigentlich Wurst (.) Und da in diesem Kampf sind sehr viele Leute gestorben(‘) und viele auch erst an den Folgen dieses Kampfes zum Beispiel an Entzün- dungen von solchen Pfeilspitzen (.) Ja hier liegt ja ein ganzer Pfeil (-) da ist eine Vierkantspitze dran [...]	MPK zeigt auf die Pfeilspitze; S1 legt die Pfeilspitze auf den Tisch; MPK zeigt auf den Nachbartisch und geht dann los, um den Pfeil zu holen
-----------------	--	---

Tabelle 28: Darstellung eines Beispiels für das Ablenken der Aufmerksamkeit von einem Objekt zu einem anderen Gegenstand, Angebot K, Analyse der videographischen Daten

In einem weiteren Beispiel, in dem ein mittelalterlicher Unterkiefer thematisiert wird, kommt es zwar zur Handlungsaufforderung, den Gegenstand zu ‚fühlen‘, dabei geht es aber lediglich um die Bestätigung dessen, was der Museumspädagoge bereits erzählt hat. Eine Erkundung im Sinne des eigenständigen ‚Anschauens‘ des Gegenstandes wird nicht abverlangt.

Angebot K, Video, Mitschnitt der zusätzlichen Tonspur, Zeitmarke: #02:35:26–02:37:37#

Handlungs- aufforderung	Sprache	Körperliches Han- deln MPK
hinsehen/zuhören	MPK: Das ist ein Unterkiefer (.) Der ist etwa 800 Jahre alt(‘) also hochmittelalterlich (-) wie du an den Zähnen erkennen kannst ja also	MPK holt den Unter- kiefer vom Tisch und zeigt ihn einer Gruppe
erkennen	S1: keine Zahnbürste benutzt	
zuhören	MPK: keine Zahnbürste(‘) aber jede Menge Getreidebrei mit einer schlecht gemahlten Mühle(‘) da ist dann jede Menge Staub mit äh Steinstaub mit ins Mehl gekom- men(‘) und das hat wie Schmirgel- papier gewirkt und wenn man dann 30 40 Jahre das gegessen hat(‘) dann waren die Zähne blitzblank	
fühlen		

<p>Zuhören</p>	<p>geschmiregelt (.) Ja (?) .. Fühl mal fühl mal da drüber .. Na (?)</p> <p>S2: (unverständlich)</p>	
<p>Hinsehen/zuhören</p>	<p>MPK: Ja das das kommt drauf an wie hoch der war oder was später vielleicht nochmal rausgekommen ist (-) was ist denn das (?) Eins zwei drei vier fünf sechs sieben acht das ist der Weisheitszahn (.) Vielleicht ist der spät gekommen ja (?) Während dieser hier(‘) ich guck mal was der da für einen Karies drin gehabt hat .. Vorsicht bitte äh (lacht) ja so ich könnte mir vorstel- len wenn man dieses Ding hier mal einem Zahnarzt gibt der sagt also spätestens dieses Ding das muss den umgebracht haben vor Schmer- zen (.) Ich hatte mal vor wann 2012 einen vereiterten Backenzahn(‘) ich bin die Wände hoch gegangen vor Schmerzen ja (?) Ehm weil ich samstags Abend Zahnschmerzen bekommen habe aber zu meinem eigenen Zahnarzt wollte und der war aber über das Wochenende nicht da (.) Also musste ich bis montags morgen warten ey ich bin ich bin <u>durchgedreht</u> zu Hause ja (?) Also ich kann mir vorstellen die sind der war ja gar keine Behand- lung also solches da ging ja nur Ziehen (-) na schwierig (.) (lacht)</p>	<p>MPK zählt die Zähne ab</p>

Tabelle 29: Darstellung eines Beispiels für das Befühlen eines Gegenstands zur Bestätigung eines Narrativs, Angebot K, Analyse der videographischen Daten

Folglich verhindert das Agieren des Museumspädagogen in vielen Fällen eine intensivere Auseinandersetzung mit den Zeugnissen, vermutlich, ohne dass ihm das bewusst ist.

Zusammenfassend sei hier eine Übersicht hinsichtlich der Handlungsaufforderungen in den beiden Szenarien gegeben. Dabei wird nochmals deutlich, dass durch die Anleitung des Museumspädagogen aus aktivierenden Handlungsaufforderungen tendenziell rezeptive werden.

Zeugnis	Handlungsaufforderung freie Arbeit Schüler*innen	Handlungsaufforderung Anleitung MPK
Unterkiefer	fühlen, anschauen, hinsehen	fühlen, hinsehen, zuhören
Keramikscherben	fühlen, anschauen, hinsehen	hinsehen, zuhören
Keramikbehältnisse	fühlen, anschauen, hinsehen	hinsehen, zuhören
Fibeln	fühlen, anschauen, hinsehen	kein Beispiel im Video
Pfeilspitze	fühlen, anschauen, hinsehen	fühlen, zuhören, hinsehen
Lanzenspitze	fühlen, anschauen, hinsehen	kein Beispiel im Video
Perlenkette	fühlen, anschauen, hinsehen	kein Beispiel im Video
Gürtelschnallen	fühlen, anschauen, hinsehen	kein Beispiel im Video
Münzen	fühlen, anschauen, hinsehen	kein Beispiel im Video

Tabelle 30: Umgangsszenarien mit ‚Zeugnissen‘, Angebot K, Analyse der videographischen Daten

Aus dem didaktischen Setting geht darüber hinaus in Angebot K häufig nicht klar hervor, welcher Inhalt mit den Zeugnissen vermittelt werden soll. So kann argumentiert werden, dass durch die Anordnung aller Gegenstände sowie die blau unterlegten Informationstafeln⁶²⁶, die das Thema des Tisches vorgeben, die Gegenstände in eine Narration eingebunden sind: das heißt, sie werden als ‚Belege‘ und ‚Visualisierungen‘ dafür eingesetzt, was auf den Schrifttafeln und bereits in der Power-Point-Phase erzählt wird. Hieraus lässt sich schließen, dass beispielsweise die Keramikscherben und -gefäße zur Illustration der folgenden Ausführung eines Themas dienen.

⁶²⁶ S. Abbildung 116.

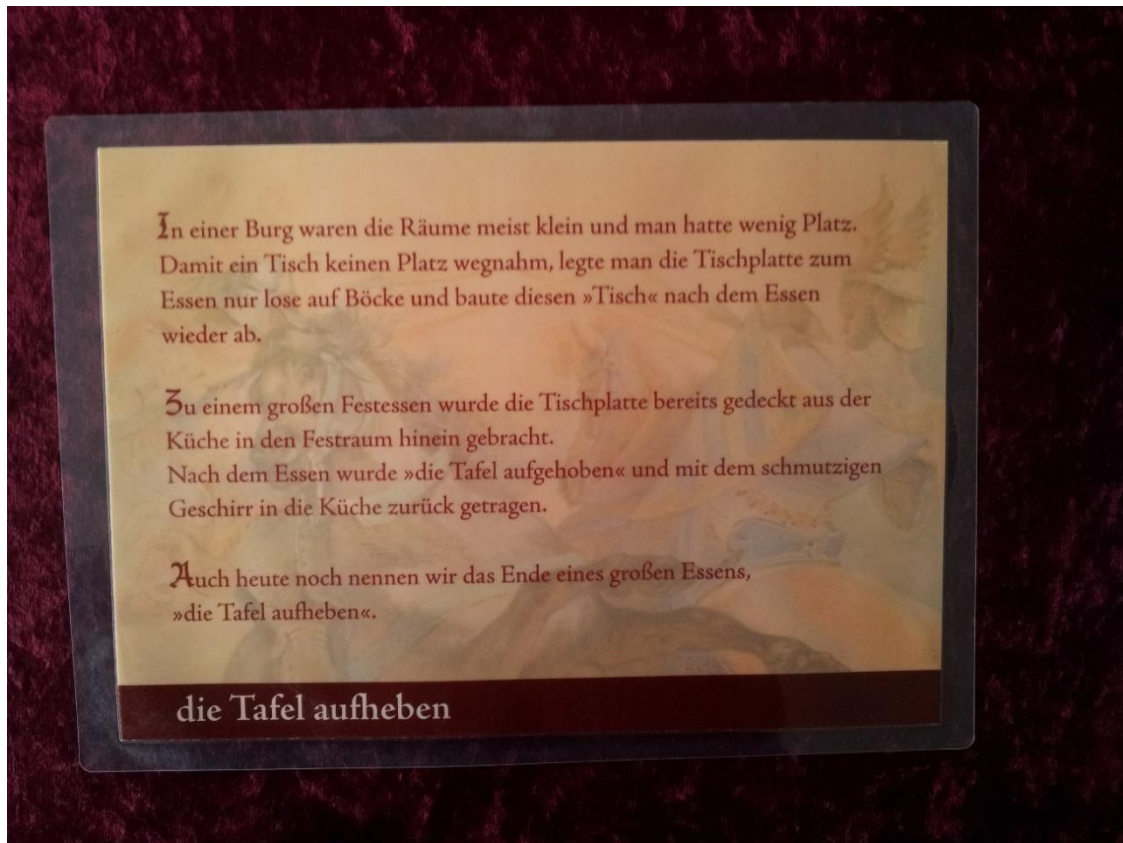


Abbildung 116: Informationstafel in der Hands-On-Phase, Angebot K, Analyse der videographischen Daten, Foto: Felicitas Klingler

Dass die Zeugnisse zudem Erzählungen aus der Power-Point-Präsentation belegen oder veranschaulichen (,Visualisierung'), lässt sich anhand der Pfeil- und Speerspitzen festmachen, wenn der Museumpädagoge in der Präsentation über kriegerische Auseinandersetzungen spricht.

Angebot K, Video, Zeitmarke: #00:08:20–00:09:02#

Sprache	Körperliches Handeln MPK
<p>MPK: So ich habe gerade schon gesagt das Römische Reich zerfällt und dieser Zerfall und die Neustrukturierung das geht meistens nur über Kriege (.)</p> <p>Also der Krieg spielt eine sehr wichtige Rolle und somit auch die <u>Kriegswaffen</u> (.)</p> <p>Hier haben wir eine Pfeilspitze eine Lanzen- spitze (-) beide im Original vorhanden (-) die könnt ihr euch nachher angucken (-) alles zur fränkischen Zeit ist auf dem blauen Samt hier abgelegt (-) ja das ist also alles früh ähm frän- kisch Frühmittelalter etwa 1600 Jahre alt (.) So auch diese beiden Spitzen (.)</p>	<p>Steht vor der Leinwand, klickt eine Folie weiter, es erscheinen die Foto- grafien einer Pfeil -und einer Lanzen- spitze, MPK überprüft das Bild und wendet sich dann wieder der Gruppe zu</p> <p>MPK klickt weiter, es erscheint Text neben den Fotografien</p> <p>Blick richtet sich auf die Leinwand und wieder zurück ins Publikum</p>

Es besteht jedoch auch die Möglichkeit, dass die Schüler*innen von sich aus die Zeug- nisse als Objekte behandeln und die ausliegenden anderen Materialien zur Kontextuali- sierung benutzen. Wenn man sich auf die expliziten Handlungsaufforderungen kon- zentriert, so beschränken sich die Möglichkeiten der Schüler*innen auf das ‚Fühlen‘, ‚Anschauen‘ und ‚Hinsehen‘. Das pädagogische Setting lässt es jedoch auch implizit zu, dass sie sich austauschen, Fragen an die Objekte stellen, Hypothesen bilden und speku- lieren. Inwiefern sie dies tun, bleibt offen; eine direkte Anweisung dazu gibt es nicht.

Wendet man sich dem zweiten Vermittlungsstrang zu, in dem der Museumspädagoge In- put und Hilfestellung gibt, so werden die Zeugnisse im Gespräch mit Schüler*innengrup- pen in der Regel als Objekte behandelt – auch wenn es dann eher um eine passive Aneig- nung von Wissen geht. Ein Beispiel dafür ist der mittelalterliche Unterkiefer.⁶²⁷

Damit lässt sich feststellen, dass die Zeugnisse in Angebot K eine Doppelfunktion ein- nehmen: einerseits als Objekte mit ‚exemplarischem‘ oder ‚individuellem‘ Charakter und andererseits in der Vermittlung eines konkreten Themas als ‚Visualisierungen‘ und ‚Be- lege‘. Je nach Motivation, Fähigkeiten und Kompetenzen besteht die Möglichkeit, dass sie von den Schüler*innen auch eigeninitiativ konstruierende und vorstellungsbildende Funktion erhalten. Dies wird aber vom pädagogischen Setting während der gesamten

⁶²⁷ S. Transkript auf S. 340.

Beobachtung nicht eingeleitet. Folgende Übersicht beinhaltet nur die Funktionen, die didaktisch vorgesehen sind:

Zeugnis	Inhalte	Funktionen
Unterkiefer	Thema, Gegenstand	exemplarisch, individuell, visualisierend, belegend
Keramikscherben	Thema, Gegenstand	exemplarisch, individuell, visualisierend, belegend
Keramikbehältnisse	Thema, Gegenstand	exemplarisch, individuell, visualisierend, belegend
Fibeln	Thema, Gegenstand	exemplarisch, individuell, visualisierend, belegend
Pfeilspitze	Thema, Gegenstand	exemplarisch, individuell, visualisierend, belegend
Lanzenspitze	Thema, Gegenstand	exemplarisch, individuell, visualisierend, belegend
Perlenkette	Thema, Gegenstand	exemplarisch, individuell, visualisierend, belegend
Gürtelschnallen	Thema, Gegenstand	exemplarisch, individuell, visualisierend, belegend
Münzen	Thema, Gegenstand	exemplarisch, individuell, visualisierend, belegend

Tabelle 31: Darstellung des Umgangs mit ‚Zeugnissen‘, Angebot K, Analyse der videographischen Daten

Ebenso wie in den anderen Angeboten findet in Angebot K die Arbeit mit Objekten auch nur in einer Phase statt. Vom zeitlichen Umfang beschäftigen sich die Schüler*innen in Angebot K jedoch mehr mit den Zeugnissen als in anderen Angeboten, wenn man die Zeiten aus der Power-Point-Präsentationsphase, in der die Objekte anhand von Abbildungen besprochen werden, hinzuzählt. Eine direkte Auseinandersetzung ist nur in den 25 Minuten der Hands-On-Phase möglich. Aufgrund der Fülle an Materialien ist die zur Verfügung stehende Zeit allerdings geschmälert, so dass auch hier im Schnitt nicht mehr Zeit als in den anderen Angeboten bleibt. Was die Qualität der Auseinandersetzung betrifft, so bestehen im Gegensatz zu den bisher besprochenen Angeboten weitaus mehr Möglichkeiten der aktiven Auseinandersetzung mit Objekten im Sinne eines tatsächlichen ‚Anschauens‘. Allerdings muss bedacht werden, dass es keine Anleitung gibt, beispielsweise eigene Hypothesen zu bilden. Auch wenn die Schüler*innen dies tun, so gibt es gleichzeitig nur wenig Raum, diese zu thematisieren, außer den Museumspädagogen direkt anzusprechen. Gleichzeitig kann ich an den Beispielen feststellen, dass die Kontaktaufnahme zum Museumspädagogen eine aktive Auseinandersetzung mit den Gegenständen

einschränkt, da dieser mit seinen eigenen Narrativen die Hypothesen der Schüler*innen dominiert und zurückdrängt. Was die Funktion der Objekte betrifft, so sind sowohl Objektfunktionen (,exemplarisch', ,individuell', ,konstruierend') als auch inhaltsvermittelnde (,visualisierend', ,belegend') möglich, wenn auch nicht immer explizit gefragt.

In Angebot W werden mittelalterliche Zeugnisse weder eingesetzt noch direkt thematisiert; es werden fast ausschließlich Hilfsmittel verwendet. Insofern konnte hierzu keine Auswertung vorgenommen werden.

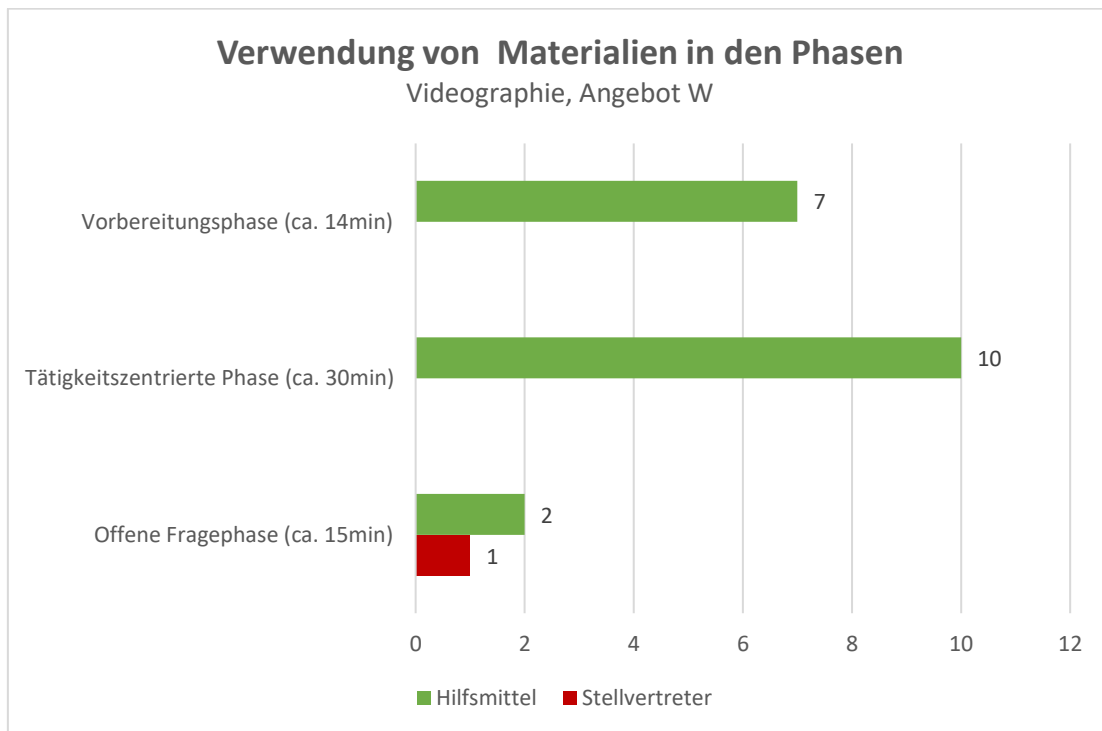


Abbildung 117: Anzahl der Verwendung verschiedener Materialarten nach Phasen, , Angebot W, Analyse der videographischen Daten

14.2 Personenbezogene Einflussfaktoren

Im folgenden Unterkapitel stehen personenbezogene Einflussfaktoren für die Gestaltung der von mir untersuchten Angebote im Fokus. Zu den von mir in den Interviews identifizierten Einflussfaktoren gehören der ‚eigene berufliche Werdegang‘, ‚das Bild vom Museum‘, ‚Bezug zum Thema‘, ‚Vorstellungen der Befragten zum Lernen‘ (allgemein und im Museum) sowie die Beurteilung der ‚Relevanz von (Original-)Objekten‘ in der Vermittlung. Dabei handelt es sich ausschließlich um Ergebnisse aus den Expert*inneninterviews. Die Codes haben sich aus dem Prozess des offenen Kodierens ergeben. Auch hier gilt wie in den anderen vorgestellten Erhebungen, dass ich keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebe, sondern nur einen Ausschnitt präsentiere. Dies liegt einerseits daran, dass nur das wiedergegeben werden kann, was den Expert*innen selbst bewusst ist und von ihnen artikuliert wird, und andererseits an den an sie gerichteten Fragen. Aus diesem Grund lässt sich nicht in jedem Interview jeder der folgenden Codes wiederfinden. Im Folgenden präsentiere ich meine Codes wiederum anhand eines Codebaums:

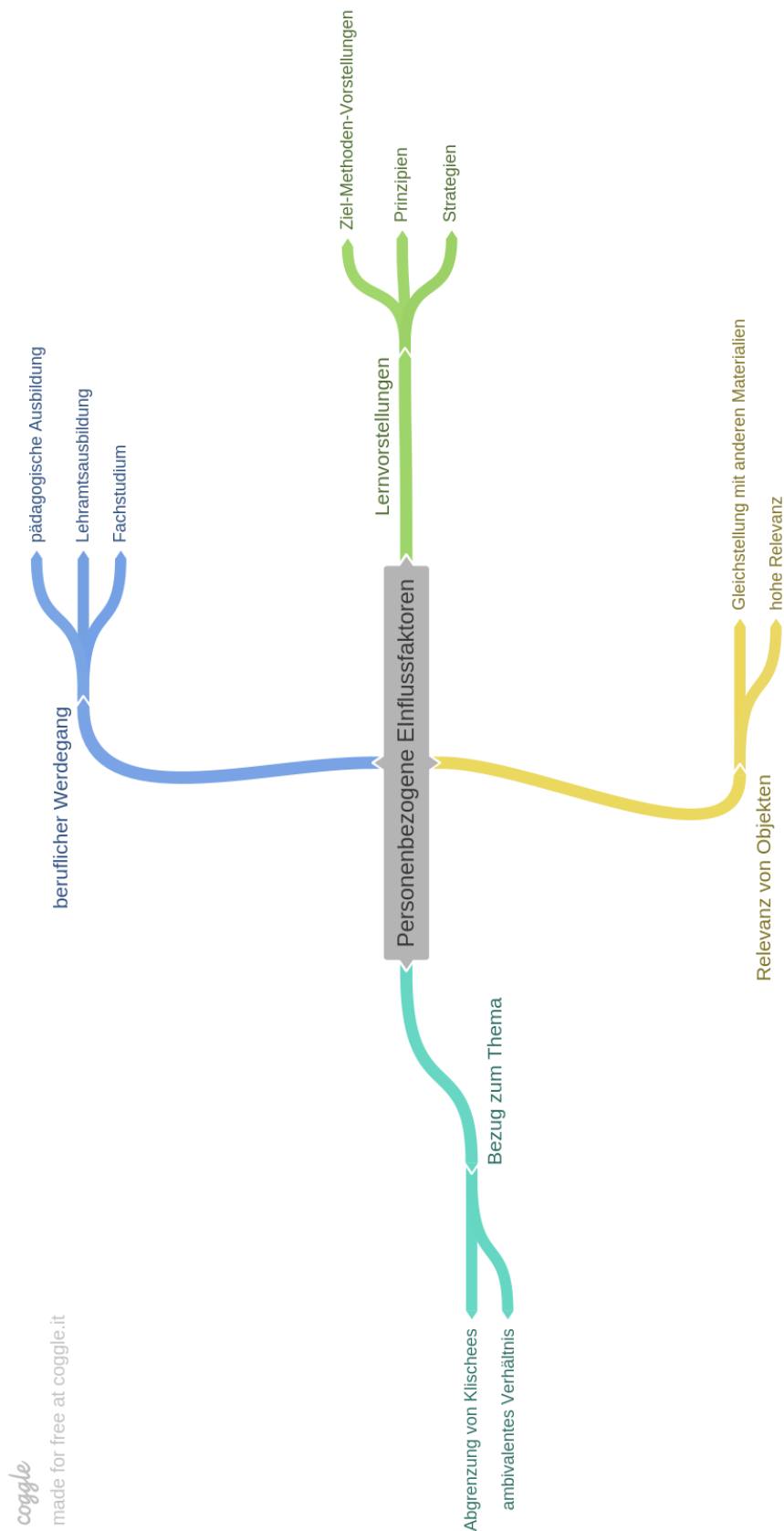


Abbildung 118: Codebaum der Kategorie ‚Personenbezogene Einflussfaktoren‘, Analyse der Expert*inneninterviews

14.2.1 Beruflicher Werdegang

Interessanterweise haben drei der vier Personen, die die museumspädagogische Arbeit am Museum leiten, eine Lehramtsausbildung. Daneben findet sich eine freie Mitarbeiterin, die ebenfalls Lehrerin ist. Die vierte leitende Person verfügt über ein Fachstudium (Kunstgeschichte). Die befragte Honorarkraft des Angebots S hat eine Ausbildung als Erzieherin absolviert. Damit hat die Mehrheit der Befragten einen pädagogischen und meist auch fachlichen Hintergrund.

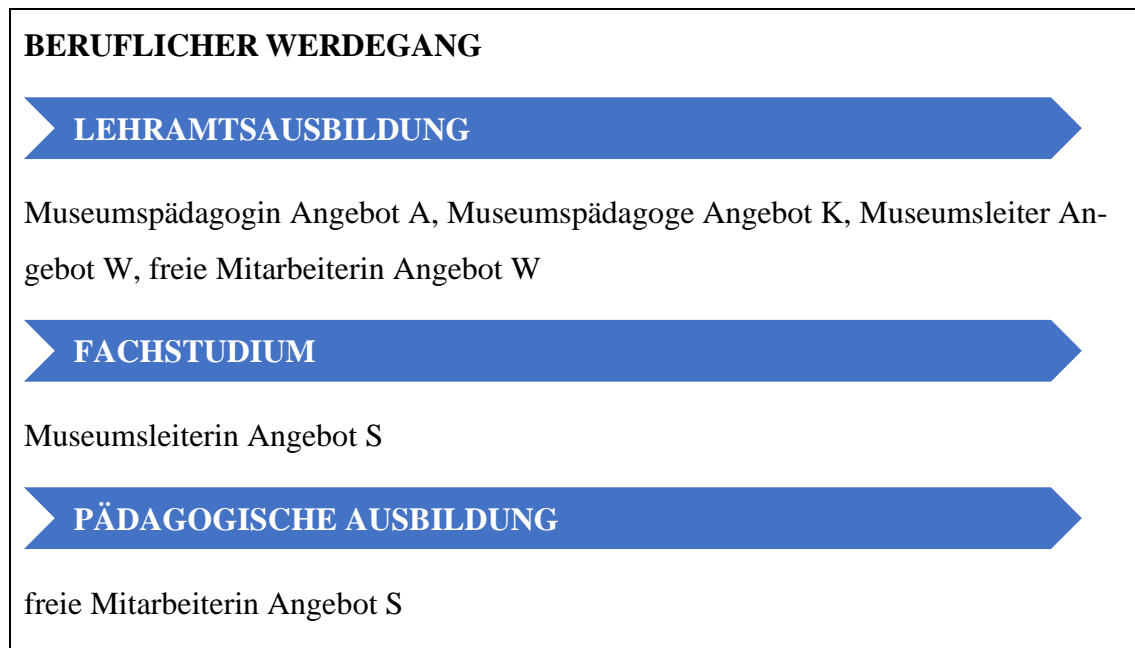


Abbildung 119: Subkategorie ‚Beruflicher Werdegang‘, Analyse der Expert*inneninterviews

Anhand der Interviews lässt sich oft nicht direkt festmachen, inwiefern die jeweiligen Ausbildungswege konkret die Gestaltung der Angebote prägen, dennoch lege ich sie hier mit Zitaten aus den Interviews offen, da sie wichtiges Hintergrundwissen zu den Angaben in den Interviews und den Angeboten liefern.

Die Museumspädagogin des Angebots A ist ausgebildete Lehrerin und hat zusätzlich in mittelalterlicher Geschichte promoviert. Direkt danach wirkte sie an verschiedenen Museen in der Museumspädagogik mit und ist zum Zeitpunkt des Interviews ca. zehn Jahre an diesem Museum tätig. Vor allem in der Verbindung von Geschichte und der Arbeit mit Kindern liegt ihre besondere Motivation für die museumspädagogische Tätigkeit.

Angebot A, Interview MPA, Zeitmarke 79f.

I: Okay .. ähm(.) wie sind Sie denn zum Museum gekommen(?) (Lachen)

MPA: (Lachen) Also ich(.) komme aus Bundesland Z⁶²⁸(.) hab da Lehramt für Grundschule studiert(‘) mit(h)damals(.) das war noch Staatsexamenszeiten äh(.) mit Hauptfach Geschichte(.) und wollte eigentlich auch in die Schule(‘) und habe dann.. ähm bei einem Professor in Mittelalterlicher Geschichte verschiedene Veranstaltungen besucht.. äh(.) war dann bei ihm(.) studentische Hilfskraft und er hat mich auf die Idee gebracht(.) ob ich nicht statt in die Schule zu gehen lieber promovieren möchte(.) und(-) also eigentlich wollte ich Lehrerin werden weil mir das auch Spaß gemacht hat mit den Schülern aber ich hab auch immer schon mich schon sehr für Geschichte interessiert.. und er hat und ich(h)wollte aber nicht einfach nur promovieren(.) (h)ohne Ziel und er hatte auch gleich die Idee(.) ich könnte doch eigentlich äh(.) versuchen ins Museum zu kommen(.) und(h)das war dann so ich dachte ja(‘) im Museum könnte ich ja vielleicht das dann verbinden(.) Geschichte und Vermittlung(.) und habe dann nach dem 1. Staatsexamen angefangen in mittelalterlicher Geschichte zu promovieren(.) und habe in Stadt O parallel zur Promotion dann freiberuflich.. äh(.) Führungen gemacht(.) zuerst Stadtführungen gemacht(.) dann bin ich da über einen Kontakt in das Museum⁵ gekommen(.) in Stadt O gibt es ein kunst- und kulturpädagogisches Zentrum das.. ähm Museumspädagogik in verschiedenen Museen anbietet(‘) und da habe ich dann im Museum⁵ und ganz viel im Museum⁶(.) gemacht(.) äh und habe für verschiedenen Dauer- und Sonderausstellungen äh Programme ausgearbeitet für Schulklassen und Führungen und habe die selber durchgeführt(‘) und.. ja(.) dann noch ein Praktikum in einem Museum in England gemacht(‘) und(-) an einer Ausstellung mal mitgearbeitet(.) ja dann war die Promotion.. fertig und dann(.) wollte ich eben gerne ins Museum(.) und dann hat es sich tatsächlich geklappt(‘) dass ich dann nach der Promotion hier in Stadt S(.) die Stelle bekommen habe(.) [...]

Die seit 20 Jahren als solche tätige Museumsleiterin des Angebots S ist Kunsthistorikerin. Vor ihrer Tätigkeit an diesem Museum arbeitete sie hin und wieder an Museen in verschiedenen Bereichen. Am Museum ist sie mit einer halben Leitungsstelle tätig, übernimmt aber auch museumspädagogische Aufgaben. Zusammen mit ihren Honorarkräften arbeitet sie beispielsweise museumspädagogische Angebote aus.

Die beiden Honorarkräfte, die maßgeblich an der Angebotsentwicklung bzw. -weiterentwicklung mitwirken, haben eine pädagogische Ausbildung (Erzieherin, Sozialpädagogin) und sind zum Zeitpunkt des Interviews seit vier Jahren am Museum tätig. Ganz eindeutig formuliert wird der Nutzen der beruflichen Vorerfahrungen der beiden Honorarkräfte von der Museumsleiterin insofern, als Ideen und Materialien aus dem Elementarbereich in die Angebotskonzepte einfließen.

⁶²⁸ Anonymisierung des Herkunftsbundeslandes.

Angebot S, Interview *MLS*⁶²⁹, Zeitmarke 155–159

MLS: Und das ist auch(‘) also ich kann auch nicht von der Frau MMS oder Frau MMS2 erwarten dass sie hier im Haus über alles Bescheid wissen(.) Also es sind einfach Themenbereiche die eben jetzt auch(‘) wie soll ich sagen(‘) die sind beide(‘) also die Frau MMS die ist Erzieherin(‘) die kommen aus der Kinderpädagogik(-) Ja das machen wir uns natürlich auch zu Nutze [...]

I: Das heißt Sie treffen sich dann auch immer wieder mal und besprechen solche Sachen(?)

MLS: Mhm(.)

I: Gut(.) Und eh

MLS: Oder wir(‘) wenn jetzt irgendjemand irgendwelches tolles Material gefunden hat(‘) also gerade die ehm eben von den Kindergärten kommen(‘) da gibt es ja auch irgendwelches(‘) was weiß ich was die zu Wasser machen(.) Das lässt sie mir zukommen während ich jetzt(‘) wenn ich jetzt irgendwelches Material habe oder so(‘) das lass ich denen dann zu kommen(.) Oder über Schafwolle(‘) das macht der Kindergarten mit dem Dornröschen und Spinnen(.) Also das ist halt einfach ein (Austausch?) und kommt auch am meisten bei raus(.)

Der Museumsleiter in Angebot W war nie als Lehrkraft tätig, sondern ist nach seinem Studium der Geschichte und Erdkunde über die Kulturbranche als Museumsleiter ans Museum gekommen, das damals eine Neugründung war. Er hat unter anderem auch ein Studium in Archäologie absolviert. Seit ca. 20 Jahren ist er zum Zeitpunkt der Befragung am Museum tätig. Im Interview betont er, dass er sich noch immer mit seiner Rolle als Pädagoge identifiziere und diese ausschlaggebend für die Aufnahme einer Tätigkeit im Museum war.

Angebot W, Interview *MLW*⁶³⁰, Zeitmarke 223f.

I: Und wie kamen Sie auf das Museum(?)

MLW: (Seufzen) Weil (-) ja das ist irgendwo eine die Möglichkeit(‘) Dinge zu vermitteln also ich der Pädagoge steckt ja mit drin(.) Und äh und da ist Museum gibt es ja jetzt andere Möglichkeiten(‘) ich habe auch als freier Mitarbeiter von Zeitungen gearbeitet ich habe auch als Journalist gearbeitet.(h)Hab Kulturinitiativen betreut mit aufgebaut vor meiner Museumszeit(.) Äh und äh wie gesagt habe auch als Archäologe gearbeitet(‘) also das ist äh wie man dann so dazu kommt(‘) wenn man keine Stellen hat und sich welche suchen muss(.) Dann landet man irgendwann mal(.) Ich hätte auch bei Mobil Oil landen können(‘) hatte ich ein Angebot(‘) Und da habe ich gesagt ‚Nee das ist nicht mein Ding(.) Das kann ich mir nicht vorstellen bei einer Ölfirma zu vertreten.‘ Als Manager(.) Ja ich habe vielleicht viele Eigenschaften die auch Manager brauchen(‘) aber ich persönlich kann mir das nicht vorstellen(.)

⁶²⁹ Abkürzung für Museumsleiterin des Angebots S (Stadtraum).

⁶³⁰ Abkürzung für Museumsleiter des Angebots W (Werkstatt).

14.2.2 Bezug zum Thema

Natürlich spielt auch der eigene Bezug zum Thema, in diesem Fall dem Mittelalter, eine Rolle für die Ausgestaltung museumspädagogischer Angebote. Hier habe ich sowohl die die Abgrenzung von Klischees als auch ein ambivalentes Verhältnis zum Mittelalter vorgefunden.

BEZUG ZUM THEMA

ABGRENZUNG VON KLISCHEES

„Menschen wuschen sich im Mittelalter nicht“, „Hygienische Sauberkeit“ (in Filmen zum Mittelalter), „verarmte Gesellschaft“

AMBIVALENZEN

„Handwerkliche Fähigkeiten“ versus „hygienische und medizinische Verhältnisse“

Abbildung 120: Subkategorie ‚Bezug zum Thema‘, Analyse Expert*inneninterviews

In Angebot A und K sind vor allem die **Aufarbeitung von Klischees** und damit verbunden die Vermittlung eines ‚realistischen‘ Mittelalters Kern der Vermittlungstätigkeit, was die Auswahl und Thematisierung bestimmter Inhalte bedingt. Beispielsweise erwähnt die Museumspädagogin des Angebots A die Themen ‚Hexenverbrennung‘ und ‚Waschen‘ in ihrem Angebot und möchte damit ein weitverbreitetes Vorurteil aufarbeiten.

Angebot A, Interview MPA, Zeitmarke 84f

I: Und(,)jetzt sind Sie ja eine Mittelalter-Expertin (Lachen) Was fasziniert(h)Sie denn am Mittelalter(?) besonders

MPA: [...] ja(,) also irgendwie(h)eine eigentlich wie ich finde eine sehr spannende Zeit wo man immer wieder halt auch feststellt ach Mensch das gab es schon im Mittelalter(h)die waren doch nicht so rückständig die Leute und(,) gerne äh kämpfe ich dann auch sozusagen gegen irgendwelche falschen Vorstellungen an wie dass(,) äh Hexenverbrennungen(h)kamen erst Ende des Mittelalters auf(h)man redet immer davon dass im Mittelalter Hexen verbrannt worden sind(,) das war eigentlich erst danach(,) streng genommen oder(,) ähm.. mit dem Nicht-Waschen(,) das kommt auch erst später.. ja(,) und dann letztendlich stellt man fest dass es auch nur(,) Menschen waren wie wir heute auch(,) die halt nur anders gelebt haben (.)

Der Museumspädagoge des Angebots K beabsichtigt die Vorstellung einer verarmten Gesellschaft anhand von verschiedenen Stoffen, die zum Anfassen bereitliegen und die die unterschiedlichen sozialen Schichten repräsentieren, zu relativieren.

Angebot K, Interview MPK, Zeitmarke 43–50

MPK: [...] Das Mittelalter da hatte jeder seine Läuse und Flöhe und so weiter(.) also diese hygienischen Verhältnisse(-) die äh äh die schockieren manche Schüler(.) hab ich tatsächlich das Gefühl(.) ja(?) Ähm(-) .. dann äh dass sie andererseits aber extrem gute Waffenschmiede hatten(.) dass ähm der verschiedene Stoff(.) den sie haben(.) also mit Gold gewirkten oder Silberfäden durchwirkten Brokat und so weiter ja(?) Da hab ich einmal ne Fühlruhe dann(.) dass die merken(.) ach nee(.) das war eigentlich nur was für ra äh nicht un also ähm nicht eigentlich uneigentlich(.) also das war ganz eindeutig nur was für Reiche(‘) (-) aber diesen Stoff möchte ich eigentlich nicht anhaben(.) weil der furchtbar kratzt auf der Haut ja(?) und andererseits ähm welche Stoffe waren denn für die Armen vorbehalten einfach weil sie sich das nur leisten konnten(.) ähm dass sie dann fühlen können(‘) ach nee(.) die Stoffe sind aber auch also diese Wolle grobe Wolle oa die kratzt ja genau so schrecklich ja(?) Ähm(-) dass sie (Pause) dass sie quasi auch merken(.) wow was haben wir es gut heute zu leben und eben nicht früher ja(?) [...] also unterm Strich möchte ich versuchen(.) das Bild des Mittelalters so ein bisschen geradezurücken ja(?) Also in diese richtigere Position zu bringen(.) [...]

Die im folgenden Zitat zunächst geäußerte Bewunderung des Mittelalters konterkariert der Museumspädagoge des Angebots K mit einem fortschrittsorientierten Blick auf die hygienischen Bedingungen und medizinische Versorgung heute und setzt diesen in Bezug zu sich selbst, wenn er anmerkt, dass er nicht gern in dieser Zeit gelebt hätte. Damit legt er seine **ambivalente Einstellung** zum Mittelalter offen.

Angebot K, Interview MPK, Zeitmarke 168

MPK: [...]Dann find ich das schon sehr beeindruckend also diese diese handwerklichen Fähigkeiten die sie die diese Leute hatten(‘) und ähm natürlich setze ich immer auch in Relation zu heute und frage mich: Können wir heute na gut wir wir bauen da den Burj Khalifa mit eh weiß nicht 500 und soundsoviel Metern(‘) das ist mit Sicherheit auch eine reife Leistung(‘) aber wir sind ja heute auch eine äußerst hochtechnisiert entwickelte Gesellschaft also meine Frage(‘) ‚Könnten wir heute noch solche gotischen Kathedralen überhaupt bauen‘(?) Die die kannten ja nicht die Statik ähm(-) Geht das(?) Also das bewundere ich tatsächlich sehr am Mittelalter ja(‘) Aber ich kann Ihnen (Lachen) meine Chefin sagte mal glaubhaft versichern jetzt benutze ich das auch schon(‘) Also ich möchte auf gar keinen Fall mit irgendeiner Epoche tauschen(.) Also ähm spätestens seit meiner Backenzahnvereiterung vor zwei Jahren weiß ich sehr zu schätzen diese technischen Errungenschaften in der Hygiene in der Medizin ja(‘) also alles was was Schmerzen bedeutet(‘) das das war ja früher ganz anders ja(‘) und wie gesagt also Läuse und Flöhe möchte ich irgendwie auch nicht haben(‘) Ähm(-) diese entsetzliche Schere die zwischen Arm und Reich damals auch aufging ja(‘) da bin ich doch also sehr sehr froh tatsächlich heute zu leben und ich kann nur noch mal sagen ich möchte selbst mit den hochentwickelten Römern ähm möchte ich nicht tauschen(.) Ja also eh ich bin wirklich froh heute zu leben(.) (Lachen)

Diese Haltung findet man auch in der Angebotsdurchführung wieder, wenn der Museumspädagoge beim Objekt des Unterkiefers in der Hands-On-Phase die Geschichte seines vereiterten Backenzahns erzählt.⁶³¹

14.2.3 Vorstellungen zum Lernen

Verbunden mit der eigenen beruflichen Ausbildung und dem Werdegang sind erworbene Vorstellungen zum Lernen allgemein und zum Lernen im Museum im Besonderen. Unter Vorstellungen zum Lernen meine ich alle Aspekte, die das Lernen in den Angeboten ermöglichen und fördern sollen: erstens Ziel-Methoden-Vorstellungen, d.h. Ideen dazu, was im Museum wie gelernt werden kann, und zweitens Prinzipien und Strategien, die das Lernen erleichtern sollen.



Abbildung 121: Subkategorie ‚Ziel-Methoden-Vorstellungen‘, Analyse der Expert*inneninterviews

⁶³¹ S. Transkript S. 340.

Im Folgenden möchte ich die Lernvorstellungen anhand von Zitaten aus den Interviews darlegen. Was die **Ziel-Methoden-Vorstellungen** angeht, äußern die Befragten folgende: methodisches Vorgehen für die Wissensgenerierung, das soziale Lernen, das Hineinversetzen in historische Kontexte, die Ausdruckskompetenz und die Entwicklung eines Zeitgefühls.

In drei von vier Fällen spielt die ‚*Vermittlung von konkretem Wissen*‘ über das Mittelalter eine wichtige Rolle. Dies kann an allgemeinen Formulierungen festgemacht werden.

Ein Beispiel dafür findet sich im Interview mit der Museumspädagogin des Angebots A:

Angebot A, Interview MPA, Zeitmarke 13f.

I: Okay und was sind so die allgemeinen Ziele des Programms(?) können Sie das zusammenfassen(?)

MPA: Ähm(.) also die Schüler sollen... einen Einblick(h)ins Mittelalter erhalten(.) ganz allgemein und dann(.) vor allem(h)also keine Rolle spielt so politische Geschichte oder Ereignisse sondern es geht eher(h)um Alltagsgeschichte das heißt die Schüler sollen(.) das ist häufig eine erste Begegnung mit dem Mittelalter(‘) die Schüler die kommen haben meistens wenig Vorwissen das heißt(.) es geht wirklich so um(.) ganz einfache(.) inhaltliche Dinge wir sprechen Ernährung kurz an ähm(.) Wasserversorgung(.) bisschen Religion(.) bleibt natürlich alles sehr an der Oberfläche ist alles sehr wenig(.) also es geht um diese inhaltlichen Ziele und dann eben noch um das was ich eben gesagt habe also dieses soziale Lernen(.) [...]

Auch in Angebot S steht dies im Vordergrund. Vor allem wird hier auf lehrplanrelevantes Wissen Wert gelegt.

Angebot S, Interview MMS, Zeitmarke 134f.

I: Ehm was wollen Sie denn(‘) also Sie persönlich jetzt(‘) bei den Schülern erreichen mit dem was Sie machen(‘) mit dem Programm(?)

MMS: Also ich hätte eigentlich schon gerne dass sie da was mitnehmen für den Unterricht(‘) dass das was wir lehrplanorientiert ausgearbeitet haben und ihnen mitteilen(‘) dass das auch bisschen hängenbleibt(-) Dass sie Spaß dran haben(‘) dass sie für den Unterricht was mitnehmen wo sie vielleicht dann auch ihre Noten profitieren und das auch hauptsächlich ist dass wir die Kinder ins Museum führen(.)

Der Museumspädagoge aus Angebot K zielt vor allem auf ein ‚realistisches‘ Bild vom Mittelalter ab.

Angebot K, Interview MP, Zeitmarke 43–48

I: Mhm (Pause) Und was sollen sie vom Mittelalter mitnehmen(?) jetzt speziell(?)

MPK: Haha (Lachen)

I: Was ist Ihnen da wichtig?

MPK: Ja(.) Das Mittelalter(‘) ähm(-) ... also(-) was ich eigentlich möchte(‘) ist natürlich(,) dass sie(,) wie alle Epochen(,) oder alle Zeiten(,) dass sie genau wissen(,) wie sah das Mittelalter tatsächlich aus(.) Nach Möglichkeit(,) ich weiß das ist ein hehres Ziel(.) [...]

Dazu gibt es unterschiedliche Vorstellungen, wie im Rahmen eines museumspädagogischen Angebots Wissen bei den Schüler*innen aufgebaut werden kann. In den Interviews finden sich folgende Aktivitäten, die ich anhand von Zitaten belege:

➤ Wissensvermittlung durch Anwendung

Der Museumspädagoge des Angebots W verknüpft das eigene Tun mit der Aneignung von Wissen. Dabei hat er bestimmte Annahmen darüber, was die Schüler*innen dort lernen.

Angebot W, Interview MLW, Zeitmarke 51

MLW: [...] Äh und äh und uns ist es wichtig(‘) auch einmal in dieser Aktion äh natürlich zu vermitteln was passiert da mit mit Eisen was passiert bei einem Schmiedeprozess(.) Äh das nehmen die Kinder mit weil sie es selber gemacht haben(.) Ähm sie nehmen mit(h)dass es bei bestimmten Arbeitsprozessen zum Beispiel auch ähm auch dreckig ist(.) Dass es auch auch nicht äh so ganz hygienisch abläuft wie es vielleicht heute in vielen Berufen ablaufen muss wenn ich in eine Computerfirma gehe(‘) dann wäre so etwas was wir unten gemacht haben vollkommen undenkbar weil die natürlich sehen dass sie alles an Fremdmaterial raushalten aus dem Produktionsprozess(.) Das spielt aber beim Schmieden keine Rolle(.) [...]

➤ Wissensvermittlung durch Demonstration

Ein weiteres Beispiel aus Angebot W, aus dem die Schüler*innen neues Wissen mitnehmen sollen, ist die Demonstration beziehungsweise das Zuschauen bei einer Tätigkeit.

Angebot W, Interview MLW, Zeitmarke 51

MLW: [...] Ähm dann ähm überhaupt ja was macht ein Schmied(?) Die Kinder wissen das nicht(.) Was was es gibt drei Ebenen(‘) wir haben äh das das äh gestern das Treiben und das Spalten oder Trennen erlebt(.) Man hätte jetzt noch ein weiteres hinzufügen können das Stauchen hat MMW jetzt gestern nicht gemacht weil sie zwei Rundgänge gemacht hat mit den Kindern um die Kinder mehr zu beschäftigen(.) Mhm(-) [...]

➤ Wissensvermittlung durch Zuhören

In Angebot S wird die Möglichkeit zur Wissensaneignung vor allem an den mündlichen Ausführungen und der historischen Erzählung an der Stadtbefestigung festgemacht.

Angebot S, Interview MMS, Zeitmarke 138–141

I: Und wenn Sie jetzt noch mal an so ein paar Stationen denken die Sie gestern gemacht haben(‘) fällt Ihnen da noch mal ein konkretes Ziel ein wo Sie sagen können(‘) ,also wenn ich dahin gehe dann fände ich es toll wenn die Schüler das und das mitnehmen’(.)

MMS: Mhm(.) So spontan(‘) da muss ich glaube ich echt länger nachdenken (Lachen)

I: (Lachen)

MMS: Mhm ja(.) Für uns ist das bei der gestrigen Führung wichtig eigentlich dass sie(.) Ziel von der Führung jetzt eben(‘) von der Stadtbefestigung(.) Dass sie wissen dass das wirklich Sicherheit geboten hat früher(.) Das ist schon Schwerpunkt dieser Führung(.) Dass die Stadt als was Sicheres galt und als Rückzugsmöglichkeit bei Gefahr auch und im Bezug aufs Mittelalter und dass die Stadt jetzt eigentlich immer noch sicher ist und ja(‘) das war eigentlich schon(‘) das ist das Ziel jetzt der Führung mit(.) Schwerpunktmäßig(.) Dass sie das dann dadurch erfahren und darum eben der Weg außenherum und die Mauer und nochmal die Mauer und außen und innen und was es alles so gibt und dass sie das erfahren(.) Wir erzählen dann auch manchmal noch ehm dass die Stadt-O-Leute haben ja die Stadt S-Leute angegriffen und die Stadt S-Leute haben standgehalten trotz ihrer dünneren Mauer weil Stadt O zum Beispiel hatte die Mauer dreimal so dick und dass die auch wissen ,Mensch Stadt O eh Stadt S hat mit seiner kleinen dünnen Mauer und der äußeren Mauer trotzdem standgehalten mit viel weniger Mann’(.) Ja die sollen einfach erkennen dass Stadt S eine sichere Stadt war und eigentlich auch noch ist(.)

➤ Wissensvermittlung durch Fühlen

Konkretes Wissen als Ziel wird in Angebot K am Beispiel der Stoffe erläutert, die zum Anfassen und Anziehen ausliegen. Hier beschreibt der Museumspädagoge das Fühlen als Möglichkeit, über das die Schüler*innen sich selbst Wissen aneignen können.

Angebot K, Interview MPK, Zeitmarke 48

MPK: [...] dass ähm der verschiedene Stoff(.) den sie haben(.) also mit Gold gewirkten oder Silberfäden durchwirkten Brokat und so weiter ja(?) Da hab ich einmal ne Fühltruhe dann(.) dass die merken(.) ach nee(.) das war eigentlich nur was für ra äh nicht un also ähm nicht eigentlich uneigentlich(.) also das war ganz eindeutig nur was für Reiche(‘) (-) aber diesen Stoff möchte ich eigentlich nicht anhaben(,) weil der furchtbar kratzt auf der Haut ja(?) und andererseits ähm welche Stoffe waren denn für die Armen vorbehalten einfach weil sie sich das nur leisten konnten(.) ähm dass sie dann fühlen können(‘) ach nee(.) die Stoffe sind aber auch also diese Wolle grobe Wolle oah die kratzt ja genau so schrecklich ja(?) Ähm(-) dass sie (Pause) [...]

➤ Wissensvermittlung durch Anschauen

Die Museumspädagogin des Angebots A geht davon aus, dass Wissen durch das Anschauen generiert werden kann. Dies macht sie am Beispiel des Puzzles fest, das die Schüler*innen über die visuelle Ebene dazu anregen soll, etwas über die mittelalterliche Malerei zu lernen.

Angebot A, Interview MPA, Zeitmarke 15f.

MPA: Also ähm (Räuspern)...(h)Kinder eignen sich ja viel durch Spiel an(‘) und ähm Spiel macht Spaß(‘) und äh(,) ich habe zwei Puzzle-Motive gewählt beide(h) aus einem Evangeliar(,) aus einem mittelalterlichen(,) das heißt also die Vorlage ist eine mittelalterliche Buchmalerei(,) es ist(h)zu sehen(h)zwei Geschichten aus der Bibel(‘) da auch nochmal die(.) Anknüpfung an die Religiosität des Mittelalters(,) und sie sehen eben mit welchen Farben man im Mittelalter gemalt hat(,) wie man gemalt hat(,) ähm und(,) [...]

➤ Wissensvermittlung durch Rollenspiele

In Angebot A wird beim Pantomimespiel sehr konkret die Ausübung von Rollen vorgegeben, indem ein*e Mitschüler*in einen entsprechenden Text vorliest, der den Schüler*innen Hinweise gibt, was und wie sie spielen sollen. Dahinter steckt die Idee, den Schüler*innen über das Rollenspiel Sachwissen zu vermitteln. Dies deckt sich mit der Auswertung der Videographien, bei denen ich zumindest indirekt eine Einladung zur Rezeption der Inhalte der vorgelesenen Geschichten feststellen konnte. Dabei sind zwei Dimensionen zu beachten. Nämlich erstens die des aktiven Aneignens durch das Spielen und zweitens die des rezeptiven Aneignens durch das Lesen und das Zuschauen der Mitschüler*innen während der Präsentation der Szenen.

Angebot A, Interview MPA, Zeitmarke 11f.

I: Und ähm also(h)was sollen die Schüler dabei lernen(?) was haben Sie da so im Hinterkopf bei diesem Pantomimespiel(?)

MPA: Also ähm.. das sind einmal(.) sozusagen soziales Lernen dieses wie komm ich miteinander in der Gruppe aus man muss sich einigen wer welche Rolle übernimmt(.) ähm die Schüler..(h)sollen eben versuchen sich außerdem in eine Person im Mittelalter hineinzusetzen(‘)(h)dadurch dass sie in diese Rolle schlüpfen(.) und äh ich versuche auch im Text sozusagen ein bisschen Inhalt zu vermitteln(.) Also dass(.) ähm so ein paar Informationen über welche Arbeit macht der Bauer(?) oder was wird auf dem Markt verkauft(?) zum Beispiel dass man Bier in einem Krug kauft(‘) nicht wie heute in einer Flasche(.) und dann eine Kiste Bier(‘) sondern dass es eben ein Krug den man kauft und dann mit nach Hause nimmt(.) oder da ist ein kleiner Junge der einen Apfel stiehlt(.) das heißt es gibt Kinder die hatten Hunger und haben tatsächlich aus Hunger einen Apfel gestohlen(.) also es soll auch noch so ein bisschen Inhalt(.) transportiert werden

Ein weiteres Ziel, das in zwei Interviews zum Ausdruck kommt, ist das ‚soziale Lernen‘. Sowohl in Angebot A als auch Angebot W findet sich dieses in den Interviews wieder. Dieses vollzieht sich nach Angaben der Befragten durch das Aushandeln der Rollenaufteilung im Rollenspiel wie auch durch die Arbeit an einem gemeinsamen Produkt.

➤ Soziales Lernen durch Rollenaufteilung

In Angebot A wird die Möglichkeit zum sozialen Lernen speziell beim Pantomimespiel gesehen, wenn die Schüler*innen sich einigen müssen, wer welche Rolle einnimmt.⁶³²

➤ Soziales Lernen durch die Arbeit am gemeinsamen Produkt

Als grundlegend wird das soziale Lernen dem Angebot W seitens des Museumsleiters zugeschrieben. Er macht es daran fest, dass ein gemeinsames Produkt hergestellt wird, was die Rücksichtnahme auf das Tempo anderer Beteiligter voraussetzt.

⁶³² S. Interviewtranskript auf dieser Seite oben.

Angebot W, Interview MLW, Zeitmarke 51

MLW: [...] Es ist das dass die Kinder eine bestimmte Schmiedetätigkeit kennengelernt haben(‘)(-) und die Begeisterung haben Sie mitgekriegt war da(‘) die Motivation ist da(‘) ähm und der Stolz auch(‘) hinterher das zu präsentieren(.) Dass man selber etwas als Gemeinschaft das ist das Schöne am Schmieden(.) Das haben wir sonst bei den anderen Aktionen nicht(.) Da hat jedes Kind sein eigenes Produkt was da mit nach Hause genommen wird(‘) beim Schmieden ist es ein Gemeinschaftsprojekt(.)(-) Und äh das führt auch zu einem Sozialverhalten(.) Man muss aufeinander achten(.) Äh man muss dem anderen die Zeit geben und gönnen dass er selber aktiv werden kann(.) Das sind alles bewusste(‘) the äh konzeptionelle Dinge die wir ganz bewusst hereingeben um den Kindern äh ja zumindest für einen Moment(-) da ich mach mir keine Illusionen über wie nachhaltig das ist(.) Aber für einen Moment das Gefühl zu geben äh ‚Es ist gut dass ich das getan habe(.) Es ist gut äh dass ich dem anderen die Zeit gelassen habe(.) Es ist gut dass ich mit hoher Konzentration dabei bin(.)‘ [...]

Daneben sollen Schüler*innen ‚*sich in historische Kontexte hineinversetzen*‘. Dies soll einerseits durch das Verkleiden und andererseits durch das Spielen konkreter Rollen ermöglicht werden.

➤ Hineinversetzen in historische Kontexte durch Verkleiden und Rollenspielen

Während in Angebot A später in den Pantomimeszenen das Hineinversetzen in historische Kontexte über das Einnehmen von konkreten Rollen ausgedehnt wird, verbleibt es in Angebot S bei der Ausstattung der Schüler*innen, denn es gibt im Laufe des Angebots außer dem Wechsel der Requisiten (Schwerter, Marktkörbe, Leiterwagen) keine weitere Aufforderung oder Anleitung.

Angebot A, Interview MPA, Zeitmarke 33–38

I: Und die Verkleidung(?) Sie fangen Sie kriegen die Kinder ja schon hier ne(?) das ist wahrscheinlich gedacht für später(,) für dieses Rollenspiel

MPA: // Genau(,) ja

I: //Aber sie tragen es dann schon

MPA: // Ja also(,) man könnte es natürlich variieren ähm(,) und sagen(,) dass sie nur für das Rollenspiel(,) die äh(,) Kleidung tragen.. könnte man genau so machen(,) also ich hab mir halt gedacht(,) ach dann ist es noch mehr so ein bisschen ich fühl mich wie im Mittelalter(‘) daher haben die die ganze Zeit das an(‘) aber(,) es wär genauso denkbar dass sie erst zur Probe für ihr Stück(,) das anziehen(.) Ich mache da noch einen Unterschied(,) äh mit den Kopfbedeckungen wir haben dann noch verschiedene Kopfbedeckungen die machen wir dann nur für die Aufführung(,) einmal weil wir nicht so viele davon haben und weil das dann wirklich auch zu warm wird(,) wenn man die ganze Zeit was auf dem Kopf hat

Angebot S, Interview MLW, Zeitmarke 26–28

I: Und wie kommt man genau auf die Gugel(?) Dass man jetzt sagt man setzt jetzt jedem Kind so ein Gugel auf oder jedes Kind kriegt so eins(-)

MLS: Ahja man muss halt einfach dieses(‘) ja verkleiden ja(‘) also dass die irgendwie in die Zeit eintauchen(.) Irgendwie muss ich ja versuchen die auch zu verändern äußerlich ja dass um sie zu beteiligen ja(.) Ja wobei das auch ein Tipp von ihm [beauftragter Museumspädagoge von außen, A.d. Verfasserin] war ja(.)

I: Okay(.)

MLS: Oder vielmehr innerhalb dieses Konzepts ehm drin ist(.)

Ein weiteres Lernziel, das im Interview mit der museumspädagogischen Mitarbeiterin des Angebots S zum Tragen kommt, ist die Förderung der *Ausdruckskompetenz*.

➤ Entwicklung von Ausdruckskompetenz durch Zeitgeben

Diese soll dadurch gefördert werden, dass Schüler*innen ausreichend Zeit gegeben wird, etwas in Worte zu fassen. Dieses Ziel hat laut der Befragten Vorrang vor der Umsetzung geplanter Inhalte.

Angebot S, Interview MMS, Zeitmarke 103

MMS: Das ist teilweise zu viel und sprengt den Rahmen und man soll ja in den 90 Minuten so und so viel reinpacken und dann wird es einfach zu viel(.) Und die Kinder sollen ja auch mitarbeiten(‘) wollen und sollen auch meiner Meinung nach(.) Und dann die Kinder nur so ausbremsen(‘) das will man nicht immer(.) Und manchmal brauchen sie halt bis sie sich ausdrücken was sie damit sagen wollen und sie sollen es ja lernen sich auszudrücken(.) [...]

➤ Entwicklung von Ausdruckskompetenz durch Zeigen von Gegenständen

Darüber hinaus sollen die Schüler*innen auch die richtigen Begrifflichkeiten kennenlernen, indem ihnen die entsprechenden Gegenstände gezeigt werden.

Interview, MMS, Zeitmarke 118f.

I: Und ehm die Schwerter (‘) gibt ja zwei (-) Ist das eine ein echtes Schwert(?)

MMS: Das ist schon ein echtes Schwert haben wir halt eben entschärft sozusagen und die Spitze ist noch da damit sie wissen es ist immer noch gefährlich und setzen das einfach mit ein damit sie die Begriffe lernen(‘)

Über die Arbeit mit einer Zeitschnur, von der ein Meter immer ein Jahrhundert abbildet, wird in Angebot S versucht, bei den Schüler*innen über die räumliche Dimension ein *Zeitgefühl zu entwickeln*.

➤ Entwicklung eines Zeitgefühls durch Verräumlichung

Hierzu werden den Schüler*innen in Angebot S vermeintlich bekannte Ereignisse, Erfindungen und Personen den jeweiligen Jahrhunderten zugeordnet: D.h. Zeit wird in Form eines Zeitstrahls in einer räumlichen Dimension abgebildet und soll somit verständlicher werden. Dafür zitiere ich sowohl einen Auszug aus dem Konzept als auch aus einem Interview mit der Museumsleiterin:

Angebot S, Konzept S1, S. 2

„[...] der Vorteil für die Schüler liegt hierbei in einer besseren Vorstellung zeitlicher Distanz, da diese sich eben auch in einer räumlichen Entfernung von ‚heute‘ erkennen lässt, zudem gliedert die Zeitschnur anschaulich das Vergangene, wobei nur die für Kinder verständlichen Ereignisse zu erwähnen sind.“

Angebot S, Interview MLS, Teil 3, Zeitmarke 103

MLS: Genau beim Handy würde ich sagen dass es sehr unmittelbar ist am Ende ja des 20. Jahrhunderts(.) Ehm muss man dann Auto und ja um dann zu sehen wann diese Stadtgründung eigentlich(‘) wie weit das zurückliegt ja(.) Räumlich erfahrbar wobei ich jetzt nicht über Zeittheorien und linearen Verlauf von Zeit oder auch Nichtwahrnehmung(‘) wie Zeitwahrnehmung funktioniert irgendwie ja(.) (Lachen) [...]

Zusammenfassend lässt sich hinsichtlich der Ziel-Methodenvorstellungen konstatieren, dass es Überschneidungen mit den Ergebnissen der Auswertung der Videographien gibt, was darauf hindeutet, dass die Vorstellungen in den Angeboten auch umgesetzt werden. Dies betrifft vor allem Methoden der Wissensgenerierung. Daneben äußern die Befragten jedoch Kompetenzen, die sich in der Auswertung der Videographien so nicht wiederfinden lassen. Dies liegt daran, dass die Kompetenzvermittlung anhand einer einmaligen Vermittlungssituation nur bedingt möglich ist. Verwiesen sei hier auf Michael Sauer⁶³³, der eine Vermittlung historischer Kompetenzen im Museum für schwierig hält, da sie einen längeren und kumulativen Prozess umfassen, der zeitlich bedingt im Rahmen museumspädagogischer Angebote nicht ohne weiteres umsetzbar ist.

Neben konkreten Vorstellungen, welche Ziele wie methodisch wie umgesetzt werden können, äußern die Befragten auch **Prinzipien**, die ihrer Ansicht nach für das Lernen der Schüler*innen essentiell sind. Dazu gehören die Begegnung mit Originalen, Ganzheitlichkeit und Lebensweltbezug.

Ein Punkt, der im Gespräch mit der Museumspädagogin des Angebots A wie auch des Museumspädagogen des Angebots K zum Tragen kommt, ist die „*Begegnung mit*

⁶³³ SAUER 2009.

Originalen“. Für Erstere ist vor allem das Anschauen der Originale ein wichtiger Aspekt des Museumsbesuchs.

Angebot A, Interview MPA, Zeitmarke 8

MPA: [...] und dann ist mir immer wichtig dass(,) äh im Museum immer Originale eine Rolle spielen daher ist(,) äh gibt es diesen einen Teil in dem man in einem Gespräch sich Originale in der Ausstellung zusammen anguckt(‘) [...]

Ebenso spielt die ‚Begegnung mit dem Original‘ auch für den Museumspädagogen des Angebots K eine wichtige Rolle. Dabei legt er Wert darauf, dass durch Kopien und Objekte zum Anfassen im Hands-On-Bereich eine körperliche Annäherung möglich ist, da die Objekte in der Ausstellung durch ihre Auslage in Vitrinen nicht berührt werden können.

Angebot K, Interview MPK, Zeitmarke 21

MPK: [...] Ja(?) das(,) das find ich immer ganz wichtig diese Begegnung mit dem Original(‘).. da(-) ist allerdings problematisch(‘) dass das natürlich alles hinter Glas ist und man das nicht anfassen darf(.) Ähm (Räuspern) Ich mach dann aber immer schon ähm Hinweise oder gebe Hinweise darauf: So Leute das könnt ihr nachher unten im Hands-On-Erlebnisbereich dann selbst angucken ja(?) Oder anfassen(‘) ausprobieren(‘) aufsetzen(‘) wie auch immer(.) Das heißt wir haben eine ganz enge Verzahnung(,) zwischen den Originalen(‘) und dem Anschluss dann(h) zwischen dem Hands-On-Erlebnisbereich, in dem sie dann alles selbst am eigenen Leib ausprobieren können(,) das ist also ganz wichtig(.) [...]

Der Museumsleiter des Angebots W betont das *ganzheitliche Lernen* als wichtiges Prinzip der Gestaltung museumspädagogischer Angebote. Dies sei gegeben, wenn mehrere Sinne beim Lernen angesprochen werden.

Angebot W, Interview MLW, Zeitmarke 5

MLW: [...] Äh in dem Moment wo ich etwas tue(‘) äh und äh meine ganzen Sinne angesprochen werden(‘) ist das viel nachhaltiger im Lerneffekt als wenn ich etwas nur visuell kognitiv wahrnehme(.) Ich habe sowieso im Lernprozess ein Phänomen(‘) das uns alle betrifft(‘) wenn ich Dinge sieben achtmal in der Pädagogik sagt man wenn man achtmal Dinge in sich selber bewegt hat dann sind sie nachhaltig(.) Und das kann ich am stärksten machen(‘) wenn ich eben halt die Sinne in Anspruch nehme und da habe ich mindestens schon fünf(‘) wo ich das innerlich bewege(.) Das heißt wenn ich das dann zwei dreimal anders in irgendeiner Form bewege(‘) dann habe ich meine acht(-) Bewegungselemente(.) [...]

Der *Lebensweltbezug* stellt für die Befragten eine weitere Möglichkeit dar, Lernen zu fördern. In Angebots S wird dieser beispielsweise im Rahmen des Zeitstrahls umgesetzt.

Angebot S, Interview MLS, Teil 3, Zeitmarke 100f.

I: Und dieser Zeitstrahl(‘) das sind ja bestimmte Ereignisse(.) Nach was wurden die ausgewählt(?) Weil man könnte ja unzählig viele Ereignisse da(,)

MLS: Ne aber erfahrungsgemäß was Kinder wissen können ja(.) Also die Oma ist ganz wichtig ja(‘) die Oma(.) Auto natürlich auch(.) Fahrrad hier haben wir jetzt speziell weil eben Stadt S diese Fahrradtradition hat(.) Buchdruck ist ja auch was mit Computern auch drauf(.) Also auch Sachen die sie aus ihrer eigenen Lebenswelt kennen(‘) auch zu zeigen Handy oder(.) Haben wir das überhaupt drauf(?) Weiß ich gar nicht(.)

Um ihre Ziele zu realisieren, haben die Befragten **Strategien** entwickelt, die das Lernen erleichtern sollen. Dazu zählen Überraschungseffekte, zeitliche Verkürzungen, die Aktivierung der Teilnehmenden sowie Merkhilfen.

Überraschungs- bzw. Aha-Effekte werden sowohl von der Museumspädagogin des Angebots A als auch der Museumsleiterin des Angebots S als wichtig erachtet.

Angebot A, Interview MPA, Zeitmarke 99

MPA: Also(h)ich finde es schön(,) etwas zu vermitteln(,) also die Möglichkeit zu haben(,) anderen.. etwas(h)beizubringen sozusagen(,) für das eine oder andere Aha-Erlebnis zu sorgen zum Beispiel jetzt mit diesen Rinderknochen in der Kirche(‘) oder(,) also das und ich finde es auch schön(,) immer wieder mit anderen Menschen [...]

Angebot S, Interview MLS, Teil 3, Zeitmarke 307

MLS: Oder(‘) also einfach und auch die Vermittlung das macht einfach Spaß ja(.) Das ‚Mensch das haben wir ja nicht gewusst‘ wenn sie das sagen ja(.) [...]

Im Konzept des Angebots S wird davon ausgegangen, dass die zeitliche Entfernung des Mittelalters von Schüler*innen als sehr weit empfunden werde. Um diese Kluft zu überbrücken, wird über den Einsatz von Medien versucht, eine ‚zeitliche Verkürzung‘ herbeizuführen. In diesem Fall erfolgt dies über ein Spielzeug, nämlich einen Playmobil-Kaufmannswagen. Hierzu heißt es im Angebotskonzept:

Angebot S, Konzept S1, S.5

Durch das Medium des bekannten Spielzeugs ist ein hoher Wiedererkennungswert gegeben, der darüber hinaus die Distanz zum historischen Thema verkürzt.

Ein weiterer Aspekt, den die Befragten nennen, ist die ‚Aktivierung‘ der Schüler*innen. Damit sollen Voraussetzungen für das Lernen geschaffen werden, die die Schüler*innen

ins Vermittlungsgeschehen integrieren. In Angebot A wird die Aktivierung der Schüler*innen vor allem in der freien Arbeitsphase gesehen.

Angebot A, Interview MPA, Zeitmarke 8

MPA: [...] und genauso wichtig finde ich es aber auch dass die Schüler nicht nur zuhören und äh gucken sondern dass sie(,) mit verschiedenen Methoden selbst aktiv werden und deshalb gibt es diesen letzten Teil dann noch in dem die(,) Kinder dann sowohl verschiedene Dinge ausprobieren können also spielerisch das Memory(,) Puzzeln (Schmalzen) ähm dieser Hands-On-Bereich zur Vitrine(‘) [...]

Eher am Material festgemacht wird die aktive Beteiligung in Angebot S. Hier geht es vor allem um die Schwerter, die unter der Schülerschaft sehr beliebt sind. Damit würden sie insofern beteiligt, als ihnen das Gefühl gegeben werde, dass sie auch etwas tun dürfen.

Angebot S, Interview MMS, Zeitmarke 47

I: Und ehm die Schwerter(‘) gibt ja zwei(-) Ist das eine ein echtes Schwert(?)
MMS: Das ist schon ein echtes Schwert haben wir halt eben entschärft sozusagen und die Spitze ist noch da damit sie wissen es ist immer noch gefährlich und setzen das einfach mit ein damit sie die Begriffe lernen(‘) damit sie einen Bezug zum Mittelalter haben und damit sie einfach aktiv sein können und das ist auch eins der Highlights dann bei dieser Führung(.) [...]

Die Museumsleiterin des Angebots S fasst zusammen, dass durch die Beteiligung der Schüler*innen andere Wahrnehmungsebenen angesprochen würden und dadurch Lernen aktiviert werden könne.

Angebot S, Interview MLS, Teil 3, Zeitmarke 69

MLS: [...] Also das was man sich merken kann was erzählt wird ist begrenzt ja und wir versuchen eben durch dieses Mitmachen und durch diese Kleidung vielleicht über eine andere Wahrnehmungsebene zu gehen ja dass da ein bisschen was hängen bleibt(.) [...]

Darüber hinaus werden auch ‚*Merkhilfen*‘ eingesetzt, um für Schüler*innen schwierige Sachverhalte einprägsamer zu machen. In Angebot S setzt die museumspädagogische Mitarbeiterin beispielsweise die Abbildung eines gotischen Fensters auf einem 20-Euro-Schein ein, um den Begriff ‚gotisch‘ zugänglicher zu machen.

Angebot S, Interview MMS, Zeitmarke 128f.

I: Und der Geldschein(?) War das auch schon vorgegeben diese Idee oder(?)

MMS: Wir haben eben so ein Konzept(‘) ich habe es jetzt eben nicht dabei unser Konzept(‘) und da ist das mit erwähnt aber ja wenn wir dran denken(‘) wenn wir einen haben dann fügen wir das mit ein weil das für die Kinder interessanter ist und auch leichter sich Gotik merken zu können als wenn man sagt ‚Ja das ist jetzt romanisch(‘) das ist jetzt gotisch und warum ist das so und was siehst du noch‘ oder geschichtswissenschaftliches von der Kirche erwähnen wo die sagen ‚Mein Gott(‘) das hab ich doch jetzt alles im Kommunionunterricht schon gelernt(.) Muss ich mir das jetzt nochmal anhören(.)‘ Das ist für die Kinder in dem Alter einfach zu langweilig sage ich mal und ich finde das ist ein bisschen auflockernder weil ich merk mir auch dadurch leichter Dinge(.)

14.2.4 Relevanz von Objekten in der Vermittlung

Sehr spezifisch für den museumspädagogischen Kontext ist der Umgang mit und die Bedeutung von Objekten, auf die ich auch im Kontext der Interviews eingehe. Die Befragten messen diesen einerseits eine **hohe Relevanz** bei, stellen sie gleichzeitig aber in der Vermittlung mit anderen Materialien gleich (**Gleichstellung**), was die bereits attestierte ambivalente Einstellung gegenüber Objekten in den anderen von mir ausgewerteten Daten bestätigt.

RELEVANZ VON OBJEKTEN

HOHE RELEVANZ

Fassbarkeit, Realitätseffekt, Visualisierung von Geschichte

GLEICHSTELLUNG MIT ANDEREN MATERIALIEN

Unterschied zwischen Objekt und Kopie kaum wahrnehmbar, Erweiterung der Vermittlungsmöglichkeiten, ggf. bessere Vermittlung mit Kopien

Abbildung 122: Subkategorie ‚Relevanz von Objekten‘, Analyse der Expert*inneninterviews

Ich beginne mit der Museumspädagogin des Angebots A, die die Arbeit mit ihnen für durchaus wichtig hält, sie jedoch mit anderen Aktivitäten gleichsetzt.

Angebot A, Interview MPA, Zeitmarke 8

MPA: [...] und dann ist mir immer wichtig dass(,) äh im Museum immer Originale eine Rolle spielen daher ist(,) äh gibt es diesen einen Teil in dem man in einem Gespräch sich Originale in der Ausstellung zusammen anguckt(‘) und genau so wichtig finde ich es aber auch dass die Schüler nicht zur zuhören und äh gucken sondern dass sie(,) mit verschiedenen Methoden selbst aktiv werden und deshalb gibt es diesen letzten Teil dann noch in dem die(,) Kinder dann sowohl verschiedene Dinge ausprobieren können also spielerisch das Memory(,) Puzzeln (Schmalzen) ähm dieser Hands-On-Bereich zur Vitrine(‘) [...]

Die Relevanz von Originalobjekten sieht sie darin, dass sie Geschichte fassbar und real machen.

Angebot A, Interview MPA, Zeitmarke 95f.

I: Mhm.. und warum finden Sie es so spannend(?) Dinge die man plötzlich findet(,) also was fasziniert(h)Sie daran(?)

MPA: Ähm(,) weil diese(-) Funde dann das Geschichte be-greif-bar machen(,) also man hat tatsächlich nicht nur irgendwie ein Buch in dem man etwas liest(,) oder eine Abbildung(‘) sondern(,) man hat das Echte(‘) man sieht eben(,) da ein Gefäß(,) mit dem mal gekocht wurde oder in dem dann auch jemand bestattet wurde(,) also der Leichenbrand eingefüllt wurde(,) oder.. äh(,) jetzt mit diesen Münzen(,) die da liegen(,) wo man eben nicht genau weiß warum die da jetzt vergraben waren(,) oder Fischknochen in der Kirche(,) was machen die da(?) Das heißt man hat was Echtes(,) man weiß(,) es ist eben keine Theorie(‘) sondern das ist ein echter Fund(‘) ähm(,) zum Anfassen(,) und man kann dann eben versuchen den einzuordnen(,) was dann auch wieder spannend ist(,) die Zusammenhänge versuchen zu(h)entschlüsseln

Für die Museumsleiterin des Angebots S sind Objekte vor allem für die Visualisierung von Geschichte bedeutend. Zwar weist sie darauf hin, dass auch haptische Erfahrungen wichtig seien, dies jedoch aufgrund der Verletzbarkeit der Gegenstände nicht möglich gemacht werden könne.

Angebot S, Interview MLS, Teil 3, Zeitmarke 289–298

MLS: Ah da geht es jetzt um Sammlungserweiterung(‘) also dieser(,) Das liebe ich hier ja(.) Also das würde ich sagen ist mein Lieblingsobjekt(‘) den habe ich ja selber mal erworben(.) Ich weiß gar nicht mehr wann ich den erworben hab(.) Wittelsbacher ehm(‘) man sieht hier einfach(‘) man kann an diesem Stammbaum wunderbar Oberpfalz erkennen(.) Warum heißt das Oberpfalz ja(.) Und zwar haben die Wittelsbacher 1329 ja ihr Territorium geteilt(.) Also Ludwig der Bayer hat (...) quasi diese zwei Linien begründet(.) Einmal die Münchner Linie mit und einmal die Pfälzer Linie mit der Hauptstadt Heidelberg ja(.) Und die Obere Pfalz war ja immer bis zum Dreißigjährigen Krieg(.) Na (...) (‘) na Entschuldigung(.) Bis zur Winterkönigsschlacht(‘) ist ja Dreißigjähriger Krieg(‘) ehm war die Oberpfalz zu Heidelberg gehörig oder die Rheinpfalz tiefer liegt ja(.) Und das ist einfach(‘) da kann man das wunderbar erklären(.) Wie kann ich sonst Oberpfalz erklären(.) Das müsste ich sagen und da habe ich halt direkt das Bild vor Augen(.) Ich glaube so funktioniert das auch also so Memorierung ja(.) Also

ich sehe(') also ich denke dass ehm(') ich weiß nicht(') Wissensspeicherung sehr viel auch über visuelle Eindrücke eh oder vielleicht das noch verstärkt könnte ich mir vorstellen(.)

I: Mhm(.) Und das kann man dann an so Objekten ganz gut(?)

MLS: Ja(.) Das ist auch leichter nachzuvollziehen ja(.)

I: Mhm(.)

MLS: Ja ich kann natürlich kann ich es erzählen aber es wird einfach nicht so plastisch denke ich wenn ich jetzt da mit dem das verbinde(.) Noch plastischer wird es dann wahrscheinlich wenn ich was anfassen kann(.) Und da ist halt das Problem(') ich kann diese Originalobjekte(.) //Ja deswegen diese(.)

I: //Niemand so einfach in die Hand geben (Lachen)

In ähnlicher Weise sieht dies der Museumspädagoge von Angebot K. Auch ihm sind die Originale in der musealen Vermittlung sehr wichtig. Diese können aber meist nur visuell wahrgenommen werden. Um dennoch auch andere sinnliche Erfahrungen mit den Originalen zu ermöglichen, verweist er auf seinen Hands-On-Bereich, in dem sich sowohl Originale als auch Kopien von Originalen befinden.

Angebot K, Interview MPK, Teil 1, Zeitmarke 21

MPK: Ja(?) das(.) das find ich immer ganz wichtig diese Begegnung mit dem Original(').. da(-) ist allerdings problematisch(') dass das natürlich alles hinter Glas ist und man das nicht anfassen darf(.) Ähm (Räuspern) Ich mach dann aber immer schon ähm Hinweise oder gebe Hinweise darauf: So Leute das könnt ihr nachher unten im Hands-On-Erlebnisbereich dann selbst angucken ja(?) Oder anfassen(') ausprobieren(') aufsetzen(') wie auch immer(.) Das heißt wir haben eine ganz enge Verzahnung(.) zwischen den Originalen(') und dem Anschluss dann(h) zwischen dem Hands-On-Erlebnisbereich, in dem sie dann alles selbst am eigenen Leib ausprobieren können(.) das ist also ganz wichtig(.) Und(.)

Hinsichtlich der Kopien legt der Museumspädagoge großen Wert darauf, dass sie den Originalen weitestgehend nahekommen.

Angebot K, Interview MPK, Teil 1, Zeitmarke 95

MPK: [...] So und dann Kopien(') (-) habe ich äh bei uns im Mittelalter speziell jetzt ähm keine originalgetreuen Kopien von Dingen die wir im Museum stehen haben(.) das wäre dann also zum Beispiel über einen Abguss(.) und dann Repliken(') das sind die(') die sozusagen nach(') bestimmten Vorlagen gebildet(') also nachgebildet werden(.) die sollten natürlich möglichst original sein(') [...]

Gleichzeitig räumt er ein, dass in der museumspädagogischen Arbeit die Originalität nicht so relevant sei, da gute Kopien kaum von Originalen zu unterscheiden seien. Das Objekt als solches verliert hier also zugunsten der Methodik des exemplarischen Zeigens an Wert. Darüber hinaus erweitere die Arbeit mit Kopien die Vermittlungsmöglichkeiten des

Museumspädagogen, da er dadurch nicht mehr nur auf die Ausstellungsobjekte beschränkt sei, sondern auch andere Stücke und damit Inhalte für die Vermittlung selbst auswählen könnte.

Angebot K, Interview MPK, Teil 1, Zeitmarke 99

MPK: Ja(?) Wenn die zwei Stücke Replik und Original auch nicht unmittelbar im Vergleich nebeneinander stehen(‘) dann fällt das tatsächlich auch nicht auf(,) weil einfach der Vergleich fehlt(.) Ja(?) die Möglichkeit(.) Eh von daher(‘) ähm arbeitet man(,) oder arbeite ich zumindest sehr häufig mit ähm (-) Repliken(‘) und dann muss ich dazu sagen(‘) gibts natürlich auch viele Stücke(,) die ich gar nicht im Original im Museum habe(.) Die bestell ich dann im Internet(‘) für Reenactment Gruppen und diese Living History(‘) und so weiter ist das ein Riesenangebot(‘) wobei ich da Wert drauf lege(,) dass ähm immer eine Originalangabe dabei steht(.) Also ich bestelle keinen Helm vom Mittelalter(‘) wo nicht dabei steht(‘) ‚Nachgearbeitet nach dem Fund von sowieso.‘ Ja(?)

Auch der Museumsleiter des Angebots W sieht kaum eine Diskrepanz zwischen der Arbeit mit Originalen und mit Kopien. Es bestehe für ihn lediglich ein Unterschied in der Herstellungsweise und dem Alter der Gegenstände, was jedoch für die museumspädagogische Arbeit nicht relevant sei.

Angebot W, Interview MLW, Zeitmarke 173–180

I: Und dann noch mal habe ich noch einmal eine Frage(‘) mit der Arbeit mit Originalobjekten und Repliken(.) Macht das einen Unterschied(‘)

MLW: Ja(.)

I: Ja(.)

MLW: Natürlich(.) Also wir arbeiten nicht mit Originalobjekten(.)

I: Mhm(.)

MLW: Weil wir den wir haben ja die Verpflichtung als Museum mit ähm(-) äh eben den Schutz dieser Originalobjekte(‘) und äh wir demonstrieren manche Sachen mit Originalobjekten aber wir äh nicht in der interaktiven Ebene(.)

I: Mhm(.) (Räuspern)

MLW: Da gibt es nur Repliken(.) Die aber so gut sind dass sie von dem Original eigentlich nur den Unterschied haben(‘) dass sie jünger sind(-) oder neu hergestellt worden sind(.) Was nicht heißt dass man das geht um das Äußere um die äußere Form(‘) um dieses Gewicht und solche Dinge(.) Natürlich äh und weitestgehend vom Material aber ich weiß natürlich(‘) dass äh nicht dass das falsch verstanden wird(.) Ich weiß dass früher noch ganz andere Arbeitsprozesse bei bestimmten Sachen gelaufen sind als die wir heute darstellen können auch in den Repliken vorhanden sind(.) Also es ist nicht die gleiche es ist nicht das Gleiche(‘) das ist vollkommen klar(‘) aber für das für die interaktive Ebene die wir hier bedienen wollen(‘) spielt es keine Rolle(.)

Das Original dient seiner Ansicht nach der visuellen Wahrnehmung, während für alle anderen Wahrnehmungsformen Kopien herangezogen werden können. Damit bringt er den konservierenden Charakter des Museum zum Ausdruck.

Angebot W, Interview MLW, Zeitmarke 181–182

I: Und was kann man mit Originalobjekten dann machen(?) in museumspädagogischer Hinsicht(.)

MLW: Also ich rate da eigentlich von ab dass ich da(-) ich zeige(‘) das Original und nehme das Replik und lasse damit arbeiten(.) Das heißt dass sie schon wissen(‘) also jetzt meinetwegen bei der Knochenflöte hier(‘) ähm wissen wie die das Original aussieht(‘) äh heute aussieht und erzähle ihnen die Geschichte wie es gefunden worden ist(‘) und äh wir wir dazu gekommen sind(‘) dass es hier jetzt im Museum liegt(‘) aber in einer interaktiven Form hole ich dann die Flöte raus(‘) und die rekonstruierte Flöte(‘) ähm die wieder von Spezialisten entsprechend als Replik hergestellt worden ist(‘) und ähm äh und äh dann äh können die darauf flöten(.)

Hinsichtlich des Schmiedeworkshops sieht er zwar einerseits eine Schwäche darin, dass dieses Angebot ohne die Arbeit mit Originalen durchgeführt wird. Allerdings weist er dem haptischen und handlungsorientierten Arbeiten eine größere Relevanz und Auswirkung zu als dem Arbeiten mit Originalen, weshalb er es nicht problematisch findet, auch ohne Originale Geschichte zu vermitteln. Hier spielt der Gedanke der Attraktivität von Angeboten mit eine Rolle.

Angebot W, Interview MLW, Zeitmarke 185–190

I: Und haben Sie das Gefühl dass die Schüler da einen Unterschied machen zwischen Original und Replik oder(?)

MLW: Sie wissen das(‘) dass sie jetzt das haben(‘) und für sie äh dauerhaft weiß ich nicht(‘) für sie wird sich das auf Dauer sicherlich innerlich vermischen(.) Das ist ein Problem(‘) ähm aber(-) ähm wenn ich wenn ich in der Wahrnehmung werden sie vielleicht nicht mehr wissen ob sie das Original oder die Replik in der Hand gehabt haben(.) Ähm(-) weiß ich nicht(‘) habe ich nie spezielle Erhebungen zu gemacht(‘) Aber ähm das ist eben halt das das ist vielleicht noch wir haben vorhin nach Schwächen des Angebots gefragt(‘) das ist vielleicht eine Schwäche(.)

I: Mhm(.)

MLW: Ähm die ich aber bewusst inkaufnahme(‘) weil ich das andere will(.) Äh weil ich will dass die Kinder einen Zugang zu Geschichte haben(.) Und ähm es gibt genug Beispiele(‘) ich habe mal einen Professor für mittelalterliche Geschichte hier gehabt(‘) der über Rittertum und geschrieben und über Ritterschlachten dicke Bücher geschrieben hat(‘) Der hatte noch nie ein Schwert in der Hand(.) Und da sage ich ‚Wie will jemand wirklich authentisch über darüber schreiben(‘) äh wenn er so etwas noch nie in der Hand gehabt hat(.)‘ (-) Für mich nicht denkbar(.) Also da aus der Schiene kommen wir nicht raus(.) Also wenn dann muss ich es lassen und dann muss ich es eben halt wirklich wegsperren(.) Dann muss ich es halt dann muss ich es verhindern(‘) äh dass da irgendwie eine und dann ist es aber nicht das was wir heute(‘) also ich finde es

grundsätzlich falsch(‘) so(‘) das ist das eine(‘) ähm und das andere ist(‘) es wäre auch überhaupt nicht zeitgemäß(.) Weil der Erlebnisfaktor wird von dem Museum heute abgefordert(.) Und wer sich dem verstellt und versperrt(‘) wird damit leben müssen dass die Leute nicht mehr kommen(.)

Die museumspädagogische Honorarkraft des Angebots W bestätigt die Einschätzung des Museumsleiters zur Relevanz der Objekte.

Angebot W, Interview MLW, Teil 1, Zeitmarke 47–50

I: Okay(.) (Pause) Und also das Programm funktioniert ja eigentlich ohne Originalgegenstände(.) Ne(?) Das sind ja alles Kopien(‘) Ist es anders(‘) jetzt so zu arbeiten(‘) wie wenn man in einer Ausstellung mit Originalobjekten arbeitet(?) (Pause) Merken Sie oder haben Sie das Gefühl(‘) das ist ein Unterschied(?)

MMW: Ähm in dieser Altersstufe nicht(.) Ne(?) Auch wenn sie(-) wenn es darum geht(.) jetzt Ritter und Burgen dieses Programm da mit Kindern zu machen(.) Wenn Sie da irgendeinem Kind den Topfhelm aufsetzen(‘) das Kind fragt nicht(.) ob das ein Original oder eine Replik ist(.) Erwachsene fragen sofort(.) Ne(?) oder ältere Jugendliche oder sowas(.) Ja(.) und dann sage ich denen auch(.) wenn wir hier Originale hätten oder haben(‘) dann sind die in einer Vitrine(-) dann können wir damit nicht so umgehen(.) Und damit ist die Sache auch gegessen(.) Also ich denke(.) man kann also museumspädagogische Programme sehr gut mit Repliken machen(.)

14.3 Rahmenbedingungen

Neben personenbezogenen Einflussfaktoren bestehen auch äußere Rahmenbedingungen, die die Gestaltung museumspädagogischer Angebote einschränken oder fördern. Dazu zählen das Museum als Institution, die Verfügbarkeit und Beschaffenheit von Räumen, die Zielgruppe Schulklassen, Zeit sowie ein stadtgeschichtliches Ereignis, das vom Museum aufgegriffen wurde. Zur Übersicht findet sich auch hier ein Codebaum:

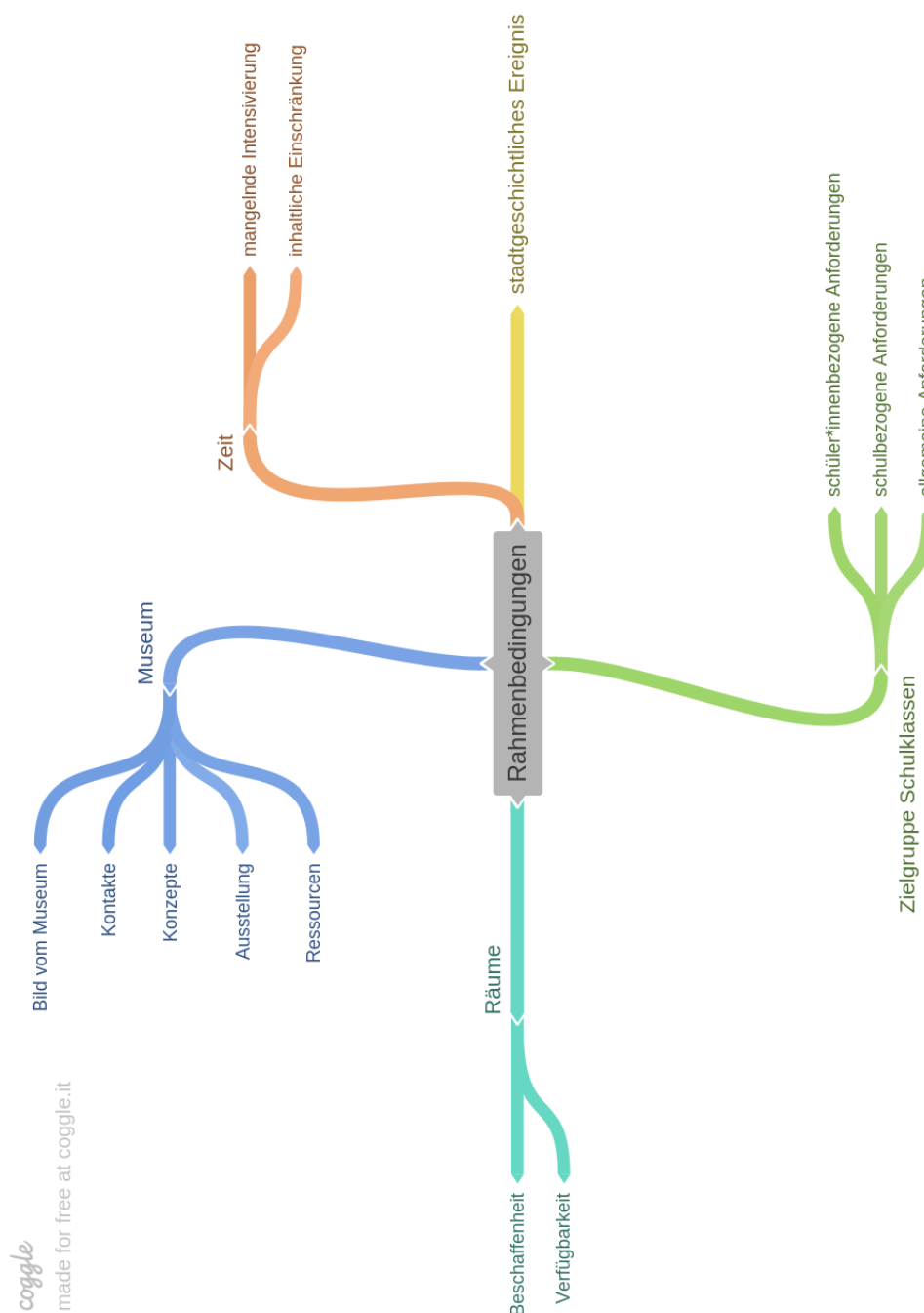


Abbildung 123: Codebaum der Kategorie ‚Rahmenbedingungen‘, Analyse der Expert*inneninter-

14.3.1 Das Museum

Was das Museum als Einrichtung anbelangt, gibt es unterschiedliche Aspekte, die von den Befragten als beeinflussend beschrieben werden. Neben Konzepten spielen die Ausstellungen, Kontakte inner- und außerhalb des Museums, Ressourcen für die Angebotsgestaltung sowie das Bild, das Museen von sich abgeben wollen, eine Rolle. Dies führe ich im Folgenden anhand von Zitaten aus den Interviews näher aus.

Als einflussreiche **Konzepte** nennen die Befragten Museums- wie auch Angebotskonzepte.

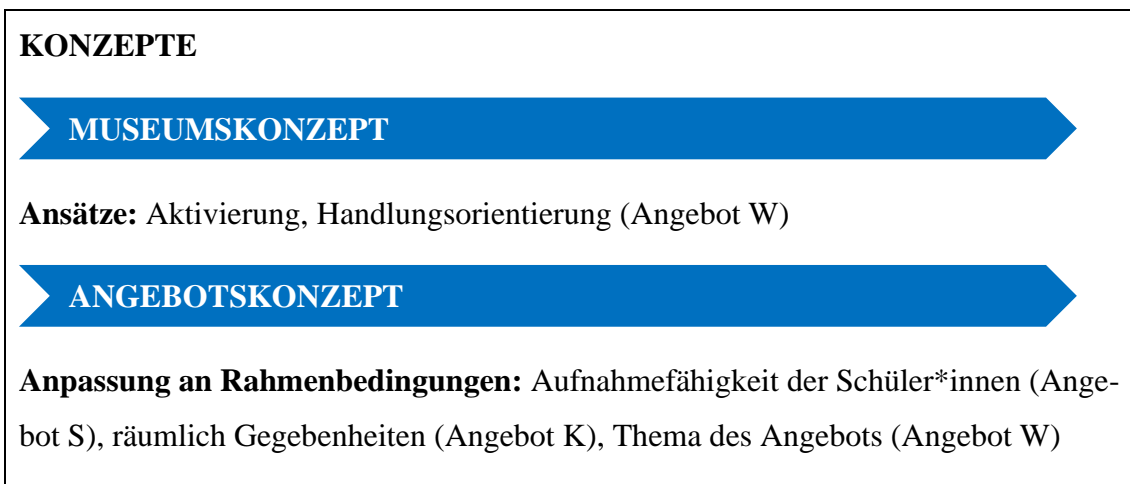


Abbildung 124: Code ‚Konzepte‘, Analyse der Expert*inneninterviews

Beispielsweise hebt der Museumsleiter des Angebots W sein Museumskonzept für die Gestaltung der Angebote besonders hervor, da es im Umgang mit Besuchenden die Aktivierung und Handlungsorientierung ins Zentrum stellt. Unter anderem ist das Schmiedeangebot aus diesem Konzept hervorgegangen.

Angebot W, Interview MLW, Zeitmarke 2

I: Ja jetzt läuft's (.) Ja genau(-) und ich wollt erst mal wissen von Ihnen(‘) weil Sie machen ja ganz viel handwerkliche Programme(‘) auch zum Thema Mittelalter wie jetzt unter anderem das Schmieden(‘) ... Wie kam es dazu oder wie kamen Sie auf die Idee(‘) das anzubieten(?)

MLW: Ach das liegt im Konzept(-.)(-) Also mein Museumskonzept geht davon aus(‘) dass man Dinge aktiv tun kann(.) Äh dann stellt sich die Frage(‘) was kann das dann im Museum sein(?) (-) Äh ja und nun ist es auch äh unter dem Aspekt mittelalterliches Museum(‘) oder frühneuzeitliches Museum(.) Ähm(-) das Mittelalter bietet die Chance(‘) (-) relativ einfach und schnell vermittelbare Arbeitsprozesse im Handwerk auch anderen beizubringen(.) [...]

Des Weiteren können auch bereits bestehende Angebotskonzepte Grundlage für die Gestaltung von Angeboten sein. In meinen Fallbeispielen werden diese an bestimmte Rahmenbedingungen angepasst. So orientiert sich in Fallbeispiel S das von einem externen Museumspädagogen geschriebene Konzept an der Aufnahmefähigkeit der Schüler*innen. Damit kommt es zu Änderungen in der Reihenfolge oder aber zu Auslassungen von Inhalten. Dies beschreibt die museumspädagogische Honorarkraft im Interview folgendermaßen:

Angebot S, Interview MMS, Zeitmarke 86–89

I: Ehm ich habe mir noch so ein paar Sachen aufgeschrieben die mir gestern noch so aufgefallen sind(-) Ehm diese Zeitschnur(‘) wissen Sie weshalb man diese Ereignisse ausgewählt hat(.) Das waren ja bestimmte Stationen die Sie an der Zeitschnur gemacht haben(‘)

MMS: Hm die hat derjenige der es eben geschrieben hat(‘) einfach so weil sie wahrscheinlich recht markante Ereignisse waren und wichtige die die Kinder auch kennen und die man vielleicht auch wissen könnte oder sollte(‘) die auch teilweise im Unterricht bearbeitet werden(-) Wir hätten noch mehrere aber das hätte jetzt den Zeitrahmen gesprengt(-) Also wir hätten für fast jedes Jahrhundert eigentlich(‘) oder haben wir sogar(‘) aber in manchem Jahrhundert sind dann zwei oder drei drin und dann wirds zu viel für die Kinder weil ja doch noch mehr Theorie reinkommt(.) In der dritten [Klasse, A.d.V.] kommt immer am Anfang viel Theorie(.) [...] Weil einfach wir wollen dass die dann auch draußen ein bisschen Theorie erfahren(‘) darum nehmen wir uns auch immer oft so diese laminierten Teile mit(.) Ich habe aber die Erfahrung gemacht(‘) wenn man zum Beispiel da beim ehm bei der Kirche(‘) wenn man zur Kirche hinguckt(‘) außen herum geht(‘) wenn man dann die Folien hernimmt(‘) die können nicht mehr zuhören weil die sollten sich auf die Kirche konzentrieren(‘) sollen auf die Folie gucken und hinten hinter uns ist die befahrene Straße die sehr laut und da denk ich mir lieber pack ich gleich am Anfang ein wenig mehr rein und wiederhole das dann bloß nochmal an den Stellen(.) Dann können sie sich an die Karte gleich zurückerinnern weil es einfach ja einfach zu laut ist(.)

Ebenso verhält es sich in Angebot K, für das ein bereits bestehendes Konzept eines Angebots im Museum als Vorlage für das Angebot im Klassenzimmer diente.

Angebot K, Interview MPK, Zeitmarke 21

MPK: Ja (,) die Idee die dort dahintersteckte war (,) wir haben ähm(,) in der(h) Archäologie(-) und es gibt im Angebot 3 derzeit nur archäologische Themen das soll noch ausgeweitet werden(,) ähm (Räuspern) war die Idee(‘) ich bringe das was hier [im Museum, A.d.V.] sich bewährt hat(‘) in die Schulen(.)[...]

Die Gestaltung der Angebote kann auch durch das im Angebotskonzept festgelegte Thema an sich bestimmt sein. In Angebot W betont der Museumsleiter, dass das Thema Mittelalter sich für das Präsentieren und Ausprobieren handwerklicher Tätigkeiten

besonders eignet, da diese Tätigkeiten mit Schüler*innen noch innerhalb des vorgegebenen Zeitrahmens ausgeübt werden können.

Angebot W, Interview MLW, Zeitmarke 3

MLW: [...] Ähm(-) das Mittelalter bietet die Chance(‘) (-) relativ einfach und schnell vermittelbare Arbeitsprozesse im Handwerk auch anderen beizubringen(.) Wenn wir heute davon reden(‘) dann irgendwie in der digitalen Welt(‘) jemandem beizubringen(‘) wie er mit einem Computer umgehen muss(‘) oder wie er (-) ähm mit Photoshop Indesign oder irgendwelchen anderen Programmen umgehen muss(‘) das dauert einfach wahnsinnig viel Zeit(-) ähm sodass wir dass uns ähm normalerweise in der Schnellvermittlung für unsere Programme(‘) vor allen Dingen für unsere Schulprogramme(‘) ähm die ja auf eine Stunde begrenzt sind(‘) nicht ganz viel übrig bleibt(.) Wenn man es denn ähm nachvollziehbar anschaulich lernbar begreifbar äh äh im wörtlichen Sinne auch also nicht nur kognitiv sondern auch haptisch(-) wenn man das will und das frage(‘) ist das Konzept(‘) äh dann (Räuspern) bietet sich einfach mittelalterliches Handwerk von alleine an(.) Äh weil man da diese Dinge noch sehr real erfahren kann sehr real darstellen kann äh mit einem Werkzeug das auch noch äh nutzbar ist(‘) wie ein Hammer eine Zange oder äh ähnliche Dinge(‘) ähm(-) [...]

Das Museum an sich hat außerdem einen Einfluss auf die Angebotsgestaltung, da die **Ausstellungen** meist maßgebliche Grundlage der Angebote darstellen.



Abbildung 125: Code ‚Ausstellung‘, Analyse der Expert*inneninterviews

So entstehen Angebot A und S erst im Zuge der Etablierung neuer Ausstellungen und sind damit inhaltlich (Objekte und Thema), in Angebot A sogar über die Integration ihrer nicht-mittelalterlichen Materialien (Hands-On-Elemente), an diese angelehnt.

Angebot A, Interview MPA, Zeitmarke 5f.

I: Ähm wie kam es dazu(,) dass sie(?)

MPA: Äh(-) das.. kam dazu dass wir 2000...drei vier ähm die Funde bekommen haben aus einer Ausgrabung in der Kirche B in Stadt A (‘) und das waren hauptsächlich mittelalterliche Funde(‘) und die sollten in der Ausstellung präsentiert werden(,) und da haben wir uns zum einen gedacht dass die eben nicht nur in die Vitrine kommen sondern dass es da noch einen Teil mit Hands-On-Elementen in der Ausstellung geben soll(‘) und dann habe ich mir gedacht(,) dass ich dazu außerdem noch ein museumspädagogisches Angebot anbieten möchte bei dem man sowohl die äh Originale die in der Ausstellung sind als auch diese Hand-On-Elemente(,) einbindet und darüber hinaus eben noch mehr in dieses Programm packt(,) und ich bin äh Mediävistin und da hat es mich eben außerdem noch(,) besonders gereizt

Angebot S, Interview MLS, Teil 3, Zeitmarke 153

MLS: [...] Und ich meine das war damals auch für eine Sonderausstellung zu diesem Jubiläum(‘) da gings eben um diese Stadtgründung ja(.) Also da war schon auch dieser Bezug zur Sonderausstellung da aber das war ja auch gedacht dass wir das beibehalten dieses Programm(-) Also wurde halt(‘) also als Auftakt für diese Ausstellung eh Jubiläumsausstellung gemacht(.) [...]

Darüber hinaus können auch **Kontakte** innerhalb und außerhalb des Museums zur Gestaltung der Angebote beitragen.

KONTAKTE

INNERHALB DES MUSEUMS

zu Kurator*innen

AUßERHALB DES MUSEUMS

zur Landesarchäologie

Abbildung 126: Code ‚Kontakte‘, Analyse der Expert*inneninterviews

Der Museumspädagoge des Angebots K arbeitet beispielsweise mit Kurator*innen zusammen, wenn es um die Ausstellungsgestaltung geht. In diesem Zuge bekommt er viele Informationen zu den Objekten und Inhalten der Ausstellung, was sich schließlich auch in der Konzeption von Angeboten niederschlägt.

Angebot K, Interview MPK, Teil 2, Zeitmarke 183–186

I: Und Sie lesen sich dann ein wahrscheinlich oder wie(?)

MPK: Ja also ähm ich arbeite ähm relativ eng mit den Kuratoren dann auch oder mit anderen meistens ist es nur eine mit der Kuratorin zusammen ähm(.) Wir äh sprechen uns mehr oder weniger auch ab was(-) ähm das das geht dann so hin und her(.) Hast du eine Idee für diese oder jene Vitrine wie das wie man das am besten vermitteln kann(‘) wie wir das anschaulich gestalten können(‘) und ich frage dann ‚Mhm kriegen wir bestimmte Ausstellungsexponate in die Ausstellung rein‘(.) Dann könnte ich diesen und jenen Workshop machen(.) Das muss ja immer auch in der Verzahnung sein ähm(.) Das geht ganz gut(‘) ah so und jetzt Moment jetzt muss ich grad überlegen(.) Was wollte ich noch sagen(.) Ähm (Pause) Wo waren wir jetzt dran? .. Die Frage bitte noch mal(.)

I: Sie haben sich eingelesen(.) (Lachen)

MPK: Ja einlesen genau(.) So und dadurch krieg ich natürlich schon mal ganz ähm viel über die Ausstellung als solches mit(.) Dann äh bekomme ich eine wenn die Ausstellung steht oder relativ fertig ist(‘) dann kriege ich persönlich und ähm entweder ich alleine oder mit meinen Honorarkräften die selber dann die Führungen machen werden und die Workshops eine eigene Führung(-) bei der ich dann natürlich ganz eifrig mit-schreibe(‘) und daraus ein Führungskonzept entwickle für uns alle(.)

Auf Kooperationen und Kontakte nach außen kommt der Museumspädagoge von Angebot K ebenfalls zu sprechen. Zum Beispiel pflegt er gute Kontakte zu Mitarbeiter*innen der Landesarchäologie, die ihm mittelalterliche Funde für den Hands-On-Bereich zur Verfügung stellen. Dies beeinflusst das Angebot K maßgeblich, da der Hands-On-Bereich ein Kernstück des Angebots darstellt.

Angebot K, Interview MPK, Teil 1, Zeitmarke 37

MPK: [...] Kooperation ist auch wichtig aber die ähm Generaldirektion³ vereint ja nur das Landesmuseum Stadt K⁶³⁴(‘) sondern eben auch die(.) ähm Landesarchäologie Außenstelle Stadt K(‘) mit uns (-) und ähm dadurch hatte ich ähm sehr guten Kontakt zu den Archäologen ich habe auch bei Ferienworkshops(‘) da besuchen wir dann immer auch eine Grabung(.) wenn es um ein archäologisches Thema geht (--)) jo und dann war so die Idee natürlich da kann ich auch ein paar Originale abschnorren tatsächlich ja(‘) (...?) hab gesagt so Herr Archäologe³ ich brauch bitte eh ein paar Tonscherben und ein paar Münzen aus den und den Zeitständen(.) da hatte ich dann quasi eine Art Wunschliste und dann sagte der ja(.) alles kein Problem(.) Das sind bestimmt Dinge also Scherben da können wir Sie hier mit totschmeißen also konnte ich mir da ein paar tolle Stücke aussuchen(‘) ähm (...) [...]

⁶³⁴ Anonymisierung der Stadt.

Einen gewichtigen Aspekt für die Gestaltung museumspädagogischer Angebote stellen **Ressourcen** dar. Hierzu nennen die Befragten die finanzielle und personelle Ausstattung der Museumspädagogik.

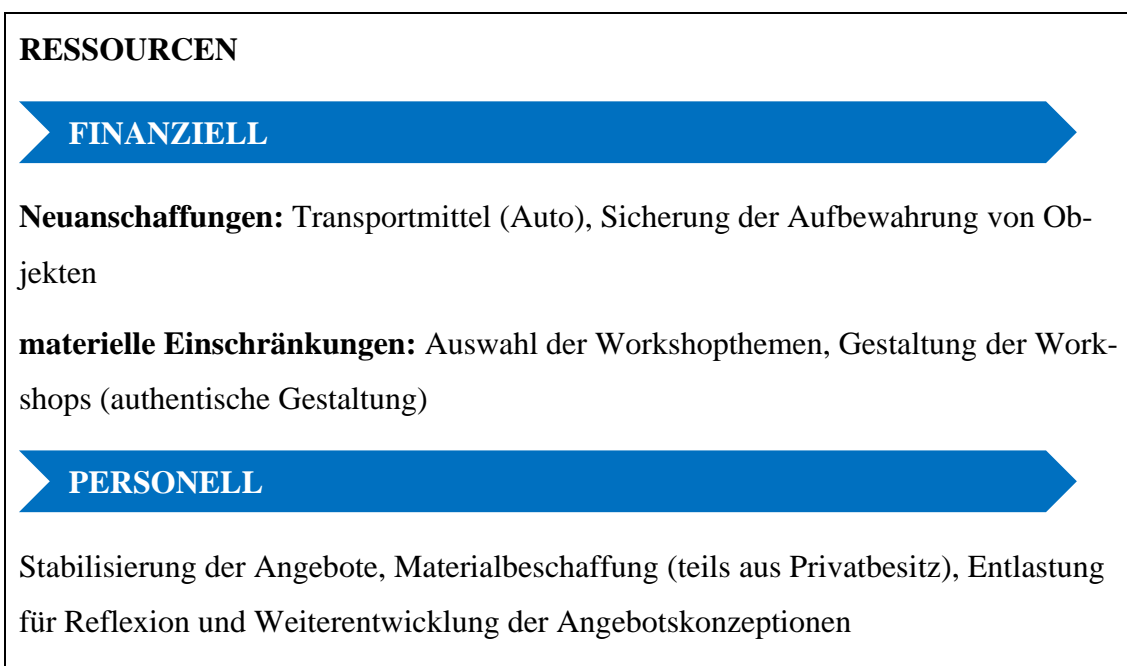


Abbildung 127: Code ‚Ressourcen‘, Analyse der Expert*inneninterviews

Für Angebot K war beispielsweise die Aufwendung hoher finanzieller Mittel für Neuanschaffungen notwendig, da einerseits ein neues Transportauto gekauft und andererseits die Aufbewahrung der Originalobjekte gesichert werden musste. Nur durch das Konjunkturpaket II konnte dies gewährleistet werden:

Angebot K, Interview MPK, Teil 1, Zeitmarke 11

MPK: [...] Und dann kam mir(,) zur Hilfe quasi (de) das Konjunktur II-Paket (Räusperrn) denn das ähm(,) sollte dann(,) also es verselbstständigte sich dann irgendwann dass meine Chefin dann sagte also Herr MPK(,) das muss dann(,) wenn(‘) äh(,) nicht ein Ding werden für ein einmaliges Jahr(‘) sondern das können wir ja immer einsetzen(,) Das bedeutete(,) es musste dann auch ähm für diese Termine ein eigenes Auto angeschafft werden damit ich nicht hier die drei Dienstwagen(,) ähm(-) dass ich nicht sagen konnte(,) an dem Tag hab ich keine Zeit für Angebot3 weil ich keinen Dienstwagen habe das wäre nicht gegangen(,) der Förderverein hat dann zunächst den Wagen gesponsert und als diese äh KII-Mittel dann ausgezahlt wurden wurde das quasi wieder zurückgezahlt(,) ähm(,) so dass das eben eine eine immer professionellere Sache bekam es war zuerst dann auch dass wir in Blechkisten mit ähm Noppenfolie eingepackte Objekte dabei hatten das wirkte dann mehr so wie ein ja weiß nich wie ein Umzug ja(,) ähm inzwischen haben wir dann maßangefertigte Kisten in dieses Auto äh hatten wir bestellt(,) diese Kisten hatten mehrere Schubladenelemente(,) die dann mit einem bei äh einem Musikinstrumenten(-)-vertrieb hergestellte Schaumstoff-Inlets, die wir dann ganz speziell auf diese einzelnen Objekte ange(-)passt haben(,) sodass es dann darum ging(,) die Objekte eigentlich nur noch in die Schubladen rein- und rauszuräumen und

aufgrund der Form(-) des Lochs quasi wusste man dann natürlich auch genau auf einen Blick so was muss da rein und wenn dann die Kiste im Anschluss voll war dann wurde auch nichts geklaut das hatte ja auch immer so einen Charakter von(h) ja also es ver(-)sprühte einfach den Charme von Professionalität(.) (Lachen)ja so(.) [...]

Bei der Konzeption von Workshops hingegen spielt unter anderem die Geringhaltung der Materialkosten eine Rolle, was die Auswahl der Tätigkeiten einschränkt.

Angebot K, Interview MPK, Teil 1, Zeitmarke 68

MPK: Und aus diesem Konglomerat(‘) ähm oder sagen wir mal mit diesen Voraussetzungen gehe ich dann dran zu überlegen(‘) so was könnten wir denn machen(?) und dann fallen einem 500 Sachen ein(.) die sich dann allmählich reduzieren über(.) das ist zu schwierig und das ist zu teuer und das ist nicht transportabel(‘) und dann ergeben sich quasi fast von selbst die Dinge die übrig bleiben und die hab ich dann noch mal unterteilt in Dinge die ich hier vor Ort mache(‘) also Workshops im Museum selber(‘) und Workshops(.) die ich beim Angebot K mache(.) Damit(‘)

Der Museumsleiter des Angebots W äußert darüber hinaus, dass eine ‚authentische‘ Ausgestaltung des Angebots angesichts seines Budgets zu teuer gewesen wäre.

Angebot W, Interview MLW, Zeitmarke 40f.

I: Und gestern beim Schmieden(‘) Also man könnte das jetzt zum Beispiel noch viel stärker inszenieren(.) ja(‘) Es gibt wahrscheinlich Museen die dann irgendwie authentische Kleidung dem Schmied anziehen würden oder den Kindern anziehen würden(.) Das haben Sie jetzt zum Beispiel gestern nicht gemacht(.)

MLW: Nein(.) Das das würde wirklich einen Aufwand bedeuten den wir äh bei Schulklassen gar nicht leisten können(.) Wir haben auch mittelalterliche Kleidung den Kindern hier zu anderen Aktionen hier zur Verfügung gestellt(.) Das haben wir inzwischen wieder eingestellt(‘) (Räuspern) weil wenn die ähm beim (unverständlich?) so viel Material vorhalten müssen für die unterschiedlichen Größen(.) Weil das was wir dann authentisch darstellen wollen äh da würde jeder Kinderkleidung für sich (Rauschen) selbst wenn wir das auf ganz wenige Sachen reduzieren(‘) äh würde ganz locker schon mal schnell bei 150(.) 200 Euro liegen pro pro Kleidungsstück(.) Und wenn man das auf eine Schulklasse von 20 bis 25 Kindern hochrechnet(‘) und dann noch die unterschiedlichen Größen miteinbezieht(‘) äh dann äh wird das nichts(.) Das lässt sich nicht gegenfinanzieren(.) Zumal dann bestimmte Dinge grade auch beim Schmieden äh sie müssten nach jeder Führung das Material reinigen lassen(.)

Auf die Frage nach Schwierigkeiten in ihrer Arbeit kommen alle vier befragten Hauptamtlichen auf die **personelle Situation** in der Museumspädagogik zu sprechen. Sie beklagen, dass die Stellenbesetzung in der Museumspädagogik knapp bemessen sei. In Angebot A und K gibt es eine*n hauptamtliche*n Museumspädagoge*in. Unterstützt wird sie durch Volontär*innen und FSJler*innen. In den beiden anderen Museen wird die museumspädagogische Arbeit teils von der Museumsleitung und teils von Honorarkräften

geleistet. In Angebot S ist eine museumspädagogische Kraft in begrenztem Rahmen in Teilzeit angestellt. Allen vier Fallbeispielen gemein ist ein Mangel an qualifiziertem Personal, das längerfristig die Museumspädagogik vor allem in der Durchführung von Angeboten unterstützt. Dies hat Folgen für den Erhalt der Angebote wie auch die Angebotsgestaltung.

In Angebot S kommt es zum Beispiel erst durch die Rekrutierung zweier museumspädagogischer Honorarkräfte zur Stabilisierung eines museumspädagogischen Programms für Kinder und Schulklassen.

Angebot S, Interview MMS, Zeitmarke 217–231

I: Mhm(.) Wie kamen Sie denn zum Museum also wie kam es(‘) dass Sie jetzt hier gelandet sind(?)

MMS: Durch die Frau MMS2(.) Frau MMS2 und ich waren in der gleichen Ausbildung zur Erzieherin(.) Sie hat dann weitergemacht zur Sozialpädagogin und hat einen Mann der auch im Pädagogischen tätig ist und aufgrund dessen wusste sie dass hier im Museum Museumspädagogen oder pädagogische Kräfte gesucht sind und ehm wir haben uns zufällig hier wieder bei uns in der Ortschaft getroffen weil sie auch in die gleiche Ortschaft gezogen ist wie ich(.) Und dann hat sie mir das eben so erzählt und hat gesagt ‚Hättest du nicht Interesse dran(?)‘ und dann hab ich gesagt ‘Ich gucks mir mal an’ und da war noch nicht sicher ob wir ein oder zwei Kräfte brauchen weil es ja im Anlaufen erst war vor vier Jahren(.) Das war ja nur ein Versuch erstmal und dann mussten wir erstmal so eine Saison abwarten ob sich das auch rentiert dass man zwei Kräfte hier ehm ja bereithält(.)

I: Ah okay(.) Das heißt es gibt erst seit vier Jahren so richtige museumspädagogische Angebote(?)

MMS: Richtig(.)

I: Ach so okay(.)

MMS: Also mir ist jetzt nicht bekannt dass vorher schon irgendwelche stattgefunden haben(.) Da müssten wir jetzt die Frau MLS mal fragen aber sie hat schon Schulklassen geführt(.) Also so durchs Museum mit diesem Fahrrad hier was wir hier haben(.) Also da fanden schon Führungen statt aber eigentlich so für Erwachsene(‘) für die Allgemeinheit(.) Aber Kinder eben waren nicht so richtig konzipiert(.)

I: Ah okay(.)

MMS: Das ist erst seit vier (Jahren?)(.)

Speziell für das Schmiedeangebot (Angebot W) fällt es dem Museumsleiter schwer, geeignetes Personal zu finden, da der Umgang mit dem Schmiedefeuer nicht jeder*m leichtfällt. Damit besteht die Gefahr, dass das Angebot so nicht mehr durchgeführt werden kann und es zur Destabilisierung des museumspädagogischen Programms kommt.

Angebot W, Interview MLW, Zeitmarke 19

MLW: Ja wir haben auch Programme ausgewechselt(.) Also wir haben auch bestimmte Dinge(‘) die einfach sich überholt hatten(‘) haben wir dann durch andere Dinge ersetzt(.) Das Schmieden ist von Anfang an dabei(.) Es ist nach wie vor eines der attraktivsten Bereiche grundsätzlich hier im Museum(‘) äh häufig fehlt es für uns das ist ein Problem(‘) was auch nicht verschwiegen ist(‘) sein soll ich brauche geeignetes Personal(.) Das hat ähm und das ist nicht so einfach zu finden(.) Nicht weil das Schmieden grundsätzlich interessant wäre(‘) sondern weil viele Angst vor dem Schmiedefeuer haben(.) Und ähm das kann man bei einer Schmiedevorführung für das führende Personal nicht gebrauchen(.) Da muss man Respekt haben aber man darf keine Angst vor dem Feuer haben(.) Und ähm das ist immer ein Hindernis das man da viele Personen hat das in den anderen Programmen ist es wesentlich einfacher Personal zu finden als in dem Bereich und zur Zeit haben wir außer meiner Person nur noch eine weitere Person die das jetzt machen kann(.) Frau4 die das ja gestern gemacht hat(.)

Darüber hinaus ergibt sich im Interview mit der museumspädagogischen Honorarkraft, dass das Angebot S durch den Einsatz von Materialien aus dem Privatbesitz der Honorarkräfte ergänzt wurde. Damit tragen die Motivation und das Engagement der Mitarbeitenden zur Gestaltung der Angebote bei.

Angebot S, Interview MMS, Zeitmarke 204–210

I: Und diese Kleidung die Sie jetzt in der Führung tragen(-) Haben Sie die selber mitgebracht oder woher haben Sie die Sachen(?)

MMS: Wir haben uns das ehm(‘) Der gute (...) haben wir gekriegt
(MMS begrüßt Kollegin)

MMS: Ehm die haben wir gekriegt oder haben es teilweise daheim gehabt und das Oberteil hab ich auf Mittelaltermärkten oder so gesucht(.)

I: Ja okay(.)

MMS: Und auch die Tasche und die Kette(‘) die hab ich von meinem Sohn dann stibitzt oder diesen Lederbeutel(‘) das war auch von ihm(.) Den hat er sich mal angeschafft auf so nem Mittelaltermarkt, hat ihm halt dann gefallen als kleiner Junge und (ich hab?) gesagt ‚Ich borg mir das jetzt‘ und seitdem ist es halt mein Teil (.) (Lachen) Jetzt ist er wahrscheinlich auch nicht mehr so scharf drauf (Lachen)

Im Interview mit dem Museumspädagogen des Angebots K werden die Auswirkungen der Personalknappheit auf die Gestaltung der Angebote insofern deutlich, als dadurch zu wenig Zeit für die Qualitätssicherung der Angebote bleibt. Hätte er mehr Personal und würde dadurch entlastet, wäre es ihm stärker möglich, an der Konzeption seiner Angebote zu arbeiten oder neue zu entwickeln:

Angebot K, Interview MPK, Zeitmarke 211

MPK: [...] Wir haben ähm(-) so ich will nicht motzen aber wenn ich dann andere Museen sehe die hier einfach etwas besser aufgestellt sind(‘) oder anders agieren wie auch immer die dann ähm mit drei Wissenschaftlern plus einem mehrköpfigen Stab von Pädagogen zwei Jahre oder zweieinhalb Jahre Zeit haben(‘) um eine Ausstellung ins Leben zu rufen(‘) dann kann ich nur sagen mit meiner (unverständlich) Ausstellung die am 29. März fertig sein muss(‘) hab ich letztes Jahr im September angefangen sprich ich hab sechs Monate(.) Ich bin alleine mit einer FSJlerin im Moment sind es zwei(.) Ähm ja(‘) äh so da denk ich schon(‘) dadurch dass wir erstens diese diese knappe Zeit haben(‘) ähm hab ich es schwer mir so so richtig knallige Dinger(.) Manchmal manchmal komm ich mir bisschen vor dass ich denke jo ich mach hier seit zehn Jahren dasselbe(.) Ja also so richtig innovative Kracher sind da nicht dabei(.) Meine Chefin würd jetzt sagen das stimmt so nicht Herr MPK ich weiß das auch(.) Aber ich fühle mich immer immer unter Zeitdruck und habe mitunter das Gefühl meine Arbeit leidet darunter(.) Ja(.) [...] Äh so und das das ist ein Punkt das liegt auch wieder am Geld das man mir nicht eine(-) Halbtagskraft oder von mir aus sogar eine Ganztagskraft als ja ähm ja was ich nicht als Vertretung als als wie auch immer jedenfalls als Kollege Kollegin dahinstellt(.) Ja(.) Oder nur zur Verfügung stellt(.) Das eh so das bedauere ich ein bisschen(.) Ja das bedauer ich ordentlich weil mir das schon ja das bereitet mir Stress ja(.)

Dass sich die personelle Situation auf die Arbeit insgesamt als Belastung für die Hauptverantwortlichen auswirkt, wird ebenso vom Museumsleiter des Angebots W im Interview geäußert.

Angebot W, Interview MLW, Zeitmarke 257–270

I: Ja gerne(.) Und was wünschen Sie sich für die Museumspädagogik hier im Haus(?)
MLW: Mehr Personal(.) Ganz einfach(.)
I: Auch ähm fest angestelltes Personal(?)
MLW: Wenn das ginge ja(.) Aber das wird nicht passieren(.)
I: Woran liegt das(‘) dass so etwas nicht finanziert wird(?)
MLW: Weil weil es wir äh als ich hierher kam wurde gesagt das Museum Sie sind der einzige Festangestellte und alles andere muss ehrenamtlich funktionieren(.) Äh äh dass das nicht funktioniert hat auf lange Sicht zeigt(‘) dass wir eben halt doch eben halt doch andere Stellen inzwischen haben(‘) aber ähm das Museumspädagogische wird immer noch gesehen(‘) dass das eben halt nach Bedarf geregelt wird und nicht fest geregelt wird(.) Und es würde mir auch nichts nützen wenn ich nur eine Person hätte wenn ich hier eine nämlich parallel Gruppen habe(‘) die ähm also es wäre schon sehr hilfreich wenn ich eine feste Person hätte aber das löst nicht das Problem wenn hier drei Klassen(h)parallel kommen(.) Also ich werde es so nicht äh nicht ähm abdecken können(.)
[...]

Ein weiterer Aspekt, der bedeutend für die Angebotsgestaltung ist, ist **das Bild**, das Museen von sich vermitteln wollen. Hierzu äußern die Befragten, dass sie einerseits veraltete Vorstellungen vom Museen loswerden und sich andererseits von der Institution Schule abgrenzen wollen.

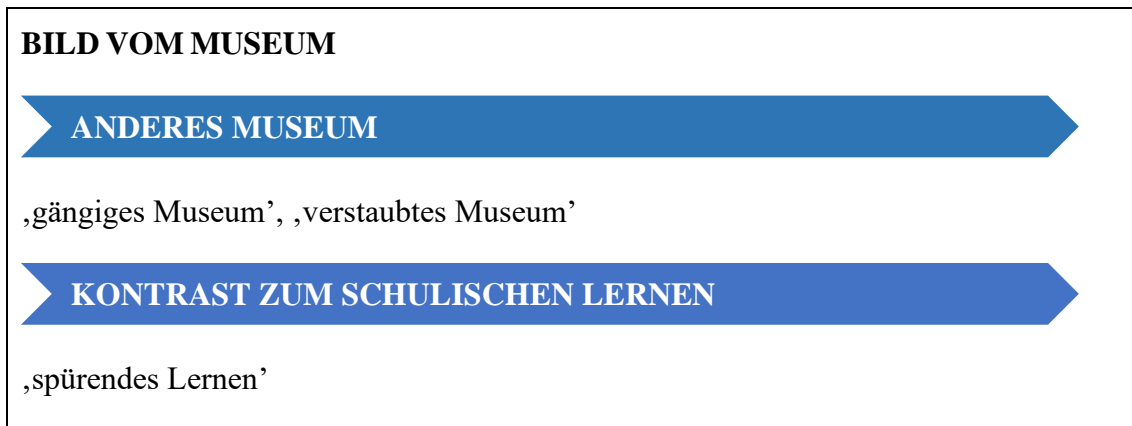


Abbildung 128: Darstellung der Subkategorie ‚Bild vom Museum‘, Analyse der Expert*inneninterviews

Deutlich wird eines der Bilder beispielsweise in Angebot S, wenn es im Gespräch um die Aktivierung und Beteiligung der Schüler*innen geht. Hier soll ein „**anderes**“ Bild vom Museum vermittelt werden; das zu einer gängigen Vorstellung vom Museum, auch vom verstaubten Museum, einen Kontrast darstellt.

Angebot S, Interview MLS, Teil 3, Zeitmarke 69–71

MLS: (Lachen) Ja(.) Ehm also ich denke dadurch dass die Information recht reichhaltig ist bin ich schon dankbar wenn etwas hängen bleibt ne(‘) Ehm und naja ich bin ja schon(‘) wie soll ich sagen(‘) realistisch und ehm wie soll ich das ausdrücken(?) Also das was man sich merken kann was erzählt wird ist begrenzt ja und wir versuchen eben durch dieses Mitmachen und durch diese Kleidung vielleicht über eine andere Wahrnehmungsebene zu gehen ja dass da ein bisschen was hängen bleibt(.)

I: Mhm(.)

MLS: Ja und ehm ja alleine dieser positive Effekt(‘) das hab ich ja gesagt ja(‘) dass das Museum auch anders sein kann(‘) Mitmachen oder so(‘) das schon(.)

In gleicher Weise berichtet der Museumspädagoge des Angebots K davon. Er verbindet seine Intention, ein anderes, positives Bild vom Museum abzugeben, mit einem persönlichen Erlebnis aus seiner Kindheit.

Angebot K, Interview MPK, Teil 2, Zeitmarke 42

MPK: [...] Ich möchte gegen das Klischee des verstaubten Museums(-) ankämpfen(,) ja(?) Des langweiligen(‘) da sieht man nur Vitrinen(‘) und da kann man nur ein bisschen gucken(‘) und ist gut(.) Das hat auch vielleicht was mit meiner eigenen Biographie zu tun(.) Wir waren eh in der siebten Klasse(,) das ist so der erste Museumsbesuch(,) an den ich mich erinnern kann(.) Ähm(,) da waren wir in Köln im ähm Römisch

Germanischen Museum(‘) und ich komme in einen großen Raum mit tausend Vitrinen und fünftausend Scherben und ich denke nach der dritten Vitrine(,) ,So(,) und jetzt soll ich mir hier fünf Stunden Scherben angucken(?)’ Also(,) ich konnte das damals noch nicht so verbalisieren(,) da war ich erst zwölf(,) aber so die Idee(,) ähm die ich dann später verbalisieren konnte(,) was sagt mir die fünftausendste Scherbe(,) was mir nicht schon die ersten drei gesagt haben oder die ersten fünf von mir aus(,) ja(?) Ähm(-) das das war so genau das Erlebnis(,) was ich hier vermeiden möchte(,) ja(?) sondern dass die(-) ja ich fange an mich zu wiederholen die Kinder sollen rausgehen und sagen(,) ,Hier war es schön(‘)’ weil(,) und jetzt(,) das ist natürlich auch (unverständlich) in meinem Grund(,) wenn die als Kinder merken(,) Museum ist toll(,) dann hoffe ich zumindest dass die auch als Erwachsene wiederkommen(,) ja(?)

Eine **Kontrastierung des musealen Lernens gegenüber dem schulischen** findet man ebenso im Interview mit dem Museumspädagogen des Angebots K. Dieser markiert den Hands-On-Bereich als Spezifikum des musealen Lernens.

Angebot K, Interview MPK, Teil 1, Zeitmarke 49

MPK: Ja(?) Also dieses Erspüren(‘) Erfahren(‘) am eigenen Leib(,) Das ist das(‘) was die Kinder brauchen auch im Kontrast zu dem(,) was sonst in der Schule mit Bleistift Papier Tafel Kreide vermittelt wird(.) Der eigentliche ja tatsächlich der der Körper die haptischen Empfindungen des Körpers die sind da sowas von reduziert weil eben alles nur am sechs Stunden am am am Tisch sitzen mit mit Schere Bleistift Kuli also dieses übliche was Sie auch (-) kennen von sich aus (-)und da ist tatsächlich dieses eigene Ausprobieren das ist das ist das was zählt das krieg ich also ganz oft dann zu hören [...]

14.3.2 Räume

Außerdem ergibt sich in den Interviews, dass die Verfügbarkeit und Beschaffenheit von Räumen sich fördernd oder einschränkend auf die Gestaltung von Angeboten auswirken. Was die **Beschaffenheit** betrifft, so sind hier die unten ausgeführten Faktoren für die Gestaltung ausschlaggebend.

BESCHAFFENHEIT VON RÄUMEN

AUSSTELLUNG

wenig Platz für zusätzliche Materialien, Störung durch andere Besuchende

WERKSTATT

Platz für zusätzliches Material, störungsfrei

STADTRAUM
Inhalte an festen Standorten, Verkehrslärm, lange Wege, Ablenkungsmöglichkeiten, Jahreszeiten und Wetter
KLASSENZIMMER
keine Inhalte, keine Museumsobjekte

Abbildung 129: Code ‚Beschaffenheit von Räumen‘, Analyse der Expert*inneninterviews

Die Ausstellung beispielsweise bietet der Museumspädagogin des Angebots A mehr Platz, um zusätzliche Materialien wie großformatige Abbildungen aufzuhängen oder aber Verkleidungen zu lagern, die die Schüler*innen dann für die Arbeit in der Ausstellung überziehen. Darüber hinaus bleibt die Gruppe in der Werkstatt von anderen Besucher*innen ungestört. Dies erläutert die Museumspädagogin im folgenden Auszug:

Angebot A, Interview MPA, Zeitmarke 30

MPA: Ähm... also(h)was in diesem Raum [museumspädagogische Werkstatt, A.d.V.] ganz gut ist man ist erst mal so für sich(,) man kann die Tür zumachen(,) (h)wenn im Museum viel los ist ist es hier eben ruhiger(,) und (trinkt) wir haben hier noch ein paar großformatige Abbildungen die man mit den Schülern angucken kann(,) (h)also man könnte auch in der Ausstellung anfangen das stimmt(,) könnte man auch machen(,) also wenn jetzt kein Raum da ist(,) würde das auch gehen(,) äh es hat noch ein bisschen praktischen Hintergrund dass ich zum Beispiel die Kleidung(,) die die Schüler anziehen einfach hier im Raum lassen kann(,) und dann bringen die Schüler die auch wieder hierhin zurück aber natürlich könnten wir wir könnten auch in der Ausstellung anfangen(,) also wir sind jetzt hier bei dem Programm nicht zwingend an den Raum gebunden

Im Umkehrschluss bedeuten diese Aussage, dass der Ausstellungsraum von ‚Störungen‘ durch andere Besuchende geprägt ist und ‚weniger Raum‘ für die Lagerung und Präsentation von Materialien hat.

Der Stadtraum bestimmt die ‚Inhalte‘ des Angebots S insofern, als dort bereits, ebenso wie in den Ausstellungen, eine feste Struktur und Anordnung vorhanden sind. So geben beispielsweise die Bauwerke und die Stadtarchitektur die Reihenfolge der Themen vor.

Angebot S, Interview MLS, Teil 3, Zeitmarke 30–35

I: Okay(.) Und die Inhalte die denn da vorkommen(?) Also es gibt ja die Stadtmauer(‘) die Stadtbefestigung und so(-) Ehm hat der [externe Museumspädagoge, A.d.V.] sich dann an der Stadt irgendwie orientiert oder wonach hat der diese Inhalte bestimmt an den einzelnen Stationen in der Stadt(.) Wissen Sie das(?)

MLS: Naja ich denk in erster Linie steht der Rundgang im Vordergrund ja also dass er halt anhand dieser Strecke dann bestimmte Themen auch abgehandelt haben die einfach wichtig sind(.)

I: Aber hatte der dann so ein großes Wissen über Stadt S oder musste er dann auch erstmal gucken ‚Was gibts hier‘ oder(?)

MLS: Eh ja wobei das natürlich auch im Austausch stattfand(.) Also wir sind dann auch durch die Stadt gegangen gemeinsam und dass dann(.)

I: Haben sichs angeguckt(‘) ach so(.)

MLS: Ja was wichtig ist und wo jetzt die Stadtmauer besonders gut zu sehen ist oder so ja(.)

Eine weitere Einschränkung des Stadtraums ist der ‚Verkehrslärm‘, der die museumspädagogische Honorarkraft dazu veranlasst, Inhalte bereits im Museum auszuführen und sie dann an geeigneter Stelle nur noch zu wiederholen. Dadurch werden in der von mir beschriebenen Einführungsphase mehr Inhalte vermittelt, als es das Konzept vorsieht.⁶³⁵ Auch die ‚langen Wegstrecken‘ durch die Stadt und die vielen ‚Ablenkungsmöglichkeiten‘ durch Geschäfte animierten die Fachkraft dazu, eine Bewegungseinheit einzubauen, die nicht Teil des Konzepts ist. Dadurch entstand das Spiel, immer dann, wenn dunkle Pflastersteine die früheren Rohrverläufe anzeigen, die Schüler*innen darüberspringen zu lassen.

Angebots S, Interview MMS, Zeitmarke 65

MMS: [...] Aber das ist dann eher das Highlight dass ich das mit dem Wasser mache und vorher können Sie das irgendwie nachvollziehen zwischen den beiden Häusern gingen die Bach (...) Holzrohre runter und entlang auf die Straße in den matschigen Boden und dann können sie eben springen(‘) dann ist es einfach ein bisschen auflockern weil der Weg da runter auch recht lang ist und die abgelenkt sind durch die Geschäfte ne(.)

Der Stadtraum birgt außerdem noch eine weitere Einschränkung: nämlich die ‚Jahreszeiten und das Wetter‘, von denen die Durchführung des Angebots abhängt. Aus diesem Grund findet das hier untersuchte Angebot nur im späten Frühling und Sommer statt. Regnet es, so muss auf das Museum ausgewichen werden, was die Ausgestaltung des Angebots maßgeblich verändert.

⁶³⁵ S. Zitat S.376.

Angebot S, Interview MLS, Zeitmarke 94f.

I: Und was finden Sie eher schwierig oder nachteilig an dem Programm(?) Gibts da was(?)

MLS: Nachteilig ist natürlich dass man draußen ist(‘) dass man manchmal gegen Verkehrslärm ankämpfen muss(.) Wetter kann nachteilig sein (Lachen) Wobei wir dann manchmal auch ins Museum ausweichen wenn es wirklich in Strömen gießen sollte(.)

Darüber hinaus kommt auch das ‚echte‘ Schwert nur dann zum Einsatz, wenn keine Regegefahr besteht, da es bei Kontakt mit Wasser abfärbt. In diesem Fall wird nur das Spiel-Holzschwert verwendet.⁶³⁶

Hinsichtlich der Beschaffenheit des Klassenzimmers muss für Angebot K ein bestehendes Führungskonzept für die Ausstellung an die räumlichen Gegebenheiten angepasst werden: Der erste Teil (Führung durch die Ausstellung) wird durch eine Power-Point-Präsentation ersetzt, da nicht mehr mit ‚Objekten‘ gearbeitet werden kann. Durch die Power-Point-Präsentation ändert sich in der Gestaltung allerdings etwas Grundsätzliches dadurch, dass Ausstellungsobjekte durch Fotografien und Abbildungen ersetzt werden. Aus Perspektive des Museumspädagogen hat dies einen gravierenden Unterschied in der Wahrnehmung der Objekte zur Folge.

⁶³⁶ Diese Information entnehme ich aus einem persönlichen Gespräch mit der Museumsleiterin, das ich nur in Form von Notizen vorliegen habe.

Angebot K, Interview MPK, Zeitmarke 22–27

I: Mhm(-) Und(-) also (Räuspern) Sie machen ja jetzt die Führung in der Ausstellung(°) Haben Sie da das Gefühl es macht einen Unterschied ob man jetzt im Klassenzimmer ist und die Powerpoint zeigt oder ob man tatsächlich vorm Original steht(?)

MPK: Ja(.) Ja.

I: Ja.

MPK: Also ich(h) das macht eindeutig einen Unterschied denn also diese(h) Präsentation die verzerrt(.)

I: Mhm

MPK: Was die Schüler im Original sehen können das ist einfach nicht aufzuwiegen(.) ähm wenn ich zum Beispiel habe ähm(.) ein Modell eines Hauses(.) das wir hier im Maßstab weiß nicht 1:20 haben irgendwas oder 1:50 je nachdem so ein Langhaus von 50 Meter Länge das ist hier komprimiert auf 1 Meter.. ähm(.) wenn sie das als Modell sehen dann ist ihnen ganz klar so das kann nicht das Original sein wenn sie aber nur ein Bild dieses Modells sehen ohne auch noch irgendwie eine Vergleichsgröße wie zum Beispiel ein Schildchen oder sowas(.) dann kann bei den Schülern schon mal aufkommen oh das ist aber toll da würde ich gern mal hinfahren um mir dieses Haus mal anzugucken(.) wenn ich dann sage hm ja leider nur ein Modell dann (Räuspern) kann das schon mal nicht so günstig sein(.) Das zweite ist(.) wenn wir zum Beispiel die Venus von Ort D⁶³⁷ haben die nur siebeneinhalb Zentimeter hoch ist(.) ähm das ist in der(h) jüngeren Altsteinzeit eine entstandene(.) ja mehr ein Symbol für die Fruchtbarkeit der Frau aus Mammut-Elfenbein geschnitzt(.) ist also etwa 17.000 Jahre alt(.) ähm wenn ich die an die Wand werfe(.) dann ist die da 1,20m groß je nachdem wie(h) groß ich den Abstand habe ja(?) Und wenn ich dann eben erkläre(.) das ist nur eine kleine und eine sehr flächige Figur(.) ähm(h) da muss eben sehr viel erklärt werden um das mit dem Museum in Verbindung zu bringen so(.) dass es einigermaßen passt(.) und das ist(.) wie gesagt das ist nicht aufzuwiegen wenn sie das Original sehen(.) äh oder teilweise auch riechen(.) und es kommt natürlich dazu(.)

Die räumlichen **Verfügbarkeiten** sind außerdem Anlass für die Etablierung des Angebots K.

VERFÜGBARKEITEN VON RÄUMEN

AUSSTELLUNG

Ausfall des Ausstellungsraumes: Umgestaltung von Angeboten für andere Räume (Klassenzimmer), Einschränkung und Änderung der Materialauswahl

Abbildung 130: Code ‚Verfügbarkeit von Räumen‘, Analyse der Expert*inneninterviews

⁶³⁷ Anonymisierung des Ortes.

Da die Ausstellung des Museums für ein Jahr wegen Baumaßnahmen geschlossen ist, kommt der Museumspädagoge auf die Idee, seine Angebote ins Klassenzimmer zu verlegen, woraus nicht nur räumliche, sondern auch materielle Änderungen des bestehenden Konzepts resultieren.⁶³⁸

Angebot K, Interview MPK, Zeitmarke 7–11

I: (Lachen) Ähm(,) ja die erste Frage die ich(,) die ich habe das haben Sie ähm mir auch schon mal so ein bisschen erklärt wie es zu dem Angebot kam vielleicht können Sie es einfach noch mal kurz

MPK: Ja

I: zusammenfassen

MPK: Ähm.. das Landesmuseum Stadt K ist ja auf der Festung3 (,) und diese(‘) war im Jahr3 (‘) ein(,) ähm sehr großer Bestandteil der ähm der Bundesgartenschau..die hier in Stadt K stattfand(.) (Räuspern) und die(-).. ganzen Baumaßnahmen haben dazu geführt(,) dass die Festung für Jahr3 komplett geschlossen war fürs Publikum(.) Dann war meine Idee(‘) was mach ich denn jetzt(?) Ich mein als Museumspädagoge bin ich ja nun irgendwie auf das Publikum angewiesen(‘) und äh(,) dann kam mir die Idee(‘) es gibt ja diese Sparkassenbusse(,) die durch die Gegend fahren so nach dem Motto wenn die Kunden nicht zur Sparkasse kommen(,) dann kommt die Sparkasse eben(,) zu den Kunden(.) Das habe ich dann aufgegriffen(‘) und dachte mir ähm von dem(,) Hands-On-Erlebnissbereich(,) packe ich(,) Materialien in Kisten und tingele damit dann in die Schulen(.) [...]

Hinzu kommt in Angebot K, dass nicht nur der Raum, sondern auch der Ort gewechselt wird und damit die Materialien vom Museum in die Klassenzimmer transportiert werden müssen. Hierfür ist es erforderlich, dass sie erstens transportabel sind, der Transport sicher sein muss und gleichzeitig alle Materialien in ein Auto passen. Dies schränkt die Auswahl der Materialien und damit die Gestaltungsmöglichkeiten ein. Unter anderem gilt dies für die Bastelmaterialien des Workshops, aber auch die Hands-On-Materialien.⁶³⁹

14.3.3 Wahrnehmung der Zielgruppe Schulklassen

Die Zielgruppe Schulklassen stellt für die Befragten besondere Anforderungen an die Gestaltung der Angebote. Hierzu nennen sie schüler*innenbezogene, schulbezogene sowie allgemeine Anforderungen.

Unter ‚**schüler*innenbezogene Anforderungen**‘ sind Aspekte zu verstehen, die sich auf Merkmale der Schüler*innen als Gruppe oder Einzelne beziehen.

⁶³⁸ S. Interviewausschnitt S. 388.

⁶³⁹ Vgl. Interviewausschnitt S. 381.

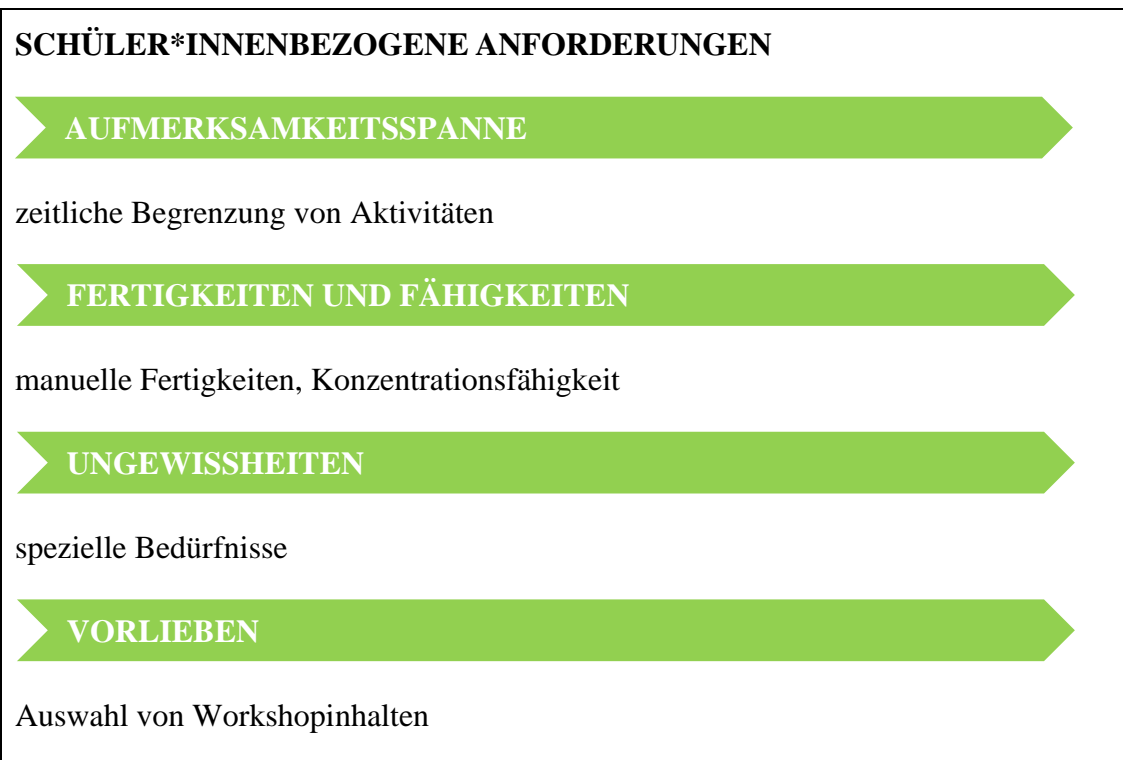


Abbildung 131: Code ‚schüler*innengezogene Anforderungen‘, Analyse der Expert*inneninterviews

In einem der Interviews wird die begrenzte Aufmerksamkeitsspanne der Schüler*innen erwähnt, was aus Perspektive des Befragten einen methodischen Wechsel notwendig macht. Der Museumspädagoge aus Angebot K berichtet so, dass die Hands-On-Phase nicht länger als 15-20 Minuten dauern soll, da dann die Schüler*innen ihre Konzentration verlieren und zu spielen begännen.

Angebot K, Interview MPK, Zeitmarke 27

MPK: [...] Wobei ich da dazu sagen muss dadurch dass ich eben auch dann als Person fremd bin und diese Power-Point-Präsentation ja als selten (?) auch spannend sind tatsächlich ähm das haben Sie gestern auch gesehen(‘) da hab ich also mit mit Disziplinproblemen wirklich(,) die sind äußerst gering also mhhh(,) die können mal kommen(,) wenn die Anfassphase also diese Hands-On-Phase zu lang ist(.) Das merke ich tatsächlich immer wenn die so fünfzehn zwanzig Minuten sich mit dem Material beschäftigt haben(‘) ähm dann fangen die an Quatsch zu machen das kippt dann tatsächlich manchmal wie in so einem Schalter ja(?) dann dann äh ähm wird mit der Lanze da rumgestochert oder auf den Schild eingestochen und ähm (-) die fangen an mit den Schwertern dann rumzuhantieren ähm oder die werden auch lauter ja(?) und das ist dann die Sache zu sagen so dann haben sie dann genug und dann können wir weiter mit dem Workshop machen aber das hab ich ja in der Hand da hab ich auch nach zehn Jahren oder zehn Jahre Lehrer und zehn Jahre Museumspädagoge tatsächlich ein Gefühl dafür so (...?) brechen wir jetzt ab und machen weiter

Darüber hinaus seien die vorhandenen Fertigkeiten der Schüler*innen zu berücksichtigen gewesen, was vor allem die handwerklichen Tätigkeiten in den Angeboten K und W

betrifft. Gerade für den Workshop-Teil des Angebots K muss vorab eingeschätzt werden, welche manuellen Fertigkeiten von der entsprechenden Klassenstufe vorausgesetzt werden können.

Angebot K, Interview MPK, Teil 1, Zeitmarke 58–66

I: Und dann noch zu dem Workshop den Lederbeutel(‘) Warum machen Sie den Lederbeutel. Also es gibt ja(‘) Also

MPK: //Ja ich hab

I: // hab gesehen. Gibt ja unterschiedliche Sachen die man

MPK: //Genau ja

I: die gemacht werden so

MPK: Also ähm (--) das hat natürlich auch Gründe(.) Zum ersten muss ich gucken(‘) dass die altersgemäß bedient werden(.) Also ähm das heißt die manuellen Fertigkeiten mit Hammer und und dieser Lochpfeife dann umzugehen(‘) das ist mir für einen Dritt-Viertklässler aus Verletzungsgefahr und so weiter immer ein bisschen schwieriger(.) [...]

Dieselbe Thematik wird auch vom Museumspädagogen des Angebots W angesprochen. Zugleich nennt er auch die mangelnde Konzentrationsfähigkeit von Schüler*innen als einschränkend für die Angebotsgestaltung.

Angebot W, Interview MLW, Zeitmarke 88–92

MLW: Ein anderes Handicap was wir haben ähm was immer mehr auftaucht ist einfach dass ähm die Kinder bei dem Programm aber das gilt für wird für alle Museen gelten(‘) äh egal auf welche Programme(‘) äh dass die Kinder bestimmte Fertigkeiten einfach nicht mehr mitbringen(.) Die können zwar auf eine Tastatur am Computer oder auf mit einer Playstation spielen aber sie können vielfach noch nicht mal ähm mit der Schere arbeiten(.)

I: Mhm(.)

MLW: Geschweige denn mit dem Cuttermesser das machen wir überhaupt nicht(.)

I: Mhm(.)

MLW: Äh weil die Gefahr der Verletzung viel zu groß ist(.) Ähm dass sie einfach mit dass sie keine immer weniger ähm konzentriert dabei sind(.) Dass sie immer weniger ähm mhm(-) selbstständig arbeiten können(.)

Mit der Zielgruppe Schulklasse seien meist auch Ungewissheiten verbunden, so merkt die Museumspädagogin aus Angebot A an. Sie berichtet davon, dass sie die Zusammensetzung der Schülerschaft vorab oft nicht kenne. Dadurch könne sie das Angebot nicht immer an die speziellen Bedürfnisse anpassen und müsse spontan reagieren.

Angebot A, Interview MPA, Zeitmarke 100–103

I: Und gibt es was (,) was Sie schwierig finden(??)

MPA: Ähm(-) ja schwierig ist es dann(,) wenn man jetzt zum Beispiel Schüler hat(,) mit denen das ganz schlecht klappt(,) äh ..wo man(,) auf keinerlei offenes Ohr stößt(,) und(h)man merkt ähm(,) dass die Lehrkraft auch irgendwie nicht dahintersteht(,) so nur kommt und die Schüler da abliefert(,) mehr oder weniger und wenn es da so disziplinarische Schwierigkeiten gibt dann ist das äußerst schwierig(,) weil ich dann ich kenn die Schüler nicht(‘) ich weiß nicht ob irgendjemand(,) also(h)Bundesland A⁶⁴⁰ ist ja das Bundesland bei dem die Inklusion schon am meisten gelebt wird(,) das heißt ich weiß zum Beispiel manchmal nicht ob jemand sich jetzt(,) mir verweigert(,) oder ob jemand eine Lernbehinderung hat(‘) das heißt ich kann da irgendwie in Fettnäpfchen treten(,) und.. also das finde ich dann manchmal schwierig(,) (h)dass ich die Leute eben gar nicht kenne(,) oder zum Beispiel auch keine Namen kenne

Da jedoch gewisse spezielle Bedürfnisse allgemein bekannt sind, ist die Museumspädagogin nicht immer unvorbereitet. Unter anderem ist es ihr bewusst, dass auch nicht-deutsche Muttersprachler*innen unter der Schülerschaft sein können, für die sie Material bereitstellt, das auch ohne Sprache funktioniert. In solchen Fällen dürfen diese Schüler*innen in der freien Arbeitsphase beispielsweise mit Puzzles oder Memory-Spielen arbeiten.

Angebot A, Interview MPA, Zeitmarke 13f.

MPA: [...] und äh [das Angebot, A.d.V.] ist bewusst auch so angelegt dass man nicht für alles Sprache auch braucht(,) wir haben häufiger auch Schüler die wenig oder schlecht Deutsch sprechen(,) und da sind ja auch ein paar Angebote wie ein Puzzle oder ein Memory(,) das kann man eben auch machen wenn man jetzt.. noch nicht Deutsch spricht

Darüber hinaus denkt die Museumspädagogin darüber nach, einen Inklusionskoffer zu entwickeln, um der Heterogenität der Schüler*innen gerecht zu werden.

Angebot A, Interview MPA, Zeitmarke 108–110

MPA: Genau(,) also manchmal wird es von den Lehrern vorher angegeben(‘) ähm(,) dass sie jetzt weiß ich zum Beispiel demnächst kommt eine Klasse(,) da sind sechs Kinder mit ähm(,) Wahrnehmungs- und Entwicklungs(h)problemen dabei(‘).. wobei das dann trotz alledem für uns schwierig ist(,) weil wir es eigentlich letztendlich immer nur einer macht(,) und da kann man jetzt nicht so differenzieren(,) wobei wir da also ich am Überlegen bin ähm(,) für so(h)also ich bin am Überlegen so einen Inklusionskoffer äh zu machen(,) wo man verschiedene Materialien bereithält(,) damit Kinder(,) die jetzt gar nicht mitkönnen(,) weil sie entweder gar kein Deutsch können oder weil(h)weil die Kinder was schreiben müssen und sie können nicht schreiben oder so(,) dass man einfach was hat(,) mit dem sie sich(,) ich sag mal sinnvoll beschäftigen(‘) [...]

⁶⁴⁰ Anonymisierung des Bundeslands, in dem sich das Museum des Angebots A befindet.

Schließlich sind bei der Auswahl der Workshopinhalte in Angebot K die Vorlieben der Schüler*innen relevant, denn der Museumspädagoge erläutert im Interview, dass die hergestellten Produkte für Grundschüler*innen „klasse“ und für die älteren „cool“ sein sollen.⁶⁴¹

Angebot K, Interview MPK, Teil 1, Zeitmarke 64–66

MPK: Also ähm (--) das hat natürlich auch Gründe(.) Zum ersten muss ich gucken(‘) dass die altersgemäß bedient werden(.) Also ähm das heißt die manuellen Fertigkeiten mit Hammer und und dieser Lochpfeife dann umzugehen(‘) das ist mir für einen Dritt-Viertklässler aus Verletzungsgefahr und so weiter immer ein bisschen schwieriger(.) Ganz abgesehen davon(‘) dass die(‘) einfach aufgrund ihrer Verspieltheit in der dritten und vierten Klasse ähm dass ich dort viel besser etwas Kindgerechteres machen kann(‘) während diese ähm Mittelstufenschüler hier(‘) also die die Klassen fünf und sechs habe ich sehr selten weil das eh vom Lehrplan her(‘) in der Regel dritte und vierte Klasse und dann kommen eben siebte und achte(.) das ist die Regel(.) Also brauche ich Dinge(‘) die für coole Jugendliche cool sind

I: Mhm

MPK: Und die für vermeintlich verspielte Kinder klasse sind ja(?) Ähm(.) dann wie gesagt(.) spielen die manuellen Fertigkeiten dieser zwei Altersstufen eine Rolle(‘) [...]

Einen weiteren Aspekt der Zielgruppe Schulklassen stellen **schulbezogene Anforderungen** dar.

SCHULBEZOGENE ANFORDERUNGEN

ENTFERNUNG DER SCHULE

Angebotserweiterung

SCHULISCHE VORGABEN

Lehrplaninhalte, Schulbuchinhalte, Inhalte von Klassenarbeiten, Kompetenzen

Abbildung 132: Code ‚schulbezogene Anforderungen‘, Analyse der Expert*inneninterview

Ein Beispiel dafür ist die Entfernung der Schule vom Museum. Dies thematisiert der Museumsleiter des Angebots W, da viele Schulklassen aus dem weiteren Umkreis stammen. Ein Besuch des Museums lohne sich aufgrund des langen Anfahrtsweges nur dann, wenn die Schulklassen dort länger verweilen können. Deshalb wird in solchen Fällen der

⁶⁴¹ Vgl. Interviewausschnitt S. 391.

Schmiede-Workshop um eine Ausstellungsführung oder ein zusätzliches Angebot erweitert, so dass die Schulklassen sich zwischen zwei bis drei Stunden im Museum aufhalten.

Angebot W, Interview MLW, Zeitmarke 23

I: Mhm(.) Okay und also Sie haben das Programm ist ja gestern tatsächlich nur eine Stunde gewesen(‘) Hat das also Sie sind jetzt auch nicht mehr mit den Kindern ins Museum gegangen(.) Das hat wahrscheinlich auch bestimmte Gründe warum Sie sagen(‘) wir machen es eine Stunde und dann ist gut(.)

MLW: Also das war jetzt speziell dieser Aktion geschuldet(.) Normalerweise kommen die Schulklassen schon für zwei Stunden(.)

I: Okay(.)

MLW: Ähm und machen dann noch eine allgemeine Führung zum Thema Mittelalter(.) Äh und um eben da entsprechend da das Museum kennenzulernen(.)[...] Äh andere Schulen die jetzt von weiter her kommen(‘) wir haben so einen Umkreis von ein bis anderthalb Stunden Fahrzeit wo die Schulklassen herkommen(‘) ähm jetzt diese Woche war war eine ganze Schulstufe aus der Grundschule Stadt L das ist Region 5⁶⁴² das ist relativ weit weg(.) Ähm waren hier(.) Die machen die verbinden das dann fahren dann nicht mehrfach her sondern die nutzen dann so einen Schulausflug dann zeitlich auch intensiver und haben dann zwei bis drei Stunden Verweildauer hier im Haus(.)

Hinsichtlich der Zielgruppe Schulklassen habe ich die Museumspädagog*innen explizit nach der Relevanz von Lehrplänen (schulische Vorgaben) gefragt, da sich in der quantitativen Erhebung bereits abgezeichnet hatte, dass diese einen erheblichen Einfluss auf die Gestaltung museumspädagogischer Angebote haben. Dies ist auch in den von mir untersuchten Beispielen der Fall. In Angebot A stehen vornehmlich die im Lehrplan festgeschriebenen Inhalte, bisweilen auch die Herausbildung von Kompetenzen, im Vordergrund.

⁶⁴² Anonymisierung des Bundeslandes.

Angebot A, Interview MPA, Zeitmarke 76f.

I: Mhm(,) und gucken Sie sich im Lehrplan dann(h)diese inhaltlichen Aspekte an(?) oder es gibt ja auch Kompetenzen(,) die da beschrieben werden(-) oder

MPA: Ja(,) also manchmal auch die Kompetenzen(,) wenn jetzt also wir hatten zu dieser(,) Sonderausstellung zur Nachkriegszeit hab ich ein Programm angeboten.. ähm(,) dass die Schüler eine Zeitung machen(,) weil das sind Pressefotos(‘) und deshalb dachte ich ach ja Pressefotos(,) Zeitung(,) wir erstellen eine Zeitung(,) und die Schüler machen dann also recherchieren zuerst in der Ausstellung(,) und schreiben dann kurze Artikel mit der mechanischen Schreibmaschine(,) also wie in den fünfziger Jahren(,) was dann auch noch mal ein.. Erlebnis ist(,) weil von denen.. ja keiner(,) eigentlich eine(h)mechanische Schreibmaschine kennt(,) und da habe ich zum Beispiel schon da gibt es dann Kompetenzen aus dem Deutsch-Unterricht(,) die man dann grade auch dann so nutzen kann(,) wie in einen Bericht schreiben.. oder(,) äh.. ich glaub da stand auch was mit Zeitung mein ich(,) gibt es auch(,) als Vorschlag dann mal(,) also es gibt dann schon auch teilweise(h)Kompetenzen aber stärker eigentlich noch eher Inhalte(,) als die Kompetenzen

In Angebot S spielt ebenso der Lehrplan eine zentrale Rolle, was die Konzeption des Angebots betrifft. Dabei möchte die museumspädagogische Mitarbeiterin mit ihrem Angebot nicht nur schulische Anforderungen bedienen, sondern auch die Schulnoten der Schüler*innen verbessern.

Angebot S, Interview MMS, Zeitmarke 134f.

I: Ehm was wollen Sie denn(‘) also Sie persönlich jetzt(‘) bei den Schülern erreichen mit dem was Sie machen(‘) mit dem Programm(?)

MMS: Also ich hätte eigentlich schon gerne dass sie da was mitnehmen für den Unterricht(‘) dass das was wir lehrplanorientiert ausgearbeitet haben und ihnen mitteilen(‘) dass das auch bisschen hängen bleibt(-) Dass sie Spaß dran haben(‘) dass sie für den Unterricht was mitnehmen wo sie vielleicht dann auch ihre Noten profitieren und das auch hauptsächlich ist dass wir die Kinder ins Museum führen(.)

Die Orientierung an schulischen Inhalten geht bei der Gestaltung dieses Angebots so weit, dass Schulbücher und Klassenarbeiten eigener Kinder dahingehend überprüft werden, welche Inhalte in das Angebot noch einfließen können.

Angebot S, Interview MMS, Zeitmarke 147f.

I: Ah okay Sie haben Einblick in die Proben die gemacht worden sind(?)

MMS: Ne(‘) ja gut Proben insofern wenn wir es halt von unseren Kindern kopiert haben aber halt ehm in der Ausarbeitung vorher(‘) wenn sie das vorher ausgearbeitet haben im Unterricht(.) Dann sieht man ‚Okay das haben sie im Unterricht mit drin(‘) da können wir uns teilweise noch was mit reinnehmen in unsere Führung was vielleicht für die wichtig ist wenn sie dann eine Probe schreiben und insofern ne’ (.) Wir haben uns halt die Unterlagen von Neffen(‘) Nichten oder von der Frau MLS ihren Kindern dass wir(‘) oder das HSU-Buch haben wir uns einmal geben lassen und immer reingeschaut dass wir das eigentlich schon damit mit reinbringen(.) Dass es noch

lehrplanorientierter ist und jetzt glaube ich kommt der neue Lehrplan raus im September fürs nächste Schuljahr(-) Da wollen wir dann schon schauen dass wir wieder am neuesten Stand (...) sind(‘) auch bei den anderen Führungen(‘) die sind ja auch lehrplanorientiert(.)

Für Angebot K fand eine Sichtung des Lehrplans statt, um abzugleichen, ob die Angebotsinhalte denen des Lehrplans entsprechen. Dies hatte den Hintergrund, dass davon ausgegangen wird, dass nur dann Schulklassen kommen, wenn entweder das Angebot für Schüler*innen attraktiv genug oder eine Anbindung an den Lehrplan vorhanden ist.

Angebot K, Interview MPK, Zeitmarke 108

MPK: Ja so(.) Aber ähm(-) also ich kann ganz eindeutig festhalten(-) wenn die Themen entweder für Kinder interessant also kindgerecht sind oder eben in den Lehrplan passen(‘) dann kommen die Lehrer(.)

Im Fall des vorliegenden Angebots ist eine Lehrplananbindung schon allein durch das Thema ‚Mittelalter‘ gegeben. Dadurch, dass auch die Inhalte der Museumsausstellung mit dem Lehrplan übereinstimmen, musste das Konzept des Angebots nicht geändert werden.

Angebot K, Interview MPK, Zeitmarke 123–130

I: Aber haben Sie jetzt die Inhalte auch dementsprechend ausgewählt was (unverständlich)

MPK: Ne die habe ich an die Ausstellung bei uns angedockt(.)

I: Genau(.) Mhm(.) Also Sie Sie haben eigentlich in den Lehrplan geguckt(‘) um einfach mal zu(h)schauen(‘)

MPK: um zu gucken so ist das da drin(‘)

I: passt das(.)

MPK: Und ja(‘) und ähm und ich habe dann schon natürlich auch so ein bisschen geguckt(‘) was schreiben die denn da(‘) aber das passte eben auch fast nahtlos mit der Ausstellung überein(.)

I: Mhm(.)

MPK: Also da da gibts eigentlich gar kein kein Vertun(.) Das Mittelalter wird da eben als das Mittelalter bezeichnet und das ist ja natürlich

I: (Lachen)

MPK: vermeintlich ein dehnbarer Begriff solange ich mich in der Zeit zwischen 500 und 1500 nach Christus bewege(.) Und das ist ja über die Ausstellung gegeben(.) Also das war ganz unproblematisch(.)

Auch für den Museumsleiter aus Angebot W steht eine Lehrplananbindung außer Frage, da ohne diese seiner Erfahrung nach keine Schulklassen mehr kämen.

Angebot W, Interview MLW, Zeitmarke 113–115

I: Mhm(.) Und Sie finden es auch wichtig dass man also es gibt ja schon die Diskussion(‘) jetzt im Museumsbereich(‘) ob man Angebote an den Lehrplan anschließen soll(‘) oder ob man es nicht tun soll(.) ne(‘) also wie sehen Sie das(?)

MLW: Mhm ja das ist einfach eine Frage von von Realität(.) Also ich kann es gar nicht nach meiner Ansicht lassen(‘) das(h)an die Curricula anzubinden(‘) weil äh(-) weil ich sonst keine Nachfrage habe(.) Also die Lehrer werden nicht(‘)(-) auch sinnigerweise nicht irgendein Programm buchen was sich nicht in den Unterricht integrieren lässt(.) Und wenn ich Schulklassen haben will egal welcher Schulstufe ob das Grundschule oder Gymnasium ist oder auch Universität(‘) dann muss es ja irgendwo da reinpassen(.)

Eine allgemeine Anforderung hinsichtlich der Zielgruppe Schulklassen, die von zwei Befragten erwähnt wird, ist die Sicherheit der Schüler*innen.

ALLGEMEINE ANFORDERUNGEN

SICHERHEIT

Materialauswahl: Schutzmaterialien (Brillen), standardisiertes und handelsübliches Werkzeug

Auswahl der Inhalte: an die Fertigkeiten der Altersgruppe angepasste Herstellung von Produkten

Abbildung 133: Code ‚allgemeine Anforderungen‘, Analyse der Expert*inneninterviews

Sicherheitsaspekte werden vor allem in Angebot W anhand der Verwendung bestimmter Materialien sichtbar. So müssen alle Schüler*innen beispielsweise eine Schutzbrille tragen. Darüber hinaus entsprechen auch die Werkzeuge bestimmten Sicherheitsstandards. Dies macht eine mittelalterliche Inszenierung schwierig, da handelsübliche Werkzeuge verwendet werden müssen.

Angebot W, Interview MLW, Zeitmarke 25

MLW: [...] Jetzt das Roheisen die Rundstangen bekommen wir von einer Stahlfirma die hier vor Ort sitzt und äh die Hämmer die wir benutzen jetzt für die Aktionen(h)die Zangen und solche Dinge das ist modernes Werkzeug weil das historische Werkzeug was auch in der Schmiede hier äh hängt und zu sehen ist(‘) das kann man so nicht mehr nutzen weil die äh Holzstiele und die Köpfe die Eisenköpfe nicht mehr in fester Verbindung sind(.) Ja und da die Gefahr besteht(‘) dass dann ein Hammerkopf durch die Gegend fliegt(.) Das können wir natürlich nicht machen(.) Der Sicherheitsaspekt das haben Sie gestern ja auch gesehen mit den Brillen(.) ist schon so hoch wie es überhaupt möglich ist ähm in der in der Situation damit da auch nichts passieren kann(.) Ähm also das Moderne es gibt eben halt auch einschlägig im ähm im Internet oder im Handwerk gibt es eben spezielle Firmen die uns auch das Equipment zur Verfügung stellen und wo man es dann auch entsprechend ankaufen kann(.) Es ist nicht so ein spezielles Handwerk auch heute noch nicht äh dass äh sodass man ohne Probleme an die notwendigen Gegenstände die man zum Arbeiten braucht(‘) drankommt(.) Ähm das ist nicht das Problem und das wird und das Verbrauchsmaterial wird eben ständig hier vor Ort angekauft und das andere wird von entsprechenden Fachfirmen angekauft dass wir auch da sichergehen können(‘) dass das Material was wir bekommen den Sicherheitsstandards äh im Handwerk im modernen Handwerk entspricht(.)

Darüber hinaus spielen Sicherheitsaspekte auch eine Rolle bei der Auswahl der Inhalte von Workshops. Beispielsweise werden von den Befragten nur solche Produkte ausgewählt, die den Fertigkeiten der jeweiligen Altersgruppe entsprechen.⁶⁴³

14.3.4 Zeit

Ein wesentlicher Faktor, der in den Interviews angesprochen wird, ist die zur Verfügung stehende Zeit, die sich bei Schulklassen in der Regel auf 90 Minuten beschränkt.

ZEIT

MANGELNDE INTENSIVIERUNG

Methoden, z.B. das Pantomimespiel

INHALTLICHE EINSCHRÄNKUNG

Auslassung vorgesehener Inhalte

Abbildung 134: Code ‚Zeit‘, Analyse der Expert*inneninterviews

Die Konsequenz dieser zeitlichen Begrenzung ist in Fallbeispiel A, dass die einzelnen Methoden weniger intensiv durchgeführt werden können. Beispielsweise verhindere

⁶⁴³ S. Interviewausschnitte Angebot K, S. 391, und W, S. 391.

diese die Umsetzung der Theaterszenen mit gesprochenen Worten und zusätzlichen Requisiten.

Angebot A, Interview MPA, Zeitmarke 49–53

I: Mhm(.) und äh gibt auch was(.) wo Sie sagen das ist eine Schwäche des Programms(?) oder

MPA: Ähm... also heute ist mir wieder aufgefallen wir hätten tatsächlich ein bisschen mehr Zeit brauchen können(.) also(h)wenn man natürlich mehr es ist relativ vollgepackt (trinkt) und man könnte durchaus was weglassen(.) ähm(-) wenn man diese Zeit einhalten muss oder umgekehrt(.) (h)würden wir ne halbe Stunde länger machen(.) wäre.. mehr Zeit um das einzustudieren man könnte dann vielleicht auch tatsächlich die Aufführung noch ein bisschen.. ähm(.) genauer planen und sich noch mal genauer überlegen ob man ein paar mehr Requisiten also vielleicht könnte man(.) noch überlegen ob es noch ein paar Requisiten gibt

I: Mhm

MPA: Zum Beispiel für die Ritter(.) ein Steckenpferd oder dann tatsächlich ein Schwert(.) oder einen Topf in dem gerührt wird(.) also das wär was was man noch.. machen könnte

I: Und warum machen Sie es nicht(.) zwei Stunden(?) also warum

MPA: //Ähm wir haben

I: //verlängern Sie es(m) dann nicht

MPA:(h)wir haben(h) ich hab vor(.) ja vor vielen Jahren(.) einfach mal so festgelegt dass wir versuchen unsere Programme immer so in 90 Minuten(.) hinzubekommen das ist für die Schulen oft einfach(.) zum Organisieren und trotz alledem ist es auch so(.) dass man merkt(.) dass die Aufmerksamkeit der Schüler dann doch auch auch irgendwie dann nachlässt und(.) mit den 90 Minuten dann man letztendlich dann doch ganz gut fährt(.) also sicherlich dauert es dann manchmal auch mal zehn Minuten Viertelstunde länger(.) aber es ist eine gute Zeit für die Aufmerksamkeitsspanne der Schüler

Darüber hinaus kommt es in Angebot S aufgrund des Zeitmangels zur inhaltlichen Eingrenzung, so dass nicht alle im Konzept vorgesehenen Inhalte umgesetzt werden.

Angebot S, Interview MMS, Zeitmarke 130f.

I: Das heißt Sie haben da einfach auch nochmal was weggelassen(?)

MMS: Jaja schon weil man kann nicht nur in die Kirche rein und das alles noch anschauen und noch mal erklären(‘) das nimmt zu viel Zeit weg(‘) schafft man in der Zeit einfach net(.) Wir hätten auch noch das Schreiberhaus(‘) das ist eins der ältesten(‘) das ist das älteste Bürgerhaus in Stadt 2(‘) das ist auch in dem Umkreis von der Kirche aber man schafft das zeitig nicht das anzugehen und auch noch darüber zu berichten(.) Fachwerk(‘) was ist Fachwerk(‘) wie ist das entstanden und so weiter ne(.) Das ist zu viel(.) Das haben wir dann einfach weggelassen(.) Das steht zwar jetzt noch auf dem Flyer drauf aber schafft man net(.) Hat auch noch nie jemand nachgefragt (komischerweise?)(.)

14.3.5 Stadtgeschichtliches Ereignis

In Angebot S spielt außerdem ein stadtgeschichtliches Ereignis eine Rolle für die Etablierung des Angebots. So sieht sich zur 850-jährigen urkundlichen Erwähnung der Stadt das Stadtmuseum veranlasst, sich zu diesem Ereignis zu positionieren. Es tut dies einerseits durch eine Sonderausstellung und andererseits durch die Entwicklung zweier Angebote, die in der Stadt durchgeführt werden. Durch die positive Nachfrage der Angebote bei Schulklassen werden sie Teil des regulären museumspädagogischen Programms.

Angebot S, Interview MLS, Teil 1, Zeitmarke 1–5

I: Dann mach ich mal das Aufnahmegerät an(-) Genau also mich würde am Anfang erstmal interessieren wie es überhaupt zu dem Angebot kam oder zu dieser(.) Also das ist ja jetzt(‘) das sind ja drei Angebote ne(-) Dieses für die Vorschule und dann für die dritte und vierte Klasse und wie kamen Sie auf die Idee(.)

MLS: Also ursprünglich war angedacht zum(,) Ehm wir hatten 850 Jahre Stadt S (‘) also großes Stadtjubiläum und da haben wir in diesem Jubiläumsjahr sehr viele Veranstaltungen gemacht und(,) Ehm wobei das nicht 850 Jahre ist sondern wir haben das Jubiläumsjahr zum Anlass genommen um festzustellen dass eben ehm diese ursprüngliche Nennung 1160 gar nicht Stadt S betrifft(.) Also wir haben das dann ganz in Frage gestellt ja(.)

I: Okay (Lachen)

MLS: (Lachen) Und ehm die bezieht sich auf (...) also das ist aber(.) Und ehm haben eben ein speziellen Angebot dann eben auch für Kinder und Schulklassen für das Museum in diesem Zuge entwickelt(.) Also war so der Auslöser einfach das Stadtjubiläum(‘) also das vermeintliche Stadtjubiläum ja(.) Und ehm also da entstanden die beiden Leiterwagenführungen für dritte vierte Klasse(‘) also einmal diese ‚KS1‘⁶⁴⁴ und eben die ‚KS2‘⁶⁴⁵(‘) also das Marktwesen(.) Und ehm(.) Oh jetzt klingelt es(.) Darf ich kurz(?)

(Telefon klingelt)

⁶⁴⁴ Erstes Konzept des Angebots im Stadtraum für die dritte Klasse.

⁶⁴⁵ Zweites Konzept des Angebots im Stadtraum für die vierte Klasse.

15 Zwischenfazit

Im Folgenden möchte ich auf auffällige Befunde dieser Auswertung entlang der Kategorien eingehen. Ich beginne mit den **Gestaltungsaspekten** und wende mich zuerst der Subkategorie ‚*Strukturen*‘ zu. Was den zeitlichen Aufwand betrifft, so dauern die hier untersuchten Angebote mit Ausnahme von Angebot W, das nur auf 60 Minuten angelegt ist, 90 Minuten. Dies wird unter anderem damit begründet, dass Schüler*innen nicht länger aufmerksam sein könnten. Gleichzeitig wird diese Zeitspanne von den Befragten aber auch als sehr knapp bemessen empfunden, was bei dem Anspruch der Umsetzung von Methodenvielfalt Abstriche in der Gestaltung der Angebote zur Folge hat. Insgesamt betrachtet entsteht bei mir der Eindruck, dass zumindest bei drei Angeboten die museumspädagogischen Mitarbeitenden bzw. Museumspädagog*innen in der Durchführung unter enormen Zeitdruck stehen, so dass für die Thematisierung der Interessen der Schüler*innen während der Angebote kaum Zeit eingeplant ist.

Im Ablauf der Angebote ist besonders die Einführungsphase auffällig, da sie erstens Bestandteil aller Angebote ist und zweitens zumindest bei drei Fallbeispielen (ausgenommen Angebot W) angebotsübergreifende Gemeinsamkeiten aufweist. Eine der auffälligsten ist, dass in dieser Phase weder mit mittelalterlichen Zeugnissen gearbeitet wird noch diese räumlich präsent sind. In den Angeboten A und S findet diese Phase zudem an einem Ort fernab der später frequentierten Zeugnisse statt. In Angebot K werden die Schüler*innen in dieser Phase mit dem Rücken zu den Objektischen platziert, so dass ein Sichtkontakt vermieden wird. Diese Phase kommt außerdem im Großen und Ganzen ohne inhaltlich-bespielte Räume aus, so dass die museumspädagogischen Fachkräfte ihre eigenen Materialien mitbringen. In diesen Zusammenhang passt auch, dass inhaltlich fast ausschließlich Themen bearbeitet werden, Gegenstände zwar in Angebot K gezeigt werden, aber den Themen der Power-Point-Präsentation untergeordnet sind. Ziel dieser Phase ist in allen drei Angeboten das Aufrufen bestehender und die Generierung neuer Wissensbestände, weswegen man hier von einer ‚Phase der Wissensfundierung‘ sprechen kann. In allen Angeboten wird sie in der Großgruppe durchgeführt, womit alle Schüler*innen auf den gleichen Wissensstand gebracht werden sollen, der den Ausgangspunkt für die folgenden Phasen darstellt. Angebot W ist hier insgesamt eine Ausnahme. Dies kann dadurch erklärt werden, dass es sich um einen reinen Workshop handelt, in dem die Vorbereitung auf eine Tätigkeit im Zentrum steht. Im Folgenden sei eine tabellarische Übersicht über die Einführungsphase gegeben:

Einführungsphase	
Angebot	A, S, K
Materialien	Darstellungen, Stellvertreter, Vergleichsobjekte, Hilfselemente
Inhalte	Themen, (Gegenstände), Tätigkeit
Räume	Einmalige Nutzung eines Rauminhalts (S), Inhalte hinzugefügt (A, S, K); didaktische Struktur genutzt (A, K), didaktische Struktur hinzugefügt (S, K)
Methoden-Ziele	Wissen aufrufen, Wissensgenerierung, Disziplin wahren
Sozialform	Großgruppe
Rolle der Objekte	Thematisierung (K), aber keine materielle Präsenz der Objekte

Tabelle 32: Übersicht über gemeinsame Merkmale der Einführungsphase, Analyse der videographischen Daten

Nach der Einführungsphase folgen immer eine oder mehrere Arbeitsphasen, in denen zentrale Inhalte bearbeitet werden. Vor der Verabschiedung können die Arbeitsergebnisse entweder in einer Fragephase gemeinsam reflektiert und/oder präsentiert werden. Dies erfolgt aber nicht zwangsläufig; in Angebot S und K werden die Schüler*innen ohne eine solche Phase entlassen. Zusammenfassend haben alle Angebote eine feste Struktur, die in Phasen gegliedert ist. Damit sind die untersuchten Angebote standardisiert und weisen wenig Flexibilität und Offenheit für beispielsweise die spontanen Interessen der Lehrenden oder Schüler*innen auf.

Hinsichtlich der Nutzung von ‚Materialien‘ hat sich gezeigt, dass diese mit sehr unterschiedlichen Funktionen besetzt werden (Zeugnisse, Stellvertreter, Darstellungen, Vergleichsobjekte, Orte, Hilfsmittel). Dabei lassen sich in meinen Fallbeispielen einige Tendenzen erkennen, die ich hier näher ausführe. Zeugnisse werden zum Beispiel in der Regel nur in einer Arbeitsphase verwendet. Hier stellt sich die Frage, weshalb sie in den von mir beobachteten Beispielen nicht gleich zu Beginn eines Angebots eingeführt werden, wenn doch ihre Relevanz im Museum wie auch der Museumspädagogik als besonders hoch eingeschätzt wird. Häufig wird hingegen ausschließlich mit Darstellungen oder Stellvertretern gearbeitet, was vermuten lässt, dass sich mit diesen Materialien einfacher arbeiten lässt als mit Objekten selbst. Teils werden damit Themen angesprochen, die nicht unbedingt einen direkten Bezug zu später verwendeten Zeugnissen haben, sondern eher einen allgemeinen Überblick geben sollen (v.a. in den Einführungsphasen).

Stellvertreter dienen in den Fallbeispielen dazu, einen ‚Gegenstand‘ zu vermitteln, ohne dass auch hier ein Bezug zu einem im Museum vorhandenen konkreten mittelalterlichen

Objekt hergestellt werden muss (z.B. bei den Trippen in Angebot S oder aber bei vielen Stellvertretern in der Hands-On-Phase des Angebots K). Interessant ist dabei der Stellenwert von Originaltreue, die als höchst relevant beschrieben (vgl. z.B. Interview mit Museumspädagogen Angebot K), in der Praxis hingegen teils vernachlässigt wird. Zwar betont beispielsweise der Museumspädagoge des Angebots K bei der Brillenreplik, dass sie nach dem Vorbild eines Fundes angefertigt wurde, gleichzeitig verwendet er jedoch in der Power-Point-Präsentation einen Zollstock, um die Handhabung eines Bidenhänders aufzuzeigen. Beide Gegenstände haben in diesen Momenten die Funktion eines Stellvertreters, unterscheiden sich aber dahingehend, dass die Brille in ihrer Materialität dem Originalgegenstand sehr nahekommt, der Zollstock hingegen in seiner Form und Materialität ganz anders ist. In letzterem Fall vertraut der Museumspädagoge auf die Vorstellungskraft der Schüler*innen, während er den ‚Bidenhänder‘ (den Zollstock als Stellvertreter) in Aktion zeigt. Gleiches gilt für das Spiel-Holzschild in Angebot S, das sich von seiner Materialität und seinem Äußeren von einem mittelalterlichen Schild eindeutig unterscheidet. Aber auch hier verlässt die Pädagogin sich auf die Imaginationskraft der Schüler*innen, wenn das Schild bei der Formierung des Kaufmannszuges zum Einsatz kommt. Hier lässt sich ein Zusammenhang zwischen der Materialauswahl und der Darbietungsform vermuten: Es wäre undenkbar, den Zollstock oder das Spiel-Holzschild als Hands-On auszulegen oder diese als Stellvertreter mittelalterlicher Gegenstände zu zeigen. Im Zuge des didaktischen bzw. dramaturgischen Akts scheinen die Materialität und Gestalt der Gegenstände für die Museumspädagog*innen an Bedeutung zu verlieren. Ein Extremfall stellen in diesem Zusammenhang die Pantomimeszenen dar, in denen überhaupt keine Materialien mehr zur Verfügung stehen und die Schüler*innen diese alle pantomimisch andeuten. Beispiele dafür sind Trinkgefäße auf einem Fest oder ein Kochtopf einer Bauernfamilie, wobei die Museumspädagogin im Interview dies auch mit dem zeitlichen Faktor in Verbindung bringt. Denn wenn mehr Zeit zur Verfügung gewesen wäre, hätte sie die Pantomimeszenen auch mit Materialien angereichert. Während also auf der einen Seite sehr wohl Wert auf ‚materielle Authentizität‘ gelegt wird, gibt es auch Vermittlungsformen, bei denen diese überhaupt keine Rolle mehr spielt bzw. die Form der Darbietung der Inszenierung oder Überbrückung von ‚Authentizität‘ dient.

Außerdem fällt auf, dass Hilfsmittel vor allem in Werkstattangeboten verwendet werden. In einem Beispiel (Angebot K) werden damit kaum noch thematisch relevante Inhalte (Mittelalter) transportiert, so dass der Workshop von den anderen Angebotsteilen abgekoppelt wirkt. Einen Kontrast dazu stellt Angebot W dar. Hier wird bewusst auf

Materialien verzichtet, die Gegenständen aus dem Mittelalter nahekommen, da Authentizitätsfiktionen vermieden werden sollen. Im Gegensatz zu den beobachteten flankierend eingesetzten Workshops dienen die Hilfsmittel hier der reinen Inhaltsvermittlung (der Technik Schmieden), die in 60 Minuten vollzogen wird. Diese Form des Werkstattangebots zeigt, dass Zeit ein wesentlicher Faktor für die Qualität der Inhaltsvermittlung darstellt, der von den Befragten in den Interviews aber nur randständig erwähnt wird. Allerdings fehlt auch hier wie in Angebot K die Rückbindung an das eigentliche Thema der Veranstaltung, das Mittelalter. Dies lässt sich darauf zurückführen, dass keine weiteren Materialfunktionen wie ‚Darstellungen‘, ‚Vergleichsobjekte‘ oder ‚Stellvertreter‘ genutzt werden.

Was die ‚*Inhalte*‘ der untersuchten Angebote betrifft, so scheinen ‚Themen‘ und ‚Gegenstände‘ die Regel zu sein, wobei wie bereits in den vorherigen Erhebungen deutlich wurde, die Themenvermittlung (Sachwissen) dominiert. Für die Thematisierung von ‚Forschungsmethoden‘ bleibt in den beobachteten Angeboten hingegen nur wenig Zeit: In Angebot A und K werden diese immer nur kurz angesprochen, in Angebot S gar nicht. ‚Tätigkeiten‘ sind typische Inhalte für Workshops, die aufgrund der Häufigkeit von Werkstattangeboten zum inhaltlichen Repertoire museumspädagogischer Angebote gehören. Allerdings zeigen Beispiel K und W, dass hier sehr schnell eine inhaltliche Abkopplung vom eigentlichen Thema (dem Mittelalter) passieren kann und lediglich Tätigkeiten vorgestellt werden.

Die Frage nach der Nutzung der ‚*Räume*‘ zeigt, dass diese eine inhaltlich wie auch didaktisch relevante Struktur aufweisen können. Während Ausstellungen inhaltlich-bespielt und didaktisch-strukturiert sind, verfügen die anderen untersuchten Räume entweder nur über eine inhaltlich oder didaktisch relevante Struktur. Gemeinsam haben dennoch alle Räume, dass sie für die hier beteiligten Museumspädagog*innen Defizite in sich tragen, die durch das Hinzuziehen zusätzlicher Materialien und Hilfsmittel sowie die Entwicklung und Anwendung eigener Narrationen oder Inhalte kompensiert werden. Im Fall der Arbeit in Ausstellungen mag dies daran liegen, dass die Museumspädagogik häufig bei Ausstellungskonzeptionen nicht beteiligt ist. Im Fall der Stadtbegehung und der Arbeit im Klassenzimmer lässt sich die Entwicklung einer eigenen Narrationslinie und die Bereitstellung von Inhalten kaum vermeiden, da diese Räume entweder didaktisch oder inhaltlich erst erschlossen werden müssen. Gleichzeitig kommt es in den untersuchten Angeboten aber auch zu Raumüberlagerungen, d.h. bestehende Strukturen werden ignoriert

und neue Räume inszeniert. Beispiele dafür sind einerseits das Klassenzimmer, das zum Ausstellungsraum umfunktioniert wird (Hands-On-Phase), oder der Ausstellungsraum, der als Bühne für die Präsentation der Pantomimeszenen verwendet wird. In letzterem Fall deutet alles darauf hin, dass dies auf reinem Pragmatismus beruht, denn der Weg in die Museumswerkstatt bedeutet vermutlich zu viel Unruhe und Zeitverlust.

Zusammenfassend habe ich festgestellt, dass die Arbeit mit vorhandenen Raumstrukturen in den vorliegenden Beispielen sehr unterschiedlich ausfällt. Während einerseits mit ihnen gearbeitet wird, so werden sie andererseits auch ignoriert und durch andere Strukturen überlagert, was darauf zurückzuführen ist, dass offensichtlich mit defizitären Raumstrukturen gearbeitet wird, die teils hohe Kompensationsleistungen abfordern.

Die Analyse der *„Ziele und Methoden“* in den Fallbeispielen spiegelt die bisherigen Ergebnisse dahingehend wider, dass die Wissensgenerierung eine sehr dominante Rolle einnimmt. Der Schwerpunkt bei den untersuchten Angeboten liegt eindeutig im kognitiven Bereich. Methodisch gesehen sind vor allem das ‚Hinsehen‘, ‚Zuhören‘, ‚Erkennen‘, ‚Raten‘ und ‚Fragenstellen‘ gefordert. Diese finden sich in allen Angeboten in fast allen Phasen wieder (außer in Angebot A, Präsentationsphase und Angebot K, Workshopphase). Deshalb habe ich sie auch als Grundmodi bezeichnet. Nur punktuell werden das ‚Ableiten‘, ‚Überprüfen‘, ‚Vergleichen‘, ‚Einordnen/Zuordnen‘ und ‚Vorstellen‘ von den Schüler*innen eingefordert. Selten und nur in Ansätzen habe ich die Aufforderung zum ‚Anschauen‘ von Gegenständen beobachten können. Dieser Befund beschränkt sich nicht nur auf Objekte, sondern auch auf Stellvertreter, die ebenso intensiv betrachtet und untersucht werden könnten. Einerseits kann dies auf die Rahmenbedingungen wie Zeit, Platz in der Ausstellung, Gruppengröße oder Größe der Objekte zurückgeführt werden, andererseits vermute ich aufgrund der Formulierung der Arbeitsaufträge, dass diese Form der Vermittlung noch nicht ausreichend im Bewusstsein der untersuchten museumspädagogischen Fachkräfte und Museumspädagog*innen verankert ist und Pragmatismus sowie Konventionen hier eine große Rolle spielen.

‚Neue Erfahrungen‘ wie beispielsweise das ‚Ausprobieren‘ und ‚Fühlen‘, das besonders in der museumspädagogischen Ratgeberliteratur hervorgehoben wird, beschränken sich in meinen Beispielen mit Ausnahme des Angebots W auf bestimmte Materialien (z.B. Stellvertreter, ausgewählte Zeugnisse) und werden damit in nur begrenztem Maße (d.h. in Angebot A und K in nur einer Phase oder in Angebot S nur anhand der Trippen) angeboten. Dies lässt sich einerseits mit dem Anspruch der Unversehrtheit der Objekte

begründen, andererseits sind sich alle befragten Expert*innen einig, dass ebenso gut mit Stellvertretern gearbeitet werden kann. Deshalb stellt sich die Frage, weshalb diese Vermittlungsform in den Angeboten nicht intensiver genutzt wird. Hier lässt sich vermuten, dass die Fokussierung auf die Vermittlung von Wissen alternative Erfahrungen aus dem Blick geraten lässt. In Angebot W hingegen geht es hauptsächlich um das ‚Erfahren‘, was seinem Workshopformat geschuldet ist. Daraus lässt sich schließen, dass Methodenabwechslung, wie sie in den anderen Angeboten praktiziert wird, nicht zwangsläufig die intendierten positiven Effekte hat, da dadurch intensivere Erfahrungen verunmöglicht werden.

Des Weiteren habe ich festgestellt, dass bestimmte Handlungsaufforderungen ohne Verdeutlichung ihrer Ziele gemacht werden, womit sich der Auftrag auf die Erfüllung einer Aufgabe beschränkt und Lernpotenzial verschenkt wird. Dies liegt vor allem an den zu wenig ausdifferenzierten und uneindeutigen Formulierungen der Arbeitsaufträge.

Hinsichtlich der ‚Rolle von Objekten‘ in der praktischen Vermittlung zeigt sich in den hier vorliegenden Beispielen das, was sich in der Online-Befragung der Museumspädagog*innen abgezeichnet hat, nämlich dass die Auseinandersetzung mit Objekten nur einen (geringeren) Teil der Angebote ausmacht. Dies lässt sich einerseits daran festmachen, dass Objekte in nur einer Arbeitsphase im Fokus stehen. Andererseits ist der zeitliche Aufwand für die Arbeit mit Zeugnissen sehr begrenzt und macht in meinen Beispielen nicht mehr als 25% der verfügbaren Zeit aus, abgesehen davon, dass auch die Qualität der Auseinandersetzung sich vielfach auf das ‚Hinsehen‘ beschränkt. Das liegt zum einen an mangelnder Zeit und beengten oder zu weiten⁶⁴⁶ Räumen und zum anderen an den didaktischen Interventionen. So lenken die Formulierungen und Zielsetzungen der Arbeitsaufträge oder aber die bestehenden Narrative des museumspädagogischen Personals vom ‚Anschauen‘ der Objekte ab, indem sie die Schüler*innen anstatt zum ‚Anschauen‘ zum ‚Hinschauen‘ auffordern. Schließlich lassen sich auch mit den kodierten Funktionen von Objekten eingeschränkte Möglichkeiten der Auseinandersetzung begründen. Teils werden sie zwar als ‚Objekte‘ der Betrachtung behandelt. Allerdings muss unterschieden werden, ob sie mit ihren ‚individuellen‘ Charakterzügen oder ‚exemplarisch‘ vorgestellt werden. Dies beeinflusst die Qualität der Auseinandersetzung insofern, als der exemplarische Zugriff ein weniger intensives Anschauen einfordert als der individuelle.

⁶⁴⁶ Beim Stadtraum könnte es daran gelegen haben, dass die Bauwerke zu weit weg waren und deshalb nicht ‚angeschaut‘ werden konnten.

Gleichzeitig habe ich festgestellt, dass Objekte in den vorgestellten Fallbeispielen kaum zur ‚Dekonstruktion von Geschichte‘ oder ‚vorstellungsbildend‘ eingesetzt werden, was die Qualität der Beschäftigung mit Objekten an sich erhöhen würde. Teils dienen sie der ‚Visualisierung‘ und des ‚Belegens‘ einer Erzählung, was lediglich das ‚Hinsehen‘ einfordert und sie zu Medien anstatt Objekten macht. Dass Objekte als ‚Quellen‘ historischen Wissens vorgestellt werden, kommt in meinen Beispielen nur einmal in sehr reduzierter Form vor. Auch dies ist vermutlich auf die zeitliche Begrenztheit der Angebote bei gleichzeitig hohem Anspruch an eine vielfältige Vermittlung zurückzuführen. Des Weiteren habe ich anhand des Fallbeispiels W zeigen können, dass Angebote auch ohne Objekte durchgeführt werden.

Als relevant in der Auswertung stellen sich außerdem die ‚Sozialformen‘ heraus. Hier fiel auf, dass die Einführungsphase in den Fallbeispielen immer in der Großgruppe durchgeführt wird. Dies lässt sich darauf zurückführen, dass dort gemeinsames Wissen erarbeitet werden soll und damit die Schüler*innen auf ein einheitliches Niveau gebracht werden sollen. Außerdem finden die Angebote S und W durchweg in der Großgruppe statt, während die Sozialform in den anderen Angeboten wechselt. Hier vermute ich einen Zusammenhang zwischen der Auswahl der Sozialform und der räumlichen Beschaffenheit bzw. der damit verbundenen Sicherheit der Schüler*innen. Die Wahl einer Sozialform ist demzufolge an andere Faktoren wie Zielsetzungen und Rahmenbedingungen der Angebotsgestaltung gekoppelt.

Aus der Analyse der Interviews hat sich ergeben, dass unter anderem ‚**personenbezogene Einflussfaktoren**‘ auf die Gestaltung der untersuchten Angebote einwirken. Denn die Befragten haben teils gemeinsame, teils aber auch sehr individuelle Überzeugungen und Hintergründe. Besonders sticht hier meiner Meinung nach hervor, dass fast alle Befragten einen ‚*pädagogischen Hintergrund*‘ aufweisen. Neben ausgebildeten Lehrkräften finden sich Erzieher*innen und eine Sozialpädagogin. Nur die Museumsleiterin des Angebots S ist Fachwissenschaftlerin. Dass der berufliche Hintergrund einen erkennbaren Einfluss auf die Gestaltung der Angebote hat, zeigt sich in Angebot S, das mit Methoden aus der Elementarpädagogik wie Bewegungseinheiten (das Hüpfen über die dunklen Pflastersteine) angereichert wird. Ansonsten gehe ich davon aus, dass Lernvorstellungen, Vermittlungsstrategien und ergriffene disziplinarische Maßnahmen aus beruflichem Wissen und Erfahrungen resultieren.

Direkt gefragt habe ich die Expert*innen in den Interviews nach ihrem persönliche ‚*Bezug zum Thema*‘. Hierzu äußern zwei der Befragten, dass sie Bewunderung für das Mittelalter hegen und deshalb gängige und abwertende Klischees in ihren Angeboten bearbeiten. Gleichzeitig distanzieren sich die Befragten jedoch sowohl in den Interviews als auch in den videographierten Beispielen vom Mittelalter und bringen damit eine ambivalente Haltung zum Ausdruck. Dies hat Auswirkungen auf die Angebotsgestaltung dahingehend, dass Materialien und Themen dazu verwendet werden, diese Haltungen zu transportieren.

Die ‚*Relevanz von Objekten*‘ in der Vermittlung wird von allen Befragten hoch eingeschätzt. Im Besonderen wird ihr Potenzial in der Visualisierung und Manifestierung von Geschichte gesehen. Allerdings werden andere Materialien und Methoden diesen gleichgesetzt bzw. auch bevorzugt, um beispielsweise haptische Erfahrungen zu ermöglichen. Dies überschneidet sich mit den Ergebnissen aus den Videographien und der Online-Befragung, die deutlich machen, dass Objekte zwar frequentiert und geschätzt werden, aber andere Vermittlungselemente einen gleichen, wenn nicht höheren Stellenwert haben.

Darüber hinaus geben die Befragten konkrete Vorstellungen preis, wie in ihren Angeboten gelernt wird (‚*Lernvorstellungen*‘). Ebenso wie in der Auswertung der Videographien sind die Methoden der Wissensgenerierung hier am vielfältigsten. Als Beispiele nennen die Befragten hierzu das ‚Tun‘, ‚Zuschauen‘, ‚Zuhören‘, ‚Fühlen‘, ‚Anschauen‘ und das ‚Rollenspielen‘. Dies deckt sich im Wesentlichen mit der Auswertung der Videodaten. Nicht nachzuweisen im Material sind artikuliert Ziele der ‚Kompetenzvermittlung‘, des ‚sozialen Lernens‘ und der ‚Entwicklung eines Zeitgefühls‘, da es sich dabei um kaum messbare und zeitintensive Ziele handelt.

‚Prinzipien‘ wie die ‚Begegnung mit dem Original‘ zeigen sich in den beobachteten Durchführungen tendenziell als kurz und flüchtig umgesetzt, so dass sich die Vorstellungen der Befragten von ihrer eigenen Praxis stark unterscheiden. Dies deutet darauf hin, dass es zwar ein Bewusstsein für die eigenen Potenziale gibt, aber deren Umsetzung eine Herausforderung darstellt. ‚Gegenwarts- und Lebensweltbezüge‘ werden einerseits rhetorisch und andererseits über die dargebotenen Materialien hergestellt. Beispiele dafür sind die Vergleiche mittelalterlicher mit heutiger Kleidung in Angebot A und S sowie der Vergleich eines Ringpanzers mit einer Metzgerschürze in Angebot K. Hier deckt sich die Wahrnehmung der Befragten mit ihrer Praxis. Ansätze des ‚ganzheitlichen Lernens‘ habe

ich vor allem in den Bestrebungen wiedergefunden, verschiedene Sinne anzusprechen, was in allen Angeboten praktiziert wird.

Die von den Befragten geäußerten ‚Strategien‘ sind im Material ebenso nachweisbar. Gerade die ‚Aktivierung‘ der Schüler*innen ist eines der von mir ermittelten Merkmale der Handlungsaufforderungen. ‚Überraschungseffekte‘ werden im Material meist rhetorisch durch Fragen eingeleitet und die ‚Merkhilfe‘ in Angebot S mit dem 20-Euro-Schein eingeführt. Inwiefern der Playmobilkaufmannstross in Angebot S tatsächlich eine ‚zeitliche Verkürzung‘ transportiert und welchen Zweck diese erfüllen soll, bleibt hier offen. Gleiches gilt für die ‚Verräumlichung‘ von Zeit in Form der Zeitschnur. Hier bewegen sich die Museumspädagog*innen auf keiner empirisch abgesicherten Grundlage.

Neben den Lernvorstellungen zeichnen sich in den Interviews externe ‚*Bilder vom Museum*‘ ab, von denen sich die Befragten mit ihren Angeboten abzugrenzen versuchen. So veranlasst das Bild vom verstaubten Museum oder der Kontrastierung des Museums zur Schule die Befragten, ihre Angebote möglichst abwechslungsreich und aktivierend zu gestalten.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass einerseits mit Lernvorstellungen gearbeitet wird, die in den Angeboten auch umgesetzt werden (‚Wissensgenerierung‘, ‚Lebenswelt- und Gegenwartsbezug‘, ‚Aktivierung‘, ‚Merkhilfen‘). Andererseits werden aber auch Vorstellungen artikuliert, die sich aufgrund ihrer Abstraktheit im Material schwer nachweisen lassen (‚Kompetenzen‘, ‚Zeitgefühl‘, ‚soziales Lernen‘, ‚Überraschungseffekte‘, ‚zeitliche Verkürzung‘, ‚Verräumlichung von Zeit‘).

Als **Rahmenbedingungen** kommen in den Interviews das Museum, die räumlichen Verfügbarkeiten und Beschaffenheiten, die Zielgruppe Schulklassen, Zeit und ein stadthistorisches Ereignis zur Sprache.

Das ‚*Museum*‘ schafft insofern besonders relevante Rahmenbedingungen, als es ‚Museums- und Angebotskonzepte‘, ‚Ausstellungen‘, ‚Kontaktmöglichkeiten‘, ‚finanzielle Mittel und Personal (‚Ressourcen‘) bereitstellt. In zwei Beispielen spielen ausformulierte Angebotskonzepte eine Rolle, die jedoch beide Male abgeändert werden. Einmal wird das Konzept stärker an die Zielgruppe und einmal vor allem an die räumlichen Gegebenheiten angepasst. Letzterer Fall ist insofern interessant, als nicht der Raum mitentscheidend für die Konzeptentwicklung ist, sondern ein bestehendes Konzept für einen anderen

Raum⁶⁴⁷ ausschlaggebend ist. Dies ist auf Pragmatismus zurückzuführen und verweist auf mangelnde zeitliche Ressourcen von Museumspädagog*innen für die Entwicklung von neuen Angeboten. Die Tatsache, dass in dem anderen Beispiel Elemente aus zwei unterschiedlichen Angebotskonzepten in ein Angebot integriert werden, spricht ebenso für ein pragmatisches Vorgehen in der Praxis. Ein Befragter äußert außerdem, dass das Angebotsthema, das Mittelalter, sich besonders gut für praktische Tätigkeiten eignet, da hierzu handwerkliche Tätigkeiten angeboten werden können, die mit Schüler*innen einfach zu reproduzieren sind.

In Fallbeispiel W ist es das ‚Museumskonzept‘, das sich maßgeblich auf die Angebotsgestaltung auswirkt, indem es Handlungsorientierung und Aktivierung als grundlegende Ansätze musealer Vermittlung festschreibt. Dadurch ist bereits im Museum eine Infrastruktur geschaffen worden, die gerade die Durchführung von Workshops erleichtert.

Darüber hinaus stellt die ‚Ausstellung‘ einen wichtigen Faktor dar, der bei der Gestaltung von Angeboten nicht ausgeblendet werden darf. Denn Ausstellungen stellen Objekte, Themen und Materialien bereit, die in der Durchführung von Angeboten genutzt werden können. Neue Ausstellungen haben das Potenzial, dass Angebote entwickelt werden können, in denen andere Räume, Materialien und Methoden verwendet werden können. Sie stellen für Museumspädagog*innen folglich eine Gelegenheit dar, eigene Ideen in Ausstellungskonzepte einzubringen und fest zu etablieren (vgl. in Angebot A die Seh-, Fühl- und Hörstation und in Angebot S die Arbeit im Stadtraum). Die Handlungsspielräume von Museumspädagog*innen können damit erweitert werden.

Auch ‚interne Kontakte‘ zu anderen Abteilungen beeinflussen die Angebotsgestaltung. Zum Beispiel bereichern in Angebot K Gespräche mit Kurator*innen die inhaltliche Ausgestaltung der Angebote, da dadurch der Museumspädagoge sich tiefergehendes Wissen zur Ausstellung und den Objekten aneignet. Ebenso sind ‚Kontakte nach außen‘ für die Akquise zusätzlicher Materialien wie beispielsweise Hands-Ons dienlich (in Angebot K Kontakte zur Landesarchäologie).

Bezüglich der Gestaltung von Workshops nennen die Befragten vor allem die mangelnde Bereitstellung ‚finanzieller Mittel‘ als einschränkend für Auswahl der Tätigkeiten, Produkte und Ausstattung mit Handwerks- und Bastelmaterialien, wohingegen zusätzliche

⁶⁴⁷ Hier beziehe ich mich auf Angebot K, das auf einem Angebotskonzept für die Ausstellung beruht.

finanzielle Mittel in Angebot K dazu beitragen, mit mittelalterlichen Objekten zu arbeiten sowie eine große Menge an weiteren Materialien in die Schulen zu transportieren.

Die ‚personelle Situation‘ museumspädagogischer Teams wird von allen Befragten für kritisch befunden. Durch den Mangel an verlässlichem und qualifiziertem Personal bleibe zu wenig Zeit für die Überarbeitung und Reflexion bestehender und die Konzeption neuer Angebote. Außerdem könne der Mangel an qualifiziertem Personal die weitere Durchführung von Angeboten, wie sie momentan konzipiert sind, gefährden (z.B. den Schmiede-Workshop).

Hinsichtlich der ‚Räume‘ sprechen die Befragten vor allem über deren ‚Beschaffenheiten‘. Damit verbunden ist gleichzeitig auch deren ‚Verfügbarkeit‘. In einem Fall muss aufgrund von Baumaßnahmen die Ausstellung für eine längere Zeit geschlossen werden. Um weiterhin nach außen hin sichtbar zu bleiben, entsteht die Idee, Angebote im Klassenzimmer anzubieten. Dadurch erschließt sich der Museumspädagoge jedoch einen Raum mit völlig anderen Strukturen, was Konsequenzen für die Materialauswahl hat: Einerseits können keine Exponate mehr eingesetzt werden, andererseits müssen Materialien ausgewählt werden, die transportabel sind. Methodisch gesehen kommt es jedoch interessanterweise nur zu wenigen Änderungen, denn der Museumspädagoge behält das bestehende Angebotskonzept (Dreiteilung Führung, Hands-On-Phase, Workshop) bei, ändert lediglich die Materialien der ursprünglich geplanten Führung, indem er daraus eine Power-Point-Präsentation mit Fotos von den Objekten macht. Hierzu stellt er jedoch fest, dass durch das Zeigen der Fotos ein verfälschter Eindruck von den Objekten entsteht.

Die für die Angebotsgestaltung relevanten Merkmale der ‚Ausstellung‘ sind in Angebot A vor allem die ‚Beengtheit‘ und die ‚Unruhe‘, die von der Befragten als Argumente hervorgebracht werden, auf die Museumswerkstatt auszuweichen. Letztere hat den Vorteil, Materialien zu lagern und wirksamer zu präsentieren. Zugleich sei die Gruppe vor ‚Störungen‘ von außen geschützt.

Die Umsetzung eines Angebots im Stadtraum hat mehrere Konsequenzen für die Angebotsgestaltung. Zunächst können ‚Inhalte nicht in einer sinnvollen Reihenfolge‘ abgearbeitet werden, da der Stadtraum nicht didaktisch-strukturiert ist und zwischen den einzelnen Stationen ‚größere Wegstrecken‘ liegen. Hier musste der Museumspädagoge, der das Angebot konzipiert hat, eine eigene Narration entwickeln, die an die Gegebenheiten in der Stadt angepasst ist. Zudem birgt der Stadtraum Einschränkungen durch ‚Verkehrslärm‘ und ‚Ablenkungsmöglichkeiten durch Geschäfte‘, was eine stärkere

Disziplinierung und Führung der Gruppe erfordert. Hier erweist sich die Idee des Nachspielens eines Kaufmannzuges mit verschiedenen Rollen, dem Leiterwagen und dem Glöckchenstab als besonders hilfreich, um Kontrolle über die Gruppe zu behalten. Während die ursprünglich didaktisch begründete Idee der Formation des Kaufmannzuges letztlich in der Praxis für disziplinarische Zwecke genutzt wird⁶⁴⁸, wird der Glöckchenstab eigens zum Zweck der Disziplinierung eingeführt und inhaltlich besetzt. Damit zeigt sich, dass pragmatische Lösungen zuungunsten der Inhaltsvermittlung vorgezogen werden. Darüber hinaus ist die Arbeit im Stadtraum von den ‚Jahreszeiten und dem Wetter‘ abhängig. Gerade bei Regen können nicht alle Materialien (z.B. das ‚echte‘ Schwert) mitgenommen werden bzw. kann das Angebot nicht durchgeführt werden. Die Tatsache, dass im Stadtraum längere Wegstrecken als im Museum zurückgelegt werden müssen und damit auch mehr Zeit aufgewendet werden muss, führt zur Ermüdung der Schüler*innen, weshalb die museumspädagogische Fachkraft eine bewegungsorientierte Methode einbaut (Springen über die ehemaligen Wasserleitungen). Auch hier wird deutlich, dass Inhaltsvermittlung pragmatischen Lösungen weicht.

Was die ‚Zielgruppe Schulklassen‘ betrifft, so nehmen die Befragten wahr, dass eine ‚zeitliche Begrenzung‘ auf in der Regel 90 Minuten und Methodenwechsel bzw. -vielfalt der Ermüdung der Schüler*innen entgegenwirkt. Dafür nehmen sie auch eine Einschränkung der Qualität ihrer Arbeit in Kauf, indem sie beispielsweise Methoden unter Zeitdruck durchführen und damit Details weniger Beachtung schenken (z.B. in Angebot A die Pantomimeszenen).

Hinzu kommt, dass die ‚Fähigkeiten und Fertigkeiten‘ der Schüler*innen berücksichtigt werden müssen. Dies ist vor allem bei Workshops relevant, in denen mit Werkzeugen gearbeitet wird. Besonders trifft dies auf das Schmiedeangebot zu, bei dem mit glühenden Eisen hantiert wird.

Damit ist auch die ‚Sicherheit‘ der Schüler*innen angesprochen, die eine weitere Einschränkung der museumspädagogischen Spielräume darstellt. Denn Schüler*innen müssen fähig sein, mit Bastel- und Handwerkszeug angemessen umgehen zu können.

⁶⁴⁸ In Kapitel I, Unterkapitel 14.1.6 „Ziele und Methoden“ stellte ich bereits fest, dass damit kaum Inhalte transportiert werden.

Eine ‚Ungewissheit‘, die diese Zielgruppe zudem mit sich bringt, sieht eine Befragte in der Heterogenität, was die Bereithaltung unterschiedlicher Materialien zur Folge hat (z.B. Puzzle oder Memory für nicht-deutsche Muttersprachler*innen).

In den Interviews hat sich außerdem bestätigt, dass die von mir Befragten eine ‚Berücksichtigung des Lehrplans‘ ausdrücklich befürworten, da dadurch die Attraktivität der Angebote gesteigert werden kann. Vornehmlich orientieren sich die Befragten hier an den dort festgeschriebenen Inhalten bzw. dem Thema Mittelalter. Außerdem werden Schulbücher und Klassenarbeiten für die inhaltliche Gestaltung der Angebote herangezogen, um möglichst passgenau Schulen entgegenzukommen. Dies führt so weit, dass eine Befragte eines der Ziele ihrer Arbeit in der Verbesserung der Schulnoten der Schüler*innen sieht. Eine grundlegende Übereinstimmung mit den Lernvorstellungen und -zielen von Lehrplänen wird in diesem Zusammenhang nicht geäußert, auch wenn in den Interviews formulierten Lernvorstellungen durchaus punktuell darauf Bezug genommen wird (z.B. der Erwerb bestimmter Kompetenzen). Damit zeigt sich, dass eine intensive Auseinandersetzung mit schulischen Lernvorstellungen nicht stattfindet, sondern zeitökonomische Gründe bei der Orientierung an Lehrplänen ausschlaggebend sind – ein Befund, den ich in der Online-Befragung wie auch in der Analyse der Angebotsbeschreibungen bereits festgestellt habe.

Schließlich sind für einen der Befragten vermutete ‚Vorlieben‘ der Schüler*innen relevant, wenn es um die Workshops geht, da die herzustellenden Produkte damit übereinstimmen sollen.

‚Zeit‘ wird darüber hinaus als Faktor eingebracht, der sich auf die Angebotsgestaltung auswirken kann. Hierzu nennen die Befragten ‚mangelnde Intensivierung‘ von Methoden sowie ‚inhaltliche Einschränkungen‘, die sie aufgrund des festgesteckten zeitlichen Rahmens von 90 Minuten in Kauf nehmen müssen.

In einem Fallbeispiel ist außerdem ein ‚*stadtgeschichtliches Ereignis*‘ Anlass für die Etablierung einer Sonderausstellung und in diesem Zuge für die Entwicklung museumspädagogischer Angebote. Damit wird deutlich, dass das Museum und damit die Museumspädagogik nicht nur museumsintern gefordert sind, sondern auch auf geschichtskulturelle Ereignisse reagieren, um ihrem öffentlichen Auftrag gerecht zu werden.

VI Zusammenfassung und Fazit

Im Folgenden führe ich meine Ergebnisse aus der qualitativen Inhaltsanalyse der Handbücher und Handreichungen⁶⁴⁹, der Programmanalyse⁶⁵⁰ sowie der fokussierten Ethnographie⁶⁵¹ mit bereits bestehenden Forschungsergebnissen⁶⁵² zusammen (Unterkapitel 16). Daran schließt ein Fazit an, in dem ich meine in der Einleitung gestellte Frage nach der Spezifik des Lernortes Museum und seiner Eigenständigkeit gegenüber der Schule wieder aufgreife und anhand meiner Ergebnisse beantworte (Unterkapitel 17). Abschließend gehe ich in einem Ausblick auf mögliche Anknüpfungspunkte weiterer Forschung an meine Arbeit ein (Unterkapitel 18).

16 Zusammenfassung der Ergebnisse

In diesem Unterkapitel widme ich mich den Gestaltungsaspekten, Rahmenbedingungen und personenbezogenen Einflussfaktoren nochmals einzeln und fasse die jeweiligen Ergebnisse aus den verschiedenen Erhebungen und anderen empirischen Untersuchungen zusammen. Dabei muss berücksichtigt werden, dass das untersuchte Material unterschiedliche Informationsdichte, Abstraktionsgrade und Fachbezüge aufweist.⁶⁵³ Dies hatte zur Folge, dass nicht alle Gestaltungsaspekte, Rahmenbedingungen und personenbezogenen Einflussfaktoren in allen Auswertungen abgebildet oder in gleichem Maße berücksichtigt werden konnten. Die Ergebnisse sind damit eher als komplementär zu betrachten, als dass sie sich miteinander vergleichen lassen. Das vorliegende Unterkapitel stellt eine Bündelung des gewonnenen Wissens über die museumspädagogische Angebotsgestaltung dar.

16.1 Gestaltungsaspekte

Aus den unterschiedlichen untersuchten Materialien habe ich verschiedene Subkategorien entwickelt, die ich der Kategorie ‚Gestaltungsaspekte‘ zuordnet habe. Dazu zählen ‚Strukturen‘, ‚Räume‘, ‚Inhalte‘, ‚Materialien‘, ‚Objekte‘, ‚Ansätze‘, ‚Methoden‘,

⁶⁴⁹ Kapitel III.

⁶⁵⁰ Kapitel IV.

⁶⁵¹ Kapitel V.

⁶⁵² Zusammenfassung des Forschungsstandes, Kapitel II, Unterkapitel 4.3 „Zusammenfassung“.

⁶⁵³ Die Inhaltsanalyse der Handbücher und Handreichungen bewegt sich auf einer sehr hohen Abstraktionsebene, da es um die Angebotskonzeption von Museen aller fachlichen Ausprägungen geht, während die Programmanalyse und die fokussierte Ethnographie konkret Angebote zum Mittelalter in Museen mit historischer Ausrichtung in den Blick nimmt.

‚Sozialformen‘, ‚Formate‘ und ‚Ziele‘, auf die ich hier näher eingehe, wobei ich die Ergebnisse zu den Subkategorien ‚Formate‘, ‚Ansätze‘, ‚Methoden‘ und ‚Sozialformen‘ aufgrund ihrer inhaltlichen Nähe unter dem Begriff ‚Methodik‘ in einem Unterkapitel zusammenfasse (16.1.3). Die hier aufgelisteten Aspekte habe ich in der Auswertung analytisch getrennt, in der Praxis greifen sie jedoch stark ineinander, so dass nicht deutlich wird, welcher Aspekt die Ausprägung eines anderen Aspektes bestimmt. Vielmehr ist von einem gleichzeitigen und komplexen Zusammenwirken auszugehen.

16.1.1 Objekte

Objekte habe ich als Gegenstände definiert, denen von den Museumspädagog*innen und museumspädagogischen Fachkräften eine mittelalterliche Herkunft zugeschrieben wird. In der Auswertung meines Materials habe ich mich hierzu auf die Ausarbeitung folgender Aspekte konzentriert: erstens die Verwendung von Begrifflichkeiten, zweitens die Relevanz von Objekten in der Vermittlung, drittens den Umgang mit ihnen und viertens ihre Funktionen im Vermittlungsprozess.

Hinsichtlich der Nutzung von Begrifflichkeiten habe ich sowohl unter den befragten Museumspädagog*innen als auch in den Handbüchern und Handreichungen Unschärfen festgestellt. In der Online-Befragung bezeichnen die Teilnehmer*innen beispielsweise sehr unterschiedliche Materialien wie mittelalterliche „Originalobjekte“, „Kopien“, „Repliken“, „Modelle“ und bildliche Darstellungen als ‚Objekte‘. Daraus habe ich geschlossen, dass der Begriff ‚Objekt‘ unter Praktiker*innen nicht eindeutig definiert ist und offensichtlich von einem größeren Teil der Teilnehmenden anders als von mir beabsichtigt verstanden wird. In den Handbüchern und Handreichungen habe ich gleichzeitig die synonyme Nutzung unterschiedlicher Begrifflichkeiten für Gegenstände vorgefunden, die ich hier als ‚Objekte‘ bezeichne. Insgesamt habe ich 18 Begrifflichkeiten⁶⁵⁴ in dem von mir untersuchten Material ausfindig machen können. Vornehmlich tauchen die Begriffe ‚Objekt‘, ‚Exponat‘ oder ‚Original‘, teils in Kombination mit Adjektiven wie ‚original‘, ‚authentisch‘ oder ‚museal‘ auf. Selten ist auch die Rede vom ‚Gegenstand‘, ‚Ding‘, ‚Zeugnis‘ oder dem Adjektiv ‚echt‘. Eine Definition der bzw. kritische Auseinandersetzung mit den jeweiligen Begriffen wird in den Handbüchern und Handreichungen nicht vorgenommen. Damit zeichnet sich eine Vagheit in der Begriffsverwendung ab, die auch in der Praxis erkennbar ist.

⁶⁵⁴ Vgl. Unterkapitel 8.2.4 „Objekte“.

Auffällig ist außerdem, welche Relevanz Objekten im Vermittlungsprozess eingeräumt wird. In den Handbüchern und Handreichungen findet beispielsweise keine nähere Auseinandersetzung mit Objekten statt. Dies geht mit einer Ausnahme (dem Handbuch von Weschenfelder und Zacharias) bereits aus den Inhaltsverzeichnissen hervor, in denen eigene Kapitel zu Methoden oder Ansätzen zu finden sind, nicht jedoch zu den Objekten und der Arbeit mit ihnen, welche in den einzelnen Beiträgen eher nebenbei verhandelt werden. Außerdem wird eine Reihe von Methoden und Materialien breit entfaltet, die nicht auf die direkte Arbeit mit Objekten abzielen (z.B. Praxisangebote, Rollenspiele, Theaterinszenierungen). Dies steht im Widerspruch zu Aussagen an anderer Stelle, die Objekte als herausragende Merkmale des Museums bezeichnen. Auch die Praxis scheint diesem Anspruch nicht gerecht zu werden. Wie bereits erwähnt, zählen die Teilnehmer*innen der Online-Befragung bei der Frage nach den *wichtigsten* Objekten in der Vermittlung neben ‚mittelalterlichen Gegenständen‘ vielfach auch alternative Materialien wie beispielsweise Modelle oder Abbildungen auf. Dies lässt sich ein Stück weit anhand der geführten Expert*inneninterviews aus den Fallbeispielen erklären, in denen die Befragten zwar Wertschätzung gegenüber den Objekten aussprechen, aber gleichzeitig einräumen, dass mit anderen Materialien wie beispielsweise Kopien besser gearbeitet werden könne, da sie angefasst und ausprobiert werden können. Darüber hinaus sei es fraglich, ob für Schüler*innen der Unterschied zwischen ‚Kopie‘ und ‚Original‘ überhaupt wahrnehmbar oder relevant ist, was darauf hindeutet, dass die Relevanz von Objekten für die praktische museumspädagogische Vermittlung nicht zu hoch eingeschätzt werden darf. In meinen vier Fallbeispielen wird darüber hinaus maximal 25% der zur Verfügung stehenden Zeit auf die direkte Arbeit mit Objekten verwendet. Außerdem arbeiten die museumspädagogischen Fachkräfte nur in einer inhaltlichen Phase überhaupt mit ihnen. Im Fallbeispiel Angebot K wird in der Hands-On-Phase neben den Objekten eine Bandbreite von anderen Materialien (z.B. doppelt so viele ‚Stellvertreter‘ wie ‚Zeugnisse‘) angeboten, so dass rein rechnerisch die durchschnittliche Aufmerksamkeitsspanne für die mittelalterlichen Objekte auf eine Minute reduziert ist. Außerdem kommt eines der untersuchten vier Beispiele sogar ohne Objekte aus. Aus den Ergebnissen meiner Untersuchungen auf den verschiedenen Ebenen schließe ich, dass Objekte entgegen der musealen Selbstansprüche in der Praxis nur einen Teil der Vermittlung ausmachen und andere Materialien genauso, in einigen Fällen (z.B. Werkstattangeboten) sogar bedeutsamer sind.

Des Weiteren habe ich mich in meiner Auswertung auf die Frage konzentriert, wie mit Objekten gearbeitet wird. Die untersuchte museumspädagogische Literatur gibt hier

wenig Orientierung vor. Als Grundmodi werden zwar das „Betrachten“ und „Befragen“ sowie die Aufnahme eines „Dialogs mit dem Objekt“ angeführt. Jedoch bleibt offen, was damit genau gemeint ist und wie dies konkret umgesetzt werden kann. In der Online-Befragung hat sich ergeben, dass das ‚Gespräch‘ allgemein, die ‚Erarbeitung eines Themas anhand von Gegenständen‘ und das ‚Suchen von Gegenständen und etwas über sie herausfinden‘ als häufigste Methoden eingesetzt werden. Ein Drittel der Befragten gibt zudem mittelalterliche Objekte zum Anfassen an Schüler*innen an, wobei nicht klar ist, wie viele und welche Objekte angefasst werden dürfen.⁶⁵⁵ Die hier vorgestellten Ergebnisse korrelieren mit denen von Nettke⁶⁵⁶, der als gängige Aufträge an die Besuchenden das „Suchen und Identifizieren von Objektdetails“, das „Betrachten einer bestimmten Objektstruktur“, die „Beschreibung von Objektdetails“ sowie die „haptische Wahrnehmung eines Objekts“ feststellt. In meinen videographischen Beobachtungen habe ich hierzu Handlungsaufforderungen herausgearbeitet, die in ähnliche Richtung weisen: z.B. raten, erkennen, hinsehen, anschauen, fühlen.

Vielfach sind die Objekte in meinen Fallbeispielen mit Aufforderungen verbunden, die vorrangig auf kognitive Leistungen abzielen (z.B. raten, erkennen). Dabei fällt auf, dass damit die Wahrnehmung der Schüler*innen stark gesteuert werden soll. So regen die Museumspädagog*innen in den Fallbeispielen das Erkennen oder Erraten bestimmter Objektdetails an, auf die sie sich vorab bereits selbst festgelegt haben. Weitere didaktische Instruktionen hinsichtlich der Objekte beschränken sich hier zudem oft auf das Hinsehen. Für ein ‚aktives Anschauen‘⁶⁵⁷ bleibt in den Fallbeispielen entweder zu wenig Zeit und Raum oder die didaktische Intervention (Ziele und Formulierungen der Arbeitsaufträge sowie die Narrative der museumspädagogischen Fachkräfte) verhinderte dies. Damit sind kaum Freiräume für die selbstständige Erkundung und Auseinandersetzung mit Objekten gegeben. Ausnahme stellt die unbegleitete Erkundung in Angebot K dar, dessen Wirkungskraft aber auch durch die Struktur des Angebots zeitlich und durch die Menge an Material hinsichtlich der Aufnahmekapazitäten der Schüler*innen eingeschränkt sein dürfte.

Vereinzelt habe ich in meinen videographischen Daten auch Handlungsaufforderungen im Bereich des sinnlichen Erfahrens beobachtet, welches erfordert, dass Besuchende Objekte in die Hand nehmen (nur in Angebot K der Fall). Wobei in diesem Fall nur eine

⁶⁵⁵ Vgl. Unterkapitel 11.1.7 „Ziele“.

⁶⁵⁶ Vgl. NETTKE 2010b, S. 423–428.

⁶⁵⁷ Diesen Begriff lehnte ich an die Vorstellung Horst Rumpfs von einer „Gebärde der Aufmerksamkeit und einer Gebärde der Annäherung“ an: RUMPF 1995, S. 45.

begrenzte Zahl und nur bestimmte Objekte angefasst werden dürfen, nämlich sogenannte B-Ware, die nicht Teil der Museumsausstellung ist. Die Tatsache, dass nur ein Drittel der Befragten der Programmanalyse mittelalterliche Objekte Schüler*innen in die Hand gibt und es sich dabei wie in Angebot K nur um mittelalterliche Stellvertreter der *Exponate* (B-Ware) handeln könnte, verringert die Wahrscheinlichkeit, dass die für das museale Lernen hervorgehobene sinnliche Wahrnehmung der *Objekte* (in diesem Fall der Museumsexponate) in der Praxis tatsächlich stattfindet.

Zu prüfen bleibt hier insgesamt, inwiefern die Ergebnisse hinsichtlich der Wahrnehmungssteuerung und der damit verbundenen Einschränkung einer selbstbestimmten und freien Auseinandersetzung mit den Objekten sowie die stark eingeschränkte sinnliche Begegnung symptomatisch für die museumspädagogische Praxis sind. Anhand meiner Daten lassen sich jedenfalls bereits Tendenzen ablesen.

Funktionen von Objekten werden in den Handbüchern zwar nicht direkt benannt, aber indirekt beschrieben. Dabei habe ich auf die Funktionen der Vermittlung des ‚individuellen‘ und ‚exemplarischen Charakters‘ sowie die Funktion des ‚Mediums‘ (z.B. bei der Themenvermittlung) geschlossen. Anhand der Angebotsbeschreibungen habe ich diese Funktionen erweitern und ausdifferenzieren können, so dass ich auf eine Zahl von sieben unterschiedlichen Funktionsformen gekommen bin: die ‚Objektvermittlungs-‘, ‚Themenvermittlungs-‘, ‚Repräsentations-‘, ‚Quellen-‘ und ‚Visualisierungsfunktion‘, die ‚vorstellungsbildende Funktion‘ sowie die ‚Funktion der Offenlegung von Geschichte als Konstrukt‘⁶⁵⁸. Die Relevanz dieser Funktionen habe ich von den Museumspädagog*innen in der Online-Befragung einschätzen lassen. Hier werden die ‚Visualisierung von Geschichte‘, die ‚Themen-‘ und ‚Objektvermittlung‘ sowie die ‚Vorstellungsbildung‘ für die eigene Praxis überdurchschnittlich als zutreffend empfunden. Etwas unter dem Durchschnitt liegen die Befürwortung der ‚Quellen-‘ und der ‚Repräsentationsfunktion‘ sowie die Funktion des ‚Offenlegens des Konstruktcharakters von Geschichte‘. In den vier videographierten Beispielen habe ich alle hier genannten Funktionen beobachtet, wobei ich die Funktion der ‚Objektvermittlung‘ in die Funktion der Präsentation des ‚individuellen‘ und des ‚exemplarischen Charakters‘ differenziert und die ‚Themenvermittlung‘ zur Funktion des ‚Belegs einer Erzählung‘ verfeinert habe. Besonders häufig zeichnet sich in meinen videographischen Daten die ‚exemplarische‘, ‚belegende‘ und ‚visualisierende Funktion‘ ab. Selten habe ich die ‚Quellen-‘, ‚repräsentative‘, ‚konstruktive‘ und

⁶⁵⁸ Erläuterungen der einzelnen Funktionen sind in Unterkapitel 11.1.4 „Objekte“.

‚vorstellungsbildende Funktion‘ wiederfinden können. Die Arbeit von Nettke⁶⁵⁹ zu museumspädagogischen Führungen bestätigt meine Beobachtungen und die Wahrnehmung ihrer eigenen Praxis durch die Museumspädagog*innen in Teilen: Nettke zufolge werden in Führungen erstens anhand von Objekten Themen entfaltet oder Themen objektübergreifend erzählt (‚Themenvermittlung‘). Zweitens können Objekte Repräsentanten einer Gattung (‚exemplarischer Charakter‘) sein und drittens kann ihr Objektstatus (‚individueller Charakter‘) offengelegt werden. Betrachtet man alle hier aufgelisteten Ergebnisse zusammen, ist davon auszugehen, dass gängige Funktionen in der praktischen Vermittlung die ‚Themenvermittlung‘ und die Vermittlung des ‚individuellen‘ und ‚exemplarischen Objektcharakters‘ sind (‚Objektfunktion‘). Trotzdem ist damit nicht belegt, wie intensiv diese Funktionen genutzt werden. Der ‚individuelle Charakter‘ der Objekte wird in meinen Fallbeispielen zwar angesprochen, aber meist nur kurz und punktuell. Um darüber generalisierbare Aussagen machen zu können, müsste ein größeres Sample untersucht werden. Besonders relevant ist dies deshalb, da Objekte eher eine mediale Funktion haben, wenn die Themenvermittlung und der exemplarische Charakter⁶⁶⁰ im Vordergrund stehen, und sich damit die Frage nach der Unabdingbarkeit von Objekten in der Vermittlung stellt.

Fokussiert man abschließend auf die in der Ratgeberliteratur beschriebenen Potenziale von Objekten, die in der Anschaulichkeit, Ästhetizität, Authentizität, Inhaltlichkeit, Exemplarität, Faszination, Sinnlichkeit und Offenheit gesehen werden, so sind es meiner Untersuchung zufolge in der Praxis mit Schüler*innen vorrangig die Inhaltlichkeit (Themenvermittlung) und Exemplarität, die genutzt werden. Da Objekte aufgrund von Zeitmangel in der Ausstellung⁶⁶¹, Gruppengröße und Raumverhältnissen nur flüchtig angesehen werden (können), kann von Ästhetizität und Anschaulichkeit nicht gesprochen werden. Zudem arbeiten nur 30% der befragten Museen mit der sinnlichen Wahrnehmung von Objekten (mehrere nicht-visuelle Sinne), bei denen nicht klar ist, ob und wieviele Exponate oder andere mittelalterliche Objekte sie dafür einsetzen. Die Offenheit kann durch geschlossene Arbeitsaufträge und die Interventionen museumspädagogischen Personals (vgl. die von Hofmann festgestellte Differenz von Vermittlung und Aneignung) zurückgedrängt werden. Auch Authentizität und Faszination sind nur bedingt relevant,

⁶⁵⁹ Vgl. NETTKE 2010b, S. 381–384.

⁶⁶⁰ Die Funktion des exemplarischen Charakters ist insofern als medial zu betrachten, als damit das einzelne Objekt zum Repräsentanten, also Medium, für eine Gruppe von Objekten gemacht wird.

⁶⁶¹ Vgl. mit dem Ergebnis, dass nur knapp 50% der Angebotsteile in der Ausstellung stattfindet und auch dann nicht immer mit Objekten gearbeitet wird, sondern vielfach auch andere Materialien eingesetzt werden.

wenn andere Materialien gleichberechtigt in der Vermittlung eingesetzt werden. Die hervorgehobenen Potenziale von Objekten scheinen damit also in vielen Fällen nicht ausgeschöpft zu werden.

16.1.2 Ziele

Die Zielformulierungen auf den unterschiedlichen didaktischen Untersuchungsebenen weisen starke Überschneidungen auf. Sie umfassen auf allen Ebenen Wissens- und Kompetenzvermittlung (z.B. Gegenwartsbezug herstellen), Persönlichkeitsbildung (z.B. Identitätsbildung), museumsbezogene Ziele (u.a. die Begegnung mit Objekten, Kennenlernen, Wertschätzung und Umgang mit dem Museum, Arbeitsmethoden des Museums) sowie Spaß. Daneben findet man auf der Makro- und Mesoebene Ziele in den Bereichen der Werte- und Fähigkeitsvermittlung (z.B. Wertschätzung von Geschichte, handwerkliche Fähigkeiten). Auf der Meso- und Mikroebene geht es spezifisch um das Hineinversetzen in historische Kontexte, da diese Ebenen sich konkret mit der Vermittlung von Geschichte beschäftigen. Damit gibt es einen breiten Konsens darüber, was Museumspädagogik leisten soll.

Interessant ist deren Bewertung, die ich nur auf der Mesoebene abgefragt habe. Anhand der Online-Befragung habe ich herausgestellt, dass die Sachwissensvermittlung eindeutig oberste Priorität hat. An zweiter und dritter Stelle mit weitaus weniger zustimmenden Personen steht der Gegenwarts- und Lebensweltbezug sowie das Hineinversetzen in historische Kontexte, dicht gefolgt vom Spaß. Museumsbezogene Ziele werden erst an fünfter, sechster und siebter Stelle von weniger als 10 Personen (von insgesamt 50) genannt. Dies bestätigt erneut, dass die Objekte, die in der Literatur als Alleinstellungsmerkmale hervorgehoben werden, eine untergeordnete Rolle in der untersuchten praktischen museumspädagogischen Vermittlung spielen.

Was die vier Fallbeispiele angeht, so zeichnen sich hier die oben genannten Tendenzen ab: Die Wissensvermittlung ist stark vertreten. Aus den Videographien geht hervor, dass Handlungsaufforderungen vielfach auf die Wissensaktivierung und -generierung abzielen. Daneben sollen Schüler*innen neue Erfahrungen machen, indem sie sich mit bestimmten Materialien und Tätigkeiten beschäftigen. In den Expert*inneninterviews kommt darüber hinaus noch zum Ausdruck, dass Kompetenzentwicklung wie beispielsweise die Entwicklung eines Zeitgefühls, das Versetzen in eine andere Zeit oder

Ausdruckskompetenz anvisiert werden. Außerdem nennen zwei der Befragten die „Begegnung mit Originalen“.

Zusammenfassend lässt sich also feststellen, dass zwar auf allen didaktischen Untersuchungsebenen vielfältige Zielsetzungen formuliert und angestrebt werden, museumsspezifische Ziele hingegen nur einen kleinen Bruchteil aller Ziele darstellen. Dies führt so weit, dass in der Arbeit mit Schulklassen die Sachwissensvermittlung der „Begegnung mit Objekten“ vorgezogen wird, was die Unabdingbarkeit von Objekten in der Vermittlung infragestellt, denn Sachwissensvermittlung funktioniert – wie man an der schulischen Geschichtsvermittlung sehen kann – auch ohne Objekte.

16.1.3 Methodik

Während ich bei bisherigen Auswertungen noch zwischen Formaten, Ansätzen und Methoden unterschieden habe, fasse ich hier all diese Aspekte unter dem Begriff Methodik zusammen, da sie letztlich auf die Frage hinauslaufen, *wie* vermittelt wird. Um die hier untersuchte Methodik zu umreißen, möchte ich im Folgenden einen wesentlichen Punkt diskutieren. Weschenfelder und Zacharias⁶⁶² diagnostizierten in den 1980er Jahren der Museumspädagogik Methodenarmut, was sie dazu motiviert, diesem Defizit mit der Entwicklung einer ‚neuen‘ vielfältigen Methodik zu begegnen. Dadurch soll den „differenten Aneignungsformen, Lerninteressen, Milieuvoraussetzungen“⁶⁶³ der Kinder und Jugendlichen entsprochen werden. Diese Methodenvielfalt wird inzwischen in allen untersuchten Handbüchern nicht nur empfohlen, sondern es wird ihr auch am meisten Raum in der Literatur gegeben. Im Folgenden möchte ich erstens darauf eingehen, ob Methodenvielfalt und damit einhergehende Methodenabwechslung in der praktischen Angebotsgestaltung realisiert werden, zweitens darauf, welcher Effekt sich hierzu in der Praxis beobachten lässt, und drittens darauf, ob damit auf die Erhöhung der Aktivierung und Partizipation der Schüler*innen abgezielt wird.

Bereits in der Untersuchung der Handbücher und Handreichungen habe ich am Umfang der Beschreibungen und der zahlreichen Nennung von methodischen Ansätzen, Methodenkategorien und Formaten Methodenvielfalt festgemacht. Darüber hinaus wird dort meist die Methodenabwechslung (Rhythmisierung) gerade auch bei der Arbeit mit Schulklassen empfohlen. Ein Blick in die Praxis bestätigt, dass Methodenabwechslung

⁶⁶² Vgl. WESCHENFELDER/ZACHARIAS 1981, S. 189.

⁶⁶³ Ebd.

stattfindet. So hat die Online-Befragung ergeben, dass hinsichtlich der Zielgruppe Schulklassen mit einer Auswahl an unterschiedlichen Methoden gearbeitet wird. Das Repertoire umfasst gesprächsbasierte, erkundende und performative Methoden, die gemäß den Angaben der Befragten alle drei häufig eingesetzt werden.

Allerdings hat sich schnell der Eindruck erhärtet, dass hier aus einem begrenzten und standardisierten Methodenrepertoire geschöpft wird. Beispielsweise finden wir in den Angebotsbeschreibungen für Schulklassen in der Regel die Formatbezeichnungen „Führung“, „Museumsgespräch“ und „Workshop“ – im Wesentlichen methodische Vorgehen, die auch schon in den Handreichungen und Handbüchern hervorgehoben werden⁶⁶⁴. Gerade die Kombination der Formate ‚Arbeit in der Ausstellung‘ (Führung/Museumsgespräch) und ‚Werkstattangebot‘ (Workshop) sowie die alleinige Nutzung der Ausstellung (Führung oder Museumsgespräch) überwiegen in den von mir erhobenen museumspädagogischen Angeboten. Dies deckt sich mit den Ergebnissen der Studien von Susanne Keuchel und Benjamin Weil⁶⁶⁵ sowie Inga Specht und Marion Fleige⁶⁶⁶, die aufgrund des häufigen Vorkommens der Formate ‚Führung‘ und ‚Workshop‘ auf eine Dominanz rezeptiv-gestalterischer (Führung und Workshop) sowie allein rezeptiver Formate (Führung) schließen. Darüber hinaus hat sich in der Online-Befragung gezeigt, dass das Gespräch immer noch am häufigsten eingesetzt wird. Dies – so pflichte ich Specht und Fleige⁶⁶⁷ bei – mag darin begründet sein, dass Museumspädagogik meist über und um Objekte herum vermittelt, die unnahbar in Museumsvitrinen ausgestellt sind, so dass das Gespräch als Annäherungsform naheliegend ist.

Auf der Mikroebene bin ich hinsichtlich der Untersuchung des methodischen Vorgehens kleinschrittig vorgegangen, indem ich die Frage nach dem, wie etwas vermittelt wird, anhand von Handlungsaufforderungen und den dahinterstehenden Zielen herausgearbeitet habe. Hier habe ich festgestellt, dass mit einer Vielzahl von Handlungsaufforderungen gearbeitet wird, wobei es zur Häufung einiger kommt, die ich als Grundmodi bezeichnet habe. Hierzu zählen das Hinsehen, Zuhören, Erkennen, Raten und Fragestellen, da sich diese Handlungsaufforderungen durch fast alle Phasen und unterschiedlichen

⁶⁶⁴ Beispielsweise gibt es in den Handbüchern eigene Kapitel zu Führungsmethoden, Werkstattangeboten und Praxissequenzen.

⁶⁶⁵ Vgl. KEUCHEL/WEIL 2010, S. 66.

⁶⁶⁶ SPECHT/FLEIGE 2016, S. 195f.

⁶⁶⁷ Vgl. ebd., S. 196f.

Methoden⁶⁶⁸ der untersuchten Angebote ziehen. Folglich gibt es in den untersuchten Beispielen ein grundlegendes methodisches Vorgehen, das in unterschiedliche abstrakte Begrifflichkeiten (z.B. Erkundung, Rallye, Memory, Puzzle, Gespräch) verpackt wird. Damit erscheint es zunächst so, also ob Methodenvielfalt vorherrsche, ein näherer Blick zeigt jedoch, dass es sich auf eine begrenzte Zahl an methodischen Vorgehensweisen beschränkt. Demgegenüber werden Handlungsaufforderungen wie das Anschauen, Ableiten, Überprüfen, Vergleichen, Ein- und Zuordnen, Rollenspielen, Gebrauchen von Werkzeugen sowie das Bilden einer Vorstellung (imaginativ) nur punktuell, in bestimmten Phasen und in der Arbeit mit bestimmten Materialien angeboten⁶⁶⁹, was zumindest dafür spricht, dass Standardmethoden immer wieder aufgebrochen werden und es zur Methodenabwechslung kommt. Da ich hier nur von vier Beispielen spreche, müsste diese These auf der Mikroebene anhand einer größeren Zahl überprüft werden.

Zweitens habe ich die Frage gestellt, welchen Effekt Methodenabwechslung auf die museumspädagogische Vermittlung hat. Dazu möchte ich zunächst auf den Workshop (auch: „Praxissequenz“) eingehen, einen der wichtigsten und häufigsten methodischen Ansätze. Seine Relevanz für die museumspädagogische Vermittlung lässt sich schon allein daran festmachen, dass hierzu eigene Kapitel in den Handbüchern verfasst werden. Dementsprechend kommt dieses Vorgehen in den Angebotsbeschreibungen wie auch der Befragung neben der Führung und dem Museumsgespräch am häufigsten vor. In der Online-Befragung bringt die Mehrheit der Teilnehmenden das Argument vor, dass sie solche Angebote vor allem zur Aktivierung der Schüler*innen einsetzen. Nur sehr wenige begründen dies mit der Förderung historischen Lernens. Keine*r der Befragten führt dabei die Erschließung musealer Potenziale an (z.B. Inhaltlichkeit, Ästhetizität und Faszination der Objekte oder der Ausstellung, besondere museale Forschungsmethoden, Vorstellen einer spezifischen Fachwissenschaft). Den untersuchten Angebotsbeschreibungen kann eine Häufung bestimmter Tätigkeiten und Produkte (z.B. Schreiben mit dem Federkiel, Kochen⁶⁷⁰, Siegel abdrucken, Anfertigen von Ritterhelmen, Spitzhüten und Wappen oder Bauen von Burgen) entnommen werden, wohingegen forschende Tätigkeiten oder die Auseinandersetzung mit Objekten in diesen Angebotsteilen so gut wie gar nicht

⁶⁶⁸ Z.B. in Gesprächssituationen (Angebot A, S, K, W), bei Hands-On-Stationen (Erkennen und Raten, Angebot A und K), beim Memory (Erkennen, Angebot A), bei der Zeitschnur (Erkennen und Raten, Angebot S).

⁶⁶⁹ Z.B. bei den Hands-On-Stationen (Anschauen und Vergleichen, Angebot A und K), beim Wasserexperiment (Ableiten und Überprüfen, Angebot S), bei der Zeitschnur (Ein- und Zuordnen, Angebot S), beim Anziehen von Kleidung und dem Spielen mittelalterlicher Szenen (Rollenspielen, Vorstellungsbildung, Angebot A und S), beim Schmieden (Gebrauchen von Werkzeugen, Angebot W).

⁶⁷⁰ Zum Beispiel wird auch die Herstellung von Kräuterquarkbrotten als Kochen aufgefasst.

vorkommen. Dies lässt darauf schließen, dass hier eher die Interessen (z.B. Ritter und Burgen) und Fähigkeiten der Schüler*innen sowie die Geringhaltung des Materialaufwands berücksichtigt werden als die musealen Potenziale. Ein weiteres Beispiel, das ich näher ausführen möchte, sind spielerische Methoden. Hierzu habe ich in einem meiner Fallbeispiele festgestellt, dass diese dazu verführen können, eher pädagogische als inhaltliche Ziele zu verfolgen. Beispielsweise habe ich in Angebot A für das Memory und das Puzzle das Methodenziel der ‚Erfüllung einer Aufgabe‘ kodiert, da in den Aufgabenstellungen keine inhaltlichen Bezüge gemacht werden. Zwar gibt es in den Materialien selbst durchaus Verbindungen zu musealen Inhalten⁶⁷¹, diese werden jedoch durch die Methoden und die Aufgabenstellungen nicht explizit gemacht. Vielmehr beschränkt sich der Arbeitsauftrag an die Schüler*innen auf das Spielen an sich. Im Interview äußert die Museumspädagogin hierzu, dass es ihr darum gehe, dass die Schüler*innen „aktiv werden“⁶⁷² und „etwas mit den Händen machen“⁶⁷³. Also auch hier wird rein pädagogisch-didaktisch argumentiert. Dass diese Beispiele keine Ausnahme darstellen, zeigt sich ebenso in anderen Studien. So kritisiert Fabian Hofmann⁶⁷⁴, dass in den drei von ihm untersuchten Beispielen gerade spielerisch angelegte Methoden oft nur aus didaktischen Gründen wie beispielsweise zur Aufrechterhaltung der Aufmerksamkeit oder zur Erhöhung der Evidenz der Inhalte eingesetzt werden. Berit Pleitner⁶⁷⁵ bemängelt, dass die Anwendung von Methodenvielfalt ihren Beobachtungen zufolge allein in der Motivierung der Schüler*innen liegt. Dies ist nicht verwunderlich, da so auch in den Handbüchern argumentiert wird: Alfred Czech⁶⁷⁶ konstatiert beispielsweise in seinem Handbuch, dass aktivierende Methoden inzwischen vielfach das Standardformat ‚Führung‘ auflockern und damit die Aufmerksamkeit und das Interesse der Besucher*innen stärker aufrechterhalten werden können. Im Zwischenfazit⁶⁷⁷ zur qualitativen Inhaltsanalyse der Handbücher und Handreichungen bin ich bereits zu dem Schluss gekommen, dass zwar Ansätze und Methoden am intensivsten besprochen und beschrieben werden, ich jedoch keine übergreifende museumsspezifische Methodik erkennen kann. Neben museumsspezifischen Ansätzen werden allgemeine pädagogisch-didaktische platziert, deren Übersetzung in den musealen

⁶⁷¹ Das Puzzle ist die Kopie einer Malerei aus einem Evangeliar und hat insofern Bezug zur Ausstellung, als dort Buchplaketten mit religiösen Motiven ausgestellt sind. Das Memory besteht aus Objekt fotografien.

⁶⁷² Vgl. Interviewausschnitt MPA S. 379.

⁶⁷³ Vgl. Angebot A, Interviewausschnitt MPA, S. 374.

⁶⁷⁴ Vgl. HOFMANN 2015, S. 199.

⁶⁷⁵ Vgl. PLEITNER 2011, S. 43.

⁶⁷⁶ Vgl. CZECH 2014b, S. 198; S. 219.

⁶⁷⁷ Kapitel III, Unterkapitel 9 „Zwischenfazit“.

Kontext zu fehlen scheint.⁶⁷⁸ Auch wenn in der Literatur immer wieder darauf verwiesen wird, dass ein Bezug zum Museum und seinen Potenzialen hergestellt werden soll, habe ich dort keine Mechanismen oder Hinweise ausmachen können, wie dies in der Praxis sichergestellt werden kann. Einer geringen Berücksichtigung museumspädagogischer Potenziale in der Praxis wird folglich bereits in der museumspädagogischen Literatur Vorschub geleistet. Wenngleich also unterschiedliche Methoden vorgeschlagen und auch eingesetzt werden, lässt sich auf allen Untersuchungsebenen eine mangelhafte Rückbindung eines Großteils der Methodik an museale Potenziale diagnostizieren. Damit droht die Vermittlung im Laufe der Angebote in die reine Aktivierung und Unterhaltung der Schüler*innen abzudriften, ohne fachlich relevante Inhalte zu transportieren.

Was die Aktivierung der Teilnehmenden betrifft, so möchte ich hierzu zunächst auf meine Fallbeispiele eingehen. In der Auswertung der Videographien habe ich die Handlungsaufforderungen in aktivierende (ausprobieren, fühlen, raten, ...) und rezeptive (z.B. hinsehen, zuschauen, zuhören, lesen) differenziert. Bei näherer Betrachtung musste ich hingegen feststellen, dass in meinen Fallbeispielen die Handlungsaufforderungen, die ich als aktivierend kodiert habe, durch museumspädagogische Interventionen immer wieder Einschränkungen erfahren. Dies lässt sich anhand von einigen methodischen Beispielen darlegen. Gerade Hands-On-Stationen wird eine besonders aktivierende Wirkung zugeschrieben, da Schüler*innen hier die Möglichkeit haben, Materialien mit unterschiedlichen Sinnen wahrzunehmen. In Angebot A befand sich eine solche Station in der Ausstellung, die die Schüler*innen in Kleingruppen während einer Arbeitsphase nutzen. Dabei handelt es sich um Klappen, hinter denen Gegenstände entweder zum Anschauen oder Fühlen sowie eine Hörprobe bereitliegen. In Kapitel V, Unterkapitel 14.1.6 habe ich bereits das Beispiel mit der Münze erwähnt, in dem deutlich wird, dass durch einen geschlossenen Arbeitsauftrag⁶⁷⁹, der sich auf der Klappe befindet, die Aufforderung des Anschauens der Münze auf die des flüchtigen Hinsehens reduziert wird. Eine andere Beobachtung aus der Arbeit mit Hands-On-Gegenständen, die ich ebenfalls in Unterkapitel 14.1.6 beschrieben habe, stammt aus Angebot K. Hier stellt ein Schüler eine Frage zu einer Pfeilspitze an den Museumspädagogen, dessen Erläuterungen dazu führen, dass der Schüler die Pfeilspitze beiseitelegt und sich einem anderen Gegenstand widmet. Hier wird

⁶⁷⁸ Ein prägnantes Beispiel sind performative Methoden. Hier stellt sich die Frage, wie damit eine Verbindung zu beispielsweise den Ausstellungsobjekten hergestellt werden kann, wenn diese in der Literatur durchwegs als Theaterinszenierung präsentiert werden. Ein weiteres Beispiel ist die spielerische Annäherung, deren Umsetzung ebenso wenig mit Museumspotenzialen in Verbindung gebracht werden.

⁶⁷⁹ Der Arbeitsauftrag lautete: „Womit bezahlte man im Mittelalter?“.

der Schüler, ohne dass es dem Museumspädagogen bewusst ist, durch sein Narrativ zum rezipierenden Zuhörer gemacht, der schließlich die explorative Auseinandersetzung mit dem Gegenstand aufgibt und sich etwas Neuem zuwendet. Neben Hands-On-Stationen möchte ich auf das Rollenspiel als weitere aktivierende Methode eingehen: In einem Beispiel aus Angebot A erhalten die Schüler*innen den Auftrag, kurze mittelalterliche Pantomimeszenen einzuüben und anschließend zu präsentieren. Hierzu werden ihnen schriftliche Erzählungen ausgeteilt, die von einem*r Schüler*in vorgelesen werden, während die anderen die Szene pantomimisch umsetzen. Einerseits kann argumentiert werden, dass dabei eine Methode zur Anwendung kommt, die Schüler*innen aktiviert, da sie selbst tätig werden und sich pantomimisch ausdrücken können. Andererseits wird das Aktivierungspotenzial nicht voll entfaltet, weil die Texte, die vorgelesen werden, eine bestimmte Handlung vorgeben und damit das Agieren der Schüler*innen stark lenken. Ein anderes Methodenbeispiel stellt das Wassereperiment in Angebot S dar. Schüler*innen sollen hier herausfinden, ob ein Gefälle zwischen zwei Marktplätzen besteht. Dabei wird zunächst gefragt, wie man das feststellen kann. Die Untersuchungsmethode, nämlich das Ausschütten eines Eimers mit Wasser, steht jedoch vorab schon fest, so dass die Frage zur Scheinfrage und die alternativen Lösungsvorschläge der Schüler*innen irrelevant werden. Die Partizipation der Schüler*innen wird damit auch hier lediglich suggeriert. Ebenso werden in den beobachteten Workshops der Angebote K und W die Schüler*innen mehr geführt, als dass sie sich selbst einbringen können. In Angebot K dürfen die Schüler*innen ein Lederbeutelchen herstellen. Hierzu gibt der Museumspädagoge eine genaue Anleitung, der die Schüler*innen folgen sollen. Beim Schmieden im Workshop des Angebots W stellen die Schüler*innen in gemeinschaftlicher Arbeit zwei Messerklingen her, indem sie der Reihe nach zwei glühende Eisenstangen so lange mit dem Hammer bearbeiten, bis sie die Form einer Messerklinge annehmen. Raum für Kreativität ist hier ebenso wie in den anderen Beispielen nicht gegeben, da sie über 40 Minuten hinweg lediglich das Eisen abwechselnd schlagen.

Unter dem Strich werden also in allen Beispielen die Schüler*innen zwar zunächst aktiviert, indem sie zum Handeln angeregt werden, allerdings wird dieses durch geschlossene Arbeitsaufträge, Narrative und genaue Vorgaben auf reproduzierende Tätigkeiten reduziert. Die Freiheitsgrade und Gestaltungsspielräume der Schüler*innen sind damit stark eingeschränkt. Dies wirft die Frage nach den Ursachen auf. Ein wesentlicher Anteil wird hier von den Expert*innen den Rahmenbedingungen museumspädagogischen Arbeitens zugeschrieben. Bei Angebot A sind es vor allem die begrenzt zur Verfügung stehende

Zeit sowie der Anspruch an sich selbst, methodisch möglichst vielfältig zu arbeiten, die dazu führen, dass nur ‚nachgespielt‘ anstatt ‚gespielt‘ wird. In Angebot K, das durch seine Dreiteilung zwar vielfältig gestaltet ist, wirken zeitliche und finanzielle Einschränkungen sowie die Fertigkeiten und Vorlieben der Schüler*innen auf die methodische Gestaltung des Workshops ein. Hier muss innerhalb von 20 Minuten ein Mitbringsel entstehen, das nicht zu teuer, möglichst ohne Verletzungsrisiko herstellbar und gleichzeitig interessant ist. Zeitdruck spielt auch beim Wasserexperiment des Angebots S eine Rolle, in dem eine aktivierende Methode möglichst schnell zu Ergebnissen führen soll, da das Angebot ohnehin schon zu überladen ist. Obwohl in Angebot W mehr Zeit zur Verfügung steht, erfordern die Sicherheit und die Fertigkeiten der Schüler*innen ein möglichst einfach umsetzbares Setting.

Die hier vorgestellten Beispiele erinnern an die von Nettke⁶⁸⁰ bereits herausgearbeiteten Beschleunigungs- und Abkürzungsstrategien, die immer dann wirksam werden, wenn zeitliche Ressourcen knapp sind. In Nettkes Beispielen führen sie zur Verflachung der Objektwahrnehmung, in meinen Beispielen verursachen diese Strategien eingeschränkte Freiheiten und Partizipation. Dabei zeichnet sich die von Hofmann⁶⁸¹ generell festgestellte und unvermeidbare Differenz zwischen Aneignung und Vermittlung ab, wenn Narrative Schüler*innen zu bloßen Rezipient*innen werden lassen, anstatt sie zu einer aktiven Auseinandersetzung mit Geschichte zu animieren. Gleichzeitig nehmen aber auch persönliche Arbeitsstile Einfluss auf die gewährten Partizipations- und Freiheitsgrade. Nettke⁶⁸² differenziert zwischen einem autokratischen und einem partizipativen Arbeitsstil, die unterschiedliche Spielräume gewähren. Insgesamt betrachtet lässt sich also festhalten, dass die Möglichkeiten für aktivierendes und partizipatives Lernen aufgrund unterschiedlicher Rahmenbedingungen nicht ausgeschöpft werden (können).

Ausgehend von der Kritik Weschenfelders und Zacharias entwickelte sich die Museumspädagogik in den letzten Jahrzehnten dahingehend, dass es durchaus zu einer Veränderung hin zum Einsatz vielfältigerer, aktivierender und partizipativer Methoden kommt. Allerdings habe ich anhand meiner Untersuchung erstens aufgezeigt, dass damit die Gefahr der Vernachlässigung musealer Potenziale einhergeht, da die Methoden zum Teil nicht für den musealen Kontext übersetzt werden bzw. keine eigenständige museumspädagogische Methodik entwickelt wird. Zweitens wird anhand meiner Fallbeispiele

⁶⁸⁰ Vgl. NETTKE 2010b, S. 383.

⁶⁸¹ HOFMANN 2015.

⁶⁸² NETTKE 2010b.

sichtbar, dass aufgrund verschiedener Faktoren wie der Rahmenbedingungen museumspädagogischen Arbeitens, des eigenen Anspruchs auf Methodenvielfalt oder persönlicher Arbeitsstile Partizipation und Aktivierung begrenzt werden und weiterhin reproduzierendes anstatt produktives Verhalten gefördert wird. Damit lässt sich die von Edward Taylor, Amanda Neill und Richard Banz⁶⁸³ aufgeworfene Frage, inwiefern lernerzentrierte und unstrukturierte Ansätze sowie die Offenheit für museale Potenziale⁶⁸⁴ in der museumspädagogischen Vermittlung relevant sind, damit beantworten, dass diese noch zu wenig umgesetzt werden.

16.1.4 Strukturen

Relevante ‚Strukturen‘ eines museumspädagogischen Angebots sind in meinen Auswertungen zum einen der Ablauf in Phasen und zum anderen der zeitliche Rahmen. In den Handreichungen und Handbüchern habe ich hierzu allgemeine Gliederungsvorstellungen wie beispielsweise die einer Zweiteilung in einen problemorientierten und einen methodenreichen Teil⁶⁸⁵ oder einer Dreiteilung in eine Einführung, problemorientierten Hauptteil und zusammenfassenden Abschluss⁶⁸⁶ gefunden. Tobias Nettke⁶⁸⁷ arbeitet in seiner Dissertation diesbezüglich heraus, dass einer Dreiteilung die grundlegenden Funktionen der Konstitution einer museumspädagogisch relevanten sozialen Ordnung, der Vermittlung von Inhalten durch Themen- und Raumarbeit sowie das Lösen der museumspädagogisch relevanten Ordnung zugrunde liegen. Im Rahmen meiner Arbeit habe ich diese Vorstellungen von einer Dreiteilung der Angebote weiter ausdifferenzieren können. Neben Begrüßungs- und Abschiedsphasen habe ich unterschiedliche inhaltliche Phasen (bei Nettke: „Themenarbeit“) identifiziert, die den Ablauf eines Angebots strukturieren. Diese Phasen lassen sich in der Regel durch einen Raum-, Methoden- oder Inhaltswechsel voneinander abgrenzen. Dazu habe ich Einführungs-, Arbeits-, Präsentations- und Fragephasen unterschieden. Während Einführungsphasen⁶⁸⁸ in die inhaltliche Arbeit einleiten, bilden Präsentations- und Fragephasen in meinen Beispielen den Abschluss des gesamten inhaltlichen Teils der Angebote. Dazwischen befinden sich in der Regel eine oder mehrere Arbeitsphasen.

⁶⁸³ Vgl. TAYLOR/NEILL/BANZ 2008, S. 34.

⁶⁸⁴ Bei Taylor et al. „local needs“, S. 34.

⁶⁸⁵ Vgl. EHLERS 2016, S. 151f.

⁶⁸⁶ Vgl. O'NEILLE/DUFRESNE-TASSÉ 2011, S. 20.

⁶⁸⁷ NETTKE 2010b.

⁶⁸⁸ Einführungsphasen sind von Begrüßungsphasen zu unterscheiden, da in Ersteren bereits inhaltlich gearbeitet wird.

Einführungsphasen werden in meinen Beispielen immer abseits der Objekte durchgeführt und dienen vor allem der Wissensfundierung – eine These, die bereits Irit Wyrobnik⁶⁸⁹ in ihrer Studie aufstellt und die ich hier bestätigen kann. Um alle Schüler*innen auf den gleichen Wissensstand zu bringen, findet eine solche Phase in meinen Beispielen in der Großgruppe statt. Darüber hinaus kann ich ergänzen, dass für ihre Durchführung inhaltlich-unbespielte Räume⁶⁹⁰ ausgewählt werden, die mit Materialien und Inhalten abseits der Ausstellung oder der Ausstellungsobjekte ausgestattet werden.

Außerdem hat sich in meinen videographischen Daten ergeben, dass die inhaltlichen Phasen sich nicht immer aufeinander beziehen, sondern inhaltlich teils abgekoppelt voneinander vollzogen werden – dies beobachtet auch Wyrobnik⁶⁹¹ anhand eines Fallbeispiels ihrer Studie. Ein Beispiel dafür habe ich in Angebot A gefunden, in dem die Pantomimeszenen nicht an den Ausstellungsrundgang anschließen, sondern eine eigene Einheit zum Thema ‚Leben im Mittelalter‘ darstellen. In Angebot K sind die ersten beiden Phasen durch die Objekte und Themen zwar eng verzahnt, der Workshop hingegen, in dem ein Lederbeutelchen angefertigt wird, weist keine inhaltliche Nähe zu den beiden anderen Phasen auf.⁶⁹²

Was den zeitlichen Rahmen anbelangt, so hat sich in der Programmanalyse gezeigt, dass die Angebote in der Regel zwischen einer und zwei Stunden angesetzt sind. Damit wird der Empfehlung von Klaus Weschenfelder und Wolfgang Zacharias, die in ihrem Handbuch längere Aufenthalte im Museum mit Kindern und Jugendlichen nahelegen und sich gegen ein schulorientiertes Korsett wenden, nicht nachgekommen. Die Befragung hat hierzu ergeben, dass die Museumspädagog*innen sich auf ihre Erfahrungen mit der Zielgruppe stützen, denen zufolge Angebote zwischen einer und zwei Schulstunden am meisten gebucht werden. Außerdem gehen sie davon aus, dass nach ca. 90 Minuten die Aufmerksamkeit der Schüler*innen nicht mehr aufrechterhalten werden kann. Damit dominieren in der Praxis ökonomische Überlegungen und Schüler*innenbilder die normativen pädagogischen Vorstellungen Weschenfelders und Zacharias.

⁶⁸⁹ Vgl. WYROBNIK 2000, S. 71.

⁶⁹⁰ S. die nachfolgenden Ausführungen in Unterkapitel 16.1.5 „Räume“.

⁶⁹¹ Vgl. WYROBNIK 2000, S. 81f.

⁶⁹² Zwar lag im Hands-On-Bereich eine Kopie eines mittelalterlichen Lederbeutelchens aus, dieses war aber eines von sehr vielen ausgestellten Materialien und wurde in den anderen Phasen nicht zum Thema gemacht.

16.1.5 Räume

„Räume“ habe ich zunächst als Orte wie die Ausstellung, den Stadtraum, das Klassenzimmer oder die Museumswerkstatt behandelt, deren Nutzungshäufigkeit ich in der Programmanalyse untersucht habe. Hier habe ich herausgefunden, dass in der Arbeit mit Schulklassen zum Thema Mittelalter fast genauso viele Angebotsteile in Räumen außerhalb der Ausstellung (44%) stattfinden wie in der Ausstellung selbst (56%)⁶⁹³, wobei ich die Aufenthaltsdauer in den jeweiligen Räumen nicht miterheben konnte. Außerhalb wird zum größten Teil im Werkstattraum gearbeitet, was in der Befragung vor allem allgemein pädagogisch-didaktisch mit der Aktivierung der Schüler*innen begründet wird. Beim Stadtraum, der weitaus weniger eingesetzt wird (10%), werden hingegen eindeutig geschichtsbezogene Ziele wie die Begegnung mit Geschichte und die Wissensvermittlung angeführt. Dies lässt sich mit einem detaillierteren Blick auf die Mikroebene erklären.

Bei der fokussierten Ethnographie bin ich dazu übergegangen, mir inhaltliche und didaktische Raumstrukturen und ihre Nutzung in der Vermittlung anzusehen. Es hat sich gezeigt, dass Räume für das Thema Mittelalter mit relevanten Inhalten bespielt (z.B. Ausstellung) oder unbespielt (z.B. Werkstatt oder Klassenzimmer) sowie didaktisch-strukturiert (z.B. Werkstatt, Klassenzimmer oder Ausstellung) oder unstrukturiert (z.B. Stadtraum) sein können. Inhaltlich relevant bespielt meint, dass räumliche Strukturen und Elemente genutzt werden, um das Mittelalter zu thematisieren, was beispielsweise im Stadtraum der Fall ist, in dem die Stadtkulisse zur Vermittlung mittelalterlicher Themen verwendet wird. Didaktisch-strukturiert ist ein Raum, wenn in ihm bewusst Lernstrukturen angelegt sind, z.B. Narrationslinien, Gegenstände, Geräte und Mobiliar. Solche Strukturen werden in meinen Fallbeispielen jedoch nicht immer genutzt; sie werden auch gezielt ignoriert (z.B. bei der Arbeit im Ausstellungsraum, bei der die Ausstellungselemente nicht eingesetzt werden) oder aber durch andere Materialien (z.B. Puzzle oder Abbildungen) ergänzt bzw. überlagert. Daraus habe ich geschlossen, dass die Museumspädagogik mit Räumen arbeitet, die für ihr Arbeiten Defizite aufweisen und deshalb Kompensationsleistungen erforderlich machen. Dies gibt auch einen ersten Hinweis darauf, weshalb die Auswahl des Werkstattraums in der Online-Befragung eher allgemein pädagogisch-didaktisch (Aktivierung der Schüler*innen), die des Stadtraumes hingegen vor allem geschichtsbezogen (unmittelbare Begegnung mit Geschichte) begründet wird: Die Stärken

⁶⁹³ Das Format „Führung“ kommt bei Schüler*innen nicht mehr oft vor. In der Regel wird eine Ausstellungsführung mit einem Praxisangebot in einer Werkstatt kombiniert.

des Werkstatttraums liegen in seiner didaktischen Struktur, Inhalte müssen erst ergänzt werden; der Stadtraum ist inhaltlich-relevant bespielt, weist aber per se keine didaktische Struktur auf. Angebot K, das im Klassenzimmer durchgeführt wird, veranschaulicht außerdem, mit welchem finanziellen und organisatorischen Aufwand inhaltliche Strukturen angelegt werden müssen, wenn sie räumlich nicht vorhanden sind (z.B. Entwicklung einer Power-Point-Präsentation und Aufbau einer Hands-On-Ausstellung). Angesichts dessen lässt sich auch erklären, weshalb die Phasen teils inhaltlich abgekoppelt voneinander erscheinen, wenn der Raum gewechselt wird, da eine Verbindung nur durch Anreicherung der inhaltlich-unbespielten Räume möglich ist, der Aufwand hingegen nicht immer geleistet wird oder werden kann.

Gleichzeitig weist der Befund des defizitären Raumes darauf hin, dass in der Zeit, in der *in* einem Raum gearbeitet wird, nicht zwangsläufig *mit* ihm gearbeitet wird. Dies lässt sich anhand der Fallbeispiele belegen. So werden in Angebot A in den Ausstellungsräumen das Puzzle, Memory oder die Pantomimespiele angeboten und in Angebot S eine Zeitschnur eingesetzt, ohne dass die Museumspädagog*in oder museumspädagogische Mitarbeiter*in dabei die Ausstellungselemente miteinbeziehen. In solchen Fällen kommt es zur Überlagerung der eigentlichen und zur Schaffung neuer Raumstrukturen.

Der Blick auf Raumstrukturen erweitert das in der Ratgeberliteratur vermittelte Wissen über Räume und deren Nutzung in museumspädagogischen Angeboten. Gleichzeitig macht diese Perspektive deutlich, dass Praktiker*innen immer häufiger mit nicht-musealen Raumstrukturen arbeiten, was eine Vernachlässigung oder Verflachung musealer Inhalte (Themen, Objekte, Methoden) bedingt, da sie nicht mehr unmittelbar greifbar sind.

16.1.6 Inhalte

Diese Subkategorie beschreibt den Gegenstand, auf den in der Vermittlung fokussiert wird. In meinen vier Videographien haben sich hierzu fünf unterschiedliche Codes ergeben: ‚mittelalterliche Themen‘, ‚Gegenstände‘ (Objekte, Repliken, Kopien), ‚Forschungsmethoden‘, ‚Tätigkeiten‘ und ‚Produkte‘. Die Codes decken sich im Wesentlichen mit dem, was auch in den Handbüchern und Handreichungen an Inhalten zu finden ist, nämlich ‚Gegenstände‘, ‚Themen‘ (hier: ‚mittelalterliche Themen‘ und ‚Forschungsmethoden‘) und ‚Erfahrungen‘ (hier: ‚Tätigkeiten‘, die von Schüler*innen ausgeübt werden, und ‚Produkte‘, die von Schüler*innen erstellt werden). ‚Mittelalterliche Themen‘ und ‚Gegenstände‘ kommen in den vier hier untersuchten Fallbeispielen häufig vor.

Produkte und Tätigkeiten⁶⁹⁴ hingegen sind nur im Rahmen von Werkstattangeboten Inhalte.

Die Programmanalyse hat außerdem gezeigt, dass meist mehrere mittelalterliche Themen in einem Angebot verhandelt werden. Dies bedeutet, dass tendenziell thematisch breit anstatt thematisch vertiefend vermittelt wird. Museale Aspekte wie Forschungsmethoden, museale Tätigkeiten und Aufgaben, Quellen und Herkunft der Objekte kommen zwar in ca. 50% der Angebote vor, allerdings habe ich nicht erheben können, in welchem Umfang sie auch de facto in den Angeboten thematisiert werden. In den von mir untersuchten Fallbeispielen werden sie entweder nur kurz und punktuell angesprochen oder gar nicht erwähnt, was auf die Fülle an abzuarbeitenden Themen in der dafür sehr knapp bemessenen Zeit zurückzuführen ist.

Zum Thema ‚Mittelalter‘ werden in den in den Angebotsbeschreibungen genannten Werkstätten meist technische und handwerkliche Tätigkeiten als Inhalte angeboten (z.B. Schreiben mit dem Federkiel). Dabei wird überwiegend versucht, ‚mittelalterliche Tätigkeiten‘ nachzuahmen. An Produkten werden bei der Mehrzahl der untersuchten Museen vor allem mittelalterliche Kopien und Darstellungen hergestellt. Dazu zählen insbesondere Symbolträger wie Schilder, Wappen und Siegel. Meist werden die Produkte nicht so hergestellt, wie es im Mittelalter der Fall war, sondern lediglich gebastelt, gemalt oder gebaut. Dies hat nach Aussagen des Museumspädagogen von Angebot K und des Museumsleiters von Angebot W den einfachen Grund, dass einerseits Kosten gespart und andererseits die Fähigkeiten der Schüler*innen berücksichtigt werden müssen. Denn beim Malen, Basteln und Bauen können die Museumspädagog*innen sicher sein, auf bereits bestehende Fertigkeiten der Schüler*innen zurückgreifen zu können. Gleichzeitig spielen zumindest in einem meiner Fallbeispiele auch die Vorlieben der Zielgruppe eine Rolle: Die Produkte sollen für Jugendliche ‚cool‘ und für Kinder ‚klasse‘ sein.

In den Handbüchern werden als Auswahlkriterien für Inhalte museumsspezifische (Objekte, Sammlung, Fachwissenschaft), besucherorientierte (z.B. Interessen, Fähigkeiten) und allgemeine pädagogisch-didaktische Aspekte (Lebenswelt- und Gegenwartsbezug, Handlungsorientierung) erwähnt. Diese treffen zwar auf meine Daten zu, jedoch hat sich bei mir der Eindruck erhärtet, dass es bestimmte Schwerpunkte gibt. Gerade die Vielzahl und die Bandbreite an Themen, die in den Angeboten angesprochen werden, weist auf

⁶⁹⁴ Mit dem Inhalt ‚Tätigkeiten‘ ist das Ausüben einer Tätigkeit gemeint, wohingegen ‚mittelalterliche Tätigkeiten‘ einen Subcode des Codes ‚mittelalterliche Themen‘ darstellt.

eine Verwässerung museumsspezifischer Inhalte und damit Vernachlässigung musealer Potenziale hin, was sich besonders gravierend in den Werkstattangeboten feststellen lässt, bei denen die Museumspädagog*innen gezwungen sind, vornehmlich finanzielle und materielle Einschränkungen mit den Fähigkeiten und Vorlieben der Schüler*innen auszubalancieren. Dies spiegelt sich in der Fokussierung bestimmter Tätigkeiten und Produkte in den Angebotsbeschreibungen wider. Darüber hinaus ist davon auszugehen, dass bei der häufigen Kombination von Werkstattangeboten mit Angebotsteilen in der Ausstellung und einer durchschnittlichen Länge von 90 Minuten eine Reflexion über die Tätigkeiten oder die hergestellten Produkte sowie eine Bezugnahme zu musealen Inhalten kaum mehr möglich ist.

16.1.7 Materialien

Unter ‚Materialien‘ fasse ich alle in der Vermittlung verwendeten Gegenstände, Erzählungen und Beschreibungen⁶⁹⁵. Dazu gehören auch Objekte, wobei ich deren Einsatz aufgrund ihrer hohen Relevanzzuschreibung in der museumspädagogischen Literatur nochmals separat ausgewertet habe.

Das Wissen über die in der museumspädagogischen Praxis verwendeten Materialien scheint in den Handreichungen und Handbüchern noch nicht besonders ausdifferenziert zu sein. Dies habe ich an einer oberflächlichen Kategorisierung von Materialien in ‚didaktische‘ und ‚schriftliche‘ Materialien sowie ‚Medien‘ festgemacht. Repliken, die von den von mir befragten Praktiker*innen als besonders wichtig in der Vermittlung beschrieben werden, werden darüber hinaus gar nicht erwähnt. Außerdem habe ich wenig Informationen über den Umgang mit ihnen vorgefunden. Auch in bisherigen empirischen Forschungsarbeiten werden Materialien kaum zum Thema gemacht. Folglich besteht hier eine Wissenslücke, die ich anhand meiner Untersuchungen bearbeitet habe.

In der Programmanalyse habe ich in der Online-Befragung zunächst abgefragt, wie häufig verschiedene Materialtypen in Angeboten eingesetzt werden. Hierbei habe ich mich an den Wahrnehmungsformen visuell, haptisch, leiblich⁶⁹⁶, verbal, auditiv, olfaktorisch und gustatorisch orientiert. Zusätzlich habe ich den Begriff „didaktisierte Arbeitsmaterialien“ zur Auswahl gestellt, die auf verschiedene Wahrnehmungsformen gleichzeitig abzielen. Daraus hat sich ergeben, dass vornehmlich mit solchen gearbeitet wird, die von den

⁶⁹⁵ Z.B. die Beschreibung des Wetters in Angebot S.

⁶⁹⁶ Mit leiblichen Materialien sind solche gemeint, die nicht nur mit einem Sinnesorgan, sondern dem gesamten Leib wahrgenommen werden sollen. Im Wesentlichen wurde hierzu ‚Kleidung‘ genannt.

Schüler*innen visuell wahrgenommen werden sollen (z.B. Abbildungen). Daneben werden aber auch meist haptisch, leiblich, verbal und olfaktorisch erfahrbare wie didaktisierte Materialien angeboten (z.B. Hands-On-Gegenstände, Kleidung, Objektbeschriftungen, Aktivblätter, Riechproben). Daraus habe ich geschlussfolgert, dass Praktiker*innen bemüht sind, möglichst viele Sinne in ihren Angeboten zu stimulieren.

Ekkehard Nuißl, Ulrich Paatsch und Christa Schulze⁶⁹⁷ haben in den 1980er Jahren Daten zum Einsatz von Materialien im Museum allgemein erhoben. Ihnen zufolge wird vor allem mit bildlichen Darstellungen, Demonstrationsobjekten, Führungsblättern, Forschungsheften und Audio- und Multivision gearbeitet. Daraus schließe ich, dass die Bereitstellung visuell wahrnehmbarer Materialien bis heute dominant geblieben ist, wohingegen haptisch und leiblich wahrnehmbare Gegenstände weitaus mehr eingesetzt werden als damals. Dennoch wird auch heute noch vielfach mit didaktischen Materialien wie Führungsblättern oder Forschungsheften gearbeitet.

In der fokussierten Ethnographie habe ich nicht mehr mit Wahrnehmungsformen gearbeitet, sondern nach den vom museumspädagogischen Personal den Materialien zugeschriebenen Funktionen hinsichtlich des Themas Mittelalter gefragt. Hieraus haben sich folgende Materialcodes ergeben: ‚Zeugnisse‘⁶⁹⁸, ‚Stellvertreter‘⁶⁹⁹, ‚Darstellungen‘⁷⁰⁰, ‚Vergleichsobjekte‘⁷⁰¹, ‚Orte‘⁷⁰² und ‚Hilfsmittel‘⁷⁰³. Diese Form der Kodierung hat es mir ermöglicht, Materialien aus einer alternativen Perspektive zu betrachten, ohne mich auf deren Materialität oder deren Wahrnehmung festlegen zu müssen, was mir in vielen Fällen problematisch erschienen ist, da beispielsweise die Frage nach der historischen Substanz eines Gegenstands generell schwer zu bestimmen und die Sinneswahrnehmung von

⁶⁹⁷ Vgl. NUISSL/PAATSCH/SCHULZE 1987, S. 114.

⁶⁹⁸ Diese Materialien ‚zeugen‘ vom Mittelalter und sind in der Regel ‚mittelalterliche‘ Objekte. Dazu zählen aber auch Überreste wie die Stadtmauer oder eine Kirche.

⁶⁹⁹ Stellvertreter repräsentieren einen ‚mittelalterlichen‘ Gegenstand, der nicht physisch vorhanden ist. Dabei kann es sich um Repliken, Kopien oder aber um gegenwärtige Gegenstände wie einen Zollstock oder ein Holzschwert handeln.

⁷⁰⁰ Dabei handelt es sich um Gegenstände, die einen mittelalterlichen Sachverhalt oder Gegenstand darstellen. Diese sind vor allem Abbildungen, Fotos und Modelle.

⁷⁰¹ Vergleichsobjekte sind Gegenstände, anhand derer ein Vergleich zwischen der heutigen Zeit und dem Mittelalter gemacht werden kann. Ein Beispiel dafür ist die Metzgerschürze, mit der Parallelen zum mittelalterlichen Ringpanzer gezogen werden sollen, oder aber die Armbanduhr, mit der ein Kontrast zum Mittelalter aufgezeigt wird.

⁷⁰² Hierbei handelt es sich um Gegenstände, an denen mittelalterliche Geschichte verortet wird. Ein Beispiel dafür ist die Stadtbefestigung, von der erzählt wird, dass dort eine mittelalterliche Schlacht stattfand.

⁷⁰³ Derartige Materialien haben keine inhaltliche Funktion, sondern allein didaktische. Ein Beispiel dafür sind Bastelmaterialien wie Schere, Schablone oder Stift.

Gegenständen in den meisten Fällen multipel ist und letztlich von den Rezipient*innen abhängt.⁷⁰⁴

Bei der Verwendung der Materialien in den untersuchten Angeboten ist deutlich geworden, dass in den Einführungsphasen Zeugnisse nicht betrachtet und dass sie in der Regel nur in einer Phase eines Angebots eingesetzt werden. Darstellungen hingegen werden in der Regel durchweg genutzt. Daraus habe ich gefolgert, dass den Objekten weniger Aufmerksamkeit geschenkt wird, als dies in der museumspädagogischen Literatur angenommen wird. Zu prüfen ist, ob sich dieser Befund flächendeckend in museumspädagogischen Angeboten bestätigt. Die Tatsache, dass in meiner Online-Befragung das Ziel der Vermittlung von Sachwissen dominant ist, legt nahe, dass dies der Fall sein könnte, denn für dieses Ziel sind, wie es am schulischen Lernen deutlich wird, Objekte nicht zwangsläufig notwendig.

Hinsichtlich der Nutzung von Stellvertretern habe ich darüber hinaus noch eine Besonderheit ausgemacht: Generell, so haben es die Online-Befragung wie auch die Expert*inneninterviews gezeigt, wird bevorzugt mit originalgetreuen Kopien gearbeitet. In allen vier Beispielen fällt auf, dass dieser Anspruch in der Praxis nicht umgesetzt wird, denn es kommen auch Holzschwerter (Angebot S), ein Zollstock (Angebot K) oder handelsübliches Werkzeug zum Einsatz. Dieser Widerspruch lässt darauf schließen, dass der Anspruch, Geschichte möglichst ‚realistisch‘ zu vermitteln, in der Praxis gar nicht so groß ist und eher den musealen Selbstansprüchen zuzuschreiben ist.

Des Weiteren habe ich bereits darauf verwiesen, dass die Werkstattangebote in den untersuchten Angeboten von den vorhergehenden Phasen oft losgelöst erscheinen, was sich auch daran ablesen lässt, dass die eingesetzten Materialien (Hilfsmittel) keine inhaltstragende Funktion – wie es z.B. Zeugnisse, Darstellungen, Vergleichsobjekte oder Stellvertreter haben – innehaben. Dies lässt sich mit der großen Relevanz von handlungsorientierten Methoden in museumspädagogischen Kontexten begründen, die in einer allein pädagogisch-didaktischen Motivation begründet liegt (z.B. Aktivierung) und keine fachliche Rückbindung verlangt – ein Befund zur museumspädagogischen Angebotsgestaltung, den ich bereits in der Analyse der Handbücher und Handreichungen wie auch der Programmanalyse festgestellt habe.⁷⁰⁵

⁷⁰⁴ Z.B. ist die Frage problematisch, ob eine Stadtbefestigung als mittelalterlich zu bezeichnen sei. Zudem stellte ich mir die Frage, inwiefern haptische Materialien nicht auch gleichzeitig visuell oder olfaktorisch wahrgenommen werden.

⁷⁰⁵ Vgl. Kapitel III, Unterkapitel 8.2.6 „Ansätze“ und 8.2.7 „Methoden“.

16.2 Rahmenbedingungen

Dass museumspädagogisches Arbeiten nicht in einem Vakuum stattfindet, sondern viele verschiedene Faktoren und Bedingungen zur Gestaltung von Angeboten beitragen oder diese einschränken, ist im Laufe der Arbeit deutlich geworden und wurde in museumspädagogischer Literatur bereits auch vielfach aufgearbeitet. Aus diesem Grund gehe ich im Folgenden nur auf mir relevant erscheinende Rahmenbedingungen und Aspekte ein.

16.2.1 Das Museum

Das Museum als Institution sowie hinsichtlich seiner Strukturen, Inhalte und den zur Verfügung stehenden Ressourcen stellt einen wichtigen Faktor für die Ausgestaltung museumspädagogischer Angebote dar.

Als relevant für die Entwicklung von Angeboten werden in den Handbüchern und Handreichungen innerhalb von Museen der Stellenwert der Museumspädagogik und die Vernetzung und Kommunikation mit anderen Abteilungen dargestellt. Zudem werden offizielle Dokumente wie ein Museumsleitbild, Vermittlungs- sowie Angebotskonzepte als wichtig bezeichnet. Dadurch könnten Standards eingeführt und für alle verbindlich gemacht werden. Dies kann gerade in einem Arbeitsfeld, in dem zu einem großen Teil mit Honorarkräften gearbeitet wird, der Qualitätssicherung dienen. Zu berücksichtigen ist jedoch, dass Angebotskonzepte in der Regel von den Durchführenden an museale und situationale Gegebenheiten sowie ihre Lehrgewohnheiten und -vorlieben angepasst werden. Meine Fallbeispiele zeigen, dass anhand von Angebotskonzepten zwar grundlegende inhaltliche Strukturen und Methoden festgelegt und vereinheitlicht werden, die Praxis jedoch eigenwillige Wege gehen kann, was den Einfluss von Angebotskonzepten und damit die Qualitätssicherung einschränkt.

Besonders großen Stellenwert für die Angebotsgestaltung nehmen die zur Verfügung stehenden Ressourcen ein. Diese können räumlicher, finanzieller, materieller und personeller Natur sein. Gerade die finanzielle Unterstützung der Museumspädagogik ist entscheidend. So verweisen meine Fallbeispiele darauf, dass bei Workshops finanzielle Einschränkungen erheblichen Einfluss auf die Auswahl der Tätigkeiten und Produkte haben. Denn Ausgaben für Materialien und Werkzeuge müssen aufgrund knapper Budgets in der Regel gering gehalten werden.

Außerdem stellt ausreichendes und qualifiziertes Personal einen sehr wichtigen Faktor dar. Alle vier untersuchten Museen leiden nach Aussage der verantwortlichen

Museumspädagog*innen bzw. Museumsleiter*innen unter Personalmangel. Dies habe insofern Auswirkungen auf die Angebote, als die hauptamtlichen Museumspädagog*innen Angebotsdurchführungen übernehmen müssten und dadurch weniger Zeit für die Aus- und Überarbeitung von Angeboten hätten. Darüber hinaus – so steht es in den Handbüchern und Handreichungen – sei die Qualifizierung des Personals entscheidend für die Qualität der Angebote. Hier lässt sich auf den Einfluss beruflich erworbener Kenntnisse auf die Angebotsgestaltung verweisen. Außerdem wird in der Handreichung „Best practice“⁷⁰⁶ auf eine angemessene Bezahlung hingewiesen. Inwiefern dies tatsächlich Auswirkungen auf die Praxis hat, kann ich anhand meiner Beispiele nicht bestätigen. In einem Fall fällt die Entlohnung der Honorarkräfte nach eigenen Angaben sehr gering aus, trotzdem zeigen sie großen persönlichen Einsatz für das Museum, indem sie beispielsweise Materialien aus dem Privatbesitz einbringen. Dies *kann* die Qualität der Angebote steigern, gleichzeitig besteht auch die Gefahr der historischen Verflachung und Verfälschung.

Auch das Bild, das Museen von sich abgeben wollen, wirkt auf die Angebotsgestaltung ein. So äußern Befragte, dass sie in ihren Angeboten versuchen, ein anderes Bild vom Museum zu vermitteln, das sich abgrenzt von der Vorstellung des langweiligen, verstaubten Museums. Dementsprechend ist die Motivation unter den Befragten hoch, innovative Methoden und Materialien anzubieten.

16.2.2 Räume

Dass Räume einen Einflussfaktor für die Gestaltung museumspädagogischer Angebote darstellen, wird in der museumspädagogischen Ratgeberliteratur bislang nur von Nettke⁷⁰⁷ direkt angesprochen, der über „Raumarbeit“ schreibt. Zudem habe ich den Beschreibungen der Handbücher und Handreichungen entnommen, dass Räume flexibel und unflexibel sein können, was ihre Gestaltungsspielräume betrifft. Werkstätten haben großes Gestaltungspotenzial, während Ausstellungen oder der Stadtraum hierzu wenig Freiheiten gewähren. Darüber hinaus wird lediglich erwähnt, dass in unterschiedlichen Räumen gearbeitet wird.

Taylor et al.⁷⁰⁸ lassen in ihrer empirischen Untersuchung anklingen, dass die strukturelle Gestaltung der Ausstellungsräume einen Einfluss auf die Angebotsdurchführung hat. Sie

⁷⁰⁶ Vgl. O'NEILLE/DUFRESNE-TASSÉ 2011, S. 9.

⁷⁰⁷ NETTKE 2016a.

⁷⁰⁸ Vgl. TAYLOR/NEILL/BANZ 2008, S. 28.

stellen beispielsweise fest, dass die museumspädagogischen Fachkräfte meist einer vorgegebenen inhaltlichen Route in der Ausstellung folgen. Auch in meinem Fallbeispiel werden ausgewählte Objekte und Arrangements nach der in der Ausstellung vorgegebenen Reihenfolge besprochen. Daneben können räumliche Gegebenheiten von Ausstellungen entscheidend sein. So stellen Nuissl et al.⁷⁰⁹ fest, dass die Akustik und die Beengtheit der Räume negative Auswirkungen auf die Arbeit mit Besuchenden haben. Dies kann ich anhand meiner Daten bestätigen. Gerade in Angebot A lässt sich das Anschauen von Objekten mit einer großen Gruppe kaum umsetzen, da wenig Platz vor den Vitrinen ist. Immer wieder muss die Museumspädagogin im videographierten Beispiel die Schüler*innen bitten, von den Vitrinen zurückzutreten und die Positionen zu wechseln, so dass jede*r Schüler*in einen Blick auf die Objekte werfen kann.

In den Handbüchern und Handreichungen wird die Arbeit in Werkstätten besonders breit entfaltet, allerdings nur wenig über deren Einfluss auf die Angebotsgestaltung erwähnt. Aus der Analyse der Online-Befragung, der videographischen Beispiele und der Expert*inneninterviews habe ich hierzu weitere Erkenntnisse gewinnen können. Ca. ein Drittel der Befragten der Online-Umfrage gibt an, dass Werkstatträume den Vorteil haben, dass dort ausreichend Platz, Ruhe und entsprechende Ausstattung vorhanden ist. Dies bestätigt auch eine befragte Museumspädagogin aus der Untersuchung der Mikroebene.⁷¹⁰ Des Weiteren schreibt eine Teilnehmerin in der Online-Befragung, dass ein Vorteil des Werkstattraumes in der Unempfindlichkeit liege. Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass mit Schüler*innen in Ausstellungsräumen nur begrenzt gearbeitet werden kann. Denn sobald bestimmte Aktivitäten wie beispielsweise kreative Tätigkeiten ausgeübt werden, sehen sich die Museumspädagog*innen gezwungen, andere Räume aufzusuchen. Ein weiterer in der Ratgeberliteratur besprochener Raum ist der Stadtraum, der relativ häufig in Angeboten zum Mittelalter aufgesucht wird. Die Online-Befragung hat hier ergeben, dass die Möglichkeit, Geschichte unmittelbar zu begegnen, als Vorteil gesehen wird. In der fokussierten Videographie habe ich festgestellt, dass dieser Raum eine unflexible Struktur aufweist, die ebenso wie der Ausstellungsraum eine bestimmte Laufroute vorgibt. Im Gegensatz zum Museum liegt diesem Raum aber kein didaktisches Narrativ zugrunde, so dass Sinnzusammenhänge von den museumspädagogischen Fachkräften selbst hergestellt werden müssen. Außerdem handelt es sich dabei um einen sehr

⁷⁰⁹ NUISSL/PAATSCH/SCHULZE 1987, S. 220–225.

⁷¹⁰ Vgl. „unbespielte Räume“, Kapitel V, Unterkapitel 14.1.5 „Räume“.

weiten Raum, was einerseits bedeutet, dass größere Wegstrecken zurückgelegt werden müssen und damit Zeit aufgewendet werden muss, und andererseits, dass Zeugnisse oft nur aus der Ferne betrachtet werden können, Details also schwerer erkennbar sind. Außerdem ist die Durchführung des Angebots nur bei guten Wetterverhältnissen möglich bzw. muss an diese angepasst werden. Darüber hinaus berichtet die museumspädagogische Fachkraft von einer starken Geräuschkulisse (Verkehr) und vielen Ablenkungsmöglichkeiten wie Schaufenstern, so dass die Disziplinierung und Kontrolle der Gruppe hier sehr viel stärker als in anderen Räumen durchgesetzt werden muss. In den Videographien habe ich zudem beobachtet, dass die Pädagogin die Schüler*innen aufgrund fahrender Autos, Ampeln und entgegenkommender Fahrradfahrer*innen teils stark führen muss. Deshalb habe ich auch vermutet, dass hier durchweg mit der Großgruppe gearbeitet wird, die gleichzeitig durch zusätzliche Maßnahmen diszipliniert wird (Einsatz des Glöckchenstabs). Außerdem werden Maßnahmen gegen eine zu schnelle Ermüdung der Schüler*innen getroffen (Hüpfspiel über Pflastersteine).

Das Klassenzimmer habe ich als einen inhaltlich-unbespielten Raum bezeichnet, was eine komplette inhaltliche wie materielle Neuausstattung des Raumes zur Folge hat. Damit verbunden sind jedoch nicht nur finanzielle wie materielle Aufwendungen, sondern auch gestalterische Freiheiten.

16.2.3 Zielgruppe Schulklassen

In der untersuchten Ratgeberliteratur wird die Zielgruppenorientierung bei der Konzeption von Angeboten generell empfohlen.

Innerhalb der hier fokussierten Zielgruppe ‚Schulklassen‘ differenzieren die meisten Einrichtungen ihre Angebote nochmals nach Alter und/oder Schulstufen (Grundschule, Sekundarstufe I oder II) aus: Die Untersuchung der Angebotsbeschreibungen sowie der Online-Befragung hat ergeben, dass die meisten Angebote für Schüler*innen zwischen der zweiten und siebten Klasse gemacht werden. Dies hängt laut Aussage der Umfrageteilnehmer*innen mit den Lehrplaninhalten zusammen, an die die Museen bei diesen Klassenstufen am meisten inhaltlich anknüpfen können. Nur wenige geben die Interessen der jeweiligen Altersgruppe als ausschlaggebend an. Damit scheinen die schulischen Lehrvorgaben besonders wichtig für die Konzeption von Angeboten zu sein.

Dies zeichnet sich auch in den Handbüchern und Handreichungen ab, in denen die Berücksichtigung von Lehrplänen, Eckpapieren und allgemeinen Prüfungsanforderungen

empfohlen wird. So gut wie alle Befragten der Online-Umfrage bestätigen außerdem, dass sie sich an Lehrplänen orientieren. Argumente dafür sind vornehmlich die Ergänzung des schulischen Lernens sowie die Steigerung der Attraktivität der Angebote. Sieht man sich näher an, in welcher Form die Lehrpläne rezipiert werden, so hat sich in der Untersuchung der Angebotsbeschreibungen gezeigt, dass vor allem Bezüge zu Sachinhalten gemacht werden, teilweise auch in Lehrplänen beschriebene Kompetenzen herangezogen werden. Die intensive Auseinandersetzung mit ihnen scheint aber eher nicht stattzufinden.⁷¹¹ Vielmehr entsteht der Eindruck, dass nur punktuell und dort, wo offensichtliche Anknüpfungspunkte sind, auf Lehrpläne zurückgegriffen wird. Darüber hinaus orientieren sich die museumspädagogischen Fachkräfte des Angebots S auch an Schulbüchern und Klassenarbeiten, um ihre Angebote inhaltlich schulischen Anforderungen anzupassen. Die Bezugnahme auf schulische Vorgaben dient in meinem Untersuchungsmaterial folglich vor allem dazu, den Mehrwert des Museumsbesuchs anzupreisen.

Weitere Aspekte, die zumindest in den Interviews der vier Fallbeispiele erwähnt werden, sind die Berücksichtigung von Fertigkeiten und Fähigkeiten vor allem bei handwerklichen Tätigkeiten und die Aufmerksamkeitsspanne von Schüler*innen. Letztere bedingen einen häufigen Methodenwechsel und die Beschränkung der Angebote auf 90 Minuten. Darüber hinaus müssen auch bestimmte Sicherheitsbestimmungen wie auch -aspekte beachtet werden, was vor allem den Umgang mit Werkzeugen oder aber wie im Fall W mit Feuer betrifft.

Insgesamt lässt sich ein eher pragmatisch und ökonomisch orientierter Umgang mit der Zielgruppe feststellen, auch wenn immer wieder mal auf Bedürfnisse und Fähigkeiten der Schüler*innen eingegangen wird.

16.2.4 Zeit

Eine in allen anderen untersuchten Materialien nicht erwähnte Rahmenbedingung ist die Zeit, die ich in der Auswertung der Expert*inneninterviews sowie der Videographien als Faktor identifiziert habe. Zum einen äußern die Befragten, dass eine begrenzte Zeit sie dazu zwingt, Methoden und Inhalte weniger intensiv umzusetzen, als sie sich das wünschen würden. Zum anderen wird auch aus den Videographien deutlich, dass durch die begrenzte Zeit bei gleichzeitigem vielfältigem Programm eher geschlossene und damit

⁷¹¹ Eine Ausnahme und ein Beispiel dafür, wie dies aussehen kann, erläuterte ich in Kapitel IV, Unterkapitel 11.2.2 „Lehrplananbindung“.

schnell umsetzbare Arbeitsaufträge und Narrative formuliert werden und wenig Raum für die Interessen der Schüler*innen sowie offene Lernprozesse bleibt. Damit angesprochen sind wiederum die von Nettke beschriebenen Abkürzungsstrategien.⁷¹²

16.3 Personenbezogene Einflussfaktoren

Nicht erwähnt in den Handbüchern und Handreichungen werden personenbezogene Einflussfaktoren. Im Rahmen meiner Expert*inneninterviews auf der Mikroebene hat sich jedoch gezeigt, dass die Angebotsgestaltung auch auf persönlichen Einstellungen und Überzeugungen beruht. Gerade Vorstellungen, wie Schüler*innen lernen, spielen eine wesentliche Rolle in der Angebotskonzeption und -durchführung. Solche Vorstellungen können entweder berufsbiographisch oder durch Erfahrung in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen erworben werden.

Außerdem ist die Einschätzung der Relevanz von Objekten entscheidend dafür, wie mit diesen umgegangen wird. Die befragten Expert*innen halten Objekte zwar für wichtig, räumen aber ein, dass sich einerseits mit ihnen aus konservatorischen Gründen nicht gut arbeiten lässt und andererseits gerade Schüler*innen zwischen Objekten und Kopien keinen großen Unterschied wahrnehmen. Deshalb sei es auch unproblematisch, Kopien oder Repliken einzusetzen.

Schließlich hat auch der persönliche Bezug zum Thema Auswirkungen auf die Gestaltung. Die Museumspädagog*innen und museumspädagogischen Mitarbeitenden bringen durchweg ambivalente Haltungen gegenüber dem Mittelalter zum Ausdruck, was dazu führte, dass sie ein positives und fortschrittliches Bild vom Mittelalter vermitteln wollen, gleichzeitig aber im Vergleich des Mittelalters mit der Gegenwart Rückständigkeit darlegen.

Insgesamt betrachtet spielen gerade persönliche Vorstellungen und Haltungen eine wichtige Rolle bei der Gestaltung museumspädagogischer Angebote – sowohl auf der konzeptionellen Ebene wie auch der Durchführungsebene. Dies kann sich nicht nur in den Inhalten, sondern auch in der Auswahl der Materialien, Methoden und Ziele sowie der individuellen Schwerpunktsetzungen während der Angebote äußern.

⁷¹² Vgl. auch Kapitel II, Unterkapitel 4.2 „Museumspädagogische Angebote“ und Kapitel VI, Unterkapitel 16.1.3 „Methodik“.

17 Fazit: Ist das Museum ein spezifischer und eigenständiger Lernort?

In der Einleitung (Kapitel I) bin ich auf die Abgrenzungsrhetorik des musealen Lernens vom schulischen Lernen in museumspädagogischer Literatur eingegangen und habe vier mir als wesentlich erscheinende Punkte entfaltet: das ‚Spezielle und Konkrete‘, die ‚Relevanz von Authentizität und Originalität‘, das ‚andere Lernen‘ sowie die ‚Ergänzung schulischen Lernens‘. Auf dieser Grundlage gehe ich im Folgenden auf die eingangs gestellte Frage ein, inwiefern die in der Abgrenzungsrhetorik zum Ausdruck kommenden Aspekte der Eigenständigkeit bzw. Andersartigkeit in Angeboten für Schulklassen in historisch ausgerichteten Museen umgesetzt werden.

17.1 Das Spezielle und Konkrete

In den Handbüchern und Handreichungen ist häufig die Rede davon, dass Museen im Gegensatz zur Schule über Spezialwissen verfügten und das Konkrete sowie der Einzelfall im Vordergrund stünden. Unter Spezialwissen sind einerseits detaillierte fachwissenschaftliche Kenntnisse zu fassen, andererseits können darunter auch allgemeinere museale Aspekte wie Aufgaben und Tätigkeiten von Museen oder besondere Forschungsmethoden verstanden werden. Mit dem Konkreten bzw. dem Einzelfall sind vor allem die Objekte gemeint, die mit ihrer exemplarischen sowie individuellen Geschichte einen konkreten Einzelfall darstellen.

Die Online-Befragung hat ergeben, dass museale Aspekte (z.B. Aufgaben und Tätigkeiten von Museen, Herkunft der Objekte, Forschungsmethoden, Quellen) und damit das Spezialwissen des Museums nur in 50% der untersuchten Museen überhaupt thematisiert werden und ein noch viel geringerer Anteil der Befragten Ziele in diesem Bereich verortet (8 von 50 Personen). Das Potenzial, sich als spezifischer Lernort vorzustellen, wird also nur von der Hälfte der befragten Museen genutzt und von einem noch geringeren Teil angestrebt. Darüber hinaus ist auch von Unterschieden in der Intensität und Qualität der Entfaltung musealer Aspekte auszugehen. In den von mir videographierten Beispielen werden diese Aspekte beispielsweise nur sehr kurz und oberflächlich angesprochen, da lehrplanrelevanten Inhalten (in diesem Fall mittelalterlichen Themen) weitaus mehr Platz eingeräumt wird.

Wenn man die hier ausgearbeiteten Ergebnisse betrachtet, so lässt sich auch die Relevanz des Konkreten in der praktischen Vermittlung relativieren. Ein erster Befund dafür ist die starke Anlehnung an schulischen Vorgaben. Fast alle befragten Museen orientieren sich

an Lehrplänen, und zwar mehrheitlich an bestimmten thematischen mittelalterlichen Aspekten. Hier macht es zwar einen Unterschied, ob Lehrplaninhalte Ausgangspunkte der Angebotskonzepte darstellen und Objekte und Museumsinhalte hinsichtlich ihrer Passfähigkeit in die Lehrpläne ausgewählt und thematisiert werden oder ob ausgehend von den zur Verfügung stehenden Objekten und Museumsinhalten Bezüge zu Lehrplänen hergestellt werden. In beiden Fällen wird jedoch das Konkrete des Museums mit Lehrplaninhalten abgeglichen und erfährt dementsprechende Brechung und Eingrenzung. Eine Orientierung an Lehrplänen bedeutet immer auch eine Orientierung an dem abstrakten, schulischen Wissen und damit Einschränkung der eigenen Potenziale.

Das abstrakte Wissen ist auch in museumspädagogischen Angeboten nicht wegzudenken: Objekte müssen mit ihrer Individualität in eine größere historische Narration eingebunden werden, damit Besucher*innen mit ihrem Vorwissen anknüpfen und sich orientieren können. Denn das Konkrete lässt sich nicht ohne das Allgemeine und das Allgemeine nicht ohne das Konkrete erzählen. Der Geschichtsdidaktiker Bodo von Borries⁷¹³ hält die (Re-)Kontextualisierung und (Re-)Dimensionierung der Objekte in der musealen Vermittlung für unabdingbar. Unter Bezug auf Wolfgang Hilligen stellt er fest, dass „Geschichtslernen immer den Pendelschlag von Abstraktion und Re-Konkretisierung bedeuten“⁷¹⁴ muss. Ein Beispiel dafür konnte ich einem meiner Fallbeispiele entnehmen: Anhand des mittelalterlichen Unterkiefers in Angebot K, der noch Spuren schlecht gemahlener Getreides aufweist, wird einerseits zwar konkretes und spezielles Wissen unterbreitet. Andererseits nutzt in diesem Fall der Museumspädagoge dieses spezielle und konkrete Wissen, um auf das Allgemeine zurückzukommen, indem er die Indizien zum Aufhänger einer Erzählung über die Ernährung im Mittelalter macht (Pendelschlag zwischen dem Abstrakten und Konkreten). Dass abstraktes und konkretes Wissen in museumspädagogischen Angeboten ebenso wie in der schulischen Geschichtsvermittlung von Bedeutung sind, ist unbestritten. Umgekehrt wird auch in der Schule auf Spezialwissen zurückgegriffen, wenn Ereignis-, Alltags- und Sozialgeschichte in Rückgriff auf konkrete Beispiele und anhand von Quellen vermittelt wird. Weshalb nun ausgerechnet das Museum allein spezielles Wissen vermittele und Schule nur im Allgemeinen verbleibe, lässt sich vor diesem Hintergrund nicht erschließen. Der wesentliche Unterschied zwischen Museum und Schule ist jedoch, dass Museen aufgrund ihrer Objekte das Potenzial haben, das Konkrete stärker in den Vordergrund zu stellen. Meine Befunde weisen eher darauf

⁷¹³ BORRIES 1997.

⁷¹⁴ Ebd., S. 340.

hin, dass in museumspädagogischen Angeboten dieses Potenzial nicht annähernd ausgeschöpft wird.⁷¹⁵

17.2 Die Relevanz von Authentizität und Originalität

In der Einleitung (Kapitel I) habe ich angeführt, dass ‚Authentizität‘ und ‚Originalität‘ gegenüber der Schule in der museumspädagogischen Literatur als besondere Potenziale des Museums hervorgehoben werden. Die beiden Begriffe werden in der untersuchten Literatur nicht nur auf Gegenstände, sondern auch auf Aufgaben, Erfahrungen und Kontexte angewandt.

Einerseits verhält es sich tatsächlich so, dass die museumspädagogische Vermittlung über ein größeres Potenzial verfügt, mit Gegenständen, Kontexten, Erfahrungen oder Aufgaben zu arbeiten, die sie als ‚original‘ oder ‚authentisch‘ bezeichnet. Schließlich können Museumspädagog*innen auf Ausstellungs- und Sammlungsgegenstände, Arrangements und Inszenierungen sowie fachliches Wissen und Methodenkenntnisse zurückgreifen. Andererseits haben meine Auswertungen gezeigt, dass beispielsweise die Relevanz von Objekten nicht überbewertet werden darf: Weder findet man dazu in den Handbüchern und Handreichungen einen breiten Diskurs, noch steht für einen Großteil der befragten Museumspädagog*innen die Begegnung mit oder der Beziehungsaufbau zu den Objekten bei der Arbeit mit Schulklassen im Fokus. Vielmehr dominiert die Vermittlung von Sachwissen. Zudem wird durchgehend auch mit anderen Materialien gearbeitet, teils auf Objekte sogar vollständig verzichtet. In meinen Fallbeispielen verwenden die Museumspädagog*innen und museumspädagogischen Mitarbeitenden beispielsweise nicht mehr als ein Viertel der Zeit auf Objekte. Darüber hinaus beschränkt sich die Auseinandersetzung in diesen Fällen oft auf das bloße Hinsehen, insbesondere wenn in engen Ausstellungen mit großen Gruppen oder im Stadtraum aus der Entfernung sowie unter Zeitdruck Zeugnisse besprochen werden. Aber auch didaktische Interventionen wie beispielsweise die geschlossenen Arbeitsaufträge, festgelegte Narrative oder aber die Einbindung von Objekten in die Erzählung eines Themas sind Ursache dafür, dass die Aufmerksamkeit von den Objekten weggelenkt wird. Hinzu kommt der Anspruch, möglichst vielfältig zu arbeiten, so dass neben Objekten zahlreiche andere Materialien, Methoden und Räume eingesetzt werden, die kaum noch eine Verbindung zu den Objekten, sondern vielmehr zum Thema aufweisen. Schließlich sind es aber auch Kosten- und Personalfragen, die Einfluss

⁷¹⁵ S. Kapitel VI17.2.

auf die Qualität der Arbeit mit Objekten nehmen. Beispielsweise wäre eine Teilung großer Gruppen für eine direkte Arbeit mit Objekten förderlich, dafür stehen museumspädagogischen Abteilungen jedoch durchweg zu wenig Personal und finanzielle Mittel zur Verfügung.

Ebenso sind auch sogenannte ‚authentische‘ Erfahrungen, Aufgaben oder Kontexte kaum umsetzbar. Nur ein Drittel der befragten Einrichtungen erlaubt beispielsweise das Anfassen von Objekten. Die Tatsache, dass die Mehrzahl der Objekte sich in Vitrinen befindet, erschwert sogenanntes ‚authentisches‘ Erfahren oder Erleben von Objekten. Dies habe ich auch hinsichtlich der Arbeit im Stadtraum festgestellt. Zwar betont die Mehrheit der Befragten, dass die Begegnung mit historischen Spuren ausschlaggebend für eine Angebotsdurchführung im Stadtraum ist, fraglich ist jedoch, wie viele Spuren tatsächlich noch vorhanden bzw. wie viele davon Rekonstruktionen sind. Ähnliches lässt sich auch über die Arbeit im Werkstattraum sagen. Einerseits werden gerade Praxissequenzen vornehmlich mit dem Ziel der Aktivierung der Schüler*innen durchgeführt, während historische Bezüge hier weniger relevant sind. Andererseits steht nicht immer eine ‚historische (mittelalterliche) Tätigkeit‘ im Mittelpunkt eines Workshops, sondern in vielen Fällen ein Produkt, das Mittelalterbezug aufweist, was gegen ‚authentische Erfahrungen‘ spricht. Die beiden Fallbeispiele, in denen Workshops angeboten werden, verdeutlichen, dass hier pragmatische und finanzielle Aspekte bei der Konzeption der Angebote stärker ins Gewicht fallen als eine möglichst ‚authentische‘ Umsetzung: Einerseits ist die Verwendung von Werkzeugen, Materialien bzw. Kopien, die denen im Mittelalter sehr nahe kommen, mit hohen Kosten verbunden, die Museen oft nicht aufwenden können, andererseits muss die Tätigkeit auf die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler*innen abgestimmt sein, so dass sie in möglichst kurzer Zeit umsetzbar ist. Darüber hinaus sind auch Sicherheitsaspekte zu berücksichtigen, weshalb beispielsweise beim Schmieden Schutzbrillen getragen werden oder genormtes Werkzeug verwendet wird, was wiederum vermeintlich ‚authentischen‘ Erfahrungen und Anwendungskontexten widerspricht. Folglich ist es allein aufgrund bestimmter Rahmenbedingungen kaum möglich, annähernd ‚authentische‘ Erfahrungen, Aufgaben oder Kontexte überhaupt anzubieten.

17.3 Das andere Lernen

Ein weiterer hervorgehobener Aspekt, der in der Abgrenzungsrhetorik zum Ausdruck kommt, ist das ‚andere Lernen‘, das sich durch andere Lernansätze und -methode sowie

Aktivitäten, andere Zugänge und Materialien sowie größere Freiheitsgrade der Schüler*innen auszeichne.

Unter anderen Lernansätzen, -methoden und Aktivitäten werden in der hier zitierten Literatur das entdeckende, forschende, handlungsorientierte, spielerische und kreative Lernen gefasst. In meiner Untersuchung auf der Mesoebene habe ich belegen können, dass durchaus mit unterschiedlichen Methoden gearbeitet wird: Der entdeckende Ansatz wird in meinem Sample beispielsweise von allen Befragten eingesetzt. Handlungsorientierung und kreative Ansätze lassen sich in den häufig angebotenen Workshops finden. Auch spielerische Methoden wie beispielsweise das Memory oder das Puzzle gehören zum museumspädagogischen Repertoire. Hinzu kommt der performative Ansatz, der immer häufiger angewandt wird. Lediglich das forschende Lernen wird selten umgesetzt. In nur drei Angebotsbeschreibungen habe ich einen solchen Workshop gefunden.⁷¹⁶ Im Fallbeispiel Angebot S wird zwar ein Wasserexperiment durchgeführt, um zu belegen, dass der obere Markt tatsächlich höher liegt als der untere, jedoch sind das Vorgehen beim Experiment sowie das Ergebnis bereits vorab festgelegt, so dass hier nur bedingt von forschendem Lernen gesprochen werden kann. Dies ist nicht verwunderlich, da die Umsetzung forschenden Lernens Zeit in Anspruch nimmt und sich nicht in den Rahmen eines 90-minütigen Angebots integrieren lässt, in dem auch noch andere Aktivitäten vorgesehen sind.

Darüber hinaus verweisen meine Ergebnisse und auch die anderer⁷¹⁷ darauf, dass der gesprächsbasierte Ansatz immer noch dominant für das museumspädagogische Arbeiten ist. Dies mag unter anderem darauf zurückzuführen sein, dass mit Objekten, die sich größtenteils in Vitrinen befinden, nicht anders gearbeitet werden kann.⁷¹⁸

Insgesamt bin ich zu dem Schluss gekommen, dass Methodenabwechslung zwar vollzogen wird, sich aber dennoch hier die Frage stellt, was damit beabsichtigt wird. In anderen qualitativen Studien⁷¹⁹ wird kritisch angemerkt, dass diese lediglich pädagogische Zwecke erfüllen, ein fachdidaktischer Nutzen hingegen nicht erkennbar sei. Dies habe ich sowohl quantitativ als auch qualitativ anhand meiner Daten bestätigen können. Bei den Workshops spielt beispielsweise die Geschichtsvermittlung eine sehr geringe Rolle, vielmehr geht es um die Aktivierung der Schüler*innen. Plastisch wird dies in Angebot K, in dem das Anfertigen des Lederbeutelchens aus rein pragmatischen Gründen erfolgt.

⁷¹⁶ Vgl. Kapitel IV, Unterkapitel 11.1.3 „Inhalte“.

⁷¹⁷ HOFMANN 2015; SPECHT/FLEIGE 2016.

⁷¹⁸ Vgl. SPECHT/FLEIGE 2016, S. 196.

⁷¹⁹ Vgl. PLEITNER 2011; HOFMANN 2015.

Was andere Zugänge und Materialien betrifft, so werden hierzu in der zitierten Literatur gegenständliches, sinnliches, affektives (z.B. das Bestaunen und Bewundern), soziales und kognitives Lernen erwähnt. Anhand meiner empirischen Auswertung zu den Materialien hat sich erwiesen, dass ein Großteil der Museen bemüht ist, die visuelle, körperliche und haptische Wahrnehmung in ihren Angeboten anzusprechen. Darüber hinaus wird häufiger mit olfaktorischen und bisweilen mit auditiven Materialien gearbeitet. Dass kognitive Leistungen abgefragt werden, versteht sich angesichts der starken Betonung von Sachwissen von selbst. Insgesamt werden unterschiedliche Materialien bereitgestellt, vornehmlich Objekte, Modelle, Kopien oder sonstige Hands-On-Materialien. Besonders hervorgehoben in den Handbüchern und Handreichungen wird die Anschaulichkeit und Ästhetizität der Objekte. In den von mir videographierten Beispielen habe ich beobachtet, dass weniger häufig das Anschauen angeleitet als vielmehr das kurze Hinsehen eingefordert wird. Denn gerade das Anschauen – mit dem ich in Anlehnung an Horst Rumpf⁷²⁰ in diesem Kontext nicht nur die visuelle, sondern auch andere Sinneswahrnehmungen wie das Anfassen, Riechen oder Fühlen meine – verleiht dem gegenständlichen und sinnlichen Lernen erst seine Qualität. Dafür bleibt in den beobachteten Angeboten jedoch oft keine Zeit oder der Ausstellungsraum ist zu beengt bzw. der Stadtraum zu weitläufig. Dies lässt sich aber auch dadurch erklären, dass Objekte nicht so einfach zugänglich sind, wie dies suggeriert wird. Von Borries schreibt dazu: „Die Exponate sind notwendig ‚einzeln‘ / ‚konkret‘ und ‚anschaulich‘ / ‚begreifbar‘, aber auch vordergründig und oberflächlich. Sie geben meist nur primäre Wirklichkeit wieder, nicht unmittelbar Tiefenstrukturen und Hintergründe, Abstrakta und Generalisierungen, Klassen- und Geschlechterverhältnisse, sekundäre Systeme oder komplexe Funktionszusammenhänge.“⁷²¹

Aus diesem Grund ist es nicht verwunderlich, dass Anschaulichkeit und Ästhetizität erst offengelegt werden müssen und keine Selbstverständlichkeiten darstellen. Dafür müssten jedoch mehr Zeit und Raum zur Verfügung gestellt werden, als dies in den videographierten Beispielen der Fall ist. Museen bieten zwar vielfältige Methoden und Materialien an, hinsichtlich der Arbeit mit Objekten bleiben aber Potenziale aufgrund mangelnder Zeit und/oder mangelnder Schwerpunktsetzung vernachlässigt.

Ein weiterer Vorteil des Museums gegenüber der Schule sei gemäß der Literatur die Freiheit der Besuchenden, die sich im selbstgesteuerten, interessengeleiteten, informellen, zufälligen und flüchtigen Lernen manifestiere und Partizipation ermögliche. Dies mag auf

⁷²⁰ S. Seite 284.

⁷²¹ BORRIES 1997, S. 339.

freie Museumsbesuche zutreffen. Bezüglich der Angebote zeigt meine Untersuchung wie auch andere Studien⁷²², dass die Museumspädagog*innen festgelegte Routen verfolgen, was wenig Raum für eigene Exploration zulässt. Werden Angebotsdurchführende von Schüler*innen unterbrochen, so gehen sie zwar kurz auf die Fragen ein, nehmen aber zügig ihre eigene Narration wieder auf. Darüber hinaus weist die Struktur der Angebote darauf hin, dass wenig Raum für die Interessen und Belange der Schüler*innen vorgesehen ist, da der Ablauf vorab bereits feststeht. Dies lässt sich anhand der Angebotsbeschreibungen wie auch in den von mir beobachteten Durchführungen nachvollziehen. Meine Fallbeispiele wie auch empirische Studien⁷²³ belegen, dass die Museumspädagog*innen zudem unter Zeitdruck stehen und das Abarbeiten des eigenen ‚Programms‘ zur Herausforderung wird mit der Konsequenz, dass spontane Schüler*inneninteressen nicht berücksichtigt werden können. Eine Ausnahme stellt die Fragephase in Angebot W dar, in der den Schüler*innen 10 bis 15 Minuten Zeit für ihre Interessen zur Verfügung stehen. Allerdings besteht die Freiheit der Schüler*innen hier nur auf sprachlicher Ebene. Die vielfach angesprochene Partizipation als Prinzip der museumspädagogischen Vermittlung wird also nur teilweise und begrenzt realisiert. Zwar hat Angebot K mit seiner Hands-On-Phase bewiesen, dass Elemente selbstgesteuerten und interessen geleiteten Lernens durchaus integrierbar sind, dies beschränkt sich jedoch auf nur eine Phase, während die anderen stark strukturiert sind. Außerdem habe ich hier beobachtet, dass die Freiheit durch den Museumspädagogen durchbrochen wird, sobald er mit seinen eigenen Narrativen den Schüler*innen unterstützend zur Seite steht. Hier sei an die Szenen mit der Pfeilspitze erinnert, in der der Museumspädagoge das Interesse der Schüler*innen zwar aufgreift, dann aber auf sein eigenes Narrativ zurückgreift.

17.4 Die Ergänzung schulischen Lernens

Schließlich wird aufgrund der Spezifik des Museums als Lernort in der museumspädagogischen Literatur davon ausgegangen, dass Museen das schulische Lernen ergänzen. Dies bedeutet einerseits, dass sie Schüler*innen mit Wissen und Kompetenzen ausstatten, mit denen sie an schulisch vermittelte(s) Wissen und Kompetenzen anknüpfen können (komplementäre Ergänzung). Andererseits sollen aber in der Schule erworbene(s) Wissen und Kompetenzen im Museum vertieft und weiterentwickelt werden können (Vertiefung).

⁷²² Vgl. TAYLOR/NEILL/BANZ 2008; NETTKE 2010b.

⁷²³ Vgl. auch NUISSL/PAATSCH/SCHULZE 1987; TAYLOR/NEILL/BANZ 2008.

Als komplementär zur Schule zu sehen seien die Vermittlung von Spezialwissen sowie Ding-, Bild- und im weiteren Sinn Museumskompetenz. Was die Vermittlung von Spezialwissen betrifft, so habe ich bereits festgestellt, dass zwar spezielles Wissen in museumspädagogischen Angeboten unterbreitet wird, gleichzeitig aber auch immer eine Rückbindung an das Allgemeine vorgenommen wird, womit eine Ergänzung schulischen Lernens durchaus möglich ist. Dass Museumskompetenz vermittelt wird, die Ding- und Bildkompetenz umfasst, zeichnet sich aufgrund der Rolle von Objekten und der mangelnden Thematisierung musealer Aspekte in meinen Daten nicht ab. Außerdem muss berücksichtigt werden, dass Kompetenzen erst in einem längeren Prozess und nicht bei einem einmaligen Museumsbesuch erworben werden können. Insofern erscheint es durchaus plausibel, dass wenige Teilnehmende der Online-Befragung hierzu lediglich das Ziel des Kennenlernens des Museums angeben, was grundsätzlich realistischer zu sein scheint.

Hinsichtlich der Vertiefung sollte das Museum dahingehend auf Schüler*innen einwirken, dass sie ihre Interessen und ihre Motivation für Unterrichtsgegenstände erhöhen, ihr Wissen und ihre Leistungen steigern, in der Schule erworbene Kompetenzen vertiefen und weiterentwickeln sowie Wissen in ‚authentische‘ Kontexte integrieren. Ob Museen dazu anregen, Interesse und Motivation zu fördern, kann hier nur insofern beantwortet werden, als die Interessen der Schüler*innen bei der Konzeption wie auch der Durchführung der Angebote weniger Beachtung finden, während pragmatische Aspekte viel entscheidender sind.

Auf Kompetenzvertiefung zielen ca. 50% der Teilnehmer*innen der Online-Befragung ab, wobei die meisten einen Gegenwarts- und Lebensweltbezug zu den musealen Inhalten herzustellen beabsichtigen. Wenige nennen die Methodenkompetenzen oder den Umgang mit populären Geschichtsdarstellungen. Vereinzelt werden die Wertschätzung von Geschichte, Fragekompetenz, das Begreifen von Geschichte als Konstrukt sowie Kommunikations- und Teamfähigkeit erwähnt. In meinen Fallbeispielen werden darüber hinaus zweimal Sozialkompetenzen, einmal Ausdruckskompetenz und einmal das Entwickeln von Zeitgefühl als Ziele in den Interviews angegeben. Damit werden historische und allgemeine Kompetenzen in museumspädagogischen Angeboten zwar anvisiert, inwiefern diese auch umgesetzt werden können, stellt jedoch ein Forschungsdesiderat dar, da der Wirkungsgrad einmaliger Museumsbesuche nicht überschätzt werden sollte.

Der Hauptfokus museumspädagogischer Vermittlung liegt hingegen auf der Wissensvermittlung. Die Absicht, schulisches Wissen zu vertiefen und weiterzuentwickeln, ist allein

dadurch schon gegeben, dass sich Museumspädagog*innen hierzu hauptsächlich an curricularen Lerninhalten orientieren. Die Integration schulischen Wissens in ‚authentische‘ Kontexte halte ich aufgrund des Begriffs ‚authentisch‘ für problematisch, da es sich in Museen gleichfalls nur um Geschichtskonstruktionen handelt. Damit schulisches Wissen im Museum kontextualisiert werden kann, ist außerdem eine sehr gute Abstimmung zwischen Lehrenden und Museumspädagog*innen erforderlich, die aufgrund des erhöhten Aufwands bei gleichzeitigem Personalmangel seitens der Museumspädagogik wohl kaum einzulösen ist.

17.5 Abschließendes Fazit

Aus dem hier Beschriebenen lässt sich schlussfolgern, dass in der untersuchten Praxis eine Abgrenzung des musealen Lernens vom schulischen nicht deutlich vollzogen wird, auch wenn es durchaus Voraussetzungen dafür gibt, wie beispielsweise die leichtere Zugänglichkeit zu Objekten zu anderen Wissensbeständen und Forschungsmethoden, der abwechslungsreiche Einsatz von Lernmaterialien und das Bemühen, schulisches Lernen über andere Erfahrungsdimensionen zu ergänzen. Festmachen lässt sich dies vor allem daran, dass die in der Theorie benannten Potenziale in der untersuchten Praxis zu wenig ausgeschöpft werden. Dazu zählen die zentrale Bedeutung der in diesem Fall mittelalterlichen Exponate als Lernobjekte, die Fokussierung auf das Spezielle – womit ich hier vor allem museumsspezifische Aspekte meine –, die Präsentation des Konkreten – was meiner Ansicht nach sich vor allem durch die Darstellung des individuellen Charakters von Objekten realisieren lässt – sowie eine höhere Beteiligung der Schüler*innen am Vermittlungsgeschehen dadurch, dass das Museum ein non-formaler Lernort ist.

Ein Grund für die mangelnde Nutzung der eigenen Potenziale liegt in dem auch schon von anderen Autor*innen⁷²⁴ diagnostizierten Fehlen einer theoretischen Grundlage bzw. der Berücksichtigung von bereits bestehenden Ansätzen, was mit einem Rückgriff auf die allgemeine Didaktik und andere Fachdisziplinen (z.B. aus der Kunstpädagogik) kompensiert wird. Dies hat in den von mir untersuchten Angeboten zur Konsequenz, dass das fachbezogene *museale* Lernen zu wenig Profilierung erfährt. Hinzu kommen die Einschränkungen durch die Rahmenbedingungen museumspädagogischen Arbeitens. Hierzu gehören die noch nicht ausgereifte Ratgeberliteratur, die in einigen Punkten (z.B. Materialien, Objektbegriff, Umgang mit Objekten) Praktiker*innen nur punktuell

⁷²⁴ Vgl. RESE 1995; HOFMANN 2015; NOSCHKA-ROOS/LEWALTER 2016.

Hilfestellung bietet; aber auch finanzielle, zielgruppenspezifische, personelle, institutionelle, räumliche, ausstellungsbedingte und zeitliche Faktoren. Auch der Umstand, dass eine eigenständige universitäre Ausbildung von Museumspädagog*innen noch nicht so lange etabliert ist und damit viele Quereinsteiger*innen sich autodidaktisch das museumspädagogische Arbeiten aneignen müssen, spielt hier eine Rolle.

18 Ausblick

Im Rahmen dieser Arbeit habe ich vornehmlich die Gestaltung museumspädagogischer Angebote der Geschichtsvermittlung auf unterschiedlichen didaktischen Ebenen erfasst und Tendenzen und Zusammenhänge aufgezeigt. Außerdem habe ich diskutiert, inwiefern die von der Museumspädagogik in Abgrenzung zur Schule beanspruchten Alleinstellungsmerkmale in der Praxis auch als solche genutzt werden, mit dem Ergebnis, dass es eher zur Verschulung als zur museumspädagogischen Profilierung der Angebote kommt. Davon ausgehend möchte ich hier die Gelegenheit nutzen, einige Vorschläge zu unterbreiten, wie die musealen Potenziale in museumspädagogischen Angeboten stärker eingesetzt werden können sowie wo ich noch weiteren Forschungsbedarf sehe.

Dass die Mehrheit der von mir untersuchten Fälle (sowohl auf der Meso- als auch auf der Mikroebene) die Potenziale des Museums zu wenig nutzt, liegt einerseits an den Rahmenbedingungen und andererseits an der häufig ausbaufähigen theoretischen Fundierung bzw. Berücksichtigung von theoretischen Ansätzen in der Praxis. An den Rahmenbedingungen lässt sich in vielen Fällen nur wenig ändern, jedoch können Museumspädagog*innen ihre Angebotsgestaltung reflektieren und anders ausrichten. Denkbar wäre *erstens*, die Struktur der Angebote auf die Arbeit mit Objekten hin auszurichten. In drei von mir videographierten Beispielen gibt es zu Beginn eine Einführungsphase, in der das Thema (Mittelalter) im Zentrum steht. Diese Phase findet in allen Fällen abseits von Objekten statt, was mit einer Wissensstandardisierung bei Schüler*innen gerechtfertigt wird. Eine ähnliche Auffassung verbirgt sich auch hinter sogenannten Präsentationsphasen, in denen alle Arbeitsergebnisse aus vorherigen Kleingruppen zusammengetragen und Wissen ausgetauscht wird, um alle Beteiligten auf den gleichen Stand zu bringen. Dies ist für die schulische Geschichtsvermittlung durchaus schlüssig, da es dort u.a. um den Leistungsvergleich geht. Im musealen Kontext spielt dieser jedoch keine Rolle, weshalb solche Phasen nicht zwingend erforderlich sind. Meine Empfehlung wäre hier, die Einführungsphasen bereits auf die Arbeit mit Objekten zu fokussieren und dabei in die Konfrontation

mit ihnen zu gehen. Die Präsentationsphasen könnten durch Reflexionsphasen ersetzt werden, in denen nicht das gemeinsame Wissen, sondern die Erfahrungen der Schüler*innen mit den Objekten im Vordergrund stehen. *Zweitens* ist die Prämisse, stärker mit den Objekten zu arbeiten, auch damit verbunden, den Zweck und Nutzen der Methoden- und Materialvielfalt bei der Angebotsgestaltung genau abzuwägen, da aus Erhaltungsgründen mit Objekten eben nur in begrenzender Weise gearbeitet werden kann. Dies bedeutet einerseits, dass andere Materialien vor allem flankierend eingesetzt werden. Andererseits müsste von der Vorstellung, besonders abwechslungsreich und vielfältig zu arbeiten, Abstand genommen werden. Stattdessen könnte stärker mit den Interessen der Schüler*innen gearbeitet werden, um die Angebote attraktiv zu machen. Dies bedeutet auch *drittens*, die Nutzung der Räume zu überdenken: In Werkstattangeboten kann meinen Ergebnissen zufolge größtenteils nur oberflächlich und selten mit direktem Bezug zu den Museumsobjekten gearbeitet werden. Gleiches gilt für das Hinzuziehen weiterer Räume wie den Stadtraum, bei dem die Objekte nicht mitgenommen, sondern lediglich kontextualisiert werden. Etwas anders verhält es sich mit dem Klassenzimmer, da die Schüler*innen sich hier mit mittelalterlichen Objekten und der Arbeit des Museums auseinandersetzen können. Die Arbeit hat gezeigt, dass dies nicht die Beschäftigung mit Exponaten, einer Ausstellung oder der Institution Museum ersetzt. Allgemein erfordert der Besuch eines anderen Raumes Zeit, die dann bei der Arbeit mit Objekten fehlt. Aus diesen Gründen steht den Ergebnissen der Arbeit zufolge die Nutzung anderer Räume in Konkurrenz zur Objektarbeit und sollte dahingehend überdacht werden. *Viertens* fällt auf, dass trotz der räumlichen und zeitlichen Begrenztheit Formate wie die Führung bzw. das Museumsgespräch, die nur in der Großgruppe funktionieren, immer noch dominant sind. Damit wird unnötigerweise die schulische Wissensstandardisierung weiterverfolgt, anstatt die Freiräume des Museums auch als solche zu nutzen. Eine stärkere Einzel- oder Kleingruppenarbeit könnte hier zu einem produktiveren Umgang mit den räumlichen und zeitlichen Begrenzungen führen, indem kleinere Gruppen sich über einen längeren Zeitraum hinweg interessengesteuert einzelnen Objekten widmen. Vorbilder hierfür gibt es bereits, wie beispielsweise das Stadtmuseum Halle mit dem Projekt „Mein Lieblingsobjekt | meine Stadt – meine Geschichte – mein Museum“⁷²⁵ zeigt. Solche Angebote könnten flächendeckender angeboten und erprobt werden. Das Ziel der Vermittlung von Objekten müsste *fünftens* im Vordergrund stehen und die Sachwissensvermittlung hintangestellt werden. Dies

⁷²⁵ STADTMUSEUM HALLE A.D. SAALE 2016.

bedeutet nicht den Verzicht auf Sachwissen, sondern die Objekte als Ausgangspunkt zu nehmen und Sachwissen anhand dieser abzuleiten (Objekte als historische Quellen). *Insgesamt betrachtet* haben Museen, die diesen Weg beschreiten, das Potenzial stärker als bisher andere Erfahrungen und Wissensformen zu fördern, als es der Geschichtsunterricht ermöglicht und müssten sich nicht allein mit der Vertiefung und Weiterentwicklung dessen begnügen, was Schule ohnehin bereits verfolgt. Gleichzeitig müsste auch die schulische Vermittlung die Potenziale des Museums stärker wahrnehmen und darauf reagieren. Wenn es zutrifft, dass Schulklassen ein Museum nur dann besuchen, wenn die Angebote dem Lehrplan entsprechen, d.h. wenn bestimmte Themen angesprochen werden, so erschwert dies Veränderungsprozesse in der museumspädagogischen Angebotsplanung und -konzeption. Damit sind auch die Fachdidaktiken gefragt, die in der Ausbildung von Lehrkräften stärker als bisher die Potenziale des Lernorts Museums verdeutlichen und zudem bessere Konzepte und Strategien entwickeln müssten, unter welchen eine komplementäre Einbindung des Museums möglich ist. Auch die Curriculaentwicklung kann insofern Freiräume schaffen, als dass sie die Arbeit mit Objekten fokussiert und somit eine komplementäre Nutzung von Museen in der schulischen Bildung gegenüber einer vor allem vertiefenden stärkt. Diese Maßnahmen ermöglichen es Museumspädagog*innen erst, die museale Geschichtsvermittlung zu profilieren – eine These, die vielfach bereits im Zusammenhang mit der Befürchtung einer Verschulung des Museums⁷²⁶ zum Ausdruck gebracht worden ist. So schreibt Hans-Jürgen Pandel: „Eine bedenkliche Entwicklung innerhalb der Museumspädagogik ist ihr Verhältnis zur Schule. Das Problematische ist, dass sie ihre eigene Aufgabe in ihrer besonderen Institution Museum vergisst. Sie besinnt sich gar nicht darauf, welche Institution mit einem besonderen Charakter sie vertritt, sondern versucht, die Institution Schule zu imitieren.“⁷²⁷ Die Leistung der vorliegenden Forschungsarbeit liegt folglich darin, dieser Forderung anhand empirischer Ergebnisse aus unterschiedlichen didaktischen Ebenen weiter Nachdruck zu verleihen.

Weiterer Forschung bedarf es meiner Ansicht nach dahingehend, die didaktische Gestaltung museumspädagogischer Angebote noch stärker auf der Mikroebene in den Blick zu nehmen. Hier habe ich nur mit vier Fallbeispielen arbeiten können. Ein größeres Sample würde tiefere Einblicke gewähren und man könnte dadurch dichtere Beschreibungen der Praxis auf der Mikroebene gewinnen. Darüber hinaus wäre ein Vergleich des schulischen Lernens mit dem musealen ein Desiderat. Mehrere Autor*innen, u.a. Arnold Vogt, haben

⁷²⁶ Vgl. u.a. FINA 1982; PARMENTIER 2009/2010; PANDEL 2006.

⁷²⁷ PANDEL 2006, S. 117.

darauf hingewiesen, dass Museumspädagog*innen teils „antiquierte Vorstellungen von einer traditionellen, angeblich bloß instruktivistischen ‚Pädagogik‘ und einer vorgeblich schulfixierten ‚Didaktik‘“⁷²⁸ hätten. Hier kann mehr Klarheit geschaffen werden. Interessant für die Fachdidaktiken wäre auch eine Befragung von Lehrkräften, welche Potenziale sie in Museen sehen. Damit könnten die von mir oben angesprochenen Veränderungsprozesse stärker in die Ausbildung von Lehrkräften integriert werden. Des Weiteren empfehle ich angesichts des Umfangs der Besucher*innenforschung, stärker den Blick auf die Vermittlung zu legen, da hier noch zu wenig empirisch fundiertes Wissen vorzufinden ist. Außerdem kann es fruchtbar sein, den Fokus auf die Interaktion zwischen Vermittlung und Besucher*innen zu legen, wie dies unter anderem in der Untersuchung zu Objektbegegnungen von Hannah Röttele⁷²⁹ der Fall ist. Schließlich sehe ich Bedarf in der Untersuchung innovativer objektfokussierter Ansätze, wie sie beispielsweise im bereits oben genannten Projekt des Stadtmuseums Halle umgesetzt werden.

⁷²⁸ VOGT 2008a, S. 56.

⁷²⁹ Bislang unveröffentlichte Dissertation: Röttele, Hannah: „Objektbegegnungen“ im historischen Museum – Eine empirische Studie aus phänomenologischer Perspektive zum Wahrnehmungs- und Rezeptionsverhalten von Schüler_innen bei einem museumspädagogisch betreuten Museumsbesuch.

VII Anhang

19 Übersicht der Kategorisierung der Kapitel in Handbüchern

Die folgenden Tabellen zeigen, welche Kapitel der jeweiligen Handbücher welchen Forschungskategorien zugeordnet wurden.

Handbuch Weschenfelder & Zacharias

Kategorie	Kapitel
Überblick	1, Einleitung 2, 2.2
Zielgruppe/n	2.1
Methoden, Ansätze, Medien	2.3, 3.2
Rahmenbedingungen & Organisatorisches	3.1
Ziele	2.4
Praxisbeispiel	3.3
Perspektivisches	4

Handbuch Czech et al.

Kategorie	Kapitel
Überblick	Einführungen
Zielgruppe/n	Zielgruppen
Methoden, Ansätze, Medien	Vermittlungsstrategien, Methoden und Formate
Rahmenbedingungen & Organisatorisches	Hinweise und Werkzeuge

Handbuch Commandeur et al.

Kategorie	Kapitel
Überblick	1, 2
Zielgruppe/n	5
Methoden, Ansätze, Medien	4
Personal	6
konkrete Aufgabenfelder	3
Erforschung	7
Blick ins Ausland	8

20 Transkriptionsregeln für die Interviews und Videoausschnitte

Angelehnt an die von Werner Kallmeyer und Fritz Schütze⁷³⁰ entwickelte Transkription wendete ich folgende Transkriptionsregeln an:

(.)	= ganz kurzes Absetzen einer Äußerung
..	= kurze Pause
...	= mittlere Pause
(Pause)	= lange Pause
(.)	= Senken der Stimme
(-)	= Stimme in der Schwebe
(´)	= Heben der Stimme
(?)	= Frageintonation
(h)	= Formulierungshemmung, Drucksen
<u>hier</u>	= auffällige Betonung
(Lachen)	= Beschreibung nicht-sprachlicher Vorgänge
(...)	= unverständlich
(nicht genau)	= nicht genau verstanden, aber vermuteter Wortlaut
// ich wollte noch sagen // das kann ich nicht machen	= gleichzeitiges Sprechen

⁷³⁰ KALLMEYER, Werner/SCHÜTZE, Fritz 1976: Konversationsanalyse. Kronberg/Ts.: Scriptor.

21 Fragebogen der Programmanalyse

Abgegeben als digitaler Anhang.

22 Informationsblätter „Datenschutz“ und Einwilligungserklärung

Abgegeben als digitaler Anhang.

23 Interviewleitfäden

Abgegeben als digitaler Anhang.

24 Untersuchungsmaterialien

Abgegeben als digitaler Anhang.

VIII Material- und Literaturverzeichnis

25 Untersuchte Materialien

25.1 Handbücher und Artikel aus den Handbüchern

BAUEREIB, Michael 2014: Vom Museum in den Stadtraum. In: **CZECH**, Alfred/**KIRMEIER**, Josef/**SGOFF**, Brigitte (Hrsg.): Museumspädagogik - ein Handbuch. Grundlagen und Hilfen für die Praxis. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 282–286.

BROSCH, Astrid 2014: Praxis erwünscht: Raumprogramm, Ausstattung und Pflege einer Museumswerkstatt. In: **CZECH**, Alfred/**KIRMEIER**, Josef/**SGOFF**, Brigitte (Hrsg.): Museumspädagogik - ein Handbuch. Grundlagen und Hilfen für die Praxis. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 322–331.

BROSCH, Astrid/**FEUCHTMAYR**, Andrea 2014: Praxissequenzen im Museum. In: **CZECH**, Alfred/**KIRMEIER**, Josef/**SGOFF**, Brigitte (Hrsg.): Museumspädagogik - ein Handbuch. Grundlagen und Hilfen für die Praxis. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 265–273.

COMMANDEUR, Beatrix/**KUNZ-OTT**, Hannelore/**SCHAD**, Karin (Hrsg.) 2016: Handbuch Museumspädagogik. Kulturelle Bildung in Museen. (Kulturelle Bildung, Bd. 51). München: Kopaed.

CZECH, Alfred 2014: Führung - Führungsgespräch - Dialog. In: **CZECH**, Alfred/**KIRMEIER**, Josef/**SGOFF**, Brigitte (Hrsg.): Museumspädagogik - ein Handbuch. Grundlagen und Hilfen für die Praxis. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 225–231.

CZECH, Alfred 2014: Methodische Vielfalt in der personalen Museumsvermittlung. In: **CZECH**, Alfred/**KIRMEIER**, Josef/**SGOFF**, Brigitte (Hrsg.): Museumspädagogik - ein Handbuch. Grundlagen und Hilfen für die Praxis. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 198–224.

- CZECH, Alfred/KIRMEIER, Josef/SGOFF, Brigitte** (Hrsg.) 2014: Museumspädagogik - ein Handbuch. Grundlagen und Hilfen für die Praxis. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- KOLB, Peter** 2014: Mehr als nur malen oder basteln - Anregungen zu Museumswerkstätten und ihren Programmen. In: **CZECH, Alfred/KIRMEIER, Josef/SGOFF, Brigitte** (Hrsg.): Museumspädagogik - ein Handbuch. Grundlagen und Hilfen für die Praxis. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 255–264.
- KOLB, Peter** 2014: Nutzen und Grenzen von Aktivblättern. In: **CZECH, Alfred/KIRMEIER, Josef/SGOFF, Brigitte** (Hrsg.): Museumspädagogik - ein Handbuch. Grundlagen und Hilfen für die Praxis. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 246–254.
- MERGEN, Simone** 2016: Mediale Vermittlung im Museum. In: **COMMANDEUR, Beatrix/KUNZ-OTT, Hannelore/SCHAD, Karin** (Hrsg.): Handbuch Museumspädagogik. Kulturelle Bildung in Museen. (Kulturelle Bildung, Bd. 51). München: Kopaed, S. 193–197.
- NETTKE, Tobias** 2016: Personale Vermittlung in Museen. Merkmale, Ansätze, Formate und Methoden. In: **COMMANDEUR, Beatrix/KUNZ-OTT, Hannelore/SCHAD, Karin** (Hrsg.): Handbuch Museumspädagogik. Kulturelle Bildung in Museen. (Kulturelle Bildung, Bd. 51). München: Kopaed, S. 173–183.
- RUDNICKI, Gabi** 2014: Erste Begegnung: Was ist museumspädagogisches Handeln? Eine Bilanz aus der Praxis. In: **CZECH, Alfred/KIRMEIER, Josef/SGOFF, Brigitte** (Hrsg.): Museumspädagogik - ein Handbuch. Grundlagen und Hilfen für die Praxis. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 60–71.
- STOLLER, Joachim** 2014: Schule und Museum in der Sekundarstufe II. In: **CZECH, Alfred/KIRMEIER, Josef/SGOFF, Brigitte** (Hrsg.): Museumspädagogik - ein Handbuch. Grundlagen und Hilfen für die Praxis. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 140–144.

WEHNER, Brigitta 2014: Grundschul Kinder im Museum. In: **CZECH, Alfred/KIRMEIER, Josef/SGOFF, Brigitte** (Hrsg.): Museumspädagogik - ein Handbuch. Grundlagen und Hilfen für die Praxis. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 124–132.

WESCHENFELDER, Klaus/ZACHARIAS, Wolfgang 1981: Handbuch Museumspädagogik. Orientierungen und Methoden für die Praxis. Düsseldorf: Schwann.

ZIESCHE, Ludwig 2014: Grundlegende Überlegungen zur Museumsdidaktik für die Sekundarstufe I. In: **CZECH, Alfred/KIRMEIER, Josef/SGOFF, Brigitte** (Hrsg.): Museumspädagogik - ein Handbuch. Grundlagen und Hilfen für die Praxis. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 133–139.

25.2 Handreichungen

DENGEL, Sabine u. a. 2011: schule@museum. Eine Handreichung für die Zusammenarbeit. <http://www.museumspaedagogik.org/publikationen/leitfaeden/leitfaden-schulemuseum.html>, 04.04.2018.

KUNZ-OTT, Hannelore 2008: Qualitätskriterien für Museen. Bildungs- und Vermittlungsarbeit. Berlin. http://www.museumbund.de/fileadmin/geschaefts/dokumente/Leitfaeden_und_anderes/Qualitaetskriterien_Museen_2008.pdf, 27.01.2016.

O'NEILLE, Marie-Clarté/DUFRESNE-TASSÉ, Colette 2011: <<Best practice>> ou projet exemplaire – Programmes d'éducation et d'action culturelle. Décrire, analyser et apprécier une réalisation. <http://network.icom.museum/ceca/publications/best-practice/>, 01.08.2018.

25.3 Angebotsbeschreibungen auf den Museumswebsites

ALBGAUMUSEUM ETTLINGEN: Historische Spurensuche in der Altstadt. <http://www.ettlingen.de/,Lde/startseite/Kultur/paedagogisches+Programm.html#anker118372>, 05.05.2014.

ALTMÄRKISCHES MUSEUM STENDAL: „Heiligennamen, Symbole und ihre Bedeutung“. <http://museum.stendal.de/de/workshops.html>, 06.05.2014.

ALTMÄRKISCHES MUSEUM STENDAL: „Klostermedizin und Kräuter“. <http://museum.stendal.de/de/workshops.html>, 06.05.2014.

ALTMÄRKISCHES MUSEUM STENDAL: Stadtgeschichte - Stadtsiegel. <http://museum.stendal.de/de/workshops.html>, 06.05.2014.

ARCHÄOLOGISCHES LANDESMUSEUM KONSTANZ: Abschreiben erlaubt.
<http://www.konstanz.alm-bw.de/index.php?id=134>, 06.05.2014.

ARCHÄOLOGISCHES LANDESMUSEUM KONSTANZ: Des einen Lust, des anderen Last.
<http://www.konstanz.alm-bw.de/index.php?id=134>, 06.05.2014.

ARCHÄOLOGISCHES LANDESMUSEUM KONSTANZ: Gugel, Gebäude und Beinlinge.
<http://www.konstanz.alm-bw.de/index.php?id=134>, 06.05.2014.

ARCHÄOLOGISCHES LANDESMUSEUM KONSTANZ: Hinter dicken Mauern I.
<http://www.konstanz.alm-bw.de/index.php?id=134>, 06.05.2014.

ARCHÄOLOGISCHES LANDESMUSEUM KONSTANZ: Hinter dicken Mauern II.
<http://www.konstanz.alm-bw.de/index.php?id=134>, 06.05.2014.

ARCHÄOLOGISCHES LANDESMUSEUM KONSTANZ: Hinter dicken Mauern III.
<http://www.konstanz.alm-bw.de/index.php?id=134>, 06.05.2014.

ARCHÄOLOGISCHES LANDESMUSEUM KONSTANZ: Kachelofen und Bodenfliese.
<http://www.konstanz.alm-bw.de/index.php?id=134>, 06.05.2014.

ARCHÄOLOGISCHES LANDESMUSEUM KONSTANZ: Müll ist nicht gleich Müll.
<http://www.konstanz.alm-bw.de/index.php?id=134>, 06.05.2014.

ARCHÄOLOGISCHES LANDESMUSEUM KONSTANZ: Olla Potrida und Fastenkrapfen.
<http://www.konstanz.alm-bw.de/index.php?id=134>, 06.05.2014.

ARCHÄOLOGISCHES LANDESMUSEUM KONSTANZ: Stadtrallye durch das mittelalterliche Konstanz. <http://www.konstanz.alm-bw.de/index.php?id=134>, 06.05.2014.

ARCHÄOLOGISCHES LANDESMUSEUM KONSTANZ: Tischlein Deck´ Dich.
<http://www.konstanz.alm-bw.de/index.php?id=134>, 06.05.2014.

ARCHÄOLOGISCHES LANDESMUSEUM KONSTANZ: Vom Tisch zum Nachttopf.

<http://www.konstanz.alm-bw.de/index.php?id=134>, 06.05.2014.

ARCHÄOLOGISCHES LANDESMUSEUM KONSTANZ: Zwischen zwei Deckeln.

<http://www.konstanz.alm-bw.de/index.php?id=134>, 06.05.2014.

BADISCHES LANDESMUSEUM KARLSRUHE: Alltag, Fest und Spiel – Führung mit Tanz und Musik. http://www.landesmuseum.de/website/Deutsch/Kulturvermittlung/Schule_und_Museum.htm, 21.05.2014.

BADISCHES LANDESMUSEUM KARLSRUHE: Alltagsleben und Handwerk im Mittelalter.

http://www.landesmuseum.de/website/Deutsch/Kulturvermittlung/Schule_und_Museum.htm, 21.05.2014.

BADISCHES LANDESMUSEUM KARLSRUHE: Lehr- und Bildungsplan. Zur Kooperation Schule und Museum. In: Themenkatalog, S. 6, 06.05.2014.

BADISCHES LANDESMUSEUM KARLSRUHE: Mittelalterliche Schreibkunst – Schrift und Schriftträger. http://www.landesmuseum.de/website/Deutsch/Kulturvermittlung/Schule_und_Museum.htm, 21.05.2014.

BADISCHES LANDESMUSEUM KARLSRUHE: Stadtluft macht frei – Alltag und Handwerk im Mittelalter. http://www.landesmuseum.de/website/Deutsch/Kulturvermittlung/Schule_und_Museum.htm, 21.05.2014.

BADISCHES LANDESMUSEUM KARLSRUHE: Was ist was? Unsere Angebote im Überblick. In: Themenkatalog, S. 7, 06.05.2014.

CLEMENS-SELS-MUSEUM NEUSS: Alles Geschmacksache. Essen und Trinken im Mittelalter. http://www.clemens-sels-museum-neuss.de/cms/front_content.php?idcat=83, 06.05.2014.

CLEMENS-SELS-MUSEUM NEUSS: Das Mittelalter zum Anfassen. http://www.clemens-sels-museum-neuss.de/cms/front_content.php?idcat=83, 06.05.2014.

CLEMENS-SELS-MUSEUM NEUSS: Frag warum. http://www.clemens-sels-museum-neuss.de/cms/front_content.php?idcat=83, 06.05.2014.

CLEMENS-SELS-MUSEUM NEUSS: Mit den Pilgern auf den Spuren von Sankt Quirin.

http://www.clemens-sels-museum-neuss.de/cms/front_content.php?idcat=83,
06.05.2014.

CLEMENS-SELS-MUSEUM NEUSS: Museumskoffer auf Tour. [http://www.clemens-sels-](http://www.clemens-sels-museum-neuss.de/cms/front_content.php?idcat=83)

[museum-neuss.de/cms/front_content.php?idcat=83](http://www.clemens-sels-museum-neuss.de/cms/front_content.php?idcat=83), 06.05.2014.

CLEMENS-SELS-MUSEUM NEUSS: Neuss - Aufstieg und Fall. Wendepunkte in der

Neusser Geschichte. http://www.clemens-sels-museum-neuss.de/cms/front_content.php?idcat=83, 06.05.2014.

CLEMENS-SELS-MUSEUM NEUSS: Vom Triclinium zur Tafel. [http://www.clemens-sels-](http://www.clemens-sels-museum-neuss.de/cms/front_content.php?idcat=83)

[museum-neuss.de/cms/front_content.php?idcat=83](http://www.clemens-sels-museum-neuss.de/cms/front_content.php?idcat=83), 06.05.2014.

CLEMENS-SELS-MUSEUM NEUSS: Zeitreise ins Mittelalter. [http://www.clemens-sels-](http://www.clemens-sels-museum-neuss.de/cms/front_content.php?idcat=83)

[museum-neuss.de/cms/front_content.php?idcat=83](http://www.clemens-sels-museum-neuss.de/cms/front_content.php?idcat=83), 06.05.2014.

DEUTSCHES HISTORISCHES MUSEUM: 800–1517. Von Karl dem Großen bis zur Refor-

mation. <http://www.dhm.de/bildung-vermittlung/kita-schule.html>, 05.05.2014.

DEUTSCHES HISTORISCHES MUSEUM: Die Schreibwerkstatt. Von den antiken Anfän-

gen bis zum mittelalterlichen Buchschreiben. <http://www.dhm.de/bildung-vermittlung/kita-schule.html>, 05.05.2014.

DEUTSCHES HISTORISCHES MUSEUM: Geschichtswerkstatt „Stadtluft macht frei“. All-

tag, Recht und Markt in der Stadt des Mittelalters. <http://www.dhm.de/bildung-vermittlung/kita-schule.html>, 05.05.2014.

DEUTSCHES HISTORISCHES MUSEUM: Kleider machen Leute. Tracht, Mode und Frisu-

ren in der Geschichte. <http://www.dhm.de/bildung-vermittlung/kita-schule.html>,
05.05.2014.

DEUTSCHES HISTORISCHES MUSEUM: Ritter, Burgen und Turniere.

<http://www.dhm.de/bildung-vermittlung/kita-schule.html>, 05.05.2014.

DEUTSCHES HISTORISCHES MUSEUM: „Stadtluft macht frei“ – Alltag, Recht und Markt in der Stadt des Mittelalters. <http://www.dhm.de/bildung-vermittlung/kita-schule.html>, 05.05.2014.

DEUTSCHES HISTORISCHES MUSEUM: Vom Ritterheer zum Stellungskrieg. Pferde in der Geschichte des Krieges (1470-1918). <http://www.dhm.de/bildung-vermittlung/kita-schule.html>, 05.05.2014.

EMSLANDMUSEUM LINGEN: Ein Rundgang durch 1000 Jahre Lingener Geschichte. <http://www.museum-lingen.de/>, 06.05.2014.

EMSLANDMUSEUM LINGEN: Lingen als Festungsstadt. <http://www.museum-lingen.de/>, 06.05.2014.

EMSLANDMUSEUM LINGEN: Lingener Spurensuche. Unser Stadtrundgang für Kinder. <http://www.museum-lingen.de/>, 06.05.2014.

FOCKE-MUSEUM BREMEN: Bremen im Mittelalter. http://www.focke-museum.de/de/besucherprogramme/fuehrungen/schulen_und_kindergaerten, 05.05.2014.

FOCKE-MUSEUM BREMEN: Bremer Handel. Von der Hanse bis zum 20. Jh. http://www.focke-museum.de/de/besucherprogramme/fuehrungen/schulen_und_kindergaerten, 05.05.2014.

FOCKE-MUSEUM BREMEN: Von der Kogge zum Supertanker. Geschichte des Schiffbaus in Bremen. http://www.focke-museum.de/de/besucherprogramme/fuehrungen/schulen_und_kindergaerten, 05.05.2014.

FRANZISKANER-MUSEUM VILLINGEN-SCHWENNINGEN: Kindheit und Spiele im Mittelalter. <http://www.villingen-schwenningen.de/kultur/staedtische-museen/museumspaedagogik-kindergeburtstag/ab-klasse-5.html?Fsize=%2Fproc%2Fself%2Fenviron>, 08.05.2014.

FRANZISKANER-MUSEUM VILLINGEN-SCHWENNINGEN: Leben und Alltag im mittelalterlichen Villingen: Handwerk und Zünfte. <http://www.villingen->

schweningen.de/kultur/staedtische-museen/museumspaedagogik-kindergeburtstag/ab-klasse-5.html?Fsize=%2Fproc%2Fself%2Fenviron, 08.05.2014.

FRANZISKANER-MUSEUM VILLINGEN-SCHWENNINGEN: Leben und Alltag im mittelalterlichen Villingen: Hausbau und patrizisches Wohnen. <http://www.villingen-schweningen.de/kultur/staedtische-museen/museumspaedagogik-kindergeburtstag/ab-klasse-5.html?Fsize=%2Fproc%2Fself%2Fenviron>, 08.05.2014.

FRANZISKANER-MUSEUM VILLINGEN-SCHWENNINGEN: Leben und Alltag im mittelalterlichen Villingen: Stadtgründung, Stadtentwicklung. <http://www.villingen-schweningen.de/kultur/staedtische-museen/museumspaedagogik-kindergeburtstag/ab-klasse-5.html?Fsize=%2Fproc%2Fself%2Fenviron>, 08.05.2014.

FÜHRUNGSNETZ ASCHAFFENBURG: Von Fürsten, Pfaffen und allerlei Handwerksleut. http://www.fuehrungsnetz-aschaffenburg.de/wunschtermine/termineanzeige_kinder_stadtgeschichte.php, 05.05.2014.

FÜHRUNGSNETZ ASCHAFFENBURG: Von Würflern, Gauklern und noch so einigem buntem Allerlei. Stiftsmuseum Aschaffenburg. http://www.fuehrungsnetz-aschaffenburg.de/index_news.htm, 12.05.2014.

HÄLLISCH-FRÄNKISCHES MUSEUM SCHWÄBISCH-HALL: Die Stadt im Mittelalter. <http://www.schwaebischhall.de/kulturstadt/museen/haellisch-fraenkisches-museum/fuehrungsangebote/fuehrungen.html>, 06.05.2014.

HÄLLISCH-FRÄNKISCHES MUSEUM SCHWÄBISCH-HALL: Hinter Mauern und Türmen. Die Stadt im Mittelalter. <http://www.schwaebischhall.de/kulturstadt/museen/haellisch-fraenkisches-museum/fuehrungsangebote/fuehrungen.html>, 06.05.2014.

HÄLLISCH-FRÄNKISCHES MUSEUM SCHWÄBISCH-HALL: Leg' mal einen Zahn zu! Redewendungen aus dem Mittelalter. <http://www.schwaebischhall.de/kulturstadt/museen/haellisch-fraenkisches-museum/fuehrungsangebote/fuehrungen.html>, 06.05.2014.

HÄLLISCH-FRÄNKISCHES MUSEUM SCHWÄBISCH-HALL: Nur der Teufel benutzte eine Gabel. Essgewohnheiten und Tischsitten im Mittelalter.

<http://www.schwaebischhall.de/kulturstadt/museen/haellisch-fraenkisches-museum/fuehrungsangebote/fuehrungen.html>, 06.05.2014.

HÄLLISCH-FRÄNKISCHES MUSEUM SCHWÄBISCH-HALL: So ein Pech! Woher stammen unsere Redewendungen? Woher stammen unsere Redewendungen?

<http://www.schwaebischhall.de/kulturstadt/museen/haellisch-fraenkisches-museum/fuehrungsangebote/fuehrungen.html>, 06.05.2014.

HÄLLISCH-FRÄNKISCHES MUSEUM SCHWÄBISCH-HALL: Von Palmeseln, Madonnen und mutigen Heiligen. Glaube im Mittelalter. <http://www.schwaebischhall.de/kulturstadt/museen/haellisch-fraenkisches-museum/fuehrungsangebote/fuehrungen.html>, 06.05.2014.

HÄLLISCH-FRÄNKISCHES MUSEUM SCHWÄBISCH-HALL: Von Wölfen und geheimnisvollen Zeichen. Bauen im Mittelalter. <http://www.schwaebischhall.de/kulturstadt/museen/haellisch-fraenkisches-museum/fuehrungsangebote/fuehrungen.html>, 06.05.2014.

HEIMATMUSEUM LEER: Mit Luidger und Focko durchs Mittelalter. <http://www.heimatmuseum-leer.de/schulen.html>, 05.05.2014.

HISTORISCHE FABRIKANLAGE MASTE-BARENDORF: Moneten aus Yserlo.

<https://www.iserlohn.de/kultur/museen/historische-fabrikanlage-maste-barendorf/>, 06.05.2014.

HISTORISCHES MUSEUM AURICH: Die Friesische Freiheit. <http://www.museum-aurich.de/index.php?id=2321>, 05.05.2014.

HISTORISCHES MUSEUM AURICH: Die Stadt und ihre Geschichte. <http://www.museum-aurich.de/index.php?id=2321>, 05.05.2014.

HISTORISCHES MUSEUM AURICH: Nur eine Scherbe - Archäologische Funde.

<http://www.museum-aurich.de/index.php?id=2321>, 05.05.2014.

HISTORISCHES MUSEUM AURICH: Zeitreise Mittelalter. <http://www.museum-aurich.de/index.php?id=2321>, 05.05.2014.

HISTORISCHES MUSEUM BIELEFELD: Arbeitsmaterialien für Schulen. http://www.historisches-museum-bielefeld.de/?page_id=516, 05.05.2014.

HISTORISCHES MUSEUM BIELEFELD: Große Reise ins Mittelalter: Das Ritterfest. http://www.historisches-museum-bielefeld.de/?page_id=490, 05.05.2014.

HISTORISCHES MUSEUM BIELEFELD: Große Reise ins Mittelalter: Die Ritterburg. http://www.historisches-museum-bielefeld.de/?page_id=490, 05.05.2014.

HISTORISCHES MUSEUM BIELEFELD: Große Reise ins Mittelalter: Geheimschriften. http://www.historisches-museum-bielefeld.de/?page_id=490, 05.05.2014.

HISTORISCHES MUSEUM BIELEFELD: Große Reise ins Mittelalter: Schatzkästchen bauen und gestalten. http://www.historisches-museum-bielefeld.de/?page_id=490, 05.05.2014.

HISTORISCHES MUSEUM BIELEFELD: Große Reise ins Mittelalter: Schwerter und Schilde bauen. http://www.historisches-museum-bielefeld.de/?page_id=490, 05.05.2014.

HISTORISCHES MUSEUM BIELEFELD: Kleine Reise ins Mittelalter. http://www.historisches-museum-bielefeld.de/?page_id=490, 05.05.2014.

HISTORISCHES MUSEUM BREMERHAVEN: Bauern, Mönche, Ritter - Unsere Region im späten Mittelalter. <http://www.historisches-museum-bremerhaven.de/index.php?id=54>, 05.05.2014.

HISTORISCHES MUSEUM BREMERHAVEN: Willkommen im Mittelalter! - Alltag vor 1000 Jahren. <http://www.historisches-museum-bremerhaven.de/index.php?id=54>, 05.05.2014.

HISTORISCHES MUSEUM REGENSBURG: Auf der Mauer, auf der Lauer. Angebot im Klassenzimmer. <https://www.regensburg.de/kultur/museen-in-regensburg/alle-museen/historisches-museum>, 06.05.2014.

HISTORISCHES MUSEUM REGENSBURG: Auf der Mauer, auf der Lauer. <https://www.regenzburg.de/kultur/museen-in-regensburg/alle-museen/historisches-museum>, 06.05.2014.

HISTORISCHES MUSEUM REGENSBURG: Hohe Heroldskunst - mittelalterliche Wappen. Angebot im Klassenzimmer. <https://www.regenzburg.de/kultur/museen-in-regensburg/alle-museen/historisches-museum>, 06.05.2014.

HISTORISCHES MUSEUM REGENSBURG: Hohe Heroldskunst - mittelalterliche Wappen. <https://www.regenzburg.de/kultur/museen-in-regensburg/alle-museen/historisches-museum>, 06.05.2014.

HISTORISCHES MUSEUM REGENSBURG: Interaktive Führung in der Mittelalterabteilung. <https://www.regenzburg.de/kultur/museen-in-regensburg/alle-museen/historisches-museum>, 06.05.2014.

HISTORISCHES MUSEUM REGENSBURG: Mittelalterliche Schreib- und Buchmalereiwerkstatt. Angebot im Klassenzimmer. <https://www.regenzburg.de/kultur/museen-in-regensburg/alle-museen/historisches-museum>, 06.05.2014.

HISTORISCHES MUSEUM REGENSBURG: Mittelalterliche Schreib- und Buchmalereiwerkstatt. <https://www.regenzburg.de/kultur/museen-in-regensburg/alle-museen/historisches-museum>, 06.05.2014.

HISTORISCHES MUSEUM REGENSBURG: Mittelalterlicher Baubetrieb. Angebot im Klassenzimmer. <https://www.regenzburg.de/kultur/museen-in-regensburg/alle-museen/historisches-museum>, 06.05.2014.

HISTORISCHES MUSEUM REGENSBURG: Mittelalterlicher Baubetrieb. <https://www.regenzburg.de/kultur/museen-in-regensburg/alle-museen/historisches-museum>, 06.05.2014.

HISTORISCHES MUSEUM REGENSBURG: Wasser ist nicht nur zum Waschen da ... <https://www.regenzburg.de/kultur/museen-in-regensburg/alle-museen/historisches-museum>, 06.05.2014.

KINDERMUSEUM ADLERTURM DORTMUND: Dortmund im Mittelalter. Erlebnistour.

http://www.dortmund.de/de/freizeit_und_kultur/museen/museum_adlerturm/museumspaedagogische_angebote/angebote_fuer_grundschulen/index.html,
05.05.2014.

KINDERMUSEUM ADLERTURM DORTMUND: So fast as Düörpm – Freiheit und Schutz in

der mittelalterlichen Stadt Dortmund. Erlebnistour. http://www.dortmund.de/de/freizeit_und_kultur/museen/museum_adlerturm/museumspaedagogische_angebote/angebote_fuer_grundschulen/index.html, 05.05.2014.

KINDERMUSEUM ADLERTURM DORTMUND: Unser Heiliger Reinoldus – Mönch, Ritter

und Schutzpatron in einer Person. Erlebnistour. http://www.dortmund.de/de/freizeit_und_kultur/museen/museum_adlerturm/museumspaedagogische_angebote/angebote_fuer_grundschulen/index.html, 05.05.2014.

KÖLNISCHES STADTMUSEUM: Alltag in Mittelalter und Neuzeit. <http://www.museenkoeln.de/koelnisches-stadtmuseum/>, 21.05.2014.

KÖLNISCHES STADTMUSEUM: Auf der Mauer, auf der Lauer. <http://www.museenkoeln.de/koelnisches-stadtmuseum/>, 21.05.2014.

KÖLNISCHES STADTMUSEUM: Erzbischöfe, Patrizier, Bürger, Der Kampf um die Stadtherrschaft (1074-1686). <http://www.museenkoeln.de/koelnisches-stadtmuseum/>,

21.05.2014.

KÖLNISCHES STADTMUSEUM: Freie Reichsstadt Köln. Schülerheft. <http://www.museenkoeln.de/koelnisches-stadtmuseum/>, 21.05.2014.

KÖLNISCHES STADTMUSEUM: Handel, Handwerk, Wirtschaft in Mittelalter und früher

Neuzeit. <http://www.museenkoeln.de/koelnisches-stadtmuseum/>, 21.05.2014.

KÖLNISCHES STADTMUSEUM: Juden in Köln. Schülerheft. <http://www.museenkoeln.de/koelnisches-stadtmuseum/>, 21.05.2014.

KÖLNISCHES STADTMUSEUM: Kinderleben im alten Köln. <http://www.museenkoeln.de/koelnisches-stadtmuseum/>, 21.05.2014.

KÖLNISCHES STADTMUSEUM: Köln im Mittelalter. Schülerheft. <http://www.museenkoeln.de/koelnisches-stadtmuseum/>, 21.05.2014.

KÖLNISCHES STADTMUSEUM: Wer will fleißige Handwerker sehen? <http://www.museenkoeln.de/koelnisches-stadtmuseum/>, 21.05.2014.

KÖLNISCHES STADTMUSEUM: Wie lebte Familie Schmitz vor 500 Jahren? <http://www.museenkoeln.de/koelnisches-stadtmuseum/>, 21.05.2014.

KREISMUSEUM GRIMMA: Handwerk im Mittelalter. <http://www.museum-grimma.de/index.php?seite=veranstaltung/wanderungen.htm&link=Museum%20-%3E%20F%FC hrungen>, 06.05.2014.

KULTURHISTORISCHES MUSEUM GÖRLITZ: Görlitz im Mittelalter. <http://www.museum-goerlitz.de/bildung/schule-und-kita/>, 05.05.2014.

KULTURHISTORISCHES MUSEUM GÖRLITZ: Über den Dächern von Görlitz. <http://www.museum-goerlitz.de/bildung/schule-und-kita/>, 05.05.2014.

KULTURHISTORISCHES MUSEUM MAGDEBURG: Megedeborch. Eine Stadt im Konflikt zwischen Bürgerschaft und Klerus. <http://www.khm-magdeburg.de/das-museum/museumspaedagogik/megedeborch/>, 21.05.2014.

KULTURHISTORISCHES MUSEUM STRALSUND: Das alte Krämerhaus. http://museum.stralsund.de/Paedagogische_Angebote/Kindereinrichtungen_und_Schulklassen/, 06.05.2014.

KULTURHISTORISCHES MUSEUM STRALSUND: Stralsund - eine Stadt mit Geschichte. http://museum.stralsund.de/Paedagogische_Angebote/Kindereinrichtungen_und_Schulklassen/, 06.05.2014.

KULTURHISTORISCHES MUSEUM STRALSUND: Wo einst die Mönche lebten. Ein Streifzug in Kutten. http://museum.stralsund.de/Paedagogische_Angebote/Kindereinrichtungen_und_Schulklassen/, 06.05.2014.

KUNST- UND KULTURPÄDAGOGISCHES ZENTRUM DER MUSEEN IN NÜRNBERG: Alltagswelt im späten Mittelalter. <http://www.museen.nuernberg.de/fembohaus/angebote/angebote-fuer-schulklassen/>, 08.05.2014.

KUNST- UND KULTURPÄDAGOGISCHES ZENTRUM DER MUSEEN IN NÜRNBERG: Die Ritter. <http://www.museen.nuernberg.de/fembohaus/angebote/angebote-fuer-schulklassen/>, 08.05.2014.

LANDESMUSEUM BONN: 1000 Jahre Religion im Rheinland. http://www.landesmuseum-bonn.lvr.de/de/bildung___freizeit/schule/schule_kindergarten.html, 27.08.2018.

LANDESMUSEUM BONN: Auf Zeitreise - Expedition in die Vergangenheit. http://www.landesmuseum-bonn.lvr.de/de/bildung___freizeit/schule/schule_kindergarten.html, 21.05.2014.

LANDESMUSEUM BONN: Aufbruch in eine neue Zeit - das frühe Mittelalter im Rheinland. http://www.landesmuseum-bonn.lvr.de/de/bildung___freizeit/schule/schule_kindergarten.html, 21.05.2014.

LANDESMUSEUM BONN: Burgen, Bürger, Wallfahrt - das Mittelalter. http://www.landesmuseum-bonn.lvr.de/de/bildung___freizeit/schule/schule_kindergarten.html, 21.05.2014.

LANDESMUSEUM KOBLENZ: „Geborgene Schätze. Archäologie an Mittelrhein und Mosel“. Vom Faustkeil bis zum Rittermahl. <http://tor-zum-welterbe.de/festung-ehrenbreitstein/erleben/schulen-kindergaerten/>, 21.05.2014.

LANDESMUSEUM KOBLENZ: „Historische Zeitgärten“. Vom Faustkeil bis zum Rittermahl. <http://tor-zum-welterbe.de/festung-ehrenbreitstein/erleben/schulen-kindergaerten/>, 21.05.2014.

LANDESMUSEUM KOBLENZ: Museum auf Rädern. „Prächtige Burgen, edle Ritter und lästige Läuse – Vom Leben im Mittelalter“. <http://tor-zum-welterbe.de/festung-ehrenbreitstein/erleben/schulen-kindergaerten/>, 21.05.2014.

LANDESMUSEUM OLDENBURG: Rund um die Burg. <https://www.landesmuseum-ol.de/besuch-planen/schulklassen.html>, 21.05.2014.

- LANDESMUSEUM OLDENBURG:** Rund um die Burg. <https://www.landeseuseum-ol.de/besuch-planen/schulklassen.html>, 21.05.2014.
- LANDESMUSEUM OLDENBURG:** Stadtleben im Mittelalter. <https://www.landeseuseum-ol.de/besuch-planen/schulklassen.html>, 21.05.2014.
- LANDESMUSEUM OLDENBURG:** Von Burgen und Rittern. <https://www.landeseuseum-ol.de/besuch-planen/schulklassen.html>, 21.05.2014.
- LIPPISCHES LANDESMUSEUM DETMOLD:** Die Falkenburg. Archäologische Funde erzählen Geschichte. <http://lippisches-landeseuseum.de/>, 05.05.2014.
- LIPPISCHES LANDESMUSEUM DETMOLD:** Küche, Kochtopf, Kräutergarten. Ernährung auf der Burg. <http://lippisches-landeseuseum.de/>, 06.05.2014.
- LIPPISCHES LANDESMUSEUM DETMOLD:** Ritter auf der Falkenburg. <http://lippisches-landeseuseum.de/>, 06.05.2014.
- LIPPISCHES LANDESMUSEUM DETMOLD:** Von Rittern, Mägden und Knechten. <http://lippisches-landeseuseum.de/>, 06.05.2014.
- MÄRKISCHES MUSEUM BERLIN:** W wie Wohnen, Werkzeug, Wappen – Leben im Mittelalter. <https://www.stadtmuseum.de/schule-und-kita>, 21.05.2014.
- MICHAEL-HAUKOHL-STIFTUNG:** Jugend ins Museum. <http://www.jugend-ins-museum.de/>, 08.05.2014.
- MINDENER MUSEUM:** Mindener Museum erweitert Angebot. https://www.minden.de/stadt_minden/Bildung,%20Kultur,%20Sport/Kultur/Museen/Mindener%20Museum/Museumsp%C3%A4dagogik/, 21.05.2014.
- MUSEUM AM STROM BINGEN:** ABC des Mittelalters — Bingen am Rhein. <https://www.bingen.de/tourismus/kulturelle-einrichtungen-und-museen/museum-am-strom/fuehrungen-und-workshops/museumspaedagogik/angebote-fuer-schulklassen-und-kindergaerten?item=ae4b70ba-c17c-4e84-946a-d54c249eafab>, 21.05.2014.

MUSEUM AM STROM BINGEN: Hildegards kleine Kräuterkunde — Bingen am Rhein.

<https://www.bingen.de/tourismus/kulturelle-einrichtungen-und-museen/museum-am-strom/fuehrungen-und-workshops/museumspaedagogik/angebote-fuer-schul-klassen-und-kindergaerten?item=f1ab6ce9-d7c1-46a2-ae42-91cbb8201f98>,
21.05.2014.

MUSEUM BEI DER KAISERPFALZ INGELHEIM: Adelheid von Burgund (um 931 – 999).

»Mutter der Königreiche«. <http://www.museum-ingelheim.de/>, 06.05.2014.

MUSEUM BEI DER KAISERPFALZ INGELHEIM: Agnes von Poitou (um 1027 – 1077).

Eine Hochzeit mit Hindernissen. <http://www.museum-ingelheim.de/>, 06.05.2014.

MUSEUM BEI DER KAISERPFALZ INGELHEIM: Altes verehrt, Neues bewehrt. Die Stau-

fer renovieren die Pfalz Karls des Großen. <http://www.museum-ingelheim.de/>,
06.05.2014.

MUSEUM BEI DER KAISERPFALZ INGELHEIM: Der Garten Karls des Großen und das

»Capitulare de villis«. <http://www.museum-ingelheim.de/>, 06.05.2014.

MUSEUM BEI DER KAISERPFALZ INGELHEIM: Ein Rotbart verändert die Kaiserpfalz.

Von Burgen, Rittern und Edeldamen. <http://www.museum-ingelheim.de/>,
06.05.2014.

MUSEUM BEI DER KAISERPFALZ INGELHEIM: Herrscherinnen in der Kaiserpfalz.

<http://www.museum-ingelheim.de/>, 06.05.2014.

MUSEUM BEI DER KAISERPFALZ INGELHEIM: Ingelheimer Kaiserpfalz. »Ein Prachtbau,

getragen von hundert Säulen ...«. <http://www.museum-ingelheim.de/>, 06.05.2014.

MUSEUM BEI DER KAISERPFALZ INGELHEIM: Karl dem Großen in den Geldsäckel ge-

schaut. <http://www.museum-ingelheim.de/>, 06.05.2014.

MUSEUM BEI DER KAISERPFALZ INGELHEIM: Kennst du Karl den Großen?

<http://www.museum-ingelheim.de/>, 06.05.2014.

MUSEUM BEI DER KAISERPFALZ INGELHEIM: Theophanu (um 959/60 – 991). Orient

trifft Okzident. <http://www.museum-ingelheim.de/>, 06.05.2014.

MUSEUM BEI DER KAISERPFALZ INGELHEIM: Warum Franziska keine Fibeln trägt.
<http://www.museum-ingelheim.de/>, 06.05.2014.

MUSEUM BEI DER KAISERPFALZ INGELHEIM: Zeitreise durch die Ingelheimer Geschichte. <http://www.museum-ingelheim.de/>, 06.05.2014.

MUSEUM DER STADT GLADBECK: Das Ritterprojekt. <http://www.museum-gladbeck.de/paedagogik.html>, 06.05.2014.

MUSEUM FÜR ARCHÄOLOGIE SCHLOSS GOTTORF: Jagd und Krieg. Waffen durch die Jahrtausende. <http://museum-fuer-archaeologie.de/de/programm>, 21.05.2014.

MUSEUM FÜR ARCHÄOLOGIE SCHLOSS GOTTORF: Spiele des Mittelalters. <http://museum-fuer-archaeologie.de/de/programm>, 21.05.2014.

MUSEUM HOLSTENTOR LÜBECK: Das Leben auf dem mittelalterlichen Markt zu Lübeck. <http://museum-holstentor.de/de/157/fuehrungen-mh.html>, 13.02.2015.

MUSEUM HOLSTENTOR LÜBECK: Der Lübecker Kaufmann - die Macht des Handels. <http://museum-holstentor.de/de/157/fuehrungen-mh.html>, 13.02.2015.

MUSEUM HOLSTENTOR LÜBECK: Die Gefahren der Seefahrt. <http://museum-holstentor.de/de/157/fuehrungen-mh.html>, 13.02.2015.

MUSEUM HOLSTENTOR LÜBECK: Die mittelalterliche Gerichtsbarkeit. Folter und Strafen. <http://museum-holstentor.de/de/157/fuehrungen-mh.html>, 13.02.2015.

MUSEUM HOLSTENTOR LÜBECK: Hanse und Handel. Folter und Strafen. <http://museum-holstentor.de/de/157/fuehrungen-mh.html>, 13.02.2015.

MUSEUM HOLSTENTOR LÜBECK: Leben im Mittelalter. Lübeck und die Hanse. <http://museum-holstentor.de/de/157/fuehrungen-mh.html>, 13.02.2015.

MUSEUM HOLSTENTOR LÜBECK: Stadtplanung und Entwicklung einer mittelalterlichen Stadt. Folter und Strafen. <http://museum-holstentor.de/de/157/fuehrungen-mh.html>, 13.02.2015.

MUSEUM HUMPIS-QUARTIER RAVENSBURG: Auf Entdeckungsreise ins Mittelalter!

<http://www.museum-humpis-quartier.de/mhq/angebote/schulen-museumspaedagogik.php>, 07.05.2014.

MUSEUM HUMPIS-QUARTIER RAVENSBURG: Die Stadt im Mittelalter.

<http://www.museum-humpis-quartier.de/mhq/angebote/schulen-museumspaedagogik.php>, 07.05.2014.

MUSEUM IM DEUTSCHHOF HEILBRONN: Alltagsleben im Mittelalter.

<http://www.museen-heilbronn.de/museum/angebote/grundschule/>, 06.05.2014.

MUSEUM IM DEUTSCHHOF HEILBRONN: Eine Burg im Mittelalter!

<http://www.museen-heilbronn.de/museum/angebote/grundschule/>, 06.05.2014.

MUSEUM IM DEUTSCHHOF HEILBRONN: Mittelalterliche und Römische Spiele.

<http://www.museen-heilbronn.de/museum/angebote/grundschule/>, 06.05.2014.

MUSEUM IM DEUTSCHHOF HEILBRONN: Weiterführende Schulen.

http://www.museen-heilbronn.de/museum/angebote/weiterfuehrende_schulen/, 06.05.2014.

MUSEUM IM RITTERHAUS OFFENBURG: Alltag im Mittelalter.

https://www.museum-offenburg.de/html/vorschulen_und_schulen799.html, 21.05.2014.

MUSEUM IM RITTERHAUS OFFENBURG: Ghetto, Judenhut und Thora. Jüdische Geschichte in Offenburg.

https://www.museum-offenburg.de/html/vorschulen_und_schulen799.html, 21.05.2014.

MUSEUM IM RITTERHAUS OFFENBURG: Keine Ritter im Ritterhaus? Auf der Suche nach den "alten Rittersleut" im Museum.

https://www.museum-offenburg.de/html/vorschulen_und_schulen799.html, 21.05.2014.

MUSEUM IM RITTERHAUS OFFENBURG: Kindheit im Mittelalter.

https://www.museum-offenburg.de/html/vorschulen_und_schulen799.html, 21.05.2014.

MUSEUM IM RITTERHAUS OFFENBURG: Von Bergknappen und Münzmeistern.

https://www.museum-offenburg.de/html/vorschulen_und_schulen799.html, 21.05.2014.

MUSEUM IM RITTERHAUS OFFENBURG: Vor dem großen Stadtbrand. https://www.museum-offenburg.de/html/vorschulen_und_schulen799.html, 21.05.2014.

MUSEUM IM ZEUGHAUS VECHTA: Basteln. http://www.museum-vechta.de/index.php?option=com_content&task=view&id=40&Itemid=46, 05.03.2015.

MUSEUM IM ZEUGHAUS VECHTA: Das museumspädagogische Programm für Schulen. http://www.museum-vechta.de/index.php?option=com_content&task=view&id=40&Itemid=46, 05.03.2015.

MUSEUM IM ZEUGHAUS VECHTA: Kupfertreiben. http://www.museum-vechta.de/index.php?option=com_content&task=view&id=40&Itemid=46, 05.03.2015.

MUSEUM IM ZEUGHAUS VECHTA: Lederarbeiten. http://www.museum-vechta.de/index.php?option=com_content&task=view&id=40&Itemid=46, 05.03.2015.

MUSEUM IM ZEUGHAUS VECHTA: Lederarbeiten. http://www.museum-vechta.de/index.php?option=com_content&task=view&id=40&Itemid=46, 05.03.2015.

MUSEUM IM ZEUGHAUS VECHTA: Markt. http://www.museum-vechta.de/index.php?option=com_content&task=view&id=40&Itemid=46, 05.03.2015.

MUSEUM IM ZEUGHAUS VECHTA: Münzprägen. http://www.museum-vechta.de/index.php?option=com_content&task=view&id=40&Itemid=46, 05.03.2015.

MUSEUM IM ZEUGHAUS VECHTA: Ritter & Burgen. http://www.museum-vechta.de/index.php?option=com_content&task=view&id=40&Itemid=46, 05.03.2015.

MUSEUM IM ZEUGHAUS VECHTA: Schmieden. http://www.museum-vechta.de/index.php?option=com_content&task=view&id=40&Itemid=46, 05.03.2015.

MUSEUM IM ZEUGHAUS VECHTA: Scriptorum. http://www.museum-vechta.de/index.php?option=com_content&task=view&id=40&Itemid=46, 05.03.2015.

MUSEUM IM ZEUGHAUS VECHTA: Strafvollzug. http://www.museum-vechta.de/index.php?option=com_content&task=view&id=40&Itemid=46, 05.03.2015.

MUSEUM IM ZEUGHAUS VECHTA: Wappenmalerei. http://www.museum-vechta.de/index.php?option=com_content&task=view&id=40&Itemid=46, 05.03.2015.

MUSEUM IM ZWINGER ZU GOSLAR: Führung „Classic“. Führungen und Geschichtsunterricht im Zwinger. <http://www.zwinger.de/museum-fuehrungen.php>, 05.05.2014.

MUSEUM IM ZWINGER ZU GOSLAR: „History und Fun“. Führungen und Geschichtsunterricht im Zwinger. <http://www.zwinger.de/museum-fuehrungen.php>, 05.05.2014.

MUSEUM ULM: Lust auf Latrinen. <https://museumulm.de/vermittlung/>, 06.05.2014.

MUSEUM ULM: Ulmer Geld regiert die Welt. Die Geschichte der Reichsstadt Ulm. <https://museumulm.de/vermittlung/>, 06.05.2014.

MUSEUM VIADRINA FRANKFURT ODER: Handel und Hanse. <http://www.museum-viadrina.de/index.htm>, 05.05.2014.

MUSEUM VIADRINA FRANKFURT ODER: Kochen im Mittelalter im Vergleich zu heute. <http://www.museum-viadrina.de/index.htm>, 05.05.2014.

MUSEUM VIADRINA FRANKFURT ODER: Meine Heimatstadt Frankfurt. <http://www.museum-viadrina.de/index.htm>, 05.05.2014.

MUSEUM VIADRINA FRANKFURT ODER: Vom Siegel, Wappen und Namen der Stadt. <http://www.museum-viadrina.de/index.htm>, 05.05.2014.

MUSEUMSDIENST HAMBURG: Alltag in der mittelalterlichen Stadt. http://www.museumsdienst-hamburg.de/de/shop/#.U2jiXfl_tR8, 06.05.2014.

MUSEUMSDIENST HAMBURG: Hamburg und die Hanse. Oder: Wie neu ist die EU? http://www.museumsdienst-hamburg.de/de/shop/#.U2jiXfl_tR8, 06.05.2014.

MUSEUMSDIENST HAMBURG: Lanzenschuh und Knochenkamm. http://www.museumsdienst-hamburg.de/de/shop/#.U2jiXfl_tR8, 06.05.2014.

MUSEUMSDIENST HAMBURG: Schülerfragebögen. http://www.museumsdienst-hamburg.de/de/shop/#.U2jiXfl_tR8, 06.05.2014.

MUSEUMSDIENST HAMBURG: Stadtgang: Auf den Spuren der Hammaburg.
http://www.museumsdienst-hamburg.de/de/shop/#.U2jiXfl_tR8, 06.05.2014.

MUSEUMSDIENST HAMBURG: Wie lebte man in der Hammaburg? http://www.museumsdienst-hamburg.de/de/shop/#.U2jiXfl_tR8, 06.05.2014.

MUSEUMSDIENST KÖLN: Veranstaltungen Schulklassen & Lehrkräfte. <http://museenkoeln.de/home/default.aspx?s=724>, 06.05.2014.

MUSEUMSPÄDAGOGISCHER DIENST MÜNCHEN: Blick auf das mittelalterliche München. Lebendige Stadtgeschichte im Museum und vor Ort. <http://www.mpz-bayern.de/schule-museum/schulklassen/index.html>, 21.05.2014.

MUSEUMSPÄDAGOGISCHER DIENST MÜNCHEN: Blick auf das mittelalterliche München. lebendige Stadtgeschichte im Museum und in der Werkstatt.
<http://www.mpz-bayern.de/schule-museum/schulklassen/index.html>, 21.05.2014.

MUSEUMSPÄDAGOGISCHER DIENST MÜNCHEN: In der mittelalterlichen Schreibwerkstatt. <http://www.mpz-bayern.de/schule-museum/schulklassen/index.html>, 21.05.2014.

MUSEUMSPÄDAGOGISCHER DIENST MÜNCHEN: Leben in der Stadt früher und heute.
<http://www.mpz-bayern.de/schule-museum/schulklassen/index.html>, 21.05.2014.

MUSEUMSPÄDAGOGISCHER DIENST MÜNCHEN: Münchner Geschichte(n). Unsere Stadt damals und heute. <http://www.mpz-bayern.de/schule-museum/schulklassen/index.html>, 21.05.2014.

MUSEUMSPÄDAGOGISCHER DIENST MÜNCHEN: Typisch München! Wie Münchner Familien lebten. <http://www.mpz-bayern.de/schule-museum/schulklassen/index.html>, 21.05.2014.

MUSEUMSPÄDAGOGISCHER DIENST MÜNCHEN: Typisch München! Vom Mittelalter bis in die Barockzeit. <http://www.mpz-bayern.de/schule-museum/schulklassen/index.html>, 21.05.2014.

MUSEUMSPÄDAGOGISCHER DIENST MÜNCHEN: Wohnen, trinken und speisen. Wie Münchner Familien lebten. <http://www.mpz-bayern.de/schule-museum/schulklassen/index.html>, 21.05.2014.

MUSEUMSPÄDAGOGISCHES ZENTRUM MÜNCHEN: Alltagswelten im Mittelalter - Bilderwelten „erzählen“. <http://www.mpz.bayern.de/schule-museum/fuehrungen-schulklassen/index.html>, 06.05.2014.

MUSEUMSPÄDAGOGISCHES ZENTRUM MÜNCHEN: Auf geht`s zum Turnier. <http://www.mpz.bayern.de/schule-museum/fuehrungen-schulklassen/index.html>, 06.05.2014.

MUSEUMSPÄDAGOGISCHES ZENTRUM MÜNCHEN: Heimat-Stadt erleben - München im Mittelalter. <http://www.mpz.bayern.de/schule-museum/fuehrungen-schulklassen/index.html>, 06.05.2014.

MUSEUMSPÄDAGOGISCHES ZENTRUM MÜNCHEN: Ritter, Helden, Heilige - ein Blick ins Mittelalter. Mittelschulprogramm. <http://www.mpz.bayern.de/schule-museum/fuehrungen-schulklassen/index.html>, 06.05.2014.

MUSEUMSPÄDAGOGISCHES ZENTRUM MÜNCHEN: Schauplatz Bayern - vom mittelalterlichen Altbaiern zum Königreich. <http://www.mpz.bayern.de/schule-museum/fuehrungen-schulklassen/index.html>, 06.05.2014.

MUSEUMSPÄDAGOGISCHES ZENTRUM MÜNCHEN: Schauplatz Bayern - vom mittelalterlichen Franken zum Königreich. <http://www.mpz.bayern.de/schule-museum/fuehrungen-schulklassen/index.html>, 06.05.2014.

MUSEUMSPÄDAGOGISCHES ZENTRUM MÜNCHEN: Schauplatz Bayern - vom mittelalterlichen Schwaben zum Königreich. <http://www.mpz.bayern.de/schule-museum/fuehrungen-schulklassen/index.html>, 06.05.2014.

MUSEUMSPÄDAGOGISCHES ZENTRUM MÜNCHEN: Von Burgen und Rittern.

<http://www.mpz.bayern.de/schule-museum/fuehrungen-schulklassen/index.html>,
06.05.2014.

NIBELUNGENMUSEUM WORMS: Auf Brief und Siegel. Workshop. <https://www.nibelungenmuseum.de/nibelungenmuseum/Museum-Live/Workshops/>, 06.05.2014.

NIBELUNGENMUSEUM WORMS: Das Nibelungenlied für Einsteiger. Workshop.
<https://www.nibelungenmuseum.de/nibelungenmuseum/Museum-Live/Workshops/>, 21.05.2014.

NIBELUNGENMUSEUM WORMS: Die Nibelungen – Eine Schatzsuche. Theater.
<https://www.nibelungenmuseum.de/nibelungenmuseum/Museum-Live/Workshops/>, 21.05.2014.

NIBELUNGENMUSEUM WORMS: Die Nibelungenkiste. Workshop. <https://www.nibelungenmuseum.de/nibelungenmuseum/Museum-Live/Workshops/>, 21.05.2014.

NIBELUNGENMUSEUM WORMS: Ein Besuch in der mittelalterlichen Schreibstube.
Workshop. <https://www.nibelungenmuseum.de/nibelungenmuseum/Museum-Live/Workshops/>, 21.05.2014.

NIBELUNGENMUSEUM WORMS: Glasmalwerkstatt. Workshop. <https://www.nibelungenmuseum.de/nibelungenmuseum/Museum-Live/Workshops/>, 21.05.2014.

NIBELUNGENMUSEUM WORMS: Mittelalter Mix. Workshop. <https://www.nibelungenmuseum.de/nibelungenmuseum/Museum-Live/Workshops/>, 21.05.2014.

NIBELUNGENMUSEUM WORMS: Mittelalter pur. Seminar. <https://www.nibelungenmuseum.de/nibelungenmuseum/Museum-Live/Workshops/>, 21.05.2014.

NIBELUNGENMUSEUM WORMS: Recht und Unrecht im Nibelungenlied. Seminar.
<https://www.nibelungenmuseum.de/nibelungenmuseum/Museum-Live/Workshops/>, 21.05.2014.

OBERSCHLESISCHES LANDESMUSEUM RATINGEN: Wie entsteht eine mittelalterliche Stadt? <http://www.ober Schlesisches-landesmuseum.de/museumsp%C3%A4dagogik/2017-12-14-15-01-45/lernort-museum.html>, 21.05.2014.

OSTPREUBISCHES LANDESMUSEUM LÜNEBURG: Macht des Bernsteins - von den Preußen bis zum Deutschordensstaat. Leben im Mittelalter. <http://www.ostpreussisches-landesmuseum.de/besuch/schulklassen.html>, 13.02.2015.

OSTPREUBISCHES LANDESMUSEUM LÜNEBURG: Nicolaus Copernicus, ein Revolutionär des Weltbildes. Neues Weltbild, Erfindungen, Entdeckungen. <http://www.ostpreussisches-landesmuseum.de/besuch/schulklassen.html>, 13.02.2015.

OSTPREUBISCHES LANDESMUSEUM LÜNEBURG: Von Rittern und Burgen. Leben im Mittelalter. <http://www.ostpreussisches-landesmuseum.de/besuch/schulklassen.html>, 13.02.2015.

POMMERSCHES LANDESMUSEUM GREIFSWALD: Mit Mattes unterwegs. Aktivrundgang. <http://www.pommersches-landesmuseum.de/bildung-vermittlung/aktiv-rundgaenge.html>, 06.05.2014.

PRIESTERHÄUSER ZWICKAU: Leben im mittelalterlichen Zwickau. http://www.priesterhaeuser.de/detailanzeige_veroeffentlichungen.asp?nummer=138, 06.05.2014.

PRIESTERHÄUSER ZWICKAU: Unterrichtsführung Grundschule. http://www.priesterhaeuser.de/detailanzeige_veroeffentlichungen.asp?nummer=248, 06.05.2014.

PRIESTERHÄUSER ZWICKAU: Unterrichtsführung Gymnasium. http://www.priesterhaeuser.de/detailanzeige_veroeffentlichungen.asp?nummer=250, 06.05.2014.

PRIESTERHÄUSER ZWICKAU: Unterrichtsführung Mittelschule. http://www.priesterhaeuser.de/detailanzeige_veroeffentlichungen.asp?nummer=249, 06.05.2014.

RHEINISCHES LANDESMUSEUM TRIER: Alles was Recht ist. <http://www.landeseum-trier.de/de/home/fuehrungen-paedagogik/schulen-und-kinder.html>, 06.05.2014.

RHEINISCHES LANDESMUSEUM TRIER: Gesta Treverorum. Traditionen und Legenden der Trierer Stadtgeschichte. <http://www.landesmuseum-trier.de/de/home/fuehrungen-paedagogik/schulen-und-kinder.html>, 06.05.2014.

SAUERLAND MUSEUM ARNSBERG: Hinter Klostermauern ... http://www.sauerland-museum.de/sauerlandmuseum/bilder/Flyer_Museumpaedagogische_Programme.pdf, 05.05.2014.

SAUERLAND MUSEUM ARNSBERG: Kommst du mit nach Arnesberg? http://www.sauerland-museum.de/sauerlandmuseum/bilder/Flyer_Museumpaedagogische_Programme.pdf, 05.05.2014.

SAUERLAND MUSEUM ARNSBERG: Ritter ohne Furcht und Tadel ... http://www.sauerland-museum.de/sauerlandmuseum/bilder/Flyer_Museumpaedagogische_Programme.pdf, 05.05.2014.

SCHLOSS FRIEDENSTEIN GOTHA: Gotha. Vom ersten Pfennig bis zum letzten Taler. <http://www.stiftungfriedenstein.de/kinder-jugendliche>, 21.05.2014.

SCHLOSS FRIEDENSTEIN GOTHA: Gotha im Mittelalter. <http://www.stiftungfriedenstein.de/kinder-jugendliche>, 21.05.2014.

SCHLOSS FRIEDENSTEIN GOTHA: Häuser unserer Stadt. <http://www.stiftungfriedenstein.de/kinder-jugendliche>, 21.05.2014.

SCHWEDENSPEICHER STADE: Die Wikinger kommen. <https://www.museen-stade.de/schwedenspeicher/veranstaltungen-fuehrungen/angebote-fuer-schulen/>, 21.05.2014.

SCHWEDENSPEICHER STADE: Mittelalterdorf „Op de Hörn“. <https://www.museen-stade.de/schwedenspeicher/veranstaltungen-fuehrungen/angebote-fuer-schulen/>, 21.05.2014.

SCHWEDENSPEICHER STADE: Stade und die Hanse. <https://www.museen-stade.de/schwedenspeicher/veranstaltungen-fuehrungen/angebote-fuer-schulen/>, 21.05.2014.

- SCHWEDENSPEICHER STADE:** Stadt im Mittelalter. <https://www.museen-stade.de/schwedenspeicher/veranstaltungen-fuehrungen/angebote-fuer-schulen/>, 21.05.2014.
- STADT- UND BERGBAUMUSEUM FREIBERG:** Eine Reise ins mittelalterliche Freiberg. http://www.museum-freiberg.de/cms/index.php?option=com_content&view=article&id=19&Itemid=40, 05.05.2014.
- STADT- UND BERGBAUMUSEUM FREIBERG:** Hinter Mauern und Türmen – dem Mittelalter auf der Spur. http://www.museum-freiberg.de/cms/index.php?option=com_content&view=article&id=19&Itemid=40, 05.05.2014.
- STADT- UND BERGBAUMUSEUM FREIBERG:** Stadtgeschichte(n) entdecken. http://www.museum-freiberg.de/cms/index.php?option=com_content&view=article&id=19&Itemid=40, 05.05.2014.
- STADTGESCHICHTLICHES MUSEUM LEIPZIG:** Leipziger Alltag im Spätmittelalter Teil I. <https://www.stadtgeschichtliches-museum-leipzig.de/bildung-vermittlung/schule-und-museum/>, 06.05.2014.
- STADTGESCHICHTLICHES MUSEUM LEIPZIG:** Leipziger Alltag im Spätmittelalter Teil II. <https://www.stadtgeschichtliches-museum-leipzig.de/bildung-vermittlung/schule-und-museum/>, 06.05.2014.
- STADTGESCHICHTLICHES MUSEUM LEIPZIG:** Recht und Richten im alten Leipzig. <https://www.stadtgeschichtliches-museum-leipzig.de/bildung-vermittlung/schule-und-museum/>, 06.05.2014.
- STADTGESCHICHTLICHES MUSEUM LEIPZIG:** Wir bauen unsere Stadt. <https://www.stadtgeschichtliches-museum-leipzig.de/bildung-vermittlung/schule-und-museum/>, 06.05.2014.
- STÄDTISCHE MUSEEN FREIBURG:** Auf den Spuren der Ritter. http://www.freiburg.de/pb/site/freiburg_museen/node/515064/Lde/515064.html?zm.sid=e550gmyy73, 05.05.2014.

STÄDTISCHE MUSEEN FREIBURG: Die Stadtgeschichte Freiburgs. http://www.freiburg.de/pb/site/freiburg_museen/node/515064/Lde/515064.html?zm.sid=e550gmyy73, 05.05.2014.

STÄDTISCHE MUSEEN FREIBURG: Farbiges Licht. Die Glasgemälde des Freiburger Münsters I. http://www.freiburg.de/pb/site/freiburg_museen/node/515064/Lde/515064.html?zm.sid=e550gmyy73, 05.05.2014.

STÄDTISCHE MUSEEN FREIBURG: Himmelwärts. Ein Münster entsteht. http://www.freiburg.de/pb/site/freiburg_museen/node/515064/Lde/515064.html?zm.sid=e550gmyy73, 05.05.2014.

STÄDTISCHE MUSEEN FREIBURG: Wir entdecken eine mittelalterliche Stadt. http://www.freiburg.de/pb/site/freiburg_museen/node/515064/Lde/515064.html?zm.sid=e550gmyy73, 05.05.2014.

STADTMUSEUM BONN: Das mittelalterliche Bonn. https://www.bonn.de/tourismus_kultur_sport_freizeit/bonn_ist_kultur/stadtmuseum/angebote_fuer_jung_und_alt/13541/index.html?lang=de, 05.05.2014.

STADTMUSEUM BONN: Die Wikinger kommen - auch nach Bonn. https://www.bonn.de/tourismus_kultur_sport_freizeit/bonn_ist_kultur/stadtmuseum/angebote_fuer_jung_und_alt/13541/index.html?lang=de, 05.05.2014.

STADTMUSEUM BONN: Kleider machen Leute. https://www.bonn.de/tourismus_kultur_sport_freizeit/bonn_ist_kultur/stadtmuseum/angebote_fuer_jung_und_alt/13541/index.html?lang=de, 05.05.2014.

STADTMUSEUM BONN: Leben auf der Burg. Fluch oder Segen. https://www.bonn.de/tourismus_kultur_sport_freizeit/bonn_ist_kultur/stadtmuseum/angebote_fuer_jung_und_alt/13541/index.html?lang=de, 05.05.2014.

STADTMUSEUM BRANDENBURG AN DER HAVEL: Der Stadtgrundriss des mittelalterlichen Brandenburg. <http://www.stadt-brandenburg.de/kultur/museen/stadtmuseum/museumspaedagogik/>, 05.05.2014.

STADTMUSEUM BRANDENBURG AN DER HAVEL: Handwerker und Händler im Mittelalter. <http://www.stadt-brandenburg.de/kultur/museen/stadtmuseum/museumspaedagogik/>, 05.05.2014.

STADTMUSEUM BRANDENBURG AN DER HAVEL: Haus und Straße in der spätmittelalterlichen Stadt. <http://www.stadt-brandenburg.de/kultur/museen/stadtmuseum/museumspaedagogik/>, 05.05.2014.

STADTMUSEUM BRANDENBURG AN DER HAVEL: Museumsführung mit Ratespiel. <http://www.stadt-brandenburg.de/kultur/museen/stadtmuseum/museumspaedagogik/>, 05.05.2014.

STADTMUSEUM BRANDENBURG AN DER HAVEL: Vom Museum zum Steintorturm. <http://www.stadt-brandenburg.de/kultur/museen/stadtmuseum/museumspaedagogik/>, 05.05.2014.

STADTMUSEUM BÜHL: Der Aufstand des Bastian Gugel. <https://www.buehl.de/pb/microsites-buehl,Lde/Stadtmuseum+B%C3%BChl/Fuehrungen+und+museumspaedagogische+Angebote.html>, 06.05.2014.

STADTMUSEUM BÜHL: Ritterleben und Bauerndasein – Bühl im Mittelalter. <https://www.buehl.de/pb/microsites-buehl,Lde/Stadtmuseum+B%C3%BChl/Fuehrungen+und+museumspaedagogische+Angebote.html>, 06.05.2014.

STADTMUSEUM BÜHL: Was einer „im Schilde“ führt - Sagen und Burgen der Region. <https://www.buehl.de/pb/microsites-buehl,Lde/Stadtmuseum+B%C3%BChl/Fuehrungen+und+museumspaedagogische+Angebote.html>, 06.05.2014.

STADTMUSEUM DRESDEN: Dresdner Schätze entdecken. <http://www.stadtmuseum-dresden.de/fuehrungen-fuer-schulklas>, 05.05.2014.

STADTMUSEUM DRESDEN: Stadtluft. Leben im mittelalterlichen Dresden. <http://www.stadtmuseum-dresden.de/fuehrungen-fuer-schulklas>, 05.05.2014.

STADTMUSEUM DÜSSELDORF 2014: Düsseldorf im Mittelalter. <http://www.duesseldorf.de/stadtmuseum/museumspaedagogik/index.shtml>, 05.05.2014.

STADTMUSEUM DÜSSELDORF 2014: Kinderleben in Düsseldorf vom Mittelalter bis heute. <http://www.duesseldorf.de/stadtmuseum/museumspaedagogik/index.shtml>, 05.05.2014.

STADTMUSEUM ERFURT: Das mittelalterliche Erfurt. Museumsrundgang „Erfurt in seiner Blütezeit“. <http://www.stadtmuseum-erfurt.de/angebote.html>, 05.05.2014.

STADTMUSEUM ERFURT: Das mittelalterliche Erfurt. Stadtrundgang. <http://www.stadtmuseum-erfurt.de/angebote.html>, 05.05.2014.

STADTMUSEUM ERFURT: Stadtrundgang durch die Erfurter Altstadt. <http://www.stadtmuseum-erfurt.de/angebote.html>, 05.05.2014.

STADTMUSEUM ERFURT: Von Herold und Heraldik. <http://www.stadtmuseum-erfurt.de/angebote.html>, 05.05.2014.

STADTMUSEUM ERFURT: Waid. Das goldene Vlies. <http://www.stadtmuseum-erfurt.de/angebote.html>, 05.05.2014.

STADTMUSEUM ERFURT: Wir schöpfen Papier. <http://www.stadtmuseum-erfurt.de/angebote.html>, 05.05.2014.

STADTMUSEUM ERLANGEN: Die Altstadt Erlangen - Erlangen im Mittelalter. http://www.erlangen.de/desktopdefault.aspx/tabid-1574/3672_read-7099/index.html, 05.05.2014.

STADTMUSEUM ESSLINGEN: Aus uralten Zeiten. Sagen und Märchen aus Esslingen. http://www.esslingen.de/%2cLde/start/es_themen/mittelalter.html, 05.05.2014.

STADTMUSEUM ESSLINGEN: Heute sind die Ritter im Stadtmuseum los! http://www.esslingen.de/%2cLde/start/es_themen/mittelalter.html, 05.05.2014.

STADTMUSEUM ESSLINGEN: Heute wird gekocht! http://www.esslingen.de/%2cLde/start/es_themen/mittelalter.html, 05.05.2014.

STADTMUSEUM ESSLINGEN: Jetzt wird's brenzlich! http://www.esslingen.de/%2cLde/start/es_themen/mittelalter.html, 05.05.2014.

STADTMUSEUM ESSLINGEN: Maulwurfskralle und Drachenblut. http://www.esslingen.de/%2cLde/start/es_themen/mittelalter.html, 05.05.2014.

STADTMUSEUM ESSLINGEN: Reichsstadt – reiche Stadt. http://www.esslingen.de/%2cLde/start/es_themen/mittelalter.html, 05.05.2014.

STADTMUSEUM ESSLINGEN: Tinte aus Knochen, Farbe aus Läusen! http://www.esslingen.de/%2cLde/start/es_themen/mittelalter.html, 05.05.2014.

STADTMUSEUM ESSLINGEN: Wer will fleißige Handwerker sehen, der muss ins Museum gehen. http://www.esslingen.de/%2cLde/start/es_themen/mittelalter.html, 05.05.2014.

STADTMUSEUM FORCHHEIM: Ein Tag im Mittelalter. <http://www.forchheim.de/content/alle-schularten>, 05.05.2014.

STADTMUSEUM FORCHHEIM: Handwerk hat goldenen Boden. <http://www.forchheim.de/content/alle-schularten>, 05.05.2014.

STADTMUSEUM FORCHHEIM: Hört ihr Kinder und lasst euch sagen. Mit dem Nachtwächter durch Forchheim. <http://www.forchheim.de/content/alle-schularten>, 05.05.2014.

STADTMUSEUM FORCHHEIM: Kaufleute, Handwerksmeister und Kirche. <http://www.forchheim.de/content/alle-schularten>, 05.05.2014.

STADTMUSEUM FÜRTH: Gründung und Stadtentwicklung. Aktivbaustein: Die Schreibwerkstatt von Karl dem Großen. http://www.stadtmuseum-fuerth.de/desktopdefault.aspx/tabid-720/1212_read-17879/index.html, 05.05.2014.

STADTMUSEUM FÜRTH: Gründung und Stadtentwicklung. Aktivbaustein: Marktplatz Fürth. http://www.stadtmuseum-fuerth.de/desktopdefault.aspx/tabid-720/1212_read-17879/index.html, 05.05.2014.

STADTMUSEUM GERA: Geschichtswerkstatt. Ein Ritter wird zum Kampf gerüstet.

http://www.gera.de/sixcms/detail.php?id=15388&_nav_id1=146716&_nav_id2=146719&_lang=de&_lang=de,
05.05.2014.

STADTMUSEUM HAGEN: Durch die Stadtgeschichte. <http://www.historisches-centrum.de/index.php?id=47>, 21.05.2014.

STADTMUSEUM HOFHEIM AM TAUNUS: Entwicklung vom regionalen Zentrum im Mittelalter zum beliebten Wohnort im Rhein-Main-Gebiet. http://www.hofheim.de/kultur/Stadtmuseum/Museumspaedagogik/fuer_Schulklassen/index.php,
06.05.2014.

STADTMUSEUM HOFHEIM AM TAUNUS: Stadtrallye: Entdeckungsreise durch das historische Hofheim für Schulklassen. http://www.hofheim.de/kultur/Stadtmuseum/Museumspaedagogik/fuer_Schulklassen/index.php, 06.05.2014.

STADTMUSEUM IM FEMBOHAUS NÜRNBERG: Die Schätze einer spätmittelalterlichen Stadt. für Sekundarstufe I. <http://www.museen.nuernberg.de/startseite/>,
12.05.2014.

STADTMUSEUM IM FEMBOHAUS NÜRNBERG: Die Schätze einer spätmittelalterlichen Stadt. Für Primarstufe. <http://www.museen.nuernberg.de/startseite/>, 12.05.2014.

STADTMUSEUM IM KNOCHENHAUER-AMTSHAUS HILDESHEIM: „Kauft, Leute, kauft!“.
Rollenspiel zum historischen Marktgeschehen. <http://www.stadtmuseum-hildesheim.de/paedagogik/schulen-kindergaerten.html>, 06.05.2014.

STADTMUSEUM IM KNOCHENHAUER-AMTSHAUS HILDESHEIM: Skriptorium. Mittelalterliche Schreibstube. <http://www.stadtmuseum-hildesheim.de/paedagogik/schulen-kindergaerten.html>, 06.05.2014.

STADTMUSEUM IM KNOCHENHAUER-AMTSHAUS HILDESHEIM: Überblicksführung
Mittelalter. <http://www.stadtmuseum-hildesheim.de/paedagogik/schulen-kindergaerten.html>, 06.05.2014.

STADTMUSEUM IM SIMEONSTIFT TRIER: Trier im Mittelalter. Von Erzbischöfen und Bürgern. <https://www.museum-trier.de/bildung/themen-und-materialien-fuer-gruppen-und-schulklassen/>, 21.05.2014.

STADTMUSEUM IM SIMEONSTIFT TRIER: Trier im Mittelalter. Streit zwischen den Trierer Bürgern und den Trierer Erzbischöfen. <https://www.museum-trier.de/bildung/themen-und-materialien-fuer-gruppen-und-schulklassen/>, 21.05.2014.

STADTMUSEUM ISERLOHN: Das Museum in der Kiste. <http://www.iserlohn.de/kultur/museen/stadtmuseum-iserlohn.html>, 06.05.2014.

STADTMUSEUM ISERLOHN: Licht-Blicke. <http://www.iserlohn.de/kultur/museen/stadtmuseum-iserlohn.html>, 06.05.2014.

STADTMUSEUM ISERLOHN: Yserlo im Mittelalter. <http://www.iserlohn.de/kultur/museen/stadtmuseum-iserlohn.html>, 06.05.2014.

STADTMUSEUM JENA: Das Leben im mittelalterlichen Jena. <http://www.jena.de/fm/41/Angebote-SEKI-2013-14.pdf>, 06.05.2014.

STADTMUSEUM JENA: Jena im Mittelalter. <http://www.jena.de/fm/41/Angebote-SEKI-2013-14.pdf>, 06.05.2014.

STADTMUSEUM KAUFBEUREN: Kofferpacken für eine Reise in die Geschichte. <http://www.stadtmuseum-kaufbeuren.de/de/angebote-fuer-schulen-und-kinder/stadtmuseum-unterwegs/klasse-3-bis-4>, 06.05.2014.

STADTMUSEUM KAUFBEUREN: Von Fuhrwerken, Kräutermischern und zünftigen Handwerkern. <http://www.stadtmuseum-kaufbeuren.de/de/angebote-fuer-schulen-und-kinder/fuehrungen-fuer-schulklassen/klasse-3-bis-4>, 06.05.2014.

STADTMUSEUM MÜNSTER: Mimigernaford - Monasterium - Münster. <https://www.stadt-muenster.de/museum/lernenveranstaltungen/schulklassen.html>, 21.05.2014.

STADTMUSEUM NEUMARKT: Handel und Wandel im mittelalterlichen Neumarkt.

<http://www.neumarkt.de/de/tourismus/neumarkt-in-der-geschichte.html>,
10.06.2014.

STADTMUSEUM NEUMARKT: Ich erkunde meine Stadt - die Altstadt im Mittelalter.

<http://www.neumarkt.de/de/tourismus/neumarkt-in-der-geschichte.html>,
10.06.2014.

STADTMUSEUM PIRNA: Meine Kreisstadt Pirna. Besuch von Museum und Stadt.

https://www.pirna.de/Museumspaedagogische_Angebote.4166/, 21.05.2014.

STADTMUSEUM PIRNA: Was ist Mittelalter? Eine Spurensuche in Pirna. Eine Spurensu-

che in Pirna. https://www.pirna.de/Museumspaedagogische_Angebote.4166/,
21.05.2014.

STADTMUSEUM RIESA: Riesa in der Zeit des Mittelalters. [https://haus-am-poppitzer-](https://haus-am-poppitzer-platz-riese.de/stadtmuseum-riese/museumspaedagogische-angebote)

[platz-riese.de/stadtmuseum-riese/museumspaedagogische-angebote](https://haus-am-poppitzer-platz-riese.de/stadtmuseum-riese/museumspaedagogische-angebote), 21.05.2014.

STADTMUSEUM RIESA: „Riesentiefel-Lauf“. Auf Entdeckungstour durch die Ge-

schichte des Ortes. [https://haus-am-poppitzer-platz-riese.de/stadtmuseum-](https://haus-am-poppitzer-platz-riese.de/stadtmuseum-riese/museumspaedagogische-angebote)
[riese/museumspaedagogische-angebote](https://haus-am-poppitzer-platz-riese.de/stadtmuseum-riese/museumspaedagogische-angebote), 21.05.2014.

STADTMUSEUM SCHLOSS HOYERSWERDA: Eine Reise in die Ritterzeit. [http://www.mu-](http://www.museum-hy.de/index.php?language=&m=82&n=114#content)

[seum-hy.de/index.php?language=&m=82&n=114#content](http://www.museum-hy.de/index.php?language=&m=82&n=114#content), 06.05.2014.

STADTMUSEUM SCHLOSS HOYERSWERDA: Herrenspeis und Bauernspeis... Die Küche

des Mittelalters. [http://www.museum-hy.de/index.php?langu-](http://www.museum-hy.de/index.php?language=&m=82&n=114#content)
[age=&m=82&n=114#content](http://www.museum-hy.de/index.php?language=&m=82&n=114#content), 06.05.2014.

STADTMUSEUM SCHLOSS HOYERSWERDA: Schmutziges Mittelalter? Eine kleine Ge-

schichte der Hygiene... [http://www.museum-hy.de/index.php?langu-](http://www.museum-hy.de/index.php?language=&m=82&n=114#content)
[age=&m=82&n=114#content](http://www.museum-hy.de/index.php?language=&m=82&n=114#content), 06.05.2014.

STADTMUSEUM STUTTGART: Stuttgart im Mittelalter. Materialien für Klasse 5-7.

<http://www.stadtpalais-stuttgart.de/aktuell.html>, 21.05.2014.

STADTMUSEUM UND HANDWERKSMUSEUM DEGGENDORF: Die Deggendorfer Gnad.

<http://www.museen-deggendorf.de/index.php?id=2201>, 05.05.2014.

STADTMUSEUM UND HANDWERKSMUSEUM DEGGENDORF: Mit Federkiel und Rußtinte.

<http://www.museen-deggendorf.de/index.php?id=2201>, 05.05.2014.

STADTMUSEUM UND HANDWERKSMUSEUM DEGGENDORF: Zeitreise ins Mittelalter.

<http://www.museen-deggendorf.de/index.php?id=2201>, 05.05.2014.

STADTMUSEUM UNTERSCHLEIBHEIM: Der Bauer im Mittelalter. <https://www.unterschleissheim.de/kultur-freizeit-sport/stadtmuseum.html>, 06.05.2014.

STADTMUSEUM WEDEL: Mittelalterliches Leben in Wedel und auf der Hatzburg.

<https://www.wedel.de/kultur-bildung/museen-ausstellungen/stadtmuseum.html>,
06.05.2014.

STADTMUSEUM WEIMAR: Die Stadt im Mittelalter. <http://stadtmuseum.weimar.de/index.php?id=12>, 06.05.2014.

STADTMUSEUM WEIMAR: Weimar. <http://stadtmuseum.weimar.de/index.php?id=12>,
06.05.2014.

STADTMUSEUM ZITTAU: Als Zittau noch eine dicke Mauer schützte... Was uns das historische Stadtmodell heute erzählen kann. <https://www.zittau.de/de/tourismus-kultur-freizeit/sehenswertes/st%C3%A4dtische-museen/museumsp%C3%A4dagogik>, 06.05.2014.

STADTMUSEUM ZITTAU: Recht und Gericht im Mittelalter. Ein Besuch im „Folterkeller“ des Museums. <https://www.zittau.de/de/tourismus-kultur-freizeit/sehenswertes/st%C3%A4dtische-museen/museumsp%C3%A4dagogik>, 06.05.2014.

STADTMUSEUM ZITTAU: „Seht das Lamm Gottes, das hinweg nimmt die Sünde der Welt“. Das Kleine Zittauer Fastentuch in Wort und Bild.

<https://www.zittau.de/de/tourismus-kultur-freizeit/sehenswertes/st%C3%A4dtische-museen/museumsp%C3%A4dagogik>, 06.05.2014.

STADTMUSEUM ZITTAU: Von Kreuzzügen, Knappen und Turnieren. Das Ritterleben im Mittelalter. <https://www.zittau.de/de/tourismus-kultur-freizeit/sehenswertes/st%C3%A4dtische-museen/museumsp%C3%A4dagogik>, 06.05.2014.

STADTMUSEUM ZITTAU: Wer will fleißige Handwerker seh'n... Was wir über Handwerk und Zünfte in Zittau erfahren können. <https://www.zittau.de/de/tourismus-kultur-freizeit/sehenswertes/st%C3%A4dtische-museen/museumsp%C3%A4dagogik>, 06.05.2014.

25.4 Online-Befragung

KLINGLER, Felicitas: Online-Befragung von Museumspädagog*innen zu den Angeboten der personalen Vermittlung für Schulklassen zum Mittelalter. durchgeführt im Zeitraum von: 09.03.-17.04.2015, Format: SPSS, Excel-Datei.

25.5 Videomaterial

KLINGLER, Felicitas: Videoaufzeichnung Angebot A am 14.10.2015. 2. Aufzeichnung, Länge: 01:26:01, Format: mp4.

KLINGLER, Felicitas: Videoaufzeichnung des Angebots K am 21.01.2015. 2. Aufzeichnung, Länge: 01:24:52, Format: mp4.

KLINGLER, Felicitas: Videoaufzeichnung des Angebots S am 03.06.2014. 2. Aufzeichnung, Länge: 01:30:04, Format: mp4.

KLINGLER, Felicitas: Videoaufzeichnung des Angebots W am 23.04.2015. 1. Aufzeichnung, Länge: 01:00:14, Format: mp4.

25.6 Interviews

MUSEUMSLEITER DES ANGEBOTS W (INTERVIEW): Angebot W und die Museumspädagogik am Museum, am 24.04.2015, Länge: 01:24:00, Format: transkribiert in PDF.

MUSEUMSLEITERIN DES ANGEBOTS S (INTERVIEW): Angebot S und die Museumspädagogik am Museum, am: 04.06.2014, Länge: 02:10:00, Format: transkribiert in PDF.

MUSEUMSPÄDAGOGE DES ANGEBOTS K (INTERVIEW): Angebot K und die Museumspädagogik am Museum, am: 22.01.2015, Länge: 02:22:03, Format: transkribiert in PDF.

MUSEUMSPÄDAGOGIN DES ANGEBOTS A (INTERVIEW): Angebot A und die Museumspädagogik am Museum, am: 15.10.2015, Länge: 00:35:29, Format: transkribiert in PDF.

MUSEUMSPÄDAGOGISCHE MITARBEITERIN DES ANGEBOTS S (INTERVIEW): Angebot S und die Museumspädagogik am Museum, am: 03.06.2014, Länge: 01:15:51, Format: transkribiert in PDF.

MUSEUMSPÄDAGOGISCHE MITARBEITERIN DES ANGEBOTS W (INTERVIEW): Angebot W und die Museumspädagogik am Museum, am: 23.04.2015, Länge: 00:41:32, Format: transkribiert in PDF.

25.7 Angebotskonzepte

UNBEKANNT: Angebotskonzept S1, Format: PDF. (Unveröffentlichtes Manuskript).

UNBEKANNT: Angebotskonzept S2, Format: PDF. (Unveröffentlichtes Manuskript).

26 Literatur

- ARNOLD, Rolf/NOLDA, Sigrid/NUSSL, Ekkehard** (Hrsg.) 2010: Wörterbuch Erwachsenenbildung. (UTB Erziehungswissenschaften, Erwachsenenpädagogik, Bd. 8425). Stuttgart: UTB GmbH, 2., überarb. Aufl.
- BÄUMLER, Christine** 2004: Bildung und Unterhaltung im Museum. Das museale Selbstbild im Wandel. (Medienpädagogik, Bd. 2). Münster: Lit.
- BERDELMANN, Kathrin** 2010: Operieren mit Zeit. Empirie und Theorie von Zeitstrukturen in Lehr-Lernprozessen. Paderborn: Schöningh Verlag.
- BINDER, Beate** (Hrsg.) 2008: Kunst und Ethnographie. Zum Verhältnis von visueller Kultur und ethnographischem Arbeiten. (Banzer Museumsgespräche). Münster u. a.: Lit.
- BOER, Heike de/REH, Sabine** (Hrsg.) 2012: Beobachtung in der Schule - Beobachten lernen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- BOGNER, Alexander/LITTIG, Beate/MENZ, Wolfgang** (Hrsg.) 2009: Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 3. Auflage.
- BOGNER, Alexander/MENZ, Wolfgang** 2009: Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion. In: **BOGNER, Alexander/LITTIG, Beate/MENZ, Wolfgang** (Hrsg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 3. Auflage, S. 61–98.
- BORRIES, Bodo von** 1997: Präsentation und Rezeption von Geschichte im Museum. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, 48. Jg., 5/6, S. 337–343.
- BRAUN, Jan** 2014: Pädagogik im Museum. Eine Untersuchung zum Professionsverständnis aus der Perspektive museumspädagogischer Fachkräfte in Kunstmuseen. Oldenburg: Universitätsverlag Oldenburg.

- BREIDENSTEIN**, Georg 2008: Allgemeine Didaktik und praxeologische Unterrichtsforschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 9, S. 201–215.
- BREITHAUPT**, Julia 2002: Bildungsarbeit im Museum. Bemerkungen zu einem Begriff. In: Standbein - Spielbein, H. 64, S. 5–7.
- BRYANT**, Antony/**CHARMAZ**, Kathy (Hrsg.) 2007: The SAGE handbook of grounded theory. Los Angeles: Sage.
- BUCK**, Thomas Martin 2008: Mittelalter und Moderne. Plädoyer für eine qualitative Erneuerung des Mittelalter-Unterrichts an der Schule. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- BUCK**, Thomas Martin/**BRAUCH**, Nicola (Hrsg.) 2011: Das Mittelalter zwischen Vorstellung und Wirklichkeit. Probleme, Perspektiven und Anstöße für die Unterrichtspraxis. Mittelalter-Symposion. Münster: Waxmann.
- BUMILLER**, Casimir/**KRIEG**, Heinz 2011: Das Mittelalter in historischen Ausstellungen und Museen. In: **BUCK**, Thomas Martin/**BRAUCH**, Nicola (Hrsg.): Das Mittelalter zwischen Vorstellung und Wirklichkeit. Probleme, Perspektiven und Anstöße für die Unterrichtspraxis. Münster: Waxmann, S. 199–216.
- BUNDESVERBAND MUSEUMSPÄDAGOGIK**: Aus- und Weiterbildung. <http://www.museumspaedagogik.org/aus-und-weiterbildung/aus-und-weiterbildung.html>, 07.02.2017.
- CHRISTOPH**, Barbara (Hrsg.) 2010: Museum und Schule - erfolgreiche Partner? Vorträge einer Tagung des Bezirks Oberfranken und der Hanns-Seidel-Stiftung [Tagung in Kloster Banz vom 28. bis 30. Oktober 2009]. (Banzer Museumsgespräche, Bd. 2). Bayreuth: Bezirk Oberfranken, Servicestelle für Museen.
- CLARKE**, Adele E. 2012: Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodern Turn. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- COMMITTEE FOR EDUCATION AND CULTURAL ACTION**: What is CECA. <http://network.icom.museum/ceca/about/what-is-ceca/>, 12.05.2017.

- COWAN**, Kate 2014: Multimodal transcription of video. Examining interaction in Early Years classrooms. In: *Classroom Discourse*, 5. Jg., H. 1, S. 6–21.
- CREW**, Spencer R./**SIMS**, James E. 1991: Locating Authenticity: Fragments of a Dialogue. In: **KARP**, Ivan/**LAVINE**, Steven (Hrsg.): *Exhibiting cultures. The poetics and politics of museum display*. Washington, DC: Smithsonian Inst. Press, S. 159–175.
- DANNEMANN**, Sandra 2010: *Aktivblätter auf dem Prüfstand. Eine Evaluationsstudie zu einem museumspädagogischen Vermittlungsangebot für Schulen*. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.
- DEUTSCHER MUSEUMSBUND E.V.** 2014: *Das Museum*. http://www.museumsbund.de/de/das_museum/strukturen/, 16.06.2014.
- DEUTSCHES HISTORISCHES MUSEUM:** Deutsches Historisches Museum: Stiftung. <http://www.dhm.de/ueber-uns/stiftung.html>, 13.07.2018.
- DIE BUNDESREGIERUNG DEUTSCHLAND:** Bundesregierung | Aktuelles | Haus der Geschichte in Bonn: Dauerausstellung feierlich wiedereröffnet. <https://www.bundesregierung.de/Content/DE/Pressemitteilungen/BPA/2017/12/2017-12-08-bkm-haus-der-geschichte.html>, 13.07.2018.
- DINKELAKER**, Jörg/**HERRLE**, Matthias 2009: *Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden.
- DINKELAKER**, Jörg/**HIPPEL**, Aiga von (Hrsg.) 2014: *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen*. Stuttgart: Kohlhammer, 1. Aufl.
- DUDZINSKA-PRZESMITZKI**, Dana/**GRENIER**, Robin S. 2015: Nonformal and Informal Adult Learning in Museums. In: *Journal of Museum Education*, 33. Jg., H. 1, S. 9–22.
- EHLERS**, Hans-Georg 2016: Konzeption von Bildungsangeboten in Museen. In: **COMMANDEUR**, Beatrix/**KUNZ-OTT**, Hannelore/**SCHAD**, Karin (Hrsg.): *Handbuch*

Museumspädagogik. Kulturelle Bildung in Museen. (Kulturelle Bildung, Bd. 51). München: Kopaed, S. 147–153.

EHLERS, Hans-Georg/**KUNZ-OTT**, Hannelore 2016: Museumspädagogik in Verbänden und Organisationen. In: **COMMANDEUR**, Beatrix/**KUNZ-OTT**, Hannelore/**SCHAD**, Karin (Hrsg.): Handbuch Museumspädagogik. Kulturelle Bildung in Museen. (Kulturelle Bildung, Bd. 51). München: Kopaed, S. 342–351.

EISSENHAUER, Michael/**RITTER**, Dorothea 2010: Museen und lebenslanges Lernen. Ein europäisches Handbuch. Berlin: Dt. Museumsbund [u.a.], Erweiterte dt. Ausg. d. Orig.-Version.

FAST, Kirsten (Hrsg.) 1995: Handbuch der museumspädagogischen Ansätze. (Berliner Schriften zur Museumskunde, Bd. 9). Institut für Museumskunde. Opladen: Leske + Budrich.

FESTINGER, Leon/**RIECKEN**, Henry W./**SCHACHTER**, Stanley 1990: When prophecy fails. A social and psychological study of a modern group that predicted the destruction of the world. New York: Harper, [Nachdr.].

FLÜGEL, Katharina 2009: Einführung in die Museologie. (Einführung Kunst und Architektur). Darmstadt: WBG (Wiss. Buchges.), 2., überarb. Aufl.

FREYMANN, Thelma von 1988: Was ist und wozu dient Museumspädagogik? In: **FREYMANN**, Thelma von/**GRÜNEWALD-STEIGER**, Andreas (Hrsg.): Am Beispiel erklärt. Aufgaben und Wege der Museumspädagogik. (Hildesheimer Beiträge zu den Erziehungs- und Sozialwissenschaften, Bd. 29). Hildesheim [u.a.]: Olms, S. 7–38.

FREYMANN, Thelma von/**GRÜNEWALD-STEIGER**, Andreas (Hrsg.) 1988: Am Beispiel erklärt. Aufgaben und Wege der Museumspädagogik. (Hildesheimer Beiträge zu den Erziehungs- und Sozialwissenschaften, Bd. 29). Hildesheim [u.a.]: Olms.

FRITZSCHE, Bettina/**IDEL**, Till-Sebastian/**RABENSTEIN**, Kerstin 2011: Ordnungsbildung in pädagogischen Praktiken. Praxistheoretische Überlegungen zur Konstitution und Beobachtung von Lernkulturen. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 31. Jg., H. 1, S. 28–44.

- FROMM**, Martin 2010: ‚Bildung‘ im Museum? In: **GAUS**, Detlef/**DRIESCHNER**, Elmar (Hrsg.): Bildung jenseits pädagogischer Theoriebildung? Fragen zu Sinn, Zweck und Funktion der Allgemeinen Pädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden, S. 361–377.
- FUHR**, Thomas (Hrsg.) 2011: Erwachsenenbildung - Weiterbildung. (UTB Erziehungswissenschaft - Erwachsenenbildung, Bd. 8448). Paderborn: Schöningh.
- GARZ**, Detlef/**KRAIMER**, Klaus (Hrsg.) 1991: Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- GAUS**, Detlef/**DRIESCHNER**, Elmar (Hrsg.) 2010: Bildung jenseits pädagogischer Theoriebildung? Fragen zu Sinn, Zweck und Funktion der Allgemeinen Pädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.
- GIESEKE**, Wiltrud (Hrsg.) 2003: Institutionelle Innensichten der Weiterbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- GIESEKE**, Wiltrud 2014: Programme und Angebote. In: **DINKELAKER**, Jörg/**HIPPEL**, Aiga von (Hrsg.): Erwachsenenbildung in Grundbegriffen. Stuttgart: Kohlhammer, 1. Aufl., S. 165–173.
- GLASER**, Barney G. 1978: Theoretical sensitivity. Advances in the methodology of grounded theory. Mill Valley, California: Sociology Press.
- GLASER**, Barney G./**STRAUSS**, Anselm L. 1967: The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research. New York: Aldine.
- GRIESSER**, Martina 2016: Dinge auf Augenhöhe. In: **GRIESSER**, Martina u. a. (Hrsg.): Gegen den Stand der Dinge. Objekte in Museen und Ausstellungen. (Band 1). Berlin u. a.: De Gruyter, S. 59–69.
- GRIESSER**, Martina u. a. (Hrsg.) 2016: Gegen den Stand der Dinge. Objekte in Museen und Ausstellungen. (Band 1). Walter de Gruyter GmbH & Co. KG. Berlin u. a.: De Gruyter.

- GRÜNEWALD STEIGER, Andreas** 2016: Information - Wissen - Bildung: Das Museum als Lernort. In: **WALZ, Markus** (Hrsg.): Handbuch Museum. Geschichte, Aufgaben, Perspektiven. Stuttgart: J.B. Metzler Verlag, S. 278–282.
- GRÜTTER, Heinrich Theodor/KUHN, Bärbel** 2014: Geschichte erfahren im Museum. Zur Einführung. In: **KUHN, Bärbel** (Hrsg.): Geschichte erfahren im Museum. (Historica et Didactica. Fortbildung Geschichte, Bd. 6). St. Ingbert: Röhrig, 11–12.
- HAMMERSLEY, Martyn** 2006: Ethnography: problems and prospects. In: Ethnography and Education, 1. Jg., H. 1, S. 3–14.
- HARTUNG, Olaf** 2010: Kleine deutsche Museumsgeschichte. Von der Aufklärung bis zum frühen 20. Jahrhundert. Köln: Böhlau.
- HASBERG, Wolfgang** 2009: Vermittlung geschichtskultureller Kompetenzen in historischen Ausstellungen. In: **POPP, Susanne/SCHÖNEMANN, Bernd** (Hrsg.): Historische Kompetenzen und Museen. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag GmbH, S. 211–236.
- HISTORISCHES MUSEUM IM ZEUGHAUS** 2008: Das museumspädagogische Programm für Schulen und Kindergärten. http://www.museum-vechta.de/index.php?option=com_content&task=view&id=40&Itemid=46, 27.02.2015.
- HITZLER, Ronald/PFADENHAUER, Michaela** 2011: Ethnographie. <http://www.sagw.ch/sagw/die-akademie.html>, 01.06.2018.
- HOCHSCHULE FÜR TECHNIK UND WIRTSCHAFT BERLIN:** Aufbau des Studiums. <http://mk.htw-berlin.de/studium/aufbau-des-studiums/>, 08.02.2017.
- HODEL, Jan/ZIEGLER, Béatrice** (Hrsg.) 2011: Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 09. Beiträge zur Tagung „Geschichtsdidaktik Empirisch 09“ [vom 3. und 4. September 2009 in Basel]. (Geschichtsdidaktik heute, Bd. 3). Tagung Geschichtsdidaktik Empirisch 09. Bern: hep verlag, 1. Aufl.
- HOFMANN, Fabian** 2015: Pädagogische Kunstkommunikation zwischen Kunst-Aneignung und Kunst-Vermittlung. Fallspezifische empirische Untersuchungen zu zwei

Schulklassen und einer Kita-Gruppe in Kunstaussstellungen. München: Kopaed, 1. Aufl.

HOFMANN, Fabian 2016: Kunstpädagogik im Museum. Begriffe – Theorien – Grundlagen. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, 1. Aufl.

HUMPHREYS, Laud 1975: Tearoom trade. Impersonal Sex in Public Places. Chicago: Aldine Publishing Company.

HUTH, Klaus/REIN, Elfriede 2013: Wie kann eine langfristige Kooperation zwischen Museum und Schule gelingen? Das Deutschordensmuseum und die Kaufmännische Schule Bad Mergentheim. In: Standbein - Spielbein, H. 96, S. 49–53.

INSTITUT FÜR MUSEUMSFORSCHUNG BERLIN 2008: Statistische Gesamterhebung an Museen der Bundesrepublik Deutschland für das Jahr 2007. Berlin.
http://www.smb.museum/fileadmin/website/Institute/Institut_fuer_Museumsforschung/Materialien/mat62.pdf, 03.04.2014.

INSTITUT FÜR MUSEUMSFORSCHUNG BERLIN 2009: Statistische Gesamterhebung an den Museen der Bundesrepublik Deutschland für das Jahr 2008. Berlin.
http://www.smb.museum/fileadmin/website/Institute/Institut_fuer_Museumsforschung/Materialien/mat63.pdf, 03.04.2014.

INSTITUT FÜR MUSEUMSFORSCHUNG BERLIN 2013: Statistische Gesamterhebung an den Museen der Bundesrepublik Deutschland für das Jahr 2012. Berlin.
http://www.smb.museum/fileadmin/website/Institute/Institut_fuer_Museumsforschung/Heft67.pdf, 03.04.2014.

INTERNATIONAL COUNCIL OF MUSEUMS: ICOM in brief- ICOM. <http://icom.museum/the-organisation/icom-in-brief/>, 12.05.2017.

JULIUS-MAXIMILIANS-UNIVERSITÄT WÜRZBURG: Museologie und materielle Kultur.
<http://www.uni-wuerzburg.de/fuer/studierende/angebot/faecher/museologie/>, 03.05.2017.

KALLMEYER, Werner/SCHÜTZE, Fritz 1976: Konversationsanalyse. Kronberg/Ts.: Scriptor.

- KÄPPLINGER**, Bernd 2008: Programmanalysen und ihre Bedeutung für die pädagogische Forschung. In: Forum: Qualitative Sozialforschung, 9. Jg., H. 1, S. 1–16.
<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/333/728>,
28.08.2018.
- KARP**, Ivan/**LAVINE**, Steven (Hrsg.) 1991: Exhibiting cultures. The poetics and politics of museum display. The Rockefeller Foundation; Conference ‘Poetics and politics of representation’. Washington, DC: Smithsonian Inst. Press.
- KAYSERS**, Antje 2016: Studienziel Museumspädagogik: Wege zur Professionalisierung. In: **COMMANDEUR**, Beatrix/**KUNZ-OTT**, Hannelore/**SCHAD**, Karin (Hrsg.): Handbuch Museumspädagogik. Kulturelle Bildung in Museen. (Kulturelle Bildung, Bd. 51). München: Kopaed, S. 325–334.
- KEMNITZ**, Heidemarie 2001: „Pädagogische“ Architektur? In: Die deutsche Schule, 93. Jg., H. 1, S. 46–57.
- KEUCHEL**, Susanne 2010: Lernorte oder Kulturtempel? Infrastruktur zu Bildungsangeboten in klassischen Kultureinrichtungen. In: Thema: Kulturelle Infrastruktur, S. 247–254.
- KEUCHEL**, Susanne/**WEIL**, Benjamin 2010: Lernorte oder Kulturtempel. Infrastrukturerhebung: Bildungsangebote in klassischen Kultureinrichtungen. Köln: ARcult Media.
- KNOBLAUCH**, Hubert 2001: Fokussierte Ethnographie. Soziologie, Ethnologie und die neue Welle der Ethnographie. In: Sozialer Sinn, 3. Jg., H. 1, S. 123–141.
- KNOBLAUCH**, Hubert 2002: Fokussierte Ethnographie als Teil einer soziologischen Ethnographie. Zur Klärung von Missverständnissen. In: Sozialer Sinn, 3. Jg., H. 1, S. 129–135.
- KOLB**, Peter 2014: Museum und Schule. In: **CZECH**, Alfred/**KIRMEIER**, Josef/**SGOFF**, Brigitte (Hrsg.): Museumspädagogik - ein Handbuch. Grundlagen und Hilfen für die Praxis. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 110–123.

- KOLLAR, Elke** 2016: Museumspädagogische Berufsprofile und Praxisbilder. In: **COMMANDEUR, Beatrix/KUNZ-OTT, Hannelore/SCHAD, Karin** (Hrsg.): Handbuch Museumspädagogik. Kulturelle Bildung in Museen. (Kulturelle Bildung, Bd. 51). München: Kopaed, S. 307–314.
- KÖRBER-STIFTUNG (HRSG.)** 2014: Geschichtsprojekte beflügeln. Wie Kooperationen von Schulen, Archiven, Museen und Gedenkstätten gelingen. Hamburg.
- KROMREY, Helmut** 2009: Empirische Sozialforschung. Stuttgart: Lucius & Lucius Verlagsgesellschaft, 12. Aufl.
- KUCKARTZ, Udo** 2016: Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. (Grundlagentexte Methoden). Weinheim u. a.: Beltz Juventa, 3., überarbeitete Auflage.
- KUHN, Bärbel** (Hrsg.) 2014: Geschichte erfahren im Museum. (Historica et Didactica. Fortbildung Geschichte, Bd. 6). St. Ingbert: Röhrig.
- KUNZ-OTT, Hannelore** (Hrsg.) 2005: Museum und Schule. Wege zu einer erfolgreichen Partnerschaft. (, Bd. 9). München: Deutscher Kunstverlag.
- KUNZ-OTT, Hannelore** 2011: Qualitätvolle Vermittlungsarbeit im Museum: Kriterien, Kompetenzen und Konzepte. In: Standbein Spielbein. Museumspädagogik aktuell, 89. Jg., S. 4–9.
- LEBMANN, Sabina** 2011: „Freiwillige Leistung“ - Standards oder bundesweite Kampagnen. In: Standbein Spielbein. Museumspädagogik aktuell, H. 91, S. 28–30.
- LOCHMANN, Hans** 2006: Standards für Museen. <http://www.icom-deutschland.de/schwerpunkte-standards-fuer-museen.php>, 31.10.2017.
- MARX, Carola** 2011: Mehr Theorie! Überlegungen zur Praxis von Bildung und Vermittlung in Museen. In: Standbein Spielbein. Museumspädagogik aktuell, H. 91, S. 22–24.

- MAYRING**, Philipp 2000: Qualitative Inhaltsanalyse. In: Forum: Qualitative Sozialforschung, 1. Jg., H. 2. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2383>, 19.04.2018.
- MAYRING**, Philipp 2015: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim u. a.: Beltz, 12., überarbeitete Auflage.
- MEUSER**, Michael/**NAGEL**, Ulrike 1991: ExpertInneninterviews - vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: **GARZ**, Detlef/**KRAIMER**, Klaus (Hrsg.): Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 441–471.
- MEY**, Günter/**MRUCK**, Katja 2007: Grounded-Theory-Methodologie. Entwicklung, Stand, Perspektiven. In: **MEY**, Günter/**MRUCK**, Katja/**GLASER**, Barney G. (Hrsg.): Grounded Theory Reader. (Historical social research Supplement, Bd. 19). Köln: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 11–48.
- MEY**, Günter/**MRUCK**, Katja/**GLASER**, Barney G. (Hrsg.) 2007: Grounded Theory Reader. (Historical social research Supplement, Bd. 19). Köln: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- MIEDLER**, Edmund 2010: Ethische Richtlinien für Museen. Paris: Icom - Conseil International des musées, Überarbeitete 2. Auflage der deutschen Version.
- MOHN**, Bina Elisabeth 2008: Die Kunst des dichten Zeigens. Aus der Praxis kameraethnographischer Blickentwürfe. In: **BINDER**, Beate (Hrsg.): Kunst und Ethnographie. Zum Verhältnis von visueller Kultur und ethnographischem Arbeiten. (Banzer Museumsgespräche). Münster u. a.: Lit, S. 61–72.
- NETTKE**, Tobias 2010: Die Führung als Methode der Vermittlung im Museum. Tägliche Praxis und kaum erforschtes Terrain. In: Standbein Spielbein. Museumspädagogik aktuell, H. 88, S. 55–58.
- NETTKE**, Tobias 2010: Handlungsmuster museumspädagogischer Führungen. Eine interaktionsanalytisch-erziehungswissenschaftliche Untersuchung in Naturkundemuseen. Frankfurt a.M.: Hochschulschrift Universität Frankfurt.

- NETTKE**, Tobias 2011: Weniger Museumspädagogik und mehr Vermittlung im Museum? Ein Kommentar zur Erstarkeung der Vermittlungsaufgabe des Museums. In: Standbein - Spielbein, H. 91, S. 16–19.
- NETTKE**, Tobias 2016: Personale Vermittlung in Museen. Merkmale, Ansätze, Formate und Methoden. In: **COMMANDEUR**, Beatrix/**KUNZ-OTT**, Hannelore/**SCHAD**, Karin (Hrsg.): Handbuch Museumspädagogik. Kulturelle Bildung in Museen. (Kulturelle Bildung, Bd. 51). München: Kopaed, S. 173–183.
- NETTKE**, Tobias 2016: Was ist Museumspädagogik? Bildung und Vermittlung in Museen. In: **COMMANDEUR**, Beatrix/**KUNZ-OTT**, Hannelore/**SCHAD**, Karin (Hrsg.): Handbuch Museumspädagogik. Kulturelle Bildung in Museen. (Kulturelle Bildung, Bd. 51). München: Kopaed, S. 31–42.
- NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM (HRSG.)**: Kerncurriculum für die Grundschule Sachunterricht. Niedersachsen.
- NOLDA**, Sigrid 2003: Paradoxa von Programmanalysen. In: **GIESEKE**, Wiltrud (Hrsg.): Institutionelle Innensichten der Weiterbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- NOLDA**, Sigrid 2011: Programmanalyse - Methoden und Forschungen. In: **TIPPELT**, Rudolf/**HIPPEL**, Aiga von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 5. Auflage, S. 293–308.
- NOSCHKA-ROOS**, Annette/**LEWALTER**, Doris 2016: Lehren und Lernen im Museum. In: **WALZ**, Markus (Hrsg.): Handbuch Museum. Geschichte, Aufgaben, Perspektiven. Stuttgart: J.B. Metzler Verlag, S. 282–286.
- NUSSL**, Ekkehard/**PAATSCH**, Ulrich/**SCHULZE**, Christa 1987: Bildung im Museum. Zum Bildungsauftrag von Museen und Kunstvereinen. (AfeB-Taschenbücher Weiterbildung). Heidelberg: AfeB, Arbeitsgruppe für Empirische Bildungsforschung, 2. Aufl.
- NUSSL VON REIN**, Ekkehard/**DOLLHAUSEN**, Karin 2011: Kulturen der Programmplanung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 57. Jg., H. 1, S. 114–129.

- PANDEL, Hans-Jürgen** 2006: Museumspädagogische Materialien in der Geschichtskultur. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, S. 109–118.
- PARMENTIER, Michael** 2009/2010: Museum und Schule. Zur Geschichte einer noch immer unterschätzten Beziehung. In: Zeitschrift für Museum und Bildung, 71-72, S. 111–128, 10.03.2015.
- PFADENHAUER, Michaela** 2009: Auf gleicher Augenhöhe. Das Experteninterview - ein Gespräch zwischen Experte und Quasi-Experte. In: **BOGNER, Alexander/LITTIG, Beate/MENZ, Wolfgang** (Hrsg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 3. Auflage, S. 99–116.
- PIRKER, Eva Ulrike/RÜDIGER, Mark** 2010: Authentizitätsfiktionen in populären Geschichtskulturen: Annäherungen. In: **PIRKER, Eva Ulrike u. a.** (Hrsg.): Echte Geschichte. Authentizitätsfiktionen in populären Geschichtskulturen. (Historische Lebenswelten in populären Wissenskulturen, Bd. 3). Bielefeld: transcript-Verlag, S. 11–30.
- PIRKER, Eva Ulrike u. a.** (Hrsg.) 2010: Echte Geschichte. Authentizitätsfiktionen in populären Geschichtskulturen. (Historische Lebenswelten in populären Wissenskulturen, Bd. 3). Bielefeld: transcript-Verlag.
- PLEITNER, Berit** 2011: Historisches Lernen im Museum. In: **HODEL, Jan/ZIEGLER, Béatrice** (Hrsg.): Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 09. Beiträge zur Tagung „Geschichtsdidaktik Empirisch 09“ [vom 3. und 4. September 2009 in Basel]. (Geschichtsdidaktik heute, Bd. 3). Bern: hep verlag, 1. Aufl.
- POPP, Susanne/SCHÖNEMANN, Bernd** (Hrsg.) 2009: Historische Kompetenzen und Museen. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag GmbH.
- REH, Sabine** 2012: Mit der Videokamera beobachten. Möglichkeiten qualitativer Unterrichtsforschung. In: **BOER, Heike de/REH, Sabine** (Hrsg.): Beobachtung in der Schule - Beobachten lernen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 151–169.

- REICH-CLAASSEN, Jutta/HIPPEL, Aiga von** 2011: Angebotsplanung und -gestaltung. In: **TIPPELT, Rudolf/HIPPEL, Aiga von** (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: Springer VS, 5. Aufl., S. 1003–1015.
- RESE, Bernd** 1995: Didaktik im Museum. Systematisierung und Neubestimmung. Bonn: Habelt.
- RICHTER, Henje** 2010: „Ich weiss zwar, dass es kein Original sein muss aber dennoch ...“. Fetischistische Grundlagen der Authentizität musealer Objekte. In: **PIRKER, Eva Ulrike u. a.** (Hrsg.): Echte Geschichte. Authentizitätsfiktionen in populären Geschichtskulturen. (Historische Lebenswelten in populären Wissenskulturen, Bd. 3). Bielefeld: transcript-Verlag, S. 47–60.
- ROGERS, Alan** 2005: Non-Formal Education. Flexible Schooling or Participatory Education? (CERC Studies in Comparative Education, Bd. 15). Boston, MA: Springer Science+Business Media Inc.
- ROHMEDER, Jürgen** 1977: Methoden und Medien der Museumsarbeit. Pädagogische Betreuung der Einzelbesucher im Museum. (DuMont-Aktuell). Köln: DuMont.
- RUGE, Angelika** 2008: Museumsberufe. Eine europäische Empfehlung. http://www.i-com-deutschland.de/client/media/339/europaeische_museumsberufe_2008.pdf, 09.02.2017.
- RUMPF, Horst** 1995: Die Gebärde der Besichtigung. In: **FAST, Kirsten** (Hrsg.): Handbuch der museumspädagogischen Ansätze. (Berliner Schriften zur Museumskunde, Bd. 9). Opladen: Leske + Budrich, S. 29–45.
- RUPPRECHT, Carola** 2016: Schule und Museum. In: **COMMANDEUR, Beatrix/KUNZ-OTT, Hannelore/SCHAD, Karin** (Hrsg.): Handbuch Museumspädagogik. Kulturelle Bildung in Museen. (Kulturelle Bildung, Bd. 51). München: Kopaed, S. 267–273.
- SÄCHSISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR KULTUS:** Lehrplan Mittelschule. Geschichte. http://www.schule.sachsen.de/lpdb/web/downloads/lp_ms_geschichte_2009.pdf?v2, 06.05.2014.

- SAUER, Michael** 2009: Historisches Lernen in Ausstellungen. Kompetenzen im Umgang mit Geschichte als Ziel und Voraussetzung. In: **POPP, Susanne/SCHÖNEMANN, Bernd** (Hrsg.): Historische Kompetenzen und Museen. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag GmbH, S. 81–93.
- SAUER, Michael** 2014: Museen, Archive, Gedenkstätten. Potenziale außerschulischer Lernorte. In: **KÖRBER-STIFTUNG** (Hrsg.): Geschichtsprojekte beflügeln. Wie Kooperationen von Schulen, Archiven, Museen und Gedenkstätten gelingen. Hamburg, S. 6–9.
- SAUPE, Achim** 2016: Authentizität. Docupedia Zeitgeschichte: Zentrum für Zeithistorische Forschung Potsdam.
- SCHLUTZ, Erhard** 2006: Bildungsdienstleistungen und Angebotsentwicklung. (Studienreihe Bildungs- und Wissenschaftsmanagement, Bd. 4). Münster: Waxmann.
- SCHLUTZ, Erhard** 2010: Angebot. In: **ARNOLD, Rolf/NOLDA, Sigrid/NUSSL, Ekkehard** (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. (UTB Erziehungswissenschaften, Erwachsenenpädagogik, Bd. 8425). Stuttgart: UTB GmbH, 2., überarb. Aufl.
- SCHMID, Alfred A.** 1979: Vortrag. In: **WAETZOLDT, Stephan/SCHMID, Alfred A./STEINGRÄBER, Erich** (Hrsg.): Echtheitsfetischismus? Zur Wahrhaftigkeit des Originalen. München: Carl Friedrich von Siemens Stiftung, S. 43–64.
- SCHMID, Alfred A.** 1985: Das Authentizitätsproblem. In: Zeitschrift für Schweizerische Archäologie und Kunstgeschichte, H. 42, S. 3–6.
- SCHÖNEMANN, Bernd** 2008: Museum geschichtsdidaktisch: Institution der Geschichtskultur - eigenständiger Lernort - Partner der Schule. In: **VOGT, Arnold** (Hrsg.): Wandel der Lernkulturen an Schulen und Museen. Paradigmenwechsel zwischen Schul- und Museumspädagogik. (Schriftenreihe des Zentrums für Lehrerbildung und Schulforschung, Bd. 7). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, S. 83–107.
- SCHRADER, Josef/IOANNIDOU, Alexandra** 2011: Ziele, Inhalte und Strukturen der Erwachsenenbildung im Spiegel von Programmanalysen. In: **FUHR, Thomas** (Hrsg.): Erwachsenenbildung - Weiterbildung. (UTB Erziehungswissenschaft - Erwachsenenbildung, Bd. 8448). Paderborn: Schöningh, S. 259–269.

- SCHREIBER**, Waltraud (Hrsg.) 2004: Ausstellungen anders anpacken. Event und Bildung für Besucher. Ein Handbuch. (Bayerische Studien zur Geschichtsdidaktik Bd. 8). Neuried: Ars Una.
- SPECHT**, Inga/**FLEIGE**, Marion 2016: Programmanalytisch ermittelte ausstellungsbegleitende Vermittlungsangebote für Erwachsene in Museen – Eine Programmanalyse am Beispiel des Museumsdienst Kölns. In: Zeitschrift für Bildungsforschung, 6. Jg., H. 2, S. 187–201.
- STADTMUSEUM HALLE A.D. SAALE** (Hrsg.) 2016: Mein Lieblingsobjekt | meine Stadt – meine Geschichte – mein Museum. <http://ich-und-mein-museum.de/category/mein-liebblingsobjekt/>, 12.07.2018.
- STADTMUSEUM NEUMARKT IN DER OBERPFALZ** 2014: Museumspädagogik. <http://www.neumarkt.de/de/kultur/museen/stadtmuseum.html>, 06.05.2014.
- STATISTISCHES BUNDESAMT (HRSG.)** 2014: Länder & Regionen. Gemeindeverzeichnis. <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/LaenderRegionen/Regionales/Gemeindeverzeichnis/Administrativ/AdministrativeUebersicht.html>, 03.04.2014.
- STERN**, Phyllis Noerager 2007: On solid ground: essential properties for growing grounded theory. In: **BRYANT**, Antony/**CHARMAZ**, Kathy (Hrsg.): The SAGE handbook of grounded theory. Los Angeles: Sage, S. 114–126.
- STRÜBING**, Jörg 2008: Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2., überarb. und erw. Auflage.
- TAYLOR**, Edward W./**NEILL**, Amanda C./**BANZ**, Richard 2008: Teaching In Situ: Non-formal Museum Education. In: Canadian Journal for the Study of Adult Education, 21. Jg., H. 1, S. 19–36.
- TIPPELT**, Rudolf/**HIPPEL**, Aiga von (Hrsg.) 2011: Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 5. Auflage.
- VIEREKG**, Hildegard 2008: Vom Stellenwert des Museums im Bildungsprozess - Qualitätsorientierung in der Zusammenarbeit von Schule und Museum. In: **VOGT**,

Arnold (Hrsg.): Wandel der Lernkulturen an Schulen und Museen. Paradigmenwechsel zwischen Schul- und Museumspädagogik. (Schriftenreihe des Zentrums für Lehrerbildung und Schulforschung, Bd. 7). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, S. 135–153.

VOGT, Arnold 2008: Kooperation oder Konfrontation? Historische und aktuelle Diskussion über das Verhältnis von Schulen und Museen. In: **VOGT, Arnold** (Hrsg.): Wandel der Lernkulturen an Schulen und Museen. Paradigmenwechsel zwischen Schul- und Museumspädagogik. (Schriftenreihe des Zentrums für Lehrerbildung und Schulforschung, Bd. 7). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, S. 19–81.

VOGT, Arnold (Hrsg.) 2008: Wandel der Lernkulturen an Schulen und Museen. Paradigmenwechsel zwischen Schul- und Museumspädagogik. (Schriftenreihe des Zentrums für Lehrerbildung und Schulforschung, Bd. 7). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.

WAETZOLDT, Stephan 1979: Vortrag. In: **WAETZOLDT, Stephan/SCHMID, Alfred A./STEINGRÄBER, Erich** (Hrsg.): Echtheitsfetischismus? Zur Wahrhaftigkeit des Originalen. München: Carl Friedrich von Siemens Stiftung, S. 17–33.

WAETZOLDT, Stephan/SCHMID, Alfred A./STEINGRÄBER, Erich (Hrsg.) 1979: Echtheitsfetischismus? Zur Wahrhaftigkeit des Originalen. Symposium Echtheitsfetischismus. München: Carl Friedrich von Siemens Stiftung.

WAGNER, Ernst/DREYKORN, Monika (Hrsg.) 2007: Museum - Schule - Bildung. Aktuelle Diskurse - innovative Modelle - erprobte Methoden. München: Kopaed.

WALZ, Markus (Hrsg.) 2016: Handbuch Museum. Geschichte, Aufgaben, Perspektiven. Stuttgart: J.B. Metzler Verlag.

WYROBNIK, Irit 2000: Das Kunstmuseum als pädagogische Herausforderung. Annäherungen an moderne und zeitgenössische Kunst mit Kindern. Frankfurt a.M./New York: P. Lang.

ZACHARIAS, Wolfgang 1995: Orte, Ereignisse, Effekte der Museumspädagogik. Horizonte des musealen Bildungsauftrags und Spekulationen zur Topographie kultureller Erfahrung. In: **FAST, Kirsten** (Hrsg.): Handbuch der

museumspädagogischen Ansätze. (Berliner Schriften zur Museumskunde, Bd. 9).

Opladen: Leske + Budrich, S. 71–97.