

Studienseminar für das Lehramt für die Primarstufe Dortmund

Gestaltung

Fachleiter: Norbert Kramer

Museumspädagogik ungeliebtes Kind oder Zwilling?¹

Jedes Museum hat seinen eigenen Sammlungsschwerpunkt, sein eigenes Flair, ... kurz: Jedes Museum ist anders und wird anders geführt. Die Aufgabe? BEWAHREN und zeigen? oder...

Welche Aufgabe darin die Museumspädagogik zu erfüllen hat, soll anhand verschiedener Beiträge aufgezeigt werden. Nicht die Degradierung auf Führungen durch Kunsthistoriker ist gemeint, die die Museumspädagogik oft als Instrument wissenschaftsspezifischer Bildungsinhalte legitimiert sehen möchten. Auch nicht die Reduzierung, die Schule gerne vornimmt, auf schulische Dienstleistungsfunktion, soll allein angesprochen werden, sondern ein kurzer grober Überblick über das weite Feld gegeben werden. Vor allem soll die Aufgabe im Vordergrund stehen, wie wir mit unseren Kindern beim Besuch eines Museums in diesem selbst (museums)/(kunst)pädagogisch arbeiten können. Weiterhin soll in gleicher Weise die Möglichkeit eröffnet werden, in der Schule / in der Klasse so zu arbeiten.

Machen wir uns zuerst einmal von unserem Berufsstand frei, denn MP ist zwar der Grundschulpädagogik verwandt, doch gibt es sehr viele weitere Zweige. Trotzdem soll weitgehend in unserem beruflichen Umfeld verblieben werden.

Nach der Einführung der Museumspädagogik - etwa in den 70er Jahren - entwickelte jedes Museum einen eigenen museumspädagogischen Schwerpunkt, angesiedelt in einer 'Personalnische' des Museums, um so schlechter im eigenen Hause angesehen, je weniger kunsthistorische Kompetenz vorhanden war und je mehr pädagogische Kompetenz. Vergessen wir bei diesem Satz nicht: Museumspädagogik ist nicht dem Museum entwachsen, sondern durch Gesellschaft eingesetzt. Museumspädagogen, die zudem von anderen Institutionen eingesetzt wurden, können u.U. mit dem Museumskonzept kollidieren. Zudem lieben es Museumsdirektoren nicht, wenn ihnen jemand ins Haus gesetzt wird. Die Auswirkungen auf die Zusammenarbeit kann man sich wahrscheinlich selbst ausrechnen. So sucht Museumspädagogik in Selbstreflexion nach Wegen, zwischen den Bedürfnissen der Besucher und den Ansprüchen des Museums zu vermitteln.

Als Beispiel soll hier der eingeschränkte Auftrag der Museumspädagogen im Märkischen Museum der Stadt Witten dienen. (Die Museumspädagogik wurde von der Bezirksregierung und der Stadt etabliert.)

– *Aufbereitung der Bilder des Museums für die Primarstufe, der Sek. I und Sek. II und zwar so, daß auch Kollegen ohne Ausbildung im Bereich Kunst qualifizierten Unterricht und qualifizierte Nachgestaltungsarbeiten durchführen können.*

Später kam hinzu:

– *Durchführung von wenigstens zwei Fortbildungsmaßnahmen pro Jahr mit dem Schwerpunkt der Qualifizierung von Lehrern, die nicht im Bereich Kunst studiert haben.*

¹ Eine Einführung auf der Grundlage von K+U 218/97 und dem Märkischen Museum der Stadt Witten

„Wir freuen uns, daß Sie heute mit Ihrer Klasse das Museum besuchen“ oder „Das mißbrauchte Museum“²

Um 10 Uhr öffnet das Museum seine Türen - und alle Besucher, die schon draußen warteten, drängen herein. Natürlich auch die Schulklassen.

Die betreuten Gruppen finden ihre «Bezugsperson», die anderen schlängeln sich durch die Kassen. Die Lehrer tragen sich in ein Buch ein und unterschreiben, dass sie bei den Klassen bleiben und ihre Aufsichtspflicht wahrnehmen.

Szenenwechsel. - In der ständigen Sammlung und in der Sonderausstellung trifft man jugendliche Kohorten, die ohne Begleitung herumstreunen. Befragt nach dem Verbleib ihrer Lehrer, wissen die Schüler von nichts - weder von abgedrifteten Kollegen, noch was sie sonst da sollen. Bald erreicht die Horde die Cafeteria, die zum Entsetzen der Pächterin blockiert und teilweise verwüstet wird - mittlerweile dürfen Schüler nur noch in Begleitung der Lehrer sich dort einfinden.

Was ist passiert?- Es läuft in der Kunstsammlung NRW eine gut besuchte Sonderausstellung. Der erhoffte und geplante zahlenmäßige Erfolg der Ausstellung lässt nicht auf sich warten: die Ausstellung läuft, an einigen Tagen geradezu über.

Schon in den ersten Tagen sind die Termine für Schulklassenbetreuung ausgebucht, wir empfahlen den Lehrern, selber die Betreuung vorzunehmen, sich mit dem vorhandenen Material vorzubereiten.

Betreute Schulklassen bezahlen einen bescheidenen Obolus: 3 DM pro Schüler. Bis vor kurzem kamen Klassen ohne museumspädagogische Betreuung umsonst ins Museum. Dies haben Leitung und Verwaltung gestützt - im Sinne eines Abbaus von Hürden, und seien es zunächst einmal die finanziellen.

Nun gibt es eine langjährige museumspädagogische Arbeit, unter anderem auch mit Schulen. Es gibt engagierte Lehrer, die vor und nach dem Besuch mit ihren Klassen arbeiten, die auch ohne Begleitung nicht nur ihre Aufsichtspflicht wahrnehmen, sondern auch mit Arbeitsbögen und Unterrichtsgesprächen den Bildern «zu Leibe» rücken.

Aber dann ereignen sich Dinge, die das Personal sprachlos und wütend machen. Das Museum verwandelt sich an Schultagen vormittags in eine überaus unangenehme «Schülerhalde». Unangemeldete Schulklassen mit ihren Lehrern überschwemmen das Museum, ohne dass sich die Kollegen dann im geringsten um ihre eigenen Schüler kümmern. Sie begleiten nicht ihre Schüler, die dann nach drei Minuten in der Cafeteria landen, wo sie Zucker in die Blumendekoration schütten und die Pächterin zum Wahnsinn treiben.

Ist das Museum zu einem Ort des Abstellens von Schülern geworden? Schülern, mit denen man zum Museum geht, denen gegenüber wenigstens die Aufrichtigkeit wahrzunehmen hat, aber keine Lust hat? Ist der Museumsbesuch das Alibi, um sich seiner Schüler zu entledigen?

Warum ist nicht wenigstens das Gespräch «von Museumsbesucher zu Museumsbesucher» möglich, bei dem Lehrer sich mit ihren Schülern verständigen, egal wie viel oder wie wenig man sich vorbereitet hat? Der Zynismus dieses Verhaltens wirft ein Licht auf eine fragwürdige Haltung einiger Lehrer, die das Museum schlicht zu ihrer Bequemlichkeit missbrauchen und in eine «Schülerhalde» verwandeln. Ist das das Ende jahrelanger Bemühungen, Schulen für das Museum zu interessieren?

Es muss dann nicht wundern, dass das Museum mit Misstrauen und schließlich mit Restriktionen auf solche schulischen Besuche reagiert - zum Nachteil all derer, die engagiert und interessiert sind.

Jahrelang hat sich die Museumspädagogik gefragt, wie können Schüler und Lehrer mit den Schätzen der Kunst in Kontakt gebracht werden? Die Erwartungen des Museums und der Museumspädagogik an die Schule kamen dabei etwas zu kurz. Die in den Anfangszeiten museumspädagogischer Entwicklungen bestehenden Legitimationsprobleme des Museums jenseits von bildungspolitischen Überlegungen machte aus dieser Arbeit eine Einbahnstraße.

Ein paar Selbstverständlichkeiten, sollte man meinen, Wünsche von Seiten des Museums an die Lehrer, sind vor allem dass. sie ihre Schüler wenigstens so ernst nehmen, sie bei dem Kennenlernen des Museums zu begleiten und sich vor einem Besuch überlegen, wie sie das, was dort zu sehen und zu erleben ist, in ihre Arbeit eingepasst werden kann. Pädagogisch-didaktische Banalitäten - wieso gelten sie außerhalb der Schule nicht mehr?

Es gibt einen bedeutsamen Punkt, in dem sich Museum und Schule treffen: nämlich in dem grundsätzlichen Bemühen, Bildung zu vermitteln, wie auch immer dieser Begriff gefällt wird. Schade, wenn diese Möglichkeiten verspielt werden.

² nach Julia Breithaupt

Schule und Museum

Unterschiede und Gemeinsamkeiten an zwei Lernorten³

Das Verhältnis, in dem Schule und Museum zueinander stehen, ist gerade dadurch schwierig geworden, dass beide seit den 70er Jahren gleichermaßen als Lernorte bezeichnet werden (Spickernagel/Walbe 1976). Der Gebrauch des nur unscharf bestimmten Terminus 'Lernort' legt eine der Schule und dem Museum gemeinsame Intention nahe, nämlich Lernprozesse anzuregen. Diese Programmatik ist jedoch an den historischen Standort der 70er Jahre gebunden (vgl. Deutscher Bildungsrat 1970).

Die Intention des Deutschen Bildungsrates, aus dessen Vokabular der Begriff des Lernorts stammt, war es, darauf hinzuweisen, «dass neben dem Lernort Schule mit der durch den sozialen, kulturellen und technischen Wandel bedingten Notwendigkeit zu systematischer Unterweisung auch andere Einrichtungen institutionalisiert werden, in denen Lernprozesse in einer der Schule vergleichbaren Weise stattfinden» (Fingerle 1983, S. 527). Legt man dieses Kriterium an verbreitete Formen der Lehre an, ist es bereits in hohem Maße zweifelhaft, ob die Aufgabe des Museums und der Museumspädagogen so verstanden werden soll: systematische Unterweisung, der Schule vergleichbar? Kann das Museum - insbesondere das Kunstmuseum, von dem hier vor allem die Rede sein soll - eine heterogene und fluktuierende Klientel «systematisch unterweisen»? Ist es wünschenswert, dass die Lernprozesse im Museum der Schule «vergleichbar» werden?

Schärfer gefragt: Wollte damals, will heute, das Museum der Schule ähnlich werden? Ich kenne z. B. keinen Museumsdirektor, der diese Frage zu irgend einem Zeitpunkt bejaht hätte. Mir scheint, auch damals war eine andere Intention dominant. Mit dem Begriff 'Lernort' sollte ein Verhalten der Besucherinnen und Besucher im Museum gekennzeichnet werden, das sich im Sinne kritischer Reflexion sozusagen aufgeklärt von der unreflektierten Akzeptanz und 'Anbetung' der Kunst durch ein bürgerliches Publikum unterschied. Nur so ist der Buchtitel von Spickernagel/Walbe zu verstehen: Lernort contra Musentempel. Der Ort des Lernens sollte das «Objekt als ein besonderes Zeugnis der geschichtlichen Formung von Natur und Gesellschaft durch den Menschen» ausweisen. Freilich muss eingeräumt werden, dass z.B. die beiden Verfasserinnen, aber nicht nur sie, damals dachten, dass das Ziel der Aufklärung nur dann zu erreichen sei, wenn «z.B. Lernziele im Hinblick auf das Erkenntnisinteresse der Besucher entwickelt werden (...) wenn die notwendige Verbindung von jeweiliger Fachwissenschaft und Didaktik eingelöst wird»; (a.a.O., S. 6). So viel Didaktik man dem Museum wünschen mag - ein Katalog von Grob- und Feinlernzielen scheint uns heute nicht mehr verlockend.

Ich will im Weiteren auf der Phänomenebene beschreiben, wie sich die möglichen Erfahrungsprozesse im Museum von denen in der Schule heute unterscheiden lassen, und welche Schwierigkeiten jede der beiden Institutionen hat. Ich erörtere hier auch nicht 'die' Praxis der Museumspädagogik, sondern frage eher idealtypisch, welche Vermittlungsformen sind in den beiden Institutionen häufig und typisch.

Museum und Schule sind unterschiedliche (Lernorte)

Ich beschreibe im Weiteren eher den in der Tendenz bestehenden als einen erwünschten Zustand von Schule und Museum. Dass es davon im Einzelfall rühmenswerte Abweichungen und beklagenswerte Unterbietungen gibt, setze ich ebenso als vertraut voraus, wie in keiner der polaren Entgegensetzungen die eine oder die andere Institution abschließend oder gar vollständig beschrieben ist. Jede einzelne Zuschreibung bedürfte weiterer Differenzierungen und Hinweise auf abweichende Praxen.

Schule zeichnet sich durch ein breit gefächertes Angebot aus. Es ist so vielschichtig, dass heute niemand mehr alles lernen kann, was eine durchschnittliche Schule bietet. Dabei wird weder klar, warum bestimmte Basisinformationen - Wirtschaft, Recht, Medizin - nicht geboten werden, noch sind die Auswahlkriterien, die dem schulischen Angebot zugrunde liegen, immer hinreichend transparent. Wo sich Schule auf die Systematik der Wissenschaften beruft, sagt einem jeder Fachwissenschaftler, die Schulsystematik sei nicht die Systematik der Wissenschaften.

Museum ist ein Ort der entschiedenen Fokussierung. Wer in die Kunsthalle geht, weiß, dass er z.B. über die Ernährungsgewohnheiten im 16. Jahrhundert allenfalls sekundär etwas erfährt. Er rechnet vielmehr damit,

³ nach Gunter Otto und Bad Bevensen

primär mit Bildern konfrontiert zu werden. Museen setzen historische und häufig regionale Schwerpunkte. Wenn Museen unübersichtlich werden, wie z.B. der Louvre, dann sind sie es innerhalb der Kategorie, die sie bearbeiten. Bei den Schulen ist das Kategoriensystem unübersichtlich.

Schule lehrt tendenziell weitgehend an Hand von Texten, Rekonstruktionen, Modellen, Reproduktionen, d.h.: die Inhalte, die Schule lehrt, treten - was häufig durchaus didaktisch legitimierbar ist, in großem Maße medial vermittelt auf. Das lebende Tier in der Klasse, die Exkursion zum Steinbruch, der Besuch des Bamberger Doms sind aufwendige Sonderveranstaltungen. Auch der Besuch eines Museums ist für die meisten Klassen eher die Ausnahme als die Regel.

Museen können das Lernen am originalen Dokument ermöglichen. Dafür muss man nicht die Aura beschwören. Es ist schon viel, an das Objekt herantreten zu können, sich z.B. in Pistolettos Environment spiegeln zu können oder zu sehen, wie Farbe aufgetragen ist, wie das Dripping bei Pollock von der Bildoberfläche ablesbar ist oder dass die Perspektive bei Vermeer nicht nur eine Konstruktion ist, sondern farblich pointiert wird.

Schule bietet Überblicke und Zusammenhänge, indem sie tendenziell historisch und/oder systematisch lehrt. Wo Schule gut ist, versucht sie, neu gewonnenes Wissen in Wissensbestände der Lernenden zu integrieren. Schule kann Lernprozesse über einen längeren Zeitraum begleiten. Schule plant Lernen.

Museen können die Chance für ein Lernen am 'Fall', am Phänomen bieten. Das Museum kann kontingent erfahren werden. Unter hunderten von Bildern fesselt mich eines - und kein anderes. Museum ermöglicht Wiederkehr und Verweilen. Museum kann - darin der Schule ähnlich - zum Recherchieren, zum Weiterfragen, zum Vergleichen inspirieren.

Schule wird - mehr oder weniger - durch Zielvorgaben, Zeitlimitierungen, Lehrpläne, Curricula oder Absprachen fremdbestimmt. Schule kennt Sanktionen. Schule ist für rund zehn Jahre Pflicht.

Museum ist von seinem Bestand abhängig und präsentiert Ausschnitte der Sammlung und ihrer Geschichte. Das Museum braucht keine Verweildauer vorzuschreiben (anders vgl. unten), hat nicht nach curricularen Gesichtspunkten gesammelt und kann von persönlichen Interessenschwerpunkten der jeweiligen Direktoren und Kustoden bestimmt sein. Das Museum macht ein Angebot, über dessen Annahme oder Ablehnung der Einzelbesucher ohne Angabe von Gründen allein entscheiden kann. Sanktioniert wird nur das Anfassen, der Diebstahl und die Zerstörung der Objekte. Zum Fotografieren braucht man eine Erlaubnis. Laut soll man auch nicht sein. Man muss meistens Eintritt zahlen.

Schule lehrt vorrangig im Blick aufs Allgemeine und/oder Verallgemeinerbare, das Exemplarische, das Repräsentative, das kategorial Aufschließende. Schule inszeniert und strukturiert Prozesse des Machens, des Verstehens und des Sprechens darüber.

Museum kann den Blick aufs Besondere lenken, das nicht immer auf ein Allgemeines verweist (Bubner 1989). Museum inszeniert Prozesse des Zuhörens (z.B. bei Führungen) und Hinsehens.

Schule organisiert im Regelfall (immer noch) lehrgangsmäßiges Lernen und vermittelt (häufig) im Frontalunterricht, Dafür werden Stoffmassen, Zeitmangel und Gruppengrößen ins Feld geführt.

Museum kann ein in zeitlicher und inhaltlicher Hinsicht diskontinuierliches Lernangebot machen. Wer will, kann sich außerhalb aller Kategorisierungen nach Epochen, Regionen oder Bildsorten bewegen. Zur Zeit ist das Museum indessen dabei, solche 'Freiheiten' wegzuorganisieren: Wenn der Direktor per Walkman führt, schreibt er die Verweildauer vor dem Bild vor - nach erstem Beobachten häufig zwei bis maximal drei Minuten. Führungen in Großausstellungen sind zeitlich streng geplant. Zuweilen darf der Parforce-Ritt durch die Ausstellung nicht länger als 30 Minuten dauern, weil sich dann die nächste Gruppe vor dem Bild drängen soll.

Schule tendiert dazu, Phänomene und Erfahrungen auf den Begriff zu bringen. System, Methode und Theorie verleihen einem Fach in der Schule höchstes Ansehen.

Museum kann Nachdenken und Einsicht auf der Grundlage sinnlicher Erfahrungen provozieren.

Meine weiterführende Frage lautet: Wenn alles, was über Schule und Museum gesagt ist, nur partiell richtig ist, also sozusagen auch - und nicht ganz selten - vorkommt, dann interessiert mich als erstes, wie sich die Institutionen selbst zu dem Zustand, in dem sie sich befinden, zu den Strategien, die ihre alltägliche Praxis bestimmen, zu den Möglichkeiten, die sie haben, verhalten. Ich habe diese Perspektive gewählt, weil ich einerseits große Unterschiede vermutet und weil sie andererseits die Chance bietet, die Polaritäten noch einmal zu befragen, möglicherweise zu relativieren oder zu differenzieren.

Schule

Die *Schule* steht unter weit größerem öffentlichen Druck als das Museum. Wenn die Schule die hier markierten Prioritäten - z.B. breiter Fächerkanon, systematische Orientierung, übersichtliche Lehrgangsplanung, eindeutige Sanktionierungen, begriffliche Grundlagen - *nicht* setzte, würde sie wahrscheinlich von vielen Eltern scharf kritisiert. *Weil* die Schule solche Systemzüge ausprägt, wird sie andererseits von vielen Wissenschaftlern - insbesondere Erziehungswissenschaftlern, Psychologen und Soziologen - ebenso heftig kritisiert. **Viele Erwachsene vergleichen die Schule ihrer Kinder mit der Schule, in die sie selbst gegangen sind, und erwarten, dass sie sich nicht verändert hat. Ebenso viele Erwachsene beklagen den je gegenwärtigen Zustand der Schule als unmodern, veraltet und nicht mehr zeitgemäß.**

Unter diesen Umständen bedarf der Veränderungsprozess der Zustimmung vieler und kann nur langsam vorankommen. Nun lässt sich in der Tat zeigen, dass es auf Seiten der Schule in jedem Punkt unserer Gegenüberstellung Aufweichungserscheinungen, Alternativkonzepte gibt: Im offenen Unterricht, in der Projekt- und Lernbereichsorientierung werden die Fächergrenzen mindestens auf Zeit niedergelegt; gegen die stark medial bestimmten Lernprozesse stehen verbreitete Konzepte phänomennahen Lernens wie handlungsorientierter Unterricht und Erfahrungslernen; die kritische Diskussion über den Frontalunterricht wird seit Jahr und Tag geführt. Lehren und Lernen auf der Basis der Gestaltpädagogik oder der Themenzentrierten Interaktion nach Ruth Cohn oder nach neurolinguistischen Konzepten stehen in den Lehrerweiterbildungseinrichtungen oben in der Themenliste. Aus alledem wird nicht gefolgert, dass die Praxis sich landauf landab verändert habe, sondern lediglich auf einen in der Schule gärenden Reformprozess geschlossen. Die phänomenologisch inspirierte Erörterung, Lernprozesse als Aktivitäten des ganzen Körpers zu begreifen (z.B. Meyer-Drawe, 1984, bes. S. 255ff.), die verlorene Sinnlichkeit wieder in das Lernen hereinzuholen (z.B. Rump, 1981 f), das 'Lernen mit allen Sinnen' (z.B. Staudte, 1984; Hierdeis 1992) zu pflegen, liefert auch bei durchaus gegebener Missverständlichkeit mancher Programmsprüche und Einzelbeispiele Indikatoren für die Aufnahme von Impulsen auch aus der aktuellen Ästhetikdiskussion und für eine wachsende Bereitschaft, Wahrnehmung als Grundlage des Lernens wieder zu entdecken, Lernprozesse als Interpretationsprozesse zu begreifen, Subjektpositionen im Lernprozess ernst zu nehmen (vgl. Otto/Otto 1987; Peters 1996).

Museum

Das Museum ist in einer gänzlich anderen Situation als die Schule, und die Museumspädagogik verhält sich anders als die Schulpädagogik. Das erscheint zunächst einmal als überraschend. Der Unterschied liegt in den internen Strukturen der beiden Institutionen: Zum Zeitpunkt der Etablierung der Fachdidaktiken als Wissenschaften (Otto 1983) ging es um die Theoretisierung von gesellschaftlich längst akzeptierten Prozessen. Zum Zeitpunkt der Etablierung der Museumspädagogik gab es eine erst allmählich wachsende Aufmerksamkeit dafür, dass Besucher im Museum 'Vermittlungshilfen' brauchten. Die Didaktik musste in ein - wie unbestimmt es auch häufig war - immerhin vorhandenes pädagogisches Bezugssystem implantiert werden. Die Museumspädagogik war (und ist) für das homogene kunsthistorische Bezugssystem des Museums systemfremd. Das erklärt vieles von ihrer auch heute noch marginalen Position im Personalkörper der Museen. Diese Konstellation wird noch dadurch verschärft, dass manche Kunsthistoriker offenbar denken, weil sie 'Führungen' machen, handelten sie pädagogisch.

Tripps nennt «die Notwendigkeit, museumsspezifische Formen, Methoden und Mittel» zu entwickeln (Tripps 1990, S. 3) als Aufgabe der *Museumspädagogik*. Fragt man sich, welche 'museums-spezifischen' Methoden in den letzten Jahrzehnten entwickelt worden sind und will man sich nicht mit Detektivspielen, Talkshows von Kindern und für Kinder, oder Kinder erzählen, was sie wissen oder sich ausdenken (so Schmeer-Stunn 1996, S. 1097) zufrieden geben, dann stößt man seit vielen Jahren auf den Hinweis, die Museumspädagogik müsste von der Schuldidaktik lernen. Das ist z.B. bei Kreidler der Ruf nach Lernzielen (Kreidler 1974, S. 4).

Tropps sieht den Ausgangspunkt für das Museumsspezifische offenbar in der «schulischen Bildungs- und Erziehungsarbeit in der Erwachsenenarbeit und -bildung» (Tripps 1990, S. 3). Solche Steuerungen durch Theorieimporte sollten sich stärker als bisher befragen lassen: Reicht für die Museumspädagogik als «Grenzwissenschaft» (so Schmeer-Sturm 1996; Tripps 1990) die Anlehnung an die Schuldidaktik, die nur

wenige Museumspädagogen kennen, aus? Sind keine anderen Theoriekorrespondenten vorstellbar, z.B. die Rezeptionstheorie? Und überfordert sich die Museumspädagogik nicht andererseits selbst in ihrem Bestreben nach wissenschaftlicher Konsolidierung maßlos: Schmeer-Sturm zählt in ihrem aktuellen Lexikonartikel 18 (!) Disziplinen und Subdisziplinen aus Fachwissenschaft, Museologie und Erziehungswissenschaft auf, zu denen sich die Grenzwissenschaft in Beziehung zu setzen habe (Schmeer-Sturm 1996, S. 1097). Diese Anstrengung korrespondiert mit dem Hinweis auf acht (!) Lernbereiche im Museum: Wirklichkeitserfahrung, historisches Lernen, ästhetisches und gegenständliches Lernen, technisch-naturwissenschaftliches, soziales, politisches und interkulturelles Lernen (vgl. ebd.).

Das Museum hat es schwerer als die Schule

Aus verschiedenen Gründen müssen die Fragen einigermaßen geschärft gestellt werden. Julia Breithaupt referiert eine Untersuchung, nach der 90% der Bevölkerung das Museum bejahen, aber gleichzeitig hinzufügen, dass sie den Besuch nicht wiederholen wollen (Breithaupt 1990, S. 17). Das kann zwei Gründe haben. Entweder meinen die Befragten, das Museum sei zwar wichtig, aber nicht für sie. oder sie sind mit der Vermittlungspraxis unzufrieden. Alles könnte z. B. dafür sprechen, dass Museumsbesucher Fragen stellen, etwas Bestimmtes wissen, eigene Deutungen anbieten wollen. Oder sie haben den Wunsch, über ein Bild länger nachzudenken, als der Walkmansprecher vorgesehen hat. Die klassische Führung, die immer noch die Vermittlungspraxis im Museum dominiert - man kann sie mit schulischen Kategorien auch als 'Frontalunterricht im Gehen' bezeichnen - wird dem nicht gerecht. Sie wird aber sowohl von Kunsthistorikern als auch von Museumspädagogen zelebriert.

Das ist weit weg von der sympathisch schlichten Aufgabenbeschreibung für die Arbeit im Museum: «Projekte, die die Artikulationsfähigkeit des sonst stummen Besuchers (er)fordern», seien notwendig (Breithaupt 1990, S. 23).

Die Karikatur einer verbreiteten Praxis habe ich in Paris im Centre Pompidou erlebt: Die 'Führerin' steht mit dem Rücken zum Bild und liest einen Text vom Blatt ab. Die 16- bis 18-jährigen Schüler sitzen auf dem Boden und schreiben - über ihre Schreibplatten gebeugt - auf, was die Dame auf sie herunterspricht. Sie spricht schnell. Niemand hebt den Blick. Die letzten schreiben noch, als die ersten zum nächsten Bild stürzen. Zu Haus werden sie erzählen können, was eine fremde Frau über Bilder gesagt hat, die sie nicht gesehen haben.

Nachdem die Besucheranalysen (vgl. Treinen 1980; 1983) der Museumspädagogik zwar Argumente geliefert, nicht aber die Praxis wesentlich verändert zu haben scheinen, bleibt die Frage, ob sich die Museumspädagogik konsolidieren kann, solange sich die Institution Museum als Ganzes nicht verändert (vgl. auch Lenz Johanns 1990; Pazzini 1990; Sturm 1991).

In 'kritische berichte' 2/1996 mit dem wichtigen Bericht über eine von Christoph Danelzik-Brüggemann durchgeführte Untersuchung an Museen (Danelzik-Brüggemann 1997, S. 37-48). Er hat 31 Interviews mit Leiterinnen und Leitern deutscher Museen durchgeführt und berichtet am Beispiel von fünf Häusern unterschiedlicher Größe und verschiedener Konzeption: Karl-Ernst-Osthaus-Museum Hagen, vonder-Heydt-Museum Wuppertal, Brandenburgische Kunstsammlungen Cottbus, Neues Museum Weserburg Bremen, Badisches Landesmuseum Karlsruhe. Grundlage des Berichts und der abschließenden Behandlung der Frage, «was Museen in dieser Zeit leisten können» (a.a.O. S. 37), sind die mit den Museumsleitern und -leiterinnen geführten Interviews.

«Die Träger zeigen an der inhaltlichen Arbeit der Häuser überwiegend wohlwollendes Desinteresse.» (a.a.O., S. 45). Fast alle Museumsleiter und -leiterinnen betonen, wie wichtig «Führungen und das museumspädagogische Programm» seien, (a.a.O., S. 46). Danelzik-Brüggemanns Interpretationen der Gespräche und seine daraus abgeleiteten Forderungen für die Ermöglichung von Kommunikation im Museum sind überzeugend: Museen sollten verschiedene Kommunikationsformen erproben. Gesprächsangebote sollten vervielfacht werden. Die Abkehr von der «ästhetischen Predigerhaltung» (a.a.O., S. 48) sei nötig.

Dem ist nichts hinzuzufügen - außer einer Praxis, die diesen Forderungen genüge.



Literatur

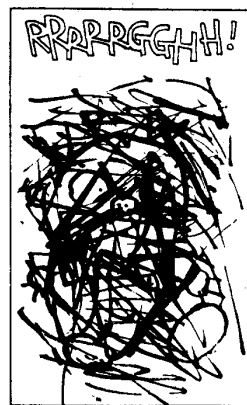
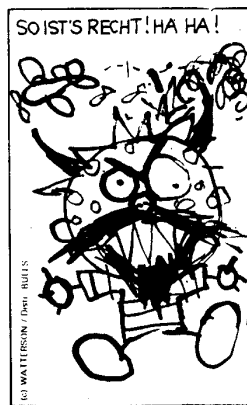
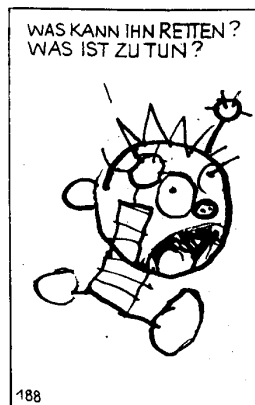
- *Breithaupt, Julia*: Das Museum und seine Besucher. In: Schmeer-Sturm u.a. 1990, S. 17-23
- *Bubner, Rüdiger*: Ästhetische Erfahrung. Frankfurt 1989

- *Danelzik-Brüggemann, Christoph*: Auf dein Weg zum kommunikativen Museum. In: kritische Berichte 2/1997, S. 37-48
- *Deutscher Bildungsrat*: Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart 1970
- *Fingerle, Karlheinz*: Schule. In: Lenzen, Dieter/Mollenhauer, Klaus (Hg.): Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung. Stuttgart 1983, S. 526-528 (= Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 1)
- *Fliedl, Gottfried* (Hg.): Museum als soziales Gedächtnis? Klagenfurt 1988 *Hierdeis, Helmwart/Schratz, Michael* (Hg.): Mit den Sinnen begreifen. Innsbruck 1992
- *Hug, Wolfgang* (Hg.): Das historische Museum im Geschichtsunterricht. Würzburg 1978
- *Kreidler, Richard*: Lernziele und Leminhalte im Museum. In: von der Osten/Klesse, Brigitte/Ott, Günther (Hg.): Unterricht im Museum. Köln o.J.
- *Lenz-Johanns, Martin*: Musealisierung in der öffentlichen Erziehung und Ästhetischen Bildung. In: Zacharias, Wolfgang 1990, S. 268-283
- *Larcher, Dietmar*: Lernen im Museum - Lernen in der Schule. In: Fliedl, Gottfried (Hg.): Museum als soziales Gedächtnis? Klagenfurt 1988, S. 158-169
- *Mager, Robert F.*: Lernziele und programmierter Unterricht. Weinheim 1965
- *Meyer-Glawe, Käte*: Leiblichkeit und Sozialisation. München 1982
- *Otto, Gunter*: Zur Etablierung der Didaktiken als Wissenschaften. In: Zeitschrift für Pädagogik, 29. Jg. (1983), S. 519-543
- *Otto, Gunter/Otto, Maria*: Auslegen. Ästhetische Erziehung als Praxis des Auslegens in Bildern und des Auslegens von Bildern. Bd. I/II. Velbert 1987
- *Pazzini, Karl-Josef*: Tod im Museum. Über eine gewisse Nähe von Pädagogik, Museum und Tod. In: Zacharias, Wolfgang (Hg.) 1990, S. 83-98
- *Peters, Maria*: Blick - Wort - Berührung. Differenzen als ästhetisches Potential. München 1996
- *Rumpf Horst*: Die übergangene Sinnlichkeit. München 1981
- *Schmeer-Sturm/Thinness-Demel/Ulbricht/Vieregg*: Museumspädagogik. Grundlagen und Praxisberichte. Baltmannsweiler 1990
- *Schmeer-Sturm, Marie Louise*: Stichwortartikel Museumspädagogik. In: Hierdeis, Helmwart/Hug, Theo (Hg.): Taschenbuch der Pädagogik. Bd. 3, Hohengehren 1996, S. 1093-1101
- *Spickernagel, Ellen/Walbe, Brigitte* (Hg.): Das Museum. Lernort contra Musentempel. Gießen 1976
- *Staudte, Adelheid*: Mit allen Sinnen lernen. Kunst+Unterricht 87/1984, S.815
- *Sturm, Eva*: Konservierte Welt. Museum und Musealisierung. Berlin 1991 *Treinen, Heiner*: Interpretation der Ergebnisse aus soziologischer Sicht. In: Graf, B./Treinen, H. (Hg.): Besucher im technischen Museum. Berlin 1983
- *Tripps, Manfred*: Was ist Museumspädagogik? In: Schmeer-Sturm u.a. 1990, S.3-5
- *Zacharias, Wolfgang* (Hg.): Zeitphänomen Musealisierung. Essen 1990



Calvin und Hobbes

© 1985 WATERSON



Museumspädagogik

Über Aktion, Kommunikation und Interaktion im Museum⁴

Museumspädagogik ist nicht die Theorie, die helfen soll, aus dem Museum eine Schule zu machen und erst recht kein Katalog von Rezepten, die die Ratlosigkeit des heterogenen Besucherstroms angesichts der Kunst beheben sollen (vgl. Klein 1990; Treinen 1990).

Immerhin verweist der Begriff der Pädagogik nach landläufigem Verständnis darauf, dass die Museumsbesucher nicht sich selbst überlassen bleiben sollen, dass man nicht auf automatisch eintretendes Verstehen oder Genießen der vielfältig präsentierten Objekte vertrauen will. Aber worin soll die Pädagogik bestehen: Im Belehren des Publikums, im Organisieren der Besucherströme, im Sichern der Objekte? Vielleicht hilft es, sich auf den ursprünglichen Sinn des griechischen Begriffs Pädagogik zu besinnen: Unter Pädagogik, unter pädagogischem Handeln wird ursprünglich das Geleiten der Kinder vom Haus zu Übungsstätten und Schulen verstanden. Daraus wurde dann, ehe die Pädagogik zur Theorie von Bildung, Erziehung und Unterricht avancierte: Die Kinder treiben, leiten, führen.

Ebensowenig wie wir es heute als pädagogisch bezeichnen, wenn Lehrer die Kinder lediglich in die Schule treiben und sie dort (an)leiten und führen, wird man die Museumspädagogik auf diese Rolle reduzieren dürfen. Oder doch? 'Treiben' wir die Schüler am Wandertag nicht ins Museum, ist die Übergabe der Klasse an die Museumspädagogen nicht doch mit der Erwartung verbunden, dass er 'führe' und auf diese Art das Verstehen leite?

All dies geschieht vielerorts - nur dürfen wir es nach heutigem Verständnis nicht mehr als Pädagogik oder genauer: als pädagogisches Handeln derer, die das zu verantworten haben, bezeichnen. Es ist eher eine oft genug folgenlose Form der Beschäftigung, manchmal unterhaltsam, jedenfalls willkommene Unterbrechung des 'Schulturnus'. Man braucht nur einmal 'Wandertagsklassen' im Museum zu beobachten.

Aber was ist dann Pädagogik bezogen auf das Museum: Vielleicht viel eher das, was sich viele Museumspädagogen auch wünschen. Im Sinne einer Voraussetzung wohl als erstes: dass Schüler aus eigenem Interesse - mindestens vorbereitet - und nicht nur unter institutionellem Druck ins Museum kommen, vielleicht sogar mit einer eigenen Fragestellung, jedenfalls auf das, womit sie konfrontiert werden, eingestellt. So dann:

Pädagogisches Handeln im Museum sollte nicht auf die Rolle des «ästhetischen Predigers» (Danelzik-Brüggemann 1997, S. 48) festgeschrieben werden, 'Anleitung' eher durch experimentelles Verhalten, durch Kommunikation (vgl. weiter unten) ersetzt werden. Nicht zu reden von der großartigen Chance, dass hier Lehrer mit Schülern gemeinsam Erfahrungen machen könnten. Denn die Lehrer engagieren ja einen 'Führer', weil sie sich ihre Inkompetenz selbst eingestehen.

Die Aufgabenfelder der Museumspädagogik

Hilfen, um selbständig ästhetische Erfahrungen im Museum machen zu können, brauchen nicht nur Kinder und Jugendliche, sondern ebenso auch erwachsene Besucher, auch Lehrer. Daraus resultiert das breite Spektrum der Zielgruppen:

- Kinder und Jugendliche, meist als Kindergruppen und Schulklassen, die höchst unterschiedlich motiviert und vorbereitet sind;
- Erwachsene, sei es ein Volkshochschulkurs oder eine informelle Gruppe, die sich z.B. auf eine Urlaubs- oder Bildungsreise vorbereiten wollen;
- Interessierte - gern als bildungsbürgerlich abqualifizierte - Seniorenzirkel, die endlich 'Zeit für Kunst' haben und die's 'wissen wollen';
- Multiplikatoren, die z.B. an ihrer Schule Deutsch-, Sachkunde oder Religionslehrer für die Kooperation bei einem Projekt gewinnen wollen oder Aufgaben in der Lehrerweiterbildung übernommen haben;
- Pädagogen aus Vorschul-, Behinderten- oder vergleichbaren Sondereinrichtungen, die besondere Kommunikationsbedingungen brauchen.

⁴ nach G. Otto, B. Bevensen und K. Rottmann

Die Liste nennt ohne jeden Anspruch auf Vollständigkeit, die Heterogenität der 'Zielgruppe', die auf den ersten Blick sichtbar wird. Am jeweiligen Ort können z.B. durch Kooperationen mit Betrieben, Bildungsurlaubangeboten, Reiseveranstaltern etc. noch andere Aufgaben dazukommen.

Inhaltliche Schwerpunkte der museumspädagogischen Arbeit

Da es vermutlich keinen Museumspädagogen geben wird, die qualifiziert auf dieses große Aufgabenfeld vorbereitet, gar dafür ausgebildet sind, sollte man sich zunächst der didaktischen Schwerpunkte versichern, die Aufmerksamkeit verdienen. Dass mit einer Kindergruppe anders gearbeitet werden muss, als mit einem Leistungskurs Kunst aus der Sek. II liegt ebenso auf der Hand wie der auch inhaltlich unterschiedliche Anspruch, den Italienreisende gegenüber Mitarbeitern der Lehrerfortbildung stellen. Man wird wohl nur die Gemeinsamkeit feststellen können, die Mehrzahl dieser Gruppen kommt in der Verfassung einer gewissen Hilflosigkeit ins Museum: Was kann ich hier erfahren, was will der Künstler mir sagen, ich verstehe solche Bilder nicht, warum ist das wichtig, aus welcher Zeit ist das, wie hat der das gemacht u.s.f.?

Aus den Fragen der Zielgruppen ergeben sich die Schwerpunkte des Angebots, das die Museumspädagogik machen muss. Sie muss z.B.:

- Kommunikationen in Gang setzen, weil sie die Grundlagen für die Einsicht in die Vieldeutigkeit ästhetischer Objekte sind;
- Hilfen bereitstellen, Eindrücke und Erfahrungen in Sprache zu überführen;
- dem jeweiligen Werkprozess analoge ästhetisch-praktische Experimente und Erfahrungen ermöglichen;
- das Phänomen 'Bild' auf das zugrundeliegende Konzept beziehen;
- historische Kontexte der ästhetischen Objekte transparent machen.

Natürlich ist das nicht das Programm für eine Besuchergruppe, die für eine Stunde ins Museum kommt. Aber es macht auf mögliche Schwerpunkte der Arbeit im Museum aufmerksam. Vielleicht wird hier auch schon ersichtlich, dass der häufigste museumspädagogische Veranstaltungstyp - die 'Führung' - grundsätzlich ungeeignet ist, die genannten Inhalte zu bearbeiten. Er stellt die Ausnahmesituation dar, die am ehesten innerhalb des letzten Schwerpunktes vorstellbar ist. Das Bedürfnis jedes Museumspädagogen, die Gruppe auch einmal mit einer Entdeckung - sei es in der Literatur, sei es vor einem Bild, sei es ein Bildfund - überraschen zu wollen, ist legitim. Das kann die Qualität einer Fokussierung aller individuellen Lernprozesse haben und sollte - im direkten Bezug auf eines oder wenige Objekte nie länger als 15 Minuten dauern. Wenige Objekte, weil nicht Zerstreuung, sondern Vertiefung gemeint ist; kurze Zeitspannen, weil die Aufnahmefähigkeit der meisten Menschen nach einer Viertelstunde erlahmt. Vor allem muss bedacht werden: *Vom Zuhören hat derjenige am meisten, der das Gehörte mit dem verknüpfen kann, was er schon kennt oder weiß.* Deswegen liegt es nahe: *Erst intensiv wahrnehmen, Zeit lassen - und dann reden.*

Aus dem obengenannten Forderungskatalog lassen sich museumsspezifische Profile für Möglichkeiten des Lernens und Lehrens im Museum ableiten. Leitender Gesichtspunkt ist dabei, welche Formen der Kommunikation und des Handelns der Besucher sollen angestiftet werden:

- *Kommunikationen* über kontroverse Wahrnehmungen und Deutungen von Objekten, d. h. z. B. Sprechen und Schreiben über ausgewählte Objekte, Vergleichen, Begründen kontroverser Wahrnehmungen und Deutungen (vgl. u.a. K+U 77,78/1983; 145/1990; 200/1996; Otto/Otto 1987);
- ästhetisch-praktische *experimentelle Prozesse* analog zu ästhetischen Objekten, d.h. z.B. in Ausschnitten Arbeitsprozesse analysieren und praktisch rekonstruieren; Entscheidungen reflektieren (vgl. u. a. Kirshenmann/Schulz 1996; Kloss 1979);
- Literaturstudium und *Theoriearbeit* zum historischen, kunst- und sozialgeschichtlichen Kontext von ästhetischen Objekten, d.h. z.B. konkurrierende Interpretationen, die in der Literatur vorliegen, diskutieren, Ereigniszusammenhänge aus der Entstehungszeit des Objektes in Erfahrung bringen; (vgl. u.a.: Baxandall 1990; Berger 1996; Hofmann 1979);
- *didaktische Grundlagen* und methodische Hilfen für die museumspädagogische Arbeit: das gilt für Lehrer- und Dozentengruppen, die das Museum in ihre didaktische Arbeit einbeziehen wollen (Historisches Museum 1982; Hug 1987; Liebertz 1988; Zacharias 1990).

Natürlich lassen sich diese drei Schwerpunkte der Arbeit an ästhetischen Objekten nicht so streng abgrenzen, wie es hier scheinen mag. Aber sie sollten zur Fokussierung von Erfahrungssituationen beitragen. Jede dieser Situationen bedarf methodischer Hilfsmittel - um das Gespräch in Gang zu setzen, um kontroverse, überraschende Statements zu Tage zu fördern, um Sprech-, Mal- oder Diskussionsprozesse bei befangenen Betrachtern in Gang zu bringen.

Die Bedingungen museumspädagogischer Arbeit

Die Bedingungen sind aus mehreren Gründen denkbar schlecht. Die staatliche Seite hat seit den 70er Jahren - ca. 30 Jahre später als z.B. die USA - eingesehen, dass Museumspädagogen für die Museen von Bedeutung sein könnten. Seitdem herrscht verbreitet die Praxis, dass Kunsthistoriker und Pädagogen um die Stellen als Museumspädagogen streiten. Vielerorts werden Kunsthistoriker ohne jegliche pädagogische Aus- oder Vorbildung als Museumspädagogen eingestellt - von Kunsthistorikern! Sie müssen die didaktischen Grundlagen ihres professionellen Handelns lernen, um sich von dem Standardtypus der 'Führung' trennen zu können. Dazu müssten sie ihre Vorbehalte gegenüber allem, was sie an Schule erinnert, aufgeben. Das ist das Schwierigste.

Andererseits: Aus Legitimations- und Reputationsgründen orientieren sich aber auch Museumspädagogen selbst zu oft an Kunsthistorikern und machen 'Führungen' wie diese. Wenn pädagogisch gedacht wird, scheint es zu oft so, als ob nur kleine Kinder zu betreuen wären. Zu selten wird das Auslegungsproblem im Horizont der neueren Rezeptionsforschung (vgl. u.a. Kemp 1997) diskutiert. Die Angst, man müsse Pädagogik studieren, um Pädagoge im Museum zu sein, wird zur Ausrede, nicht einmal den schulpädagogischen Diskussionsstand zur Kenntnis zu nehmen. Dafür genügten - sagen wir - drei bis fünf für die Museumspädagogik ergiebige erziehungswissenschaftliche Publikationen (z.B. Kron 1993; Sünkel 1996; Terhart 1989; Friedrich Jahreshefte IV/1986, XII/1994, XV/1997).

Den Museen geht es schlecht, erst recht der Museumspädagogik. In den Kultur- und Bildungshaushalten wird disproportional gespart. Sponsoren finanzieren eher Großausstellungen als museumspädagogische Aktivitäten. Vielerorts werden die Eintrittsgelder erhöht. Das wird sich nicht ändern. So wie man Kunst noch nie ohne Arbeit kriegen konnte, wird man sie künftig nicht ohne Geld kriegen. Aber Museen und erst recht Museumspädagogen haben keine Lobby, die Sponsoren mobilisiert. Sie müssen sich selbst darum bemühen. Und nicht nur für die Ausnahmeereignisse, sondern für das Alltagsgeschäft.

Bleibt ein drittes: Die Museumspädagogik braucht die Kooperation mit ihren Klienten - mit den Kindergärten, mit der Schule, mit der Volkshochschule, mit den Jugendclubs, mit den Seniorenzentren. Kommunikation und Kooperation kommen nicht dadurch zustande, dass der eine bei dem anderen seine Zöglinge auf Zeit 'abliefern', sondern dass die Institutionen sich gegenseitig zur Kenntnis nehmen, sich wechselseitig ihre Probleme erzählen und ihre Erwartungen formulieren. Nur dann entsteht Kontinuität - über Wandertage hinaus.

Methodische Anregungen und Hilfen

Alle voraufgegangenen Erwägungen zielen darauf ab, das Traditionsmuster der 'Museumsführung' zugunsten eines Kommunikations- und Handlungsprozesses außer Kraft zu setzen. Aus der Sicht des Museumspädagogen heißt das: „Was soll ich tun, was soll ich anderes tun außer reden und kleine Kinder malen lassen?“ Genauer: „Was für Prozesse soll ich anregen, was kann ich tun, damit alle etwas tun, wie kann ich aus dem Zentrum zu Gunsten der Handlungen der Besucher verschwinden, wie kann ich die Erwartung unterlaufen, ich allein wüsste, worauf zu achten ist?“

Unsere Vorschläge zielen also durchweg darauf, die Besucher zu aktivieren, dafür Sorge zu tragen, dass sie selbst etwas tun, bevor die Museumspädagogen den Prozess moderieren, in dem sich alle über ihre Erfahrungen austauschen. Dazu gehört auch, dass im Museum - namentlich beim einmaligen Besuch - nicht alle Arbeitsprozesse zusammengeführt werden können. Häufig muss im Unterricht weitergeführt werden, wozu das Museum angestiftet hat.

Die nachfolgenden Vorschläge zu Verfahren der Bildvermittlung im Museum entgehen wahrscheinlich etwas eher der Gefahr, sofort als Rezeptsammlung abgetan zu werden, wenn sie möglichst zahlreich sind. Das Repertoire ist unbegrenzt. Es reicht vom Sammeln über das Sprechen und Schreiben bis hin zum Assoziieren, 'automatisch' Denken und Interviewen, vom Ausschnitte bearbeiten über aspekthafte Auslegungen bis

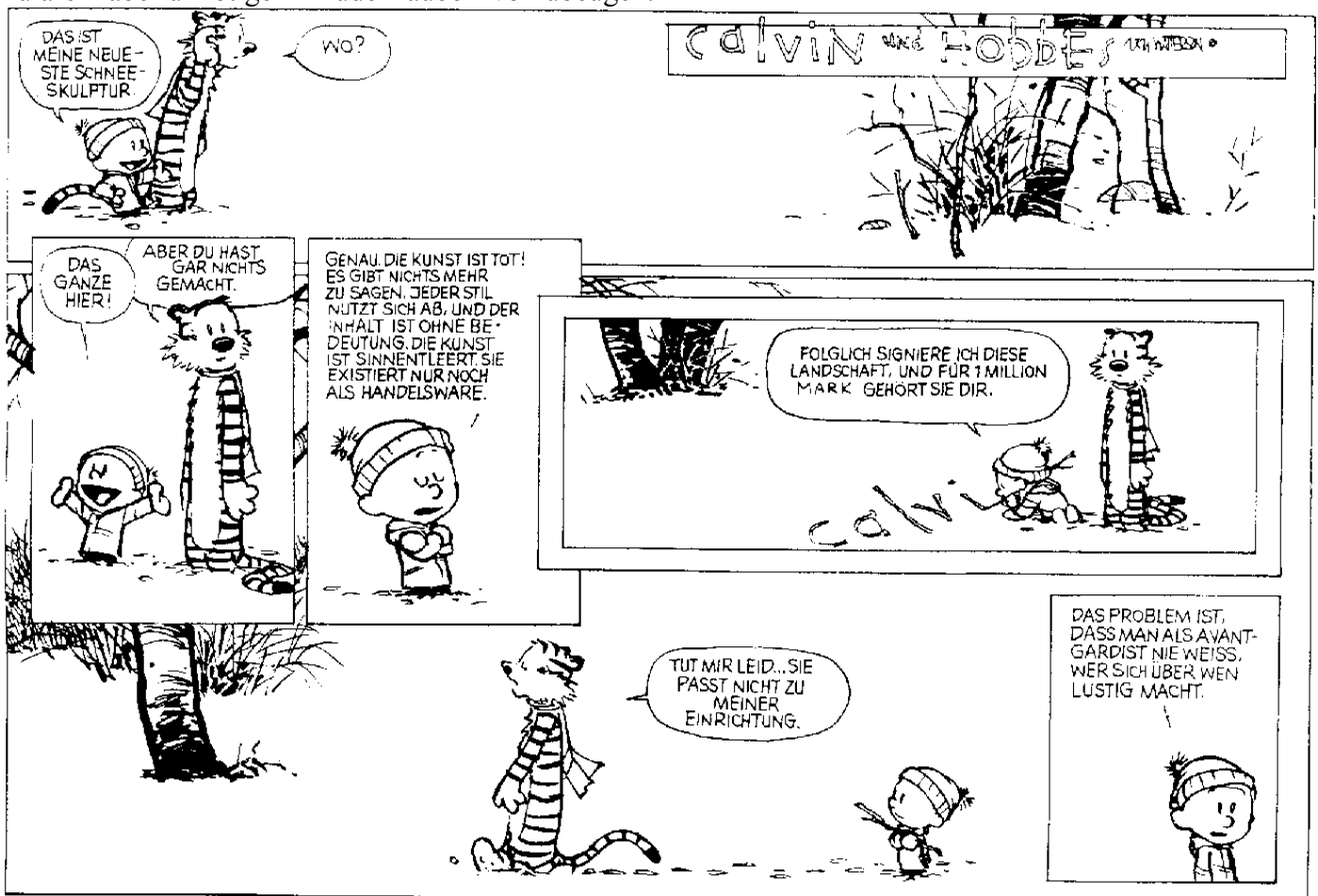
hin zum Sehen, Riechen, Fühlen und Hören, Musizieren, vom Verrätseln über das Zuordnen bis hin zum Phantasieren und Intuieren, vom Zuordnen bis zum Verbinden und Verknüpfen, vom Nachstellen bis zum szenischen Interpretieren und zum Spielen.

Die Methodensammlung ist Resultat einer langjährigen museumspädagogischen Arbeit, die sich das Ziel gesetzt hat, das Publikum, seien es Kinder, Jugendliche oder Erwachsene, in eine Dialogbereitschaft zu versetzen. Diese Sammlung ist ohne jede Kategorisierung entstanden, selbst entwickelt oder von Kollegen übernommen. Dennoch gäbe es Möglichkeiten der Ordnung, z.B. im Hinblick auf ihre Verortung im Lernprozess: Es gibt Verfahren, die man antizipierend einsetzt, andere eignen sich mehr für eine Spontanphase, wieder andere benutzt man bevorzugt zur Erarbeitung oder für ein Resümee.

Schwieriger wird eine Kategorisierung, wenn man nach der Herkunft einzelner Vermittlungsstrategien sucht. Die Museumspädagogik schöpft ihr Arbeitsrepertoire nicht nur aus dem Fundus des kunstpädagogischen Methodenspektrums des Kunstunterrichts, sondern auch aus Erkenntnissen der Wahrnehmungspsychologie, übernimmt Verfahren der Deutschdidaktik, hier vor allem die Methoden des 'kreativen Schreibens', die man wegen der mündlichen Varianten besser 'kreative Textproduktion' nennen sollte. Aber auch Verfahren der Theater-, Tanz- und Musikpädagogik fließen in die Museumspädagogik ein.

Die hier vorgestellte Methodensammlung versteht sich als ein Steinbruch, der anregen soll, den Dialog mit Schülern über Kunstwerke zu initiieren. Auf einige Gefahren soll allerdings noch kurz hingewiesen werden: Nicht jeder kann alle methodischen Zugänge vermitteln, und auch nicht alle Klienten wollen alle Zugänge mitmachen.

Überdies verlangt jedes Kunstwerk seine eigenen Methoden für die Auseinandersetzung. Nicht jedes Verfahren erhellt die Struktur eines Kunstwerkes. Nicht immer erkennt man als Moderator diesen Irrtum in der Planungsphase. Eine kritische Reflexion der eingesetzten Methoden ist daher besonders wichtig, um spektakulärem aber unnötigem 'Budenzauber' vorzubeugen.



VERFAHREN DER BILDVERMITTLUNG

Adjektivlisten

Erste Annäherungen an die Analyse von Bildwirkungen (Malweise, Farbe, Form), eines dargestellten Charakters (Portraits), eines Landschaftscharakters, auch als Hilfestellung für Bildvergleiche. Methodisch können die Wortlisten sehr variantenreich eingesetzt werden. Die Adjektivlisten können als Auswahllisten vorgegeben oder von den Schülern selbst zu den ausgesuchten Kunstwerken geschrieben werden.

Die Methode dient der sprachlichen und visuellen Sensibilisierung.

Arbeitsanleitung schreiben

Techniken und Arbeitsabläufe werden bezogen auf die Produktion eines Kunstwerks im Sinne einer Arbeitsanleitung für den Künstler beschrieben.

Mit dieser Übung kann man den analytischen Blick für Herstellungsprozesse schärfen, technische Kenntnisse, Kenntnisse über verschiedene künstlerische Verfahren vermitteln und für Merkmale von Stilen einzelner Künstler sensibilisieren. Das Verfahren ist geeignet, einen Werkprozess nachzuvollziehen.

Bilddiktat

Ein Bilddiktat liefert die Beschreibung eines Kunstwerkes. Diese Beschreibungen können vielfältig eingesetzt werden, zum Beispiel im Gespräch als Vorbereitung auf die Begegnung mit einem Kunstwerk. Man kann durch den Text bereits erste Vorstellungen im Betrachter erzeugen. Wenn die Schüler ihre Vorstellungen bildnerisch umsetzen, ergeben sich Anlässe über Bildgestaltungsmittel zu reflektieren.

Beim Vergleich von (Dikat)-Text und eigenen Arbeiten der Schüler kann Sprache im Zusammenhang mit Bildbetrachtungen problematisiert werden. Wie genau muß Sprache sein, um sich eine gültige Vorstellung von einem Bild machen zu können.

Haben Schüler in der Schule zu einem Bilddiktat gemalt, motiviert sie nach dem entsprechenden Kunstwerk zu suchen. Von Bedeutung ist außerdem, dass sich die Schüler bereits durch eigene Praxis mit Bildaufbau, Farbkomposition und anderen gestalterischen Problemstellungen beschäftigt haben.

Bilddiktate können auch von Schülern selbst verfasst werden.

Chinesisches Körbchen

Eine Sammlung von Gegenständen, zum Beispiel eine alte Uhr, eine Kartoffel, Bleistiftanspitzer, Briefbeschwerer.. wird in einem verdeckten Behälter, z.B. einem Körbchen dem Publikum angeboten. Jeder nimmt sich einen Gegenstand und erhält den Auftrag, diesen Gegenstand auf ein Kunstwerk zu beziehen und zu begründen, warum gerade dieser Gegenstand zugeordnet wurde. Es können sich Bezüge zum Material, zur Technik, zum formalen Aufbau, Farbe, zur Rezipientenbiographie... ergeben. Das Verfahren bringt alle Beteiligten dazu, sich zu äußern (Quelle: Brandstätter, Wien).

Mit diesem Verfahren stärkt man die Rezipientenperspektive und setzt Phantasie auf ganz unterschiedlichen Ebenen frei.

Cluster

Es werden im Plenum zu einem Kunstwerk Begriffe gesammelt, am besten auf einem großen Bogen Papier. Bei der anhaltenden Betrachtung des Bildes, werden weitere Merkmale und Stichworte genannt. Sie werden den Begriffen zugeordnet, so dass sich «Traubenformationen» ergeben. Weitere Stichwörter gesellen sich zu den Unterbegriffen.

Die systematisierten Äußerungen sind Grundlage der ausschließenden gemeinsamen Deutung des Werks.

Detailassoziationen

Aussagefähige Bildausschnitte eines Bildes werden auf einem Arbeitsblatt präsentiert. Dazu schreibt jeder eine 'Ecriture automatique' (s.u.) oder ein 'Cluster'. Wenn die Bildausschnitte bearbeitet sind, wird alles ausgelegt. Dann wird das Kunstwerk gezeigt und im Zusammenhang mit den ersten Eindrücken der Details erörtert.

Das Verfahren weckt die Neugierde und schult das genaue Sehen. Geeignet sind detailreiche Werke. Siehe dazu im Materialteil: Steen: Samson und Dalila.

Ecriture automatique

Nach Breton das "Denkdiktat ohne jede Kontrolle durch die Vernunft". Man beginnt vor einem Bild ohne besonderes Planungskonzept mit dem Schreiben und schreibt alles, was einem einfällt, egal was: Wörter, Sätze, Satzfragmente, Buchstaben ... Sobald der Schreibfluss stockt, werden das letzte Wort oder der letzte Gedanke wiederholt, bis sich ein neuer Gedanke einstellt.

Die so entstandenen Texte können weiterverarbeitet werden. Man unterstreicht dann die 'wichtigsten' 5-10 Wörter und formuliert daraus einen Kurztex. Mit einem als zentral empfundenen Wort können weitere Methoden des kreativen Schreibens erprobt werden, zum Beispiel Elfchen (s.u.) oder Kreuzworträtsel (s.u.). Die Übung eröffnet das Assoziationsspektrum, das sich eine Rezipientengruppe zu einem Kunstwerk erschließt. Sie aktiviert das Publikum und leitet zur selbständigen Arbeit an.

Elfchengedichte

Elfchen bestehen aus 11 Wörtern auf 5 Zeilen. Das folgende Schema hat sich bewährt:

- 1 1 Wort: Der erste Eindruck oder eine Farbe/Form
- 2 2 Wörter: zwei Eigenschaften
- 3 3 Wörter: wo es ist
- 4 4 Wörter: noch ein Einfall
- 5 1 Wort: ein letztes Wort

Die Texte werden vorgelesen. Formale, inhaltliche, gehaltliche und subjektive Aussagen sind Ausgangspunkt für eine Werkbetrachtung. Die Texte können aber auch Ausgangsidee für eine praktische Arbeit sein.

Experten-Palaver

Verschiedene Aufträge werden an Experten verteilt. Der erste Experte darf sich beispielsweise nur emotional über ein Kunstwerk äußern, der zweite nur formal, der dritte nur über Inhalte reden.

Mit dieser Methode können einzelne Aspekte einer Werkbetrachtung deutlich gemacht werden.

Fiktives Interview

Dargestellte Personen werden befragt. Zunächst sammelt man Fragen, ordnet sie und versucht, Antworten zu geben.

Fokussieren

Bilddetails werden aus einem Gemälde ausgewählt. Zu jedem Detail werden automatische Schreibübungen verfasst und im Zusammenhang mit dem Kunstwerk diskutiert.

Fünf-Sinne-Check

Ein Kunstwerk wird wie ein Appell an unsere fünf Sinne untersucht: Was sieht man, was könnte man hören, was schmecken, riechen und fühlen.

Die Methode sensibilisiert die Wahrnehmung und ist vor allen Dingen für die Auseinandersetzung mit Stillleben, Interieurs und ausgesuchte Genreszenen interessant.

In-die Länge-Ziehen

Zu einem Kunstwerk wird in einfacher beschreibender formuliert und durch Satzerweiterungen «ausgebaut». Nicht nur beschreibende Elemente kommen hinzu, sondern auch wertende. Kann ein Satz nicht mehr erweitert werden, beginnt ein neuer. Die Sätze werden protokolliert.

Im ?? des Sprechens und Schreibens kann das Werk Schritt für Schritt erfahren werden.

Geräuschkulisse

Ein Kunstwerk wird daraufhin untersucht, was man alles hören könnte. Dies kann mündlich vorgetragen, notiert werden und gegebenenfalls als Geräuschkulisse vertont werden.

Die Methode sensibilisiert die Wahrnehmungsfähigkeit und eignet sich für Landschaftsbilder, Interieurs, Genreszenen.

Kofferpacken

Es wird die Aufgabe gestellt, einzelnen Personen, die auf Bildern dargestellt sind, einen Koffer zu packen. Was würde man dieser Person auf einer Reise mitgeben?

Das Nachdenken beim Kofferpacken wird das Nachdenken über Personen und ihre Handlungen in Gang gesetzt.

Lückentext

Eine Bildbeschreibung wird mit «Lücken» vorgegeben. In die freigelassenen Textlücken können einzelne Wörter, wie Adjektive, Verben, Nomen oder beschreibende, wertende Textpassagen eingefügt werden.

Das Nachdenken beim Füllen der Lücken zwingt zu Entscheidungen, die das genaue Hinsehen auf das Bild und das Nachdenken über das Bild zur Voraussetzung haben.

Modejournal

Die Idee ist, für ein Modejournal einen Bericht und Zeichnungen über die Mode aus einer bestimmten Epoche zusammenzustellen. Die Kleidung von Männern, Frauen und Kindern auf Bildern eines bestimmten Zeitabschnitts jeweils beschrieben, und Skizzen werden angefertigt. Eventuell können auch fiktive Interviews mit Personen, die auf den Kunstwerken zu sehen sind, verfasst werden. Produkt des Unterrichts kann ein «Modejournal für die Zeit um ... » sein. Für das Verfahren eignen sich Portraits und Genrebilder.

Die Arbeit kann im Museum begonnen und in der Schule unter Einbeziehung von Reproduktionen (Kopiermöglichkeit) fertiggestellt werden.

Phantasiereise

In Gedanken begibt man sich in ein Bild, zum Beispiel in ein Landschaftsbild, in ein Interieur, in eine Vedute ..., geht im Bild herum, schaut sich die Dinge von allen Seiten an, besichtigt Häuser, interviewt Menschen, die im Bild sind.

Über die 'Reise' wird eine Geschichte geschrieben.

Die Phantasiereise ist zugleich eine Reise durch das Bild und macht auf Unentdecktes aufmerksam - oder sie stiftet an, über das Sichtbare hinauszuphantasieren.

Rezitation zu einem Kunstwerk

Viele Kunstwerke beruhen auf literarischen Quellen. Die Künstler haben die literarischen Vorlagen in ihren Werken ausgelegt. Die Quellen können neu dramatisiert werden. Die Dramatisierung der Schüler kann die Interpretation des Künstlers akzentuieren. Dafür eignen sich Bilder mit biblischen, mythologischen oder historischen Texten.

Satzketten bilden

Nacheinander werden Sätze zu einem Bild formuliert. Es entsteht ein beschreibender Text, der protokolliert oder von jedem Sprecher selbst auf Karteikarten geschrieben wird. Mit diesem Verfahren kann man alle Schüler veranlassen, einen Beitrag beizusteuern. Wenn die einzelnen Sätze auf Karteikarten geschrieben sind, lassen sich unterschiedliche Texte zusammenlegen und am Bild überprüfen.

Satzsteg

Es wird ein Steg zwischen zwei Kunstwerken aus Schreibblättern gelegt. In jedem Satz, der zu den Bildern auf den Steg geschrieben wird, müssen beide Bilder verglichen werden. Der anschließende Satz beginnt jeweils mit dem letzten Wort des vorangegangenen Satzes. Es schreibt immer derjenige, der einen Satz formulieren kann.

Die Methode eignet sich für Bildvergleiche, sowohl für ähnliche Motive, als auch zur Konfrontation.

Sichten und Sammeln

Man sammelt zum ausgewählten Kunstwerk Begriffe, Empfindungen, Wertungen und schreibt die Wörter auf. Das Verfahren kann dazu dienen, den gegenständlichen Bestand eines Kunstwerkes zu sichten und darüber hinaus assoziativ Empfindungen und Wertungen abzurufen. Als Spiel eingesetzt, hat das Verfahren Wettkampfcharakter und fördert die Lust, Kunstwerke intensiver anzuschauen.

Geeignet sind detailreiche Bilder, z.B. Barockstilleben, Interieurs, vielfigurige Genreszenen.

Storyboard

Zu der Situation in einem Bild wird eine Bildgeschichte, ein Vorher und ein Nachher entwickelt. Das kann schriftlich geschehen oder als Bildgeschichte gemalt/gezeichnet werden.

Textcollage

Zu einem Kunstwerk formuliert jemand eine erste Assoziation (Wort, Satzfragment oder Satz) schreibt das Anschlusswort (letztes Wort) auf die nächste Zeile und knickt seinen Text so ab, dass der zweite Schreiber ihn nicht lesen kann. Der zweite assoziiert zum Bild und zum Anschlusswort und schreibt einen zweiten Satz... Auch kann das Assoziationsfeld zu einem Kunstwerk erschlossen werden. Der gesamte Text wird - für alle fotokopiert - Material für Unterricht, in dem subjektive, formale und inhaltliche Aspekte hin untersucht werden.

Wenn Bilder erzählen könnten

Die Entstehungsgeschichte, Ateliergespräche, Anekdoten, Notizen aus den Gemäldeakten, Preise sind Informationen, die neugierig machen. Sie sind Material zum Bild, das zu weiteren Recherchen einlädt.



Literatur

- *Baxandall, Michael*: Ursachen der Bilder. Über das historische Erklären von Kunst. Berlin 1990
- *Berger, John*: Sehen. Das Bild der Welt in der Bilderwelt. Reinbek 1996
- *Cremer, Claudia/Drechsler, Michael/Mischa, Claus/Spall, Anna*: Fenster zur Kunst: Ideen für Museumsbesuche. Berlin/Milow 1996
- *Danelzik-Brüggemann, Christoph*: Auf dem Weg zum kommunikativen Museum. In: Kritische Berichte 2/1997, S. 37-48
- *Friedrich Jahresheft IV*: Lernen. Velber 1986
- *Friedrich Jahresheft XII*: Schule zwischen Ereignis und Routine. Velber 1994
- *Friedrich Jahresheft XV*: Lernmethoden - Lehrmethoden. Velber 1997 *Historisches Museum*: Die Zukunft beginnt in der Vergangenheit. Museumsgeschichte und Geschichtsmuseum, Gießen 1982
- *Hofmann, Werner*: Gegenstimmen, Frankfurt 1979
- *Hug, Wolfgang (Hg.)*: Das historische Museum im Geschichtsunterricht. Freiburg: Plötz 1978
- *Kemp, Wolfgang*: Zeitgenössische Kunst und ihre Betrachter. Positionen und Positionsbeschreibungen. In: Stehr, Werner/Kirschenmann, Johannes (Hg.): Materialien zur documenta X. Stuttgart 1997, S. 18-31
- *Kirschenmann, Johannes/Schulz, Frank*: Praktiken der modernen Kunst. Stuttgart 1996.
- *Kloss, Martin*: Kunstbetrachtung. Berlin 1979
- *Klein, Hans-Joachim*: Der gläserne Besucher. Berlin 1990
- *Kron, Friedrich W.*: Grundwissen Didaktik. München-Basel 1993 *Kunst+Unterricht* 77/1983: Bildanalyse 1; 78/1983: Bildanalyse 11 *Kunst+Unterricht* 145/1990: Zugänge zu Werken moderner Kunst

Lehrerfortbildung

oder die Befreiung der Schmetterlinge⁵

Im Rahmen der Zusammenarbeit mit Schulen bilden die Fortbildungen und die Informationsveranstaltungen zu Wechselausstellungen einen kontinuierlich durchgeführten Teil des Programms der Abteilung «Bildung und Kommunikation» an der Kunstsammlung Nordrhein-Westfalen. Die Motivation der Teilnehmer speist sich zum Teil aus den Möglichkeiten, die das Museum bietet: das Originalobjekt und die Ausrichtung auf spezielle Fragestellungen, die im Kontext der Kunst des 20. Jahrhunderts für Pädagogen interessant sind. Hinzu kommt die Diskussion der Möglichkeiten der Arbeit mit Schülern im Museum. Die Fortbildungen beinhalten informative Anteile und präsentieren ein Materialangebot, das Lehrern die Möglichkeiten eröffnet, im Unterricht Bezug auf die vorgestellten Themenstellungen zu nehmen und damit den Unterricht mit neuen Ideen und Inhalten zu bereichern. Meistens bilden praktisch-bildnerische Übungen einen weiteren Teil der Veranstaltung. Lehrer sollen angeregt werden, Museumsbesuche, die Begegnung mit Originalen und den Umgang mit Ausstellungen in ihren Unterricht zu integrieren (vgl. Ekholm et al. 1996).

Seit vielen Jahren werden diese Fortbildungsangebote gern angenommen. Wir haben den Eindruck, dass das Angebot die Lehrer wirklich interessiert und eben nicht lediglich von oben verordnet ist - ein wichtiger Aspekt für die Motivation der Teilnehmer.

Immer wieder ist auch zu beobachten, dass gerade das Zusammentreffen mit Kollegen als wichtiges Moment empfunden wird. Der andere Ort, der als angenehm erlebt wird, und die Möglichkeit, selber neue Erfahrungen machen zu können, wird als aufbauend und motivierend erlebt. Das aktive Lernen mit Kollegen, der Austausch mit dem und im Museum **eröffnet neue Zugriffe auf bekannte und unbekannte Themen.**

Diese eher «sekundären» Motive werden oft von Behördenseite geradezu tabuisiert. Sie aber in den Blick zu bekommen und die Entlastungsfunktion einer solchen Situation positiv zu bewerten und zu unterstützen, halte ich für außerordentlich wichtig. Die Evaluatoren der Lehrerfortbildung in NRW betonen weitere relevante Aspekte, zum Beispiel 'Vereinsamung im Schulgeschehen'. Das Unterrichten geschieht alleine, ohne Austausch mit Kollegen, aber auch ohne deren Rückmeldung. Die oft traumatischen Erlebnisse der Referendarzeit wirken einem solchen Austausch entgegen. Das Erleben einer aktiven Lerngruppe im Museum gemeinsam mit anderen Erwachsenen wird m.E. deshalb so positiv bewertet, weil hier außerhalb des schulischen Bewertungssystems gearbeitet werden kann. Wir versuchen, den Ort des Geschehens als angenehm, anregend und mit einer Fülle von Möglichkeiten ausgestattet vorzustellen. Die Grenzen von Schule dürfen dann für einen Tag «vergessen» werden und aus einem größeren «Topf» geschöpft werden. Die Wirksamkeit sekundärer Motivation ist in der Schule hinlänglich bekannt - warum dürfen sich Lehrer so wenig aus dem wohltuenden «Topf» bedienen?

Der Sozialforscher und Philosoph Fritjof Bergmann, der ein neues Modell für Arbeit geschaffen hat, betont die Wichtigkeit dessen, einen bezahlten Teil der Arbeit das zu tun, was man «wirklich, wirklich» will - also seinen Herzenswünschen nachzugehen (Bergmann 1997). Die Kraft der daraus folgenden Motivation prägt auch den Rest der Arbeit, möbelt deren lustloseren Teile auf und strahlt auf die übrige Arbeit ab.

Lehrerfortbildung Kunst und Musik - ein Beispiel

Nach der Vorstellungsrunde frage Michael Bratke, Musiker und Pädagoge, welche «Instrumente» denn die Teilnehmer mithaben.

Analog zu optischen Signalen gibt es auch Geräuschsignale, z.B. Körpergeräusche. Die noch brav dasitzenden Teilnehmerinnen und Teilnehmer werden geradezu in diese Möglichkeiten «verwickelt» - außer Klatschgeräuschen, «Mundtrommeln», Trommeln, Knallen, Knacken, Knipsen - geschieht eine bemerkenswerte Verwandlung der Teilnehmer. Lust am Experiment und eine Vielfalt der Laute bestimmen die Atmosphäre.

Nach dieser Sequenz arbeiten alle an der Beziehung zwischen Farben und Geräuschen. Die Gruppe stellt ein vorläufiges «Alphabet» zusammen - das als «Notenbild» auch zwischen den Gruppen funktioniert. Abfolgen von Farben, Tönen, Geschwindigkeiten werden erprobt - Klang-Bilder ausgetauscht und die neu erworbene «Sprache» ausprobiert. Dazu hatte Michael einen Haufen voll Instrumente und «Geräuscherzeuger» ausgeladen - viele selbst hergestellt, andere gesammelt.

Die gerade beschriebene Phase ist gekennzeichnet durch eine systematische Arbeit und einen Austausch in der Gruppe. Das Erarbeiten von Notationen, die in Bezug gesetzt werden zu Farbe, Form und Grafik schützt vor Beliebigkeit, die sich sonst leicht breitmachen könnte. An dieser Stelle kann auch an die Systematik von Kandinsky, die Auseinandersetzung von Kandinsky und Schönberg oder auch Klee und seinem Bezug zur Musik erinnert werden.

⁵ nach Julia Breithaupt

Die nächste Phase ist nun eine «Ortsbesichtigung» in der Kunstsammlung. Kleingruppen einigen sich auf eine Bildauswahl und suchen sich dann aus dem Angebot an Instrumenten die passenden heraus. Vor den Bildern erarbeiten sie ihre Umsetzungen, die sie dann der gesamten Gruppe vorspielen. Von Klee bis Beuys reicht die Auswahl.

Um die musikalische Arbeit herum gab es zwei Informationsphasen zu den Bildern: vorher und nachher.

Die Kompositionen erfassten in ihrem Aufbau, der Instrumentenwahl, der Lautstärke auf eine ungewohnte, aber sehr treffende Art und Weise wesentliche, formale, kompositionelle und ausdrucksbezogene Elemente. Die Auseinandersetzung der Teilnehmer mit den Bildern war intensiv und spiegelte sich in ihren verbalen Kommentaren, ebenso wie der musikalischen Umsetzung. Die Befragung der Bilder verlief auf dem Hintergrund eines intensiven Erlebens, Vorbehalte verwandelten sich zu produktiven Auseinandersetzungen - eine ungewohnte Offenheit nahm den Platz von heimlicher Ablehnung ein.

Über das Fazit waren wir uns einig: Diese Art der Auseinandersetzung mit moderner und zeitgenössischer Kunst ist eine Alternative zu einer methodischen «Ochsentour» und außerordentlich motivierend.

Schmetterlinge sind aus den Kokons der Köpfe entschlüpft mögen sie ein wenig weiterleben!



Literatur

Bergmann, Fritjof.- Auf dem Weg zum Arbeitsmodell des 21. Jahrhunderts. An Arbor/Michigan (USA) 1997

Ekholm, Mats, u.a.: Wirksamkeit und Zukunft der Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen. Abschlußbericht der Evaluationskommission. Düsseldorf 1996

Beobachtungen und Umsetzungen für das eigene Vorgehen im 'Außerschulischen Lernort Museum'

Beim Besuch einer Schulklasse bemerke ich eine Schülerin, die sich ein Gemälde (Tintoretto, Vulkan überrascht Mars und Venus) näher betrachtet. Um ins Gespräch zu kommen und eine eingehendere Betrachtung (man ist ja Pädagoge ☺) des Gemäldes anzustiften, frage ich, was hier dargestellt sei. Antwort: „Christi Geburt“. Durch diese Feststellung schien das Interesse an dem Werk zu erlahmen; bekannte christliche Legenden waren wohl nicht gerade das, was zu weiterer Auseinandersetzung hätte veranlassen können.

Wie kann der verbildlichte Ehebruch als christliche Thematik verkannt werden? Doch fand ich die Wahrnehmung der Schülerin bei näherer Betrachtung gar nicht mehr so abwegig und vor allem sehr bezeichnend für ein Grundproblem beim Umgang mit historischen Bildwerken. Die Schülerin hatte den personellen Bestand der Szene, so wie sie ihn bemerkte, mit den ihr verfügbaren Wissensbeständen und unwillkürlich mit vorausgegangenen Seherfahrungen und Wissensbeständen vergleichen: Ein Kleinkind in einer 'Krippe', ein bärtiger Mann (Josef!) und eine Frau - das passt doch auf das Bildthema „Christi Geburt“

Der sachkundige (Museums)pädagoge wäre versucht, den Irrtum sofort aufzuklären. Ein pädagogischer Königsweg wäre damit allerdings nicht beschritten. Schließlich müsste es doch darum gehen, dazu anzuleiten, die eigenen Wahrnehmungen selbst zu überprüfen und das heißt hier zunächst, diese durch forschendes Betrachten so weit wie möglich aus dem Werk selbst abzuleiten, zu vertiefen, zu bestätigen bzw. zu verwerfen. Eben darin besteht ein qualitativer Unterschied zwischen Museumspädagogik und sattsam bekannter Museumsführung.

Das Fatale an konventioneller Museumsführungen ist, dass die Adressaten der dabei betriebenen fachspezifischen Erklärungsarbeit auf die Rolle der Zuhörer festgelegt sind und sich als unkundig erleben müssen. Was vorherrscht, ist das Erklären, das Belehren mit Faktenwissen. Zwangsläufig entsteht so der Eindruck, dass zu Betrachtung und Würdigung der Werke Kenntnisse vonnöten sind, über die ein Laie nun einmal nicht verfügt. Motivierend für weitere eigenständige Besuche ist dies nicht.

Konsequenz: Vorträge nur, wenn es unumgänglich ist. Dann jedoch, wenn irgend möglich, die TN in die Betrachtung mit einbeziehen. Meist ist die Anordnung der Werke in Sammlungen nach Kategorien organisiert, die kaum Gesichtspunkten entsprechen, die beim Besuch mit Kindern und Jugendlichen angemessen sind. Deshalb erfordert pädagogisch ambitionierte Arbeit pädagogische Kreativität und Eigensinn.

Umberto Eco berichtet, er gehe in ein Museum, um sich dort in nur ein einziges Bild zu vertiefen. Nach einer halben Stunde gehe er dann wieder, um den gewonnenen Eindruck nicht zu verwischen.

Eco ist damit ein ganz und gar außergewöhnlicher Museumsbesucher. Die meisten Einzelbesucher unternehmen den Versuch einer Gesamtbesichtigung. Individuelle, an Objektmerkmalen orientierte Auswahl un-

ter den Exponaten ist beim Besucherverhalten so gut wie nicht feststellbar. Die Besucher nehmen das Vorhandensein einer großen Anzahl von Werken zur Kenntnis, folgen dabei der Abfolge der Räume und der Abfolge der Exponate in diesen. **Diese bilden jedoch keine gedanklichen Zusammenhänge.** Wegen der sehr kurzen Betrachtungszeiten kommt es deshalb zu einem raschen Wechsel der Inhalte und Eindrücke, wie dies auch für die Benutzung von Massenmedien charakteristisch ist.

Rückschlüsse auf das eigentliche Interesse der Besucher am Gegenstand des Museums dürfen aus dem beobachteten Verhalten nicht gezogen werden. Anzunehmen ist vielmehr, dass sich zwar Erwartungen, Möglichkeiten und Interessen unterscheiden, sich diese unter den situativen Bedingungen aber nicht realisieren.

Konsequenz: *Es müsste grundlegendes Ziel von Museumsbesuchen mit Schülern sein, alternative Strategien zur Erschließung einer Kunstsammlung aufzuzeigen - und d.h. zu individuellem Verhalten zu befähigen und Vorgehensweisen zur Objektauswahl zu entwickeln.*

- *Wir benötigen thematisch ausgerichtete Gespräche vor Originalen. Schüler, die wiederholt an solchen von einem Leitgedanken bestimmten Veranstaltungen beteiligt waren, wird dadurch bewusst: Es gibt mehrere mögliche Vorgehensweisen bei der Erschließung von Kunstwerken.*
- *Es gibt mehrere Betrachtungsweisen für Objekte. - Die Gesichtspunkte bei der Erschließung der Sammlung können sich an verschiedenen Interessen und Erfahrungen orientieren. Nicht die der Sammlung zu Grunde liegende Fachwissenschaft und deren Kategorien müssen für den Besucher im Vordergrund stehen, sondern Ausgangspunkt kann das Suchen und das Entdecken von Merkmalen und Inhalten sein, die sich von den Exponaten selbst abheben lassen!*
- *Zusammen mit den Schülern thematische Leitgedanken entwickeln. Dazu kann mit einem vorab ausgewählten Werk begonnen werden; aus den Beobachtungen und Feststellungen der Schüler an diesem Werk werden Gesichtspunkte entwickelt, die für den weiteren Museumsgang interesseleitend werden, d.h. unter denen ein weiteres oder weitere Werke (auf)gesucht werden. Hierbei ist es freilich notwendig, dass man den Sammlungsbestand bestens kennt.*

Die Möglichkeiten, den Bestand einer Sammlung, ausgehend von einem zuvor eingehend betrachteten Werk zu erforschen und selektiv zu erschließen, sind vielfältig. So kann z.B. von den Schülern nach einem Gemälde (oder nach mehreren) gesucht werden,

- in dem ähnliche menschliche Emotionen verbildlicht sind, wie im vorherigen;
- das inhaltlich und/oder formal möglichst gegensätzlich zum vorherigen ist;
- in dem eine im vorherigen Gemälde kennengelernte Person in anderem Zusammenhang wieder erscheint;
- in dem eine bestimmte Episode anders gestaltet wiederkehrt;
- in dem ein bestimmtes, bildnerisch schwer zu lösendes Problem eine besondere Rolle spielt;
- in dem bestimmte gleiche Gegenständlichkeiten bzw. vergleichbare Bildelemente wesentlich sind;
- in dem bestimmte Konstellationen wiederkehren ...

Als besonders fruchtbares „Einstiegsthema“ hat sich das Thema „Körpersprache in Gemälden“ erwiesen. Hierbei geht es um Darstellungen, in denen Menschen bzw. Handlungen vorkommen, deren Emotionen bzw. emotionale Gehalte durch Körperhaltung, Gestik und Mimik bildnerisch mitgeteilt werden: Was fühlen und denken die Dargestellten, welche Interaktionen mit welchen Intentionen finden zwischen ihnen statt - und wie ist dies (ohne Sprechblasen, Textbeigaben, ohne filmische Bewegung) vom Künstler verbildlicht worden?

Das Interesse am Bedeutungsgehalt szenischer Darstellungen rangiert insbesondere bei Grundschulern naturgemäß zunächst vor formalen Eigenschaften. So ist es einfach, Körperhaltung und Mimik von den Kindern einmal nachstellen zu lassen, was sich ganz besonders bei Skulpturen empfiehlt.

Was für das Thema spricht, ist aber vor allem: **Die Kinder erfahren sich von Anfang an als kompetent!**

- Es hat sich gezeigt, dass gerade Kinder, die noch im Grundschulalter sind, Gestik, Mimik und Blickrichtungen als Informationsträger zutreffend erfassen, also bereits vorhandene Kompetenzen einsetzen können.
- Sprechen über bildlich vorgestellte Handlungen ist Kindern meist schon aus Zeiten des frühen Spracherwerbs geläufig.

– Sie bemerken, dass verfügbare und vertraute Vorgehensweisen konsequent weitergeführt nun auch bei der ‘neuen’ Bildwelt im Kunstmuseum zu selbst verdienten Ergebnissen und Entdeckungen führen. Für Grundschüler, können Kunstwerke Anlass zu weitreichender inhaltlicher Reflexion werden. Das Werk gerät dabei nicht aus dem Blick, und wird keineswegs zum bloßen Gesprächsanlass reduziert. Immer wieder auf das Werk zurückbezogen bzw. von diesem abgeleitet, entwickelt sich aus emotionaler Anteilnahme letztlich ein Zugang zu inhaltlichem *und* bildnerischem Bestand als Einheit. Bildende Kunst, so musste die allgemein daraus gewonnene Erfahrung sein, ist eben gerade keine von alltäglichen Lebenszusammenhängen abgehobene esoterische Sphäre, sondern sie verbildlicht und kommentiert überzeitliche allgemeine menschliche Grundfragen - betrifft also in ihrem Kern, Jeden und Jede und nicht nur fachspezifisch Interessierte und Informierte. Natürlich darf beim Umgang mit Kunstwerken nicht vergessen werden, dass dem sinnlichen Erfassen Grenzen gesetzt sind, dass der wahrnehmungsmäßige Zugang für sich alleine zu keinem wirklichen Ende gelangt. Die Beschränkung auf „sinnliche Erkenntnis“ würde einen Großteil der Kunst missverstehen, ist aber gerade für Kinder ein erster Anknüpfungspunkt. Bei dem hier beschriebenen Vorgehen steht die Erklärung nicht am Beginn; sie setzt erst dort ein, wo forschendes Betrachten nicht weiterführt, weil sich aus dem Werk selbst nicht mehr ableiten läßt.

Den besten Zugang zu einem Kunstwerk bekommt man natürlich nach den Anschauen, darüber reden, ... (s.o.), indem Bilder nachgestaltet werden.

Zur Erinnerung: **Eine Nachgestaltung ist keine Kopie!!!** Eine Nachgestaltung ist *das individuelle Erfassen und Umsetzen eines Kunstwerkes*. Hier gibt es kein ‘Falsch’ und ‘Richtig’! Häufig hat das dann entstandene Werk nur noch wenig oder keine Ähnlichkeit mit dem betrachteten Ausgangsobjekt. Vor allem die nichtgegenständliche Malerei läßt sich so erfassen. Trotz mangelnder Ähnlichkeiten mit dem Ursprungsbild wird man im anschließenden Gespräch feststellen, daß es einen emotionalen Zugang zum Bild gegeben hat.

Eine praktische Seite für unsere Arbeit in der Klasse ist die entwicklungspsychologisch bedingte Eigenart der Kinder, nach Fertigstellung ihres Bildes dieses kurz zu betrachten, festzustellen, daß es noch leere Stellen gibt und dann diese rational füllen zu wollen. Damit verlassen sie die emotionale Ebene des Sich-Einfindens in das vorgegebene Kunstwerk.

Hier ist in besonderem Maße die Aufmerksamkeit des Lehrers gefordert, der diesen Zeitpunkt erkennen muß und behutsam eine individuelle Zwischenreflexion einleitet.

Für uns, die wir in der Schule (museums)/(kunst)pädagogisch arbeiten wollen, bleibt nun die große Frage: „Wie komme ich von einem Bild zur Nachgestaltungsaufgabe?“

Dies ist theoretisch kaum leistbar, sondern kann nur an praktischen Beispielen erfahrbar gemacht werden. Zudem benötigt man eine gewisse Routine, die sich nach einiger Zeit aber von selbst einstellen wird. Ein besonderes Korrektiv ist dabei natürlich die Arbeit mit den Kindern, die uns sofortige Rückmeldung geben. Ist die eigene Reflexionsfähigkeit genügend ausgebildet, wird man beim Betrachten von Bildern schnell feststellen, daß sich dieser Vorgang sogar automatisiert.

Das bekannte Leiden aller Unterrichtenden stellt sich hier ein: Beim intensiven, manchmal auch schon beim oberflächlichen Betrachten eines Bildes rollt im Kopf eine Umsetzungsmöglichkeit, vielleicht gar eine ganze Unterrichtsstunde oder -reihe ab ☺.

Noch eine Beobachtung zum Abschluß: Sie werden sicher oft von den Kindern mit selbstgemalten Bildern als Beweis der Zuneigung ‘beglückt’. Die Bilder, die im Kunstunterricht gemalt werden, bekommt man anschließend geschenkt. Auch findet man irgendwann eine Reihe von Schülerarbeiten in einer Ecke der Klasse wieder. Wurde allerdings im nichtgegenständlichen Bereich gemalt, sind die Bilder auf einmal verschwunden. Ein Beispielbild einem Kind ‘abzuschwatzen’ wird auf einmal äußerst schwierig.



Literatur

Eco, Umberto: Museum und Kommunikation. Vom Autor nicht revidierte Niederschrift einer Rede, gehalten anlässlich der Tagung «Il museo paria al pubblico», 19.-21. Oktober 1989 in Bologna, Übersetzung: Ursula GrossDinter)

Gien, Gabriele: Ganzheitliches Lernen mit Kunstbildern - heute. Die Bedeutung von Kunstbildern in der kindlichen Lebenspraxis - heute als Impuls für einen ganzheitlich-mehrdimensionalen Umgang mit Bildern im Grundschulalter. Regensburg 1996

Klein, Hans-Joachim/Bachmayer, Monika: Museum und Öffentlichkeit. Fakten und Daten - Motive und Barrieren. Berlin 1981

Klein, Rolf: Besucherverhalten in Museen und Galerien. In: Groppe, HansHermann/Jürgensen, Frank (Hg.): Gegenstände der Fremdheit. Museale Grenzgänge. Hamburg 1988

Preiß, Achim: Elfenbeinturm oder Massenmedium. Zur Geschichte des Verhältnisses zwischen Museum und Publikum im 20. Jahrhundert. In: Preiß, Achim/Stamm, Karl/Zehnder, Frank Günter: Das Museum. Die Entwicklung in den 80er Jahren. Festschrift für Hugo Borger zum 65. Geburtstag. München 1990

Schuck-Wersig, Petra/Wersig, Gernot: Die Lust am Schauen oder Müssen Museen langweilig sein? Plädoyer für eine neue Sehkultur. Berlin 1986

Teinen, Heiner: Was sucht der Besucher im Museum? Massenmediale Aspekte des Museumswesens. In: Fliedl, Gottfried (Hg.): Museum als soziales Gedächtnis? Kritische Beiträge zu Museumswissenschaft und Museumspädagogik. Klagenfurt 1988

Also zurück zur Frage: „Wie komme ich von einem Bild zur Nachgestaltungsaufgabe?“

Es wird an dieser Stelle keine Beispiele geben, die können wir nur praktisch erfahren!

