



MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

***Das Museum als außerschulischer Lernort –
kultur- und sozialanthropologische Workshops für
Kinder im Fokus***

verfasst von / submitted by

Nina Gruber BA

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

Wien, 2016 / Vienna 2016

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

A >066 810<

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

Kultur- und Sozialanthropologie

Betreut von / Supervisor

Dr. Ulrike Davis-Sulikowski

Danksagung

Ich möchte an dieser Stelle die Gelegenheit nutzen und mich bei allen von Herzen bedanken die mich bei der Anfertigung dieser Masterarbeit unterstützt haben. Ein besonderes Dankeschön gilt meiner Betreuerin Dr. Ulrike Davis-Sulikowski, die für meine Fragen immer ein offenes Ohr hatte und mir wertvolle Anregungen und Tipps gab. Ganz besonders wichtig ist mir aber auch mich bei meiner Familie und meiner Studienkollegin Katrin Kandler zu bedanken sowohl für die Unterstützung, Geduld und die vielen motivierenden Worte.

Auch recht herzlich bedanken möchte ich mich bei meinen InterviewpartnerInnen, ohne ihre Bereitschaft wäre diese Arbeit nicht möglich gewesen.

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung	S. 1
2.	Themenfindung/Verortung/Wissenschaftlicher Kontext	S. 2
2.1.	Meine Forschungsfrage	S. 3
2.2.	Die Methodenwahl	S. 3
2.2.1.	Die Literaturrecherche	S. 3
2.2.2.	Durchführung der Vermittlungsprogramme/Verfassen der Gedächtnisprotokolle	S. 4
2.2.3.	Teilnehmende Beobachtung	S. 4
2.2.4.	Qualitative Interviews	S. 4
2.2.5.	Informelle Gespräche	S. 5
2.2.6.	Auswertung und Analyse der gesammelten Daten	S. 5
3.	Mein Feld – Das Museum	S. 5
3.1.	Der Terminus	S. 6
3.2.	Geschichtliche Einordnung	S. 7
3.3.	Die Aufgabenbereiche des Museums	S. 9
3.3.1.	Sammeln	S. 9
3.3.2.	Bewahren/Erhalten	S. 9
3.3.3.	Forschen	S. 10
3.3.4.	Präsentieren/Ausstellen	S. 11
3.3.5.	Informieren/Bilden	S. 12
3.4.	Das Weltmuseum Wien	S.13
4.	Das Museum als (außerschulischer) Lernort	S.13
5.	Die Workshops/Vermittlungsprogramme	S. 16
5.1.	Kulturdetektive – „Spielend und bastelnd um die Welt“	S. 17
5.2.	Die „objektzentrierten“ Vermittlungsprogramme	S. 20

5.2.1.	Spielereise	S. 26
5.2.2.	Tiere	S. 29
5.2.3.	Eine Reise um die Welt	S. 32
5.2.4.	Museumsspaziergang	S. 34
5.3.	Die begreifbaren Objekte	S. 36
6.	Auseinandersetzung mit zentralen Begrifflichkeiten	S. 44
6.1.	Theoretische Ansätze	S. 44
6.1.1.	Museumspädagogik	S. 44
6.1.2.	Kulturvermittlung/Kunstvermittlung	S. 47
6.1.3.	Kultur	S. 47
6.1.4.	Spiel- und Erlebnispädagogik	S. 49
6.1.5.	Interkulturelle Pädagogik	S. 50
6.1.6.	Globales Lernen	S. 53
6.2.	Vermittlungsformen	S. 54
7.	Forschungsmethoden: Methodenwahl und –anwendung	S. 57
7.1.	Der Forschungsprozess	S. 57
7.2.	Gedächtnisprotokolle	S. 58
7.3.	Teilnehmende Beobachtung	S. 60
7.4.	Problemzentriertes Experten- und Expertinneninterview	S. 63
7.5.	Informelle Gespräche	S. 66
7.6.	Transkription	S. 66
7.7.	Qualitative Inhaltsanalyse	S. 67
7.8.	Probleme im Forschungsprozess	S. 68
7.8.1.	Veränderung des Themas	S. 68
7.8.2.	Veränderung im Feld	S. 70

7.8.3.	Problemzentriertes Experten- und Expertinneninterview	S. 70
8.	Erkenntnisse	S. 71
8.1.	Ergebnisse und Schlussfolgerungen	S. 72
8.2.	Zusammenfassung und abschließende Bemerkungen	S. 80
9.	Literaturverzeichnis	S. 82
9.1.	Literaturquellen	S. 82
9.2.	Internetquellen	S. 85
9.3.	Gedächtnisprotokolle - Interviewverzeichnis – Informelle Gespräche - Bilderverzeichnis	S. 86
10.	Anhang	S. 89
11.	Abstract	S. 91

1. Einleitung

Im Sommer 2009 machte ich im Museum für Völkerkunde¹ (heute Weltmuseum Wien) ein Praktikum. Ich wurde unter anderem für die Betreuung von Kindern im Rahmen des Wiener Ferienspiels – zum Thema „Japan“ – eingesetzt. Es machte mir großen Spaß. Von da an ließ mich der Gedanke, mit Kindern zu arbeiten, aber auch gleichzeitig ethnologische Themen zu vermitteln, nicht mehr los.

Von 2010 bis 2011 arbeitete ich dann als gemeinnützige Mitarbeiterin im Verein KAMA mit. Es handelt sich hierbei um eine Abspaltung des Ute Bock Vereins. Die Gruppe bot Workshops für Kinder an, wo sie mit Asylwerberinnen und Asylwerbern zusammentrafen, die ihnen unter anderem von ihrem Heimatland berichteten. Gemeinsam zu spielen und ein Stückchen von der Welt zu entdecken, war die Idee, die hinter diesem Konzept steckte. Ich war hellauf begeistert von dieser Herangehensweise. Gemeinsam mit meiner Studienkollegin, Katrin Kandler, hatte ich den Plan, Workshops im musealen Bereich anzubieten, die in engem Zusammenhang mit kultureller Vielfalt, Toleranz und dem Entdecken anderer Länder und Sitten stehen sollten. Es bot sich die Gelegenheit ab dem Frühsommer 2012 solche Veranstaltungen im Weltmuseum Wien durchzuführen. Der Titel war „Kulturdetektive – Spielend und bastelnd um die Welt“. Zu Beginn arbeiteten wir mit nur einem Programm, unser Angebot erweiterte sich jedoch im Laufe der Zeit. Anfangs hatten wir vor, eine gemeinsame Masterarbeit über diese Workshops zu verfassen. Darauf werde ich im Kapitel betreffend der Probleme im Forschungsprozess noch näher zu sprechen kommen.

Ich wurde ab März 2012 als Museumspädagogin im Weltmuseum, bzw. im Verband des Kunsthistorischen Museums Wien, angestellt und war damit auch für andere Kinderprogramme sowie Erwachsenenveranstaltungen zuständig. So kam mir die Idee, noch weitere Programme auszuarbeiten und anzubieten, die in verstärktem Ausmaß auf die Objekte in den Ausstellungen konzentriert sind. Damit würde es dann zwei verschiedene Herangehensweisen geben und diese Idee gefiel mir sehr gut.

Meine verschiedenen Erfahrungen im Bereich der Kulturvermittlung im Weltmuseum Wien brachten mich dann schließlich auf meine Hauptforschungsfrage: **Welche Möglichkeiten bietet das Museum als Lernort, Kindern verständlich und anschaulich ethnologische Themen zu vermitteln?**

¹ In meiner Arbeit werde ich mit dem Begriff Weltmuseum Wien arbeiten, da es sich um den aktuellen Namen des Hauses handelt. Das Museum für Völkerkunde wurde im Frühjahr 2013 auf Wunsch des neuen Direktors umbenannt.

Um dies zu beantworten möchte ich einerseits die von mir entwickelten Workshops heranziehen mit besonderem Augenmerk auf ausgewählte „begreifbare“ Objekte, die dann in einem Extrapunkt Erwähnung finden werden, aber auch Theorien und wichtige Begrifflichkeiten aus der Literatur sowie Interviews, die ich mit Pädagoginnen und Pädagogen, die mich im Weltmuseum mit ihren Gruppen besuchten, durchgeführt habe. Ich möchte aber auch andere Stimmen mit einfließen lassen, wie die ehemalige Kuratorin der Kulturvermittlung. Da alles, wie bereits erwähnt, mit den Kulturdetektive-Workshops, die ich gemeinsam mit Katrin Kandler konzipiert und durchgeführt habe, begann, sollen diese in meiner Masterarbeit auch Erwähnung finden.

Meine Forschungen führte ich im Zeitraum Mai 2013 bis Juli 2015 durch. Die Erhebungen, die ich zwischen November 2014 und Juli 2015 machte, stammen aus der Neuen Burg. Da das Weltmuseum von November 2014 bis Herbst 2017 wegen Umbauarbeiten geschlossen ist, verlegte ich meine Tätigkeit dort hin und konnte einen Großteil meiner Workshops weiter durchführen, aber auch mein Angebot inhaltlich erweitern. Darauf möchte ich dann im Folgenden noch näher eingehen.

2. Themenfindung/Verortung/Wissenschaftlicher Kontext

Schon im Bachelorstudium habe ich als einen meiner Schwerpunkte „Museums- und Bildungsarbeit“ gewählt, und bereits da wusste ich, dass meine Masterarbeit auch ein Thema haben wird, welches in diese Rubrik fällt. Ich verorte mein Thema genau in diesen „Spezialarm“ meines Studiums, aber auch in die Erziehungsanthropologie sowie in die Arbeitsanthropologie.

In dieser Arbeit vereinen sich Ansätze der Kultur- und Sozialanthropologie mit jenen der Pädagogik und sollen sich gegenseitig befruchten. Mein Thema ist die ethnologische Vermittlungsarbeit mit Kindern. Ich gehe der Frage nach, mit welchen Methoden/Ansätzen es möglich ist, Kindern ethnologische Themen verständlich, anschaulich und lustvoll näher zu bringen. Dabei setze ich mich zuallererst mit der Museumspädagogik und der Kulturvermittlung allgemein auseinander – zwei Begriffe, die für mich eigentlich gleichzusetzen sind. Dann wird mich der Kulturbegriff beschäftigen, der generell ein wichtiger Terminus in meinem Studium ist.

Im Begriff Museumspädagogik ist mein Vorhaben eigentlich bereits grob umrissen; ich setzte

mich mit musealen Methoden auseinander, um Kindern die Ausstellungen und Objekte pädagogisch wertvoll zu vermitteln, dabei ist es mir natürlich zentral, dass die Vermittlung altersgerecht vonstatten geht.

Die Spiel- und Erlebnispädagogik ist ebenfalls ein Zweig, in den meine Arbeit einzuordnen ist. Auch wichtig in diesem Zusammenhang und bedingt durch den inhaltlichen Hintergrund sind die Interkulturelle Pädagogik sowie das Globale Lernen allgemein.

2.1. Meine Forschungsfrage

Wie bereits in meinem Vorwort erwähnt, ist meine Hauptforschungsfrage:

Welche Möglichkeiten bietet das Museum als Lernort, Kindern verständlich und anschaulich ethnologische Themen zu vermitteln?

Unterfragen, die sich beinahe allesamt während des Forschungsprozesses ergaben, sind:

- Welche Möglichkeiten der Vermittlung finden sich?
- Wie wird der Begriff Lernort definiert? Welche anderen Begrifflichkeiten gibt es in diesem Zusammenhang?
- In welcher Weise kann das Museum ein Ort des Lernens und der Sozialisation sein?
- Wie vermittele ich „anschaulich“?
- Welche theoretischen Ansätze können bei der Museumsarbeit unterstützen, eine Bereicherung sein?

2.2. Die Methodenwahl

2.2.1. Die Literaturrecherche

Eine wichtige Methode vor und während meiner Erhebung war die Literaturrecherche. Ich nutzte sie, um mich mit Begrifflichkeiten auseinanderzusetzen, die für meine Forschung zentral waren, wie zum Beispiel die Museumspädagogik, aber auch, um Theorien freizulegen, die sich hinter meinen Konzepten verbergen, wie Spiel- und Erlebnispädagogik oder auch Interkulturelles Lernen. Den Hauptteil bildet Literatur aus dem deutschsprachigen Raum. Dieser Umstand war nicht beabsichtigt, sondern hat sich so ergeben.

2.2.2. Durchführung der Vermittlungsprogramme/Verfassen der Gedächtnisprotokolle

Meine Workshops bilden sozusagen das Herzstück meiner Forschung. Ich zeige darin Möglichkeiten auf, wie man Kindern ethnologische Themen meiner Ansicht nach verständlich vermitteln kann. Dahinter liegen natürlich bestimmte Methoden, die für die Beantwortung meiner Hauptforschungsfrage und Subfragen von großer Priorität sind. Sie sind aber auch wichtig, um zu reflektieren und um zu sehen, wie die Kinder auf bestimmte Ansätze reagieren. Diese Reflexion habe ich in Form von Gedächtnisprotokollen betrieben. Ich habe in diesem Zusammenhang auch die für mich wichtigsten „begreifbaren“ Objekte der Vermittlungen herausgearbeitet. Diese werden in einem eigenen Unterpunkt im Rahmen des Kapitels zu den objektzentrierten Workshops Erwähnung finden und Bildmaterial wird diese veranschaulichen.

2.2.3. Teilnehmende Beobachtung

Um bestmöglich zu agieren, auch im Hinblick auf meine Gedächtnisprotokolle, musste ich die Kinder genauestens beobachten und auch versuchen „zwischen den Zeilen zu lesen“. Nach den ersten Workshops wurde mir bewusst, dass das auch eine Form der Teilnehmenden Beobachtung darstellt. Demnach habe ich sie auch in mein Methodenset integriert.

2.2.4. Qualitative Interviews

Ebenso zentral für meine Forschung waren qualitative Interviews, die ich mit Pädagoginnen und Pädagogen durchführte, die meine Workshops mit ihren Gruppen besuchten. Sie dienten dazu, deren Meinung zu zentralen Begrifflichkeiten und auch zum Schlagwortsatz „Museum als Lernort“ zu erfahren. Es war nicht einfach, InterviewpartnerInnen zu finden. Ich sprach aber auch mit Museumspädagoginnen (ich habe leider keinen männlichen Gesprächspartner gefunden) und der ehemaligen Kuratorin der Kulturvermittlung im Weltmuseum, von der ich im Laufe der Jahre viel über Vermittlungsmethoden gelernt habe. Hier ging es mir vor allem darum, Stellungnahmen zu Herangehensweisen und verschiedenen Vermittlungsformen zu bekommen und ihre Sicht der Dinge, ihren Blick auf die Museumspädagogik zu erfahren.

2.2.5. Informelle Gespräche

Während der „Bastelzeit“ kam es immer wieder zu tollen informellen Gesprächen. Da diese auch wertvolle Informationen enthielten, möchte ich sie in meiner Arbeit nicht unerwähnt lassen und sie auch in meine Erhebung miteinbeziehen. Für viele wirkte der Begriff des Interviews abschreckend, diese Personen waren aber trotzdem bereit für ein kurzes Gespräch. Ich hielt das Gesagte in Form von handschriftlichen Notizen fest.

2.2.6. Auswertung und Analyse der gesammelten Daten

Als Auswertungs- und Analyseverfahren wählte ich die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring und zwar hauptsächlich deshalb, weil sie mir bereits bei anderen Forschungen gute Dienste erwiesen hat und meine Ergebnisse auf einen Nenner brachte.

Natürlich geht jeder Forscher/jede Forscherin mit bestimmten Vorannahmen in den Prozess, auch bei mir ist das der Fall. Ich habe meine eigene Definition von Museumspädagogik und bin der Ansicht, dass sich jedes Museum die für sich geeigneten Instrumente herausnehmen soll. So kann sich ein „Instrumentarium des Hauses“ (zum Beispiel des Weltmuseums) bilden, ein Grundstock, wenn man so will. Trotzdem sollte man versuchen, für neue Zugänge offen zu bleiben. Ich glaube auch, dass das Museum als Lernort viele Vorteile gegenüber anderen Stätten der Bildung mitbringt, weil durch die Objekte viel intensivere Erfahrungen möglich sind; aber mir ist auch bewusst, dass es Grenzen in der Vermittlungsarbeit gibt. Mein Ziel ist es, mithilfe meiner Methoden meine Forschungsfragen und Subfragen bestmöglich zu beantworten.

Zunächst möchte ich näher auf meinen Forschungsort eingehen.

3. Mein Feld – das Museum

Unbestritten zentral für meine Forschung und die damit in Verbindung stehende Forschungsfrage ist der Ort, an dem ich meine Erhebungen durchgeführt habe – das Weltmuseum Wien. Ich möchte im Folgenden auf den Terminus Museum an sich eingehen, auf dessen Geschichte und auch über die Aufgaben dieser Bildungsstätte schreiben.

3.1. Der Terminus

Silke Traub berichtet in ihrem Buch darüber, dass Gegenstände immer schneller als „museal“ eingestuft werden und man dazu verleitet ist, für ihre Aufbewahrung eigene Museen zu gründen, deshalb wird die Museumslandschaft immer breit gefächerter. Das geht so weit, dass seit geraumer Zeit von einem wahrhaften Museumsboom gesprochen wird. Jedoch liegen die Ursprünge der meisten Einrichtungen in privaten, kirchlichen oder herrschaftlichen Sammlungen, die dann zu Museen ausgearbeitet werden (Traub 2003:13).

Nun stellt sich die Frage, welche Stätten wirklich das Prädikat „Museum“ verdienen. Es muss bestimmten Kriterien Genüge getan werden, um diese Bezeichnung zu erlangen.

Das International Council of Museums (ICOM) sieht im Museum

„eine im öffentlichen Interesse verwaltete, ständige Einrichtung mit der Aufgabe, Objekte von kulturellem Wert zu bewahren, auf unterschiedliche Art und Weise zu erforschen und – vor allem – zur Freude und zur Bildung der Öffentlichkeit auszustellen“ (Hudson 1975:1).

Traub erweitert die Definitionen in ihren Ausführungen und schlussfolgert, dass sich ein Museum meist aus gesammelten Objekten oder Gegenständen zu einem spezifischen Thema herauskristallisiert. Betont werden dabei die klassischen Aufgaben des Museums: Sammeln, Bewahren, Erforschen, Ausstellen (Vermitteln) und deren Bildungswert für die BesucherInnen. Wichtig ist auch das Vorliegen eines historischen oder kulturellen Bezuges. Das Haus muss einen sogenannten Öffentlichkeitscharakter aufweisen. Damit ist gemeint, dass die Sammlung für eine bestimmte Zeit für die Menschen erlebbar sein soll (Traub 2003:14f).

Bals definiert folgendermaßen:

„Zeugnisse aus der Geschichte der Menschheit, aus dem Ablauf unserer historischen, technischen, soziokulturellen, unserer physischen, psychischen und philosophischen, aber auch unserer künstlerischen Entwicklung bieten in ihren Ausstellungen einen Überblick vom Weg des Menschen durch die Zeiten und informieren über das, was in diesen Zeiten lebendig war an Ideen, Können und Gebräuchen“ (Heiligenmann 1986:13).

Ebenso wie Silke Traub (2003) bin ich der Ansicht, dass diese Umschreibung stärker auf das kulturelle Erbe eingeht, welches durch das Museum erhalten bleibt.

3.2. Geschichtliche Einordnung

Im Europa des 16. Jahrhunderts erfreuten sich Kunst- und Wunderkammern (*theatrum mundi*) großer Beliebtheit. Sie waren ein Hobby der HerrscherInnen und gut situerter Personen dieser Zeit, gleichzeitig auch Demonstration von Macht, Prestige und Reichtum. Aus diesen besonderen Einrichtungen entwickelten sich später die Museen. Die Kammern waren voller „Kuriositäten“ aus der ganzen Welt und sollten einen generellen Überblick über das Wissen der Zeit vermitteln. Was gesammelt wurde, lag in der Hand der Sammlerin/des Sammlers. Manche entschieden sich für eine Objektgruppe wie zum Beispiel Waffen, während andere all das ihr Eigen nennen wollten, was ihnen zwischen die Finger kam. Mit der Zeit wurden diese Sammlungen nach Themenschwerpunkt geteilt und damit unabhängig. Manche von ihnen waren der Beginn/der Kern heute bekannter Museen (Waidacher 1996:84f).

Nach den Kunst- und Wunderkammern wurden die Sammlungen in einer anderen Art und Weise für die BesucherInnen geöffnet und präsentiert. Waidacher sieht das Amerbach-Kabinett in Basel (1661) sowie das Ashmolean Museum in Oxford (1693) als die ersten öffentlichen Museen an (Waidacher 1996: 73).

Folgendes Zitat, findet sich in diesem Zusammenhang oft:

„[T]he French Revolution created the first public museum by opening the Louvre [...] (Koltai 2008:167).

Es sollte der Bevölkerung die Möglichkeit geboten werden, sich zu bilden, wie viele andere Häuser, die später folgten. Die Französische Revolution brachte noch einige andere Museen hervor, die man bis heute als emanzipatorisch bezeichnen könnte (Peterka 2000:38). Bis zu diesem Zeitpunkt waren diese Einrichtungen eher etwas für reiche Personen bzw. für solche mit hohem Intellekt gewesen. Die speziellen Öffnungszeiten, manchmal hatte das Haus nur ein paar Stunden in der Woche geöffnet, erschwerten den Zugang zusätzlich (Waidacher 1996:74). Zusammenfassend kann man sagen, dass das Zeitalter der Aufklärung mit seiner Ideologie die Konzeptualisierung der Museen in Europa stark beeinflusste. Zu dieser Zeit begann auch die Kategorisierung in Genres und Themen (Flatscher 1993:5).

Im 19. Jahrhundert gab es dann einen regelrechten Museumsboom und man fasste das Verbessern der Bildung der BesucherInnen stärker ins Auge (Peterka 2000:38). Genau zu dieser Zeit entwickelten sich auch die ersten ethnologischen Museen.

Hooper-Greenhill (2000:134) formuliert es folgendermaßen:

„(...) as museums were established one of their most prominent functions lay in the field of education. Education understood as a process of imparting information and through this, values, such as to constitute the subject as an ideal citizen“.

Museen halfen dabei, einen „National-Mythos“ zu kreieren bzw. herauszufinden, was national bedeutet und wie man es im jeweiligen Kontext definiert. Man trachtete danach, dass die gezeigten Objekte von den BesucherInnen im richtigen Licht gesehen wurden. Damit ist gemeint, dass sie mit ihrer ganzen dahinter liegenden Geschichte verstanden werden sollen. Man hatte das vorrangige Ziel, die Menschen zu bilden (Sturm 2004:199f).

Zur Zeit des Nationalsozialismus in Europa sollten die Bildungsstätten den „Mythos“ des Regimes propagieren, die Ideen widerspiegeln. Dies trifft im Besonderen auch auf die ethnologischen Museen zu. An sich waren sie zu dieser Zeit nicht von großem Nutzen, da ihr Fokus schließlich auf dem „Anderen“ lag, was ja für den Nationalsozialismus nicht von großem Interesse war, aber sie halfen dabei, das „Wir“ zu definieren und abzugrenzen (Sommer 2001:207).

Eine Museumsreform in den 1970er Jahren rückte das „offene“ und „lebendige“ Museum in den Vordergrund. Die Vermittlungsarbeit wurde zentral für die Einrichtungen, man sollte etwas lernen und sich vergnügen, unabhängig vom individuellen Bildungsniveau. Die Schnelllebigkeit unserer Zeit, die voller Ereignisse, Daten und Fakten ist, soll mit Hilfe des Museums besser zugeordnet, eingeordnet und verstanden werden können (Litzki 1995). Das führt natürlich dazu, dass die bisher angeführten Definitionen nochmals erweitert werden können. Meyer (1994:32) umschreibt es so:

„Das Museum sollte auch ein Ort der Kommunikation und persönlichen Kreativitätsentfaltung werden. Mag auch manche Theorie und vieles in Ansätzen stecken geblieben sein, so wurden die Museen durch diese Politik doch in einer Weise ins Licht der Öffentlichkeit gerückt, die mit ihrer früheren Rolle in der Gesellschaft nicht vergleichbar ist.“

In der heutigen Zeit sind Museen stark marktorientiert, weil sie als Teil der Freizeitindustrie gesehen werden. Um in Österreich Beihilfen zu erhalten, müssen sie gewisse Standards erfüllen und sich an Richtlinien halten, was sich nicht immer mit dem wissenschaftlichen Anspruch vereinbaren lässt (Haumberger 2012:25).

3.3. Die Aufgabenbereiche des Museums

Bei der Annäherung an den Begriff des Museums dürfen neben Definitionsansätzen und einem geschichtlichen Abriss die zentralen Aufgaben dieser Institution nicht unerwähnt bleiben. Diese werden in der Literatur relativ einheitlich genannt: Sammeln, Forschen, Bewahren, Ausstellen/Vermitteln und Bilden (Traub 2003:16).

3.3.1 Sammeln

Der Bereich des Sammelns wird im Museum in professioneller Weise bestritten:

„Sammeln meint die Aneignung von Vergangenheit wie das Fixieren der fließenden Zeit“ (Jensen 1990).

Es werden Materialien erfasst, wie auch käuflich erworben. Dieser Aufgabenbereich steht auch immer in Zusammenhang damit, ob und wie das Objekt präsentiert wird. Denn der Museumsträger entscheidet, ob das Objekt „aufhebenswert“ und „ausstellungswert“ ist (Traub 2003:17).

3.3.2 Bewahren/Erhalten

Unter diesen Punkt fallen die Restaurierung, die Konservierung und die Erhaltung der Materialien. Das Museum kümmert sich um die Gegenstände und sorgt so für deren weiteres Bestehen. Nur so kann ihr Wert gesichert werden. Natürlich spielen in diesem Zusammenhang auch Fachkräfte, die über das nötige Wissen, die Technik betreffend verfügen, eine zentrale Rolle.

In diesen Bereich fällt auch die Verantwortung, darüber zu entscheiden, ob ein Gegenstand überhaupt ausgestellt werden darf, hier spielen zum Beispiel die Licht- und Temperaturverhältnisse eine wichtige Rolle. Es gilt hier jeweils für die notwendigen Bedingungen zu sorgen (Traub 2003:17f). Silke Traub spricht in diesem Zusammenhang auch die Wichtigkeit von Nachbildungen an, die heute dazu verwendet werden, um den BesucherInnen einen „begreifbaren“ Zugang zu ermöglichen. Ein Originalobjekt kann diesen nicht sichern, da es von den Gästen nicht berührt bzw. näher in Augenschein genommen werden darf (Traub 2003:17).

3.3.3 Forschen

Zunächst zwei Zitate, die diesen Aufgabenbereich Silke Traubs (2003) und meiner Ansicht nach gut umreißen:

„Wissenschaftliche Museumsarbeit muss die Bildungsinhalte des Museums permanent überprüfen und modifizieren, entsprechend den politischen, sozialen, ökonomischen und kulturellen gesellschaftlichen Bedingungen, um eine Forschung im Interesse der Rezipienten des Museums zu machen“ (Hense 1985:54).

„Das Erforschen gesammelter Substanz ist eine wesentliche Voraussetzung für die Präsentation und Ausstellungstätigkeiten eines Museums sowie für seine Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit, wobei Objektforschung auch deren Dokumentation und Publikation mit einschließt“ (Jensen 1990:34).

Es gibt also einerseits die fachwissenschaftliche Forschung und andererseits ist es zentral, dass sich ein Museum immer wieder selbst einer Überprüfung unterzieht. Um bestehen zu können, müssen die angewendeten Methoden mit der Zeit gehen, seien es die wissenschaftlichen wie auch die didaktischen. Am Beginn steht das Objekt selbst im Zentrum und wird erforscht und es wird im Licht seiner Geschichte dargestellt bzw. in diese eingeordnet. Dabei ist es wichtig, dass die Forschungsmethoden, die Anwendung finden, offengelegt werden, denn auch diese müssen gewissen Standards genügen. Für diese Tätigkeit bedarf es Spezialistinnen und Spezialisten wie KunsthistorikerInnen, NaturwissenschaftlerInnen, Kultur- und Sozialanthropologen und -innen, um nur einige wenige zu nennen. Die Ergebnisse müssen dann auch öffentlich gemacht werden. Ganz zentral im Prozess ist die Dokumentation, sie stellt das „Gedächtnis“ des Museums dar (Jensen 1990:34 f). Nur wenn die Prozesse im Museum gut dokumentiert und nachvollziehbar sind verdient das Museum das Prädikat „Bildungsstätte“.

Auch von großer Priorität sind Veröffentlichungen des Hauses. Sie unterstützen dabei, bekannt zu werden und die BesucherInnen in die Ausstellungen zu locken. Es kann so eine Beziehung aufgebaut werden. Natürlich sind die Publikationen für die Museumsgäste auch eine Möglichkeit, zusätzliche Informationen zu erhalten und das Museum selbst kann noch weiteres Material zur Verfügung stellen (Traub 2003:18f). In diesem Zusammenhang wäre auch eine Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Museen besonders wichtig, eigentlich unerlässlich.

3.3.4 Präsentieren/Ausstellen

Wenn es um die Ausstellungspräsentation geht, ist wohl die Auswahl der Objekte einer der zentralsten Punkte. Man trachtet danach, jene Stücke, die für die BesucherInnen am Interessantesten sein könnten, auszuwählen, muss aber dabei auch auf die Materialien Rücksicht nehmen. Damit ist gemeint, ob ein Zeigen überhaupt im Bereich des Möglichen liegt. Ebenso ist es wichtig, dass das Gesamtkonzept stimmig ist. Es muss auch gut überlegt sein, in welchem Umfang eine Präsentation angelegt ist und wie man diese didaktisch aufbereitet, um in weiterer Folge ein breites Spektrum an Zugangsweisen zu schaffen und mehrdimensionale Vermittlungsangebote erarbeiten zu können.

In diesem Zusammenhang ist es zentral, zwischen Dauer- und Sonderausstellungen zu differenzieren. Sonder- bzw. Wechselausstellungen erlauben zum Beispiel einen stärkeren Aktualitätsbezug (Traub 2003:19f).

MuseumsbesucherInnen sind alles andere als eine homogene Gruppe. Deshalb ist es wichtig, bereits bei der Ausstellungsgestaltung auf die unterschiedlichen Bedürfnisse und Fähigkeiten bzw. Vorlieben sowie Gewohnheiten im Erfahrungsbereich der künftigen Gäste Rücksicht zu nehmen. Dabei helfen Informationsmaterial, Beschriftungen, Infotafeln, audiovisuelle Medien, Kataloge und noch vieles andere. Die Museumsgäste können sich so in eine Richtung orientieren und es wird ihnen ermöglicht, sich mit einzelnen Objekten im Detail auseinanderzusetzen. Man könnte es als einen Einstieg in einen Teil der Geschichte erachten. Wichtig ist, zu bedenken, dass nicht alle didaktischen Hilfsmittel für alle Gäste geeignet sind. Man muss also mehrere Möglichkeiten bieten, also auf der einen Seite mit allgemein verständlichen und nachvollziehbaren Informationen aufwarten und auf der anderen Seite auch spezifische, weiterführende Materialien bereithalten für „Expertengruppen“ (Hense 1985, Fliedl 1988, Sturm 1991, Traub 2003).

Auch zentral sind allgemeine und insbesondere themenspezifische Führungen, da im Rahmen dieser auf die persönlichen Bedürfnisse der TeilnehmerInnen jeweils spontan eingegangen werden kann und so Themenbereiche von Interesse intensiver behandelt werden können.

„Führungen sind gleichermaßen für Erwachsene wie für Kinder möglich, sie sind für feste Gruppen ebenso geeignet wie für Einzelbesucher, die zu einer zufälligen ‚Führungsgruppe‘ zusammenkommen. Da die Führungsperson die Möglichkeit hat, sich auf die jeweilige Besuchergruppe einzustellen, auf das Alter, die Interessen oder die Stimmung ihrer Mitglieder, liegt hier eine große Chance der lebendigen Vermittlung; allerdings ist auch die Gefahr nicht ausgeschlossen, dass ein immer

gleiches Repertoire, ohne Bezugnahme auf die individuelle Gruppe gleichsam nur ‚abgespult‘ wird“ (Heiligenmann 1986:55).

Auch nicht außer Acht gelassen werden darf die Wichtigkeit, genügend Sitzgelegenheiten und Ruhebereiche zur Verfügung zu stellen (Traub 2003:20).

3.3.5 Informieren/Bilden

Das Ziel eines Museums muss es sein, mit seinen Ausstellungen möglichst viele Menschen anzusprechen und zu erreichen. Dementsprechend sollte das angebotene Vermittlungsprogramm ein vielfältiges und facettenreiches sein. Unter anderem müssen sich spezielle Angebote finden für BesucherInnen, die in bestimmten Bereichen/im Falle bestimmter Objekte etwas mehr in die Tiefe gehen wollen. Besonders zentral ist in diesem Zusammenhang auch die Bereitstellung von schriftlichem Informationsmaterial. Dabei spielt die Präsentation des fachlichen Rahmens sowie des sachlichen Kontextes von Objekten ebenfalls eine wichtige Rolle. Diese Begebenheiten müssen gut vermittelt werden, da jeder Besucher/jede Besucherin seinen/ihren individuellen Wissenstand mitbringt (Traub 2003:20f).

„Ausstellungen und Museen sind nicht die Orte, wo Vergangenheit mit Belegen und Zusatzinformationen lückenlos reproduziert wird (...), sondern sie ermöglichen allenfalls eine „Begegnung“ zwischen Vergangenheit und Gegenwart. Wenn diese Begegnung in didaktisch-ästhetisch überzeugender Weise zu einem Erlebnis gemacht wird, das Fragen und Interesse bewirkt, dann hat eine museale Präsentation schon viel geleistet“
(Korff in: Fliedl 1988:18).

Das Ziel ist, Bildungsinhalte aufzudecken, die sich hinter den Museumsobjekten verstecken, und ein selbstständiges Lernen und einen Erfahrungsgewinn zu ermöglichen. In diesem Zusammenhang ist auch die Gesamtpräsentation von zentraler Bedeutung. Raum und Bildung stehen in einem Interdependenzverhältnis, zunächst schaffe ich den geeigneten Raum, um darin Bildungsprozesse/Lernprozesse zu ermöglichen (Traub 2003:22f).

Ich möchte nun kurz auf das Weltmuseum Wien eingehen, welches meinen Hauptforschungsort darstellte.

3.4. Das Weltmuseum Wien

Die Ursprünge des Weltmuseums Wien reichen bis in das Jahr 1806 zurück, damals wurde ein Teil der „Cookschen Sammlungen“ erworben und aufgrund von Platzknappheit eine eigene „k.k. Ethnographische Sammlung“ im kaiserlichen Hofnaturalienkabinett eingerichtet. Die Bestände wuchsen stetig an und wurden aus diesem Grund ab 1876 in der Anthropologisch-Ethnographischen Abteilung des Naturhistorischen Museums verwaltet.

1928 wurde dann ein eignes „Museum für Völkerkunde“ im Corps de Logis der Neuen Burg gegründet. Im April 2013 kam es auf Wunsch des neuen Direktors zur Umbenennung in Weltmuseum Wien.

Das Haus beherbergt eine der umfassendsten Sammlungen der Welt in Hinblick auf ethnographische Objekte, historische Fotografien sowie auch Bücher. Es ist, wie andere ethnologische Museen auch, ein Archiv, das Dokumente der kulturellen Vielfalt der Welt beherbergt aber gleichzeitig auch ein wichtiges Zeugnisse der Kulturveränderung sowie der Ausbildung und Abänderung von Traditionen. Man will Kulturen besser verstehen, sich aber auch mit den Gemeinsamkeiten auseinandersetzen, mit dem, was alle Menschen verbindet. Das Haus nimmt einen wichtigen Platz in unserer multikulturellen Welt ein (vgl. URL 1). Es ist bis Herbst 2017 geschlossen und soll dann in neuem Glanz erstrahlen und wieder wunderbare gedankliche Reisen in die Länder außerhalb Europas möglich machen.

4. Museum als (außerschulischer) Lernort

Lernen findet in unterschiedlichen Situationen statt. In der Literatur finden sich dazu Begriffe wie Lernort, Lernfeld, Erfahrungsraum, Lernraum, um nur einige zu nennen. Mich persönlich spricht der Terminus „Lernort“ an, darunter versteht man ein Netz unterschiedlicher Stationen, in denen Lernen stattfindet (vgl. Paetsch 2011) wie auch

„(...) eine im Rahmen des öffentlichen Bildungswesens anerkannte Einrichtung (...) die Lehrangebote organisiert“ (Deutsche Bildungskommission 1974:171).

Eine relativ offene Definition, die ich sehr treffend finde, ist jene von Kath:

„Der Mensch kann an allen Orten lernen, und diejenigen, an denen er wirklich lernt, werden für ihn zu Lernorten, unabhängig davon, ob das Lernen gewollt bzw. gesollt ist oder nicht“ (Kath 1984:67).

Es finden sich einerseits Stimmen, die das Museum als Lernort identifizieren, andererseits gibt es auch welche, die den Sinn dieser Einrichtung woanders sehen, nämlich in den Kernaufgaben verankert.

Wie bereits erwähnt, erlangten die musealen Einrichtungen am Beginn des 20. Jahrhunderts eine immer größere Bedeutung. Im Sinne einer Reformpolitik und der Volksbildungsbewegung dieser Zeit wollte man die Häuser stärker für Bildung nutzen (vgl. Traub 2003). Hense stellte dazu Kriterien auf, die es zu erfüllen gilt, wenn ein Museum, als Lernort wahrgenommen werden will:

- a) „Bezüge zu den aktuellen Lebenszusammenhängen der Museumsbesucher müssen hergestellt werden.
- b) Dem Besucher müssen Vorbereitungsmöglichkeiten des Gesehenen, Gehörten oder Gelernten angeboten werden.
- c) Das Museum muss mit seinem Selbstverständnis erfahrungsbezogen arbeiten, d.h. es muss an den Erfahrungen und Interessen (subjektiv/objektiv) der Besuchergruppen anknüpfen (sic! Hense 1985:99).“

Wenn diese Punkte erfüllt werden, kann seiner Meinung nach ein sinnvoller Beitrag zur Bildung der BesucherInnen möglich werden. Besonders gut funktioniert das, wenn Informationen selbstständig und selbsttätig aufgenommen werden. Museen ermöglichen so Lernprozesse.

„Bilden ist eine der wichtigsten Aufgaben des Museums – obwohl Museen nie primäre Lernorte sein können, obwohl sie nach den Massenmedien die wichtigsten sekundären Lernorte sind, unterstützen, erleichtern und vertiefen sie die Arbeit der Primärlernorte, in denen lehren und lernen zum Zwecke der Ausbildung betrieben wird. Auf jeden Fall nimmt die pädagogische Vermittlungsarbeit im Museum einen zunehmend zentralen Stellenwert ein“ (Jensen 1990:41).

Natürlich soll das Museum auch als Erlebnisort wahrgenommen werden. Lernen und Erleben sollen im besten Fall ineinanderwirken. Das Ziel ist, passende didaktische und pädagogische Maßnahmen zu setzen, um aus einem Erlebnisort auch einen Ort des Lernens und der Bildung zu machen (vgl. Rump 1998). Zentral ist, dass der Lernvorgang initiiert werden kann. Es werden aber auch Ansprüche an den Lernort gestellt, und zwar methodischer und didaktischer Natur. Das Lernen muss vorbereitet werden.

Für Igl (sic! Igl 1993:27) ist das Museum ein außerschulischer Lernort, da es folgende Punkte gewährleisten kann:

- *„die Unmittelbarkeit, Direktheit und Authentizität der Objekte,*
- *Das Ansprechen mehrerer Sinne und die permanente Wahrnehmung des Objektes beim Lernenden,*
- *Die Fülle der Exponate und die darin zu entschlüsselnden Ordnungsprinzipien und Informationen,*
- *Die Verbindung von Wissenserweiterung und Unterhaltung.“*

Wichtig ist, dass auch Bildungsaufgaben von außen angenommen werden, damit ist unter anderem die Einbeziehung von Lehrplänen gemeint. Immer zentraler wird die Forderung, das Museum als Kommunikationsstätte wahrzunehmen. Es ist ein Ort, an dem über das Gesehene gesprochen/reflektiert werden kann. Von großer Priorität ist ebenso, den Gästen mit den richtigen Vermittlungsangeboten zu ermöglichen, das volle Potential des Museums auszuschöpfen. Ein wichtiges Bindeglied stellt hier die Museumspädagogik dar (vgl. Traub 2003).

Kallinich (vgl. Kallinich 1993) sieht das Museum im Vorteil gegenüber der Schule, da die Wissensvermittlung andere Wege einschlagen kann. Anhand der Objekte wird die Wirklichkeit präsentiert. Man lernt über die Vielfalt von Gegenständen und so wird auch interkulturelles Lernen gefördert. Die Kinder agieren mit den Exponaten und das ermöglicht eine einzigartige Form des Lernens. Ein Museum kann so ein Ort des Entdeckens, des Erfahrens und des Wahrnehmens mit allen Sinnen werden (Traub 2003:90f).

Kritische Stimmen meinen (vgl. Traub 2003), dass sich die Museumspädagoginnen und Museumspädagogen auch mit Bildungstheorien auseinandersetzen müssen, um dem Museum das Prädikat des „klassischer Lernortes“ zu geben. Es findet sich nämlich keine einheitliche Bildungstheorie, die der Museumspädagogik im deutschsprachigen Raum zu Grunde liegt.

Sicher ist, dass sich Bildung im Museum von jener in der Schule unterscheidet. Ebenso wie Silke Traub (2003:93) erachte ich das als eine Möglichkeit, denn je vielfältiger Bildung sich gestaltet, desto besser kann sie genutzt werden und das ermöglicht den Menschen, sich weiterzuentwickeln. Ein Museum soll vermitteln, bilden, Interesse wecken und unterhalten (Traub 2003: 110). Das macht es für mich zu einem ganz besonderen Lernort.

Nach dieser Annäherung an den Begriff Lernort bzw. „Museum als Lernort“ möchte ich auf meine Vermittlungsprogramme eingehen.

5. Die Workshops/Vermittlungsprogramme

Die meisten meiner angeführten Vermittlungsprogramme standen/stehen in Zusammenhang mit Ausstellungen. Diese möchte ich in aller Kürze erwähnen, bevor ich zur näheren Erläuterung der Programme übergehe. Ebenso ist es mir wichtig, vorab festzuhalten, dass meine Angebote je nach Ausstellungen in der Ausführung variierten, ich jedoch bei meinen Beschreibungen auf jene Workshops eingehe, die in dieser Form am häufigsten stattgefunden haben.

- *Schausammlung Götterbilder* (18. 11. 2008 bis 2. 11. 2014)

Die einzige im Weltmuseum präsentierte Schausammlung umfasste die Regionen Süd-Südostasien und die Himalayaländer. Neben den großen östlichen Religionen, wie Taoismus, Hinduismus und Buddhismus wurden in ausgewählten Beispielen die Aspekte des Religiösen von der Zeitenwende bis ins moderne Asien von heute beleuchtet und die spezifischen religiösen Anschauungen und Praktiken der jeweiligen Region dargestellt. Diese Sammlung war für meine Asien-Schwerpunkte wie auch für die „Besonderen Tiere“ zentral.

- *Penacho. Pracht und Passion* (15.11.2012 bis 2.11.2014)

Diese Präsentation beschäftigte sich mit dem altmexikanischen Federkopfschmuck, der zu den wertvollsten Objekten des Weltmuseums gehört. Sie behandelte unter anderem den Weg des Kopfschmuckes in das Museum wie auch seine Wichtigkeit für die Aztekinnen und Azteken. Diese Ausstellung wurde von mir gern bei meinen Tierworkshops, wie auch bei meinen Museumsspaziergängen mit speziellen Schwerpunkten eingesetzt.

- *Getanzte Schöpfung. Asien zwischen den Welten* (17.4.2013 bis 2.11.2014)

Hierbei handelte es sich um eine Ausstellung, die den Tanz in Asien in den Mittelpunkt stellte. Er ist dort ein wesentlicher Bestandteil des kulturellen, religiösen und gesellschaftlichen Lebens. Bei meinem Museumsspaziergang mit Asien-Schwerpunkt bewegte ich mich gern in diesen Räumen, aber auch beim Workshop

„Unholde und freundliche Wesen“ oder bei meinen Vermittlungen, die den Fokus auf Feste gerichtet hatten.

- *Franz is Here! Franz Ferdinands Reise um die Erde* (8.4.2014 bis 2.11.2014)

Die Ausstellung befasste sich mit der Weltreise des Erzherzogs Franz Ferdinand von Österreich-Este. Er legte eine riesengroße Sammlung an, die bis heute ein Schatz des Weltmuseums Wien ist, und bereiste unter anderem Indien, Indonesien, Australien, Ozeanien, China, Japan und Nordamerika. Diese Präsentation war sehr wichtig für meine Vermittlungsprogramme. Sie war der Anlass für einen Ausbau meines „Reise um die Welt“-Workshops; ich nutze aber auch einige Objekte der Ausstellung für meinen Tierworkshop sowie für die Spielreise.

Zunächst möchte ich mit den Workshops beginnen, die ich gemeinsam mit meiner Kollegin Katrin Kandler entwickelt habe.

5.1. „Kulturdetektive – Spielend und bastelnd um die Welt“

Wie bereits in meiner Einleitung erwähnt, begann alles mit den Workshops „Kulturdetektive – Spielend und bastelnd um die Welt“, die ich gemeinsam mit meiner Studienkollegin Katrin Kandler durchführte. Wir starteten zunächst mit einem regionalen Schwerpunkt, nämlich „Japan“. Es war möglich, uns mit Kindergruppen/Schulklassen direkt im Museum zu besuchen, aber es gab auch die Option, das Angebot „Museum auf Besuch“ zu wählen. In diesem Fall kamen wir beide mit einem „Objektkoffer“ in die jeweilige Bildungseinrichtung. Hier konnten keine Ausstellungsinhalte in den Workshop integriert werden, aber das sonstige Vorgehen blieb völlig gleich. Authentische Museumsobjekte zum Anfassen und Bestaunen durften neben Bildmaterial, Geschichten und Spielen nicht fehlen. Im Laufe der Zeit erweiterten wir unser Programm auf zusätzliche regionale Schwerpunkte wie Australien, Brasilien, China, Indien und Westafrika.

Die Workshops dauerten zwischen eineinhalb und zwei Stunden. Ihr Aufbau war flexibel und konnte so gut an die individuellen Bedürfnisse der Pädagoginnen und Pädagogen angepasst werden. Es gab jedoch eine Art „Grundgerüst“, welches sich folgendermaßen darstellte:

- Einführungsrunde:

Die Kinder wurden im Kindersaal des Weltmuseums Wien oder in ihrer Klasse in einem Sitzkreis versammelt und begrüßt. In der Mitte des Kreises waren bereits die Utensilien für den Workshop hergerichtet. Zentral in der Kreismitte befanden sich eine

Kinderweltkarte sowie eine Flaggenkarte, rundherum waren verdeckte Bilder aufgelegt. Auch Museumsobjekte, welche zum gewählten Länderschwerpunkt passten, waren verteilt.

Wir erläuterten zunächst den Kindern, was sie erwarten würde und reichten dann einen „Weltball“ im Kreis herum. Jedes Kind, das Lust hatte, konnte seinen Vornamen nennen und uns darüber berichten, ob es schon einmal ein anderes Land bereist hat. Wenn ein junger Erdenbewohner/eine junge Erdenbewohnerin von einem Aufenthalt in einem anderen Gebiet berichtete, fragten wir nach, wie es ihm dort gefallen hat und wenn Begeisterung zu spüren war, wollten wir wissen, warum es dort so schön war. Das gab den Kindern die Möglichkeit, Erfahrungen auszutauschen und mit uns in Kontakt zu kommen.

Danach warfen wir die Frage auf, ob die Kinder schon etwas von Kontinenten gehört haben und welche anderen Sprachen sie kennen und/oder sprechen. Diese Fragen waren wichtig für uns, da wir so eine Idee vom Wissenstand unserer Gäste bekamen. Darauf folgend zeigten wir den Kindern, wo das Land, das sie als Schwerpunkt gewählt hatten, auf der Weltkarte zu finden ist, und beschrieben ihnen die dazugehörige Flagge. Ein Kind, das Lust hatte, durfte diese dann auf der Flaggenkarte suchen. Und schließlich zeigten wir den Kindern auch, wie man sich in dem Land in der Amtssprache begrüßt und welche Gesten dabei gängig sind.

- Bilderrätsel:

Wie am Beginn meiner Ausführungen zum Workshop-Design erwähnt, lagen rund um die Weltkarte verteilt neben den Museumsobjekten verdeckte Bilder. Auf den Bildern sah man von uns gemachte Fotografien, die möglicherweise eine exotische oder fremde Wirkung auf die/den BetrachterIn hatten. Dies war unser Ziel, da wir auf diese Weise Assoziationen mit anderen Ländern erreichen wollten. Einige Kinder durften die Bilder nacheinander aufdecken und die Klasse/Gruppe sollte dann gemeinsam raten, ob die Fotografie in einem anderen Land oder in Österreich aufgenommen worden war. Bei der Auflösung des Bilderrätsels stellte sich heraus, dass meine Kollegin und ich alle Bilder in Wien aufgenommen hatten. Die Kinder konnten es meist kaum glauben. So entpuppte sich zum Beispiel ein vermeintlich chinesischer Tempel als Restaurant in der Bundeshauptstadt. Mit dieser Vorgehensweise wollten wir zeigen, dass Dinge, die auf den ersten Blick fremd erscheinen, gar nicht so fremd sind, da sie in der direkten Lebenswelt der Kinder angesiedelt sind.

- Geschichte „Das unbekannte Tier“:

Die Erzählung handelt von einem Tier (hier wurde eines gewählt, welches in dem jeweiligen Länderschwerpunkt beheimatet ist), das in einen neuen Zoo kommt und sich schon sehr freut und gespannt ist, was es dort erwartet. Als es ankommt, sind die anderen Zootiere nicht sehr erfreut, viele haben sogar Angst, weil es ganz anders aussieht und Spezialfutter bekommt. Niemand spricht mit dem Tier und so wird es zu einem Außenseiter, was es sehr traurig stimmt. Nachdem die Geschichte vorgelesen worden war, baten wir die Kinder, ein Ende für die Erzählung zu finden, damit das Tier nicht mehr so einsam und missmutig sein muss.

- Länderschwerpunkt:

Wie bereits angesprochen, konnte dieser Schwerpunkt individuell gewählt werden. Wir leiteten ihn ein, indem einige Kinder im Land beheimatete Tiere pantomimisch darstellten. Die anderen der Gruppe sollten dann raten, welches Wesen wohl gemeint war. Darauf folgte eine Sequenz, in der die Kinder nacheinander mit einer Hand unter ein Tuch greifen durften und unterschiedliche Objekte ertasten konnten, um so herauszufinden, um welches Ding es sich dabei handelt. Die Gegenstände wurden dann im Kreis herumgereicht und den Kindern war es möglich, Fragen zu stellen. Beim Westafrika-Schwerpunkt wurde zum Beispiel das Spiel Kalaha, „das Spiel mit den meisten Namen“, ertastet. Hinter den Gegenständen versteckten sich jeweils spannende Geschichten und wichtige Informationen das Land betreffend. Dieser „Angreif-/Begreifprozess“ war eine tolle Möglichkeit, Wichtiges über das Land einfließen zu lassen wie zum Beispiel Fakten, die die Tierwelt oder auch die Religion und Rituale betrafen. Außerdem führte uns diese Vorgehensweise gut zu unserem Festeschwerpunkt hin. Wichtig ist auch zu erwähnen, dass wir in dieser Phase des Workshops auch gerne die Ausstellungsräume des Weltmuseums Wien besuchten (vorausgesetzt der Workshop fand im Museum statt).

- Feste und Spiele:

Feste, die zum regionalen Schwerpunkt passten, wurden mit Unterstützung von Bildmaterial wie auch Museumsobjekten vorgestellt. Wir versuchten auch Querverbindungen zu Feierlichkeiten herzustellen, die für die Kinder ein Begriff waren. Abschließend wurden traditionelle Kleidungsstücke, die zum Schwerpunkt passten, probiert und wir testeten auch ein Bewegungsspiel aus dem jeweiligen Land.

- Bastelzeit:

Im Anschluss an den thematischen Input wurde gemeinsam gebastelt und gewerkt. Hierbei handelte es sich immer um themenspezifische Bastelstationen wie zum Beispiel eine Origami-Ecke im Fall des Japan-Schwerpunktes oder auch dem Basteln eines Mini-Bumerangs, wenn es sich beim gewählten Thema um Australien handelte.

5.2. Die „objektzentrierten“ Vermittlungsprogramme

Nachdem die Kulturdetektive-Workshops einige Zeit gelaufen waren, wurde mir immer stärker bewusst, wie sehr ich die Museumsarbeit schätze. So begann ich, zusätzliche Workshops für die Ausstellungen im Weltmuseum Wien zu konzipieren, welche einen stärkeren Objektbezug aufwiesen. In meinem Repertoire fanden sich aber auch Vermittlungsprogramme, die ausstellungsunabhängig durchführbar waren. Die meisten dieser Programme führe ich zwar noch durch, die genauen Erläuterungen dazu sind aber trotzdem in der Vergangenheit gehalten, da der eingegrenzte Forschungszeitraum (Mai 2013 bis Juli 2015) bereits abgeschlossen ist.

Es ist mein Ziel, zunächst meine gesamte Workshop-Auswahl darzulegen und diese in kurzen Worten zu beschreiben. Danach möchte ich vier meiner Konzepte detaillierter ins Auge fassen, da diese am häufigsten gebucht wurden und demnach sehr wichtig für meinen Forschungsprozess waren. Ich möchte gleich vorausschicken, dass das Basteln, also ein kreativer Teil, bei meinen Vermittlungen nie fehlen darf. Es ist demnach in jedem meiner Workshops als Schlusspunkt enthalten. Ferner finden sich in einem Extrapunkt Fotos von einigen Objekten, die ich während meinen Vermittlungen mitgeführt habe und im Anhang sind einige Bastelvorlagen um einen Eindruck von der Kreativphase der Workshops zu bekommen.

- *Spielreise (Alte Spiele – Neue Spiele)*

Dieser Workshop wird von mir noch genauer beschrieben, da er einer der zentralsten war.

- *Feste*

Der Feste-Schwerpunkt beschäftigte sich mit unterschiedlichen Festen; die rund um den Globus in verschiedenen Ländern gefeiert werden. Man konnte zwischen Neujahrsfesten, Frühlingsfesten, Sommerfesten, Herbstfesten und Winterbräuchen wählen. Die Ausstellungen des Weltmuseums waren fixer Bestandteil dieser Reihe, ich

suchte mir immer einzelne Objekte in unterschiedlichen Räumen aus. Ich hatte aber auch stets welche aus der pädagogischen Sammlung zum Angreifen dabei; unter anderem zum Beispiel den indischen Gott Ganesha, wenn es um Sommerfeste ging, oder auch die Heilige Lucia bei den Winterbräuchen. Zusätzlich arbeitete ich auch mit Bildmaterial oder Gegenständen, die auf den ersten Blick vielleicht nicht als typische Museumsgegenstände angesehen werden, wie Gewürze, Duftöle oder auch Henna, um nur ein paar Beispiele zu nennen. Die Kinder sollten sich so noch besser in das Thema „hineinfühlen“ können. Zum Abschluss hatten die Kinder auch die Möglichkeit, etwas zu kosten, das bei den diversen Festen serviert wird, und ein gemeinsames Bewegungsspiel durfte nie fehlen.

- *Tiere*

Bei den Tieren konnten sich die Gruppen entweder für eine allgemeine tierische Länderreise entscheiden, oder auch den Schwerpunkt auf Tiere und Götter sowie Tiere und Feste legen.

Die meisten entschieden sich für die erste Variante. Bei dieser Art der Durchführung hatte man die Möglichkeit, möglichst viele Länder „zu bereisen“. Fixer Bestandteil waren für mich unter anderem die besonderen Tiere Australiens (gerade auch zu der Zeit, als die Ausstellung über den Thronfolger Franz Ferdinand aktuell war) sowie jene des asiatischen Kontinents. Meist hatte ich mich vorher bei den Pädagoginnen und Pädagogen erkundigt, welche Tiere die Kinder gerade besonders spannend fanden und je nach dem wurden diese dann ebenso in meine Führung integriert. Auch bei dieser Vermittlung hatte ich stets „begreifbare Objekte“ dabei. Dieser Workshop wird noch detailreicher erläutert, da er zu den meist gewünschten zählte.

- *Reis – kleines Korn ganz groß*

Der Reis hat für viele Länder eine ganz zentrale Bedeutung. Im Workshop wurde zunächst auf die Besonderheiten dieses kleinen Kornes eingegangen. Es standen verschiedene Reissorten bereit, die die Kinder dann auch genauer unter die Lupe nehmen konnten. Dann ging es an das Herumreichen von Objekten, die zum Beispiel aus Reisstroh gefertigt waren, die Gäste nahmen also Dinge in Augenschein, die man aus dieser Pflanze herstellen kann. Die Kinder erfuhren auch, dass es in einigen Ländern Götter gibt, die für das Gedeihen des Reises zuständig sind. Einige der wichtigsten Mythen und Geschichten wurden im Rahmen des Workshops dargebracht, wie zum Beispiel jene der Reisgottheit Inari in Japan, die sich den Menschen in den

Erzählungen oft als Fuchs zeigt. Ebenso standen Feste zu Ehren dieses kleinen Kornes im Zentrum der Vermittlung. Zum Abschluss gab es eine Verkostung ganz besonderer Reissorten mit Stäbchen als Besteck, und die Gruppen bekamen Reissamen und die genaue Anleitung zum Anbauen mit nach Hause.

- *Kakao und Schokolade*

Diese Vermittlung war ähnlich aufgebaut wie der Reis-Workshop. Zunächst stand der Kakaobaum im Zentrum. In diesem Zusammenhang waren Bildmaterialien besonders wichtig sowie „begreifbare“ Objekte, wie Kakaobohnen oder auch eine Kakaoschote. Ebenso im Mittelpunkt standen Dinge, die sich aus dieser Pflanze gewinnen lassen. So wurde mit den Kindern etwa eine Pflegecreme aus Kakaobutter gerührt, die sie dann gleich auf der Haut ausprobieren konnten.

Eine gemeinsame Schokoladeverkostung durfte natürlich auch nicht fehlen. Die Kinder sollten die unterschiedlichen Sorten „erschmecken“, von jener mit besonders viel Kakaoanteil bis zur „ganz normalen“ Milkschokolade. In den Herbst- und Wintermonaten gab es auch verschiedene heiße Schokoladen zum Probieren.

Ganz zentral für diesen Workshop waren natürlich die Azteken und Aztekinnen mit einem ihrer Götter „Quezalcoatl – der gefiederten Schlange“. Bis zur Schließung des Weltmuseums im Herbst 2014 war der Besuch der Präsentation „Penacho – Pracht und Passion“ mit den Kindern ein Pflichttermin. Der Einblick in die Kultur der Azteken und Aztekinnen konnte in dieser Ausstellungspräsentation am Beispiel der gezeigten Objekte vermittelt werden.

- *Eine Reise um die Welt* (mit Spezialpunkt: Weltreise des Erzherzogs Franz Ferdinand)
Dieser Workshop wird als einer meiner Hauptvermittlungsprogramme später im Detail erläutert.

- *Rabe und seine Freunde*

Bei diesem Vermittlungsprogramm stand, wie der gewählte Titel bereits verrät, der Rabe und seine Bedeutung für die Indianervölker an der Nordwestküste Nordamerikas im Zentrum. Hierbei handelte es sich um einen Workshop der meist ausstellungsunabhängig durchgeführt wurde; nur während der Franz Ferdinand Ausstellung war ein kurzer Ausstellungsbesuch integriert. Zunächst standen die Besonderheiten dieses Vogels im Mittelpunkt, sein Lebensraum und die Mythen und Geschichten, in denen er eine zentrale Rolle spielt, wie zum Beispiel „Rabe stahl das Licht“. Natürlich durften seine „Freunde“ dabei nicht fehlen, wie zum Beispiel, der

Biber, der Frosch, der Adler oder auch der Donnervogel. Bildmaterial und Objekte bildeten einen wichtigen Bestandteil des Workshops. Den Kindern wurden unter anderem besondere Zeichnungen und Siebdrucke nordamerikanischer KünstlerInnen gezeigt, in denen die zuvor genannten Tiere ineinander verschmelzen. Die Kinder sollten dann versuchen, einige dieser zu erkennen. Es wurden auch Fotos von Häusern gezeigt, die mit diesen Figuren bemalt sind. Die Kinder hatten die Möglichkeit, zum Thema passende Masken zu gestalten und noch weitere Kreativarbeiten standen zur Wahl.

Es kam häufig vor, dass dieser Workshop mit der Penacho-Ausstellung kombiniert wurde, um die Unterschiede der Völker herauszuarbeiten.

- *Ganesha – der Gott mit dem Elefantenkopf*

Ganesha gilt in Indien als einer der beliebtesten Götter. Der Sohn Shivas und Parvatis wird als Glückssymbol erachtet, ähnlich dem „lachenden Buddha“. Hier handelte es sich um einen sehr spezifischen Workshop, der von den Pädagoginnen und Pädagogen eher selten gewählt wurde. Gemeinsam mit den Kindern begab ich mich auf die Suche nach unterschiedlichen Ganesha-Statuen in den Ausstellungen: Die Kinder bekamen eine Holzstatue zum genaueren Untersuchen und Ertasten und ihnen wurden einige Bilder gezeigt. Danach sollten sie in den Ausstellungen „Götterbilder“ sowie „Franz Is Here“, nach solchen Figuren Ausschau halten. Es wurden die wichtigsten Mythen über den „Gott mit dem Elefantenkopf“ dargebracht und Feste, die zu seinen Ehren gefeiert werden bzw. bei denen er nicht fehlen durfte, wurden ebenfalls genauer in Augenschein genommen. In diesem Zusammenhang wurden mit den Kindern auch Mandalas mit bunt gefärbtem Reis erstellt – nach dem Vorbild der Sandmandalas in Indien und es war auch möglich, für sich selbst oder als Geschenk Talismane aus Salzteig und anderer Knete anzufertigen.

- *Mehr als 400 lange Federn...*

Dieser Workshop stand in engem Zusammenhang mit der Ausstellung „Penacho – Pracht und Passion“. Diese war bis zur Schließung des Weltmuseum im Herbst 2014 zugänglich. Danach nahm ich dieses Vermittlungsangebot aus meinem Programm. Ich startete mit den Kindern immer direkt in der Ausstellung und berichtete darüber, wie das Objekt den Weg in unser Museum gefunden hatte. Diese Schilderung war untrennbar mit Teilen der Geschichte der Aztekinnen und Azteken verbunden. Hier war es für mich wichtig, immer bereits zu Beginn zu erfahren, was die Kinder schon

über dieses Volk wussten bzw. ob sie deren Namen bereits gehört hatten. Danach folgte das genaue unter die Lupe nehmen des „Penacho – des altmexikanischen Federkopfschmucks“. Man kann sagen, dass alle, die das Stück zum ersten Mal sahen, hellauf begeistert waren. Ganz besonders faszinierte das Farbenspiel der Quezal-Federn, die je nach Lichteinstrahlung anders schillern. Der Quezalvogel, von welchem diese Federn stammen, stand natürlich mit im Zentrum meiner Vermittlung. Ich hob seine Besonderheiten hervor und berichtete davon, dass er für das aztekische Volk heilig war und dass er heute in manchen Gebieten unter Schutz steht. Auch andere Vogelarten wie der Fasan oder Rebhuhnarten sowie göttliche Gestalten durften bei der Vermittlung nicht fehlen. Ich hatte bei der Führung auch immer „begreifbare“ Objekte dabei. Basteln eines besonderen Federschmucks, wie von besonderen Talismanen, war fixer Bestandteil dieses Workshops.

- *Von Unholden und freundlichen Wesen*

Bei diesem Vermittlungsprogramm standen besondere Wesen aus unterschiedlichen Ländern im Zentrum. Ich wählte verschiedene Objekte zur näheren Begutachtung aus den Ausstellungen des Weltmuseums aus. Diese variierten je nach Wunsch der LehrerInnen. Zum Beispiel bezog ich die indonesische Hexe Rangda in der Ausstellung „Getanzte Schöpfung“, die indische Göttin Kali in der Schausammlung „Götterbilder“ sowie Kitsune den Fuchs, der sich ebenfalls in dieser Sammlung befand, ein. Als Ergänzung hatte ich immer auch einige besondere Wesen in unserem Atelier hergerichtet. Es war eine kleine Präsentation mit Objekten, die die Kinder anfassen konnten. Die Kinder hatten die Möglichkeit, Talismane zu basteln sowie besondere Maskenwesen. Zum Abschluss wurde mit den Kindern meist ein Tanz zur Besänftigung der Hexe Rangda veranstaltet, da diese ein fixer Bestandteil der Vermittlung war. Es war auch möglich, diesen Workshop ausstellungsunabhängig zu buchen.

- *Glücksbringer*

Der Workshop „Glücksbringer“ wurde sehr gern von den Pädagoginnen und Pädagogen gewählt, besonders natürlich zu Beginn des neuen Jahres. Er startete in unserem Atelier. Dort war eine ausstellungsähnliche Präsentation hergerichtet, die Glücksbringer und Talismane rund um den Globus zeigte. Zunächst wollte ich von den Kindern wissen, was sie unter Glücksbringer verstehen und welche sie kennen und ob sie vielleicht sogar schon welche verschenkt haben. Dann berichtete ich den Kinder

von Glücksbringern, die in anderen Ländern von Bedeutung sind, so wie zum Beispiel die Hand der Fatma in Westafrika oder auch der Drache in China und Japan, der Bindi in Indien oder die Schlange in verschiedenen Ländern, um nur einige zu nennen. Dann begaben wir uns gemeinsam in den Ausstellungen auf die Suche nach Talismanen. Die Kinder konnten dann zum Beispiel die Hand der Fatma nachbauen oder auch selbst Glücksbringer aus Salzteig herstellen, die dann gleich gebrannt wurden und so auch fertig waren zum Bemalen und Verzieren. Dieser Workshop konnte ebenso unabhängig von einer Ausstellung durchgeführt werden.

- „*Museumsspaziergang*“ (ein Spaziergang durch alle Ausstellungen mit besonderen Schwerpunkten)

Dieser Workshop gehörte zu den meist gebuchten und wird demnach noch im Detail erläutert.

- *Drachenjäger und Drachenfreunde*

Hierbei handelt es sich um eines jener Vermittlungsprogramme, welches für die Neue Burg adaptiert wurde. An sich wurde es im Weltmuseum erstmalig durchgeführt. Im Zentrum stand die Bedeutung von Drachen in den verschiedenen Ländern. Hier war ein starker Asienbezug gegeben. Wir machten uns zunächst auf die Suche nach Drachen in den Ausstellungen des Weltmuseums. In diesem Zusammenhang erzählte ich den Kindern zentrale Mythen und Geschichten über diese besonderen Wesen, wie zum Beispiel die Entstehung des ersten Drachens. Natürlich durfte bei dieser Erkundung der Samurai nicht fehlen, waren doch die Tiere für die „Ritter des Ostens“ immer schon ein besonderes Glückstier gewesen. Ich zeigte den Kindern unter anderem Samurai-Helme in der Franz Ferdinand Ausstellung. Wer Lust hatte, konnte mit mir gemeinsam dann seinen eigenen Samurai-Helm aus Kartonpapier falten.

Als das Weltmuseum schloß, wurde dieser Workshop in die Neue Burg transferiert und erfreute sich dort ebenfalls großer Beliebtheit. Es wurde zunächst die Hofjagd- und Rüstkammer erforscht. Die Kinder hatten die Aufgabe, Drachen auf den Rüstungen zu finden und diese dann mit Abbildungen von chinesischen und japanischen Drachen zu vergleichen. So sollten die Unterschiede zwischen den „Drachen des Ostens und des Westens“ herausgearbeitet werden. Mythen und Geschichten durften in diesem Zusammenhang ebenfalls nicht fehlen und eine Samurai-Rüstung wurde auch genau inspiziert.

- *Ritter und Samurai*

Hier handelt es sich um ein Vermittlungsprogramm, das ich neu für die Neue Burg konzipiert habe. Meine Idee war, die Ethnologie mit der Hofjagd- und Rüstkammer noch stärker verschmelzen zu lassen. Zunächst wurden mit den Kindern besondere Rüstungen unter die Lupe genommen. Ein Brainstorming zu den Begriffen Rittertum und Mittelalter sollte zeigen, wie viel die Kinder schon zu dem Thema wissen. Es wurden Unterschiede zwischen den Rüstungen in der Hofjagd- und Rüstkammer und einer typischen Samurai-Rüstung herausgearbeitet. Als wichtig erwiesen sich auch, die Differenzen in der Ausbildung und in der Lebensweise, aber natürlich auch etwaige Gemeinsamkeiten.

Dieser Workshop ist ein Beispiel für ein stark an die Ausstellung gebundenes Vermittlungsprogramm und wurde von einigen wenigen „begreifbaren“ Objekten unterstützt.

Die Kinder hatten zum Abschluss die Möglichkeit, ihr eigenes Wappen zu gestalten, da sie im Rahmen des Museumsbesuchs auch über Wappenfarben, -formen und die Bedeutung von Tieren in diesem Zusammenhang, informiert wurden.

Nach dieser kurzen Erläuterung meines Workshop-Programmes möchte ich, wie bereits erwähnt, auf die vier meistgebuchten Programme näher eingehen. Da es sich bei dem Workshop „Spielreise“ (alte Spiele – neue Spiele), um den am häufigsten gewählten handelt, möchte ich mit diesem beginnen.

5.2.1. Spielreise

Beginn

Der Workshop startete im Atelier. Die Kinder saßen im Halbkreis, vor ihnen waren drei kleine Holztische positioniert, auf denen sich eine Präsentation befand, die alte und neue Spiele sowie Spiele aus aller Welt zeigte. Ich hielt einen Schaumgummi-Würfel in Händen und stellte mich der Gruppe vor. Zunächst fragte ich, ob die Kinder über das Thema des Workshops Bescheid wissen. Danach bat ich sie, den Würfel herumzureichen, jede/r ,der ihn bekam, sollte seinen Namen verraten (nur wer das wollte) und mir sein Lieblingsspiel nennen. „Mensch, ärgere dich nicht!“, gehörte zu den meist genannten Spielen.

Arbeiten mit der Präsentation im Atelier

In der eigens zum Thema erstellten Präsentation fanden sich auch einige besondere

Spielbretter. Eines davon war ein Pachisi-Brett. Man könnte sagen, es ist die indische Version von „Mensch, ärgere dich nicht!“ Es wurde die Geschichte von der Entstehung und Verbreitung dieses Spieles erzählt. Da in dieser Erzählung indische Tänzerinnen als Spielfiguren eine große Rolle spielen, hatten die Kinder dann die Möglichkeit, Saris und andere Kleidungsstücke aus Indien zu probieren.

Darauf folgend wurden den Kindern ganz besondere Spielgeräte präsentiert. Sie sind sich allesamt ähnlich und werden dazu verwendet, um das Spiel mit den meisten Namen, Kalaha, Mancala, Bao, Awele, Steinchenspiel oder auch Bohnenspiel, um nur einige der bekanntesten Bezeichnungen zu nennen, durchzuführen. Gemeinsam mit den Kindern wurde dann herausgefunden, wie das Spiel funktioniert. Es handelt sich dabei um ein heiliges Spiel, das wahrscheinlich aus Afrika stammt, wo es bis heute sehr gern gespielt wird. Mittlerweile ist es auf der ganzen Welt zu finden. Die Kinder hatten im Anschluss dann auch die Möglichkeit, es aus einfachen Materialien nachzubauen. In einem Unterpunkt zu den begreifbaren Objekten werde ich noch näher auf eine der Bretter aus der Präsentation eingehen.

Danach wurde den Kindern ein Ding gezeigt, das Ähnlichkeit mit einer Fliegenklatsche hat (viele Kinder brachten es damit in Verbindung). Es wurde die Frage aufgeworfen, um welches Spiel es sich dabei handeln könnte. Meist kam den Kindern Tennis oder Ping Pong in den Sinn, was dem eigentlichen Verwendungszweck sehr nahe kommt. Es handelt sich dabei um den japanischen Schmuck-Federballschläger, der zu Neujahr als Glücksbringer verschenkt wird. Abwandlungen des Schlägers für das richtige Spiel, oft zu Neujahr gespielt, waren neben alten Holzstichen mit Abbildungen von spielenden Kindern ausgestellt und ebenso diverse Flugbälle: solche aus Kunststoff, aus Stoff und ein Ball aus einer Holzperle mit eingesteckten bunten Schwungfedern. Auch ein Federballschläger wird bei den begreifbaren Objekten genauer behandelt.

Das nächste Objekt zum Anfassen war ein australischer Bumerang. Es wird sich auf die Frage gestürzt, was das Besondere an so einem Sport- und Spielgerät ist. Das Zurückkehren des Wurfholzes ist das Einzigartige. Bei dem von mir gezeigten Objekt handelte es sich jedoch um einen Jagdbumerang, der zum Erlegen von Kleintieren Verwendung fand und seiner besonderen Form und Schwingung der Schenkel nach nicht zum Kreis- und Rückflug gebaut ist. Bis heute gibt es in Australien – und nicht nur dort – den Rückkehrbumerang als Spiel- und Sportgerät. In einigen australischen Schulen ist es üblich zum Schulschluss Mini-Bumerangs aus Papier zu bauen und damit Wettkämpfe im Kleinen zu veranstalten.

Beim Workshop im Museum hatten die Kinder die Möglichkeit, solche Bumerangs und auch einige Varianten der erwähnten ostasiatischen Federbälle und Schläger nachzubauen –

natürlich fand sich auch immer Raum und Zeit, dann spielerische Wettkämpfe zu all den Bewegungs- und Geschicklichkeitsspielegeräten zu veranstalten.

Ein weiterer wichtiger Bestandteil der Präsentation im Atelier waren zwei mit Gold und Kiefernzweigen bemalte Muschelteile. Sie sind Teil des Japanischen Awase-Spiels, das mit Memory zu vergleichen ist. Auch auf die Geschichte des Mikados wurde eingegangen. Der Name, der auf einen asiatischen Ursprung des Spiels schließen lässt, wurde nur gewählt, weil zu der Zeit, als das Spiel entwickelt wurde, jedermann vom Japanischen fasziniert war. Der eigentliche Erfinder war ein Österreicher. Auch ein besonderes Schachbrett war in der Präsentation enthalten, da es viele Mythen über dieses Spiel gibt, wurde auch eine dargebracht.

Es waren noch zahlreiche weitere Objekte – sowohl Brett- als auch Geschicklichkeitsspiele – Teil der Präsentation, diese wurden je nach Interesse und Fragen der Kinder behandelt. Danach ging es in die Ausstellung.

Ausstellung

Als ich diesen Workshop im Weltmuseum durchführte, besuchte ich zwei Ausstellungen mit den Kindern und zeigte ihnen ausgewählte Objekte. Ich begann zunächst mit der „Getanzten Schöpfung – Asien zwischen den Welten“. Dort betrachteten wir die Maske der Hexe Rangda aus Indonesien näher. Ich berichtete darüber, wie das Objekt im Rahmen eines Tanzes zum Einsatz kommt. Es wird ein Kampf zwischen dem „Löwen“ Barong und Rangda nachgestellt. Barong steht für das Gute, während Rangda das Böse symbolisiert. Der Kampf endet unentschieden, da das Gute ohne das Böse nicht existieren kann in der Welt, es würde das natürliche Gleichgewicht gestört werden. Während dieser Tanz dargebracht wird, spielen die Kinder zahlreiche Spiele, die mit der Hexe in Verbindung stehen.

Gleich neben der Hexenmaske befanden sich wunderschöne Saris in der Ausstellung, meist lenkte ich die Aufmerksamkeit der Kinder auch auf diese, um ihnen nochmals das indische „Mensch, ärgere dich nicht“ – Pachisi, ins Gedächtnis zu rufen.

Danach ging es in die Ausstellung über den Erzherzog Franz Ferdinand: „Franz is Here“. Dort sollten sich die Kinder auf die Suche nach Spielen und Spielgeräten machen. Unter anderem fanden sie Spielkarten und Holzspielzeug im indischen Teil, auch im indonesischen versteckten sich Spielfiguren sowie auch im nordamerikanischen Trakt der Präsentation. Einige Objekte, die zu den Ausstellungen passten, hatte ich aber auch zum Angreifen mitgebracht, unter anderem eine kleine goldene Glückskatze für den Japan-Bereich, da diese auch für so manche Spiele auf den Inseln wichtig ist. Ebenso dabei hatte ich ein besonderes Spielbrett aus Indonesien.

Meine Besuche in den Ausstellungen variierten je nach Interesse und Fragen der Kinder. An sich war immer zumindest ein kurzer Abstecher in die Sammlung geplant. Zum Abschluss der „sprachlichen Vermittlung“ machte ich mit den Kindern in der großen Säulenhalle oft einen indonesischen Kampftanz mit Holzpferden oder irgendein anderes, dazu passendes Bewegungsspiel.

Dann ging es zurück ins Atelier und die Kinder hatten die Möglichkeit, einige der besprochenen Spiele aus verschiedensten Materialien nachzubauen oder ausgestellte Spiele auszuprobieren und gemeinsam nachzuspielen; für alle Brettspiele lagen neben Darstellungen von Spielsituationen aus den jeweiligen Herkunftsländern auch die Spielregeln in einfacher Form auf.

Abschluss

Zum Abschluss bekam die Gruppe einen Kreisel für ihre eigene Spielesammlung von mir geschenkt und ich teilte den Kindern sowohl einen lachenden als auch einen traurigen Smiley aus, um durch ihre nachfolgende Anzeige herauszufinden, ob ihnen der Workshop Spaß gemacht hatte. Diese Vorgehensweise verfolgte ich bei den meisten meiner Programme.

Der Workshop wurde auch in die Hofjagd- und Rüstkammer (Neue Burg) transferiert. An der von mir selbsterstellten Präsentation änderte sich nichts, ebenso nichts an den begreifbaren Objekten. Was die Ausstellung betraf, ging ich anders vor. Ich zeigte den Kindern in der Ausstellung der Hofjagd- und Rüstkammer ein faltbares, transportables Metallschachbrett aus der Ritterzeit sowie verschiedene Turnierrüstungen, da das Schachturnier eigentlich das wichtigste „Spiel“ dieser Zeit und dieses Standes darstellte.

Als Nächstes möchte ich meinen Workshop mit dem Schwerpunkt Tiere näher erläutern und zwar jenen, in dem ich mit den Kindern eine allgemeine tierische Reise angestrebt habe.

5.2.2. *Tiere*

Bei diesem Workshop war es mir besonders wichtig, mit den Pädagoginnen und Pädagogen Rücksprache zu halten, da es gerade hier eine Vielzahl von Richtungen gibt, in welche man die Vermittlung hätte lenken können. Meistens bat ich die BetreuerInnen sich für ein paar Tiere, die behandelt werden sollten, zu entscheiden. Aber manchmal wurde ich auch darum gebeten, selbst eine Auswahl zu treffen. Auf diese möchte ich nun näher eingehen.

Beginn

Dieser Workshop startete direkt in der Ausstellung und zwar meist in „Penacho – Pracht und Passion“. Ich ging mit den Kindern in den Vorraum der Ausstellung und bat sie, sich in einem Halbkreis vor die dort angebrachten Bilder zu setzen. Eine kleine Quezal-Vogel-Puppe befand sich in meinen Händen. Hier ist festzuhalten, dass ich immer einen Korb mit ein paar Gegenständen zum Angreifen während der gesamten Vermittlung bei mir trug. Der Vogel war den Kindern meist unbekannt. Er wurde herumgereicht, jede/r die/der ihn bekam, sollte nun seinen eigenen Namen verraten und sein Lieblingstier nennen (wer nicht wollte, musste nicht). Danach berichtete ich den Kindern, dass dieser unscheinbar wirkende Vogel für eine bestimmte Bevölkerungsgruppe heilig war, nämlich für die Azteken und Aztekinnen. Einigen Kindern waren diese aufgrund ihres tollen Kopfschmuckes bereits ein Begriff. Ich bereitete meine jungen Gäste dann darauf vor, dass wir nun einen einzigartigen Federschmuck zu Gesicht bekommen würden, in welchem unter anderem Federn des Quezal verarbeitet sind.

Ausstellung

Der Raum, in dem sich der Kopfschmuck befand, war einzigartig geformt. Es hatte den Anschein, als würde das Objekt sich in der Mitte eines kleinen Labyrinths befinden. Meist reagierten die Kinder höchst beeindruckt darauf. Als sie den Kopfschmuck dann endlich das erste Mal vor sich hatten, waren die meisten hellauf begeistert. Meine erste Frage an sie lautete, welche der verwendeten Federn wohl die Quezalfedern sind. Sie erkannten sie eigentlich immer sofort, da ich ihnen ja zuvor auch die Vogel-Puppe gezeigt hatte. Ich bat sie nun, in die Knie zu gehen, denn so konnten sie das Farbenspiel dieser einzigartigen Federn am besten erkennen. Diese weisen eine irisierende Wirkung auf, das heißt, je nachdem wie das Licht des Raumes auf sie fällt, leuchten sie in unterschiedlichen Farben. Die Kinder konnten Blau, Grün, Lila und Schwarz ausmachen. Der Schmuck enthält noch andere Vogelfedern. Ganz oft erkannten die Kinder auch die verarbeiteten Fasan-Federn.

Von der Penacho-Präsentation ging es weiter in die Ausstellung „Franz is Here“. Ich startete im Indien-Teil der Ausstellung und richtete die Aufmerksamkeit der Kinder zunächst auf eine aus Alabaster gefertigte Statue des hinduistischen Gottes Shiva. Zu den Füßen des Heiligen sitzen sein elefantenköpfiger Sohn Ganesha sowie ein Stier und ein Tiger. Meist erzählte ich den Kindern die Geschichte, wie Shivas Spross zu seinem Elefantenkopf gekommen war. Da diese Erzählung bis heute in Indien wichtig und beliebt ist und weil der Elefant ein besonderes Tier darstellt, fragte ich meine Gäste meist auch, ob sie andere Tiere kennen, die in diesem Land als wichtig gelten. In diesem Zusammenhang wurde oft die Kuh erwähnt.

Danach ging es in den Australien-Teil der Ausstellung. Der Star in diesem Raum war wohl ein ausgestopftes Känguru, eine Leihgabe des Naturhistorischen Museums Wien. Ich fragte die Kinder, ob ihnen noch andere Tiere, die auf dem kleinsten Kontinent leben, ein Begriff sind. Der Koala fehlte bei den Wortmeldungen eigentlich nie. Ebenfalls im Raum befand sich der Kokuburra, der wegen seiner Rufe auch „Lachender Hans“ genannt wird, da diese so klingen, als würde ein Mensch einen Lachanfall haben. Er wird von den Leuten geschätzt, ist er doch auch als „Bushmen`s Watch“ bekannt, da sein Ruf immer zu derselben Zeit erklingt. Ich hatte meist eine Audiodatei bei mir, um den Kindern den Schrei vorspielen zu können. Dann kam mein „Objektkorb“ zum Einsatz. Ich zeigte den Kindern ein ganz besonderes Plüschtier und ließ sie raten, was es wohl sein könnte. Es handelte sich dabei um den Bilby, den Kaninchennasenbeutel. Ein ganz einzigartiger Zeitgenosse, der zu den Beuteltieren gehört und den es, wie so viele andere Tiere, nur in Australien gibt und wie viele andere bereits zu den bedrohten Tierarten zählt – eine Erwähnung, die in einer Ausstellung, in der viel über Jagd- und Jagdleidenschaft die Rede ist, immer Wirkung zeigte. Danach präsentierte ich noch den Tasmanischen Teufel sowie das Schnabeltier in Plüschtierform. Das Schnabeltier war vielen Kindern ein Begriff, während der Tasmanische Teufel eher unbekannt war. Ich arbeitete auch mit Bildmaterial.

Von Australien ging es dann nach Nordamerika. Mit diesem Gebiet brachten die Kinder meist den Adler oder auch die Büffel in Verbindung, da es sich hier um zwei Tiere handelt, die in engem Zusammenhang mit den IndianerInnen stehen. Für mich war es noch wichtig, den Raben zu erwähnen, der für die Völker der Nordwestküste ein zentrales Wesen darstellte. Auch hier hatte ich Bildmaterial, Fotos und Siebdrucke zum Durchgeben und Näherbetrachten.

Danach ging es in die Schausammlung „Götterbilder“. Ein aus Holz gefertigtes Tier war dort mein erstes Ziel: der Fuchs „kitsune“, Begleiter der japanischen Reisgottheit Inari. Hier ging ich darauf ein, wie wichtig einzelne Tiere für die Menschen in unterschiedlichen Ländern sind. Diese Tiere sind dort ganz besondere Tempelwächter, denen man auch nachsagt, Wünsche erfüllen zu können. Ein paar Bilder sollten diesen Umstand verdeutlichen. In diesem Zusammenhang wurde auch der Reisanbau kurz thematisiert.

Dann ging es zum Liegenden Buddha. Es finden sich viele Mythen über „den Erleuchteten“, welche in Zusammenhang mit Tieren stehen. Meist entschied ich mich für jene, die zwölf chinesischen Tierkreiszeichen betreffend.

Den Abschluss der verbalen Vermittlung bildete ein Bewegungsspiel. Es gab zwei zur Auswahl – Tiersalat, wurde am häufigsten gewählt. Danach ging es zum Basteln ins Atelier.

Abschluss

Zum Schluss bekamen die Kinder Schokotiere von mir und ich teilte wieder meine lachenden und weinenden Smileys aus, um die Stimmung zu ergründen.

Auch dieser Workshop wanderte mit in die Neue Burg. Der Ausstellungsteil konzentrierte sich auf Tierdarstellungen, die auf den Rüstungen zu finden sind. Die Kinder hatten sozusagen ein ausgiebiges Suchspiel zu bewältigen und bekamen so auch gleich die Gelegenheit, die Hofjagd- und Rüstkammer ein bisschen auf eigene Faust zu entdecken.

5.2.3. *Eine Reise um die Welt* (mit Spezialpunkt: Reise des Erzherzogs Franz Ferdinand)

Beginn

Dieser Workshop startete in der Säulenhalle des Weltmuseums Wien. Ich richtete die Aufmerksamkeit meiner Gäste auf das große Bild des Erzherzogs beim Eingang der Ausstellung im Mezzanin, welches man vom Hochparterre aus gut sehen konnte. Darauf folgten ein paar Worte über die Person des Habsburgers sowie über die Gründe, warum er eine Weltreise machen wollte und den Zusammenhang mit dem Raum, in dem wir uns gerade befanden. Ich informierte die Kinder darüber, dass ich auch eine kleine Rätselralley für sie vorbereitet hatte, die es zum Abschluss der Führung zu bestreiten galt (natürlich freiwillig, wobei ich sagen muss, dass alle Kinder immer mitmachen wollten).

Ausstellung

Wir begannen die Reise im Eingangsbereich der Ausstellung, wo eine große Karte mit der Reiseroute des Habsburgers abgebildet war. Ich fragte die Kinder, welche Kontinente sie kennen. Die meisten Gruppen schafften es mit Leichtigkeit, alle zu nennen. Genauso wie der Erzherzog starteten wir unsere Reise in Indien. Es wurde die Frage aufgeworfen, auf welchem Erdteil sich dieses Land befindet. Ich richtete die Aufmerksamkeit der Kinder zunächst auf eine riesige Sammlung von Terracotta-Figurgen, die extra auf Wunsch des Thronfolgers angefertigt worden waren, da er sich in die Originale, die er in einem Museum bestaunt hatte, verliebte. Die Figuren stellten InderInnen bei der Verrichtung von Alltäglichem dar. Die Kinder zählten einige der Aktionen auf. Ich fragte in die Runde, ob jemandem die indische Begrüßung bekannt ist, wir probierten sie gemeinsam aus und gingen auf noch weitere Besonderheiten des Landes ein.

Dann ging es nach Indonesien. Dort zeigte ich unter anderem Stabpuppen sowie die

berühmten Schattenspielfiguren aus Leder. Ich hatte auch meine eigenen dabei, so konnten die Kinder das Material besser „erfühlen“ und die Wirkung der Schatten bei verschiedenem Lichteinfall erkennen. Wir gingen auch auf das traditionelle Kleidungsstück in Indonesien, den Sarong, ein und konnten einige Exemplare anprobieren.

Die nächste Station war Australien. Vielen Kindern kamen sofort die besonderen Tiere Australiens wie Känguru und Koala in den Sinn, manche sprachen auch den Bumerang an. Ich hatte dieses Wurfholz der Aborigines zum Angreifen dabei, wies die jungen Gäste aber darauf hin, dass es sich bei meinem Stück um einen Jagdbumerang handelt, also um jene Sorte, die nicht zurückkommt. Zum Vergleich gab es in einer der Vitrinen Wurfbumerangs zum Bestaunen. Ich sprach auch über die UreinwohnerInnen Australiens, die einigen Kindern ein Begriff waren, sowie ihren heiligen Ort, den Uluru auch Ayers Rock genannt. Natürlich durften nähere Erläuterungen zu den Tieren nicht fehlen. An dieser Stelle kamen wie beim Tierworkshop auch der Bilby, das Schnabeltier und der Tasmanische Teufel aus Plüsch zum Einsatz, ebenso wie Bildmaterial und Eukalyptusöl zum Riechen.

Gleich neben dem Australien-Teil befanden sich Masken aus Ozeanien, auf die ich mit den Kindern ebenfalls einen Blick warf und ihre Funktion an einem Beispiel erläuterte.

Dann ging unsere Reise nach China und Japan weiter. Dort spielte die Art der Begrüßung ebenfalls eine wichtige Rolle ebenso wie besondere Bräuche. Ich ging auch auf die Wichtigkeit des Drachens als Glückstier ein und in China sprach ich etwas ausführlicher über Seide und Seidenraupe; verschiedene Seidenproben (vom Kokon bis zu abgehaspelten Fäden und verwebten Stoffe verschiedener Qualität) waren zum Angreifen und Befühlen im Korb. In Japan sprangen den Kindern die Samuraihelme ins Auge, ich berichtete von der Kunst dieser Ritter des Ostens und die Kinder hatten anschließend die Möglichkeit, eine solche Kopfbedeckung aus Plakatpapier nachzufalten. Auch wichtig war das traditionelle Kleidungsstück der asiatischen InselbewohnerInnen, der Kimono. Ich hatte einen mitgebracht, den die Kinder anprobieren durften.

Im nordamerikanischen Bereich stürzten wir uns auf die Mokassins und ein Kanu Modell, und die Kinder berichteten begeistert über Dinge, die sie von den IndianerInnen bereits wussten. Da Franz Ferdinand den afrikanischen Kontinent nicht bereist hatte, hatte ich einiges an begreifbaren, afrikanischen Objekten dabei. Unter anderem afrikanische Kleidungsstücke zum Anprobieren sowie besonderes Geschirr aus Kalebassen gefertigt, Schmuck und noch vieles mehr.

Dann hatten die Kinder 20 Minuten Zeit für die Rätselralley. Diese wurde nicht immer von den Pädagoginnen und Pädagogen in Anspruch genommen, aber der Hauptteil entschied sich

doch dazu.

Dann gab es noch die Möglichkeit, etwas zu basteln.

Abschluss

Bevor es für die Kinder wieder zurück in ihre Schule/ihr Hort ging, ließ ich sie noch etwas Besonderes aus einem von uns „bereisten“ Land verkosten, zum Beispiel Mochi aus Japan oder Reiskekse aus China.

Dieser Workshop konnte in dieser Form in der Neuen Burg nicht mehr durchgeführt werden. Dieses Vermittlungsprogramm wurde zu einer Reise um die Welt mit unterschiedlichen begreifbaren Objekten umgestaltet. Es war, mich auch wichtig, Artefakte aus der Hofjagd- und Rüstkammer miteinzubeziehen, unter anderem eine Samurai Rüstung sowie einen besonderen Schild.

5.2.4. „Museumsspaziergang“ (ein Spaziergang durch alle Ausstellungen mit besonderen Schwerpunkten)

Meine Ausführungen beziehen sich auf den Asien-Schwerpunkt, da dieses Thema bei diesem Angebot am häufigsten gewählt wurde.

Beginn

Diese Vermittlung startete in der Säulenhalle des Weltmuseums. Ich fragte die Kinder, welche Kontinente sie kennen. Als sie dann auf Asien zu sprechen kamen, wollte ich wissen, welche Länder ihnen bekannt sind, die auf diesem Erdteil liegen. Die am häufigsten genannten waren: China, Japan, Indien, Thailand und manchmal war auch Indonesien dabei.

Zunächst ging es in die Ausstellung „Getanzte Schöpfung. Asien zwischen den Welten“.

Ausstellung

Die Kinder sollten sich in einem Halbkreis im ersten Raum der Ausstellung hinsetzen. Sie sahen traditionelle Kleidungsstücke aus Indien wie zum Beispiel Saris. Auch bei dieser Vermittlung hatte ich einen „Objektkorb“ bei mir. Die Mädchen hatten die Möglichkeit, zwei von mir aus Indien mitgebrachte Saris anzuprobieren. Ebenso hatte ich ein besonderes Hemd für die Jungen dabei. Dann ging es weiter in den dritten Raum der Ausstellung, dort wartete eine riesige Statue des hinduistischen Gottes Shiva auf die Kinder. Ich fragte die Kinder, ob sie wissen, dass es viele Menschen auf der Welt gibt, die an die Existenz von mehreren Göttern glauben. Ebenso wollte ich erfahren, was sie sich unter den Begriffen Gott und Götter vorstellen. Ganz oft wurde ich mit erstaunten Augen angeblickt, nicht selten hörte ich aber

auch, dass es sich dabei um jemanden besonderen, jemanden Heiligen handelt. Ich benutzte einen Vergleich, um den Kindern meine Sicht zu erklären: Ich verglich den Gott, die Götter mit Superhelden, die es ebenso schaffen, Einzigartiges zu bewerkstelligen. Dann folgte eine der vielen Mythen, die es über Shiva zu berichten gibt. Im selben Raum waren japanische Holzmasken des Kagura Theaters ausgestellt. Die Kinder sollten die Objekte ganz genau unter die Lupe nehmen und ich erzählte eine Geschichte über die Figuren. Nun kam auch mein mitgebrachter Kimono zum Einsatz, da die MaskentänzerInnen bei der Aufführung dieser Geschichten ebenfalls wunderschön gewandet sind. Wer Lust hatte, konnte ihn anprobieren, der dazu passende Gürtel, der Obi, durfte natürlich nicht fehlen.

Dann machten wir uns auf den Weg in den Asien-Bereich der „Franz is Here“-Ausstellung. Die Kinder bestaunten einen japanischen Fächer sowie Samurai-Helme. Ebenso lenkte ich ihre Aufmerksamkeit auf die Netsuke, die früher für die JapanerInnen ganz zentral waren. Diese feingefertigten Knebel durften an keinem Behältnis, das durch den Obi gesteckt war, fehlen; ihre Verwendung und ihren Nutzen konnte ich demonstrieren.

Dann ging es nach China. Ich zeigte den Kindern eine Vase mit chinesischen Drachen. In dem Zusammenhang fragte ich die Kinder, was sie denn über diese speziellen Wesen wissen. Bei der Frage, ob diese wirklich existieren, gingen die Meinungen auseinander. Zwei große Keramik-Figuren zierten auch die Vitrinen im China-Bereich der Ausstellung. Eine davon war Sonne, die andere Mond. Das Besondere: In China ist der Mond weiblich, demnach als Frau dargestellt, und die Sonne männlich, also als Mann dargestellt. Ich erzählte die Geschichte des Hasen im Mond, der dort sitzt und die Medizin des langen Lebens braut. Eine Erzählung, die den Kindern in China gern berichtet wird. Dann fand ich gemeinsam mit den Kindern heraus, welches chinesische Sternzeichen sie sind. Die meisten wünschten sich, ein Drache zu sein. Während ich das jeweilige Sternbild der Kinder herausfand, konnten sie traditionelle Kleidung Chinas anprobieren.

Weiter ging es dann in die „Schausammlung Götterbilder“, wo ich ihnen Buddha-Statuen zeigte sowie einen besonderen Altar aus dem zeitgenössischen Thailand. Ich hatte Räucherstäbchen mitgebracht, die bei besonderen Festen in diesem Land Verwendung finden, wie auch eine Klangschale, die die Kinder testen konnten. Zum Abschluss der Vermittlung in den Ausstellungen machten wir noch einen gedanklichen Abstecher nach Indonesien und probierten einen Tanz aus.

Im Atelier konnten die Kinder zum Thema passendes basteln, wie zum Beispiel Reismandalas oder auch Japanische Glückspfeile.

Abschluss

Am Ende des Workshops konnten die Kinder noch süße Köstlichkeiten aus den „bereisten“ Ländern verkosten. Oft kamen auch hier meine Smiley-Karten zum Einsatz, um zu wissen, ob es den jungen BesucherInnen im Museum gefallen hat.

Diesen Workshop konnte ich in dieser Weise in der Hofjagd- und Rüstkammer nicht mehr durchführen, ein Asien-Schwerpunkt war aber weiter Teil des Angebots, auch mit besonderem Augenmerk auf die Samurai oder Drachendarstellungen. Ich arbeitete neben einigen Objekten der Hofjagd- und Rüstkammer mit begreifbaren Artefakten sowie Bildmaterial.

Auf einige der zentralsten Objekte „zum Anfassen“ möchte ich nun eingehen, da sie für meine Vermittlungsprogramme, die das Herzstück meiner Forschung bildeten, unerlässlich waren.

5.3. Die begreifbaren Objekte

Wie bereits mehrfach erwähnt, waren die „begreifbaren“ Objekte zentral für meine Workshops. Während des Forschungsprozesses haben sich einige herauskristallisiert, die für meine Erhebung besonders wichtig waren. In diesem Unterpunkt möchte ich diese näher in Augenschein nehmen und darauf eingehen, warum sie für meine Vermittlungsprogramme von so großer Priorität waren. Beginnen möchte ich mit einem ganz besonderen Spielbrett.

- Kalaha-Mancala-Bao oder das Spiel mit den meisten Namen²



² Bild 1: Foto: Karin Wenger-Troll, Mancalaspield Brett „Sungka“, Philippinen, Eigentum Christine Kaufmann

Für den Workshop „Spielreise“ war dieses Artefakt unerlässlich. Wie bereits in den Ausführungen zu dem Vermittlungsprogramm erwähnt, ist es das Spiel mit den meisten Namen und man nimmt an, dass es sich dabei um ein sehr altes Spiel handelt.

Das Brett auf dem Bild ist von den Philippinen. Es war nicht das einzige, das die Kinder bei dem Workshop ausprobieren durften, aber durch seine Fischform ist es für mich etwas ganz Besonderes und deshalb habe ich mich entschieden, es in meine Masterarbeit zu integrieren. Nahe der altassyrischen Stadt Aleppo wurde ein Spielbrett gefunden, von dem WissenschaftlerInnen sagen, dass es vor mehr als 3000 Jahre in den Felsen eingeritzt wurde. In Ägypten fand man Spiele, die fast aus der gleichen Zeit stammen sollen. Wie alt Mancala aber genau ist und wo es erfunden wurde, weiß niemand. Viele WissenschaftlerInnen sehen seinen Ursprung in Afrika Heute wird es fast überall auf der Welt gespielt. Mancala ist der Hauptname dieser Spiele.

Er leitet sich vom arabischen Wort naqalah ab, was auf Deutsch „bewegen“ bedeutet. Überall wo man Kalaha zu spielen begann, hat es eigene Namen bekommen. Ganz oft finden sich auch innerhalb eines Landes verschiedene Bezeichnungen für das Spiel. Die Spielbretter schauen nicht überall gleich aus – nur ähnlich. Es gibt 2-, 3- und 4-reihige Bretter. Auch die Anzahl der Spielmulden ist nicht immer gleich. Es gibt auch welche mit Zählmulden rechts und links der Spielmulden oder zwischen den Spielreihen (vgl. Glonegger 1988).

Fast immer sind die Spielbretter aus Holz, manche kann man zusammenklappen; die Spielsteine können dann ganz praktisch darin aufgehoben werden. Es gibt auch Spiele, die aus Stein oder Ton gemacht sind. Manchmal stellt man kleine Schalen so auf, dass sie ein Spiel ergeben.

Wenn gar nichts zur Hand ist, wird oft einfach schnell ein Brett „gemacht“: man zeichnet die Kreise auf Papier, ritzt sie in Sand oder weiche Erde: das sind die Spielmulden. Als Spielsteine werden Kiesel verwendet oder am Strand kleine Muscheln. Bei einem Spiel, das so weit verbreitet ist, gibt es natürlich auch viele verschiedene Spielregeln.

Das Spielbrett kam neben meinem Spielreise-Workshop, auch oft bei meinem Asien-Schwerpunkt sowie bei der Reise um die Welt zum Einsatz. Die Kinder testeten es mit Begeisterung. Manche von ihnen kannten es unter dem Namen „Steinchen-Spiel“. Für mich war es ein zentrales Element, da es mittlerweile rund um den Globus bekannt ist und extrem wandelbar ist, was die Aufmachung betrifft. Damit meine ich, es gibt sehr einfache Bretter, die sich toll zum Nachbauen eignen, aber auch ganz besondere, die durch ihre aufwendige Anfertigung auffallen. Für die Kinder war es ein zentrales Artefakt zum Nachbasteln, um sich so ein Stück des Museums mit nach Hause zu nehmen.

- Der Japanische Federballschläger³



Hanetsuki ist eines der beliebtesten Spiele zu Neujahr in Japan. Einigen Angaben zufolge wurde es in früherer Zeit von China übernommen. Es wurde angeblich bereits in der Heian-Zeit von adeligen Personen gespielt. 1432 findet sich erst der erste schriftliche Beleg, aus dem hervorgeht, dass man diesem Vergnügen am Kaiserhof nachging. Es soll sogar so weit gegangen sein, dass man die Federballschläger sowie die Federbälle als glücksbringendes Geschenk untereinander verteilt hat. Die Regeln waren ähnlich wie bei Badminton. Wenn man den Ball auf den Boden fallen ließ, bekam man eine Markierung mit Tusche mitten ins Gesicht. Der Schläger wurde gerne mit Dingen bemalt, die Glück bringen sollten. Das führte auch dazu, dass das Stück zu einem beliebten Verkaufsgegenstand bei den Tempeln wurde. Im Laufe der Zeit wurde das Spiel immer schöner und aufwendiger gestaltet (vgl. Linhart 1983 sowie URL 4).

Der Federballschläger auf dem Foto war ebenso ein zentrales Objekt für meinen Spielreise-Workshop, aber auch für mein Programm zum Thema Glücksbringer. Viele Kinder konnten sich zunächst nicht vorstellen, dass es sich dabei um ein Spielgerät handelt. Es bot sich für sie dann in der kreativen Phase die Möglichkeit einen Schläger nachzubauen. Auch hier handelt es sich also um ein Objekt, das den Kindern einen Anreiz bieten sollte, selbst etwas zu gestalten und so ein Stück Japans mit nach Hause zu nehmen.

³Bild 2: Foto: Manfred Kaufmann

Japanischer Federballschläger, Teil der Pädagogischen Sammlung von Christine Kaufmann

- Der Rabe im Rauchfang⁴



Auf diesem Foto eines Siebdruckes von Phil Janze aus dem Jahr 1981 mit dem Titel „Through the Smokehole“ ist die entscheidende Szene einer zentralen Mythe aus dem Küstenbereich der Nordwest-Küste Nordamerikas dargestellt: der Flug durch das Rauchloch.

Die Mythe berichtet von Rabe, einer Art Trickster-Figur, dem es gelingt, die Sonne aus dem Besitz des alten Mannes zu rauben und auf den Himmel zu setzen.

Auf der Welt herrschte ursprünglich völlige Finsternis und Unwissenheit. Das Licht, die Sonne, hatte ein Alter Mann in seinem Besitz; in einer Kiste verschlossen bewahrte er sie auf. Rabe wusste davon und wollte die Sonne für sich haben. Er ließ sich von der Tochter des Alten Mannes in Form eines Knaben zur Welt bringen. Als sich das Kind eines Tages durch nichts von seiner Unzufriedenheit abbringen ließ, gab ihm der Großvater, um es zu beruhigen, den Lichtball zum Spielen. Kaum hatte es aber das Licht in seiner Hand, nahm Rabe seine echte Gestalt wieder an und entfloh mit der Sonne im Schnabel durch das Rauchloch des Hauses. Dadurch wurde sein ursprünglich weißes Federkleid schwarz – und ist es bis heute geblieben.

⁴ Bild 3: Foto: Manfred Kaufmann

„Through The Smokehole“ – Phil Jaze (1981); Bild in A1-Größe Teil der Pädagogischen Sammlung von Christine Kaufmann

Obwohl Rabe das Licht nur für sich haben wollte, erweist sich sein Diebstahl als bedeutend für alle: Das Licht erscheint erstmals auf der Welt, die Unwissenheit ist besiegt und die Menschen erkennen vieles zum ersten Mal (vgl. Van Bussel/Bartl 2001 sowie Burland 1970).

Dieses Bild befindet sich in A1-Größe in der Pädagogischen Sammlung von Christine Kaufmann. Es war zentral für den Tiere-Workshop, wie auch für die Vermittlung „Rabe und seine Freunde“. Das Bild war Teil der von mir selbst erstellten Präsentation, ich führte es aber in verkleinerter Form immer mit. Hierbei handelt es sich um eine sehr interessante Abbildung, da die meisten Erwachsenen den Raben im ersten Moment nicht erblicken, wie er aus dem Rauchfang fliegt. Für eine Vielzahl der Kinder, die in meinen Programmen damit konfrontiert wurden, war das sofort klar. Das ist für mich ein sehr spannender Umstand.

Dieses Objekt soll zeigen, dass Mythen ein wichtiges Werkzeug in meinen Workshops waren und sind. Ich bin der Überzeugung, dass es so den Kindern so besser möglich wird, das im Museum Gesehene und Erfahrene zu verarbeiten und nachzuvollziehen und so auch natürlich neugierig auf mehr zu werden. So können sich meiner Ansicht nach Lernprozesse einstellen.

- Rangda⁵



⁵ Bild 4: Foto: Manfred Kaufmann: Die Hexe Rangda, Teil der Indonesien Sammlung des Weltmuseums

Die Hexe Rangda (= Witwe), die Symbolisierung und Beherrscherin allen Bösen, lebt – balinesischen Mythen zufolge – mit ihren AnhängerInnen im Wald; „Beherrscherin des Waldes“ wird sie deshalb auch genannt.

Aus Ärger darüber, dass niemand ihre Tochter zur Frau nehmen wollte, brachte sie Unheil, Krankheit und Not über die Menschen. Ihr Gegenpart ist Barong, respektvoll Banaspati Raja genannt. Er wohnt in den Bäumen am Friedhof und ist der Beschützer der Dörfer. Nur er kann den Kampf gegen Rangda aufnehmen. Alljährlich wird der Kampf Gut gegen Böse in einem zeremoniellen Maskentanz dargestellt. Dieser Auseinandersetzung geht immer unentschieden aus: Gut und Böse leben weiterhin nebeneinander auf der Welt, nur durch ihr antagonistisches Verhältnis kann alles existieren (vgl. Van Bussel/Steinmann 2011).

Diese Maske befand sich in der Ausstellung „Getanzte Schöpfung – Asien zwischen den Welten im Weltmuseum Wien und war für viele meiner Vermittlungen sehr wichtig. In der Pädagogischen Sammlung von Christine Kaufman befindet sich eine ähnliche Maske. Die Kinder hatten die Möglichkeit diese Maske zu probieren und zwar meist direkt vor der Vitrine, der oben abgebildeten, um sich so den Tanz zwischen Rangda und Barong besser vorstellen zu können. Rangda ist ähnlich wie der zuvor genannte Rabe, eine starke mythologische Figur, was sie wiederum zu einem wichtigen Bestandteil meiner Workshops machte.

- Ganesha⁶



⁶ Bild 5: Foto: Nina Gruber: Ganesha – Der Gott mit dem Elefantenkopf, Privatbesitz Nina Gruber

Der elefantenköpfige Gott ist wohl einer der beliebtesten Götter Indiens. Von seinen Eltern Parvati und Shiva erhielt er den Namen Ganapati oder Ganesha („Herr der Hilfstruppen“), da er die Truppen seines Vaters befehligt. Der indische Gott war ein zentraler Angelpunkt meiner Vermittlungen mit Asien-Schwerpunkt, aber auch bei den Glücksbringer fand er Erwähnung, da er immer mehr zu einem Glückssymbol rund um den Globus avanciert, ähnlich dem Lachenden Buddha.

Ganesha nascht sehr gerne und hat aus diesem Grund in einer seiner Hände immer eine Schale mit Süßigkeiten, was ihn bei den Kindern umso beliebter macht. Er gilt als der Gott des Anfangs, als der Beseitiger aller Hindernisse sowie als der Hüter und Förderer aller Wissenschaften und der Weisheit (Bandini/Bandini 2005).

Auf viele der Kinder übte er eine besondere Faszination aus, ist er doch der einzige Gott im Hinduismus der einen Tierkopf sein Eigen nennt. Aus mythologischer Sicht, handelt es sich um ein sehr wichtiges und wertvolles Objekt für meine Arbeit. Ich wollte den Kindern zeigen, in wie vielen verschiedenen Aufmachungen es Ganesha zu entdecken gibt.

- Die Glückskatze⁷



Maneki Neko, die Glückskatze ist eine japanische Besonderheit. Die meisten Menschen glauben, dass sie aus China stammt, aber eigentlich ist ihre Heimat das Land der aufgehenden Sonne. Da es sich um das letzte „begreifbare Objekt“ handelt, auf das ich näher eingehe, möchte ich die wohl bekannteste Mythe darbringen, die es um diese Katze

⁷ Bild 6: Foto: Nina Gruber: Die Glückskatze – maneki neko, Privatbesitz Nina Gruber

gibt und so noch einmal die Bedeutung von Geschichten in meinen Vermittlungsprogrammen hervorheben:

„In einem Wald mit mächtigen Bäumen stand ein kleiner Schrein. Er war schon alt und etwas baufällig – einen ärmlichen Eindruck machte er. Nur selten kamen Besucher, um dort zu beten oder Opfertgaben und Geschenke zu bringen. So war der einzige Mönch, der hier wohnte, auch viel allein. Aber einsam fühlte er sich nicht, denn eine Katze war ihm zugelaufen, die seither bei ihm lebte und ihn nicht mehr verließ. Mit ihr teilte der Mönch seine Wohnung und sein Essen. Eines Tages im Herbst verdunkelte sich plötzlich der Himmel. Ein fürchterliches Gewitter brach los. Es blitzte und donnerte, der Sturm heulte und schüttelte die Bäume. Der Regen war so stark, dass er wie ein Wasserfall vom Himmel rauschte. Niemand würde bei so einem Wetter das Haus verlassen. Und doch war ein Mensch im Wald unterwegs. Es war der Fürst des Gebietes. Er war auf Reisen und jetzt – mitten im Wald – hatte das Gewitter ihn überrascht. Nirgends konnte er in der Dunkelheit ein Haus oder eine Hütte erkennen, die ihm Unterschlupf geben könnte. So suchte er Schutz unter einem hohen Baum mit ausladenden Ästen. Als wieder ein Blitz vom Himmel zuckte und den Wald erleuchtete, bemerkte der Fürst, dass doch ganz in seiner Nähe ein kleines Gebäude stand. Auf der Treppe davor saß eine Katze. Sie hatte eine Pfote erhoben und winkte ganz so, als würde sie den Reisenden bitten, in das Haus zu kommen. Der Fürst folgte dieser Einladung. Und das war gut so. Kaum hatte er den Schrein betreten, schlug ein Blitz genau in dem Baum ein, unter dem er eben noch Schutz gesucht hatte. Wie dankbar war er der Katze, die ihn gerettet hatte. Und diese Dankbarkeit wollte er auch zeigen: Er spendete viel Geld an den kleinen Schrein. So konnte der Mönch ihn reparieren und prächtig schmücken lassen. Viele Gläubige haben ihn später besucht und er wurde eine berühmte Pilgerstätte“ (Kaufmann 2009:33).

Während des Forschungsprozesses ist mir stark bewusst geworden, dass es die Verbindung von begreifbaren Objekten und Mythen sowie Geschichten ist, die einen wichtigen Eckpfeiler meiner Vermittlungsprogramme darstellt. Die Kinder sollen Ausstellungen „erleben“, dabei sollen Artefakte zum Anfassen sowie Erzählungen das Erlebnis intensivieren und sie neugierig machen. Im besten Fall gehen sie auch mit ihren Familien auf Entdeckungsreise

durch die Museen und werden selbst zu ForscherInnen. Das führt dazu, dass Lernen im musealen Bereich so ganz nebenbei möglich wird.

6. Auseinandersetzung mit zentralen Begrifflichkeiten

Als ich begann, meine ersten Vermittlungsprogramme im Kopf zusammenzubauen, machte ich mir bereits Gedanken, in welchen theoretischen Gefilden ich mich da wohl bewege. In der Literatur fand ich die unterschiedlichsten Theorien und Begriffe. Mein Ziel ist es, einige jener, die mich im Laufe der letzten Jahre am meisten beschäftigt haben, hier kurz zu umreißen.

Neben Theorien waren für mich die unterschiedlichen Formen der Vermittlung eine wichtige Nährquelle. Auch auf diese möchte ich näher eingehen und sie mit meinen Workshops in Verbindung bringen. Zunächst zu den theoretischen Ansätzen.

6.1. Theoretische Ansätze

Hier sollen Begrifflichkeiten Erwähnung finden, die mich einerseits bei der Erstellung meiner Vermittlungsprogramme begleitet haben, andererseits auch bei der Literaturrecherche für diese Arbeit.

6.1.1. Museumspädagogik

Dieser Begriff beschäftigte mich von Anfang an, war ich doch als Museumspädagogin im Verband des Kunsthistorischen Museums angestellt worden.

Es handelt sich hierbei um eine sehr junge Begrifflichkeit. Erst in den 1970er Jahren rückte, wie bereits erwähnt, die Herangehensweise, das Museum als Ort der Bildung wahrzunehmen, in den Vordergrund. Zuvor stand das Objekt im Zentrum des Geschehens. Man entfernte sich also von der reinen Objektorientierung und ging über zu einer BesucherInnen-Orientierung (vgl. Traub 2003).

Nun gilt es die Frage zu stellen, ob sich eine einheitliche Definition dieses Terminus in der Literatur finden lässt. Es herrscht zumindest Einstimmigkeit darüber, dass die zentrale Aufgabe „dieser Disziplin“ das Vermitteln ist. Sie kann entweder als Teil der allgemeinen Pädagogik verstanden werden, in dem Fall wird der Bildungsaspekt in den Vordergrund

gerückt, oder auch als Teil der Museologie, wo sie in mehrere Aufgabenbereiche des Museums miteinfließt. Für Zacharias (Zacharias in Fast 1995) sind beide Definitionen zu eng gehalten, er ist der Ansicht, dass eine Museumspädagogik nicht in so starker Abhängigkeit gesehen werden muss. Sie kann auch einen autarken Status haben. Es wäre seiner Meinung nach wichtig, dass sie auf Eigenständigkeit plädiert und so nicht nur in einer Vermittlerrolle stecken bleibt.

Es ist zentral, Museumspädagogik als Bindeglied zwischen Museum und der Lebenswelt der Menschen zu erachten.

Für Heiligenmann ist es:

„die Praxis und Theorie jenes Bereiches der Pädagogik, in dem das pädagogische Handeln in einem Museum (ggf. einer museumsähnlichen Einrichtung) oder in organisatorischer Bindung an die Institution Museum stattfindet, auf potentielle und tatsächliche Museumsbesucher, Kinder und Erwachsene, bezogen ist, um zwischen ihnen und dem Museum, insbesondere seinen Ausstellungsobjekten so zu vermitteln, dass ihnen dies in kognitiver, affektiver oder psychomotorischer Hinsicht förderlich ist, wobei diese Vermittlung darauf angelegt ist, dass die einzelnen Besucher ihrer immer weniger bedürfen“ (sic! Heiligenmann 1986:124f).

Manchmal findet sich in der Literatur auch eine Splittung in Museumspädagogik und Museumsdidaktik. Rump unter anderem (zitiert in Traub 2003) bezieht die Museumspädagogik auf die Museumsgäste und die Museumsdidaktik auf die Präsentation der Ausstellungsobjekte.

Während des Literatursichtens ist mir die Definition von Schmeer-Sturm (Schmeer-Sturm in Vieregg und Schmeer-Sturm 1994) ins Auge gesprungen. Ebenso wie Silke Traub (2003:59) bin ich der Ansicht, dass in dieser ein allgemeines Verständnis von Museumspädagogik enthalten ist. Hier ist sie für die von mir bereits beschriebenen Aufgaben eines Museums verantwortlich: Sammeln, Forschen, Vermitteln, Bewahren und Präsentieren. Die Museumsdidaktik wird als Teil dessen verstanden und kümmert sich hauptsächlich um die Erstellung und Gestaltung der Ausstellungen.

Die Schwierigkeit besteht darin, dass bei der Vielzahl an Theorieannäherungen keine genaue Unterscheidung zwischen schulischer und musealer Bildung ersichtlich wird.

Ganz ansprechend finde ich auch die Annäherung an den Begriff von Köster, der unter Museumsdidaktik ein integratives Element der Museumspädagogik versteht

„dessen Aufgabe darin besteht, die Präsentation musealer Objekte zu organisieren, wobei selbstverständlich davon auszugehen ist, dass dies mit der Intention geschieht, Lernprozesse in die Wege zu leiten und einen eigenständigen Beitrag zu den institutionalisierten Bildungsbemühungen unserer Gesellschaft zu leisten“
(Köster 1983:158).

Es wird dabei von unterschiedlichen Autorinnen und Autoren nicht nur diskutiert, wie Museumspädagogik und Museumsdidaktik aufeinander wirken, sondern es steht auch die Frage im Raum, ob sich allgemeine didaktische Theorien auf dieses Feld anwenden lassen (Traub 2003:62f).

Klar ist, dass die Museumspädagogik ein Bindeglied zwischen den BesucherInnen und den Objekten darstellt, Aufgaben wie Erziehung, Bildung und Vermittlung stehen im Zentrum. Die wohl wichtigste Gruppe für die Museen sind Kinder und Jugendliche. Man sollte demnach als Museumspädagogin/Museumspädagoge versuchen, diesen Aufgaben und den verschiedenen Zielgruppen gerecht zu werden. Von großer Priorität ist in diesem Zusammenhang, sich Lernformen zu überlegen, die ein selbstgesteuertes und selbständiges Lernen möglich machen und die direkte Begegnung mit dem Objekt zulassen (Traub 2003:75f).

Manche WissenschaftlerInnen sprechen hier von der Wichtigkeit der heuristischen Methoden; zu diesen zählen unter anderem: das Suchen, Sammeln, Forschen. Ebenfalls wichtig ist die gegenständliche und ästhetische Aktivität. Diese Zugangsweisen sind für mich als Museumspädagogin von großer Priorität und sind in unterschiedlicher Intensität in meine Vermittlungsarbeit integriert. Auf die generellen Formen der Vermittlung bzw. jene, die ich selbst angewendet habe, möchte ich in einem eigenen Punkt eingehen.

In diesem Zusammenhang ist es auch wichtig, sich mit der Raumfrage auseinanderzusetzen. Die von mir angeführten Zugänge sind nur dann in vollem Umfang möglich, wenn die passenden Räumlichkeiten zur Verfügung stehen. Diese müssen einerseits die geeignete Ausstattung besitzen und andererseits sollten die Gäste auch genügend Zeit mitbringen (Traub 2003:77f).

Es gibt zwar eine Fülle an Literatur, die sich mit der Museumspädagogik auseinandersetzt, aber es findet sich keine Bildungstheorie, die dieser zugrunde liegt. Große Spielräume werden einem geboten, wenn man sich mit diesem Thema beschäftigt. Deutlich wird, dass das Vermitteln die Kernaufgabe darstellt, ob es nun eine eigene Disziplin ist oder ein Seitenstrang der Pädagogik, dazu gibt es viele unterschiedliche Stimmen.

Wie Silke Traub (2003) bin ich der Ansicht, dass jedes Museum danach trachten sollte, eine

für sich passende Definition und Herangehensweise zu finden. Eine „eigene“ Museumspädagogik wäre meiner Meinung nach wünschenswert, die das Haus dann nach außen vertritt. Sie sollte Teil der Pädagogik sein, aber auch fähig sein, auf eigenen Beinen zu stehen. Vordergründig sollte dabei die Muse gegenüber den Objekten sein, das Lernen und Bilden sowie die Unterhaltung. Für mich sind das die besten Ingredienzien für eine Museumspädagogik, die den Besucher/die Besucherin ins Zentrum rückt und eine Verbindung hin zu den Objekten schafft.

6.1.2. Kulturvermittlung/Kunstvermittlung

Obwohl dieser Begriff immer wieder als Synonym für Museumspädagogik verwendet wird, möchte ich ihn hier in aller Kürze anführen. Hauptsächlich deshalb, weil ich mir selbst noch nicht ganz sicher bin, wie ich zu dieser Begrifflichkeit stehe.

Eine Definition die ich sehr ansprechend finde, ist folgende:

„Kunst- und Kulturvermittlung bezeichnet alle Aktivitäten, die das künstlerische und kulturelle Erbe im Kontext der vermittelnden Institution interessierten Personen (Rezipienten) verständlich zugänglich machen und zur Partizipation anregen.“
(Gruber 2006:23, vgl. URL 2).

Es geht demnach um die Vermittlung von Kulturgütern und Kunstwerken. Eine Person ist der Vermittler zwischen der Institution bzw. dem Objekt und den Gästen. Zentral ist dabei der Rahmen, in dem man sich dabei bewegt.

Im Verband des Kunsthistorischen Museums wird sowohl von Kultur- und KunstvermittlerInnen wie auch von Museumspädagogen und –pädagoginnen gesprochen.

6.1.3. Kultur

Ein Terminus, der mich bereits zum Beginn meines Studiums beschäftigte, ist „die Kultur“, der Kulturbegriff. Er wird zwar im Alltag ganz selbstverständlich verwendet, was darunter genau verstanden wird, miteinbezogen wird, ist aber von Individuum zu Individuum verschieden. Ich möchte mich mit dieser Begrifflichkeit auseinandersetzen, da sie namensgebend für die ersten Workshops war, die ich mit meiner Kollegin Katrin Kandler durchführte und sich dieser Terminus in vielen Punkten versteckt, mit denen ich stark in Verbindung stehe. Bin ich doch Kulturvermittlerin, arbeite in einer Kulturinstitution, studiere

Kultur- und Sozialanthropologie und bin Teil „einer Kultur“, wobei ich für mich noch nicht ganz entschieden habe, was Letzteres bedeutet.

Wenn im Alltag von Kultur die Rede ist, wird darunter meist die Zugehörigkeit zu einer Gruppe verstanden. Was verbindet, sind Bräuche, Traditionen, wie auch bestimmte Handlungsformen, die durch das Umfeld geprägt sind. Der Habitus wird in diesem Zusammenhang auch häufig erwähnt. Kultur wird oft als „*a whole way of life*“, als eine Vielzahl bestehender und möglicher Lebensweisen, ihrer Organisationsformen und Kommunikationsformen, verstanden (vgl. Williams 1992/1958). Oder auch als „Gegensatz zur Natur (...) *als unsere zweite Natur*“ (vgl. Auernheimer 2012).

Viele Autorinnen und Autoren sind der Ansicht, dass der Kulturbegriff nicht nur auf eine nationale oder ethnische Zugehörigkeit reduziert werden sollte (vgl. Svik-Khan 2008). Man darf auch andere zentrale Elemente nicht vergessen, die auf ein Individuum im Laufe seines Lebens einwirken, wie Ethnie, Staat, Gender, Peer Group, das familiäre und soziale Umfeld, in dem man sich bewegt, Bildung, die berufliche Tätigkeit und auch die Religion. Klar abgrenzen kann man diese Faktoren voneinander nicht. Sie beeinflussen einander gegenseitig und sind nicht bei jedem Menschen gleich stark ausgeprägt. Svik-Khan sieht Kultur als etwas, das einen Menschen prägt, wobei die Person dabei aber keineswegs passiv agiert, Individuum und Kultur beeinflussen sich gegenseitig.

„Das Individuum ist nicht nur – wie es in der traditionellen Kulturtheorie angenommen wurde – Ausführender der kulturellen Vorgaben, sondern wählt aus dem Ensemble das der Situation angemessene oder setzt sich über viele Einflüsse autonom hinweg und beschreitet einen davon unterschiedlichen Weg. Gleichzeitig ist es auch kulturstiftend“ (Svik-Khan 2008:55).

Für Gabriele Svik-Khan ist Kultur zwar nicht gleichzusetzen mit Bildung, aber sie nimmt ihrer Meinung nach hier einen wichtigen Stellenwert ein, denn über die Bildung werden Normen und Werte vermittelt, die wiederum zentrale Ingredienzien dieses Begriffes sind. Wichtig ist auch, zu betonen, dass diese im Lauf der Zeit nicht gleichbleiben, sie müssen immer wieder einer Reflexion unterzogen werden. Demnach handelt es sich um kein statisches Konstrukt sondern um eine dynamische Begrifflichkeit (vgl. Svik-Khan 2008). Es gibt aber auch Stimmen, die den Kulturbegriff bloß als kleinen Teilaspekt der Identität eines Menschen erachten (vgl. Hamburger 2012). Hier schwingt die Angst mit, eine Person „nur“ auf ihre Kultur zu reduzieren.

Beim Sichten der Literatur ist mir bewusst geworden, dass sich das Verständnis von Kultur in den letzten Jahren durchaus verändert hat. Sie kann als etwas absolut Statisches angesehen werden, das den Menschen von Geburt an mit Normen und Werten prägt, aber auch als etwas Dynamisches, als ein Konstrukt, das von dem Individuum in gewissem Maße aktiv mitgestaltet wird. Es werden in diesem Zusammenhang aber „fixe Elemente“ zugestanden, die einen Rahmen bilden (vgl. Sökefeld 2007).

Für mich ist die Vorstellung eines dynamischen Kulturbegriffes ansprechend, da jeder Mensch die Welt anders wahrnimmt und mit dem ihm zur Verfügung gestellten (Werte, Normen, Zugehörigkeit zu Gruppen,...) anders umgeht.

6.1.4. Spiel- und Erlebnispädagogik

Die Erlebnispädagogik beschreibt einen handlungsorientierten Ansatz, bei dem mit dem „Erleben“ gearbeitet wird. Mit Hilfe von Erlebnissen und gezielten Handlungen soll sich ein Lernprozess einstellen.

Bei der Spielpädagogik wird der Namensgeber, „das Spiel“, in den Mittelpunkt gerückt. Man soll mit dessen Hilfe Lernerfahrungen machen. Besonders gern wird dieser Ansatz im Rahmen des Sozialen Lernens angewendet (Warschfelder/Zacharias 1992:154f). Für beide Disziplinen ist das Arbeiten mit allen Sinnen zentral. Ein wichtiges Werkzeug ist die Neugierde der Kinder, sie sollen dazu ermutigt werden, Dinge auszuprobieren und nach Lösungen zu suchen.

Viele Autoren und Autorinnen sind der Ansicht, dass Spielen eine „bildende Funktion“ hat und somit eine zentrale Rolle in der Entwicklung eines Individuums inne hat (Cohen 1994:50). Stuart Hall ist der Meinung, dass im Vorgang des Spieles Nachahmungen durch die Kinder stattfinden können, wie ein „zivilisierter“ Mensch zu agieren hat. Es wird ausgetestet, Normen und Verhaltensweisen werden eingeübt. Noch ein Stück weiter geht Erikson mit dem Zugang, dass das Spielen den Kindern ermöglicht, Konflikte sozialer Natur auszuleben und zu lösen. Auf dem aufbauend geht Cohen auf die Möglichkeiten ein, die sich den Pädagoginnen und Pädagogen bieten, wenn sie die Kinder beim Spiel beobachten, denn so können sie etwaig vorhandenes Konfliktpotential offenlegen und darauf reagieren (von Ausgrenzungen bis hin zu rassistischen Diskriminierungen). Ein Eingreifen der beaufsichtigenden Person ist hier besonders wichtig. Denn viele machen den Fehler, es auf den Spielvorgang zu schieben und verpassen so die wertvolle Chance, das Wahrgenommene mit den Kindern gemeinsam zu

reflektieren. Laut Cohen sollte das Spiel dazu benutzt werden, um Prozesse des Lernens zu unterstützen (vgl. Cohen 1994).

Für mich als Museumspädagogin ist der Ansatz des Autors ein sehr spannender. Er hat mich unter anderem dazu ermutigt, Bewegungs- und Rollenspiele aller Art in meine Workshops zu integrieren. Für Cohen ist die Verbindung von Theorie und Praxis zentral, es soll mit altersgerechten Spielen und Geschichten gearbeitet werden und die interkulturelle Komponente kann dabei auch sehr gut miteinbezogen werden. Geschichten zum Beispiel sind nicht nur das Tor in andere Länder, Zeiten, Welten,... sondern auch eine Möglichkeit für die Kinder, ihre Gefühle und Meinungen kundzutun, sowie ihre Vorstellungskraft anzuregen und komplex erscheinende Begriffe zu vereinfachen/aufzubrechen.

„Der Schwerpunkt liegt also auf einer indirekten Herangehensweise, die die Kinder ermutigt, ihre eigenen Erfahrungen von einem Standpunkt kritischer Distanz zu artikulieren, damit sie lernen, ihre eigenen Reaktionen besser zu verstehen“
(Cohen 1994:101f).

In meinen Vermittlungsprogrammen steht die Verbindung von Theorie und Praxis im Zentrum. Ich bin ebenfalls der Ansicht, dass Spiele und Geschichten Lernprozesse aktivieren und neugierig machen auf mehr. Es wird ein Zugang geschaffen, der die Kinder in ihrer individuellen Lebenswelt abholt und es ihnen möglich macht, sich zu Wort zu melden und aktiv mitzumachen.

6.1.5. Interkulturelle Pädagogik

Da ich mich in meinen Vermittlungen mit anderen Sitten/Gebäuchen/Traditionen sowie anderen Ländern auseinandersetze, zog mich der Begriff der Interkulturellen Pädagogik magisch an.

Grundsätzlich gilt sie als Teildisziplin der Erziehungswissenschaften. In den 1980er Jahren, fand im deutschsprachigen Raum die Entwicklung der Ausländerpädagogik hin zur interkulturellen Pädagogik statt. Es gab laut Auernheimer drei Ausgangspunkte, die zur Entstehung führten:

„Erstens die innergesellschaftliche, vor allem migrationsbedingte Multikulturalität, zweitens die Vereinigung Europas mit seinen unterschiedlichen Sprachen, Traditionen und Kollektivgeschichten, drittens die Herausbildung der Weltgesellschaft mit ihrer kulturellen Vielfalt, mit der Tendenz zu kulturellen Grenzziehungen einerseits und dem

Zwang zu Kooperation und zum interkulturellen Dialog andererseits“
(Auernheimer 2012:9).

Mit Hilfe der Ausländerpädagogik wollte man auf die Arbeitsmigration, die Mitte des 20. Jahrhunderts von statten ging, reagieren, wobei sich die gesetzten Maßnahmen hauptsächlich auf die Separierung der Kinder mit Migrationshintergrund konzentrierten. Für die Größeren gab es eigene „Vorbereitungsklassen“ und die Jüngeren wurden einfach eingeschult (vgl. Geier 2011). Interessanterweise wurden die Kinder am Nachmittag in ihrer Muttersprache unterrichtet, damit sollte offenbar die Rückkehr in die Heimat gewährleistet sein. Man rechnete demnach nicht mit einem Verbleib der Menschen in Österreich.

Ab den 1980er Jahren musste man sich dem Vorwurf stellen, ethnozentristisch zu handeln und die Probleme, die sich auftaten, nicht in angemessener Weise wahrzunehmen bzw. mit ihnen umzugehen. In dieser Zeit entwickelte sich die interkulturelle Pädagogik, sozusagen als Antwort auf die Kritik. Man kann von einem Paradigmenwechsel sprechen.

Die Ausländerpädagogik hatte sich bisher nur auf Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund gestürzt, die Interkulturelle Pädagogik sollte alle jungen BewohnerInnen in gleichem Maße ansprechen und miteinbeziehen. Es ging um Gleichwertigkeit, Chancengleichheit, ungeachtet des kulturellen Hintergrundes. Während es das erklärte Ziel der Ausländerpädagogik war, alle Kinder „zu vereinheitlichen“, wollte die Interkulturelle Pädagogik nun aus den Unterschieden etwas Positives machen und zwar ausgehend von einer multikulturellen Gesellschaft als Norm (Svik-Khan 2008:55f). Die Multikulturalität wird als Lernchance erachtet, als Möglichkeit, voneinander zu lernen und zu profitieren (Geier 2011:26).

Diese Veränderungen führten auch zu einer neuen Sichtweise auf den Kulturbegriff, er wurde zu einer dynamischen Begrifflichkeit.

Will man die Interkulturelle Pädagogik in die Vermittlungsarbeit einbauen, so ist ein sehr offener Zugang das Allerwichtigste. Beim Workshop „Reise um die Welt“, um nur ein Beispiel zu nennen, gab es immer wieder Wortmeldungen von Kindern mit Migrationshintergrund. Sie wurden von den Erzählungen über die einzelnen Länder und durch die Objekte, die sie bestaunten, dazu animiert, über ihr Herkunftsland oder das Herkunftsland ihrer Eltern zu berichten. Ich hatte das Gefühl, dass gerade die Ausstellungsgegenstände sie dazu bewogen, zum Beispiel von traditionellen Festen, die für sie und ihre Familie wichtig sind, zu erzählen.

Svik-Khan schreibt von Voraussetzungen, die gegeben sein müssen, damit es zu Interkulturellem Lernen kommen kann. Zum einen müssen Personen mit unterschiedlicher (kultureller) Herkunft zugegen sein oder zumindest in irgendeiner Form miteinander kommunizieren können (z.B. via Medien) und es muss der Zugang zu anderskulturellen Objekten möglich sein (Svik-Khan 2008:84). Ihrer Meinung nach muss Interkulturelles Lernen geplant sein/werden.

Ich kann mich dieser Meinung nicht anschließen, da ich der Ansicht bin, dass es auch spontan zu solchen Lernprozessen kommen kann. In fast jeder meiner Workshop-Gruppen gab und gibt es Kinder mit Migrationshintergrund, ein Faktum, das immer eine Bereicherung darstellte, da es so zu tollen Gesprächen in der Gruppe kam. Die Kinder tauschten Erfahrungen aus und übernahmen so selbst die Rolle des Wissensvermittlers/der Wissensvermittlerin.

Susanne Binder und Wolfgang Gröpel (vgl. Binder/Gröpel 2008) befassen sich ebenfalls mit dieser Thematik. Sie wünschen sich mehr Anerkennung und Würdigung für die Mehrsprachigkeit. Beide nehmen sie als Ressource wahr, die als Bereicherung für einen Klassenverband gesehen werden kann.

Für mich als Kultur- und Sozialanthropologin, aber auch als Museumspädagogin, ist der Ansatz der Interkulturellen Pädagogik ein sehr wichtiger. Meiner Meinung nach kann und soll sie im musealen Rahmen stattfinden.

Natürlich finden sich auch kritische Stimmen zu diesem Begriff. Hamburger, unter anderem, kritisiert, dass ein Merkmal herausgegriffen wird (z.B. Kultur, Religion,...) und Menschen aufgrund dessen in Gruppen eingeteilt werden. Dabei wird ganz und gar die individuelle Identität jedes Einzelnen/jeder Einzelnen außer Acht gelassen (Hamburger 2012 [2009]:134f). Auch andere WissenschaftlerInnen warnen vor der Reduzierung auf kulturelle Aspekte. Generell kritisiert wird auch der Begriff „interkulturell“. Das geschieht im Besonderen seitens der konstruktivistischen Erziehungswissenschaft, die entsprechend der Sichtweise des Konstruktivismus alle kulturellen Zuschreibungen als konstruiert erachtet. Sie vermissen die individuelle Lebenswelt der Menschen in den Überlegungen (Geier 2011:45f).

Es wurde bereits auf die kritischen Stimmen reagiert, als ganz zentral in diesem Zusammenhang erweist sich die Selbstreflexion. Das ist für mich auch von großer Priorität. Eine Klasse ist für mich in erster Linie eine Gruppe, die zu mir kommt, um etwas Spannendes über ein Thema zu erfahren. Dabei kann Interkulturelles Lernen einen wichtigen Faktor darstellen, muss es aber nicht, wobei ich das Gefühl habe, dass es immer ein bisschen

mitschwingt aufgrund meiner Ausbildung und meinen eigenen Herangehensweisen. Es kann sich aus der Situation ergeben oder auch von mir in den Vordergrund gerückt werden, also angestrebt werden, und in beiden Fällen öffnen es meiner Ansicht nach viele Türen für die Vermittlung und vor allem für meine Gäste.

6.1.6. Globales Lernen

Dieser Begriff steht in engem Zusammenhang mit der Globalisierung:

„(...) die zunehmende Vernetzung der Welt in wirtschaftlicher, politischer, kommunikativer und symbolischer Hinsicht, die bewirkt, dass lokale Zustände und Ereignisse immer mehr von externen Faktoren beeinflusst werden“

(vgl. Brumann in Hirschberg 1999).

Seit den 1980er Jahren ist es eines der wichtigsten Schlagwörter der Sozialwissenschaften. Es finden sich keine starr gezogenen Grenzen mehr sowohl die Länder als auch den Handel betreffend. Ob dies positiv oder negativ ist, wird von den Menschen unterschiedlich wahrgenommen. Unbestritten ist, dass Globalisierung ein zentraler Aspekt unseres Alltags ist. Nicht nur unsere Lebensmittel stammen von überall aus der Welt sondern auch unsere „Luxusgüter“. Durch das Internet ist es ganz einfach geworden, in viele verschiedene Länder „einzutauchen“. Auch in den Kindergärten, Klassenzimmern, Büros usw. sitzen Menschen aus unterschiedlichen Ländern. Es entstanden so neue Anforderungen an das Lernen bzw. den Unterricht. Aus diesen Bestrebungen entwickelte sich dann in den 1990er Jahren das Globale Lernen:

„Globales Lernen will Themen (im Blickpunkt einer sozialen Gerechtigkeit) bearbeiten, dabei die räumlichen Dimensionen (lokal, regional, national, global) betrachten und in der Erarbeitung Kompetenzen (personale, methodische, soziale und sachliche) anstreben“ (Tiefenbacher 2002:1107).

Man möchte mit dieser Herangehensweise globale Zusammenhänge vermitteln und so den Kindern eine offenere Sichtweise auf die Welt ermöglichen. Dies soll dazu führen, die individuellen Handlungen in einem größeren Gefüge wahrzunehmen und laufend darüber zu reflektieren. Das soll auch zu einem harmonischen Zusammenleben beitragen. Konzeptionen wie „eigen“ und „fremd“ sollen hinterfragt und aufgebrochen werden. Sich mit unterschiedlichen Lebenswelten auseinanderzusetzen soll als positiv erachtet werden. Es geht also weg von der Konzentration auf das eigene Umfeld, hin zu einer „globalen“ Sichtweise.

Das Auseinandersetzen mit dem Eigenen und dem Fremden, wie auch die Wertschätzung und Gleichstellung/Gleichwertigkeit aller Menschen sind Eckpfeiler des Globalen Lernens. Damit hat es mit der Interkulturellen Pädagogik viel gemeinsam, geht meiner Ansicht nach, aber noch ein Stück weiter, da alles in einem größeren Zusammenhang gesehen wird.

Globales Lernen kann in ganz unterschiedlichen Ausformungen von statten gehen. Es findet sich keine festgelegte Vorgehensweise, besonders wichtig sind Projektarbeiten, Diskussions- und Reflexionsrunden, Rollenspiele und auch „das Erforschen“ (Fountain 2000 [1996]:8f).

Meiner Meinung nach eignen sich Elemente dieses Ansatzes hervorragend für die Museumspädagogik. Sie bieten eine tolle Möglichkeit, um den Kindern eine breitere Perspektive auf „die Welt“ zu bieten. Einzelne Aspekte finden sich auch in meinen Workshops und waren besonders für die Weiterentwicklungsphase der Vermittlungsprogramme zentral.

Nun zu den unterschiedlichen Formen der Vermittlung.

6.2. Vermittlungsformen

Wie bereits mehrmals erwähnt, kristallisieren sich laut Literaturrecherche die Erziehung, Bildung und Vermittlung als Hauptaufgaben der Museumspädagogik heraus. Das selbstständige und selbstgesteuerte Lernen soll im Zentrum stehen. Dementsprechend müssen Herangehensweisen überlegt werden, die das möglich machen. Weschenfelder und Zacharias zählen diese Lernformen zu den heuristischen Methoden, diese lassen eine direkte Begegnung mit dem Objekt zu (vgl. Weschenfelder & Zacharias 1992). Zu diesen gehören unter anderem: das Suchen, Sammeln, Forschen, Entdecken und Befragen. In diesem Zusammenhang ist wiederum die Museumspädagogik gefragt, sie muss Optionen schaffen, um diese Herangehensweisen zu ermöglichen, wie zum Beispiel geeignete Objekte zur Suche bereitzustellen/im Auge zu haben. Auch wichtig zu erwähnen ist hier die gegenständliche oder ästhetische Aktivität. Diese umfasst unter anderem Musik machen, Bauen, Basteln, Rollenspiele. Faktoren von großer Priorität sind ebenso der geeignete Raum sowie dass die BesucherInnen genügend Zeit für die Vermittlungsangebote mitbringen. Die von mir angeführten Punkte sind für meine Workshops von großer Wichtigkeit.

Es finden sich aber auch komplexere Lernformen, wie die Fallstudie, das Projekt oder auch bestimmte Inszenierungen. Projekte sind für meine Tätigkeit als Museumspädagogin ebenso zentral, mit den anderen beiden Punkten habe ich mich noch nicht näher auseinandergesetzt.

Die wohl bekanntesten bzw. gängigsten Methoden der Vermittlung sind (Traub 2003:75f):

- Die Führung
Sie ist wohl die wichtigste Methode der Vermittlung. Von großer Priorität ist der personelle Bezug zwischen den BesucherInnen und der vermittelnden Person. Dem Gast wird so ein Zugang zum Objekt ermöglicht und zwar einer, der über die schriftliche Vermittlung hinausgeht, da die Kultur- oder KunstvermittlerInnen noch mehr spannende Aspekte herausarbeiten können, die sich hinter dem Artefakt verbergen.
- Die schriftliche Vermittlung
Zu dieser Art der Vermittlung gehören Arbeits- und Führungsblätter, die sowohl, während eines Museumsbesuches eingesetzt werden können, aber auch zum Zwecke des Vor- oder Nachbereitens. Sie stellen eine gute Möglichkeit dar, um sich mit einzelnen Objekten im Detail auseinanderzusetzen, ganz besonders dann, wenn man als Gast auf eigene Faust einen Rundgang durch das Haus macht.
- Malen, Basteln im Museum/gegenständliche Tätigkeiten
Hier geht es vor allem darum, die Kreativität der Kinder zu fördern und anzuregen, so kommt es zu einer individuellen Beschäftigung mit den Gegenständen (Weschenfelder & Zacharias 1992:37f).
Meiner Ansicht nach erfolgt das in einer ganz besonderen Weise, da die jungen MuseumsbesucherInnen so Verknüpfungen zu dem zuvor im Museum Bestaunten herstellen können.

Für Weschenfelder und Zacharias sind die Möglichkeiten, die Museumspädagogen und Museumspädagoginnen haben, von begrenzter Natur. Die beiden von mir zuerst genannten, also die schriftliche und die mündliche Vermittlung, sehen die beiden als am häufigsten existent an. Bastel- und Werkstationen folgen dann mit etwas Abstand.

Im Weltmuseum Wien war es ähnlich. Die schriftliche Vermittlung war gemeinsam mit der Führung das Zentralste, ganz einfach deshalb, weil die Nachfrage am größten war. Im Falle von Kinder- und Jugendführungen gestaltete sich das Bild etwas anders. Hier wurde den Lehrern und LehrerInnen immer auch eine „Mit-mach-Führung“ angeboten. Darunter ist eine Vermittlung zu verstehen, in die auch Objekte zum Anfassen, „begreifbare“ Gegenstände, inkludiert sind und wo auch versucht wird, die Kinder verstärkt zum Erzählen anzuregen. Das sind Elemente, die auch für meine Workshops von großer Wichtigkeit waren. Basteln und Kreatives kann ein Bestandteil dieser Herangehensweise sein, muss es aber nicht. Hier

richtete man sich nach den Wünschen der Pädagogen und Pädagoginnen.

In diesem Zusammenhang möchte ich auch die Differenzierung, die von Winter (Winter 1981:23f) gemacht wurde, erwähnen. Er unterscheidet bei der Vermittlungsform „Führung“, zwischen der „klassischen“ und der „Diskussionsführung“. Unter der klassischen Führung versteht er einen Frontalvortrag der vermittelnden Person, unter der Diskussionsführung ein Gespräch zwischen den BesucherInnen und dem Vermittler/der Vermittlerin über einzelne Objekte, dies bietet den Gästen die Möglichkeit, ihr Wissen einzubringen. Er geht aber noch weiter und spricht von einer „Studioführung“, die auch eine „aktive Phase“ für die Gäste beinhaltet, sowie von einer „Dramaführung, Skizzenführung und Medienführung“, welche zum Beispiel das Anfertigen von Skizzen zu einzelnen Artefakten, Theaterspiel oder auch den Einsatz von verschiedenen Medien umfasst. Als ich mich mit diesen verschiedenen Formen der Führung auseinandersetzte, kam mir ein besonderes Angebot des Weltmuseums in den Sinn „Ausstellungsgespräche“ nämlich. Ein Begriff, der von der ehemaligen Kuratorin für Kulturvermittlung des Hauses, Christine Kaufmann, geprägt wurde. Dieses Angebot bezog sich auf ein bestimmtes Thema zum Beispiel „Götter und ihre tierischen Begleiter“. Es wurden zum Thema passende Objekte aus den verschiedensten Ausstellungen des Weltmuseums herausgegriffen und zur Diskussion gestellt. Es kam also zu einem Gespräch zwischen den Gästen und der vermittelnden Person, welches in einen besonderen Museumsspaziergang gipfelte.

Wie bereits erwähnt, ging es im Weltmuseum Wien auch viel um die schriftliche Vermittlung, dazu gehörten unter anderem: Arbeitsblätter; Kinderkataloge bzw. „Rätselhefte“ zu einzelnen Ausstellungen. In diesen verband sich in der Führung Gehörtes mit Zusatzinformationen in Form von Fragen, Mal-Aufgaben oder auch Suchspielen. Das Suchen, damit ist das „aktive Suchen“ in der Ausstellung gemeint, war auch immer wieder ein zentrales Element bei Vermittlungen. Es kam bei fast allen meinen Workshops zum Einsatz, da die Kinder so eine tolle Möglichkeit hatten, sich mit der Ausstellung selbst vertraut zu machen und sie ein bisschen auf eigene Faust zu entdecken.

In der Literatur wird in diesem Zusammenhang auch die Idee angesprochen, dass Kinder selbst Vermittlungen gestalten, also nach dem Motto „Kinder führen Kinder“ (vgl. Weschenfelder & Zacharias (1992), Traub (2003)). Die Kinder können sich so mit Objekten beschäftigen, die sie besonders interessieren und mit den anderen ihr Wissen teilen und es auch zur Diskussion stellen. Diese Herangehensweise habe ich noch nicht ausprobiert, ich muss sagen, dass sie mich durchaus reizen würde.

Wenn es um Vermittlungsformen geht, stellen natürlich auch die Medien ein zentrales

Instrument dar. Darunter fallen: das Filmen, Fotografieren, Recherchieren im Internet, Hörstationen, sowie andere audiovisuelle Einrichtungen. Dazu sind aber auch die Objektbeschriftungen zu zählen, damit sind die Texte gemeint, die den einzelnen Gegenstand näher beschreiben, sowie Kataloge, Kurzführer und Faltblätter.

Wenn man die Formen der Vermittlung einen Moment auf sich wirken lässt, wird einem bewusst, dass der Großteil auf spielerischem Selbsttätigsein basiert (Traub 2003:77).

Ich habe bei manchen angeführten Punkten kurz darauf hingewiesen, dass sie in ein- oder anderer Weise in meine Vermittlungsprogramme integriert waren, möchte das aber noch in größerem Umfang in meinem Kapitel zu den Ergebnissen tun. Dieses folgt abschließend.

Nun komme ich zu meinen Forschungsmethoden.

7. Forschungsmethoden: Methodenwahl und –anwendung

7.1. Der Forschungsprozess

Alles begann mit dem Entschluss, meine Masterarbeit im museumspädagogischen Bereich anzusiedeln. Da ich seit einigen Jahren Vermittlungsprogramme erstelle, kam mir relativ schnell die Idee, diese zu meinem Thema zu machen. Ich muss aber sagen, dass ich zu diesem Zeitpunkt noch sehr weit weg von einer eindeutigen Forschungsfrage war. Mithilfe meiner Betreuerin und durch viel gedankliches Jonglieren kam ich schließlich auf meine Hauptforschungsfrage. Die Subfragen fielen mir adhoc während eines Workshops ein.

Dann ging es daran, zu entscheiden, quantitativ oder qualitativ zu arbeiten. Ich entschied mich für Zweiteres, da ich mit dieser Herangehensweise schon sehr viele positive Erfahrungen gesammelt habe und ich der Ansicht bin, dass sie die richtigen Möglichkeiten für meine Forschung bietet. Sie ist offen und bietet Raum für Reflexion und das ist meiner Meinung nach der richtige Weg für mein Thema.

Dann begann ich mit der Durchführung der Workshops und beschäftigte mich mit Literatur. Für diese Masterarbeit habe ich 37 meiner Workshops herangezogen.

Während der Vermittlung war die Teilnehmende Beobachtung eine wichtige Methode für mich, ebenso zentral war das Verfassen von Gedächtnisprotokollen.

Bereits bevor ich mich dazu entschied, dieses Thema zu wählen, hatte ich mich im Rahmen meiner beruflichen Tätigkeit mit theoretischen Ansätzen meine Arbeit betreffend

auseinandergesetzt. Ich wollte diesen Vorgang jedoch intensivieren und im besten Fall auch Neues finden. Ich wurde sowohl in der Fachbereichsbibliothek für Bildungswissenschaft in der Sensengasse fündig, als auch in der Hauptbibliothek der Universität Wien, der Bibliothek des Weltmuseums und der Niederösterreichischen Landesbibliothek.

Der nächste Schritt war nun, passende InterviewpartnerInnen zu finden. Mein erstes Interview führte ich mit der ehemaligen Kuratorin der Kulturvermittlung im Weltmuseum (sie war dort bis Jänner 2015 tätig). Es folgten drei mit Museumspädagoginnen und neun mit Pädagoginnen und Pädagogen. Ich muss zugeben, dass ich mir mehr Interviews gewünscht hätte, aber nach einigen Workshops wurde mir dann bewusst, dass ich während der kreativen Phase des Vermittlungsprogrammes, des Bastelns, immer wieder das Gespräch mit den Pädagogen und Pädagoginnen suchte und mich nach den Gründen erkundigte, warum sie sich für mein Programm entschieden haben und welche Erfahrungen sie bereits in anderen Museen gesammelt hatten. In diesem Zusammenhang erhielt ich auch wertvolle Informationen, die meine Interviews ergänzten und meine Erhebung bereicherten. Ich möchte sie als „informelle Gespräche“ miteinbeziehen. Viele der Lehrerinnen und Lehrer bzw. Hortpädagogen und Hortpädagoginnen, mit denen ich ein so fruchtbares Gespräch hatte, wollten kein „ganzes“ Interview geben, aber zumindest zu manchen Punkten in aller Kürze Stellung nehmen.

Meine Interviews habe ich dann anschließend transkribiert und mit der qualitativen Inhaltsanalyse analysiert. Dann kam der für mich schwierigste Schritt, die Zusammenführung meiner Ergebnisse und Beantwortung meiner Forschungsfrage und Subfragen. Zunächst zu den Gedächtnisprotokollen.

7.2. Gedächtnisprotokolle

Ich habe nach jedem durchgeführten Workshop ein Gedächtnisprotokoll geschrieben. Wichtig war ein relativ schnelles Verfassen nach der Durchführung, da die Gedanken, Eindrücke und Erlebnisse so noch relativ „frisch“ sind. Es ging mir darum, den Ablauf zu dokumentieren, aber auch herauszuarbeiten, was gut und nicht so gut gelungen ist, was also noch verbesserungswürdig wäre. Es war mir auch wichtig, Gefühle und Stimmungen der Kinder für mich schriftlich festzuhalten, zu schauen, ob es schon Vorwissen gab zu gewissen Thematiken und welche Verknüpfungen zu anderen Themen von den Kindern hergestellt werden.

Hier ein Auszug aus einem meiner Protokolle:

Alte Spiele – Neue Spiele am 11. Juni 2015 um 14:45 Uhr (Dauer 1,5 Stunden) 18 Kinder, gemischte Hortgruppe sechs- bis zehnjährig

Als die Kinder eintrafen, hatte ich die Präsentation bereits aufgebaut. Es waren Spiele aus aller Welt aufgelegt aber auch einige aktuelle Spiele wie „Halli Galli“. Zunächst stellte ich den Kindern die Frage, welche Spiele sie kennen. „Mensch ärgere dich nicht“ war eines der ersten, das genannt wurde. Die Kinder zählten hauptsächlich Brettspiele auf, was mir auffiel war, dass kein einziges Computerspiel dabei war. Ich begann mit der Entstehungsgeschichte zu Pachisi – einem indischen Brettspiel – das Ähnlichkeiten zu unserem „Mensch ärgere dich nicht“ aufweist. Die Kinder hatten die Gelegenheit, indische Kleidung zu probieren, um in die Rolle der indischen TänzerInnen in der Geschichte schlüpfen zu können. Dieser Programmpunkt gefiel ihnen ausgesprochen gut. Manche wollten die Kleidung während der Bastelzeit noch einmal probieren. Wir schauten uns auch an, wo sich das Land auf der Weltkarte befindet. Es fand sich gleich ein Freiwilliger. Dann ging es weiter nach Japan. Der japanische Federballschläger wurde mit Begeisterung erforscht. Die Kinder hatten tolle Ideen, um was es sich dabei handeln könnte, konnten es aber nicht ganz erraten (Z.B. Ping Pong, Tennis aber auch Fliegenklatsche). Fast alle bauten den Schläger dann nach und berichteten eifrig darüber, was ihnen über das Land bereits bekannt ist, zum Beispiel, dass in Japan sehr viel Sushi gegessen wird und zwar mit Stäbchen. Dass das auch bei uns bekannte Memory dort mit Muscheln gespielt wurde, konnten die meisten vorerst nicht glauben und probierten es gleich aus.

Dann kam Kalaha an die Reihe. Ein Spiel, das es auf der ganzen Welt zu finden gibt. Vielen Kindern war es unter dem Namen Bohnenspiel bekannt. Ich erklärte es, indem ich es mit einem Mädchen vorzeigte. Sie war gleich Feuer und Flamme für dieses Spiel, obwohl es ihr unbekannt war und baute es sich schließlich in der kreativen Phase des Workshops nach. Auch Schach kam zur Sprache, ein Spiel, das von den Kindern sehr oft erwähnt wurde. Ich zeigte ein ganz besonderes Schachbrett aus Burkina Faso, das nach meinen Erzählungen gleich von einem Mädchen und einem Jungen getestet wurde. Einige Kinder erzählten von ihren Erfahrungen im Schachclub. Dann hatten die Kinder die Möglichkeit, verschiedene Kreisel (auch mit unterschiedlichen Mechanismen) aus diversen Ländern zu testen.

Danach ging es zu den Rittern, wo ich die Frage aufwarf, was diese wohl mit Spielen zu tun haben könnten? Ich schickte die Kinder durch drei Räume, um Anhaltspunkte zu finden. Sie entdeckten ein besonderes Schachbrett und dann wies ich sie noch darauf hin, dass ein Turnier ebenfalls Ähnlichkeit mit einem Spiel hat. Daraufhin fanden einige Turnierrüstungen mit den dazugehörigen Lanzen. Dann ging es zurück zum Zelt, wo ich den Kindern einen

gebastelten Feuerball zeigte, ein Geschicklichkeitsspiel, das sie gleich ausprobieren konnten. Dann wurde ein Bewegungsspiel aus Australien getestet „Fire in the mountains“. Es machte den Kindern großen Spaß. Ein Mädchen zählte gleich alle besonderen Tiere auf, die ihr von Australien bekannt waren. Dann fragte ich in die Runde, ob jemand ein Objekt aus Australien bei der Spielepräsentation entdeckt. Ein Junge schrie laut: „Der Bumerang is von dort!“ Ich fragte ihn gleich, ob er auch weiß, was dieses Gerät so besonders macht? Wie aus der Pistole geschossen kam: „Der kommt zurück, wenn ma ihn schmeißt...ich mein ma muss ihn halt fangen“. Die Kinder hatten dann auch Gelegenheit Mini-Bumerangs zu basteln, auch eine der beliebtesten Bastelsachen. Wie schon öfter bei diesem Thema fanden nicht alle Artefakte Erwähnung, die Teil der Präsentation waren. Ich nahm Rücksicht auf die Wünsche der Kinder, immer wieder wurde das eine oder andere Objekt von einem jungen Besucher/einer jungen Besucherin näher unter die Lupe genommen und das nahm ich dann gleich zum Anlass, um darüber zu sprechen. Manche Dinge fielen den Kindern dann erst beim Basteln auf, natürlich ging ich dann kurz darauf ein. Als ich die Kinder fragte, was ihnen am besten gefallen hat, meinten sie das Basteln und die Geschichten und auch das Suchen.

Im nächsten Punkt möchte ich auf die Teilnehmende Beobachtung eingehen.

7.3. Teilnehmende Beobachtung

Erst relativ spät im Rechercheprozess zu den Methoden wurde ich auf die Teilnehmende Beobachtung aufmerksam. Ich habe zwar schon ein paar Mal mit dieser Methode gearbeitet, sie war aber nicht die erste Wahl für meine Masterarbeit gewesen. Nachdem ich die ersten Workshops gehalten, und die ersten Gedächtnisprotokolle verfasst hatte, kam sie mir in den Sinn. Gemeinsam mit meiner Kollegin Katrin Kandler hatte ich sie bereits bei den Kulturdetektive-Workshops angewendet und zwar zu der Zeit, als wir noch annahmen, die Masterarbeit gemeinsam zu verfassen. Das funktionierte relativ gut. So überlegte ich mir, sie wieder anzuwenden, um in Kombination mit den Gedächtnisprotokollen ein größeres Spektrum an für meine Forschungsfrage wertvollen Informationen zu erhalten.

Dementsprechend habe ich bei allen Workshops, die ich für meine Erhebung herangezogen habe, ein Beobachtungsprotokoll sowie ein Gedächtnisprotokoll verfasst.

Meine theoretischen Ausführungen die Teilnehmende Beobachtung betreffend, möchte ich mit einem Zitat einleiten:

„Individuelles wie auch kollektives soziales Handeln und Verhalten tritt immer im Kontext gesellschaftlich definierter Situationen auf. Sein Ablauf ist sowohl durch die Situation wie

durch deren subjektive Deutung und die Intentionen der Handelnden bestimmt. Beobachtung richtet sich also immer auf ein Verhalten, dem sowohl ein subjektiver Sinn als auch eine objektive soziale Bedeutung zukommen. Deshalb gehört zum Beobachten notwendigerweise das Verständnis oder die zutreffende Interpretation des subjektiven Sinns und der subjektiven Bedeutung einer bestimmten Handlung oder Verhaltenssequenz“ (Maynetz et al. 1974/87).

Ein zentrales Merkmal der Teilnehmenden Beobachtung ist, dass sie in der natürlichen Lebenswelt der beobachteten Personen Anwendung findet. Die WissenschaftlerInnen nehmen als BeobachterInnen am Alltagsleben der sie interessierenden Personen oder Gruppen teil (Lamnek 2005:552). Es ist eine ganz besondere Methode um Umwelt bzw. Realität zu erfahren. Man darf aber nicht vergessen, dass diese Erfahrung durch unsere Sinneswahrnehmung determiniert und limitiert ist. Ebenso nicht außer Acht gelassen werden, dürfen die zeitlichen Begrenzungen einer Beobachtung. Es werden immer nur Ausschnitte aus dem gesamten sozialen Geschehen erfasst. Einerseits wird die Beobachtung durch die Dauer der Geschehnisse die im Fokus stehen zeitlich eingegrenzt, andererseits erfährt sie auch durch die restriktiven Bedingungen der Forschung und des Gegenstandes selbst, eine zeitliche Limitierung (Lamnek 2005:554). Die zeitliche Begrenzung bzw. das Finden von Ausschnitten, ließ sich in meinem Fall gut bewerkstelligen. Es beginnt damit, dass der Workshop bereits einen Bruchteil der Alltagswelt der Kinder darstellt. Ich habe mich dann auf bestimmte Sequenzen des Vermittlungsprogrammes konzentriert um bessere Vergleiche anstellen zu können.

Grundsätzlich unterscheidet man zwischen verschiedenen Formen der Teilnehmenden Beobachtung (Lamnek 2005:556f):

- **Wissenschaftliche versus Naive**
Die wissenschaftliche unterscheidet sich von der alltäglichen naiven hauptsächlich dadurch, dass sie geplant, aufgezeichnet und einer Analyse unterzogen wird. Somit kann sie auch hinsichtlich Zuverlässigkeit und Gültigkeit geprüft werden.
- **Strukturiert versus Unstrukturiert**
Im Falle der standardisierten oder auch strukturierten Beobachtung arbeitet man mit einem Beobachtungsschema und Beobachtungskategorien. Diese werden vorab festgelegt. Man geht sozusagen mit einem Raster ins Feld, der auf das Verhalten, das man beobachtet, angelegt wird. Die unstrukturierte Beobachtung ist im Gegensatz

dazu offen für die vorherrschenden Verhältnisse und den damit in Verbindung stehenden Entwicklungen im sozialen Feld.

- Offen versus Verdeckt

Wenn offen beobachtet wird, ist den beobachteten Personen oder Gruppen, die Präsenz des Beobachters/der Beobachterin und dessen/deren Ziel bekannt. Bei der verdeckten Beobachtung ist das nicht der Fall.

- Teilnehmend versus Nicht-Teilnehmend

Bei der teilnehmenden Form begibt sich die forschende Person in das soziale Feld. Man hat eine bestimmte Rolle inne und beobachtet aus dieser heraus. Will man nicht-teilnehmend beobachten, so bleibt man außerhalb des Feldes und beobachtet aus der Rolle des Wissenschaftlers/der Wissenschaftlerin heraus.

Weiters kann man dann noch zwischen aktiver und passiver, sowie direkter und indirekter Beobachtung unterscheiden. Auch ein Unterscheidungspunkt ist, ob die Beobachtung im Feld oder im Labor durchgeführt wird und ob es sich dabei um eine quantitative oder qualitative handelt.

Auch wichtig zu bedenken ist, dass die ForscherInnen unterschiedliche Rollen im Feld einnehmen können. Hier unterscheidet man zwischen der völligen Identifikation mit dem Feld, also eine vollständige Teilnahme, die TeilnehmerInnen können auch als BeobachterInnen auftreten, es ist aber ebenso eine Option, selbst am Geschehen teilzunehmen, also BeobachterInnen als TeilnehmerInnen und dann gibt es noch die Möglichkeit einer vollständigen Beobachtung, bei der der Forscher/die Forscherin versucht Leute zu beobachten, ohne dass diese von seiner/ihrer Anwesenheit beziehungsweise von seiner/ihrer Beobachtung Kenntnis nehmen (Lamnek 2005:575f).

Entscheidet man sich für die qualitative Beobachtung, so werden keine Dimensionen und Kategorien vorab formuliert. Man wird jedoch seinen Blick auf Punkte richten, die einem theoretisch interessant erscheinen. Es wird selektiert und man konzentriert sich auf konkrete Sachverhalte. Die Beobachtungseinheiten entwickeln sich flexibel und können aus dem Beobachtungsprozess im Feld heraus auch einer Modifikation unterzogen werden (Lamnek 2005:587f).

Es ist zentral, dass die BeobachterInnen das Feld so wenig wie möglich durch ihr Verhalten stören oder gar einer Veränderung unterziehen. Die teilnehmend beobachtende Person soll sich bemühen korrekt zu beobachten und unverzerrt wahrzunehmen trotz des gegebenen Vorverständnisses (Lamnek 2005:591f).

Ich habe mich dazu entschlossen, eine verdeckte teilnehmende Beobachtung im qualitativen Sinne durchzuführen und mich, wie bereits erwähnt, auf bestimmte Sequenzen im Workshop stärker konzentriert, umso bessere Vergleiche ziehen zu können bzw. aussagekräftigeres Material zu generieren.

Die Kinder waren von meinem Vorhaben also nicht unterrichtet. Den Pädagogen und Pädagoginnen sagte ich jedoch, dass meine Workshops Gegenstand meiner Masterarbeit sind. Ich wählte die verdeckte Methode, da ich der Ansicht bin, so authentischere Ergebnisse erzielen zu können. Die Teilnehmende Beobachtung rundete meine Gedächtnisprotokolle ab. Beide Methoden befruchteten sich gegenseitig und führten so zu einer ganzheitlicheren und ausführlicheren Wahrnehmung.

7.4. Problemzentriertes Expertinnen- und Experteninterview

Nun komme ich zu meiner verwendeten Interviewform. Ich habe mich für das Problemzentrierte Expertinnen- und Experteninterview entschieden, da es sich meiner Ansicht nach um genau die richtige Form für meine Erhebungsziele handelt. Insgesamt habe ich neun Interviews mit Pädagoginnen und Pädagogen geführt, drei mit Museumspädagogen und eines mit der ehemaligen Kuratorin für Kulturvermittlung im Weltmuseum Wien. Da manche der befragten Personen lieber anonym bleiben wollten, habe ich mich dazu entschieden, alle Daten zu anonymisieren.

Zunächst möchte ich meine Interviewform definieren. Wichtig ist, den Begriff des Experten/der Expertin zu klären. Gläser und Laudel sprechen in diesem Zusammenhang von einer Funktionselite, die über besonderes Wissen verfügt (Gläser/Laudel 2009:1). Es ist vom jeweiligen Forschungsinteresse abhängig, ob jemand diese Position innehat, da es sich um einen relationalen Status handelt.

Jemand ist Experte/Expertin, wenn er/sie in irgendeiner Weise für den Entwurf, die Implementierung oder das Kontrollieren einer Problemlösung verantwortlich ist oder auch einen besonderen Zugang zu Informationen hat. In diesem Zusammenhang kann man also von Insider-Wissen (Merton 1972) bzw. spezialisiertem Sonderwissen sprechen.

Nach Gläser und Laudel (Gläser/Laudel 2009:12) sind Experten und Expertinnen ein Medium, mit dessen Hilfe SozialwissenschaftlerInnen über einen sie interessierenden Sachverhalt Wissen erhalten wollen. Man kann sie als „Zeugen“ der Prozesse, auf die sich ForscherInnen fokussieren wollen, bezeichnen. Es ist aber auch möglich, dass sie eine exklusive Stellung im sozialen Kontext des Untersuchungsfeldes innehaben. Bei dieser Interviewform sind das Untersuchungsziel, sowie der daraus resultierende Interviewzweck

und die Rolle der Interviewpartnerin/des Interviewpartners, welche sich daraus ergibt, von großer Bedeutung (Gläser/Laudel 2009:13).

Witzel (1985) schlug diese Interviewform vor, welche anhand eines Leitfadens, der sich aus Fragen und Erzählreizen zusammensetzt, Daten im Hinblick auf eine bestimmte Problemstellung in Augenschein nimmt. An sich zeichnet sich diese Interviewform durch drei Kriterien aus (Flick 2007:210), zunächst durch die Problemzentrierung, darunter versteht man „die Orientierung des Forschers an einer relevanten Problemstellung“, dann durch die Gegenstandsorientierung, die umfasst die Orientierung bzw. die Methodenmodifikation anhand des Forschungsgegenstandes und als letzten Punkt, durch die Prozessorientierung innerhalb des Forschungsprozesses und Gegenstandsverständnisses. Das Erzählprinzip ist bei dieser Interviewform von großer Priorität. Die offenen Fragen helfen dabei, dass der in den Fokus genommene Problembereich zwar eingegrenzt wird, aber trotz alledem zum Erzählen angeregt wird (Lamnek 2005:364). Die interviewten Personen können durchaus Einfluss nehmen, da ihre Erzählungen ein Stück weit die Richtung vorgeben. Da ich Interviews mit Pädagogen und Pädagoginnen (in der Schule, im Hort, wie auch im Museum tätigen) geführt habe, hat mich das Experten- und Expertinneninterview gleich angesprochen, da diese Personen, mein Forschungsfeld betreffend diesen Status inne haben. Des Weiteren habe ich mich dazu entschlossen, diese Interviewform mit dem Problemzentrierten Interview zu kombinieren, da es sich hierbei um eine offene Form des Interviews handelt, die trotz alledem nicht ohne jegliches Konzept im Feld Anwendung findet.

Mein Leitfaden für die Pädagogen und Pädagoginnen sah folgendermaßen aus:

- Wie hat Ihnen der Workshop gefallen?
- Warum besuchen Sie mit Ihrer Gruppe Museen?
- Nach welchen Kriterien gehen Sie bei der Museumsauswahl vor? Was ist Ihnen besonders wichtig?
- Wie oft besuchen Sie Museen (mit den Kindern aber auch im Familienverband)?
- Wie bereiten Sie die Kinder auf einen Museumsbesuch vor?
- In welcher Form besprechen Sie Museumsbesuche nach? Wie arbeiten Sie mit den Infos weiter?
- Wenn Sie mit Ihrer Gruppe ins Museum kommen, was erwarten Sie sich dann?
- Was verstehen Sie unter Museumspädagogik?
- Was bringen die Museumsbesuche den Kindern Ihrer Meinung nach?

- Wenn Sie sich etwas von kulturvermittelnden Einrichtungen wünschen dürften, was wäre das?
- „Museum als Lernort“ – was sagen Sie dazu?
- Welche Erinnerungen haben Sie an Ihre ersten Museumsbesuche?

Mein „Grundgerüst“ für die Museumsfachleute hatte folgenden Aufbau:

- In der Literatur finden sich viele Begrifflichkeiten Ihre Tätigkeit betreffend, wie Museumspädagoge, Kulturvermittler, Kunstvermittler usw. Welche Bezeichnung finden sie am Passendsten? Warum?
- Was verstehen Sie unter Museumspädagogik? Wie kamen Sie zu Ihrer Definition?
- Mit welchem methodischen Gerüst arbeitet ihre Einrichtung/arbeiten Sie? Warum?
- Welchen Stellenwert hat Ihre Tätigkeit in Ihrer Einrichtung?
- Welche Kompetenzen muss man Ihrer Meinung nach mitbringen um dieser Tätigkeit nachgehen zu können?
- „Museum als Lernort“ – was sagen Sie dazu?
- Welche Rolle sollen Museen Ihrer Meinung nach im Leben von Kindern spielen?

Ich fand zwar nicht so viele InterviewpartnerInnen wie geplant, aber mit Hilfe der informellen Gespräche war es mir möglich einen guten Grundstock für die Beantwortung meiner Forschungsfrage zu bilden. Im Rahmen der informellen Gespräche wurden ähnliche Themen behandelt wie in den Interviews. Der Gesprächsverlauf ergab sich zufällig, führte aber immer in eine fruchtbare Richtung.

Nichtsdestotrotz sind meine Befragungen als Stichproben zu verstehen, da es zu wenige sind, um als voll repräsentativ zu gelten. Gemeinsam mit meinen anderen Methoden bilden sie aber ein gutes Gerüst.

Da sie wie angesprochen ein wichtiger Bestandteil meiner Forschung waren, möchte auch kurz auf die informellen Gespräche eingehen.

7.5. Informelle Gespräche

Wie bereits mehrfach erwähnt, kam es zu einer Reihe von informellen Gesprächen im Rahmen meiner Forschung. Diese zeichnen sich dadurch aus, dass sie sich zufällig in unterschiedlichen sozialen Feldern ergeben. Sie bekommen vom Interviewer/der Interviewerin keine Struktur, es ist eher die befragte Person, die dem Ganzen einen roten Faden verleiht. Man kann in diesem Zusammenhang zwischen dem rezeptiven Interview und ero-epischen Gespräch unterscheiden (vgl. URL 3).

Ich ordne meine aus dem Prozess heraus entstandenen Unterhaltungen dem ero-epischen Gespräch zu. Es wurde von Girtler geprägt und seine Bezeichnung besteht aus den beiden altgriechischen Wörtern Erotema – Frage und Epos – Erzählung. Diese Form zeichnet sich dadurch aus, dass sowohl die forschende Person als auch die interviewte offen ins Gespräch gehen und sich einbringen. Dies führt zu einer lockeren und vertrauten sowie persönlichen Gesprächsebene und der Interviewpartner/die Interviewpartnerin bekommt Lust, auch von sich zu erzählen. Es gibt keinen Leitfaden, da sich die Fragen aus der Situation heraus ergeben. Suggestivfragen sind erlaubt, was für viele WissenschaftlerInnen problematisch anmutet, da dies zu einseitigen Forschungsergebnissen führen kann. Girtler hingegen sieht darin einen Vorteil, weil er die Erfahrung gemacht hat, dass diese zu weiteren noch nicht zur Sprache gekommenen Informationen führen können. Wichtig im Prozess ist, dass die befragte Person als Experte/als Expertin des Feldes anzusehen ist (vgl. URL 3).

7.6. Transkription

Ich habe meine Interviews mit einem Diktiergerät aufgezeichnet. Bei den informellen Gesprächen habe ich zwar mit handschriftlichen Notizen gearbeitet, es gelang mir aber trotzdem, Textpassagen wortwörtlich wiederzugeben. Schon vor Beginn des eigentlichen Transkribierprozesses wusste ich, dass ich eine wörtliche Transkription (Mayring 2002:89) anstrebe, da ich bei der Anwendung dieser bereits sehr positive Erfahrungen gemacht habe. Hier unterscheidet Mayring zwischen drei möglichen Techniken. Man kann entweder mit dem internationalen phonetischen Alphabet arbeiten, mit der literarischen Umschrift oder mit dem normalen Schriftdeutsch. Ich entschied mich dazu, meine Interviews mit der dritten Variante zu bearbeiten, da diese mir als die geeignetste Methode für meine Forschung erschien. Es war mein Ziel, den Vorteil der wörtlichen Transkription zu nutzen, nämlich die vollständige Erfassung des Datenmaterials, die so eine ausführliche interpretative Auswertung ermöglicht

(Mayring 2002:89f).

Nun komme ich zur qualitativen Inhaltsanalyse.

7.7. Qualitative Inhaltsanalyse

Wie bereits erwähnt, habe ich mich dazu entschieden, die qualitative Inhaltsanalyse auf meine Interviews, informellen Gesprächsnotizen sowie Gedächtnisprotokolle anzuwenden und zwar weil ich der Ansicht bin, dass sich so die aussagekräftigsten Textpassagen herausfiltern lassen, die für die Beantwortung meiner Forschungsfrage zentral sind.

Philipp Mayring formuliert es so:

„Ziel der Analyse ist es, das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion einen überschaubaren Corpus zu schaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist“ (Mayring 2003:58).

Es ist die einzige Methode, die sich frühzeitig vom eigentlichen Text trennt und so die Datenmenge reduziert und demnach eine Strukturierung in Richtung Untersuchungsziel schafft (Gläser/Laudel 2009:200). Grundsätzlich wird zwischen der zusammenfassenden, der explizierenden und der strukturierenden Inhaltsanalyse unterschieden. Ich habe mich für die zusammenfassende entschieden, die mit drei Techniken arbeitet (Flick 2007:410f). Das vorhandene Material wird zunächst paraphrasiert, dies bedeutet das Wegstreichen von gleichen und für die Forschung unwichtigen Passagen. Dann geht man dazu über, ähnliche Stellen zusammen zu fassen und zu bündeln. Die drei Schlagworte dieser Methode sind die Paraphrase, die Generalisierung und die Reduktion.

Wichtig in diesem Zusammenhang ist auch das Codieren. Hier finden sich ebenso verschiedene Herangehensweisen. Ich habe mich für das induktive, offene Codieren entschieden, welches ohne bereits im Vorhinein bestehende Kategorisierungen auskommt. Die Kategorien ergeben sich aus der Zusammenfassung der Analyseeinheiten. Es geht darum, Daten und Phänomene in Begriffe zu fassen (Flick 2007:388f). Man zerlegt die Aussagen in Sinneinheiten, hierbei kann es sich um einzelne Worte handeln, aber auch um Wortfolgen. Es wird so möglich, sie mit Anmerkungen bzw. Codes zu versehen und das führt auch zu einem besseren Verständnis des Textes. Man gruppiert dann die für die Forschung besonders zentralen Codes und weist ihnen eine Kategorie zu.

Ich möchte mein Vorgehen anhand eines Beispiels illustrieren:

Auszug aus einem Interview mit der Museumspädagogin Katrin Lutz vom 9. Juni 2015:

„(...) Museum als Lernort, naja an sich gefällt mir diese Aussage sehr gut. Also ich sehe das schon, dass unser Museum ein Lernort ist, (...) naja man muss halt den Spagat schaffen zwischen Ort der Freizeit und Ort des Lernens. Aber ich find das eine schließt das andere nicht aus. Das kann voll positiv wirken. Und da geht's für mich auch nicht darum a Konkurrenz zur Schule zu sein. Ich wünsche mir halt, dass die Kinder was mitnehmen und neugierig werden auf mehr, auf unsere Themen. Dass gern komme, ob mit Familie oder Schule. Aber ich glaub, es ist schon eine super Möglichkeit weil bei uns anderes Lernen möglich ist denk ich (...). (Interview 8)

Diesen Auszug habe ich nun mit Hilfe der zusammenfassenden Inhaltsanalyse wie folgt analysiert:

Interview	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion	Kategorie
Museumspädagogin spricht über „Museum als Lernort“	Die Schlagwörter sprechen sie an, sie zieht Verbindungen zu Freizeit, Schule, sieht das Museum dazwischen.	Das Museum ist ein Ort des Lernens, der Begegnung, der mit anderen Möglichkeiten arbeitet.	Museum als Lernort ist das Ziel, schulisch und in der Freizeit.	Lernort Museum

Nach dieser Veranschaulichung möchte ich auf meine Probleme im Forschungsprozess zu sprechen kommen.

7.8. Probleme im Forschungsprozess

7.8.1. Veränderung des Themas

Als ich im Herbst 2012 meine Anmeldung zur Masterarbeit einreichte, war mein gewähltes Thema ein ganz anderes. Ich hatte die Idee mit meiner Studienkollegin Katrin Kandler eine gemeinsame Arbeit zu verfassen. Der Arbeitstitel lautete: „Kinder als ‚Kulturdetektive‘“:

Möglichkeiten und Grenzen interkultureller Bildungsarbeit und Kulturvermittlung in museumspädagogischen Workshops“.

Rückblickend betrachtet gingen wir relativ blauäugig in die Forschung. Wir hatten den Plan, unter anderem auch Interviews mit Kindern zu führen, und stellten uns diese ganz anders vor, als sie schlussendlich aussahen. Im Laufe des Anfangsprozesses erkannten wir immer mehr, dass sich die Forschung nicht so durchführen ließ, wie wir sie geplant hatten. Uns wurde klar, dass wir zu wenig Datenmaterial für eine gemeinsame Forschungsarbeit gesammelt hatten und wir erkannten, dass wir mit der gesamten Forschungsidee nicht mehr zufrieden waren. Dieser Prozess führte bei mir zu einer Ohnmacht, ich wusste lange nicht, wie ich mit der Masterarbeit weitermachen sollte und es verging viel Zeit, bis ich mich wieder aufraffen konnte. Mir wurde bewusst, dass ich die gemeinsamen Workshops mit meiner Kollegin sehr genossen hatte, aber dass sie kein geeignetes Thema mehr für mich darstellten. Ich konzentrierte mich sehr stark auf die von mir initiierten Vermittlungsprogramme, die mit einem stärkeren Objektbezug arbeiteten. Je mehr ich darüber nachdachte, desto mehr erschienen sie mir als geeignetes Thema. Zunächst hatte ich den Plan, gänzlich auf das Datenmaterial der Kulturdetektive-Workshops zu verzichten, aber dann machte mir meine Masterarbeitsbetreuerin deutlich, dass ich das nicht zwingend tun müsse. Ich erkannte, dass diese ersten Vermittlungsprogramme mit meiner Kollegin ein wichtiger Schritt in die richtige Richtung, hin zu der geeigneten Forschung waren und wählte deshalb den Forschungszeitraum Mai 2013 bis Juli 2015. So konnte ich anfänglich noch einige Kulturdetektive-Daten miteinbeziehen, sie stellten eine Art Ergänzung für mich dar und es war so auch möglich, ein paar der in der Hofjagd- und Rüstkammer durchgeführte Workshops in die Erhebung zu inkludieren, mit denen ich im November 2014 startete. Sie rundeten den Forschungszeitraum sozusagen ab. Das soll auch erklären, warum ich die mit Katrin Kandler gemeinsam durchgeführten Workshops ebenfalls in meiner Masterarbeit erläutert habe, wie auch den neu erstellten Workshop „Ritter und Samurai“ für die Hofjagd- und Rüstkammer. Obwohl mein Vorgehen komplex anmutet, war es fruchtbarer Natur, da es mir möglich war, sowohl von den Kulturdetektive-Workshops, als auch von meinen Vermittlungsprogrammen, wertvolle Erkenntnisse für meine Forschung zu gewinnen.

7.8.2. Veränderung im Feld

Einer meiner absoluten „Forschungs-Eckpfeiler“ war mein Feld, das Weltmuseum Wien. Es war für mich von Beginn an klar, dass die Forschung dort stattfinden sollte. Da sich meine Erhebung doch länger hinzog als geplant, hauptsächlich deshalb, weil ich nicht genau wusste, in welche Richtung meine Forschung gehen sollte, damit meine ich, auf welche Kriterien ich meinen Fokus lege, kam mir die Schließung des Weltmuseums im November 2014 dazwischen. Ich hatte zu diesem Zeitpunkt schon einiges an Datenmaterial gesammelt, aber irgendwie empfand ich es als nicht ausreichend. Es ergab sich dann für mich die Gelegenheit, meine Tätigkeit als Museumspädagogin in der Hofjagd- und Rüstkammer fortzusetzen, die sich im selben Gebäude befindet, also Teil der Neuen Burg am Heldenplatz ist. Da ein Großteil der pädagogischen Sammlung der ehemaligen Kuratorin für Kulturvermittlung gehört, konnte ich mit vielen begreifbaren Objekten weiterarbeiten, da sie mir ihre Sammlung großzügiger Weise zur Verfügung stellte. Mir war es also weiterhin möglich, ethnologische Themen zu vermitteln. Um aus dem „neuen Forschungsort“ Positives zu generieren, entschied ich mich dazu, einen neuen Workshop in das Programm aufzunehmen, nämlich „Ritter und Samurai“. Der Workshop „Drachenjäger und Drachenfreunde“, der bereits einige Male im Weltmuseum abgehalten worden war, wurde adaptiert, um auch Objekten aus der Sammlung der Hofjagd- und Rüstkammer Raum zu geben, die sich gut mit Artefakten aus der Pädagogischen Sammlung des Weltmuseums verbinden ließen. Auch andere Vermittlungsprogramme wie die „Spielreise“ oder die „Besonderen Tiere“ konnte ich verändern und so auch Raum für die Artefakte der Neuen Burg schaffen.

Im Forschungsprozess selbst empfand ich diesen Schritt, in die Hofjagd- und Rüstkammer zu wandern, als ziemlich gewagt, da ich nicht wusste, ob sich die Programme gut weiter durchführen ließen. Rückblickend kann ich aber sagen, dass es eine Bereicherung für meine Forschung darstellte, weil es zu neuen Erkenntnissen führte und sich die beiden Sammlungen gut zusammenführen ließen und mir neue Möglichkeiten geboten wurden. Ich arbeitete etwas mehr mit Fotomaterial, konnte aber trotzdem viele begreifbare Objekte einsetzen.

7.8.3. Problemzentrierte Experten- und Expertinneninterviews

Wie bereits erwähnt, war mir relativ rasch klar, dass die problemzentrierten Experten- und Expertinneninterviews für meine Forschung eine wichtige Methode werden sollen. Es gestaltete sich für mich schwierig, genügend InterviewpartnerInnen zu finden. Die meisten, die ich fragte, standen der Interviewsituation relativ skeptisch gegenüber. Mir fiel aber auf,

dass einige Pädagogen und Pädagoginnen durchaus bereit waren, sich auf ein kurzes Gespräch während der Bastelzeit, die ja immer Teil meiner Vermittlungsprogramme ist, einzulassen. Ich erzählte ihnen von meiner Forschung und von der Hauptfrage, die ich mir stellte, aber auch von Begrifflichkeiten, die im Prozess von zentraler Bedeutung waren und es immer noch sind. Die ersten paar Male, als sich die Gespräche relativ zufällig ergaben, war ich absolut unvorbereitet und machte mir geistige Notizen. Als sich aber abzeichnete, dass viele diese Situation als wesentlich angenehmer empfanden, zückte ich Bleistift und Papier und notierte mir die für mich informativsten Aussagen. Anfänglich war ich mir absolut nicht sicher, ob diese Informationen von Bedeutung werden würden, ob sie verwendbar sind, aber ich machte trotzdem mit dieser Vorgehensweise weiter. Dadurch erkannte ich, dass sich aus diesen gesammelten Informationen wertvolle Schlüsse ziehen lassen, was mich schließlich dazu brachte, sie für meine Masterarbeit zu verwenden. Trotzdem die Notizen handschriftlicher Natur waren, gelang es mir ganz gut, auch das eine oder andere Zitat festzuhalten, Je öfter, ich diese Aufzeichnungen praktizierte, desto besser glückte es.

Ich muss gestehen, dass ich innerhalb des Forschungsprozesses immer wieder verzweifelt war, aufgrund des Mangels an Interviews mit Pädagogen und Pädagoginnen, aber mit Hilfe der informellen Gespräche fand ich einen guten Weg mehr Daten zu generieren.

Was meine Interviews mit den Museumsfachleuten betrifft, hatte ich zunächst auch Sorge zu wenige zu haben. Es ist mir aber gelungen aus den vier vorhandenen viele Erkenntnisse zu gewinnen, besonders jenes mit Christine Kaufmann, der ehemaligen Kuratorin für Kulturvermittlung, zeigte sich als sehr hilfreich und aufschlussreich.

Trotzdem ist es mir wichtig, nochmals zu betonen, dass der Mangel an Interviews durchaus ein Problem in der Forschung darstellte. Meine Ergebnisse sind demnach als nicht repräsentativ zu erachten. Ich bin aber der Ansicht, dass ich einen guten Weg gefunden habe, um mit diesem Hindernis umzugehen.

8. Erkenntnisse

Ich komme nun zu meinen Ergebnissen. An dieser Stelle möchte ich noch einmal meine Hauptforschungsfrage in Erinnerung rufen: „**Welche Möglichkeiten bietet das Museum als Lernort, Kindern verständlich und anschaulich ethnologische Themen zu vermitteln?**“

8.1. Ergebnisse und Schlussfolgerungen

In den Interviews wurde mir immer wieder gesagt, dass gerade andere Länder und Sitten ein wichtiger Themenbereich für die Kinder sind. Das führte viele der Lehrpersonen ins Museum. Eine meiner Interviewpartnerinnen formulierte es so:

„Für die Kinder ist es ein besonderes Erlebnis, kulturelle Erfahrungen mit allen Sinnen zu machen. Ich glaub einfach, dass ein speziell gestalteter Museumsraum dazu beiträgt, dass die Bildungsinhalte lebendiger und auch eindrucksvoller wahrgenommen werden. Ich denk auch, dass sie länger in Erinnerung bleiben. Ich glaub, dass diese Kombi – Exponat-Wissensvermittlung den Lerneffekt voll erhöht.“ (Interview 3)

Eine andere Interviewpartnerin meinte:

„Ein Museum ist für mich ein Ort zu lernen, zu bestaunen, zu erfahren und viele Eindrücke mit nach Hause zu nehmen.“ (Interview 5)

Durch meine Interviews und die Literaturrecherche ist mir umso mehr bewusst geworden, wie mannigfaltig die Möglichkeiten der Museen sind, um den Kindern anschaulich Wissen zu vermitteln, auch wenn es auf den ersten Blick nicht so anmutet. Ihr größter Trumpf ist wohl das Objekt. Es ist sozusagen ein Stück Geschichte, das lebendig vor den Gästen liegt und im besten Fall angegriffen werden kann. Durch dieses Bestaunen und Anfassen kann man viel weiter gehen. Die Kinder können so eine Verbindung zu der Geschichte/zu anderen Ländern aus ihrer Lebenswelt heraus herstellen und es wird ihnen möglich, sich besser hineinzusetzen. Am besten ist das gewährleistet, wenn Dinge auch selbst ausprobiert werden können. Es sind gerade auch die von mir genannten Punkte, die das Museum als Lernort für viele Pädagogen und Pädagoginnen attraktiv machen. Sie sehen darin eine Chance, die Kinder noch ein Stückchen mehr in eine Thematik eintauchen zu lassen. Es wurde immer wieder angesprochen, dass sich Schule und Museum wunderbar bei der Wissensvermittlung ergänzen. Durch die vermittelnde Person kann gut auf die Wünsche und Bedürfnisse der Gruppe eingegangen werden.

„Bei einem Museumsbesuch können und sollen die Kinder Fragen stellen und der Führer, die Führerin, kann dann gleich darauf eingehen. Ich denk man spürt dann was die Kinder besonders interessiert und kann das dann bei den Erzählungen berücksichtigen. Also ich wünsch mir das zumindest immer.“ (Interview 10)

Die LehrerInnen schätzten an der Vermittlung besonders diese Kombination von Erzählungen/Informationen und Objekten zum Ausprobieren/Anprobieren und vor allem die

Sequenzen, in denen die Kinder selbst die Ausstellung entdecken konnten, zum Beispiel als sie im Rahmen der Spieleworkshops auf der Suche nach Spielen in der Franz Ferdinand Ausstellung waren. Die meisten sprachen an, dass die klassische Führung zwar ihre Vorzüge hat, sie aber immer mehr von Vermittlungsprogrammen überzeugt sind, die mit vielen „begreifbaren Gegenständen“ arbeiten. Für viele zeigt sich der große Vorteil der musealen Wissensvermittlung in ihrer Objektzentriertheit. Viele sprachen auch von einer „Reise in eine andere Welt“, in die Vergangenheit, in andere Länder,...

Die Möglichkeiten einer anschaulichen Vermittlung erkannten die meisten meiner GesprächspartnerInnen in Verbindung mit den präsentierten Objekten, aber auch mit den Räumen, in welche diese gezeigt werden. Die Option zu haben, manche dieser Exponate näher unter die Lupe nehmen zu können, war für sie ebenso zentral. Hier auch der Kreativität Platz zu geben erachteten über die Hälfte meiner GesprächspartnerInnen als Vorteil. Einer Lehrerin gefiel unter anderem besonders, dass die Kinder nach der Besichtigung der Samurai Helme selbst welche aus Kartonpapier basteln konnten. Sie meinte, dass die Kinder so ein Stück Japans mit nach Hause nehmen und demnach das Land und die Erzählungen noch besser in Erinnerung bleiben (Interview 13). Also die Verbindung von einem Objekt und etwas Selbstgebasteltem führt dazu, dass sich Lernprozesse intensiver einstellen bzw. auf eine andere Art und Weise. Es sind also die heuristischen Methoden, die die direkte Begegnung mit dem Objekt zulassen, am wichtigsten (vgl. Weschenfelder und Zacharias 1992).

Die Kinder sollen zu ForscherInnen und EntdeckerInnen werden und auch zu SammlerInnen, sie sollen demnach etwas aus dem Museum mitnehmen. Für mich sind selbsterstellte Kreativarbeiten in diesem Zusammenhang ein zentrales Werkzeug. In meinen Vermittlungsprogrammen findet sich die Führung im klassischen Sinne nicht. Es gibt immer eine Kombination mit begreifbaren Objekten sowie mit Aufgaben, die die Kinder übernehmen, zum Beispiel, wenn Fragen von meiner Seite gestellt werden oder sie Suchaufgaben übernehmen. Die schriftliche Vermittlung ist trotz alledem zentral als Zusatzinformationsmaterial für die LehrerInnen. Das Basteln soll wie bereits kurz angesprochen den Lernprozess intensivieren.

Das Ausstellungsgespräch stellte eine zentrale Vermittlungsform im Weltmuseum Wien dar, wurde von mir aber eher bei Erwachsenengruppen angewendet. Wichtig für meine Masterarbeit war die Frage, ob ein Museum ein Lernort sein kann bzw. wie genau ein Lernort definiert wird. Durch die Bank erachteten die von mir befragten Personen das Museum als Lernort, entweder als Ergänzung zur Schule aber auch als besonderen Raum, um tiefer in Themen einzutauchen bzw. dies in einem anderen Sinne tun zu können. Diese Aussagen

deckten sich mit vielen Formulierungen die für mich auch während der Literaturrecherche sichtbar wurden. Eine Lehrerin meinte:

„Ein Museum ist für mich eine sinnvolle Ergänzung zu anderen Bildungseinrichtungen. Es soll was zeigen, zum Nachdenken und Reden anregen, was vermitteln. Und ganz wichtig ist, dass es Spaß machen soll.“ (Interview 8)

Für mich ist ein Museum absolut ein Ort des Lernens. Ich bin der Überzeugung, dass die Nähe zum Objekt eine besondere Art Wissen zu erlangen möglich macht. Man könnte sagen, die BesucherInnen „erfahren und begreifen“ die Informationen am eigenen Leib.

Für einige Autoren und Autorinnen sind Museen keine Lernorte im eigentlichen Sinn, sie sehen sie höchstens als Sekundärlernstätten. Sie nehmen die Museumseinrichtungen ganz und gar in den Kernaufgaben verankert wahr und das obwohl die Häuser bereits ab dem 20. Jahrhundert stärker für Bildungszwecke genutzt wurden im Rahmen der damaligen Reformpolitik und Volksbildungsbewegung.

Ich möchte an dieser Stelle nochmals die Definition von Kath (1984: 67) in Erinnerung rufen. Er spricht an, dass der Mensch an allen Orten lernen kann, dabei geht es nicht darum, ob es sich um einen klassischen Lernort handelt, wo gelernt werden soll oder es gewollt sein muss. Das Museum ist meiner Ansicht nach ein solcher Ort. Für mich ist es wünschenswert, dass sich ein Lernprozess einstellt und ich bin der Überzeugung, dass dies auch passiert, wenn man Anreize schafft, aber es mag auch Stimmen geben, die das Museum rein in die Rubrik Freizeitgestaltung einordnen.

Meine Forschung hat mir gezeigt, dass das Eine das Andere nicht ausschließt. Mein Ziel ist es, mit Hilfe meiner Workshops Lernprozesse anzuregen, aber der Spaß und das Spiel sowie die Kreativität sollen dabei nicht zu kurz kommen. Viele meiner GesprächspartnerInnen äußerten die Ansicht, dass dieses Gesamtpaket von begreifbaren Objekten, Input sowie Spielen und Bastelarbeiten den Lernprozess im besonderen Maße in Gang bringen kann bzw. fördern und dass für sie ein Museum durchaus ein Ort des Lernens ist. Eine befragte Person formulierte es so:

„Ich wünsch ma dass die Kinder was mitnehmen, wenn ma zu dir kommen, dass sie neugierig werden auf mehr. Vielleicht nochmal mit der Familie kommen, das wär überhaupt genial, weil das heißt, dass sie selber mehr Wissen wollen und Mama und Papa miteinbeziehen, ein wichtiger Schritt denk ich mir.“ (Interview 2)

Demnach kann und soll das Museum ein Ort des Lernens sein, gerade deshalb, weil es besondere Möglichkeiten bietet. Wichtig ist dabei, dass Anreize geschaffen werden, die den BesucherInnen ermöglichen, auch selbstständig zu lernen. Es sollen sozusagen „Gedankentüren“ geöffnet werden, und die Kinder haben dann die Möglichkeit, sich das heraus zu nehmen, was für sie spannend ist, aber die Kinder sollen auch zum Mitmachen motiviert werden. Durch diese Angebote soll es den Kindern auch möglich werden, Querverbindungen zu anderen Themen herzustellen. Die Objekte haben in diesem Zusammenhang die Aufgabe, ein noch besseres Verständnis möglich zu machen, sozusagen eine Brücke zu bilden.

Im Hintergrund stellte ich mir während des gesamten Forschungsprozesses die Frage, was genau einen Lernort auszeichnet. In der Literatur gab es einige WissenschaftlerInnen, die genaue Kriterien formulierten, um eine Einrichtung als Bildungsstätte zu deklarieren. Gerade im Rahmen meiner informellen Gespräche bin ich oft an diesem Terminus hängen geblieben. Besonders die Hortpädagogen und Hortpädagoginnen erachteten diesen Begriff als weit fassbar. Eine Dame erklärte mir, dass sie an sich die Freizeit mit den Kindern verbringt, ja, es gibt eine Lernzeit in ihrer Einrichtung, aber sportliche Aktivitäten und spaßige Unternehmungen sollen dominieren. Deshalb sucht sie nach Stätten, die eine große Bandbreite möglich machen, wo zum Beispiel auch Spiele miteinbezogen werden (im besten Fall Bewegungsspiele). Aus diesem Grund fand sie den Workshop zu den Spielen ansprechend, weil hier auch aktive Spiele nicht fehlen dürfen. Sie äußerte die Meinung, dass Lernen an jedem Ort und in jeder Situation möglich ist. Es geht darum, etwas Neues und Interessantes zu erfahren, etwas mitzunehmen (Informelles Gespräch vom 21. April 2015). Diese Aussagen decken sich mit einer Definition, die ich bereits im Rahmen meines Kapitels zum Museum als (außerschulischen) Lernort erläutert habe, wo darunter ein Netz unterschiedlicher Stationen verstanden wird, in welchem Lernen von statten gehen kann (vgl. Paetsch 2011).

Dreiviertel meiner InterviewpartnerInnen und GesprächspartnerInnen im Rahmen der informellen Gespräche sahen das Museum als einen wichtigen Lernort an, einen Ort des Lernens mit dem Prädikat "besonders/einzigartig“, da wie bereits erwähnt, eine andere Art von Lernprozess initiiert wird, nämlich ein objektzentrierter. Die Artefakte sollen im besten Fall die Kinder zum Wissen hinführen und ihnen die Geschichte, die sich hinter jedem einzelnen verbirgt freilegen. Durch das Erarbeiten von Rätselheften, Kreativarbeiten oder mit Hilfe von Suchspielen soll das Gehörte und das Gesehene gefestigt werden.

Das Wort anschaulich findet sich in meiner Forschungsfrage. Anfangs war ich unsicher, ob der Begriff nicht falsch gewählt ist. Im Prozess erkannte ich aber immer mehr, was er für mich als Forscherin zum Ausdruck bringt, nämlich den Wunsch, Themen Kindern so zu vermitteln, dass diese für sie fassbar werden. So entstand die Kombination der Worte verständlich und anschaulich, denn meiner Ansicht nach kann sich nur so ein Lernprozess einstellen. Auch viele meine GesprächspartnerInnen erwähnten immer wieder die Wichtigkeit der „begreifbaren/anschaulichen“ Objekte, die eine verständliche Vermittlung möglich machen und so zur Aneignung von Wissen führen.

Ganz zentral war auch die Frage, welche theoretischen Ansätze eine Bereicherung für die Arbeit im Museum sein können bzw. ein wichtiges Grundgerüst darstellen. Besonders die Interviews mit den Museumspädagoginnen sowie die Literaturrecherche waren in diesem Zusammenhang wichtige Eckpfeiler. Sehr stark setzte ich mich mit dem Terminus Museumspädagogik auseinander. Ich wollte von meinen Kolleginnen wissen, was sie darunter verstehen. Eine formulierte es so:

„Museumspädagogik ist für mich das pädagogische Gerüst, mit dem ein Museum arbeitet, eigentlich mit dem ich selbst arbeite. Ich glaub da hat jeder seinen ganz persönlichen Zugang. Es ist die pädagogisch wertvolle Arbeit mit den Objekten. Es soll so aufbereitet sein, dass es für die Kinder anschaulich und verständlich ist, dass sie Spaß ham dabei.“ (Interview 1)

Ich fragte dann immer auch, ob es DIE Museumspädagogik gibt. Der Großteil verneinte das. Die Museumsarbeit stellt mit der Museumspädagogik die Vermittlung ins Zentrum, das Arbeiten in den Ausstellungen und mit den Artefakten. Wie ein Haus diesen Prozess umsetzt, ist ganz unterschiedlich. Die heuristischen Methoden sind in den letzten Jahren unerlässlich geworden, aber wie man damit arbeitet, kann in ganz unterschiedliche Richtungen gehen.

Alle gingen auf die Problematik des Begriffes Museumspädagogik ein. Man weiß nicht genau, wo man den Terminus exakt einordnen soll. Ist er nun eigenständig oder ein Teil einer pädagogischen Richtung? Welche Ausbildung kann ein ansprechendes museumspädagogisches Arbeiten gewährleisten? Das sind Fragen, die sich jeder Museumspädagoge/jede Museumspädagogin stellt. Man wünscht sich eine eindeutige, klare Definition. Die Vermittlerinnen gaben an, dass sie selbst genau wissen, auf welchen Eckpfeilern ihre Arbeit fußt, aber es trotzdem angenehm wäre, eine passende Definition parat zu haben, eine allumfassende.

Seitdem stelle ich mir die Frage, ob das überhaupt möglich ist. Ich bin der Überzeugung, dass es ein Grundinstrumentarium gibt, das jedes Museum innehat, aber dass jede Einrichtung ihren eigenen Weg finden muss, um eine der Kernaufgaben, „das Vermitteln“, umzusetzen. Manche der Museumspädagoginnen sehen im Fehlen der eindeutigen Definition den Grund, warum ihre Arbeit manchmal mit einem Lächeln bedacht wird. Sie würden sich eine eindeutigere Berufsbezeichnung wünschen. Andere sehen gerade darin eine große Chance, weil sich so mannigfaltige Möglichkeiten finden, um mit den BesucherInnen zu arbeiten.

Fakt ist, dass die Museumspädagogik zentral für meine Forschung war. Nicht nur, weil sich viele museumspädagogische Ansätze in meinen Vermittlungen finden, sondern weil sie das Grundgerüst meiner Arbeit darstellt. Sie ist für mich das Bindeglied zwischen dem Museum/den Objekten und der Lebenswelt der Menschen (vgl. Traub 2003).

Kurz habe ich mich in meinen Ausführungen auch mit dem Begriff der Kulturvermittlung auseinandergesetzt. Wobei es für mich ein Synonym der Museumspädagogik ist. Der Grund dafür liegt wahrscheinlich in meinem Arbeitsumfeld. Dort werden diese beiden Begriffe immer in einem zusammengefasst, ich bin also sowohl Kulturvermittlerin als auch Museumspädagogin. Die Kolleginnen, mit denen ich gesprochen habe, haben ähnliche Erfahrungen gemacht. Bei einer tauchte auch der Begriff der Kunstvermittlerin auf. Es geht bei allen drei Bezeichnungen darum, den BesucherInnen das kulturelle und auch künstlerische Erbe in verständlicher Weise zugänglich zu machen (Gruber 2006: 23, vgl. URL 2).

Auch wichtig für meine Erhebung war der Kulturbegriff. Da ein Großteil meiner Forschung im ethnologischen Museum stattgefunden hat, ist das eine Begrifflichkeit, die immer mitschwingt. Kultur ist meiner Ansicht nach (vgl. Svik-Khan 2008) etwas Dynamisches, jeder der ins Museum kommt bringt seine Normen, Werte und Einstellungen mit und bereichert so meiner Meinung nach die Vermittlung. Es soll zu einem Diskurs kommen im Museum zwischen den VermittlerInnen und den BesucherInnen.

Viel herausarbeiten konnte ich mir auch von dem theoretischen Ansatz der Spiel- und Erlebnispädagogik. Er war bereits bei der Erstellung meiner Workshops zentral. Dabei geht es wie bereits erwähnt darum, mit Erlebnissen und gezielten Handlungen einen Lernprozess zu erreichen. Man rückt „das Spiel“ ins Zentrum und arbeitet mit allen Sinnen. Es wird die Neugierde der Kinder genutzt und dazu angeregt, zu entdecken, zu erforschen und auszuprobieren (vgl. Warschenfelder/Zacharias 1992). Diese Herangehensweise brachte mich zu meinen Tast- und Suchspielen aber auch zum Anprobieren von besonderer Kleidung. Es ermutigte mich, auch Alltagsgegenstände in die Vermittlung miteinzubeziehen und auch mit

Bewegungsspielen zu arbeiten. Geschichten durften auch nie fehlen. Sie sind nicht nur eine Möglichkeit, sich in eine andere Zeit, ein anderes Land zu denken, sondern bieten für die jungen Museumsgäste auch die Möglichkeit ihre Gefühle und Meinungen kundzutun. Auch die Vorstellungskraft soll angeregt werden und es ergibt sich die Möglichkeit, komplexe Begriffe zu zerlegen und mit Hilfe von Erzählungen verständlicher zu machen. Auch drei von den vier von mir interviewten Museumspädagoginnen sprachen die Spielpädagogik in ihren Ausführungen als wichtiges Werkzeug an.

Die Interkulturelle Pädagogik floss auch ein bisschen ein bei der Workshoperstellung sowie bei der Durchführung der Vermittlungsprogramme, aber nicht in so großem Ausmaß wie die Spiel- und Erlebnispädagogik. Manche Autoren und Autorinnen sind der Ansicht, dass die Anwendung dieses Ansatzes geplant sein muss. Bei mir war das Gegenteil der Fall. Es kam während der Workshops ganz oft zu Wortmeldungen von Kindern mit Migrationshintergrund, die aufgrund meiner Erzählungen von anderen Ländern und anderen Traditionen dazu ermutigt wurden, von Festen zu berichten, die zum Beispiel von den Großeltern in Russland gefeiert werden. Auch mit dem Thema in Verbindung stehende Objekte führten immer wieder zu fruchtbaren Wortmeldungen. Ich habe im Laufe des Forschungsprozesses erkannt, dass die Interkulturelle Pädagogik in meiner Arbeit immer ein wenig mitschwingt und zwar aufgrund meiner persönlichen Einstellung zum Thema und auch wegen der Ausbildung, die ich genossen habe und nicht zuletzt natürlich auch wegen der Themen und Inhalte der Workshops. Ich sehe den interkulturellen Ansatz als etwas Bereicherndes, er hat in jeder Vermittlung seinen Platz, wobei es auch sein kann, dass er einmal nicht beabsichtigt mit einbezogen wird. Ich habe das Gefühl, dass es hier eine Eigendynamik gibt, manchmal ist er sehr stark ausgeprägt, manchmal gar nicht vorhanden. Fakt ist, dass die Beschäftigung mit diesem Begriff eine Bereicherung für meine Arbeit als Museumspädagogin wie auch für meine Forschung war. Mein Horizont erweiterte sich so wieder und es eröffneten sich neue Blickwinkel.

Was den Ansatz des Globalen Lernens betrifft, war ich von Anfang an etwas unsicher, ob ich ihn in meine Überlegungen miteinbeziehen soll. Keine meiner Interviewpartnerinnen im Museumsbereich sprach diesen Ansatz an. Trotzdem finde ich die Zugangsweise sehr spannend. Man versucht, den Kindern globale Zusammenhänge zu vermitteln und ihnen so eine offenere Sichtweise auf die Welt zu ermöglichen. Es wird dabei alles in einen größeren Zusammenhang gebracht. Man setzt sich mit anderen Sitten und Gebräuchen auseinander und geht weg von Zuschreibungen wie „fremd“ und „eigen“. Es dominiert eine globale Sichtweise. Ich finde diesen Ansatz sehr ansprechend, ich arbeite im Rahmen meiner Workshops gerne

mit Vergleichen, so dass sich die Kinder Dinge/Begrifflichkeiten besser vorstellen können und bin dabei immer wieder auf der Suche nach dem gemeinsamen, größeren globalen Zusammenhang. Die Kinder sollen so erkennen, dass eigen und fremd keine passenden Zuschreibungen sind. Es gibt „uns“ – die Menschen, die auf der Erde ein Zuhause gefunden haben und sich gegenseitig bereichern können mit ihren Festen, Lebenseinstellungen und Herangehensweisen.

Im Großen und Ganzen gesehen wurden die Ansätze, die für meine Arbeit wichtig waren und die ich im Detail beschrieben habe, von meinen Museumskolleginnen erwähnt. Einzig das Globale Lernen fehlte. Sie sprachen allesamt an, dass es anfangs nicht leicht ist als Museumspädagogin tätig zu sein, weil man erst seinen Weg finden muss. Natürlich gibt die Einrichtung, in der man arbeitet, einen Weg und „Werkzeuge“ vor, aber man muss sich trotzdem immer weiterbilden und sich beschäftigen, um das richtige Konzept für einen selbst zu finden. Und wenn man das dann entdeckt hat, heißt das nicht, dass es nicht noch viele Male verändert und adaptiert wird. Ein Umstand, der mir nur allzu sehr bekannt ist. Ich habe auch die Erfahrung gemacht, dass Vermittlungsprogramme immer wieder Veränderungen unterlaufen. Vor allen Dingen darf man sie nicht starr verfolgen, man muss auf die Gruppe Rücksicht nehmen, auf sie eingehen und erkennen, was für die Situation am besten passt, was die Kinder gerade brauchen, damit das Thema für sie greifbar wird.

Meine Forschung hat mir gezeigt, dass es eine Vielzahl an Möglichkeiten gibt, um den Kindern ethnologische Themen verständlich und anschaulich zu vermitteln. Der Trumpf des Museums ist und bleibt das Objekt. Das Artefakt schafft besondere Lernprozesse, die in einer Schule nicht möglich sind. In der Schule ist dafür wieder ein anderes Lernen gewährleistet. Die Kinder können die Museumsobjekte bestaunen aber auch anfassen und „begreifen“ somit auch die Geschichte, die sich hinter dem Stück verbirgt. Sie stellen Verbindungen zu ihrer eigenen Lebenswelt her. Wichtig ist aber, dass auch selbstbestimmtes und selbstgesteuertes Lernen möglich gemacht wird, dass die Kinder die Ausstellung auch selbst entdecken können und Aufgaben übernehmen. Sie sollen also auch zu WissenschaftlerInnen und ForscherInnen werden.

Die heuristischen Methoden sind hier gefragt. Sie schaffen es, die jungen Menschen aktiv in das Museumsgeschehen miteinzubinden. Sie sollen sich so auch selbst einbringen können, Rätsel lösen und auch anderen ihre Sichtweise darlegen, damit ein Profitieren voneinander möglich wird. Das Erfühlen und Ertasten sind hier wichtige Prozesse, die Nähe zum Objekt ist ganz zentral. Ein Stück weiter gehen dann die Kreativarbeiten zu den Themen, die

behandelt wurden. Die Kinder gestalten zum Beispiel einen Federkopfschmuck, als Vorbild haben sie einen der IndianerInnen gewählt. Sie entscheiden aber selbst über die Farbgebung der Federn, weil sie wissen, was dahinter steht und sie sich jene Eigenschaften aussuchen, die für sie selbst wichtig sind. Sie versuchen, sich so noch intensiver mit der Geschichte auseinanderzusetzen. Das führt dazu, dass das Wissen, das sie sich angeeignet haben, gefestigt wird. Sie nehmen so ein Stück des Museums mit nach Hause. Wichtig ist, dass das Ganze mit Spaß verbunden ist, der Lerneffekt ist ein positives Nebenprodukt. Ein Museumsbesuch soll den Kindern Spaß machen und sie sollen Lust auf mehr bekommen. Alles was man sich mit Freude aneignet, vergisst man nicht. Es sind also ganz besondere Lernprozesse, die im Museum möglich werden.

8.1. Zusammenfassung und abschließende Bemerkungen

Diese Masterarbeit stellte eine große Herausforderung für mich da. Natürlich hatte ich eine Vorstellung und einen Plan, wie ich vorgehen werde, aber erst als ich mich mitten im Prozess befunden habe, wurde mir bewusst, in welche Richtung es notwendigerweise gehen würde.

Wie bereits angesprochen, hatte ich eine gemeinsame Masterarbeit mit meiner Kollegin Katrin Kandler geplant, aber aufgrund einiger Verwicklungen kam dann doch alles anders. Es dauerte sehr lange, bis ich mich wieder dazu aufrufen konnte, mich mit der Arbeit zu beschäftigen, ich war etwas ziellos. Als ich dann endlich die richtige Richtung für mich und meine Forschung gefunden hatte, entschied ich mich, ruhig an den Prozess heranzugehen und mir Zeit zu nehmen, was meine Forschungsdauer erklärt.

Das von mir gewählte Thema ist ein Herzensthema, weil es mein Beruf ist, den ich mit großer Freude ausübe. Ich muss sagen, dass ich schon eine Idee hatte, wie meine Forschung ausgehen wird, aufgrund der von mir gesammelten Erfahrungen im Museumsbereich, trotzdem war es für mich eine tolle Möglichkeit, mich noch intensiver mit meinen Vermittlungsprogrammen und Herangehensweisen auseinanderzusetzen und auch die dahinterliegenden Theorien freizulegen.

Es gab zwar auch Probleme im Forschungsprozess, aber im Nachhinein gesehen, haben sie die Erhebung einzigartig gemacht, da ich viel daraus gelernt habe und versuchen musste, auch mit anderen Mitteln und Wegen an mein Forschungsziel zu kommen.

Als es dann daran ging meine Ergebnisse zusammenzufassen, war das ein besonderer Moment für mich. Meiner Meinung nach ist es ein schwieriger Prozess, da man mit einer großen Menge an Datenmaterial hantiert und versucht sich einen Weg zu bahnen, um dann schließlich alles auf einen Nenner zu bringen, aber trotz alledem ist es auch der Augenblick, auf den man die ganze Forschung gewartet hat. Das Ziel wird sozusagen greifbar und man finalisiert alles mit der Beantwortung der Hauptforschungsfrage sowie der Subfragen.

Meiner Ansicht nach sind Museen ganz außergewöhnliche Lernorte, die einen Blick über den Tellerrand ermöglichen. Im virtuellen Zeitalter kann es etwas ganz Besonderes für Kinder sein, etwa einen einzigartigen Bumerang der Aborigines zu begutachten. Dinge live zu sehen und Geschichten zu erfahren, die dahinterliegende Bedeutungen erklären und wenn man dann noch die Möglichkeit bekommt so ein Spiel- und Sportgerät zu betasten und selbst zu bauen, dann nimmt man ein Stück Australiens mit nach Hause.

Museen sollen für Kinder ein Ort des Spaßes und der Freude sein, ein Grund warum sie von vielen in die Freizeitschublade gesteckt werden. Mir ist aber wichtig, dass man den Lerneffekt nicht außer Acht lässt. Ich bin der festen Überzeugung, dass einem alles, was man gerne und mit Leidenschaft verfolgt, gelingen wird, und dass das auf lange Sicht Früchte trägt. Ein Museum soll ein Ort sein, an dem sich die Kinder wohlfühlen, sie Fragen stellen können und sich nicht scheuen sollen, sich selbst einzubringen. Es soll ihnen möglich gemacht werden, möglichst viel mitzunehmen und neugierig zu werden auf mehr. Für viele wirken die Kultureinrichtungen auf den ersten Blick etwas verstaubt, aber mir ist es wichtig, dass man einen zweiten Blick riskiert und dann wird man erkennen, welche genialen Erlebnisse und Reisen man in diesen Hallen machen kann, wenn man sich darauf einlässt und mit dem Herzen dabei ist.

9. Literaturverzeichnis

9.1. Literaturquellen

- AUERNHEIMER, Georg (2012) *Einführung in die interkulturelle Pädagogik*. 7. Auflage, WGB Verlag
- BINDER, Susanne/ GRÖPEL, Wolfgang (2009) *Interkulturalität: Migration – Schule – Sprache*. In: Six-Hohenbalken, Maria/ Tomic, Jelena (Hg) *Anthropologie der Migration. Theoretische Grundlagen und interdisziplinäre Aspekte*. Wien: Facultas: S. 284-301
- BURLAND, Cottie (1970) *Mythologie der Indianer Nordamerikas*. Verlag Vollmer,
- BUSSEL, Gerard W. van /STEINMANN, Axel (2011) *Wald. Baum. Mensch*. Museum für Völkerkunde, Wien
- BUSSEL, Gerard W. van/ BARTL, Barbara (2001) *Rabe stiehlt das Licht*. Tradition und Moderne in indianischen Siebdrucken. Museum für Völkerkunde, Wien.
- COHEN Philip (1994) *Verbotene Spiele. Theorie und Praxis antirassistischer Erziehung*. Argument Verlag
- DEUTSCHE BILDUNGSKOMMISSION 1974
- FAST, Kirstin (1995) *Handbuch museumspädagogischer Ansätze*. Berliner Schriften zur Museumskunde, Opladen
- FLATSCHER, Sabine (1993) *Museum und Besucher: Eine Analyse der Kommunikationsformen zwischen Museen und Besucher in Theorie und Praxis*.(DIPLOMARBEIT). Wien
- FLICK, Uwe (2004) *Design und Prozess qualitativer Forschung*. In: Flick Uwe, von Kardoff, Ernst. et al. (eds.), *Qualitative Forschung: Ein Handbuch*. Rowohlt-Taschenbuch-Verlag: Reinbek bei Hamburg: 252-265.
- FLICK, Uwe (2007) *Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung*. Rowohlt Taschenbuch Verlag: Reinbek bei Hamburg.
- FLIEDL, Georg (ed.) (1988) *Museum als soziales Gedächtnis? Kritische Beiträge zur Museumswissenschaft und Museumspädagogik*. Klagenfurt
- FOUNTAIN, Susan (2000 [1996]) *Leben in einer Welt. Anregungen zum globalen Lernen*. Westermann Verlag
- FROSCHAUER, Ulrike/LUEGER, Manfred (2003) *Richtlinien für die Gesprächstranskription* (Abschnitt 8.5.). In: Froschauer, Ulrike/Lueger, Manfred, *Das*

qualitative Interview: Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme. WUV-
Univ.-Verlag, Wien

- GEIER, Thomas (2011) *Interkultureller Unterricht*. Verlag für Sozialwissenschaften
- GLÄSER, Jochen/LAUDEL, Grit (2009) *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse: Als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.
- GLONEGGER, Erwin (1988) *Das Spiele-Buch. Brett- u. Legespiele aus aller Welt. Herkunft, Regeln u. Geschichte*. Hugendubel, München
- HAMBURGER, Franz (2012) *Abschied von der interkulturellen Pädagogik*. 2.Auflage, Beltz-Juventa Verlag
- HEILIGENMANN, Ursula (1986) *Das Verhältnis der Pädagogik zu ihren Bereichen. Eine systematische Untersuchung am Beispiel der Museumspädagogik*. Hannover
- HENSE, Heide (1985) *Das Museum als gesellschaftlicher Lernort. Aspekte einer pädagogischen Neubestimmung*. Frankfurt
- HIRSCHBERG, Walter (1999) *Wörterbuch der Völkerkunde*
- HOOPER-GREENHILL, Eilean (2000) *Museums and the interpretation of visual culture*. London
- HUDSON, K. (1975) *A social History of Museums*. London
- IGL, Josef (1993) *Der Schüler im Kooperationsfeld von Schule und Museum in der Region*. Rheinfelde, Berlin
- JENSEN, Gotthard (1990) *Idee, Konzeption und Nutzung von Schulmuseen*. Regensburg
- KALLINICH, Joachim (1993) *Schule und Museum - Perspektiven gemeinsamer Praxis*. In; Museumsblatt, Heft 11
- KATH, Fritz M. (ed.) (1985) *technik-didakt. Schriftreihe*, Band 1, Leuchtturm-Verlag
- KAUFMANN, Christine (2009) *Awase. Spielend durch Japan. Museum für Völkerkunde*. Wien
- KHAN-SVIK, Gabriele (2008) *Kultur und Ethnizität als Forschungsdimensionen*. Lang Verlag
- KOLTAI, Zsuzsa (2008) *New tendencies in museum education nowadays*. In Filla, Wilhelm/Gruber, Elke/Müller, Gerwin (eds.): *Wissen als Chance: Erwachsenenbildung zwischen beruflicher Qualifizierung und allgemeiner Bildung*. Wien 167-172.
- KÖSTER, Elisabeth (1983) *Museumspädagogik. Versuch einer Standortbestimmung*, Frankfurt am Main

- LADSTÄTTER, Otto/LINHART, Sepp (1983) *China und Japan. Die Kulturen Ostasiens*; Verlag Überreuter, Wien
- LAMNEK, Siegfried (2005) *Qualitative Sozialforschung*. Beltz Verlag: Weinheim, Basel.
- LITZKI, Gabriele (1995) *Frauenmuseen – Aktionen von Frauen*. Ein Beitrag zu unseren museumspädagogischen Versuchen. Bonn
- MAYRING, Philipp (2002) *Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. Beltz Verlag: Weinheim und Basel.
- MAYRING, Philipp (2003) Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (eds.), *Qualitative Forschung: Ein Handbuch*. Rowohlt-Taschenbuch-Verlag: Reinbek bei Hamburg: 466-475.
- MAYRING, Philipp (2007) *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Deutscher Studien Verlag: Weinheim.
- MERTON, R. K. (1972) *Insiders and Outsiders: A Chapter in the Sociology of Knowledge*. In: American Journal of Sociology Jg. 78: 9-47
- MEYER, Bernd (1994) *Museumspolitische Grundsätze des Deutschen Städtetages*. In: Kulturpolitische Mitteilungen (65), Zeitschrift der Kulturpolitischen Gesellschaft. Hagen
- PAETSCH, Luisa-Kristina (2011) *Das Museum als außerschulischer Lernort*. Eine Analyse der Museumspädagogischen Didaktik am Beispiel des Museumsparks Kalkriese. Osnabrück. MASTERARBEIT
- PETERKA, Daniela (2000) *Lernchancen am Naturhistorischen Museum?: Frage nach der Umsetzbarkeit von vier Lerntheorien in der museumspädagogischen Praxis anhand eines konkreten Vermittlungsbeispiels des Naturhistorischen Museums Wien*. (DIPLOMARBEIT) Wien
- SCHMIDT, Christiane (2003) *Analyse von Leitfadeninterviews*. In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (eds.), *Qualitative Forschung: Ein Handbuch*. Rowohlt-Taschenbuch-Verlag: Reinbek bei Hamburg: 447-456.
- SCHÜTZE, Friedrich (1977) *Die Technik des narrative Interviews in Interaktionsfeldstudien dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen (MS)*. Universität Bielefeld, Fakultät für Soziologie, Arbeitsberichte und Forschungsmaterialien Nr. 1.
- SÖKEFELD, Martin (2007) *Problematische Begriffe: >>Ethnizität<<, >>Rasse<<, >>Kultur<<, >>Minderheit<<*. In: Schmidt-Lauber, Brigitta (Hg) *Ethnizität und*

Migration. Einführung in Wissenschaft und Arbeitsfelder. Berlin: Dietrich Reimer Verlag: S. 31-50

- SOMMER, Maria (2001) *Bildung und ethnologische Museen*. Museumspädagogische Ansätze in Geschichte und Gegenwart (Dissertation). Wien
- STURM, Eva (2004) *Woher kommen die Kunst-VermittlerInnen?* Versuch einer Positionsbestimmung. In: Rolling, Stella (ed.): *Dürfen die das? Kunst als sozialer Raum*. Art, education, cultural work, communities. Wien: 198-211
- TIEFENBACHER, Erika (2002) *Globales Lernen – ein zukunftsorientiertes pädagogisches Konzept*. In: Zeitschrift Erziehung und Unterricht. Heft 9/10 2002: S. 1099-1109
- TRAUB, Silke (2003) *Das Museum als Lernort für Schulklassen*. Kovac Verlag Wien.
- VIAREGG, H. & SCHMEER-STURM (1994) *Museumspädagogik in neuer Sicht – Erwachsenenbildung im Museum*. Band 2: Museumspädagogische Praxis – Institutionen und Initiativen – Verbände – Aus- und Fortbildung. Baltmannsweiler
- VIAREGG, H. & SCHMEER-STURM (1994a) *Museumspädagogik in neuer Sicht – Erwachsenenbildung im Museum*. Band: Grundlagen – Museumstypen-Museologie. Baltmannsweiler
- WAIDACHER, Friedrich (1996) *Handbuch der allgemeinen Museologie* (2. Auflage). Wien
- WESCHENFELDER, Klaus (1992) *Handbuch Museumspädagogik*. 3. Auflage, Schwann Verlag, Wiesbaden
- WILLIAMS, Raymond (1992/1958) *Culture and Society*. Coleridge to Orwell. – London: Hogarth Press
- WINTER, Alex (1991) *Museumspädagogik zwischen Isolation und Integration*. Schule und Museum, Heft 14. S. 23-27

9.2. Internetquellen

URL 1: <http://www.weltmuseumwien.at/entdecken/das-museum/>

Weltmuseum Wien [letzter Zugriff: 7.2.16]

URL 2: <https://kukuk.wikispaces.com/Kunst-+und+Kulturvermittlung>

Kunst- und Kulturvermittlung [letzter Zugriff: 7.2.16]

URL 3: <http://www.univie.ac.at/ksa/elearning/cp/qualitative/qualitative-42.html>

Qualitative Methoden der Kultur- und Sozialanthropologie [letzter Zugriff: 7.2.16]

URL 4: http://www.univie.ac.at/rel_jap/an/Alltag/Jahr/Shogatsu

Japan Forum [letzter Zugriff: 7.2.16]

9.3. Gedächtnisprotokolle – Interviewverzeichnis – Informelle Gespräche - Bilderverzeichnis

- Gedächtnisprotokolle
 1. Gedächtnisprotokoll vom 6. Juni 2013, 20 Kinder, Hortgruppe, Kulturdetektive
 2. Gedächtnisprotokoll vom 7. Juni 2013, 18 Kinder, Volksschulkinder, objektzentriert
 3. Gedächtnisprotokoll vom 12. Juni 2013, 23 Kinder, Volksschulkinder, objektzentriert
 4. Gedächtnisprotokoll vom 27. Juni 2013, 19 Kinder, Volksschulkinder, objektzentriert
 5. Gedächtnisprotokoll vom 28. Oktober 2013, 15 Kinder, Volksschulkinder, objektzentriert
 6. Gedächtnisprotokoll vom 6. November 2013, 21 Kinder, Volksschulkinder, objektzentriert
 7. Gedächtnisprotokoll vom 28. November 2013, 19 Kinder, Volksschulkinder, objektzentriert
 8. Gedächtnisprotokoll vom 9. Jänner 2014, Volksschulkinder, objektzentriert
 9. Gedächtnisprotokoll vom 4. Februar 2014, 20 Kinder, Volksschulkinder, objektzentriert
 10. Gedächtnisprotokoll vom 12. Februar 2014, 17 Kinder, Volksschulkinder, objektzentriert
 11. Gedächtnisprotokoll vom 20. Februar 2014, 21 Kinder, Volksschulkinder, objektzentriert
 12. Gedächtnisprotokoll vom 24. Februar 2014, 17 Kinder, Volksschulkinder, objektzentriert
 13. Gedächtnisprotokoll vom 12. März 2014, 22 Kinder, Volksschulkinder, objektzentriert
 14. Gedächtnisprotokoll vom 2. April 2014, 23 Kinder, Volksschulkinder, objektzentriert
 15. Gedächtnisprotokoll vom 3. April 2014, 21 Kinder, Volksschulkinder, objektzentriert

16. Gedächtnisprotokoll vom 8. April 2014, 13 Kinder, Volksschulkinder, objektzentriert
17. Gedächtnisprotokoll vom 30. April 2014, 19 Kinder, Volksschulkinder, objektzentriert
18. Gedächtnisprotokoll vom 8. Mai 2014, 14 Kinder, Volksschulkinder, objektzentriert
19. Gedächtnisprotokoll vom 20. Mai 2014, 21 Kinder, Volksschulkinder, objektzentriert
20. Gedächtnisprotokoll vom 30. Mai 2014, 24 Kinder, Volksschulkinder, objektzentriert
21. Gedächtnisprotokoll vom 2. Juni 2014, 17 Kinder, Volksschulkinder, objektzentriert
22. Gedächtnisprotokoll vom 13. Juni 2014, 21 Kinder, Volksschulkinder, objektzentriert
23. Gedächtnisprotokoll vom 11. September 2014, 25 Kinder, Volksschulkinder,
objektzentriert
24. Gedächtnisprotokoll vom 22. Oktober 2014, 23 Kinder, Volksschulkinder,
objektzentriert
25. Gedächtnisprotokoll vom 12. November 2014, 21 Kinder, Volksschulkinder,
objektzentriert (NEUE BURG)
26. Gedächtnisprotokoll vom 20. November 2014, 19 Kinder, Volksschulkinder,
objektzentriert
27. Gedächtnisprotokoll vom 21. November 2014, 22 Kinder, Volksschulkinder,
objektzentriert (NEUE BURG)
28. Gedächtnisprotokoll vom 26. November 2014, 20 Kinder, Volksschulkinder,
objektzentriert (NEUE BURG)
29. Gedächtnisprotokoll vom 11. Februar 2015, 19 Kinder, Volksschulkinder,
objektzentriert (NEUE BURG)
30. Gedächtnisprotokoll vom 21. April 2015, 23 Kinder, Volksschulkinder, objektzentriert
(NEUE BURG)
31. Gedächtnisprotokoll vom 22. April 2015, 25 Kinder, Volksschulkinder, objektzentriert
(NEUE BURG)
32. Gedächtnisprotokoll vom 11. Juni 2015, 23 Kinder, Volksschulkinder, objektzentriert
(NEUE BURG)

33. Gedächtnisprotokoll vom 9. Juli 2015, 26 Kinder, Volksschulkinder, objektzentriert
(NEUE BURG)
34. Gedächtnisprotokoll vom 10. Juli 2015, 21 Kinder, Volksschulkinder, objektzentriert
(NEUE BURG)
35. Gedächtnisprotokoll vom 16. Juli 2015, 32 Kinder, Volksschulkinder, objektzentriert
(NEUE BURG)
36. Gedächtnisprotokoll vom 17. Juli 2015, 26 Kinder, Volksschulkinder, objektzentriert
(NEUE BURG)
37. Gedächtnisprotokoll vom 24. Juli 2015, 29 Kinder, Volksschulkinder, objektzentriert
(NEUE BURG)

- Interviews

Interview 1	Gerlinde Friedl	Museumspädagogin	12.3.15
Interview 2	Susi Müller	Hortpädagogin	17.3.15
Interview 3	Melanie Huber	Hortpädagogin	9.4.15
Interview 4	Michael Dorn	Lehrer	16.4.15
Interview 5	Silvia Kern	Lehrerin	29.4.15
Interview 6	Carmen Thaler	Hortpädagogin	6.5.15
Interview 7	Evelyn Ebner	Lehrerin	21.5.15
Interview 8	Carina Nolte	Museumspädagogin	27.5.15
Interview 9	Katrin Lutz	Museumspädagogin	9.6.15
Interview 10	Mimi Huber	Lehrerin	19.6.15
Interview 11	Adelheid Kreuzer	Hortpädagogin	22.6.15
Interview 12	Ina Leitner	Museumspädagogin	24.6.15
Interview 13	Ilse List	Lehrerin	29.6.15

- Informelle Gespräche

Informelles Gespräch am 4. Februar 2014

Informelles Gespräch am 24. Februar 2014

Informelles Gespräch am 2. April 2014

Informelles Gespräch am 22. Oktober 2014
Informelles Gespräch am 26. November 2014
Informelles Gespräch am 11. Februar 2015
Informelles Gespräch am 21. April 2015
Informelles Gespräch am 9. Juli 2015
Informelles Gespräch am 16. Juli 2015
Informelles Gespräch am 17. Juli 2015
Informelles Gespräch am 24. Juli 2015

- Bilderverzeichnis

Bild 1: Foto: Karin Wenger-Troll, Mancalaspield Brett „Sungka“, Philippinen, Eigentum Christine Kaufmann

Bild 2: Foto: Manfred Kaufmann
Japanischer Federballschläger (Teil der Pädagogischen Sammlung von Christine Kaufmann)

Bild 3: Foto: Manfred Kaufmann
„Through The Smokehole“ – Phil Jaze (1981); Bild in A1-Größe Teil der Pädagogischen Sammlung von Christine Kaufmann

Bild 4: Foto: Manfred Kaufmann: Die Hexe Rangda, Teil der Indonesien Sammlung des Weltmuseums Wien

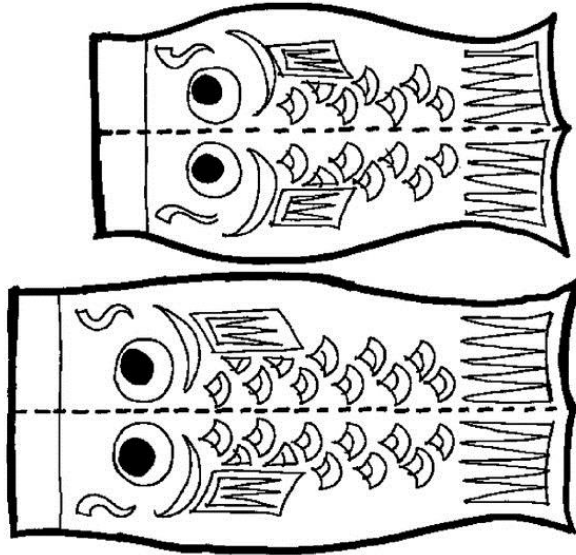
Bild 5: Foto: Nina Gruber: Ganesha – Der Gott mit dem Elefantenkopf, Privatbesitz Nina Gruber

Bild 6: Foto: Nina Gruber: Die Glückskatze – maneki neko, Privatbesitz Nina Gruber

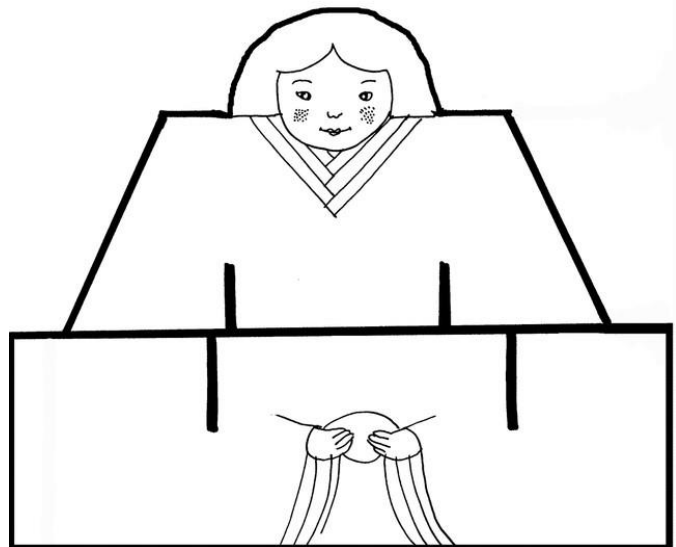
10. Anhang

Auszug ein paar der wichtigsten Bastelsachen

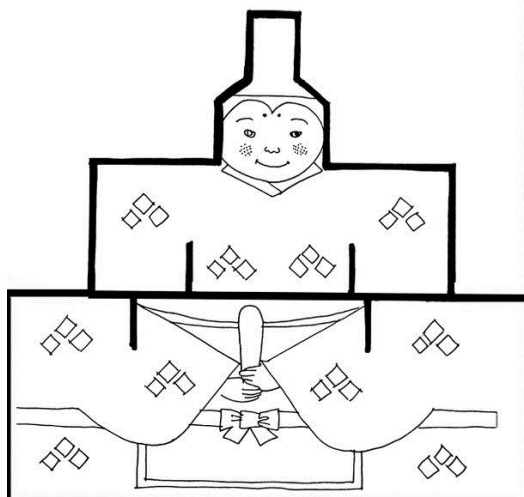
Fischfahne



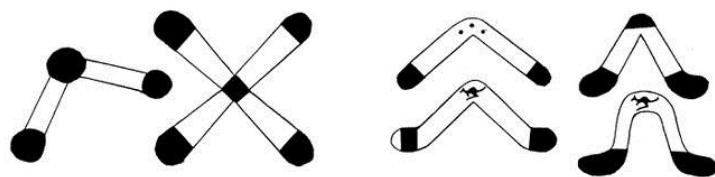
Kaiserin



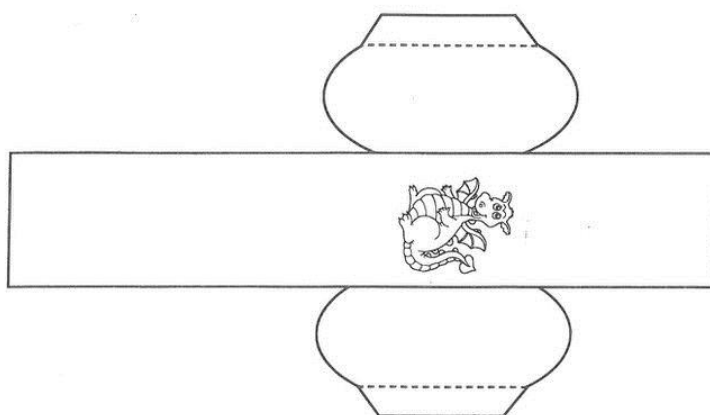
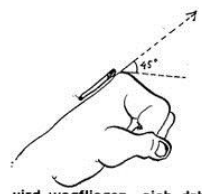
Kaiser



**Mini
Bumerangs**



Purzeldrache



11. Abstract

Deutsche Version

In der vorliegenden wissenschaftlichen Arbeit wird der Frage nachgegangen, welche Möglichkeiten das Museum als Lernort bietet, Kindern verständlich und anschaulich ethnologische Themen zu vermitteln. Wichtige Subfragen sind dabei:

- Welche Möglichkeiten der Vermittlung finden sich?
- Wie wird der Begriff Lernort definiert? Welche anderen Begrifflichkeiten gibt es in diesem Zusammenhang?
- In welcher Weise kann das Museum ein Ort des Lernens und der Sozialisation sein?
- Wie vermittele ich „anschaulich“?
- Welche theoretischen Ansätze können bei der Museumsarbeit unterstützen, eine Bereicherung sein?

Kultur- und sozialanthropologische Workshops für Kinder stehen dabei im Zentrum und dahinterliegende Theorien werden sichtbar gemacht, unter anderem Museumspädagogik wie auch Spiel- und Erlebnispädagogik oder auch die Interkulturelle Pädagogik. Ebenso werden Möglichkeiten einer stark objektzentrierten Vermittlung näher beleuchtet. Die zentralen theoretischen Begrifflichkeiten werden mit den Workshops in Verbindung gebracht.

Problemzentrierte Experten- und Expertinneninterviews sowie informelle Gespräche und die teilnehmende Beobachtung gehören unter anderem zu wichtigen Eckpfeilern des angewendeten Methodensets.

Es wird deutlich, dass das Museum sehr wohl als Ort des Lernens wahrgenommen wird, als ein ganz besonderer, wo die Kinder im besten Fall selbst zu ForscherInnen und EntdeckerInnen werden. Der Trumpf dieser Bildungseinrichtung ist „das Objekt“, im besonderen Maße sind es Artefakte die „begreifbar“ sind, also von den Kindern näher unter die Lupe genommen werden können. Es wird ein Erleben mit allen Sinnen im Museum möglich, dadurch stellen sich wie von selbst Lernprozesse ein und die Kinder werden dazu ermutigt, neugierig auf mehr zu werden.

Englische Version

This master thesis deals with the question which possibilities museums offer as places of learning when it comes to conveying cultural- and social anthropological topics. Ethnological workshops for children are the center point. Important sub questions are:

- Which possibilities of museological work can someone find in literature?
- What is the definition of the term „place of learning“ (Lernort)? Which other definitions are found in this context?
- In which way can a museum be „a place of learning“ (Lernort) and socialisation?
- How do I convey in a descriptive way?
- Which theoretical approaches can be of help in the museological sector?

The aim is to make the theories behind the activities visible and to show an object-based/object-centered museological work. The target is to connect the theories with the workshops.

Problem-centered expert interviews as well as informal conversations and the participant observation are a main part of the methodological set.

The museum is definitely seen as a place/space of learning. It is a special one which makes it possible for the children to become scientists and explorers themselves. The clincher of the museums is the object, especially comprehensible ones. This makes it possible for the children to get a better idea of the functions of the artefact and they can try them out with all their senses.

Exploring museums with all senses is the main goal, because when this happens processes of learning were initiated. The idea is to encourage the children to work up curiosity for more interesting topics.