

*di:'*angewandte

/ecm
educating
curating
managing

masterlehrgang für
ausstellungstheorie & praxis
an der universität für
angewandte kunst wien

/ecm – educating/curating/managing 2016–2018

Master Thesis

Museum der Vermittlung

Kulturvermittlung in Geschichte und Gegenwart

eingereicht von

Angelika Doppelbauer

Wien, Mai 2018

betreut von

Beatrice Jaschke und Renate Höllwart

Abstract:

„Museum der Vermittlung. Kulturvermittlung in Geschichte und Gegenwart“ beschäftigt sich mit Kulturvermittlung als Beruf. Die Arbeit geht der Frage nach, warum im deutschen Sprachraum unterschiedliche Bezeichnungen für dieselbe Tätigkeit existieren. In einem ausführlichen Kapitel zeichnet der Text die historische Entwicklung des Arbeitsgebietes nach und versucht, diese in Relation zu der Entwicklung der Institution Museum und ihrer Rolle in der Gesellschaft zu setzen. Zusätzlich widmet sich dieser Abschnitt den inhaltlichen Tendenzen und Strömungen sowie dem Selbstverständnis der Protagonist_innen im Feld der Vermittlung. Ein Teil der Arbeit beschäftigt sich mit den Bestrebungen um die Etablierung einer eigenständigen wissenschaftlichen Theorie für das Fach der Kulturvermittlung und mit den vorherrschenden Forschungsschwerpunkten. Im letzten Abschnitt wird der Prozess der Definition des Arbeitsgebiets bis zur Formulierung eines eigenständigen Berufsbildes in Österreich im Herbst 2017 dargestellt.

“Museum of Education. Cultural education in history and present” deals with cultural education as a profession. It pursues the question why different terms are used for the same function in the German speaking countries. In a detailed chapter it shows the historical development of the working field and tries to put it in relation to the development of museums and their role in society. In addition this part also deals with the tendencies, flows of content and the self-image of the protagonists in the field of cultural education. A further part of the paper deals with the attempts of establishing an independent scientific theory for the profession of cultural education and the main research topics. The last section displays the process of shaping the working field up to defining a distinct job-description in Austria in autumn 2017.

Inhaltsverzeichnis:

1.	Einleitung	S. 6
1.01.	Warum eine Geschichte der Vermittlung?	S. 6
1.02.	Vermittler_innen als Schnittstelle zwischen Besucher_innen und Institution	S. 7
1.03.	Tendenzen und Entwicklungen	S. 8
1.04.	Das Dilemma mit Zielen und Zielgruppen	S. 9
2.	Illustrationen als selbständige Vermittlungsebene	S. 13
3.	Berufsbezeichnung und wissenschaftliche Verortung	S. 16
3.01.	Eine Frage der Bezeichnung	S. 16
3.02.	Tätigkeitsbereiche oder was tun Vermittler_innen auf welcher Basis	S. 18
3.03.	Museumspädagogik versus Kulturvermittlung	S. 18
3.04.	Worauf bezieht sich die Kultur in der Vermittlung?	S. 20
4.	Geschichte und Tendenzen der Vermittlung:	S. 24
4.01.	Seit wann gibt es Vermittlung?	S. 24
4.02.	Von Opfervorsteher_innen zu Wissensvermittler_innen im antiken Mouseion	S. 24
4.03.	Kirchliche Sammlungen – Vermittlung im liturgischen Kontext	S. 25
4.04.	Kunst- und Wunderkammern - Zutritt verschaffen zu fürstlichen Sammlungen	S. 25
4.05.	Wissenschaftliche Sammlungen für ein gebildetes Publikum	S. 26
4.06.	Die Öffnung der Museen zu einer gesellschaftlichen Bildungsstätte	S. 26
4.07.	Nationalmuseen, soziales Engagement und Frauen als Vermittlerinnen	S. 27
4.08.	Kunstvereine und ihr Einfluss auf die museale Vermittlung	S. 28
4.09.	Die Kunstgewerbebewegung und die Verbesserung des Volksgeschmacks	S. 29
4.09.	Die Welt ausstellen, vermitteln und verkaufen	S. 30
4.10.	Die Kunsterzieherbewegung – Anleitung zum selbständigen Schauen	S. 30
4.11.	Museums-Reform-Bewegungen – Beteiligung auf breiter Basis	S. 33
4.12.	Professionalisierung, Vernetzung und neue Besucher_innengruppen	S. 34
4.13.	Pädagogische Konzepte und die Forderung nach eigenen Räumen für die Vermittlung	S. 36
4.14.	Internationale Zusammenarbeit und ICOM	S. 36
4.15.	Rolle und Aufgabe von Museen und ihrer Vermittlung	S. 38
4.16.	Die Öffnung der Museen in den 1970er Jahren und ihre Demokratisierung durch Vermittlung	S. 39
4.17.	Forderungen nach einer eigenständigen Disziplin der Vermittlung	S. 41
4.18.	Die Gründung des Österreichischen Museumsbundes	S. 42
4.19.	Ideen zu einer Service-Organisation für österreichische Museen	S. 42
4.20.	Vermittlung von außen - die Einrichtung pädagogischer Dienste	S. 43
4.21.	Ausbildungsmöglichkeiten für Kulturvermittler_innen	S. 44
4.22.	Besucherorientierung im Spannungsfeld unterschiedlicher Zielvorstellungen	S. 46
4.23.	Die Bildung von Interessensvertretungen	S. 46
4.24.	Kritische Vermittlung und das Hinterfragen der eigenen Rolle als Vermittler_in	S. 48
4.25.	Vermittlung als emanzipatorische Praxis	S. 51

4.26.	Künstlerische Vermittlung als Synthese von Kunst und Vermittlung	S. 52
4.27.	Educational turn in curating und die Handlungsräume einer Ausstellung	S. 55
4.28.	Über partizipative Strategien und das Aufgeben der Kontrolle	S. 55
4.29.	Unterschiedliche Lehr- und Lernkonzepte und deren Umsetzung in der Vermittlungssituation	S. 56
4.30.	Vermittlung als Chefsache	S. 56
4.31.	Lebenslanges Lernen zwischen Chance und Zwang	S. 57
4.32.	UNESCO und die wirtschaftlichen Interessen an der Kulturvermittlung	S. 57
4.33.	Verlernen als Vermittlungsstrategie - Bemühungen um eine neue Perspektive	S. 59
4.34.	Und was bedeutet Kulturvermittlung heute?	S. 61
5.	Theoriebildung auf dem Weg in die wissenschaftliche Eigenständigkeit	S. 64
5.01.	Der Lernort Museum und das Verhältnis von Theorie und Praxis	S. 64
5.02.	Der forschende Blick auf die Besucher_innen – von Wirkung und Evaluation	S. 65
5.03.	documenta 12 und die forschende Begleitung der Vermittlung	S. 66
5.04.	Was bedeutet Vermittlung als Forschung? Teambasierte Aktionsforschung	S. 67
5.05.	Partizipative Aktionsforschung und die Einbeziehung der Besucher_innen	S. 69
5.06.	Über die Effekte der Praxisforschung	S. 69
5.07.	Die Ausstellung beforschen	S. 71
6.	Berufsbild Kulturvermittlung - eine Berufsgruppe emanzipiert sich	S. 75
6.01.	Von Tätigkeitsbereichen und Bezugsfeldern	S. 75
6.02.	Von Anforderungen und strukturellen Voraussetzungen	S. 76
6.03.	Von Qualitätssicherung und Standards der Kulturvermittlung	S. 78
6.04.	Die Frage nach fairen Arbeitsverhältnissen	S. 79
6.05.	Die Formulierung eines Berufsbildes für Österreich	S. 80
7.	Ausblick	S. 84
7.01.	Sich gegenseitig stärken für eine erfolgreiche Zukunft	S. 84
8.	Literatur	S. 87

„Nicht, wie viele Menschen ins Museum gehen, sondern wie sie wieder herauskommen, ist entscheidend.“¹

Heiderose Hildebrand 1991

¹ Heiderose HILDEBRAND zitiert nach Gabriele STÖGER, Museen, Orte für Kommunikation, Einige Aspekte aus der Geschichte der Bildungsarbeit von Museen, in: Josef SEITER, Auf dem Weg, Von der Museumspädagogik zur Kunst- und Kulturvermittlung, Schulheft 111, Wien 2003, S. 22.

1. Einleitung

Warum eine Geschichte der Vermittlung?

Die vorliegende Arbeit ist aus der Mitte der Vermittlung heraus geschrieben², von einer Vermittlerin mit Praxis und Liebe zur Theorie. Sie ist dem Bedürfnis entsprungen, die Geschichte und Entwicklung des eigenen Berufes besser zu verstehen, sich mit seiner Theoriebildung zu beschäftigen und den Prozess der Formulierung eines Berufsbildes zu dokumentieren. Erklärtes Ziel ist es, einen knappen Überblick und Querschnitt durch die in den letzten Jahren exponentiell angestiegene Literatur zu geben. Die Arbeit möchte einen Einstieg in das Thema bieten, einen Überblick verschaffen sowie Informationen strukturiert und dosiert anbieten. Einerseits für Fachkolleg_innen als Anregung zur weiteren Lektüre, aber auch als Einstieg für Personen, die sich mit dem Feld der Vermittlung noch nicht auseinandergesetzt haben.

Der Titel „Museum der Vermittlung“ stammt von der Künstlerin Valerie Tiefenbacher und entstand anlässlich des Kooperationsprojektes Illustration Hub, das im folgenden Kapitel beschrieben wird. Er spielt mit dem von der kritischen Vermittlung oft thematisierten Mechanismus der Institution Museum, Bedeutung zu generieren und stellt die Vermittler_innen und ihre Tätigkeit ins Zentrum der Aufmerksamkeit. Natürlich ist der Titel auch ein bisschen ironisch und selbstkritisch gemeint. Vermittlung beansprucht, in die Entscheidungsprozesse von Museen einbezogen zu werden und die Institutionen von Grund auf mitzugestalten, aber es geht keinesfalls darum, Machtstrukturen umzukehren und eine „Herrschaft“ der Vermittlung im Museum anzustreben, sondern eine demokratische, wertschätzende und offene Zusammenarbeit möglichst vieler Standpunkte und Perspektiven zu erreichen.

Die Bezeichnung des Berufes ist im deutschsprachigen Raum uneinheitlich. Die verschiedenen Ansätze der Benennung von Museumspädagogik bis Kunst- und Kulturvermittlung werden in einem eigenen Kapitel ausgeführt. Grundsätzlich wird in dieser Arbeit der Begriff Vermittlung als Überbegriff für alle Sparten von Kulturvermittlung verwendet. Der Fokus liegt aus persönlichen Gründen auf Vermittlung in Museen und Ausstellungen und geht von einer österreichischen Perspektive aus.

Zahlreiche Menschen, die sich für Museen und Ausstellungen interessieren, schätzen und nutzen das vielfältige Angebot der Vermittlung, das den Besucher_innen zur Auswahl steht. Bei Vermittlung denken viele trotzdem in erster Linie an Führungen, die möglichst viel Information in kurzer Zeit in möglichst angenehmer Art und Weise transportieren. Wie bei vielen Berufen, macht sich kaum jemand Gedanken, was die tatsächlichen Aufgaben und Herausforderungen des Berufsbildes Kulturvermittlung darstellen. Vielleicht hat man noch das Bild eines Studentenjobs im Kopf, Leute in Ausbildung, die sich als Vermittler_innen etwas dazuverdienen.

Aus dem ehemaligen Studentenjob oder der mehr oder weniger geliebten Nebentätigkeit wissenschaftlicher Museumsmitarbeiter_innen hat sich in den letzten Jahrzehnten ein eigener Beruf mit äußerst differenziertem theoretischem Unterbau und vielfältiger Methodik entwickelt. Nachdem

² Irit ROGOFF, Starting in the Middle. NGO's and Emergent Forms For Cultural Institutions, in: Johanna BURTON, Shannon JACKSON, Dominic WILLISDON (Hg.) Public Servants. Art and the Crisis of the Common Good, MIT Press, 2016.

es keine allgemein gültigen Standards für die Ausbildung von Vermittler_innen gibt, ist der Personenkreis der in der Vermittlung Tätigen sehr heterogen. Viele arbeiten schon lange in diesem Beruf und verfügen über großes Praxiswissen als Vermittler_innen, manche kommen aus unterschiedlichen fachwissenschaftlichen Bereichen und/oder weisen pädagogische Qualifikationen auf.

Vermittlung als eigenständiger Beruf existiert seit etwa einer Generation. Die Pionier_innen der ersten Stunde gehen langsam in Pension, neue Generationen kommen nach. Es mehren sich die Ausbildungen und im Zuge der Professionalisierung des Berufes auch die wissenschaftliche Literatur und die Aufarbeitung der Geschichte dieses Berufsfeldes. Zuerst galt es, die Vermittlung als neue Disziplin zu etablieren und von anderen Bereichen abzugrenzen. Neben einer Methodendiskussion finden sich in Folge zahlreiche Auseinandersetzungen mit der Positioniertheit der Vermittler_innen gegenüber der Institution, den Besucher_innen und den Ausstellungsobjekten. Eine eigenständige wissenschaftliche Fundierung wurde etabliert, die der Profession eine theoretische Basis verleiht.

Vieles wurde erreicht, Vermittlung wird in zahlreichen Häusern mittlerweile als Selbstverständlichkeit gesehen, von den Besucher_innen wertgeschätzt und erfreut sich größerer gesellschaftlicher Aufmerksamkeit. Aber es gilt auch noch Aufgaben für die Zukunft zu lösen. So ist es Realität, dass auch heute noch viele Vermittler_innen in prekären finanziellen Verhältnissen leben, ohne Anstellung und soziale Absicherung arbeiten. Die Stundensätze der Entlohnung schwanken stark, teilweise erfolgen die Angebote auf eigenes Risiko und ohne Ausfallshaftung.³ Dazu kommt in manchen Fällen fehlende Anerkennung durch das wissenschaftliche Personal in den Institutionen. Dies hängt mit der oft hierarchisch gesehenen Diskrepanz zwischen produzierendem und reproduzierendem Wissen zusammen. Diese Arbeit möchte unter anderem zeigen, dass Vermittlung sich nicht auf das Reproduzieren bereits bestehender Inhalte beschränkt und spricht sich gegen diese Kategorisierung und ihre Bewertung aus.

Es scheint als sei die jetzige Phase eine Periode der Rückschau, des Zusammenfassens und Resümierens. Man versucht vermehrt die Geschichte der Vermittlung und ihre Etablierung zu einem eigenständigen Beruf festzuhalten, ein klares Berufsbild zu formulieren, Methoden zu klassifizieren und die Vermittlung selbst zu beforschen. Eine Vielzahl an Publikationen in den letzten zehn Jahren belegt diese Tendenz.

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich nicht mit Methoden der Vermittlung, sondern mit den Fragen der Definition, Einordnung, dem Selbstverständnis und der Haltung, aus der heraus Vermittlung gesehen und ausgeübt wird.

Vermittler_innen als Schnittstelle zwischen Besucher_innen und Institution

Vermittler_innen stellen das Bindeglied zwischen Institutionen und Besucher_innen dar. Sie stehen in direktem Kontakt und kommunizieren mit beiden Seiten. Dieses Potenzial wird von Seiten der Institutionen oft wenig oder gar nicht genutzt. Die Vermittler_innen kennen meist sehr genau die Anliegen der Besucher_innen und könnten der Institution dadurch helfen, näher an diese heranzukommen. Vermittlung hat das Potenzial eines emanzipatorischen Effekts und Aktivismus. So haben oder vielmehr hätten die Institutionen die Möglichkeit, marginalisierten Themen eine Bühne zu bieten, sie öffentlich sichtbar zu machen und so der offiziellen Geschichtsschreibung andere Perspektiven gegenüberzustellen mit dem Ziel der Selbstermächtigung. Kritische Vermittlung kann

³ Carmen MÖRSCH, Zeit für Vermittlung, Was ist Kulturvermittlung, <http://www.kultur-vermittlung.ch/zeit-fuer-vermittlung/v1/?m=0&m2=1&lang=d> (abgerufen am 12.2.2018).

die Beziehung zwischen Wissen, Autorität und Macht beleuchten und untersuchen, wie und in wessen Interesse Wissen produziert und weitergegeben wird.⁴

Ein Anliegen ist dabei auch die Sichtbarkeit der Vermittler_innen selbst. Oft bleiben sie innerhalb der Institution aber auch im Kontakt nach außen anonym. Die Bilder, die auf Museumshomepages zu finden sind, zeigen oft männliche Vermittler, obwohl ein sehr großer Prozentsatz der Vermittler_innen weiblich ist, im klassischen Zeigegestus, umringt von glücklichen Kindern, wissbegierigen, zufriedenen Erwachsenen oder in die Betrachtung versunkenen Senior_innen. Diese Bilder, die oft von der Marketingabteilung ausgesucht werden, sollen das Publikum interessieren, es begeistern und die Lust wecken, hinzugehen. Marktorientierte Logiken stellen teilweise große Herausforderungen an die Vermittlung dar. Bei großem Publikumsinteresse werden Programme oft so eng getaktet, dass für Gespräche und Austausch mit den Besucher_innen keine Zeit bleibt. Vor kaufmännischen Leitungen in Museen sind geringere Frequenzen und mehr Zeit zwischen einzelnen Vermittlungsformaten meist schwer zu argumentieren.

Tendenzen und Entwicklungen

Wie in jeder Disziplin ergeben sich in Wellen immer wieder neue Ansätze der Betrachtung und inhaltliche Schwerpunkte. So wie die künstlerische Vermittlung einige Zeit lang als die zukunftsweisende und optimale Form der Vermittlung angesehen wurde⁵, ist zur Zeit Vermittlung als Forschung ein aktueller Schwerpunkt.⁶ Wie bei der künstlerischen Vermittlung scheint es auch bei Vermittlung als Forschung anfänglich, als gebe es eine Diskrepanz zwischen künstlerischem und vermittlerischem Ansatz oder zwischen wissenschaftlichem Diskurs und Praxiswissen. Doch die Lösung liegt genau darin, diese beiden Pole nicht als Spannungsverhältnis zu sehen, sondern sie in eins zu denken. Wenn die Vermittlung künstlerische Methoden integriert, bewirkt das eine Bereicherung und Methodenvielfalt. Ebenso führt die Erkenntnis, dass das Praxiswissen wissenschaftlich ist, wenn es systematisch betrachtet und aufgearbeitet wird, zu einer Professionalisierung der Praxis.

Vermittlung steht immer unter dem Generalverdacht, Inhalte zu vereinfachen und die Komplexität zugunsten der Verständlichkeit zu verringern. Dies erfordert eine stete Kontrolle, dass sich dadurch keine Verkürzung ergibt und der Inhalt möglichst vollständig kommuniziert wird. Allerdings wird sich immer wieder die Situation ergeben, dass trotz aller Bemühungen Inhalte nicht übersetzt werden können. Diesem Manko ist nur durch eine Suchbewegung beizukommen, durch eine Vielstimmigkeit, die immer wieder von Neuem ansetzt. Durch gemeinsames Suchen kann sich eine Annäherung ergeben, in der Bildung durch Handeln entsteht und die Differenzen stehen lässt, obwohl sie Position bezieht.⁷

⁴ Henry A. GIROUX, *Disturbing Pleasures, Learning Popular Culture*, New York, 1994, S. 30 zitiert bei Nora STERNFELD, *Der Taxispielertrick, Vermittlung zwischen Selbstregulierung und Selbstermächtigung*, in: SCHNITTPUNKT (Hg.), *Wer spricht? Autorität und Autorenschaft in Ausstellungen*, Wien 2005, S. 30 und 33.

⁵ Stella ROLLIG, Eva STURM (Hg.), *Dürfen die das? Kunst als sozialer Raum*, Wien 2004.

⁶ Bernadette SETTELE, Carmen MÖRSCH (Hg.), *Kunstvermittlung in Transformation. Perspektiven und Ergebnisse eines Forschungsprojektes*, Zürich 2012.

⁷ Eva STURM, *Woher kommen die Kunst-VermittlerInnen? Versuch einer Positionsbestimmung*, in: Stella ROLLIG, Eva STURM (Hg.), *Dürfen die das? Kunst als sozialer Raum*, Wien 2004, S. 205-6.

Das Dilemma mit Zielen und Zielgruppen

Vermittlung kann sich sehr unterschiedlich ausbilden, je nachdem welche Ziele im Vordergrund stehen. In manchen Institutionen ist es oberstes Ziel der Vermittlung, die Zahl der Besucher_innen zu erhöhen. In diesem Fall wird die Vermittlung vielleicht eng mit dem Marketing zusammenarbeiten und versuchen Personen anzusprechen, die bisher noch keine Besucher_innen sind. Ist Bildung das vorrangige Ziel der Vermittlung, so werden pädagogische Gesichtspunkte im Vordergrund stehen. In manchen Fällen versucht die Vermittlung auch, wirtschaftliche Entwicklungen anzustoßen und die Kreativindustrie zu fördern, dann wird sie sich von unternehmerischen Logiken leiten lassen. Setzt sich die Vermittlung zum Ziel, gesellschaftliche Ungleichheit zu bekämpfen, wird sie Formen von sozialer Arbeit und Aktivismus annehmen.⁸

Die Angebote der Vermittlung werden in der Regel auf verschiedene Zielgruppen abgestimmt. Die Definition von Zielgruppen kommt aus der Marktforschung und läuft meist entlang von soziodemografischen Merkmalen, wie Alter oder gesellschaftlichen Gruppen. So richten sich Programme an Kinder, Jugendliche, Senior_innen oder an Familien sowie Besucher_innen bestimmter Bildungsinstitutionen wie Gymnasien, Volksschulen oder Lehrlinge in Berufsschulen. Die Definition von Zielgruppen enthält auch Nachteile. So schätzen es Senior_innen meist nicht, als solche bezeichnet zu werden und bevorzugen altersgemischte Formate. Problematisch wird die Definition von Zielgruppen auch, wenn es um die Zuschreibung von Defiziten geht, wie zum Beispiel die Bezeichnung „bildungsferne“ Schichten. Diese Definition hat oft die Wirkung, Ungleichheiten zu verstärken, statt sie zu beseitigen. Andererseits muss gerade in der Vermittlung auf ungleiche Voraussetzungen eingegangen werden, da es sonst zu weiteren Ausschlüssen von Benachteiligten kommt. Das ergibt ein Dilemma, dem nur mit großer Offenheit und Respekt begegnet werden kann. Kommunikation und Reflexivität, die die anderen miteinbeziehen, sind nötig, können aber das Paradoxon nicht auflösen. Zielgruppen können auch anhand von Berufsgruppen oder Interessen angesprochen werden, oder geographisch, indem sich die Institution zum Beispiel besonders an die Menschen in ihrer Nachbarschaft wendet. Die Definition „Menschen mit Lebenserfahrung“ kann eine Alternative darstellen, lässt allen die Wahl, ob sie sich zugehörig fühlen und legt die Auswahl nicht von vornherein fest.⁹

Ein weiteres Argument, das gegen das streng auf Zielgruppen abgestimmte Angebot von Vermittlungsformaten spricht, ist die Beobachtung, dass viele Erwachsene interaktive Vermittlungsprogramme, wie sie hauptsächlich für Kinder angeboten werden, oder praktisches, handlungsorientiertes Arbeiten lieben. Die Wenigsten gestehen sich das jedoch ein. Es besteht für Erwachsene eine Hemmschwelle, solche Vermittlungsangebote in Anspruch zu nehmen. Gelingt es, sie dazu zu bewegen, sich auf eine solche Aktivität einzulassen, kommt es oft zu erfüllenden Erlebnissen.

Kunstvermittlung gerät aus einer ähnlichen Motivation heraus zunehmend in den Blick von Unternehmen und wird für Personalentwicklung eingesetzt. Dabei geht es weniger um die Entwicklung einer künstlerischen Expertise als vielmehr um die Entwicklung besonderer Persönlichkeitsmerkmale, die mit künstlerischem Arbeiten assoziiert werden. Dies sind neben Kreativität eine positive Haltung gegenüber offenen Prozessen, Fehlertoleranz oder Fähigkeit zum

⁸ Carmen MÖRSCH, Zeit für Vermittlung, Was ist Kulturvermittlung, <http://www.kultur-vermittlung.ch/zeit-fuer-vermittlung/v1/?m=0&m2=1&lang=d> (abgerufen am 12.2.2018).

⁹ Ebenda.

Perspektivenwechsel. Trotz dieser Zielvorstellungen wird aber auch immer implizit Wissen über die Künste vermittelt.¹⁰

Carmen Mörsch schlägt vor, Kulturinstitutionen außerhalb von Marktlogiken zu denken und Besucher_innen weniger als Kund_innen, denn als Diskussionspartner_innen und aktive Mitgestalter_innen zu sehen. Besucher_innen werden als Träger_innen von Wissen verstanden, die ihrerseits zur Weiterentwicklung der Institution beitragen können. Die Rolle von Lehrenden und Lernenden ist dabei austauschbar. Die Institution kann sich dadurch besser an die Bedürfnisse ihrer Besucher_innen anpassen. Sie wird als veränderbar verstanden.¹¹ Für manche bedeutet das wieder einen Widerspruch gerade in Bezug auf Museen, da diese als Orte des Bewahrens gesehen werden.

Nachdem Vermittlung in der Regel den Anspruch hat, die Inhalte von Museen und Institutionen mit der Lebensrealität der Besucher_innen zu verknüpfen, wird sie immer auf neue gesellschaftliche Veränderungen eingehen. Hier liegt das große Potenzial der Vermittlung, das sie ständig in Bewegung und Transformation hält und ihr Aktualität verleiht. Es wird immer wieder nötig sein, neue Tendenzen auszumachen und neue Ansätze zu entwickeln, um sie später wieder kritisch zu hinterfragen. Diese Beweglichkeit und Offenheit sind die wichtigsten Voraussetzungen für eine aktuelle Vermittlung.

¹⁰ Ebenda.

¹¹ Ebenda.

„Solange die Museen nicht versteinern,
werden sie sich wandeln müssen. Jede
Generation wird ihnen neue Aufgaben bieten
und neue Leistungen abverlangen.“¹²

Alfred Lichtwark 1903

¹² Alfred LICHTWARK, Museen als Bildungsstätten. Einleitung zum Mannheimer Museumstag, in: Eckhard SCHAAR (Hg.), Alfred Lichtwark, Erziehung des Auges. Ausgewählte Schriften, Frankfurt am Main, 1991, S. 43-49.



Vermittlung, 2018

Illustration Valerie Tiefenbacher

2. Illustrationen als selbständige Vermittlungsebene

Die Abbildungen der Illustratorin und bildenden Künstlerin Valerie Tiefenbacher entstanden in einem kollaborativen Prozess mit der Verfasserin dieser Arbeit im Rahmen des Illustrationhub 2018, einem Programm zur Förderung von Wissenschaftskommunikation durch künstlerische Gestaltung. Dieses Projekt wurde initiiert vom WTZ - Wissenstransferzentrum Ost der Universität Wien, einer Plattform zum Austausch von Forschungsergebnissen, Technologien, Erfindungen und Erkenntnissen zwischen Wissenschaft und Gesellschaft.

Ziel des Kooperationsprojektes zwischen Wissenschaftler_innen und Künstler_innen aller Wiener Universitäten war es, die noch junge Form der Wissenschaftskommunikation kennen zu lernen und in einen transdisziplinären Dialog zu treten. Wissenschaftliche Inhalte sollten gemeinsam neu formuliert und eine Form der Visualisierung erarbeitet werden. Das Projekt wurde gemeinsam umgesetzt und die Ergebnisse unter dem Titel „Museum der Vermittlung“ der Öffentlichkeit in Form der Ausstellung „Colabor Art & Science“ an der Universität für Angewandte Kunst im April 2018 präsentiert.

Für die Künstlerin und die Autorin dieser Arbeit war es wichtig, nicht einen vorhandenen Text zu illustrieren, sondern durch das Medium der Illustration gemeinsam neue Inhalte zu generieren. Daraus ergab sich der Fokus auf die Person der Vermittler_innen, die in allen ihren Rollen und Aufgaben vor den Vorhang geholt werden sollten.

Die Rollen-Bilder spielen mit der sprachlichen und teilweise inhaltlichen Analogie zwischen dem Begriff Vermittlung in den zusammengesetzten Worten Telefonvermittlung und Kulturvermittlung. In einer Telefonvermittlung stellen die Vermittler_innen Verbindungen zwischen Personen her, die vorher nicht in Kontakt standen und dann miteinander kommunizieren können. Ähnlich gestaltet sich die Arbeit von Kulturvermittler_innen, die Beziehungen zwischen Personen, Objekten und Inhalten herstellen, die auch vorher unter Umständen keinen Kontakt zueinander hatten. Als weitere Parallele bilden in beiden Berufen Frauen die Mehrzahl der Beschäftigten.

Das Bild einer Telefonvermittlung mit vielen darin arbeitenden Vermittlerinnen ist die Basis der Idee. Die Figur der ersten Vermittlerin in der oberen Reihe stellt den Ausgangspunkt der Darstellung der unterschiedlichen Rollenbilder dar und wird mit wechselnden Attributen ausgestattet. Die Idee der Rollenbilder resultiert aus dem Umstand, dass die in dieser Arbeit im Kapitel „Berufsbild Kulturvermittlung - eine Berufsgruppe emanzipiert sich“ aufgezählten Anforderungen eine Liste mit 65 Punkten ergibt. Diese Fülle an geforderten Qualifikationen stellt die Künstlerin ins Zentrum ihrer Darstellung und erhebt die Vermittler_innen zu (Super-)Held_innen, die versuchen, allen Ansprüchen gerecht zu werden. Die von Valerie Tiefenbacher den heutigen Kulturvermittler_innen eingeschriebene Figur der Telefonvermittlerin verweist auf Reminiszenzen aus der Geschichte, die Vermittler_innen der Gegenwart in sich tragen.

Valerie Tiefenbacher studierte Malerei an der Universität für Angewandte Kunst Wien in der Klasse von Johanna Kandl und an der Vilnius Dailės Akademija in Vilnius, Litauen. Nach Ausstellungen in Österreich, Litauen und Belgien arbeitet sie als freischaffende Künstlerin und Illustratorin in Wien. www.valerietiefenbacher.com



Institutions VertreterInnen

„Die Bilder, die seit etwa 100 Jahren Kulturvermittlung dokumentieren, erzählen nur selten etwas von der sozialen Energie, der inhaltlichen Komplexität oder gar den interessanten Spannungsverhältnissen und Erkenntnisprozessen, die sich dabei ereignen.“¹³

Carmen Mörsch 2012

¹³ Carmen MÖRSCH, Zeit für Vermittlung, Vorwort, <http://www.kultur-vermittlung.ch/zeit-fuer-vermittlung/v1/?m=0&m2=1&lang=d> (abgerufen am 12.2.2018).

3. Berufsbezeichnung und wissenschaftliche Verortung

Seit Beginn der Vermittlung als eigenständiges Berufsfeld in den 1960er Jahren existieren im deutschsprachigen Raum Diskussionen über die exakte Berufsbezeichnung und wissenschaftliche Verortung. Jede neue Disziplin versucht, sich von Nachbargebieten abzugrenzen und ein eigenständiges Fach mit eigener Theorie zu entwickeln. Dies sind sowohl die Pädagogik als auch die Museologie. Nachdem die Protagonist_innen ursprünglich mangels eigener Fachausbildung aus den unterschiedlichsten Berufs- und Wissenschaftsbereichen kommen, ergeben sich Nahverhältnisse zu eben diesen Disziplinen. Interdisziplinarität ist von Anfang an kennzeichnend für das Feld der Vermittlung, bedingt jedoch auch die Schwierigkeiten der Eingrenzung.

Eine Frage der Bezeichnung

Der Begriff Museumspädagogik stammt aus der Zeit des Nationalsozialismus und wird von Karl Hermann Jacob-Friesen 1934 erstmals verwendet.¹⁴ Museen sollten als ideologische Lehranstalten zu Propagandazwecken missbraucht werden. Die Bezeichnung setzt sich allerdings vorerst nicht durch und wird erst in den 1960er Jahren in der DDR wieder aufgegriffen und durch zahlreiche Publikationen verbreitet. Auch hier steht die ideologische Beeinflussung im Vordergrund, Museumspädagog_innen werden als „Popularisatoren und Propagandisten der Gedanken“ bezeichnet.¹⁵ Die Vereinnahmung erfolgt also durch unterschiedliche politische Lager.

Trotz dieser Genese etabliert sich der Begriff Museumspädagogik im deutschsprachigen Raum. In englischsprachigen Ländern spricht man durchwegs von education. Diese Bezeichnung findet sich in unterschiedlichen Kombinationen wie Opera Education, Gallery Education, Museum Education, Dance Education oder Concert Education. In den letzten Jahren wird dieser Begriff manchmal durch learning ersetzt. Der Begriff mediation zielt im Englischen in Richtung Konfliktlösung im juristischen oder sozialen Bereich. Cultural mediation bezieht sich auf kulturelle Unterschiede im Kontext von Migration.¹⁶ Die Bezeichnung ist allerdings im internationalen Englisch vor allem in Übersetzungen vor allem aus dem Deutschen zu finden.¹⁷

Im Französischen wird der Begriff „*médiation culturelle*“ im Sinne von Kulturvermittlung verwendet. Diese Bezeichnung taucht erstmals in den 1980er Jahren auf und wird als Öffentlichkeitsarbeit und Wissensvermittlung verstanden. Durch den 1994 gegründeten Studiengang „*Médiation culturelle de l'Art*“ an der Universität Aix-Marseille verschiebt sich die Bedeutung zugunsten einer

¹⁴ Friedrich Waidacher, Handbuch der Allgemeinen Museologie, Wien, Köln, Weimar 1999, S. 112 bezieht sich auf Andreas Grote, Museen als Bildungsstätten, in: Wolfgang Klausewitz (Hg.) Museumspädagogik. Museen als Bildungsstätten, Frankfurt am Main, 1975 und Wolfgang Herbst, Konstantin G. Levykin (Hg.) Museologie, Berlin 1988.

¹⁵ Ebenda.

¹⁶ Carmen Mörsch, Zeit für Vermittlung, Was ist Kulturvermittlung, <http://www.kultur-vermittlung.ch/zeit-fuer-vermittlung/v1/?m=0&m2=1&lang=d> (abgerufen am 12.2.2018).

¹⁷ Ebenda, Englische Begrifflichkeiten.

„Austauschbeziehung zwischen Publikum, Werken, Künstler_innen und Institutionen“. Hierbei geht es weniger um Wissensvermittlung als um gemeinsame Reflexion.¹⁸

Das Handbuch Museumspädagogik von Weschenfelder und Zacharias, erstmals erschienen 1981, stellt die erste umfassende Bestandsaufnahme der Disziplin dar. Es ordnet die Museumspädagogik in den Bereich der Erziehungswissenschaften ein und spiegelt damit die Situation in den 1970er und 1980er Jahren.¹⁹ Museumspädagogik wird als Pädagogik im Museum gesehen, als Erziehung auf das Museum hin oder als eine auf pädagogischen Grundlagen beruhende Form der Auseinandersetzung mit Museumsobjekten. Für die diesbezügliche wissenschaftstheoretische Fundierung und Forschung findet sich in Anlehnung an die Erziehungswissenschaften die Bezeichnung Museumsdidaktik. Die Autoren sehen in der Didaktik einen Teilbereich der Pädagogik, der das geplante, zielgerichtete und organisierte Lernen betrifft und definieren in Analogie die Museumsdidaktik als Teil der Museumspädagogik.²⁰ Sie schlagen in ihrer Schlussbemerkung vor, die Berufsbezeichnung Museumspädagogik in Kulturpädagogik umzuwandeln und beziehen sich dabei auf eine Tagung der deutschen UNESCO-Kommission 1977, die ebenfalls von Kulturpädagogik spricht.²¹

Andere Interpretationen des Begriffspaars Pädagogik - Didaktik sehen in der Museumspädagogik die personelle Vermittlung und in der Museumsdidaktik die Gestaltung einer Ausstellung, die sich an Einzelbesucher_innen ohne personelle Vermittlung richtet, oder definieren Museumspädagogik als Lehre von der Erziehung durch das Museum und Museumsdidaktik als Lehre von der Vermittlung der Museumsinhalte. Andere Autor_innen wiederum verwenden die Begriffe synonym.²²

In den 1990er Jahren ist eine Vielfalt von Definitionen feststellbar, die teilweise als notwendige Dynamik innerhalb des Faches im Sinne von Flexibilität und Aktualität gedeutet wird. In manchen Fällen spiegelt die Bezeichnung auch noch ein altmodisches Verständnis des Berufsfeldes wider. So wird im Kunsthistorischen Museum Wien die Vermittlungsabteilung in den 1980er Jahren noch „Führungsabteilung“ genannt.²³ Die Schwierigkeit der Begriffsbildung wird außerdem auf den fächerübergreifenden Charakter zurückgeführt. In diesem Fall sieht man die Heterogenität als Qualitätsmerkmal, als größere Ausdifferenzierung im Sinne eines Entwicklungsprozesses. Die Abgrenzung der eigenen wissenschaftlichen Fundierung wird zugunsten einer Multiperspektivität aufgegeben und Museumspädagogik als „Grenzwissenschaft“ interpretiert, die Anteil an vielen anderen Wissenschaften hat wie Erziehungswissenschaften, Allgemeine Pädagogik, Schulpädagogik, Erwachsenenpädagogik, Spiel- und Theaterpädagogik, Sozialwissenschaften, Kulturwissenschaften, Freizeitpädagogik, Kommunikationswissenschaften und Museologie.²⁴

¹⁸ Carmen MÖRSCH, Zeit für Vermittlung, Was ist Kulturvermittlung, <http://www.kultur-vermittlung.ch/zeit-fuer-vermittlung/v1/?m=0&m2=1&lang=d> (abgerufen am 12.2.2018).

¹⁹ Klaus WESCHENFELDER, Wolfgang ZACHARIAS, Handbuch Museumspädagogik. Orientierungen und Methoden für die Praxis, Düsseldorf 1981, zweite Auflage 1988.

²⁰ Vgl. ebenda, S. 15.

²¹ Vgl. ebenda S. 367.

²² Lisa SPANIER, Kunst- und Kulturvermittlung im Museum. Historie – Bestandsaufnahme – Perspektiven, Düsseldorf 2014, S. 68-70.

²³ Gespräch mit Hadwig KRÄUTLER am 22.2.2018.

²⁴ Lisa SPANIER, Kunst- und Kulturvermittlung im Museum. Historie – Bestandsaufnahme – Perspektiven, Düsseldorf 2014, S. 72 bezieht sich auf die Neuauflage von Klaus WESCHENFELDER, Wolfgang ZACHARIAS, Handbuch Museumspädagogik. Orientierungen und Methoden für die Praxis, Düsseldorf 1992, S. 10f.

Tätigkeitsbereiche oder was tun Vermittler_innen auf welcher Basis?

Im Laufe der Zeit wird immer wieder die Ausarbeitung einer konkreten Tätigkeitsbeschreibung der Museumspädagogik gefordert. Die Schwierigkeit dieses Unterfangens ist durch die äußerst unterschiedlichen Voraussetzungen an verschiedenen Museen begründet. Dadurch kommt es zu sehr divergierenden Arbeitsbereichen, was auch die Theoriebildung erschwert. Dieser Umstand wird von manchen Vermittler_innen als Problem gesehen. Sie haben das Bedürfnis nach Orientierung und klaren Leitlinien sowie einer Systematisierung der existierenden Theorien. Gabriele Stöger sieht in der fehlenden Definition der Wissenschaft, ihrer Ziele, Verfahren und Ausbildungsvorschriften den Grund für den niedrigen Stellenwert der Vermittlung innerhalb der Museumshierarchien. Die Formulierung eines einheitlichen Berufsbildes wird als klare Voraussetzung für die Professionalisierung angesehen.²⁵

Museumspädagogik versus Kulturvermittlung

Statt einer Vereinheitlichung kommt es in Folge zu einer weiteren Aufgliederung. In Österreich ändert man 1991 im Zuge der Gründung der Interessensvertretung des „Österreichischen Verbandes der Kunst- und Kulturvermittler_innen im Museums- und Ausstellungswesen“ die Berufsbezeichnung von Museumspädagogik zu Kulturvermittlung. Diese Änderung spiegelt eine langjährige Diskussion im Feld der Vermittlung wider. Einerseits soll die Abgrenzung zum Begriff der Pädagogik der weiter gefassten Zielgruppe gerecht werden, die sich nicht auf Kinder und Jugendliche beschränkt.²⁶ Außerdem besteht die Sorge, dass die Theoriebildung von der Pädagogik vereinnahmt werde. Dem will man dezidiert entgegenwirken.²⁷ Eine Anlehnung an die Erziehungswissenschaften und die Fachdidaktik wird schon früher vielfach abgelehnt. Stattdessen bemüht man sich seit der Mitte der 1970er Jahre um die Etablierung einer eigenen wissenschaftlichen Basis und die Entwicklung von Methoden, die speziell an die Situation und Gegebenheiten in Museen und Ausstellungen angepasst sind.²⁸ Stöger sieht die Bildungsarbeit im Museum, die von der Kulturvermittlung geleistet wird, als soziale Beziehungsarbeit und die Schaffung von Kommunikationsmöglichkeiten,²⁹ was im Gegensatz zu dem Anspruch auf Erziehung steht. Josef Nolte sieht in der Bezeichnung Pädagogik sogar eine „Belehrungs- und Erziehungsandrohung“.³⁰ Waidacher argumentiert, dass es bei „Unkundigen“ zu einer Gleichsetzung von Schule und Museum kommen könnte, was er als diametral entgegengesetzte Bereiche versteht. Er führt zahlreiche Unterschiede zwischen den beiden Institutionen an: Schule will vorrangig bilden, Museen ermöglichen offene Bildung, in der Schule folgt der Unterricht einer gewissen Systematik, der Museumsbesuch wird durch die Objekte in der Ausstellung strukturiert, die Aufgabe des Museums sei es nicht zu informieren, sondern Erlebnisse zu ermöglichen. Er sieht das

²⁵ Standbein/Spielbein 43, 1995, S. 4 zitiert nach Lisa SPANIER, Kunst- und Kulturvermittlung im Museum. Historie – Bestandsaufnahme – Perspektiven, Düsseldorf 2014, S. 73-75.

²⁶ Renate HÖLLWART, Entwicklungslinien der Kunst- und Kulturvermittlung, in: SCHNITTPUNKT et al. (Hg.), Handbuch Ausstellungstheorie und -praxis, Wien, Köln, Weimar 2013, S. 39.

²⁷ Lisa SPANIER, Kunst- und Kulturvermittlung im Museum. Historie – Bestandsaufnahme – Perspektiven, Düsseldorf 2014, S. 37.

²⁸ Vgl. ebenda, S. 35.

²⁹ Gabriele STÖGER, Was ist Museumspädagogik?, in: Standbein/Spielbein 43, 1995, S. 10-11 zitiert nach Lisa SPANIER, Kunst- und Kulturvermittlung im Museum. Historie – Bestandsaufnahme – Perspektiven, Düsseldorf 2014, S. 76.

³⁰ Josef NOLTE, Museumspädagogik. Ein Studienvorkommnis zwischen den Wissenschaften, in: Standbein/Spielbein 36/37, 1993, S. 6-10.

Museum dezidiert nicht als Lernort und spricht sich gegen die Bezeichnung Museumspädagogik aus.³¹

Die Zusammenarbeit mit Schulen ist zwar immer ein zentrales Anliegen der Vermittlung, da so Kinder und Jugendliche aus allen sozialen Schichten angesprochen werden, man befürchtet aber eine Instrumentalisierung des Museums durch die Schule sowie eine wissenschaftliche und methodische Stagnation innerhalb der Museumspädagogik.³²

Ein weiteres Argument gegen die Bezeichnung Museumspädagogik liegt in der Überlegung, dass sie ein Machtgefälle zwischen einer beherrschenden Autorität und einem als uninformativ angenommenen Gegenüber suggerieren könnte. Außerdem beschränkt sie sich auf die personale Vermittlung und schließt alle medialen Vermittlungsformen wie Raumtexte, Begleitbroschüren, Kataloge, Audioguides, Informationsräume, Websites oder Materialien für den Unterricht aus.³³ Schließlich wird angeführt, dass sich die Vermittlung nicht allein auf Erkenntnisse der Pädagogik beruft, sondern auch aus anderen Wissenschaftsgattungen wie Psychologie, Kommunikations- und Sozialwissenschaften und auch deshalb die Bezeichnung Museumspädagogik unzutreffend sei.³⁴

Aufgrund der intensiven Debatte lässt der deutsche Bundesverband Museumspädagogik e.V. 2004 eine Mitgliederbefragung durchführen, bei der eine Mehrheit für die Beibehaltung der Bezeichnung Museumspädagogik stimmt. Man will die eingeführte Bezeichnung trotz der angeführten Kritik nicht aufgeben.³⁵

Die Abstimmung in Deutschland bringt somit keine Lösung. Besonders virulent ist das Problem durch die zunehmende länderübergreifende Zusammenarbeit der deutschen, österreichischen und schweizer Fachverbände, da man auch in der Schweiz von der Bezeichnung Museumspädagogik abgegangen ist. In Folge werden die Begriffe Museumspädagogik und Vermittlung teilweise synonym verwendet. Generell ist allerdings eine Tendenz zur Verwendung der Begriffe Vermittlung und Bildung zugunsten von Museumspädagogik zu bemerken. Vertreter_innen der Berufsgruppe werden als Vermittler_innen oder Fachleute für Bildung und Vermittlung bezeichnet.³⁶ Anfang der 2000er Jahre findet sich die Bezeichnung der Kommunikationskurator_in in Museen als Analogie zu Sammlungs-Kurator_innen.³⁷

Diese Verschiebung der Begrifflichkeit auch in Deutschland geht einher mit der allgemeinen Tendenz innerhalb des Berufsfeldes, die das Museum zunehmend als Ort der Bildung und Unterhaltung definiert, der sowohl informelles Lernen als auch Entspannung ermöglicht. Der Wissenstransfer wird

³¹ Friedrich Waidacher, Handbuch der Allgemeinen Museologie, Wien, Köln, Weimar 1999, S. 214-217.

³² Lisa Spanier, Kunst- und Kulturvermittlung im Museum. Historie – Bestandsaufnahme – Perspektiven, Düsseldorf 2014, S. 35.

³³ Renate Höllwart, Vom Stören, Beteiligen und Sichorganisieren. Eine kleine Geschichte der Kunstvermittlung in Wien, in: Schnittpunkt (Hg), Wer spricht? Autorität und Autorenschaft in Ausstellungen, Wien 2005, S. 106.

³⁴ Julia Breithaupt, Bildungsarbeit im Museum. Bemerkungen zu einem Begriff, in: Standbein/Spielbein 64, 2002, S. 5-7, zitiert nach Lisa Spanier, Kunst- und Kulturvermittlung im Museum. Historie – Bestandsaufnahme – Perspektiven, Düsseldorf 2014, S. 77.

³⁵ Lisa Spanier, Kunst- und Kulturvermittlung im Museum. Historie – Bestandsaufnahme – Perspektiven, Düsseldorf 2014, S. 78.

³⁶ Vgl. ebenda, S. 79.

³⁷ Aline Ehrenfried, Ute Moos, Petra Staudinger, Verena Traeger, Kulturvermittlung, die kleine Schwester der Kunstvermittlung? Über versäumte Vernetzungen in der Vermittlungsarbeit; in: faxen Nr 40, Wien 2001, S. 6-10.

nicht linear von Vermittler_innen zu Besucher_innen gesehen, sondern reziprok als gemeinsame Wissensproduktion.³⁸

Derzeit sind verschiedene Bezeichnungen in Umlauf. Neben Kunst- und Kulturvermittlung trifft man auf den Tätigkeitsbegriff des Moderierens im Museum³⁹, beziehungsweise auf das Begriffspaar Bildung und Kommunikation oder Bildung und Vermittlung. In den deutschsprachigen Ländern findet sich auch oft der Begriff der kulturellen Bildung als Sammelbegriff.

Worauf bezieht sich die Kultur in der Vermittlung?

Eine weitere Fragestellung betrifft die Tatsache, auf welche Typen von Museen sich der Vermittlungsdiskurs bezieht. Manche verwenden die Bezeichnung Kunstvermittlung und gehen ausschließlich von Kunstmuseen aus. Andere sprechen von Kulturvermittlung, wobei nicht ganz klar ist, welche Bereiche darin eingeschlossen sind. Gilt die Bezeichnung auch für Natur- und Technikmuseen oder muss hier die Bezeichnung Naturvermittlung und Technikvermittlung gewählt werden? Die gleiche Frage stellt sich für Science Centers und Formate im öffentlichen Raum. In wie weit sind sie methodisch mit der Vermittlung in Museen und Ausstellungen vergleichbar?

Hierüber herrscht in der Literatur und im Sprachgebrauch keineswegs Einheitlichkeit. Carmen Mörsch gliedert in den Begriff der Kulturvermittlung auch Formate in Opern, Konzerthäusern, Theatern, im Tanz- und Literaturbetrieb ein. Darunter fallen für sie Führungen, Publikumsgespräche, Workshops aber auch Einführungen in Theater- Opern- Tanzbühnen- oder Konzertaufführungen sowie das Unterrichten künstlerischer Schulfächer, theaterpädagogische Projekte oder Projekte mit Künstler_innen in Schulen.⁴⁰ Neben dem Sammelbegriff Kulturvermittlung finden sich jedoch auch zahlreiche Aufgliederungen in Einzeldisziplinen wie Musikvermittlung, Theatervermittlung, Tanzvermittlung, Literaturvermittlung und schließlich Wissenschaftsvermittlung.

Um von Vermittlung sprechen zu können, ist für Mörsch der Aspekt des Lernens grundlegend. Zum Unterschied zu Marketing oder Kunstkritik werden in der Vermittlung didaktische Methoden eingesetzt, um Bildungsziele zu erreichen. Dabei kann man allerdings von sehr unterschiedlichen Bildungsvorstellungen ausgehen. Menschen werden über ein kulturelles Feld informiert, treten darüber in Austausch und reagieren darauf, sei es sprachlich oder mit anderen Ausdrucksformen.⁴¹ Eva Sturm weist in diesem Zusammenhang auf den Unterschied von Vermittlung und Kommentar hin. Die Vermittlung geht von ihrem Gegenüber aus und passt ihren Diskurs entsprechend an. Der Kommentar oder die Kritik darf unverständlich bleiben „je hermetischer [...] ein Text [...] desto besser schützt er das Kunstwerk“.⁴²

³⁸ Tobias NETTKE, Weniger Museumspädagogik und mehr Vermittlung im Museum? Ein Kommentar zur Erstarke der Vermittlungsaufgabe im Museum, in: Standbein/Spielbein 91, 2011, S. 59-61, zitiert nach Lisa SPANIER, Kunst- und Kulturvermittlung im Museum. Historie – Bestandsaufnahme – Perspektiven, Düsseldorf 2014, S. 79.

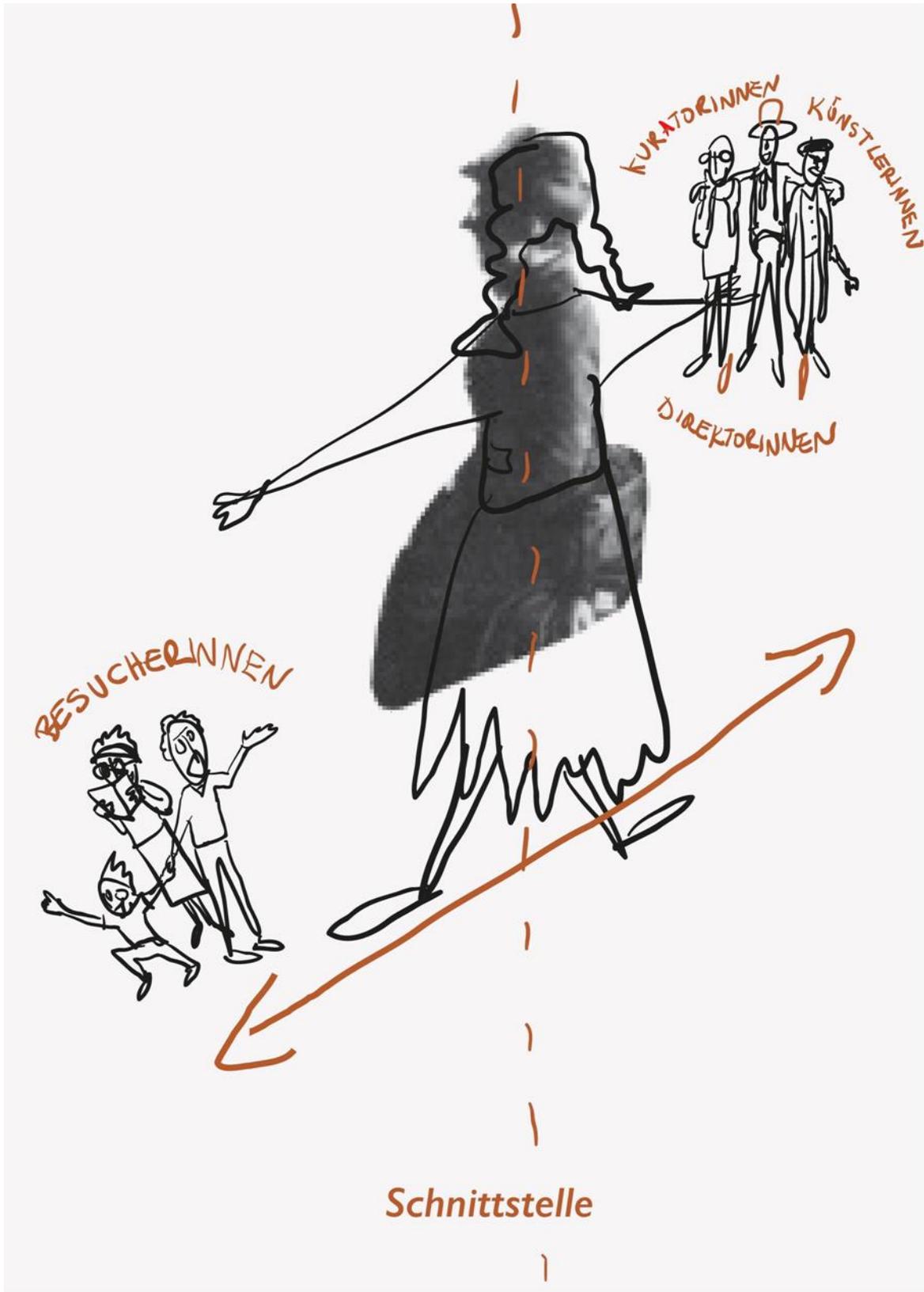
³⁹ Christiane SCHRÜBBERS (Hg.) Moderieren im Museum. Theorie und Praxis der dialogischen Besucherführung, Bielefeld 2013.

⁴⁰ Carmen MÖRSCH, Zeit für Vermittlung, Was ist Kulturvermittlung, <http://www.kultur-vermittlung.ch/zeit-fuer-vermittlung/v1/?m=0&m2=1&lang=d> (abgerufen am 12.2.2018).

⁴¹ Ebenda.

⁴² Eva STURM, Woher kommen die Kunst-VermittlerInnen? Versuch einer Positionsbestimmung. In: Stella ROLLIG, Eva STURM (Hg.), Dürfen die das? Kunst als sozialer Raum. Wien 2004, zitiert Boris GROYS, Kunst-Kommentare, Wien 1997, S. 11.

Die vorliegende Arbeit versteht den Begriff der Kulturvermittlung breit und verwendet deshalb durchgehend die Bezeichnung „Vermittlung“ als Sammelbegriff für Aktivitäten in unterschiedlichen Bereichen.



„Die Museen der Zukunft werden von den Interessensvertretern der Museumsbesucher organisiert und nicht mehr von den Spezialisten, die ausstellen wollen, was sie für richtig halten.“⁴³

Otto Neurath 1933

⁴³ Otto NEURATH, Die Museen der Zukunft, in: Rudolf HALLER, Robin KINROSS (Hg.), Gesammelte bildpädagogische Schriften, Wien 1991, S. 244 und Angelique GROSS, Die Bildpädagogik Otto Neuraths. Methodische Prinzipien der Darstellung von Wissen. Veröffentlichungen des Instituts Wiener Kreis. Heidelberg 2015, S. 71.

4. Geschichte und Tendenzen der Vermittlung:

Seit wann gibt es Vermittlung?

Vermittlung hat es in Museen wohl immer gegeben, nur wird sie zunächst nicht als eigenständige Tätigkeit wahrgenommen. In der Regel kann man davon ausgehen, dass die mit Sammlungen Betrauten oder die Sammler_innen selber ihr Wissen und ihre Informationen mit anderen geteilt und an andere weitergegeben haben.⁴⁴ Die Geschichte der Vermittlung in Museen und Ausstellungen ist naturgemäß mit der Entwicklung von Museen und Sammlungen aufs Engste verwoben und durch diese bedingt.

Die frühesten bekannten Funde, die nahelegen, dass Zeugnisse der Natur oder Kultur bewusst gesammelt werden, stammen aus Mesopotamien am Anfang des zweiten Jahrtausends vor Christus. Es handelt sich um Kopien von Inschriften für den Unterricht. Die Lehrenden übernehmen die Rolle der Vermittler_innen.⁴⁵

Von Opfervorsteher_innen zu Wissensvermittler_innen im antiken Mouseion

Der Begriff des Museums stammt aus der griechischen Antike. Das Mouseion ist ein Tempel, der den Musen geweiht ist, den Schutzgöttinnen der Künste und Wissenschaften und beides spielt dort eine Rolle. Die Schatzhäuser der antiken Tempel beherbergen zu dieser Zeit künstlerisch gestaltete Weihegeschenke, Opfergaben und bemerkenswerte Objekte aus der Natur. Ein Opfervorsteher trägt alle Objekte in ein Register ein, verwaltet sie und lässt sie nötigenfalls auch restaurieren. Die Objekte werden allerdings nicht aus ästhetischen oder historischen Gründen gesammelt und die Sammlungen sind nicht frei zugänglich, weshalb man nicht von einem Museum im heutigen Sinn sprechen kann.⁴⁶

Im dritten Jahrhundert vor Christus berichten Quellen über Sammlungen in Alexandria zu Forschungs- und Lehrzwecken.⁴⁷ Dieses Mouseion ist eine Art von Universität mit angeschlossener Bibliothek. Die Weitergabe - Vermittlung von Wissen ist ein wesentlicher Faktor.

Die römische Antike orientiert sich stark an der griechischen Kultur. In Rom werden als Ausdruck des Triumphes über die Griechen im öffentlichen Raum zahlreiche griechische Kunstgegenstände

⁴⁴ Zu dieser Aussage gibt es durchaus divergierende Meinungen. Thea UNTEREGGER, Die Kunst der Kunstvermittlung. Diplomarbeit Innsbruck 1998 setzt den Anfang von Vermittlungsaktivitäten viel später, mit der Etablierung öffentlicher Sammlungen an. Auch Gottfried FLIEDL, Der Bildungsauftrag des Museums. Zur historischen Begründung der „Didaktisierung“ des Museums. Ein Beitrag zur Entwicklung eines didaktischen Rahmens für das Museumswesen. Unveröffentlichter Forschungsbericht, Klosterneuburg, Wien 1988 verortet den Beginn der Vermittlung mit der aufklärerischen Definition des Museums als Bildungsort nach der französischen Revolution. Beides zitiert bei Eva STURM, Woher kommen die Kunst-VermittlerInnen? Versuch einer Positionsbestimmung, in: Stella ROLLIG, Eva STURM (Hg.), Dürfen die das? Kunst als sozialer Raum, Wien 2004, S. 199.

⁴⁵ Friedrich WAIDACHER, Handbuch der Allgemeinen Museologie, Wien, Köln, Weimar 1999, S. 76.

⁴⁶ Vgl. ebenda, S. 76.

⁴⁷ Vgl. ebenda, S. 76-77.

aufgestellt. Eigene Aufseher_innen kümmern sich um ihre Erhaltung und Pflege und geben Auskunft über die Kunstwerke.⁴⁸

Kirchliche Sammlungen – Vermittlung im liturgischen Kontext

Die Kirche sammelt während ihrer ganzen Geschichte Kunst, Reliquien und Weihegaben. Diese dienen der Vermittlung religiöser Inhalte und Lehren, aber auch der Machtdemonstration.⁴⁹ Die mittelalterlichen Kirchenschätze sind der Öffentlichkeit nur zugänglich, sofern sie in liturgischem Gebrauch stehen und werden so in einen Bedeutungskontext gestellt, der als eine Form von Vermittlung gesehen werden kann.⁵⁰ Allerdings haben in diesem Fall die Kunstwerke die Funktion, religiöse Inhalte zu transportieren und die Vermittlung bezieht sich auf die Decodierung dieser Inhalte. Im heutigen Verständnis geht die Vermittlung in umgekehrter Richtung von den Objekten aus und versucht über diese Inhalte zu generieren.

Kunst- und Wunderkammern - Zutritt verschaffen zu fürstlichen Sammlungen

In den Kunst- und Wunderkammern der Renaissance tritt erstmals neben dem Sammeln der für das heutige Verständnis von Museen wichtige Aspekt des Ordnen und Kategorisierens des Gesammelten hervor. Die fürstlichen Sammler_innen haben den Anspruch, einen Überblick über die gesamte Wissenschaft und das Wissen ihrer Zeit zu geben.⁵¹ Diese Kunst- und Wunderkammern dienen einerseits der Repräsentation und Machtdemonstration ihrer Besitzer_innen, aber auch dem ästhetischen Genuss und der Bildung. 1565 verfasst der Belgier Samuel von Quiccheberg das erste theoretische Werk zur Museologie⁵², in dem er neben dem Sammeln und Bewahren die Aufgabe des Museums als unabhängige Bildungsstätte ausdrücklich formuliert.⁵³ Erzherzog Ferdinand II von Tirol trägt eine der bedeutendsten derartigen Sammlungen in Schloss Ambras bei Innsbruck zusammen. 1603 lässt er dafür einen Katalog in deutscher Sprache anfertigen, der als der erste illustrierte Museumsführer Europas angesehen werden kann und somit ein Beispiel medialer Vermittlung darstellt.⁵⁴ Die Sammlungen der Kunst- und Wunderkammern sind nicht allgemein zugänglich und in privatem Besitz. Man kann sie nur in Begleitung der Sammler_innen oder Kustod_innen besuchen, die gleichzeitig die Rolle der Aufseher_innen und Vermittler_innen einnehmen. Sie verschaffen den Besucher_innen Eingang in die Räume, führen sie durch und erzählen die Geschichten zu den Objekten.

Im Laufe des 16. Jahrhunderts ändert sich das Weltbild und es kommt zur Entwicklung der modernen Naturwissenschaften. Das wissenschaftliche Interesse nimmt allgemein zu und es entstehen

⁴⁸ Friedrich WAIDACHER, Handbuch der Allgemeinen Museologie, Wien, Köln, Weimar 1999, S. 78

⁴⁹ Lisa SPANIER, Kunst- und Kulturvermittlung im Museum. Historie – Bestandsaufnahme – Perspektiven, Düsseldorf 2014, S. 23.

⁵⁰ Friedrich WAIDACHER, Handbuch der Allgemeinen Museologie, Wien, Köln, Weimar 1999, S. 78-79 sieht allerdings in den mittelalterlichen Kirchenschätzen aufgrund ihrer rituellen Verwendung keine Sammlungen im musealen Sinn.

⁵¹ Lisa SPANIER, Kunst- und Kulturvermittlung im Museum. Historie – Bestandsaufnahme – Perspektiven, Düsseldorf 2014, S. 24.

⁵² Samuel QUICCHEBERG, Inscriptioes vel Tituli Theatri Amplissimi, 1565.

⁵³ Lisa SPANIER, Kunst- und Kulturvermittlung im Museum. Historie – Bestandsaufnahme – Perspektiven, Düsseldorf 2014, S. 24, Anmerkung 18 bezieht sich hierbei auf Hildegard VIEREGG, Vorgeschichte der Museumspädagogik, dargestellt an der Museumsentwicklung in den Städten Berlin, Dresden, München und Hamburg bis zum Beginn der Weimarer Republik, Münster, Hamburg 1991.

⁵⁴ Friedrich WAIDACHER, Handbuch der Allgemeinen Museologie, Wien, Köln, Weimar 1999, S. 83.

Sammlungen im Rahmen von Akademien, Universitäten, Naturalienkabinette und botanische Gärten.⁵⁵

Wissenschaftliche Sammlungen für ein gebildetes Publikum

Im ausgehenden 17. und 18. Jahrhundert erhalten im Zuge der Aufklärung breitere Gesellschaftskreise die Möglichkeit, die fürstlichen Sammlungen zu Zwecken der Bildung und Wissenschaft zu besuchen. Es entstehen erste öffentliche Museen, die allerdings nur zu bestimmten Zeiten für gewisse Besucherkreise zugänglich sind, und zwar für Adelige, wohlhabende und gebildete Bürger sowie Gelehrte.⁵⁶ Im 18. Jahrhundert ändert sich außerdem die Art des Sammelns und Zeigens. Geht es den Wunderkammern mehr um einzigartige Objekte, so verlagert sich der Fokus in den folgenden Jahrhunderten dahingegen, viele vergleichbare Objekte zu sammeln und in Serien zu zeigen. Es kommt zu einer Klassifizierung und zeitlichen Einordnung der Objekte, wodurch Besucher_innen durch vergleichende Beobachtung selbst Schlüsse aus dem Dargebotenen ziehen können. Nicht die Sammler_innen und ihr einzigartiger Besitz sind zentral sondern die Übersicht und Vergleichbarkeit von Objekten und deren Funktion. Die Sammlungen erhalten dadurch zunehmend wissenschaftlichen Charakter und werden zu einem Fixpunkt für Bildungsreisende.⁵⁷ Die Personen der Sammler_innen und ihr Gedächtnis verlieren in diesem Setting an Bedeutung. Auch die Vermittlung tritt zurück, man erfährt von Besucher_innen, die es vorziehen, die Objekte „ungestört“ zu betrachten.⁵⁸ Die personale Vermittlung in diesen Museen wird von männlichen Fachleuten mit wissenschaftlichem Hintergrund durchgeführt. Sie vermitteln die Inhalte der Ausstellungen an ein gebildetes bürgerliches Publikum.⁵⁹

Die Öffnung der Museen zu einer gesellschaftlichen Bildungsstätte

Eine wichtige Neuerung des ausgehenden 18. Jahrhunderts ist die Öffnung der Museen für zahlende Besucher_innen jeden Standes zu geregelten Öffnungszeiten. Den Höhepunkt dieser Entwicklung bilden die Öffnung und Neuordnung der königlichen Sammlungen im Louvre 1793 als Folge der Französischen Revolution.⁶⁰ Erstmals wird die Institution Museum hier vom Volk getragen, mit dem ausdrücklichen Ziel, eine gesellschaftliche Bildungsstätte zu sein. Es kommt zu einer Funktionalisierung der Sammlung für nationale und politische Zwecke.⁶¹ Die Vermittlung wird instrumentalisiert, um die „richtige“ Deutung der Kunstwerke im Sinne der nationalen Idee zu gewährleisten. Dies erfolgt durch personale Vermittlung und schriftliche Erklärungen. Durch die politische Deutung soll die gewaltsame Aneignung der Werke durch Enteignung, Eroberungskriege

⁵⁵ Friedrich Waidacher, Handbuch der Allgemeinen Museologie, Wien, Köln, Weimar 1999, S. 82-83.

⁵⁶ Vgl. ebenda, S. 86

⁵⁷ Monika Sommer, Museologie und Museumsgeschichten, in: Schnittpunkt et al. (Hg.), Handbuch Ausstellungstheorie und -praxis, Wien, Köln, Weimar 2013, S. 14.

⁵⁸ Anke te Heesen, Theorien des Museums zur Einführung, Hamburg 2012, S. 47.

⁵⁹ Carmen Mörsch, Am Kreuzungspunkt von vier Diskursen: Die documenta 12 Vermittlung zwischen Affirmation, Reproduktion, Dekonstruktion und Transformation, in: Carmen Mörsch, Forschungsteam documenta 12 Vermittlung (Hg.), Kunstvermittlung 2. Zwischen kritischer Praxis und Dienstleistung auf der documenta 12, Zürich-Berlin 2009, S. 15.

⁶⁰ Anke te Heesen, Theorien des Museums zur Einführung, Hamburg 2012, S. 48-49 bezieht sich hierbei auf Bénédicte Savoy, Zum Öffentlichkeitscharakter deutscher Museen im 18. Jahrhundert, in: Bénédicte Savoy (Hg.), Tempel der Kunst. Die Geburt des öffentlichen Museums in Deutschland 1701-1815, Mainz 2006, S. 9-26.

⁶¹ Anke te Heesen, Theorien des Museums zur Einführung, Hamburg 2012, S. 49.

und Kolonialisierung gerechtfertigt werden. Außerdem sucht das Bürgertum sich durch Bildung von anderen Bevölkerungsgruppen zu unterscheiden und konstituiert dadurch eine Hegemonie.⁶²

Die Hängung der Werke erfolgt in chronologischer Reihenfolge und nach nationalen Schulen geordnet. Außerdem werden erstmals in der Geschichte Objektbeschriftungen angebracht und Sammlungskataloge gedruckt.⁶³ Die Differenzierung des Wissens in unterschiedliche Bereiche spiegelt sich in der Einrichtung von Spezialmuseen.⁶⁴

Seit dieser Zeit bleiben die Kernaufgaben des Museums Sammeln, Konservieren, Forschen und Vermitteln unverändert. Der damalige Bildungsauftrag entspricht jedoch nicht dem heutigen demokratischen Verständnis. So werden zum Beispiel die geplünderten Objekte aus aufgelassenen Kirchen, Klöstern und Adelshäusern in chronologischer Anordnung zur Veranschaulichung der französischen Geschichte benutzt und sollten den „Besitzanspruch der Allgemeinheit auf das nationale Erbe“ rechtfertigen.⁶⁵

Nationalmuseen, soziales Engagement und Frauen als Vermittlerinnen

Das 19. Jahrhundert ist geprägt von der Etablierung staatlicher Nationalmuseen in eigens dafür errichteten Museumsbauten. Der Anspruch, nationale Gründungsgeschichten zu verbreiten, um in der Gesellschaft ein Nationalbewusstsein zu entwickeln, bedarf gezielter Vermittlungsaktivitäten.⁶⁶

Die viel diskutierte Frage, ob Museen in erster Linie für Fachleute oder für interessierte Laien sammeln und ausstellen, führt letztendlich zu einer Trennung von Schausammlung und Studiensammlung beziehungsweise Depot.⁶⁷ Viele Museen sind mit Universitäten und Akademien verbunden. Ihre Sammlungen dienen Forschung und Lehre. Zudem haben sie den Anspruch, Bildungs- und Erziehungsanstalten für das aufstrebende Bürgertum zu sein, was einen gewissen Widerspruch darstellt.⁶⁸ Hieraus ergibt sich die Tendenz, die gezeigten Objekte in einem ausgewählten Zusammenhang auszustellen, da sie für sich genommen für Laien nicht aussagekräftig genug sind. Man entwickelt Präsentationsformen in szenischen Zusammenhängen wie Dioramen, Stuben oder sogenannte „period rooms“, in denen Möbel, Gemälde, Teppiche und Tapeten aus einer Epoche zusammengestellt werden. Hinter diesen Tendenzen steht die Überzeugung, dass die

⁶² Gottfried FLIEDL, Der Bildungsauftrag des Museums. Zur historischen Begründung der „Didaktisierung“ des Museums. Ein Beitrag zur Entwicklung eines didaktischen Rahmens für das Museumswesen. Unveröffentlichter Forschungsbericht, Klosterneuburg, Wien 1988 zitiert bei Eva STURM, Woher kommen die Kunst-VermittlerInnen? Versuch einer Positionsbestimmung, in: Stella ROLLIG, Eva STURM (Hg.), Dürfen die das? Kunst als sozialer Raum, Wien 2004, S. 199-200.

⁶³ Lisa SPANIER, Kunst- und Kulturvermittlung im Museum. Historie – Bestandsaufnahme – Perspektiven, Düsseldorf 2014, S. 25 bezieht sich auf Dolores DENARO, Gedanken zum Verhältnis zwischen Museum und Öffentlichkeit, in: Thomas Dominik MEIER, Hans Rudolf REUST (Hgg.), Medium Museum, Kommunikation und Vermittlung in Museen für Kunst und Geschichte, Bern, Stuttgart, Wien 2000, S. 19-31.

⁶⁴ Friedrich WADACHER, Handbuch der Allgemeinen Museologie, Wien, Köln, Weimar 1999, S. 93.

⁶⁵ Monika SOMMER, Museologie und Museumsgeschichten, in: SCHNITTPUNKT et al. (Hg.), Handbuch Ausstellungstheorie und -praxis, Wien, Köln, Weimar 2013, S. 17.

⁶⁶ Carmen MÖRSCH, Zeit für Vermittlung, Was ist Kulturvermittlung, <http://www.kultur-vermittlung.ch/zeit-fuer-vermittlung/v1/?m=0&m2=1&lang=d> (abgerufen am 12.2.2018).

⁶⁷ Monika SOMMER, Museologie und Museumsgeschichten, in: SCHNITTPUNKT et al. (Hg.), Handbuch Ausstellungstheorie und -praxis, Wien, Köln, Weimar 2013, S. 16-17.

⁶⁸ Anke te HEESSEN, Theorien des Museums zur Einführung, Hamburg 2012, S. 53.

ausgestellten Objekte nicht allein durch Kontemplation oder systematische Aufstellung entschlüsselbar seien, sondern einer Vermittlung und Kontextualisierung bedürfen.⁶⁹

Seit der Mitte des 19. Jahrhunderts sind die großen Museen in London für alle Gesellschaftsschichten zugänglich. Außerdem etablieren sich in England sogenannte „Philanthropic Galleries“, in denen Sozialreformer_innen, Geistliche und Künstler_innen versuchen, Arbeiter_innen und Besitzlosen Kunst als Bestandteil eines gelungenen Lebens nahe zu bringen. Manche Einrichtungen wie die South London Gallery entstehen auch aus der Arbeiterbewegung heraus.⁷⁰

So genannte Guides und Demonstrators haben die Aufgabe, der einfachen Bevölkerung im Zuge von Führungen die Objekte näher zu bringen. Neben der Weitergabe von Inhalten geht es dabei auch um die Vermittlung der „richtigen“ Verhaltensweisen in einem Museum.⁷¹ Diese Tendenz kann auch als Disziplinierung der wachsenden Schicht von Arbeiter_innen im Sinne bürgerlicher Lebenskonzepte gesehen werden. Diese Richtlinien beziehen sich auf das Verhalten gegenüber den Objekten, den anderen Besucher_innen und den Vermittler_innen. So beschreibt der Curator in Charge bei der Eröffnung des People's Pallace in Glasgow Green im Zuge der Weltausstellung 1898 seine Probleme mit Besucher_innen aus dem Arbeitermilieu, die in der Ausstellung ausspucken oder mit sich laut verhaltenden jungen Menschen und Personen, die nicht die nötige Distanz zu den Objekten halten. Die seit den 1890er Jahren in Großbritannien tätigen „Museum Instructors“ nennen als Herausforderung ihres Berufes die Aufgabe, die Gruppe zusammenhalten und die Aufmerksamkeit auf sich oder ein Objekt zu lenken.⁷²

Gegen Ende des 19. Jahrhunderts finden sich erstmals Frauen aus dem Bürgertum, die in Museen als Vermittlerinnen auftreten. Arbeiten in der Bildung und Wohlfahrt sind damals für Frauen die einzige gesellschaftlich geduldete Möglichkeit, sich öffentlich zu betätigen. Ziel dieser Vermittlungstätigkeit ist es, das Proletariat zu einem bürgerlichen Kulturverständnis zu erziehen. Man ist der Meinung, dass das Proletariat von seinem Entwicklungsstand her wie Kinder zu behandeln sei. Nachdem Kindererziehung nach damaligem Verständnis Frauensache ist, fällt diese Aufgabe auch im Museum den Frauen zu.⁷³ Es erübrigt sich hervorzuheben, dass die weiblichen Vermittlerinnen ihren männlichen Kollegen nicht gleichgestellt sind.

Kunstvereine und ihr Einfluss auf die museale Vermittlung

Seit dem Ende des 18. Jahrhunderts kommt es in vielen Städten, vor allem im deutschsprachigen Raum, zur Gründung von Kunstvereinen, die explizit Vermittlungsarbeit leisten. Es handelt sich dabei um bürgerliche Vereinigungen, die in Form von Ausstellungen, Vorträgen und Diskussionen das Bedürfnis nach Bildung, Austausch und Abgrenzung gegenüber anderen Schichten bedienen. Sie

⁶⁹ Anke te HEESSEN, Theorien des Museums zur Einführung, Hamburg 2012, S. 63 und 71.

⁷⁰ Carmen MÖRSCH, Zeit für Vermittlung, Was ist Kulturvermittlung, <http://www.kultur-vermittlung.ch/zeit-fuer-vermittlung/v1/?m=0&m2=1&lang=d> (abgerufen am 12.2.2018).

⁷¹ Nora STERNFELD, Der Taxispielertrick, Vermittlung zwischen Selbstregulierung und Selbstermächtigung, in: SCHNITTPUNKT (Hg.), Wer spricht? Autorität und Autorenschaft in Ausstellungen, Wien 2005, S. 18-19 bezieht sich hier auf Tony BENNET, The Birth of the Museum. History, Theory, Politics, London, New York 1995.

⁷² Oliver MACHART, Die Institution spricht. Kunstvermittlung als Herrschafts- und als Emanzipationstechnologie, in: SCHNITTPUNKT (Hg.), Wer spricht? Autorität und Autorenschaft in Ausstellungen, Wien 2005, S. 36-38 zitiert Tony BENNET, Culture. A Reformer's Science, London, Thousand Oaks, New Delhi 1998, S. 208.

⁷³ Carmen MÖRSCH, Am Kreuzungspunkt von vier Diskursen: Die documenta 12 Vermittlung zwischen Affirmation, Reproduktion, Dekonstruktion und Transformation, in: Carmen MÖRSCH, Forschungsteam documenta 12 Vermittlung (Hg.), Kunstvermittlung 2. Zwischen kritischer Praxis und Dienstleistung auf der documenta 12, Zürich-Berlin 2009, S. 15.

benötigen dafür eigens ausgebildete Kunstexpert_innen, die die neue Profession der Vermittlung begründen. Diese Aktivitäten beeinflussen auch die Vermittlung in Museen. Kunstmuseen legen im Gegensatz zu den Kunstvereinen zu dieser Zeit den Fokus mehr auf die Freude am Schönen als auf das Lernen.⁷⁴

Durch die bürgerlichen Bestrebungen kommt es teilweise zu einer Spaltung in der Gesellschaft. Während das Bürgertum sich kulturell bildet und sich in die Tradition einer Nationalkultur setzt, bleibt die Arbeiterschicht oft ausgeschlossen und wird als „traditionslos“ dargestellt. Mitte des Jahrhunderts wird zunehmend Kritik an diesem Zustand laut.⁷⁵

Die Kunstgewerbebewegung und die Verbesserung des Volksgeschmacks

Die Kunstgewerbebewegung Mitte des 19. Jahrhunderts fordert Geschmacksbildung und Erziehung für das Volk, aber immer unter dem Gesichtspunkt einer Steigerung des wirtschaftlichen Erfolgs. Es kommt zur Gründung von Kunstgewerbemuseen. Als ihre Aufgaben werden die Vermittlung der historischen Entwicklung der Kunstindustrie, Bereitstellung von Vorbildern für Handwerker, Wiederbelebung verlorener technischer Verfahren und die Möglichkeit, Erzeugnisse der modernen Kunstindustrie auszustellen, gesehen.⁷⁶

Vermittlung wird zu einem erklärten Ziel der Institutionen, die unter anderem Fortbildungsveranstaltungen anbieten. Man ist der Meinung, das Volk müsse zur Verbesserung des allgemeinen Volksgeschmacks an das Museum und an die Kunst herangeführt werden. Georg Hirth meint 1902 die Kunstdidaktik sei nur so lange nötig, bis das Publikum kunstverständlich genug sei und den Schlüssel zur verschlossenen Pforte des Kunsttempels besitze.⁷⁷ Das Ziel dieser Bemühungen liegt jedoch weniger im musealen oder kunsterzieherischen Bereich, sondern in der Verfolgung nationaler Ziele und wirtschaftlicher Kapazitätssteigerung.⁷⁸

Daneben engagieren sich manche Museen auch sozial. So bietet das 1872 eröffnete Bethnal Green Museum in London Waschgelegenheiten und Speiseräume für Menschen aus der Arbeiterklasse. Im Sinne eines ästhetischen Humanismus sollen dadurch Schäden als Folge der Industrialisierung aufgefangen werden.⁷⁹

⁷⁴ Lisa SPANIER, Kunst- und Kulturvermittlung im Museum. Historie – Bestandsaufnahme – Perspektiven, Düsseldorf 2014, S. 26-27.

⁷⁵ Charmaine LIEBERTZ, Kunstdidaktische Aspekte in der Museumspädagogik. Entwicklung und Gegenwart, Weinheim 1988, S. 27.

⁷⁶ Justus BRINCKMANN, Aufsatz in den vaterländischen Blättern der Hamburger Nachrichten, 1866, in: Alfred LICHTWARK, Justus Brinckmann in seiner Zeit. Hamburg 1978, zitiert bei Charmaine LIEBERTZ, Kunstdidaktische Aspekte in der Museumspädagogik. Entwicklung und Gegenwart, Weinheim 1988, S. 32.

⁷⁷ Georg HIRTH, Kleine Schriften. Wege zur Kunst. Bd. 1, München 1887, S. 149 zitiert bei Charmaine LIEBERTZ, Kunstdidaktische Aspekte in der Museumspädagogik. Entwicklung und Gegenwart, Weinheim 1988, S. 27.

⁷⁸ Charmaine LIEBERTZ, Kunstdidaktische Aspekte in der Museumspädagogik. Entwicklung und Gegenwart, Weinheim 1988, S. 28.

⁷⁹ Vgl. ebenda, S. 34-35 und Eva STURM, Woher kommen die Kunst-VermittlerInnen? Versuch einer Positionsbestimmung, in: Stella ROLLIG, Eva STURM (Hg.), Dürfen die das? Kunst als sozialer Raum, Wien 2004, S. 200.

Die Welt ausstellen, vermitteln und verkaufen

Neben den musealen Präsentationen finden sich im 19. Jahrhundert erstmals auch Gewerbe- und Industrieausstellungen, die ihre Höhepunkte in den Weltausstellungen ab der Mitte des 19. Jahrhunderts erreichen. Diese haben einerseits das Ziel, Innovationen vorzustellen und den Welthandel zu stimulieren, sollen andererseits aber auch Wissen vermitteln und den Geschmack bilden. Außerdem dienen sie als Vorbilder- und Mustersammlungen für Industrie und Handwerk.⁸⁰ Darüber hinaus gibt es begleitend zu naturwissenschaftlichen Kongressen, die neue Entdeckungen und deren Anwendungen dem Volk vorstellen, regelrechte Wissenschaftsausstellungen. Werbung und Aufklärung gehen hier Hand in Hand. Die Inhalte werden mit Hilfe von Schautafeln und Modellen veranschaulicht. Es gibt Kataloge, Objekttexte und Führungen durch die Ausstellung durch angestelltes Personal. Mit der Zeit wird immer größerer Wert auf die Vermittlung der Inhalte gelegt.⁸¹

Diese nur für kurze Zeit gezeigten und somit stets aktuellen Präsentationen bewirken, dass die Ausstellungen in den Museen im Vergleich dazu verstaubt und altmodisch wirken und das Bedürfnis nach einer Museumsreform entsteht.⁸² Es wird außerdem kritisiert, die Museen seien zu stark an der Wissenschaft und ihrer Systematik orientiert und gingen zu wenig auf die Bedürfnisse und die Lebensrealität der Besucher_innen ein.⁸³ Die Reformbestrebungen gehen in verschiedene Richtungen.

Die Kunsterzieherbewegung – Anleitung zum selbständigen Schauen

Alfred Lichtwark, Kunsterzieher und Direktor der Hamburger Kunsthalle, fordert um die Wende zum 20. Jahrhundert, Museen in Bildungsstätten zu transformieren.⁸⁴ Er sieht diese Aufgabe vor allem in Zusammenarbeit mit Schulen und gründet 1896 die „Lehrervereinigung zur Pflege der künstlerischen Bildung in der Schule“. Später weitet er seine Bemühungen auch auf andere Alters- und Gesellschaftskreise aus. Seine Publikation „Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken“ stellt eine praktische Anleitung zur Kunstbetrachtung mit Schüler_innen dar.⁸⁵ Es geht ihm explizit um die Vermittlung von Methoden zum selbständigen Schauen durch gezieltes Stellen von Fragen und nicht um die Vermittlung von kunstgeschichtlichem Wissen. Kunst ist für Lichtwark eine Sache des Gefühls und nicht des Verstandes. Empfindung und Genuss stehen im Vordergrund.⁸⁶ Außerdem hält er es für wichtig, in der Vermittlung einen Bezug zur Gegenwart und zur Lebensrealität der Besucher_innen

⁸⁰ Lisa SPANIER, Kunst- und Kulturvermittlung im Museum. Historie – Bestandsaufnahme – Perspektiven, Düsseldorf 2014, S. 27-28.

⁸¹ Anke te HEESEN, Theorien des Museums zur Einführung, Hamburg 2012, S. 91-95 bezieht sich hier auf Alfons PAQUET, Das Ausstellungsproblem in der Volkswirtschaft, Jena 1908. Teilweise entstanden aus den Exponaten dieser Ausstellungen neue Museen, wie zum Beispiel das Berliner Hygiene Museum.

⁸² Anke te HEESEN, Theorien des Museums zur Einführung, Hamburg 2012, S. 89. Die Aktualisierungsbestrebungen können auch in Zusammenhang mit dem Jugendstil gesehen werden, der sich bewusst gegen die Rückwärtsgewandtheit des Historismus richtet.

⁸³ Friedrich Waidacher, Handbuch der Allgemeinen Museologie, Wien, Köln, Weimar 1999, S. 110.

⁸⁴ Monika Sommer, Museologie und Museumsgeschichten, in: Schnittpunkt et al. (Hg.), Handbuch Ausstellungstheorie und -praxis, Wien, Köln, Weimar 2013, S. 17.

⁸⁵ Alfred Lichtwark, Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken, Dresden 1900, (dritte Auflage), S. 13.

⁸⁶ Charmaine Liebertz, Kunstdidaktische Aspekte in der Museumspädagogik. Entwicklung und Gegenwart, Weinheim 1988, S. 37 zitiert Alfred Lichtwark, Künstlerische Bildung auf örtlicher und volklicher Grundlage, in: W. Mannhardt (Hg.), Alfred Lichtwark. Eine Auswahl seiner Schriften, Bd. 1, Berlin 1917, S. 28 und Irene Below, Neuere kunstpädagogische Konzepte als Herausforderung an Museen und Ausstellungsinstitute – 4 Thesen, in: Kritische Berichte, H. 1, Marburg 1973, S. 97.

herzustellen. Die Verbesserung der sprachlichen Ausdrucksfähigkeiten und das Kennenlernen von Kunstwerken sind weitere Effekte.⁸⁷ Lichtwark wird oft als Begründer der Museumspädagogik bezeichnet. Die von ihm angebotenen Formate umfassen Vorträge, Führungen und Bildbetrachtungsübungen.⁸⁸ Kritisch wird an Lichtwark angemerkt, dass er im Sinne nationaler Interessen agiert und die Ausbildung von Volksbewusstsein, Nationalstolz und die Anforderungen von Wirtschaft und Industrie unter anderem als Ziele seiner Aktivitäten sieht.⁸⁹

Anders als der Ansatz Lichtwarks gibt es in der Kunsterzieherbewegung auch reformpädagogische Tendenzen, die sich bemühen, die produktiven Kräfte von Kindern zu fördern und sich gegen die oben genannten Interessen des Staates und soziale Hierarchisierung richten.⁹⁰

Die Idee, Museen auch für den Schulunterricht intensiv zu nutzen, findet sich auch in Großbritannien. Davon zeugt ein englisches Gesetz von 1895, das regelt, dass die Zeit, die Schüler in Begleitung eines Lehrers in einem Museum verbringen, als Schulstunden angerechnet werden.⁹¹

⁸⁷ Alfred LICHTWARK, *Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken*, Dresden 1900, (dritte Auflage), S. 28.

⁸⁸ Lisa SPANIER, *Kunst- und Kulturvermittlung im Museum. Historie – Bestandsaufnahme – Perspektiven*, Düsseldorf 2014, S. 28.

⁸⁹ Charmaine LIEBERTZ, *Kunstdidaktische Aspekte in der Museumspädagogik. Entwicklung und Gegenwart*, Weinheim 1988, S. 32.

⁹⁰ Eva STURM, *Woher kommen die Kunst-VermittlerInnen? Versuch einer Positionsbestimmung*, in: Stella ROLLIG, Eva STURM (Hg.), *Dürfen die das? Kunst als sozialer Raum*, Wien 2004, S. 200 zitiert Charmaine LIEBERTZ, *Kunstdidaktische Aspekte der Museumspädagogik. Entwicklung und Gegenwart*. Weinheim 1988.

⁹¹ Charmaine LIEBERTZ, *Kunstdidaktische Aspekte in der Museumspädagogik. Entwicklung und Gegenwart*, Weinheim 1988, S. 64.



Illustration Valerie Tiefenbacher

Museums-Reform-Bewegungen – Beteiligung auf breiter Basis

Die preußische Zentralstelle für Arbeiterwohlfahrtseinrichtungen bietet zwischen 1891 und 1903 Führungen für Arbeiter_innen und Kinder an, mit dem Anspruch ihren Bildungsstand zu heben, aber auch zur Erholung und zum Vergnügen. „Anregen, interessieren, bilden und belehren, ohne daß letzteres zu sehr empfunden wird“, sowie die Überzeugung vermitteln, das Leben habe einen edleren Zweck, wird bei einer Tagung in Mannheim 1903 als Ziel der Führungen formuliert.⁹² Dort wird auch festgehalten, dass Laien mit „volkstümlicher Sprache“ und „warmem Herzen“ oft mehr Aufmerksamkeit durch das Volk geschenkt wird als gelehrten Fachleuten.⁹³ Die intensiven Bemühungen mancher Museen um die Arbeiterschicht werden nicht von allem Museumsfachleuten unterstützt und sind Gegenstand kontroversieller Debatten. So schreibt sogar Alfred Lichtwark in einem Zeitungsartikel er halte die künstlerische Erziehung des Volkes für „überflüssig“.⁹⁴

Reformbestrebungen leiten den Amerikaner John Cotton Dana am Anfang des 20. Jahrhunderts, Museen in Analogie zu Bibliotheken als Serviceeinrichtungen zu denken. Die musealen Objekte sollten der Gesellschaft in Form von Ausstellungen zur Verfügung gestellt werden. Dana möchte aber weg von den „gazing museums“, in denen Besucher_innen auf das Betrachten der Objekte reduziert werden, hin zu neuen Museumsmethoden von Beteiligung. Das Museum als „Institut visueller Anleitung“ ist für ihn ein Ort der Kommunikation und Interpretation.⁹⁵

Einen ganz neuen Ansatz von interaktiver Vermittlung in Form von Mitmach-Stationen stellt Oskar von Miller 1903 im Technischen Museum München vor. Dieses Prinzip wird zum Vorbild fast aller technischer Museen der Welt, bis hin zu dem 1969 gegründeten Exploratorium in San Francisco, das ganz auf Originalobjekte verzichtet und den Typus des Science Centers begründet.⁹⁶ Die neuartige, besucherorientierte Vermittlungsarbeit wird in Zusammenarbeit mit dem Pädagogen Georg Kerschensteiner entwickelt, der den Fokus auf Handlungsorientierung statt auf Wissensvermittlung legt. Er und die Anhänger des Arbeitsunterrichts sind überzeugt Erkenntnis sei nur begrenzt durch Mitteilung möglich, sondern müsse durch „Erarbeitung“ selbst erworben werden.⁹⁷ Kerschensteiner geht von der Prämisse aus, dass Kinder aus eigenem Antrieb und Interesse am Leben gerne manuelle Tätigkeiten ausüben und will der Jugend ermöglichen, ihren „eingeborenen Schaffenstrieb“ in Bezug auf handwerkliche und schöpferische Tätigkeiten auszuleben.⁹⁸ Die dort formulierten „Prinzipien der Anschauung, des Exemplarischen und der Interaktion“ sind nach wie vor zentral für die

⁹² Schriften der Zentralstelle für Arbeiterwohlfahrtseinrichtungen (Hg.), Die Museen als Volksbildungsstätten, Bd. 25, Berlin 1904, S. 44, 50, 54, 114 zitiert nach Charmaine LIEBERTZ, Kunstdidaktische Aspekte in der Museumspädagogik. Entwicklung und Gegenwart, Weinheim 1988, S. 40.

⁹³ W. BOMANN, Das vaterländische Museum in Celle, in: Schriften der Zentralstelle für Arbeiterwohlfahrtseinrichtungen: Die Museen als Volksbildungsstätten, Bd. 25, Berlin 1904, S. 55 zitiert nach Charmaine LIEBERTZ, Kunstdidaktische Aspekte in der Museumspädagogik. Entwicklung und Gegenwart, Weinheim 1988, S. 42.

⁹⁴ Gustav PAULI, Diskussionsbeitrag, in: Schriften der Zentralstelle für Arbeiterwohlfahrtseinrichtungen: Die Museen als Volksbildungsstätten, Bd. 25, Berlin 1904, S. 55 zitiert nach Charmaine LIEBERTZ, Kunstdidaktische Aspekte in der Museumspädagogik. Entwicklung und Gegenwart, Weinheim 1988, S. 42.

⁹⁵ Friedrich Waidacher, Handbuch der Allgemeinen Museologie, Wien, Köln, Weimar 1999, S. 106-107.

⁹⁶ Vgl. ebenda, S. 96.

⁹⁷ W. FRANKE, Kunstbetrachtung und Arbeitsunterricht, in: Fr JUNGBLUTH (Hg.) Handbuch des Arbeitsunterrichts für höhere Schulen, H. 5, Frankfurt/Main 1925, S. 41-42 zitiert nach Charmaine LIEBERTZ, Kunstdidaktische Aspekte in der Museumspädagogik. Entwicklung und Gegenwart, Weinheim 1988, S. 90.

⁹⁸ Charmaine LIEBERTZ, Kunstdidaktische Aspekte in der Museumspädagogik. Entwicklung und Gegenwart, Weinheim 1988, S. 59 bezieht sich auf Georg KERSCHENSTEINER, Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung. München 1905, S. 505.

Vermittlungsarbeit in Museen.⁹⁹ Kerschensteiner will den Besucher_innen vermitteln, dass sie für die Leistungen ihrer Vorfahren dankbar sein und ihnen mit Ehrfurcht begegnen sollten.¹⁰⁰

Eine andere handlungsorientierte Form von Vermittlung, die am Anfang des 20. Jahrhunderts propagiert wird, ist das Zeichnen im Museum. Vor allem in Kunst- und Kunstgewerbemuseen soll das Abzeichnen von Meisterwerken und Ornamenten den Zugang zu den Objekten erleichtern. Durch das Zeichnen werden die Schüler_innen zu „Mitschaffenden“ und „Mitempfindenden“, können so Anteil an den Objekten nehmen und erwerben Verständnis dafür. Dies trifft vor allem auf Kunstgewerbeschulen zu und findet keinen Eingang in die allgemeine Praxis.¹⁰¹

Anders gelagert sind die Bestrebungen einer Belebung von musealen Sammlungen, die Artur Hazelius 1891 erstmals in dem Freilichtmuseum Skansen in Stockholm verwirklicht. Kostümierte Führer und Musiker sollen kulturelle und soziale Traditionen erhalten, die in Zusammenhang mit den ausgestellten Objekten stehen.¹⁰² Die Idee dieser belebten Dörfer stammt von den Weltausstellungen, wo schon 1867 erste Pavillons mit nationalen Trachten und Traditionen gezeigt werden.¹⁰³

Vergleichbar sind die Überlegungen von Heinrich Pudor, der 1910 meint, man solle das Interesse des Publikums durch eine Lebendigkeit der Darstellung wecken. Er plädiert für Vorführungen von alten Handwerkstechniken oder Besuche in Künstlerateliers, um Inhalte lebensnah zu vermitteln.¹⁰⁴ Pudor prägt auch den Begriff des „Gegenwartsmuseums“, der einerseits Museen meint, die sich aktuellen Themen widmen, andererseits auf eine Reform bestehender Museen abzielt.¹⁰⁵

Professionalisierung, Vernetzung und neue Besucher_innengruppen

Neben Aktualisierungsbestrebungen gibt es Anfang des 20. Jahrhunderts intensive Bemühungen um eine Professionalisierung innerhalb der Museumslandschaft mit der Forderung nach eigenen Ausbildungen für Museumsmitarbeiter_innen. In diesem Zusammenhang wird auch darüber diskutiert, ob Frauen für die Museumsarbeit geeignet seien.¹⁰⁶

Die Gründung des deutschen Museumsbundes 1917 ist als Folge der Museumsreformbewegung zu sehen.¹⁰⁷ Der Museumsbund sieht in der Förderung museumsdidaktischer Ansätze ein wichtiges Ziel

⁹⁹ Lisa SPANIER, Kunst- und Kulturvermittlung im Museum. Historie – Bestandsaufnahme – Perspektiven, Düsseldorf 2014, S. 29-30 bezieht sich auf German DENNEBORG, Grußwort, in: Hannelore KUNZ-OTT, Susanne KUDORFER, Traudel WEBER (Hgg.), Kulturelle Bildung im Museum. Aneignungsprozesse-Vermittlungsformen-Praxisbeispiele, Reihe: Kultur- und Museumsmanagement, Bielefeld 2009.

¹⁰⁰ W. BOMANN, Das vaterländische Museum in Celle, in: Schriften der Zentralstelle für Arbeiterwohlfahrtseinrichtungen: Die Museen als Volksbildungsstätten, Bd. 25, Berlin 1904, S. 55 zitiert nach Charmaine LIEBERTZ, Kunstdidaktische Aspekte in der Museumspädagogik. Entwicklung und Gegenwart, Weinheim 1988, S. 36.

¹⁰¹ Charmaine LIEBERTZ, Kunstdidaktische Aspekte in der Museumspädagogik. Entwicklung und Gegenwart, Weinheim 1988, S. 64-65.

¹⁰² Friedrich Waidacher, Handbuch der Allgemeinen Museologie, Wien, Köln, Weimar 1999, S. 97.

¹⁰³ Anke te Heesen, Theorien des Museums zur Einführung, Hamburg 2012, S. 82-83.

¹⁰⁴ Heinrich Pudor, Museumsschulen, in: Zeitschrift Museumskunde 6, 1910, S. 248-253.

¹⁰⁵ Anke te Heesen, Theorien des Museums zur Einführung, Hamburg 2012, S. 97.

¹⁰⁶ Ausdruck des Bedürfnisses nach fachlichem Austausch war die Gründung der Zeitschrift „Museumskunde“ 1905. Monika Sommer, Museologie und Museumsgeschichten, in: Schnittpunkt et al. (Hg.), Handbuch Ausstellungstheorie und -praxis, Wien, Köln, Weimar 2013, S. 17.

¹⁰⁷ Man kann die Phase der Museumsreform und ihre Suche nach einem zeitgemäßen Museum von 1880 bis 1830 ansetzen. Anke te Heesen, Theorien des Museums zur Einführung, Hamburg 2012, S. 101 bezieht sich auf

seiner Arbeit. Dazu zählen eine weiträumigere Präsentation der Sammlungen, Ordnung nach Sachthemen, Objektbeschriftungen, bessere Zugänglichkeit der Institutionen zum Wochenende, das Angebot von Führungen und Vorträgen, sowie intensivere Zusammenarbeit mit Schulen.¹⁰⁸

Gustav Pauli, einer der Mitinitiatoren des deutschen Museumsbundes sieht als zentrale Aufgabe des Museums die Bildung des gesamten Volkes. Damit meint er vor allem bisher noch nicht erreichte Bevölkerungsschichten, wie zum Beispiel Arbeiter_innen und ihre Familien. Es geht seiner Meinung nach darum, erst einmal das Interesse dieser Gruppen am Museum zu wecken. Dafür empfiehlt Pauli Wechselausstellungen mit einem besonderen Bezug zur Gegenwart, aber auch „lichtere Hängungen“, die sich mehr nach ästhetischen als nach Gesichtspunkten der kunsthistorischen Systematik richten. Weniger das Vorwissen der Besucher_innen soll damit angesprochen werden, als die individuelle Wahrnehmung jedes Einzelnen.¹⁰⁹ Er stellt die Bedürfnisse der Besucher_innen über den wissenschaftlichen Anspruch des Museums und sieht darin eine Weiterentwicklung des Gelehrtenmuseums des 19. Jahrhunderts, das auf Vollständigkeit der Darstellung und einen kritischen Katalog Wert legt und sich an Kenner_innen wendet.¹¹⁰

Der Wiener Otto Neurath ist mit seinem Ansatz für mehr Besucher_innenorientierung noch radikaler als Pauli. „Die Museen der Zukunft werden von den Interessensvertretern der Museumsbesucher organisiert und nicht mehr von den Spezialisten, die ausstellen wollen, was sie für richtig halten.“ Er meint damit keine Entprofessionalisierung, sondern im Gegenteil eine Professionalisierung der Museumsarbeit. Das Museum der Zukunft solle seiner Meinung nach nicht nur neues Wissen an die Besucher_innen weitergeben, sondern ihnen durch die Auswahl und Transformation von relevanten Inhalten helfen, sich in der modernen Wissens- und Industriegesellschaft zurechtzufinden. Wichtig ist ihm dabei auch immer die heute noch viel diskutierte, aktuelle gesellschaftliche Relevanz des Gezeigten. Neurath bleibt aber nicht bei diesen theoretischen Überlegungen, sondern entwickelt zusätzlich ein ganz eigenständiges System von bildlicher Vermittlung, das versucht, auf Schrift zu verzichten. Er wendet sich damit vor allem an Fabriks- und Landarbeiter_innen sowie an Kinder, die (noch) nicht lesen können und versucht so den Kreis der potenziellen Museumsbesucher_innen radikal zu erweitern. Neurath begründet damit gemeinsam mit dem Team des von ihm ins Leben gerufenen Gesellschafts- und Wirtschaftsmuseum Wien die so genannte Wiener Methode der Bildstatistik, auch Isotype (International System of Typographic Picture Education) oder Bildpädagogik genannt. Er arbeitet dabei mit Schaubildern und konzipiert Versuchsbilder, die im Museum ausgestellt, an ihrer Vermittlungsleistung gemessen und laufend praxisorientiert weiterentwickelt werden. Ausgangspunkt seiner Überlegungen sind nicht die Objekte einer Ausstellung, oder die Absichten der Kurator_innen, sondern ihre Adressat_innen, die Fragen und Wünsche der Besucher_innen. Der Wert eines Museums liegt für ihn nicht in der Einzigartigkeit der Objekte, sondern allein im pädagogischen Wert. Neurath plädiert für so genannte Isotype-Museen

Alexis JOACHIMIDES, Die Museumsreformbewegung in Deutschland und die Entstehung des modernen Museums 1880-1940, Dresden 2001.

¹⁰⁸ Lisa SPANIER, Kunst- und Kulturvermittlung im Museum. Historie – Bestandsaufnahme – Perspektiven, Düsseldorf 2014, S. 29.

¹⁰⁹ Anke te HEESSEN, Theorien des Museums zur Einführung, Hamburg 2012, S. 102; Alexis JOACHIMIDES, Die Museumsreformbewegung in Deutschland und die Entstehung des modernen Museums 1880-1940, Dresden 2001, S. 189; Gustav PAULI, Das Kunstmuseum der Zukunft, in: Die Kunstmuseen und das Deutsche Volk, Kurt Wolff, Deutscher Museumsbund (Hg.), München 1919, S. 3-20.

¹¹⁰ Pauli geht in seinen Überlegungen, wie viele Theoretiker_innen vom Kunstmuseum aus. Er plädiert deshalb auch dafür, zeitgenössische Kunst in Museen zu zeigen, da sie die „lebendigen Werte der Gegenwart“ transportiert. Gustav PAULI, Das Kunstmuseum der Zukunft, in: Die Kunstmuseen und das Deutsche Volk, Kurt Wolff, Deutscher Museumsbund (Hg.), München 1919, S. 6-7.

die es mehrfach in gleicher Form geben kann. Die Ausstellungsobjekte sind für ihn Lehrmaterial, das in einer variablen Museumsarchitektur immer wieder verändert werden kann.¹¹¹

Pädagogische Konzepte und die Forderung nach eigenen Räumen für die Vermittlung

Die Neuerungen im Museumsbereich zielen nicht allein auf mehr Besucher_innen durch die Erschließung neuer Gesellschaftsgruppen ab, sondern sind auch als konzeptuelle Suche nach einer neuen pädagogischen Qualität zu sehen. Der Kunsthistoriker und Museumsdirektor Wilhelm Reinhold Valentiner fordert 1919 die Einbeziehung von Kunstpädagogen als Berater von Museumsdirektoren.¹¹² Allgemein wird viel über die Zusammenarbeit von Schulen und Museen nachgedacht, wie zum Beispiel die Einführung einer kunsthistorischen Unterrichtsstunde zur Vorbereitung von Museumsführungen für höhere Lehranstalten. In dieser Zeit werden Besuche in Kunstmuseen oft dazu verwendet, dort ausgestellte Werke selbst zeichnerisch umzusetzen. Manchmal direkt vor Ort, teilweise werden die Schüler_innen dazu angehalten, im Museum Skizzen anzufertigen und in der Schule aus den Skizzen die Arbeiten zu reproduzieren oder sie sollen die Kunstwerke völlig aus der Erinnerung in der Schule wiedergeben.¹¹³

1929 findet in Berlin eine Tagung mit dem Titel „Museum und Schule“ statt, die die praktische Zusammenarbeit der zwei Institutionen diskutiert und deren Vorträge 1930 in Buchform veröffentlicht werden. Darin plädiert Franz Hilker für einen eigenen Raum mit Sitzgelegenheiten in Museen, in dem Schüler_innen und Erwachsene Kunstwerke in Ruhe betrachten und eventuell auch skizzieren können. Er beruft sich dabei auf amerikanische Vorbilder. Außerdem fordert er „Museumslehrer“, worunter er pädagogisch gebildete Museumsfachleute versteht, die Kindern und Laien künstlerische Werke näherbringen.¹¹⁴

Das nationalsozialistische Regime setzt allen Reformbewegungen ein jähes Ende und instrumentalisiert die Bildungsarbeit im Museum für politische Propaganda. Es kommt zur Gründung von Kriegsmuseen, zur Erinnerung an die im Krieg Gefallenen.¹¹⁵ Der zweite Weltkrieg stellt eine Zäsur dar, von der sich die Museen in Europa nur langsam erholen.

Internationale Zusammenarbeit und ICOM

Im Jahr 1946 kommt es zur Gründung des internationalen Museumsrates ICOM (International Council of Museums) in Paris. Bereits zwei Jahre später erfolgt die Gründung eines Ausschusses für Bildung und Vermittlung, der 1963 in das bis heute existierende Fachkomitee CECA (Committee for

¹¹¹ Angelique GROSS, Die Bildpädagogik Otto Neuraths. Methodische Prinzipien der Darstellung von Wissen. Veröffentlichungen des Instituts Wiener Kreis. Heidelberg 2015, S. 65-67. Friedrich Waidacher, Handbuch der Allgemeinen Museologie, Wien, Köln, Weimar 1999, S. 107.

¹¹² Wilhelm Reinhold VALENTINER, Umgestaltung der Museen im Sinne der neuen Zeit. Berlin 1919, S. 61 zitiert bei Charmaine LIEBERTZ, Kunstdidaktische Aspekte in der Museumspädagogik. Entwicklung und Gegenwart, Weinheim 1988, S. 76.

¹¹³ Charmaine LIEBERTZ, Kunstdidaktische Aspekte in der Museumspädagogik. Entwicklung und Gegenwart, Weinheim 1988, S. 121.

¹¹⁴ Charmaine LIEBERTZ, Kunstdidaktische Aspekte in der Museumspädagogik. Entwicklung und Gegenwart, Weinheim 1988, S. 76 bezieht sich auf Franz HILKER, Schule und Museum, in: Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht (Hg.), Museum und Schule, Berlin 1930.

¹¹⁵ Charmaine LIEBERTZ, Kunstdidaktische Aspekte in der Museumspädagogik. Entwicklung und Gegenwart, Weinheim 1988, S. 80.

Education and Cultural Action) überführt wird.¹¹⁶ In regelmäßigen Abständen werden internationale Tagungen abgehalten und die Ergebnisse in Tagungsbänden publiziert. Themen sind von Beginn an die Ausbildung von Vermittler_innen in Museen, die Zusammenarbeit von Museen und Lehrer_innen (1954 in London) und die Rolle der Museen für kulturelle Bildung (1952 in Brooklyn). 1970 ist Bildung (education) das Thema der ICOM Generalkonferenz in Grenoble. CECA hat zu dieser Zeit allerdings nur 22 Mitglieder und sieben nationale Correspondents, da nur Personen zugelassen sind, die fest in Museen angestellt sind. Die geringe Teilnehmer_innenzahl spiegelt indirekt die Situation in den Institutionen wider, in denen es äußerst wenige reguläre Stellen für Vermittlung gibt. Eine Änderung der Statuten führt vier Jahre später zu einem Anstieg der Mitglieder auf 300. Ab 1969 erscheint jährlich die Zeitschrift *Museums's Annual*, später ICOM Education seit 1975/76. Beginnend mit dem Jahr 1975 finden mit Ausnahme von 1999 jährlich Treffen auf allen Kontinenten statt. Zu den Konferenz-Berichten kommen seit 1997 noch eigene Publikationen zu speziellen Forschungsthemen. Zusätzlich werden regionale Konferenzen veranstaltet.¹¹⁷

1977 schließen sich die deutschen Vermittler_innen zur CECA Deutschland zusammen, die 1978 die erste Fachtagung mit dem Titel „Grundlagenforschung zur Museumspädagogik“ abhält. Diskutiert werden dabei die Erwartungen der Besucher_innen an die Museumspädagogik, die Kriterien der Qualifikation des Faches als Wissenschaft und Möglichkeiten des fachlichen Austausches.¹¹⁸

In Österreich gibt es in der Anfangszeit von CECA praktisch keine in Museen angestellten Vermittler_innen, was die Teilnahme an dem internationalen Netzwerk verhindert. Diese Situation beginnt sich erst Mitte der 1980er Jahre zu verändern.¹¹⁹ 1996 findet die erste Tagung in Wien statt. Sie steht unter dem Titel „Vor Ort und Weltweit – Neue Strategien der Kommunikation im Museum“ und widmet sich neuen Technologien in Bezug auf Kommunikation in Museen.¹²⁰ 2007 wird eine weitere Konferenz unter dem Titel „Heritage learning matters. Museums and Universal Heritage“ in Wien veranstaltet.¹²¹

Das gestiegene Bewusstsein für die gesellschaftliche Bedeutung von Kultur manifestiert sich auch auf anderer Ebene. Im Jahr 1948 wird die Teilhabe der gesamten Bevölkerung am kulturellen Leben in der allgemeinen Erklärung der Menschenrechte durch die Vereinten Nationen festgeschrieben. In Artikel 27 heißt es: „Jeder hat das Recht, am kulturellen Leben der Gemeinschaft frei teilzunehmen, sich an den Künsten zu erfreuen und am wissenschaftlichen Fortschritt und dessen Errungenschaften teilzuhaben.“¹²² Im selben Jahr tritt Österreich der UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) bei.

¹¹⁶ Lisa SPANIER, *Kunst- und Kulturvermittlung im Museum. Historie – Bestandsaufnahme – Perspektiven*, Düsseldorf 2014, S. 31.

¹¹⁷ Nicole GESCHE-KONING, *ICOM EDUCATION 20. Museums and Education ICOM-CECA Publications 1952-2006*, S. 11-12.

¹¹⁸ Lisa SPANIER, *Kunst- und Kulturvermittlung im Museum. Historie – Bestandsaufnahme – Perspektiven*, Düsseldorf 2014, S. 31 zitiert Udo LIEBELT, *Wie der Hund läuft. Bildung und Kommunikation am Kunstmuseum im Kontext des internationalen Austausches*, in: *Standbein/Spielbein* 84, 2009, S. 20-22.

¹¹⁹ Gespräch mit Hadwig Krätler am 22.2.2018.

¹²⁰ Hadwig KRÄUTLER (Hg.), *New strategies for communication in museums. Proceedings of ICOM-CECA 96*, Wien 1997.

¹²¹ <http://archives.icom.museum/publications/ceca.html> abgerufen am 12.3.2018.

¹²² Gabriele STÖGER, *Museen, Orte für Kommunikation, Einige Aspekte aus der Geschichte der Bildungsarbeit von Museen*, in: Josef SEITER, *Auf dem Weg, Von der Museumspädagogik zur Kunst- und Kulturvermittlung*, Schulheft 111, Wien 2003, S. 20 zitiert die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte.

Rolle und Aufgabe von Museen und ihrer Vermittlung

In der DDR steht die Museumspädagogik schon in den 1950er Jahren im Fokus der Aufmerksamkeit. Das Museum wird als wichtiger außerschulischer Bildungsort gesehen, was der Vermittlung zwar eine größere Aufmerksamkeit, aber in der gegebenen politischen Situation auch weniger inhaltliche Freiheit verschafft. Methodisch bleibt man eng an der Schulpädagogik orientiert.¹²³ Auch die Niederlande sind ein Vorreiter und gründen bereits ab den frühen 1950er Jahren pädagogische Abteilungen an Museen.¹²⁴

1955 fordert die UNESCO verantwortungsvolle und emanzipatorische Bildungs- und Kulturarbeit von Seiten der Museen, die sich um neue Besucher_innengruppen bemüht und die Qualität von Museumsbesuchen verbessert. In den 1960er Jahren kommt es zu einer Blüte der Vermittlung in vielen europäischen Museen. Die öffentlichen Museen sehen sich zunehmend in der Situation, ihre Arbeit durch Besucher_innenzahlen legitimieren zu müssen.¹²⁵

Die Diskussion um die Rolle und Aufgaben des Museums und der darin stattfindenden Vermittlung ist ursächlich verbunden mit der Veränderung des Kunstbegriffs. Im Zuge einer Politisierung findet Kunstproduktion zunehmend im gesellschaftlichen und sozialen Raum statt. Darauf reagiert die Kunstdidaktik sowohl in der Schule als auch im Museum mit der Forderung nach „Erziehung zu ästhetischer Kommunikationsfähigkeit“, was in Folge zunehmend auch gesellschaftskritisch interpretiert wird. Das „Aufdecken der Reproduktion bürgerlicher Herrschaftsstrukturen in Kunst und Kultur“ wird als ein Ziel der visuellen Kommunikation formuliert.¹²⁶

Anfang der 1960er Jahre werden Forderungen nach einer eigenen „auf den Lernort Museum ausgerichteten Didaktik“ laut. Von Seiten der Politik wird argumentiert man könne es nicht verantworten, Museen aus öffentlichen Mitteln zu unterstützen, wenn sie nur von einer Minderheit genützt werden, da die Mehrheit die „Nutzung dieser Institution Museum“ nie gelernt hätte.¹²⁷ Eine intensive Zusammenarbeit zwischen Museen und Schulen wird in diesem Zusammenhang immer wieder gefordert, so auch von der UNESCO Kommission 1963. Der Museumsbund empfiehlt lehrplanbezogene Vermittlungsangebote für Museen, Kontaktaufnahme mit Schulbehörden, Arbeitsgemeinschaften zwischen Museen und Lehrern, Gestaltung didaktischer Ausstellungen und die Mitarbeit bei museumspädagogischen Fortbildungen von Lehrern.¹²⁸ Diese intensive Zusammenarbeit kommt aber in vielen Fällen nicht zustande. Liebertz zitiert eine 1970 an 574 Museen durchgeführte Untersuchung, die ergibt, dass nur 5,9% der Museen mit Schulen zusammenarbeiten und sie begründet dies mit den gegensätzlichen Interessen der beiden

¹²³ Lisa SPANIER, Kunst- und Kulturvermittlung im Museum. Historie – Bestandsaufnahme – Perspektiven, Düsseldorf 2014, S. 38-42.

¹²⁴ Gabriele STÖGER, Museen, Orte für Kommunikation, Einige Aspekte aus der Geschichte der Bildungsarbeit von Museen, in: Josef SEITER, Auf dem Weg, Von der Museumspädagogik zur Kunst- und Kulturvermittlung, Schulheft 111, Wien 2003, S. 21.

¹²⁵ Vgl. ebenda, S. 20.

¹²⁶ Charmaine LIEBERTZ, Kunstdidaktische Aspekte in der Museumspädagogik. Entwicklung und Gegenwart, Weinheim 1988, S. 129.

¹²⁷ W. SCHADENDORF, Einige grundsätzliche Überlegungen zum Thema Museum und Schule, in: Landestagung 68 der Bayrischen Kunsterzieher in Nürnberg von 1968, zitiert bei Charmaine LIEBERTZ, Kunstdidaktische Aspekte in der Museumspädagogik. Entwicklung und Gegenwart, Weinheim 1988, S. 126.

¹²⁸ UNESCO-Kommission (Hg.), Museumsberichte der Deutschen UNESCO-Kommission. Die Öffentlichkeitsarbeit der Museen. Bericht über ein Seminar, das von der Deutschen UNESCO-Kommission und dem Deutschen Nationalkomitee des Internationalen Museumsrates (ICOM) mit Unterstützung der UNESCO 1963 im Museum Folkwang in Essen veranstaltet wurde, Köln 1964 und A. GROTE, Schule und Museum, in: Museumskunde Bd 40, H.2, Berlin, Leipzig 1971, beides zitiert nach Charmaine LIEBERTZ, Kunstdidaktische Aspekte in der Museumspädagogik. Entwicklung und Gegenwart, Weinheim 1988, S. 163.

Institutionen, der Wissenschaftlichkeit versus die Didaktik und der mangelnden Kooperationsbereitschaft der handelnden Personen. Den Museen wird unterstellt, sie würden nur mit Schulen zusammenarbeiten, um ihre Besucherzahlen zu steigern.¹²⁹

Die Öffnung der Museen in den 1970er Jahren und ihre Demokratisierung durch Vermittlung

Gegen Ende der 1960er Jahre fordern viele im Zuge der gesellschaftlichen Umbrüche eine Öffnung und Demokratisierung der Museen. Man will Schwellenängste abbauen und neue Publikumsgruppen an das Museum heranführen. 1979 veröffentlicht Hilmar Hoffmann das Buch „Kultur für alle – Perspektiven und Modelle“, das zu einem Klassiker sozial engagierter Kulturpolitik wird. Hoffmann ist der Meinung, die Betrachtung von Bildern müsse genauso gelernt werden wie Lesen und Rechnen. Er plädiert für Mal- und Modellierkurse für Erwachsene und Kinder ab dem Vorschulalter im Museum, zur Sensibilisierung und Schulung der Wahrnehmung und Kritikfähigkeit. Er verbindet damit die Konzepte der visuellen Kommunikation mit der praktischen Eigentätigkeit der Besucher_innen.¹³⁰

Die Öffnung bezieht sich auf die Besucher_innen ebenso wie auf die Inhalte der Ausstellungen. So soll auch die Geschichte gesellschaftlicher Randgruppen erzählt werden, Alltagsobjekte finden Eingang in die Sammlungen. Das Museum soll einerseits als Lernort dienen, andererseits gibt es Bestrebungen, objektive Wissensvermittlung durch emotionale Sinnzusammenhänge zu ergänzen. Ein Beispiel dafür ist das Musée Sentimental, ein revolutionäres Ausstellungskonzept des Schweizer Künstlers Daniel Spoerri. Es zeigt in historischen Ausstellungen nicht mehr nur historisch bedeutende Objekte, sondern auch Alltagsgegenstände oder persönliche Erinnerungsstücke, die in Zusammenhang mit dem behandelten Thema stehen.¹³¹

Die Öffnung der Museen und die Zunahme vermittlerischer Aktivitäten bringt eine Richtungsdiskussion mit sich und es entwickeln sich zwei Richtungen in der Vermittlung. Einerseits wird auf die bewahrende Funktion der Museen verwiesen mit ihren Aufgaben Sammeln, Erhalten und Erforschen, andererseits gibt es eine Welle euphorischer Reformbestrebungen. Diese nehmen auch Anleihe an Strömungen in Amerika, die dafür plädieren Museen eine Vorreiterrolle in der Veränderung der Gesellschaft einzuräumen.¹³² Die traditionelle Auffassung geht davon aus, Ausstellungsobjekte würden von sich aus genügend Anlass Motivation und Bildungsziele für Besucher_innen in sich tragen. Diese objektbezogene Methode betont das Objekt, seine Eigenreferenz und das von der Fachwissenschaft zur Verfügung gestellte Wissen. Sie gehen von dem zu vermittelnden Wissen aus. Die Gegenrichtung plädiert dafür, von den Besucher_innen auszugehen und ihre Bedürfnisse als Maßstab für die Vermittlungsarbeit zu nehmen. Dieser „soziologische“ Ansatz nimmt ein inhomogenes Publikum als Ausgangspunkt und basiert auf einem demokratischen Verständnis von Vermittlungsarbeit in dem Besucher_innen und Vermittler_innen gleichberechtigt agieren. Hier geht es weniger um frontale Wissensvermittlung als um Kommunikation über Objekte.

¹²⁹ Charmaine LIEBERTZ, *Kunstdidaktische Aspekte in der Museumspädagogik. Entwicklung und Gegenwart*, Weinheim 1988, S. 166-167 bezieht sich auf F.H. KÖHLER, *Die Struktur der westdeutschen Museen 1972*. Koblenzer Beiträge zur Kulturstatistik. Eine Untersuchung aus Anlass der 24. Tagung des Ausschusses „Schul- und Kulturstatistik“ im Verband Deutscher Städtestatistiker 1975 in Berlin, Koblenz 1975.

¹³⁰ Hilmar HOFFMANN, *Das demokratische Museum*, in: O. SCHWENCKE et al. (Hg.), *Plädoyers für eine neue Kulturpolitik*, München 1974, S. 161-162 zitiert nach Charmaine LIEBERTZ, *Kunstdidaktische Aspekte in der Museumspädagogik. Entwicklung und Gegenwart*, Weinheim 1988, S. 141-142.

¹³¹ Monika SOMMER, *Museologie und Museumsgeschichten*, in: SCHNITTPUNKT et al. (Hg.), *Handbuch Ausstellungstheorie und -praxis*, Wien, Köln, Weimar 2013, S. 18.

¹³² Charmaine LIEBERTZ, *Kunstdidaktische Aspekte in der Museumspädagogik. Entwicklung und Gegenwart*, Weinheim 1988, S. 154 zitiert J. KINARD, *Mittler zwischen dem Museum und der Gemeinschaft*, in: *Neue Museumskunde*. H.1, Berlin 1973, S. 11-12.

Der Ansatz geht von einer Theorie des Lehrens und Lernens aus.¹³³ Mäßigende Stimmen treten für einen Mittelweg ein. Das Museum solle weder zum Kultplatz noch zum Spielplatz werden.

Alfred Schmeller, Direktor des Museums des 20. Jahrhunderts in Wien ist der Überzeugung, Museen sollen nicht nur Orte des Zeigens, sondern auch des aktiven Tuns sein. Dadurch könnten das Entstehen eines Werkes nachvollziehbar gemacht und die Kreativität gefördert werden. Im Vordergrund steht für ihn das sinnliche Erlebnis.¹³⁴ Er bietet ab 1970 Programme an, in denen Kinder im Ausstellungsraum „malen, zeichnen und formen“ und die entstandenen Werke anschließend in der Ausstellung gezeigt werden.¹³⁵ Er greift damit zeitgleiche Diskussionen im Kunstunterricht auf, die eine Gleichwertigkeit von Produktivität und Rezeptivität fordern, da die kreative Arbeit einen besseren Zugang zu den Werken verschaffe als sprachliche Methoden.¹³⁶

Amerika ist in dieser Zeit Vorreiter in Sachen Vermittlung. Museen werden dort zu Unterrichtsstätten der kreativen Arbeit deklariert. Dies zeigt sich sowohl in der personellen als auch in der räumlichen Ausstattung der Institutionen. Erziehung, Bildung und Kultur werden als Faktoren zur Steigerung des persönlichen Erfolgs angesehen.¹³⁷

1971 veranstaltet die deutsche UNESCO-Kommission in Essen ein Symposium mit dem Titel „Praxis der Museumsdidaktik“, das die Konstituierung einer unabhängigen museumspädagogischen Disziplin mit eigenem Berufsprofil und einer eigenen fächerübergreifender Grundlagenforschung Professionalisierung und Institutionalisierung fordert. Die Forschung solle sich auf die Rolle und Aufgabe der Museen im kulturellen Leben in Forschung, Bildung und Freizeitgestaltung beziehen und Methoden für eine eigenständige Museumsdidaktik auf interdisziplinärer Basis schaffen. Von Seiten der Museen gibt es teilweise Vorbehalte gegenüber der Vermittlung und ihrem Anspruch auf Mitsprache.¹³⁸ In vielen Museen ist man der Meinung, andere Aufgaben seien wichtiger als die Vermittlung. Die Aktivitäten von ICOM wirken sich hier aber mit der Zeit meinungsbildend aus.¹³⁹

Mit den 1970er Jahren gewinnt das Thema Freizeit eine größere gesellschaftliche Bedeutung und konfrontiert die Museen mit neuen Herausforderungen. Das Museum als Lernort hat nicht mehr nur die Funktion, Museumsbesucher_innen besser für ihren beruflichen Alltag zu qualifizieren, sondern soll auch die Möglichkeit zu schöpferischer Selbstverwirklichung und Persönlichkeitsentwicklung

¹³³ Gabriele STÖGER, Museen, Orte für Kommunikation, Einige Aspekte aus der Geschichte der Bildungsarbeit von Museen, in: Josef SEITER, Auf dem Weg, Von der Museumspädagogik zur Kunst- und Kulturvermittlung, Schulheft 111, Wien 2003, S. 21 bezieht sich auf Charmaine LIEBERTZ, Kunstdidaktische Aspekte in der Museumspädagogik. Entwicklung und Gegenwart, S 167f und Eva STURM, Im Engpass der Worte, Sprechen über moderne und zeitgenössische Kunst, Berlin 1996, S. 169.

¹³⁴ Renate HÖLLWART, Vom Stören, Beteiligen und Sichorganisieren. Eine kleine Geschichte der Kunstvermittlung in Wien, in SCHNITTPUNKT (Hg), Wer spricht? Autorität und Autorenschaft in Ausstellungen, Wien 2005, S. 106-107.

¹³⁵ Renate HÖLLWART, Entwicklungslinien der Kunst- und Kulturvermittlung, in: SCHNITTPUNKT et al. (Hg.), Handbuch Ausstellungstheorie und -praxis, Wien, Köln, Weimar 2013, S. 38.

¹³⁶ Charmaine LIEBERTZ, Kunstdidaktische Aspekte in der Museumspädagogik. Entwicklung und Gegenwart, Weinheim 1988, S. 171.

¹³⁷ Charmaine LIEBERTZ, Kunstdidaktische Aspekte in der Museumspädagogik. Entwicklung und Gegenwart, Weinheim 1988, S. 176.

¹³⁸ Charmaine LIEBERTZ, Kunstdidaktische Aspekte in der Museumspädagogik. Entwicklung und Gegenwart, Weinheim 1988, S. 167 zitiert UNESCO-Kommission (Hg.), Museumsberichte der Deutschen UNESCO-Kommission, Die Praxis der Museumsdidaktik. Bericht über ein internationales Seminar der Deutschen UNESCO-Kommission, veranstaltet in Zusammenarbeit mit dem Museum Folkwang Essen, 1971, Köln 1974, S. 167 und Lisa SPANIER, Kunst- und Kulturvermittlung im Museum. Historie – Bestandsaufnahme – Perspektiven, Düsseldorf 2014, S. 67.

¹³⁹ Hadwig KRÄUTLER, Museum education in Austria – The present state and a proposal for development, dissertation Leicester 1984, S. 21.

geben. Zusätzlich wird das Museum aber auch zu einem Ort des Vergnügens und der Unterhaltung und erlangt dadurch soziale Funktionen. Es kommt zu Veranstaltungen in Museen, die die Medien Film, Fernsehen, Musik und Dichtung einschließen. Von Seiten der Politik wird kulturelle Bildung zunehmend mehr geschätzt und Museen rücken mehr in die allgemeine Aufmerksamkeit, was sich in zahlreichen Museumsneubauten manifestiert. Vermittlungsangebote in Museen dienen mancherorts zur Legitimierung der Ausgaben für einen Museumsbau zu Prestigezwecken. Aus der Freizeitpädagogik kommend halten spielerische Herangehensweisen Einzug in die Vermittlungsarbeit im Museum. Ihr Hauptcharakteristikum ist eine offene Lernsituation, in der die Teilnehmer_innen selbst bestimmen, wie und mit welcher Intensität sie sich mit den Inhalten beschäftigen.¹⁴⁰

Forderungen nach einer eigenständigen Disziplin der Vermittlung

Mayrhofer und Zacharias formulieren 1977 dezidierte Forderungen an eine Vermittlung am Lernort Museum: „Museumspädagogik vermittelt zwischen musealen Inhalten, Informationen, Objekten, Präsentationsformen und den Interessen und Aneignungsbedürfnissen der Zielgruppen“. Sie fordern eine Hinwendung zum soziokulturellen Umfeld ihres Einzugsgebietes, eine Orientierung an den Besucher_innen, die Verhaltensrituale sollen nicht die Auseinandersetzung mit den Inhalten überlagern, kreative Aneignungsprozesse durch „Animation, didaktische Räume und Aktivierungsangebote“. Außerdem plädieren sie dafür, dass Vermittlung nicht auf die Rolle der Aktualisierung der musealen Inhalte beschränkt bleiben dürfe, sondern „integraler Bestandteil der Museumstätigkeit und -organisation“ sein müsse. Die Museumsobjekte seien nicht Ziel sondern Mittel der Vermittlung. Mayrhofer und Zacharias fordern die Entwicklung einer Museumsdidaktik mit eigenständigen Methoden.¹⁴¹ Diese Forderung die Vermittlung als eigenständige Disziplin zu etablieren, findet in Folge eine breite Zustimmung im Feld.

1981 erscheint erstmals das Handbuch Museumspädagogik von Weschenfelder und Zacharias. Es versucht eine Verknüpfung von praktischen Erfahrungen in der Abhaltung von Vermittlungsformaten der vorhergegangenen Jahre mit theoretischen Überlegungen, Didaktik und Sozialisationsforschung herzustellen. Ziel ist das Herausarbeiten einer „museumspädagogischen Identität“, sowie Argumentations- und Handlungshilfen für Vermittler_innen zu geben. Die Autoren beziehen Vermittlung zu diesem Zeitpunkt in erster Linie auf Aktivitäten mit Kindern und Jugendlichen. Es geht ihnen um die Vermittlung der ausgestellten Objekte, aber auch der Tätigkeitsfelder von Museen, wie Sammeln, Bewahren, Forschen und Vermitteln. Einsichten über vergangene und gegenwärtige „Wirklichkeiten“ sollen die Besucher_innen dazu befähigen, „zukünftige Wirklichkeiten aktiv zu gestalten.“¹⁴² Hierbei beschäftigen sich die Autoren auch kritisch mit den Präsentationsmethoden von Museen. Ihrem Ansatz folgend, sich auf Kinder und Jugendliche zu beziehen, fordern sie eine kritische Auseinandersetzung mit „Verhaltenshürden“, einseitigen historischen Darstellungen und glorifizierenden Wertungen. Diese Präsentationsformen sollten durch die pädagogischen Methoden der Vermittlung „parteilich im Interesse der Kinder und Jugendlichen“ thematisiert werden.¹⁴³ Als grundlegenden Unterschied der Museumspädagogik zur Pädagogik in der Schule formulieren sie die Offenheit der Lernsituation im Museum gegenüber ihrer genauen Planung in der Schule. Kinder

¹⁴⁰ Charmaine LIEBERTZ, *Kunstdidaktische Aspekte in der Museumspädagogik. Entwicklung und Gegenwart*, Weinheim 1988, S. 185-186 und 203.

¹⁴¹ H. MAYRHOFER, W. ZSCHARIAS, *Projektbuch Ästhetisches Lernen*, Hamburg 1977, S. 114-117 und 196, zitiert bei Charmaine LIEBERTZ, *Kunstdidaktische Aspekte in der Museumspädagogik. Entwicklung und Gegenwart*, Weinheim 1988, S. 203-204.

¹⁴² Klaus WESCHENFELDER, Wolfgang ZACHARIAS, Vorwort, in: *Handbuch Museumspädagogik. Orientierungen und Methoden für die Praxis*, Düsseldorf 1988 (zweite Auflage), S. 10.

¹⁴³ Vgl. ebenda, S. 69.

sollen die Möglichkeit haben sich Dinge in ihrer eigenen Art und Weise anzueignen, sei es spielerisch, durch Nachahmung, durch gegenständliche Tätigkeit, durch entdeckendes Lernen, durch Experiment oder Rekonstruktion.¹⁴⁴ In Bezug auf die Lernziele der Museumspädagogik äußern Weschenfelder und Zacharias die Meinung, diese müssten nicht immer im Vorhinein klar definiert sein und können auch den Schüler_innen selber überlassen werden.¹⁴⁵

Die beiden Autoren bezeichnen die Gestaltung von Ausstellung als Ausstellungsdidaktik und sehen darin einen Teil der Museumspädagogik. Aufgabe der personellen Vermittlung sei es dann, diese Ausstellungen an die konkreten Besucher_innen adäquat zu vermitteln.¹⁴⁶

Die Gründung des Österreichischen Museumsbundes

Im Jahr 1981 wird der österreichische Museumsbund als Verein eingetragen, der eine Vernetzungsplattform für alle österreichischen Museen bietet. Die Vereinszeitschrift „neues museum“ erscheint seit 1989. Seit diesem Jahr findet auch jährlich der österreichische Museumstag statt.¹⁴⁷

Ideen zu einer Service-Organisation für österreichische Museen

Hadwig Kräutler fordert 1984 für eine Etablierung der Vermittlung an österreichischen Museen die Einrichtung einer Museums-Service-Organisation. Sie meint nur gut organisierte und fundierte Angebote können das Publikum ansprechen. Diese müssen erfolgreich beworben und koordiniert werden und sich an klare Standards und evaluierbare Richtlinien halten, sodass sie bei Bedarf adaptiert werden können. Ausschlaggebend für die Qualität von Vermittlung ist ihrer Meinung nach auch eine gute Kommunikation innerhalb und außerhalb der Museen.

Kräutler analysiert die Situation zu diesem Zeitpunkt in Österreich und konstatiert, dass die meisten Museen lediglich Führungen durch nicht speziell ausgebildetes Personal anbieten. Teilweise gibt es auch Führungen und Vorträge für Schulklassen. Ein Raum für praktisches Arbeiten ist in einem der 18 von ihr untersuchten Museen vorhanden. Einige Häuser bieten zusätzliche Aktivitäten wie Ferienkurse oder Material für Schulklassen und Lehrer_innen an. Sie schreibt „Discussions of problems of education in museums on a professional level and with international standards have not yet affected Austrian museological scene strongly, neither on a theoretical nor on a practical level.“¹⁴⁸

Kräutler stellt allerdings zum Zeitpunkt ihrer Studien ein steigendes Interesse an Vermittlung in den österreichischen Museen fest. Dies äußert sich unter anderem in einer Vorlesung über Museumsdidaktik an der Akademie für Bildende Künste in Wien im Rahmen der Lehrer_innenausbildung oder einer 1983 von den für Schule und Museen zuständigen Ministerien organisierten Konferenz mit dem Titel „Schule und Museum“.

¹⁴⁴ Vgl. ebenda, S 155.

¹⁴⁵ Vgl. ebenda, S 177.

¹⁴⁶ Vgl. ebenda, S. 349 und 356.

¹⁴⁷ Wolfgang MUCHITSCH, Editorial, in: neues museum. Die österreichische Museumszeitschrift, 14-4, Oktober 2014.

¹⁴⁸ Hadwig KRÄUTLER, Museum education in Austria – The present state and a proposal for development, dissertation Leicester 1984, S. 35 und 70-71.

Sie klassifiziert drei Gruppen von Vermittlungsaktivitäten, die zu diesem Zeitpunkt in österreichischen Museen stattfinden: von Seiten der Museen selber initiierte und mit eigenem Personal besetzte Formate, von Lehrer_innen organisierte Aktivitäten oft auch im Zuge der Lehrer_innenausbildung und Programme, die von so genannten Freelancern von außen an die Organisationen herangetragen werden. Hier nennt sie als Beispiele das 1977 von Heiderose Hildebrand und anderen ins Leben gerufene „Lebende Museum“, das Programme in unterschiedlichen Institutionen anbietet, oder die 1983 gegründete „Initiative für Kulturpädagogik“. Alle Angebote wenden sich an Schulklassen.¹⁴⁹

Kräutler schlägt in ihrer Arbeit die Bildung eines Museumsservice vor, das die Vermittlung aller Bundes- und Landesmuseen zu einem gemeinsamen Netzwerk verbindet, zum Austausch von Informationen und Erfahrungen sowie für administrative Zusammenarbeit.¹⁵⁰

Vermittlung von außen - die Einrichtung pädagogischer Dienste

Sowohl in Deutschland als auch in Österreich werden grundlegende vermittlerische Initiativen von außen an die Museen herangetragen. In Deutschland organisieren große Städte so genannte pädagogische Dienste, in Österreich kommt die Initiative ministerieller Ebene.¹⁵¹ Kulturpolitische Ziele dieser Maßnahmen sind eine Hebung des Bildungsniveaus und eine Verbesserung des Kulturverhaltens der Bevölkerung.¹⁵² So wollen sowohl die Kunstrezeption als auch die kreative Eigentätigkeit der Museumsbesucher_innen unter pädagogischer Anleitung zu fördern. Oft ist eine enge Zusammenarbeit mit Schulbehörden gegeben und in manchen Städten arbeiten Lehrer_innen verschiedener Schultypen für eine gewisse Zeit in Museen mit, um die Museumswissenschaftler zu unterstützen. Dies hat allerdings keine große Breitenwirkung, da eine Verschulung des Museums befürchtet wird.¹⁵³

In Österreich ergibt sich im Jahr 1985 die günstige politische Situation, dass die Ministerien für Wissenschaft und Unterricht sich darüber verständigen, einen museumspädagogischen Dienst der Bundesmuseen einzurichten. Dafür werden zwei feste Stellen geschaffen und mit Heiderose Hildebrand und Hadwig Kräutler besetzt, gemeinsam mit 25 freien Mitarbeiter_innen. Diese engagierte Gruppe startet mehrere Projektinitiativen an unterschiedlichen Museen, die zu Keimzellen professioneller Vermittlungsarbeit werden. Sie setzen unterschiedliche Schwerpunkte, die neben der praktischen Vermittlungstätigkeit die Entwicklung eines eigenen Methodenrepertoires, sowie die strukturelle Einbettung der Vermittlung in möglichst viele Institutionen betreffen. Vorbild dafür sind vor allem Institutionen im angloamerikanischen Raum, die zu diesem Zeitpunkt in Bezug

¹⁴⁹ Vgl. ebenda, S. 73-76.

¹⁵⁰ Vgl. ebenda, S. 173-174.

¹⁵¹ Lisa SPANIER, Kunst- und Kulturvermittlung im Museum. Historie – Bestandsaufnahme – Perspektiven, Düsseldorf 2014, S. 33 nennt die Gründung städtischer und kommunaler Dienste 1961 in Berlin, 1965 in Köln, 1968 Nürnberg, 1973 München. Renate HÖLLWART, Entwicklungslinien der Kunst- und Kulturvermittlung, in: SCHNITTPUNKT et al. (Hg.), Handbuch Ausstellungstheorie und -praxis, Wien, Köln, Weimar 2013, S. 38 berichtet von der Gründung des museumspädagogischen Dienstes 1985 im Museum Moderner Kunst Wien. Renate HÖLLWART, Vom Stören, Beteiligen und Sichorganisieren. Eine kleine Geschichte der Kunstvermittlung in Wien, in SCHNITTPUNKT (Hg.), Wer spricht? Autorität und Autorenschaft in Ausstellungen, Wien 2005, S. 108.

¹⁵² Gabriele STÖGER, Museen, Orte für Kommunikation, Einige Aspekte aus der Geschichte der Bildungsarbeit in Museen, S. 23 in: Josef SEITER, Auf dem Weg, Von der Museumspädagogik zur Kunst- und Kulturvermittlung, Schulheft 111, Wien 2003.

¹⁵³ Charmaine LIEBERTZ, Kunstdidaktische Aspekte in der Museumspädagogik. Entwicklung und Gegenwart, Weinheim 1988, S. 179.

auf Vermittlung bessere Voraussetzungen in Theorie und Praxis bieten.¹⁵⁴ Sie bilden eine wichtige Grundlage für die Entwicklung der Vermittlung als eigenständiges Berufsfeld in österreichischen Museen.

Auf Seiten der Institutionen hält sich die Anerkennung der Vermittler_innen jedoch in Grenzen. Ihre Tätigkeit wird meist nicht als gleichwertig zu der der Museumswissenschaftler_innen bewertet und sie werden nicht in die konzeptuelle Arbeit der Museen eingebunden. Dies führt zu einer Stagnation der Theoriebildung und zu einer Frustration auf Seiten der Vermittler_innen.¹⁵⁵

Ausbildungsmöglichkeiten für Kulturvermittler_innen

Die Erweiterung des Angebotes an Vermittlungsprogrammen verlangt in Folge nach zusätzlichen Kompetenzen und einer Vielfalt an Methoden. Durch subjektive Betrachtung, Gespräche, den Einsatz von Gegenständen und unterschiedlichen Medien, spielerische Methoden und praktisches Arbeiten werden neue Zugänge geschaffen. Die Reflexion und theoretische Untermauerung der verwendeten Methoden ist von Anfang an Teil der museumspädagogischen Arbeit.¹⁵⁶ Die neuen Ansätze bedürfen neuer Ausbildungsmöglichkeiten. Diese sind meist an andere Basisstudien angeschlossen oder finden in Form von Lehrgängen statt. 1989 wird in Österreich am Interuniversitären Forschungsinstitut für Fernstudien an der Universität Klagenfurt der erste Hochschullehrgang für „Museumspädagogik“ ins Leben gerufen.¹⁵⁷ 1994 wird am Institut für Kulturwissenschaften ein postgradualer Lehrgang für „Kommunikation im Museum“ eingerichtet, der später „Ausbildung zum Kurator / zur Kuratorin für Kommunikation im Museum“ genannt und seit 2002 als „ecm/Lehrgang“ an der Universität für Angewandte Kunst weitergeführt wird, was ursprünglich für „exhibition and cultural communication management“ steht und nun mit „educating/curating/managing“ übersetzt wird.¹⁵⁸ Heute bieten einige Pädagogische Hochschulen Studiengänge für Kulturvermittlung an, so der Hochschullehrgang: Kulturvermittlung an der Privaten Pädagogischen Hochschule Linz oder der Lehrgang Kulturvermittlung an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems.¹⁵⁹ An der Akademie der Bildenden Künste Wien ist Kulturvermittlung ein Teilbereich der Ausbildung am Institut für das künstlerische Lehramt.¹⁶⁰

In Deutschland wird 1983 der Diplomaufbaustudiengang Erziehungswissenschaften der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg initiiert, der die Pflichtfächer Kunst- und Museumspädagogik enthält. An der Humboldt-Universität Berlin wird 1989 ein postgradualer Studiengang Museologie

¹⁵⁴ Gespräch mit Hadwig KRÄUTLER am 22. 2. 2018.

¹⁵⁵ Charmaine LIEBERTZ, *Kunstdidaktische Aspekte in der Museumspädagogik. Entwicklung und Gegenwart*, Weinheim 1988, S. 218-219.

¹⁵⁶ Renate HÖLLWART, *Entwicklungslinien der Kunst- und Kulturvermittlung*, in: SCHNITTPUNKT et al. (Hg.), *Handbuch Ausstellungstheorie und -praxis*, Wien, Köln, Weimar 2013, S. 38.

¹⁵⁷ Renate HÖLLWART, *Vom Stören, Beteiligen und Sichorganisieren. Eine kleine Geschichte der Kunstvermittlung in Wien*, in: SCHNITTPUNKT (Hg.), *Wer spricht? Autorität und Autorenschaft in Ausstellungen*, Wien 2005, S. 111.

¹⁵⁸ Renate HÖLLWART, *Entwicklungslinien der Kunst- und Kulturvermittlung*, in: SCHNITTPUNKT et al. (Hg.), *Handbuch Ausstellungstheorie und -praxis*, Wien, Köln, Weimar 2013, S. 40 und <http://www.ecm.ac.at/history/> (abgerufen am 10.5.2018).

¹⁵⁹ https://www.phdl.at/index.php?id=2793&tx_wbplugin_wbdb%5Bcallfn%5D=booking&tx_wbplugin_wbdb%5Bpgmid%5D=525&tx_wbplugin_wbdb%5Btitle%5D=Aktuell:_Kulturvermittlung_%3Cbr%3E2017-2019 (abgerufen am 10.5.2018) und <http://www.kphvie.ac.at/institute/zentrum-fuer-weiterbildung/hochschullehrgaenge-im-ueberblick/kulturvermittlung.html> (abgerufen am 10.5.2018)

¹⁶⁰ <https://www.akbild.ac.at/Portal/studium/studienrichtungen/kunstlerisches-lehramt> (abgerufen am 10.5.2018).

mit museumspädagogischen Inhalten eingeführt. Im außeruniversitären Bereich wird 1986 die Bundesakademie für kulturelle Bildung in Wolfenbüttel gegründet, die über ein eigenes Fachreferat Museumspädagogik verfügt.¹⁶¹

Seit Mitte der 2000er Jahre sind zunehmend Ausbildungen für Vermittlung an Hochschulen zu finden. Lehrgänge die ursprünglich hauptsächlich für Lehramtsstudent_innen konzipiert waren, bieten nun auch Veranstaltungen in außerschulischer Vermittlung an.¹⁶²

Die folgenden Studienmöglichkeiten werden auf einer Liste des deutschen Bundesverbandes Museumspädagogik e.V. von 2016 angeführt. Die Hochschule für Technik, Wirtschaft und Kultur Leipzig bietet derzeit in Kooperation mit der Bundesakademie Wolfenbüttel und dem Bundesverband Museumspädagogik einen Masterstudiengang Museumspädagogik an, die Universität Bremen ein Master-Studium „Kunst- und Kulturvermittlung“ und die Hochschule der Bildenden Künste Saar in Saarbrücken ein Master-Studium „Museumspädagogik“.¹⁶³ An der Universität Hildesheim wird ein Master-Studium Kulturvermittlung angeboten.¹⁶⁴

Ansonsten wird Vermittlung nur als Teilbereich anderer Studien angeboten: An der Hochschule für Technik und Wirtschaft Berlin im Rahmen eines Bachelor-Studiums „Museumskunde“ und eines Master-Studiums „Museumsmanagement und Kommunikation“, an der Hochschule für Technik, Wirtschaft und Kultur in Leipzig im Rahmen eines Bachelor-Studiums „Museologie“, an der Julius-Maximilians-Universität Würzburg im Rahmen eines Bachelor-Studiums „Museologie und materielle Kultur“, an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf im Rahmen eines Master-Studiums „Kunstgeschichte mit Schwerpunkt Kunstvermittlung in Museum und Kunsthandel“, an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg im Rahmen eines Master-Studiums „Museum und Ausstellung“, und an der Universität Würzburg im Rahmen eines Master-Studiums „Museumswissenschaft/Museum Studies“.¹⁶⁵ Spanier führt noch Studien an den Universitäten Lüneburg und Ludwigsburg an.¹⁶⁶

In der Schweiz gibt es zwei Studienmöglichkeiten: Die Züricher Hochschule der Künste bietet ein Bachelor- und ein Masterstudium in „Art Education“ an und eine Doktoratskooperation mit der Universität für Angewandte Kunst, Wien und der Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg in Deutschland.¹⁶⁷ An der Fachhochschule der Künste Bern kann man einen „Master of Arts in Art Education“ erlangen.¹⁶⁸

Die Aufzählung zeigt die uneinheitliche Ausbildungssituation. Immer wieder wird über einheitliche Standards und eine geregelte Ausbildung für den Beruf der Kulturvermittlung diskutiert. Viele sehen

¹⁶¹ Lisa SPANIER, Kunst- und Kulturvermittlung im Museum. Historie – Bestandsaufnahme – Perspektiven, Düsseldorf 2014, S. 201.

¹⁶² Carmen MÖRSCH, In Verhältnissen über Verhältnisse forschen: Kunstvermittlung in Transformation als Gesamtprojekt, in: Bernadette SETTELE, Carmen MÖRSCH (Hg.), Kunstvermittlung in Transformation. Perspektiven und Ergebnisse eines Forschungsprojektes, Zürich 2012, S. 307.

¹⁶³ https://www.museumspaedagogik.org/fileadmin/user_upload/bund/PDF/Service/BVMP_Studienmoeglichkeiten_April_2016.pdf (abgerufen am 10.5.2018).

¹⁶⁴ Lisa SPANIER, Kunst- und Kulturvermittlung im Museum. Historie – Bestandsaufnahme – Perspektiven, Düsseldorf 2014, S. 221.

¹⁶⁵ https://www.museumspaedagogik.org/fileadmin/user_upload/bund/PDF/Service/BVMP_Studienmoeglichkeiten_April_2016.pdf (abgerufen am 10.5.2018).

¹⁶⁶ Lisa SPANIER, Kunst- und Kulturvermittlung im Museum. Historie – Bestandsaufnahme – Perspektiven, Düsseldorf 2014, S. 220.

¹⁶⁷ <https://www.zhdk.ch/phd-in-art-education-2934> (abgerufen am 10.5.2018)

¹⁶⁸ https://www.museumspaedagogik.org/fileadmin/user_upload/bund/PDF/Service/BVMP_Studienmoeglichkeiten_April_2016.pdf (abgerufen am 10.5.2018).

im Fehlen von klaren Standards in der Ausbildung ein Hindernis für die Beseitigung der oft kritisierten schlechten Arbeitsbedingungen vieler in der Vermittlung Tätigen.¹⁶⁹ Zusätzlich erschwerend für die Festlegung von einheitlichen Ausbildungsstandards sind die Forderungen nach interdisziplinären Qualitäten der Vermittler_innen entsprechend der Institution, in der sie tätig sind. Gefordert werden meist ein akademischer Abschluss in einem das Museum betreffenden Fachgebiet, museologisches Grundlagenwissen und pädagogisches Basiswissen, Kenntnis unterschiedlicher Lerntheorien und Beherrschung fachdidaktischer Methoden. Zusätzlich werden Kompetenzen im kommunikativen Bereich gefordert, sowie Kenntnisse in Besucherforschung, Personal- und Projektmanagement.¹⁷⁰

Besucherorientierung im Spannungsfeld unterschiedlicher Zielvorstellungen

In den 1990ern ist ein Aufschwung der Vermittlung zu beobachten, der auch mit der allgemeinen Hinwendung der Museen zu ihren Besucher_innen, unter dem Schlagwort Besucherorientierung, zu tun hat. In Zeiten zunehmender Konkurrenz, kleinerer Budgets und dem Bedürfnis nach Rechtfertigung durch Besucher_innenzahlen besteht die Gefahr, dass die Vermittlung als ein Werbe- und Marketinginstrument missbraucht wird. Teilweise kommt es zu einer Verschiebung der Aufgaben der Vermittlung in Richtung Organisation, Verwaltung, Marketing und Öffentlichkeitsarbeit. Vermittlung wird teilweise als Information, Buchungsagentur oder Fortbildungsinstitut gesehen. Auch kann ein Spannungsverhältnis zwischen den Ansprüchen auf unterhaltsame Events und fundierter inhaltlicher Vermittlungsarbeit beobachtet werden.¹⁷¹

In dieser Zeit werden die ersten fixen Stellen für Vermittler_innen an öffentlichen österreichischen Museen geschaffen. Diese beschränken sich meist nur auf die Leitungen der Vermittlungsabteilungen. Die einzelnen Vermittler_innen sind in der Regel weiterhin selbständig tätig.¹⁷²

Die Bildung von Interessensvertretungen

In den 1990er Jahren formieren sich Interessensvertretungen für Vermittler_innen. Im deutschsprachigen Raum sind das 1991 in Deutschland der Bundesverband Museumspädagogik e.V., im gleichen Jahr der Österreichische Verband der Kunst- und KulturvermittlerInnen im Museums- und Ausstellungswesen und 1994 Museumspädagogik Schweiz.¹⁷³ Die Verbände sehen sich in erster Linie als Interessensvertretungen der freien Vermittler_innen, im Gegensatz zu den angestellten

¹⁶⁹ Michael PARMENTIER, Unsystematische Anmerkungen zur Ausbildungssituation der Museumsberufe, Diskussionsbeitrag zum Workshop: Museologische Aus- und Weiterbildung: Perspektiven-Kooperationen in der Bundesakademie für kulturelle Bildung Wolfenbüttel am 31. Oktober und 1. November 2006, <http://www.60320ffm.de/orbis/wp-content/uploads/2008/09/Anmerk.z.Ausbildungssituation%20der%20Museumsberufe.pdf>. (abgerufen am 10.5.2018).

¹⁷⁰ Lisa SPANIER, Kunst- und Kulturvermittlung im Museum. Historie – Bestandsaufnahme – Perspektiven, Düsseldorf 2014, S. 217 bezieht sich auf Bundesverband Museumspädagogik e.V./Deutscher Museumsbund e.V. (Hg.) in Zusammenarbeit mit dem Österreichischen Verband der KulturvermittlerInnen im Museums- und Ausstellungswesen und dem Schweizerischen Verband der Fachleute für Bildung und Vermittlung im Museum, Qualitätskriterien für Museen: Bildungs- und Vermittlungsarbeit, 2008.

¹⁷¹ Lisa SPANIER, Kunst- und Kulturvermittlung im Museum. Historie – Bestandsaufnahme – Perspektiven, Düsseldorf 2014, S. 44-48, 65.

¹⁷² Wencke MADERBACHER, Sandra MALEZ, Kulturvermitteln – Vom Prekariat zum Beruf, in: neues museum 1, 2018, S. 62-64.

¹⁷³ Lisa SPANIER, Kunst- und Kulturvermittlung im Museum. Historie – Bestandsaufnahme – Perspektiven, Düsseldorf 2014, S. 43.

Vermittler_innen, die sich eher über ICOM CECA organisieren. Ziel der Verbände ist es unter anderem, Honorarsätze für freie Vermittler_innen festzusetzen, die als Anhaltspunkt für Honorarverhandlungen dienen können. Regelmäßig stattfindende Tagungen werden zur Weiterbildung und zum Netzwerken genutzt.

Die Verbandszeitschriften der Interessensvertretungen bieten eine wichtige Plattform für die Vernetzung untereinander. Die Zeitschrift des deutschen Vereins trägt den Titel „Standbein und Spielbein“ und entwickelt sich von einem 1980 vom AK Norddeutschland initiierten Heft zur offiziellen Fachzeitschrift. Die österreichische Verbandszeitschrift heißt „faxen“. Beide Zeitschriften geben einen guten Überblick über die aktuellen Diskussionen im Feld der Vermittlung und können in der Rückschau als Stimmungsbild der Zeit gelesen werden. Die „faxen“ erscheinen von Mai 1991 bis 2002 in 41 Nummern und entwickeln sich von einem Blatt mit Informationen zu politischen und ökonomischen Rahmenbedingungen des Berufsfeldes zu einer wichtigen Zeitschrift mit redaktionellen Fachbeiträgen.¹⁷⁴

Die Änderung der Berufsbezeichnung in Österreich von Museumspädagogik zu Kunst- und Kulturvermittlung anlässlich der Gründung der Interessensvertretung ist das Ergebnis heftiger Diskussionen innerhalb des Feldes. Die Tendenz dieser Zeit ist der Wunsch, sich einem breiteren Publikum zuzuwenden und Kinder und Jugendliche auch außerhalb der Schule für das Museum zu interessieren. Ein Resultat dieser Bemühungen ist die Schaffung eigener Kinder- und Jugendmuseen oder entsprechender Abteilungen in größeren Institutionen. Außerdem versucht man, das Interesse dieser Zielgruppe durch Anbindung der Ausstellung an ihre unmittelbare Lebensrealität, abwechslungsreiche Gestaltung und Handlungsmöglichkeiten innerhalb der Ausstellung zu wecken.¹⁷⁵

Viel diskutiert innerhalb des Verbandes werden im Laufe der Jahre immer wieder die Vor- und Nachteile einer Eingliederung der Vermittlung in die Institution Museum gegenüber unabhängiger Vermittler_innen, die von außen kritisch auf die Institution blicken können. Externe Vermittler_innen haben zwar den Vorteil einer größeren Autonomie und einer Perspektive von außen auf die Institution, andererseits arbeiten sie meist selbständig in unsicheren wirtschaftlichen Verhältnissen. Eine finanzielle Absicherung und die Möglichkeit die Ausstellungsinhalte mitzugestalten sind für externe Vermittler_innen in der Regel nicht gegeben.¹⁷⁶

Ein Beispiel einer kontroversiellen Haltung der Vermittlung gegenüber der Museumsleitung ist eine Gruppe von Vermittler_innen des museumspädagogischen Dienstes der Bundesmuseen rund um Heiderose Hildebrand, die im Museum Moderner Kunst Wien ein Vermittlungsprogramm unter dem Namen „Kolibri flieg“ anbieten. Nach einem Wechsel in der Museumsleitung 1991 werden im Haus Zettel aufgehängt, die besagen, dass sich „das sehr geehrte Publikum durch die museumspädagogische Arbeit im Hause nicht gestört fühlen“ möge. Dies bringt die Vermittler_innen so auf, sodass sie ihre Bezeichnung innerhalb des Museums ändern und sich fortan „Stördienst“ nennen.¹⁷⁷ Diese Freiheit ihre Rolle innerhalb des Museums so provokant zu verhandeln, hätten sie wohl nicht gehabt, wären sie Teil der Institution gewesen.

¹⁷⁴ Gabriele STÖGER in last faxen, Nr 42, Wien, 2002.

¹⁷⁵ Lisa SPANIER, Kunst- und Kulturvermittlung im Museum. Historie – Bestandsaufnahme – Perspektiven, Düsseldorf 2014, S. 37.

¹⁷⁶ Renate HÖLLWART, Vom Stören, Beteiligen und Sichorganisieren. Eine kleine Geschichte der Kunstvermittlung in Wien, in SCHNITTPUNKT (Hg.), Wer spricht? Autorität und Autorenschaft in Ausstellungen, Wien 2005, S. 109.

¹⁷⁷ Vgl. ebenda, S. 109.

Kritische Vermittlung und das Hinterfragen der eigenen Rolle als Vermittler in

Ab der Mitte der 1990er Jahre gerät im Zusammenhang mit dem Begriff der kritischen Vermittlung die Rolle der Vermittlung gegenüber der Institution immer mehr in den Blick. Die amerikanische Künstlerin Andrea Fraser inspiriert den Diskurs bereits 1989 durch ihre Performance „Museum Highlights: A Gallery Talk“, die eine institutionskritische Position der Vermittlung propagiert. Aber auch das Verhältnis der Vermittler_innen gegenüber den Besucher_innen wird auf seine Hierarchie und Machtstrukturen hin untersucht. Eva Sturm widmet sich Kommunikationsprozessen in der Vermittlung und hinterfragt die unterschiedlichen Rollen von Sprechenden, Zuhörenden, Befragten, Antwortenden, Erklärenden und Belehrenden Personen.¹⁷⁸ Das Sprechen innerhalb einer Vermittlungsaktion findet immer innerhalb institutioneller Rahmenbedingungen statt, die sich auf die Möglichkeiten aber auch auf die Wirksamkeit des Sprechens auswirken. Carmen Mörsch sieht in der Arbeit von Sturm den ersten umfassenden Beitrag einer selbstreflexiven Theoriebildung der Vermittlungsarbeit im Museum im deutschsprachigen Raum¹⁷⁹. Gottfried Fliedl sieht das Ziel von Vermittlung in einer Ermächtigung der Besucher_innen. Sie sollen in die Lage versetzt werden, die Wandelbarkeit von Bedeutungen, Werten, institutionellen Rahmenbedingungen und Überlieferungen zu durchschauen.¹⁸⁰

All diese kritischen Ansätze stehen in Zusammenhang mit der „New Museology“, in der Museen ihre eigene Rolle in Bezug auf Repräsentation, Produktionsbedingungen, Ideologien und postuliertem Bildungsverständnis hinterfragen. Diese museumswissenschaftliche Metaebene sieht das Museum als einen „zu interpretierenden Ort der Repräsentation, an dem Bedeutung generiert, Macht ausgeübt und spezifische Erkenntnisweisen bereitgehalten werden.“¹⁸¹ Im Fokus steht eine kritische Analyse der tradierten Werte und des weitergegebenen Wissens mit dem Ziel, alternatives Wissen zu produzieren, das sich den „mächtigen Wissensformen widersetzt, sie ergänzt, [...] und herausfordert.“¹⁸² Donna Haraway führt am Beispiel des American Museum of Natural History aus, dass die dort präsentierten Dioramen mehr über die Verfasstheit der Gesellschaft zum Zeitpunkt ihrer Errichtung aussagen, als über die gezeigten Tiere. Sie sieht in den Präsentationen politische Aussagen wie das Modell einer patriarchalen Familie oder die Demonstration der Überlegenheit des weißen Mannes.¹⁸³ Mieke Bal fügt dem noch die Reflexion über die von Museen benutzten Herrschaftspraktiken in Form des Blickes auf fremde Kulturen hinzu.¹⁸⁴ Tony Bennett sieht das Museum als sozialen Ort, an dem Besucher_innen in eine politische und ideologische Ordnung eingeübt werden.¹⁸⁵

Der Frage „Wer spricht?“ geht das Team von „schnittpunkt Ausstellungstheorie- und praxis“ nach und untersucht das Verhältnis von Sprache und gezeigtem Objekt und daran anknüpfend von

¹⁷⁸ Eva STURM, *Im Engpass der Worte. Sprechen über moderne und zeitgenössische Kunst*, Berlin 1996; Renate HÖLLWART, *Entwicklungslinien der Kunst- und Kulturvermittlung*, in: SCHNITTPUNKT et al. (Hg.), *Handbuch Ausstellungstheorie und -praxis*, Wien, Köln, Weimar 2013, S. 41.

¹⁷⁹ Carmen MÖRSCH, *In Verhältnissen über Verhältnisse forschen: Kunstvermittlung in Transformation als Gesamtprojekt*, in: Bernadette SETTELE, Carmen MÖRSCH (Hg.), *Kunstvermittlung in Transformation. Perspektiven und Ergebnisse eines Forschungsprojektes*, Zürich 2012, S. 300.

¹⁸⁰ Gottfried FLIEDL, Roswitha MUTTENTHALER, Herbert POSCH (Hg.), *Bewölkt-Heiter. Die Situation der Museumspädagogik in Österreich*, *Museum zum Quadrat* Bd. 2, Wien, 1990.

¹⁸¹ Anke te HEESSEN, *Theorien des Museums zur Einführung*, Hamburg 2012, S. 165.

¹⁸² Beatrice JASCHKE, Nora STERNFELD, *Einleutung. Ein educational turn in der Vermittlung*, in: , in: SCHNITTPUNKT, Beatrice Jaschke, Nora Sternfeld (Hg.), *educational turn, Handlungsräume der Kunst- und Kulturvermittlung*, Wien 2012, S. 16 beziehen sich hier auf Irit Rogoff.

¹⁸³ Anke te HEESSEN, *Theorien des Museums zur Einführung*, Hamburg 2012, S. 158-159.

¹⁸⁴ Mieke BAL, *Sagen, Zeigen, Prahlen*, in: Mieke BAL, *Kulturanalyse*, Frankfurt am Main, 2002, S. 72-116.

¹⁸⁵ Tony BENNETT, *The Birth of the Museum. History, Theory, Politics*, London, New York 1995, S. 24.

Autorität und Autor_innenschaft in Museen und Ausstellungen. Ihr Ansatz ist dabei hegemoniekritisch und hinterfragt als neutral angesehene Prämissen westlicher Gesellschaftsordnungen. Texte ohne angeführte Autor_in scheinen objektives Wissen weiterzugeben. Wird ein Text durch eine Signatur Autor_innen zugeordnet, können Leser_innen die Position(iertheit), von der aus gesprochen wird, nachverfolgen.¹⁸⁶ Der gleiche Wahrheitseffekt tritt bei der Stimme aus dem Off eines Audioguides ein. Luisa Ziaja spricht von „inhärenten Logiken der Steuerung und Kontrolle von Wissensproduktion und -vermittlung hegemonialer institutioneller Gefüge“, die scheinbar allgemeingültiges Wissen kommunizieren. Weiters gibt sie zu bedenken, dass die Stimme den Blick der Besucher_innen lenkt und somit das selbstbestimmte Betrachten, das durch die Benützung eines Audio-Guides suggeriert wird, nicht der Realität entspricht. Eine mögliche Alternative, die sie vorschlägt geht in Richtung einer lebendigen, mehrdimensionalen und interdisziplinären Wissensvermittlung, die mehrere Möglichkeiten der Betrachtung bietet und auch Fragen stellt, die nicht beantwortet werden.¹⁸⁷

¹⁸⁶ Stefan NOWOTNY, Polizierte Betrachtungen. Zur Funktion und Funktionsgeschichte von Ausstellungstexten, in: Beatrice JASCHKE, Charlotte MARTINEZ-TUREK, Nora STERNFELD, schnittpunkt (Hg.), Wer spricht? Autorität und Autorschaft in Ausstellungen, Wien 2005, S. 89.

¹⁸⁷ Luisa ZIAJA, Schau mal, wer da spricht. Möglichkeiten und Grenzen des Vermittlungsmediums Audioguide, in: SCHNITTPUNKT (Hg.), Wer spricht? Autorität und Autorschaft in Ausstellungen, Wien 2005, S. 165-166.



Institutions KritikerInnen

Illustration Valerie Tiefenbacher

Vermittlung als emanzipatorische Praxis

Zu diesen Überlegungen kommt die Frage, wer das Recht und die Möglichkeit besitzt, in Ausstellungen „zu sprechen“, wessen Geschichte gezeigt und gehört und so in die Bildung eines Kanons miteinbezogen wird.¹⁸⁸ Hier wird der Anspruch an eine emanzipatorische Vermittlung gestellt. Ausgehend von den Ausstellungen eines Museums, die durch ihre getroffene Auswahl an Objekten festschreiben, was offiziell als wertvoll angesehen wird, sieht Nora Sternfeld die Aufgabe einer emanzipatorischen Vermittlung darin, Kanonisierungsprozesse von Geschichte, gesellschaftliche Normen und eventuelle Ausschlüsse anzusprechen und sie zum Thema zu machen, sowie Handlungspotenziale und Möglichkeiten für Gegenerzählungen zu suchen.¹⁸⁹

Oliver Machart sieht mit Foucault in der Pädagogik eine Herrschaftstechnologie, weil sie nicht nur kognitives Wissen vermittelt, sondern auch Körperwissen, den so genannten Habitus: wie bewegt man sich, wie verhält man sich in einem Museum, gegenüber den Vermittler_innen, den Objekten oder den anderen Besucher_innen. Dieses Wissen setzt er mit einer Disziplinierung gleich, die durch ständige Einübung so selbstverständlich wird, dass die Besucher_Innen sie als naturgegeben oder neutral ansehen und durch ihr eigenes konformes Benehmen weitertradiieren. Statt Pädagogik nun, wie soeben beschrieben, als Herrschaftstechnologie zu sehen plädiert auch Machart dafür, sie im Sinne einer emanzipatorischen Vermittlung als Mittel zur Befreiung zu denken. Das bedeutet für ihn den Versuch die Vermittlung nicht als Instanz zu sehen, der Wissen unterstellt wird, sondern den Besucher_innen die Möglichkeit zur Selbstermächtigung bereitzustellen. Er sieht Vermittlung in diesem Kontext als Unterbrechung des Disziplinierungsprozesses und als Gegenkanonisierung. Als Unterbrechung versteht er das Aufzeigen und Offenlegen der kulturellen, staatlichen, ökonomischen und politischen Bedingtheit der Institution und ihrer Definitionsmacht. In Ausstellungen werden laut Machart Objekte aus ihrem Kontext genommen und in den Sinnzusammenhang einer neuen Erzählung gebracht. Durch diese Entkontextualisierung erfolgt eine Homogenisierung der Objekte, durch die Auswahl wird ein Kanon aufgestellt. Diese Fakten müssten in einer als emanzipatorisch begriffenen Vermittlung thematisiert und der Versuch einer Gegenkanonisierung unternommen werden.¹⁹⁰

Charlotte Martinez-Turek fügt all diesen Aspekten noch den der Vermittlung für Gehörlose hinzu und die Frage ihrer Repräsentation im musealen Kontext.¹⁹¹ Analog dazu stellt sich die Frage nach Vermittlungstools für Sehbehinderte und Blinde, die in Form von Tastbildern oder interaktiven Apps in den 2010er Jahren unter dem Aspekt der Barrierefreiheit vermehrt diskutiert und entwickelt werden. Allgemein ist derzeit ein großes Bemühen um Inklusion im Bereich der Museen spürbar. Davon zeugen etwa die Publikation „Das inklusive Museum – Ein Leitfaden zu Barrierefreiheit und Inklusion“, die 2013 vom Deutschen Museumsbund herausgegeben wird¹⁹², oder das vom

¹⁸⁸ Beatrice JASCHKE, Charlotte MARTINEZ-TUREK, Nora STERNFELD, Vorwort, in: Beatrice JASCHKE, Charlotte MARTINEZ-TUREK, Nora STERNFELD, schnittpunkt (Hg.), Wer spricht? Autorität und Autorschaft in Ausstellungen, Wien 2005, S. 9-12.

¹⁸⁹ Nora STERNFELD, Der Taxispielertrick, Vermittlung zwischen Selbstregulierung und Selbstermächtigung, in: SCHNITTPUNKT (Hg.), Wer spricht? Autorität und Autorschaft in Ausstellungen, Wien 2005, S. 31.

¹⁹⁰ Oliver MACHART, Die Institution spricht. Kunstvermittlung als Herrschafts- und als Emanzipationstechnologie, in: SCHNITTPUNKT (Hg.), Wer spricht? Autorität und Autorschaft in Ausstellungen, Wien 2005, S. 34-56.

¹⁹¹ Charlotte MARTINEZ-TUREK, Simultan. Überlegungen zu einer Vermittlung in einer Ausstellung zur Gebärdensprachgemeinschaft, in: SCHNITTPUNKT (Hg.), Wer spricht? Autorität und Autorschaft in Ausstellungen, Wien 2005, S. 152-163.

¹⁹² <https://www.museumsbund.de/wp-content/uploads/2017/03/dmb-barrierefreiheit-digital-160728.pdf>, (abgerufen am 10.5.2018).

österreichischen Bundeskanzleramt geförderte Projekt „Das inklusive Museum“, das Vorhaben zur Inklusion in Museen mit einem finanziellen Zuschuss fördert.¹⁹³

Künstlerische Vermittlung als Synthese von Kunst und Vermittlung

Ende der 1990er Jahre interessieren sich Künstler_innen vermehrt für Vermittlung. Sie sehen in der Kunstvermittlung eine zentrale Form der Kommunikation und verbinden sie mit künstlerischen Arbeitsweisen, Kollektivität, Partizipation und Aktivismus. Hier überschneiden sich Kunstproduktion, Vermittlung und Sozialarbeit, die in gesellschaftspolitische Themen eingreifen wollen und bereichern dadurch auch die Methoden der Vermittlung.¹⁹⁴ Eine 1997 von Eva Sturm und Sarah Smidt organisierte Tagung trägt den Titel „Ist Kunstvermittlung eine Kunst?“ und behandelt wie im Titel programmatisch angekündigt, Überschneidungen der Felder Kunst und Vermittlung. Als „Vermittlungskunst“ bezeichnet Sturm die von Künstler_innen konzipierte Vermittlung und stellt außerdem fest, dass auch die Vermittlung immer künstlerische Formen annimmt und teilweise sogar Teil der künstlerischen Arbeit wird.¹⁹⁵

Mögliche Formen künstlerischer Vermittlung sind Inszenierung, Happening, Environment, das sind künstlerische Arbeiten, die sich mit der Beziehung zwischen dem Objekt und seiner Umgebung auseinandersetzen oder Performances, die sich an Ausstellungsinhalte anlehnen. Kunst soll eine kritische Distanz zu den Inhalten ermöglichen. Die Aktionen haben zum Ziel produktive Irritationen oder ästhetische Erfahrungen zu erzeugen, was jedoch nicht immer gewährleistet ist.¹⁹⁶ Manchmal hat man das Gefühl die künstlerische Vermittlungsaktion müsse für sich wieder vermittelt werden, um verständlich zu sein.

„Die multiplen Selbstverständnisse von Künstler_innen in der Vermittlungsarbeit und speziell die Beziehung zwischen künstlerischer Praxis und Pädagogik in der Vermittlung analysiert Emily Pringle auf Basis qualitativer Interviews und Beobachtungen.“ Mörsch nennt als Ziel künstlerischer Vermittlung die Initiation kultureller Bildungsprozesse durch Kunst oder künstlerische Verfahren.¹⁹⁷

In Analogie zur künstlerischen Vermittlung kann Vermittlung aber auch ein Bestandteil des Kunstwerkes werden. Die Veränderung des Kunstbegriffes in den letzten Jahren bewirkt eine Veränderung in der Wertigkeit von Vermittlung. Viele Kunstwerke sind ohne den Kontext, in dem sie entstanden sind, gesellschaftspolitische und kunstimmanente Informationen nicht mehr verständlich. Die aktive Einbeziehung der Betrachter_innen durch Kommunikation kann ein wesentliches Element der künstlerischen Arbeit darstellen. Nora Sternfeld sieht die Rolle der

¹⁹³ <http://icom-oesterreich.at/news/bka-projektauf-ruf-das-inklusive-museum>, (abgerufen am 10.5.2018).

¹⁹⁴ Renate HÖLLWART, Entwicklungslinien der Kunst- und Kulturvermittlung, in: SCHNITTPUNKT et al. (Hg.), Handbuch Ausstellungstheorie und -praxis, Wien, Köln, Weimar 2013, S. 42 bezieht sich auf Stella ROLLIG, Eva STURM (Hg.), Dürfen die das? Kunst als sozialer Raum, Museum zum Quadrat Bd 13, Wien 2002.

¹⁹⁵ Renate HÖLLWART, Vom Stören, Beteiligen und Sichorganisieren. Eine kleine Geschichte der Kunstvermittlung in Wien, in: SCHNITTPUNKT (Hg.), Wer spricht? Autorität und Autorenschaft in Ausstellungen, Wien 2005, S. 114 zitiert Eva STURM, Zum Beispiel: Stör:Dienst und trafo.K, in: Arbeitsgemeinschaft deutscher Kunstvereine (AdKV) (Hg.), Dokumentation der Tagung Kunstvermittlung zwischen partizipatorischen Kunstprojekten und interaktiven Kunstaktionen, Berlin 2002, S. 33.

¹⁹⁶ Bernadette SETTELE, Design kritisch vermitteln. Kein Fazit, in: Bernadette SETTELE, Carmen MÖRSCH (Hg.), Kunstvermittlung in Transformation. Perspektiven und Ergebnisse eines Forschungsprojektes, Zürich 2012, S. 243.

¹⁹⁷ Carmen MÖRSCH, In Verhältnissen über Verhältnisse forschen: Kunstvermittlung in Transformation als Gesamtprojekt, in: Bernadette SETTELE, Carmen MÖRSCH (Hg.), Kunstvermittlung in Transformation. Perspektiven und Ergebnisse eines Forschungsprojektes, Zürich 2012, S. 300.

Vermittlung im Auslösen von Kommunikationsprozessen, „die das Kunstwerk auf vielschichte Art und Weise vervollständigen.“¹⁹⁸ Dadurch wird die Vermittlung zu einem Teil der künstlerischen Arbeit.

¹⁹⁸ Nora STERNFELD, Image, in: faxen Nr 38, Wien 2000, S. 4-5.



Illustration Valerie Tiefenbacher

Educational turn in curating und die Handlungsräume einer Ausstellung

Wie im künstlerischen Bereich so diskutiert man auch im Kuratorischen in den 2010er Jahren eine Hinwendung zur Vermittlung. Von der Repräsentation, dem Ausstellen geht die Tendenz hin zu den Handlungsräumen einer Ausstellung, der Generierung von Wissen und neuen Sinnzusammenhängen durch das Gestalten einer Präsentation. Diese Entwicklung ist als logische Folge der kritischen Beschäftigung mit den Produktionsbedingungen und dem postulierten Bildungsverständnis der New Museology zu sehen. Was soll in einer Ausstellung gelehrt und gelernt werden? Diese Hinwendung zum Pädagogischen von Seiten von Kurator_innen und Künstler_innen wird als „educational turn“ bezeichnet.¹⁹⁹ Interdisziplinäre Projekte gehen ab von dem Gegensatz zwischen Kunst, Ausstellen, Vermittlung und Bildung. Sie arbeiten mit pädagogischen Methoden, analysieren mit künstlerischen Mitteln Bedingungen der Wissensproduktion und interagieren mit unterschiedlichen Gruppen von Teilnehmenden.²⁰⁰

Über partizipative Strategien und das Aufgeben der Kontrolle

Partizipation ist ein Schlagwort, das immer wieder in Zusammenhang mit Vermittlung genannt wird. Carmen Mörsch versucht anhand des Grades der Beteiligung von Besucher_innen, verschiedene Kategorien von Partizipation zu entwickeln. Sie bezeichnet Vermittlungsformate als rezeptiv, die von den Besucher_innen erwarten, hauptsächlich zuzuhören. Das sind Führungen, Lesungen aber auch schriftliche Informationen wie Wandtexte, Begleithefte, Kataloge oder Informationen zum Abrufen im Internet.

Im Gegensatz dazu beinhaltet Interaktive Vermittlung die Aufforderung an die Besucher_innen zur Interaktion. Darunter fallen Gespräche oder Diskussionen. Die Möglichkeiten der Beteiligung sind von der Vermittlung vorausgeplant.

Haben die Besucher_innen selbst die Möglichkeit zur Gestaltung innerhalb einer Vermittlungssituation, bezeichnet Mörsch diese als partizipativ. Es geht dabei auch darum, wer in der Position ist, Partizipation zu erlauben und dann auch die Verantwortung dafür trägt.

Einen Schritt weiter geht die Beteiligungsform der Kollaboration. Hiervon kann man sprechen, wenn sowohl der Rahmen, als auch Thematik und Methode eines Vermittlungsprojektes gemeinsam entwickelt werden. Dies kann oft zu Interessenskonflikten führen, die eine Analyse der Machtverhältnisse nötig machen. Es besteht einerseits die Gefahr einer Instrumentalisierung von Beteiligten zugunsten der Institution, andererseits können gute Absichten von Seiten der Institution auch zu einer Bevormundung der Beteiligten führen. Der Prozess erfordert viel Reflexion von allen Seiten. Wird den Beteiligten echte Mitgestaltung ermöglicht, kann dies spannende Möglichkeiten zur Weiterentwicklung einer Institution ergeben.

In manchen Fällen kann es vorkommen, dass eine Gruppe von außen ein Vermittlungsprojekt in einer Institution einfordert. Dies bezeichnet Mörsch dann als reklamierenden Beteiligungsgrad.

¹⁹⁹ Beatrice JASCHKE, Nora STERNFELD, Einleitung. Ein educational turn in der Vermittlung, in: SCHNITTPUNKT, Beatrice Jaschke, Nora Sternfeld (Hg.), educational turn, Handlungsräume der Kunst- und Kulturvermittlung, Wien 2012, S. 15-16.

²⁰⁰ Carmen MÖRSCH, Zeit für Vermittlung, Vorwort, <http://www.kultur-vermittlung.ch/zeit-fuer-vermittlung/v1/?m=0&m2=1&lang=d> (abgerufen am 12.2.2018).

Unterschiedliche Lehr- und Lernkonzepte und deren Umsetzung in der Vermittlungssituation

Die oben beschriebenen Formen von unterschiedlichen Beteiligungen korrelieren mit verschiedenen Lehr- und Lernkonzepten. Von dem Ansatz, dass man am besten durch Zuhören lernt bis zu handlungsorientierten Lehr- und Lernkonzepten. Diese sehen weniger die Wissensvermittlung als zentral an, sondern verstehen Lernen als selbstgesteuerten Prozess von Sinnkonstruktion durch Handeln und Interpretationsleistungen. Es geht um die Herstellung von Bedeutung in einem zirkulären Prozess, der auf aktivem Handeln, konkreter Erfahrung, Reflexion und dem daraus resultierenden Entwickeln abstrakter Konzepte beruht. Die Lehrenden treten dabei aus der Rolle des Instruierens heraus in eine begleitende, moderierende Haltung und gestalten eine möglichst anregende Lernumgebung. Soziale Faktoren und Emotionen sind wichtig für den Lernprozess. Die Vermittlung im Museum wird von vielen als ideal für offenes Lernen gesehen, das auf Selbststeuerung, Entdecken und Eigentätigkeit beruht.²⁰¹

Kritik an diesen offenen Lernformen äußert Nora Sternfeld.²⁰² Sie argumentiert, dass es gemeinhin als weniger elitär gelte, Besucher_innen eine Ausstellung selbst erkunden zu lassen, mit dem Ziel eigene Bezüge dazu zu finden und zeigt mit Pierre Bourdieu, dass diese scheinbar natürliche Begabung der Besucher_innen zu Spontaneität, Kreativität und Phantasie wieder viel eher bei Personen mit bildungsbürgerlichem Hintergrund auftritt und dieser vermeintlich demokratischere Zugang viel eher die Unterschiede verschiedener sozialer Herkunft verstärkt.²⁰³ Durch den Umstand, dass gewisse „Betrachtungsweisen von Kunst oder Herangehensweisen an Wissen“ vorausgesetzt und das zum Verständnis nötige Wissen, Mittel und Techniken nicht vermittelt werden, sind Personen, die dieses Wissen nicht bereits innehaben benachteiligt und trauen sich oft auch nicht, danach zu fragen. Im Sinne der Gleichberechtigung sollte es daher Aufgabe der Vermittlung sein, gleiche Wissensvoraussetzungen zu schaffen, damit davon ausgehend, weitere Prozesse gemeinsam stattfinden können.

Vermittlung als Chefsache

In den 2010er Jahren wächst das Interesse an Vermittlung seitens der Kultur- und Bildungspolitik stark. Auch die Öffentlichkeit schenkt der Vermittlung zunehmend Beachtung.²⁰⁴

In vielen Institutionen hat die Vermittlung in den letzten Jahren sehr an Stellenwert gewonnen. Viele Leitungen haben erkannt, dass sie ein relevanter Faktor bei der Generierung von Besucher_innenzahlen ist und eine Möglichkeit, das Haus und seine Präsentationen zu positionieren. Niemand stellt die Notwendigkeit von Vermittlung mehr grundsätzlich in Frage und zahlreiche Studien belegen, dass das In-Anspruch-Nehmen einer Vermittlungsaktivität die Qualität eines Museumsbesuches verbessert und teilweise auch die Motivation für diesen darstellt.²⁰⁵

²⁰¹ Carmen MÖRSCH, Zeit für Vermittlung, Vorwort, <http://www.kultur-vermittlung.ch/zeit-fuer-vermittlung/v1/?m=0&m2=1&lang=d> (abgerufen am 12.2.2018).

²⁰² Nora STERNFELD, Der Taxispielertrick, Vermittlung zwischen Selbstregulierung und Selbstermächtigung, in: SCHNITTPUNKT et al. (Hg.), Wer spricht? Autorität und Autorschaft in Ausstellungen, Wien 2005, S. 22f.

²⁰³ Pierre BOURDIEU / Margareta STEINRÜCKE, Wie die Kultur zum Bauern kommt, Über Bildung, Schule und Politik, Hamburg 2001.

²⁰⁴ Carmen MÖRSCH, Zeit für Vermittlung, Vorwort, <http://www.kultur-vermittlung.ch/zeit-fuer-vermittlung/v1/?m=0&m2=1&lang=d> (abgerufen am 12.2.2018).

²⁰⁵ Wencke Maderbacher, Sandra Malez, Kulturvermitteln – Vom Prekariat zum Beruf, in: neues museum 1, 2018, S. 62-64.

Politische Entscheidungsträger und Fördereinrichtungen lenken ihren Blick zunehmend auf die Aktivitäten der Vermittlung. Dies führt zu einer Veränderung im Feld. Es wird zunehmend notwendig, Position zu beziehen und unterschiedliche Methoden und Begründungen zu argumentieren. Diese Legitimationsstrategien gehen immer von bestimmten gesellschaftlichen Vorstellungen, Bildungsabsichten oder einem gewissen Kunstverständnis aus.

In Großbritannien geht man so weit, öffentliche Förderungen von Kulturinstitutionen von dem Angebot an Vermittlungsangeboten in der Institution abhängig zu machen.²⁰⁶

Nicht alle Institutionen reagieren auf das gesteigerte Interesse an Kulturvermittlung von Seiten der Besucher_innen mit der Aufstockung ihres Personals. Es werden zwar meist mehr Programme angeboten, aber die sind entweder durch eine gleichbleibende Anzahl von Vermittler_innen zu bewältigen, oder es werden externe Kräfte zugezogen. Spanier sieht darin eine Erhöhung des Konkurrenzdrucks und steigende Leistungs- und Qualifikationserwartungen an die Vermittler_innen.²⁰⁷

Lebenslanges Lernen zwischen Chance und Zwang

Die Institution Museum wird immer wieder mit der Idee des lebenslangen Lernens in Verbindung gebracht. Man geht davon aus, dass Museumsbesucher_innen das Museum mit mehr Wissen, Fähigkeiten, Verständnis oder Inspiration verlassen, als sie es betreten haben. Carmen Mörsch kritisiert am Anspruch lebenslangen Lernens, dass meist unhinterfragt davon ausgegangen wird, dass es sich dabei um etwas Positives handelt. Sie legt aber offen, dass aus der Forderung der 1970er Jahre nach der Möglichkeit lebenslang lernen zu dürfen, im Sinn eines demokratischen Zugangs zu Bildung mittlerweile ein unausgesprochener Imperativ geworden ist. Um wettbewerbsfähig zu bleiben, muss man sich ständig weiterbilden, flexibel bleiben und sich optimieren. Museen werden als ideale Orte gesehen, um so genannte Soft Skills, gewisse Charaktereigenschaften oder persönliche Haltungen zu erwerben, wie zum Beispiel mehr Selbstbewusstsein, Persönlichkeitsentwicklung, Inspiration und Kreativität. Dies sollte laut Mörsch nicht unhinterfragt übernommen werden und die Vermittlung dürfe sich nicht unreflektiert instrumentalisieren lassen. Sie fordert eine pädagogische Reflexivität, die aber keinesfalls aufhört, Freude am Lernen und an eigener Weiterentwicklung zu vermitteln.²⁰⁸

UNESCO und die wirtschaftlichen Interessen an der Kulturvermittlung

Im Jahr 2006 veranstaltet die UNESCO in Lissabon die erste „World Conference on Art Education“. Dabei geht es um die Bedeutung von kultureller Bildung für die Wirtschaft im post-industriellen Zeitalter und für das Leben in einer globalen Gesellschaft. Sie soll den sozialen Zusammenhalt verbessern, Respekt für kulturelle Diversität erzeugen, die Wertschätzung für das kulturelle Erbe fördern sowie Lernerfolge, Konfliktlösung, Teamwork, kreative Strategien und künstlerische

²⁰⁶ Carmen MÖRSCH, Zeit für Vermittlung, Vorwort, <http://www.kultur-vermittlung.ch/zeit-fuer-vermittlung/v1/?m=0&m2=1&lang=d> (abgerufen am 12.2.2018).

²⁰⁷ Lisa SPANIER, Kunst- und Kulturvermittlung im Museum. Historie – Bestandsaufnahme – Perspektiven, Düsseldorf 2014, S. 210-211.

²⁰⁸ Carmen MÖRSCH, Zeit für Vermittlung, Vorwort, <http://www.kultur-vermittlung.ch/zeit-fuer-vermittlung/v1/?m=0&m2=1&lang=d> (abgerufen am 12.2.2018).

Kreativität verbessern. Als Ziel wird formuliert, dass Kinder durch kulturelle Bildung ihren Platz in einer globalisierten Welt finden sollen, ohne ihre Identität zu verlieren.²⁰⁹

Im Jahr 2009 wird das europäische Jahr der Kreativität und Innovation ausgerufen. Die europäische Union stellt Fördermittel zur Verfügung, weil sie davon ausgeht, dass Kreativität und Innovation zu wirtschaftlichem Wohlstand und gesellschaftlichem sowie individuellem Wohlbefinden führen.²¹⁰

2010 veröffentlicht die UNESCO bei der zweiten World Conference on Arts Education in Seoul eine „Roadmap for Art Education“. Diese betont die Wichtigkeit von Kulturvermittlung auf breiter Basis als Menschenrecht, auch für benachteiligte Gruppen, um eine kreative Gesellschaft zu bilden, die sich ihrer kulturellen Werte bewusst ist. Dabei soll das kreative Potenzial der Künste genützt werden. Künstlerische Prozesse fördern laut der Roadmap nicht nur die Kreativität jedes Einzelnen, sondern auch die emotionale Intelligenz, moralisches Empfinden, die Fähigkeit kritischer Auseinandersetzung, sowie Autonomie im Handeln und Denken. Außerdem verbessern sie das kognitive Denken und steigern die Relevanz des Gelernten für die aktuelle Gesellschaft. Sowohl Erwachsene als auch Kinder sollen am kulturellen und künstlerischen Leben teilhaben, um von diesen positiven Effekten zu profitieren. Um das zu ermöglichen soll kulturelle Bildung verpflichtender Teil des Lehrplans sein. Die dadurch erreichten Fähigkeiten sind aufgrund der gesellschaftlichen Veränderungen speziell für Kinder im 21. Jahrhundert hilfreich. Besonderes Augenmerk wird dabei auf die emotionale Entwicklung gelegt, die durch kulturelle Bildung gefördert wird und zu einer friedlicheren Gesellschaft führen soll. Weitere Vorteile sieht die Roadmap auch darin, dass kulturelle Bildung dazu beiträgt, Arbeitskräfte flexibler und anpassungsfähiger zu machen, sodass sie sich auf die sich ständig ändernden Bedingungen besser einstellen können. Die Vorteile für die Wirtschaft und die Kreativindustrie werden explizit hervorgehoben. Man sieht kulturelle Bildung als Investition in die Zukunft einer Nation.²¹¹

Carmen Mörsch kritisiert an diesem Papier, dass es der UNESCO weniger darum geht, die Urteilsfähigkeit und Selbstbestimmung von Menschen im Umgang mit Kulturgütern zu fördern, sondern dass Art education instrumentalisiert wird, um Menschen durch kulturelle Bildung besser auf die Anforderungen des wirtschaftlichen Wettbewerbs vorzubereiten. Sie betonen so genannte Transfereffekte der Vermittlung, die individuelle Leistungssteigerung und besseres Sozialverhalten bewirken. Außerdem kritisiert sie die durch die Roadmap als positiv postulierten Kategorien von Selbstoptimierung oder dem guten Leben als hegemonial und verlangt stattdessen einen kritischen Umgang mit Vermittlung jenseits von Effizienzdenken.²¹²

Das wachsende Interesse von Politik und Wirtschaft an Kulturvermittlung und ästhetischer Bildung geht von hegemonialen Bildungsansprüchen und dem Eingebunden-Sein in eine neoliberale Agenda aus.²¹³ Die Roadmap oder auch der „Leitfaden für kulturelle Bildung“ geht von der Prämisse aus, kulturelle Bildung mache Menschen „zufriedener, sozial anpassungsfähiger, kognitiv flexibler, risiko-

²⁰⁹ <http://www.unesco.org/new/en/culture/themes/creativity/arts-education/world-conferences/2006-lisbon/aims/> (abgerufen am 18.3.2018).

²¹⁰ Carmen MÖRSCH, Zeit für Vermittlung, Vorwort, <http://www.kultur-vermittlung.ch/zeit-fuer-vermittlung/v1/?m=0&m2=1&lang=d> (abgerufen am 12.2.2018).

²¹¹ http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_en.pdf (abgerufen am 18.3.2018).

²¹² Carmen MÖRSCH, Zeit für Vermittlung, Vorwort, <http://www.kultur-vermittlung.ch/zeit-fuer-vermittlung/v1/?m=0&m2=1&lang=d> (abgerufen am 12.2.2018).

²¹³ Carmen MÖRSCH, Sich selbst widersprechen, Kunstvermittlung als kritische Praxis innerhalb des educational turn in curating, in: SCHNITTPUNKT, Beatrice Jaschke, Nora Sternfeld (Hg.), educational turn, Handlungsräume der Kunst- und Kulturvermittlung, Wien 2012, S. 64-65.

und leistungsbereiter“.²¹⁴ Die Erwartung all dieser positiven Aspekte führt zu einem Impuls in der Forschung, die sich vor allem bemüht, diese Effekte zu bestätigen oder zu verwerfen. Eine Vermittlung, die von ihrer Wirksamkeit abhängig ist, muss diese natürlich auch beweisen. Das Institut für Art Education an der Züricher Hochschule der Künste positioniert sich bewusst gegen diese Instrumentalisierung von Vermittlung und kultureller Bildung im Sinne ihrer Verwertbarkeit. In der Tradition feministischer Wissenschaftskritik werden hier zum Beispiel die gesellschaftlichen Vorstellungen hinterfragt, die hinter den von der UNESCO formulierten Ziele stehen. Allerdings finden die im Feld der Vermittlung generierten Erkenntnisse meist keinen Niederschlag auf den allgemeinen Diskurs.

Als Reaktion auf die Roadmap der UNESCO formiert sich ab 2016 eine kritische Auseinandersetzung mit dem Papier unter dem Titel „Another Roadmap“. Arbeitsgruppen aus verschiedenen Ländern solidarisieren sich in einem hegemoniekritischen Diskurs und einem internationalen Forschungsprojekt, das die in der Roadmap formulierte Positionierung der kulturellen Bildung als neoliberal interpretiert und nicht als gegeben annimmt. Man ist bemüht, Alternativen aufzuzeigen und neue Paradigmen zu entwickeln.²¹⁵

Verlernen als Vermittlungsstrategie- Bemühungen um eine neue Perspektive

Verlernen wird in diesem Kontext nicht mit vergessen gleichgesetzt oder damit, eine Fähigkeit zu verlieren, sondern bedeutet überkommene „Glaubenssätze, Logiken, Routinen, Umgangsweisen, Hierarchien und Strukturen“ fallen zu lassen, um so eine neue Sicht auf gewissen Dinge zu erlangen, „sich selbst und die Welt anders und neu zu verstehen“.²¹⁶ „Verlernen ist eine aktive kritisch-kollektive Intervention. Es geht dabei darum, hegemoniale Wissensproduktionen zu hinterfragen – und zwar bezüglich Form, Inhalt und Protagonist_innen“.²¹⁷

Das Konzept des Verlernens will aufzeigen, dass das was landläufig als objektiv oder normal gilt, meist aus einer ganz bestimmten Perspektive als neutral behauptet wird, und zwar aus Sicht einer meist männlichen, weißen und heterosexuellen Person. Ferner, dass so genanntes „Allgemeinwissen“ eben nicht allgemein ist, sondern bestimmte Formen von Wissen bevorzugt und andere entwertet.²¹⁸ Diese Methode integriert die post- oder dekolonialen Theorien, die in der Wissenschaft schon durchaus etabliert sind, in die Vermittlung.

Aufgrund der kritischen Ansätze der letzten Jahre tritt allerdings eine Verunsicherung auf Seiten der Akteur_innen in der Vermittlung ein. Wie kann eine Vermittlung aussehen, die sich postkolonial und kritisch gegenüber Ideologien, Hegemonien, bürgerlichen, institutionellen und paternalistischen Ansätzen positioniert? Was bleibt dann noch übrig von den ursprünglichen Idealen der Öffnung der Institutionen, der Idee, Besucher_innen freie Assoziationen zu ermöglichen oder dem Einsatz

²¹⁴ Österreichische UNESCO Kommission, UNESCO Dokumente zur kulturellen Bildung, Leitfaden für kulturelle Bildung (Road Map for Arts Education), Lissabon 2006, S. 10.

²¹⁵ <https://colivre.net/another-roadmap/project-history> abgerufen am (18.3.2018).

²¹⁶ Büro trafo.K, Vorwort: Was heißt Ver_lernen in der Praxis?, in: Büro trafo.K: Ines GARNITSCHNIG, Renate HÖLLWART, Elke SMODICS, Nora STERNFELD, Strategien für Zwischenräume. Ver_lernen in der Migrationsgesellschaft, Schulheft 165/2017, Wien 2017, S.7.

²¹⁷ Alisha M.B. HEINEMANN, Maria do MAR CASTRO VARELA, Ambivalente Erbschaften. Verlernen erlernen, in: Büro trafo.K: Ines GARNITSCHNIG, Renate HÖLLWART, Elke SMODICS, Nora STERNFELD, Strategien für Zwischenräume. Ver_lernen in der Migrationsgesellschaft, Schulheft 165/2017, Wien 2017, S.29.

²¹⁸ Nora STERNFELD, Was wächst in Zwischenräumen? Ein theoretischer Begriff im Hinblick auf die Praxis, in: Büro trafo.K: Ines GARNITSCHNIG, Renate HÖLLWART, Elke SMODICS, Nora STERNFELD, Strategien für Zwischenräume. Ver_lernen in der Migrationsgesellschaft, Schulheft 165/2017, Wien 2017, S 21.

interaktiver Strategien? Nora Sternfeld sieht das Ziel der kritischen Auseinandersetzung der Vermittlung im Aufzeigen der institutionellen Konstruktion von Werten, Wahrheiten und Geschichten. Dies führt dazu, dass sich der Blick auf die Besucher_innen ändert. Aus dieser kritischen Perspektive heraus ist es nicht mehr möglich sie als Personen zu sehen, „die es aufzuklären und zur Mündigkeit zu führen“ gilt.²¹⁹

Nora Sternfeld konstatiert eine Veränderung in der Kritik. Sie erhebt nicht mehr den Anspruch, außerhalb der Machtverhältnisse zu stehen, sondern sieht sich selbst mitten in den Diskursen, auf die sie sich bezieht. Daraus folgt eine Verdoppelung der Kritik, die sowohl das Außen als auch die eigene Position kritisiert. Diesen Effekt nennt Irit Rogoff „Kritikalität“.²²⁰

Das Potenzial der Vermittlung sieht Sternfeld gerade darin, dass sie an Orten passiert, an denen der Wertekanon produziert und reproduziert wird. Genau deshalb sind Ausstellungen für sie „an der Schnittstelle von Herrschaft und Befreiung angesiedelt“, was der Vermittlung an diesen Orten, durch Kritik und das Erzeugen von Gegenerzählungen die Möglichkeit des Handelns im sozialen Raum gibt. Auch diese Kritik und Gegenerzählungen sind nicht außerhalb von Machtverhältnissen und können nur durch das Offenlegen ihrer Positioniertheit verhindern, selbst wieder hegemonial zu werden.

Sternfeld benutzt den Begriff des „Verlernens“, um eine kritische Distanz zu überkommenen Werten oder Qualitätsvorstellungen zu erlangen. Sie schlägt vor, die klassische Vorstellung fallen zu lassen, Vermittler_innen seien die, die Wissen haben und die es den Besucher_innen, die Wissen brauchen zur Verfügung stellen. Stattdessen plädiert sie dafür, die Vermittlungsaktion als „Raum kollektiven Handelns“ wahrzunehmen, mit dem echten Potenzial auf Veränderung, das über reines Mitmachen hinausgeht. Ausstellungsinstitutionen sind für sie nicht Orte, die allen offen stehen, sondern noch konsequenter gedacht, Orte, die allen gehören, was Veränderungen der Definitionsmachtverhältnisse mit sich bringt. Diese Sichtweise bringt auch Veränderungen für das Verständnis von Vermittlung mit sich, die dann, um die von Carmen Mörsch eingeführten Kategorien zu verwenden, nicht nur affirmativ oder reproduktiv sondern auch dekonstruktiv und transformativ sein werden.

An dem Punkt überschreitet Vermittlung den Punkt der Reflexion und wird zur Handlungsmöglichkeit. Geht es ihr um echte Kollaboration, muss sie zulassen, dass etwas Unvorhergesehenes passieren kann und gesellschaftliche oder institutionelle Übereinkünfte nicht nur hinterfragt, sondern auch aktiv verändert werden. Vermittlung ist dann nicht mehr nur Wissenstransfer sondern die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Wissensformen.²²¹

In Analogie zu dem Verhältnis zwischen Besucher_innen und Vermittler_innen gibt Sternfeld in Anlehnung an die Theorien von Bruno Latour auch den Objekten aufgrund ihrer Materialität, Geschichte und Positioniertheit eine Handlungsmacht.²²² In einer Vermittlungsaktivität würden nach

²¹⁹ Nora STERNFELD, Das gewisse Savoir/Pouvoir. Möglichkeitsfeld Kunstvermittlung, in: Thorsten MEYER, Johannes M. HEDINGER (Hg.), What's next? Kunst nach der Krise. Ein Reader, Berlin, 2013, S. 28.

²²⁰ Irit ROGOFF, Vom Kritisizismus über die Kritik zur Kritikalität, in: translate webjournal 8 (2006), zitiert bei Nora STERNFELD, Das gewisse Savoir/Pouvoir. Möglichkeitsfeld Kunstvermittlung, in: Thorsten MEYER, Johannes M. HEDINGER (Hg.), What's next? Kunst nach der Krise. Ein Reader, Berlin, 2013, S. 29.

²²¹ Nora STERNFELD, Das gewisse Savoir/Pouvoir. Möglichkeitsfeld Kunstvermittlung, in: Thorsten MEYER, Johannes M. HEDINGER (Hg.), What's next? Kunst nach der Krise. Ein Reader, Berlin, 2013, S. 31.

²²² Bruno LATOUR, Von der Realpolitik zur Dingpolitik, Berlin 2005, zitiert nach Nora STERNFELD, Das gewisse Savoir/Pouvoir. Möglichkeitsfeld Kunstvermittlung, in: Thorsten MEYER, Johannes M. HEDINGER (Hg.), What's next? Kunst nach der Krise. Ein Reader, Berlin, 2013, S. 32.

diesem System drei Wissensformen interagieren: das Wissen der Objekte und der Institution, der Besucher_innen und der Vermittler_innen.²²³

Und was bedeutet Kulturvermittlung heute?

Die Anbindung der Vermittlung an die aktuelle gesellschaftliche Situation, die ein Grundprinzip der vermittlerischen Arbeit darstellt, gewährt eine ständige Veränderung und Aktualisierung der Disziplin. Es ist beruhigend, unter dieser Prämisse keine Stagnation befürchten zu müssen. Es reicht, die Impulse, die vom Publikum und der Gesellschaft kommen zu hören und in die tägliche Arbeit zu integrieren. Werden diese Tendenzen weiter kommuniziert, dann laufen auch die Institutionen nicht Gefahr, den Kontakt zu ihren Besucher_innen zu verlieren.

²²³ Nora STERNFELD, Das gewisse Savoir/Pouvoir. Möglichkeitsfeld Kunstvermittlung, in: Thorsten MEYER, Johannes M. HEDINGER (Hg.), What's next? Kunst nach der Krise. Ein Reader, Berlin, 2013, S. 32.



Die Organisatorin

Illustration Valerie Tiefenbacher

„Dabei steht der Anspruch im Zentrum, den Projektprozess so offen zu gestalten, dass Raum entsteht für unerwartete Begegnungen, nicht planbare Situationen – als Rahmenbedingung für emanzipatorische Handlungen und solidarische Verbindungen – , in dem ein Wissensaustausch untereinander und eine gemeinsame Wissensproduktion miteinander stattfinden, mit dem Ziel der Hinterfragung und Veränderung von rassistischen, sexistischen, klassistischen und anderen diskriminierenden gesellschaftlichen Verhältnissen.“²²⁴

Elke Smodics 2017

²²⁴ Elke SMODICS, Ines GARNITSCHNIG, Im Zwischenraum von Teilhabe und Teilgabe. Das Projekt „Strategien für Zwischenräume. Neue Formate des Ver_lernens in der Migrationsgesellschaft“, in: Büro trafo.K: Ines GARNITSCHNIG, Renate HÖLLWART, Elke SMODICS, Nora STERNFELD, Strategien für Zwischenräume. Ver_lernen in der Migrationsgesellschaft, Schulheft 165/2017, Wien 2017, S. 14.

5. Theoriebildung auf dem Weg in die wissenschaftliche Eigenständigkeit

Der Lernort Museum und das Verhältnis von Theorie und Praxis

Je stärker sich die Vermittlung als selbständiges Berufsbild sieht, desto intensiver werden die Bestrebungen nach einer eigenständigen wissenschaftlichen Fundierung des Fachgebietes. Weschenfelder und Zacharias sehen in ihrem Handbuch Museumspädagogik, erstmals erschienen 1981, Vermittlung im wissenschaftlichen Kontext der Pädagogik, ihrer Methoden und Theorien. Sie warnen allerdings davor, die von Museen tradierten Ideologien über Kunst, Technik, Geschichte oder kulturelle Werte unhinterfragt zu vermitteln und plädieren für eine kritische Betrachtung der Inhalte. Grundsätzlich fordern sie die Ausarbeitung einer eigenständigen Theorie und Praxis der Museumspädagogik, sowie einer Didaktik, die auf den Lernort Museum abgestimmt ist.²²⁵ Sie beanstanden die mangelnde Dokumentation museumspädagogischer Arbeit durch Beobachtungen, Befragen der Teilnehmer_innen, sowie Fotodokumentationen, um die Ergebnisse für andere übertragbar zu machen und eine Analyse zu ermöglichen.²²⁶ Diese Forderung ist bis heute aus Mangel an Zeit und Ressourcen nicht großflächig umgesetzt und ein wichtiges Desiderat.

Vermittlung entwickelt sich aus einem Praxisfeld, in dem anfangs die Literatur zu Methoden und Best-practice Beispielen dominiert. Es wird immer wieder ein Mangel an einer fundierten fachspezifischen Theorie kritisiert. So schreibt Charmaine Liebertz 1988 die Museumspädagogik, die sie als „außerschulische Erziehung am Lernort Museum“ bezeichnet, verfüge über keine fachimmanente Tradition. Dies begründet sie mit fehlenden Ressourcen: „Die Museumspädagogik bleibt jedoch das Stiefkind der Kultur- und Bildungsexpansion der Museen.“ Für die „Fundamentierung einer anerkannten Fachdisziplin“ fordert sie personelle, räumliche und finanzielle Unterstützung. Sie sieht Museumspädagogik an der Schnittstelle von Museologie und Pädagogik und nimmt diese daher als Bezugswissenschaften. Liebertz zeigt auf, dass viele praktische und rezeptive Ziele der Kunstpädagogik und der Museumspädagogik über eine lange Tradition verfügen, die im Diskurs manchmal übersehen wird. Sie tritt für eine staatlich anerkannte Ausbildung ein, die qualifizierte Personen zur Etablierung einer eigenen Vermittlungstheorie befähigt.²²⁷

Das Bemühen um eine Theoriebildung verstärkt sich in den 1990er Jahren. In vielen Forschungsprojekten wird die Vermittlung jedoch nur gestreift, die Zielsetzung geht in eine andere Richtung. Pädagogische Hochschulen konzentrieren ihre Forschungen auf die schulische Vermittlung. Andere Initiativen gehen von der Perspektive der Museen aus und untersuchen Museen als Lernorte in Bezug auf Marketingstrategien oder die Auswirkungen der Digitalisierung.

²²⁵ Klaus WESCHENFELDER, Wolfgang ZACHARIAS, Handbuch Museumspädagogik. Orientierungen und Methoden für die Praxis, Düsseldorf 1981, zweite Auflage 1988, S. 84-85 und 92.

²²⁶ Vgl. ebenda, S. 191.

²²⁷ Charmaine LIEBERTZ, Kunstdidaktische Aspekte in der Museumspädagogik. Entwicklung und Gegenwart, Weinheim 1988, S. 1-2 und 265-267.

Der forschende Blick auf die Besucher_innen – von Wirkung und Evaluation

Besucher_innenforschung kann unter verschiedenen Gesichtspunkten betrieben werden: neurowissenschaftlich, kultursoziologisch, kunstwissenschaftlich, künstlerisch und betriebswirtschaftlich. Die ältesten und am weitesten verbreiteten Formen von Forschung in Bezug auf Vermittlung sind die Bestandsaufnahme und die Evaluation. Dabei geht es in erster Linie um den Nachweis der Wirkungen der Vermittlung auf die Teilnehmer_innen. Sie sind auch heute noch am weitesten verbreitet. In Großbritannien und den USA werden schon in den 1940er Jahren Studien zum Bildungsauftrag und zur Vermittlungstätigkeit von Museen durchgeführt.²²⁸

Unter dem Schlagwort der Besucher_innenorientierung wird seit den 1970er Jahren über eine Öffnung von Museen diskutiert. Vermittlung spielt bei der kulturpolitischen Legitimierung der Institutionen eine zunehmende Rolle und tritt immer mehr in die Aufmerksamkeit des Kulturmanagements. Dabei verfolgt man das Konzept des Museums als idealen Ort für lebenslanges Lernen außerhalb der Schule. Die Finanzierung öffentlicher Institutionen ist oft von der Erfüllung dieser Bildungsfunktion abhängig. Ein großer Teil der Forschung über Vermittlung dient deshalb der Evaluation dieses Bildungseffektes.²²⁹ Eileen Hooper-Greenhill entwickelt 2005 für die Museen, Bibliotheken und Archive in Großbritannien ein System, wie diese selber einen Nachweis über die Wirkung ihrer Programme geben können. „Generic Learning Outcomes“ ermöglicht es den Institutionen aufgrund von Fragebögen und beobachtungsgeleiteten Erhebungen, die Wirkung der Vermittlung auf die Besucher_innen selbst zu erheben.²³⁰

Die Methoden der Besucher_innenforschung kommen hauptsächlich aus der Sozialforschung. Es handelt sich dabei um quantitative und qualitative Verfahren wie Beobachten, Aufzeichnen des Verhaltens von Besucher_innen, Abfragen von demographischen Daten, Meinungen und Einstellungen. Die Untersuchungsmethode des „lauten Denkens“ stammt aus der Psychologie und fordert Teilnehmer_innen dazu auf, ihren Gedankenfluss während einer Tätigkeit laut auszusprechen, sodass dieser aufgezeichnet werden kann.²³¹

Da Besucher_innenforschung oft von Förderinstitutionen beauftragt wird, mit dem Ziel der Evaluation und Optimierung der Vermittlung, kritisiert Carmen Mörsch die mangelnde Ergebnisoffenheit als wissenschaftliches Prinzip, da der Fortbestand der Institution vom Ausgang der Evaluation abhängen kann. Diese Konstellation bewirkt, dass viele kritische Ansätze, die im Fachdiskurs der Vermittlung längst diskutiert und berücksichtigt werden, keinen Eingang in die Besucher_innenforschung finden. Als Beispiele nennt Mörsch die Selbstreflexivität der Forschung und einen kritischen Ansatz in Bezug auf Machtverhältnisse, Position von Forscher_innen und Beforschten, Verstricktheit der Institutionen in Kolonialismus und ihre Funktion als hegemoniale Disziplinierungsanstalt sowie das grundsätzliche Konzept lebenslangen Lernens unter neoliberalen Vorzeichen. Aus diesen Gründen trägt Besucher_innenforschung laut Mörsch in der Regel nicht zur Weiterentwicklung der eigenständigen theoretisch fundierten Praxis der Vermittlung bei, sondern definiert und bewertet sie aus der Perspektive institutioneller Zielvorgaben.

²²⁸ Carmen MÖRSCH, Zeit für Vermittlung, Vorwort, <http://www.kultur-vermittlung.ch/zeit-fuer-vermittlung/v1/?m=0&m2=1&lang=d> (abgerufen am 12.2.2018).

²²⁹ Carmen MÖRSCH, In Verhältnissen über Verhältnisse forschen: Kunstvermittlung in Transformation als Gesamtprojekt, in: Bernadette SETTELE, Carmen MÖRSCH (Hg.), Kunstvermittlung in Transformation. Perspektiven und Ergebnisse eines Forschungsprojektes, Zürich 2012, S. 304-5.

²³⁰ Vgl. ebenda, S. 304 nimmt Bezug auf Eileen HOOPER-GREENHILL (Hg.), Museums and education – Purpose, pedagogy, performance, London 2007.

²³¹ Vgl. ebenda, S. 304-5.

documenta 12 und die forschende Begleitung der Vermittlung

Die Konzeption der Vermittlung auf der documenta 12 im Jahr 2007 bewirkt eine intensive Hinwendung zu Reflexion und kritischer Haltung innerhalb der Vermittlung. Sie wird sowohl vom künstlerischen Leiter der documenta Roger M. Buergel als auch von der Kuratorin Ruth Noack zur Chefsache erklärt,²³² die Bildung als Leitmotiv sehen. Vermittlung ist integraler Teil der Ausstellung und die wissenschaftliche Begleitung wird unter der Leitung von Carmen Mörsch in das Budget mitaufgenommen.²³³ Ziel der wissenschaftlichen Begleitung ist es, die Praxis zu analysieren und zu theoretisieren und das so gewonnene Wissen wieder in die zukünftige Praxis zu transferieren.²³⁴ Hierbei geht es nicht darum, die Bedingungen des Gelingens einer Vermittlungsaktion zu befragen und ihre Wirkung auf das Publikum zu untersuchen, sondern vorgefasste Annahmen und Setzungen aufzudecken und zu hinterfragen. Dies betrifft die Haltung gegenüber der eigenen Arbeit, das Verhältnis zur Institution, deren Machtverhältnissen und zur Gesellschaft.²³⁵

Carmen Mörsch definiert in Folge ihrer Analyse vier mögliche Diskurse, die im Zuge einer Vermittlungssituation stattfinden können. Im affirmativen Diskurs vertritt die Vermittlung die Institution nach außen und wendet sich an von vornherein interessierte Besucher_innen. Der reproduktive Diskurs versucht das Publikum von morgen heranzubilden, wendet sich an Personen, die von selber nicht ins Museum kommen würden und will Schwellenängste abbauen. Der dekonstruktive Diskurs hat die Funktion die Institution, die Kunst, sowie Bildungs- und Kanonisierungsprozesse in diesem Kontext kritisch zu hinterfragen. Er geht von der Prämisse aus, dass Ausstellungsorte und Museen über eine gesellschaftlich zurichtende und disziplinierende Funktion verfügen, somit als Distinktions- Exklusions- und Wahrheitsmaschinen fungieren, die es zu dekonstruieren gilt. Der transformative Diskurs hat das Ziel, die Institution Museum in Zusammenarbeit mit dem Publikum offenzulegen, sie zu kritisieren, um sie dann gemeinsam zu verändern, sodass sie im politischen Sinn zu einer Akteurin gesellschaftlicher Mitgestaltung werden kann.²³⁶ Die Vermittlung will die Institution, in der sie stattfindet nicht unberührt und nicht unverändert lassen. Die Charakteristika einer kritischen Vermittlung sind laut Mörsch die eigene Position der Vermittler_in sichtbar zu machen, den am Prozess Beteiligten Werkzeuge zur Aneignung von Wissen zur Verfügung zu stellen, sich reflexiv zur Bildungssituation zu verhalten, die an der

²³² Carmen MÖRSCH, Am Kreuzungspunkt von vier Diskursen: Die documenta 12 Vermittlung zwischen Affirmation, Reproduktion, Dekonstruktion und Transformation, in: Carmen MÖRSCH, Forschungsteam documenta 12 Vermittlung (Hg.), Kunstvermittlung 2. Zwischen kritischer Praxis und Dienstleistung auf der documenta 12, Zürich-Berlin 2009, S. 24.

²³³ Ruth NOACK, Die Ausstellung als Medium. Das Vermittlungskonzept der documenta 12, in: Carmen MÖRSCH, Forschungsteam documenta 12 Vermittlung (Hg.), Kunstvermittlung 2. Zwischen kritischer Praxis und Dienstleistung auf der documenta 12, Zürich-Berlin 2009, S. 333. Carmen Mörsch weist allerdings darauf hin, dass die tatsächlichen Aktivitäten der Vermittlung nicht budgetiert wurden und sich selber tragen mussten. Vgl. Carmen MÖRSCH, Am Kreuzungspunkt von vier Diskursen: Die documenta 12 Vermittlung zwischen Affirmation, Reproduktion, Dekonstruktion und Transformation, in: Carmen MÖRSCH, Forschungsteam documenta 12 Vermittlung (Hg.), Kunstvermittlung 2. Zwischen kritischer Praxis und Dienstleistung auf der documenta 12, Zürich-Berlin 2009, S. 26.

²³⁴ Carmen MÖRSCH, Am Kreuzungspunkt von vier Diskursen: Die documenta 12 Vermittlung zwischen Affirmation, Reproduktion, Dekonstruktion und Transformation, in: Carmen MÖRSCH, Forschungsteam documenta 12 Vermittlung (Hg.), Kunstvermittlung 2. Zwischen kritischer Praxis und Dienstleistung auf der documenta 12, Zürich-Berlin 2009, S. 31.

²³⁵ Carmen MÖRSCH, Grußwort, in: SCHNITTPUNKT, Beatrice Jaschke, Nora Sternfeld (Hg.), educational turn, Handlungsräume der Kunst- und Kulturvermittlung, Wien 2012, S. 9.

²³⁶ Carmen MÖRSCH, Am Kreuzungspunkt von vier Diskursen: Die documenta 12 Vermittlung zwischen Affirmation, Reproduktion, Dekonstruktion und Transformation, in: Carmen MÖRSCH, Forschungsteam documenta 12 Vermittlung (Hg.), Kunstvermittlung 2. Zwischen kritischer Praxis und Dienstleistung auf der documenta 12, Zürich-Berlin 2009, S. 9-33.

Vermittlungssituation Beteiligten mit deren spezifischem Wissen ernst zu nehmen und sich zur Aufgabe zu machen, die Herstellung von Kategorien wie Geschlecht, Ethnizität oder Klasse zu thematisieren und mit den Beteiligten eine Gegenerzählung zu erzeugen.²³⁷

Das nun mehrmals angesprochene Bildungsverständnis wird als statisch bezeichnet, wenn die Positionen von Lehrenden und Lernenden klar getrennt und die transportierten Inhalte vordefiniert sind. Von einem selbstreflexiven Bildungsverständnis ist die Rede, wenn Bildung selbst zum Gegenstand der Dekonstruktion wird. Dies geschieht durch kritisches Überprüfen der Inhalte, Adressat_innen, Methoden und der in diese Bereiche eingeschriebenen Machtverhältnisse gemeinsam mit den Besucher_innen.²³⁸ Die Positionen von Lehrenden und Lernenden können wechseln, der Bildungsprozess passiert wechselseitig, mit Einschränkung des Umstands, dass die Machtverhältnisse situationsbedingt nie ganz gleich sind.²³⁹

Was bedeutet Vermittlung als Forschung? - Teambasierte Aktionsforschung

Eine forschende Haltung innerhalb vermittlerischer oder künstlerischer Praxen einzunehmen gehört zu den neuen methodischen Ansätzen im universitären Feld der 2010er Jahre. Das 2010 lancierte Online Magazin Art Education Research an der Züricher Hochschule der Künste ist Ausdruck dieser Tendenz. Es geht nicht nur darum, wie oben beschrieben, das Verhältnis der Vermittler_innen zur Institution zu befragen, in der sie tätig sind, mit dem Ziel diese zu verändern. Man geht davon aus, dass die in der Vermittlung Tätigen über ein großes Ausmaß an Praxiswissen verfügen, das für die Forschung und Weiterentwicklung der Disziplin fruchtbar gemacht werden soll. Versteht man Vermittlung als Forschung, so genügt es aber nicht, die eigene Praxis zu reflektieren, sondern es bedarf zusätzlich der Wissenschaftlichkeit der Methoden und der Einbeziehung des aktuellen Forschungsstandes.

Ziel ist eine Zusammenarbeit zwischen Praktiker_innen und Theoretiker_innen in einem gemeinsamen teambasierten Prozess, der Handlung und Wissensproduktion verbindet. Dieser soll die Qualität sowohl des Diskurses als auch der Praxis verbessern. Dazu wird die Methode der teambasierten Aktionsforschung herangezogen, die in der Pädagogik entwickelt und für die Vermittlung weiterentwickelt wurde.²⁴⁰ Das Besondere an diesem Ansatz ist, dass die Praktiker_innen selbst zu Forscher_innen werden und nicht Forscher_innen den Prozess der Praktiker_innen begleiten. In der Aktionsforschung nehmen die „reflexiven Praktiker_innen“ eine forschende Haltung gegenüber ihrem eigenen Tun ein und beziehen die aktuellen Forschungsergebnisse in ihre Arbeit mit ein. Dadurch entsteht ein Prozess der Selbstbildung der Beteiligten, der zu einer persönlichen und professionellen Weiterentwicklung führt.²⁴¹ Das Forschen im Team gewährleistet durch methodisch kontrollierte Subjektivität eine Multiperspektivität der

²³⁷ Carmen MÖRSCH, Am Kreuzungspunkt von vier Diskursen: Die documenta 12 Vermittlung zwischen Affirmation, Reproduktion, Dekonstruktion und Transformation, in: Carmen MÖRSCH, Forschungsteam documenta 12 Vermittlung (Hg.), Kunstvermittlung 2. Zwischen kritischer Praxis und Dienstleistung auf der documenta 12, Zürich-Berlin 2009, S. 20-21.

²³⁸ Zur Bezeichnung des Gegenübers in Vermittlungssituationen siehe Angelika DOPPELBAUER, Beziehungsarbeit. Gedanken zur Vermittlung im Museum der Zukunft. In Anna Maria Loffredo (Hg.), Causa didactica. Professionalisierung in der Kunst/Pädagogik als Streitfall. München, 2018, i.E. 239 Vgl. ebenda, S. 13.

²⁴⁰ Herbert ALTRICHTER, Peter POSCH, Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung, Bad Heilbrunn, 2007.

²⁴¹ Bernadette SETTELE, Umständliche Transformationen? Kunstvermittlung entwickeln durch teambasierte Aktionsforschung, in: Bernadette SETTELE, Carmen MÖRSCH (Hg.), Kunstvermittlung in Transformation. Perspektiven und Ergebnisse eines Forschungsprojektes, Zürich 2012, S. 153.

Zugänge und soll einer Betriebsblindheit gegenüber der eigenen Praxis entgegenwirken. Außerdem bietet das Team gegenseitige Unterstützung durch gemeinsamen Austausch und Reflexion. Neue Ideen für den eigenen Forschungsprozess können gefunden und eigene Ideen diskutiert werden. Die unterschiedlichen Expertisen der Beteiligten schaffen neue Erkenntnispotenziale.

Die teambasierte Aktionsforschung ist ein qualitatives Verfahren, das eine große Offenheit und Flexibilität gegenüber dem Forschungsgegenstand ermöglicht.²⁴² Die Forscher_innen sammeln als Forschungsdaten die Informationen, die sie für ihre Fragestellung als relevant erachten.

Die wichtigste Methode der Aktionsforschung ist die teilnehmende Selbstbeobachtung. Diese wird in Form eines Forschungstagebuches festgehalten. Das passiert in unterschiedlicher Form sowohl schriftlich als auch zeichnerisch, fotografisch oder durch Collagen. Die Sammlung der Daten erfolgt dabei in zwei Phasen: in der ersten Phase wird das Projekt erzählerisch dargestellt, in der zweiten Phase wird die eigene Darstellung kritisch analysiert. Das Vorstrukturieren des Forschungstagebuches durch im Voraus definierte Fragen verbessert die Vergleichbarkeit der Daten. Dieses Forschungstagebuch dient als Quelle für den Forschungsprozess. Dazu können noch Befragungen der Teilnehmer_innen in Form von Gesprächen, Feedbackbögen mit möglichst offenen Fragen oder sogar eigenen Projektstagebüchern dienen, sowie eine Beobachter_in zweiter Ordnung, die die Vermittlungssituation von außen dokumentiert.

Diese Quellen werden laufend im Team besprochen und diskutiert. Im Sinn eines qualitativen Zirkels fließen die Erkenntnisse aus diesem Diskussionsprozess wieder in die nächste praktische Vermittlungssituation ein, sodass das eigene Handeln ständig verändert und modifiziert wird. Bernadette Settele beschreibt den qualitativen Forschungsprozess als „zyklische Suchbewegung mit offenem Ausgang.“ Am Ende stehen meist mehr unbeantwortete Fragen als zu Beginn. Das Selbstverständnis der Beteiligten wechselt von repräsentativer Selbstdefinition zu mehr Offenheit und Interesse gegenüber Prozessen.²⁴³

Die Rethoretisierung der eigenen Vermittlungsexperimente in Form von Texten oder Bildproduktion ist ein integraler Bestandteil dieser Forschungsarbeit. Wichtig sind dabei die Kontextualisierung und die Offenlegung der eigenen Sprechposition der Forscher_innen. Erkenntnisse ergeben sich durch eine möglichst dichte und qualitative Analyse der Daten in Bezug auf die eigene Forschungsfrage.

Die Qualität der Forschung ist laut Settele abhängig vom Grad der Reflexion im Zyklus von Aktion und Reflexion, von der Relevanz der Forschungsfrage für andere Praktiker_innen sowie von der ästhetischen Qualität von Verfahren, Prozessen und Produkten. Die Arbeit im Team unterstützt die Auswertung der Daten.²⁴⁴

Werden die Teilnehmer_innen der Vermittlung in den Forschungsprozess einbezogen, ist dabei zu beachten, dass ihr Recht auf Information und Anonymität gewahrt bleibt. Außerdem müssen sie die

²⁴² Im Gegensatz zu quantitativen Methoden, die von einem vorher festgelegten Muster in Bezug auf den Forschungsgegenstand ausgehen und die gewonnenen Daten statistisch auswerten.

²⁴³ Bernadette SETTELE, Umständliche Transformationen? Kunstvermittlung entwickeln durch teambasierte Aktionsforschung, in: Bernadette SETTELE, Carmen MÖRSCH (Hg.), Kunstvermittlung in Transformation. Perspektiven und Ergebnisse eines Forschungsprojektes, Zürich 2012, S. 155-159.

²⁴⁴ Bernadette SETTELE, Umständliche Transformationen? Kunstvermittlung entwickeln durch teambasierte Aktionsforschung, in: Bernadette SETTELE, Carmen MÖRSCH (Hg.), Kunstvermittlung in Transformation. Perspektiven und Ergebnisse eines Forschungsprojektes, Zürich 2012, S. 161.

Möglichkeit haben, nicht mitzumachen. Im Sinne der kritischen Pädagogik plädiert Settele noch für Empowerment, Angreifen von Hierarchien und das Vermeiden von Zuschreibungen.²⁴⁵

Partizipative Aktionsforschung und die Einbeziehung der Besucher_innen

Die spezielle Form der partizipativen Aktionsforschung geht noch einen Schritt weiter in der Einbeziehung der Teilnehmer_innen. Im englischsprachigen Raum finden sich schon seit Mitte der 00er Jahre vergleichbare Modellprojekte wie „Learning in Galleries“, in denen Künstler_innen, Schüler_innen, Student_innen, Wissenschaftler_innen, Lehrer_innen und Vermittler_innen zusammenarbeiten.²⁴⁶ In der partizipativen Aktionsforschung bezieht die forschende Haltung auch die Besucher_innen einer Vermittlungsaktion mit ein. Sie werden nicht als Objekte oder bloße Datenquellen angesehen, die durch Gespräche und Fragebögen aktiviert werden, was bereits im Bereich der Pädagogik an der Aktionsforschung kritisiert wurde.²⁴⁷ Vielmehr werden die Besucher_innen aktiv in den Forschungsprozess integriert. Es soll durch eine Vermittlungsaktion nicht nur Wissen weitergegeben oder im Forschungsprozess Wissen über Vermittlung generiert werden, sondern gemeinsam mit den Besucher_innen neues Wissen produziert werden. Denkt man die Beteiligung in voller Stringenz, dann müssten die Teilnehmer_innen bereits von Anfang an in den Prozess einbezogen werden. Das Projekt müsste mit ihnen gemeinsam entworfen und durchgeführt werden. Das Formulieren einer Forschungsfrage ist jedoch ein zentraler Punkt im Forschungsprozess, der sehr direkt die Machtverhältnisse spiegelt und dessen demokratische Aushandlung eine Herausforderung darstellt. Es ist davon auszugehen, dass Teilnehmer_innen nicht die gleichen Interessen an einem Forschungsprojekt wie die Vermittler_innen haben oder auch gar kein Interesse besteht, sich an dem Prozess zu beteiligen.²⁴⁸

Über die Effekte der Praxisforschung

Die eigene Praxis kritisch zu befragen und zu beforschen, bringt Vor- und Nachteile mit sich.²⁴⁹ Jeder Mensch, der längere Zeit eine bestimmte Tätigkeit ausübt, erwirbt darin eine gewisse Erfahrung, die auch als Praxis bezeichnet wird. Dieses Praxiswissen entsteht quasi nebenbei und zufällig. Praxisforschung versucht nun, systematisch nach neuen Erkenntnissen zu suchen und diese in Form von Publikationen auch weiter zu kommunizieren.

Die wissenschaftlich forschende Herangehensweise an die Praxis führt zu einer Professionalisierung des eigenen Tuns. Aus der Distanz des analysierenden Blickes kann das eigene Handeln hinterfragt werden. Wie habe ich in einer bestimmten Situation gehandelt, warum habe ich so gehandelt,

²⁴⁵ Bernadette SETTELE, Umständliche Transformationen? Kunstvermittlung entwickeln durch teambasierte Aktionsforschung, in: Bernadette SETTELE, Carmen MÖRSCH (Hg.), Kunstvermittlung in Transformation. Perspektiven und Ergebnisse eines Forschungsprojektes, Zürich 2012, S. 161.

²⁴⁶ Carmen MÖRSCH, In Verhältnissen über Verhältnisse forschen: Kunstvermittlung in Transformation als Gesamtprojekt, in: Bernadette SETTELE, Carmen MÖRSCH (Hg.), Kunstvermittlung in Transformation. Perspektiven und Ergebnisse eines Forschungsprojektes, Zürich 2012, S. 305 bezieht sich auf www.en-quire.org.

²⁴⁷ Nora LANDKAMMER, Vermittlung als kollaborative Wissensproduktion und Modelle der Aktionsforschung, in: Bernadette SETTELE, Carmen MÖRSCH (Hg.), Kunstvermittlung in Transformation. Perspektiven und Ergebnisse eines Forschungsprojektes, Zürich 2012, S. 201.

²⁴⁸ Vgl. ebenda, S. 202 Landkammer nimmt Bezug auf Modelle aus dem globalen Süden mit dem Ziel des Kampfes gegen Unterdrückung.

²⁴⁹ Dieses Kapitel folgt in seiner Struktur einem Vortrag von Maria Peters „Der professionalisierte Blick – Forschen im Lehramtsstudium der Kunstpädagogik“ bei dem Symposium „Causa didactica – Professionalisierung in der Kunst/Pädagogik als Streitfall“ an der Kunstuniversität Linz am 23.11.2017.

welche Wirkung hatte meine Handlung auf die anderen? Diese Überlegungen führen zu einem viel bewussteren Umgang in der Situation. Die Vermittler_innen müssen sich selbst, ihren Standpunkt, ihre Positioniertheit in Frage stellen.

Verfolgt man diese Gedanken stellen sich weitere Fragen: was weiß ich, woher weiß ich was ich weiß, wie bin ich zu diesem Wissen gekommen? Diese und ähnliche Fragen bewirken ein Heraustreten aus der Situation und ermöglichen einen weniger involvierten Blick auf das eigene Tun.

Durch die forschende Haltung wird Scheitern fruchtbar gemacht. Warum ist eine Situation nicht so gelaufen wie gewollt, warum ist etwas schiefgegangen, was ist passiert, was hätte man anders machen können? Es wird möglich, über einen eigenen Misserfolg nachzudenken, ohne sich selber als Versager_in zu fühlen oder zu versuchen, die Sache zu vertuschen. Durch eine möglichst wertfreie Analyse können neue Ansätze und Möglichkeiten entwickelt werden. Das eigene Repertoire kann dadurch erweitert werden.

Als Folge dieser Haltung entsteht ein spielerischer Umgang gegenüber der eigenen Tätigkeit, mehr Mut zum Risiko, neue Methoden oder Herangehensweisen auszuprobieren. Geht etwas schief oder entwickelt sich nicht so, wie man es erhofft hat, kann die Analyse dieser Erfahrungen wichtiges Material für weitere Forschungen ergeben, statt einen in eine Krise zu stürzen.

Das Publizieren der eigenen Erfahrungen dient dazu, die Ergebnisse anderen Praktiker_innen zugänglich zu machen, sodass diese auf Erfahrungen anderer aufbauen können.

Ein weiterer Vorteil einer forschenden Haltung in der eigenen Praxis ist die Neugierde und die Offenheit gegenüber neuen Ergebnissen. Diese Eigenschaften tun jeder Praxis gut und erhalten die Interaktion mit den Besucher_innen lebendig.

Als Nachteile der Praxisforschung können gelten, dass die Beforschung der eigenen Praxis die Beteiligten auch verunsichern kann. Die Vermittler_innen sind nicht mehr in der Rolle der Expert_innen sondern der Lernenden. Dabei spielt auch die Gruppendynamik im Forschungsteam eine große Rolle. Settele weist darauf hin, dass das Ziel des Forschungsprozesses nicht ausschließlich die Verbesserung persönlicher und professioneller Kompetenzen sein darf, da dies als Infragestellung oder sogar Abwertung der Expertise der Praktiker_innen wahrgenommen werden kann. Vielmehr sollte für jeden Forschungsprozess auch ein „politisches Ziel“ formuliert werden, das institutionelle Veränderungen, die sich aus der Forschung ergeben, möglich macht. Sie nennt als Beispiele die Verbesserung der Arbeitsbedingungen oder die Forderung nach Zeit für Experiment und Weiterbildung, die Ergebnisse von Diskussionen im Team sein können.²⁵⁰

Der prozesshafte Charakter der für die Forschung notwendig ist, steht oft in Widerspruch zu institutionellen Anforderungen. Diese verlangen für die Bereitstellung von Mitteln und Ressourcen konkrete Angaben über Ziele und den Stand der Forschungsarbeiten. So muss im Vorfeld oft schon mit der Vorwegnahme von Effekten argumentiert werden, was die Offenheit des Prozesses beeinträchtigen kann.²⁵¹

²⁵⁰ Bernadette SETTELE, Umständliche Transformationen? Kunstvermittlung entwickeln durch teambasierte Aktionsforschung, in: Bernadette SETTELE, Carmen MÖRSCH (Hg.), Kunstvermittlung in Transformation. Perspektiven und Ergebnisse eines Forschungsprojektes, Zürich 2012, S. 160.

²⁵¹ Carmen MÖRSCH, Zeit für Vermittlung, <http://www.kultur-vermittlung.ch/zeit-fuer-vermittlung/v1/?m=0&m2=1&lang=d> (abgerufen am 12.2.2018).

Die Ausstellung beforschen

Vermittlung findet nicht an einem neutralen Ort, sondern in einer Ausstellung statt, die Grundlage der Vermittlungsaktion ist. Durch die Arbeit der Vermittler_innen in der Ausstellung gewinnen sie Erkenntnisse über dieselbe quasi von selbst. Dies sind zuallererst praktische Faktoren: sind die Objekte gut sichtbar, gibt es genug Platz, um mit einer Gruppe davor zu stehen, wie ist die Akustik des Raumes, ist die Raumtemperatur angenehm und lädt zum Verweilen ein, beeinträchtigen Geräusche, Lärm oder Hörstationen sich gegenseitig, sind die Objekttexte gut lesbar, finden sich die Besucher_innen in der Ausstellung zurecht, welche inhaltliche Diskussionen ergeben sich durch die Ausstellung, zieht sie viele Besucher_innen an, welche Besucher_innen interessieren sich für das Gezeigte, welche nicht.

Karin Schneider sieht in diesem Wissen der Vermittler_innen an der Schnittstelle zu den Besucher_innen eine unglaubliche, aber meist ungenützte Ressource, Erkenntnisse zu generieren. Vermittlung beruht oft darauf Ideen, Interpretationen und Assoziationen von Besucher_innen anzuregen und anzuhören. Diese vorhandene Praxis müsste systematisch dokumentiert, ausgewertet und berücksichtigt werden. Meist fehlen dazu jedoch die Ressourcen, aber auch das Bewusstsein über den Wert dieser Erkenntnisse.²⁵²

Zusätzlich können durch eine forschende Vermittlung die bewussten aber vor allem auch unterschwellig durch die Ausstellung produzierten Aussagen und ihr Einfluss auf die Besucher_innen analysiert werden. Bewusste Aussagen sind die durch die Kurator_innen intendierten Erzählungen der Ausstellung, die sich durch die Objekte, ihre Positionierung im Raum, Beleuchtung, das Lenken des Blickes, Texte und das Display ergeben. Mit diesen bewussten Setzungen miterzählt wird aber auch immer ein Subtext, der andere Aussagen als den bewussten Inhalt haben kann und möglicherweise unbewusst Kategorien wie Race oder Gender fortschreibt, Ein- und Ausschlüsse produziert.²⁵³

Ein Forschungsprojekt mit dieser Zielsetzung unter dem Titel „Tate Encounters: Britishness and Visual Culture“ findet von 2007-2010 an der Tate Britain statt und untersucht die Kategorie des typisch Britischen, das über das Display des Museums transportiert wird. Die Forschungsgruppe besteht aus Wissenschaftler_innen, Museumspersonal und Studierenden mit Migrationshintergrund. Wichtig ist auch hierbei die Zusammenarbeit zwischen Forschenden und Beforschten, sodass statt Hierarchien Bündnisse entstehen mit dem Ziel, den Blick der Institution zu verändern. Dieses kollaborative Projekt versteht Besucher_innenforschung als Forschung in Zusammenarbeit mit Besucher_innen und bewirkt eine Änderung in der Cultural Diversity Policy des Museums, sowie selbstreflexive Veränderungen der kuratorischen und vermittlerischen Arbeit der Tate Britain im Sinne einer kritischen Museologie.²⁵⁴

²⁵² Karin SCHNEIDER, Das Display aktivieren, in: Art Education Research No 1/2010, https://blog.zhdk.ch/iaejournal/2010/06/17/n1_praxis-in-der-kulturellen-bildung/ (12.2017).

²⁵³ Vgl. ebenda. Schneider bezieht sich auf Mieke BAL, Sagen, Zeigen, Prahlen, in: Thomas FECHNER-SMARSLY, Sonja NEEF (Hg.) Kulturanalyse, Frankfurt am Main, 2002, S. 72-116, Eva STURM, Im Engpass der Worte. Sprechen über moderne und zeitgenössische Kunst, Berlin 1996 und Roswitha MUTTENTHALER, Regina WONISCH, Gesten des Zeigens. Zur Repräsentation von Gender und Race in Ausstellungen, Bielefeld 2007. Siehe dazu auch Mary Anne STANISZEWSKI, The Power of Display. A History of Exhibition Installations at the Museum of Modern Art, London 1998.

²⁵⁴ Carmen MÖRSCH, In Verhältnissen über Verhältnisse forschen: Kunstvermittlung in Transformation als Gesamtprojekt, in: Bernadette SETTELE, Carmen MÖRSCH (Hg.), Kunstvermittlung in Transformation. Perspektiven und Ergebnisse eines Forschungsprojektes, Zürich 2012, S. 306.

Ein vergleichbares Projekt ist „science with all senses – science and gender in the making“, das von 2007 bis 2009 in Kooperation mit dem Kindermuseum ZOOM in Wien durchgeführt wird. Hierbei geht es um die Wissensaneignung von Kindern im Museum unter besonderer Berücksichtigung sozialer Geschlechterrollen und Ethnizität.²⁵⁵ Als Methode dienen die von Muttenthaler und Wonisch beschriebene Displayanalyse²⁵⁶, teilnehmende Beobachtung, dichtes Beschreiben, freie sprachliche Assoziation, sprachanalytische Methoden und Interviews mit Besucher_innen. Es geht darum, auf Basis von historischem Hintergrundwissen, durch minutiöse Beobachtung unbewusst durch die Ausstellung transportierte Inhalte aufzuzeigen, die einem normalerweise verborgen bleiben, weil sie eben unbewusst wirken. Schneider beschreibt, dass das Display durch die Besucher_innen erst aktiviert wird, indem sie in der Ausstellung agieren, sie sich erschließen, ihren Weg durch die Ausstellung finden und ihre inhaltlichen Schlüsse daraus ziehen. Zusätzlich sei zu bedenken, dass die eigene Geschichte der Besucher_innen immer Ausgangspunkt und Katalysator für ihre Rezeption der Ausstellung sei und die Deutung der Inhalte beeinflusst. Mit einer möglichst großen Offenheit analysieren die Vermittler_innen die Interpretation der Ausstellung durch die Besucher_innen auf Basis der Grounded Theory. Dieser sozialwissenschaftliche Ansatz generiert qualitative Daten aus Interviews und Beobachtungen und versucht auf Basis dieser Daten eine Theorie aufzustellen, im Gegensatz zu statistischen Methoden, die vorher formulierte Thesen quantitativ überprüfen. Schneider betont die Synergien zwischen Vermittlungspraxis und Museumsforschung, die hier methodisch analoge Strategien nutzen. Besucher_innenkommunikation und Besucher_innenforschung gehen Hand in Hand und es sei nur eine Frage der Gewichtung, ob dieselbe Methode für die Vermittlung und/oder für die Forschung genutzt werde. Die für die Forschung nötige Analyse der Vermittlungssequenzen wird am besten durch Protokolle aus Sicht der durchführenden Vermittler_in und einer teilnehmenden Beobachterin oder eines Beobachters festgehalten. Die durch die Beobachtung resultierende Distanz zur eigenen Methode sieht Schneider als Chance, die eigene Praxis von innen weiterzuentwickeln, statt durch Kritik von außen. Außerdem ist die Rückbindung an die Praxis auch immer eine Möglichkeit, die Theoriebildung zu überprüfen. Das Feedback der Besucher_innen ist dabei ein wesentlicher Faktor. Missverständnisse, Desinteresse, Verweigerung oder auch Umdeutungen können dafür in besonderer Weise fruchtbar gemacht werden. Besucher_innen sind nicht mehr passive Opfer von Ausschlüssen, sondern erhalten die Möglichkeit, sich aktiv zu beteiligen. Forschungsgegenstände sind dabei einerseits das Display der Ausstellungen, aber auch die vermittlerische Praxis, die in einem zirkulären Prozess weiterentwickelt werden können.²⁵⁷

²⁵⁵ Carmen MÖRSCH, In Verhältnissen über Verhältnisse forschen: Kunstvermittlung in Transformation als Gesamtprojekt, in: Bernadette SETTELE, Carmen MÖRSCH (Hg.), Kunstvermittlung in Transformation. Perspektiven und Ergebnisse eines Forschungsprojektes, Zürich 2012, S. 306.

²⁵⁶ Roswitha MUTTENTHALER, Regina WONISCH, Gesten des Zeigens. Zur Repräsentation von Gender und Race in Ausstellungen, Bielefeld 2007.

²⁵⁷ Karin SCHNEIDER, Das Display aktivieren, in: Art Education Research No 1/2010, https://blog.zhdk.ch/iaejournal/2010/06/17/n1_praxis-in-der-kulturellen-bildung/ (abgerufen am 12.2017).



Vortragende

.... „the concern of the museologist is collecting, researching and conserving these objects, and assuring that their language is intelligible. To provide for understanding and communication in this ‚language‘ on a broad basis, a further dimension ‚education‘ is necessary, not minimising but enhancing the traditional museum-functions by putting them into social context.“²⁵⁸

Hadwig Kräutler 1984

²⁵⁸ Hadwig KRÄUTLER, Museum education in Austria – The present state and a proposal for development, dissertation Leicester 1984, S. 18.

6. Berufsbild Kulturvermittlung – eine Berufsgruppe emanzipiert sich

Von Tätigkeitsbereichen und Bezugsfeldern

Die Diskussion um die Festlegung eines Berufsbildes wird schon Jahrzehnte mit Engagement geführt. Es gibt Initiativen von verschiedenen Seiten. Einerseits besteht die Sorge, eine zu enge Definition würde zukünftige Möglichkeiten ausschließen, andererseits fürchten Vermittler_innen einer allzu breit gefassten Definition nicht gerecht werden zu können.

1971 wird bei dem UNESCO-Symposium „Praxis der Museumsdidaktik“ die Konstituierung einer eigenen Disziplin, eines eigenen Berufsprofils und einer eigenen Grundlagenforschung angeregt. Fachliche Autonomie unter Beibehaltung des Prinzips der Interdisziplinarität wird dabei angestrebt.²⁵⁹

Breithaupt formuliert 1979 „Berufsfeld und Ausbildung des Museumspädagogen sind noch weitgehend ungeklärt ... Derjenige, der in diesen Beruf eintritt, trifft auf ein noch wenig strukturiertes Feld praktischer Arbeit, das von Öffentlichkeitsarbeit bis hin zur Lehrtätigkeit reicht, dazu noch auf ein weites Spektrum von Adressat_innen bezogen ist.“²⁶⁰

Weschenfelder und Zacharias schlagen 1981 vor, das Berufsbild entlang der Tätigkeitsbereiche einerseits und der fachwissenschaftlichen Bezugsfelder andererseits zu entwickeln. Sie sind der Meinung, dass eine fachwissenschaftliche Ausbildung in Bezug auf einzelne Museumstypen keine ausreichende Qualifikation darstelle und plädieren für eine schuldidaktische Ausbildung. Dabei beziehen sie sich auf die in Amerika übliche Bezeichnung eines museum-teacher in Analogie zum school-teacher, lehnen aber eine enge Anbindung an die Lehrerausbildung ab. Der Lernort Museum benötige laut Weschenfelder und Zacharias eine eigene Ausbildung, da die institutionelle Einbindung der Vermittler_innen von der Position von Lehrer_innen in Schulen stark abweiche, das Tätigkeitsfeld breiter sei, als bei Lehrer_innen und die Aufgabenfelder insgesamt stark abweichen. Die rein vermittelnde Tätigkeit würde durch eine Koppelung mit der Lehrer_innen-Ausbildung zu sehr in den Vordergrund gehoben. Die Nähe zur Freizeitpädagogik würde dadurch zum Beispiel außer Acht gelassen. Hier führen sie die französische Bezeichnung des „animateur culturel“ an, die an der Schnittstelle von Kulturvermittlung und Freizeitpädagogik angesiedelt ist.²⁶¹

²⁵⁹ Lisa SPANIER, Kunst- und Kulturvermittlung im Museum. Historie – Bestandsaufnahme – Perspektiven, Düsseldorf 2014, S. 67.

²⁶⁰ J. BREITHAUPT, Museumspädagogik – Was macht der Museumspädagoge mit der Museumspädagogik?, in: Kunst und Unterricht 54/1979, S. 14, zitiert bei Klaus WESCHENFELDER, Wolfgang ZACHARIAS, Handbuch Museumspädagogik. Orientierungen und Methoden für die Praxis, Düsseldorf 1981, zweite Auflage 1988, S. 365.

²⁶¹ Klaus WESCHENFELDER, Wolfgang ZACHARIAS, Handbuch Museumspädagogik. Orientierungen und Methoden für die Praxis, Düsseldorf 1981, zweite Auflage 1988, S. 365-366.

Von Anforderungen und strukturellen Voraussetzungen

1997 stellt Arnold Vogt in der Zeitschrift „Standbein Spielbein“ des Bundesverbandes Museumspädagogik e.V. sechs Forderungen als Voraussetzung für ein Berufsbild Museumspädagogik und eine aus seiner Sicht professionelle Museumsarbeit auf:

- „• Die Begründung der museumsberuflichen Arbeit aus einer museumsspezifischen, wissenschaftlichen Fachdisziplin,
- die wissenschaftlich gesicherte Anleitung in die Berufspraxis durch spezifische Ausbildungs- und Qualifikationsregeln,
- spezifische berufsethische Regeln und einen unumstrittenen Aufgabenkatalog der Museumspädagogik im Kollegenkreis,
- das beim Gesetzgeber und in der Öffentlichkeit unumstrittene Bewußtsein öffentlicher, gesellschaftlicher Aufgaben und Verantwortung, die eine gewisse Eigenständigkeit oder Autonomie für den Beruf (-stand) sichern,
- eine effektive Präsenz durch eigene Fach- und Berufsverbände und
- die öffentliche Wertschätzung und Anerkennung durch angemessene finanzielle und arbeitsrechtliche Bedingungen“²⁶²

Anlass für seine Überlegungen sind die unterschiedlichen Arbeitsbedingungen von Vermittler_innen der ehemaligen DDR und der BRD. Während im ehemaligen Osten Museumspädagog_innen dem wissenschaftlichen Personal gleichgestellt sind und hauptsächlich Führungen abhalten, ist die Situation in der BRD anders. Hier liegt ihre Aufgabe eher in konzeptueller Arbeit, dem Organisieren von Veranstaltungen, Publikationen, Kinder- und Schüleraktionen und manchmal auch in der Mitarbeit bei Ausstellungen. Führungen werden von ehrenamtlichen Mitarbeiter_innen oder Teilzeitkräften abgehalten, die dazu von den fixen Mitarbeiter_innen „angeleitet“ werden.²⁶³

Gabriele Stöger formuliert im Namen des österreichischen Verbandes der KulturvermittlerInnen im Museums- und Ausstellungswesen 1999 in der Verbandszeitung „faxen“: „Kunstvermittlung [...] meint: ein Herstellen von Beziehungen und damit von Möglichkeiten (Räumen) für Kommunikation und Partizipation zwischen Kunst- und Kulturschaffenden (ProduzentInnen) Ergebnissen künstlerischer (kultureller) Prozesse und dem Publikum. Das Publikum sollte eine zunehmend aktive Rolle spielen, damit im Idealfall eine Wechselwirkung und ein Verschwimmen der Grenzen zwischen ProduzentInnen und RezipientInnen in den kulturellen Kommunikationssystemen erfolgen kann.“ Weiter schreibt sie: Die Professionalisierung des Berufsfeldes braucht „Unterstützung, und zwar nicht nur durch Schaffung von Abteilungen in den Institutionen, sondern auch durch die Beschäftigung bzw. Beauftragung von Personen, die für diese Arbeit auch ausgebildet sind. Der Wert, der einer professionellen Vermittlungsarbeit zugeschrieben wird, ist letztlich ein Signal dafür, mit wieviel Respekt dem Publikum begegnet wird. Vermittlungsarbeit ist keineswegs eine marginale Funktion von Kultureinrichtungen, die durch unausgebildete Kräfte getragen werden kann. Wenn Vermittlung keine Nebensache bleiben soll, muss es aber Personen geben, die hauptberuflich dafür arbeiten.“²⁶⁴

Ebenfalls 1999 erscheint der Folder „Kommunikation, Museumspädagogik, Bildungsarbeit, Kulturvermittlung in Museen und Ausstellungen“, herausgegeben vom Österreichischen Verband der KulturvermittlerInnen im Museums- und Ausstellungswesen, dem Bundesverband

²⁶² Arnold VOGT, Identität und Musealisierung. Der Arbeitskreis Museumspädagogik Ostdeutschland e.V. (AKMPO), in: Standbein Spielbein. Museumspädagogik aktuell, Nr. 49, Dezember 1997, S. 9-11.

²⁶³ Vgl. ebenda, S. 9-11.

²⁶⁴ Gabriele STÖGER, Gekürzte Stellungnahme des österreichischen Verbandes der KulturvermittlerInnen an das Weiszbuch-Büro, 23.12.1998, in: faxen, 32/1999, S. 2-3.

Museumspädagogik e.V. Deutschland, Museumspädagogik Schweiz und CECA Committee of Education & Cultural Action des Internationalen Museumrates ICOM. Er soll einen Überblick über das Berufsfeld geben. Folgende Punkte werden formuliert: Vermittlung soll „komplexe inhaltliche Zusammenhänge anschaulich“ darstellen, informative und unterhaltsame Auseinandersetzung für verschiedene Zielgruppen anbieten. Die Broschüre scheint sich in erster Linie an Leiter_innen von Institutionen zu wenden und zählt die positiven Wirkungen von Vermittlungsaktivitäten auf. Als Aufgabenfelder der Vermittlung werden das Knüpfen von Kontakten, Betreuen von Projekten und Projektmanagement genannt, außerdem didaktische Beratung von Ausstellungen, Leitsysteme, Besucher_innenbefragungen und Evaluation, Betriebsberatung im Kommunikationsbereich sowie Methodenreflexion und Fachdiskussionen. Es wird der Anspruch erhoben, Vermittler_innen müssten über die neuesten Entwicklungen informiert und in ein „kooperationsbereites“ Umfeld eingebunden sein.²⁶⁵

2006 verfasst der Bundesverband Museumspädagogik e.V. in Deutschland ein Positionspapier Museumspädagogik. Darin wird die Vermittlung als „Gebrauchsanweisung“ für den „Wissensspeicher“ Museum angesehen. So heißt es: „Museumspädagogik verfolgt die Darstellung, die Interpretation und die Vermittlung historischer, kulturhistorischer, künstlerischer, technischer und naturwissenschaftlicher Inhalte und Zusammenhänge in Museen und Ausstellungen. ... Sie fördert die Identifikation der Besucherinnen und Besucher mit unserem kulturellen Erbe sowie ihre Teilhabe am gesellschaftlichen Diskurs über Fragen der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft.“ Als wesentliches Leitmotiv wird die Besucher_innenorientierung angegeben, die die Bedürfnisse, Erfahrungen und Interessen eines heterogenen Publikums in den Mittelpunkt stellt. Als Aufgabe von Vermittler_innen wird das Erarbeiten von abwechslungsreichen Programmen auf Grundlage von Zielgruppen- und Besucher_innenanalysen definiert. Dies passiert mit medialen, personalen oder handlungsorientierten Vermittlungsmethoden. Neben der direkten Vermittlungsarbeit fallen in das Aufgabenfeld noch die Erarbeitung von eigenen Ausstellungen, das Erstellen von Dokumentationen und Publikationen sowie die Organisation und Durchführung von Begleitprogrammen und Netzwerkarbeit mit unterschiedlichen Kooperationspartner_innen wie zum Beispiel Schulen. Außerdem wird der Anspruch gestellt, dass die Vermittlung von Anfang an in die Konzeption von Ausstellungen einbezogen wird. „Idealerweise besteht die Ausbildung zum/zur Museumspädagogen/in in einem museumsrelevanten abgeschlossenen Fachstudium und einer museumspädagogischen Zusatzqualifikation“, außerdem wird empfohlen, berufsbezogene Praktika zu absolvieren. In dieser Publikation wird noch die Meinung vertreten, dass lediglich die Leitung der Vermittlungsabteilung hauptberuflich angestellt sein und das Team aus freien Mitarbeiter_innen bestehen sollte. Vermittler_innen sollten kreativ, kommunikativ und teamfähig sein und die Bereitschaft mitbringen, sich ständig in neue Themen und den aktuellen Forschungsstand einzuarbeiten.²⁶⁶

²⁶⁵ Hannelore KUNZ-OTT, Sibylle MAURER, Sara SMIDT (Hg.) Kommunikation. Museumspädagogik. Bildungsarbeit. Kulturvermittlung in Museen und Ausstellungen, Wien 1999.

²⁶⁶ Karin MAAß, Positionspapier Museumspädagogik. Stellungnahme des Bundesverbandes Museumspädagogik e.V., https://www.museumspaedagogik.org/fileadmin/user_upload/bund/PDF/2_9_2_PositionspapierMuseumspaed06.pdf (abgerufen am 20.3.2018).

Von Qualitätssicherung und Standards der Kulturvermittlung

Lisa Spanier analysiert, dass die Bemühungen der 1990er Jahre in die Richtung gehen, die Kulturvermittlung generell zu positionieren, wissenschaftliche Anerkennung zu erlangen und den Stellenwert innerhalb der Institutionen zu verbessern. Seit den 2000er Jahren bemüht man sich mehr um Qualitätssicherung, Etablierung von Standards und ihrer Umsetzung im Museumsalltag. Damit eng verbunden ist die Frage nach Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten.²⁶⁷

2008 geben die Fachverbände von Deutschland, Österreich und der Schweiz in Kooperation mit dem Deutschen Museumsbund eine Publikation mit dem Titel „Qualitätskriterien für Museen: Bildungs- und Vermittlungsarbeit“ heraus. Als Leitgedanke wird folgende Definition formuliert: „Vermittlungsarbeit im Museum gestaltet den Dialog zwischen den Besuchern und den Objekten und Inhalten in Museen und Ausstellungen. Sie veranschaulicht Inhalte, wirft Fragen auf, provoziert, stimuliert und eröffnet neue Horizonte. Sie richtet sich an alle Besucher/innen und versetzt sie in die Lage, in vielfältiger Weise vom Museum und seinen Inhalten zu profitieren, das Museum als Wissensspeicher und Erlebnisort selbständig zu nutzen und zu reflektieren. Vermittlungsarbeit ist integraler Bestandteil der Institution Museum und realisiert maßgeblich und nachhaltig ihren Bildungsauftrag.“²⁶⁸ Als Forderung wird formuliert, dass die Vermittlung bei der Konzeption und Realisierung aller Ausstellungsprojekte von Beginn an einbezogen werden solle. Als Inhalt der Vermittlung wird festgehalten: „Ausgehend von der jeweiligen Sammlung und den Ausstellungen vermittelt Museumspädagogik Informationen und Erlebnisse. Sie stellt Zusammenhänge dar, arbeitet objektangemessen, ganzheitlich und fächerübergreifend mit Gegenwartsbezug und Handlungsorientierung. Vermittlungsarbeit macht die Institution Museum transparent und fördert eigene Zugänge der Besucher zu den Präsentationen.“²⁶⁹ Bezüglich der Zielgruppen heißt es: „Vermittler/innen arbeiten für alle und mit allen Besuchern/innen eines Museums. Diese haben jeweils unterschiedliche Bedürfnisse. Die Mitarbeiter/innen für Museumspädagogik entwickeln Angebote für alle Gruppen des Museumspublikums und für potentiell neue Besucher/innen, um möglichst vielen die Teilhabe an kultureller Bildung im Museum zu ermöglichen.“²⁷⁰

Die Methoden der Vermittlung werden wie folgt beschrieben: „Qualitätvolle Bildungs- und Vermittlungsarbeit bedient sich einer Vielfalt von Methoden, um die Begegnung mit den Originalen und Ausstellungsinhalten und mit der Institution Museum generell zu erleichtern. Sie aktiviert und fördert damit die Erkenntnis- und Wahrnehmungsmöglichkeiten der Besucher/innen und leitet sie auf vielfältige Art und Weise zum selbständigen Lernen mit allen Sinnen an.“²⁷¹

Es wird folgende Qualifizierung vorgeschlagen: „Die vielfältigen Aufgaben in der musealen Bildungs- und Vermittlungsarbeit stellen hohe Anforderungen an die Mitarbeiter/innen: Sie erfordern Fachwissen sowohl zum jeweiligen Sammlungsbestand als auch zu pädagogischen Fragestellungen. Unerlässlich sind zudem Grundlagenwissen der Museologie, Kompetenzen im kommunikativen Bereich, Freude am Umgang mit Menschen sowie persönliches Engagement.“²⁷² Abschließend heißt

²⁶⁷ Lisa SPANIER, Kunst- und Kulturvermittlung im Museum. Historie – Bestandsaufnahme – Perspektiven, Düsseldorf 2014, 299.

²⁶⁸ Deutscher Museumsbund e.V. und Bundesverband Museumspädagogik e.V. in Zusammenarbeit mit dem Österreichischen Verband der KulturvermittlerInnen im Museums- und Ausstellungswesen und Mediamus – Schweizerischer Verband der Fachleute für Bildung und Vermittlung im Museum (Hg.), Qualitätskriterien für Museen: Bildungs- und Vermittlungsarbeit, Berlin 2008, S. 8.

²⁶⁹ Vgl. ebenda, S. 10.

²⁷⁰ Vgl. ebenda, S. 12.

²⁷¹ Vgl. ebenda, S. 15.

²⁷² Vgl. ebenda, S. 19.

es: „Vermittler/innen in Museen kooperieren mit vielen Partnern/innen. Die Zusammenarbeit mit anderen Bildungs- und Kultureinrichtungen, Vereinen und Verbänden ist für ihre Tätigkeit genauso wichtig wie der wechselseitige Informationsaustausch und die Unterstützung innerhalb des gesamten Museums.“²⁷³ Für diese qualitätvolle Arbeit benötigen sie folgende Rahmenbedingungen: „Die Mitarbeiter/innen für Bildung und Vermittlung im Museum benötigen zur qualitätvollen und professionellen Erfüllung ihrer Aufgaben eine entsprechende Infrastruktur, materielle, personelle und finanzielle Ressourcen sowie ideelle Unterstützung.“²⁷⁴

Carmen Mörsch kritisiert die oben zitierte Broschüre in mehreren Punkten. Sie vermisst eine transparente Positionierung der Argumentation und die Begründung, warum zum Beispiel ausschließlich affirmative und reproduktive Diskurse für die Vermittlung empfohlen werden. Sie fordert eine grundsätzlich reflexive Haltung gegenüber der Normativität von Zielen und Kriterien, um diese auf die ihnen innewohnenden Machtverhältnisse hin zu befragen. Die von außen gesetzten Ansprüche von Qualität können ein ergebnisoffenes Arbeiten verhindern oder erschweren. Zudem stellen sie die sozialen Beziehungen auf eine Basis von Überprüfung, Beurteilung und das Liefern von Ergebnissen.²⁷⁵

Die Frage nach fairen Arbeitsverhältnissen

Trotz vieler Verbesserungen sind die strukturellen Probleme in manchen Bereichen noch vorhanden. Es wird kritisiert, dass Vermittler_innen in den Museen dem wissenschaftlichen Personal nicht gleichgestellt und oft in die internen Arbeitsabläufe nicht eingebunden sind. Als Gründe werden das Fehlen eines klaren und geschützten Berufsbildes, mangelnde wissenschaftlich theoretische Fundierung des Faches, fehlende Ausbildungsmöglichkeiten und daraus resultierende uneinheitliche Qualifikationen der Vermittler_innen gesehen. Viele Vermittler_innen arbeiten in prekären Verhältnissen, was durch schlechte Bezahlung, soziale, versicherungs- und arbeitsrechtliche Unsicherheiten trotz hoher, in der Regel akademischer Qualifikation noch verstärkt wird.

In den 2010er Jahren gehen viele öffentlichen Museen dazu über, ihre Vermittler_innen anzustellen. Dies löst unter anderem auch sozialversicherungstechnische und arbeitsrechtliche Probleme, da die Vermittlungsarbeit in vielen Fällen de facto eine Anstellung erfordert. Sind Vermittler_innen weisungsgebunden oder werden Arbeitsabläufe vom Dienstgeber vorgegeben, so sind Werkverträge und freie Dienstverträge in der Regel nicht zulässig.²⁷⁶

Die geänderten Bedingungen führen zu großen Veränderungen in der Organisation. Mitarbeiter_innen, die vorher punktuell zur Abhaltung von Führungen und Workshops ins Museum gekommen sind, stehen nun regelmäßig zur Verfügung. Dies ermöglicht viel mehr Projektarbeit im Vermittlungsteam außerhalb der Abhaltung von Führungen und Workshops und die Möglichkeit langfristiger Planungen. Durch die bessere Einbindung der Vermittler_innen in die Konzeption der Vermittlungsformate kommt es zu einer Verbesserung der Qualität und zu mehr Abwechslung im Arbeitsalltag der Vermittler_innen, die teilweise auch in administrative Aufgaben eingebunden

²⁷³ Vgl. ebenda, S. 21.

²⁷⁴ Vgl. ebenda, S. 23.

²⁷⁵ Carmen MÖRSCH, Zeit für Vermittlung, Vorwort, <http://www.kultur-vermittlung.ch/zeit-fuer-vermittlung/v1/?m=0&m2=1&lang=d> (abgerufen am 12.2.2018).

²⁷⁶ Wencke MADERBACHER, Kulturfairmitteln. Praxishandbuch Anstellung eines Kulturvermittlungs-Teams, Wien 2015, S. 12.

werden. Es müssen allerdings auch die Arbeitszeitgesetze eingehalten werden, die für freie Dienstnehmer_innen nicht gelten.²⁷⁷

Das technische Museum Wien geht 2010 dazu über, alle bisher mit freien Dienstverträgen arbeitenden Vermittler_innen fix anzustellen. Wencke Maderbacher beschreibt den Prozess der Umstellung und Neustrukturierung in ihrem Buch „Kulturfairmitteln“. Sie berichtet von einer Verbesserung der Zusammenarbeit im Team, da sich die Vermittler_innen nicht mehr wie vorher, als sie freie Dienstnehmer_innen waren als Konkurrent_innen, sondern als Kolleg_innen sehen und die Möglichkeit haben, sich besser kennen zu lernen und voneinander zu lernen. Soziale Absicherung durch gleichbleibendes Gehalt, durchgehende Versicherung, Möglichkeit von Krankenstand und Mutterschutz sind wichtige Faktoren. Lern- Vorbereitungszeiten und Besprechungen finden nun in der Arbeitszeit und nicht wie vorher in der Freizeit statt.²⁷⁸

Die Formulierung eines Berufsbildes für Österreich

Im Jahr 2015 formiert sich in Österreich eine Arbeitsgruppe von ICOM CECA Österreich die etwas später eine Kooperation mit dem Österreichischen Verband der KulturvermittlerInnen eingeht mit dem Ziel, ein verbindliches Berufsbild zu formulieren. Der Entwurf, der eine kurze und eine ausführlichere Version enthält, wird bei der ICOM CECA Pre-Conference zum Österreichischen Museumstag im Oktober 2017 in Steyr vorgestellt und mit allen Anwesenden diskutiert. Einige Punkte werden daraufhin verändert und ergänzt.²⁷⁹ Die endgültige Version lautet folgendermaßen:

Kurzversion

KulturvermittlerInnen initiieren inklusive Bildungs- und Kommunikationsprozesse. Sie machen Programm für ein heterogenes Publikum auf Basis aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen und Fragestellungen.

Berufsbild Kulturvermittlung Langversion:

KulturvermittlerInnen initiieren inklusive Bildungs- und Kommunikationsprozesse und schaffen Erfahrungsräume. Sie informieren, moderieren und sie fördern die kritische Auseinandersetzung mit musealen und gesellschaftspolitischen Fragestellungen. Hierfür recherchieren, selektieren und interpretieren sie auf Basis aktueller Forschungserkenntnisse Inhalte für ein heterogenes Publikum. Sie betreiben interdisziplinäre Netzwerkarbeit.

KulturvermittlerInnen arbeiten an der Programmierung und inhaltlichen Ausrichtung der Institution mit. Sie wählen und entwickeln adäquate Formate und Methoden, mit denen die Inhalte auf personale und mediale Weise vermittelt werden (Apps, Audioguides, Ausstellungs- und KünstlerInnengespräche, Begleithefte, BesucherInnenkataloge, Diskussionen, Führungen, Raumtexte, Workshops etc.). Sie kuratieren partizipatorische Aktionen sowie Interventionen und setzen Programmschwerpunkte. Dies bedingt eine ständige Reflexion von Theorie und Praxis.

²⁷⁷ Wencke MADERBACHER, Kulturfairmitteln. Praxishandbuch Anstellung eines Kulturvermittlungs-Teams, Wien 2015, S. 12-13.

²⁷⁸ Vgl. ebenda, S. 14-15.

²⁷⁹ Wencke MADERBACHER, Sandra MALEZ, Kulturvermitteln – Vom Prekariat zum Beruf, in: neues museum 1, 2018, S. 62-64.

KulturvermittlerInnen gehen bei ihrer Tätigkeit von der Gegenwart aus. Sie diskutieren die gesellschaftliche Relevanz der institutionellen Fragestellungen und der musealen Objekte und setzen sie in aktuelle Kontexte.

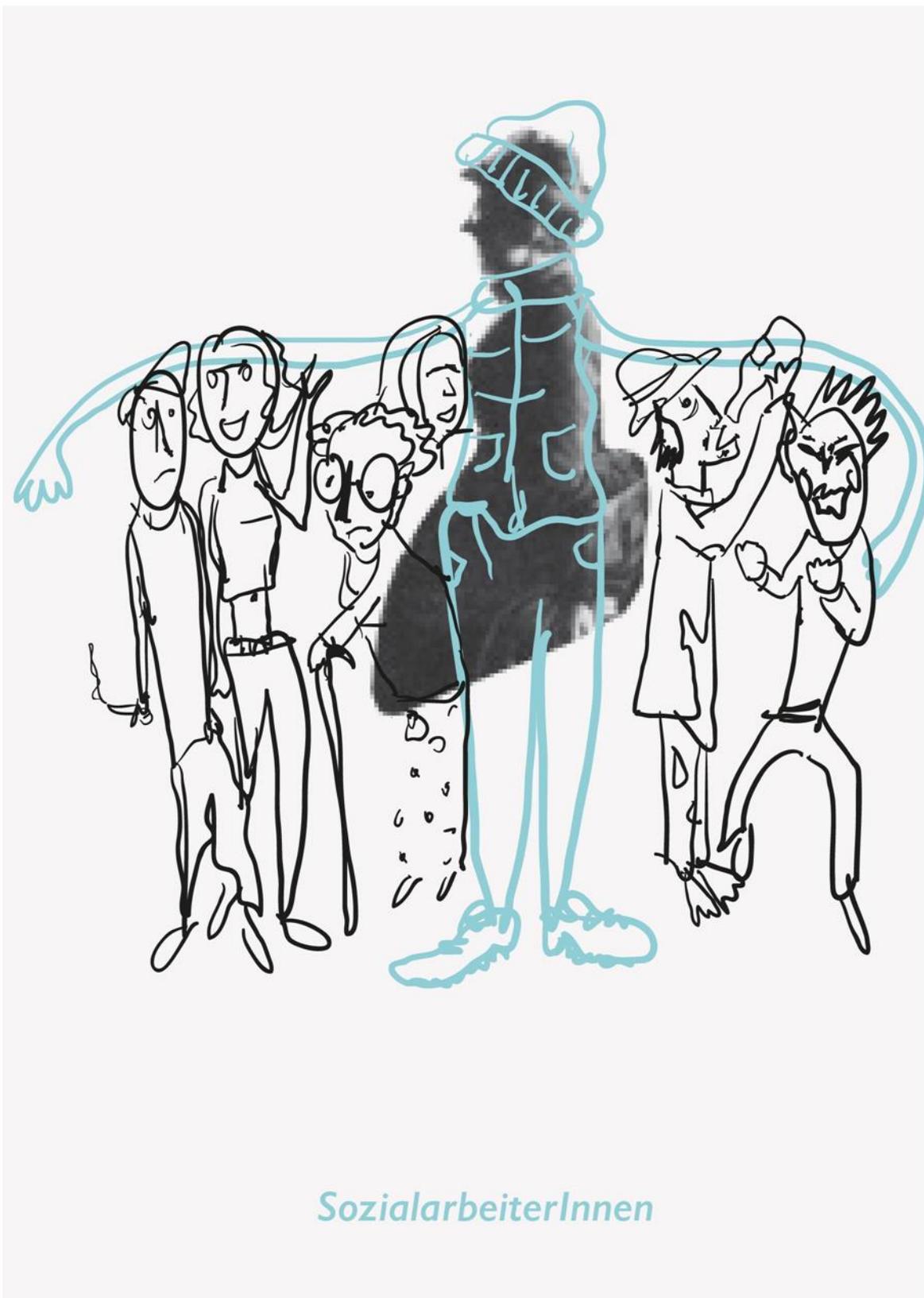
Wichtige Punkte, die im allgemeinen Diskussionsprozess angesprochen werden, sind die breite Fassung des Berufsbildes sowohl für Vermittler_innen, die in Institutionen angestellt sind, als auch für selbständige Vermittler_innen. In den Jahren davor war der Verband oft als Interessensvertretung der freien Vermittler_innen gesehen worden, wohingegen CECA die in Institutionen angestellten Vermittler_innen vertritt. Mit der deklarierten Kooperation beider Organisationen ist es erstmals möglich, alle in dem Feld Tätigen anzusprechen und eine gemeinsame Formulierung zu erreichen.

Der Anspruch auf die wissenschaftliche Fundierung der Vermittlung und die Einbeziehung der aktuellen Forschungsergebnisse in die Praxis der Vermittlungstätigkeit werden kontroversiell diskutiert. Manche anwesende Vermittler_innen artikulieren, sich einem wissenschaftlichen Anspruch nicht gewachsen zu fühlen. Meiner Meinung nach bedenken sie dabei nicht, dass ihr umfangreiches Praxiswissen einen großen Reichtum darstellt, der mit der richtigen Methode betrachtet, Grundlage einer wissenschaftlichen Fundierung darstellen kann. Die Kombination muss auch nicht in einer Person geschehen, sondern kann in Form von Kooperationen von Praktiker_innen und Theoretiker_innen stattfinden.

„Aufgabe der Kunstvermittlung ist nicht BesucherInnenzahlen zu steigern, sondern dass Menschen, die durch kreatives Marketing zu Zielgruppen gemacht wurden, wieder zu BetrachterInnen werden können.“²⁸⁰

Nora Sternfeld 2001

²⁸⁰ Nora STERNFELD, Erwartungen an Vermittlung, in: faxen Nr 41, Wien 2001, S. 4-7.



SozialarbeiterInnen

7. Ausblick

Sich gegenseitig stärken für eine erfolgreiche Zukunft

Wie wird es weitergehen in der Kulturvermittlung? Welche Ziele gilt es zu erreichen? Wie wollen sich Vermittler_innen in Zukunft positionieren? Blickt man auf die gegenwärtige Situation, scheinen die Forderungen nach fairen Arbeitsbedingungen, frei zugänglichen Ausbildungen und größerer Anerkennung und Mitsprache innerhalb der Institutionen am brennendsten.²⁸¹ Um der Vermittlung mehr Gewicht zu verleihen und sie sichtbarer zu machen, bedarf es der Etablierung einer starken Berufsgruppe. Dies ist nur durch die Bildung von Allianzen möglich. Carmen Mörsch meint gerade in marginalisierten Feldern, wie der Vermittlung, sei es wichtig, dass die Akteur_innen im Kampf um kleiner werdende Budgets, Aufmerksamkeit, symbolisches und soziales Kapital, sowie Vormacht im Diskurs zusammenarbeiten und sich nicht gegenseitig behindern und schwächen. Nur durch gemeinsames Vorgehen können sie ihre Bedingungen verbessern. Sie bezieht sich dabei auf das System der transversalen Politik der Soziologin Nira Yuval-Davis. Dabei geht es nicht um die Negierung oder Einebnung von Differenzen, sondern im Gegenteil um deren Artikulation und Bearbeitung. Selbstpositionierung und Perspektivenwechsel in Anerkennung grundsätzlicher gemeinsamer Interessen ist die Herausforderung dieser Strategie. Diesbezüglich unterscheidet sich transversale Politik von Diplomatie, die versucht unter der Vermeidung von Konflikten die eigene Position strategisch auszubauen. Nichts desto trotz manifestieren sich Macht- und Herrschaftsverhältnisse auch innerhalb transversaler Politik.²⁸²

Kooperation und Solidarität sind innerhalb der gesamten Institution genauso gefragt wie innerhalb der Berufsgruppe der Vermittler_innen. Schon in den 1980er Jahren formuliert man den Wunsch nach Zusammenarbeit der verschiedenen Museumsspezialist_innen in einem Team für die gemeinsame Sache als Basis für erfolgreiche Museumsarbeit.²⁸³

Im Jahr 2001 schreiben vier Ethnologinnen in der Zeitschrift des Verbandes der Kunst- und KulturvermittlerInnen im Museums- und Ausstellungswesen über die unterschiedlichen Voraussetzungen von Kunst- und Kulturvermittlung und versäumte Vernetzungen in der Vermittlungsarbeit. Sie sind der Meinung Kunstvermittlung werde in der Gesellschaft mehr akzeptiert und würde besser bezahlt als Kulturvermittlung. Sie klagen über einen Mangel an Mut zu innovativen und zeitgemäßen Vermittlungsmethoden seitens der Museen als Dienstgeber_innen im Bereich der Kulturvermittlung im Gegensatz zur Kunstvermittlung. Dagegen argumentieren sie, dass Kulturvermittlung ethnologisch relevanter Themen viel komplexer sei als die Vermittlung von Kunstwerken, weil die Objekte fremder Kulturen schwieriger zu kontextualisieren seien. Sie behaupten Kunstvermittler_innen würden sich die Sache leichter machen und sich den Objekten oft

²⁸¹ Vgl dazu eine Diskussionsveranstaltung im Depot Wien am 3. Mai 2018 zum Thema „museum wirkt. Kulturvermittlung gestaltet.“ veranstaltet von ICOM CECA Austria in Kooperation mit dem Österreichischen Verband der KulturvermittlerInnen.

²⁸² Carmen MÖRSCH, In Verhältnissen über Verhältnisse forschen: Kunstvermittlung in Transformation als Gesamtprojekt, in: Bernadette SETTELE, Carmen MÖRSCH (Hg.), Kunstvermittlung in Transformation. Perspektiven und Ergebnisse eines Forschungsprojektes, Zürich 2012, S. 308.

²⁸³ Hadwig KRÄUTLER, Museum education in Austria – The present state and a proposal for development, dissertation Leicester 1984, S. 39.

kontextlos nähern.²⁸⁴ Man mag zu diesen Äußerungen stehen wie man will, doch sie zeigen aus meiner Sicht deutlich das Problem des Feldes. Es geht nicht um Konkurrenz, sondern um Solidarisierung auf breiter Basis. Die ethnologische Methode der Kontextualisierung ist eine Bereicherung für die Kunstvermittlung und findet im Ansatz der Dekolonialisierung ihren Ausdruck innerhalb der Vermittlung. Genauso können neue Zugänge aus der Kunstvermittlung für Naturvermittlung brauchbar sein und so weiter. Es geht um einen Schulterschluss für eine gemeinsame Sache. Viele wollen der Vermittlung in den Institutionen mehr Gewicht geben, das wird nur gelingen, wenn alle zusammenhelfen. Aus diesem Grund gilt es meiner Meinung nach im Auftritt nach außen das Gemeinsame der Vermittlung zu stärken unabhängig davon, wie sich der Diskurs innerhalb des Feldes ausdifferenziert.

In zahlreichen Publikationen wird von Seiten der Vermittlung ein Verhältnis auf Augenhöhe mit dem fachwissenschaftlichen Personal und die Einbeziehung in die Positionierung des Hauses, Planung und Gestaltung von Ausstellungen und Veranstaltungen gefordert. Diese Forderungen sind offenkundig bis in die Gegenwart nicht erfüllt.²⁸⁵ Es ist kaum zu glauben, dass man sich in vielen Häusern das Fachwissen und die Expertise der Vermittler_innen entgehen lässt, die tagtäglich in Kontakt mit den Besucher_innen stehen und Rückmeldungen über Vorlieben, Interessen aber auch Kritik hören. Die Forderung nach Mitgestaltung bedingt aber auch Qualifikationsstandards für Vermittler_innen und frei zugängliche Ausbildungen, um diese erreichen zu können. Diese gut qualifizierten Mitarbeiter_innen brauchen faire Arbeitsbedingungen und zusätzliche Ressourcen, um strategisch an der Positionierung der Institution und an ihren Inhalten mitzuarbeiten.

Die Dokumentation der eigenen Arbeit ist essentiell für die Sichtbarkeit der Vermittlung und ihrer Arbeit aber auch ein wichtiges Instrument der Weiterentwicklung und Analyse. In vielen Institutionen und Projekten sind dafür keine Ressourcen vorhanden. Dies sollte im Sinne einer Professionalisierung eine Forderung für die Zukunft sein.

Ich meine Vermittler_innen dürfen selbstbewusst in die Zukunft schauen. Sie leisten einen großen Beitrag zur Attraktivität der Institutionen, in denen sie tätig sind. Es geht nicht darum, dass ihnen jemand „erlaubt“, Vermittlungsaktivitäten zu setzen und sie dafür dankbar sein müssen. Es ist auch kein Geschenk, für seine Arbeit fair entlohnt zu werden.

Vermittlung ermöglicht vielfältige Beziehungen zwischen unterschiedlichen Menschen in Museen und Ausstellungen. In einer zunehmend durch virtuelle Kommunikation bestimmten Welt wächst das Bedürfnis nach „physischen, lebendigen und intersubjektiven Beziehungen“²⁸⁶, das durch Vermittlung bedient werden kann. „Museen können zu Orten werden, die tiefere und innigere Beziehungen ermöglichen und zu einer Neubewertung unserer eigenen Haltungen, Werte, Emotionen und Fähigkeiten ermutigen.“²⁸⁷ Diese Arbeit mit Menschen und für Menschen mit dem Ziel wahrhaft in Kontakt zu treten ist nur durch gegenseitigen Respekt und Wertschätzung möglich. Diese Form der

²⁸⁴ Aline EHRENFRIED, Ute MOOS, Petra STAUDINGER, Verena TRAEGER, *Kulturvermittlung, die kleine Schwester der Kunstvermittlung? Über versäumte Vernetzungen in der Vermittlungsarbeit*; in: faxen Nr 40, Wien 2001, S. 6-10.

²⁸⁵ Lisa SPANIER, *Kunst- und Kulturvermittlung im Museum. Historie – Bestandsaufnahme – Perspektiven*, Düsseldorf 2014, S. 107.

²⁸⁶ Barbara COUTINHO, *Kuratieren auf dem Weg zu einer neuen Beziehung zwischen Menschen, Orten und Dingen. MUDE Museum Action zur Stärkung des intrinsischen relationalen Wertes von Kultur*, in: Carmen MÖRSCH, Angeli SACHS, Thomas SIEBER (Hg.), *Ausstellen und Vermitteln im Museum der Gegenwart*, Bielefeld 2017, S. 69-79, S. 69 nach Nicolas BOURRIAUD, *Relational Aesthetics*, Dijon 2002, S. 113.

²⁸⁷ COUTINHO, *Kuratieren*, a.a.O., S. 70.

„Beziehungsarbeit“ erfordert ständige Analyse der Qualität und Machtverhältnisse dieser unterschiedlichen Beziehungen.

Sein Gegenüber wertzuschätzen und eine wahrhafte und herzliche Beziehung aufzubauen wird nicht immer gelingen, braucht aber in jedem Fall günstige Bedingungen. Unter Zeitdruck oder in einer Situation der Überforderung ist keine emotionale Annäherung möglich. Die Qualität von Vermittlung ist wie jede Arbeit von günstigen Rahmenbedingungen, der Möglichkeit zu kollegialem Austausch und der Wertschätzung der Bemühungen von außen abhängig.

Abschließend kann man festhalten, dass vieles sich schon verändert hat und erreicht wurde. Es bleibt zu hoffen, dass nicht aus einem falsch verstandenen Rentabilitätsanspruch an Museen und Ausstellungshäuser, positive Entwicklungen wieder zurückgenommen werden.

8. Literatur

Mieke BAL, Sagen, Zeigen, Prahlen, in: Mieke BAL, Kulturanalyse, Frankfurt am Main, 2002, S. 72-116.

Julia BREITHAUPT, Bildungsarbeit im Museum. Bemerkungen zu einem Begriff, in: Standbein/Spielbein 64, 2002

Büro trafo.K, Vorwort: Was heißt Ver_lernen in der Praxis?, in: Büro trafo.K: Ines GARNITSCHNIG, Renate HÖLLWART, Elke SMODICS, Nora STERNFELD, Strategien für Zwischenräume. Ver_lernen in der Migrationsgesellschaft, Schulheft 165/2017, Wien 2017

Barbara COUTINHO, Kuratieren auf dem Weg zu einer neuen Beziehung zwischen Menschen, Orten und Dingen. MUDE Museum Action zur Stärkung des intrinsischen relationalen Wertes von Kultur, in: Carmen MÖRSCH, Angeli SACHS, Thomas SIEBER (Hg.), Ausstellen und Vermitteln im Museum der Gegenwart, Bielefeld 2017

Angelika DOPPELBAUER, Beziehungsarbeit. Gedanken zur Vermittlung im Museum der Zukunft. In Anna Maria Loffredo (Hg.), Causa didactica. Professionalisierung in der Kunst/Pädagogik als Streitfall. München, 2018, i.E.

Aline EHRENFRIED, Ute MOOS, Petra STAUDINGER, Verena TRAEGER, kulturvermittlung, die kleine schwester der kunstvermittlung? Über versäumte Vernetzungen in der Vermittlungsarbeit; in: faxen Nr 40, Wien 2001, S. 6-10.

Gottfried FLIEDL, Roswitha MUTTENTHALER, Herbert POSCH (Hg.), Bewölkt-Heiter. Die Situation der Museumspädagogik in Österreich, Museum zum Quadrat Bd. 2, Wien, 1990

Nicole GESCHE-KONING, ICOM EDUCATION 20. Museums and Education ICOM-CECA Publications 1952-2006

Angelique GROSS, Die Bildpädagogik Otto Neuraths. Methodische Prinzipien der Darstellung von Wissen. Veröffentlichungen des Instituts Wiener Kreis. Heidelberg 2015 Anke te HEESSEN, Theorien des Museums zur Einführung, Hamburg 2012

Alisha M.B. HEINEMANN, Maria do MAR CASTRO VARELA, Ambivalente Erbschaften. Verlernen erlernen, in: Büro trafo.K: Ines GARNITSCHNIG, Renate HÖLLWART, Elke SMODICS, Nora STERNFELD, Strategien für Zwischenräume. Ver_lernen in der Migrationsgesellschaft, Schulheft 165/2017, Wien 2017

Renate HÖLLWART, Vom Stören, Beteiligen und Sichorganisieren. Eine kleine Geschichte der Kunstvermittlung in Wien, in: SCHNITTPUNKT (Hg.), Wer spricht? Autorität und Autorenschaft in Ausstellungen, Wien 2005

Renate HÖLLWART, Entwicklungslinien der Kunst- und Kulturvermittlung, in: SCHNITTPUNKT et al. (Hg.), Handbuch Ausstellungstheorie und -praxis, Wien, Köln, Weimar 2013

Beatrice JASCHKE, Nora STERNFELD, Einleitung. Ein educational turn in der Vermittlung, in: , in: SCHNITTPUNKT, Beatrice Jaschke, Nora Sternfeld (Hg.), educational turn, Handlungsräume der Kunst- und Kulturvermittlung, Wien 2012

- Hadwig KRÄUTLER, Museum education in Austria – The present state and a proposal for development, dissertation Leicester 1984
- Hadwig KRÄUTLER (Hg.), New strategies for communication in museums. Proceedings of ICOM-CECA 96, Wien 1997
- Hannelore KUNZ-OTT, Sibylle MAURER, Sara SMIDT (Hg.) Kommunikation. Museumspädagogik. Bildungsarbeit. Kulturvermittlung in Museen und Ausstellungen, Wien 1999
- Nora LANDKAMMER, Vermittlung als kollaborative Wissensproduktion und Modelle der Aktionsforschung, in: Bernadette SETTELE, Carmen MÖRSCH (Hg.), Kunstvermittlung in Transformation. Perspektiven und Ergebnisse eines Forschungsprojektes, Zürich 2012
- Alfred LICHTWARK, Museen als Bildungsstätten. Einleitung zum Mannheimer Museumstag, in: Eckhard SCHAAR (Hg.), Alfred Lichtwark, Erziehung des Auges. Ausgewählte Schriften, Frankfurt am Main, 1991
- Alfred LICHTWARK, Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken, Dresden 1900
- Charmaine LIEBERTZ, Kunstdidaktische Aspekte in der Museumspädagogik. Entwicklung und Gegenwart, Weinheim 1988
- Oliver MACHART, Die Institution spricht. Kunstvermittlung als Herrschafts- und als Emanzipationstechnologie, in: SCHNITTPUNKT (Hg), Wer spricht? Autorität und Autorenschaft in Ausstellungen, Wien 2005
- Wencke MADERBACHER, Kulturfairmitteln. Praxishandbuch Anstellung eines Kulturvermittlungs-Teams, Wien 2015
- Wencke MADERBACHER, Sandra MALEZ, Kulturvermitteln – Vom Prekariat zum Beruf, in: neues museum 1, 2018, S. 62-64
- Charlotte MARTNEZ-TUREK, Simultan. Überlegungen zu einer Vermittlung in einer Ausstellung zur Gebärdensprachgemeinschaft, in: SCHNITTPUNKT (Hg), Wer spricht? Autorität und Autorenschaft in Ausstellungen, Wien 2005
- Carmen MÖRSCH, Am Kreuzungspunkt von vier Diskursen: Die documenta 12 Vermittlung zwischen Affirmation, Reproduktion, Dekonstruktion und Transformation, in: Carmen MÖRSCH, Forschungsteam documenta 12 Vermittlung (Hg.), Kunstvermittlung 2. Zwischen kritischer Praxis und Dienstleistung auf der documenta 12, Zürich-Berlin 2009
- Carmen MÖRSCH, Sich selbst widersprechen, Kunstvermittlung als kritische Praxis innerhalb des educational turn in curating, in: SCHNITTPUNKT, Beatrice Jaschke, Nora Sternfeld (Hg.), educational turn, Handlungsräume der Kunst- und Kulturvermittlung, Wien 2012
- Carmen MÖRSCH, In Verhältnissen über Verhältnisse forschen: Kunstvermittlung in Transformation als Gesamtprojekt, in: Bernadette SETTELE, Carmen MÖRSCH (Hg.), Kunstvermittlung in Transformation. Perspektiven und Ergebnisse eines Forschungsprojektes, Zürich 2012
- Carmen MÖRSCH, Zeit für Vermittlung, Was ist Kulturvermittlung, <http://www.kulturvermittlung.ch/zeit-fuer-vermittlung/v1/?m=0&m2=1&lang=d> abgerufen am 12.2.2018
- Roswitha MUTTENTHALER, Regina WONISCH, Gesten des Zeigens. Zur Repräsentation von Gender und Race in Ausstellungen, Bielefeld 2007

Tobias NETTKE, Weniger Museumspädagogik und mehr Vermittlung im Museum? Ein Kommentar zur Erstarkung der Vermittlungsaufgabe im Museum, in: Standbein/Spielbein 91, 2011, S. 59-61.

Ruth NOACK, Die Ausstellung als Medium. Das Vermittlungskonzept der documenta 12, in: Carmen MÖRSCH, Forschungsteam documenta 12 Vermittlung (Hg.), Kunst-vermittlung 2, Zwischen kritischer Praxis und Dienstleistung auf der documenta 12, Zürich-Berlin 2009

Josef NOLTE, Museumspädagogik. Ein Studienvorkommnis zwischen den Wissenschaften, in: Standbein/Spielbein 36/37, 1993

Stefan NOWOTNY, Polizierte Betrachtungen. Zur Funktion und Funktionsgeschichte von Ausstellungstexten, in: Beatrice JASCHKE, Charlotte MARTINEZ-TUREK, Nora STERNFELD, schnittpunkt (Hg.), Wer spricht? Autorität und Autorschaft in Ausstellungen, Wien 2005

Samuel QUICCHEBERG, Inscriptiones vel Tituli Theatri Amplissimi, 1565

Irit ROGOFF, Starting in the Middle. NGO's and Emergent Forms For Cultural Institutions, in: Johanna BURTON, Shannon JACKSON, Dominic WILLISDON (Hg.) Public Servants. Art and the Crisis of the Common Good, MIT Press, 2016

Stella ROLLIG, Eva STURM (Hg.), Dürfen die das? Kunst als sozialer Raum, Wien 2004

Bernadette SETTELE, Design kritisch vermitteln. Kein Fazit, in: Bernadette SETTELE, Carmen MÖRSCH (Hg.), Kunstvermittlung in Transformation. Perspektiven und Ergebnisse eines Forschungsprojektes, Zürich 2012

Bernadette SETTELE, Umständliche Transformationen? Kunstvermittlung entwickeln durch teambasierte Aktionsforschung, in: Bernadette SETTELE, Carmen MÖRSCH (Hg.), Kunstvermittlung in Transformation. Perspektiven und Ergebnisse eines Forschungsprojektes, Zürich 2012

Karin SCHNEIDER, Das Display aktivieren, in: Art Education Research No 1/2010, https://blog.zhdk.ch/iaejournal/2010/06/17/n1_praxis-in-der-kulturellen-bildung/ (12.2017)

Christiane SCHRÜBBERS (Hg.) Moderieren im Museum. Theorie und Praxis der dialogischen Besucherführung, Bielefeld 2013

Elke SMODICS, Ines GARNITSCHNIG, Im Zwischenraum von Teilhabe und Teilgabe. Das Projekt „Strategien für Zwischenräume. Neue Formate des Ver_lernens in der Migrationsgesellschaft“, in: Büro trafo.K: Ines GARNITSCHNIG, Renate HÖLLWART, Elke SMODICS, Nora STERNFELD, Strategien für Zwischenräume. Ver_lernen in der Migrationsgesellschaft, Schulheft 165/2017, Wien 2017

Monika SOMMER, Museologie und Museumsgeschichten, in: SCHNITTPUNKT et al. (Hg.), Handbuch Ausstellungstheorie und -praxis, Wien, Köln, Weimar 2013

Lisa SPANIER, Kunst- und Kulturvermittlung im Museum. Historie – Bestandsaufnahme – Perspektiven, Düsseldorf 2014

Nora STERNFELD, Der Taxispielertrick, Vermittlung zwischen Selbstregulierung und Selbstermächtigung, in: SCHNITTPUNKT (Hg.), Wer spricht? Autorität und Autorenschaft in Ausstellungen, Wien 2005

Nora STERNFELD, Das gewisse Savoir/Pouvoir. Möglichkeitsfeld Kunstvermittlung, in: Thorsten MEYER, Johannes M. HEDINGER (Hg.), What's next? Kunst nach der Krise. Ein Reader, Berlin, 2013

Nora STERNFELD, Was wächst in Zwischenräumen? Ein theoretischer Begriff im Hinblick auf die Praxis, in: Büro trafo.K: Ines GARNITSCHNIG, Renate HÖLLWART, Elke SMODICS, Nora STERNFELD,

Strategien für Zwischenräume. Ver_lernen in der Migrationsgesellschaft, Schulheft 165/2017, Wien 2017

Gabriele STÖGER, Was ist Museumspädagogik?, in: Standbein/Spielbein 43, 1995

Gabriele STÖGER, Museen, Orte für Kommunikation, Einige Aspekte aus der Geschichte der Bildungsarbeit von Museen, in: Josef SEITER, Auf dem Weg, Von der Museumspädagogik zur Kunst- und Kulturvermittlung, Schulheft 111, Wien 2003

Eva STURM, Im Engpass der Worte, Sprechen über moderne und zeitgenössische Kunst, Berlin 1996

Eva STURM, Woher kommen die Kunst-VermittlerInnen? Versuch einer Positionsbestimmung, in: Stella ROLLIG, Eva STURM (Hg.), Dürfen die das? Kunst als sozialer Raum, Wien 2004

Friedrich WAIDACHER, Handbuch der Allgemeinen Museologie, Wien, Köln, Weimar 1999

Klaus WESCHENFELDER, Wolfgang ZACHARIAS, Handbuch Museumspädagogik. Orientierungen und Methoden für die Praxis, Düsseldorf 1981, zweite Auflage 1988

Luisa ZIAJA, Schau mal, wer da spricht. Möglichkeiten und Grenzen des Vermittlungsmediums Audioguide, in: SCHNITTPUNKT (Hg), Wer spricht? Autorität und Autorenschaft in Ausstellungen, Wien 2005

Lebenslauf

Studium der Kunstgeschichte in Wien, Akademielehrgang Allgemeine Museumspädagogik in Linz, langjährige Erfahrung als Kunst- und Kulturvermittlerin, Leitung der Kunstvermittlung im Museum Angerlehner, derzeit Kulturvermittlerin im Oberösterreichischen Landesmuseum, Lehrbeauftragte an der PH OÖ, ecm-Masterlehrgang educating/curating/managing, kulturbegeistert – Ausstellungen, Vermittlung, Veranstaltungen (www.kulturbegeistert.at)