

→ Schriften zum Kultur- und Museumsmanagement

UWE CHRISTIAN DECH

Sehenlernen im Museum

Ein Konzept zur Wahrnehmung
und Präsentation von Exponaten

[transcript]

Uwe Christian Dech
Sehenlernen im Museum

Das Buch ist der Religionskundlichen Sammlung der Universität Marburg und den folgenden Einrichtungen der Stadt Frankfurt a.M. gewidmet:

Das Städel – Städelsches Kunstinstitut und Städtische Galerie
Deutsches Architekturmuseum
Deutsches Filmmuseum
Historisches Museum
Museum für Angewandte Kunst
Museum für Kommunikation
Museum für Moderne Kunst
Museum für Vor- und Frühgeschichte
Archäologisches Museum
Naturmuseum Senckenberg
Städtische Galerie – Liebieghaus, Museum alter Plastik

Dr. phil. Uwe Christian Dech, Dipl. Psych., Dipl. Päd., Dipl. Soz.;
Lehrtätigkeit an den Universitäten Marburg und Gießen und an den
Fachhochschulen Frankfurt a.M. und Darmstadt; eigene körper- und
psychotherapeutische Praxis.

Uwe Christian Dech

Sehenlernen im Museum

Ein Konzept zur Wahrnehmung und Präsentation von Exponaten

[transcript]



This work is licensed under a Creative Commons
Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 3.0 License.

Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Angaben sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

© 2003 transcript Verlag, Bielefeld

Lektorat & Satz: Uwe Christian Dech

Umschlaglayout: Kordula Röckenhaus, Bielefeld,

unter Verwendung eines Fotos des Künstlers Gerd L. E. Müller,

© Gerd L. E. Müller, Eschwege

Druck: Majuskel Medienproduktion GmbH, Wetzlar

ISBN 3-89942-132-9

INHALT

Vorwort	9
Einleitung	11
I. Theoretischer Teil: Perspektiven musealer Wahrnehmung	15
Das Museum als Institution	17
Historischer Abriß	17
Die gegenwärtige Situation	23
Museumspädagogen und Kustoden	23
„Der Besucher“	25
Museum als „Erlebnisfeld“	29
Alternative Führungskonzepte	33
Museum als Lernort	39
Sehen und Sehenlernen	43
Marginalien zur Frage des Sehenlernens	43
Vorstellung verschiedener Ansätze	45
Die Schule des Schauens (M. Burchatz)	45
Das intelligente Sehen (R. Arnheim)	47
Das aufmerksame Sehen (H. Rumpf)	50
Das Sehen des Unvertrauten (H. Plessner)	53
Das herausgeforderte Sehen (B. Waldenfels)	55
Fazit	60
Perspektiven musealer Wahrnehmung	61
Das Vorhaben	61
Leitlinien zur Konstruktion	63
Verwirklichung von Bedeutungsrelationen	63
Begegnung mit dem Exponat	64
Konkretisierung: Klassifizierung von Perspektiven	66
Konzeptionalisierung	66
Erstinformation	66

Eingangsfrage	66
Perspektiven und Stufen	67
Die ruhende Perspektive	67
Die kontaktpürende Perspektive	69
Volumen	70
Material und Farbe	71
Merkmale	72
Gestalt	73
Bewegung	74
Die erlebnisbezogene Perspektive	75
Positionieren	76
Sich anrühren lassen	77
Erzählen lassen	79
Bedeutung geben	81
Übereinstimmung finden	82
Die kontextuelle Perspektive	83
Entstehungszeit und -ort	83
Rezeptionsgeschichte	84
Vergleichbarkeit	85
Musealer Kontext	86
Außermuseale Verbreitung	87
Die verbindende Perspektive	87
Weiterführende Informationen	88
Abschlußtext	88
Konzeptionelle Gemeinsamkeiten des „Übergangskreises Sehhandeln“ mit den reformpädagogischen Überlegungen Rumpfs	89
II. Praktischer Teil: Präsentation von Exponaten	91
Realisierung der Konzeption „Übergangskreis Sehhandeln“	93
Vorstudie	93
Aufgabenstellung und methodisches Vorgehen	93
Kriterien für die Auswahl der Exponate	93
Liste der ausgewählten Exponate verschiedener Museen der Stadt Frankfurt/Main	94
Antworten von Versuchspersonen auf die 17 Fragen	95
Auswertung	139
Antwortverhalten der Probanden	139

Modifikation der Fragen	142
Retrospektive Ansichten	143
Bedeutungsrelationen und Perspektiven	143
Perspektiven und Stufen	143
Stufen und Fragen	144
Fragen und Bedeutungsrelationen	146
Schwerpunkte des Präsentationsverlaufs	147
Aufbau des Audioführers „Aufmerksames Sehen“	148
Begrüßung und Einführung	148
Vorbereitung auf die Fragen	149
Die Fragen	149
Weiterführende Informationstexte	151
Abschlußtext	155
Fazit	156
Literaturverzeichnis	159
Bildnachweise	175

VORWORT

Mein Dank gilt vielen Menschen, die am Entstehungsprozeß dieses Buches beteiligt waren: Zuerst sind Frau Margot Möncke, Frau Roswitha Buchholz und Frau Hannelore Schmitz aus der Religionswissenschaft der Universität Marburg zu nennen, die jahrelang geduldig den Treppenturm des Renaissancegebäudes am Fuße des Landgrafenschloßes hinab- und wieder hinaufstiegen, um mir die Türen zur Religionskundlichen Sammlung zu öffnen, in der die meisten der im folgenden niedergeschriebenen Ideen entstanden. Die drei Damen schufen, gewiß ohne es zu ahnen, mit ihrer einladenden Freundlichkeit die atmosphärische Voraussetzung dafür, daß meine Arbeit gedeihen konnte.

Als glückliche Fügung kam hinzu, daß ich in der unmittelbar benachbarten Ritterstraße wohnen konnte, was den regelmäßigen Besuch der Sammlung erheblich erleichterte und es ermöglichte, den Forschungs- und Lernprozeß in die historische Umgebung der Wahlheimat Marburg einzubetten.

In den Museen der Stadt Frankfurt/Main bot sich mir die Möglichkeit, den Fundus der zu Hause formulierten Gedanken zur Verbesserung der museumspädagogischen Situation im Umgang mit sehr unterschiedlichen Exponaten zu erweitern und zu prüfen. Dankbar bin ich dort dem frankfurter Museumspersonal für viele bereichernde Gespräche. Zu sehr herzlichem Dank bin ich insbesondere den fünf Versuchspersonen verpflichtet, die auf meine Fragen zu ausgewählten Exponaten bereitwillig und offen antworteten.

Stellvertretend für alle Mitarbeiter des Bildarchivs Foto Marburg danke ich Herrn Gerd L. E. Müller für freundliche Worte und gute Ratschläge. Des weiteren bin ich dem österreichischen Künstler Fritz Panzer für wertvolle Anregungen während der 25. Sommerakademie in Marburg in Dankbarkeit verbunden. Nicht zuletzt danke ich Herrn Franz Siepe für die vielen kritischen Hinweise bei der sprachlichen – und damit auch konzeptionellen – Ausarbeitung.

Marburg, im September 2002

U. C. Dech

EINLEITUNG

Bis vor einigen Jahren waren Museen konservatorische Stätten der Bildung. In geschützten Räumen wurde dem Besucher vor allem Nicht-Alltägliches vor Augen geführt. Er befand sich in einem Raum, der durch seine Herausgehobenheit aus dem Alltäglichen¹ quasi etwas Sakrales hatte. Berührung verboten!² In den Vitrinen standen Exponate wie in Gotteshäusern das Allerheiligste im Tabernakel. Trotz aller so geschaffenen Distanz entstand aber auch eine Art von Unmittelbarkeit: Der Besucher trat Originalen mit ihrer Aura entgegen, die gerade durch ihr Fremdsein wirkten, indem sie neue Gedanken und Impulse freisetzen.

So hatte das Museum eine zweifache Funktion: Es wollte schützen und vermitteln, fernhalten und annähern zugleich. Diese spezifische Ambivalenz verlangte dem Besucher ebenso die spezifische Haltung des Sichannäherns an das Fremde ab. Nur unter diesen Bedingungen erfüllte sich der Daseinszweck des Museums als einer Stätte der Bildung. Die Museumspädagogik ist gehalten, den alltäglichen Lebensbedingungen der Menschen Rechnung zu tragen, die kaum mehr dieselben sind wie vor fünfhundert Jahren, als die ersten Sammlungen als die Vorläufer der Museen entstanden. Dies im Blick, reagiert die Museumspädagogik in den letzten Jahren zunehmend auf die veränderte Rezeptionsbereitschaft und -fähigkeit ihrer Besucher, indem sie deren Erlebnislust in ihre Planungen konzeptionell miteinbezieht. Dringlicher als früher stellt sich

1 „Wer die Tür eines Museums betritt, tritt in eine andere Welt der Gegenstände“ (Nitsche 1989: 16).

2 „Die Motive für diese Einschränkung lassen sich gut nachvollziehen, denn allein schon aus konservatorischen Gründen müssen im Museum die Ausstellungsstücke, vom neoexpressiven Gemälde bis hin zum versteinerten Trilobiten, vor Beschädigung geschützt sein. Unvermeidliche Nebenwirkung dieser Vorsichtsmaßnahme für Besucher ist aber ein Verzicht auf die Möglichkeit einer handlungsorientierten Informationsaufnahme und einer erkenntnisfördernden sinnlichen Auseinandersetzung mit dem originalen Gegenstand des Interesses“ (Stiller 1993: 17). Doch es gibt Ausnahmen, wie z.B. Objekte im Senckenberg-Museum Frankfurt, die mit der Beschriftung „Bitte berühren“ versehen sind.

heute die Frage: „Wie können Besucher in das Museumsleben einbezogen werden?“

Der Blick auf die Bedürfnisse der „Erlebnisgesellschaft“ entbindet den Museumspädagogen aber keineswegs seiner pädagogischen Aufgabe. Von seinem Berufsbild möchte er Partizipation an der Kultur einer Gesellschaft vermitteln; sei es, daß er diese Vermittlungstätigkeit eher unter dem Horizont des alten Bildungsbegriffs versteht, sei es, daß er seine Arbeit als Informationsvermittlung oder Orientierungsangebot befreift.

Es geht also darum, die Menschen dazu zu bewegen, sich den dargebotenen Gegenständen – auf durchaus sehr individuelle Weise – zu nähern.

Unter der Voraussetzung nun, daß ein solches Interesse bei den potentiellen Besuchern noch nicht genügend vorhanden ist und daher erst geweckt oder gestärkt werden muß, stellt sich erstens die Frage, wie sich eine Brücke zwischen der Wahrnehmungsfähigkeit der Besucher und dem Angebot des Museums herstellen läßt. Wie also ist das Wahrnehmungs- und Erlebnisbedürfnis des Besuchers mit den Präsentationsansprüchen des Museums zu vermitteln? Sollte das Museum die Menschen zu sich hinführen oder sollte es ihnen entgegenkommen?

Zweitens ist zu fragen, welche theoretische Entwürfe und/oder praktische Erfahrungen für eine solche modernisierte Museumskonzeption vorliegen. Was ließe sich hieraus lernen, und sind solche Vorlagen verallgemeinerungsfähig? Des weiteren: Was hat sich schon bewährt, und wo liegen erkennbare Defizite? Welche Erkenntnisse lassen sich aus den bisherigen Überlegungen und Erfahrungen für eine publikumsorientierte Präsentation in Form von Führungen gewinnen?

Zur Beantwortung der obigen drei Fragen wird die museumspädagogische Literatur der letzten dreißig Jahre zu bearbeiten sein. Denn, grob gesagt, seit den siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts wird methodisch über das Wahrnehmungspotential von Museumsbesuchern reflektiert, um solche Forschungsergebnisse in den museumspädagogischen Alltag einfließen zu lassen.

Um den innovativen Gehalt des gegenwärtigen museumspädagogischen Paradigmenwechsels kenntlich zu machen, soll zuerst die Genese des ursprünglichen Typs von Museum bis hin zu seiner – auch heute noch weithin bekannten – Gestalt verdeutlicht werden.

Schließlich werden Motive und Tendenzen der Umbruchsphase geschildert und aufgrund einer breit angelegten Literaturübersicht aktuelle Entwicklungslinien skizziert.

Beim Entwurf des eigenen Konzepts kann sich der Verfasser freilich nicht allein auf die Literatur verlassen. Vielmehr werden Erfahrungen aus vielen Museumsbesuchen zusammengefaßt, ausgewertet und dem Entwurf zugeführt: „Der Ort der Auseinandersetzung ist vor allem der Präsentationsraum“ (Lehmbruck 1978: 75). Trotz aller Subjektivität: Ausarbeitung und Darstellung des Konzepts werden sich an dem Postulat methodischer Stringenz messen lassen.

Im theoretischen Teil befaßt sich das zweite Kapitel zuerst mit der Frage, wie sich das Museum in Aufgabe und Funktion historisch gewandelt hat. Diese Ausführungen haben einleitenden Charakter und tragen die Züge einer historischen Skizze. Im dritten Kapitel werden Ansätze vorgestellt, die sich mit dem Sehen befassen und für das Museum relevant sein können.

Danach werden im vierten Kapitel eigene „Perspektiven musealer Wahrnehmung“ entwickelt, die, so die Hoffnung, die museumspädagogische Landschaft bereichern werden. Konzeptionell wird hier auf das von Tamboer (1991, 1994) entwickelte Modell der „Bedeutungsrelationen“ zurückgegriffen, um auf dieser Grundlage ein Konzept für das Sehenlernen im museumspädagogischen Bereich zu generieren. Es ist angelegt in Form einer fünfstufigen Folge von 17 Fragen, die dem Besucher gestellt werden und auf die er nach eigenem Empfinden antworten kann. Diesen 17 Fragen gesellen sich eine Erstinformation zum Exponat, eine Eingangsfrage und ein Abschlußtext hinzu, die nicht stufen- oder perspektivenspezifisch verortet sind und den „Übergangskreis Sehhandeln“ einleiten bzw. beenden. Insgesamt wird darauf geachtet, die einzelnen Stufen der Befragung an den museumspädagogischen Diskurs anzubinden. Im Anschluß an die Fragen wird dem Betrachter ein weiterführender Informationstext angeboten, der die wesentlichsten fachlichen Erkenntnisse über das Exponat vermitteln soll.

Der praktische Teil der Untersuchung gilt einer ersten Erprobung der im theoretischen Teil entwickelten Perspektiven. Das fünfte Kapitel protokolliert Verlauf und Ergebnisse eines Versuchs mit fünf Probanden, die in zehn verschiedenen Museen in Frankfurt/Main insgesamt 15 Exponate anhand des vom Verfasser entwickelten Fragekatalogs betrachteten. Im Anschluß an diese Vorstudie wird das soweit entwickelte Verfahren „Übergangskreis Sehhandeln“ für die Erstellung eines Audio-phons fruchtbar gemacht. Dieser akustische Führer versteht sich als Zusatzangebot zu den bisherigen existierenden Führungen. Eine abschließende Auswertung soll das Programm der Arbeit abrunden und in den Kontext der Fragen und Betrachtungen des theoretischen Teils stellen.

**I. THEORETISCHER TEIL:
PERSPEKTIVEN MUSEALER
WAHRNEHMUNG**

DAS MUSEUM ALS INSTITUTION

Zur Einführung in das Thema werden zunächst einige Reflexionen über den Begriff des Museums vorausgeschickt. Begonnen wird mit einem Abriss der historischen Entwicklung bis zum Ende des 20. Jahrhunderts. Danach wird die herkömmliche Organisationsstruktur der zuständigen und verantwortlichen Personengruppen (Museumspädagogen, Kustoden und Besucher) beschrieben. Diese Ausführungen münden in Überlegungen über das Museum als „Erlebnisfeld“. Schließlich wird, schon auf das vierte Kapitel hinweisend, von einem kommunikativen Führungskonzept berichtet sowie abschließend zur Frage Stellung bezogen, inwieweit Museen Orte des Lernens sind.

Historischer Abriss

Die Entwicklung des Museums wird hier in einer „historisch-objektiven“ (Rojas, Crespán, Trallero und de Varine-Bohan 1977: 8) Linie nachskizziert, weil sich auf einem solchen Wege der institutionsgeschichtlichen Rekonstruktion reichhaltiges museumspädagogisches Material finden läßt.

Im abendländischen Europa waren die frühesten Orte der Aufbewahrung kulturellen Reichtums Schatzkammern, die von den Kirchen und den Klöstern verwaltet wurden und in denen sich Reliquien, Votiv- und Weihegaben, liturgische Geräte und Gewänder befanden. Als „schützende Heimstatt“ (Keller 1974: 5) für kultische Geräte waren diese Schatzkammern dinglicher Garant für die Wirksamkeit des Glaubens und die Präsenz des Göttlichen. Diesen zu stärken war aus funktionaler Sicht die Absicht ihrer Besitzer (vgl. Ulbricht 1994a: 74). In diesem Sinne war diese Urform des Museums ebenfalls bereits „eine Institution, die Ordnung produziert“ (Pazzini 1990: 83). Zutritt hatten die allerdings die wenigsten.

Privatsammlungen kamen erst in der Renaissance auf, doch waren es im wesentlichen zunächst nur Könige und Adelige, die sich so etwas leisten konnten. Die Bemühung um eine humanistisch-rationalistische

Erklärung der Welt führte zu einer Erweiterung des in den Sammlungen konservierten Inventars: Die Sammlungsstücke dienten nun vornehmlich dazu, die Ordnung der Welt abzubilden. Sie stellten Materialien zur Forschung und Lehre bereit und gaben Orientierung im Leben.

Im Barock galt „fast alles, was es auf der realen Welt gab, als ausstellungswürdig“ (Vieregge 1994b: 11), wenngleich auch in dieser Epoche der Zutritt „nur für wenige Auserwählte“ (Ulbricht 1994a: 85) möglich war. Ein Lexikon um 1700 definiert das „Museum“ als „eine Studierstube in gleichen ein Münzcabinet, Raritäts- und Antiquitätenkammer, welches von curiosen Liebhabern angelegt worden“ (zit. nach Presser 1979: 211).

Die Aufklärung hielt die Welt für im Ganzen rational verstehbar und öffnete die Museen „für breitere Kreise der Bevölkerung“ (Ulbricht 1994a: 85), weil sie alle Menschen für gleichermaßen vernunftbegabt und bildungsfähig erachtete. Der Louvre hat als das Paradigma der Institution Museum dieser Epoche zu gelten. Nach einer vom Nationalkonvent ausgesprochenen Entscheidung 1793 wurde der königliche Kunstbesitz zum Eigentum der Bürger (vgl. Krudewig 1988: 92). Doch trotz aller Bemühung um Volksaufklärung blieben die Museen exklusive Orte. Ulbricht (1994c) vermerkt:

„Aber auch als endlich eine weitergehende Öffnung der Museen vollzogen war [...] und als längst de iure ein Besuchsrecht der Öffentlichkeit bestand, waren die Museumsleitungen vielerorts noch lange bemüht, das Publikum aus ihren hehren Hallen herauszuhalten, um deren stille Einsamkeit zu bewahren“ (267).

So blieben das Großbürgertum und der gebildete Adel diejenigen sozialen Gruppen, die das „Privileg besaßen, Wissen und Kultur zu tradieren“ (Rojas, Crespán, Trallero, de Varine-Bohan 1977: 9). Dies ist vorauszuschicken, wenn man in einem Lexikon des Jahres 1835 unter dem Stichwort „Museum“ liest: „Eine Sammlung seltener und anziehender Gegenstände entweder aus dem ganzen Gebiete der Naturgeschichte oder der Künste, welche in einem Gebäude zur Ansicht der Kenner, zum Genusse der Kunstfreunde, zur Befriedigung der Neugierigen und zur Belehrung von Schülern und Meistern ausgestellt ist“. (zit. nach Presser 1979: 211). Es entspricht der Abstraktheit dieses damaligen museumspädagogischen Verständnisses, wenn die öffentlichen Sammlungen in Deutschland noch in der Gründerzeit ohne expliziten kultur- und bildungspolitischen Auftrag waren.

Wie sehr das Museum eine im Kern europäische Einrichtung ist, wird klar, wenn man bedenkt, daß im asiatischen Kulturkreis solche Institutionen erst seit einigen Jahrzehnten und „unter dem Einfluß und der Leitung von Europäern“ (Malraux 1987: 9) entstanden sind. Dies gilt ebenso für die arabische Kultur.

In den Jahren nach dem ersten Weltkrieg begannen erstmals Aktivitäten, „das Museum als einen Ort pädagogischer Betätigung für die Schule einzusetzen“ (Grote 1975: 42-43). Der Leiter der Hamburger Kunsthalle Alfred Lichtwark war in den zwanziger Jahren einer der ersten, der für eine systematisch betriebene Museumspädagogik eintrat, indem er für die Nutzung der Museen als öffentliche Bildungseinrichtungen plädierte. Der Begriff „Museumspädagogik“ selbst wurde zu dieser Zeit, die sich der Reformpädagogik verpflichtet wußte, durch Adolf Reichwein und seine Schrift „Schule und Museum“ als „pädagogischer Fachterminus“ (Hüther 1994: 60) gebräuchlich. Keller (1974) weist darauf hin, daß die öffentliche Funktion des Museums zu jener Zeit „im wesentlichen passiv, d.h. auf das selbständig sich herausbildende Interesse beim Publikum abgestellt“ (5) war.

Nach dem Zweiten Weltkrieg konzentrierte sich die Museumspolitik und -arbeit auf eine Empfehlung des Wissenschaftsrates hin auf die Wiederzusammenstellung und Ergänzung der alten Sammlungen sowie deren fachliche Aufarbeitung (vgl. Gall 1974b: 109). Angesichts dieses im doppelten Sinne konservativen Verständnisses, das hinter den sich entwickelnden Ansprüchen des Publikums zurückblieb, sprach man schon zu Beginn der sechziger Jahre analog zum damaligen Begriff der „Bildungskrise“ von einer „Museumskrise“ (Hense 1990: 70). Grote (1975) meinte, die Stagnation des deutschen Museumswesens habe ihren Grund in der Tatsache, daß die meisten Museen auf Länderebene oder in der Mehrzahl kommunal organisiert waren, wie sie auch heute noch sind. Deshalb habe die deutsche Museumslandschaft in der Nachkriegszeit nur wenige Meilensteine vorzuweisen“ (51) gehabt. Auer (1974) hingegen hält dafür, die vielbeschworene „Museumskrise“ jener Zeit sei in Wirklichkeit herbeigeredet worden. Die ständig vorgetragene Behauptung, das Museum in der hervorgebrachten Form sei antiquiert, habe seinem Ansehen „stärker, als wir glauben, geschadet“ (31).

Ab etwa Mitte der sechziger Jahre „wandelte sich das kulturelle Bewußtsein von Grund auf“ (Wasem 1994: 32). Man begegnete dem etablierten, „elitären“ Kulturbetrieb mit wachsender Skepsis und postulierte auch in diesem Bereich mehr Demokratie. Auf der Ständigen Konferenz

der Kultusminister wurde erstmals 1963 und dann 1969 die Empfehlung ausgesprochen, die Öffentlichkeitsarbeit der Museen zu verstärken und dabei die „Bildungsarbeit gleichgewichtig neben die anderen Aufgaben“ (Grote 1975: 51) zu stellen. Girgensohn (1975) zitiert aus den Verlautbarungen von 1969:

„Die Museen ergänzen und begleiten die pädagogischen Bemühungen fast aller Bildungseinrichtungen durch unmittelbare Anschauung und schaffen [...] Orientierungshilfen und Maßstäbe. In der Bewahrung von Erbe und Tradition, nicht zuletzt aber auch in der Vermittlung gegenwarts- und zukunftsbezogener Aspekte schärfen die Museen unser Verständnis für die Welt und Umwelt; sie bereichern und vertiefen so das Wissen um unsere eigene Existenz“ (9-10).

Als ein Extrakt der museumspädagogischen Debatte der sechziger und siebziger Jahre formulierte Hilgers (1974) die folgenden Postulate:

„Die Museumspädagogik [...] verfolgt im wesentlichen drei Ziele: 1. Sie bemüht sich, durch geeignete Maßnahmen weite Kreise möglicher Besucher anzusprechen und ihnen die häufig noch vorhandene Scheu vor dem Museum zu nehmen. 2. Sie erschließt den Besuchern die Bestände in jeweils adäquater Form, z.B. durch Führungen, Unterricht, Vorträge, Arbeitsgemeinschaften, Exkursionen und Schriften; 3. Sie regt dadurch zu kritischer Auseinandersetzung mit den Objekten und Kunstwerken und damit zur Besinnung über die eigene Position an und versucht zu aktivieren, so zur Selbsttätigkeit z.B. im künstlerischen Bereich anzuleiten“ (97).

Das International Council of Museums (ICOM) definierte zu dieser Zeit die Funktion des Museums als eine von gesellschaftspädagogischer Relevanz. Es sei

„a non-profit making, permanent institution in the service of society and its development, and open to the public which acquires, conserves, researches, communicates and exhibits, for purposes of study, education and enjoyment, material evidence of people and their environment“ (Article 2 zit. nach Vieregg 1994a: 4).

In dieser „Phase der Neubesinnung“, wie Zerull (zit. nach Krudewig 1988: 97) formuliert, knüpften die Museen wieder an die Vorkriegserfahrungen an, womit der museumspädagogische Aspekt stärker in den Vordergrund rückte. Nunmehr wurden Pädagogen mit dem Ziel eingestellt, „die Museen stärker als bisher für die Bürger zu öffnen“ (Neufeldt 1988: 19). In Großstädten wurden museumspädagogische Zentren (z.B.

1965 in Köln, 1969 in Nürnberg und 1973 in München¹⁾ gegründet; wozu Vieregg (1990) bemerkt, daß die beständigen Impulse, die von diesen Einrichtungen in den folgenden Jahren ausgingen, „eine Flut von Kindermuseen, Team-Institutionen und Einzelinitiativen aus[lösten]“ (15). Dieser Demokratisierungs- und Pädagogisierungsschub habe, so Vieregg weiter, in der Konsequenz „den außerschulischen Zugriff auf neue Zielgruppen“ ermöglicht. Und Neufeldt (1988) resümiert knapp: „Museen haben Hochkonjunktur“ (17), und fügt hinzu: „Seit Beginn der 70er Jahre schießen in der Bundesrepublik Deutschland Museen wie Pilze aus dem Boden“ (vgl. Schmeer-Sturm 1994a: 42). Diese Entwicklung führte zu einer neuen Unübersichtlichkeit, so daß Fehr (1995) zu konstatieren hatte, daß es „heute praktisch unmöglich [ist], das Museumswesen angemessen zu beschreiben“ (11) und Baum (1975) bemerkt: „Es gibt keine Stelle, nicht einmal der Deutsche Museumsbund, die genau sagen kann, wieviele Museen es tatsächlich in der Bundesrepublik gibt“ (25).

Trotz des museumspädagogischen Elans wurden nicht alle der hochgesteckten Ziele erreicht. Insgesamt blieben die Ergebnisse in Theorie und Praxis um einiges hinter den Ansprüchen zurück (vgl. Tripps 1990: 5). Sicherlich lag das nicht in erster Linie an einer museumspädagogischen Inkompetenz, sondern auch an dem Widerstand der herkömmlichen hierarchischen Struktur, die sich der des Museumsbetriebs entgegenstellte. Hinzu kommen fachinterne Kommunikationsdefizite, so daß Fast (1995) beklagt: „Viele Erfahrungen in der Museumspädagogik müssen mit ihren Fehlern oft mühsam wiederholt werden, weil die Berichterstattung über Vermittlung im Museum und Erfahrungen der Museumspädagogen noch immer ungenügend ist“ (11). Und Jacobs (1995) stellt ein weiteres Manko in der museumspädagogischen Landschaft fest: „Theorie wird im Museumsbereich (leider) allgemein als etwas Trockenes und Langweiliges angesehen – völlig zu Unrecht, wie ich meine“ (11).

Überhaupt ist der Aufgabenbereich der Museumspädagogik umstritten. So konstatiert Hense (1990): „Bis heute kann man [...] in der Museumsszenarie kein einheitliches Verständnis von Museumspädagogik registrieren“ (80). Und Nuissl, Paatsch und Schulze (1988) diagnostizieren: „Bis heute gibt es keine ausgewiesene Museumsdidaktik“ (268). Liebertz (1988) blickt auf den Pluralismus museumspädagogischen Arbeitens, auf die „zahlreiche[n] Versuche“ (1), das Feld zu klären und vortiert für einen dynamischen Begriff der Museumspädagogik, insofern

1 Vgl. Zacharias (1999: 85).

ihm „das Bemühen, einen statischen Begriff zu finden, wenig sinnvoll“ erscheint. Im Urteil Stillers (1993) ist die Unübersichtlichkeit konstitutiv, und es sei „an der Zeit, die Konzeption von Museumspädagogik als einer wissenschaftlichen Disziplin mit festumrissenen Grenzen fallen zu lassen“ (7). Im selben Sinne hält auch Zacharias (1995) jede starre Definition von Museumspädagogik für „ein wenig aussichtslos“ (77), denn seiner Meinung nach vernachlässige jeder museumspädagogische Monismus das Faktum, daß es „bei unterschiedlichen Gegenständen, Personenkreisen, Tätigkeiten vielleicht auch Differenzen, eben ‚Eigenartiges‘ gibt, das im definitorischen Zugriff wegplaniert wird“. Man dürfe nämlich nicht übersehen, daß

„Museumspädagogik für, mit Kindern und Jugendlichen einfach etwas anderes ist, mit anderen Prioritäten, Verfahrensmustern als für Erwachsene, für Urlauber, Freizeiter, für Senioren und für Fachpublikum. Und daß personale Vermittlung etwas anderes ist als es die Prinzipien von Ausstellungsdesign und Präsentationsästhetik nahelegen“ (77).

Tripps (1994: 38) erinnert daran, daß die Museumspädagogik als Teilgebiet aus der Allgemeinen Pädagogik entstanden sei, heute innerhalb der Erziehungswissenschaft an viele Bereiche anknüpfe und sich mit der Museologie verbinde. Er kommt zu folgender Definition:

„Die Museumspädagogik untersucht, entwickelt und erprobt die den Bildungszielen und Erziehungszielen unserer Gesellschaft entsprechenden Arbeitsformen der Museen zur Erschließung ihrer Bestände mittels museumspezifischer Formen der Kommunikation“ (1990: 5).

In ihrer Funktion sei die Museumspädagogik als eine „Grenzwissenschaft“ (1994: 38) zu betrachten, die sowohl bei der Gestaltung von Ausstellungen und Schausammlungen als auch bei der Besucherbetreuung „von sehr unterschiedlichen Konzepten“ ausgehen und dementsprechend viel Material hervorbringen müsse. Gerade das aber gibt nach Zacharias und Weschenfelder (1981) Anlaß zur Hoffnung:

„Erst derartiger, vielfältiger ‚Fundus‘ an Erfahrungen, Situationen, Methoden und Medien läßt langfristig die Entwicklung ‚fundierter‘ verallgemeinerter theoretischer Grundlegungen für Museumspädagogik zu – als Ergebnis auch empirisch und phänomenologisch gewonnener Daten und Erfahrungen“ (190).

Nach den Demokratisierungs- und Pluralismusprozessen der siebziger Jahre, die „so viele Bildungsziele [...] wie Museen“ (Grote 1974: 35; vgl.

Haanstra 1998: 34) hervorbrachten, wurden am Ende des Jahrhunderts auch andere Stimmen laut. Noelke (1988) formuliert den Auftrag eines Museums mit Blick auf die Öffentlichkeit so: „Die Vermittlung von Kenntnis und Bildung, die Hinführung zum Sehen haben geradezu als Maximen museumspädagogischer Arbeit zu gelten“ (8). Ulbricht (1994b) erkennt „die heute wohl wichtigste Funktion eines Museums darin [...], dem Menschen in der sich ständig wechselnden Welt eine *Orientierung* zu geben“ (99). Dabei soll das Museum „nicht bloß vordergründige und oberflächliche Detailkenntnisse vermitteln“, sondern vielmehr wird „ein tieferes Verständnis auch übergreifender Strukturen, von Zusammenhängen und von Vorgängen auch komplexeren Charakters angezielt, das durch anschaulichsinnliche Erlebnisse und durch Begegnung mit Originalen seine Glaubwürdigkeit gewinnt“ (Schmeer-Sturm u.a. 1990: V).

Die gegenwärtige Situation

Museumspädagogen und Kustoden

Die Kustoden haben das Publikum nicht so unmittelbar im Blickfeld ihrer Berufsausübung wie die Museumspädagogen. Ihnen obliegt vornehmlich die wissenschaftliche Aufarbeitung und Sichtung der Museumsbestände. Im Mit- und Gegeneinander dieser Berufsgruppen ist daher einiges Konfliktpotential angelegt.

Mey (1977) faßt diesen Gegensatz wie folgt: „Museumspädagogik bedeutet für viele Kuratoren die Vermittlung ihrer eigenen Welt- und Objekt-Anschauungen durch andere, also durch Museumspädagogen, etwa nach dem Motto: ‚wir machen, ihr vermittelt‘ (33). Doch so streng dualistisch seien die Aufgaben nicht verteilt, wie Mey richtigstellen möchte. Denn es sei keineswegs so, daß, während die Tätigkeit der Kustoden der Pflege des Museums gälte, der Pädagoge ausschließlich das bloße Publikumsinteresse im Auge habe. Die Museumspädagogik befinde sich in der Vermittlungsposition zwischen den Ansprüchen des Bestandes und denen der Besucherschaft. Sie

„beansprucht, ‚Sprachrohr‘ der Objekte zu sein, denn deren Bedeutung für hier und heute und morgen soll vermittelt werden. Zugleich will Museumspädagogik auch der Anwalt des Publikums sein und darauf achten, daß wissenschaftliches Wissen popularisiert wird, und zwar auf interaktiv-heitere Art“ (33).

Dennoch sind die Zielrichtungen dieser beiden Berufsgruppen unterschiedlich geartet: Das Aufgabenfeld der einen Berufsgruppe ist an der fachwissenschaftlichen Präsentation von Ausstellungsstücken interessiert („Objektbezug“), wohingegen das der anderen, der Museumspädagogen, auf eine für den Besucher zugeschnittene Begegnung mit dem Exponat ausgerichtet ist („Vermittlungsbezug“). Beide, Objekt- und Vermittlungsbezug, so Mey weiter, seien konstitutiv für Geschichte und Dasein der Museumspädagogik. Sie „bildet zugleich in ihrer Geschichte diesen bisher nicht aufgelösten Widerspruch zwischen Objekt- und Vermittlungsorientierung ab, denn exakt dieser Widerspruch hat sie begründet“. Museumspädagogik sei „das Resultat einer strukturellen Ungleichzeitigkeit von Bedeutungen und Anforderungen“.

Der Autor verortet den Ursprung dieses Konflikts historisch. Der Kustode sei Erbe des bürgerlichen Idealismus, während der Museumspädagoge in der Tradition der Aufklärung stehe: „Exakt in diesen beiden Überlieferungen, der der Aufklärung mit Endzeitversprechen und dem Kulturbegriff des bürgerlichen Idealismus wurzeln Problem und Programm der Museumspädagogik“ (34).

In den siebziger Jahren sei der Konflikt deshalb nicht mit ausreichender Klarheit ins Bewußtsein getreten, weil man zu jener Zeit der Museumshochkonjunktur alle Hände voll zu tun gehabt hatte, die vielen Möglichkeiten der Spiel-Schul- und Freizeitpädagogik in das museale Programm miteinzubeziehen.

„Alle waren froh, daß etwas passierte, und die Museumspädagogik machte sich auf den langen Marsch durch die Institutionen, versprach, alles oder wenigstens viel zu ändern, erfand immer wieder und auf's Neue das Rad und kündigte an, die Ausstellungen, die die Museumspädagogik machte, wären besser als die der Kuratoren“ (34).

Doch liegen bis heute Konzeption, Planung und Durchführung von musealen Ausstellungen zumeist noch im Verantwortungsbereich der Kuratoren. Daher moniert Stiller (1993), daß

„die Wahrnehmung museumspädagogischer Aufgaben häufig reinen Kunsthistorikern übertragen wird, die zwar auf ihrem Fachgebiet gute Kenntnisse jedoch keine pädagogische Ausbildung aufweisen und insofern dem Bildungsauftrag der Museen nur unvollkommen nachkommen können“ (137).

Auch Tripps (1990) fordert die Einbeziehung von Pädagogen schon im Vorfeld:

„In der täglichen museologisch-museumspädagogischen Praxis dürfen Fragen der Erziehungswissenschaften und der Psychologie und daraus resultierenden Methoden zur Erreichung der didaktiven Ziele nicht erst bei der unmittelbaren Arbeit mit den Ausstellungs- oder Museumsbesuchern eine Rolle spielen“ (4).

„Der Besucher“

Jedes Museum ist um Besucher bemüht. Wie mühsam es jedoch ist, die sogenannten breiten Schichten der Bevölkerung für Museen zu interessieren, war insbesondere während der Demokratisierungsforderungen der sechziger und siebziger Jahre festzustellen. Damals notierte Auer (1974): „Die Altersschichten der Werktätigen zwischen 27 und 65 Jahren für einen regelmäßigen und daher ertragreichen Museumsbesuch zu gewinnen, bleibt schwierig“ (32), obwohl nach Klausewitz (1975) die museale Ausstellung „von der Öffentlichkeit her eine deutliche Priorität erhalten“ (5) hatte. Gall (1974a) konnte keine einheitliche Zielgruppe identifizieren „im Gegensatz zu Schule, Volkshochschule und Universität, die Gruppen vor sich hätten, die etwas Bestimmtes erreichen wollen“ (36). Diese unklare Situation griff Amersdorffer (1974) auf, indem er den Zustand der Besucherarbeit wie folgt skizzierte: „Der Indifferenz des Publikums entspricht die Indifferenz der Zielsetzung aus subjektiven Gesichtspunkten“ (70).

Van Hoek (1974) mochte allerdings eine ausschlaggebende Personengruppe für die Museumsbesuche erkennen: „Man kann jetzt nach vielfältigen Untersuchungen sagen, daß Museen von einer Elite besucht werden“ (162). Um eine antielitäre Gegenwirkung zu forcieren, trat Baum (1975) dafür ein, daß sich die Museen für all diejenigen öffnen sollten, die „ohne Vorkenntnisse und vielleicht zum ersten Mal ein Museum betreten“ (19). Die Bedeutung einer gezielten Museumspädagogik unterstrich Vogt (1974) damals schon mit der Absicht, „die Qualifikation des Besuchers zu heben, sein Verständnis zu wecken, dessen Voraussetzungen zu fördern [und] Offenheit zu bewirken“ (10).

Seit den achtziger Jahren versuchten die Museen durch extensive Forschungen Näheres über den Besucher zu erfahren. So führten z.B. Schneider, Schuck-Wersig und Wersig 1988 zwanzigminütige Interviews und fanden heraus, daß „Lust – Selbst – Wissen“ (175) die „drei Kernpunkte“ seien, „um die sich letztendlich alles dreht“. Der Nestor der Besucherforschung in Deutschland aber ist Klein (1990) mit der bislang umfangreichsten Studie: „Der gläserne Besucher“. Über 50.000 Besu-

cher von über 40 Museen wurden in Nordrhein-Westfalen und Berlin hinsichtlich demographischer und psychographischer Merkmale befragt. Die Ergebnisse

„räumten mit dem Vorurteil auf, der Museumsbesuch in den 80er Jahren – speziell der von Kunstmuseen – sei immer noch eine Domäne der älteren Besucher oder von Besuchern mit Abitur bzw. Hochschulabschluß, die ein Museum ausschließlich aus Bildungsinteresse besuchen. Die Ergebnisse zeigen dagegen, daß gerade in den untersuchten Kunstmuseen, aber auch in den kulturgeschichtlichen und archäologischen Museen und in den Naturkundemuseen über die Hälfte der Besucher unter 30 Jahre alt war [...] Die nächste Frage in diesem Zusammenhang zielt auf den Bildungsgrad des Publikums“ (Graf 2000: 22).

Was die Alters- und Bildungsverteilung des über drei Jahre kontinuierlich untersuchten Museumspublikums anbetrifft, so werden Kunstmuseen nach wie vor – gemessen am Anteil der Abiturienten mit Hochschulabschluß – von einem relativ höher gebildeten Publikum als in den übrigen Museumarten besucht. Genau die umgekehrte Bildungsverteilung läßt sich insbesondere für Regional- und Technikmuseen (einschließlich Spezialmuseen) beobachten“ (22).

Auf der Basis der Besucherforschung der neunziger Jahre gingen die Museumsleitungen verstärkt den Weg der sogenannten Besucherorientierung, wobei es überraschen mag, daß der Besucher trotz ausufernder Forschung immer noch nicht völlig „gläsern“ geworden, sondern eine Terra incognita geblieben ist. Das ergibt sich aus Treinen (1997: 45), der davon spricht, daß die „zunehmende Heterogenität der Museumsklientele [...] es mit sich [bringe], daß die Erwartungshaltungen des Publikums weitgehend unbekannt sind und daß unter gegebenen Bedingungen Besucherinteressen nur intuitiv erschließbar scheinen“ (vgl. auch Siebertz-Reckzeh 2000: 24).

Die Angabe des Instituts für Museumskunde, daß von 1981 bis 1997 die Zahl der erfaßten Besuche „um 70% von ca. 54 Millionen auf ca. 92 Millionen zugenommen“ hat, bewertet Terlutter (2000: 26) kritisch: „Häufig wurde aus diesen Zahlen unreflektiert auf eine andauernde Zunahme von Museumsbesuchen und auf einen Ausstellungs- und Museumsboom geschlossen“. Auch Rath (1998) empfiehlt, den sogenannten Museumsboom „grundsätzlich mit Vorsicht zu betrachten“ (74), weil der „Zuwachs an Museen zu verzerrenden Informationen geführt hat“. Schulze (1994) präzisiert die vorliegenden Besuchsstatistiken dahinge-

hend, daß die „politische Faustformel² ‚jeder Bundesbürger geht durchschnittlich einmal im Jahr ins Museum‘“ in die Irre führe:

„Etwa vier Fünftel der Bevölkerung besuchen die Museen nicht oder nur gelegentlich. Die Besucherzahlen kommen vornehmlich durch Schulen oder eine Gruppe von tendenziell regelmäßigen Besucher/Innen zustande, die etwa 10 % der Bevölkerung kaum übersteigen dürften“ (108).

Breithaupt (1990) kommt auf empirischer Grundlage zu einer skeptischen Auffassung bezüglich der Neigung des Publikums zu einem Museumsbesuch: „90% der Bevölkerung bejahen das Museum, fügen jedoch hinzu, daß sie den Museumsbesuch nicht wiederholen wollen“ (17). Klein und Bachmeyer (zit. nach Breithaupt 1990) führen als Gründe für die Zurückhaltung des Publikums Schwellenängste der Befragten ins Feld:

„Für Personen mit nicht-akademischer Vorbildung ist die Rezeption und Dekodierung derart erschwert, daß sie das Museum meiden. Die mangelnde Unterhaltsamkeit bildet eine weitere Schwelle. So suggeriert die Art der Darbietung eher, man befinde sich in einem Tempel, einem tristen Lernort oder einer langweiligen Bildungsstätte“ (17).

Für Herles (1990) ist daher aus pädagogischer Sicht „eine Betrachtungsweise, die die Interessen der Betrachter außer acht läßt, unvollkommen“ (87), und Besucherorientierung soll nach Günter (1997) zum „Denkstil“ (14) für alle Mitarbeiter des Museums werden. Aber man ist sich keineswegs sicher, ob eine solche Haltung einer positiven Entwicklung Vorschub leisten könnte: „Es gab und gibt einen ungebrochenden Museums- und Ausstellungsboom“, schreibt Graf (2000: 23), „aber die Anzahl der Museumsinteressierten und die Besuchshäufigkeit ist nach absoluten Zahlen gemessen nicht gewachsen“. Vercauteren sieht den Grund für die Stagnation oder das Sinken der Besucherzahlen darin, daß „ein großer Teil der Adressaten nichts mit der musealen Denkweise anfangen kann“ (111).

2 Sie bezieht sich auf eine statistische Untersuchung von 1981: „Für die rund 2.300 Museen in der Bundesrepublik Deutschland und Berlin (West) wurden 1981 insgesamt 54 Millionen Besucher gezählt, für die rund 850 ‚Heimatemuseen‘ insgesamt 11 Millionen. Das bedeutet statistisch gesehen fast 1 Museumsbesuch pro Jahr und Kopf der Bevölkerung“ (Haefs zit. nach Sturm 1991: 17).

Die verstärkte Ausrichtung auf den Museumsbesucher hat freilich ökonomische Hintergründe, deren Anfang Schneede (2000) klar sieht:

„Es begann, als einige deutsche Museen in den neunziger Jahren – vielfach bereits in deren erster Hälfte – so schwere finanzielle Einbußen hinnehmen mußten, daß sie nicht mehr selbstverständlich weitermachen konnten. Die Aufgaben, die Funktionen, die Existenz des Museums standen zur Diskussion“ (7).

Terlutter (2000) meint daher, daß eine konsequente Orientierung am zahlenden Besucher für die Zukunft „der wichtigste Erfolgsfaktor für die Existenzsicherung und Behauptung von Kulturinstitutionen auf dem durch starke Konkurrenz gekennzeichneten Freizeitmarkt“ (262). Ebenfalls die Einschätzung von Helm und Klar (1997) reflektiert die Dominanz des Ökonomischen im Museumswesen: „Museen bewegen sich auf einem unsicheren und teilweise schrumpfenden Markt, der keine sichere Grundlage für die langfristige Existenz von Museen in der heutigen Form und Anzahl bildet“ (155). Und aus der folgenden Äußerung dieser Autoren geht unmißverständlich hervor, welchen – durchaus vorwissen-schaftlichen – Motiven sich die Hochkonjunktur der Besucherforschung ihre Existenz verdankt:

„Über Besucher von Museen [liegen] nur unzureichende Informationen in der Museumspraxis vor[...], die für Marketingentscheidungen und Maßnahmen zu verstärkter Besucherorientierung dringend notwendig wären. Verschärfte Rahmenbedingungen und mindestens teilweise zurückgehende Besuchszahlen führen in der letzten Zeit zwar zu wachsendem Interesse an Besuchermeinungen und -verhalten, allerdings suchen die Museen dabei noch relativ selten Informationen aus erster Hand, nämlich vom Besucher selbst³ (Helm, Klar 1997: 5-6)

Zugleich weisen die Autoren darauf hin, daß nicht alleine die Besucherbindung, sondern die Erweiterung der Aufmerksamkeit auf jenen Personenkreis erforderlich sei, der das Museum *nicht* besucht:

Bei den Bemühungen um den Besucher darf [...] nicht aus den Augen verloren werden, daß er zwar sehr wichtig und bedeutend ist, aber hinter ihm noch die weitestgehend unbekannte Masse der potentiellen Besucher steht, über die so

3 Es ist tatsächlich nicht sehr einfach, Informationen vom Besucher selbst zu erhalten: „Nur selten ergreift der Besucher in der Regel direkt die Initiative und schreibt nachträglich [...] an das Museum“ (Winter 1989: 175).

gut wie keine Informationen vorliegen außer die, daß sie nicht ins Museum kommen“ (153; vgl. auch Neufeldt 1988: 23).

Helm und Klar streben einen Kompromiß zwischen dem Bildungsauftrag des Museums und der Notwendigkeit zu betriebswirtschaftlichem Handeln an:

„Wenn das Ziel aber nicht darin liegen soll, einer (womöglich stetig schrumpfenden) ‚Besucherelite‘ zu dienen, die aufgrund fachlichen Interesses ihre Freizeit hauptsächlich in Museen verbringt und zu jeder Form der Informationsaufnahme bereit ist, muß sich die künftige Museumsarbeit um eine Ausgewogenheit von Marketing- bzw. Kundenorientierung auf der einen Seite, primär künstlerischen, kulturhistorischen und konservatorischen Interessen auf der anderen Seite bemühen. Ein Museum kann grundsätzlich nur dann Erfolg haben, wenn es beide Aspekte berücksichtigt und immer wieder gegeneinander abwägt“ (Helm, Klar 1997: 3).

John (1997) ist optimistisch, daß die angesprochene Berücksichtigung beider Aspekte gelingen kann, weil das Marketing „heute nicht mehr als ‚Teufelszeug verschrien“ (8) werde, sondern „plötzlich auch im Kunst- und Kulturbereich ungeahnte Faszinationskraft“ (8) erreicht habe. Denert und von Wersebe (1997) sehen eine künftige positive Entwicklung von der Frage abhängig, ob „eine Besucherorientierung im Museum nicht erst bei der Vermittlung von Ausstellungsinhalten, sondern bereits bei der direkten, persönlichen Kommunikation mit dem Museumsbesucher beginnt“ (61). Es wird sich zeigen, inwieweit es den Museen gelingt, sich auf die beschriebenen aktuellen „Herausforderungen der Kommunikationsgesellschaft einstellen“ (Schäfer 1997: 97) zu können.

Museum als „Erlebnisfeld“

Die Museen versuchen spätestens seit Mitte der siebziger Jahre, adäquat auf die Bewußtseins- und Wahrnehmungsveränderungen des Publikums zu reagieren. Dementsprechend entstanden in zunehmendem Maße Konzepte mit der Zielsetzung, die Besucher individualisiert in ihrer Eigenbeteiligung und Erlebniszfähigkeit anzusprechen. Die dahinterstehende Absicht ist es, zum einen die Museumsbesucher qua Dialog als feste „Freunde“ der Einrichtung zu gewinnen und sie in das Museumserleben miteinzubeziehen, zum anderen auf diesem Wege von der Länderebene

bzw. von kommunalpolitischer Seite Gelder zur Aufrechterhaltung, Pflege und Ausbau des Betriebes zu erhalten⁴.

Girgensohn bemerkte 1975, daß die Museen sich im Stadium einer „tiefgreifenden Veränderung“ (12) befänden. Der allgemeine Reformprozeß habe auch diese Kultur- und Bildungseinrichtung erfaßt, und ihre Tendenz der „Öffnung nach Außen – „mit der Zielsetzung einer wirksamen Verbreiterung ihrer gesellschaftlich-sozialen Funktion“ – lasse es als „töricht“ erscheinen, sie „in ihrem Bemühen um Kommunikation ‚bremsen‘ zu wollen, nachdem man von ihnen immer wieder – und sicher mit gutem Recht – ein Mehr an Kommunikation verlangt hat“ (15). Am deutlichsten sei der Strukturwandel des inneren Gefüges und des äußeren Erscheinungsbildes an der verwandelten musealen Atmosphäre zu erkennen gewesen. Dieser Autor führt weiter aus:

„Wenn man heute ein Museum betritt, so trifft man längst nicht mehr auf die beklemmende, Ehrfurcht gebietende Flüsterstille, die früher einmal ein typisches Charakteristikum des Musealen war. Man findet vielmehr helle, im Sinne moderner Ästhetik eingerichtete Räume, in denen sich die ausgestellten Objekte in ansprechender Form repräsentieren“ (13).

Das Publikum, das in diesen – nun nicht mehr heiligen – Hallen, anzutreffen ist, bewege sich „frei und ungeniert“ und zeige in seinem Verhalten „Aufgeschlossenheit und Interesse“. Dieser Ungezwungenheit auf Besucherseite stünden auf Museumsseite vielfältige Präsentationsangebote gegenüber, die über die traditionelle Form der allgemein üblichen Führung hinausgehen und

„ein Veranstaltungsprogramm umfassen, zu dem neben Wechselausstellungen, Vorträge, Filmvorführungen, Aktionen, Diskussionen, Werkstattdemonstrationen, Kindermalkurse usw. gehören. Vielmehr sind in dieses Programm auch Veranstaltungen einbezogen, die nicht einmal mehr zum herkömmlichen Rahmen der Museumsaufgaben gehören, wie etwa Jazz-Konzerte oder Dichterlesungen“ (13).

Schon damals ließ sich

4 So nimmt es nicht wunder, wenn Hoffmann (1996) in einer Rede für das Archäologische Museum in Frankfurt sagte: „Die Entwicklung des Museumsufers hängt weitgehend von der Publikumsresonanz ab, von der wiederum auch Kommunalpolitiker sich beeinflussen lassen“ (16). Vgl. zu dieser Thematik auch Bill (1998: 48).

„nicht übersehen, daß die auf Publikumswirksamkeit zielenden Aktivitäten immer mehr zu einer Verhaltensweise der Museumsbesucher führen, die eigentlich nur noch auf spektakuläre Effekte reagiert, nur noch präparierte Informationen zur Kenntnis nimmt und immer weniger spontanen Empfindungen und Eindrücken folgt oder sich aus eigenem Antrieb um Einsicht und entdeckende Erkenntnisse bemüht“ (14-15).

Die Erweiterung der musealen Offerten bestimmen die folgenden Jahre. Mittlerweile ist es nahezu selbstverständlich geworden, daß sie der bewußten Werbung um die Gunst des Besuchers willen den Charakter von Events angenommen haben. Bereits 1978 trat Waissenberger mit Blick auf eine Ausstellungskonzeption dafür ein, daß „das Publikum daran gewöhnt werden soll, daß an einem bestimmten Ort immer etwas Besonderes geschieht“ (42). Zehn Jahre später spricht Kreidler von „Erlebnisangeboten“ (1988: 42) wie z.B. der „Nacht der Kunst“, in welcher der Zugang zu den Ausstellungsräumen in mittleren Kleinstädten und Großstädten bis spät in die Nacht ermöglicht wird. Waissenberger (1978) ist der Auffassung, die Attraktivität solcher Veranstaltungen für den Besucher liege darin, daß sie als Ausgleich für die alltägliche Informationsüberflutung wahrgenommen würden:

„Allen diesen oder anderen ‚Happenings‘ ist gemeinsam, daß Besucher das werbende Museum anders als zuvor kennenlernen sollen. Das Erleben steht dabei in den meisten Fällen im Vordergrund. Dieser Ansatz spiegelt m.E. die veränderte Bedürfnislage wider: die Informationsüberfüllung des Einzelnen durch die Mediengesellschaft, die sich in einem Erlebnishunger kompensiert“ (42).

Die Reaktion der Museums-Manager auf den Erlebnishunger des Publikums habe generell auch eine pädagogische Dimension, indem solche ausstellungsbegleitende Aktionen zeigen – Schmeer-Sturm (1994b) nennt u.a. die Beispiele der Theateraufführungen, Gottesdienste [sic!], der Werkstätten als Orte aktiven kreativen Handelns sowie den Museumsbus –, „wie sinnenorientierte Bezüge die ‚Museumsmauern sprengen‘ und Objekte aus ihrer Isolation und Funktionslogik lösen können“ (52). Fries (1999) vertritt die Ansicht, daß man durch eine „geschickte Inszenierung ... die Besucher zum Staunen bringen“ (58) kann. Ebenfalls aus pädagogischer Richtung hören wir, „daß ein Museum, das nur auf Introvertiertheit und kontemplatives Verhalten setzt, das dem möglichen Besucher eigene Aktivitätsniveau unterschätzt“ (Breithaupt 1990: 20). Keinen Widerspruch zwischen Aktivität und Kontemplativität erkennt Ziegenspeck (1997): „Das Anbahnen und die Inszenierung von Erlebnis-

sen hat *mediale* Funktion, es tritt das Erlebnis – wie auch immer – ein, so dient es der Verinnerlichung und Bereicherung, also der persönlichen Vertiefung des Menschen; ob jung oder alt, es dient dem Sich-Finden und dem Sich-Darstellen des Menschen“ (11).

Mit dieser auf Events ausgerichteten Besucherorientierung – eine „Grundfigur der ‚Ereignisorientierung‘ als vorherrschender und dank Mediensozialisation sich immer mehr verbreitender Erwartungsmentalität“ (Klein 1997: 42) – ist nunmehr ein Entwicklungsstand erreicht, der einigen Autoren Anlaß zur Kritik gibt. Viereg (1994c) sieht das Museum seiner ursprünglichen Funktion als Bildungseinrichtung beraubt. Die Autorin zitiert Ruhberg, der als ehemaliger Direktor des Museums Ludwig in Köln

„die Bedrohung der ‚spirituellen Substanz‘ des Museums als symptomatisch für unsere Zeit [sieht]; in einem ‚Zeitalter der Öffentlichkeit, des unreflektierten Total-Amüsemens und des schnellen Verbrauchs von Menschen, Werken und Ideen‘“ (300).

Auch Beaucamp (2001) geht in dieselbe Richtung, wenn er beklagt, das Museum hole mittlerweile

„das Entertainment ins Haus: die Straße, das Shopping, das Bistro- und Disco-Gewerbe, den Zirkus und den gesellschaftlichen Salon. Der Erfolg dieser Rahmenangebote bezeugt, daß der eigentliche Inhalt, die Botschaft historischer Wahrheiten und Schönheiten, nicht mehr ausschließlich trägt, daß sie an Sinn verloren und es es ihnen heute an Selbstrechtfertigung mangelt“ (49).

Beaucamp schließt mit der sarkastischen Anmerkung, es sei nunmehr an der Zeit, neben Naturschutz und Denkmalschutz auch den Museumschutz einzurichten.

Insgesamt bleibt hier festzuhalten, daß die in den siebziger Jahren erhobene Forderung, die Zukunft der Museen habe in ihrer „Vermehrung der Kommunikation auf allen Ebenen“ (Rojas, Crespán, Trallero, de Varine-Bohan 1977: 102) zu liegen, sich heute auf zweierlei Weise eingelöst hat: einerseits in einem tatsächlichen Zuwachs an Möglichkeiten der Museumspädagogik, andererseits im drohenden Verlust des ursprünglichen Bildungsauftrages dieser Einrichtungen.

Alternative Führungskonzepte

„Die Führung ist der Prototyp von aktiver Vermittlungsarbeit im Museum überhaupt“ (Weschenfelder und Zacharias (1981: 37). Schließlich sprechen die meisten Exponate „nicht oder nicht deutlich genug für sich selbst“ (Freymann 1988: 25); oder wie Rump (1990) es wendet: „Die Exponate fordern dazu heraus, hinterfragt zu werden“ (109).

Freymann (1988) versteht die Führung als ein „Seh-Erlebnis“ (115) und meint damit: „Das primär angesprochene Organ ist das Auge. Der grundlegende Vorgang, die Voraussetzung für alles weitere, ist das Anschauen der Exponate“. Diese Überlegung läßt sich leicht nachvollziehen, weil sie auf der Tatsache fußt, daß aufgrund der konservatorischen Bemühungen Exponate in aller Regel nicht berührt werden dürfen. Die Führung ist

„aus der Sicht des Führenden zunächst einmal ein Zeige-Vorgang, zu verstehen als ‚elaborierte‘, bis zum äußersten ausgearbeitete Form des ursprünglichen Zeige-Gestus. Aus der Sicht des Geführten ist sie zunächst einmal ein Rezeptionsvorgang“ (112).

Jeder, der in seinem Leben als Besucher an Museumsführungen einmal teilgenommen hat, mag eine Unzufriedenheit verspürt haben, die dann aufkommt, wenn er aus der Rolle des ausschließlich passiv Rezipierenden nicht entlassen wird. Otto (1990) bringt es auf den Punkt:

„Solange [...] die ‚Führung‘ im ‚eigentlichen‘ Museum noch immer die häufigste Vermittlungsform ist, wird man kaum an der Feststellung vorbeikommen: im Rahmen dieser Vermittlung wird nicht kommuniziert, sondern zugehört“ (25).

Die traditionelle Form der Führung, auf die hier zunächst eingegangen werden soll, stellt nach Nuissl, Paatsch und Schulze (1988) eine hohe Anforderung an den Besucher, wenn sie mit Informationen „überfrachtet“ (268) ist. Dabei bleibt es ihm „überlassen, die Flut von Informationen aufzunehmen und sich selbst zur Aufmerksamkeit zu motivieren“ (Czech 1994: 324). Die traditionelle Führung betrachtete Meyer (1975) kritisch, indem er bemerkte

„Zum Teil ist es ein ungeheuer passiver Prozeß, sich in den Ausstellungen in einem Tempo herumführen zu lassen, das mit Rücksicht auf einen Durchschnitt gewählt wird, das aber vielleicht nicht jedem recht ist. Die Führung stellt außerdem keine echten Forderungen an den Besucher. Schließlich gibt

eine solche Exkursion durch ein Museum den Besuchern leicht ein falsches Gefühl, daß das nun geschafft ist – man ist in den Ausstellungen gewesen, das Gewissen ist in Ordnung, und man kann ruhig nach Hause gehen. Traditionelle Führungen sind mit so vielen Auskünften gefüllt, daß es normalerweise unmöglich ist, sie alle zu behalten. Man hat eine Menge gesehen und gehört, aber, wie sich später zeigt, bleibt erstaunlich wenig haften“ (89).

Nach Thinesse-Demel (1994a) ist diese „so noch manchmal dargebotene Führung“ (158) darüber hinaus durch das „Fehlen persönlicher Kontakte mit der Gruppe“, die „Monotonie des Führungsablaufs“, die „fehlende Herausarbeitung von Entwicklungen und Strukturzusammenhängen“ und die „Überladung“ der Führungsteilnehmer mit fremden, nicht immer nachvollziehbaren Wertungen“ (158) gekennzeichnet. Freymann (1988) hält eine gute Führung nur dann für den Lernprozeß förderlich, wenn sie solchen Gefahren begegnet. In diesem Sinne sei zu bedenken:

„Erst derjenige, der das Gebotene innerlich verarbeitet, in sein Weltbild integriert und dieses dadurch verändert: erweitert – vertieft – ausdifferenziert – korrigiert – dieser erst hat die Führung als Beitrag zu seinem Bildungsprozeß wahrgenommen“ (119).

Man mag jedoch verschiedene Bedürfnisse in Rechnung stellen können, die eine klassische Führung auch heute noch begründen. Dazu gehört u.a. auch die Vorrangstellung der Wissenschaft, die im Museum durch die Kustoden, vermittelt über die Pädagogen, vertreten wird.

Vor etwa dreißig Jahren, in der Zeit des Museumsbooms, wurden Versuche unternommen, die klassische Rollenverteilung: Zeige-Vorgang durch den Führer und rezeptives Verhalten des Besuchers aufzugeben. Innerhalb der zahlreichen und verstreut erschienenen Veröffentlichungen seit dieser Zeit sind die Publikationen, die einen konzeptionellen Ansatz konkret ausarbeiten, in der Minderzahl. Zwar wird hin und wieder von Einzelaktionen berichtet (z.B. Nachmittag mit Van-Gogh-Vortrag, ein Lehrgang über den Umgang mit Farben oder eine mehrwöchige Aktion, bei der Kinder ihre Ferien im Museum verbringen und eine Kirche nachbauen⁵), doch fällt es schwer, hinter der Vielfalt dieser Ansätze ein Konzept zu erkennen.

Eine beachtenswerte Sonderstellung nimmt hier das Konzept der „Führungsgespräche“ ein, das vom Museumsteam der VHS-München ab 1979 unter der Leitung von Thinesse-Demel (1994b: 412) entwickelt

5 Förderkreis Jugend im Museum (1987): Ferien im Museum. Wir bauten eine Kirche.

wurde. Es wird bis heute im Rahmen öffentlicher Museumsführungen und Kunstkurse praktiziert (vgl. Dobmeier 1990: 213). Die Gespräche haben vorrangig die Aufgabe, auf kommunikative Weise die traditionelle Führung abzulösen. Sie sind

„so konzipiert, daß in ihrem Rahmen von einem reinen Vortrag durch den Museumspädagogen abgesehen und statt dessen der Dialog zwischen Besucher und Fachmann gesucht wird. Wichtig ist hierbei die Schaffung einer entspannten Atmosphäre, die den einzelnen Besucher befähigt, ungeniert Fragen stellen zu können (Nicke, Mahlke 1997: 86).

Überdies sieht das Münchener Konzept vor, mit praktischen, gestalterischen oder spielerischen Tätigkeiten eine notwendige Ergänzung zum kognitiven Lernen anzubieten. Dabei sind die Museumspädagogen „bemüht, den Ernst der Schule weitgehend auszuklammern und ihn durch Spaß und Vergnügen zu ersetzen“ (86).

Die Entwicklung und Ausreifung des Konzepts greift die reformpädagogische Bewegung der zwanziger Jahre auf. Ihr wohl prominentester Vertreter, Lichtwark, wollte die übermäßige Theoretisierung von Kunst im musealen Bereich vermeiden und statt dessen die „Empfindsamkeit der Kinder für die Ausdruckswerte des Kunstwerkes“ wecken“ (Nicke 1997: 27). Auf die pure Mitteilung von Wissen verzichtete er. Lichtwarks Ziel war es, die Kinder zu einem Gespräch mit dem Bild zu bewegen, und hierfür gab er ihnen nur Hinweise, aber keine dogmatischen Erklärungen: „In seinen didaktischen Impulsgebungen blieb er [...] immer zurückhaltend, denn er war überzeugt davon, daß Wissen und Erkens sich bei Kindern entwickeln muß, wenn die Bildbetrachtung für sie zum Erlebnis werden soll“ (27).

In dieser Tradition wollte die Museumspädagogik der siebziger und achtziger Jahre eine Verbindung von Sinnlichkeit und rationaler Erkenntnis herstellen. Auer (1974) spricht „die informationstragenden und emotionalen Wirkungen“ an, die „von den Objekten und der sie umgebenden Atmosphäre ausgehen“ (75). Das Museum habe es als eine seiner „wichtigsten Ausstellungsaufgaben“ zu betrachten, diese „vielgestaltigen Ausstrahlungen wie mit einem Hohlspiegel zu bündeln und im Besucher zu konzentrieren – nach Möglichkeit selektiv nach der Aufnahmebereitschaft bestimmter Besuchergruppen“. Auch für Baum (1975) vermittele das „dinglich-reale Original durch seine Authentizität eine besondere Anschaulichkeit“ (20). Kükelhaus und zur Lippe (1982) gestalteten ein „Erfahrungsfeld“, das jedem Interessenten Bewegung und Besinnung, sogar „Organerfahrungen im Umgang mit Phänomenen“ (1991)

erlaubt. Schuck-Wersig und Wersig (1986) sehen eine pädagogische Chance von Museen und Ausstellungen darin, „Sinn und Sinnlichkeit augenfällig zusammenkommen zu lassen und in der Aneignung von Eindrücken zu einem weiteren als rein verstandesmäßigen Verstehen zu kommen“ (139).

In den neunziger Jahren verwandelten sich solche Appelle an Sensualität und Kreativität zu Postulaten im Rahmen der Erlebnispädagogik: So degretierte Hoffmann (1996): „Nicht die eindimensionale Vermittlung von Wissen und Kenntnissen“ sind die „Kernziele der Museumspädagogik“ (14). Otto (1990) sieht persönlich Wahrgenommenes und objektiv Vermitteltes nicht mehr in ihrem Gegensatz, sondern als produktiv gegenseitig vermittelbare Kategorien. Für sie gälte es, die hohen subjektiven Anteile bei jedem Wahrnehmungs- und Interpretationsvorgang anzuerkennen: „Das Problem ist nicht, die Subjektivität zu unterdrücken, sondern genau entgegengesetzt, mit ihr produktiv umzugehen“ (34).

Thinnesse-Demel (1990) betont, daß das Führungsgespräch nach dem Münchener Konzept Subjektivität der Wahrnehmung und Objektivität von Wissen „emanzipatorisch“ behandeln möchte und meint damit, daß beide Bereiche gleichberechtigt nebeneinanderstehen sollten. Das adäquate Führungsgespräch suche „den Mittelweg zwischen ‚Führung‘ im Sinne von einseitiger Informationsvermittlung und einem ‚Gespräch‘ zwischen lauter gleichrangig behandelten Teilnehmern, dessen Richtung und damit Ergebnis prinzipiell völlig offen ist“ (97). Es ist zu betonen, daß das Münchener Konzept jahrelange reifen und mit verschiedenen Gruppen erprobt werden konnte⁶. Ein Großteil des Publikums sind Schüler.

Was die konzeptionelle Vorgehensweise des Münchener Führungsgesprächs anbetrifft, ist folgendes anzuführen: Es versammelt sich eine Gruppe von Teilnehmern vor dem Exponat, die zunächst ihre Wahrnehmungen und Einfälle assoziativ äußern. Auf der Basis dieser Spontanaussagen wird die Gruppe durch das Gebiet, welches mit dem präsentierten Ausstellungsstück verbunden ist, geleitet. Dieses Vorgehen verlangt vom Museumsführer besonders viel Einfühlungsvermögen und ein hohes Maß an Flexibilität, weil Beginn und Verlauf der auf das Museumsobjekt bezogenen Kommunikation von der Gruppe mitbestimmt werden:

„Letzten Endes geht es um die jetzt vor dem Objekt stehende Gruppe, also um Menschen mit differenzierten gegenwärtigen Bedürfnissen und Sorgen. Des-

6 Thinnesse-Demel (1994b) gibt eine jährliche Besucherquote für die Münchener Führungsgespräche von 37.000 an (414).

halb sollte der Museumspädagoge seine Gruppe möglichst unvoreingenommen mit dem Objekt konfrontieren, immer auf das eingehen, was die Gruppe selbst im Augenblick sieht, was ihr wichtig erscheint“ (Thinesse-Demel 1990: 97).

Mit der Protagonistin des Münchener Konzepts läßt sich dieses Modell stichpunktartig folgendermaßen zusammenfassen:

„Der Teilnehmer bestimmt

- den Führungsverlauf,
- die Intensität des Einstiegs in die Objektaufschlüsselung,
- die Stellen, an denen eine Nachgliederung von Informationslücken notwendig erscheint.

Der Museumspädagoge

- wird als ‚Führer‘ enthronet,
- avanciert zum Gesprächsleiter,
- animiert die Teilnehmer zu wichtigen Leitlinien und Aussagen
- steht nicht mehr zwischen Objekt und Betrachter.

Das Objekt

- kann direkt betrachtet werden ohne den Interpretationsfilter, die Formulierungskunst oder den äußeren Habitus des Führers.

Wesentliche Vorteile des Führungsgesprächs für die Gruppenteilnehmer

- das Erarbeitete in größerem und dauerhafterem Maße zu behalten (gesteigerter Lernerfolg), gleichzeitig sich auch selbst ein anderes Kunstwerk erarbeiten zu können (Selbständigkeit);
- infolge ihrer Teilnahme an einem dynamischen Gruppenprozeß durch das Zusammentragen einzelner ‚Mosaiksteinchen‘ an Informationen und Eindrücken ihren Horizont – wie auch selbst denjenigen des ‚Vermittlers‘ – zu erweitern;
- durch das Austragen von Kontroversen in bezug auf das Kunstwerk Vorurteile zu relativieren, praktische Toleranz zu üben;
- durch die Artikulation von Gefühlen vor den Kunstwerken persönliche Probleme verarbeiten zu können („von der Kunst zur Lebenskunst“).

Zielsetzung

- nicht der vom ‚Führer‘ abhängige, ‚betreute‘ Kursteilnehmer,
- sondern der durch einige grundsätzliche Erfahrungen und Kenntnisse selbständig gewordene, nun emanzipierte Museumsbesucher, der sich in anderen Museen oder Kunstzusammenhängen frei und sicher selbst bewegt (99-100).“

Ulbricht (1994d) stellt weitere Methoden der pädagogischen Vermittlung von Exponaten vor (279-282). Dabei geht es ihm zuerst um die der Füh-

rung „vor- und nachgestellte[n] Organisationshilfen“ in Form von Arbeitsmaterialien, die beim Zuhörer die Einordnung des neu vermittelten oder bereits vorhandenen Wissens erlauben bzw. erleichtern. Sodann unterscheidet der Autor zwischen unterschiedlichen Museumsführungen: Die „exemplarische Methode“ wurde gerade in der Reformpädagogik – z.B. durch Wagenschein – propagiert. Sie ermöglicht die Konzentration auf ein Exponat und erlaubt den „Verzicht auf eine unnötige Anhäufung gar zu ähnlicher Ausstellungsstücke, die ja allein durch ihre Vielzahl keine weiteren Einsichten vermitteln“ (279). Die „genetische Methode“ trägt zum Verständnis zahlreicher Entstehungsaspekte bei, die sich mit dem Exponat verbinden. Die „sokratische Methode“ will Vorurteile abbauen und eine gemeinsame Ausgangsbasis für das Führungsgespräch schaffen. Schließlich zielt die „entdeckende Methode“ auf problemlösendes Denken ab und will in erster Linie Fähigkeiten zu konstruktiver Sachauseinandersetzung fördern und den Besucher für Lernprozesse öffnen.

Zusammenfassend kann zu diesem Abschnitt gesagt werden: Die klassischen Führungskonzepte geraten immer mehr in Kritik. Für ein alternatives Führungskonzept kann – insbesondere aufgrund der langjährigen Praxiserfahrungen – exemplarisch das Führungsgespräch des Münchener Museumsdienstes herangezogen werden. Von seiner Anlage her liegt dieses Museumsmodell mit der Empfehlung des deutschen Kulturrates von 1994 auf einer Linie. Sie lautete:

„Ziel ist es, dem Museumsbesucher eine kreative, auf sinnliche Erfahrung aufbauende Begegnung mit den Museumsobjekten zu ermöglichen. Diese Art der Vermittlung fördert anschauliche Denkweisen, die in unserer hochzivilisierten Gesellschaft immer mehr durch „Wissenschaft und Technik zugunsten linearer Denkprozesse zurückgedrängt worden sind“ (zit. nach Rusch 1994: 241).

Museum als Lernort

„Wenn es akzeptiert wird, Bildung und Erziehung als freiwilligen kontinuierlichen und lebenslangen Vorgang zu begreifen, dann kann die Institution ‚Museum‘ auch verstanden werden als *Angebot zur lebenslangen Selbsterziehung und Selbstbildung*“ (Herles 1990: 230).

Führungen wollen Orientierung geben und – so die neueren Ansätze – durch kommunikative Angebote zu Lernprozessen anregen. Unter Lernprozeß soll zunächst einmal das „Bilden neuer Erfahrungen, die das Repertoire der bisherigen Erfahrungen erfolgreich verändern oder erweitern“ (Frank 1997: 165), verstanden werden. Aber ob und wie sich überhaupt im Museum lernen läßt, wird seit den siebziger Jahren verstärkt diskutiert (vgl. Nuissl, Paatsch, Schulze 1988: 267; Zacharias 1990b: 78). Spickernagel und Walbe (1979) fragten, ob die Museen „tatsächlich die sakrale Aura abgestoßen haben“ (5) und schufen mit dem Titel ihrer Veröffentlichung „Lernort versus Musentempel“ einen Topos, der den damals aktuellen Konflikt pointierte. Die Auseinandersetzung richtete sich „gegen das Museale im Museum, gegen veraltete Qualitäts- und Bewertungsmaßstäbe, gegen das Museum als Tempel, als Asyl, als Elfenbeinturm“ (Vogt 1974: 9).

In diesen Jahren forderten die Autoren Rojas, Crespán, Trallero und de Varine-Bohan (1977): „Man muß die musealen Heiligtümer in Orte verwandeln, in denen sich der Besucher zu Hause fühlen kann“ (102). Noch in den späten achtziger Jahren monierte man die Exklusivität dieser Einrichtungen. Treinen (1988b) titulierte sie als „Häuser von Kulturexperten“ (29), und Fast (1992) fand die Stätten musealer Bildung schlicht „sterbenslangweilig“ (133). Möglicherweise wegen dieser unausgestandenen Debatte muß Noschka-Roos (1997) noch gegen Ende der neunziger Jahre konstatieren, daß Lern- und Aneignungsstrategien im Museum „bisher wenig erforscht“ sind und man „von dem wenigen [...] in der museumspädagogischen Literatur kaum Notiz“ (90) nimmt.

Treinen (1988a) macht allerdings auch deutlich, daß die von ihm festgestellte Besucherunfreundlichkeit nicht ausschließlich der Museumsverwaltung angelastet werden sollte. Für ihn ist klar, daß die soziokulturelle Einbettung der Besucherschaft wesentlich mitspielt: „Lernprozesse und Verarbeitung von Museumsbesuchen finden eher außerhalb des Museums statt; sie sind abhängig von der Art und der intellektuellen Ausstattung der Angehörigen von Netzwerken, in denen Menschen ste-

hen“ (48). Diese Beobachtung zielt darauf ab, daß der Besucher in dem Augenblick, in dem er das Museum betritt, ja nicht zu einem abstrakten, eigenschafts- und gesichtslosen Wesen wird. Vielmehr bringt er seine individuelle Lebensgeschichte, seine je eigenen Anschauungsweisen und seine – biographisch erworbene – „Lernausstattung“ mit. Diese Verflochtenheit von Museumserfahrung und Lebenswelt ist ins Kalkül zu ziehen, wenn im folgenden über die Verlängerung der am Lernort Museum gemachten Erfahrungen in den Alltag die Rede sein wird.

Trotz der unbestreitbaren Notwendigkeit der Beachtung individueller Lernausgangslagen könnte man zwischen zwei freilich idealtypischen Haltungen von Besuchern unterscheiden: Die erste, man könnte sie „Event-Haltung“ nennen, erwartet primär Zerstreung, Unterhaltung oder Erregung; die zweite, man könnte sie „Bildungshaltung“ bezeichnen, sucht Erfahrungen wie Konzentration, Kontemplation und Erkenntnis. Wenn es um das Museum als Lernort geht, gilt grundsätzlich, daß, wer lernen will, eine besondere Disposition mitbringen und sich um Erfahrungserweiterung bemühen sollte:

„Einfach mal vorbeischaun, wie bei einem guten Bekannten, geht nicht aus räumlichen Gründen, auch Öffnungszeiten spielen eine Rolle, aber vor allem ist es wohl eine psychische Frage. Man hat den Eindruck, ein Museum erwartet von einem eine besondere Haltung, eine Sammlung [...], zu der man sich erst aufraffen, überwinden muß“ (Schuck-Wersig, Wersig 1986: 142).

Dazu ist nach Henschel (1995) „das Erfinden von Lernstrategien, um den selbständigen aktuellen und aktualisierenden Gebrauch des Museums einzuüben“ (Henschel 1995: 115), notwendig. Zu solchen Strategien kann auch gehören, daß man sich in ein dialogisches Verhältnis mit den Exponaten stellt: „Die Objekte sollen sprechen lernen, das Wissen, das mit ihnen verbunden ist, soll zum Ausdruck kommen. Aber es muß auch angeeignet werden, und dies ist kein einfacher Vorgang“ (Schuck-Wersig, Wersig 1986: 112). Treinen (1996a) bemerkt, daß nach einem Museumsbesuch nicht „nur die kognitive Seite“ haften bleibe, „sondern oft mehr noch die emotionale Erfahrung“ (85) und daß deshalb die Gefühlsebene beim Lernen nicht vernachlässigt werden dürfe.

Soviel ist zumindestens klar: Das Thema Lernen im Museum erschließt sich nicht auf einfachstem Wege, und hier wie auch anderswo verspricht das Denken in Schablonen nur wenig Erfolg.

„Insgesamt [...] ist das Lernen im informellen Feld Museum ein komplizierter und mit unterschiedlichen Theorien erfaßter Vorgang, der nach wie vor for-

mulierte Konzepte, die eine kompensatorische Funktion des Museums im Sinne eines Ausgleichs von Bildungsdefiziten fordern, in Frage stellt [...]. Eher ist anzunehmen, daß stark individuierte Lernprozesse vorherrschen und erstrebte Zielsetzungen möglich, aber nicht zwingend sind“ (Noschka-Roos 1994: 223).

Dennoch läßt sich soviel sagen: Lernen ist kein momentaner Akt, sondern ereignet sich prozeßhaft. Und daher muß dieser Prozeß nicht nur immer wieder erneut aufgefrischt und mittels alternierender Lernstrategien – am besten handlungsorientiert, wie Stiller (1993: 138) in seiner Untersuchung zeigt – lebendig gehalten werden, sondern sollte sich auch an Alltagserfahrungen anbinden lassen. Der Besucher müßte also versuchen, eine Beziehung zwischen musealen Ausstellungsobjekten und Gegenständen seiner Lebenswelt herstellen; sei es, indem er den Gegenstand seines Interesses selbst weiter erkundet und entdeckt, sei es, indem er etwas dazu sammelt oder sich mit anderen austauscht. Ein Museum darf nämlich verstanden werden als eine „ressourcenreiche Lernumgebung“ (Anderson 1998: 25), als ein außergewöhnliches Energiezentrum, das der Transformation ins Alltägliche bedarf, wenn es für das Lernen wirksam werden soll.

Ein solcher – in den Alltag hineinverlängerter – Multiperspektivismus im Umgang mit Museumsgegenständen folgt einem didaktischem Prinzip, nach welchem

„Lernen [...] darauf abgestellt sein [muß], Sachverhalte in ihren vielfältigen funktionalen Dimensionen aufzufassen und diese Schichten gut miteinander zu verschleifen. Nur ein solches vieldimensionales [...] Wissen ist haltbares Wissen“ (Engelmayer zit. nach Thinesse-Demel 1994a: 165).

Soviel läßt sich also sagen, daß das eigene Tun zur Vertiefung und Absicherung des Lernens wesentlich ist und kein noch so durchdachtes museumspädagogisches Konzept die Eigenaktivitäten des Besuchers überflüssig machen kann. Und wenn eingangs gefragt wurde: „Sollte das Museum die Menschen zu sich hinführen oder sollte es ihnen entgegenkommen?“, so wäre darauf zu antworten, daß hier der ideale Zustand der einer gegenseitigen Annäherung wäre.

Rosenberg (2001), der vierzig Jahre das Louvre leitete, antwortet auf die Frage nach Sinn und Funktionsbestimmung des Museums, es sei eingerichtet „for pleasure and for learning, and one should not be sacrificed for the other“ (70). Dem ist motivationstheoretisch insofern zuzustimmen, als sich das Ziel der Erfahrungsveränderung und -erweiterung

(Lernen) mit Freude am spontanen Entdecken und eigener Kreativität zumeist leichter erreichen läßt. Andererseits stehen Vergnügen und Lernen, Unterhaltung und Bildung in einem Konkurrenzverhältnis, weil „Zeit und Mühe des Besuchers nur einmal verausgabbar sind“ (Graf 2000: 22). So gesehen besteht prinzipiell immer dieses Risiko, weil die Zeit und die Energie, die dem Unterhaltungsbedürfnis geopfert werden, dem Lern- und Bildungsbedürfnis vorenthalten werden.

Abschließend soll noch auf eine sehr junge Entwicklung hingewiesen werden, die für das Lernen im Museum von aktueller Bedeutung ist: das Museum im Internet. Denn die technischen Möglichkeiten erlauben es mittlerweile, ganze Museen und Neubauten durch virtuelle Präsentationen auf den PC-Schirm zu bringen. Beier-de Haan (2001) vermerkt:

„... das Museum hat weltweit einen ganz neuen Ort gefunden: das *World Wide Web*. Computergesteuerte Animationen ermöglichen Ausstellungsbesuche im virtuellen Raum, im Internet. Es gibt Museen, die gar nicht mehr real erbaut werden, sondern nur im digitalen Raum gebildet werden, wie das Museum of Jurassic Technology (Museum der Technologie der Kreidezeit), dessen Anschrift [http://www.mjt.org/...](http://www.mjt.org/) lautet. Und es gibt Ausstellungen, deren Exponate nicht mehr die Dinge, das Materielle sind, sondern computergestützte dreidimensionale Rekonstruktionen ...“ (47).

Veltman (2001) betrachtet die Digitalisierung des Museums als eine „edle Herausforderung“ (72) für die Zukunft, während Schulz (2001) sich skeptisch zeigt: „Unbezweifelbar ist, daß das sinnliche Erlebnis eines Museumsbesuchs durch das Aufrufen von *Websites* nicht im entferntesten ersetzt werden kann. Allerdings könnte sich herausstellen, daß dieses Erlebnis von einem nennenswerten Publikumssegment gar nicht mehr gesucht werden könnte“ (154; vgl. auch Graf 1996: 229). Klein (1996) glaubt nicht an einen vollständigen Verdrängungsprozeß des Museums durch die elektronischen Medien, plädiert aber für ein Miteinander: „Realität wird über Virtualität siegen und die Museen können dazu einen wichtigen Beitrag leisten. Doch der Erfolg muß *mit* den Medien, nicht *gegen* sie errungen werden“ (83).

SEHEN UND SEHENLERNEN

Es gibt museale Gegenstände, die speziell zur Betrachtung hergestellt wurden, andere dienten ursprünglich anderen Zwecken. Allen gemeinsam ist, daß der Museumsbesucher sie betrachten und auf diese Weise eine große Anzahl von Informationen über sie aufnehmen kann. Zur theoretischen Grundlegung des in dieser Arbeit entwickelten Konzepts des Sehhandelns im musealen Bereich wird im folgenden Kapitel Material herangetragen, das sich mit dem Sehen im Museum befaßt.

Die Recherche hatte sich zunächst auf dem breiten Feld museumspädagogischer Veröffentlichungen zu orientieren, wo sich allerdings nur punktuell explizite Statements zum „Sehenlernen“ finden ließen. Als ergiebiger stellten sich Literaturverweise in diesen Publikationen heraus, die schließlich zu Texten von fünf Autoren (einem Kunstpädagogen, einem Kunstpsychologen, einem Reformpädagogen, einem Anthropologen und einem Philosophen) führten, die untenstehend referiert werden sollen.

Marginalien zur Frage des Sehenlernens

Wenn man gegen die Ansicht eines Gesprächspartners einwendet: „Ich sehe das anders“, spricht man auf diese Weise nicht nur die Tatsache eines unterschiedlichen Zugangs zu den Dingen aus, so wie etwa ein Maler einen Baum anders sieht als ein Förster, sondern die Äußerung impliziert auch den Gedanken, daß Sehen grundsätzlich immer – über den rein physiologischen Vorgang hinaus – ein mit Erkenntnis verbundener Akt des Wahrnehmens, des Urteilens ist. In diesem Sinne versteht Scharf (1999: 7) das Sehenlernen als Schärfung des kritischen Blicks. Im heterogenen Kreis unserer Sozial- und Sachbeziehungen kann ein solcher kritischer Blick zwischen den unterschiedlichsten Sichtweisen differenzieren und Position beziehen.

Wie sehr das Sehen ganz allgemein unser Leben dominiert, folgt schon daraus, daß das Auge die „größte Datenmenge über die Umwelt“ (Kres 1989: 62) liefert. Für den zeitgenössischen Fotografen A. Gors-

ky gilt: „Sehen ist eine Form des Denkens“¹. Das Sehenlernen und das Denkenlernen ist nach Spies (1992) „nicht voneinander zu trennen“ (9). Mit dem Denken wächst das Sehen und umgekehrt nimmt mit dem Sehen die Kraft des Geistes zu. Ebenfalls hebt der Installationskünstler James Turrell (1993) die produktive Potenz des Gesichtssinnes her, wenn er sagt: „Das Gefühl kommt von den Augen her“ (40). Turrell versteht seine eigenen Arbeiten, in denen er mit der Wirkung von Licht experimentiert, dahingehend, daß der Raum, den er gestaltet, sich von allem gewohnten Sehen entleert, so daß es möglich wird, „sich selbst zu sehen. Dieses Sehen, diese Leerung, erfüllt Raum und Bewußtsein“ (zit. n. Biernbaum 2001: 221). Die Künstlerin und Zeichenlehrerin Edwards (1982) hingegen zweifelt daran, daß sich das Sehenlernen ohne eigenes künstlerisches Tun bewerkstelligen ließe²:

„Die meisten Zeichenlehrer und Verfasser von Zeichenlehrbüchern beschwören den Anfänger, seine ‚Schweise‘ zu ändern und überhaupt erst einmal ‚sehen zu lernen‘. Die Schwierigkeit besteht jedoch darin, daß sich diese Schweise ebenso schwer beschreiben läßt wie das Balancieren beim Radfahren [...] Die meisten Menschen lernen es nie, bewußt genug zu sehen, um zeichnen zu können“ (14)

Daß prinzipiell hinsichtlich des Problems von Sehen und des Sehenlernens Erklärungsbedarf besteht, belegen Buchveröffentlichungen mit dem Titel „Sehenlernen“³, Do-it-yourself-Veranstaltungen wie „Zeichnen als eine Schule des Sehens“⁴ oder die Selbstpräsentation von Museen im Internet. Dort wird dem potentiellen Kunden auf Homepages der einzelnen Museen das Sehenlernen in Form spezifischer Vorträge über Ausstellungsobjekte angeboten. Auch einige kunsthistorische Fachbereiche deutscher Universitäten bieten eine „Schule des Sehens“ an und ha-

1 Informationsblatt des Museums für Moderne Kunst, Frankfurt/Main zu den dort befindlichen Dauerexponaten des Künstlers.

2 Vgl. auch „Zeichnen = Sehen lernen!“ von Clausen/Riedel (1980).

3 Wie z.B. „Sehenlernen“ von Hartwig (1976). Gelegentlich wird der Aufruf auch inhaltslos benutzt. Dies muß z.B. für Leber (1980) gesagt werden, in dessen Text sich keine inhaltliche Entsprechung finden läßt. Beide Autoren lassen sich dem Konzept der „Visuellen Kommunikation“ zuordnen, das zuerst von Ehmer (1970) vertreten wurde. Dieses Konzept wurde nicht in die Liste der referierten Texte zum Sehenlernen aufgenommen, weil sein Anspruch, vor allem gesellschaftskritische Dimensionen sehen zu lernen (s. Hartwig 1970 a, b), die historische Dimension des Kunstwerks zu sehr verkürzt (vgl. die Kritik von Weiler 1983: 300 u. 442).

4 Kursangebot der Sommerakademie Marburg im Sommer 2002.

ben dabei die Verknüpfung vielfältiger Medien bei der Vermittlung von Lehrinhalten im Blick. Die Firma Krupp offerierte 1986 ihren Mitarbeitern eine Führung durch Kunstmuseen mit der Absicht, sie zu befähigen, ihren eigenen Augen trauen zu lernen⁵. Wir sehen also: Das Sehen ist etwas, daß einem einerseits in die Wiege gelegt ist, andererseits erst erworben, erlernt werden muß und kann. Allerdings besteht deswegen kein Grund zur Geringschätzung der anderen Sinnesleistungen. Im Gegenteil ist eine Wirklichkeitswahrnehmung, die ausschließlich auf das Auge setzt, Resultat eines zivilisationsgeschichtlichen Entfremdungsprozesses:

„Die Verkümmerng der übrigen Sinne als Teil des Erkenntnisvermögens oder zumindest ihre Vernachlässigung hat auch etwas mit der Art und Weise zu tun, in der wir Bildung, Wissenschaft, Ökonomie, aber auch Kunst betreiben, nämlich unterscheidend, sezierend, segmentierend, hierarchisierend. Und das ist auch eine Sache des isolierten Sehens“ (Beck 1989: 141)⁶.

Vorstellung verschiedener Ansätze

Die Schule des Schauens (M. Burchartz)

Der Photograph und Kunstpädagoge M. Burchartz stellte 1963 nach mehrjähriger Arbeit sein Werk „Schule des Schauens“ fertig. Dort betrachtet er das Schauen – im Unterschied zum angeborenen Sehen – als den reiferen Grad der optischen Wahrnehmung:

„Bedeutet Sehen das objektive Festellen von Merkmalen der Erscheinung der Umwelt durch die Augen, so bezeichnen wir mit Schauen das denkende Erfassen von Gegebenheiten der Erscheinung, als von Zeichen für tiefere Zusammenhänge im Sein, für Vorgänge auch des Geschehens, Werdens oder eines Gewesenseins in der Vergangenheit, auf die wir mit der Phantasie von der sichtbaren Erscheinung her zu schließen vermögen“ (10).

Das Erziehungssystem habe diesen Reifegrad des Schauenkönnens als Bildungsziel aus den Augen verloren, weil es die Mehrzahl seiner Bildungsziele rein rationalistisch definierte:

„Im heutigen Erziehungssystem hat der Geist Kants gesiegt gegenüber dem Geist Goethes, jedenfalls in Deutschland. Einseitig ausgerichtet auf die Fähig-

⁵ Sprigath (1986).

⁶ Vgl. auch Rückriem (1992: 14).

keit zu begrifflichem Denken – auf das wir gewiß nicht verzichten wollen –, hat man den Bildungswert denkenden Schauens und die Erziehung der Schaukraft fast völlig vergessen. Man hat vergessen, den letzten Sinn allen bildenden Formens, daß es Ausdruck ist des Willens, sehen und schauen zu lernen – und daß es berufen ist, zugleich andere sehen und schauen zu lehren“ (7).

Die Anschauung gehe dem Denken voraus, und daher beginne erst mit dem „Erleben von Bildern als den Müttern aller Begriffe“ (8) das „Daseinsbewußtsein“ des Menschen. Die Sinnestätigkeit sei die unerläßliche Grundlage für die Bildung von Sprache und Begriff. Die Sprache der Dichter sei im Gegensatz zur Umgangssprache oder zur abstrakt-wissenschaftlichen Sprache einer „anschaulichen Sprachformung“ fähig, indem sie sprachliche Klang- und Rhythmikstrukturen schaffe. Diese beiden Elemente seien ebenso in den bildenden Künsten identifizierbar, wo die Komposition von Material, Farbe und Form ihre besondere Wirkung erziele. Solche Strukturen am einzelnen Werk nachzuvollziehen, sei Sinn und Zweck der „Schule des Schauens“.

Entwicklungsgeschichtlich betrachtet, lassen sich laut Burchartz Parallelen zwischen Ontogenese und Phylogenese feststellen:

„Der Vorgang des Sehen- und Schauenlernens spielt sich im Menschen in einer bestimmten Folge ab. Anfangsgründe dieses Lernprozesses durchläuft jeder Mensch von Kindheit an. Aber nicht nur der einzelne Mensch, auch die Menschheit im Ganzen hat einen solchen Lernprozess des Sehens und Schauens durchlaufen, wobei sich die Fähigkeiten des Sehen und Schauens entwickelten und an zunehmend hellerem Bewußtsein und an Fülle Zuwachs erhielten“ (10).

Burchartz möchte diese Beobachtung verifizieren, indem er dem Leser anbietet, ihn bei seinem Gang durch die Kunstgeschichte zu begleiten und dort „in die Zeugnisse der Schaukraft der Künstler bis in die Gegenwart“ Einblick zu erhalten. Dabei präsentiert er eine große Anzahl von Fallbeispielen, anhand derer er anschaulich machen möchte, wie die bildende Kunst – über die Epochen hinweg – „neben der Sprache des Wortes die zweite Sprach- und Mitteilungsmöglichkeit über das Wesen und den Sinn des Lebens“ ist.

Intentionalität und Geistigkeit des Kunstwerks ließen sich seiner Formgebung schauend entnehmen. Dementsprechend sei der kunstgeschichtlich aufweisbare Stilwandel mehr als bloß eine nüchtern zu registrierende Abfolge sich wandelnder Formen, nämlich sedimentierte Kultur-, Religions- und Geistesgeschichte. Diese Form gewordenen Schichten ließen sich durch „die phantasievolle Versenkung in das Wesen der

Formen“ (11) erkennen. Für ein solches Schauen sind „Kenntnisse von wichtigen Zügen der Gesellschaftsformen, der religiösen und philosophischen Anschauungen sowie Kenntnisse des wissenschaftlichen und technischen Lebens der betreffenden Zeit zum Erkennen dieser Ursachen notwendig“. Die tieferen Gründe für einen Formwandel verortet der Autor in „Unterschiede[n] der Bewußtheit der einzelnen Menschengenerationen“. Die einzelnen „Kunststile“ versteht er als „kulturmorphologische Lebensphasen“ der phylogenetischen Entwicklungsprozesse. In diesem Sinne unterscheidet Burchartz vier „Bewußtseinstufen“: Erstens „das Gestalterleben des vorgeschichtlichen Menschen“, zweitens das „Bild der Gemeinschaft – Kreta und Griechenland“, drittens „Liebe und Glaube – Romanik und Gotik“ und viertens „Von der Renaissance bis zum Rokoko“ (6).

Ohne daß er den moderneren Begriff der Mentalitätsgeschichte benutzt, geht es dem Autor doch offensichtlich darum, solche Tendenzen im Kunstwerk sichtbar werden zu lassen, die als „Bewußtseinstufe“ das jeweilige Kunstwerk hervorgebracht haben. Um ein Beispiel zu nennen: An einem der prominentesten Stücke der romanischen Kunst, der Domtür von San Zeno in Verogna, lasse sich eine noch naive, am biblischen Geschehen orientierte Frömmigkeitshaltung – „ähnlich der Art, wie Kinder zeichnen“ (152) – ablesen, in der zugleich die mönchische Weltverachtung jener Epoche ihren Ausdruck findet. Oder um ein weiteres Beispiel zu nennen: An dem in die Höhe strebenden Vertikalismus der gotischen Kathedralen mit ihrer diaphanen Raumgestaltung lasse sich die spiritualisierende Abstraktion und der Transzendentalismus der Scholastik wiederfinden (vgl. 163).

Bei alledem ist die „Schule des Sehens“ jedoch kein kopflastiges Unterfangen, denn der Autor unterstreicht, daß „dem geeignetsten Mittel der Bildung der Schaukraft, der Selbstbestätigung durch Zeichnen, Malen, Basteln und Formen, der Vorrang gebührt“ (252).

Das intelligente Sehen (R. Arnheim)

R. Arnheim gilt als Begründer der Kunstpsychologie. In seiner Schrift „Art and Visual Perception“ (1954), die „rasch international zum Standardwerk“ (Diers 2000: V) wurde, beschreibt er das Sehen als ein „echt schöpferisches Begreifen der Wirklichkeit – phantasievoll, erfinderisch, gescheit und schön“ (Arnheim 2000: 6). Seine phänomenologisch, psychologisch und physiologisch basierten Ausführungen wollten dem

Zweck dienen, „einige der Wirkungsweisen des Sehens zu erörtern und zu ihrer Auffrischung und Lenkung beizutragen“ (3). Arnheim richtet sich dabei insgesamt gegen eine Verkümmern der menschlichen Sinne und möchte „Wege zu bewußterer sinnlicher Wahrnehmung“ (Diederichs 1979: 5) aufzeigen.

In seinem Buch „Anschauliches Denken“ (1985) verweist Arnheim mit der Wendung „intelligentes Sehen“ auf eine biologisch-evolutionäre Komponente: Insofern alle Lebewesen zur Sicherung ihrer Existenz Informationen aufnehmen und auf sie reagieren müssen, ist die

„Wachsamkeit eines aufmerksamen Menschengestes [...] nur eben der entwicklungsmäßig späteste Ausdruck des Kampfes ums Dasein, der in den Ur-tierchen Reaktionen auf Umweltsveränderungen erweckt hat. In diesem Sinne also kann jede Sinnesreaktion als intelligent bezeichnet werden“ (27).

Zwei Hauptkapitel seines Buches von 1995 widmet Arnheim der Analyse des „intelligenten Sehens“, wobei es ihm vor allem um die bildenden Künste geht. Auch dort stehe das bewußte Sehen „jedem gesunden Menschen, dem die Natur Augen geschenkt hat, zu Gebote“ und sei „nicht einigen wenigen begabten Spezialisten vorbehalten“ (Arnheim zit. n. Diers 2000: IX). Zuerst sei es für den Betrachter auf dem Weg des Sehenlerns notwendig, „einige hervorstechende Merkmale“ (Arnheim 2000: 46) des Objekts zu identifizieren, so daß das Sehen zum Erkennen von Struktureigenschaften wird; denn jedes Kunstwerk vermittele seinen eigentlichen Gehalt „durch die elementaren Eigenschaften von Größe, Form, Abstand, Position und Farbe“ (Arnheim 1982: 144). Hieraus leitet sich das kunstpädagogische Postulat ab: „Was [...] jeder Erzieher als einen unentbehrlichen Bestandteil seiner beruflichen Ausbildung braucht, ist eine gründliche Schulung des Gefühls für Anschaulichkeit“ (Arnheim 1985: 296). In dieser Anschaulichkeit sei die Trennung von Wahrnehmung und Denken aufgehoben: „Es scheint keine Denkprozesse zu geben, die nicht wenigstens im Prinzip in der Wahrnehmung anzutreffen sind. Anschauen ist anschauliches Denken“ (24). Es lasse sich ganz praktisch im Umgang mit Bleistift, Papier und Meißel fördern.

Arnheims Theorie des intelligente Sehens basiert auf der Idee der „Formwahrnehmung als [...] Erfassen allgemeiner Struktureigenschaften“ (38), wobei gemäß dem Verständnis der Gestalttheorie das Prinzip der Informationsreduktion mit dem Ziel von Einfachheit und Klarheit vorherrscht. Der Autor (2000) erläutert: „Nach dem Grundgesetz der Gesichtswahrnehmung neigt jede Reizfigur dazu, so gesehen zu werden,

daß die sich ergebende Struktur so einfach ist, wie das die gegebenen Umstände erlauben“ (66). Arnheim (1985) führt weiter aus: „Genau genommen, bezieht sich eine Wahrnehmung nie auf eine individuelle Sonderform, sondern auf Formtypen“ (38) Unter der Vielzahl dieser Formtypen ist die geometrische Figur des Kreises das schlechthinnige Paradigma für eine ausgewogene Bewegung, weil sie keine Richtung bevorzugt und damit das „einfachste Sehmuster“ (Arnheim 2000: 172) ist.

In „Die Macht der Mitte“ (1996) erörtert Arnheim für Kompositionen der bildenden Kunst sogenannte „Kräftekonfigurationen“ (13). Deren übergeordnetes Prinzip erkennt er in der Aufteilung in „zentrische“ (13) und „exzentrische“ Tendenzen. Beide seien als Bedingungen für die Wahrnehmung universal gültig, denn sie ließen sich über alle Zeiten hinweg und unabhängig von Epochenstilen finden. Zudem seien sie in der Natur des Menschen und in seiner Fähigkeit, Lebensprozesse erfolgreich zu gestalten, angelegt. In der Wechselwirkung der zwei gegenläufigen Tendenzen sieht Arnheim eine „elementare Bedingung“ (13) des „menschlichen Antriebs“ gegeben, und es sei zu beobachten, daß dieses „Zusammenspiel“, das anthropologisch grundlegend sei, „in der Kunst von der entsprechenden Wechselwirkung zwischen einem zentrischen und einem exzentrischen Kompositionssystem symbolisiert wird“.

Bei alledem komme es auf ein ausgewogenes Verhältnis von Zentrität und Exzentrität an: „Weder die völlige Konzentration auf das eigene Ich noch ein völliges Unterordnen unter die äußeren Kräfte ergäbe allein ein akzeptables Abbild der menschlichen Existenz“ (14). Innerhalb der Wechselwirkung zwischen Betrachter und Werk ist für Arnheim der „wichtigste Faktor [...] die räumliche Beziehung, in der sie [die gegenläufigen Tendenzen] stehen, und deren Auswirkung auf beide“ (50). Die Möglichkeit der Wechselwirkung geht letztlich auf die Körperlichkeit des Menschen zurück, vermittels welcher Phänomene der Außenwelt immer zugleich auch der eigenen Erfahrung zugänglich, ihr kompatibel sind. So beispielsweise ist jedem Menschen prinzipiell das Spüren von Schwere und Gleichgewicht oder das Erleben von Symmetrie und Bewegungsfähigkeit anderer Körper aus der Distanz möglich. Und so wie der eigene Körper eine Mitte hat, lassen sich auch in Kunstgegenständen Zentren lokalisieren. Eigene und fremde Bewegungen kann man als Vektoren angeben, um ihre Richtung zu kennzeichnen. Und ebenfalls können der Aufbau und die Wirkung von Spannung verständlich werden, die für den Betrachter beim Nachvollzug des Verhältnisses der Teile des Ganzen zueinander entsteht. Schließlich korreliere, so Arnheim (1980) die Struktur der Selbst- und Fremdwahrnehmung mit der physio-

logischen Ausstattung des Menschen, denn es sei als wahrscheinlich anzunehmen,

„daß ein auf das zuständige Gehirnfeld projiziertes optisches Reizmuster – beispielsweise erzeugt durch die Zeichnung eines Rechteckes, die sich der Betrachter anschaut – in eben diesem Feld ein entsprechendes Muster aus physiologischen Kräften hervorrufft“ (104).

Ein Lernprozeß, der auf intelligentes Sehen abzielt, vermag nach beständiger Übung zu einer Veränderung der Weltwahrnehmung führen. So gesehen, verhilft nicht zuletzt auch die Wahrnehmung von Kunstwerken zu einer Modifikation des Daseinsverständnisses, weshalb es gänzlich verfehlt wäre, das Moment des visuell Anschaulichen in der bildenden Kunst „als künstlerisch oder ästhetisch abzustempeln“ (296) und damit mißverstehend abzuwerten. Die Kunst, so Arnheim, zeigt

„daß wenn Formen, Dinge und Vorgänge ihr eigenes Wesen zur Schau stellen, sie die tiefen, einfachen Grundkräfte wahrnehmbar machen, in denen der Mensch sich selbst erkennt. Die Kunst ist eine der Belohnungen, die uns zufallen, wenn wir denken, indem wir sehen“.

Das aufmerksame Sehen (H. Rumpf)

Der Reformpädagoge H. Rumpf veröffentlichte 1995 den Aufsatz „Die Gebärde der Besichtigung“ (1995). Intention des Autors (1986) ist es, mit „Bildern, Zweifeln, persönlich-inoffiziellen Gegengedanken“ sowie mit „im Körper wurzelnden Handlungs- und Ausdrucksentwürfen“ (9) gegen die „Verödung der Lernkultur“ (Rumpf 1987) anzutreten.

Im Museum, wo wie an keinem anderen Ort kulturelle Identität tradiert werde, sei die Gebärde der Besichtigung nahezu das einzige Mittel, sich Kultur anzueignen. Rumpf (1995) unterscheidet drei Phasen der Aneignung von Kultur, denen jeweils eine unterschiedliche Situation der Wahrnehmung und des Sehens korrespondiert:

In der ersten Phase verbindet der Besucher die Besichtigung von Exponaten noch mit der Annahme, daß die Ordnung der alltäglichen Wahrnehmungswelt auch im musealen Bereich genügend Sicherheit gebe. Im Glauben, das eigene, alltägliche Vorverständnis liefere die Garantie für das Verständnis der Dinge, wird das Museum betreten. Damit aber bleibt die Aufmerksamkeit des Betrachters dem Altgewohnten verhaftet.

In der zweiten Phase tritt der Besucher vor solche Exponate, die ihn in der Annahme der Angenemessenheit seiner herkömmlichen Wahrnehmungsmuster irritieren. Rumpf illustriert dies am Beispiel der lebensechten Nachbildung einer Frau mit Tragetaschen⁷ an einem Treppenaufgang im Kölner Wallraf-Richartz-Museum. Der Besucher bemerkt erst in unmittelbarer Nähe zur Figur, daß er sich ein „Bild von der Welt“ (33) gemacht hatte und muß nun hinnehmen, daß seine Konstruktion „ins Leere ging“. Die Irritation, die sich auf diese Weise einstellt, bringt Rumpf folgendermaßen zum Ausdruck:

„Ich spüre mich, meine Wahrnehmung, meine Gebärde – und dabei werden die Dinge, die Menschen *bemerkenswert fremd*, sie gewinnen unvertraute Züge, die Stumpfheit der Gewöhnung mindert sich einen Augenblick, ich schaue hin und ordne nicht nur blitzartig ein“ (33).

Nach dieser Irritation vergleicht der Besucher die schockartig eingetretene Wahrnehmung mit seiner vorherigen Auffassung von herkömmlich geordneter Wirklichkeit, die sich nunmehr als Scheinsicherheit enttarnt hat.

Nun, in der dritten Phase, kann der Besucher seine Augen öffnen, um sein verändertes Sehen für Lernprozesse zu nutzen. Hierzu sei es notwendig, daß sich der Blick bewußt langsam auf das Exponat richtet und dort länger verweilt. Nur so könne man den sich rasch einstellenden Rationalisierungsvorgängen nachhaltig entgegenwirken und das Gesehene sinnlich erleben. „Ich könnte mir schon jemand wünschen“, schreibt Rumpf (1987), „der mich lehrte, möglichst langsam zu sehen, auf die schnellen Blicke der Einordnung und des Vergleichs – die sich sofort einstellen – zu verzichten“ (21). Das Lernziel: „Ein Blick, eine Aufmerksamkeit, die die sich dem Fachmann schnell aufdrängenden Einordnungen fast vergißt, sistiert – um neu zu sehen“ (207). Das also ist mit „aufmerksamen Sehen“ gemeint.

Zur Begründung dieses sinnlichkeitspädagogischen Ansatzes greift Rumpf in einer früheren Veröffentlichung (1987) auf den vergleichsweise unbekannteren ungarischen Wahrnehmungstheoretiker Palágyi (1924, 1925) zurück. Gehlen (1940) hält dessen Werk deshalb für bedeutend, weil Palágyi „zuerst die Wichtigkeit des Problems der Unterscheidung des eigenen Leibes von der Außenwelt gesehen und die dabei auftretenden Vorgänge wenigstens für das Gebiet der Tastwahrnehmung aufgehellte“ (176) habe. Den Stellenwert dieses Ansatzes für die Gegenwart

7 Von dem Künstler Duane Hanson.

betont Schnurnberger (1996): „Obwohl Palàgyi seine Theorie zur Wahrnehmung und Phantasie bereits 1908 veröffentlichte, hat seine Frage nach dem schöpferischen Prozeß in Wahrnehmung und Vorstellung nichts an Aktualität eingebüßt“ (15). Nach Walthes (1978), die ihre Promotion über Palàgyi verfaßte und gegenwärtig als Hauptvertreterin seines Ansatzes gelten dürfte, liegt das Verdienst seiner Theorie in „einer Geschlossenheit, die sich nicht aus modellierender Konstruktion ergibt, sondern darauf beruht, daß es ihm gelungen ist, ein erschließendes Lebensphänomen aufzudecken [...]“ (179). Die Theorie der virtuellen Bewegung Palàgyis soll hier knapp zusammengefaßt wiedergegeben werden, weil sie die pädagogischen Überlegungen Rumpfs erhellen kann und weil sie Eingang in museumspädagogische Erwägungen wie die von Lenz-Johanns (1989a), in die kunstpädagogischen Experimente von Selle (1988) sowie in das Konzept zur Frühförderung entwicklungsgestörter Kinder von Klaes und Walthes (1991, 1995) Eingang gefunden hat.

In seiner „Theorie der virtuellen Bewegung“ faßt Palàgyi die Wahrnehmung des Menschen als Resultat eines für sie konstitutiven Unterscheidungs Vorganges auf. Die Fähigkeit, unterscheiden zu können, basiert auf der Möglichkeit und Notwendigkeit zur Selbstberührung, die, bewußt ausgeführt, genau genommen eine Doppelempfindung hervorruft: Einerseits spürt der Berührende seine Aktivität während des Vorgangs des Berührens als Ausführender, andererseits erfährt er gleichzeitig das Ergebnis desselben Vorgangs passiv als Berührter und Empfänger. Diese Doppelempfindung, der die Aktivität einer Bewegung vorausgeht, ist es, in der menschliches Bewußtsein gründet und die das Fundament aller weiteren Sinneswahrnehmungen ist. Jede Sinneswahrnehmung ist das Resultat einer „virtuellen Bewegung“, d.h. einer auf einen beliebigen Gegenstand bezogenen Form des aktiven Unterscheidens, deren Grundlage die Selbstberührung ist und die auf ihn in Form einer Berührungphantasie übertragen wird.

Auch das Sehen ist nach Palàgyi ein Vorgang, dem das Basalprinzip von Berühren und Berührtwerden zugrunde liegt. Einerseits tasten die Augen das gesehene Objekt ab, andererseits phantasieren wir uns als von unseren eigenen Tastempfindungen berührt. Freilich ist dies kein „unmittelbar aufweisbarer Erlebnisbestand“ (Bischof zit. n. Walthes 1978: 189), doch dafür nicht minder erheblich für unser Leben. Klaeges und Walthes (1995) geben zu bedenken:

„Daß uns dieser Prozeß nicht gegenwärtig ist, liegt an der Dominanz der visuellen Wahrnehmung, deren Bewegungsgrundlage stark schematisiert ist, so

daß wir Erwachsenen sie nur noch in außergewöhnlichen Situationen wahrnehmen, zum Beispiel wenn wir neue Bewegungen lernen oder wenn wir uns verschätzen. Wir sehen einen großen Koffer, sehen förmlich, daß er schwer ist, mobilisieren zugleich die Kräfte, die erforderlich sind, um ihn hochzuheben, und dann ist er ganz leicht – d.h. unsere Wahrnehmung des großen Koffers bezog sich auf bereits gemachte Bewegungserfahrungen mit großen Gegenständen und hat diese bereits integriert“ (37).

Rumpf (1995) kann unter Rekurs auf die Theorie der virtuellen Bewegung Palágyis begründen, daß Museumsobjekte von unseren Augen berührt und gleichsam haptisch erfahren werden können. Hierin liegt eben die Chance jener oben beschriebenen dritten Phase des Besichtigens. Indem Zeit und Raum für die Wahrnehmung entsteht, können elementare Wahrnehmungsprozesse wieder ins Bewußtsein treten. Die auf diese Weise aufmerksam ausgeführte Gebärde der Besichtigung ist der Weg zum individualisierten Schauen, dem es gelingt, Nähe zwischen Betrachter und Betrachtetem herzustellen:

„Die langsamen Gesten, die leise Sprache, der behutsame Blick [...], die Haltung, die nicht schon Bescheid weiß, sondern die Leere erträgt und warten kann – das sind Züge einer Kulturarbeit, die hoffentlich Zukunft hat. Und die aus der Gebärde der Besichtigung eine Gebärde der Aufmerksamkeit und eine Gebärde der Annäherung werden lassen könnte“ (45).

Das Sehen des Unvertrauten (H. Plessner)

Auch der Anthropologe H. Plessner befaßte sich mit dem Sehen und zwar ausführlich in seinem Aufsatz „Mit anderen Augen“ (1953). Im Mittelpunkt seiner Betrachtung steht der Zusammenhang zwischen dem Sehen und der Alltagswelt des Menschen. Konstitutiv ist der Mensch auf seine Alltagswelt und die dort zu verrichtende Vielfalt seiner Tätigkeiten verwiesen. Die Notwendigkeit, in ihr alltäglich zu handeln, begründet eine Vertrautheit zu Menschen und Dingen, die zweckgeleitet ist. Ein großer Teil der Wahrnehmungen, die sich in alltäglichen Handlungssituationen einstellen, vollzieht sich nicht bewußt, denn nur so, eingebettet in solche Selbstverständlichkeiten, vermag der Mensch eine hinreichende Sicherheit zu empfinden. Ein Zuviel an Wahrnehmung würde dieser orientierungsspendenden Funktion des Alltagserlebens abträglich sein und das Gefüge seiner Handlungen destabilisieren. In dieser Vertrautheit des Alltags geschieht auch das Sehen mit einer „unnachdrücklichen“ Selbstverständlichkeit:

„Im vertrauten Milieu der Heimat werden wir alles mehr oder weniger selbstverständlich finden, womit die Fraglosigkeit des täglichen Umgangs die Unnachdrücklichkeit der Begegnung mit den Menschen und ihren Anliegen zu erkennen gibt. Alles geht wie von selbst, natürlich, als ob es so sein müßte, und auch wir gehen wie von selbst auf den vertrauten Wegen, ohne viel zu sehen“ (92).

Eine Wahrnehmungsreduktion tritt also ein, welche der Absicherung einer handlungsgerechten Aufmerksamkeit dient. Plessner veranschaulicht die Verminderung der Seh-Intensität mit ihren Folgen, die man auch „Alltagsblindheit“ nennen könnte:

„Die Wahrnehmungstätigkeit ist stark herabgesetzt, wir verlieren langsam den Blick für die Merkwürdigkeiten und Schönheiten der Stadt und ihrer Landschaft. Die Macht der Gewohnheit läßt die sinnliche Anschauung verkümmern. Wir laufen u.a. an der Brandruine eines Hauses vorbei, das wir dreißig Jahre lang auf seinem Platz gesehen haben, wir müssen mit der Nase draufgestoßen werden, um das vertraute Bild der neuen Wirklichkeit zu opfern“ (92).

Wer sich aber den Menschen und den Dingen wieder unbefangen annähern möchte, hat sich aus den vertrauten Wahrnehmungssphären zu lösen. Zur Verdeutlichung dieses Zusammenhangs bringt Plessner das Beispiel eines Kindes, das seine Heimat verlassen muß und später als Erwachsener zurückkehrt:

„Man muß der Zone der Vertrautheit fremd geworden sein, um sie wieder sehen zu können. Mit erfrischten Sinnen genießt man die Wiederbegegnung mit dem nun sichtbar gewordenen Umkreis, der uns zugleich freundlich umschließt und als Bild gegenübertritt. In verstärktem Maße erlebte diese Entfremdung, wer als Kind seine Heimat verließ und als reifer Mensch dahin zurückkehrt, vielleicht am intensivsten der Emigrant, der auf der Höhe des Lebens seine tausend in heimischen Erdreich und überkommenden Geist gesenkten Wurzelfasern bis zum Zerreißen gespannt fühlt, wenn er die ganze Überlieferung, aus der heraus er wirkt, nicht wie die Heimat glaubt, durch die Brille der ihn freundlich beschützenden Fremde, sondern *mit anderen Augen* wieder entdeckt“ (92-93).

Diese Erfahrung auf den Punkt gebracht: „Wir nehmen nur das Unvertraute wirklich wahr. Um anschauen zu können, ist Distanz nötig“ (93). An dieser Stelle ist ein Gedanke Sloterdijks (1989) aufzunehmen: In seinem Aufsatz „Schule des Befremdens“ spielt er auf die museale Situation an, welche die Erfahrung des Fremden unmöglich mache. Denn sowohl Aussteller als auch Besucher seien bemüht, das Fremde dem eige-

nen Verstehenshaushalt zu inkorporieren. Das Unvereinbare, Konstrastierende, das unbegriffen Unterschiedene werde dem Apparat eigener Ordnungsbedürfnisse einverleibt und angeeignet. Sloterdijk führt aus:

„Wer durch die museale National- und Weltgeschichte schreitet, tut das, um auf seinem Parcours in einem doppelten Sinn Eigentümer zu werden, an der Welt und am Selbst. Gerade um in den Vollbesitz seiner Identität zu kommen, muß der Geist, was es er nicht selbst war, entweder assimilieren oder vernichten – am ehesten: vernichten durch assimilieren. Das ist der Sinn der historischen Museumskultur: Sie sollte die gesamte Vergangenheit wie eine Äußerung des werdenden Selbst darbieten. Das Fremde kann demnach nichts mehr anderes sein als ein Eigenes, das zuerst incognito auftrat, dann aber schnell durchschaut und einverleibt wurde“ (62).

Während Sloterdijk das Credo: „Es gibt unauflösbar Fremdes in der Welt“ (64) propagiert, geht es Plessner um „Übergänge und Verbindungen zwischen [den] beiden Zonen“ (93) von Fremdheit und Vertrautheit, da „sich die Funktionen von Anschauung und Begriff im Aufbau der menschlichen Lebenserfahrung auf Fremdheit und Vertrautheit verteilen, so zwar, daß nur das Fremde (Entfremdete) zur Anschauung, nur das Vertraute zum Verständnis kommt“ (93). Plessners Ausführungen liegt eine Dialektik von Annähern und Sich-Entfernen zugrunde, die das Sehen „mit anderen Augen“ möglich macht: „Nur das Unverständliche sucht man zu verstehen und mit ihm vertraut zu werden, nur das Vertraute kann man sich entfremden, um es in den Blick zu bekommen, es zu überblicken“ (93).

Eine Nähe zu Sloterdijks Position gibt sich zu erkennen, wenn Plessner das Verstehen als Bestehenlassen von Fremdheit definiert: „Verstehen ist nicht das sich Identifizieren mit dem Anderen, wobei die Distanz zu ihm verschwindet, sondern das Vertrautwerden in der Distanz, die das andere als das andere und Fremde zugleich sehen läßt“ (1953: 102).

Das herausgeforderte Sehen (B. Waldenfels)

Mit seinem Aufsatz „Der herausgeforderte Blick“ unternahm der Philosoph B. Waldenfels 1991 eine, so der Untertitel, „Orts- und Zeitbestimmung des Museums“. Waldenfels erfaßt das Sehen als den Versuch, „das Sichtbare zu sortieren“ (226), und zwar aus einem Fundus, der als sehenswert erachtet wird. In vormodernen Zeiten, als noch das „Sichtba-

re eingebunden [war] in eine allumfassende Ordnung der Dinge“, konnte jeder Gegenstand der Anschauung „im Sinne der alten Theoria“ als „Lebenserweiterung und Lebenssteigerung“ dienen. Die universell geltende Ordo verlieh dem Sichtbaren unterschiedslos die Dignität der Sehenswürdigkeit:

„Ob Kaiserkrone, Dornenkrone, Küchenhaube oder Kokarde, ob Turmhahn, Wappenschild, Wandkachel, Pflugschar, Hellebarde, Münze oder Grabstein – alles kann derart an einer Ordnung des Sichtbaren partizipieren, daß seine Sehens- und Bildwürdigkeit außer Frage steht“.

Nun hat sich aber, so die Diagnose Waldenfels’, in der westlichen Welt ein „Ordnungsschwund“ bemerkbar gemacht, der die Grenzen jeder systematisierten Einfassung von Dingen sprengt und die „Gewaltsamkeit jeglicher Zentrierung“ als nicht mehr akzeptabel erscheinen läßt. Die Musealisierung von Dingen könne dieser Tendenz Einhalt gebieten und sei deshalb, wenngleich als Zeichen einer „weit um sich greifenden Verunsicherung“ (227), letztlich begrüßenswert.

Museen seien Orte, so Waldenfels weiter, in denen „etwas zur Schau gestellt wird“ (227) und „uns die Welt anders sehen läßt“ (233). Dabei akzentuiert der Ausstellungsort seine Funktion je nach Exponat das eine Mal mehr als Vorrats- oder Lehr- und Studienstätte, das andere Mal mehr als Werkstätte und Stätte des Gedenkens. Insgesamt jedoch bleibt das Museum seiner übergeordneten Bedeutung als einer Schaustätte verhaftet, die den Besucher mit seiner „Augenlust“ an sich binden möchte. Hierauf hat die Museumsdidaktik Bezug zu nehmen. Waldenfels präzisiert diesen Gedankengang so:

„Dies bedeutet nicht, daß Museen Orte eines *bloßen Sehens* wären; denn dies hieße verkennen, was Sehen heißt. Es bedeutet auch nicht, daß es Museen in der hergebrachten Form ihrer Absonderung geben *muß*. Nur, solange es eigenständige Museen gibt, scheint es unumgänglich, sie vom Augenfälligen her zu charakterisieren. Eine Alternative sehe ich nicht“ (227).

Der Autor unterscheidet sodann zwischen dem „Zeugnischarakter“ und dem „Formcharakter“ von Ausstellungsstücken: Die Exponate des ersten Typs seien zum alltäglichen Gebrauch geschaffen worden wie zum Beispiel ein Radiogerät oder ein Fahrrad; die des zweiten Typs dienen zur besonderen Anschauung wie z.B. Stücke der bildenden Kunst. Doch sei diese Differenzierung an sich nicht absolut zu verstehen, sondern als „wechselseitige Akzentuierung“ (229). In beiden Fällen biete das Muse-

um für seine Gegenstände eine nicht alltägliche Kulisse, die jedes einzelne Objekt als ein besonderes hervorhebt, damit unseren Gesichtssinn auf ungewohnte Weise anspricht und uns auffordert, den Modus des Sehens zu verändern. Das „Reich des Sichtbaren“ (234) breite sich selbst in verschiedene Richtungen aus, „wenn es nicht künstlich in ein Sonntagsreich des reinen Sehens entrückt wird, sondern der Lebenswelt verbunden bleibt“.

Um aber das Exponat als ein museal Sichtbares „mitsamt seinen *perzeptiven, kognitiven und praktischen Horizonten*“ wahrzunehmen, ist – in der Tradition der Husserlschen Philosophie – „Blickenthaltung“ zu üben, was so viel bedeutet, wie Abstand von alltäglich gewohnten Perspektiven zu gewinnen. Eine derartige Wahrnehmungsveränderung hat, worauf auch Plessner hinweist, ihren Sinn darin, „mit der Sichtbarkeit doppelt ernst zu machen“ und sie „über[zu]betonen“:

„Ohne die künstliche Überpointierung würde das Gesehene sich unauffällig einem Gesichts- und Handlungsfeld einfügen und hinter seiner Zweck- und Lebensdienlichkeit verschwinden. Die Eigenvalenz der Dinge und ihre mögliche Polyvalenz fällt erst ins Auge, wenn die Sehzwänge durchbrochen und gewohnte Zusammenhänge verformt oder verfremdet werden [...]. Das wiedererkennende Sehen ist allzu schnell bereit, zu vertrauten Ansichten und Hantierungen zurückzukehren und sich einer Ordnung des Sichtbaren zu überlassen, als sei sei unabänderlich“.

Waldenfels skizziert im folgenden diverse „Horizonte des Sichtbaren“: Zuerst verweist er auf den synästhetischen Zusammenhang alles Sichtbaren und erörtert in diesem Kontext die „Blickführung“ (235) und das „Bezugsfeld des Sehens“. Das Sehen sei wie jede Tätigkeit, das zum Lernen führen soll, ein Handeln, das die

„Eindrücke und Einfälle des Augenblicks übersteigt. Das Gelernte läßt sich umsetzen in ein eigenes Sehen und Tun, das sich an der Welt außerhalb des Museums erprobt. Bilder und Photos, die wir betrachten, Werkzeuge und Wohnstätten, die wir uns vor Augen führen, lassen uns die alltägliche Umwelt mit anderen Augen sehen [...]. Insofern sind Museen als Orte des Sehens zugleich *Schulen des Sehens*, die unseren Blick einüben für neue Erfahrungen“ (235-236).

Waldenfels sieht die Museumspädagogik aufgefordert, eine solche „Schule des Sehens“ einzurichten und zu begleiten. Verschiedene Institutionen und Organisationsformen könnten die Möglichkeit zur Kommunikation, zum Austausch über das Gesehene bieten. Hilfreich sei ein

mündlicher, schriftlicher oder apparativer Führer, der, sei es „im spontanen Gespräch der Besucher“ (236), sei es durch Filme und Vorträge, das Gesehene veranschaulicht und vertieft. Nach Waldenfels ist es aber nicht adäquat, in solchen Veranstaltungen über die Fremdheit des Fremden hinwegreden zu wollen, ist es doch gerade „das Unkommunikable in der Kommunikation [...], was unsere Erfahrungen in Gang hält. Das gilt auch für das Unsichtbare im Sichtbaren, das nie seinen erschöpfenden Ausdruck findet“.

Sodann sei laut Waldenfels der Herstellungs- und Entstehungszusammenhang des Exponats einer der vielfältigen „Horizonte des Sichtbaren“. Jede eigene oder museumspädagogisch ausgerichtete Aktivität, die dazu führt, daß der Besucher vor dem Exponat zeichnet, bastelt oder sich anders in ein Exponat hineinversetzt und sich so dem Verständnis des Entstehungszusammenhangs nähert, hat Anteil an der Bewegung des Sichtbarwerdens:

„Das Sehen, das einem Tun entspringt, verwandelt sich zurück in ein Tun, der ursprüngliche Nexus von Augen und Hand beginnt sich wiederherzustellen. Sowenig es einen ‚Raffael ohne Hände‘ gibt, sowenig gibt es einen Betrachter ohne Hände, auch wenn Museumswärter das gerne sähen“ (237).

Das Museum kann die Vor- und Rückverweise der Eigenbewegung eines Exponats stützen, indem es sich selbst zur Werkstatt macht wie z.B. die Bauern- und Bergwerkmuseen mit ihren Arbeitsräumen. Waldenfels ist der Ansicht, daß die Sehlust „vielfach mit Tribschicksalen durchsetzt“ ist, da individuelle Konstruktionen und Rekonstruktionen des Exponats immer auch biographisch tingiert sind. Und wenn dabei Traumatisierungen und Idiosynkrasien offenbar werden, so tendiert die „doppelte Bewegung der Historisierung und Ästhetisierung [...] zu einer Neutralisierung dieser Leidensgeschichten“ (238).

Drittens kommt Waldenfels auf den „räumliche[n] Rahmen der Museumsanlage“ zu sprechen. Die Einbettung des Museums in seine Umgebung sei Movens und Katalysator für die Veränderung der Wahrnehmungsprozesse.

„Das Museum, das wir betreten, ist niemals nur ein Behälter, es ist ein mehr oder weniger passendes Raumfeld für das sehende Gehen und gehende Sehen des Besuchers, sei es, daß ein bestehendes Gebäude dem Museumszweck angepaßt wird, sei es, daß es zu diesem Zweck geschaffen wird wie unsere neuen Museumsbauten“ (238).

Schon die Nachbarschaft der Exponate zueinander schafft ein solches wahrnehmungsrelevantes Umfeld. Waldenfels führt zur Illustrierung die Alte Pinakothek in München mit ihren neutral gehaltenen Museumsräumen an und kontrastiert sie mit dem „historischen Kolorit“ des Cluny-Museums in Paris. Kontraste in einem einzigen Museumsbau werden vorzüglich am Musée d’Orsay sichtbar: Dort habe sich ein ehemaliger Stadtbahnhof mit seiner Eisenkonstruktion in eine Aufbewahrungsstätte für impressionistische Bilder verwandelt. Diese und andere Beispiele könnten zeigen, „wie wenig der Museumsbesuch sich auf eine bloße Anschauung von Ausstellungsstücken beschränkt und wie sehr das Sehen im Kontext durch die räumliche Umgebung gefördert oder behindert wird“ (239).

Ebenfalls die städtebauliche Lokalisierung des Museums – dies betrifft den vierten Wahrnehmungshorizont – hat ihre Wirkungen auf den Modus des Sehens. Beispielsweise lassen sich vom obersten Stockwerk des Centre Pompidou die Dächer und Türme von Paris überblicken, Giacomettis Gehende sind auf der Museums-Estrade in Saint-Paul-de-Vende vor dem offenen Meer postiert oder im Skulpturengarten von Otterlo „schreiben die eisernen und steinernen Figuren sich in Baumzeilen und Wiesenflächen ein bis hin zu einem Spiel auf der Schwelle von Kultur und Natur“ (239).

Waldenfels beendet seine Ausführungen damit, daß er die Museen in den Horizont einer Öffnung ins Unbekannte setzt. Begrüßenswert wäre es, wenn sie „ihre Sehenswürdigkeiten an den Fragwürdigkeiten des Lebens erproben, indem sie selber solche erzeugen“ (242). Der Titel des Aufsatzes: „Der herausgeforderte Blick“ lehnt sich an einen Gedanken H.M. Enzensbergers an, demzufolge „das Wesen des Museums als eines Ortes der Tradition [...] nicht Konsekration, sondern Herausforderung“ (240) ist. Waldenfels überträgt nun dieses Postulat auf das Sehen im Museum: Die Herausforderung liegt darin, sich den verschiedenen Facetten des Sehens, den diversen Wahrnehmungshorizonten zu stellen. Die geeignete Weise, diesen Herausforderungen praktisch zu begegnen, ist, das Museum mit Freude am Dialog zu betreten. Hier erinnert er an Merleau-Ponty⁸, mit dessen Devise: „Man sollte ins Museum gehen wie die Maler: in der Freude am Dialog“ (225) er seinen Aufsatz begonnen hatte.

8 Merleau-Ponty hat sich in seinen Publikationen „Das Auge und der Geist“ (1984) und „Das Sichtbare und das Unsichtbare“ (1986) unter ontologischen Gesichtspunkten mit dem Sehen beschäftigt.

Fazit

Alle referierten Autoren sind sich dahingehend einig, daß eine Veränderung der individuellen Wahrnehmungsgewohnheiten vonnöten ist, will man zu verbessertem Sehen gelangen. Dabei wird es sich einerseits um einen längerfristigen, kontinuierlichen Lernprozeß im Sinne des Zuwachses von Erfahrungen handeln. Andererseits ist es eine elementare Lernvoraussetzung, sich spontan dem Fremden und Ungewohnten, auf das man im Museum trifft, zu öffnen.

Burchartz betont, daß insbesondere eigene gestalterische Aktivitäten für das Schauenlernen unerlässlich sind. Diese Auffassung teilt auch Arnheim, der auf das körperliche Moment des Sehens abhebt: Je bewußter der Mensch das Gesehene auch körperlich aufnimmt, desto „intelligenter“ wird sein Sehen sein. Rumpf geht vom Prinzip der Irritation aus, die den Eintritt in ein verlangsamtes, von vorschnellem Zugreifen befreites Sehen des Exponats ermöglicht.

In unserem Zusammenhang ist die Theorie der „virtuellen Bewegung“ Palágyis von Bedeutung, insofern sie das Sehen als einen per se körperbezogenen Akt auffaßt. Weniger die Irritation als die Dialektik von Annäherung und Entfernung, die das Vertraut- bzw. Fremdwerden bewirkt, steht im Zentrum der Überlegungen Plessners. Danach hat man sich von den selbstverständlichen Sehgewohnheiten des Alltags freizumachen, um dem Ausstellungsstück „mit anderen Augen“ begegnen zu können. Waldenfels begreift das Museum in seiner historischen Dimension als einen Ort, der „uns die Welt anders sehen läßt“. Eine Bedingung hierfür sieht er in der besonderen räumlichen Umgebung, in denen sich nicht nur das Exponat, sondern auch das Museum als architektonisches Gebilde befindet.

Für die „Perspektiven musealer Wahrnehmung“, wie sie im vierten Kapitel erarbeitet werden, stellt das gesichtete Material einen Fundus dar, aus dem die eigene Konzeptionalisierung des Sehenlernens schöpfen wird. Soviel sei bereits jetzt vorweggenommen, daß den Aspekten des körperlichen Erlebens, der Irritation und des Raumempfindens dort besonders Gewicht beigemessen wird.

PERSPEKTIVEN MUSEALER WAHRNEHMUNG

Das Vorhaben

Einleitend wurde bemerkt, daß es Aufgabe dieser Arbeit sein wird, ein Konzept für das Sehenlernen von Exponaten und Installationen¹ im musealen Bereich zu entwickeln. Dieses Konzept soll in den Dienst museumspädagogischer Arbeit gestellt werden, für die Noelke (1988) „die Hinführung zum Sehen [...] geradezu als Maxime“ (8) betrachtet. Unter Sehenlernen soll dabei eine methodisch induzierte Ausrichtung der Wahrnehmung auf das Exponat hin verstanden werden, wobei die Subjektivität des Betrachters als ein wesentliches Moment des Lernens eingeschlossen ist. Das didaktische Mittel hierzu ist eine fünfstufige Reihe von Fragen, die dem Besucher gestellt werden.

Zur theoretischen Grundlegung wird auf den „Übergangskreis“ zurückgegriffen, dessen Architektur hier in den Bereich des Museums transferiert wird. Der „Übergangskreis“ wiederum, ein vom Verfasser selbst (Dech 2001) entwickeltes körper- und psychotherapeutisches Verfahren, fußt auf den Überlegungen des holländischen Bewegungswissenschaftlers J.W.I. Tamboer (1991, 1994), der mit „Bedeutungsrelationen“ menschliches Wahrnehmen und Bewegen grundsätzlich als Handeln auffaßt und jegliches Handeln in Kategorien von Bedeutungsrelationen beschreibt. Auf diese Weise soll handlungstheoretisch dem Postulat eines „relationalen Menschenbildes“ (1991: 68) entsprochen werden, das ohne den hergebrachten Leib-Seele-Dualismus auskommt. Die fünf Stufen von Bedeutungsrelationen des „Übergangskreises“, welche die Dynamik der jeweils angestrebten Entwicklungsprozesse in der „Neuorganisationssequenz“ (Dech 2001: 30), der mittleren von insgesamt drei Sequenzen verdichtet, finden sich im vorgestellten Konzept des Sehenlernens wieder als fünf „Perspektiven musealer Wahrnehmung“. Schließlich besteht eine Aufgabe darin, das eigene Konzept an existierende museumspädagogische Arbeiten und Theorien des Sehenlernens anzuschließen.

¹ Der sprachlichen Einfachheit halber soll im folgenden nur von Exponaten gesprochen werden.

Zum „Übergangskreis Sehhandeln“ ist jeder eingeladen, der sich auf ein Experiment bei der Begegnung mit dem Exponat einlassen und Zeit dafür investieren möchte. Die insgesamt 18 Fragen sind so gestellt, daß sie von jung und alt und Besuchern jedes Bildungsgrades zu beantworten sein dürften. Des weiteren sind sie so formuliert, daß sie beim Betrachten prinzipiell jedes Exponats sinnvoll gestellt werden können. Da es sich hier aber um ein Konzept des Sehenlernens handelt, liegt es nahe, solche Ausstellungstücke zu bevorzugen, die sich in erster Linie dem Betrachten erschließen und bei denen das Visuelle nicht als bloßes Mittel zum Zweck der Ingangsetzung kognitiv-reflektorischer Prozesse dient. Die kritische Botschaft beispielsweise, die von einer politischen Karikatur vermittelt wird, läßt sich auf dem hier vorgeschlagenen Wege des Sehenlernens kaum besser entschlüsseln als auf konventionellem Wege. Auch könnten ethische Vorbehalte ins Feld geführt werden, weil z.B. dem moralischen Appell einer Dokumentationsausstellung zu Kriegsverbrechen durch eine Veränderung des wahrnehmenden Blicks allein nicht entsprochen werden kann. Das besagt jedoch nicht, daß eine Anwendung des „Übergangskreises Sehhandeln“ in solchen Fällen grundsätzlich ausgeschlossen wäre; nur liegen die Prioritäten eben auf der Seite der schauenden Wahrnehmung.

Die Führung mit dem „Übergangskreis Sehhandeln“ will überdies nicht in Konkurrenz zu existierenden Modellen der Präsentation treten, sondern versteht sich als ein komplementäres Angebot zu diesen. Wie heutzutage in vielen Museen üblich, wird der Text auf Tonträger aufgenommen und dem Besucher zusammen mit einem Wiedergabegerät (einem Audioführer/Audiophon)² im Eingangsbereich zur Verfügung gestellt. Grundsätzlich kann der Text mit den 18 Fragen beim Betrachten von mehreren Ausstellungsgegenständen hintereinander gehört werden. Jedoch erscheint es mir günstiger zu sein, sich auf ein, zwei oder maximal drei Exponate pro Museumsbesuch zu beschränken, zumal zu dieser Art der Führung ein Zeitraum von ca. 15 bis 20 Minuten pro Exponat zu veranschlagen ist. Schließlich geht es um die Intensität des Wahrnehmens und nicht um das Aufnehmen möglichst vieler verstreuter Informationen in möglichst kurzer Zeit³.

2 Dieser Vorschlag sollte jedoch niemanden daran hindern, den „Übergangskreis Sehhandeln“ auch dialogisch, zu zweit oder in einer Gruppe zu praktizieren.

3 Terlutter (2000) bemerkt, indem er sich auf Graf/Treinen bezieht, daß „bei der Untersuchung der durchschnittlichen Verweildauer vor einem Objekt im Museum [...] festgestellt [wurde], daß der Großteil der Besucher nur 5 bis

Was die bereits angesprochene Alternative von Besucherorientierung und Gegenstandsorientierung angeht, setzt der „Übergangskreis Sehhandeln“ zwar primär an den individuellen Wahrnehmungsleistungen des Menschen an, kommt aber dem vielbeschworenem Unterhaltungsbedürfnis des Publikums kaum entgegen. Und insofern der Besucher dazu angehalten wird, sich der Betrachtung des Ausstellungsstückes für eine gewisse Weile zu überlassen, ließe sich von einer subjektzentrierten Gegenstandsorientierung sprechen.

Leitlinien zur Konstruktion

„Je tiefer der Raum,
desto länger der Weg zu sein Ecken“

Verwirklichung von Bedeutungsrelationen

Gleichsam als Rohstoff für die Konstruktion des Konzepts sollen Bedeutungsrelationen dienen, unter deren Verwendung der Verfasser bereits den „Übergangskreis“ als ein integratives Konzept der Körper- und Psychotherapie (Dech 2001) entworfen hat. Es mag überraschen, daß ein museumspädagogisches Konzept auf einer „Philosophie der Bewegungswissenschaft“ (Tamboer 1991, 1994) fußt; doch zunächst einmal zu der Frage, was unter „Bedeutungsrelationen“ zu verstehen ist:

Ausgehend von der Einsicht in die theoretische Untauglichkeit und bewegungstherapeutische Inpraktikabilität eines Leib-Seele-Dualismus konstruierte J. W. I. Tamboer ein bewegungstherapeutisches Modell auf der Basis eines nicht-dualistischen, relationalen Körperbildes. Dieses schließt er sowohl an die Grundideen der modernen Physik als auch an die existentialistisch-phänomenologische Anthropologie Merleau-Pontys an, wonach jeder Mensch schon vorbewußt „intentional handelnd einbezogen“ (Tamboer 1991: 66) in eine für ihn bedeutungsvolle Welt ist. Anders ausgedrückt: „Im Rahmen eines relationalen Körperbildes haben wir es immer mit einem ‚Weltverstehen-in-Aktion‘ zu tun, d.h., der Mensch erscheint primär als ein handelndes Wesen“ (68).

Dieses Verhältnis zwischen Mensch und Welt bezeichnet der Begriff der Bedeutungsrelation, und Handeln ist in diesem Sinne die Verwirklichung

15 Sekunden vor einem Objekt verweilt – relativ unabhängig von der Art der Kulturobjekte, der Größe der Sammlung, vom Geschlecht und vom Alter der Besucher“ (180).

von Bedeutungsrelationen. Einzelne Handlungsformen wiederum sind Verwirklichungen einer spezifischen Bedeutungsrelation, die immer dynamischer Natur sind und sprachlich mit Aktionsverben („denken“, „sprechen“, „fühlen“, „bewegen“ usw.) benannt werden. Bedeutungsrelationen können in verschiedenen Ordnungssystemen des Handelns aktualisiert werden, die ich als „Handlungstypen“ bezeichne. So spreche ich beispielsweise von „Berührungshandeln“, „Bewegungshandeln“ und „Sprechhandeln“ (Dech 2001: Kap. 5).

Auf einen Museumsbesuch läßt sich das Tamboersche Handlungsmodell folgendermaßen applizieren: In Museen geschieht das Wahrnehmen von Exponaten primär auf dem Wege des Sehens. Weil davon auszugehen ist, daß das Sehen in einem Museum als ein absichtsvolles Tun aufzufassen ist, fasse ich es im Sinne Tamboers als ein Sehhandeln auf, das die Bedeutungsrelation „sehen“ verwirklicht. Zwar wird das Sehen gemeinhin der Sinnlichkeit („Gesichtssinn“) zugeordnet, doch ist es als eine Handlung ebenso sehr ein geistiger Prozeß.

Im folgenden wird das Sehhandeln aus fünf „Perspektiven“ betrachtet; es sind dies die auf den visuellen Wahrnehmungsakt bezogenen Bedeutungsrelationen der Neuorganisationssequenz des „Übergangskreises“: (1.) „*annähern*“, (2.) „*akzeptieren*“, (3.) „*loslassen*“, (4.) „*bildhaft werden lassen*“ und (5.) „*sich einigen*“ (zum Sinn dieser Bedeutungsrelationen vgl. Dech 2001: Kap. 2.5).

Die Begegnung mit dem Exponat

„Alles Wissen geht durch den Stand der Frage“
(Gadamer zit. nach zur Lippe 1990: 30).

Die Reihe der 19 Fragen beantwortet der Besucher jeweils vor einem Exponat. Es handelt sich dabei um eine Aufeinanderfolge von fünf Perspektiven, wobei sich jede dieser Perspektiven wiederum in fünf Stufen auffächert. Die Kommunikation beginnt mit der Verwirklichung der Bedeutungsrelation „*annähern*“ (Phase 1). Nach dieser ruhigen Phase kann sich der Museumsbesucher mit dem Exponat anfreunden (Phase 2: „*akzeptieren*“); damit ist die Voraussetzung gegeben, es spielerisch zu entdecken (Phase 3: „*loslassen*“). Alsdann soll der zeitliche, räumliche und kulturelle Kontext vorstellbar werden, in den der Ausstellungsgegenstand eingebettet ist (Phase 4: „*bildhaft werden lassen*“). In der fünften

und letzten Phase sollte der Besucher dem Exponat mit verstehenden Gefühlen begegnen („*sich einigen*“).

Die Stufenlogik des Sehenlernens läßt sich folgendermaßen beschreiben: Nehmen wir noch einmal die fünf ausgewählten Bedeutungsrelationen „annähern“, „akzeptieren“, „loslassen“, „bildhaft werden lassen“ und „sich einigen“. Jede von ihnen hat eine zweifache Funktion, indem sie erstens einer der fünf Perspektiven ihr Gepräge gibt und zweitens innerhalb jeder Perspektive den inhaltlichen Rahmen einer Frage bestimmt.

Illustrieren wir dies der Einfachheit halber am Beispiel der zweiten Perspektive. Sie steht im Zeichen des „Akzeptierens“ und wird den Namen „kontaktpürende Perspektive“ bekommen. Jede der fünf Fragen nun, die aus dieser Perspektive gestellt wird, fordert zu einer Antwort auf, in der sich eine der fünf oben genannten Bedeutungsrelationen („annähern“, „akzeptieren“, „loslassen“, „bildhaft werden lassen“, „sich einigen“) verwirklichen soll. Insgesamt ergeben sich vom Ansatz her 25 Antworten als Verwirklichung von fünf Bedeutungsrelationen in fünf Perspektiven. In der Praxis verhält es sich allerdings nicht so methodisch rein.

Beispielsweise hat die Verwirklichung der Bedeutungsrelation „bildhaft werden lassen“ in der fünften Perspektive die Tönung des „Sich-einigens“, während sie in der dritten Perspektive die spezifische Tönung des „Loslassens“ hat. Diese nur scheinbar schwierigen Verhältnisse werden sich bei näherer Betrachtung gewiß entkomplizieren. Die Architektur des Fragenkatalogs beschränkt sich bewußt auf lediglich fünf konstitutive Elemente, die miteinander kombiniert werden. Wahrnehmungs- und lernpsychologisch setze ich bei dieser Reduktion auf den Wiedererkennungseffekt, der die Orientierung erleichtert.

Die Grundidee für die Architektur entstand in kontinuierlichem Selbstversuch über Monate hinweg. Experimentierfeld war zunächst die Religionskundliche Sammlung der Universität Marburg, sodann erprobte und modifizierte ich das Konzept in verschiedenen Museen der Stadt Frankfurt/Main. Das Resultat dieser Erkundungen wird im letzten Hauptkapitel vorgestellt.

Konkretisierung: Klassifizierung von Perspektiven

Ich unterscheide fünf Perspektiven:

- Erstens die *ruhende* (Bedeutungsrelation: „annähern“),
- zweitens die *kontaktpürende* (Bedeutungsrelation: „akzeptieren“),
- drittens die *erlebnisorientierte* (Bedeutungsrelation: „loslassen“),
- viertens die *kontextuelle* (Bedeutungsrelation: „bildhaft werden lassen“) und
- fünftens die *verbindende* (Bedeutungsrelation: „sich einigen“) Perspektive.

Die letzte der fünften Perspektive soll auf die Rezeption des – sachlich gehaltenen – Informationstextes überleiten. Mittels der beiden Komponenten, den „besucherorientierten“ Fragen und dem „gegenstandsorientierten“ Informationstext, wird der Erkenntnis gefolgt, daß der vornehmlich in den siebziger/achtziger Jahren debattierte Konflikt zwischen sensual-affektiver und rational-kognitiver Aneignung als obsolet anzusehen ist.

Konzeptionalisierung

Erstinformation

Zu Beginn des „Übergangskreises Sehhandeln“ erhält der Besucher einen Informationstext, der die wichtigsten Sachfragen zu dem jeweiligen Exponat klärt und das Notwendige in verständlicher Sprache erläutert. Es geht um solche Dinge wie Art, Bezeichnung oder Titel des Exponats, Herstellungszeit, Fundort, Funktion, Produzent (Künstler), Thema eines Kunstwerks etc. Die Ausführlichkeit des Textes richtet sich nach der *prima-vista-Zugänglichkeit* des zu betrachteten Ausstellungsstückes (vergleiche 5. Kapitel: Weiterführende Informationstexte).

Eingangsfrage

„Welche Frage oder welche Fragen stellen sich Ihnen beim ersten Betrachten des Exponats?“

Diese erste Frage, die das Interesse des Besuchers an dem Exponat seiner Wahl ernst nimmt, möchte ihn dort „abholen“, wo er steht. Die Ant-

wort, welche er sich selbst gibt, dient der Vergewisserung seines Interesses am Gegenstand. Indem der Besucher nun die darauffolgenden Fragen beantwortet, tritt er in die „Perspektiven musealer Wahrnehmung“ ein und durchläuft diese schrittweise.

Perspektiven und Stufen

Die ruhende Perspektive

Frage: Schaffen Sie es, in dieser Situation gar nichts zu tun?

In der ruhenden Perspektive soll für die Wahrnehmung des Exponats Raum entstehen. Zunächst also geht es um Kontemplation im Sinne des ruhigen absichtslosen Gewähren- und Geschehenlassens.

In dieser Phase wird nur eine Frage gestellt, auf die hin der Besucher für einige Minuten mit sich und dem Exponat allein gelassen wird. Er soll nichts weiter tun, als für einige Augenblicke nichts zu tun. Möglich, daß Irritationen im Besucher aufkommen; gewiß aber wird sich seine mitgebrachte Wahrnehmungsdisposition ändern. Vielleicht schweift sein Blick mehr oder minder zielgerichtet zum Exponat hinüber, und bleibt da und dort haften.

Doch auf jeden Fall nimmt der Museumsbesucher Distanz von seinen alltäglichen Wahrnehmungsmustern. Durch dieses Abstandnehmen vom Alltäglichen ereignet sich nolens volens eine größere Nähe zur momentanen Umgebung, die auch von der Gegenwart des Exponats definiert ist. Die ruhende Perspektive berührt tendenziell nicht nur den Gesichtssinn, sondern überhaupt alle Sinne: Der Raum hat seine spezielle Akustik, sein besonderes Licht, die Luft ist vielleicht sehr trocken, womöglich ist auch der Geruchssinn beansprucht usw.

Die Frage „Schaffen Sie es, in dieser Situation gar nichts zu tun?“ soll zunächst einmal den Kontrast zwischen der herkömmlichen Wahrnehmung der Alltagswelt und der nunmehrigen Situationswahrnehmung bewußt und spürbar machen. Die Aufmerksamkeit ist nicht notwendigerweise intentional auf das Exponat gerichtet. Vielmehr geht es darum, durch Einstimmung auf diese museale Situation eine erste Annäherung an das Exponat zu erreichen.

Anbindungen: Es ist nicht unbedingt ein museumspädagogisches Novum, dem Betrachter ein ruhiges Verweilen vor dem Exponat anzuraten. Nur geht man zumeist nicht so weit, ihm für einige Augenblicke ein

gänzlich absichtsloses Gewährenlassen zu empfehlen, bevor er sich dem Ausstellungsgegenstand zuwendet. Dennoch ist der Gestus der Kontemplation unbestritten eine der Aneignung des Gegenstandes förderliche Haltung. Es sei hier nur an Rumpf erinnert, der anlässlich der „dritten Phase der Gebärde der Besichtigung“ davon spricht, daß sich der Blick des Besuchers langsam auf das Exponat richten sollte, um dort länger zu verweilen. Dies sei notwendig, damit man den sich rasch einstellenden Rationalisierungen nachhaltig entgegenwirken und das Gesehene sinnlich und möglichst unbefangen aufnehmen könne: „Ich könnte mir schon jemand wünschen, der mich lehrte, möglichst langsam zu sehen, auf die schnellen Blicke der Einordnung und des Vergleichs – die sich sofort einstellen – zu verzichten“.

Überhaupt ist es, ratsam, so Rumpf, Zeit und Raum für die Wahrnehmung entstehen zu lassen, um eine neue Sicht der Dinge zu ermöglichen, die in der abwartenden Haltung eine unaufdringliche Nähe stiftet:

„Die langsamen Gesten, die leise Sprache, der behutsame Blick [...], die Haltung, die nicht schon Bescheid weiß, sondern die Leere erträgt und warten kann – das sind Züge einer Kulturarbeit, die hoffentlich Zukunft hat. Und die aus der Gebärde der Besichtigung eine Gebärde der Aufmerksamkeit und eine Gebärde der Annäherung werden lassen könnte“.

Ähnlich wie Rumpf sprechen Hildebrandt und Kravagna (1995) im Kontext ihrer Überlegungen zu Betrachtungsweisen von Exponaten explizit von dem „Prinzip der Langsamkeit“ (242) und stellen folgende Fragen:

„Können wir uns das leisten? Wie machen wir es, aus der Bilderjagd herauszukommen, das Flüchten von einem Museumsobjekt zum anderen zu vermeiden? Was wird möglich, wenn ich verweile? Was wird vermieden anhand der Eile? Wenn wir das Museum als Freiraum sehen – und so sehen wir es –, dann muß die Langsamkeit gerade hier möglich sein“.

Neben diesen Autoren lassen sich weitere Fürsprecher für ein kontemplatives Betrachten der musealen Exponate anführen: Auer (1974) hebt hervor, die meisten musealen Präsentationsmethoden seien

„in erster Linie für die Betrachtung durch den einzelnen Besucher ausgelegt – und das mit gutem Grunde! Denn es kommt ja schließlich auf eine konzentrierte, ruhige, störungsfreie Beeindruckung an – es ist wesentlich, daß eine persönliche, geistige Verbindung, ein psychischer Kontakt zwischen dem Objekt und dem Beschauer hergestellt wird, eine Rezeptionsbrücke, die selbst bei überwiegend nüchternem Informationsgehalt der Objekte eines emotionalen

Anteils nicht entbehren wird und sei es nur unbewußt durch die Darstellungsmittel, die das Objekt umgeben“ (74).

Auch Kipphoff fordert eine ruhige, kontemplative Atmosphäre bei der Betrachtung von Gegenständen: „Ich halte es für nötig, wieder Situationen der Konzentration und der Ruhe zu ermöglichen“, die einen gewissen Gegenpol zu den „schnellen Bilder[n] des Alltags“ (zit. nach Vie Gregg 1994, 5) bieten. Das Museum fungiert als Ort der Besinnung, und zwar deshalb, weil es „mit seiner anonymen Öffentlichkeit als eine relativ gesicherte, angstfreie und ruhig gerichtete Sphäre erfahren wird“ (Jürgensen 1995: 124).

Es bliebe noch der Gedanke Lenz-Johanns (1990) anzuführen, der das Museum als einen säkularisierten Sakralraum versteht, in dem an „die Stelle des religiösen Ritus [...] die Kontemplation in einer ästhetischen Distanziertheit“ (1990: 268) getreten ist.

Die kontaktpürende Perspektive

Nach der ruhenden dient die kontaktpürende Perspektive dazu, mit dem Exponat bekannt zu werden, sich mit diesem vorerst noch fremden Gegenstand – im umgangssprachlichen Sinne – „anzufreunden“. Der Besucher soll in dieser Phase erstmalig annehmen und möglichst unvoreingenommen hinnehmen, was er sieht. Deshalb steht diese Perspektive unter dem Leitbegriff des Akzeptierens. Die Fragen, die gestellt werden, beziehen sich auf die äußeren, physikalischen Eigenschaften des Objektes.

Anbindungen: Die skizzierte Theorie der „virtuellen Bewegung“ des ungarischen Wahrnehmungstheoretikers M. Palágyi liefert ein Bezugsfeld für die kontaktpürende Perspektive, insbesondere für ihre zweite Stufe. Schon Rumpf hatte die Theorie Palágyis zur Begründung seines sinnlichkeitspädagogischen Ansatzes herangezogen. Um es in Erinnerung zu rufen: Palágyi ging davon aus, daß jede Sinneswahrnehmung Resultat einer „virtuellen Bewegung“ ist, d.h. einer auf einen beliebigen Gegenstand bezogenen Form des aktiven Unterscheidens, deren Grundlage die Selbstberührung ist und die auf das äußere Objekt in Form einer Berührungspantasie übertragen wird. Wir hatten erwähnt, daß auch das Sehen nach Palágyi ein Vorgang ist, dem das Basalprinzip von Berühren und Berührtwerden zugrunde liegt: Einerseits tasten die Augen das gesehene Objekt ab, andererseits phantasieren wir uns als von unseren eigenen Tastempfindungen berührt. In diesem Sinne sind alle Fragen der

kontaktpürenden Perspektive solche, die eine wechselseitige Berührung von Betrachter und Betrachtetem herstellen, dabei die Phantasiebildung anregen und die Bewußtwerdung eigener Phantasien forcieren. Die Theorie Palágyis erlaubt es – ganz unmetaphorisch –, von einer visuellen Beziehung zu sprechen, wodurch die Härte des in den Museen bestehenden Berührungsverbots vielleicht etwas gemildert wird⁴.

Volumen

Erste Frage: Welches Volumen hat das Exponat im Verhältnis zu dem Ihres Körpers?

Diese Frage soll der Besucher beantworten, nachdem er die Proportionen des Ausstellungsstücks mit seinen Körpermaßen (z.B. überlebensgroß, breit wie eine Handfläche) verglichen hat. Mit seiner Antwort verwirklicht er die Bedeutungsrelation „annähern“, insofern er sich räumlich in das Betrachtungsobjekt hineinversetzt oder umgekehrt, indem er es sich wahrnehmend und vergleichend inkorporiert. So wird Distanz reduziert und der Besucher kann das Exponat in seiner räumlichen Ausdehnung an sich herantreten lassen.

Anbindungen: Wie sehr die körperliche Organisation des Menschen die Wahrnehmung fremder Gegenstände bestimmt, wird aus den Überlegungen Arnheims deutlich, nach denen unsere Körperlichkeit die Bedingung der Möglichkeit dafür ist, daß Phänomene der Außenwelt der eigenen Erfahrung zugänglich, ihr kompatibel sind. Wenn im „Übergangskreis Sehhandeln“ nach dem Volumen des Exponats gefragt wird, geht hier ebenfalls das von Arnheim herausgeforderte Wechselverhältnis zwischen Betrachter und Betrachtetem mit ein. Auch Breithaupt (1994) konnte feststellen, daß im Museum bei „erwachsenen Besuchern [...] sich eine Annäherung über Körperwahrnehmung als sinnvoll“ (310) erwies.

4 Dennoch bietet die Theorie Palágyis keinen ausreichenden Ersatz für die Lust haptischer Kontaktaufnahme: „Wann immer die Möglichkeit einer *körperlichen Erfahrung des Museumsobjektes* besteht, bedeutet dies die rituelle Überwindung eines von Kindheit an internalisierten Berührungsverbot. Diese Grenzüberschreitung mag zum Teil die emotionale Intensität der Tasterfahrung erklären“ (Weisen 1990: 83).

Material und Farbe

Zweite Frage: Aus welchem Material oder aus welchen Materialien könnte das Exponat bestehen? Wie ließe sich seine Farblichkeit beschreiben?

Bei Erwachsenen haben die Augen die Funktion übernommen, die beim Kleinkind die Hände haben: das Abtasten der Umwelt. Diese Fähigkeit des Auges, Dinge abzutasten, ist bei den meisten Museumsbesuchen unerlässlich, weil man die Ausstellungsstücke nicht ja nicht berühren darf. Falls die Augen ein vertrautes Bild der Materialien erkennen, werden im Besucher sensorische Erinnerungserfahrungen reaktiviert, die ihm mit der Antwort auf die Frage nach der Materialbeschaffenheit und der Farbgebung wieder bewußt werden.

Nach der Annäherung an das Exponat ist diese Frage insofern eine Verwirklichung der Bedeutungsrelation „akzeptieren“, als mit der visuell-taktilen Kontaktaufnahme auch die Emotionalität, das Gefühl angesprochen wird. Es ist für die Augen ein nicht unbedeutender Unterschied, ob sie auf einen Stein oder auf einen textilen Stoff, auf Marmor oder auf Gips treffen.

Es ist allgemein bekannt, daß Farben Emotionen hervorrufen. Jeder Gegenstand, auch der nicht farblich gefaßte, hat seine Farbe, und diese Farbwahrnehmung versorgt das Gefühl mit reicheren Informationen als es der Fall wäre, wenn – rein hypothetisch – das Material abstrakt als Material, also ohne seine Farblichkeit, wahrgenommen würde.

Sowohl diese zweite Perspektive als auch die dazugehörige zweite Stufe stehen unter dem Aspekt des Akzeptierens, so daß diese Stufe der zweiten Perspektive sehr eng verwandt ist. Beidesmal spielt das Emotionale eine besondere Rolle, das sich folglich auf dieser Stufe inkorporiert.

Anbindungen: „Das Berühren erfolgt mit den Augen“ schreibt Turrell (1993, 40), und Kobbert (1990) verweist darauf, daß die haptische Erfahrung „im hohen Grade emotional getönt“ (75) ist. Sie ist nach Palágyi die „ursprünglichste unter allen Sinnesfunktionen“ und „Wurzel unseres ganzen Empfindungslebens“ (zit. n. Selle 1988: 227). Arnheim (2000) zweifelt nicht daran, daß es „auf allen Stufen der menschlichen Entwicklung eine wirkungsvolle Wechselwirkung zwischen Tast- und Gesichtssinn gibt“ (161). So nimmt es nicht wunder, daß auch das Sehen von Farben zu synästhetischen Erfahrungen führen kann: „Manche Farben können stechend aussehen, wogegen andere wieder als etwas Glattes, Samtiges empfunden werden, so daß man sie gerne streicheln möchte“

(Kandinsky zit. nach Wolffhart 1983: 35). Peters (1996: 22) wies in kunstpädagogischen Experimenten nach, daß man – mit verbundenen Augen – Skulpturen gleichzeitig berühren und zeichnen kann.

Zum besseren Kennenlernen der Gestaltung von Skulpturen gibt Hietkamp (1992: 226) – in Form von Fragen – detaiierte Anleitungen, die das Betasten betreffen. Der Vorteil des Spürens wird schließlich auch von Henschel gesehen und zwar insbesondere im Hinblick auf das Gewahrwerden der Geschichtlichkeit des Kunstwerkes:

„Durch das Erleben der unmittelbaren materialen Anschaulichkeit lassen sich persönliche Beziehungen zu historischen Artefakten und deren Herstellern entwickeln und in Reflexion auf die eigene subjektive Existenz eigenständige Beurteilungskriterien für die Gegenwart als einer Gewordenen gewinnen“ (Henschel 1995: 114).

Merkmale

Dritte Frage: Welche Einzelheiten entdecken Sie am Exponat?

Diese Fragestellung zielt darauf ab, die Bedeutungsrelation „loslassen“ zu verwirklichen. Es geht um ein spielerisches Interesse am Ausstellungsstück: Man kann seine Blicke am Objekt durchaus ziel- und absichtslos schweifen lassen und öffnet sich so für die Möglichkeit der Begegnung mit den Einzelheiten des Exponats.

Manche Objekte mögen von sich selbst aus nur sehr schwer preisgeben, aus welchen Elementen sie bestehen. Man denke etwa an eine perfekt monochrome Marmorkugel. Doch auch hier mag das Spiel das Licht die Wahrnehmung einzelner Momente des Ganzen ermöglichen.

Anbindungen: Selbstverständlich herrscht beim Betrachten eines Ausstellungsstückes die dialektische Beziehung zwischen Wahrnehmen der Einzelheiten und dem Schauen des Ganzen. Daß die Konzentration auf Details der Perzeption des Objekts in seiner Ganzheit durchaus nicht schadet, heben Schuck-Wersig und Wersig (1986) hervor:

„Leute schauen viel häufiger aufs Detail, als man sich so vorstellt, und man sollte sie darin ernst nehmen. Die Genauigkeit, mit der im einzelnen gearbeitet wird, ist für sie gleichermaßen Ausdruck der Liebe für die Sache, wie ein Zeichen, daß sie als kritische und aufmerksame Betrachter ernst genommen werden, und es hilft auch viel beim Verständnis dessen, was da eigentlich ausgestellt wird“ (87).

Weitgehende Übereinstimmung besteht darin, daß eine ins Detail gehende Betrachtung des Exponats wünschenswert ist und durch die Haltung des aufmerksamen, intelligenten oder vorurteilslosen Sehens befördert wird.

Gestalt

Vierte Frage: Was für einen Gegenstand sehen Sie überhaupt?

Diese Frage soll den Besucher stimulieren, die bisherigen, unter Umständen disparaten Seheindrücke zu einem ganzen Bild zusammenzufügen. War es auf der dritten Stufe Ziel, das Ganze als ein Ganzes von Einzelheiten auf sich zukommen zu lassen, so ist die Wahrnehmungsbewegung jetzt eine umgekehrte: Der Besucher sollte versuchen, die vielen Einzelheiten zu vernachlässigen und den vor ihm exponierten Gegenstand in seiner Gestalt, d.h. als ganzes Wahrnehmungsbild vor seinem geistigen Auge entstehen zu lassen. Selbst ein Gemälde, das wir umgangssprachlich als „Bild“ bezeichnen, kann durch die Verwirklichung der Bedeutungsrelation „bildhaft werden lassen“ für den Betrachter nochmals zum Bild werden.

Ich möchte hier nicht in eine erkenntnis- oder wahrnehmungstheoretische Diskussion über das Verhältnis des Ganzen zu seinen Teilen eintreten. Mir ist an der Feststellung der einfachen Tatsache gelegen, daß es jedem Betrachter eines Ausstellungsgegenstandes prinzipiell möglich ist, das eine Mal sich zwanglos den Details hinzugeben (vorherige, dritte Stufe: „loslassen“) und das andere Mal zu versuchen, den Gesamteindruck des Objekts als eines Ganzen in sich entstehen zu lassen.

Anbindungen: Es wurde bereits darauf hingewiesen, daß ganzheitliches Sehen – ein vom Erkennen von Struktureigenschaften abhängiges – Gestaltsehen ist (vgl. Lehmbrock 1978: 76). Das innere Bild, das ein Mensch von etwas Gesehenem in sich trägt, bildet diese Struktureigenschaften ab. Denn sie sind quasi das Gerüst, die Architektur der Wahrnehmung. Zugleich ist Gestalt als Form und Inhalt Umgreifendes nach Arnheim (2000) Träger von Bedeutung: „Wenn wir Gestalt wahrnehmen, setzen wir immer, sei es bewußt, sei es unbewußt, voraus, daß sie etwas bedeutet, d.h., daß sie die Form eines Inhalts ist“ (93). Das mag sowohl für ein real als auch für ein vorgestellt Gesehenes gelten, die beide nach Palágyi (zit. nach Rumpf 1986) unwillkürlich sensomotori-

sche Bewegungen aktivieren, also ein Nachzeichnen der Figur mit den Augen bzw. mit den Tastorganen (der Händen) hervorrufen:

„Wenn wir eine Gestalt mit großen Interesse betrachten, so zeichnen wir ihre Konturen unwillkürlich und wohl auch unvermerkt durch eingebildete Bewegungen nach; ja, es ist überhaupt nicht möglich, Gestalten anders als durch eingebildete Bewegungen zu erfassen“ (74).

Bewegung

Fünfte Frage: Wie wäre dieser Gegenstand bewegt oder belebt vorzustellen?

Verwirklicht werden soll hier die Bedeutungsrelation „sich einigen“: Ein regungs- und bewegungsloser Gegenstand ist eine mortifizierte Sache, jedoch enthüllt er, vorgestellt in Bewegung, neue, dem Besucher zuvor vielleicht nicht bewußte Eigenschaften. Durch diese Vorstellungsaktivität des Besuchers entsteht so etwas wie ein Einklang zwischen ihm und dem Exponat. Allgemein wäre zu überlegen, ob ein gegenständliches Gegenüber nicht dann intensiver gesehen wird, wenn es im Modus des Belebtheins imaginiert wird. Zugleich eröffnet sich dann auch etwas von der Funktion oder vom Daseinszweck des Gegenstandes, das andernfalls womöglich unentdeckt bliebe.

Jeder Ausstellungsgegenstand hat seine bewegte Geschichte, die hier im Museum zum einstweiligen Stillstand gekommen ist. Was ließe sich zu diesem Prozeß, der hier als geronnener vor Augen steht, sagen? Wie ließe sich dieses Objekt wieder bewegen oder beleben? Mit Fragen dieser Art entsteht ein neuer Grad der Vertrautheit.

Anbindungen: Palágyi (1924) unterstreicht den Bewegungscharakter jeglichen Phantasierens: „Jede menschliche Phantasie ist in ihrer letzten Wurzel nichts weiter als Bewegungsphantasie, d.h. nichts weiter als die Fähigkeit, sich von dem einen Ort an den anderen zu versetzen, ohne die Bewegung in Wirklichkeit zu produzieren“ (142). Einen ähnlichen Gedanken formulieren Schuck-Wersig und Wersig (1986), indem sie das Moment der sinnlich-erfaßbaren Bewegung als wesentlich für die wahrnehmende Begegnung von Ausstellungsstücken erachten:

„Dabei spielen auch andere sinnliche Gesichtspunkte eine Rolle: das Angreifen, das in Bewegung und in Funktion setzen, dabei entstehende Geräusche. Und zur Sinnlichkeit des Menschen gehört auch, daß er praktisch in jedem

Augenblick, in dem er herausgefordert wird, einen bestimmten Sinn gezielt zu benutzen, seine anderen Sinne und körperlichen Funktionen nicht abschaltet“ (77).

Überhaupt ist es ein museumspädagogisches Prinzip, das Objekt möglichst lebendig zu präsentieren. Die beim Besucher freigesetzte Phantasie soll das Betrachtete auf diese Weise in seiner „ursprünglichen Wirklichkeit“ (Mackensen 1978: 91), in seiner „Persönlichkeit“ (Lehmbruck 1978: 79) und in seiner „emotionalen Ausstrahlung“ (Auer 1978: 21) restituieren. Alles dies sind Aspekte des Lebendigwerdens im Sinne Lehmbrucks (1978), der dem Objekt die Fähigkeit zuspricht, „Botschaften“ auszusenden, „die über den Urheber und die Epoche Aussagen machen, die in kreativer Weise zu einem ganzheitlichen Kunstwerk zusammengefaßt wurden. Dieser ganzheitliche Charakter verleiht ihm die Kriterien eines ‚Lebewesens‘“ (77).

Meyer (1975) sieht, „besucherbezogen wie objektbezogen“, eine wichtige Aufgabe des Museumspädagogen in der „Dimension des Lebendigen“ (116). Schließlich sollte es, so Tripps (1990) „stets Grundsatz der Gestaltung der Bildungsarbeit der Museen sein“, das „Bewahrte lebendig zu halten, es entsprechend den konkreten Bedingungen zu handhaben und durch neue Ideen zu vervollkommen“ (4).

Die erlebnisbezogene Perspektive

Neugierde und Erleben stehen hier im Vordergrund. Die Fragen wollen zu einem spielerischen Umgang mit der Wahrnehmung des Gegenstandes hinführen. Den Aspekt des Spielerischen assoziiere ich mit der Bedeutungsrelation „loslassen“. Zum Loslassen gehört ebenfalls der Versuch des Betrachters, sich aus seiner Ich-Fixierung zu lösen und versuchsweise einmal an die Stelle des Objekts zu treten, einen Rollentausch vorzunehmen und das Exponat frei sprechen zu lassen.

Anbindungen: Den Begriff „Erleben“ deutet Ziegenspeck (1997b) in ethnologischer Einfühlung wie folgt:

„Die Vorsilbe ‚er‘ weist auf innere (Verarbeitungs- und Aneignungs-) Prozesse hin, so daß man sagen kann, das Leben (außen) wird erst dann zum individuellen (inneren) Besitz, wenn die jeweilige Situation wahrgenommen, verarbeitet und – bewußt oder unbewußt – für bedeutsam erklärt, also gespeichert und damit verinnerlicht wird“ (1).

Aus pädagogischer und psychologischer Sicht ist es „schon immer ein wichtiger und bereichernder Faktor in der Entwicklung der individuellen menschlichen Persönlichkeit gewesen, Kreativität und Phantasie sowohl zu besitzen als auch sie zu leben“ (Schratz-Hadwich 1992: 86). An die Neugier und das eigene Erleben knüpften auch die ersten museumspädagogischen Praktiken in den zwanziger Jahren des letzten Jahrhunderts an. Von A. Lichtwark wird berichtet, daß er Kindern Bilder nicht erklärte, um sie nicht mit Wissensstoff zu belasten, sondern versuchte, sie zu einem Gespräch über sie zu bewegen, um die Bildbetrachtung für sie zum „Erlebnis“ (Nicke 1997: 27) werden zu lassen.

In der Museumspädagogik für Kinder ist bekannt, daß Entspannung, Interesse und Motivation eine erfreuliche Aufmerksamkeitshaltung herstellen. Auf diese Erkenntnis rekurrierte man in den siebziger/achtziger Jahren gelegentlich dazu, „das Museum als Spielplatz für den ‚homo ludens‘“ (Vogt 1974: 9) zu konzipieren, wodurch „Prozesse des erfahrungsoffenen Lernens“ (Larcher 1988: 166) induziert werden sollten. Kreativität im Museum ist in den Augen des Kulturrates ein erwünschtes Mitbringsel, denn dieses Vermögen sei geeignet, „anschauliche Denkweisen des Besuchers zu fördern, die in unserer hochzivilisierten Gesellschaft immer mehr durch ‚Wissenschaft und Technik zugunsten linearer Denkprozesse zurückgedrängt worden sind““ (zit. nach Rusch 1994: 241).

Positionieren

Erste Frage: Von welcher Stelle aus können Sie das Exponat am besten in Ruhe betrachten?

Für jeden Besucher gibt es eine ideale Position im Raum, die ihm ein ruhiges Betrachten des Ausstellungsstücks ermöglicht. Diese Position sollte nun gesucht werden, denn Ziel dieser Stufe ist es, die Bedeutungsrelation „annähern“ zu verwirklichen. Die Größe des Objekts und individuelle Wahrnehmungspräferenzen sind zwei Parameter, welche die bevorzugte Distanz zum Objekt wesentlich mitbestimmen. Der Betrachter sollte sich seiner Intuition überlassen, um den für ihn „richtigen“ Abstand zu finden.

Nicht zuletzt werden es auch emotionale Faktoren sein, die den Besucher veranlassen, diese und keine andere Position zu beziehen: Möglicherweise verursacht zuviel Nähe Angst, während ein zu großer Abstand

Gleichgültigkeit oder Langeweile hervorrufen kann. Wenn es aus inneren oder äußeren Gründen nicht gelingt, eine solche ruhige Stelle im Raum zu finden, aus der man in Ruhe schauen kann, sollte man zumindest versuchen, eine möglichst ruhige Position einzunehmen. Die Ruhe des Wahrnehmens hat hier Vorrang vor der hastigen Befriedigung oberflächlichen Wissensdurstes.

Anbindungen: Stiller (1993) hält die räumliche Nähe zwischen dem Museumsbesucher und dem betrachteten Werk als für ein nicht unwesentliches Kriterium der Besucherforschung:

„Unter der Annahme, daß sich ein Mensch, der Interesse für eine Sache verspürt, diesem Objekt auch instinktiv nähert, sofern ihn keine Widrigkeiten hindern, sollte als erster Parameter zur Beurteilung der Besucheraktionen ihr Distanzverhalten gelten“ (114).

Für Arnheim (1996) ist die räumliche Beziehung zwischen Betrachter und Werk schlechthin der „wichtigste Faktor“ (50) in der Wechselwirkung zwischen beiden. Lehmbruck (1978) erachtet den richtigen Abstand zum Objekt als eine der „optimalen physio-psychologischen Bedingungen“ (78) für das visuelle Aufnehmen eines Exponats. Dabei sind Raum und Raumerfahrung keinesfalls nur beiheerspielende Voraussetzungen der Wahrnehmung, sondern wesentliche Momente.

Sich anrühren lassen

Zweite Frage: Gibt es einen Teil oder eine Farbe des Exponats, wovon Sie sich besonders angesprochen fühlen?

Auf dieser Stufe wird die Bedeutungsrelation „Akzeptieren“ verwirklicht. Sie dient dazu, einen Kommunikationsprozeß zwischen Betrachter und Exponat anzubahnen. Ein Bekanntwerden soll stattfinden, indem Wahrnehmungsdistanz so reduziert wird, daß ansprechende Details als appellativer Gestus des Exponats an den Besucher empfunden werden. So mögen sich positive oder auch negative Gefühle einstellen, aber es ist wichtig, daß Emotionalität entsteht, damit sich die Möglichkeit eröffnet, daß das Sehen zur Sprache finden kann.

Anbindungen: Die Antithetik von Nähe und Fremdheit ist ein viel-diskutiertes Thema der Museumspädagogik. Merleau-Ponty wendet es so: „Es geht darum zu lernen, wie man das, was unser ist, als fremd und das, was fremd war, als unsriges betrachtet“ (zit. nach Mey 1999: 114).

Prinzipiell sollte man sich die Tatsache bewußt machen, daß ein Exponat, falls es nicht eigens für eine Ausstellung im Museum geschaffen worden ist, aus seinem ursprünglichen Lebenszusammenhang herausgenommen wurde (Baxandall 1991, Greenblatt 1991) und daß der Wirklichkeitsgehalt vergangener Epochen für den Menschen der Gegenwart nicht unmittelbar präsent ist (Grimes 1992).

Nach Breithaupt (1989) ist es diese hermeneutische Diskrepanz, in der das „Fremd-Sein“ (138) als – das Verstehen fördernder – Schock erlebt wird. Psychologisch entsteht durch ein solches Schockerlebnis zunächst einmal der Wunsch nach Distanzierung: „Das Gefühl des Fremdseins ist schwer zu ertragen; vielleicht fängt damit das Dilemma überhaupt an“. Zur Abwehr dieser Unbehaglichkeit neigt der Museumsbesucher dazu, seine „eigenen Wertigkeiten [...] auf die Bewertung des Fremden“ (Haferkamp 1989: 201) zu übertragen, worauf auch Rumpf aufmerksam macht. Für Burchartz verliert das Fremde seine Fremdheit und Unzugänglichkeit, wenn der Betrachter, geleitet durch Sachkenntnisse, zum anschaulichen Sehen gelangt. Plessner weist auf das Oszillieren von distanzierender Haltung einerseits und dem Wiedervertrautwerden andererseits hin, das unsere Lebenswelt mit anderen Augen sehen läßt.

Wenn hier mit der obigen Frage („Gibt es einen Teil oder eine Farbe des Exponats, wovon Sie sich besonders angesprochen fühlen?“) die „Sympathie“ und die „Vertrautheit“ mit dem „fremden“ Objekt hervorgehoben werden, so deshalb, weil insbesondere die emotionalen Prozesse des Betrachters aktiviert werden sollen. Der Verfasser des vorliegenden Konzepts hat sich nämlich für das Sehenlernen auch im Sinne des Verstehenlernens entschieden und das Verstehen, herkömmlich verstanden, impliziert ja ein Vertrautwerden mit dem Gegenstand. Mit dieser Sichtweise wird Lenz-Johanns (1989) gefolgt, der schreibt:

„Fremdes erzeugt Anschauung, doch nur das Vertraute kommt zum Verständnis. Gerade aber das Verständnis beginnt mit der wachsenden Vertrautheit und Routine, diese Fremdheit als eine Voraussetzung konzentrierter Anschauung zu verdrängen“ (144-145).

Schließlich fühlt sich der Verfasser mit Haferkamp (1989) darin einig, daß eine „Anfreundung“ nicht mit jedem Exponat möglich ist: „In diesem Sinne sehe ich auch nicht in jedem zunächst attraktiven Fremden (Objekt) ein Objekt, das eine Förderung der Annäherung zuläßt“ (202).

Erzählen lassen

Dritte Frage: Können Sie den von Ihnen ausgewählten Teil bzw. die von Ihnen favorisierte Farbe des Exponats nach Ihrer Phantasie und eigenen Einfällen zum Erzählen bringen?

Die wohl spannendste Stufe dieser Perspektive bringt in der Regel ganz ungewohntes Material hervor. Der Besucher tritt aus sich heraus und an die Stelle des von ihm favorisierten Details (der Farbe) des Objekts. Die bisherige Subjekt-Objekt-Relation kehrt sich um, wodurch eine Befreiung von hergebrachten Wahrnehmungs- und Zuschreibungsmustern erreicht wird. Aus der Perspektive des Exponats sieht und spricht der Besucher anders als aus der üblichen Außenperspektive. Dieses zugleich selektive Vorgehen des Sich-Entäußerns ermöglicht Entspannung im spielerischen Umgang.

Wie in der parallelen dritten Stufe der vorherigen Perspektive („Merkmale“) wird die dritte Bedeutungsrelation „loslassen“ verwirklicht, und zwar als Aufgeben der gewohnten Ich-Fixierung: Wer beispielsweise einmal versucht hat, im Rollenspiel etwas aus der Sichtweise eines Kirchenpfilers zu erzählen, wird bemerken, welche Wahrnehmungsänderung und welche Erweiterung des Sehens sich auf diese Weise ereignen kann. Oder wenn ich mich frage, wie ich als Teil irgendeiner Maschine mit dem ganzen Funktionszusammenhang verbunden bin, werde ich wahrscheinlich ein ganz neues Verhältnis zu dem Objekt entwickeln. Je schwieriger es auf den ersten Blick scheint, einen solchen Rollenwechsel vorzunehmen, um so reichhaltiger kann diese Stufe werden, weil nämlich in solchen, auf den ersten Blick unmöglichen Fällen besonders viel Phantasie aufzuwenden ist.

Gelegentlich kommt der Einwand, das hier angeregte Sprechenlassen des Exponats führe zu nichts, weil sich lediglich Projektionen des betrachteten Subjekts artikulieren. Dem ist zweierlei zu erwidern: Erstens heften sich die vom Einwand unterstellten „Projektionen“ ja an diesen konkreten Gegenstand und sind daher Aussagen, die zumindest vom Gegenstand mit hervorgerufen worden sind. Zweitens spricht sich in diesen vermeintlichen Projektionen, die sich an der Objektwahrnehmung entzünden, das Subjekt-Objekt-Verhältnis aus, weshalb immer auch auch grundsätzlich Objektwahrnehmungen in die Äußerungen in die rollenspielhaft geäußerten Worte des Besuchers eingehen.

Anbindungen: Es ist in der Museumspädagogik eine gebräuchliche metaphorische Ausdrucksweise, die von sich aus stummen Ausstel-

lungsobjekte „zum Sprechen bringen“ zu wollen. Deymann (zit. n. Jürgensen 1995: 128) bringt es auf die Formel: „Als Vermittler zwischen Ausstellungsstück und Gruppe [...] wird der Pädagoge versuchen, die Gegenstände ‚zum Sprechen‘ zu bringen, den Dialog zwischen Objekt und Betrachter herzustellen“. Auch für Schuck-Wersig und Wersig (1996) gilt:

„Die Objekte [...] können vieles sagen, aber da sie in der Regel aus ihrem eigenen Zusammenhang herausgerissen worden sind und hier eine neue und spezielle Botschaft übermitteln sollen, müssen sie erst zum Reden gebracht werden“ (83).

Eine vielfach genutzte Möglichkeit, diesem Postulat nachzukommen, ist das Rollenspiel⁵, in dem – zumeist Kinder – sich in die Lebenswelt des Exponats hineinfinden. Weschenfelder und Zacharias (1981) begründen spieltheoretisch:

„Spiel als die typische kindliche Produktionsform von Erfahrung, zwischen Fiktion und Wirklichkeit beliebig und spontan wechselnd, ist die Aneignungsmethode der Kinder, die tendenziell die direkte pädagogische Belehrung und die unmittelbaren intentionalen Absichten der Erwachsenen ersetzt, zugunsten von eigenständigem selbstorganisiertem Lernen – das allerdings nach anderen Regeln und Gesetzmäßigkeiten als Lernen in von Erwachsenen bestimmten Lernsituationen vor sich geht“ (315).

Wolffhardt (1983) fragte beispielsweise in diesem Tenor Kinder im Rahmen eines Kunstmuseumsbesuchs: „Wie könnte das blaue Pferd sich wohl auf dem Bild fühlen?“ (11). Solche Fragen motivieren das Kind, „seine Gefühle auszudrücken und sich mit dem Inhalt des Kunstwerks zu identifizieren“. Breithaupt (1995) zufolge helfen die „eigenen Assoziationen und Äußerungen [...], eine eigene Beziehung [zum Exponat] herzustellen“ (232). Vollmer, Dohmen, Ullmann und Lange (1995) berichten von einer Aktion, in der Kinder sich handelnd in längst vergangene Zeiten hineinverwandeln:

„Der Spielraum als Modell repräsentiert das Abbild eines vergangenen Lebensraumes bzw. einer vergangenen Lebensform. Durch das Spiel wird der Raum mit Leben gefüllt, eine ‚Modellsituation‘ entsteht. Sie stellt keine authentische geschichtliche Situation, sondern ‚Geschichte als Möglichkeit‘ dar.

5 Z.B. Vollmer/Dohmen/Ullmann/Lange 1995: 170 u. 174 ff, Dohmen 1995: 220, Vieregge 1994: 319, Rohmeder 1977: 127, Witte 1997: 77 ff. und auch Lehberger 1997: 63.

In der Modellsituation rekonstruieren, interpretieren und konstruieren die Mitspieler geschichtliche Zusammenhänge, Lebensformen oder Ereignisse. Dabei entsteht eine Mischwirklichkeit aus Anteilen historischer Wirklichkeit, der Realität der Kinder und fiktiven Elementen“ (177).

Doch auch mit Erwachsenen wurden solche Rollenspiele unternommen. So berichten Falschlunger und Rath (1997) von einem Fortbildungswochenende im musealen Bereich, auf dem die Teilnehmer die Rolle von Figuren eines Reliefs (Tänzer, Musiker, Publikum und Tiere) übernahmen und dabei – ganz analog dem obigen Vorgehen – ermuntert wurden, „sich in sie hineinzusetzen“ (314). Die Autoren kommentieren diese Aktion mit der Bemerkung, daß Tanzmusik aus der Zeit um 1500 „den Einstieg erleichtern“ könne. Dennoch erklärte sich nur eine Person bereit mitzuspielen:

„Eine Teilnehmerin rang sich doch zum Experiment durch. Ihr Blick war bei der ‚Frau neben Maximilian‘ hängengeblieben, ‚bei der Tirolerin mit dem mißbilligenden Blick gegenüber den wilden Tänzern‘ – so ihre erste interpretierende Beobachtung. Sogleich ging’s zum Korrigieren – (Fach)man(n) wußte doch: Das ist die erste Frau Maximilians, Maria von Burgund, deutlich am Wappen zu erkennen ... Fakten wurden herangeschleppt, bereits Gewußtes ausgebreitet, jeder wollte brillieren... Wir hatten zuvor selbst das Experiment gewagt. Unerwartete Zusammenhänge hatten sich aufgetan. Mehr und mehr wurde uns die Einzigartigkeit dieses Frieses bewußt. Wir begannen zu sehen, daß die Figuren mehrdeutig besetzt sind und sich verschiedene Lesearten anbieten, gleich einer verdichteten Traumsituation“ (314-315).

Unverkennbar ist, daß es offensichtlich für Erwachsene ein gewagter Schritt ist, ihre eingeübte Alltagsidentität aufzugeben und sich in die „Rolle“ eines Exponats hineinzusetzen.

Bedeutung geben

Vierte Frage: Welche Bedeutung hat für Sie dieses Exponat?

Nach dem Rollenspiel soll der Besucher herausfinden, welchen Bedeutungsgehalt der von ihm betrachtete Gegenstand hat. Damit kommt ihm die Aufgabe zu, die große Vielzahl von Einzelaspekten auf das – subjektiv – Wesentliche zu konzentrieren. In seiner Phantasietätigkeit entsteht so etwas wie ein zweites Bild, ein individuelles Symbol des Objekts. In

diesem Sinne wird auf dieser Stufe die Bedeutungsrelation „bildhaft werden lassen“ realisiert.

Anbindungen: Von der gesichteten museumspädagogischen Literatur ist es das Münchener Führungsgespräch, mit der die Stufe des „bildhaft werden lassen“ am meisten Gemeinsamkeiten hat. Dort äußern die Teilnehmer vor dem Exponat zunächst einmal spontan ihre Eindrücke, so daß sich in diesem kommunikativen Prozeß diejenige Bedeutung artikuliert, die der Ausstellungsgegenstand für das – interaktiv sich herauskristallisierende – Gruppenbewußtsein hat.

Übereinstimmung finden

Fünfte Frage: Verspüren Sie eine Gemeinsamkeit zwischen sich und dem Exponat und wenn ja, wie könnten Sie diese formulieren?

Es ist auch hier so, daß der museale Gegenstand in der Vorstellungskraft des Betrachters verlebendigt wird. Innenwahrnehmung und Außenwahrnehmung ergänzen einander, und so entsteht als Drittes ein Gemeinsames, so daß das Exponat und sein Betrachter quasi in ein Sinnkontinuum hineingestellt sind. Solche Gemeinsamkeiten können emotionaler, äußerer oder auch biographischer Natur sein. Entscheidend ist, daß über dieses Erkunden von Übereinstimmungen Distanz aufgehoben wird, wodurch der Besucher die Bedeutungsrelation „sich einigen“ verwirklicht.

Anbindungen: Breithaupt (1995) berichtet, daß eine Besuchergruppe sich im örtlichen Museum Bilder angeschaut und sich nun „angeregt“ gefühlt habe, ihre Heimatstadt mit anderen Augen zu betrachten. Der Erfolg dieser Aktion bestand darin, einen sinnlichkeitsgebundenen Bezug zwischen lebensweltlicher und musealer Wirklichkeit herstellen zu können:

„Das Bilderleben im Museum stand nicht völlig isoliert vom eigenen Lebensbezug – verband sich vielmehr mit ihm und brachte das Gefühl und das Erleben von Sinnhaftigkeit von Bildern ins Bewußtsein. Das Sehen von Bildern wurde in das Leben integriert, das Museum aus seiner Isolation als Ort der Betrachtung herausgelöst. ‚Sehen‘ konnten als Lernprozeß verstanden werden und nicht nur als bildungsbürgerliche Informationsveranstaltung“ (233).

Die kontextuelle Perspektive

Wie jeder Gegenstand wird auch der museale um so konkreter, je mehr man über den Kontext oder die Kontexte weiß, in dem oder denen er angesiedelt ist. Die fünf Fragen an die Museumsbesucher versuchen hier, seine eventuell vorhandenen Wissensbestände zu aktivieren, ohne dabei die eigene Phantasietätigkeit in den Hintergrund drängen zu wollen. Insofern sich das Exponat im Verlauf dieser Perspektive in seinen kontextuellen Bezügen darstellt und konkretisiert, womit es auch an Anschaulichkeit gewinnt, wird die Bedeutungsrelation „bildhaft werden lassen“ verwirklicht.

Anbindungen: „Erfahrungen“, sagt Frank (1982), „erhalten ihre Bedeutung, indem sie kontextualisiert werden“ (172). Überhaupt verhält es sich so, daß jeder Betrachtungsgegenstand seine spezifische Bedeutung aus dem Eingebettetsein in seinen kulturell definierten Zusammenhang, dem er entstammt und innerhalb dessen er wahrgenommen wird, bezieht. Das meint Liebich (1995), wenn er sagt, die „Bedeutung der Dinge“ liege darin, daß die Objekte „als Zeichen innerhalb von Kulturreihen, als Vergegenständlichung des Zustands der Kulturen, gegenwärtiger, historischer, naher und ferner, zu werten sind“ (146).

Entstehungszeit und -ort

Erste Frage: Wann, wo und unter welchen Umständen könnte dieser Gegenstand entstanden sein?

Die Frage zielt auf den Entstehungskontext des Exponats ab. Zugleich wird der wichtige geschichtliche Prozeß thematisiert, der das Objekt zu dem hat werden lassen, was es nun als musealer Gegenstand ist. Es kann nicht vorausgesetzt werden, daß das Publikum auf die obige Frage jederzeit mit der sachlich oder gar wissenschaftlich korrekten Antwort aufwartet. Manchmal kann selbst die Wissenschaft hier nicht weiterhelfen. Indem man versucht, sich des Ursprungs eines Exponats zu vergewissern, geht man gleichsam zu seinen Quellen zurück. In diesem Sinne wird die Bedeutungsrelation „annähern“ verwirklicht.

Anbindungen: Es wurde bereits Waldenfels (1991) zitiert, der den Herstellungs- und Entstehungszusammenhang eines Exponats als einen der vielfältigen „Horizonte des Sichtbaren“ anspricht. Wenn sich der Betrachter des Gewordenseins eines Ausstellungsstückes bewußt wird,

entdeckt er zugleich den zur Form geronnenen Entstehungsprozeß, so daß der *prima vista* tote Gegenstand nunmehr quasi in eine Eigenbewegung gerät. Waldenfels begrüßt jede museumspädagogisch ausgerichtete Aktivität, die dazu führt, daß der Besucher vor dem Exponat zeichnet, bastelt oder sich auf andere Weise in es hineinversetzt, um sich so dem Verständnis des Entstehungszusammenhangs zu nähern: Ein solches Tun habe wesentlich Anteil an der Bewegung des Sichtbarwerdens. Aus den Äußerungen Waldenfels‘ lassen sich museumsdidaktische Konzepte ableiten, welche explizit die Historizität des Gezeigten integriert haben: „Werden Rückbezüge nicht künstlich beschnitten und verdunkelt, so fügt sich das Exponat in eine *Geschichte des Sichtbaren* ein, die an Ort und Stelle weder beginnt noch endet“ (236).

Czech (1994) hält den Prozeß der Verlebendigung des Exponats für „leichter, wenn die Phantasie der Betrachter für die Bildanalyse zu Hilfe genommen wird“. So schlägt er z.B. vor: Die Teilnehmer sollen sich vorstellen, wie sie am selben Ort wie Monet sitzen und denselben Ausschnitt festhalten sollen“ (327). Ein Projekt des Rheinischen Landesmuseums in Bonn zielte auf eine Annäherung an die Entstehungsbedingungen einer Kirche ab, indem Kinder dazu angeleitet wurden, das Gotteshaus im verkleinerten Maßstab nachzubauen (Förderkreis Jugend im Museum 1987).

Rezeptionsgeschichte

Zweite Frage: Was läßt sich über die Rezeptionsgeschichte dieses Gegenstandes sagen?

Die Geschichte eines Exponats besteht nicht nur in seiner Entstehungsgeschichte, sondern vor allem auch in der Geschichte des Umgangs der Menschen mit ihm. Dieser, soweit bekannt, offenbart, ob und wie das beobachtete Objekt im Verlauf der Zeiten angenommen worden ist. In diesem Sinne wird die Bedeutungsrelation „akzeptieren“ verwirklicht.

Anbindungen: Für Rumpf (1990) „verkörpert“ das Exponat „anschaulich Ziel- und Wertvorstellungen der Zeit, aus der es stammt oder die es vertritt, es wird also für seine Zeit zur zeitgenössischen Geschichtsquelle“ (110). Oder, wie Krudewig (1988) schreibt: Das Kunstwerk wird „als Dialogpartner erst dann zu einer selbständigen Größe, wenn es in seiner historischen Individualität erkannt ist“ (24). Allerdings ist diese „historische Individualität“, wie oben gesagt, eine Entität, deren

Substanz sich nicht nur in der Entstehungszeit des Gegenstandes bildet, sondern den Begriff „historische Individualität“ bezeichnet ebenso die Tatsache, daß das Exponat erst qua Wirkungsgeschichte zu dem wird, was es ist. Eine Grundvoraussetzung der Rezeptions- und Wirkungsgeschichte liegt darin, daß „die Annäherung an eine in die Vergangenheit versunkene Welt [...] immer eine Frage der Interpretation“ (Beyer 1978: 67) bleibt. Beyer fährt fort: „Da die Gegenstände schweigen, läßt man sie in der zeitbedingten Sprache reden, die ja nicht anders als interpretativ sein kann. Aus dieser Logik kommt man nicht heraus“ (68). Wie Waldenfels (1991) herausstellt, ist der Aspekt der Musealisierung womöglich das bedeutsamste Moment der Rezeptionsgeschichte eines Exponats.

Vergleichbarkeit

Dritte Frage: Wenn Sie dieses Exponat betrachten – gibt es ähnliche Objekte, die Sie mit ihm assoziieren?

Die Frage will Interesse an vergleichbaren Exponaten wecken, um auf diese Weise entdeckend den Kontext herzustellen, in dem das – vom Besucher isoliert betrachtete – Objekt steht. Indem das Ausstellungsstück so aus der Isolation befreit und in einen größeren Zusammenhang gestellt wird, verwirklicht der Besucher die Bedeutungsrelation „loslassen“. Diese Erweiterung der Wahrnehmung bedeutet einen wichtigen Schritt auf dem Weg des Sehenlernens, welches ja Ziel der Präsentation ist.

Anbindungen: Es bietet sich auch hier das Münchener Führungsgespräch an, das die Teilnehmer dazu animiert, mit ihren Assoziationen Verbindungslinien zu eigenen Wahrnehmungserinnerungen zu ziehen. Auch dort scheint es angestrebt zu sein, daß sich die Teilnehmer bei der Wahrnehmung des Exponats gleichsam aus dessen Bann und von dem Zwang zu strengem Urteil befreien und spontan Querverbindungen zu anderen Wahrnehmungs-, Gedächtnis- und Bewußtseinsinhalten knüpfen. Das Münchener Führungsgespräch ist „darauf angelegt, sich mit den Kunstwerken in kommunikativer Weise auseinanderzusetzen und spontan alle vertrauten Muster, Bedürfnisse, Assoziationen und Erwartungen der Beteiligten miteinzubeziehen“ (Thinesse-Demel 1994b: 413).

Musealer Kontext

Vierte Frage: Wenn Sie sich in diesem Raum einmal in Ruhe umschauen – welche Informationen werden Ihnen durch den Ausstellungsraum vermittelt?

Auch wenn man es nicht immer wahrnimmt, steht das Exponat im wahrnehmbaren Bezug zu seiner konkreten Umgebung, insbesondere zu den Gegenständen, die zusammen mit ihm im Ausstellungsraum vorhanden sind. Der Bezug der Museumsräumlichkeit und der anderen Objekte zum betrachteten Objekt soll nun durch die obige Fragestellung bewußt gemacht werden. Diese Einbeziehung des Exponats in den aktuellen Gesamtzusammenhang verwirklicht die Bedeutungsrelation „bildhaft werden lassen“, denn, wahrgenommen als in das Ganze des Präsentationskontextes integriertes Moment, gewinnt das Gesehene eine neue Anschaulichkeit.

Anbindungen: Für Waldenfels (1991) ist die Einbettung des Museums in seine Umgebung Movens und Katalysator für die Veränderung der Wahrnehmungsprozesse seiner Besucher. Deswegen schaffe die Nachbarschaft der Exponate zueinander ein wahrnehmungsrelevantes Umfeld. Es liege auf der Hand, „wie wenig der Museumsbesuch sich auf eine bloße Anschauung von Ausstellungsstücken beschränkt und wie sehr das Sehen im Kontext durch die räumliche Umgebung gefördert oder behindert wird“ (239). Lehmbruck (1978) geht sogar soweit, von der Museumspädagogik zu fordern, „Objekt und Raum [...] gestalterisch“ so „zur Deckung“ zu bringen, daß „die Voraussetzungen für ein gelöstes emotionales Verhalten“ (79) des Betrachters gefördert wird. Wie sehr die Schaffung eines angemessenen musealen Kontextes für das jeweilige Exponat aber eine vorbereitende Planung und Arbeit verlangt, macht Beyer (1978) deutlich, wenn der sagt: „Das Suchen, das Streben nach dem idealen Raum des Objekts verlangt mühsame Forschung, unentwegtes Bemühen, Einfühlungsvermögen, also ein gutes Quantum von Bescheidenheit, ja sogar von Demut“ (68).

Außermuseale Verbreitung

Fünfte Frage: Wo sind solche Exponate wie das hier Betrachtete außerhalb dieses Museums noch vorhanden?

Die Vorstellung, die der Betrachter vom Ausstellungsstück hat, gerät durch die obige Frage in Bewegung, wenn er zu überlegen beginnt, welche außermusealen Bezüge existieren. Das Objekt wird aus seiner isolierten Starrheit entlassen und mobiler, so daß die Vorstellung von ihm den Besucher auch außerhalb der momentanen Situation begleiten kann. So gesehen, dominiert hier wie auf jeder fünften Stufe einer Perspektive der Aspekt des „Sicheinigen“.

Anbindungen: Parallelen innerhalb der gesichteten museumspädagogischen Literatur konnten nicht ausfindig gemacht werden. Dies mag zwei Gründe haben: Erstens dürfte im Bereich der auf Kunstmuseen bezogenen Texte die kunstgeschichtliche Methode des Vergleichens als eine solche Selbstverständlichkeit vorausgesetzt werden, daß dies nicht explizit thematisiert wird. Zweitens und darüber hinaus ist es ein Manko, daß in der museumspädagogischen Literatur offensichtlich so wenig Wert darauf gelegt wird, den Betrachter zu motivieren, eine geistige oder emotionale Brücke in die außermuseale Sphäre zu schlagen.

Die verbindende Perspektive

Frage: Angenommen, Sie sollten dem Exponat nun zum Abschluß selbst irgendeinen Namen – auch Phantasienamen – geben, welcher wäre das?

Es soll hier in der fünften Perspektive – wie in der ersten – nur eine Frage gestellt werden. Ziel ist die Verwirklichung der Bedeutungsrelation „sich einigen“.

Die diese Perspektive einleitende Frage soll den Besucher zum Abschluß motivieren, die bisherigen Wahrnehmungen, Gefühle und Gedanken Revue passieren zu lassen und das Exponat spontan auf einen subjektiven, prägnanten Begriff zu bringen, der etwas über die nunmehrige Wahrnehmung der Identität des Exponats aussagt. Der Versuch darf und soll ohne längeres Hin- und Herüberlegen vonstatten gehen. Der Namensgeber „einigt sich“ hier insofern mit dem Gegenstand seiner bisherigen Aufmerksamkeit, als er mit seiner Antwort auf die obige Frage zum Ausdruck bringt, wie er ihn jetzt, am Ende des dialogischen

zum Ausdruck bringt, wie er ihn jetzt, am Ende des dialogischen Prozesses, versteht. Das Verstehen überhaupt ist, im Verständnis des „Übergangskreises“ (vgl. Dech 2001: 168), eine Form des Sicheinigenens.

Anbindungen: Diese Frage ist Eigengut des Verfassers, so daß Anbindungen in der museumsspädagogischen Literatur nicht zu eruieren waren.

Weiterführende Informationen

An diese 18. Frage schließt sich ein weiterführender Text von ca. zwei Seiten Länge an, der die wichtigsten Sachinformationen zu dem Exponat liefert. Der Umfang des Textes überschreitet damit den der auf Audiophonen üblicherweise angebotenen Informationstexte. Dies scheint insofern legitim zu sein, als vorauszusetzen ist, daß derjenige, der mit dem „Übergangskreis Sehhandeln“ durch ein Museum geht, ein mehr als durchschnittliches Interesse an der Sache hat. Hinsichtlich der Aufbereitung des Materials sollte selbstverständlich auf die aktuelle Forschungslage zurückgegriffen werden, wobei die sprachliche Präsentation von den Eigentümlichkeiten des jeweiligen Fachjargons freizuhalten ist.

Abschlußtext

„Liebe Besucherin, lieber Besucher, wir sind nun am Ende dieses Durchgangs mit dem Audioführer ‚Aufmerksames Sehen‘ gelangt. Sicherlich sind in diesen Minuten einige Ihrer Fragen beantwortet worden, vielleicht sind aber auch neue entstanden. Sie sind nun eingeladen, Ihre Fragen auf einem dafür vorgesehenen Blatt zu formulieren, das Sie dort bekommen, wo Sie auch diesen Audioführer erhalten haben. Das Museum wird sich bemühen, Ihre Fragen innerhalb der nächsten Zeit zu beantworten“.

Konzeptionelle Gemeinsamkeiten des „Übergangskreises Sehhandeln“ mit den reformpädagogischen Entwürfen Rumpfs

Es hat sich in diesem 4. Kapitel herauskristallisiert, daß der „Übergangskreis Sehhandeln“ einige Gemeinsamkeiten mit den reformpädagogischen Entwürfen Rumpfs hat. Eine erste Parallele besteht darin, daß auch Rumpf eine veränderte, gesteigerte Aufmerksamkeit beim Wahrnehmen der Umwelt fördern möchte. Dabei beschränkt er sich nicht nur auf den schulischen Bezugsrahmen, sondern widmet sich – ebenso wie der Verfasser der vorliegenden Arbeit – den Wahrnehmungsvorgängen im Museum. Wie Rumpf ist auch der Autor des „Übergangskreises Sehhandeln“ sich des weiteren bewußt, daß das Initiieren von Lernprozessen nur durch übende Aufmerksamkeit für den Gegenstand des Interesses gelingen kann.

Entscheidend hinsichtlich der gemeinsamen Auffassung ist die Integration von Körperwahrnehmung und Phantasieerleben im Lernprozeß: Der Lernende macht seine eigenen Wahrnehmungen zum Gegenstand seiner Beobachtungen und reflektiert seine Erfahrungen mit. Rumpf legt deshalb auf dieses selbstreflexive Beobachtungsverhalten großen Wert, um die „Verödungen der Lernkultur“ sichtbar zu machen, die darin bestehen, daß sich das Individuum zunehmend in rationale Interpretationsprozesse verstrickt hat. Der Verfasser des „Übergangskreises“ wendet sich ebenfalls gegen eine rein sach- und fachbezogene Vermittlung von Wissen, und wie Rumpf möchte er das Lernen durch eine (Re-) Vitalisierung der Phantasie beleben, die ja immer eine körper- und damit bewegungsbezogene Komponente hat. Erreicht werden soll auf diese Weise eine Synthese von Sinnlichkeit und rationaler Erkenntnis, ob nun im Schul- oder im Museumsbetrieb. Keineswegs aber soll der Annahme Vorschub geleistet werden, Sachkenntnis gehe notwendigerweise zu Lasten der Phantasietätigkeit. Denn Unwissenheit bedeutet Unfreiheit des Geistes und ist eine Fessel der Vorstellungskraft.

Eine weiterer gemeinsamer Bezugspunkt beider Autoren ist die Wahrnehmungstheorie Palágyis. Mit Rekurs auf diese kann Rumpf plausibel begründen, daß die Berührungphantasie „virtuell“ in allen Handlungen, also auch im vermeintlich so berührungsfernen Sehen, weiterlebt. Im „Übergangskreis Sehhandeln“ wird dieser Ansatz Palágyis zur Erläuterung der museumspädagogischen Situation genutzt: Exponate werden vom Betrachter quasi-taktil erfahren, weil bereits mit dem Voll-

zug des „reinen“ Sehens eine auf Körper und Bewegung bezogene Empfindung korrespondiert.

Schließlich liegt eine Ähnlichkeit beider Ansätze in der (Wieder-) Begegnung des Menschen mit sich: Im dialektischen Prozeß der Subjekt-Objekt-Beziehung trifft er eben nicht nur auf den äußeren Gegenstand, sondern auch auf sein eigenes Selbst. Museale Wahrnehmung in diesem Sinne ist daher auch im wesentlichen Selbst-Wahrnehmung.

II. PRAKTISCHER TEIL:
PRÄSENTATION VON EXPONATEN

REALISIERUNG DER KONZEPTION „ÜBERGANGSKREIS SEHHANDELN“

Vorstudie

Aufgabenstellung und methodisches Vorgehen

In diesem zweiten Teil soll das im ersten Teil konzeptionalisierte Führungskonzept in der Praxis mit Versuchspersonen überprüft werden.

Zuerst werden die Kriterien für die Auswahl der zu betrachtenden Exponate bestimmt. Danach wird der „Übergangskreis Sehhandeln“ an diesen Objekten erprobt: Es soll getestet werden, wie zuvor postuliert, ob das Konzept für die 15 ausgewählten Ausstellungsstücke anwendbar ist, d.h. ob die Fragen in den einzelnen „Perspektiven musealer Wahrnehmung“ von den Probanden überhaupt angenommen werden. Aus dem Bekanntenkreis des Verfassers wurden drei weibliche und zwei männliche Personen angesprochen und gebeten, an der Untersuchung teilzunehmen. Sie wurden ermuntert, möglichst spontan und unbefangen zu antworten, weil es keineswegs auf „richtige“ Antworten ankomme, sondern darauf, eine Begegnung mit dem Exponat zu initiieren. Sofern das Ergebnis der Vorstudie positiv ausfällt, wird der „Übergangskreis Sehhandeln“ für die Erstellung eines Audiophons fruchtbar gemacht.

Kriterien für die Auswahl der Exponate

Die 15 zu betrachtenden Exponate wurden nach folgenden Auswahlkriterien zusammengestellt:

1. Das Sortiment sollte möglichst bunt gemischt sein. Das Spektrum reicht vom größten Ausstellungsstück, dem Skelett eines Sauriers, bis hin zum kleinsten, vier Glasperlen aus keltischer Zeit.
2. Die Gegenstände sollten aus den verschiedensten Museen stammen. Ein Museum für Technik und Kommunikation wird ebenso wie eine Gemäldegalerie berücksichtigt.

3. Aus praktischen Gründen sollten sich die Museen für die Vorstudie in einer einzigen Stadt befinden. So fiel die Wahl auf Frankfurt/Main.
4. Die Objekte sollten zur Dauerhaftausstellung eines Museums gehören, damit auch in späterer Zeit eine vergleichbare Berücksichtigung möglich ist.
5. Im übrigen hat der Verfasser seinen persönlichen Geschmack und seine persönliche Intuition bei der Auswahl walten lassen.

Liste der ausgewählten Exponate verschiedener Museen der Stadt Frankfurt/Main

Untenstehend werden insgesamt 15 Exponate und Installationen aufgeführt. Die Reihenfolge ihrer Nennung folgt einem Rundgang, der an zehn Museen Frankfurts führt¹.

Nr.	Exponat	Museum in Frankfurt/Main
1.	Marmorkopie einer Skulptur nach Myron	Liebieghaus, Museum alter Plastik
2.	Gemälde einer Darstellung aus der Legende des heiligen Nikolaus von einem schwäbischen Meister	Das Städel, Städtisches Kunstinstitut und Städtische Galerie
3.	Fernsprechverstärker („Liebenröhre“)	Museum für Kommunikation
4.	Modellbau des Terrasentempels der Pharaonen in Deir el Bahari (Ägypt.)	Deutsches Architekturmuseum
5.	Cinématographe Lumière	Deutsches Filmmuseum
6.	Zwei Seiten aus Vitruvs Buch „De architectura“	Museum für Angewandte Kunst
7.	Fassadenschrank aus Nürnberg	Museum für Angewandte Kunst
8.	„Drachengewand“ eines kaiserlichen Beamten	Museum für Angewandte Kunst
9.	Keramik-Kanne aus Kaschan (Iran)	Museum für Angewandte Kunst
10.	Rekonstruktion einer gotischen Uhr aus der Hand des frankfurter Meisters	Historisches Museum

¹ Er beginnt am westlichen Ende des Frankfurter Museumsufer, überquert dann den Eisernen Steg und führt durch die Innenstadt nördlich des Mains.

	Weiland	
11.	Vier Glasperlen aus der keltischen Laténe-Kultur	Museum für Vor- und Frühgeschichte
12.	Installation „Twilight Arche“ von James Turrell	Museum für Moderne Kunst
13.	Präparat einer Schleiereule (Tyto alba)	Naturmuseum Senckenberg
14.	Verkieselter Stamm eines urtümlichen Nadelbaumes, Trias, Arizona	Naturmuseum Senckenberg
15.	Skelett des Riesensauriers „Doppelbalken“ (Diplodocus longus Marsh)	Naturmuseum Senckenberg

Antworten von Versuchspersonen auf die 17 Fragen

Im folgenden werden die für die Aufgabenstellung zentralen Auskünfte der Probanden B., E., H., J. und L. in von Form von Paraphrasen zusammengefaßt. Hierbei wird der zweifache Zweck verfolgt, erstens das Exponat für den Leser anschaulich werden zu lassen und zweitens die Reaktionen der Versuchspersonen im wesentlichen wiederzugeben. Zur leichteren Orientierung werden die Äußerungen der Versuchspersonen zu jeder der fünf Perspektiven mit einer römischen Ziffer versehen.

Nr. 1: Marmorkopie einer Skulptur der Athena nach Myron



In: Städtische Galerie, Liebieghaus, Frankfurt/Main

Kurzinformation für J.:

„Es handelt sich hier um die römische Kopie einer griechischen Athena aus der Mitte des fünften vorchristlichen Jahrhunderts. Der griechische Künstler hieß Myron. Diese Nachbildung wurde im 19. Jahrhundert bei Bauarbeiten zufällig in Rom gefunden. Athena(e) war die Tochter des Zeus, die Göttin der Weisheit und Stadtgöttin Athens.“

I. J., eine ca. 40 Jahre alte Aufsicht, die stundenweise in einer anderen Abteilung dieses Museums arbeitet, kann die Statue auf sich wirken lassen. Dies sei möglich, weil der Raum „extrem still“ wäre.

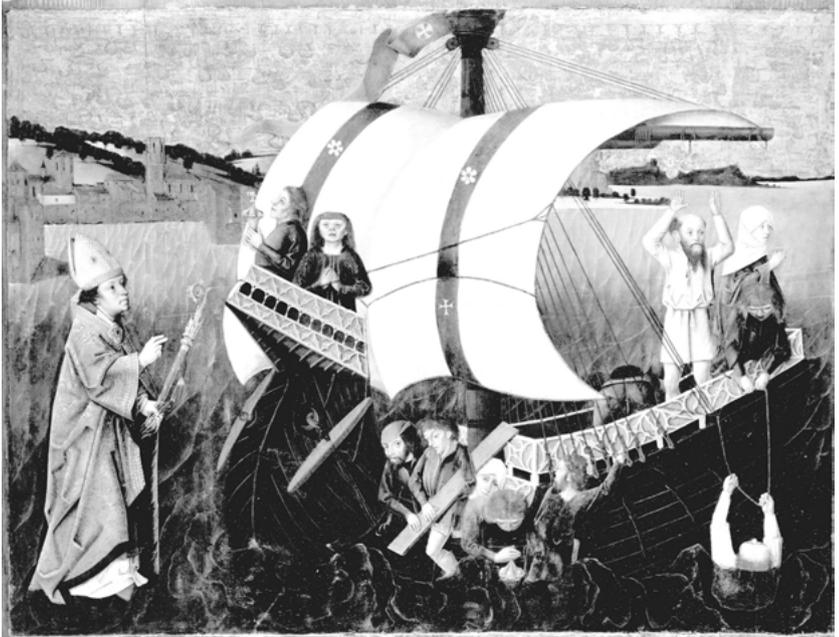
II. Das Exponat sei mit ihr „gleich groß.“ Am „unregelmäßigen Marmor“ sehe sie eine „gelbliche und teils ins Graue gehende“ Farbe. Einzelheiten entdeckt J. vor allem im Gesicht und im Habitus der Statue. Sie könne sich diese Athena „müheles als junges Frauchen“ am Mittelmeer vorstellen, wo sie „auch mit den Klamotten rumlaufen“ könne. Ihr Schritt als der einer Göttin sei „extrem langsam und würdevoll.“ Man könne sich mit ihr „in eine Bar setzen und mit ihr reden.“

III. Es gefalle der Versuchsperson, an die Athena „relativ nahe heranzugehen“: „So gucken wir uns direkt an“, sagt sie strahlend. Besonders der Helm der Athena erweckt ihr Interesse, und sie versucht, diese Kopfbedeckung in einen kunstgeschichtlichen Bezug zu stellen. Dann erläutert J. sie sei „Fantasy-Fan“ und könne sich „jetzt alles Mögliche vorstellen.“ Sie kommt nun gleich auf „eine in mehreren Filmen und Büchern verbreitete Idee“ zu sprechen, in denen Statuen lebendig werden. J. erscheint jetzt sehr bewegt: „Auf der Schiene zwischen Phantastik, Kulturgeschichte und vielleicht auch einer Annäherung an das Göttliche passiert alles Mögliche in meinem Kopf.“ Auf die vierte Frage hin zeigt sich J. froh, die Statue der Athena hier angetroffen zu haben. Von Bedeutung seien für sie die kunstgeschichtlichen Zusammenhänge. „Tatsächlich“ spüre sie jetzt eine Gemeinsamkeit mit der Skulptur. „Ohne mich mir ihr zu identifizieren, aber als Person, was auch in der Qualität der Statue liegen mag.“

IV. Zur ersten Frage denkt J. den in der Kurzinformation genannten Fundort Rom und möchte jetzt noch mehr wissen. Zur Rezeptionsgeschichte könne sie „gar nichts“ sagen, da müsse sie sich „erst einlesen.“ Vergleichbare Exponate gebe es viele, gerade im „griechischen Kulturkreis; mit dem wachsen wir quasi auf.“ In dem prägnanten Satz: „Sie hat ihren eigenen Tempel.“ faßt sie lachend ihre Antwort auf die Frage nach dem Präsentationskontext zusammen. Dann fügt sie noch hinzu, daß es hier im Raum „ruhig und sehr schön“ sei. Exponate wie dieses gebe es außerhalb dieses Museums „sicherlich, allerdings nicht in Frankfurt.“

V. Aus Respekt vor der Statue möchte J. ihr keinen Phantasienamen geben: „Dazu habe ich zuviel Ehrfurcht vor ihr.“, sagt sie.

Nr. 2: Gemälde einer Darstellung aus der Legende des heiligen Nikolaus von einem schwäbischen Meister



In: Das Städel, Städelches Kunstinstitut und Städelche Galerie, Frankfurt/Main

Kurzinformation für L.:

„Wir sehen den heiligen Nikolaus, wie er Schiffsreisende rettet. Das Bild entstand im späten 15. Jahrhundert und wurde von einem anonymen schwäbischen Meister gemalt.“

I. L., ein ca. 35jähriger diplomierter Soziologe und Psychogerontologe antwortet auf die erste Frage, daß er „zuerst die Geschichte“, wie sie gezeigt wird, wahrgenommen habe. Dann habe er versucht, „das Bild einzuordnen: „Um was geht es? Wer sind die Figuren? Wie sind sie dargestellt?“

II. Auf die Frage nach dem Volumen des Exponats im Verhältnis zu dem seines Körpers schmunzelt L. zunächst etwas ablehnend und denkt dann

nach. Das Ausstellungsstück wirke auf ihn „eher etwas klein“, „so wie ein Guckkasten, fernsehformat.“ Er kichert. Gefragt nach dem Material des Gemäldes tritt er näher heran, um den Erläuterungstext zu lesen. Die Farben seien „bewußt gewählt“, sagt er und illustriert mir dies an einer Reihe von Einzelheiten, die er auf dem Bild entdeckt: „das Segel in Weiß-Grün, die Personengruppen in Rot-Gelb-Blau“ usw. Auf die Frage, was für einen Gegenstand er vor sich sehe, entsteht ein mehrfaches Hin und Her zwischen Nachfrage und Antwort. Schließlich kann L. scheinbar belustigt antworten: „Ein Gemälde.“ Er kann es sich „als dramatischen Hollywood-Film“ belebt vorstellen. Denn es seien „verschiedene Szenen aus jeweils verschiedenen Blickwinkeln“ dargestellt, die der Betrachter im Film nur im Zeitverlauf sehen könne. Der Ablauf eines „Geschehens“ sei hier in einem Bild „komprimiert.“

III. L. hält seinen Standpunkt ca. anderthalb Meter vor dem Objekt unverändert bei. „Am ehesten“ angesprochen fühle er sich durch „die bewußt eingesetzte Farbgebung“. Auf meine Nachfrage kommt er auf das Segel mit seinen Farbkontrasten zu sprechen, dann äußert er sich zu der Farbgebung der Personengruppen auf dem Schiff. Sich einfühlen in ein bildliches Detail mag L. nicht. Kopfschüttelnd sagt er: „Wenn jemand was sagen wollte, war es der Maler des Bildes in der Gesamtheit. Aber ich könnte jetzt nicht formale Elemente des Bildes personalisieren.“ Auf die vierte Frage, die nach der Bedeutung des Exponats, antwortet L., indem er auf die „kunstgeschichtliche Einordnung“, d.h. auf die „typische Heiligenlegende für die Menschen der damaligen Zeit“ anspielt. Weiterhin sei „wichtig, daß es einen durch die Geschichte anspricht“ und daß „der Künstler mit formalen Elementen gespielt hat“. Eine Gemeinsamkeit zwischen sich und dem Objekt verspürt L. in folgender Weise: „Man ist in Not, weiß nicht, was man machen soll; einige beten, einige sind aktiv [...], für mich eine allgemein menschliche Grundsituation.“

IV. L. verweist in seiner ersten Antwort auf die Jahreszahl am Hinweisschild. Das Ausstellungsstück sei „sicherlich eine Auftragsarbeit“. Mit Blick auf die Rezeptionsgeschichte führt L. aus: „Kirchgänger der damaligen Zeit, die sich von dem emotionalen Gehalt der Geschichte angesprochen gefühlt haben.“, hätten die Bilder in erster Linie angesprochen. Hier im Museum sei die „Rezeption freilich anders“: Das Stück gehe für ihn „unter in der Masse der Bilder“. „Ganz allgemein“ assoziiert L. mit dem Objekt „Heiligendarstellungen, Erzählungen und Geschichten, auch aus der Bibel“. Über den Präsentationskontext führt er aus: „Sicher“ ge-

be es „solche Exponate auch auch außerhalb dieses Museums“. Er lacht kurz und abschätzig über diese fünfte Frage.

V. Gebeten, dem Objekt einen eigenen Namen zu geben, antwortet er mit dem „Stichwort ‚Die Rettung Schiffsbrüchiger““. Es könne aber „auch so ähnlich“ lauten.

Nr. 3: Fernsprechverstärker („Liebenröhre“)



In: Museum für Kommunikation, Frankfurt/Main

Kurzinformation für H.:

„Das hier ausgestellte Exponat wurde 1913 von der AEG angefertigt. Es handelt sich um einen Fernsprechverstärker, der mit einer Elektronenverstärkerröhre ausgestattet ist und das Telephonieren über größere Entfernungen ermöglicht.“

I. H., eine 42jährige Fachärztin für Psychiatrie, verweilt eine Weile schweigend vor dem Exponat und möchte dann die zweite Frage beantworten.

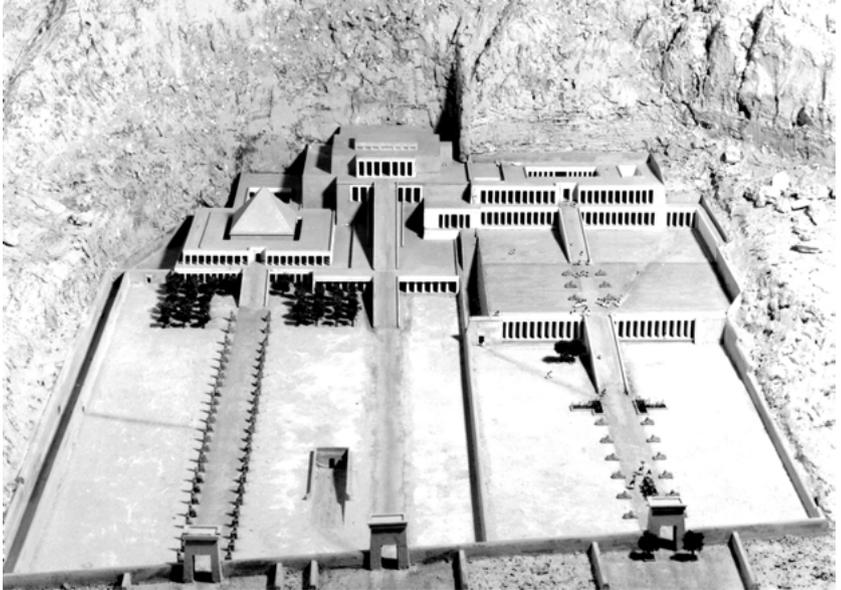
II. Auf die erste Frage dieser Perspektive nennt die Versuchsperson ihre Schätzung der Außenmaße des Exponats in Zentimentern. Es fallen ihr die „nüchternen“ Farben auf. Allerdings sei der „Kasten nicht völlig dekorationslos“. Eine Reihe von Einzelheiten kann sie entdecken; so beispielsweise den verzierten Holzsockel, der ihr besonders auffällt. Dann reflektiert sie ihr Anfangsgefühl: „Im ersten Moment dachte ich: Du meine Güte, was ist denn das? Damit kann ich überhaupt nichts anfangen! In ihrer Antwort auf die vierte Frage greift sie dies auf: Von sich aus wäre sie nicht auf die Funktion dieses technischen Gerätes gekommen. Da hatte sie schon den Erläuterungstext lesen müssen. In ihrer Phantasie stellt sich H. auf meine Frage hin den Gegenstand belebt so vor: „In diesem Glaskolben sind ja Drähte, so daß es in diesen Drähten surrt und brummt, wenn man da den Stecker reintut.“

III. Zunächst nähert sich H. dem Gegenstand an, so daß sie mehr Details erkennen kann. „Am reizvollsten“ findet sie weiterhin den Glaskolben mit den „kleinen Drähtchen, die da so verspannt sind“ und „die sich so spiralförmig winden“. In der Ich-Form sagt sie dann als Antwort auf die dritte Frage: „Ich bin ein Telefonverstärker. In mir zischt und brummt es, und durch meine feinen Drähte laufen viele Gespräche. Manchmal höre ich mit und höre, was die Leute sich so allerhand erzählen: Spionagegespräche, über Aktienverkäufe, Pärchen, die miteinander sprechen über Telefon, die sich gerade nicht sehen. Ich könnte euch viele, viele Geschichten erzählen.“ Im weiteren hat das Ausstellungsstück für H. eine „verblüffende Bedeutung“, weil sie über das Telefon als Alltagsgegenstand noch nie eingehend nachgedacht habe. Es sei für sie „ganz interessant, mal auf die Anfängen des Telefons zu schauen“. Eine Gemeinsamkeit mit dem ausgestellten Objekt sieht sie „eigentlich nur“ in diesem erwähnten Alltagsbezug des Exponats.

IV. H. erinnert sich zunächst an „ein AEG-Gebäude“ und „eine Siemensstrasse in Berlin“. Über die Rezeptionsgeschichte wisse sie „gar nichts“, und auch könne sie das Exponat nicht mit anderen vergleichen. Ursprünglich habe sie den Apparat dem Bereich der Chemie zugeordnet. Der Präsentationskontext ist für sie sehr plastisch, er gefällt ihr gut und ist ihr „sympathisch“. Sie vermutet, daß es eher sehr wenige Exponate dieser Art außerhalb dieses Museums gebe.

V. Einen Namen nennt sie nach einer Weile des Überlegens: „Vielleicht so wie ‚Knallkasten‘ oder so. Aber mir fällt eigentlich kein Namen dazu ein.“

*Nr. 4: Modellbau des Terrassentempels der Pharaonen in
Deir el Bahari (Ägypten)*



In: Deutsches Architektur-Museum, Frankfurt/Main

Kurzinformation für L.:

„Dieses Modell zeigt einen ägyptischen Pharaonentempel aus der Zeit um 1400 v. Chr. Die Rekonstruktion entstand 1982/83. Wer heute nach Theben fährt, kann die Ruinen des Tempels besichtigen.“

I. L. beginnt in der ruhenden Perspektive damit, das Modell auf sich wirken lassen. Weil das Objekt „dreidimensional“ sei und einen „Raum, in den man versinken kann“ präsentiere, und eine „sehr einheitlich ockergelbe Farbe“ habe, fällt es ihm nicht schwer, sich in das Modell einzufinden.

II. Die Frage bezüglich des Volumens des Exponats spricht L. von der „gehöhlten Form“ des Modells. Sie bewirke, daß er sich „fast wie aufgehoben“ fühle; wie in einer „Badewanne“, und „der Eindruck“ sei „echt“. Das Modell sei aus „Pappmaché“. Er kann eine Reihe von Einzelheiten entdecken: „Statuen, Personen, Terrassen, Felsformationen“ usw. Der

Ausstellungsraum übe eine „monumentale Wirkung“ aus, und belebt könne er sich das Modell veranschaulichen „als einen großen Pharaonenfilm mit Inszenierungen und Kamerafahrten. Aber man ist auch gleichzeitig – jetzt nicht als filmische Wahrnehmung – selbst dabei in der Prozeßion, im Geschehen. Bewegt kann ich mir das hauptsächlich vorstellen als ein bestimmtes Ritual oder eine Inszenierung“, führt L. aus.

III. Er entscheidet sich, er könne das Exponat „am besten in der Bewegung“ ruhig betrachten und nähert und entfernt sich auch wieder, „um verschiedene Perspektiven zu erzielen“. Besonders angesprochen fühle er sich vom „meditativen Ockereindruck in einem Glaskasten, der innen mit schwarzer Farbe ausgeschalt ist und durch den Kontrast zwischen ganz kleinen und ganz großen Gegenständen“. Die einzelnen Figuren könnten vielleicht „eine Inszenierung oder irgendein ein Stück sprechen“, aber, so fügt er hinzu: „zumindest nicht zu mir“. Einfühlen kann er sich nicht: „Im Sprechen finde ich keinen Zugang.“ Für L. liegt die Bedeutung des Ausstellungsstücks „in der Möglichkeit, sich in der Phantasie in einen ganz großen Raum zu versetzen“. Das sei „besser als im Bild oder im Film“, weil er hier „sehr viel Raum zum Nachdenken“ habe. Auf die Frage, ob er eine Gemeinsamkeit mit dem Objekt verspüre, meint L., daß er „eher eine Fremdheit“ wahrnehme. Dies sei dadurch bedingt, daß das Modell „einfach aus einer ganz anderen historischen Epoche“ sei und er „das Geschehen nicht richtig einordnen“ könne. „Die großen Herrscherfiguren, die auf den Thronen sitzen“ hätten eine „sehr fremde“ und „monumentale“ Wirkung. „Gerade das andere spricht mich an; gerade das, was nicht gemeinsam ist.“

IV. Die Frage nach den Entstehungsbedingungen des Terrassenmodells beantwortet L. mit dem Hinweis auf den Kontext des Ausstellungsraumes, der unter dem Titel „Von der Urhütte zum Wolkenkratzer“ steht. Hier seien mehrere Modelle „eigens für diesen Zweck“ hergestellt worden. Aber er habe keine „keine Ahnung“, wie Menschen das Objekt rezipiert hätten. Er fügt hinzu: „Ich kann nur sagen, daß die Rezeptionsgeschichte durch diese Museumsbeschreibung ja schon sehr vorgeprägt ist.“ Vergleichbare Objekte assoziiert L. „erstmal nicht“. Außerhalb dieses Museums gebe es vermutlich kein Ausstellungsstück wie dieses.

V. Auf die abschließende Frage antwortet L.: „Schwer zu sagen, weil dieses Exponat ja schon einen Namen hat, so daß ich auch nur sagen kann: ‚Ägyptischer Tempel‘.“ Ermuntert, sich doch einen Phanta-

sienamen auszudenken, wirft er kurz ein: „Bin ich jetzt nicht der Typ dazu. Es gibt sicherlich Leute, die haben dann den eigenen Namen.“

Nr. 5: Cinématographe Lumière



In: Deutsches Filmmuseum, Frankfurt/Main

Kurzinformation für E.:

„Diese Erfindung der Brüder Auguste und Louis Lumière aus dem Ende des 19. Jahrhunderts ermöglichte erstmals, Filme aufzunehmen und zu projizieren.“

I. E., ein 24jähriger Student der Indologie und der Religionswissenschaft, antwortet auf die erste Frage: „Da ja dieser ‚Fernsehapparat‘ dazugehört, komme ich gar nicht herum, das auf mich wirken zu lassen. Ich kann mir jedenfalls vorstellen, wie sich das damals bewegt hat und wie das geklungen hat. Man kennt ja auch alte Filme und man weiß zum

Beispiel, wie das beim Super 8-Film klingt und ich hör's jetzt gerade auch im Hintergrund [er meint den Ton einer nebenan laufenden Filmvorführung]. Ich seh' rechts hier am Exponat die Lichtquelle, die natürlich intensiv sein muß, um das zu durchleuchten und um etwas zu projizieren. Ich sehe hier den Film, der da durchgeführt wird und die Linse zur Scharfstellung.“

II. Das Volumen des Ausstellungsstückes im Verhältnis zu dem seines Körpers erscheint E. „groß, aber es ist natürlich ein kleines. Das wirkliche Volumen, wenn man den Hohlraum mitrechnet, ist auch weniger [...]. Nichtsdestotrotz empfinde ich das Exponat als groß“. Es sei „aus Holz, mit Metall und zum Teil lackiert“. „Infolge des Alters“ seien „die Metallteile stumpf geworden“, und sähen „dunkel“ aus. Angesprochen auf die Einzelheiten, sagt E.: „Sehr schön finde ich den Film; muß mal gleich gucken, was da drauf ist. Ah! Ein Bus, ein vorbeifahrender Bus ist zu sehen! Mmh, ich finde eigentlich sehr schön den Band-Projektionsapparat, weil das hier vorne vorbeigespult per Kurbel wird und diese Linse fällt mir gleich ins Auge. Ich hab' so was mal selbst gebaut als Kind, also nicht zum laufenden Film; da war ich nicht versiert genug dafür, aber ich hab' so Dias selbst gemacht. Die hab' ich selbst gebastelt und geklebt. Das war genau das gleiche Prinzip: Da war eine Taschenlampe dahinter, und ich hatte einen Film. Die Sachen, die Bilder, die mußte ich da immer vorbeischieben, und davor hatte ich eine Lupe. Die hatte natürlich eine Linse zum Drehen. Damit habe ich dann die Schärfe reguliert.“ E. lacht über diese Kindheitserinnerungen. Was er vor seinen Augen sehe? „Ein Gerät zur Projektion. In diesem Falle: von Bildern, sprich eines Films, freilich ohne Ton.“, antwortet er auf die vierte Frage. Belebt oder bewegt könne sich E. das Exponat so vorstellen: „Knatternd, mit jemanden, der daran kurbelt. Mit groben schwarz-weiß Bildern mit Störungen, die man darauf sieht; Kratzern auf dem Negativ; und ich weiß jetzt nicht, wie die Lampe funktionieren würde: ob das tatsächlich Magnesium ist oder ob da wirklich was verbrennt oder ob das n'e Öllampe ist. Ich bin mir über das Geräusch jetzt nicht im klaren. Auf jeden Fall: knatternd, wenn es gespult wird.“

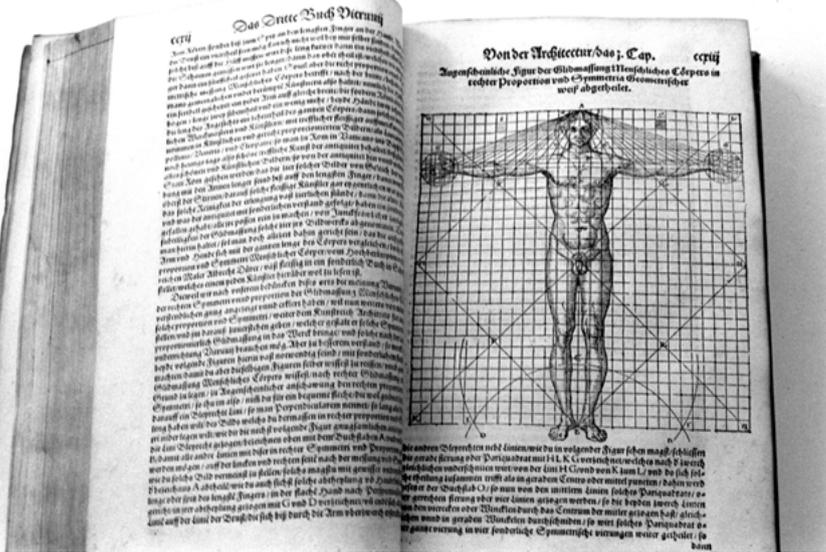
III. „Es mag diese oder jene Stelle sein“, von der E. aus er den Apparat am besten in Ruhe betrachten könne, erwägt L. und meint: „Auf jeden Fall ist es etwas, um das man herumgehen muß, wo man reinschaut.“ Besonders angesprochen fühle er sich von „dem Gerät, wo der Film vorbeigespult wird und wo er scharfgestellt wird, aber die Lampe zieht noch

mehr Blicke auf sich“. Sich einföhlen könne er in die Lampe sich jedoch nicht: „Nein, aber mir würde es so gehen, wenn es zum Beispiel etwas wäre, was weggeschmissen werden würde. Bei einer Entrümpelung oder so, dann wäre sie mir zu schade, weil die Lampe auch eine Geschichte hat. Also durch eine solche Geschichte hat so ein Stück auch irgendwie ein bißchen Persönlichkeit, vorsichtig gesagt. Aber ich finde, diese Persönlichkeit könnte ich jetzt nicht irgendwie zum Sprechen bringen.“ Die Bedeutung dieses Exponats für ihn liege in der Erinnerung an seine „Kindheit“. Auch finde er den Projektionsapparat „technisch sehr interessant“, weil er sich selbst mit Bildern intensiv beschäftige. Eine Gemeinsamkeit mit dem Exponat erkennt er darin, daß er selbst „versucht habe, so etwas zu konstruieren, wenngleich auch nicht so professionell wie das hier. Von daher spricht es mich an. In der Schule hat es mich schon interessiert, wie diese alten Super 8-Filme funktionieren“.

IV. Die Entstehungsbedingungen des Apparates seien „mit der Zeit der Bilder verbunden“, doch könne er keine zeitlichen Daten nennen. Unterschiedlich von Menschen wahrgenommen worden sei das Exponat während all der Jahre „ganz bestimmt.“ Damals muß das eine erstaunliche Erneuerung gewesen sein, die wahrscheinlich auch Säle gefüllt hat; soweit ich informiert bin, alle wollten sich diese Erneuerung anschauen, die bewegten Bilder. Und heutzutage reißt das niemanden mehr vom Hocker. Ich denke, dieser bildliche Ausdruck trifft das sehr gut. Das ist entweder ein alter Kasten, der da rumsteht, und entweder werden die Schulklassen da durchgelotst, die gelangweilt sind, oder es kommen Leute, die sich tatsächlich für die Geschichte dieser Kunst interessieren und die vielleicht dann fasziniert davon sind, daß sie hier wirklich ein Original vor sich haben. Und den nächsten wird es kalt lassen.“ Als ein ähnliches Stück fällt ihm „das nun schon erwähnte, der alte Pappkasten mit der Lupe“ ein und er schmunzelt dabei: „Mmmh, und alte Projektoren, die so aussehen wie diese alte Lampe.“ Welche Informationen ihm durch den Präsentationskontext vermittelt würden? E. antwortet spontan, indem er sich umschaute und auf die vielen anderen optischen Apparate in den Nachbarvitruinen deutet: „Ja nun, die Funktionsweise. Als Kind empfand ich es immer als Mysterium, wie denn das so funktionieren kann. Und heutzutage? Wenn man so einen Blick reinwirft, wird das gleich offenkundig, wie das so funktioniert. Also die ganze Umgebung vermittelt schon recht gut das Herz der Sache, das Prinzip.“ Er wisse nicht, ob es solche Exponate außerhalb dieses Museums noch gebe, denn: „Ich war noch nie in einem Filmmuseum.“

V. Einen Phantasienamen möchte E. nicht vergeben. Er vermutet, dieses Exponat sei „vielleicht sogar der erste Kinoprojektor. Den Namen weiß ich jetzt nicht genau“. Als ich einwerfe: „Ein Cinématographe“, fährt E. fort: „Ja, genau. Unter den Namen werde ich ihn wahrscheinlich auch im Gedächtnis behalten, wenn ich jetzt noch einmal das Schildchen lese.“

Nr. 6: Zwei Seiten aus Vitruv Buch „De Architectura“



In: Museum für Angewandte Kunst, Frankfurt/Main

Kurzinformation für E.:

„Vitruv war ein römischer Architekt und Schriftsteller, der zehn Bücher über verschiedene Aspekte der Architektur verfasste und dessen Schriften sich in der Renaissance großer Beliebtheit erfreuten. Die hier gezeigten beiden Buchseiten wurden in der Mitte des 16. Jahrhunderts gedruckt. Die Abbildung zeigt die menschlichen Proportionen.“

I. Auf die erste Frage antwortet E.: „Ja nu, man sieht einen Menschen, der analysiert wird durch dieses Raster, das auf diesem Bild zu erkennen ist. Folglich setzt man sich damit selbst in Beziehung, nicht wahr?“

II. Für E. ist das Volumen des Exponats im Vergleich zu dem seines Körpers „natürlich kleiner. Aber da man ein Bild sieht, fühlt man sich da gar nicht angesprochen in dieser Art und Weise, es geht gar nicht darum. Diese Person [der Abbildung] stellt man sich in Normalgröße vor, und wenn man das mit sich selbst in Beziehung setzt, ist das 1:1“. Es sei „etwas Ideelles“, was er auf den beiden Buchseiten sehe, und dementsprechend sei seine Wahrnehmung „nicht an ein Metermaß gekoppelt“.

Das Buch selbst bestehe „natürlich aus Pergament; aus Papier, das vergilbt, aus schwarzer Druckerfarbe. Der [abgebildete] Mensch erinnert natürlich sofort an Fleisch und Blut. Ich sehe halt was Organisches, das ich wahrnehme“. An Einzelheiten entdeckte er besonders an dem Exponat „Kopf und Hände, durch die Linien in andere Beziehung gesetzt. Auf die anderen Details der Figur wolle er „gar nicht weiter eingehen“. Er erklärt: „Wenn ich da so rumgucke, sehe ich da natürlich die Überschriften und dann einzelne Worte, wenn man über den Text fliegt. Je mehr man das tut, desto mehr Details erkennt man. Also: Es ist nicht fremd.“ Zur vierten Frage vermutet er, er sehe ein „Buch über Medizin, über einen Menschen vor sich“ und wisse nicht, „was es sonst beinhaltet.“ Auf die Frage, ob er sich das Ausstellungsstück belebt oder bewegt vorstellen könne, antwortet er: „Ich kann höchstens sehen, wie sich die Seiten umschlagen. Und ich kann mir mental vorstellen, wie sich da neue Dinge auftun. Oder ich könnte mir natürlich noch eine ganz andere Person dazu vorstellen, die das Ganze macht. Aber wenn wir von ‚belebt‘ sprechen: dann stelle ich mir einen Windhauch vor, der die nächste Seite aufschlägt. Es ist aber auch kein Buch, von dem ich mir vorstelle, daß ich mich ins Bett setze und es dann lese. Es ist ein altes Buch. Und das hat fast so was wie von einem Horrorfilm, wo sich die Seiten selbst aufschlagen. Es ist kein Zauberbuch, aber es schlägt sich auf, und man sieht es. So würde ich es eher empfinden: Es ist unter Glas, es ist nicht direkt zugänglich. Von daher habe ich einen anderen Kontakt dazu.“

III. „Von oben“ könne er das Exponat am besten in Ruhe betrachten, und dazu müsse er „so stehen wie jetzt.“ Das Bild spreche ihn besonders an, „weiter nichts.“ „Nein“, das Bild könne er nicht sprechen lassen, antwortet E. entschieden auf die dritte Frage. Er führt sogleich seine Begründung an: „Der Mensch, der sieht ja so aus wie seziert, nicht lebendig.“ Danach führt er vor: „Also es spricht zu mir insofern, als ich es zu mir in Beziehung gesetzt habe. Aber das hatten wir anfangs schon. Das mit dem Horrorszenario lassen wir mal. Es gibt ja diese furchtbaren Bilder, wo wirklich auch malerisch festgehalten wurde, wie Sektionen stattfanden. Dann wird dieses Bild schon wieder lebendiger und spricht in dem Sinne. Aber das ist für mich wieder etwas anderes.“ Die Bedeutung, die das vor ihm in der Vitrine liegende Objekt habe, sieht er darin, daß er es „interessant“ findet, „die ersten Ansätze der Medizin zu sehen, weil Vitruv schon sehr alt ist. Es erinnert mich auch an andere Forscher wie Leonardo usw., die sich mit solchen Dingen sicherlich beschäftigt haben.“ Und die Bedeutung des Exponats reiche „weiter zu modernen Me-

dizinbüchern“, schließt E. seine Ausführung ab. Eine Gemeinsamkeit verspürt er in der „Menschlichkeit daran.“ Dann sagt er: „Ich bin selbst zum gewissen Teil auch der Gegenstand des Buches“, sagt er.

IV. Was die Entstehungsbedingungen des Ausstellungsstückes anbetrifft, rekurriert E. auf Vitruv: „Das ist schon wirklich sehr, sehr früh geschrieben. Damit ist die Frage beantwortet. Man kann natürlich noch über die Auflage im 16. Jahrhundert spekulieren. Da ist das Buch als Äußeres entstanden, nicht aber von der Information her.“ Wie das Buch im Laufe der Zeit von den Menschen wahrgenommen wurde? Auf diese Frage äußert er sich: „Das mag mal eine freche Erneuerung gewesen sein, für einige interessant, für viele fesselnd. Im 16. Jahrhundert, wo die Medizin so richtig Aufschwung fand, wo die Sektionen stattfanden. Da gab es wohl ganz verschiedene Einstellungen von Leuten, wobei diese Seiten wahrscheinlich nicht Bestürzung erregt haben. Die sind noch nicht so ungeheuerlich, wie das, was auf den anderen Seiten noch zu finden ist.“ Ähnliche Objekte, die er zu diesem assoziiere, seien „Medizinbücher, Gemälde“, die er erwähnt habe und „einen ganzen Haufen eigentlich.“ Zur vierten Frage würde ihm durch die Umgebung die Informationen über die „entsprechende Zeit“ vermittelt. „Die Lebenszeit, in die dieses Buch gehört“, sei „eigentlich der Kontext“, wobei in diesem Raum das hier sehr herausgehobene Exponate seien, „keineswegs solche, die zur Alltagswelt der damaligen Zeit gehören. Insofern ist die Information unvollständig.“ Außerhalb dieses Museums gebe es „Bücher in vielen Museen, Bibliotheken, eigentlich ohne Ende.“

V. Da es sich um Vitruvs „Abhandlungen“ handle, könne er es bei „Vitruvs Medizinbuch“ belassen, aber es würden ihn jetzt auch die anderen Bücher dieses Schriftstellers interessieren.

Nr. 7: Fassadenschrank aus Nürnberg



In: Museum für Angewandte Kunst, Frankfurt/Main

Kurzinformation für L.:

„Dieser hölzerne Schrank wurde um 1620 hergestellt. Er diente in wohlhabenden Haushalten der Aufbewahrung von Kleiderstücken und wird nach der reich ornamentierten Vorderseite mit ihren zwei Türen Fassadenschrank genannt.“

I. L. bemerkt sofort, daß ihn das „sehr Massive“ des Schranks beeindrucke. Danach schweigt er für eine Weile und betont dann nochmals seine Ansicht.

II. Zur ersten Frage findet L. keinen Zugang, obgleich ich ihm als Hilfestellung einige Beispiele für denkbare Antworten gebe. Dann erwidert er mit leicht aggressiver Stimme: „Ja, das ist doch selbstverständlich, daß der größer ist als ich.“ „Natürlich“ sei der Schrank aus „Holz, aus verschiedenen Hölzern.“ Entdecken kann er am Exponat mit einem „subjektiven Gefühl“, das für ihn „sehr wichtig“ sei, „diese ganze Ornamentik.“ Die wirke „wiederum wie eine Miniatur; also ein ganz eigenartiger Eindruck.“ Zur vierten Frage merkt er an: „Ich weiß, daß es ein Schrank ist, aber er wirkt erstmal nicht wie ein Schrank.“ L. stellt sich vor, wie „Möbelpacker den Schrank abtransportieren.“ Auf diese Weise könne er, sagt er lachend, den Gegenstand beleben.

III. L. möchte seine Sitzgelegenheit seitlich des Schranks beibehalten. „Ansonsten, wenn man nahe an den Schrank herangeht“, wäre es für ihn „auch angenehm.“ Auf die zweite Frage antwortet er, es gebe „weder einen Teil noch eine Farbe“ des Schranks, die ihn besonders anspreche; dafür wirke der betrachtete Gegenstand „zu monumental“ auf ihn. „Er spricht mich nicht so an“, kommentiert er und fügt hinzu, der Schrank mache auf ihn einen „sehr verschlossenen Eindruck.“ So könne er sich auch nicht in ihn einfühlen. Es sei für ihn „eher der Eindruck der Kommunikationsverweigerung“ vorhanden. Das Ausstellungsstück habe „keine besondere“ Bedeutung für ihn, versichert er knapp, um dann zu ergänzen, daß der Schrank „normalerweise“ ein „Gebrauchsgegenstand“ sei. Aber „dieses Ding“ sei für einen Alltagsgegenstand „zu monumental.“ L. verspürt keine Gemeinsamkeit mit dem Exponat, „eher etwas Abweisendes.“

IV. Auf die Frage nach den Entstehungsbedingungen des Ausstellungsstücks zeigt sich L. uninteressiert. Wenn ihn das interessieren würde, könnte er auf der Beschriftung nachlesen, gibt er mir zurück und betont: „Ich finde es nicht interessant, über diese Frage zu spekulieren.“ Auch Vermutungen über die Rezeptionsgeschichte will er nicht anstellen. Als vergleichbare Objekte kenne er die Schränke „aus der Umgebung“ des Ausstellungsraumes, beantwortet er die dritte Frage. „Wenig Lust“ verspürt die Versuchsperson dazu, sich über den Präsentationskontext zu äußern. Hier spricht er wieder mit etwas aggressiver Stimme und seine Körperhaltung ist abweisend. Schließlich führt er zur fünften Frage aus: „In ganz großen Haushalten, Villen, oder in Fürsten- oder Königshäusern“ gebe es „sicherlich noch solche großen Schränke, die zum herr-

scherlichen Anwesen gehören und dort sicherlich noch eine Gebrauchsfunktion ausüben.“

V. L. vergibt zum Schluß den Namen „der Säulenschrank.“

Nr. 8: „Drachengewand“ eines kaiserlichen Beamten



In: Museum für angewandte Kunst, Frankfurt/Main

Kurzinformation für H.:

„Der Drache symbolisiert in China Regen und Fruchtbarkeit, aber auch den chinesischen Kaiser selbst. Dieses aus dem späten 19. Jahrhundert stammende Kleidungsstück schmückte einen hohen Beamten.“

I. H. läßt das Exponat auf sich wirken und möchte danach ihre Eindrücke für sich behalten.

II. Als erste Frage weist H. auf die „harmonische Farbwirkung“ hin und bei der Beschreibung von Einzelheiten kommt sie ins Erzählen. Sie würde gern mehr über die dargestellten Symbole erfahren. H. sagt, für sie sei der Gegenstand ein „Mantel“, der ihr sehr gut gefalle. Sie selbst könne sich gut vorstellen, sich in diesem „kunstvollen“ Gewand zu bewegen.

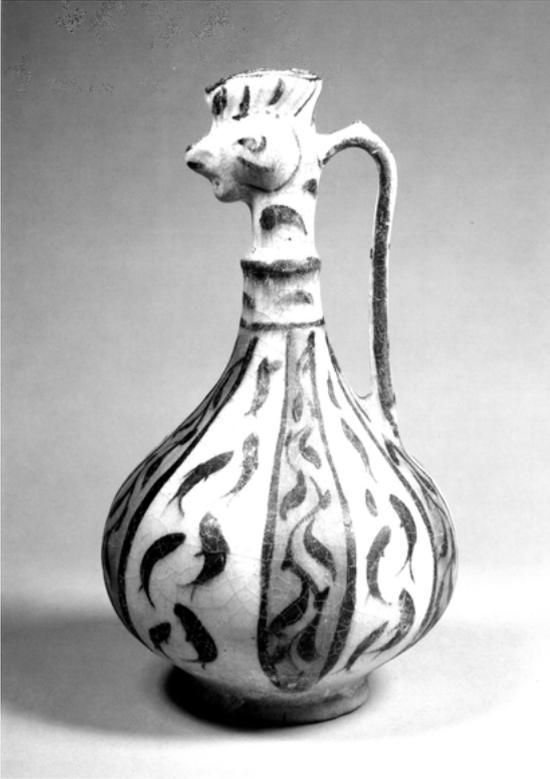
III. H. sagt, sie stehe da, wo sie stehe, „gerade richtig“ (ca. drei Meter) vor dem Exponat. Sie habe absichtlich eine „mittlere Entfernung“ ge-

wählt. Besonders spricht sie der „angenehme blaue Untergrund“ des Kleidungsstoffes an. Gebeten sich in das Alltagsstück einzufühlen, führt sie aus: „Ich bin das Blau. Ich trete an vielerlei Stellen auf: an Frühlingsblumen; und auch abends, wenn die Sonne untergegangen, aber es noch nicht nachtschwarz ist, bin ich ein solches Blau. Ich bin auch in manchen Bergseen, die kräftig dunkelblau sind, zu sehen, strahle Ruhe und etwas Harmonisches, Offenes aus.“ Die Bedeutung dieses Exponats liege für sie in der Ästhetik und in der „kulturfremden Schönheit.“ Der „schlichte Schnitt“ sei ihr ebenfalls sympathisch. Eine Gemeinsamkeit mit dem Kleidungsstück sieht sie darin, daß sie es, wie schon erwähnt, selbst gerne anziehen würde.

IV. H. bezieht sich zunächst auf die anfangs gegebene Kurzinformation zum Exponat. Die Herkunft des Gewandes aus China hätte sie von allein nicht erraten. Was die Rezeptionsgeschichte anbetrifft, bemerkt sie mit bedauernder Stimme: „Da weiß ich eben nichts drüber.“ Es fällt ihr dann aber ein, daß ein europäischer Künstler im 19. Jahrhundert vom chinesischen Kulturraum beeinflußt worden sei. „Persönlich“ assoziiert sie mit dem Drachemantel eine Jacke ihrer Großmutter, mit der sie in der Kindheit gerne gespielt habe. Doch sei das Stück dann leider von der Oma zu Verwandten weggegeben worden, was sie heute noch sehr bedauere. Den Präsentationskontext des Exponats im Ausstellungsraum findet H. „sehr geschickt“ und erläutert ihr Urteil mit dem Hinweis auf bnachbarte Exponate. Die fünfte Frage beantwortet H. ebenfalls ausführlich, indem sie sich an die vielen chinesischen Ausstellungsstücke in ihr bekannten Museen erinnert.

V. Sie gibt dem Exponat vorsichtig einen Namen: „Vielleicht der Wolkendrachenmantel.“

Nr. 9: Keramik-Kanne aus Kaschan (Iran)



In: Museum für Angewandte Kunst, Frankfurt/Main

Kurzinformation für B.:

„Solche Kannen waren im Persien des 12. Jahrhunderts beliebt, wie zahlreiche vergleichbare Funde belegen. Die Kanne diente der Aufbewahrung und dem Ausschanken von Wein und anderen Getränken.“

I. B., eine 20jährige Medizinstudentin aus Norwegen, antwortet auf die erste Frage: „Ja, das sieht interessant aus.“ „Ist das ein Huhn?“, möchte sie mit Blick auf den Kannenhals wissen, was ich bejahe. Daraufhin fragt sie nach dem Alter und als ich auf die Kurzinformation verweise, lacht sie.

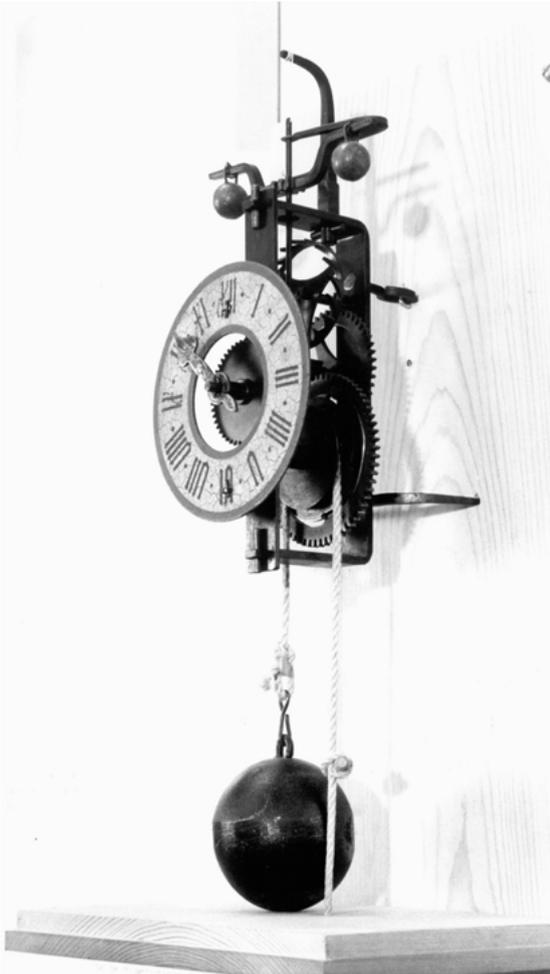
II. In scherzhaftem Ton beantwortet B. die Frage nach dem Volumen des Exponats zu ihrem Körper: „Wenn man berechnet, daß es hohl da drinnen ist, dann insgesamt im Gewicht ein Arm oder so.“ Sie lacht wieder etwas. Das Material sei „Ton“, und die Farben seien „Blau und Weiß.“ Entdecken könne sie „das Huhn.“ Das „Muster“ stelle „vielleicht Fische“ dar „oder vielleicht doch nicht?“, setzt sie zögernd hinzu. Ich räume ein, daß ich das auch nicht wüßte. Daraufhin lacht sie erleichtert. Vor ihren Augen, sagt sie zur vierten Frage, sehe sie eine „Kanne für Getränke.“ Auf die folgende Frage, ob sie sich das Ausstellungsstück bewegt oder belebt vorstellen könne, reagiert sie zweifelnd: „Ich glaube nicht, daß die so eine normale Kanne ist. Ich glaube nicht, daß die so eine normale Familie benutzen würde. Die ist mehr etwas besonderes vielleicht.“

III. Am besten könne B. sich die Kanne von der Seite anschauen. Von der „anderen Seite“ sei sie „ähnlich. Besonders angesprochen fühle sie sich von „diesem Kopf.“ Ob sie versuchen könne, aus der Warte diese Kopfes zu sprechen? „Ne“ lautet ihre Antwort nach kurzem Überlegen. Die Bedeutung des Stückes für sie sei „ziemlich witzig. Und daß das Getränk von oben rauskommt und nicht aus dem Mund.“ Auf die Frage nach der Gemeinsamkeit zwischen ihr und der Keramik-Kanne, bittet sie: „Weiter.“

IV. Die Kanne könne „vielleicht im 12. Jahrhundert“ entstanden sein, sie sei „ziemlich alt.“ Wo sie entstanden sei, wisse sie nicht. „Nicht hier, glaube ich“, fügt sie dazu. Auf die Frage danach, wie Menschen im Verlauf der Zeit das Exponat wohl wahrgenommen haben könnten, sagt sie: „Wie gesagt, das ist keine normale Kanne. Mehr kann ich nicht sagen.“ Zur vierten Frage nach ähnlichen Stücken, assoziiert sie „zu Hause eine Kanne mit Katzen; da kommt das auch so aus dem Mund raus. Sonst“ Sie lacht verlegen. Auf die Frage nach dem Ausstellungskontext schaut sie sich um und sagt dann: „Ne, ich weiß nicht. Aber es paßt wohl.“ Gebe es außerhalb dieses Museums noch ein Exponat wie das hier Betrachtete? Sie wiederholt: „Wie gesagt, zu Hause haben wir so eine ähnliche,“ und lacht dabei nochmals. Kannen seien „überall, aber so eine habe ich noch nie gesehen“, schließt sie ab.

V. In der letzten Perspektive antwortet B. auf die Frage nach einem Phantasienamen: „Einfach die Huhnkanne.“

*Nr. 10: Rekonstruktion einer gotischen Uhr aus der Hand des
Frankfurter Meisters Weiland*



In: Historisches Museum, Frankfurt/Main

Kurzinformation für B.:

*„Dieser 1974 hergestellte Nachbau einer Uhr aus der Zeit des späten
Mittelalters wird wegen der vielen Räder hinter dem Ziffernblatt auch
als Räderuhr bezeichnet. Mit der hier verwendeten Technik war ein
Fortschritt in der Präzision der Zeitmessung erzielt worden.“*

Vor diesem zweiten Gespräch hat sich B. wie von ihr gewünscht, zuvor mit dem Fragekatalog beschäftigt, aber keine Notizen gemacht. Sie habe lediglich Zeit gewinnen wollen, um leichter und ungezwungener antworten zu können.

I. B. findet „diese Kugeln“ und „diese Räder“ „schon spannend: Ich würde dann näher rangucken, wie das funktioniert.“ Sie lacht.

II. Das Exponat sei „etwa so groß wie ein Kopf oder so.“ Das Material sei „Eisen“, die Farbe „schwarz.“ Das Ziffernblatt falle ihr auf; sie könne es aber in seiner Farblichkeit nicht beschreiben. „Ich bin da nicht so geeignet“, sagt sie. An Einzelheiten entdecke sie die „zwei Kugeln da oben“ und „die Räder.“ Sie habe „eine Uhr“ vor Augen, antwortet sie lachend auf die vierte Frage. Belebt könne sie sich das Exponat nicht vorstellen und begründet dies mit einem Hinweis auf den Ausstellungsraum: „Weil das mit der Umgebung nicht so paßt. Da hinten steht so ein Klavier und ist ein Zimmer eingerichtet. Wenn die Uhr da hinge, wäre es leichter, sie lebendig zu denken.“ Daraufhin lacht sie wieder verlegen.

III. Von der Seite, von wo sie „die Räder sehen kann“, habe sie die ruhigste Ausgangsposition. Dorthin begibt sie sich hin und antwortet auf die Frage, wovon sie sich besonders angesprochen fühle: „Ich glaube, von den Kugeln“, und fügt hinzu: „von den kleinen da oben, die haben, glaube ich, gar keine Funktion.“ Ob sie sich in diese Kugeln einfühlen könne? Spontan lachend reagiert sie: „Sieht fast so aus wie ein Gesicht mit zwei Augen.“ Darauf lacht sie stärker in sich hinein. Als ich frage: „Sagt das Gesicht was?“, verneint sie und möchte, daß wir weitergehen. Die Bedeutung der Uhr läge für sie darin, daß es sie „sehr interessiere, wie diese Dinge funktionieren. Das ist schon sehr spannend.“ Die Frage, ob sie eine Gemeinsamkeit mit dem Ausstellungsstück verspüre, ist ihr offenbar nicht behaglich. Sie flüstert leise: „weiter.“

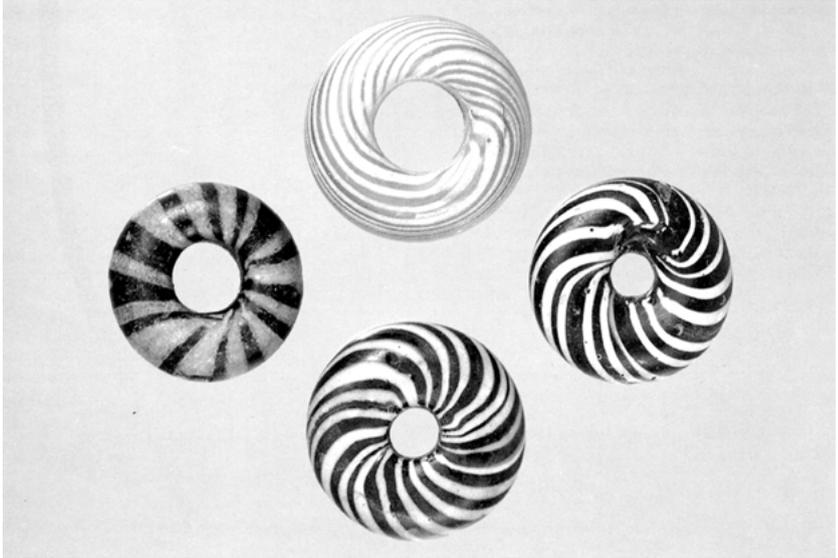
IV. In ihrer Antwort auf die erste Frage denkt B. zunächst an das Jahr der Rekonstruktion der Uhr aus der Kurzinformation: „Das war 1974 nachgemacht“ und fügt an: „Aber das war eigentlich aus dem 16. Jahrhundert.“ Wo das Exponat entstanden sei, wisse sie nicht. Daran erinnert, daß sie auch eigene Vermutungen äußern könne, bleibt sie stumm. Als ich danach die zweite Frage stelle, ob sich etwas dazu sagen ließe, wie das Objekt im Laufe der Zeit von den Menschen wahrgenommen wurde, wird B. verlegen, so daß ich einige Erläuterungen bringe.

Schließlich bemerkt sie: „War vielleicht früher ein bißchen mehr etwas Besonderes für die Menschen als jetzt. Mehr weiß ich nicht.“ Nach vergleichbaren Ausstellungsstücken gefragt, reagiert B. diesmal schmunzelnd: „Ich denke immer an den Physikunterricht, mit diesen Kugeln und Rädern.“ Aber dann fallen ihr „natürlich normale Uhren“ ein. Angesprochen auf den Präsentationskontext, äußert sie wieder ihr Gefühl von vorhin: „Ich finde, wie gesagt, die Umgebung nicht so schön. Dieser Kasten [eine gläserene Schutzhülle] paßt nicht.“ Dabei lacht sie erneut wie verunsichert.

Um B. zu stärken, wiederhole ich, wie auch bereits öfters zuvor (vgl. Gespräch Nr. 9 und 14) ihre Worte. Das scheint sie sicherer zu machen, denn sie entgegnet auf die nächste Frage, ob es solche Exponate auch außerhalb dieses Museums gebe, mit festerer Stimme: „Ja, ich denke auch in anderen Museen. Aber genau so eine Uhr habe ich noch nie gesehen“, wobei sie das „nie“ betont.

V. Zuletzt, in der benennenden Perspektive, sagt B.: „Mmh, einen solchen Namen habe ich nicht.“

Nr. 11: Vier Glasperlen aus der keltischen Latène-Kultur



In: Museum für Vor- und Frühgeschichte, Frankfurt/Main
Aus: Archäologische Reihe, Bd. 9, S. 45

Kurzinformation für J.:

„Diese Perlen von verschiedenen Ketten stammen aus dem ersten Jahrhundert v. Chr., also aus der späteisenzeitlichen Latène-Kultur. Sie wurden im Frankfurter Umland gefunden.“

I. Versuchsperson J. verweilt einige Sekunden vor dem Exponat und sagt dann, es sei schwierig, die Glasperlen auf sich wirken zu lassen, weil „hier alles voll ist mit kleinen Gegenständen, und ich muß auch nach unten gucken.“ Ich biete J. an, ihr einen Stuhl zu holen. Sie hält dies jedoch nicht für erforderlich.

II. Die Glasperlen wirken auf sie „sehr, sehr klein.“ Sie erkennt das Material und spricht dann die „teils sehr gefällige“ Farbgebung der Perlen an. Ihrem Gefühl raumgebend, führt sie aus, sie seien „erfreulich unterschiedlich“ und „modern.“ „Natürlich“, so auf die Frage, was sie vor sich sehe, seien dies Perlen. Dann nimmt sie an, die Ketten seien „am Hals oder an der Hand“ getragen worden. J. empfindet die Exponate als

besondere Ausstellungsstücke, weil sich durch sie „die Kluft zwischen Jahrtausenden schließt“ und weil man sie „heute noch sehen und kaufen“ könne.

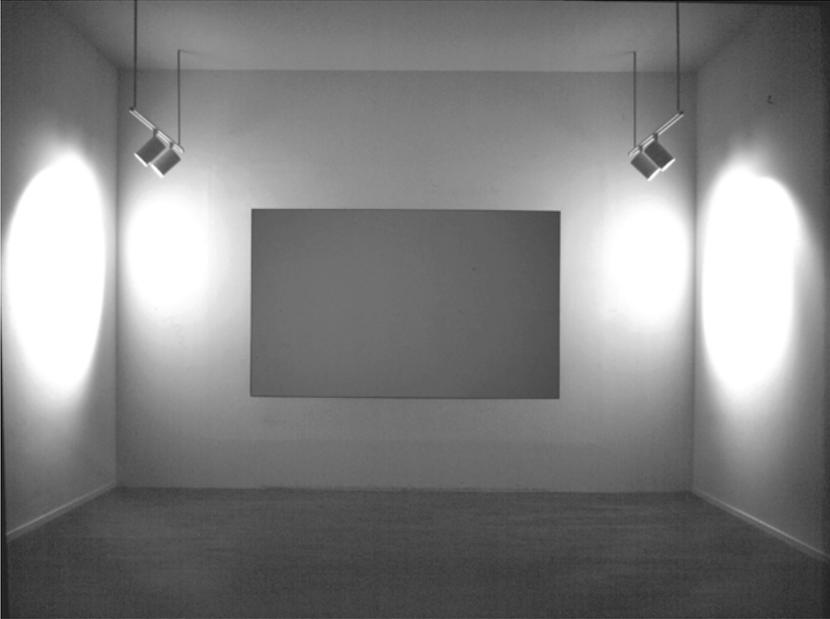
III. Auf die erste Frage sagt J., sie habe „spontan“ schon am Anfang der Befragung die Position eingenommen, von der sie sich am besten Ruhe verspreche. Es störe sie aber weiterhin, wie tief man sich bücken muß, um die Perlen genauer zu betrachten. Auch die „Fülle der Materialien“ in der Vitrine mißfalle ihr. Das Angebot, auf einen Stuhl Platz zu nehmen, schlägt sie weiterhin aus. In ihrer Antwort auf die zweite Frage sagt sie, „am besten“ gefalle ihr das „Gelb-grün der mittleren Perle“, und sie assoziiert „das Gehäuse einer Schnecke“, die man im Garten sehen könne und das aus „genau denselben Farben“ bestehe. Eine tiefergehende Einfühlung in das von ihr zuvor gewählte mittlere Exponat will ihr nicht gelingen. „Dazu müßte ich das ja bewußt machen, und in dem Fall läuft das über meinen Intellekt.“ Dann aber, nach einer Rückfrage von mir, schmunzelt sie: „Das wäre eine Idee, auf die ich nicht gekommen bin. Die werde ich aber jetzt mit nach Hause nehmen in meinem Kopf.“ Die Bedeutung der Glasperlen liege für sie, wie sie schon angedeutet hatte, „im Historischen und im Modernen“, aber auch „im Ästhetischen.“ Es werde „da eine ganze Menge angeregt.“ Eine Gemeinsamkeit zwischen sich und den Exponaten sieht J. dahingehend, daß sie die Stücke ja „tragen oder auch bei sich zu Hause liegen lassen“ könne, um sich „darüber zu freuen.“

IV. In ihrer Antwort auf die Frage nach den Entstehungsbedingungen des Exponats sagt J. mit scherzhaftem Unterton: „Ich versuche jetzt nicht auf das Schildchen zu gucken.“ Als ich aber sage, daß das unerheblich sei, liest sie die Beschriftung und zeigt sich dann über das Alter der Perlen erstaunt. Lächelnd sagt sie: „Das finde ich sehr erfreulich, daß die Menschen sich damals schon so etwas Schönes gegönnt haben; was ja offensichtlich eher zweckfrei gewesen ist und nicht unbedingt funktional im Sinne von: Wir haben ein Werkzeug.“ Angesprochen auf die Rezeptionsgeschichte, hebt J. die Schultern und sagt in einem wieder etwas sachlicherem Tonfall: „Die kenne ich einfach nicht“ und wirkt dabei gelassen, als sie hinzufügt: „Da könnte ich jetzt viel phantasieren.“ Nachdem ich ihr erläutert habe, daß ich kein Expertenwissen von ihr erwarte, erwidert sie: „Okay, das [Wissen] hab‘ ich nicht.“ Auf die dritte Frage antwortet J., sie habe „haufenweise Assoziationen“ zu dem Objekt, äußert sich aber nicht genauer dazu. Der Frage danach, welche zusätzlichen

Informationen ihr von dem Präsentationskontext vermittelt werden, begegnet sie, indem sie Erläuterungstexte benachbarter Vitrinen vorliest. Schließlich meint sie, es bestehe die Möglichkeit, solche Perlen außerhalb dieses Museums käuflich zu erwerben.

V. Einen Namen für die Perlen findet J. nicht und führt zur Begründung an: „Da müßte ich etwas Dramatisches haben, etwas Besonderes.“ Sie lacht dabei etwas.

Nr. 12: Installation „Twilight Arche“ von James Turrell



In: Museum für Moderne Kunst, Frankfurt/Main

Kurzinformation für E.:

„Diese Installation mit optischer Täuschung richtete der amerikanische Künstler James Turrell 1991 eigens für die Gründung des Frankfurter Museums für Moderne Kunst ein.“

Nachdem ich E. die obige Information gegeben hatte, betritt er sichtlich erwartungsvoll den Vorraum der Installation, erkundet ihn und folgt dann in den Raum der Installation hinein, an dessen anderem Ende sich die vermeintliche ‚blaue Farbfläche‘ befindet. Er nimmt etwa drei Meter vor der Wand Platz, um so die erste Frage zu beantworten.

I. E. schweigt und bittet mich um die zweite Frage. Als ich ihn aber zuerst um eine Antwort auf die erste Frage bitte, flüstert er leise zu: „Ich finde den Raum still, und da wird die normale Welt ja erst einmal ausgeschaltet. Und wenn man mich jetzt nicht fragte: Er lädt mich ja ein zum Schweigen. Wenn man in den Raum kommt, gerät man erst einmal ins

Nachdenken oder genießt die Stille, je nachdem. Es erinnert mich jetzt an irgend so ein Meditationszentrum. Ich hatte so was auch schon mal gesehen, was so ähnlich aussieht.“

II. „Kein Angabe“ ist E.s Antwort auf meine erste Frage dieser Perspektive. Als ich nachfrage, zeigt er sich unsicher, ob das Volumen des ganzen Raums gemeint sei. Als ich das dahingestellt sein lasse, räsoniert er: Wenn man jetzt von der Naturwissenschaft Abstand nimmt und überlegt, wie klein der Mensch ist im Vergleich zu anderen Lebewesen, dann ist das ein Exemplar, was eher nachdenklich machen soll.“ Die Wirkung dieser Installation sei nicht durch ihre Größe verursacht. Diese Empfindung läßt ihn weiter bemerken: „Folglich will ich auch mein Größverhältnis nicht bestimmen.“ Auf die zweite Frage antwortet E.: „Mmh, zum Material. Ich würde es wirklich nicht als Materie betrachten, sondern als ein Spiel mit Effekten. Und die Farblichkeit: Ich weiß nicht, ob ich es ‚Schwarzlicht‘ nennen soll, was auch immer. Das kann ich so nicht beantworten. Ist auf jeden Fall ein beruhigender Farbton.“ Gefragt, welche Einzelheiten er entdecken könne, gibt E. zurück: „Die Leute davor, es fallen die Schweinwerfer von den Seiten auf links und rechts auf, aber ich würde es nicht als das Wesentliche betrachten. Das ist ein leerer Raum mit Effekten. Da gibt es eigentlich keine Einzelheiten.“ Auf die vierte Frage, was er denn hier vor Augen habe, sagt E.: „Einen dunklen Raum, der leer ist, wodurch es hallt, wodurch das Individuum sich verloren vorkommt, vielleicht. Auf jeden Fall einen Raum, in dem es aus seiner normalen Bezügen herausgehoben ist. Ich könnte natürlich sagen, ich sehe dieses Rechteck nicht. Es ist vielleicht eine idealisierte Form, wenn man so will.“ Bewegt oder belebt vorstellen könne er sich die Installation „eigentlich nur durch Leute, die da drinnen sind.“ Er fügt dann hinzu: „Wenn man alleine in der Halle ist, hat es so etwas von Kaffkas ‚Maus‘. Wir heben die Wirkung auch fast auf, wenn wir drinnen sitzen und sprechen.“

III. Die anfänglich eingenommene Sitzposition sei für E. weiterhin diejenige, aus der heraus er sich die Installation am besten in Ruhe vertiefen könne. Angesprochen auf das, was ihn am meisten anspreche, erwidert er mit etwas stärkerer Stimme: „Also, man dürfte nicht nach links oder nach rechts schauen, sondern nach vorne auf das Schwarzlichtfeld.“ Ob er dieses nach eigener Phantasie oder eigenen Worten sprechen lassen könne? „Nein“, ist seine Antwort, „denn das ausschlaggebende Merkmal hier ist eigentlich die Stille,“ begründet er kurz und bündig. Ich hake ein:

„Die Stille kann dann auch nichts oder soll nichts sagen?“, worauf er erwidert: „Der Witz ist, daß die Gedanken aus Dir herauskommen. Wenn man von Leuten liest, die sich mit Meditation beschäftigen, z.B. bei Sri Aurobindo, dann sind es Gedanken, die durch den menschlichen Geist hochgespült werden. Dann heißt es still zu werden. Das Exponat spricht nicht. Der Mensch spricht zuviel dabei.“

Die Bedeutung, die dieser Raum für ihn habe, umschreibt E. mit den Worten: „Er führt mich aus der Alltagswelt raus. Ich meine, Du kommst in den Raum und ist erst einmal durch das Licht abgeschlossen. Da ist eine Grenze gezogen. Das haben wir ja auch bemerkt, daß es dunkel war, als wir hier reingingen. Und damit ist man auch dem alltäglichen Denken enthoben. Der Wert liegt darin, daß es eine Leere ist; daß man eigentlich nichts sieht.“ Auf die mit dieser Installation verspürte Gemeinsamkeit holt E. nachdenklich aus: „Vielleicht ein Streben nach Ruhe; andererseits könnte man sich hier natürlich auch im existentiellen Sinne verloren vorkommen, nicht wahr? Diese Effekte könnten auch erdrückend wirken. Entweder ist es eine Gemeinsamkeit in der Ruhe oder ein Bedrohungsverhältnis, das dann aber keine Gemeinsamkeit ist, aber dennoch eine Beziehung.“

IV. Auf die Frage nach den Entstehungsbedingungen antwortet E.: „Eindeutig in unserem, sprich dem letzten Jahrhundert, eigentlich. Es ist ein modernes Werk, das versucht, den Menschen zu sich selbst in Beziehung zu setzen. Wenn man die Leute um uns herum betrachtet, dann ist dieser Zweck erfüllt.“ Auf die Frage, ob er dazu etwas sagen könne, wie die Menschen in Laufe der Zeit diesen Raum wahrgenommen habe, äußert er: „Vielleicht mag es damals eine technische Neuerung gewesen sein, das Schwarzlicht. Dann glaube ich, daß viele Menschen das so wahrgenommen haben, wie ich das jetzt sehe. Andererseits habe ich inzwischen, als ich die Leute hier gesehen habe, auch wahrgenommen, daß einige eher ihrem Spieltrieb nachgekommen sind. Da mag es Unterhaltung sein.“ Auf die nächste Frage, ob er ähnliche Installationen wie diese assoziiert, sagt er, er habe „schon andere Spiele oder Lichteffekte mit Schwarzlicht gesehen.“ Dann fügt er hinzu: „Ich habe eingangs von einem Meditationszentrum gesprochen. Ich dachte dabei an eine indische Halle auf der Expo 2000 in Hannover. Da war auch ein Raum, in dem die Leute sitzen und meditieren konnten. Das hat mich jetzt daran erinnert; obwohl das ist nicht ganz vergleichbar.“ Auf die Frage nach den Informationen, die durch den Ausstellungskontext vermittelt würden, sagt E.: „Also ich würde sagen: Ich geh‘ in ein Museum und da weiß ich, daß

es Kunst ist. Und ich komme in diesem Raum rein und hör erst mal die Stille und scheu' mich zu sprechen. Das ändert sich natürlich dadurch, daß hier viele Leute sind. Die Information durch den Präsentationskontext hängen davon ab, wie die Leute sich verhalten und natürlich auch ich selbst.“ Prägnant formuliert er dann: „Du bist selbst Exponat zu einem gewissen Teil.“ Außerhalb dieses Museums sehe man „solche Lichtspiele“ „dann und wann mal.“

V. Zu einem Phantasienamen kann sich E. nicht entschließen und zwar mit folgender Begründung: „Also für mich stand der leere Raum im Vordergrund, der eigentlich nichts vermittelt. Folglich will ich ihm keinen Namen geben.“

Nr. 13: Präparat einer Schleiereule (Tyto alba)



Privataufnahme einer Schleiereule

Kurzinformation für J.:

„Dieser nachtaktive Vogel ist weltweit verbreitet. Er lebt auf offenem Gelände, in Ruinen, in Scheunen etc. Die Schleiereule steht seit längerem auf der Roten Liste der bedrohten Tierarten.“

I. Versuchsperson J., fragt mich, ob sie die erste Frage dahingehend beantworten sollte, wie das Exponat auf sie wirke. Ich bejahe dies, und sie sagt nach etwa einer Minute, sie habe in der Zwischenzeit bemerkt, daß ihr die Eule bisher noch nicht in diesem Ausstellungsraum aufgefallen

sei. Der Vogel gefalle ihr gut, und es spreche sie auch an, wie er präsentiert sei.

II. „Winzig“ sei der Vogel im Vergleich zu ihrer Körpergröße. Es handle sich um „ein Präparat mit Federn“ und es gebe im Ausstellungsraum eine ganze Reihe solcher ausgestopfter Tiere. Auf die abschließende Frage sagt sie, sich erinnere sich daran, daß sie einmal eine Eule fast lautlos fliegen gesehen habe. Sie sagt mit Betonung, daß sie das „sehr beeindruckt“ habe.

III. Die Ausgangsposition ändert J. im weiteren nicht. Sie steht etwa einen Meter seitlich vor dem Präparat. Angesprochen darauf, worauf sich das Hauptmerkmal ihrer Sympathie richte, nennt sie das Gesicht der Schleiereule und dort insbesondere die Augen. Es sähe jetzt so aus, als ob der Vogel von hinten über ihre Schultern schaue und deshalb habe er „etwas extrem Menschliches.“ Allerdings möchte sie sich nicht in den Vogel einfühlen, weil sie zu ihm „Abstand behalten“ wolle. Die Bedeutung des Präparats liegt für sie darin, daß es ein „sympathisches Exponat“ sei, das ihr, wie erwähnt, noch nicht aufgefallen sei. Eine Gemeinsamkeit mit ihm sieht J. in dem besagten „Menschlichen“; außerdem stelle sie sich manchmal vor, fliegen zu können.

IV. Auf die erste Frage vermutet J., daß das Präparat zu Beginn des letzten Jahrhunderts anlässlich der Einrichtung bzw. Erweiterung dieser naturkundlichen Sammlung hergestellt worden sei. Von der Rezeptionsgeschichte habe sie „keine Ahnung“, und vergleichbare Exponate erkenne sie in den anderen Eulen in den Vitrinen dieses Raumes. „Total interessant“ findet sie die lateinischen und englischen Namen der Objekte. Der Präsentationskontext ist ihr „wahnsinnig sympathisch“, weil es hier „nicht neu, nicht interaktiv ist; daß es nicht blinkt und kein Video gibt.“ Ich hoffe, daß das so bleibt“, sagt sie. Auf die fünfte Frage verweist J. auf Präparate in anderen Museen und auf in Freiheit lebende Eulen.

V. „Ganz sentimental und kindlich“ gibt J. dem Präparat den Kosenamen „Euli.“

Nr. 14: Verkieselter Stamm eines urtümlichen Nadelbaumes



In: Naturmuseum Senckenberg, Frankfurt/Main

Kurzinformation für B.:

„Dieser verkieselte Stamm wurde in Arizona in den USA gefunden und ist ca. 225 Millionen Jahre alt. Zu dieser Zeit, im erdgeschichtlichen Trias, bildeten Nadelbäume mit ihren mächtigen Stämmen ausgedehnte Wälder. In einem mindestens 1000 Jahre andauernden Prozeß versteinerte der Stamm unter Ausschluß von Sauerstoff.“

I. B. fragt zunächst nach, was ich mit dem „wirken lassen“ meine und antwortet nach einigen Erläuterungen mit „Ja.“

II. Sie empfindet den Baumstamm als „ziemlich dick“ und „breiter und höher“ als sich selbst. „Ich denke, daß da drei Leute von mir reinpassen“, sagt sie lachend. Das Material des Objekts sei „Stein“: Sie betont aber zugleich, daß sie sich „nicht so genau auskenne“ und „nicht sagen“ könne, um welchen Stein es sich handle. „Aber außen sieht es so aus wie Holz“, trägt sie nach, nachdem sie etwas zur Seite getreten ist. Von dort: „Wenn ich das so gesehen hätte, hätte ich gesagt, Holz.“ Weiterhin führt B. auf die zweite Frage hin an, daß das Exponat von „von weitem aus gesehen“, das Aussehen habe, „als ob es gemalt wäre.“ Mit Blick auf die Farben spricht sie das „das Rote und Gelbe“ an, das „man wahrscheinlich zuerst“ bemerke. An Einzelheiten entdeckt sie die „Jahresringe“ und schweigt dann für eine Weile. „Ich geh‘ erst einmal weiter“, sagt sie dann und gibt mir damit zu verstehen, daß sie die nächste Frage beantworten möchte. Sie stehe, sagt sie nun, vor einen „Baum, der zweigeteilt“ sei und lacht wieder dabei, etwas unsicher darüber, ob sie die Frage richtig beantwortet habe. Belebt kann B. sich den Baum vorstellen, auch seinen „Rest“, jedoch „nicht zweigeteilt.“ „Der müßte schon ziemlich groß sein“, überlegt sie schließlich, in ihrer Gestik und Mimik immer noch unsicher.

III. Um eine bessere Ausgangsposition zu erhalten, sagt B. jetzt entschieden: „Ich möchte schon näher herantreten“, und begibt sich in unmittelbarer Nähe vor das Exponat. Von „diesem Gelb, das hier da so drinnen ist“, fühle sie sich besonders angesprochen. Auf die dritte Frage reagiert sie mit: „Gehe ich erst einmal weiter“, und auf die vierte Frage, welche Bedeutung der Baumstamm für sie habe, kommt sie mit der Antwort: „Da müßte ich nachdenken, eigentlich mehr Zeit haben.“ Als ich es ihr nahelege, sich mehr Zeit zu lassen, meint sie nach einigem Nachdenken: „Der Stein ist toll. Ich habe noch nie so einen gesehen.“ Sie stelle sich jetzt vor, „wo er damals stand, wie er so war und welche Geschichte er hat.“ Auf die Frage nach der verspürten Gemeinsamkeit zwischen sich selbst und dem Exponat sagt B. nun etwas selbstsicherer: „Also Bäume haben mich schon immer fasziniert. Ich habe früher immer mit Bäumen gespielt im Wald.“

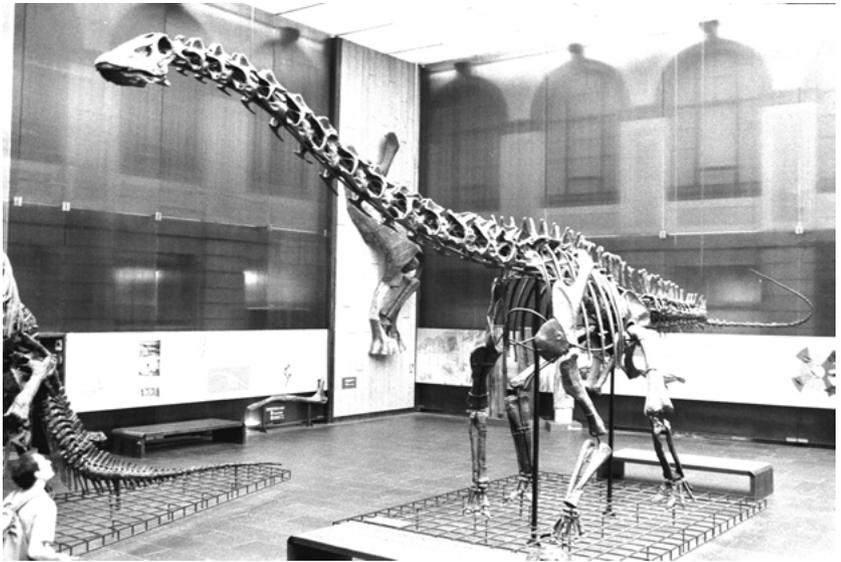
IV. In ihrer Antwort auf die erste Frage erinnert sich B. an die ihr zuvorg gegebene Information (Arizona) und liest dann, etwas lachend, das Alter des Stammes von dem Beschriftungstext zu ihren Füßen ab. Die Frage, ob sich etwas dazu sagen lasse, wie das Exponat wohl im Laufe der Zeit von den Menschen wahrgenommen wurde, versteht B. nicht. Nach wei-

teren Erläuterungen kann sie einwerfen: „Also, wenn das ein Stein war, dann denk ich schon, daß das etwas Besonderes ist und man den nicht so einfach liegen gelassen hat. Ist es so?“ Das Exponat sieht „ja so aus wie eine Malerei, gerade das Rot.“ Dann kommt sie ins Erzählen: „Bei uns [in Norwegen] gibt es so Rosenmalereien, die sind immer mit diesen Farben Rot, Blau und Gelb. Natürlich sind die Rosen jetzt nicht da. Aber wenn ich diese Farben sehe, dann denk' ich daran.“ Solche Rosenmalereien finde man, so B. auf meine Nachfrage, an „Holzgebäuden“, aber „zum Beispiel auch auf einer Holzkiste zu Hause, die ist ähnlich so gestrichen.“ Im Präsentationsraum habe sie das Exponat „nicht bemerkt, weil diese Dinosaurier“ im Vordergrund ständen. Diese Urtiere, der Wald und das Alter seien das übergeordnete Ausstellungsthema. Die Frage, ob es außerhalb des Museums noch solche Exponate gebe, ruft ihr einen verkieselten Stamm an der Straße in einiger Nähe zum Eingangsbereich ins Gedächtnis.

V. Auf die Bitte, sich einen Namen für den Baumstamm einfallen zu lassen, schweigt B. für eine Weile. Dann sagt sie: „Muß ich das jetzt beantworten?“, was ich verneine; worauf sie antwortet: „Ich weiß jetzt nichts. Vielleicht sage ich später Bescheid“, fügt sie, verlegen lachend, hinzu. „Also wenn ich jetzt darüber nachdenke, dann ist es der ‚Steinbaum‘.“

Nach Abschluß des Dialogs spreche ich B. darauf an, ob sie einen Nachtrag für die dritte Frage der dritten Perspektive ein [ein Detail sprechen lassen] geben möchte. Sie verneint dies und spricht dann offen an, daß es ihr – es war für sie der erste Testversuch mit mir – leichter fallen würde, beim nächsten Mal die Antworten nicht mündlich zu geben, sondern aufzuschreiben.

*Nr. 15: Skelett des Riesensauriers „Doppelbalken“
(Diplodus longus Marsh)*



In: Naturmuseum Senckenberg, Frankfurt/Main

Kurzinformation für H.:

„Dies ist das Skelett eines Riesensauriers, der vor 140 Millionen Jahren lebte. Es ist eines von vier Originalen dieser Art und wurde im 19. Jahrhundert in den USA gefunden.“

I. Zunächst fragt Versuchsperson H., ob sie mit mir um das „Tier“ herumgehen könne, um „es mal zu sehen.“ Sie bleibt dann seitlich, etwa in fünf Meter Abstand vor dem Exponat, stehen. Die erste Frage beantwortet sie dort so: „Ob ich es schaffe, gar nichts zu tun? So im Sinne von Nichts-Tun ja; aber natürlich ist das ein sehr beeindruckendes Exponat, und man schaut da doch unwillkürlich hin.“ Als ich ihr erkläre, daß es vielleicht eher auch um ein Nicht-Sprechen geht, schaut sie sich das Skelett schweigend an und sagt noch einmal, daß sie die Frage im Sinne eines Auf-sich-wirken-Lassens verstehen könne, antwortet dann nochmals: „Kann ich, klar.“ Als ich es ihr überlasse, vielleicht jetzt von ihren Erfahrungen zu erzählen, sagt sie: Ich hab' mich zum Beispiel daran erin-

ner, daß ich als Schulkind schon einmal hier war. Damals kam mir der Dinosaurier noch größer vor, nämlich riesig.“

II. Auf das Volumen des Exponats angesprochen sagt H.: „Ich schätze den Saurier vom Maul bis zur Schwanzspitze mindestens zehnmal so lang wie mich, und der Rumpf ist doppelt so hoch wie ich. Wenn das Tier den Kopf hochreckt oder den Schwanz, dann ist es natürlich mindestens fünfmal so hoch. Vom Volumen kann ich das nicht sagen. Das sind jedenfalls ganz andere Proportionen.“ Von der Farbe her komme ihr das Skelett „recht dunkel“ vor. Möglicherweise sei das ein „Schutzschicht, um zu konservieren.“ Vielleicht seien die Knochen auch versteinert. Es sind weniger die Einzelheiten des Exponats, die sie ansprechen, als vielmehr seine „imposante Größe.“ H. spricht den langen Hals des Skeletts an. An Details falle ihr auf: „Man sieht ja sehr schön das Wirbelsäulenskelett, Knochen, Brustkorb, den Kopf, der ja sehr auffällt, und man sieht so gut wie keinen knöchernen Schädel, wo ein größeres Gehirn reinpaßt.“ Auf die Frage, was sie da sehe, antwortet sie: „Ein Skelett.“ Bei der fünften Frage verweist H. auf die erklärenden Hinweise an einer Seitenwand des Ausstellungsraumes. Das helfe ihr, sich das Tier belebt vorzustellen, „mit der Muskulatur und Haut drum herum.“ Der Dinosaurier in Bewegung habe „ein enormes Gewicht und eine enorme Auslenkung des Schwanzes und des Halses. Das ist das, was mir am allermeisten auffällt.“

III. H. verändert nach der ersten Frage ihre räumliche Position zum Skelett hin nicht. Zur zweiten Frage bemerkt sie erneut, es falle ihr der „kleine Kopf“ des Dinosauriers auf. Auf die dritte Frage holt sie aus: „Ich bin der Schädel von einem Dinosaurier; das fällt mir jetzt ein bißchen schwer. Wenn es ein Bild wäre, fiel es mir leichter. Und ich muß jetzt diesen riesigen Körper bewegen. Außerdem muß ich, damit ich mich wehren kann, meinen Hals benutzen, um mich zu schlagen, wenn jemand von vorne kommt. Hinten kann ja der Schwanz umherpeitschen.“ Es fällt ihr schwer, weiter in der Ich-Form zu sprechen, während sie sich in den Dinosaurier hineindenkt: „Ich kann mich höchstens in der Gesamtheit des Dinosauriers fühlen, aber als Schädel kann ich mich nicht fühlen.“ Zur vierten Frage fällt ihr auf, „welche merkwürdigen und sonderbaren Formen in der Natur schon hervorgebracht wurden.“ Sie verspürt keine Gemeinsamkeit mit dem Exponat, „höchstens vielleicht insofern, daß gewisse Formen immer auch wieder auftauchen, d.h. auch wir haben ein Skelett.“

IV. Mit ihrer Antwort auf die erste Frage bezieht sich H. darauf, daß das Exponat ausgegraben worden sei. Obwohl es kein Kunstwerk sei, habe es ein definierbares Alter und einen bestimmten Entstehungsort. In ihrer zweiten Antwort weist H. darauf hin, daß es sich „für den normalen Betrachter um einen spektakulären Fund“ handle. Daher werde er „immer wieder rezipiert.“ Im folgenden assoziiert H. „Hängekonstruktionen, wie z.B. tragende Brücken.“ Der Ausstellungsraum „dürfte etwas heller sein“ und „müßte eigentlich renoviert werden.“ „Das Arrangement“ der Exponate erscheint ihr „als sehr schön.“ Saurier im Original gebe es nur noch wenige Male in dieser Welt, wobei sie sich auf die einleitende Kurzinformation bezieht.

V. Als Antwort auf die Frage und zugleich abschließend sagt H.: „Entweder, etwas freundlich, ‚Dino‘ oder ‚Brotzo-Sau‘.“

Auswertung

Antwortverhalten der Probanden

Die Vorstudie zeigte, daß alle 17 Fragen angenommen und beantwortet werden konnten. Die Ausnahmen sind protokolliert worden. Im nächsten Abschnitt werden aus diesen Erfahrungen konzeptionelle Konsequenzen gezogen.

Das Spektrum der Probandenäußerungen reichte von einem kurzgefaßten Satz bis hin zu weitschweifigen Äußerungen.

Beispielsweise wußte der angehende Religionswissenschaftler und Indologe E. zu J. Turrells Installation „Twilight Arche“ (Nr. 12) ebensoviel zu sagen wie zu dem „Cinématographe“ der Brüder Lumière (Nr. 5) oder zu den zwei aufgeschlagenen Seiten aus Vitruvs Buch „De architectura“ (Nr.6). Hingegen zeigte sich die Medizinstudentin B. vor der Rekonstruktion einer gotischen Uhr (Nr. 10) vergleichsweise wortkarg. Nicht verbalisierungsfreudiger gab sie sich angesichts der persischen Keramik-Kanne (Nr. 9) oder des verkieselten Baumstammes (Nr. 14).

Auch gab es eine Reihe von Äußerungen, die bezeugten, daß die Probanden bei den Antworten ihre Phantasie spielen ließen.

Beispielsweise führte die vierte Frage der kontaktpürenden Perspektive „Wie wäre dieser Gegenstand bewegt oder belebt vorzustellen?“ zu einigen plastischen Phantasien: Der diplomierte Soziologe und Psychogerontologe L. erinnerte sich bei der Betrachtung des Gemäldes aus dem 15. Jahrhundert (Nr. 2) an eine dramatische Szene eines Hollywood-Films. Und die Museumsaufsicht J. konnte sich vorstellen, mit der römischen Kopie einer Athena in einer Bar am Mittelmeer zu sitzen (Nr. 1).

Die Frage „Was für einen Gegenstand sehen Sie überhaupt“ (kontaktpürende Perspektive, vierte Stufe) führte hingegen nicht zu individuell getönten, sondern fast immer zu schablonenhaften Äußerungen wie „ein Gemälde“ (L. vor Exponat Nr. 2) oder „eine Kanne für Getränke“ (B. vor Objekt Nr. 9).

Zudem zeigten sich die Teilnehmer gelegentlich befremdet darüber, eine solch simple Frage gestellt zu bekommen; aus diesen Gründen wird weiter unten erwogen, wie die Frage durch eine andere Frage ersetzt werden könnte.

Im weiteren appellierte die Frage: „Können Sie den von Ihnen ausgewählten Teil bzw. die von Ihnen favorisierte Farbe des Exponats nach Ihrer Phantasie und eigenen Einfällen zum Erzählen bringen?“, an die Vorstellungskraft der Probanden.

Von diesen produzierte als einzige die Fachärztin für Psychiatrie H. eine Phantasie, indem sie (vor dem Telefonverstärker) sagte: „In mir zischt und brummt es, und durch meine feinen Drähte laufen viele Gespräche.“ Sie fuhr dann fort: „Manchmal höre ich mit und höre, was die Leute sich so allerhand erzählen: Spionagegespräche, über Aktienverkäufe, Pärchen, die miteinander sprechen über Telefon, die sich gerade nicht sehen. Ich könnte euch viele, viele Geschichten erzählen.“ (Nr. 3)

Die anderen Teilnehmer gaben Gründe dafür an, warum sie nicht antworten mochten. J. sagte mit Blick auf die keltischen Glasperlen: „Dazu müßte ich das [den Rollenwechsel] ja bewußt machen, und in dem Fall läuft das über meinen Intellekt.“ Nach einem kurzen verbalen Zwischenspiel meinte sie allerdings bezüglich des vorgeschlagenen Rollenspiels mit dem Exponat: „Das wäre eine Idee, auf die ich nicht gekommen bin. Die werde ich aber jetzt mit nach Hause nehmen in meinem Kopf.“

Ablehnend stand L. dieser Frage gegenüber. Bei der Betrachtung des Gemäldes „Rettung der Schiffsbrüchigen durch den heiligen Nikolaus“ schüttelte er den Kopf und betonte: „Wenn jemand was sagen wollte, war es der Maler des Bildes in der Gesamtheit. Aber ich könnte jetzt nicht formale Elemente des Bildes personalisieren.“ Dabei ist L. keineswegs ein Mensch, den man als phantasielos bezeichnen könnte, denn vor dem Modell eines ägyptischen Tempels konnte er sich vorstellen, daß einzelne Figuren vielleicht „eine Inszenierung oder irgendein ein Stück sprechen.“ Doch fügte er zugleich hinzu: „Im Sprechen finde ich keinen Zugang.“ (Nr. 2)

Dieses Ergebnis bestätigt die Beobachtung von Falschlunger und Rath (1997, 314-315), wonach viele Erwachsene Probleme damit haben, sich aus ihrer Ich-Fixierung zu lösen und versuchsweise einmal an die Stelle des Objekts zu treten. Kinder haben bei Rollenspielen weniger Hemmungen. Als Konsequenz aus dieser Erfahrung wäre darüber nachzudenken, die Frage noch etwas einladender und motivierender zu formulieren.

Mit Blick auf die Exponate erinnerten die Probanden sich an Ereignisse aus ihrer eigenen Vergangenheit oder aus ihrem Alltagsleben und assoziierten solche Erinnerungen mit ihrer jetzigen Wahrnehmung des Exponats.

E. dachte vor dem „Cinématograph“ (Nr.5) an einen von ihm in seiner Jugend gebauten Bildprojektor. Schließlich fiel H. vor dem Skelett des Riesendinosauriers (Nr. 15) ein früherer Schulbesuch im Museum ein, bei dem sie diesem Exponat erstmals begegnet war. Und auch die

ansonsten recht zurückhaltende Medizinstudentin B. fühlte sich durch eine Frage („Wenn Sie dieses Exponat betrachten – gibt es ähnliche Objekte, die Sie mit ihm assoziieren?“) zu einer Erinnerung angeregt: Vor einer persischen Keramik-Kanne (Nr.9) meinte sie, dieses Stück sei so ähnlich wie eine Kanne in ihrem elterlichen Zuhause, auf der Katzen abgebildet seien.

Sowohl die erste Frage als auch die zweite Frage der kontextuellen Perspektive: „Wann, wo und unter welchen Umständen könnte dieser Gegenstand entstanden sein?“ und: „Was läßt sich über die Rezeptionsgeschichte dieses Gegenstandes sagen?“, führten zu Verunsicherungen auf seiten der Probanden, die sich unverhofft in die Rolle von Experten gedrängt fühlten.

So bemerkte H. vor dem „Drachengewand (Nr. 8) mit bedauernder Stimme: „Da weiß ich eben nichts drüber“, und B. wurde vor der Rekonstruktion der Uhr (Nr. 7) trotz einer Erläuterung der Fragestellung gänzlich stumm. Nach einer Weile bemerkte sie: „War vielleicht früher ein bißchen mehr etwas Besonderes für die Menschen als jetzt. Mehr weiß ich nicht.“ Es bleiben also auch diese beiden Fragen der kontextuellen Perspektive so umzuformulieren, daß jeder Eindruck vermieden wird, es werde Fachwissen abgefragt.

In eine zwiespältige Situation wurden die Probanden durch die Frage der ruhenden Perspektive: „Schaffen Sie es, in dieser Situation gar nichts zu tun?“, versetzt. Verständlicherweise faßten sie die Frage als Frage auf und gaben folglich Antworten. Beabsichtigt war aber, den Probanden mit dieser Frage zur Kontemplation Raum zu lassen.

Beispielsweise sagte L. vor dem Gemälde (Nr. 2) spontan, daß er, nachdem er zunächst die Geschichte des heiligen Nikolaus wahrgenommen habe, sich bemühte, das Bild einzuordnen und dann eine Reihe von Fragen an sich gerichtet habe: „Um was geht es? Wer sind die Figuren? Wie sind sie dargestellt?“

Es ist möglich, daß einige Probanden in der obigen Fragestellung eine Aufforderung zur Leistung sahen und deshalb viel verbalisierten. Denkbar ist aber auch, daß sie mit Verbalisierungen eine Irritation ihrer Wahrnehmung beim Erstkontakt mit dem Exponat kompensierten. Auf alle Fälle muß die Fragestellung besser formuliert werden, um die angestrebte Kontemplation zu erreichen.

Modifikation der Fragen

Die – einzige – Frage der ruhenden Perspektive soll nun lauten: *„Vielleicht möchten Sie jetzt erst einmal das Exponat auf sich wirken lassen und gar nichts tun?“* Mit dieser Formulierung wird der Tatsache Rechnung getragen, daß das endgültige Konzept vorsieht, den Text der Erstinformation ausführlicher zu halten als in der Vorstudie. Außerdem stellt die Frage in dieser Form dem Besucher seine Reaktion frei, während die frühere Formulierung eine Antwort (Ja oder Nein) herausgefordert hatte.

Die zweite Frage der kontaktpürenden Perspektive: *„Aus welchem Material oder aus welchen Materialien könnte das Exponat bestehen? Wie ließe sich seine Farblichkeit beschreiben?“*, soll ergänzt werden durch eine Zusatzfrage: *„Und wie würde sich das Exponat, wenn man es berühren dürfte, anfühlen?“* Diese Ergänzung hebt die Intention der kontaktpürenden Perspektive hervor.

Die vierte Frage der kontaktpürenden Perspektive soll gestrichen und ersetzt werden durch: *„Können Sie sich das Exponat für einige Sekunden mit geschlossenen Augen vorstellen?“* Damit wird einerseits die anvisierte Bedeutungsrelation *„bildhaft werden lassen“* besser realisiert, und andererseits werden die Untersuchungen Arnheims (1985, 104) zu Gedächtnisbildern von Probanden hier praktisch fruchtbar gemacht.

Die dritte Frage der erlebnisbezogenen Perspektive soll um den Zusatz *„Versuchen Sie ruhig einmal, ihren eigenen Standpunkt zu verlassen und sich in den Gegenstand hineinzubegeben.“* erweitert werden.

Schließlich sollen in der kontextuellen Perspektive die erste und zweite Frage umformuliert werden in: *„Unter welchen Umständen könnte dieser Gegenstand entstanden sein?“* und *„Was ließe sich darüber vermuten, wie das Exponat im Laufe der Zeit wahrgenommen wurde?“*

Retrospektive Ansichten

Bedeutungsrelationen und Perspektiven

Die folgende Abbildung zeigt, welche Perspektive von welcher Bedeutungsrelation dominiert wird.

Abbildung 1: Bedeutungsrelationen und Perspektiven

Ruhende Perspektive	Kontakt-spürende Perspektive	Erlebnis-bezogene Perspektive	Kontextuelle Perspektive	Verbindende Perspektive
„annähern“				
	„akzeptieren“			
		„loslassen“		
			„bildhaft werden lassen“	
				„sich einigen“

Perspektiven und Stufen

In der zweiten Abbildung finden sich die Bezeichnungen für die fünf Stufen jeder Perspektive.

Abbildung 2: Perspektiven und Stufen

Ruhende Perspektive	Kontakt-spürende Perspektive	Erlebnis-bezogene Perspektive	Kontextuelle Perspektive	Verbindende Perspektive
	Volumen	Positionieren	Entstehungszeit und ort	
	Material und Farbe	Sich anrühren lassen	Rezeptions-Geschichte	
	Merkmale	Erzählen lassen	Vergleichbarkeit	
	Gestalt	Bedeutung geben	Musealer Kontext	
	Bewegung	Übereinstimmung finden	Außermus. Verbreitung	

Stufen und Fragen

Die untenstehende Liste enthält in der aktualisierten Form die Fragen jeder einzelnen Stufe, so wie sie nunmehr für den Text des Tonträgers verwendet werden sollen.

Eingangsfrage

Welche Frage oder welche Fragen stellen sich Ihnen beim ersten Betrachten des Exponats?

Ruhende Perspektive

Frage: Vielleicht möchten Sie jetzt erst einmal das Exponat auf sich wirken lassen und gar nichts tun?

Kontaktspürende Perspektive

- 1. Stufe/Frage: Welches Volumen hat das Exponat im Verhältnis zu dem Ihres Körpers?*
- 2. Stufe/Frage: Aus welchem Material oder aus welchen Materialien könnte das Exponat bestehen? Wie ließe sich seine Farblichkeit beschreiben und wie würde es sich, wenn man es berühren dürfte, wohl anfühlen?*
- 3. Stufe/Frage: Welche Einzelheiten entdecken Sie am Exponat?*
- 4. Stufe/Frage: Können Sie sich das Exponat für einige Sekunden mit geschlossenen Augen vorstellen?*
- 5. Stufe/Frage: Wie wäre dieser Gegenstand bewegt oder belebt vorzustellen?*

Erlebnisbezogene Perspektive

- 1. Stufe/Frage: Von welcher Stelle aus können Sie das Exponat am besten in Ruhe betrachten?*
- 2. Stufe/Frage: Gibt es einen Teil oder eine Farbe des Exponats, wovon Sie sich besonders angesprochen fühlen?*
- 3. Stufe/Frage: Können Sie den von Ihnen ausgewählten Teil bzw. die von Ihnen favorisierte Farbe des Exponats nach Ihrer Phantasie und eigenen Einfällen zum Erzählen bringen? Versuchen Sie ruhig einmal, ihren eigenen Standpunkt zu*

verlassen und sich in den Gegenstand hinein-zubegeben.

4. *Stufe/Frage: Welche Bedeutung hat für Sie dieses Exponat?*
5. *Stufe/Frage: Verspüren Sie eine Gemeinsamkeit zwischen sich und dem Exponat und wenn ja, wie könnten Sie diese formulieren?*

Kontextuelle Perspektive

1. *Stufe/Frage: Unter welchen Umständen könnte dieser Gegenstand entstanden sein?*
2. *Stufe/Frage: Was ließe sich darüber vermuten, wie das Exponat im Laufe der Zeit wahrgenommen wurde?*
3. *Stufe/Frage: Wenn Sie dieses Exponat betrachten – gibt es ähnliche Objekte, die Sie mit ihm assoziieren?*
4. *Stufe/Frage: Vierte Frage: Wenn Sie sich in diesem Raum einmal in Ruhe umschauen – welche Informationen werden Ihnen durch den Ausstellungsraum vermittelt?*
5. *Stufe/Frage: Wo sind solche Exponate wie das hier Betrachtete außerhalb dieses Museums noch vorhanden?*

Benennende Perspektive

Frage: Angenommen, Sie sollten dem Exponat nun zum Abschluß selbst irgendeinen Namen – auch Phantasienamen – geben, welcher wäre das?

Abschlußtext

„Liebe Besucherin, lieber Besucher, wir sind nun am Ende dieses Durchgangs mit dem Audioführer ‚Aufmerksames Sehen‘ angelangt. Sicherlich sind in diesen Minuten einige Ihrer Fragen beantwortet worden, vielleicht sind aber auch neue entstanden. Sie sind nun eingeladen, Ihre Fragen auf einem dafür vorgesehenen Blatt zu formulieren, das Sie dort bekommen, wo Sie auch diesen Audioführer erhalten haben. Das Museum wird sich bemühen, Ihre Fragen innerhalb der nächsten Zeit zu beantworten.“

Fragen und Bedeutungsrelationen

Hier sollen Fragen zusammengefaßt werden, die jeweils aus einer Bedeutungsrelation entwickelt wurden.

Bedeutungsrelation „annähern“

- 1. P.: Vielleicht möchten Sie jetzt erst einmal das Exponat auf sich wirken lassen und gar nichts tun?*
- 2. P.: Welches Volumen hat das Exponat im Verhältnis zu dem Ihres Körpers?*
- 3. P.: Von welcher Stelle aus können Sie das Exponat am besten in Ruhe betrachten?*
- 4. P.: Unter welchen Umständen könnte dieser Gegenstand entstanden sein?*

Bedeutungsrelation „akzeptieren“

- 2. P.: Aus welchem Material oder aus welchen Materialien könnte das Exponat bestehen? Wie ließe sich seine Farblichkeit beschreiben und wie würde es sich, wenn man es berühren dürfte, wohl anfühlen?*
- 3. P.: Gibt es einen Teil oder eine Farbe des Exponats, wovon Sie sich besonders angesprochen fühlen?*
- 4. P.: Was ließe sich darüber vermuten, wie das Exponat im Laufe der Zeit wahrgenommen wurde?*

Bedeutungsrelation „loslassen“

- 2. P.: Welche Einzelheiten entdecken Sie am Exponat?*
- 3. P.: Können Sie den von Ihnen ausgewählten Teil bzw. die von Ihnen favorisierte Farbe des Exponats nach Ihrer Phantasie und eigenen Einfällen zum Erzählen bringen? Versuchen Sie ruhig einmal, ihren eigenen Standpunkt zu verlassen und sich in den Gegenstand hineinzubegeben.*
- 4. P.: Wenn Sie dieses Exponat betrachten – gibt es ähnliche Objekte, die Sie mit ihm assoziieren?*

Bedeutungsrelation „bildhaft werden lassen“

- 2. P.: Können Sie sich das Exponat für einige Sekunden mit geschlossenen Augen vorstellen?*
- 3. P.: Welche Bedeutung hat für Sie dieses Exponat?*

4. P.: *Wenn Sie sich in diesem Raum einmal in Ruhe umschauchen – welche Informationen werden Ihnen durch den Ausstellungsraum vermittelt?*

Bedeutungsrelation „sich einigen“

2. P.: *Wie wäre dieser Gegenstand bewegt oder belebt vorzustellen?*

3. P.: *Verspüren Sie eine Gemeinsamkeit zwischen sich und dem Exponat und wenn ja, wie könnten Sie diese formulieren?*

4. P.: *Wo sind solche Exponate wie das hier Betrachtete außerhalb dieses Museums noch vorhanden?*

5. P.: *Angenommen, Sie sollten dem Exponat nun zum Abschluß selbst irgendeinen Namen – auch Phantasienamen – geben, welcher wäre das?*

Schwerpunkte des Präsentationsverlaufs

Folgende Hauptmerkmale kennzeichnen den „Übergangskreis Sehandeln“ in der museumspädagogischen Praxis:

1. Es besteht die Möglichkeit, auf dem Audiophon das/die Exponat(e) eigener Wahl präsentiert zu bekommen.
2. Die Begegnung mit dem Exponat geschieht in Form von Frage und Antwort.
3. Die Reihenfolge der Fragen ist im Schema von „Perspektiven“ und deren einzelnen Stufen ausgerichtet.
4. Eine aktive Beteiligung der Besucher wird vorausgesetzt.
5. Phantasie, Gefühl und Körperlichkeit werden miteinbezogen.

Aufbau des Audioführers „Aufmerksames Sehen“

Als praktisches Ergebnis der vorliegenden Arbeit wird nun der Aufbau des Audioführers „Aufmerksames Sehen“ beschrieben. Der Text ist auf einer CD gespeichert, wird dem Besucher mit einem Abspielgerät ausgehändigt und untergliedert sich in insgesamt fünf Textabschnitte.

Begrüßung und Einführung

Der Besucher erhält an einer geeigneten Stelle (z.B. Kasse) des Museums den Audioführer mit dem Hinweis, daß er, wenn er die Nummer „1“ drückt, einen einführenden Text hören wird. Zugleich werden ihm die wichtigsten Funktionen des Geräts erläutert. Alles weitere ergibt sich aus dem gesprochenen Text des Audioführers. Dennoch sollte zur leichteren Orientierung auf dem CD-Player die wichtigsten Bedienungsschritte skizziert sein:

Abbildung 3: Orientierungstext auf dem CD-Player

LCD-Ziffer	Inhalt
1	Einführung und Begrüßung
2	Vorbereitung auf die Fragen
3	Die Fragen
*	Weiterführende Informationen
4	Abschlußtext
* Nummer des gewählten Exponats	

Zusätzlich erhält der Besucher ein Heft („Museumsführer „Aufmerksames Sehen““) mit den Erstinformationen zu den ca. 15 Exponaten.

Der Einführungstext könnte wie folgt lauten:

„Guten Tag, liebe Besucherin, lieber Besucher! Wir möchten Sie einladen, sich einige von Ihnen ausgewählte Ausstellungsstücke unseres Museums besonders aufmerksam anzusehen. Dazu dient dieser Audioführer als zusätzliches Angebot zu unseren sonstigen Führungen. In seinem Aufbau folgt er dem „Übergangskreis Sehhandeln“ des Autors Uwe Christian Dech.

Vor jedem Exponat, das mit dem Audiophonzeichen, einem stilisierten Ohr, versehen ist, werden Sie einige Fragen gestellt bekommen und Informationen erhalten. Keine Angst: Die Fragen setzen keine besonderen Vorkenntnisse voraus. Der Aufbau des Audioführers gibt Ihnen die Möglichkeit, Exponate des Museums einmal mit anderen Augen wahrzunehmen und vielleicht auch etwas länger vor ihnen zu verweilen, als man es üblicherweise tut. Weil der Durchgang pro Ausstellungsstück etwa 15 bis 20 Minuten in Anspruch nimmt, machen Sie es sich doch vor dem Exponat Ihrer Wahl bequem – vielleicht auf einem der museumseigenen mobilen Sitzgelegenheiten.

Bitte drücken Sie jetzt die ‚Pause‘-Taste, danach die Nummer ‚2‘ und dann ‚Play‘; aber erst dann bitte, wenn Sie den entsprechenden Informationstext im „Museumsführer ‚Aufmerksames Sehen““ zu dem Exponat gelesen haben.“

Vorbereitung auf die Fragen

Der zweite Textabschnitt könnte wie folgt lauten:

„Sie werden nun 18 Fragen zu dem Exponat hören. Vertrauen Sie dabei ruhig auf Ihre eigenen Wahrnehmungen und dem, was Sie mit Ihren eigenen Augen sehen. Es geht, wie gesagt, überhaupt nicht um Expertenwissen.

Zwischen den einzelnen Fragen drücken Sie bitte die ‚Pause‘-Taste und lassen Sie sich so viel Zeit, wie Sie für Ihre Antwort brauchen. Danach drücken Sie erneut ‚Play‘, um die nächste Frage zu hören.

Wählen Sie also nun bitte die Nummer ‚3‘ und drücken danach ‚Play‘, um die erste Frage zu hören.“

Die Fragen

Es sind die folgenden 18 Fragen zu hören:

- „Welche Frage oder welche Fragen stellen sich Ihnen beim ersten Betrachten des Exponats?
- Vielleicht möchten Sie jetzt erst einmal das Exponat auf sich wirken lassen und gar nichts tun?

- Welches Volumen hat das Exponat im Verhältnis zu dem Ihres Körpers? - Aus welchem Material oder aus welchen Materialien könnte das Exponat bestehen? Wie ließe sich seine Farblichkeit beschreiben und wie würde es sich, wenn man es berühren dürfte, wohl anfühlen?
- Welche Einzelheiten entdecken Sie am Exponat?
- Können Sie sich das Exponat für einige Sekunden mit geschlossenen Augen vorstellen?
- Wie wäre dieser Gegenstand bewegt oder belebt vorzustellen?
- Von welcher Stelle aus können Sie das Exponat am besten in Ruhe betrachten?
- Gibt es einen Teil oder eine Farbe des Exponats, wovon Sie sich besonders angesprochen fühlen?
- Können Sie den von Ihnen ausgewählten Teil bzw. die von Ihnen favorisierte Farbe des Exponats nach Ihrer Phantasie und eigenen Einfällen zum Erzählen bringen? Versuchen Sie ruhig einmal, ihren eigenen Standpunkt zu verlassen und sich in den Gegenstand hineinzugeben
- Welche Bedeutung hat für Sie dieses Exponat?
- Verspüren Sie eine Gemeinsamkeit zwischen sich und dem Exponat und wenn ja, wie könnten Sie diese formulieren?
- Unter welchen Umständen könnte dieser Gegenstand entstanden sein?
- Was ließe sich über die Rezeptionsgeschichte dieses Gegenstandes vermuten?
- Wenn Sie dieses Exponat betrachten - gibt es ähnliche Objekte, die Sie mit ihm assoziieren?
- Wenn Sie sich in diesem Raum einmal in Ruhe umschaun – welche Informationen werden Ihnen durch den Ausstellungsraum vermittelt?
- Wo sind solche Exponate wie das hier Betrachtete außerhalb dieses Museums noch vorhanden?
- Angenommen, Sie sollten dem Exponat nun zum Abschluß selbst irgend-einen Namen – auch Phantasienamen – geben, welcher wäre das?

Liebe Besucherin, lieber Besucher, vielleicht möchten Sie sich jetzt, da wir mit den Fragen am Ende angelangt sind, einige Zeit zum Nachdenken lassen. Möglicherweise setzen Sie ja auch diese Frage-und-Antwort-Spiel nach Ihren eigenen Vorstellungen fort.

Wenn Sie dann die weiterführenden Informationen hören möchten, drücken Sie bitte die Audio-Nummer des Exponats, vor dem Sie stehen, und danach die Taste ‚Play‘.

Weiterführende Informationstexte

Vom Quantum her sollten die Texte die Länge von je vier Minuten nicht überschreiten. Sie sollten von Fachleuten so verfaßt sein, daß sie auch dem interessierten Laien etwas sagen und den aktuellen Forschungsstand berücksichtigen. Wenn im folgenden an einem Beispiel vorgeführt wird, wie ein solcher Text gestaltet sein könnte, so ist dabei an die Voraussetzung zu erinnern, daß zu Beginn der Audioführung ein Erstinformationstext in schriftlicher Form ausgehändigt wurde, der im Falle der Statue der Athena (vgl. das erste Exponat in der Vorstudie) etwa so gelautet haben könnte:

„Die Skulptur der Athena wurde 1884 in Rom an den Hängen des Pincio unter einem Gebäude der Via Gregoriana, nicht weit entfernt von der Spanischen Treppe, gefunden. Das Werk ist eine Marmorkopie, die ein römischer Künstler nach dem Vorbild einer griechischen Bronzefigur angefertigt hatte. Das Original stand auf der Akropolis in Athen. Sein Schöpfer ist der Bronzebildner Myron, der in Griechenland um die Mitte des fünften Jahrhunderts lebte. Berühmt machte ihn seine Fähigkeit, komplexe Bewegungsmotive in ihrem organischen Zusammenhang lebendig zu erfassen. Athena ist die Tochter des Göttervaters Zeus und wurde von den Griechen als Kriegs- und Friedensgöttin sowie insbesondere als Stadtpatronin Athens verehrt. Man erkennt sie üblicherweise am ledernen Brustpanzer der Ägis. Ölbaum, Speer, Helm und Eule sind weitere Attribute der Göttin. Die Athena des Myron entstammt einer szenischen Gruppe von zwei Figuren, der sogenannten Athena-Marsyas Gruppe, auf der die Tochter des Zeus zusammen mit einem Naturdämon, dem Satyr Marsyas dargestellt ist, der das Blasinstrument Auloi aufheben will, das Athena fortgeworfen hatte.“

Dem weiterführenden Informationstext wurde die folgende Passage aus der Liebieghaus-Monographie zugrunde gelegt:

„Die Marmorkopien der Athenastatue
Seitdem Bruno Sauer im Jahre 1907 aufgrund der charakteristischen Züge des Athenabildes auf den hadrianischen Münzen das statuarische Urbild in den gleich großen Kopien der Marmortorsen in Paris, Madrid und Toulouse vermutete, und Ludwig Pollak 1909 mit der Veröffentlichung der Frankfurter Athena als nahezu vollständiger Statue den Schlüssel zum Verständnis und zur Rekonstruktion der myronischen Gruppe bot, sind bis heute eine Statue, sieben Torsen und vier Köpfe (bzw. Kopffragmente) als Repliken von der Athena aus der Marsyas-Gruppe des Myron bekannt geworden. Der Frankfurter Athena gebührt schon ihrer Vollständigkeit wegen, aber auch dank ihrer Qualität der Vorrang. Sie wurde 1884 in Rom an den Hängen des Pincio unter dem Gebäude der Via Gregoriana 32 gefunden. Im Altertum lagen hier die Gärten des

Lucullus. Zwar ist der Kopf aus parischem und der Torso aus pentelischem Marmor gefertigt, doch stimmen beide Teile so genau in Ab- und Einarbeitung überein, daß an einer Zusammengehörigkeit nicht zu zweifeln ist. Außerdem sind noch die rechte Hand und ein Teil des rechten Unterarms von dieser Statue erhalten.

Die jugendliche Göttin scheint ruhig stehend dargestellt zu sein, doch der erste Eindruck täuscht: Trotz des langen, bis über die Füße herabfallenden Peplogewandes kommt darunter das Bewegungsspiel der Glieder des Körpers deutlich zur Geltung. Das Gewicht ruht auf dem rechten, fest aufgesetzten Standbein. Der linke Fuß ist an der Ferse angehoben und stützt sich nur auf Ballen und Zehen. Das linke Knie ist angewinkelt. Es zeichnet sich deutlich unter dem Gewand ab. Locker und entlastet wirkt das Spielbein. Körper und Gewand wahren ihre Eigenständigkeit, sind aber aufeinander bezogen. Figurenaufbau und Faltenordnung sind als verschiedene Elemente auf eine Einheit abgestimmt. Das spannungsreiche Motiv vergegenwärtigt einen Augenblick des Innehaltens im Rhythmus eines Bewegungsablaufes. Dieser Moment ist wirkungsvoll in Szene gesetzt und gipfelt in der Wendung und Neigung des Kopfes mit dem zurückgeschobenen Helm. Das Gesicht ist entschieden nach links zur Spielbeinseite gewendet und dazu leicht geneigt, so daß die energische Blickrichtung zur Seite das Rechtsprofil des Kopfes fast zur Hauptansicht der Statue macht. In der strengen Formsprache eines reifen klassischen Stils muß im Original das Motiv einer innehaltenden Bewegung, eines Sich-Zurückwendens in Weitergehen erfaßt gewesen sein. Der Blick Athenas richtet sich auf ein Ziel, von dem her die Gebärde ihre Erklärung findet.

Unter den Repliken der Athena fallen zwei Exemplare, der Torso Lancellotti und der Pariser Torso, dadurch auf, daß ihr Peplogewand nicht bis auf die Basis herabfällt, sondern die Füße zum Vorschein kommen läßt. Zwischen Gewand und Basis bleibt ein Zwischenraum, der die Stellung der Füße betont hervorhebt. Der Bewegungsablauf des Körperrhythmus kommt dadurch artikulierter und entschiedener zur Geltung. Für die Sorgfalt in der Ausführung der Replik Lancellotti mag noch ein Detail, die Angabe des Gewandsaumes am Apoptygma sprechen, die an keinem anderen Beispiel der Replikenserie zu beobachten ist.

Im übrigen sind alle Wiederholungen der Athena fast gleich groß – mit Ausnahme des stark verkleinerten Torsos in Reggio Calabria. Von den Repliken weichen die beiden in Florenz und Hamburg durch die Wiedergabe des Gorgoneion mit Aegis auf der Brust ab. Beim Hamburger Torso wirkt die kleine Aegis mit dem Gorgoneion wie ein angeheftetes Abzeichen. Vielleicht diente es als Erkennungszeichen, da die Staupe möglicherweise als Einzelfigur aus der myronischen Gruppe kopiert worden ist. Aegis mit Gorgoneion dürften Zutaten des Kopisten sein.

Die Haartracht der Frankfurter Athena kommt unter dem hochgeschobenen Helm nur als Stirn- und Nackenrolle zum Vorschein; über den Schläfen hängen gebündelte Strähnen wellenförmig tief herab, die vor den Ohren nach oben geführt sind und die Ohrmuscheln frei lassen. Nacken und Schultern bleiben ebenfalls vom Haar frei. Allerdings zeigen unter den Wiederholungen die beiden Beispiele in Toulouse und Florenz eine andere Form des Nacken-

haares; ein dichter Zopf fällt über Nacken und Schultern herab. Diese Abänderung läßt darauf schließen, daß es zu diesem Athenatypus, wie er am besten in den Exemplaren von Frankfurt, Rom (Lancellotti) und Paris sowie in dem Dresdener Kopf repräsentiert wird, auch Varianten gegeben hat.

Die Unterschiede in der Bearbeitung, Ausführung und Machart der einzelnen Exemplare der Replikenserie der Athena nimmt man als willkommene Merkmale für die Entstehungszeit der Kopien in Anspruch. Die Frankfurter Athena zielt auf eine weiche Modellierung ab. Dagegen kommt die volle plastische Rundung beim Dresdener Kopf viel stärker durch den scharf zugeschnittenen Kontur zur Geltung. Vergleicht man das Feld der Gewandfalten, so erscheint die Oberfläche des Athneatorsos im Louvre viel kleinteiliger gegliedert und reicher unterteilt als bei der Frankfurter Statue. Faltenstege und -täler heben sich betonter voneinander ab, und die Körperformen kommen unter dem Gewand stärker zur Geltung. Die freiplastische Wiedergabe der Füße bringt obendrein beim Pariser Torso das Standmotiv artikulierter zum Ausdruck. Die Madrider Wiederholung wirkt demgegenüber trocken und kraftlos. Die Wiedergabe der Falten erscheint vereinfacht und tendiert zum Schablonenhaften. Der Torso Lancellotti aber ist reich an Details bei lebendig modellierter Oberfläche; trotz der Vielfältigkeit im einzelnen bleibt die Einheitlichkeit im ganzen betont. Man achte nur einmal auf die Mittelbahn des Apoptygma mit den Schräg- und Staufalten; dieselbe Stelle ist bei allen übrigen Kopien als glatte Fläche wiedergegeben. Das Apoptygma selbst ist tief untergeschnitten. Auch gibt es zahlreiche Furchen, die für die Verwendung des laufenden Bohrers charakteristisch sind, eine der Marmorbehandlung, die in dieser Form gerade in hadrianischer Zeit (2. Viertel des 2. Jahrhunderts n. Chr.) gerne angewandt wurde.

Ordnet man nun diese Merkmale einer zeitlichen Abfolge zu, dann spricht alles dafür, die Frankfurter Athena dem augusteischen Klassizismus zuzuweisen, während die stillistischen Parallelen für die Pariser Kopie in tiberischer Zeit, in der 1. Hälfte des 1. Jh. n. Chr. zu finden sind. Die Machart des Dresdener Kopfes läßt sich in trajanischer Zeit belegen, während das Kopffragment im Vatikan stilistisch darüber hinaus weist und in die jadrinische Zeit gehört, wie auch der Torso Lancellotti. Von allen Wiederholungen der Athnastatuen steht die Version des Torso Lancellotti im Hinblick auf Qualität und Stil dem Marsyas vom Esquillin am nächsten. Die Herkunftstangabe aus der Villa Peretti läßt auf eine möglicherweise gleiche Provenienz von Esquillin schließen.“ (Daltrop, Bol 1982: 20, 24-25)

Diese Passage ist freilich wegen der vielen unerläuterten fachwissenschaftlichen Begrifflichkeiten für unsere Absichten nicht unbedingt geeignet. Ich habe daher zu Demonstrationszwecken die folgende Überarbeitung für den Audioführer „Aufmerksames Sehen“ vorgenommen:

„Bis heute sind neben dieser Frankfurter Figur sieben Torsen und vier Köpfe (bzw. Kopffragmente) der Athena des Myron als Repliken des griechischen

Originals gefunden worden. Drei Torsen befinden sich in Paris, Madrid und Toulouse. In Deutschland finden wir noch Kopien in Hamburg und Dresden, doch wird der Athena im Frankfurter Liebighaus wegen ihrer Vollständigkeit und ihrer Qualität der Vorrang zugesprochen. Wenden wir uns zunächst der Beschreibung ihrer Gestalt zu:

Die jugendliche Göttin scheint auf den ersten Eindruck ruhig stehend dargestellt zu sein, doch dieser erste Eindruck täuscht: Trotz des langen, bis über die Füße herabfallenden Gewandes kommt darunter das Bewegungsspiel der Glieder des Körpers deutlich zur Geltung. Das Gewand ist ein Peplos, ein rechteckiges Tuch, dessen oberes Drittel übergeschlagen und das dann um den Körper geschlungen wird. Das Gewicht der Athena ruht auf dem rechten, fest aufgesetzten Standbein. Der linke Fuß ist an der Ferse angehoben und stützt sich nur auf Ballen und Zehen. Das linke Knie ist angewinkelt. Es zeichnet sich deutlich unter dem Gewand ab. Locker und entlastet wirkt das Spielbein. Körper und Gewand wahren ihre Eigenständigkeit, sind aber aufeinander bezogen.

Die Haartracht der Athena kommt unter dem hochgeschobenen Helm nur als Stirn- und Nackenrolle zum Vorschein; über den Schläfen hängen gebündelte Strähnen wellenförmig tief herab, die vor den Ohren nach oben geführt sind und die Ohrmuscheln frei lassen. Nacken und Schultern bleiben ebenfalls vom Haar frei. Der Figurenaufbau und die Faltenordnung des Gewandes sind als verschiedene Elemente auf eine Einheit abgestimmt. Die Gesamtfigur wirkt wie aus einem Guß, obwohl der Kopf aus parischem und der Torso aus pentelischem Marmor, also Materialien aus verschiedenen Teilen Griechenlands, gefertigt sind.

Der Gesamteindruck der Skulptur ist der eines momentanen Innehaltens innerhalb eines rhythmisierten Bewegungsablaufes. Dieser Augenblick ist wirkungsvoll in Szene gesetzt und gipfelt in der Wendung und Neigung des Kopfes mit dem zurückgeschobenen Helm. Das Gesicht ist entschieden nach links gewendet und dazu leicht geneigt. Deshalb macht die energische Blickrichtung zur Seite das Rechtsprofil des Kopfes fast zur Hauptansicht der Statue. Für diesen Gestus gibt es folgende Erklärung: Der Dichter Pindar berichtet im 12. pythischen Siegeslied aus der Zeit um 490 v. Chr., daß Athena die Auloi, die Doppelflöte, ein obenähnliches Blasinstrument erfunden habe. Athena habe, nachdem der ihr nahestehende Grieche Perseus die Gorgone Medusa enthauptet hatte, die Wehe- und Klagelaute der Gorgonenschwestern Medusas mit diesem Blasinstrument nachgeahmt, das sie zu diesem Zweck erfand. Als sie bemerkte, daß sich beim Musizieren ihre Gesichtszüge entstellten, warf sie die Auloi weg, und der Satyr Marsyas nahm sie an sich. In römischer Zeit ließ der Dichter Ovid in seinem Werk ‚Fasti‘ die Göttin Minerva, welche von den Römern der Athena gleichgesetzt wurde, selbst zu Wort kommen. Athena sagt dort: Denn ich bohrte zuerst in das Buchsbaumholz einige Löcher./Wohl gefiel mir der Klang – da sah ich im Spiegel der Wellen./Wie mein jungfräulich Gesicht häßlich geschwollen erschien./Soviel ist mir diese Kunst doch nicht wert! Hinweg mit der Flöte!/Rief ich und war sie ins Gras, wie es am Ufer dort wuchs./Einer der Satyrn fand sie; er staunte und wußte den Brauch nicht/Bis er durch Blasen erfuhr, daß sie mit Tönen be-

gabt;/Läßt durch die Finger bald Luft und hält bald wieder zurück sie,/Und schon brüstet er sich unter den Nymphen der Kunst,/Fordert Phöbus sogar zum Wettstreit. Und Phöbus, der Sieger/Hängt ihn auf und zog von seinen Gliedern die Haut/Wir müssen uns also Athena zusammen mit Marsyas vorstellen, wenn wir die Statue betrachten: Während Athena schon im Fortschreiten begriffen ist, wendet sich ihr Blick zurück, weil ihr Marsyas genah war, der die fallengelassene Flöte ergreifen möchte.

Einige Worte noch zu der Athena als Göttin: Dem Mythos zufolge wirkte sie nicht nur als Kriegsgöttin, die entscheidend den Gewinn des Trojanischen Krieges mitbestimmte und als Stadtpatronin den Athener Bürgern, die ihr den Pathenon-Tempel auf der Akropolis errichteten, Schutz bot. Darüberhinaus wurde sie wurde auch als Bewahrerin handwerklicher Kunstfertigkeiten angesehen. So soll sie dem Menschen auch den Pflug gebracht und ihn den Ackerbau gelehrt haben.

Vergleichen wir nun zum Schluß die Frankfurter Athena mit einigen anderen Athena-Kopien der Marsyas-Gruppe, so fällt beispielsweise auf, daß der Dresdener Kopf runder und weiblicher konturiert ist als dieser hier. Betrachtet man die Gewandfalten, so erscheint die Oberfläche des Athenetorsos im Louvre viel kleinteiliger gegliedert und reicher unterteilt als bei der Frankfurter Statue. Faltenstege und -täler heben sich beim Pariser Exemplar betonter voneinander ab, und die Körperformen kommen unter dem Gewand stärker zur Geltung. Die freiplastische Wiedergabe der Füße bringt obendrein beim Pariser Torsos das Standmotiv artikulierter zum Ausdruck. Die Madrider Wiederholung wirkt demgegenüber trocken und kraftlos, denn die Wiedergabe der Falten erscheint vereinfacht und tendiert zum Schablonenhaften. Der Torso in Rom aber ist reich an Details bei lebendig modellierter Oberfläche; trotz der Vielfältigkeit im einzelnen bleibt die Einheitlichkeit im ganzen betont.

Stilistische Erwägungen sprechen dafür, daß diese römische Kopie im Liebighaus Frankfurt dem Klassizismus aus der Zeit des Kaisers Augustus zuzuweisen ist.“

Nach dem weiterführenden Informationstext hört der Besucher erneut die Stimme des Audiophon-Sprechers:

„Bitte wählen Sie jetzt die Nummer ‚4‘ und drücken Sie danach ‚Play‘.“

Abschlußtext

„Liebe Besucherin, lieber Besucher, wir sind nun am Ende dieses Durchgangs mit dem Audioführer ‚Aufmerksames Sehen‘ gelangt. Sicherlich sind in diesen Minuten einige Ihrer Fragen beantwortet worden, vielleicht sind aber auch neue entstanden. Sie sind nun eingeladen, Ihre Fragen auf einem dafür vorgesehenen Blatt zu formulieren,

das Sie dort bekommen, wo Sie auch diesen Audioführer erhalten haben. Das Museum wird sich bemühen, Ihre Fragen innerhalb der nächsten Zeit zu beantworten.

Wenn Sie noch ein weiteres Exponat betrachten wollen, wählen Sie wieder die Nummer ‚3‘ und drücken dann ‚Play‘, um wieder zu den Ihnen nunmehr bekannten Fragen zu kommen.“

Fazit

Das mit dieser Arbeit vorgelegte museumspädagogische Konzept ging von der Frage aus, wie Besucher in das Museumserleben einbezogen werden können. Es wurde ein Führungskonzept des Sehenlernens entwickelt, das Aufmerksamkeit beim Betrachten von Exponaten erreichen und zwischen sinnlicher Wahrnehmung und rationaler Erkenntnis vermitteln möchte.

Als Grundlage wurde die Theorie des Bewegungswissenschaftlers J.W.I. Tamboer herangezogen, die es ermöglicht, auch das Sehen als bewußtes Handeln zu begreifen. Der Verfasser selbst, der auf der Basis des Tamboerschen Ansatzes sein Konzept des „Übergangskreises“ entwickelt hatte, transferierte hier das bewegungstheoretische Modell der „Bedeutungsrelationen“ in den musealen Bereich. Es wurden Einzelstudien mit Probanden vorgenommen, die in ausgewählten Museen der Stadt Frankfurt/Main Fragen zu diversen Exponaten beantworteten. Die bewußten und damit aufmerksamen Sehakte wurden zur Ausarbeitung eines „Übergangskreises Sehhandeln“ in fünf „Perspektiven musealer Wahrnehmung“ systematisiert, denen sich wiederum einzelne Stufen der Aufmerksamkeitsstimulierung zuordnen.

Die theoretischen und praktischen Vorstudien mündeten in der Entwicklung eines Audioführers „Aufmerksames Sehen“, dessen Aufbau in diesem Buch detailliert erläutert wird.

Die Fragen, die im Verlauf der Audioführung an den Museumsbesucher gestellt werden, sollen die sinnliche Wahrnehmung des Betrachters ansprechen und ihn zum Erkunden eigener Phantasien vor Ausstellungsstücken ermuntern. Eingebettet sind diese Fragen, die zu erhöhter Aufmerksamkeit anleiten wollen, zwischen zwei Textphasen, die Sachinformationen zum jeweiligen Exponat geben.

Die Kombination aus museumspädagogisch ausgerichteten Fragen und sachlich gehaltenen Informationen vermitteln zwischen dem in der jüngeren Literatur immer wieder konstatierten Dualismus von Besucher-

orientierung und Gegenstandsorientierung. Insofern besteht die Hoffnung, mit dem Audioführer „Aufmerksames Sehen“ auf das Interesse sowohl von Museumspädagogen als auch von Kustoden zu stoßen.

Das vorgelegte Führungskonzept versteht sich als ein Zusatzangebot zu existierenden Museumsführungen. Sein Titel „Aufmerksames Sehen“ legt nahe, an eine jüngst von Crary (2002) vorgelegte Untersuchung zum Thema Aufmerksamkeit zu erinnern. Crarys Warnungen vor dem prinzipiell manipulativen und reglementierenden Charakter von Aufmerksamkeit als gelenkter Wahrnehmung verdienen es fraglos, in kulturkritischer Hinsicht ernst genommen zu werden. Das kann jedoch in der museumspädagogischen Praxis nicht zu der konkreten Konsequenz führen, den Besucher im Museum gänzlich allein zu lassen, zumal ja schon Auswahl und Arrangement der Exponate nicht bar jeder didaktischen Absicht sind. Überdies ist jede auch noch so sachlich gehaltene Information ohne ein gewisses pädagogisch-manipulatives, die Aufmerksamkeit steuerndes Moment nicht denkbar, so daß die Reflexionen Crarys nicht nur solchen musealen Unternehmungen zu gelten haben, die sich explizit dem Thema Aufmerksamkeit verpflichtet haben.

Vielleicht ist es sogar ein Vorzug des Audioführers „Aufmerksames Sehen“, daß der dahinterstehende pädagogische Gestus unverschleiert zutage tritt und sich diesbezüglich anfechtbar macht. Er bekennt sich weiterhin zu seiner Partikularität und erhebt keinerlei Ansprüche auf Allgemeinverbindlichkeit, auch wenn sein Anwendungsgebiet weit ausgedehnt ist.

Nach Crary ist der Aufmerksamkeit jedoch nicht nur die Gefahr des Bestimmtwerdens durch externe Instanzen inhärent, sondern bringt – paradoxerweise – zugleich „eine Öffnung auf eine heterogene Welt der Nichtproduktivität, der Auflösung mit sich: als solche bereits führt sie zu Zerfall von Gewißheiten und Stabilitäten“ (284).

LITERATURVERZEICHNIS

- Amersdorffer, H. (1974): *Erwachsenenbildung in Museen*. In: Deutsche UNESCO-Kommission, Köln. Die Praxis der ..., a.a.O., S. 70-72.
- Anderson, D. (1998): *Lebenslanges Lernen in Museen*. Zur Situation der Museumspädagogik im Vereinigten Königreich von Großbritannien und Nordirland. In: G. Rath (Hg), *Museum für BesucherInnen ...*, a.a.O., S. 19-28.
- Ansorge, D./Ingenhoven, C./Overdiek, J. (Hg) (1999): *Raumerfahrungen. Raum und Transzendenz*. Beiträge zum Gespräch zwischen Theologie, Philosophie und Architektur. Bd. 1, Münster, Hamburg, London: LIT-Verlag.
- Arnheim, R. (1980): *Zur Psychologie der Kunst*, Frankfurt/Main, Berlin, Wien: Ullstein.
- Arnheim, R. (1982): *Gestaltpsychologie und künstlerische Form*. In: D. Henrich/W. Iser (Hg), *Theorien der Kunst*, Frankfurt/Main: Suhrkamp Verlag, S. 132-147.
- Arnheim, R. (1985)⁵: *Anschauliches Denken*. Zur Einheit von Bild und Begriff, Köln: DuMont Buchverlag.
- Arnheim, R. (1985): *Die Intelligenz des Sehens (1 u. 2)*. In: ders., *Anschauliches Denken, Zur ...*, a.a.O., S. 24-60.
- Arnheim, R. (1996): *Die Macht der Mitte*. Eine Kompositionslehre für die bildenden Künste. Neue Fassung, Köln: DuMont Buchverlag.
- Arnheim, R. (2000)³: *Kunst und Sehen*. Eine Psychologie des schöpferischen Auges, Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Auer, E.M. (1974): *Die Praxis der Museumsdidaktik in Österreich*. In: Deutsche UNESCO-Kommission, Köln, *Die Praxis der ...*, a.a.O., S. 30-34.
- Auer, H. (1974): *Führungen in wissenschaftlich-technischen Museen*. Probleme und Erfahrungen. In: Deutsche UNESCO-Kommission, Köln, *Die Praxis der ...*, a.a.O., S. 73-80.
- Auer, H. (1978): *Aus der Diskussion: Meyer, Zepp, Brünung, Auer*. In: ders. (Hg), *Raum, Objekt und Sicherheit im Museum*. Bericht über ein internationales Symposium, veranstaltet von den ICOM-Nationalkomites der Bundesrepublik Deutschland, Österreichs und der

- Schweiz vom 9. bis 15. Mai 1976 am Bodensee, München, New York, London, Paris: Saur, S. 21.
- Baum, G. (1975): *Museen in der politischen Wirklichkeit*. In: Deutscher Museumsbund e.V. (Hg), *Museumspädagogik ...*, a.a.O., S. 17-31.
- Baxandall, M. (1991): *Exhibition intention: Some preconditions of the visual display of culturally purposeful objects*. In: I. Karp/S. D. Lavine (Hg), *Exhibiting cultures. The poetics and politics of museum display*, Washington: Smithsonian Inst. Press, S. 33-41.
- Beaucamp, E. (2001): *Der neue Bildersturm*. Schützt die Museen vor dem Zeitgeist. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 7.9.2001., S. 49.
- Beck, J. (1989): *Die Dinge und die Sinne – die Welt als Museum*. In: W. Zacharias (Hg) in Verbindung mit „Recht auf Spiel/IPPA e.V.“, *Geliebter Raum. Beiträge ...*, a.a.O., S. 136-143.
- Beier-de Haan (2001): *Post-national, trans-national, global? Zu Gegenwart und Perspektiven historischer Museen*. In: H.-M. Hinz (Hg), *Das Museum als ...*, a.a.O., S. 43-63.
- Beyer, V. (1978): *Ideale und ideelle Umwelt des Objektes*. In: H. Auer (Hg), *Raum, Objekt und ...*, a.a.O., S. 67-69.
- Bill, S. (1998): *Ein Hürdenlauf in Sprachen und Kulturen. Zur Situation der Museumspädagogik in Deutschland*. In: G. Rath (Hg), *Museum für BesucherInnen ...*, a.a.O., S. 43-50.
- Biernbaum, D. (2001): *Augen & Zugang zur Sonne*. In: P. Noever (Hg), *James Turrell – the other horizon*. Ostfildern-Ruit: Wien u. Hatje Cantz Verlag: Mak, S. 219-236.
- Breithaupt, J. (1989): *Fremdsein in der Kunst*. In: H.-H. Groppe/F. Jürgensen (Hg), *Gegenstände der ...*, a.a.O., S. 137-141.
- Breithaupt, J. (1990): *Das Museum und seine Besucher*. In: M.-L. Schmeer-Sturm et al., *Museumspädagogik ...*, a.a.O., S. 17-23.
- Breithaupt, J. (1994): *Zu Serra: „Erst der Wahrnehmungsprozess vollendet die Skulptur“*. In: H. Vieregge u.a., *Museumspädagogik in neuer ...*, a.a.O., S. 309-312.
- Breithaupt, J. (1995): *Die Schwierigkeit mit den Museen oder die Sicht von außen*. In: K. Fast (Hg), *Handbuch der ...*, a.a.O., S. 225-238.
- Buchartz, M. (1962): *Die Schule des Schauens*, München: Prestel.
- Clausen, A. U./Riedel, M. (1980)⁴: *Zeichnen = Sehen lernen! Erfahrungen in einer Waldorfschule in öffentlichen Kursen und in der Gefängnisanstalt*, Stuttgart: F. Ch. Mellinger Verlag.
- Crary, J. (2002): *Aufmerksamkeit. Wahrnehmung und moderne Kultur*, Frankfurt/Main: Suhrkamp Verlag.

- Czech, A. (1994): *Bilder intensiv betrachten*. In: H. Vieregge et al., *Museumspädagogik in neuer ...*, a.a.O., S. 324-330.
- Daltrop, G./Bol, P. C. (1983): *Athena des Myron*. Liebieghaus Monographie, Bd. 8, Frankfurt/Main: Liebieghaus.
- Dech, U. C. (2001): *Der Übergangskreis und seine Stufen*. Ein integratives Konzept zur Körper- und Psychotherapie, Butzbach: Afra-Verlag.
- Dennert, D./Wersebe, H. v.(1997): *Direkte Kommunikation mit dem Besucher – Struktur und Aufgaben eines Besucherdienstes*. In: B. Günter/H. John (Hg), *Besucher zu Stammgästen ...* a.a.O., S. 44-53.
- Deutsche UNESCO-Kommission, Köln (1974): *Die Praxis der Museumsdidaktik*. Bericht über ein internationales Seminar der Deutschen UNESCO-Kommission in Zusammenarbeit mit dem Museum Folkwang vom 23. bis 26. November 1971,. Pullach, München: Verlag Dokumentation.
- Deutscher Museumsbund e.V. (Hg) (1975): *Museumspädagogik*. Museen als Bildungsstätten, Frankfurt/Main: Verlag Waldemar Kramer.
- Diederichs, H.H. (1979): *Sehen lernen*. Rudolf Arnheim wird 75. In: Frankfurter Allgemeine v. 14. Juli, S. 5.
- Diers, M. (2000): *Vorwort*. In: R. Arnheim, *Kunst und Sehen ...*, a.a.O., S. V-XV.
- Dobmeier, G. (1990): *Das Führungsgespräch im Museum*. In: M.-L. Schmeer- Sturm et al., *Museumspädagogik ...*, a.a.O., S. 213-217.
- Dohmen, A. (1995): *Museum von Sinnen*. In: K. Fast (Hg), *Handbuch der ...*, a.a.O., S. 215-222.
- Edwards, B. (1982): *Garantiert Zeichnen lernen*. Das Geheimnis der rechten Hirn-Hemisphäre und die Befreiung unserer schöpferischen Kräfte, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH.
- Ehmer, H.K. (Hg) (1970): *Visuelle Kommunikation*. Beiträge zur Kritik der Bewußtseinsindustrie, Köln: DuMont Buchverlag.
- Falschlunger, S./Rath, G. (1994): *Schauplatz Innsbruck: Plädoyer für mehr Anfängerschaft*. In: H. Vieregge et al., *Museumspädagogik in neuer ...*, a.a.O., S. 313-317.
- Fast, K. (1992): *Präsentation im Museum*. In: Landesstelle für Museumsbetreuung Baden-Württemberg (Hg), *Museumsmagazin*. Museumsarbeit zwischen Bewahrungspflicht und Publikumsansprache, Stuttgart: Konrad Theiss Verlag, S. 133-138.
- Fast, K. (Hg) (1995): *Handbuch museumspädagogischer Ansätze*. Berliner Schriften zur Museumskunde. Bd. 9, Opladen: Leske + Budrich.

- Fehr, M. (1995): *Understanding museums*. Ein Vorschlag: Das Museum als autopoietisches System. In: M. Fehr./C. Krümmel, M. Müller (Hg), *Platons Höhle. Das Museum und die elektrischem Medien*, Köln: Wienand Verlag.
- Fliedl, G. (Hg) (1988): *Museum als soziales Gedächtnis. Kritische Beiträge zu Museumswissenschaft und Museumspädagogik*, Klagenfurt: Kärntner Druck- und Verlagsgesellschaft M.B.H.
- Förderkreis Jugend im Museum (1987): *Ferien im Museum. Wir bauten eine Kirche*, Bonn: Förderkreis J.I.M.
- Frank, G. (1997): *Konstruktivismus und Vermittlung: Interaktion als museologisches Paradigma*. In: R. Muttenthaler/H. Posch/E. S. Sturm (Hg), *Museum im Kopf ... a.a.O.*, S. 157-174.
- Freymann, T. (Hg) (1988): *Am Beispiel erklärt. Aufgabe und Wege der Museumspädagogik*, Hildesheim, Zürich, New York: Georg Olms Verlag.
- Freymann, T. (1988): *Was ist und wozu dient Museumspädagogik*. In: dies. (Hg), *Am Beispiel erklärt ...*, a.a.O., S. 7-38.
- Freymann, T. (1988): *Die Führung als museumspädagogische Aufgabe*. In: dies. (Hg), *Am Beispiel erklärt ...*, a.a.O., S. 111-126.
- Fries, P. (1999): *Deutsches Museum in Bonn: ein Museum für zeitgenössische Forschung und Technik*. In: W. Schreiber/U. Baumgärtner (Hg), *Museumskonzeptionen: Präsentationsformen und ...*, a.a.O., S. 51-67.
- Gall, G. (1974a): *Diskussion*. In: Deutsche UNESCO-Kommission, Köln, *Die Praxis der ...*, a.a.O., S. 35-36.
- Gall, G. (1974b): *Überlegungen zu Audiovisionsanlagen*. In: Deutsche UNESCO-Kommission, Köln, *Die Praxis der ...*, a.a.O., S. 109-113.
- Gehlen, A. (1940): *Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Welt*, Berlin: Junker und Dünhaupt Verlag.
- Girgensohn, J. (1975): *Begrüßungsansprache zur Jahrestagung 1975 des Deutschen Museumsbundes in Bonn*. In: Deutscher Museumsbund e.V. (Hg), *Museumspädagogik ...*, a.a.O., S. 9-16.
- Graf, B. (1990): *Kunsthistorische Ansätze der Gegenstandsbedeutung*. In: M.-L. Schmeer-Sturm et al., *Museumspädagogik ...*, a.a.O., S. 37-56.
- Graf, B. (2000): *Besucherorientierung als Leitziel der Museumsarbeit in der Bundesrepublik Deutschland*. In: Landesstelle für die ..., a.a.O., S. 21-29.
- Greenblatt, S. (1991): *Resonanz und Staunen*. In S. Greenblatt (Hg), *Schmutzige Riten. Betrachtungen ...*, a.a.O., S. 7-30.

- Greenblatt, S. (Hg) (1991): *Schmutzige Riten. Betrachtungen zwischen Weltbildern*, Berlin: Fischer Taschenbuch-Verlag.
- Grimes, R.L. (1992): *Sacred objects in museums spaces*. In: *Studies in Religion/Sciences Religieuses*, 21 (4), S. 419-430.
- Groppe, H.-H./Jürgensen, F. (Hg) (1989) *Gegenstände der Fremdheit. Museale Grenzgänge*, Marburg: Jonas Verlag für Kunst und Literatur Gmbh.
- Grote, A. (1974): *Diskussion*. In: Deutsche UNESCO-Kommission, Köln, *Die Praxis der ...*, a.a.O., S. 35-36; S. 40.
- Grote, A. (1975): *Museen als Bildungsstätten*. In: Deutscher Museumsbund e.V. (Hg), *Museumspädagogik ...*, a.a.O., S. 31-62.
- Günter, B. (1997): *Museum und Publikum: Wieviel und welche Form der Besucherorientierung benötigen Museen heute?* In: Rheinisches Archiv- und Museumsamt (Hg), *Das besucherorientierte Museum ...*, a.a.O., S. 11-19.
- Günter, B./John, H. (Hg) (2000): *Besucher zu Stammgästen machen!:* neue und kreative Wege zur Besucherbindung. Tagungsband zur leichnamigen Veranstaltung des Fortbildungszentrums Abtei Brauweiler/Rheinisches Archiv- und Museumsamt, Bielefeld: Transcript-Verlag.
- Haanstra, F. (1998): *Drei Jahrzehnte Museumspädagogische Forschung. Zur Situation der Museumspädagogik in den Niederlanden*. In: G. Rath (Hg), *Museum für BesucherInnen ...*, a.a.O., S. 29-35.
- Haferkamp, R. (1989): „... etwas Kultur ...“ *Annäherungen an das Fremde*. In: H.-H. Groppe/F. Jürgensen (Hg), *Gegenstände der ...*, a.a.O., S. 198-203.
- Hartwig, H. (1970a): *Visuelle Kommunikation*. Methodologische Bemerkungen zur Ableitung von Lernzielen aus dem sozialen Bereich ‚freie Arbeit‘. In: H.K. Ehmer (Hg) (1970), *Visuelle Kommunikation. Beiträge ...*, a.a.O., S. 334-339.
- Hartwig, H. (1970b): *Zur Ideologiekritik von SEHEN-LERNEN*. Oskar Holwecks Grundlehre. Der Entwurf eines Bildungsplanes des Faches Kunsterziehung für das Saarland. Anonyme Skulpturen von Hilla und Bernhard Becher – eine Art Industriephotografie. In: H.K. Ehmer (Hg), *Visuelle Kommunikation. Beiträge ...*, a.a.O., S. 340-362.
- Hartwig, H. (Hg) (1976): *Sehenlernen, Bildgebrauch und Zeichnen – Historische Rekonstruktion und didaktische Perspektiven*. In: ders. (Hg), *Sehen lernen. Kritik und Weiterarbeit am Konzept Visuelle Kommunikation*, Schauberg: Verlag M. DuMont.

- Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland (Hg) (1996): *Museen und ihre Besucher. Herausforderungen für die Zukunft*, Bonn: Haus der Geschichte und Berlin: Argon-Verlag.
- Helm, S./Klar, S. (1997): *Besucherkforschung und Museumspraxis*. Schriften des Rheinischen Freilichtmuseums, Nr. 57, München: Verlag Dr. Christian Müller-Straten.
- Hense, H. (1990): *Das Museum als gesellschaftlicher Lernort. Aspekte einer pädagogischen Neubestimmung*, Frankfurt/Main: Brandes & Apsel.
- Henschel, H. (1975): *Das Kunstpädagogische Zentrum im Germanischen Nationalmuseum Nürnberg (KpZ)*. In: Deutscher Museumsbund e.V. (Hg), *Museumspädagogik ...*, a.a.O., S. 103-124.
- Herles, D. (1990): *Das Museum und die Dinge*. Wissenschaft, Präsentation, Pädagogik, Frankfurt/Main, New York: Campus.
- Hietkamp, E. (1998): *Kunst erleben – Kunst begreifen*. Arbeitsbuch Kunsterziehung und Gestaltung für sozialpädagogische Berufe, Berlin: Cornelson Verlag.
- Hildebrandt, H./Kravagna, P. (1995): *Das sprüde Alphabet*. In: K. Fast (Hg), *Handbuch der ...*, a.a.O., S. 239-246.
- Hilgers, W. (1974): *Führungen und pädagogische Arbeit im Rheinischen Landesmuseum*. In: Deutsche UNESCO-Kommission, Köln, *Die Praxis der ...*, a.a.O., S. 95-99.
- Hinz, H.-M. (Hg) (2001): *Das Museum als Global Village*. Versuch einer Standortbestimmung am Beginn des 21. Jahrhunderts, Frankfurt/Main, Berlin u.a: Peter Lang GmbH.
- Hoek, G.J.v. (1974): *Einige soziologische Forschungen unter Museumsbesuchern*. In: Deutsche UNESCO-Kommission, Köln. *Die Praxis der ...*, a.a.O., S. 162.
- Hoffmann, D. (1979): „*Laßt Objekte sprechen!*“ Bemerkungen zu einem verhängnisvollen Irrtum. In: E. Spickernagel/B. Walbe (Hg), *Das Museum. Lernort ...*, a.a.O., S. 101-121.
- Hoffmann, H (1996): *Museumssufer und Museumspädagogik*. In: A. Schmidt- Herwig (Hg), *Museumspädagogik ...*, a.a.O., S. 9-17.
- Hüther, J. (1994): *Das Museum als Medienverbund*. Über Zusammenhänge zwischen Medien- und Museumspädagogik. In: H. Vieregge et al., *Museumspädagogik in neuer ...*, a.a.O., S. 60-71.
- Jacobs, H. C. (1995): *Museumskonzeptionen*. Ein praxisbezogener Leitfaden für kleine Museen, Berlin, Milow: Schibri-Verlag.
- John, H. (1997): *Museum und Publikum: Wieviel und welche Form der Besucherorientierung benötigen Museen heute?* In: Rheinisches Ar-

- chiv- und Museumsamt (Hg), *Das besucherorientierte Museum ...*, a.a.O., S. 7-10.
- Jürgensen, F. (1995): *Cinderellas Kutsche*. In: K. Fast (Hg) *Handbuch der ...*, a.a.O., S. 101-144.
- Karp, I./Lavine, S. D. (Hg) (1991): *Exhibiting Cultures*. The poetics and politics of museum display, Washington: Smithsonian Inst. Press.
- Keller, T. (1974): *Vorwort*. In: Deutsche UNESCO-Kommission, Köln. *Die Praxis der ...*, a.a.O., S.5.
- Klaes, R./Walthes, R, (1995): *Über Sinn und Unsinn von Bewegungsstörungen*. In: R. Prohl/J. Seewald (Hg), *Bewegung verstehen*. Schöndorf: Hofmann-Verlag, S. 237-262.
- Klausewitz, W. (1975): *Vorwort*. In: Deutscher Museumsbund e.V. (Hg), *Museumspädagogik ...*, a.a.O., S. 5-8.
- Klein, H.J. (1990): *Der gläserne Besucher*. Publikumsstrukturen einer Museumslandschaft, Berlin: Gebr. Mann Verlag.
- Klein, H.J. (1996): *Besuchersforschung als Antwort auf neue Herausforderungen*. In: Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland (1996) (Hg), *Museen und ihre ...*, a.a.O., S. 72- 84.
- Klein, H.J. (1997): *Nichtbesucher und museumsferne Milieus: „lohnende“ Zielgruppen des Museumsmarketings?* In: Rheinisches Archiv und Museumsamt (Hg), *Das besucherorientierte Museum ...*, a.a.O., S. 28-43.
- Kobbert M. J. (1990): *Tasten, Fühlen und Begreifen – Kunstpsychologische Aspekte haptischer Wahrnehmung*. In: U. Liebelt, *Museum der Sinne ...*, a.a.O., S. 68-76.
- Kreidler, R. (1988): *Museumspädagogik für die Zukunft, Aufgaben – Wege* In: P. Noelke (Hg), *Museumspädagogik in Köln ...*, a.a.O., S. 39-45.
- Kresb, U. (1989): *Museumsinhalte und Besucherpsychologie. Zur Aufnahme und Verarbeitung von Information*. Mitteilungen & Materialien. Arbeitsgruppe Pädagogisches Museum e.v. H. 28/1989: S. 60-70.
- Krudewig, H. (1988): *Die Museumsschule – ein praxisorientiertes Modell zur Öffnung des Kunstmuseums für die Hauptschule*, Frankfurt: Königshausen und Neumann.
- Kükelhaus, H./zur Lippe, R. (1982): *Entfaltung der Sinne*. Ein Erfahrungsfeld zur Bewegung und Besinnung, Frankfurt/Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Kügelhaus, H. (1991)⁶: *Fassen – Fühlen – Bilden. Organerfahrungen im Umgang mit Phänomenen*, Köln: Gaia Verlag.

- Landesstelle für die nichtstaatlichen Museen beim Bayerischen Landesamt für Denkmalpflege (Hg) (2000): *Geöffnet! Das Museum für Besucher*, München: Landesstelle für die ...
- Larcher, D. (1988): *Lernen im Museum – Lernen in der Schule*. In: G. Fliedl, *Museum als soziales ...*, a.a.O., S. 158-170.
- Larcher, D. (1992): *Die Ast für das gefrorene Meer in uns*. Essay zur Begründung eines seinsorientierten Paradigmas musealer Vermittlungsarbeit. In: H. Hierdies/M. Schratz (Hg), *Mit den Sinnen ...* a.a.O., S. 55-69.
- Laske, K. (1992): *Der Einstieg über die Sinne*. Schüler auf ungewohnten Wegen im Kunstmuseum. In: H. Hierdies/M. Schratz (Hg), *Mit den Sinnen ...*, a.a.O., S. 88-96.
- Leber, H. (1980): *Sehen lernen durch Kunstbetrachtung*. Kritik der visuellen Kommunikation, Hildesheim, New York: Georg Olms Verlag.
- Lehberger, R. (1997): *Museumspädagogik anders*. Das Hamburger Schulmuseum und seine museumspädagogische Arbeit. In: J. Ziegen speck (Hg), *Das Museum als ...*, a.a.O., 54-64.
- Lehmbruck, M. (1978): *Objekt und Raum als Ganzheitserlebnis*. In: H. Auer (Hg), *Raum, Objekt und ...*, a.a.O., S. 75-82.
- Lenz-Johanns, M. (1989a): *Überlegungen und Beispiele zum Verhältnis von Aneignung und Fremdheit*. In: H.-H. Groppe et al., *Gegenstände der ...*, a.a.O., S. 141-148.
- Lenz-Johanns, M. (1989b): „*Ästhetisches Lernen in gestalteten Räumen*“ In: W. Zacharias (Hg) in Verbindung mit „*Recht auf Spiel/IPPA e.V.*“ (1989) *Gelebter Raum. Beiträge ...*, a.a.O., S. 34-39.
- Lenz-Johanns, M. (1990): *Musealisierung in der öffentlichen Erziehung und ästhetischen Bildung*. In: W. Zacharias (Hg) (1990b), *Zeitphänomen Musealisierung. Das ...* a.a.O., S. 268-286.
- Liebelt, U. (Hg) (1990): *Museum der Sinne*. Dedeutung und Didaktik des originalen Objekts im Museum. Hannover: Sprengel Museum Hannover in Zusammenarbeit mit der Arbeitsgemeinschaft der deutsch-sprechenden Mitglieder von CECA im ICOM.
- Liebertz, C. (1988): *Kunstdidaktische Aspekte in der Museumspädagogik*. Entwicklung und Gegenwart, Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Liebich, H./Zacharias, W. (Hg) (1987): *Vom Umgang mit den Dingen. Ein Reader zur Museumspädagogik heute*. Auf dem Weg zum KinderJugendmuseum. Reihe Materialien zur Spiel- und Kulturpädagogik, München: Pädagogische Aktion.

- Liebich, H. (1995): *Konzept für ein Münchner Kunder- und Jugendmuseum*. In: K. Fast (Hg), Handbuch der ..., a.a.O., S. 145-165.
- Lippe zur, R. (1990): *Diskussion*. In: U. Liebelt (Hg), *Museum der Sinne* ..., a.a.O., S. 28-30.
- Mackensen, L. v. (1978): *Präsentationsmöglichkeiten naturwissenschaftlich-technischer Museen – das Planungsbeispiel Luftfahrt*. In: H. Auer (Hg), *Raum, Objekt und ...*, a.a.O., S. 84-93.
- Malraux, A. (1987): *Das imaginäre Museum*, Frankfurt/Main, New York: Campus Verlag.
- Merleau-Ponty, M. (1984): *Das Auge und der Geist. Philosophische Essays*. Hrsg. u. übersetzt von W. W. Arndt, Hamburg: Felix Meiner Verlag.
- Merleau-Ponty, M. (1986): *Das Sichtbare und das Unsichtbare* gefolgt von Arbeitsnotizen. Herausgegeben und mit einem Vor- und Nachwort versehen von C. Lefort, München: Wilhelm Fink Verlag.
- Mey, W. (1997): *Traduttore – Traditorre. Der Übersetzer ist der Verräter*. *Museumspädagogik und die Dialektik der Aufklärung*. In: J. Ziegenspeck (Hg), *Das Museum als ...*, a.a.O., 31-40.
- Meyer, O. E. (1975): *Das didaktische System und das pädagogische Programm des Zoologischen Museums in Kopenhagen*. In: Deutscher Museumsbund e.V. (Hg), *Museumspädagogik ...*, a.a.O., S. 85-102.
- Muttenthaler, R./Posch, H./Sturm, E.S. (Hg) (1997): *Museum im Kopf*. Im Auftrag der Arbeitsgruppe für theoretische & angewandte Museologie, Institut für Interdisziplinäre Forschung und Fortbildung der Universitäten Innsbruck, Klagenfurt u. Wien. *Museum zum Quadrat*, Wien: N 7. Verlag Turia + Kant.
- Neufeldt, W. (1988): „*Besucher im Museum – ratlos*“ In: E. Nuissl et al., *Wege zum ...*, a.a.O., S. 17-28.
- Nicke, W. (1997): *Das Museum als erlebnispädagogischer Lernort*. In: J. Ziegenspeck (Hg), *Das Museum als ...*, a.a.O. S. 15-30.
- Nicke, W./Mahlke, A. (1997): *Museen in der Freien und Hansestadt Hamburg und in ihrer Näheren Umgebung*. Eine Übersicht. In: H. Vieregge u.a.: *Museumspädagogik in neuer ...*, a.a.O., S. 84-88.
- Nitsche, U.M. (1989): *Von Versuchen, aus einer schulgeschichtlichen Sammlung einen pädagogischen Ort zu machen*. *Mitteilungen & Materialien*. Arbeitsgruppe Pädagogisches Museum e.v. H. 36/1991.
- Noelke, P. (Hg) (1988): *Museumspädagogik in Köln*. *Konzepte – Angebote – Themen*, Köln: Museumsdienst Köln – Museen der Stadt Köln.

- Nuissl, E./Paatsch, U./Schulze, C. (Hg) (1987): *Wege zum lebendigem Museum. Museen und Kunstvereine als Ort kultureller Bildung*. Tagungsbericht Bd. 5, Heidelberg: Arbeitsgruppe für empirische Bildungsforschung.
- Nuissl, E./Paatsch, U./Schulze, C. (Hg) (1988)³: *Bildung im Museum. Zum Bildungsauftrag von Museen und Kunstvereinen*, Heidelberg: Arbeitsgruppe für empirische Bildungsforschung.
- Noschka-Roos, A. (1994): *Besucherkforschung und Didaktik*. Ein museumspädagogisches Plädoyer. Berliner Schriften zur Museumskunde. Bd. 11, Opladen: Leske + Budrich.
- Noschka-Roos, A. (1997): *Die neue Rolle der Museumspädagogik in der Vermittlungsarbeit der Museen*. In: Rheinisches Archiv- und Museumsamt (Hg), *Das besucherorientierte Museum ...*, a.a.O., S. 83-90.
- Otto, G. (1990): *Kommunikation im Museum*. In: M.-L. Schmeer-Sturm et al., *Museumspädagogik ...*, a.a.O., S. 24-36.
- Palágyi, M. (1924)²: *Naturphilosophische Vorlesungen. Über die Grundprobleme des Bewußtseins und des Lebens*, Leipzig: Verlag von Johann Ambrosius Barth.
- Palágyi, M. (1925): *Ausgewählte Werke. Wahrnehmungslehre*. Bd. 2, Leipzig: Verlag von Johann Ambrosius Barth.
- Pazzini, K.-J. (1990): *Tod im Museum*. Über eine gewisse Nähe von Pädagogik, Museum und Tod. In: W. Zacharias (Hg) (1990b), *Zeitphänomen Musealisierung*. Das ... a.a.O., S. 83-98.
- Peters, M. (1996): *Blick, Wort, Berührung: Differenzen als ästhetisches Potential in der Rezeption plastischer Werke von Arp, Mail lol und F. E. Walther*, München: Fink.
- Plessner, H. (1953): *Mit anderen Augen*. In: ders. (1983), *Gesammelte Werke*. Bd. VIII. Hrsg. von G. Dux et al. unter Mitw. von R. W. Schmidt, Frankfurt/Main: Suhrkamp Verlag, S. 88-104. Presser, H. (1970): *Das Museum – gestern, heute, morgen*. Erfahrungen aus zwei Jahrzehnten. In: G. Bott (Hg), *Das Museum der Zukunft*. 43 Beiträge zur Diskussion über die Zukunft des Museums, Schauberg: DuMont Aktuell, S. 211-220.
- Rath, G. (1998): *Museum für BesucherInnen: eine Studie*. Hrsg. vom Büro für Kulturvermittlung und vom Insitut für Kulturwissenschaft, Wien, Wien: WUV-Universitäts-Verlag.
- Rheinisches Archiv- und Museumsamt (Hg) (1997): *Das besucherorientierte Museum*, Köln: Rheinland-Verlag GmbH.

- Rohmeder, J. (1977): *Methoden und Medien der Museumsarbeit*. Pädagogische Betreuung der Einzelbesucher im Museum, Köln: DuMont Buchverlag.
- Rojas, R./J. L. Crespán/M. Trallero/H. de Varine-Bohan [als Interviewpartner] (1992): *Museen der Welt*. Vom Musentempel zum Aktionsraum, Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH.
- Rosenberg, P. (2001): *A life at the Louvre*. In: Newsweek. July 2, S. 70
- Rückriem, G. (1992): *Museum und Vermittlung*. In: H. Hierdies/M. Schratz (Hg), *Mit den Sinnen begreifen*. 10 Anregungen zu einer erfahrungsorientierten Pädagogik, Innsbruck: Österreichischer StudienVerlag, S. 14-35.
- Rump, H.-U. (1990): *Bayerisches Nationalmuseum: Das Seminar für Geschichte*. In: M.-L. Schmeer-Sturm et al., *Museumspädagogik ...*, a.a.O., S. 106-120.
- Rumpf, H. (1986): *Die künstliche Schule und das wirkliche Lernen: über verschüttete Züge im Menschenlernen*, München: Ehrenwirth Verlag.
- Rumpf, H. (1987): *Belebungsversuche*. Ausgrabungen gegen die Verödung der Lernkultur, München, Weinheim: Juventa Verlag.
- Rumpf, H. (1995): *Die Gebärde der Besichtigung*. In: K. Fast (Hg), *Handbuch der ...*, a.a.O., S. 29-45.
- Rusch, W. (1994): *Handwerk – Medium materieller und geistiger Kultur im Volkskundemuseum*. In: H. Vieregge et al., *Museumspädagogik in neuer ...*, a.a.O., S. 241-246.
- Schäfer, H. (1997): *Wie besucherorientiert darf/muß ein Museum sein? Das Beispiel des Hauses der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland als Museum für Zeitgeschichte*. In: *Rheinisches Archiv- und Museumsamt (Hg), Das besucherorientierte Museum ...*, a.a.O., S. 91-97.
- Scharf, D. (Hg) (1999): *Sehen lernen*. Eine Sammlung afrikanischer Statuen, Köln: DuMont Buchverlag.
- Schmeer-Sturm, M.L./Thinesse-Demel, J./Ulbricht, K./Vieregge, H. (Hg) (1990), *Museumspädagogik. Grundlagen und Praxisberichte*, Burgbücherei Schneider GmbH: Pädagogischer Verlag.
- Schmeer-Sturm, M.L. (1990): *Der touristische Rundgang im Kunstmuseum: Didaktik, Strukturen, Methoden*. In: M.-L. Schmeer-Sturm et al., *Museumspädagogik ...*, a.a.O., S. 140-154.
- Schmeer-Sturm, M.L. (1994a): *Museumspädagogik als Teilbereich der allgemeinen Pädagogik unter besonderer Berücksichtigung anthropologischer Aspekte*. In: H. Vieregge et al., *Museumspädagogik in neuer ...*, a.a.O., S. 42-48.

- Schmeer-Sturm, M.L. (1994b): *Sinnenorientierte Museumspädagogik*. In: H. Vieregge et al., *Museumspädagogik in neuer ...*, a.a.O., S. 49-59.
- Schmidt-Herwig, A. (Hg) (1996): *Museumspädagogik in der Praxis*. Zehn Jahre museumspädagogische Arbeit am Frankfurter Museum für Vor- und Frühgeschichte, Frankfurt/Main: Brandes & Apsel.
- Schneede, U. M. (Hg) (2000): *Museum 2000 – Erlebnispark oder Bildungsstätte*, Köln: Dumont Buchverlag.
- Schneider, M./Schuck-Wersig, P./Wersig, G. (1988): „*Der Besucher – Das Mixtum Compositum*“. In: E. Nuissl et al., *Wege zum ...*, a.a.O., S. 174-176.
- Schnurnberger, M. (1996): *Bewegte Bilder – Bilder bewegen*. Zum Zusammenhang von Bewegung, Wahrnehmung und Phantasie. In: P. Fauser/E. Madelung (Hg), *Vorstellungen bilden*. Beiträge zum Imaginativen Lernen, Seelze: Friedrich Velber Verlag, S. 11-26.
- Schratz-Hadwich, B. (1992): *Lernen im Kindermuseum. Oder: California dreaming*. In: H. Hierdies/M. Schratz (Hg), *Mit den Sinnen ...*, a.a.O., 70-87.
- Schreiber, W./U. Baumgärtner (Hg) (1999): *Museumskonzeptionen: Präsentationsformen und Lernmöglichkeiten*, München: Lehrstuhl für die Didaktik der Geschichte an der Universität.
- Schuck-Wersig, P./G. Wersig (1986): *Die Lust am Schauen oder Müssen Museen langweilig sein*. Plädoyer für eine neue Sehkultur, Berlin: Gebr. Mann Verlag.
- Schulz, B. (2001): *Das Museum an der Zeitenwende: Eine Standortbestimmung*. In: H.-M. Hinz (Hg), *Das Museum als ...*, a.a.O., S. 143-155.
- Schulze, C. (1994): *Besucherinteressen und Besucherverhalten im Museum*. In: H. Vieregge et al., *Museumspädagogik in neuer ...*, a.a.O., S. 108-114.
- Selle, G. (1988): *Gebrauch der Sinne*. Eine kunstpädagogische Praxis, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Selle, G. (1997): *Siebensachen*. Ein Buch über die Dinge, Frankfurt/Main, New York: Campus Verlag.
- Siebertz-Reckzeh, K.M.: (2000) *Soziale Wahrnehmung und Museumsnutzung*. Bedingungsvariablen kultureller Partizipation, Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Sloterdijk, P. (1989): *Museum: Schule des Befremdens*. In: *Frankfurter Allgemeine*. Magazin vom 17. März, S. 55-66.

- Spickernagel, E./Walbe, B. (Hg) (1979)³: *Das Museum. Lernort contra Musentempel*. Sonderband der Zeitschrift „Kritische Berichte“, Gießen: Anabas-Verlag.
- Spies, J. (1978)⁴: *Zeichenlehre*. Stuttgart, Berlin, Köln, W. Kohlhammer GmbH.
- Sprigath, G. (1986): *Bilder anschauen – den eigenen Augen trauen*, Marburg: Jonas-Verlag.
- Stiller, J. (1993): *Formen und Wirkungen handlungsorientierter Informationsvermittlung in der Museumspädagogik*. Dortmund: Inaugural- Dissertation am Fachbereich 16, Institut für Kunst und ihre Didaktik an der Universität Dortmund.
- Sturm, E. (1991): *Konservierte Welt Museum und Musealisierung*. Berlin: Reimer.
- Tamboer, J.W.I. (1991): *Bedeutungsrelationen statt Leib-Seele-Verhältnisse*. Ein relationales Menschenbild als Grundlage der Bewegungstherapie. In: *Integrative Therapie 1-2*, S. 58-84.
- Tamboer, J.W.I. (1994): *Philosophie der Bewegungswissenschaften*. Butzbach: Afra-Verlag.
- Terlutter, R. (2000): *Lebensstilorientiertes Kulturmarketing*. Besucherorientierung bei Ausstellungen und Museen, Wiesbaden: Betriebswirtschaftlicher Verlag Dr. Th. Gabler, Deutscher Universitäts-Verlag GmbH.
- Thinesse-Demel, J. (1990): *Die Münchner Volkshochschule im Museum: Das VHS-Führungsnetz – Methodischer Aufbau und Organisationsstruktur*. In: M.-L. Schmeer-Sturm et al., *Museumspädagogik ...*, a.a.O., S. 88-105.
- Thinesse-Demel, J. (1994a): *Das Führungsgespräch im Kunstmuseum*. In: H. Vieregge et al., *Museumspädagogik in neuer ...*, a.a.O., S. 156-166.
- Thinesse-Demel, J. (1994b): *Das VHS-Führungsnetz an der Münchner Volkshochschule*. In: H. Vieregge et al., *Museumspädagogik in neuer ...*, a.a.O., S. 412-415.
- Treinen, H. (1988a): *Was suchen Besucher im Museum?* In: E. Nuissl et al., *Wege zum ...*, a.a.O., S. 45-48.
- Treinen, H. (1988b): *Was sucht der Besucher im Museum?* In: G. Fliedl, *Museum als soziales ...*, a.a.O., S. 24-41.
- Treinen, H. (1996a): *Ausstellungen und Kommunikationstheorie*. In: *Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland (1996)* (Hg), *Museen und ihre ...*, a.a.O., S. 60-71.

- Treinen, H. (1996b): *Diskussion*. In: Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland (1996) (Hg), *Museen und ihre ...* a.a.O., S. 85-94.
- Treinen, H. (1997): *Museumsbesuch und Museumsbesucher als Forschungsgegenstand: Ergebnisse und Konsequenzen für die Besucherorientierung*. In: B. Günter/H. John (Hg), *Besucher zu Stammgästen ...*, a.a.O., S. 44-53.
- Tripps, M. (1990): *Was ist Museumspädagogik?* In: M.-L. Schmeer-Sturm et al., *Museumspädagogik ...*, a.a.O., S. 3-5.
- Tripps, M. (1994): *Museumspädagogik – Definition und Sinn*. In: H. Vieregge et al., *Museumspädagogik in neuer ...*, a.a.O., S. 38-41.
- Turrell, J. (1993): *Air mass*. München: Octagon.
- Ulbricht, K. (1990): *Führungskonzept für Natur- und Technikmuseen*. In: M.-L. Schmeer-Sturm et al., *Museumspädagogik ...*, a.a.O., S. 121-139.
- Ulbricht, K. (1990): *Museumspädagogik in Kassel: Entwicklung, Angebot, Erfahrungen*. In: M.-L. Schmeer-Sturm et al., *Museumspädagogik ...*, a.a.O., S. 121-139.
- Ulbricht, K. (1994a): *Geschichte, Gesellschaft und Museum*. In: H. Vieregge et al., *Museumspädagogik in neuer ...*, a.a.O., S. 72-93.
- Ulbricht, K. (1994b): *Museumsstatistik: Historische und zeitgenössische Untersuchungen*. In: H. Vieregge et al., *Museumspädagogik in neuer ...*, a.a.O., S. 94-107.
- Ulbricht, K. (1994c): *Museumspädagogische Entwicklungen in Natur- und Technikmuseen*. In: H. Vieregge et al., *Museumspädagogik in neuer ...*, a.a.O., S. 266-277.
- Ulbricht, K. (1994d): *Vermittlungsmethoden bei Führungen*. In: H. Vieregge et al., *Museumspädagogik in neuer ...*, a.a.O., S. 278-289.
- Veltman, K.H. (1997): *Museum im Internet – eine neue Bildungschance*. Neue Herausforderungen an das Museum. In: H.-M. Hinz (Hg), *Das Museum als ...*, a.a.O., S. 63-77.
- Vercauteren, N. (2000): *Sorry is not enough*. In: B. Günter/H. John (Hg), *Besucher zu Stammgästen ...* a.a.O., S. 95-106.
- Vieregge, H. (1990): *Meilensteine in der Entwicklung der Museumspädagogik: Persönlichkeiten, Positionen, Programme*. In: M.-L. Schmeer-Sturm et al., *Museumspädagogik ...*, a.a.O., S. 6-16.
- Vieregge, H./M.-L. Schmeer-Sturm/J. Thinesse/K. Ulbricht (Hg) (1994): *Museumspädagogik in neuer Sicht. Erwachsenenbildung im Museum*. Bd. 1 Grundlagen – Museumstypen – Museologie, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.

- Vieregg, H./M.-L. Schmeer-Sturm/J. Thinesse, J./K. Ulbricht (Hg) (1994): *Museumspädagogik in neuer Sicht. Erwachsenenbildung im Museum*. Bd. 2 Museumspädagogische Praxis – Institutionen und Initiativen – Verbände – Aus- und Fortbildung, Baltmannsweiler: Verlag Hohengehren Gmbh.
- Vieregg, H. et al. (1994a): *Was ist ein Museum?* In: H. Vieregg et al., *Museumspädagogik in neuer ...*, a.a.O., S. 3-5.
- Vieregg, H. (1994b): *Fürstliche Kunstkammern und frühe Museen. Konzeption und pädagogische Dimension*. In: H. Vieregg et al, *Museumspädagogik in neuer ...*, a.a.O., S. 6-31.
- Vieregg, H. (1994c): *Kein Museum in Disneyland*. Vom großen Unterschied zwischen klassischen Museen und der Musealisierung der Umwelt. In: H. Vieregg et al., *Museumspädagogik in neuer ...*, a.O., S. 295-308.
- Vollmer, P./Dohmen, U. /Ullmann, T./Lange, A. (1995): *Stadt – Land – Fluß*. Alstergeschichten. In: K. Fast, *Handbuch der ...*, a.a.O., S. 165-182.
- Vogt, P. (1974): *Grußwort*. In: Deutsche UNESCO-Kommission, Köln, *Die Praxis der ...*, a.a.O., S. 9-11.
- Waldenfels, B. (1991)²: *Der herausgeforderte Blick*. Zur Orts- und Zeitbestimmung des Museums. In: ders., *Der Stachel des Fremden*, Frankfurt/Main: Suhrkamp Verlag, S. 225-242.
- Waissenberger, R. (1978): *Flexibler Raum, flexibles Museum*, Sonderausstellungen in einem historischen Museum. In: H. Auer (Hg), *Raum, Objekt und ...*, a.a.O., S. 40-44.
- Walthes, R. (1978): *Zur Theorie der virtuellen Bewegung*. Wahrnehmung, Bewegung und Sprache in der Waldorfpädagogik und bei Melchior Palágyi – Ein Beitrag zur Bewegungslehre, Marburg: Inaugural-Dissertation am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Marburg/Lahn.
- Walthes, R. (1991): *Bewegung als Gestaltungsprinzip*. Grundzüge einer bewegungsorientierten Frühpädagogik. In: R. Trost/R. Walthes, *Frühe Hilfen für entwicklungsgefährdete Kinder. Wege und Möglichkeiten der Frühförderung aus interdisziplinärer Sicht*, Frankfurt/M.: Campus Verlag, S. 35-53.
- Wasem, E. (1994): *Entwicklungstendenzen im Museum am Ende des Jahrhunderts*. In: H. Vieregg et al., *Museumspädagogik in neuer ...*, a.a.O., S. 32-37.
- Weiler, D. (1983): *Museumspädagogik am Beispiel der Malerei*, Frankfurt/Main, Bern: Peter Lang Verlag.

- Weisen, M. (1990): *Blinde Besucher im Museum*. In: U. Liebelt (Hg), *Museum der Sinne ...*, a.a.O., S. 83-90.
- Weschenfelder, K./Zacharias, W. (1981): *Handbuch Museumspädagogik. Orientierungen und Methoden für die Praxis*, Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- Winter, G. (1989): *Fossilien – Fabelwesen*. Erfahrungen aus Gesprächen mit Besuchern. In: H.-H. Groppe et al., *Gegenstände der ...*, a.a.O., S. 174-176.
- Witte, A. (1997): *Das Freilichtmuseum am Kiekeberg*. Ein erlebnispädagogischer Lernort an der Peripherie Hamburgs. In: J. Ziegenspeck (Hg), *Das Museum als ...*, a.a.O. S. 65-83.
- Wolffhardt, B. (1983): *Kinder entdecken das Museum*. Betrachten und Selbermachen, München: Kösel.
- Zacharias, W. (Hg) in Verbindung mit „Recht auf Spiel/IPPA e.V.“ (1989): *Gelebter Raum. Beiträge zu einer Ökologie der Erfahrung*. Ein Reader für Spielplaner, Kultur- und Museumspädagogen. Reihe Materialien Spiel- und Kulturpädagogik, München: Pädagogische Aktion.
- Zacharias, W. (Hg) (1990a): *Zeitphänomen Musealisierung*. Das Verschwinden der Gegenwart und die Konstruktion der Erinnerung, Essen: Klartext.
- Zacharias, W. (1990b): *Pädagogische Aktion: Unsere Museumspädagogik - Teil eines kommunalen kulturpädagogischen Netzwerks*. In: M.-L. Schmeer-Sturm et al., *Museumspädagogik ...*, a.a.O., S. 71-87.
- Zacharias, W. (1994): *Zeitphänomen Musealisierung*. In: H. Vieregge et al., *Museumspädagogik in neuer ...*, a.a.O., S. 290-294.
- Zacharias, W. (1995): *Orte, Ereignisse, Effekte der Museumspädagogik*. In: K. Fast, *Handbuch der ...*, a.a.O., S. 71-98.
- Zacharias, W. (1999): *Auf dem Weg zu einem neuen Kinder- und Kulturort: Kinder- und Jugendmuseum München*. In: W. Schreiber/U. Baumgärtner (Hg), *Museumskonzeptionen: Präsentationsformen und ...*, a.a.O., S. 75-100.
- Ziegenspeck, J. (1997): *Erlebnis – Versuch einer Begriffsklärung aus erziehungswissenschaftlicher Sicht*. In: ders. (Hg), *Das Museum als erlebnispädagogischer Lernort*. Museumspädagogik in den Museen der Freien und Hansestadt Hamburg und ihrer näheren Umgebung, Lüneburg: Verlag edition erlebnispädagogik, S. 1-28.

BILDNACHWEISE

Das Städel – Städtisches Kunstinstitut und Städtische Galerie, Frankfurt/Main: S. 98.

Deutsches Architekturmuseum, Frankfurt/Main: S. 104.

Deutsches Filmmuseum, Frankfurt/Main: S. 107

Historisches Museum, Frankfurt/Main: S. 121.

Fotograph: Reinhard Glasemann, Frankfurt/Main.

James Turrell, Californien: S. 127.

Fotograph: Axel Schneider, Frankfurt/Main.

Museum für Angewandte Kunst, Frankfurt/Main: S. 119.

Fotographin: Ursula Seitz-Gray, Frankfurt/Main.

Museum für Kommunikation, Frankfurt/Main: S. 101.

Museum für Vor- und Frühgeschichte, Archäologisches Museum, Frankfurt/Main: S. 124.

Privataufnahmen im Eigenbesitz: S. 111, 114, 117, 131, 133 u. 136.

Städtische Galerie – Liebieghaus, Museum alter Plastik, Frankfurt/Main: S. 96.