

lecm

di:'ʌngewʌndtə

Universität für angewandte Kunst Wien
University of Applied Arts Vienna

Master Thesis

ecm – exhibition and cultural communication management 2006–2008

Was bleibt? Vermittlungsprogramme für Volksschulkinder

Mag. Sabine Hütter

Wien, Mai 2008

Betreut von Nora Sternfeld und Mag. Beatrice Jaschke

Abstract

Die vorliegende Master Thesis beschäftigt sich mit Vermittlungsprogrammen für Volksschulkinder, wobei der Focus auf der Entwicklung der letzten 30 Jahre liegt. Ausgehend vom Projekt „Kolibri flieg“, das bereits 1985 von Heiderose Hildebrand entwickelt wurde, beleuchtet die Arbeit theoretische Grundlagen und praktische Umsetzungen von Programmen, die in Museen und Schulen im deutschsprachigen Raum für Kinder angeboten wurden. Drei Wiener Institutionen mit langer Vermittlungstradition wurden anhand der Fragestellung: „Welche Möglichkeiten haben Museen und inwieweit schöpfen sie diese bereits aus, nachhaltig und lustvoll mit Volksschulkindern zu arbeiten?“ analysiert. Zu diesem Thema beantworteten drei EntwicklerInnen der Programme spezielle Fragen und in jedem Haus wurde eine Aktion zwischen VermittlerInnen und Kindern beobachtet und beschrieben. Die anschließende Analyse der Beobachtungen sowie die Schnittstellenanalyse basieren auf den Ergebnissen befragter Literatur und ermöglichen einen Einblick in die aktuelle Situation der Wiener Vermittlungslandschaft. Mit dieser Arbeit sollen Reflexionen in Gang gebracht werden und ermutigen, sich diesem Thema immer wieder zu stellen.

This thesis is about education programs for primary schools with the focus on the development in the last 30 years. Based on the project “Kolibri flieg” which was developed by Heiderose Hildebrand in 1985, this thesis examines theory behind and practical implementation of educational programs offered for children in museums and schools in German speaking countries. It focuses on 3 Viennese institutions, analyzed on the basis of the following question: “What are the possibilities of the museums, do they exploit all available options to give fun and permanent results in their work with children in primary school?” Three teachers utilizing such educational programs were questioned and observed while working with the children. The following analysis of the study as well as analysis of their interactions are based on the results of this literature and gives a good impression of the actual situation of the Viennese educational program.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	5
2	Forschungslage und Stand der Debatte.....	11
2.1	Entwicklung der Museums pädagogik in Österreich	11
2.2	Entstehung und Beschreibung von Vermittlungsprogrammen.....	17
2.3	Rollen und Handlungsräume von VermittlerInnen	21
3	Analyse der gegenwärtigen Vermittlungsangebote	30
3.1	„Dichte Beschreibung“, ExpertInnengespräche	30
3.2	Formate, Ziele und Ansprüche aktueller Vermittlungsaktionen.....	32
3.3	Beobachtungen fruchtbar gemacht.....	35
3.4	Schnittstellen sichtbar gemacht.....	41
3.5	Zusammenfassung der Analyse	43
4	Visionen.....	45
4.1	Wertschätzung und Anerkennung der VermittlerInnen	45
4.2	Aus- und Weiterbildung, Qualitätssicherung.....	46
4.3	Die Vielfalt der Methoden und andere Zugänge	48
4.4	Austausch und Dialog zwischen Institutionen und Schulen.....	51
5	Anhang	53
5.1	Erläuterungen zum Anhang	53
5.2	Fragenkatalog zum Thema: „Vermittlungsprogramme für Volksschulkinder“	53
5.3	Gespräch mit Gabriele Helke, Kunsthistorisches Museum	55
5.4	Gespräch mit Brigitte Hauptner, Belvedere	58
5.5	Gespräch mit Claudia Ehgartner, Museum moderner Kunst	61
5.6	Dichte Beschreibung das Kunsthistorische Museum	63
5.7	Dichte Beschreibung das Belvedere.....	67
5.8	Dichte Beschreibung das Museum moderner Kunst.....	73

6	Literaturverzeichnis.....	78
7	Lebenslauf der Autorin dieser Master Thesis	81

1 Einleitung

Kinder und Museum zusammen gedacht – eine Illusion?

Ganz und gar nicht, zumindest vorerst in meinem Kopf.¹ Museen und Ausstellungen gehören seit meiner Studienzeit zu meinem Alltag. Als Kunsthistorikerin gewöhnte ich mir ein spezifisches, professionelles Sehen im Bereich der Bildbeschreibungen und Analysen an; die Ausstellungstheorie schärfte meinen Blick wiederum für andere Dinge, wie zum Beispiel die Gestaltung von Ausstellungen und den Bereich der Vermittlung. Für meine eigenen Kinder, derzeit im Volksschulalter, ist es selbstverständlich, mit mir ins Museum zu gehen, und seitdem meine Tochter die Schule besucht, hat es sich auch eingebürgert, dass ich mit Schulkindern gemeinsam Workshops und Museumsbesuche veranstalte. Die Arbeit mit den SchülerInnen macht mir riesige Freude und die Resonanz der Kinder lässt keine Zweifel offen, dass Museen und Ausstellungen in vielerlei Hinsicht eine Bereicherung für sie sind. Meine Reflexionen und Beobachtungen führten mich zu einer Auseinandersetzung mit der Vermittlungstätigkeit verschiedener Institutionen, und ich begann mich damit zu beschäftigen, wie „die anderen“ das machen. Hier lief ich viele

¹ Mein sehr persönlicher Zugang zu dieser Arbeit speist sich aus der Methode nach Frigga Haug in dem Buch „Lernverhältnisse, Selbstbewegungen und Selbstblockierungen“, Hamburg 2003, Seite 9“. Im Vorwort schreibt Frigga Haug zu ihrem Ziel und ihrer Methode: „Ich wollte keine Grundlegung des Lernens schreiben, sondern eher eine Freilegung. Mich beunruhigen die wirklichen Menschen, was sie tun, wie sie sich bewegen, wie sie lernen, welche Schwierigkeiten sie dabei haben, welche Lösungen sie finden. Insofern ist mein Verfahren vielleicht vergleichend explorativ zu nennen. In erster Linie sammle ich die vielen Zeugnisse alltäglichen Lernens in kritischer Absicht.“

Für diese Arbeit wählte ich eine sehr persönliche Einführung, da mir dieses Thema ein sehr wichtiges Anliegen ist. Durch meine Arbeit mit den Kindern in der Schule kann ich die Bedürfnisse der sechs bis neunjährigen SchülerInnen gut einschätzen und möchte daher die Vermittlungsarbeit dieser Altersgruppe thematisieren. Durch diese Master Thesis beabsichtigte ich, sowohl theoretische Ansätze, als auch praktische Zugänge aufzuzeigen, weil hier eine wechselseitige Befruchtung stattfindet.

leere Kilometer, und es öffnete sich eine Kluft, die ich lange nicht erklären und artikulieren konnte.

An diesem Punkt der Diskrepanz zwischen meiner Vorstellung von gelungener Vermittlung und den erlebten Führungspraxen mit Volksschulkindern entstand die Idee des Themas für meine Master Thesis. Meine Forschungsfrage bezieht sich auf die Möglichkeiten, die Museen und VermittlerInnen haben und möglicherweise bereits ausschöpfen, mit Kindern im Volksschulalter so lustvoll zu arbeiten, dass nachhaltige Eindrücke bestehen bleiben. Dabei führte mich meine Reise durch die Literatur zu vielen großartigen theoretischen Ansätzen und interessanten Beispielen aus der Praxis; vieles davon gibt es längst nicht mehr, einiges aber wurde weiterentwickelt.

Die vorliegende Arbeit soll einerseits einen vertiefenden, zusammenfassenden Einblick in die Entwicklung der österreichischen Vermittlungstätigkeit der letzten 30 Jahre für Kinder von sechs bis neun Jahren geben und andererseits Mut machen, theoretische, bereits existierende Auseinandersetzungen und praktische Erfahrungen verstärkt in einen breiteren Diskurs zu stellen und umzusetzen.

Was ist nun eigentlich „Vermittlung“ und welche Arten von Angeboten gibt es?

Vermitteln bedeutet, laut Richtlinien für das Österreichische Museumsgütesiegel aus dem Jahr 2002, die entsprechenden didaktischen Maßnahmen zu ergreifen, um die Inhalte des Museums in einen allgemein verständlichen Kontext zu stellen.² Gabriele Stöger schreibt: „Unter ‚Vermittlungsarbeit‘ ist [...] der Einsatz von Mitteln [...] zur Herstellung von Beziehungen zwischen Bereichen, Personen, Gruppen, Themen und Dingen zu verstehen, die ohne

² Aus den Richtlinien für das Österreichische Museumsgütesiegel; der vollständige Text ist auf <http://www.icom-oesterreich.at/qualitaet.html> zu finden.

Vermittlung nicht zustande kommen würden.³ Gabriele Stöger listet das umfangreiche Vermittlungsangebot auf, von denen hier nur die personelle Vermittlung Erwähnung findet:

Als Vermittlungsangebote werden beispielsweise Frontalführungen (Überblicks- oder Themenführung mit einer SprecherIn und ZuhörerInnen), dialogische Führungen (die TeilnehmerInnen werden angeregt, Fragen zu stellen und sich an einer Diskussion zu beteiligen; der Rahmen wird oft von der SprecherIn vorgegeben), Kunstgespräche, (kleine Gruppen führen mit der SprecherIn ein offenes Gespräch ohne Vorgaben und Einschränkungen) und actionsorientierte Gruppenarbeit (laufender Prozess, Aktionen unter Einsatz von Material in kleiner Gruppe, wobei VermittlerIn und TeilnehmerInnen in gleichem Maße beteiligt sind) erwähnt.⁴

Darüber hinaus entwickelten sich zahlreiche Angebote wie zum Beispiel Übernachtungen im Museen oder SchülerInnen-führen-SchülerInnen Aktionen bis hin zu der Möglichkeit, SchülerInnen an Prozessen mit KünstlerInnen teilhaben zu lassen. Diese Fülle von Angeboten löst allerdings aus einer kritischen Perspektive noch lange nicht die Frage nach dem Wie bzw. nach dem Wozu in diesem Zusammenhang.

Ohne die Vorstellung möglicher Ziele und Wünsche, die man mit solch umfassender Tätigkeit verknüpft, scheint jede Bemühung, Kinder ins Museum zu bringen, eine Farce zu sein. Der oft gehörte Anspruch, Kindern dieser Altersgruppe müssten die Ängste genommen werden über die Schwelle einer Institution zu treten, kann in einer Zeit, in welcher sie – sei es per Knopfdruck oder Mausklick – am Erobern jedes Winkels der Erde sind, kein wirkliches Argument mehr liefern. Allein durch reinen Spaß kann der Ort Museum trotz Handouts und Computeranimationen heute nicht mehr bestechen und auch gegen zahlreiche Vergnügungsangebote nicht ankommen. Vielmehr sollten auf diesem Gebiet Forschungen angestellt werden, um neue Wege erschlie-

³ Gabriele Stöger, Museen, Orte für Kommunikation, in: Josef Seiter, Auf dem Weg. Von der Museumspädagogik zur Kunst- und Kulturvermittlung, Schulheft 11/2003, Hamburg 2003, S. 16.

⁴ Ebenda.

ßen zu können. Wie aber kann bzw. soll Nutzen oder gar Nachhaltigkeit von Museums- oder Ausstellungsbesuchen für Kinder zwischen sechs und neun Jahren definiert werden? Und in welcher Weise können Kriterien entwickelt und angewendet werden, die über Nur-Spaß hinaus eine „Mission“ der Institutionen im Bereich Kinder und Jugend darstellen würden? BesucherInnenstatistiken, seien sie nun zufriedenstellend oder nicht, sind hier als einzige Aussagekraft ungeeignet. Der Quotendruck der zunehmend auch die öffentlichen Institutionen trifft, darf nicht als alleinige Messlatte herangezogen werden. Leider scheint die Logik von Angebot und Nachfrage allerdings gegenwärtig einer der wenigen Gesichtspunkte zu sein, nach denen Programme für Kinder in Ausstellungen bemessen werden: Gerne berufen sich Institutionen auf BesucherInnenstatistiken und das regelmäßige Wiederkehren von Schulklassen. Diesen Tatbestand will die vorliegende Arbeit reflektieren und Fragestellungen wie Kriterien erarbeiten, die über diese gängige Praxis hinausgehen. Die Erwartungshaltung der Bevölkerung an Museen ist eine Folge ihrer Geschichte als bürgerliche, öffentliche Bildungsinstitution. Zumeist verspricht man sich von Museen eine bereits geordnete Denk- und Argumentationsweise, die in hohem Maße aus überprüftem Wissen resultiert und als gesichert gilt. Dieser Vertrauensvorschuss, welcher der Institution gewährt wird, überträgt sich somit auf das Vermittlungsprogramm und wird in Folge selten hinterfragt.

Diesem Mangel an Hinterfragung möchte die vorliegende Arbeit ebenfalls Abhilfe verschaffen und sich dazu in ihrem Aufbau nachfolgender Strukturierung bedienen.

In einem zweiten Abschnitt wird im Anschluss an diese Einführung die Literatur nach theoretischen Aspekten und Überlegungen befragt: Im Zuge dessen werden wichtige Projekte vorgestellt, welche die Vermittlungslandschaft verändert haben. Hier finden sowohl entscheidend beeinflussende Ereignisse aus Deutschland Eingang – wie beispielsweise die „documenta 11“ – als auch Projekte, die ursprünglich für ältere Kinder konzipiert waren. An dieser Stelle ist generell anzumerken, dass in Österreich speziell zu Vermittlungsangeboten für Volksschulkinder weit weniger geforscht wurde als zum Bei-

spiel über Programme für OberstufenschülerInnen und Lehrlinge. Neben der Vermittlungspraxis beschäftigt sich dieses Kapitel sowohl mit den Rollen und Möglichkeiten, die VermittlerInnen in diesem Berufsfeld in der Vergangenheit hatten, als auch mit „Aktionsräumen“, über die gegenwärtig verhandelt wird.

Der dritte Teil hingegen soll Einblick in die Praxis der aktuellen Vermittlungstätigkeit an Wiener Museen geben, welche Ziele und Vorstellungen nämlich sowohl von der Institution als auch den dahinter stehenden Menschen vertreten werden; welche Formate für Schulkinder derzeit angeboten werden und welche Räumlichkeiten dafür zur Verfügung stehen. Drei ausgewählte große Institutionen mit einer langen Vermittlungstradition, aber durchaus unterschiedlichen Herangehensweisen und Schwerpunkten, öffneten für diese Untersuchung ihre Pforten und gaben Einblick in die jeweilige Ideenwerkstatt ihrer Vermittlungsabteilungen. Für dieses Vorhaben herangezogen wurden: Das Kunsthistorische Museum, das Belvedere und das Museum moderner Kunst. Die entsprechenden Gespräche wurden mit den hauptverantwortlichen Personen geführt, welche die Kindervermittlungsprogramme für Sonderausstellungen entwickeln. Ein speziell für diese Arbeit erstellter Fragenkatalog bezog sich ausschließlich auf Schulprogramme für Volksschulkinder. Die Transkription der Gespräche befindet sich im Anhang, Zitate daraus sind in den Hauptteil eingearbeitet.

Die Begleitung und Analyse von Vermittlungsprogrammen bilden einen weiteren Schwerpunkt dieses Abschnittes. In den ausgewählten Museen wurden VermittlerInnen in Aktion mit Schulkindern beobachtet, um die Aussagen der ExpertInnen in der Vermittlungsabteilung durch die Praxis abzurunden und gegebenenfalls zu hinterfragen. Hier kommt eine spezielle Methode zur Anwendung, die von EthnologInnen in der Feldforschung angewandt wird und im Fachjargon als „dichte Beschreibung“ bekannt ist. Wichtig ist hierbei, sich über Fragen, die gestellt werden sollen, im Klaren zu sein. Das besondere Interesse dieser Arbeit gilt den potentiellen Möglichkeiten, welche das Setting bietet und in welcher Weise diese ausgeschöpft werden. Dabei wird der Kernbeobachtung der Schnittpunkt von Aktion und Reaktion zugrunde liegen. Als Literatur wird das Werk „Dichte Beschreibung“ von Clifford Geertz heran-

gezogen. Bei dieser Methode der „dichten Beschreibung“ ist es auch möglich im Vorfeld Annahmen zu tätigen, welche hernach jedoch wieder hinterfragt werden müssen. Die Herangehensweise ist sehr offen und weit. Die „dichte Beschreibung“ der Vermittlungsprogramme befindet sich im Anhang.

Daraus speist sich der Analyseteil, der die Beobachtungen durch das Verweben der vorangestellten Theorie mit der Praxis fruchtbar macht. Die Schnittstellenanalyse zwischen den EntwicklerInnen der Vermittlungsprogramme und den VermittlerInnen machen die Zielsetzungen und die pädagogische Haltung sowie die Umsetzung dieser sichtbar. Anschließend werden die Ergebnisse kurz zusammengefasst.

Den Abschluss bildet das Kapitel „Visionen“ wo Schlüsse gezogen, Beobachtungen verdichtet und neue Möglichkeiten aufgezeigt werden. Ein Ausblick in die mögliche Zukunft der Vermittlungslandschaft für Kinder im Volksschulalter soll Hoffnung auf die Weiterentwicklung spenden und zu neuen Diskursen anregen.

2 Forschungslage und Stand der Debatte

2.1 Entwicklung der Museumspädagogik in Österreich

Die österreichische Entwicklung von museumspädagogischen Ansätzen für Schulkinder beginnt in dieser Arbeit nicht mit der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte aus dem Jahre 1948, wo folgendes im Artikel 27(1) bereits als Recht der Menschen angesehen wird: „Jeder hat das Recht, am kulturellen Leben der Gemeinschaft frei teilzunehmen, [...] sich an den Künsten zu erfreuen und am wissenschaftlichen Fortschritt und dessen Errungenschaften teilzuhaben.“⁵

Vielmehr soll hier die Tätigkeit Alfred Schmellers den Anfang bilden, der als Direktor des Museums des 20. Jahrhunderts in Wien bereits in den 1960er bis 1970er Jahren große Bemühungen aufbrachte, BesucherInnen und Kinder ins Museum zu holen. Malsonntage, die im heutigen Sprachgebrauch Gang und Gebe sind, wurden von ihm unter dem Namen „Zeichnen-Malen-Modellieren“ angeboten; bei Kindern beliebt, von der Administration dagegen verdammt, wurde die Aktion nach immerhin 10 Jahren abgeschafft. Als 1975 die Regierung durch einen „Kulturpolitischen Maßnahmenkatalog“ das Bildungsniveau der ÖsterreicherInnen heben wollte, begann die Vermittlungstätigkeit in österreichischen Museen als Randerscheinung sukzessive aufzutreten. Bemerkenswert hierbei ist, dass das Bedürfnis nicht primär von den Institutionen ausging, sondern von PädagogInnen, KünstlerInnen und VermittlerInnen, die sich in Initiativen zusammenschlossen. Allen voran sei Heiderose Hildebrand genannt, die 1985 als private Initiatorin der Initiative „das lebende Museum“ nach acht Jahren Tätigkeit die Aufbau- und Pionierarbeit des „Pädagogischen Dienstes der Bundesmuseen“ übernahm. Die personen- und zeitintensiven Vermittlungsverfahren Hildebrands bemühten sich immer besonders um phantasievolle Vermittlungsformen, was zu einem fulminanten

⁵ Gabriele Stöger, Museen. Orte für Kommunikation, in: Josef Seiter, Auf dem Weg. Von der Museumspädagogik zur Kunst- und Kulturvermittlung, Schulheft 11/2003, Hamburg 2003, S. 14.

Feedback seitens der SchülerInnen- und LehrerInnenschaft führte. Heiderose Hildebrand schreibt in ihrer Publikation:

Als aufwendig galt und gilt, dass bei den sogenannten Aktionen jeweils drei bis vier Personen mit einer Klasse arbeiten. Aufwendig ist, dass hierfür drei bis vier Stunden in einem Museum zugebracht werden, also ein ganzer Schultag genutzt wird.⁶

Das wirklich „Aufwendige“ war jedoch, dass das Team zum Großteil aus freien MitarbeiterInnen gespeist wurde, welche fast keine Entlohnung erhielten (zum Teil waren auch StudentInnen an dem Projekt beteiligt, die ihre Arbeit weder entlohnt bekamen noch sich diese als Praxis anrechnen lassen konnten). Das Projekt, welches auf Arbeiten an methodischen Grundlagen von Heiderose Hildebrand basierte, erhielt den Namen „Kolibri flieg“, und seine Entstehung wird von der Erfinderin folgendermaßen beschrieben:

Im Laufe der Vorbereitungsarbeiten für das Projekt suchten wir ein Symbol für den Begriff Fantasie, für das bestimmt Unbestimmte ebenso wie für das unbestimmt Bestimmte. Uns schien der Kolibri, dieser exotische, kleine, bunte Vogel, der den Schwirrflug übt und sich von delikaten Dingen nährt, ein recht passender bildlicher Ausdruck hierfür.⁷

Obwohl die Projektgruppe hauptsächlich mit 11 bis 14-Jährigen arbeitete, ist das Methodenrepertoire für diese Arbeit besonders relevant, da es kaum Arbeitsbeschreibungen für jüngere Kinder gibt und die Ideen von „Kolibri flieg“ durchaus adaptierbar wären.

Bald nach „Kolibri flieg“ wurden auch Projektinitiativen in anderen österreichischen Bundesländern, hauptsächlich in den Bundeshauptstädten gegründet. “[...] das lebende Museum [...] Steiermark, StörDienst, Infrarot, Team EigenArt/Museum in Wien, Kom.m.a und KIM-Kinder im Museum in Innsbruck,

⁶ Heiderose Hildebrand, *Kolibri flieg. Ein pädagogisches Projekt im Rahmen des Museums moderner Kunst in Wien*, Wien 1987, S. 10.

⁷ Ebenda.

„perspektiva kulturservice“ in Linz, seegang in Graz und andere⁸. Bereits 1991 bekam das Programm „Kolibri flieg“ einen neuen Namen: StörDienst: „Durch den damaligen interimistischen Museumsdirektor, welcher im Museum Hinweise anbringen ließ, dass BesucherInnen sich nicht von den „museumspädagogischen Aktivitäten“ stören lassen mögen, wurde der neue Name zum Programm.“⁹ Der nun auftretende StörDienst griff alle möglichen Anregungen zum Thema Störung im Museum auf und regte damit zu neuen Diskursen an.

Zu den Projektideen, welche in Form von Vermittlungsprogrammen der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in österreichischen Museen zum Durchbruch verhalfen, gab es theoretische Abhandlungen. Diese untermauerten, gemeinsam mit beginnenden Ausbildungsmöglichkeiten, die Praxis. „Die ersten Hochschullehrgänge für Museumspädagogik ab dem Jahr 1989 mündeten in die Gründung des Österreichischen Verbandes der KulturvermittlerInnen im Museums- und Ausstellungswesen als berufsständische Vertretung.“¹⁰ Diese Entwicklung lockte mehr BesucherInnen denn je ins Museum und ermutigte viele kleinere Museen, ebenfalls innovative Wege zu gehen und in Richtung Vermittlung Angebote zu setzen, wenngleich zumeist in sehr traditioneller Art wie beispielsweise dem frontalen Vortrag. Um diese Professionalisierung des Berufsbildes zu unterfüttern und die aktuellen Debatten zu veröffentlichen, gab der Verband die Zeitschrift „faxen“ heraus.

⁸ Gabriele Stöger, Museen. Orte für Kommunikation, in: Josef Seiter, Auf dem Weg. Von der Museumspädagogik zur Kunst- und Kulturvermittlung, Schulheft 11/2003, Hamburg 2003, S. 24.

⁹ Eva Sturm, StörDienst und trafo.K – Praxen der Kunstvermittlung aus Wien, in: Arbeitsgemeinschaft deutscher Kunstvereine (Hg.), Kunstvermittlung. Zwischen partizipatorischen Kunstprojekten und interaktiven Kunstaktionen, Berlin 2002, S. 26.

¹⁰ Gabriele Stöger, Museen. Orte für Kommunikation, in: Josef Seiter, Auf dem Weg, Hamburg 2003, S. 24.

In den ‚faxen‘ wurden nicht nur der Stand der Diskussionen über das Berufsfeld [...] sowie politische Stellungnahmen publiziert, sondern auch Empfehlungen für angemessene Honorarsätze abgegeben, welche professionelle Vermittlungsarbeit erst gewährleisten können.¹¹

schreibt Renate Höllwart in ihrer „kleinen Geschichte der Kunstvermittlung“. Unter anderem sollte ein öffentliches Bewusstsein geschaffen werden dafür, dass die Arbeit im Bereich der Vermittlung auch finanzielle Anerkennung finden müsse, was selbst bis zum heutigen Tag ein Tabuthema ist.

Neue Gedanken brachte Karl-Josef Pazzini auf der Tagung „Tatort Kunsterziehung“ in Weimar 1999 ein. Er behauptete: „Kunst existiert nicht, es sei denn als angewandte.“¹² Mit „angewandt“ meint er, dass Gespräche über Kunst als weiterführende Prozesse zu verstehen sind. Das hat zur Folge, dass ein Moment der Unkontrollierbarkeit in die Auseinandersetzung mit Kunst Einzug hält, welches sich von jenem Wissen unterscheidet, das einfach transportiert werden soll bzw. unverändert bleibt. Ähnliche Tendenzen gab es in Deutschland im Jahr 2002 auch in Kassel und Berlin, wo die „documenta 11“ und die Gruppe Kunstcoop als beste Beispiele für ein „Andersdenken“ in der Vermittlung stehen. Eva Sturm schildert in ihrem Aufsatz „Kunstvermittlung und Widerstand“ etwa die Führung von Uli Schötker, seines Zeichens Kunstvermittler, der während seiner Führung das Führen selbst ausstellt¹³ und im anschließenden Gespräch den TeilnehmerInnen Raum gibt, über Erwartungen, Wissensproduktion und Macht zu sprechen.

¹¹ Renate Höllwart, Vom Stören, Beteiligen und Sichorganisieren. Eine kleine Geschichte der Kunstvermittlung in Wien, in: schnittpunkt Beatrice Jaschke, Charlotte Martinz-Turek, Nora Sternfeld (Hg.), Wer spricht? Autorität und Autorschaft in Ausstellungen, Wien 2004, S. 111.

¹² Karl-Josef Pazzini, Kunst ist Anwendung oder das Lasso als Bildung, in: Josef Seiter, Auf dem Weg. Von der Museumspädagogik zur Kunst- und Kulturvermittlung, Schulheft 11/2003, Hamburg 2003, S. 64.

¹³ Eva Sturm, Kunstvermittlung und Widerstand, in: Josef Seiter, Auf dem Weg. Von der Museumspädagogik zur Kunst- und Kulturvermittlung, Schulheft 11/2003, Hamburg 2003, S. 44.

In welchem Verhältnis aber stehen nun „Kunstvermittlung und Widerstand“¹⁴? Eva Sturm schreibt weiters, sie hätte immer gehofft, dass Weigerung, Protest und Scheitern in ein Denken über Vermittlung eingeführt würden. Als weiteres Beispiel stellt sie die Gruppe Kunstcoop vor, welche aus einer Lehrveranstaltung von Carmen Mörsch am Institut für Kunst und Kontext an der Universität der Künste Berlin hervorging. Von dieser Gruppe wurde der Versuch gestartet, praktisch zu erforschen, wie Kunstvermittlung mit KünstlerInnen umgesetzt werden könnte. Das Projekt dauerte zwei Jahre und wurde von KunststudentInnen betrieben, die verschiedene Ausstellungen mit Programmen bespielten. Anschließend wurde eine Publikation erstellt.¹⁵ Ein weiteres Projekt, von Carmen Mörsch und Nanna Lüth betreut, setzte sich intensiv mit der Vermittlung für Kinder auseinander. Das dreijährige Projekt „Kinder machen Kunst mit Medien“ im Rahmen des von der Bundesländer-Kommission und vom Bundesministerium für Bildung und Forschung finanzierten Modells ist ein Beispiel für die produktive Zusammenarbeit zwischen SchülerInnen, KünstlerInnen, LehrerInnen und den BegleitforscherInnen.¹⁶ Pierangelo Maset wiederum beschäftigte sich mit Gegenwartskunst und ihren Charakteristika und stellte fest, dass Gegenwartskunst sich unter anderem mit Kommunikations- und Informationsformen auseinandersetze. In seinem Aufsatz: „Bewegungsabläufe nervöser Kunstbegriffe“¹⁷ entwickelte er Punkte, die für ihn maßgeblich für zeitgenössische Kunstpädagogik sind. „Pädagogische Kompetenz, künstlerische Praxis und geschichtliche Verantwortung sind die wichtigsten Leitvorstellungen kunstpädagogischen Handelns. Kunstpädagogik ist ein spezifisches Handlungsfeld der Pädagogik und bedarf deshalb bildungstheoretischer Begründung [...] Ziel ist es, künstleri-

¹⁴ Eva Sturm, Kunstvermittlung und Widerstand, in: Josef Seiter, Auf dem Weg. Von der Museumspädagogik zur Kunst- und Kulturvermittlung, Schulheft 11/2003, Hamburg 2003, S. 44.

¹⁵ Vgl. ebenda, S. 45.

¹⁶ Nanna Lüth, Carmen Mörsch (Hg.), Kinder machen Kunst mit Medien. Ein/e Arbeits-Buch/DVD, München 2005, S. 19.

¹⁷ Pierangelo Maset, Bewegungsabläufe nervöser Kunstbegriffe, in: Stella Rollig, Eva Sturm (Hg.), Dürfen die das? Kunst als sozialer Raum, Wien 2002, S. 89.

sche, wissenschaftliche und pädagogische Arbeit integral zu begreifen und zu praktizieren.“¹⁸ Damit spricht sich Maset dafür aus, die Grenzen zwischen den verschiedenen Rollen zu verwischen und KünstlerInnen, BesucherInnen und VermittlerInnen als gemeinsame AkteurInnen wahrzunehmen. An die Aussage von Karl-Josef Pazzini auf der Tagung „Tatort Kunsterziehung“ in Weimar 1999 knüpft Eva Sturm in ihrem Artikel „Woher kommen die Kunst-VermittlerInnen? Versuch einer Positionsbestimmung“ gedanklich an. Sie schreibt: „Ohne Erzählung, ohne Kommentar, ohne Übersetzung, ohne Diskursivierung und d. h. auch ohne irgendeine Form der Vermittlung – egal ob durch BildungsarbeiterInnen oder durch KommentatorInnen realisiert – existiert sie gar nicht, ‚die Kunst‘.“¹⁹

Zur Frage der Museumspädagogik äußert sich Eva Sturm in dem 2007 neu-aufgelegten Kleinod „Das Palmenbuch“ folgendermaßen:

Die Museumspädagogik ist für alle drei Schwerpunkte zuständig. Nur wenn sie sich genau, liebevoll, sorgsam und leidenschaftlich des Objektes, der dem Werk gegenüberstehenden Person und des Prozesses der Begegnung annimmt, können die musealen Objekte [...] in ihrer Komplexität erfahrbar werden.²⁰

Sie fordert an dieser Stelle die Ausgewogenheit in allen Bereichen dieses komplexen Spannungsfeldes von Vermittlung und macht deutlich, dass MuseumspädagogInnen und VermittlerInnen eine große Aufgabe und Verantwortung für alle genannten Schwerpunkte haben.

Die Entwicklung der Museumspädagogik nimmt in den 1980er Jahren einen ersten großen Anlauf durch PädagogInnen, KünstlerInnen und VermittlerInnen, die sich zu Initiativen zusammenschlossen. Zwanzig Jahre später fordert Pierangelo Maset, künstlerische, wissenschaftliche und pädagogische

¹⁸ Pierangelo Maset, Bewegungsabläufe nervöser Kunstbegriffe, in: Stella Rollig, Eva Sturm (Hg.), Dürfen die das? Kunst als sozialer Raum, Wien 2002, S. 89.

¹⁹ Eva Sturm, Woher kommen die KunstvermittlerInnen, in: Stella Rollig, Eva Sturm (Hg.), Dürfen die das? Kunst als sozialer Raum, Wien 2002, S. 202.

²⁰ Christoph Eiböck, Heiderose Hildebrand, Eva Sturm, Das Palmenbuch, Zürich 2007, S. 23.

Arbeit integral zu begreifen und zu praktizieren. Die verschiedenen Rollen sollen sich seiner Meinung nach verwischen. Eva Sturm sieht die drei Schwerpunkte der Museumspädagogik in der Auseinandersetzung mit dem Objekt (Kunstwerk), den BesucherInnen und dem Prozess der Begegnung (den die VermittlerIn begleitet). Hier lässt sich eindeutig die Tendenz ablesen, dass der Ort Museum ein Zusammenspiel aus Kunst, Pädagogik und Vermittlung verlangt und es gilt, dieses in Balance zu bringen. Eine personal- und zeitintensive Auseinandersetzung ist dazu erforderlich, wie das von Heiderose Hildebrand initiierte Projekt „Kolibri flieg“ bereits 1985 aufzeigte.

Die theoretische Auseinandersetzung mit dem Thema Vermittlung stellt die Ansprüche an diese Tätigkeit auf eine breitere Basis in einer Museumslandschaft, in der frontale Vorträge lange Zeit überwogen und noch immer sehr präsent sind, und bleibt essentiell für die Verbreitung aktueller Diskurse. Die Aussage Pazzinis im Jahre 1999 beispielsweise, der Gespräche über Kunst als weiterführenden Prozess versteht und damit klarlegt, dass Wissen nicht nur transportiert werden soll, sondern immer etwas Neues entstehen kann, lässt aufhorchen und regt zur Umsetzung an. Für den StörDienst waren schon Anfang der 1990er Jahre das selbsterforschende Handeln und reflektierende Gespräche programmatisch. Im folgenden Kapitel werden nach dieser historisch-theoretischen Perspektive Vermittlungsabläufe und -programme, die bereits Erwähnung fanden, mit Beispielen untermauert, genauer vorgestellt und beschrieben.

2.2 Entstehung und Beschreibung von Vermittlungsprogrammen

Zu Beginn dieses Abschnittes steht das pädagogische Projekt „Kolibri flieg“, welches im Rahmen des Museums Moderner Kunst in Wien im Palais Liechtenstein entwickelt wurde. Die Basis bildete die jahrelange Arbeit Heiderose Hildebrands, die an methodischen Grundlagen zu einer Zeit forschte, als es in diesem Bereich noch keine Vorbilder gab. Ihre Vorstellung von Vermittlung lag im Dialog zwischen der BesucherIn, der VermittlerIn und der Kunst. Die Vermittlung in Kleingruppen war sehr zeit- und personalintensiv, sollte jedoch

dadurch die Möglichkeit bieten, Gespräche in Gang zu bringen. Da dieses Projekt zukunftsweisend und bis heute aktuell ist, soll die folgende Beschreibung Einblick in ihre damalige Tätigkeit geben: Die Aktionsvormittage dauerten von 9 bis 12.30 Uhr. Vorab erhielten Schulklassen Vorbereitungsmaterial und sollten bzw. konnten nach dem Museumsbesuch Feedback geben, was fast ausnahmslos geschah. Je nach Altersgruppe und Zusammensetzung waren zwei Schwerpunkte der Museumsarbeit möglich: Erkundung des Museums mit anschließender Auseinandersetzung oder die Arbeit am Objekt, die sich intensiv mit einem Werk beschäftigte. Diese Aktionen konnten schon um 9 Uhr beginnen, also vor der offiziellen Öffnung.

Dieses, damals großzügige Entgegenkommen der Direktion wird auch heute, beispielsweise vom Belvedere, übernommen und ist bei Schulen sehr beliebt. Eine weitere Möglichkeit, Museen zu erleben, sind „Bildergespräche“, die sich im Rahmen von „Kolibri flieg“ jedoch an ältere SchülerInnen richteten und 1 ½ Stunden dauerten. In ihnen fanden subjektive Äußerungen genauso ihren Platz wie die Vermittlung von Wissen, das an die Jugendlichen herangetragen wurde. „In einem Museum moderner Kunst sind personalaufwendige Verfahren in der Bildungsarbeit notwendig, da Objekte präsentiert werden, mit denen Besucher im Allgemeinen selten in Berührung kommen und wo sie über wenig Vorwissen verfügen.“²¹

Alle Gespräche und Arbeitsphasen fanden in den Ausstellungsräumlichkeiten statt, da aus Platzgründen kein eigenes Atelier zur Verfügung stand. Deshalb waren Kleingruppen von Vorteil. Heiderose Hildebrand entwickelte die Aktionen in drei Arbeitsphasen: Vorbereitung in der Schule, Museumsbesuch und Rückmeldung. Die Klassen erhielten vorab Überraschungsbotschaften zugeschickt, die sowohl schreib- als auch zeichenlustigen Jugendlichen entsprachen, und ihr Interesse weckte. Die Möglichkeit Feedback als Brief oder als

²¹ Heiderose Hildebrand, Kolibri flieg. Ein pädagogisches Projekt im Rahmen des Museums moderner Kunst in Wien, Wien 1987, S. 11.

Zeichnung zu hinterlassen erzeugte unglaubliche Resonanz bei den Schüle-rInnen.

Aus diesem Projekt entstand zwischen 1990 und 1992 der StörDienst. Der „StörDienst. Verein zur Schaffung kultureller Interaktionen im Bereich moderner Kunst“, seit 1991 unter diesem Namen vor allem am Museum moderner Kunst in Wien im Bereich der Vermittlung tätig, war, wie bereits erwähnt, vormals unter dem Namen „Kolibri flieg“ als Langzeit- und Pilotprojekt bekannt. Karin Schneider schreibt in ihrem Artikel „Der StörDienst und seine Ge-schichte“:

Wesentliche Bestandteile eines Museumsbesuchs sind einander abwechselnde Phasen des selbsterforschenden Handelns und des reflektierenden Gesprächs [...] Die Rolle der VermittlerInnen besteht darin, Prozesse in Gang zu setzen, Gespräche zu initiieren und Informatio-nen dann einzubringen, wenn sie gefragt sind.²²

Lucie Binder meint über die Methode: „Die verwendete Methodik lässt eine andere, eine aktive, spielerische und zugleich kritische Auseinandersetzung mit der Materie zu.“²³ Der StörDienst bat von seinen Gästen Rückmeldung in schriftlicher, zeichnerischer Form. So schrieb zum Beispiel ein achtjähriger Junge als Rückmeldung an die Vermittlungs-Projekt-Gruppe StörDienst:

Die Werke im Museum moderner Kunst, Wien, würden ihn nach wie vor nicht interessieren. Nur ein einziges, ‚sein Blauer Mann‘ sei ‚wirklich ziemlich gut‘. Der Junge hatte sich im Rah-men eines Kunstgespräches das Bild selbst ausgesucht, sich diesem ausgesetzt und dabei eigenes anderes Wissen entwickelt. In diesem Prozess ist ihm dieses Bild wichtig geworden.

²² Karin Schneider, Der StörDienst und seine Geschichte, in: Arbeitsgemeinschaft deutscher Kunstvereine (Hg.), *Kunstvermittlung. Zwischen partizipatorischen Kunstprojekten und interaktiven Kunstaktionen*, Berlin 2002, S. 53.

²³ Lucie Binder, Personale Vermittlung, in: StörDienst. Verein zur Schaffung kultureller Interaktion im Bereich moderner Kunst, Bundesministerium für Unterricht und Kunst (Hg.), Wien 1993, ohne Seitenangabe.

In seinem Sprechen hatte er etwas sichtbar gemacht, das beide, ihn und das Bild besonders machte.²⁴

Ein interessanter Versuch wurde von Nanna Lüth und Carmen Mörsch im Jahr 2005 in München gestartet. Das Projekt „Kinder machen Kunst mit Medien“ trägt nicht bloß bereits im Titel einen ironischen Ansatz bezüglich der uralten Frage „Was ist Kunst?“, sondern wirft noch ganz andere Themen auf. „Die zentrale Leitfrage des Projektes lautete, inwieweit der Einsatz digitaler Medien in der kulturellen Bildung spezielle Potentiale für Kinder mit sogenanntem Förderbedarf birgt.“²⁵ Diese Frage konnte nicht zur Gänze beantwortet werden, jedoch wurden schulspezifische Fragen in kompakterer Form bearbeitet, als es im „normalen Schulbetrieb“ möglich gewesen wäre. Dabei prallten verschiedene Welten und Sichtweisen aufeinander, was naturgemäß Konflikte zwischen den SchülerInnen, den KünstlerInnen und den PädagogInnen zu Tage treten ließ. Eine weitere wichtige Frage bezog sich auf Qualitätskriterien in Hinblick auf die Gestaltung von Medien. Hierbei stellte sich heraus, dass viele der teilnehmenden Kinder mit ihren eigenen Ergebnissen unzufrieden waren, da sie aus dem Bereich Film und Fernsehen andere Oberflächen gewöhnt waren. Aufgrund dessen kam es zur kritischen Auseinandersetzung zwischen den Kindern und den KünstlerInnen. Trotz allem wurde die Zusammenarbeit von allen Beteiligten als bereichernd empfunden, was bestätigt, wie wichtig es ist Raum für unvorhersehbare Prozesse zu ermöglichen. Die Kinder konnten eingefahrene Strukturen verlassen, wodurch sich neue Handlungsspielräume eröffneten, konnten KünstlerInnen in ihrer Arbeitssituation erleben und gemeinsam mit ihnen ihre Ideen umsetzen.

Eine weitere Möglichkeit, Kunstvermittlung mit Kindern zu verwirklichen, ist im Wiener Zoom-Kindermuseum geglückt. Der Verein „Interaktives Kindermuseum“ gründete in Wien das erste österreichische Kindermuseum, wo

²⁴ Eva Sturm, Im Engpass der Worte. Sprechen über moderne und zeitgenössische Kunst, Berlin 1996, S. 153.

²⁵ Nanna Lüth, Carmen Mörsch (Hg.), Kinder machen Kunst mit Medien. Ein/e Arbeits-Buch/DVD, München 2005, S. 15.

Kinder und ihre Begleitpersonen mit verschiedensten Themenschwerpunkten konfrontiert werden. Auf ständiges Ausprobieren, Experimentieren und Forschen wird hier besonders großer Wert gelegt.

Fast sieben Jahre lang bespielte das Kindermuseum seine provisorischen Räumlichkeiten mit eigenen und von anderen europäischen Institutionen übernommenen Ausstellungen. In dieser Zeit wurde viel experimentiert; es wurden Methoden, Möglichkeiten der Ausstellungsgestaltung erprobt und die Bedürfnisse von Kindern, Familien und Schul- bzw. Kindergartengruppen erforscht.²⁶

Zusammenfassend lässt sich eindeutig ablesen, dass sich die Tendenzen der theoretischen Anforderungen in den behandelten praktischen Beispielen klar widerspiegeln. Die fantasievolle, spielerische und kritische Auseinandersetzung zwischen VermittlerInnen und/oder KünstlerInnen und Kindern ist wichtig, um nachhaltige und sinnvolle Arbeit im Vermittlungsbereich zu leisten. Nicht vorgefertigtes Wissen soll transportiert, sondern Wissen soll im gemeinsamen Dialog für bleibende Erkenntnisse zusammengetragen werden. So können Kinder auf viele Fragen selber Antworten finden, und erst wenn gestellte Fragen offen bleiben, antworten die Vermittlerinnen.

2.3 Rollen und Handlungsräume von VermittlerInnen

In diversen Gesprächsrunden der diesjährigen Tagung der Kunstvermittlung in Linz²⁷ wirkten die Fantasien und Ideen einzelner MuseumspädagogInnen zu dem Thema Vermittlungsprogramme für Kinder und Jugendliche sehr individuell und bunt. Jede Einzelne, die darüber sprach, hat ihre eigenen Strategien entwickelt, welche je nach Standortverhaftung der Person mehr oder weniger ausgespielt werden. Dadurch entstand der Eindruck, dass die Praxis

²⁶ Franziska Abgottspón, Kindermuseen, herangezoomt, in: Josef Seiter, Auf dem Weg. Von der Museumspädagogik zur Kunst- und Kulturvermittlung, Schulheft 11/2003, Hamburg 2003, S. 111.

²⁷ Tagung Kunstvermittlung, Performing the Museum as a public sphere: Kunstvermittlung als Widerstreit, Lentos Kunstmuseum Linz, 18.4. bis 19.4. 2008.

diese Vielfalt widerspiegelt²⁸. Trotz aller Innovationen auf diesem Gebiet werden in vielen Häusern weiterhin ganz traditionelle Wege eingeschlagen und ausgetretene Pfade benutzt.

Über Möglichkeiten und Rollen dieser Berufssparte wurde während dieser Tagung in Linz viel diskutiert und Beispiele aus anderen Ländern wie Belgien und Spanien fanden eingehend Erwähnung. Auf zwei Diskurse wird wie folgt eingegangen:

Ausgehend von der These, dass qualitätsvolle Kunstvermittlung von moderner Kunst und Gegenwartskunst die autoritäre Rolle der Weitergabe von Wissen zugunsten vielfältiger Handlungen und lebhafter Gespräche ablöst, wird daraus abgeleitet, dass solcher Art das Museum von BesucherInnen und VermittlerInnen neu geschaffen werden kann. Dies gilt sowohl für Erwachsene als auch SchülerInnen und ist für beide gleichermaßen von Bedeutung. Für diesen Ansatz prägte Eva Sturm bereits einige Jahre zuvor eine eigene Vermittlungsrolle; sie meint: „[...] dass es möglich sein könnte, als Übersetzerin trotz und gegen alle Konflikte – zumindest ansatzweise quer zu den Sprach-Hierarchien und Stufenleitersystemen zu arbeiten [...]“²⁹ und stellt die Vermutung auf, dass: „ÜbersetzerInnen Diskursräume, Settings schaffen, [...] und an der Überwindung des Niveaus mitarbeiten könnten.“³⁰

²⁸ Beispielhaft sind drei Vermittlungsprogramme, an denen die TagungsteilnehmerInnen die Position der BesucherInnen einnahmen und das Vermittlungsteam des LENTOS ihre Ideen umsetzen konnten oder bestehende Programme hinterfragten. Zur Auswahl stand: Ein experimenteller Ansatz, aus verschiedenem Stoff, Kabel und Papierresten Gebilde zu basteln, mit denen die Ausstellung erobert wurde, wie zum Beispiel Hüte andere Verkleidungen oder Deformierungen, oder ein Angebot, Zeitungsausschnitte mit negativen Schlagzeilen zum LENTOS und seinem Programm kritisch zu hinterfragen, oder die Möglichkeit, mit Wollfäden Verknüpfungen zu Werken herzustellen und mit Objektkarten eine eigene Ausstellung im LENTOS zu kreieren.

²⁹ Eva Sturm, Im Engpass der Worte. Sprechen über moderne und zeitgenössische Kunst, Berlin 1996, S. 52.

³⁰ Ebenda.

Als ein weiterer Punkt wird das Thema „Abhängigkeit“ erörtert, welcher die Loslösung von Kunstvermittlung aus der Abhängigkeit ihrer Institution zum Inhalt hat, um dem Ort der Handlungen wieder kritisch (oder störend) gegenüber treten zu können. Die Rolle der Vermittlung soll eigenverantwortlich und ohne existentielle Ängste ausgefüllt werden, damit Reflexionen wieder möglich werden. Aber auch dieser Diskurs ist nicht neu, wie es Renate Höllwart in ihrem Aufsatz bereits vor einigen Jahren auf den Punkt brachte:

Der Widerspruch zwischen dem Freiraum, der Autonomie einer kritischen Vermittlungsarbeit und der gleichzeitigen Forderung nach institutioneller Anbindung, die auch finanzielle Sicherung der Ressourcen bedeuten würde, sowie die Praxis, Ausstellungsinhalte nicht nur wiederzugeben, sondern auch Widersprüche zu provozieren und institutionelle Konventionen infrage zu stellen, prägen seit den frühen 1990er Jahren die Diskussionen um die Vermittlung.³¹

Tatsächlich haben viele der PionierInnen auf dem Gebiet der Vermittlung heute einen fixen Platz in Institutionen in und um Wien, und die Frage, die sich heute stellt, ist, auf welche Weise kritische und nachhaltige Vermittlungsprogramme entwickelt und umgesetzt sowie eingefahrene Vorgehensweisen in Institutionen aufgebrochen und in weiterer Folge nach dem Dominoprinzip Anstöße für andere Museen geliefert werden können. Dass dabei verschiedene Interessen aufeinanderprallen, ist nur allzu verständlich: BesucherInnenstatistiken, Marketingstrategien und die Erwartungen von SchulpädagogInnen prägen die Meinung der einen Seite, die Fantasie, einen Experimentierort für Kinder zu schaffen, die andere.

Zum Stichwort Experimentierort stellt Eva Sturm im „Palmenbuch“ zwei interessante Fragen: „Was wird im Museum vermittelt?“ und „Was kann nicht für sich sprechen?“³² Sie macht damit deutlich, dass alles, was auf den ersten

³¹ Renate Höllwarth, Vom Stören, Beteiligen und Sichorganisieren. Eine kleine Geschichte der Kunstvermittlung in Wien, in: schnittpunkt Beatrice Jaschke, Charlotte Martinz-Turek, Nora Sternfeld (Hg), Wer spricht? Autorität und Autorschaft in Ausstellungen, Wien 2004, S. 109, 110.

³² Christoph Eiböck, Heiderose Hildebrand, Eva Sturm, Das Palmenbuch, Zürich 2007, S. 56.

Blick nicht wahrgenommen wird, auch nicht vermittelbar ist und dass somit manches offen bleiben muss, also nicht jede Lücke geschlossen werden kann. Im Gegenteil würde, Eva Sturm zufolge, solches „die Austreibung des letzten Wissens, welches das jeweils eigene ist, das Wissen um das *eigene andere Fragen*“³³ bedeuten. In ihrem Buch „Engpass der Worte“ geht sie auf Lücken und Risse, die während des Vermittelns zum Vorschein kommen, näher ein:

Es wäre eine vergebene Chance, wenn man im Sprechen über Kunst genau auf diese Risse vergessen würde, sie verkleben, kitten oder negieren würde. [...] Denn die Anerkenntnis eines Mangels und seiner grundsätzlichen Unaufhebbarkeit ist immer eine schwierige zivili-satorische Leistung.³⁴

Die VermittlerInnen nehmen in diesem Bereich eine politische Rolle ein und stellen sich bestimmten Themen, anstatt ihnen auszuweichen. Gerade Schü-lerInnen gegenüber ist Haltung und Rückgrad gefragt, da Kinder feine An-tennen für Risse haben und die Erwachsenen genau beobachten. Pierangelo Maset geht sogar noch einen Schritt weiter, indem er in seinem Aufsatz „Ästhetische Operationen“ die Frage aufwirft „Ist Kunst vermittelbar?“ und hinzu-fügt, dies sei nur zu beantworten, wenn man nicht davon ausginge, dass eine Sache so vermittelt werden könne, wie sie selber sei. Er schreibt: „Jede Mit-teilung bekommt in ihrer Aufnahme und Weitergabe eine bestimmte Einfär-bung. Sie wird vom wahrnehmenden, verarbeitenden und schließlich weiter-gebenden Subjekt durch dessen besondere Wahrnehmung verändert [...] Kunst beschäftigt sich mit jeweils unvergleichbaren Inhalten und Formen.“³⁵

Folglich geht es um die objektive und vollständige Wissensproduktion sowie um deren Unmöglichkeit. Zum Thema, was Wissensvermittlung sei, meint Karin Schneider im ExpertInnengespräch:

³³ Eva Sturm, Im Engpass der Worte. Sprechen über moderne und zeitgenössische Kunst, Berlin 1996, S. 228.

³⁴ Vgl. ebenda, S. 100.

³⁵ Pierangelo Maset, Ästhetische Operationen, in: ders., Praxis, Kunst und Pädagogik, Lüneburg 2001, S. 12.

Wer sagt uns, welches Wissen wichtig und nötig ist? Es gibt Hierarchien zwischen dem, was als Faktenwissen gilt, und dem, sagen wir einmal, Erfahrungswissen – als VermittlerIn muss man sich fragen, ob man diese Hierarchien aufrecht erhalten will. Ist es wirklich erheblich, Faktenwissen zu generieren, oder ist es nicht eher wichtig zu unterstützen und herauszufinden, was man von den unbekannten Dingen für sich ableiten kann?³⁶

Es geht nicht darum, Kindern alle Daten und Fakten zu Objekten zu liefern, also beispielsweise um die Benennung aller möglichen Musikinstrumente, sondern etwas Neues zu ersinnen, etwas zu sehen und wahrzunehmen, das vorher nicht vorhanden war; dass etwas von verschiedenen Blickwinkeln betrachtet werden und dass jeder Mensch etwas anderes in Bildern sehen kann. Die Rolle, welche die VermittlerIn hier einnimmt, ist eine beobachtende, abwartende aber auch lenkende. Abseits von eingeübter Geschwindigkeit, mit der man routiniert neue Dinge ein- und zuordnet, darf schweigend gestaunt werden. „Das Staunen ist ein Anwesenlassen des Vertraut-Fremden [...] Im Staunen halten wir inne, halten uns in das Ganze des sich uns Offenbarenden und vernehmen seinen Sinn, eine Erfahrung von Welt, die notwendig jedem Bewältigen und Überwältigen vorausgeht“,³⁷ schreibt Konrad Heipcke in seinem Aufsatz „Die Wirklichkeit der Inhalte“. Das Museum und sein Vermittlungsprogramm dürfen sich jene Freiräume und Zeitlücken erlauben, die oft im Schulalltag keinen Platz finden. Die Schule neigt dazu, Etiketten und Stempel zu verabreichen, nicht zuletzt auch, um Dinge vergleichbar zu machen und beurteilen zu können. Eigene Gedanken treten dabei in den Hintergrund und werden nicht zugelassen. Die „lenkende“ Aufgabe der VermittlerInnen im Museum ist hingegen nicht manipulierend gemeint; vielmehr sollen Fragen an die Kinder zurückgespielt und so zu Denkprozessen angeregt werden. Claudia Ehgartner meint dazu: „Je jünger die BesucherInnen, desto unbefangener sind sie noch. In der Vermittlung gilt es, diese Unbefangenheit von Kindern und Jugendlichen aufzugreifen und sie zu

³⁶ Karin Schneider in einem Expertinnengespräch mit der Autorin dieser Master Thesis am 24.4.2008.

³⁷ Konrad Heipcke, Die Wirklichkeit der Inhalte, in: H. Rauschenberger (Hg.), Unterricht als Zivilisationsform, Königstein/Wien 1985, S. 132.

kritischen Stellungnahmen, zu einem Sprechen aus ihrem ‚Inneren‘ heraus zu ermutigen.³⁸ Die Rolle der ZuhörerInnen und Lenkenden wird also um eine Aufgabe bereichert: Die Rolle des „aktiven Zuhörens“ und Rückfragens kommt hinzu. Dabei wird eine aufgeworfene Frage in leicht abgewandelter Form von den VermittlerInnen wiederholt, wodurch eine Nuancierung entsteht, welche die Kinder reizt, den Faden ihres Beitrages weiter zu spinnen. Ein zusätzliches Gedankengebäude entsteht, das neue Ideen hervorbringen kann. Im Dialog zwischen den Kindern und den VermittlerInnen werden Inhalte und Betrachtungsweisen ebenso angesprochen wie Vermutungen als ein wertfreier Teil des Gesamtkonzeptes.

Ein Punkt, der immer wieder im Fokus der Aufmerksamkeit steht, ist die Frage, ob „die Kinder dort abgeholt werden sollen, wo sie stehen“. Das bedeutet, dass VermittlerInnen auf den Wissensstand der sechs bis neunjährigen Kinder vorbereitet sind und darauf eingehen. Im Vermittlungsprogramm wird deshalb „altersadäquate“ Vermittlung versprochen. Wie aber findet man heraus, wo die Kinder stehen? Welche Parameter werden hierfür herangezogen? Altersstufe, Klasse, Bezirk der Schule? All diese Kriterien scheinen auf den ersten Blick gerechtfertigt, bergen jedoch die Gefahr der Fehleinschätzung und Missinterpretation. Ausgehend von jener, im Gespräch³⁹ mit Karin Schneider aufkommenden Kritik an dem „Abholprinzip“, stellt sich meiner Meinung nach die Frage, was man mit dem Kind tut, wenn versucht wird, es dort abzuholen wo es steht. Möglicherweise wird es dorthin mitgenommen, wo diejenige es haben will, und dies mitunter zu einer Überforderung führt.

Eine Methode des „Herantastens“ an den jeweiligen Wissensstand der Kinder ist die Arbeit mit Gegenständen, bei dem bekannte Dinge einen Zusammenhang mit im Museum befindlichen Objekten herstellen sollen. „In die-

³⁸ Claudia Ehgartner, Die jeweils eigenen und anderen Fragen von Kunst- und Geschichtsvermittlung, in: in: Büro trafo.K (Hg.), In einer Wehrmachtsausstellung. Erfahrungen mit Geschichtsvermittlung, Wien 2003, S. 107.

³⁹ Karin Schneider in einem Expertinnengespräch mit der Autorin dieser Master Thesis am 24.4.2008.

sem Fall“, schreibt Eva Sturm, „ist der Einstieg möglicherweise zu sanft und glatt.“ „Die implizite pädagogische Phrase vom ‚Abholen‘ [...] weist gefährlich in die Richtung von zu viel Harmoniebedürfnis, Ausschluss von Fremdem [...] Aber wer weiß, wo der andere steht, droht ihn schon in einem Bild festgezurrt zu haben.“⁴⁰ Das Wissen um Alter und Herkunft der Kinder soll ein Baustein in der Kennenlernrunde zu Beginn eines Vermittlungsprogramms sein, nicht jedoch überbewertet im Zentrum stehen, sodass Handlungsspielräume unter Umständen behindert werden würden.

In diesem Versuch, aktuelle Debatten um die Rollen und Handlungsräume von VermittlerInnen mit bereits existierenden Ideen aus der Literatur in einen Dialog treten zu lassen, fällt auf, dass die theoretischen Grundlagen und Diskurse bereits sehr fundiert sind. Augenscheinlich ist aber auch, dass sich in den letzten Jahren dieser Stoff nicht weiterentwickelt hat, was den Eindruck eines „Sich-im-Kreise-Drehens“ erweckt. Der Grund, warum noch immer die selben Themen verhandelt werden liegen offenbar darin, dass die theoretischen Ansätze in einem noch nicht ausreichenden Maße und zu wenig selbstverständlich in die Praxis eingeflossen sind, weshalb es zu einer latenten Unzufriedenheit im Vermittlungsbereich kommt und an einen nächsten Schritt noch nicht zu denken ist. Selbst über die Frage nach dem „abgeholt werden, wo die Kinder stehen“ gibt es verschiedenste Ansichten, wenngleich in vielen Publikationen auf deren Gefahren bereits aufmerksam gemacht wurde. Mögliche Rollen und Handlungsräume, welche anschließend beispielhaft zusammengefasst werden, existieren zumindest theoretisch in Fülle.

Dabei wird davon ausgegangen, dass VermittlerInnen keine existentiellen Ängste haben müssen, sondern den Ort Museum als Raum zum Experimentieren betrachten dürfen. Sie nehmen während eines Vermittlungsprogramms mit Kindern im Volksschulalter fast zeitgleich viele verschiedene Rollen ein

⁴⁰ Eva Sturm, StörDienst und trafo.K – Praxen der Kunstvermittlung aus Wien, in: Arbeitsgemeinschaft deutscher Kunstvereine (Hg.), *Kunstvermittlung. Zwischen partizipatorischen Kunstprojekten und interaktiven Kunstaktionen*, Berlin 2002, S. 35.

und es stehen, je nach Gruppe, mannigfaltige Handlungsmöglichkeiten zur Verfügung.

Ihr Status einer autoritären Persönlichkeit, welche über das gesamte Wissen verfügt, wird abgelegt, indem die Vermittlerin zu Handlungen wie zum Beispiel dem „Hinsehen“ anregt. Die vermittelnde Person übernimmt die Rolle der ÜbersetzerIn und arbeitet an der Überwindung unterschiedlicher Niveaus, indem sie die Frage stellt, was die Kinder sehen. Aus dem daraus hervorgehenden Diskurs der Kinder untereinander kommt es zu einer Vielfalt an Erlebnissen. Dass ein und dasselbe Objekt von verschiedenen Menschen anders gesehen werden kann, offenbart sich genauso wie Möglichkeiten entstehen, Neues zu entdecken. In diesem Fall tritt die VermittlerIn in die Rolle der aktiven ZuhörerIn und kann durch Rückfragen den Kindern zu eigenen neuen Ideen und Lösungen verhelfen. Unerklärbare Dinge, die von VermittlerInnen nicht übergangen, sondern bewusst angesprochen werden, dürfen offen bleiben. Der „Mut zur Lücke“ wird durch die Haltung der VermittlerInnen zum Ausdruck gebracht. Raum, um inne zu halten und staunen zu können, muss behutsam freigelegt werden, da dieser Prozess im Schulalltag oft untergeht. Die Geschwindigkeit kann hierbei durch Warten und langsameres Sprechen zurückgenommen werden, und dadurch treten Gedanken hervor, welche für die jeweilige Gruppe zulässig sind. Im Anschluss übernimmt die VermittlerIn die lenkende Rolle und ermutigt, Stellung zu beziehen. An diesem Punkt oft hitziger Gespräche können Fragen auftauchen, welche die Kinder interessieren. Die VermittlerIn tritt in die Rolle der ErzählerIn und gibt Wissen zu jenen Themen weiter, die von den SchülerInnen aufgegriffen werden und von Bedeutung für diese spezielle Gruppe sind.

Anschließend an diese Darstellung der Möglichkeiten geht es im nächsten Teil um die Analyse der aktuellen Programme für Kinder.

Die Methoden und Herangehensweisen der ExpertInnen und die Beobachtungen der Vermittlungsprogramme werden im nächsten Kapitel ebenso behandelt wie die Formate, Ziele und Ansprüche der ausgewählten Museen. Die Analyse einzelner spezieller Bereiche der beobachteten und beschriebe-

nen Vermittlungsaktionen anhand theoretischer Aussagen bildet das Herzstück dieses Abschnittes und verdichtet zugleich die vorangegangenen Abhandlungen.

3 Analyse der gegenwärtigen Vermittlungsangebote

3.1 „Dichte Beschreibung“, ExpertInnengespräche

Dieser Abschnitt ist dem aktuellen Stand der Arbeit auf dem Vermittlungssektor für Volksschulprogramme gewidmet. Auf welche Weise werden in großen Institutionen wie dem Kunsthistorischen Museum, dem Belvedere und dem Museum moderner Kunst theoretische Ansätze der letzten 30 Jahre verwirklicht? Bricht man mit eingefahrenen Vermittlungstraditionen und in welcher Weise werden welche Wertvorstellungen weitergegeben? Können die Museen auf aktuelle Diskurse rasch reagieren? All diese Fragen drängen sich nach der intensiven, forschenden Beschäftigung und dem Aufspüren momentaner Debatten mit und zu dem Thema der Vermittlungsprogramme für Kinder auf. Ein Punkt, der ebenfalls große Aufmerksamkeit verdient, ist die Schnittstelle zwischen den EntwicklerInnen und den VermittlerInnen. Wie werden Konzeptideen und Methoden weitergegeben und wie erfolgt die Reflexion nach erfolgter Anwendung? Gibt es pädagogische Hilfestellungen und welche Haltung nehmen VermittlerInnen gegenüber SchülerInnen ein? Um den Fragen analytisch auf den Grund zu gehen, wurden für diesen Abschnitt einerseits die Hauptverantwortlichen der Ideenwerkstätten befragt und andererseits Beobachtungen des jeweiligen Vermittlungsangebotes durchgeführt. Als Hilfestellung der ExpertInnenbefragung diente ein eigens dafür ausgearbeiteter Fragenkatalog, der sich auf Vermittlungsprogramme für Volksschulkinder in Sonderausstellungen bezieht. Nach Michael Meuser und Ulrike Nagel sind ExpertInneninterviews dann angemessen, wenn Bildungs- und Berufsverläufe erforscht werden sollen.

Eine Person wird zum Experten gemacht, weil wir [...] annehmen, dass sie über ein Wissen verfügt, dass sie zwar nicht alleine besitzt, das aber doch nicht jedem in dem interessierenden

den Handlungsfeld zugänglich ist. Wissenssoziologisch wird der ‚Experte‘ vom ‚Laien‘ und ‚Spezialisten‘ abgegrenzt.⁴¹

Der Fragenkatalog, sowie die Gespräche sind im Anhang zu finden, Ausschnitte werden in den Kapiteln „Formate und deren Ansprüche“ und in der Zusammenfassung zitiert.

Die Beobachtungen, welche mit der Methode der „Dichten Beschreibung“ durchgeführt wurden, sind ein sehr sensibler Bereich. Das Verfahren der „Dichten Beschreibung“ wurde von Clifford Geertz für die ethnologische Feldforschung entwickelt. Er schreibt in seinem gleichnamigen Buch: „Ethnographie betreiben gleicht dem Versuch, ein Manuskript zu lesen (im Sinne von ‚eine Lesart entwickeln‘ [...] aber nicht in konventionellen Lautzeichen, sondern in vergänglichen Beispielen geformten Verhaltens geschrieben ist.“⁴² Diese Methode ist jedoch längst nicht mehr auf EthnologInnen beschränkt, sondern hat in diversen Wissenschaften Einzug gehalten und steht für den interpretativen Zugang zu sozialen und kulturellen Phänomenen. Roswitha Muttenthaler und Regina Wonisch beispielsweise haben in ihrer museologischen Arbeit „Gesten des Zeigens“ das Verfahren der Dichten Beschreibung angewandt, „[...] um die unterschiedlichen Schichten einer Ausstellung zu erfassen, beschreiben und in einen Zusammenhang zu stellen.“⁴³ Die Auswahl der drei beobachteten Vermittlungsprogramme wurde nach dem Zufallsprinzip getroffen. Innerhalb einer Woche, Anfang Mai 2008, wurden die jeweils nächstmöglichen Termine begleitet, die mit Volksschulklassen im Kalender der Institutionen standen. Unabhängig von Format, VermittlerIn, Altersstufe der VolksschülerInnen oder anderen Kriterien wurden Erklärungen und Fragen sowie Dialoge zwischen den VermittlerInnen und der Klasse auf-

⁴¹ Michael Meuser, Ulrike Nagler, Expertenwissen und Experteninterview, in: Ronald Hitzler, Anne Honer, Christoph Maeder (Hg.), Expertenwissen. Die institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit, Opladen 1994, S. 26.

⁴² Clifford Geertz, Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme, Frankfurt am Main 1997, S. 15.

⁴³ Roswitha Muttenthaler, Regina Wonisch, Gesten des Zeigens. Zur Repräsentation von Gender und Race in Ausstellungen, Bielefeld 2006, Seite 51.

geschrieben. Wesentlich war hierbei die möglichst wertfreie Formulierung des Manuskriptes, welche jedoch nicht ohne Interpretationen stattfinden konnte, die durch das Aneignen von Hintergrundinformationen bereits manifestiert sind.

3.2 Formate, Ziele und Ansprüche aktueller Vermittlungsaktionen

Alle drei ausgewählten Institutionen bieten eine Vielfalt an Themenbereichen und Schwerpunkten an verschiedensten Orten. In diesem Abschnitt geht es sowohl um angewandte Formate als auch um die Frage, was durch diese bewirkt werden soll. Welche Ansprüche stellt das Haus an sich selbst und welche Ziele verfolgt es im Bereich der Vermittlungsarbeit für Volksschulkinde? Eine leicht überschaubare Behandlung der Formate im ersten Teil geht in einen nächsten über, der die verschiedenen Meinungen der ExpertInnen miteinander verwebt.

Das Kunsthistorische Museum verfügt über acht verschiedene Sammlungen, die von Kindern im Volksschulalter besucht werden können. Um sich Anregungen zu holen existieren bereits ausgearbeitete Themenvorschläge, für PädagogInnen gibt es aber auch die Möglichkeit, eigene Schwerpunkte und Wünsche einzubringen. „Die reichhaltigen Sammlungen“, so ist im Programm zu lesen, „eignen sich in hervorragender Weise zur Veranschaulichung des Lehrplanes sowohl der Volks- als auch der Haupt- und Mittelschulen“. An der Entwicklung der Konzepte sind meist drei Personen beteiligt, wobei aufgrund der langjährigen Erfahrung und Tradition in der Vermittlungstätigkeit dieses Hauses die Schwerpunkte und Inhalte rasch gefunden sind. Im Beobachtungszeitraum konnten SchülerInnen im gesamten Klassenverband von bis zu 25 SchülerInnen den Künstler „Arcimboldo“ in einer Sonderausstellung im Rahmen einer klassischen Führung kennenlernen.

Das Belvedere kann ebenfalls mit einem großen Repertoire an Vermittlungsstätten aufwarten, sei es die Permanentausstellung im Oberen Belvedere oder Sonderausstellungen im Unteren Belvedere und der Orangerie. Hier erleben Schulklassen „spielerische Kunstbetrachtungen unter Einbeziehung

von sinnlichen Materialien“ wie auf der Internetseite zu lesen ist und gehen im Atelier eigenen kreativen Arbeiten nach. Weiters bietet das Belvedere für SchülerInnen dialogorientierte, fächerübergreifende Aktionsführungen und Workshops an. Im Beobachtungszeitraum gab es ein spezielles Thema zur Ausstellung: „Oskar Kokoschka träumender Knabe enfant terrible“ mit dem Titel: „Ich seh, ich seh, was du nicht siehst“, an dem jeweils bis zu 15 Kinder als Gruppe teilnehmen konnten. Die Vermittlungskonzepte des Belvederes werden von zwei Hauptverantwortlichen entwickelt, die nach Festlegung des Themas, der Chronologie und der Hängung sofort mit dem Arbeitsprozess, der Erstellung eines umfangreichen Konzeptes, beginnen.

Im Museum moderner Kunst, kurz MUMOK, gibt es auf neun verschiedenen Ebenen die unterschiedlichsten Formate und Angebote, in denen zu lesen ist, dass Dialog, experimenteller und sinnlicher Zugang sowie problemkritische Diskussion Bestandteile aller Angebote für Haupt- und MittelschülerInnen sind. Für VolksschülerInnen gibt es ein spezielles Programm, in dem beispielsweise im Beobachtungszeitraum ein eigenes Spielfeld von den Kindern in einem Gruppenprozess entwickelt wird. In der Sonderausstellung „Genau+anders“ begleiten „Ein Punkt, ein Strich, ein Kreis“ die SchülerInnen in Kleingruppen bis zu 8 Kindern auf diesem experimentellen Weg. Während des Entstehungsprozesses eines neuen Programmes trifft im Museum moderner Kunst ein Team von drei Leuten auf das KuratorInnenteam, welche das Ausstellungskonzept vorstellen. Anschließend werden verschiedene Formate überlegt und Methoden durch besprochen, die in ein umfassendes Konzept münden, auf das immer wieder zurückgegriffen werden kann.

Zu den inhaltlichen Schwerpunkten und Zielen haben die Gesprächspartnerinnen der drei Museen ganz unterschiedliche Zugänge, die einerseits mit der Institution an sich zu tun haben, aber andererseits auch an der persönlichen Bereitschaft, sich einem breiteren Diskurs zu öffnen, liegen. Im Museum moderner Kunst arbeitet das Team prozessorientiert. Claudia Ehgartner erzählt: „Wir gehen immer von den Werken aus. Ein Ziel ist es, Moderne Kunst vorzustellen, was wir als Prozess ansehen. Die Kinder sollen Freude daran haben und es soll während dieses Kunstgespräches zu einer lustvollen Ausei-

nandersetzung und einer interessanten Begegnung mit Moderner Kunst kommen.“

Für Gabriele Helke ist das Kunsthistorische Museum ein Ort für Geschichten. Sie sagt: „Es soll nicht fad sein. Die Kinder sollen Freude und Spaß im Museum und am Betrachten der Bilder haben. Die Kinder hören gerne Geschichten, zum Beispiel über Ritter, Helden und Fabelwesen. Dabei darf es ruhig etwas grausam zugehen. Auch abschreckende Bilder regen zum genauen Hinsehen an.“ Gabriele Helke sagt, dass das Museum einen Kontrapunkt zur Schule darstellen soll, wo man sich im Gegensatz zum Frontalunterricht bewegen und mit gestalten kann. Klar ist für sie auch: „Museumspädagogik kann die Arbeit an den Schulen nicht ersetzen, sie ist als Ergänzung gedacht.“

Für Brigitte Hauptner ist es ebenfalls bedeutungsvoll, dass die Kinder Freude am Museumsbesuch im Belvedere haben. Am wichtigsten ist ihr jedoch „dass das jeweils Wesentliche, also der Kern einer Ausstellung, herüberkommen soll.“ Sie erzählt als Beispiel, dass eine Künstlerin als Mensch dargestellt wird. Die Kinder sollen erfahren wie sie war, was sie interessiert hat und wie sie ihre Bilder malte. Auch verschiedene Techniken wie Freskomalerei oder die Entstehung der Ölfarbe sollen Thema sein und mit allen Sinnen aufgenommen werden.

Ein wesentliches Unterscheidungsmerkmal innerhalb der Häuser ist die Einstellung zur pädagogischen Weiterentwicklung ihres Vermittlungsteams. Hier überrascht Gabriele Helke aus dem Kunsthistorischen Museum, indem sie sagt: „Pädagogische Lehren haben mir noch nie etwas gebracht.“ Sie ist der Ansicht, dass sich durch die Erfahrung im Umgang mit Menschen das nötige Fingerspitzengefühl einstellen würde. Im Kunsthistorischen Museum „führen“ alle VermittlerInnen sowohl Erwachsene als auch Kinder, da dies abwechslungsreicher und spannender ist. Gabriele Helke führt auch selbst Vermittlungen durch.

Auch im Museum moderner Kunst werden Theorie und Praxis verschmolzen, indem die EntwicklerInnen ebenfalls selbst vermitteln. Claudia Ehgartner kommt aus dem Bereich der Kinderpädagogik und meint dazu: „Meiner Meinung nach macht es einen Teil der Qualitätssicherung aus, wenn anhand der Theorie die Praxis reflektiert wird und umgekehrt.“ Sie erzählt auch von regelmäßigen Treffen, bei denen interessante und aktuelle Bücher aus dem Bereich der Kunstvermittlung und Pädagogik gemeinsam gelesen und besprochen werden.

Im Vermittlungsteam des Belvedere finden sich viele verschiedene Berufsgruppen. Brigitte Hauptner sagt: „Im Team gibt es zum Beispiel KindergartenlehrerInnen, LehrerInnen und PfadfinderbetreuerInnen, die allesamt ihr Wissen und ihre Erfahrungen einbringen. Es gibt auch immer wieder Schwerpunkttreffen zum Thema ‚Erste Hilfe‘ oder ‚Schwierige Situationen‘.“ Hierfür werden aber keine ExpertInnen von Außen eingeladen, sondern diese Themen in der Gruppe besprochen. Seminarangebote gäbe es sehr wohl, doch diese seien kostenpflichtig, meint Brigitte Hauptner. Die Vermittlungen könnten aufgrund des Zeitmangels nicht vom Entwicklungsteam selbst durchgeführt werden, aber es gäbe laufend Beobachtungen, die gerade am Anfang zu Modifikationen führten.

Diese Gespräche mit den Entwicklerinnen lassen bereits auf unterschiedliche Vermittlungsprozesse in der Praxis schließen.

Im nächsten Kapitel werden die Beobachtungen, welche im Anhang komplett angeführt sind, analysiert und von theoretischen Ansätzen gespeist. Dabei findet auch die Schnittstelle zu oben angesprochenen Themen Beachtung, sodass sich ein verdichtetes Bild der aktuellen Situation ergibt.

3.3 Beobachtungen fruchtbar gemacht

Vor dem Hintergrund der theoretischen Abhandlung dieser Master Thesis über Vermittlungsprogramme für Volksschulkinder und der Gespräche mit ExpertInnen haben sich verschiedene Analysekriterien herausgebildet und

Themen herauskristallisiert. Die Beobachtungen in den drei Museen werden für die relevanten Fragen, die sich TheoretikerInnen gestellt haben, herangezogen.

Zu Beginn befasst sich die Analyse mit der ersten Begegnung. Die Begrüßung und Bekanntmachung mit dem Museum ist wie für einen ersten Eindruck von großer Bedeutung für alle Beteiligten. Hier hinein gehören die Themen des „Abgeholt-Werdens“ und die Erklärung der Museumsregeln ebenso wie auch die Erläuterungen darüber was die Kinder erwartet. In allen drei Museen waren Gruppengröße, Alter und Bezirk der Schule schon vorher bekannt und auch, ob die Kinder Museumsneulinge waren, oder über das Thema der Ausstellung bereits gesprochen hatten.

Die Begrüßung ist in allen drei Häusern sehr unterschiedlich angelegt. So wird sie beispielsweise im Kunsthistorischen Museum sehr kurz gehalten, in dem die Vermittlerin mit dem Satz beginnt: „Guten Morgen ohne Sorgen, die Rechenarbeit habt ihr heut schon erledigt, jetzt kommt die Ausstellung. Bitte, heut sind viele Leute hier, daher bitte kein Tratschen.“⁴⁴ Unmittelbar danach wird ein Künstler vorgestellt, der von dem Künstler, der besprochen werden soll, inspiriert wurde. Die Zeit für diese Führung ist mit einer Stunde anberaumt, wobei leider durch Wartezeiten im Gardarobebereich kostbare Zeit verloren geht und weder die Vorstellung der Vermittlerin noch eine Einstimmung der Kinder auf das Museum möglich scheinen.

Im Belvedere fängt die kurze Begrüßung und Aufteilung der Gruppen im Foyer an, danach begeben sich die VermittlerInnen mit den Kindern zu einem Objekt, vor dem jedes Gruppenmitglied im Sitzen seinen Namen auf einen Sticker schreibt und auf seine Kleidung klebt. Dazwischen wird Station gemacht, um auf die Räumlichkeiten des Belvedere einzugehen. Im Sitzkreis stellt sich die Vermittlerin vor und fragt, was man im Museum nicht dürfe.

⁴⁴ Siehe auch Kapitel 5.6 „Dichte Beschreibung das Kunsthistorische Museum“.

Nach dieser Besprechung beginnt sie die Vorstellung des Künstlers anhand mitgebrachter Fotos.⁴⁵

Im Museum moderner Kunst findet die Vorbesprechung und Vorstellung im Atelier statt, wo die SchülerInnen auf drei verschiedenen farbigen Pölstern im Kreis Platz nehmen, sodass sich automatisch drei Gruppen ergeben. Eine Vermittlerin begrüßt die Gruppe, erklärt, was das Museum moderner Kunst ist und was dort gesammelt wird. Ihre anschließenden Fragen „Wie seid ihr hergekommen? Wart ihr schon mal hier?“ beziehen sich auf die Kinder und mit der Frage nach ihrer Herkunft wird eine Beziehung hergestellt. Das Gebäude wird in diesem Kreis ebenso besprochen, wie auch das Thema der Ausstellung selbst, angeregt durch Gegenstände, die sich innerhalb des Kreises befinden. Namenskärtchen werden später, in einem kleineren Kreis produziert, jedes Kind nennt nun seinen Namen und sagt etwas zu einem bestimmten, die Ausstellung betreffenden, Thema. Danach wird die Aufgabenstellung, welche die Gruppe zu erfüllen hat, besprochen: Auf Papier soll ein gemeinsames Spiel entwickelt werden.⁴⁶

Der nächste Analyseschwerpunkt beschäftigt sich mit den Fragen, was genau im Museum vermittelt wird und was nicht für sich sprechen kann. Dieses Thema wurde von Eva Sturm an der Stelle im „Palmenbuch“⁴⁷ behandelt, wo sie darauf eingeholt, dass nicht jede Lücke geschlossen werden könne.

Im Museum moderner Kunst kommt die Gruppe des Öfteren in die Situation, dass beispielsweise den Kindern die Motivation der Künstler, ihre Arbeit betreffend, nicht klar ist, was von der Vermittlerin bewusst offen gelassen wird. Beispielsweise wird ein Objekt, bei dem drei große Quadrate mit kaum lesbaren Zahlen zu sehen ist, zwar im Dialog erarbeitet, aber viele Fragen, wie zum Beispiel jene nach der Zahl „Unendlich“ bleiben ohne Erklärung.⁴⁸

⁴⁵ Siehe auch Kapitel 5.7 „Dichte Beschreibung das Belvedere“.

⁴⁶ Siehe auch Kapitel 5.8 „Dichte Beschreibung das Museum moderner Kunst“.

⁴⁷ Christoph Eiböck, Heiderose Hildebrand, Eva Sturm, Das Palmenbuch, Zürich 2007, S. 33.

⁴⁸ Siehe auch Kapitel 5.8 „Dichte Beschreibung das Museum moderner Kunst“.

Auch bei dem Werk mit den Briefmarken wird über einen möglichen Entstehungsprozess des Werkes gesprochen, ohne der Idee die Spannung zu nehmen.⁴⁹

Die Vermittlerin im Belvedere geht auf alle Fragen ein, die von den Kindern gestellt werden und bespricht die Werke des Künstlers sowohl in Bezug auf dessen Malstil als auch inhaltlich sehr ausführlich. Auch in schwierigen Situationen hat sie eine Antwort parat, wie beispielsweise bei der Stoffpuppe „Alma Mahler“⁵⁰ bei deren Anblick Fragen bezüglich Nacktheit und den Brüsten der Puppe auftauchen. Durch Fragen wie „Woraus könnten die Striche sein?“⁵¹ macht die Vermittlerin die Kinder auf ungewöhnliche Dinge in Bildern aufmerksam. Manchmal beantwortet sie rasch ihre eigenen Fragen selbst, wodurch die Möglichkeit, darüber nachzudenken, unterbrochen wird. Auch entsteht durch die Dichte an Informationen nicht „das Wissen um das eigene andere Fragen“⁵², wie es Eva Sturm in ihrem Buch „Engpass der Worte“ fordert. Der ständige Versuch, Antworten auf alle von den Kindern gestellten Fragen anzubieten, verhindert die Chance, dass Lücken und Risse entstehen, die zum Hinterfragen anregen könnten oder Dinge einfach stehen lassen.

Im Kunsthistorischen Museum macht die Vermittlerin Halt und thematisiert, dass nicht alles erklärbar ist, weil sich das Wissen darüber nicht erhalten hat. Vor jener Vitrine, in welcher sich aus Bildern an der Wand gespiegelte Köpfe ergeben, erklärt sie den Kindern, dass niemand heute wisse, wie der Kaiser die Bilder damals aufgehängt hätte.⁵³ Die anderen Objekte werden von der Vermittlerin hauptsächlich mit Faktenwissen und eigenen Beobachtungen angereichert, die durch Frage-Antwort-Dialoge an die SchülerInnen herange-

⁴⁹ Siehe auch Kapitel 5.8 „Dichte Beschreibung das Museum moderner Kunst“.

⁵⁰ Siehe auch Kapitel 5.7 „Dichte Beschreibung das Belvedere“.

⁵¹ Ebenda.

⁵² Eva Sturm, Im Engpass der Worte. Sprechen über moderne und zeitgenössische Kunst, Berlin 1996, S. 287.

⁵³ Siehe auch Kapitel 5.6 „Dichte Beschreibung das Kunsthistorische Museum“.

tragen werden. Diese Vorgehensweise führt zum nächsten Analysethema, der Wissensproduktion.

In diesen Punkt der Wissensproduktion führt Karin Schneider mit der Frage ein: „Wer sagt uns, welches Wissen wichtig und nötig ist?“⁵⁴ Die Auseinandersetzung mit dieser Fragestellung ist für jede vermittelnde Person von großer Bedeutung und wird mit Sicherheit sehr individuell beantwortet. Grundsätzlich kann man die Hierarchien in Zweifel ziehen und die Entscheidung treffen, Erfahrungen zuzulassen statt bloßes Faktenwissen weiterzugeben. Im Kunsthistorischen Museum wird, wie bereits erwähnt, großer Wert auf die Vermittlung von Wissen und Fakten gelegt. Die Bildbesprechungen enthalten jene Daten, welche die Vermittlerin für wichtig erachtet. Durch gezielte Fragen oder Anfangsbuchstaben werden die Kinder zu einer Lösung geführt, die entweder sie selbst oder die SchülerInnen produziert, wie beispielsweise beim Bild „Sommer“,⁵⁵ zu dem durch die Fragen aus welchem Land der Mais stamme und was 1492 gewesen sei, die Entdeckung Amerikas zur Sprache gebracht wird. Die Beschreibung der Früchte auf dem Bild übernimmt die Vermittlerin ebenso selbst wie sie die gestellten Fragen beantwortet im Sinne eines Wissens, das es ihrer Meinung nach zu vermitteln gilt. Dadurch werden die Kinder um das lustvolle Entdecken des Bildes gebracht und um die Erfahrung, dass jeder Mensch, etwas anderes in einem Bild sehen kann, und auch um jenes Staunen-und-Innehalten-Dürfen, das Konrad Heipcke in seinem Aufsatz „Die Wirklichkeit der Inhalte“⁵⁶ beschreibt.

Auch im Belvedere wird Fachwissen, vor allem in Bezug auf Materialien, groß geschrieben. Ähnlich wie im Kunsthistorischen Museum werden durch konkrete Fragen, Hinweise und Anfangsbuchstaben Dialoge generiert, die jedoch von anschaulichem Material begleitet werden, wie etwa einer Staffelei

⁵⁴ Karin Schneider in einem Expertinnengespräch mit der Autorin dieser Master Thesis am 24.4.2008.

⁵⁵ Siehe auch Kapitel 5.6 „Dichte Beschreibung das Kunsthistorische Museum“.

⁵⁶ Konrad Heipcke, Die Wirklichkeit der Inhalte, in: H. Rauschenberger (Hg.), Unterricht als Zivilisationsform, Königstein/Wien 1985, S. 135.

oder einem Stück Leinwand.⁵⁷ Derartiges Fühlmaterial in Zusammenhang mit Werken kann Erfahrungswissen erzeugen. Die Vermittlerin im Belvedere macht eine „Fühlübung“ mit den SchülerInnen, welche die Kinder auffordert, in einem Säckchen Obst zu ertasten. Da ein Teil der Früchte echt ist, stellt sich den SchülerInnen ein sinnliches Erlebnis dar. Der Vermittlerin ist es sehr wichtig, dass jedes Kind beim Auflösen des Rätsels sofort die Antwort erhält, ob es das Obst richtig erkannt hat oder nicht.⁵⁸ Durch die verbale Offenlegung richtiger und falscher Antworten oder durch ihr Lob tritt ein autoritäres Verhalten zu Tage, statt die Möglichkeit wahrzunehmen die Rolle der Übersetzerin einzunehmen und Sprach-Hierarchien zu überwinden, wie Eva Sturm in ihrem Buch „Engpass der Worte“⁵⁹ beschreibt. Durch die Aufhebung von Niveauunterschieden würden Kinder ermutigt, Dinge klar und frei auszusprechen, ohne ein Empfinden von Leistungsdruck. Anschließend an die Tastübung wird ein Früchtestillleben besprochen, bei dem die Gruppe auf das Thema Luxusgüter der damaligen Zeit und auf einen Zeitgenossen des besprochenen Künstlers zu sprechen kommt. Bevor sie sich zur nächsten Station aufmachen, wird kurz der Malstil des Expressionismus erklärt. Erfahrungswissen im Sinne von Karin Schneider wurde hier zugunsten von Faktenwissen geopfert.⁶⁰

Im Museum moderner Kunst werden das Museum, seine Funktion und Form sehr ausführlich besprochen. Anhand von Fragen finden die Kinder zahlreiche eigene Erklärungen, einiges wird auch hier zusätzlich mit Faktenwissen belegt. Bei allen Werken werden die Namen des Künstlers sowie Objektnamen ausgesprochen. Alles weitere hängt von der jeweiligen Gruppe ab und wird bei Bedarf und Interesse erzählt. Nachdem die Kinder sagen, was sie sehen und zu erkennen glauben, kommt die Vermittlerin darauf zu sprechen,

⁵⁷ Siehe auch Kapitel 5.7 „Dichte Beschreibung das Belvedere“.

⁵⁸ Ebenda.

⁵⁹ Eva Sturm, Im Engpass der Worte. Sprechen über moderne und zeitgenössische Kunst, Berlin 1996, S. 52.

⁶⁰ Karin Schneider in einem Expertinnengespräch mit der Autorin dieser Master Thesis am 24.4.2008.

wie das eine oder andere Objekt, zum Beispiel das „Festmahl der Götter“ von Max Ernst.⁶¹ entstanden ist. Nebst Bildbetrachtung und der Vermittlung von Wissen soll auf Papier ein Spiel entstehen. Diese drei Elemente der Vermittlungsaktion scheinen gleich bedeutsam nebeneinander zu stehen, was eine Herausforderung darstellt und zum Teil zu einer Überforderung einzelner SchülerInnen führt. Über die Bilder und das eigene Tun am Papier wird viel diskutiert und erfahren. Dabei versuchen die SchülerInnen sehr demokratisch jede Handlung zu besprechen, wodurch jedoch ihre Spontanität gehemmt wird und sich der kreative Prozess, den vorgestellten Künstler als Inspirationsquelle für eigene Ideen zu nutzen, nicht voll entfalten kann.

3.4 Schnittstellen sichtbar gemacht

Als letzter Teil der Analyse wird die Schnittstelle zwischen den ExpertInnen und den VermittlerInnen beleuchtet und hinterfragt, inwiefern es hier zu einer Schnittmenge kommt und an welchen Stellen sich Unterschiede bemerkbar machen. Im Wesentlichen gibt es zwei interessante Kriterien, die im Zusammenhang mit einer Schnittstellenbetrachtung zwischen den EntwicklerInnen von Programmen und deren VermittlerInnen von Bedeutung sind. Zum einen sind gemeinsame Ziele wichtig und zum anderen die pädagogische Haltung und Ausrichtung.

Die Frage nach den Zielen hat Claudia Ehgartner vom Museum moderner Kunst ganz klar beantwortet. Ausgehend von den Werken sei es ein Ziel, Moderne Kunst vorzustellen, woran die Kinder Freude haben sollen. Kunstgespräche mögen zu einer lustvollen Auseinandersetzung und zu interessanten Begegnungen führen. Die Pädagogik hat einen großen Stellenwert für Claudia Ehgartner, da sie selbst aus diesem Bereich kommt. Die gemeinsame Erarbeitung von Texten aus den Bereichen der Kunstvermittlung und Pädagogik schafft eine intensive Auseinandersetzung mit aktuellen Diskursen dieser Schwerpunkte. Die Beobachtungen im Museum moderner Kunst zeig-

⁶¹ Siehe auch Kapitel 5.8 „Dichte Beschreibung das Museum moderner Kunst“.

ten, dass es gemeinsame Ziele gibt, die auch praktisch umgesetzt werden. Die verschiedenen Rollen der Vermittlerin wurden mit den Methoden so kombiniert, dass es zu einer lustvollen, interessanten Begegnung kam. Die Haltung der Vermittlerin den SchülerInnen gegenüber war respekt- und liebevoll. Die pädagogische Auseinandersetzung ist ein wesentlicher Bestandteil, um das, was ExpertInnen sich einfallen lassen, auch ausführen zu können.

Brigitte Hauptner hat für die Vermittlung im Belvedere einige Ziele vor Augen. Zum einen, dass die Kinder Freude im Museum haben und, anders als in vielen Schulen, jeder frei von der Leber weg sprechen kann. Als zweites ist ihr die Vermittlung der Kernaussage einer Ausstellung wichtig und dass Künstler als Menschen dargestellt werden. Ein wesentlicher Punkt ist auch, dass Techniken besprochen und mit allen Sinnen aufgenommen werden können. Die pädagogische Ausrichtung wird durch die Berufssparten abgedeckt, in welchen die VermittlerInnen zum Teil zusätzlich tätig sind. Erfahrungen werden untereinander ausgetauscht. In der Beobachtung konnten einige Ziele klar als Schnittmenge erkannt werden wie beispielsweise die Übermittlung der Kernaussage und die Verwendung von Sinnesmaterial. Der besprochene Künstler wurde den Kindern auch menschlich näher gebracht. Ein wichtiges Ziel von Brigitte Hauptner konnte in dieser Beobachtung jedoch nicht zur vollen Entfaltung gelangen, nämlich die Freude der Kinder und die Möglichkeit, sich frei und anders als in der Schule zu fühlen. Die Haltung und Einstellung der Vermittlerin den Kindern gegenüber konnte einiges, im Vorfeld Vielversprechende nicht einlösen.

Gabriele Helke sieht das Kunsthistorische Museum als Ort für Geschichten. Ihr erklärt Ziel ist es, die Kinder sollen sich nicht langweilen, sondern Freude und Spaß erleben. Da die Schüler sich im Museum bewegen dürfen, sieht sie dieses als Kontrapunkt zur Schule. In pädagogischer Hinsicht setzt sie auf Erfahrung im Umgang mit Kindern, von pädagogischen Lehren hält sie hingegen wenig. Als gemeinsames Ziel konnte durch die Beobachtung der Vermittlungsaktion der Ort für Geschichten oder Erklärungen ausgemacht werden wie auch, dass keine Langeweile aufkam. Als Kontrapunkt zum schu-

lischen Frontalunterricht kann das „Sich-Bewegen im Raum“ jedoch nicht verstanden werden, wenn derart eindeutig von der Vermittlerin die Führung übernommen wird. Gabriele Helkes Vorstellung, dass es zwischen Kindern und VermittlerInnen zu Beginn der Vermittlungsaktion zu einem Kennenlerngespräch kommt, um auf die SchülerInnen eingehen zu können, wurde nicht umgesetzt. Allerdings stimmten die Ansichten über pädagogische Diskurse in der Vermittlung zwischen Gabriele Helke und der Vermittlerin überein.

3.5 Zusammenfassung der Analyse

Zusammenfassend kann man sagen, dass die Analyse der drei Beobachtungen und der ExpertInnengespräche eine vielfältige Ausrichtung und ein buntes Bild sichtbar machte. Die ausgewählten Institutionen bilden in sich eine spannungsgeladene Schnittmenge und zeigen die große Bandbreite an Verständnis für den Bereich „Kunstvermittlung für Volksschulkinder“. Die beobachteten Vermittlerinnen wurden nach dem Zufallsprinzip ausgewählt und stehen stellvertretend für eine ganze Gruppe innerhalb ihrer Institutionen. Durch die Vielzahl an Persönlichkeiten, die ebenfalls täglich ihrer Arbeit als VermittlerInnen in diesen Museen nachkommen, ergibt sich ein noch größerer Facettenreichtum in der Umsetzung von Zielen und Vorstellungen. Die Bedeutung und Definition gemeinsamer Ziele innerhalb der einzelnen Häuser ist umso wichtiger, je mehr Menschen diese weitertragen sollen. Ständiger Austausch zwischen den Teams ist nicht nur im Hinblick auf das „Was wird im Museum mit den Kindern getan?“ sondern auch auf das „Wie arbeiten wir mit den Kindern?“ von besonderer Bedeutung. Zu diesen relevanten Fragen gibt es ausreichend Literatur und immer wieder organisierte Gesprächsrunden und Symposien, um TheoretikerInnen und PraktikerInnen zu ermöglichen darüber zu diskutieren und in Workshops zu erarbeiten, wie Vermittlung heute gedacht und gelebt werden könne. Durch rege Beteiligung an diesen Prozessen würden viele verschiedene Ideen und Probleme an einen Tisch gebracht, wodurch gemeinsam ein Stück Entwicklungsgeschichte in der Vermittlungslandschaft geschrieben werden könnte.

Damit bewegt sich die Master Thesis auf das abschließende Kapitel „Visionen“ zu. Hier werden die zu Beginn der Arbeit gestellten Fragen, in welcher Weise Kriterien entwickelt und angewandt werden können, um eine „Mission“ als Museum zu erfüllen, und wodurch erfolgreiche Vermittlungsprogramme bemessen werden können, beantwortet.

4 Visionen

„Im Englischen gibt es ein Wort für VermittlerIn: The Betweeners – die Dazwischenseienden.“⁶² schreibt Karin Schneider in ihrem Aufsatz „Der StörDienst und seine Geschichte“. Dieses „Dazwischen sein“ kann als zwischen der Kunst und dem Besucher vor Ort, aber auch als zwischen dem Innen und dem Außen zu stehen verstanden werden.

Um diesen Beruf in all seinen Facetten, Rollen und Handlungsmöglichkeiten ausüben zu können, um mit Kindern lustvoll und nachhaltig zu arbeiten ist es notwendig, einige grundlegende Parameter zu ändern. In diesem Abschnitt soll auf fünf Punkte eingegangen werden, die mir für die Weiterentwicklung der Kunstvermittlung für Volksschulkinder wesentlich erscheinen:

Die Anerkennung und Wertschätzung dieses Berufes, die Voraussetzung einer angemessenen pädagogischen Ausbildung für VermittlerInnen, die mit Kindern arbeiten, die finanzielle Absicherung von Vermittlungsprogrammen und ihre Qualitätssicherung, ein vielfältigeres Angebot an Methoden sowie der Austausch und Dialog zwischen den einzelnen Institutionen und mit Schulen.

4.1 Wertschätzung und Anerkennung der VermittlerInnen

Die VermittlerInnen eines Museums machen sich vor Beginn einer Ausstellung mit dem Ausstellungsraum und den Objekten vertraut, eignen sich Wissen an, bekommen Material und Gegenstände zur Verfügung gestellt und werden von den EntwicklerInnen der Vermittlungsprogramme mit diesen konfrontiert. Durch die Arbeit im Haus bilden sie einen Teil der Institution und stellen sich den gewünschten Anforderungen ihrer Tätigkeit. Für BesucherInnen, sind sie oft das einzige Sprachrohr im Museum und wichtige Ansprech-

⁶² Karin Schneider, Der StörDienst und seine Geschichte, in: Arbeitsgemeinschaft deutscher Kunstvereine (Hg.), Kunstvermittlung. Zwischen partizipatorischen Kunstprojekten und interaktiven Kunstaktionen, Berlin 2002, S. 55.

partnerInnen, denn durch ihre Präsenz stehen sie stellvertretend für das, was ein Museum auf der Basis von Vermittlung zum Ausdruck bringen will. Diese „Dazwischenseienden“ kommunizieren mit der Umwelt und sind dadurch BedeutungsträgerInnen für das ganze Haus. Wie wichtig Kommunikation für uns Menschen ist, beschreibt Claus Eurich in seinem Buch „Wege der Achtsamkeit“

Alles, was wir tun und nicht tun, was wir sagen und verschweigen, wie wir uns geben und verhalten, ist Kommunikation. Leben heißt kommunizieren. Jeder Blick, jede bewusste oder unbewusste Geste, jeder Gesichtszug und jede Körperhaltung gehören dazu. Sie bringen etwas zum Ausdruck. Zugleich verkörpert Kommunikation ungleich mehr als den bloßen Austausch von Informationen und Daten. Sie ist an das ganze Person-Sein gebunden.⁶³

Claus Eurich beschreibt dreizehn Meilensteine einer gewaltfreien Kommunikation, die dem Anspruch einer Begegnung in Tiefe und des Miteinander-Teilens gerecht werden möchte. An der Bedeutung des Miteinander Sprechens gibt es keine Zweifel und dennoch wird der Tätigkeit des Vermittelns weder finanziell noch hierarchisch Rechnung getragen. Meist wird das Team freiberuflich besetzt, was sowohl entsprechende Identifikation mit dem Haus als auch interne Kommunikation erschwert. Andererseits könnten VermittlerInnen durch den Blick von Außen festgefahrene Strukturen wahrnehmen und verändern, wenn ihnen die Kompetenz dafür zugesprochen würde. Im Sinne der Wertschätzung sollte über Möglichkeiten nachgedacht werden, wie VermittlerInnen, angestellt oder als freie MitarbeiterInnen, einen höheren Stellenwert und dadurch auch eine bessere Bezahlung bekommen können.

4.2 Aus- und Weiterbildung, Qualitätssicherung

Um sich Kompetenz im Bereich der Vermittlung erarbeiten zu können und nicht nur das letzte unbedeutende Glied einer Kette zu sein, ist es wichtig, eine entsprechende pädagogische Ausbildung zu erlangen. Für Museen, die

⁶³ Claus Eurich, Wege der Achtsamkeit. Über die Ethik der gewaltfreien Kommunikation, Petersberg 2008, S. 122.

Vermittlungsprogramme für Kinder ernsthaft anbieten möchten, sollte es selbstverständlich sein, für die Aus- und Weiterbildung des dafür zuständigen Teams zu sorgen. Dafür sollte es einen Ausbildungsplan geben, der von Personen, die als VermittlerInnen arbeiten absolviert werden muss. Auch erfahrene VermittlerInnen, selbst wenn sie glauben durch eigene Kinder in allen kinderbezogenen Fragen Expertinnen zu sein, können neue Erkenntnisse durch Weiterbildung gewinnen, um den ständig steigenden Anforderungen im Umgang mit Kindern gerecht zu werden. Der Erwerb museumspädagogischer Grundlagen und die Erlangung entwicklungspsychologischer Kenntnisse ermöglicht es VermittlerInnen den Entstehungsprozess von Vermittlungsprogrammen für SchülerInnen gemeinsam mit den EntwicklerInnen zu gestalten und mitzutragen. Ein Ausbildungsplan für VermittlerInnen sollte von PädagogInnen, PsychologInnen, MuseumsexpertInnen und dem Bundesministerium für Unterricht und Kunst entwickelt werden, dessen Umsetzung auch zu überprüfen und an Subventionen der öffentlichen Hand zu knüpfen ist, wie es zum Beispiel betreffend der Ausbildung von PädagogInnen an privaten Kindergärten und Horten üblich ist.

Im Hinblick auf einen geeigneten Umgang mit Kindern und eine respektvolle Haltung den SchülerInnen gegenüber sind laufende Beobachtungen besonders wichtig und als Qualitätskontrolle durchzuführen. Solche könnten von externen BeraterInnen vorgenommen werden, die anschließend gegebenenfalls Hilfestellung leisten um schwierige Situationen zu besprechen. Ein bloßes Durchprobieren von Methoden unter Erwachsenen sagt nichts über die kinderspezifische Qualität hinsichtlich Wortwahl, Redegeschwindigkeit, Taktgefühl, Umgangston und der Freude an der Tätigkeit mit Kindern aus noch vermag es typische Probleme im Umgang mit SchülerInnen aufzuzeigen. Aus diesem Grund können sensible Beobachtungen vor Ort ein gutes Resultat zur Verbesserung der Vermittlungsmethoden erzielen.

Sowohl für die Umsetzung des Ausbildungsplans als auch für den Prozess der Qualitätskontrolle und -verbesserung sollte es zweckgewidmete Subventionen geben, da durch die Steigerung des Ausbildungsniveaus von Vermitt-

lerInnen ein zusätzliches Qualitätskriterium für Vermittlung geschaffen werden kann.

4.3 Die Vielfalt der Methoden und andere Zugänge

Arbeiten mit den Kindern ist etwas ganz spezielles, auf das man sich in besonderer Weise einlassen muss. Maria Montessori schreibt in ihrem Buch „Grundgedanken der Montessori-Pädagogik“ folgendes: „Kindheit ist ein Stadium der Menschheit, das sich vollkommen von dem des Erwachsenen unterscheidet [...] Das Kind trägt nicht die verkleinerten Merkmale des Erwachsenen in sich, sondern in ihm wächst sein eigenes Leben, das seinen Sinn in sich selbst hat.“⁶⁴ Kinder brauchen also Gelegenheit, sich zu entfalten und zu experimentieren. Das Museum bietet viele Anregungen und Inspirationsquellen zu einer Erweiterung des Horizonts und kann deshalb zu einem Ort experimenteller Möglichkeiten werden. Die vorliegende Arbeit möchte nicht zahlreiche neue Methoden im Bereich der Vermittlung vorstellen, das würde den Rahmen sprengen. Vielmehr soll sie Anregungen geben, bestehende Modelle zu modifizieren.

Jene Institutionen, die sich bereits jenseits von Frontalführungen mit Kindern bewegen, bringen verschiedene Spiele, Rätsel und Dialoge zwischen VermittlerInnen und SchülerInnen in die Vermittlungsaktionen ein. Anschließend ist meist ein Besuch im Atelier, wenn vorhanden, vorprogrammiert, wo kreative Prozesse in Gang gebracht werden sollen. Dabei werden aber viele Themen, die im Zusammenhang mit Kunstvermittlung von Interesse sein können, nicht besprochen oder kommen zu kurz. Die bereits formulierten Ziele und Methoden der EntwicklerInnen der ausgewählten Museen sind aus meiner Sicht noch ausbaufähig und werden im folgenden Abschnitt vorgestellt.

Die Arbeit mit SchülerInnen zwischen sechs und neun Jahren ist besonders reizvoll, da die Kinder sehr offen dafür sind, die Welt der Erwachsenen zu

⁶⁴ Maria Montessori, Grundgedanken der Montessori-Pädagogik, Freiburg 1997, Seite 3.

erobern, Vorgänge zu erforschen und zu verstehen. Barbara Stein schreibt: „Das Grundschulkind befindet sich in der Entwicklungsphase, die besonders fruchtbar dafür ist, das Fundament für Bildung zu legen.“⁶⁵ sie meint weiter: „Es befasst sich jetzt mit Dingen, die es nur noch gedanklich bewegen [...] kann: mit dem Weltall und der Raumfahrt, mit der Entstehung der Erde, mit den Dinosauriern und den Steinzeitmenschen. Es fragt nach dem Warum und Woher und nach den Beziehungen, die die Dinge dieser Welt miteinander haben.“⁶⁶ Dementsprechend kann das Museum einem Volksschulkind vieles offenbaren und weit mehr anbieten als bisher besprochen. Mögliche Fragen, die sich im Zusammenhang mit Ausstellungen über bestimmte KünstlerInnen oder -gruppen ergeben können, sind zum Beispiel: „Was ist das besondere daran? Was war noch zu dieser Zeit? Wie haben sich KünstlerInnen vor dieser Zeit ausgedrückt?“ In diesem Fall kann anschaulich mit einem Material gearbeitet werden, das einen Zeitabschnitt von beispielsweise hundert Jahren symbolisiert, wodurch sich Kinder die Lebenszeit der KünstlerInnen vorzustellen vermögen und auch Verknüpfungen zu anderen Zeitgenossen herstellen können.⁶⁷ Anhand von in Kopie mitgebrachten Beispielen seitens der VermittlerInnen ist es einfach einen Vergleich zu VorläuferInnen darzustellen, um das Besondere dieses speziellen Künstlers hervorzuheben. Bei der Anwendung von Fühl- und Riechmaterial geht es vor allem um das sinnliche Erlebnis und darum, etwas für sich selbst zu spüren oder zu riechen, während es wenig Bedeutung hat darauf einzugehen, ob die Kinder eine richtige Antwort herausgefunden oder etwas anderes empfunden haben.

Kinder wollen ihren eigenen Weg in die Welt entdecken und hierfür andere Menschen und deren Lebensweisen kennen lernen. Im Museum können SchülerInnen mit KünstlerInnen vor Ort arbeiten und entweder deren Werke gemeinsam betrachten oder anhand von Objekten anderer KünstlerInnen

⁶⁵ Barbara Stein, Theorie und Praxis der Montessori-Grundschule, Freiburg 1998, Seite 21.

⁶⁶ Ebenda.

⁶⁷ Ein Arbeitsmaterial, das von Maria Montessori entwickelt wurde wird als Zeitkette bezeichnet. Jedes Jahr wird durch eine Perle ausgedrückt, jede zehnte Perle ist größer um Abschnitte leichter erkennbar zu machen.

aus ihrer täglichen Arbeit erzählen. Dabei können Themen wie „Übermalen und Überarbeiten“ und die „Entwicklung eines Werkes und ihre Dauer“ besprochen werden. SchülerInnen sind oftmals erstaunt, wie lange künstlerische Prozesse andauern und dass Werke oft solange verändert werden, bis sie ihrem Empfinden nach tatsächlich fertig sind. Diese Erkenntnis soll ermutigen, sich ebenfalls langwierigen und mühevollen Arbeiten auszusetzen und thematisieren, dass man auf diesem Weg auch scheitern kann und darf. Bilder können zum Beispiel übermalt, Ton immer wieder neu bearbeitet und Karton zerrissen werden. Neue oder unterschiedliche Sichtweisen im Gespräch mit KünstlerInnen geben Kindern die Sicherheit, dass sie selbst anderer Meinung sein dürfen und diese auch äußern sollen.

Anstatt nach Vermittlungsaktionen ein Atelier aufzusuchen könnte die Gruppe in eine Text- und Fotowerkstatt gehen und in Kleingruppen versuchen Fragen an KünstlerInnen oder Kunstwerke zu formulieren oder mit vorbereiteten Fotokisten (folierte Kopien von Fotos) zu arbeiten, mittels derer die Kinder verschiedenste Abbildungen der besprochenen Protagonisten zusammensuchen und Biographien erstellen. Ob chronologisch oder nach ganz anderen Kriterien, kann vorab besprochen werden oder es entwickelt sich aus der Dynamik der Gruppe ganz von selbst ein eigenes Lebensbild. Dabei können Vermutungen über die Geschichte dieses Menschen formuliert oder bestimmte Lebensumstände der damaligen Zeit aufgegriffen werden. KünstlerInnen und VermittlerInnen könnten auch Fragen an die Kinder stellen, wie zum Beispiel, was sie an der Lebensgeschichte eines Menschen interessiert.

Eine Möglichkeit wäre auch, verkleinerte Werke und Objekte der Ausstellung in kleinen Gruppen als Paare zusammenzustellen und der jeweils anderen Gruppe vorzustellen und zu beschreiben, warum diese zusammen passen. Möglicherweise sind die Paare von der zweiten Gruppe anders angeordnet, was aufzeigen würde, dass es je nach Betrachtungsweise eine Vielzahl von Lösungen gibt.

Ein weiteres spannendes Thema bildet das Ausstellen an sich. Dabei geht es in der Vermittlungsaktion nicht um die Werke selber, sondern eher darum zu

schauen, was es darüber hinaus noch zu erspähen gäbe. Das, was üblicherweise nicht besprochen wird, kann zum Anlass für Entdeckungen genommen, und mit der Frage, was dadurch erfahren wird, verbunden werden. Dadurch kann ein neuer Blick auf Ausstellungsräume geworfen werden der aufmerksam macht, dass alle Dinge im Museum von den dort arbeitenden Menschen bewusst an bestimmte Plätze gestellt oder gehängt werden und vor allem, dass die Anordnung auch ganz anders sein könnte.

Solche methodischen Beispiele werden den kindlichen Bedürfnissen angepasst und sind, je nach Altersstufe oder Entwicklung der Gruppe, zu modifizieren. Hier wurden zwar nur einige Möglichkeiten beschrieben, doch sollen diese stellvertretend für den Auftrag eines Museums stehen, lustvoll und nachhaltig mit Kindern zu arbeiten. Dadurch kann eine eigene Qualität geschaffen werden die, selbst wenn sie nicht messbar scheint, dennoch als Qualitätskriterium herangezogen und mittels reformpädagogischer Lehren untermauert und erläutert werden kann.

4.4 Austausch und Dialog zwischen Institutionen und Schulen

Zur Verbesserung der Kunstvermittlung für Kinder wäre es nötig, sich noch intensiver mit Schulen zu vernetzen. Die Ahnungslosigkeit, mit der SchülerInnen oftmals zu einer Führung kommen, bringt die Kinder um den Genuss des Wiedererkennens und des Weiterentwickelns von Gedanken. In diesem Sinne sollten VermittlerInnen als aktive PartnerInnen in Schulen gehen, Themen vorstellen und aufbereiten sowie Lust machen auf das, was im Original später zu erleben, zu sehen und zu entdecken sein wird. ExpertInnen in Schulen einzuladen und Workshops zu veranstalten bringt neue Aspekte in den Schulalltag und könnte genauso wie eine Theateraufführung mit einem Unkostenbeitrag finanziert werden.

Durch die Einführung eines „Museumspreises“ für die besten Vermittlungskonzepte für Kinder wäre es möglich, die bereits bestehende Dynamik in der Vermittlungsszene wesentlich zu steigern. Damit würde nicht nur erreicht, dass eine Institution, oder eine Mannschaft einen Preis erhielt sondern dass

in Museen und in der Öffentlichkeit darüber gesprochen würde, was unmittelbar im Bereich der Vermittlung mit Kindern passiert. Vermittlungsprogramme würden thematisiert und das Interesse an dem, was andere Teams ausprobieren stände plötzlich im Zentrum der Aufmerksamkeit. Auf diese Weise kann der Diskurs angeregt werden und dies wiederum befähigt ExpertInnen im Vermittlungsbereich, selbst auch den nächsten Schritt zu gehen. Die Kritik, dass Programme für Preisverleihungen maßgeschneidert würden, lässt sich aushalten, solange autoritäre Frontalführungen an der Tagesordnung stehen.

Meine Vision geht dahin, dass ein Museumsbesuch für SchülerInnen eine experimentelle, selbstbestimmte Reise darstellen soll. Die Lust am Schauen zuzulassen, ist genau so möglich wie die Zeit zu haben unbekannte Gegenstände und Objekte zu entdecken. Dann sind einem Erleben, eigene Gedanken ohne Angst vor Fehlern auszusprechen, keine Grenzen gesetzt. Neue Erkenntnisse zu gewinnen und Verbindungen zu bereits Erfahrenem herzustellen ist genauso garantiert wie in interessante Geschichten einzutauchen, wofür eine Vielzahl von Methoden und Möglichkeiten zur Verfügung stehen, die einladen nach Herzenslust zu experimentieren und Unbekanntes auszuprobieren.

Für all das wird es Platz und Raum geben, wenn das Interesse einer Institution und das Bewusstsein ihrer MitarbeiterInnen einer entsprechenden Vorbereitung der Umgebung vorausgehen.

Das Museum ist ein geeigneter Ort dafür.

5 Anhang

5.1 Erläuterungen zum Anhang

Die Arbeit soll einen Überblick der letzten 30 Jahre über Theorie und Praxis der Vermittlungsprogramme für Volksschulkinder geben. Dafür war es wichtig, auch die Gegenwart hineinzunehmen und Menschen zu befragen, die sich gerade jetzt damit auseinandersetzen. Ein eigens dafür angelegter Fragenkatalog, nach Schwerpunkten gegliedert, sollte als Grundlage und Unterstützung dienen, wobei nicht bei jedem Gespräch auf alle Fragen im Detail eingegangen wurde. Die Beobachtungen der Vermittlungsaktionen mit Kindern wurden innerhalb einer Woche jeweils zum nächstmöglichen Termin durchgeführt, ohne Rücksicht auf andere Kriterien. Sowohl die Handlungen als auch die verbale Kommunikation wurden möglichst dicht aufgeschrieben. Auszüge aus den Gesprächen mit den Entwicklerinnen von Vermittlungsprogrammen sowie einige Beispiele der dichten Beschreibung der Aktionen sind im Hauptteil eingebettet. Im Anhang befinden sich der Fragenkatalog und die kompletten Aufzeichnungen, um sich einen gesamten Überblick zur gegenwärtigen Situation verschaffen zu können.

5.2 Fragenkatalog zum Thema: „Vermittlungsprogramme für Volksschulkinder“

Zeitraum:

- Zu welchem Zeitpunkt, in welchem Zeitraum innerhalb der kuratorischen Vorbereitungen werden Überlegungen angestellt, wie das künftige Vermittlungsprogramm aussehen soll?
- Wie sieht dieser Prozess aus?
- Wie viele Menschen arbeiten an dem Konzept?
- Wie wird vorgegangen und wie lange dauert die Entwicklung?

Team:

- Wer sind die EntscheidungsträgerInnen in der Vermittlung?
- Arbeiten KuratorInnen am Programm mit?
- Führen die „ErfinderInnen“ der Konzepte auch Vermittlung durch?
- Gibt es pädagogische Weiterbildung?
- Welche Ausbildung oder Eigenschaften sollten VermittlerInnen haben?
- Gibt es einen Austausch zwischen den Institutionen?

Inhalte und Methoden:

- Wie werden Vermittlungsprogramme „altersadäquat“?
- Werden Kinder „abgeholt, wo sie stehen“?
- Was sind die Ziele der Vermittlung?
- Sind Inhalte wichtig, wenn ja, welche?
- Gibt es Programme, die scheitern?
- Welche Methoden kommen zur Anwendung?
- Gibt es verschiedene Formate, wenn ja, welche?
- Wird das Konzept nach Bedarf von den VermittlerInnen adaptiert?
- Wie viele Methoden werden angewandt?
- Wie viele Kinder pro Gruppe und VermittlerIn sind sinnvoll?
- Welchen Raum gibt es für die Kinder?
- Steht spezielles Material für die Umsetzung der Vermittlungsprogramme zur Verfügung?

Schnittstellen und Kommunikation:

- Wie viele Personen beschäftigen sich womit im Vermittlungssteam?
- Wie und wie oft findet ein Austausch statt?
- Bekommen VermittlerInnen ein Konzept zur Aneignung der Schwerpunkte und Inhalte?
- Gibt es eine Erfolgskontrolle?

- Wie nachhaltig sind die Programme – ist eine Dokumentation vorhanden?

5.3 Gespräch mit Gabriele Helke, Kunsthistorisches Museum

Nach einem kurzen Telefonat mit Gabriele Helke über mein Anliegen bekomme ich in der darauffolgenden Woche einen Termin. Wir treffen uns in ihrem Büro im Kunsthistorischen Museum, welches mit einem speziellen Ausweis zu betreten ist. Gabriele Helke ist für alle meine Fragen offen, so dass ich mit derjenigen beginne, wann die Idee für ein Vermittlungsprogramm entstehe und zu welchem Zeitpunkt der kuratorischen Vorbereitungen einer neuen Sonderausstellung die Vermittlungsabteilung eingebunden werde. Gabriele Helke meint dazu, dass sich alle Beteiligten irgendwann im Verlauf des Vorbereitungszeitraumes zusammensetzen und überlegen, was gemacht werden könnte. Die Frage nach der Anzahl der im Team mitarbeitenden Personen beantwortet sie damit, dass noch weitere 3 Personen und sie selbst an diesem Entwicklungsprozess des Vermittlungsprogramms beteiligt seien. Sie spricht davon, dass das Kunsthistorische Museum schon eine sehr lange Vermittlungstradition habe und dadurch viel Erfahrung vorhanden sei. Gabriele Helke vermittelt den Eindruck, dass die Schwerpunkte schnell gefunden sind. Bei der Dauerausstellung gebe es Fixpunkte, die je nach Interesse und Alter der Kinder abgewandelt würden.

Apropos Interesse betrifft mein nächster Punkt die Inhalte, die vermittelt werden, und ob die Kinder dort „abgeholt“ werden sollten, wo sie stehen. Gabriele Helke macht hier ganz klar deutlich, wie wichtig es ihr sei, dass die Kinder Freude und Spaß im Museum haben, und meint, dass Kinder immer gerne Geschichten hören, von denen das Kunsthistorische Museum ja genug zu bieten hätte. Sie sagt, die meisten Kinder im Volksschulalter mögen Geschichten über Ritter, Helden und Fabelwesen und dabei dürfe es ruhig etwas grausam zugehen, weil auch abschreckende Bilder zum genauen Hinsehen anregen. Ebenfalls sei die Darstellung zwischenmenschlicher Beziehungen von großem Interesse für die Kinder. Barocke Werke würden sehr

geschätzt, weil sie bunt sind und dem Auge viel zu bieten haben. Sie meint weiter, dass Erwachsene oft zu wissen glauben, was Kinder sehen wollen, sich dieses jedoch manchmal als falsch erweise. Als Beispiel bringt sie vor, dass das Kunsthistorische Museum derzeit mit Schülerführungen ausgebucht ist, weil angeblich alle Arcimboldo sehen wollen, während sie davon überzeugt ist, dass dieser Run von den Erwachsenen ausgehe. Inhaltlich könne durchaus ein Maler oder eine Jahreszahl genannt werden, im Vordergrund stehe jedoch das Hinschauen und darüber Sprechen. Gabriele Helke vertritt die Meinung, dass Kinder an dem Punkt abgeholt werden sollen, an dem sie gerade stehen. SchulpädagogInnen geben oft bei der Anmeldung den Schwerpunkt für ihren Besuch an. Durch eine kurze Vorbesprechung, in welcher man auf die Kindergruppe eingehe, könne gut abgeschätzt werden, wie man die Führung am besten anlege. Die Route sei nicht fix vorgegeben, sondern die Kinder könnten mitbestimmen, was sie gerne näher betrachten möchten. Meine nächste Frage danach, wer die Führungen durchführe, betrifft die VermittlerInnen. Gabriele Helke erzählt, dass ihr vierköpfiges Team auch selbst Führungen übernehme und noch weitere freie Dienstnehmer dafür zur Verfügung stehen. Es gebe jedoch niemanden, der auf einen einzigen Typus spezialisiert ist; vielmehr sei es abwechslungsreicher, wenn jede Person alle möglichen Gruppen führen könne. Allerdings lässt sie durchblicken, dass die Kinderführungen bei den VermittlerInnen durchaus sehr beliebt sind. Ich habe den Eindruck, auch sie selbst sei gerne mit den Kindern im Haus unterwegs. Die nächste Frage, ob eine pädagogische Ausbildung nötig sei oder Literatur zur Verfügung stehe, verneint Gabriele Helke mit der Begründung, dass ihr pädagogische Lehren noch nie etwas gebracht hätten, weil man Erfahrungen im Umgang mit Menschen machen müsse und erst dadurch das entsprechende Fingerspitzengefühl bekäme. In diesem Zusammenhang interessiert mich, ob ein Austausch untereinander oder zwischen den Vermittlungsteams anderer Institutionen bestehe. Gabriele Helke merkt dazu an, dass dies nicht direkt der Fall sei, aber die Beteiligten auch in anderen Institutionen beschäftigt sind und dadurch ein Meinungsaustausch durchaus vorhanden sei. Viele Leute im Team sind schon lange dabei und haben bereits viel Routine in ihrer Tätigkeit. Darum bedarf es auch keiner

Jour fixe oder großer Besprechungen, bei denen alle VermittlerInnen zusammenkommen, sondern man treffe sich, wenn man im Haus unterwegs ist.

Als nächstes frage ich nach jenen Zielen, die sich die Vermittlung stellt. Gabriele Helke erwähnte bereits, dass ein Ziel darin bestehe, im Betrachten der Bilder die Freude am Museum zu erwecken. Das dürfe nicht fad sein, sondern solle einen Kontrapunkt zur Schule darstellen, wo Kinder sich im Gegensatz zum Frontalunterricht bewegen und gestaltend mitwirken könnten. Klar äußert sie, dass Museumspädagogik nicht die Arbeit an den Schulen ersetzen kann, sondern als Ergänzung gedacht ist. Nun bin ich neugierig, mit welchen Mitteln und Methoden dies erreicht wird, und frage weiter, ob Programme bisweilen auch scheitern. Daraufhin sucht Gabriele Helke einiges an Material zusammen und zeigt mir ein Bilderrätsel, bei dem falsch montierte Bildausschnitte richtig zuzuordnen sind. Sie bemerkt, dass die Kinder meist viel zu schnell die Rätsel lösen. Ein weiteres Beispiel liefert ein Arbeitsmaterial, in dem von den Kindern Sprechblasen der Protagonisten ausgefüllt werden können. Dies werde jedoch von vielen Volksschülern weniger gut angenommen als vermutet. An ein Scheitern von Programmen erinnert sich Gabriele Helke nicht, erwähnt aber, dass Bewegung sehr wichtig sei und die Kinder an verschiedene Plätze geführt würden. Meine Frage nach einem eigenen Raum für Kinder verneint sie mit der Begründung, dass nicht genug Platz dafür vorhanden sei, scheint aber auch nicht sonderlich zermürbt darüber, weil ein abgeschlossener Raum ihrer Meinung nach wieder an Schule erinnern würde.

Zum Schluss möchte ich noch wissen, ob und wie der Erfolg der Vermittlungen gemessen wird. Dazu vermerkt Gabriele Helke, dass das Team des Kunsthistorischen Museums oft gutes Feedback erhalte und PädagogInnen und Kinder immer wieder kommen, wo hingegen sie von Fragebögen nicht überzeugt sei.

5.4 Gespräch mit Brigitte Hauptner, Belvedere

Nach einem ausführlichen Telefonat konnten wir einen gemeinsamen Termin finden, obwohl im Belvedere im Moment sehr viel zu tun ist. Susa Cerepak und Brigitte Hauptner leiten gemeinsam die dortige Kunstvermittlung. Nach einer kurzen Begrüßung steigen Brigitte Hauptner und ich gleich in meine Fragen ein, da ihr nächster Termin schon geplant ist. Auf meine erste Frage, zu welchem Zeitpunkt der kuratorischen Arbeit die Vermittlung eingebunden werde, antwortet Brigitte Hauptner, dass dies so bald wie möglich geschehe, es aber von den KuratorInnen abhänge, wann Themen, Chronologie, und Hängung feststehen. Sobald jedoch die Ankündigung hinausgehe, könne mit dem Prozess begonnen werden. Dazu legen die KuratorInnen dem Vermittlungssteam ein Konzept vor, das in kleinen Teams besprochen werde. Bei der Entwicklung der Programme sei besonderes Augenmerk darauf gelegt, dass viele der VermittlerInnen beteiligt werden, da diese die meiste praktische Erfahrung im Umgang mit Kindern hätten. An dem Konzept arbeiten also zwei fixe Mitarbeiterinnen, welche auch die Verantwortung tragen, und zwischen 15 bis 20 freie MitarbeiterInnen. Nach Ausarbeitung der Unterlagen werden diese an alle VermittlerInnen versandt, damit die Vorbereitung beginnen kann. Zwar seien nicht alle MitarbeiterInnen direkt beteiligt, doch gebe es Workshops, in welchen die Programme durchgespielt würden und an denen alle teilnehmen. So ist es möglich, auf dem gleichen Stand zu sein und auch noch Adaptierungen vorzunehmen. Die Entwicklung der Vermittlungsprogramme dauerte erfahrungsgemäß nur wenige Wochen, denn meistens müsse es rasch gehen, obwohl sich Brigitte Hauptner oft mehr Zeit wünscht. Die Frage, ob jede Person im Team, also die EntwicklerInnen und die VermittlerInnen selbst Vermittlungen mit Kindern durchführen, verneinte Brigitte Hauptner. Vom Zeitfaktor her sei es leider nur ganz selten möglich, dass die Leitung der Kunstvermittlung selbst Führungen und Gespräche übernimmt. Dafür werde zu Beginn jedes Programm ausführlich beobachtet, so dass gerade neue Programme einer permanenten Modifikation unterworfen sind.

Da mich interessiert, ob KuratorInnen auch das Vermittlungsprogramm mitgestalten, erwähnt Brigitte Hauptner, dass dies nur in sehr seltenen Fällen

vorkomme, dass sich aber im Augarten-Contemporary durchaus engagierte Leute befinden, denen ein Gesamtkonzept wichtig sei. Meine nächste Frage betrifft die Weiterbildung im pädagogischen Bereich, zu der Brigitte Hauptner anmerkt, dass die Mitglieder des Vermittlungsteams aus vielen Sparten stammen; zum Beispiel gebe es KindergärtnerInnen und LehrerInnen im Team genauso wie PfadfinderbetreuerInnen, die allesamt Wissen und Erfahrungen einbringen. Auch fänden immer wieder Schwerpunkttreffen statt wie beispielsweise zum Thema: Erste Hilfe, Unfälle, schwierige Situationen. So werde ein Erfahrungsaustausch gefördert, ohne ProfessionistInnen von außen dazuzuholen. Zudem könne von Seminarangeboten Gebrauch gemacht werden, die jedoch kostenpflichtig sind; solche Angebote betreffen zum Beispiel das Thema „Audioguide“. Der Austausch unter den VermittlerInnen und dem verantwortlichen Team finde immer wieder in gemeinsamen Treffen statt. Ich frage, ob es auch institutionsübergreifende Treffen gibt; Brigitte Hauptner weiß, dass die MitarbeiterInnen untereinander bekannt sind, da sie auch in anderen Museen beschäftigt sind. Außerdem gebe es gegenseitige Guideführungen und Besuche, die eine gute Vernetzung ermöglichen und nicht nur durch Verbände geschürt, sondern via Internet durchaus privat organisiert seien.

Als wir zu den Themen Inhalte und Methoden kommen, wo ich als erstes danach frage, wie Vermittlungsprogramme für Kinder „altersadäquat“ gestaltet werden können, beschreibt Brigitte Hauptner den Ablauf und die für sie gültigen Faustregeln folgendermaßen:

Für den Ablauf werde zunächst eine Einführungsrunde gehalten, in der Museumsregeln besprochen würden, was man im Museum dürfe und was nicht, was sehr wichtig sei. Anschließend werde die Gruppe meist in zwei Teile geteilt, maximal 15 Kinder je Gruppe, Faustregel: je kleiner die Kinder, desto kleiner die Gruppen. Danach werde gemeinsam betrachtet und besprochen. Als letzter Punkt komme bei jüngeren Kindern die praktische Arbeit, während man bei älteren Kindern nie sicher sein könne, ob sie praktische Tätigkeit mögen oder lieber noch weiter sprechen; gerne hätten sie auch Arbeitsaufträge und Bögen zum Bearbeiten. Die Abschlussrunde diene der Reflexion,

je nach Belieben mit beiden Gruppen im Austausch oder weiter im kleinen Team. Wichtig dabei ist Brigitte Hauptner, dass die Kinder frei von der Leber weg reden dürfen und nicht aufzeigen müssen. Der Schulcharakter habe im Museum nichts verloren. Die Kinder sollen Spaß haben, Museum soll nicht als fad und uninteressant empfunden werden. Bei Volksschulkindern werden die Bilder vorab ausgewählt, Oberstufen hingegen suchen mit der VermittlerIn die Themen und Bilder selbst aus. Dabei werde aber individuell auf die Kinder eingegangen, denn sie sollen dort abgeholt werden, wo sie stehen, und Brigitte Hauptner ist überzeugt, dass Erfahrung mit Kindern ganz besonders wichtig für diese Aufgabe ist.

Auf die Frage, welche Formate es gibt, erzählt Brigitte Hauptner von Familientagen, Schulklassenführungen für alle Altersstufen und von Kindergärten und Hortgruppen. Alle Kinder könnten hier optimal betreut und geführt werden und die VermittlerInnen modifizieren nach Bedarf ihre Arbeit selbst. Nach allfälligen Scheitern von Vermittlungsprogrammen befragt, sagt Brigitte Hauptner, dass es schon vorkommt, dass man sich etwas überlegt habe, was von den SchülerInnen nicht gut angenommen wird. Dann werde es künftig einfach weggelassen. In diesem Zusammenhang erwähnt sie ebenfalls, dass SchülerInnen bei Wienwochen oft von der Fülle an Eindrücken so überfordert seien, dass sie keine Aufgaben erledigen wollen sondern nur erledigt sind. Mit Stolz verkündet Brigitte Hauptner, dass es nun auch ein Atelier im Belvedere gibt, als ich gerne wissen möchte, ob es auch eigene Räumlichkeiten und Materialien für Kinder gibt. Zuvor waren Multifunktionsräume genutzt worden, in welchen aber sehr acht gegeben werden musste, und von diversen Maltechniken konnte bisher keine Rede sein, doch nun sei mit dem Atelier eine neue Ära eingeläutet und seit März können Kinder im Anschluss an den Museumsbesuch nach Herzenslust diverse Maltechniken ausprobieren. Was gesehen wurde, wird also umgesetzt.

Um nochmals auf die Inhalte zu sprechen zu kommen, möchte ich erfahren, was Brigitte Hauptner als vermittelnswert empfindet. Dazu erklärt sie, dass das jeweils Wichtigste und Wesentlichste, also der Kern einer Ausstellung, auch bei den Kindern ankommen solle. Als Beispiel nennt sie einen Künstler,

der als Mensch dargestellt wird, wie er war, was ihn interessiert hat, welche Techniken er angewendet hat, wie seine Bilder gemacht sind. Aber auch verschiedene Techniken wie die Freskomalerei, die Unterscheidung zwischen Marmor und Kunstmarmor oder die Frage, wie Ölfarbe entsteht, werden zum Thema gemacht und sollen mit allen Sinnen aufgenommen werden. Auf die Frage, wie man sich das vorstellen könne, geht Brigitte Hauptner auf das Begreifbar-Machen ein und spricht von Marmor-Tasten und Farbe-Riechen. Dabei kommen wir auf das ihr wichtige Anliegen von der Einbeziehung seh-schwacher und blinder Menschen zu sprechen. Dabei handelt es sich um ein ganz neues Thema, das noch in den Kinderschuhen steckt, doch erste Erfolge bei der Messerschmiedausstellung konnten bereits erzielt werden, wo mit Handschuhen von blinden Kindern und Erwachsenen die plastischen Köpfe, welche der Künstler gestaltete, ertastet wurden. Auch im Internetbereich gebe es im Bereich der sehschwachen Menschen einiges zu tun, doch wirkt Brigitte Hauptner sehr engagiert und zuversichtlich, was dieses Thema betrifft. Die Anders-Seh-Führungen, die eigentlich Tast-Führungen sind, gibt es seit Anfang dieses Jahres und sie werden sicher eine große Herausforderung für das Belvedere und in weiterer Folge für andere Museen sein.

Meine letzte Frage bezieht sich auf Erfolgskontrolle und Dokumentation. Dazu zeigt mir Brigitte Hauptner Konzeptmappen und stellt fest, dass man immer wieder auf bereits bewährte Konzepte zurückgreife. Auch Fragebögen und Besucherbefragungen würden durchgeführt, was jedoch Sache der Marketingabteilung wäre. Erfreut sei sie darüber, dass sich bereits ein Stamm-publikum gebildet habe, welches immer wieder gerne die Kinderprogramme für Schulexkursionen wähle; denn dies könne sicherlich als Erfolg betrachtet werden.

5.5 Gespräch mit Claudia Ehgartner, Museum moderner Kunst

Das Treffen mit Claudia Ehgartner findet im Cafehaus des Museums moder-ner Kunst statt. Zu Beginn erzählt sie über die lange Tradition der Auseinan-dersetzung mit Kindern im Museum, die bereits im Palais Lichtenstein und im

20er Haus begann. Meine Frage, zu welchem Zeitpunkt und für welchen Zeitraum der kuratorischen Vorbereitung das Vermittlungssteam eingebunden wird, sagt Claudia Ehgartner, dass dies sehr unterschiedlich sei. Im Moment seien sie gerade mit einer Ausstellung beschäftigt, die im Juni anlaufen wird. Der Prozess sehe so aus, dass sich das Team mit den KuratorInnen trifft und das Konzept vorgestellt wird. Anschließend bespreche sich das Team separat, das aus drei MitarbeiterInnen zusammengesetzt ist, unter denen zwei EntwicklerInnen sind um sich verschiedene Formate zu überlegen wie zum Beispiel: Programme für Kinder, Familien, Schulen und Erwachsene. Beim Treffen zum Thema Kinderprogramme werden Methoden und Formate besprochen. Danach wird ein Konzept verfasst, welches auch in der Verantwortung des Vermittlungsteams liegt. Dieses werde den VermittlerInnen, ungefähr 15 freie MitarbeiterInnen, vorgestellt und gemeinsam besprochen. Es gebe mittlerweile eine umfangreiche Dokumentation über Vermittlungsprogramme, die in Jahre gegliedert, einen guten Überblick geben und immer wieder Anregung für die nächsten Vorhaben bieten kann.

Meine nächste Frage bezieht sich darauf, ob die EntwicklerInnen der Konzepte auch selbst Führungen machen, worauf Claudia Ehgartner sagt, dass sie selbst beispielsweise nächsten Sonntag den Familiennachmittag gemeinsam mit einer Kollegin begleite und dass es ihr sehr wichtig sei, Theorie und Praxis zu verbinden. Das sei ihrer Meinung nach auch eine Qualitätssicherung, weil anhand der Theorie die Praxis reflektiert werden kann. Sie erzählt auch, dass es regelmäßig Zusammenkünfte gibt, wo interessante Bücher aus dem Bereich Kunstvermittlung und Pädagogik gemeinsam gelesen und besprochen werden. Hier finde rege Weiterbildung auf verschiedenen Gebieten statt. Der Austausch mit anderen Institutionen sei durch die VermittlerInnen gegeben, die auch in anderen Museen arbeiten, sowie durch gegenseitige Einladungen.

Zum Thema Inhalt und Methoden stellt sich die Frage nach Zielen und Wichtigkeit von Inhalten. Claudia Ehgartner erzählt, dass sie von den Werken ausgehe und ihr Ziel, Moderne Kunst vorzustellen, als Prozess ansehe. Kinder sollten Freude daran haben, so dass es während des Kunstgespräches, wel-

ches sie nicht als „Führung“ bezeichnet haben möchte, zu einer lustvollen Auseinandersetzung und einer interessanten Begegnung mit Moderner Kunst komme. Inhalte könnten wichtig sein, doch komme es auf die Gruppe an, wie viel jeweils sinnvoll sei. Claudia Ehgartner wünscht an dieser Stelle der Begegnung Autorität abzugeben und sich einzufühlen in das, was von der Gruppe komme. So schlagen die Kinder selbst vor, worüber sie sprechen wollen, und wählen Werke aus. Je nach Bedarf werde das Grundkonzept von den VermittlerInnen adaptiert. Claudia Ehgartner erwähnt auch, dass es ihr immer besonders wichtig sei, den richtigen Einstieg zu finden. Um ein Gefühl für die Gruppe zu bekommen, frage sie die Kinder, woher sie kommen und was sie vorher gemacht haben. Da sie selbst dem Bereich der Kinderpädagogik entstammt, hat sie viel Erfahrung im Umgang mit Kindern verschiedener Altersstufen und stellt sich durch das Kennenlerngespräch auf die Gruppe ein.

Meine Frage nach Raum und Gruppengröße beantwortet Claudia Ehgartner mit dem Vorschlag, dass wir beide gemeinsam ins Atelier gehen, während sie erläutert, dass sie mit Schulklassen, aufgeteilt in Gruppen von je acht Kindern pro BetreuerIn, in einer Zeitspanne über 90 Minuten arbeite, damit jeder seinen Platz in der Gruppe finde. Nach dem Gespräch vor Originalen werde dann im Atelier von den Kindern selbst Hand angelegt. Es gebe immer Schwerpunkte sowie verschiedene Techniken, die für die anschließende Arbeit im Atelier vorgestellt werden, aber auch Spiele und andere Beschäftigungsmöglichkeiten, die jeweils zum Thema der Ausstellung passen.

Als ich zuletzt noch in Erfahrung bringen möchte, wie es sich mit der Erfolgskontrolle verhalte, meint Claudia Ehgartner, dass sie von Fragebögen eher wenig halte.

5.6 Dichte Beschreibung das Kunsthistorische Museum

Die 3. Klasse einer Volksschule aus dem 18. Bezirk trifft im Kunsthistorischen Museum ein. Die Kinder haben kein Vorwissen zum Thema der Ausstellung „Arcimboldo“. Die Vermittlerin bittet die Gruppe, sich in die Mitte des

Raumes zu stellen, und verschwindet kurzfristig mit einer der BetreuerInnen. Dann fordert sie die Kindergruppe auf, sie in die Garderobe zu begleiten. Da die Garderobe um 10.12 Uhr überfüllt ist, warten die Kinder auf den Stufen, bis sie in die Garderobe vordringen können. Die Kinder geben die Straßenkleidung ab und gehen mit zwei Betreuerinnen und einer Vermittlerin um 10.25 Uhr los. Die Vermittlerin veranlasst vor dem ersten Objekt einen Halbkreis zu bilden: „Guten Morgen ohne Sorgen, die Rechenarbeit habt ihr heut schon erledigt, jetzt kommt die Ausstellung. Bitte, heut sind viele Leute hier, daher bitte kein Tratschen.“ Ein Künstler wird vorgestellt, welcher sich von Arcimboldo inspirieren ließ, und eine Figur aus pastellgefärbten Teddybären gestaltete. Die Vermittlerin stellt die Frage: „Kennt ihr das Wort Inspiration?“ und beantwortet die Frage selbst mit: „Ja, gell?“ Bei der Bildbesprechung wird erzählt, dass Arcimboldo, da er KünstlerInnen beeinflusst, noch immer aktuell ist. Nachdem die Kinder sich zu unterhalten beginnen, sagt die Vermittlerin: „Wenn ihr redet, hör ich auf, ihr wollt ja was hören.“ Im nächsten Raum wird vor einem Bild Halt gemacht, welches die Kaiser vorstellt, für die Arcimboldo gearbeitet hat. Die Herrschernamen werden besprochen und die Vermittlerin fragt, ob unter den Kindern auch jemand so heiße. Tatsächlich gibt es einen Max. Die Vermittlerin erzählt, wie Arcimboldo an den Kaiserhof kam, und auch von Prag und fragt, ob eines der Kinder schon in Prag war. Ein Kind ist vorbeigefahren, ein Kind kennt Prag. Die Vermittlerin fragt, ob es im Hradschin gewesen sei oder den Veitsdom gesehen habe. Die Fragen werden nicht beantwortet. Die Vermittlerin sagt: „Nun werde ich euch den Künstler vorstellen.“ Beim nächsten Bild wollen sich einige Kinder am Boden hinsetzen. „Hinsetzen ist nicht so eine gute Idee“, bemerkt die Vermittlerin. Sie fragt, wie der Künstler ein Selbstportrait mache, worauf ein Kind antwortet: „Mit dem Spiegel.“ „Ja sogar mit zwei Spiegeln“, antwortet die Vermittlerin. Sie geht weiters auf die Kleidung der Figur und die eingeschriebene Jahreszahl ein. Sie fragt nach der Zahl und ein Kind nennt diese. „Du bist gescheit, du hast es vom Schild heruntergelesen. Wo ist aber die Zahl im Bild?“ Sie gibt einen Hinweis. Die Kinder finden die Zahl und zeigen hin. „Ja, bravo“, sagt die Vermittlerin. Sie erzählt, dass diese ein Hinweis auf sein Geburtsjahr sei, was aus anderen Unterlagen nicht hervorgehe. Sie fragt, wor-

aus der Kopf gebaut ist. „Papier“ sagen einige im Chor. „Bravo! Papier, Papierstreifen. Wisst ihr, was mir am besten gefällt? Das Ohrwaschl.“ Die Kinder suchen das Ohr der Figur und betrachten die eingerollte Papierschlange. „Jetzt zeig ich euch die Kaiserliche Familie. Auch Kaiser waren einmal Babys.“ Sie zeigt auf ein Familienbild, auf dem auch ein Baby in einem Korb zu sehen ist. „Maximilian und Gemahlin – das braucht ihr jetzt noch nicht zu wissen, aber in ein paar Jahren werdet ihr euch damit plagen. Max hat seine Cousine geheiratet. Heute weiß man, dass es innerhalb der Familie zu Erbkrankheiten kommen kann, aber früher war es üblich unter Familienmitgliedern zu heiraten. Die Namen der KaiserInnen regen die Kinder an, wieder die Namen der eigenen Runde zu sagen. Es gibt einen Philipp und eine Anna. Es wird lauter, die Lehrerin der Klasse ermahnt diese. „Meine Lieben, schaut einmal in diese Vitrine“, sagt die Vermittlerin. Die Kinder wollen hineinschauen, werden aber von der Lehrerin zurückgedrängt. „Jetzt erzähl ich wieder was, soweit es bei dem Lärm möglich ist“, sagt die Vermittlerin und erklärt die Bilder an der Wand, die in der Vitrine gespiegelt sind, woraus sich Köpfe ergeben. „Wer will wissen, wie der Kaiser die Bilder aufgehängt hat?“ Niemand antwortet. „Ich sag es euch nicht, weil ich es nicht weiß. Man weiß es nicht; nur wo die Bilder hingen, kann ich euch erzählen. Gehen wir mal da rüber.“ Die Kinder folgen zu einer großen Vitrine, die mit Gefäßen gefüllt ist. Die Vermittlerin erzählt über die Kunst und Wunderkammern und ihre Bedeutung. Sie fragt, wer schon einen Bergkristall gesehen habe. Ein Kind beschreibt ihn und wird von der Lehrerin ermahnt. Die Vermittlerin hört zu und geht darauf ein. Beim nächsten Bild fragt die Vermittlerin die Kinder in den vorderen Reihen: „Versteht ihr mich?“ Sie erklärt die „Jahreszeitenbilder“ und die Bilder der „Vier Elemente“ und die Idee dahinter. Sie fragt nach den vier Elementen, welche die Kinder im Chor sagen: „Erde, Wasser, Feuer und Licht“, was von der Vermittlerin auf Luft ausgebessert wird. Das „Herbstbild“ wird besprochen und die Kinder assoziieren mit Herbst: „Schwammerlsuchen, Kürbis, Halloween und Weinlese.“ Die Vermittlerin fragt, aus welcher Frucht der Ohrring gemacht sei. Die Kinder wissen es vorerst nicht, erst als die Vermittlerin den ersten Buchstaben nennt und die Farbe Blau sagt, kommt im Chor das Wort „Feige“. Als nächstes wird das Bild „Erde“ besprochen. „Arcimboldo hatte die

geniale Idee, das Werk aus Tieren im Wald zu gestalten. Seht mal, wer ist auf dem Fuchs?“ Die Kinder finden den Fuchs nicht. Die Vermittlerin weist auf die Stelle, wo der Fuchs gemalt ist. Ein Kind sagt: „So sieht kein Fuchs aus.“ Die Vermittlerin sagt: „Oh ja! Dort oben ist ein Hase, daneben ein Elefant“, und erzählt die Geschichte vom Elefanten Soliman und dem kleinen Mädchen und dass der Elefant für die Wunderkammer ausgestopft wurde. Die Vermittlerin weist auf einen Porzellanobststeller, der neben dem besprochenen Bild positioniert ist. „Wer hat Lust, die Früchte zu kosten?“ fragt sie in die Runde. Sie fordert die Kinder auf, Platz zu tauschen, damit alle etwas sehen können, und geht danach zum nächsten Bild, worauf alle Kinder nacheilen. Sie bespricht den Sommer und zählt alle Früchte auf, welche hier zu sehen sind. Sie fragt, aus welchem Land der Mais komme, und sagt dann, dass er aus Amerika stammt. Sie fragt, was 1492 war, und erklärt, dass es einen Herren namens Christoph Columbus gegeben habe. Ein Kind sagt, dass er Indien gesucht habe, worauf die Vermittlerin sagt: „Du hast vollkommen Recht.“ Sie fragt: „Wie heißt das Gemüse da unten? Das wisst ihr aber schon! A A A Artischocke. Die kann man in der Dose kaufen. Gehen wir jetzt zum Frühling. Schaut doch mal zwischen die Lippen. Was ist da für eine Blume?“ Ein Kind sagt, dass es ein Gänseblümchen sehe. „Nein, jetzt ist Mai“, sagt die Vermittlerin, worauf ein Kind „Maiglöckchen!“ ruft. Die Vermittlerin erklärt, dass der Frühling guten Atem habe, also gut rieche. Beim Winterbild geht die Vermittlerin auf die Zitrusfrüchte und deren damalige Seltenheit ein. Dann sagt sie: „Wisst ihr, wann ich die erste Orange bekommen habe? In den 60er Jahren einmal im Jahr im Nikolosackerl.“ Nun wird noch das „Fischbild“ besprochen. Die Vermittlerin nennt einige Fische. Ein Kind ruft: „Das Ohr ist eine Muschel“. „Nein es ist eine Schnecke“, sagt die Vermittlerin und erklärt den Unterschied zwischen den beiden. Sie fragt, wo die Kinder Korallen entdecken können. „Da unten“, sagt ein Kind, worauf die Vermittlerin erwidert: „Ja, aber vor allem da oben.“ Nach einigen Erklärungen über den Wal fordert sie auf: „Kinder, gehen wir zu den Rüstungen“, worauf einige Buben begeistert einstimmen: „Ja, Rüstungen“. Anschließend bleibt die Gruppe noch bei Zeichnungen stehen, auf denen Kostümwürfe zu sehen sind, und die Vermittlerin erzählt von der damaligen Aufgabe Arcimboldos, große

Feste am Hof zu organisieren. Sie beendet die Führung mit den Worten: „Ich bin jetzt am Ende, ihr wart sehr brav, obwohl es so laut hier war.“ Damit meint sie den starken Lärmpegel in den Ausstellungsräumen. „Ich hoffe, es bleibt euch Arcimboldo in guter Erinnerung“, meint sie abschließend, und die beiden Lehrerinnen sagen: „Es war ganz toll.“ Dann verlässt die Schulklassen den Ausstellungsbereich und wird von der Vermittlerin zur Garderobe begleitet.

5.7 Dichte Beschreibung das Belvedere

Die 2. Klasse einer Volksschule im 13. Bezirk kommt ins Belvedere, um die Ausstellung „Dieträumenden Knaben“ zu besuchen. Das Vermittlungsangebot wird eine Stunde und 30 Minuten dauern, wobei der Aufenthalt im Museum eine Stunde beträgt, während die restliche Zeit für das Atelier reserviert ist. Kinder und Betreuerinnen geben ihre Garderobe ab. Anschließend wird die Gruppe geteilt; sodann beginnen Begrüßung und Vorstellung im Kassenraum. Zwölf Kinder folgen fünf Minuten nach 10 Uhr gemeinsam mit einer Betreuerin der Vermittlerin in einen Saal, in dem die Büste Oskar Kokoschkas aus Stein aufgestellt ist. Ein Elternteil eines der Kinder ist im Belvedere beschäftigt, daher besteht ein Naheverhältnis zum Museum. Die Kinder sind sowohl auf Oskar Kokoschka als auch auf das Museum vorbereitet. Fragen der Vermittlerin, wer das Schloss erbaut habe und mit welchem Material der Saal ausgekleidet sei, werden spontan beantwortet. Obwohl nicht alles richtig ist, bessert die Vermittlerin nicht aus. Sie erzählt, dass die Büste Kokoschkas von dem Bildhauer Hrdlicka gefertigt wurde, und geht anschließend in den letzten Saal der Ausstellung. Dort setzt sie sich auf den Boden und holt aus einem mitgebrachten Sack Sticker hervor. Die Kinder setzen sich rund um die Vermittlerin und sind sehr lebendig; ihre Lehrerin steht daneben. Die Vermittlerin sagt: „Schschsch, jetzt red mal ich. Auf diese Sticker schreibt ihr eure Namen drauf...“ Sie erklärt, wie man das Papier abbekomme, um die Dinger auf die Kleidung zu kleben. Als ein Kind verlautet: „Ich brauch auch einen Stift“, antwortet sie: „Jeder bekommt einen Stift, nur die Ruhe.“ Ein Kind möchte wissen, ob es seinen ganzen Namen draufschreiben solle, wor-

aufhin die Vermittlerin signalisiert, dass dies jeder für sich entscheiden könne. Auch sie schreibt zu den Worten: „Ich heiße [...]“⁶⁸ ihren Namen auf einen Sticker und bemerkt: „Ihr wisst, ihr seid in einem Museum. Was darf man nicht?“ Die Kinder antworten durcheinander: „Laut sein, Bilder berühren, wenn man die Bilder angreift, geht der Alarm los.“ Die Vermittlerin weist darauf hin, dass der Schweiß auf den Händen schlecht für die Oberfläche der Bilder ist. Ein Kind fügt hinzu: „Man darf nichts herumschmeißen.“ Ein anderes erzählt, dass es Touristen beobachtet habe, die ganz nah an die Bilder herangegangen seien. Mit dem Aufruf: „So, jetzt beginnen wir mal“ beendet die Vermittlerin die Diskussion, will aber von den Kindern wissen: „Wer weiß, wie Oskar Kokoschka aussieht?“ Jenes Kind, dessen Elternteil im Belvedere beschäftigt ist, zeigt auf, aber die Vermittlerin bestimmt: „Du darfst es nicht verraten.“ Sie nimmt aus ihrem Sack zwei Fotos von Oskar Kokoschka und zeigt sie herum. „Wann wurde Oskar Kokoschka geboren?“ fragt sie und einige Kinder antworten: „1886.“ „Ja, richtig“, entgegnet die Vermittlerin, „ihr habt in der Schule darüber gesprochen, ja, sehr gut!“ Die Kinder rangeln um die Fotos, weshalb sie einwendet: „Deshalb hab ich 2 Bilder mitgebracht. Ihr müsst nicht grantig sein deswegen. Jetzt wisst ihr, wie er aussieht, beschreibt mal das Bild.“ Sie weist auf ein Werk hinter ihrem Rücken, auf dem Oskar Kokoschka mit einer Frau zu sehen ist. Ein Kind bemerkt: „Da sind drei Menschen.“ Die Vermittlerin wiederholt den Satz, das Kind korrigiert sich selbst: „Nein, zwei Menschen.“ Auf die Frage, wie man ein Bild nenne, auf dem der Künstler selbst dargestellt ist, erhält die Vermittlerin keine Antwort, sondern verkündet: „Selbstbildnis.“ Sie fragt, was man im rechten oberen Teil sehen könne, worauf ein Kind: „Holzgestell“ von sich gibt. „Ja, aber, wie nennt man das?“ bohrt die Vermittlerin weiter. „Mit ‚S‘ beginnt es, ich hab eine kleine mitgebracht.“ Sie packt eine Miniaturstaffelei aus Holz aus, stellt diese neben sich und verkündet: „Staffelei nennt man das.“ Auch Pinsel und Farben holt sie aus dem Sack und fragt, wie die Farben gemacht werden. Einige Kinder antworten: „Wasserfarben, Ölfarben.“ „Ja, Ölfarben brauchen lange zum Trocknen. Wie stellt man die her? Heute kann man sie in Tuben

⁶⁸ Persönliche Daten wurden ausgespart.

kaufen. Konnte man das früher auch?“ Ein Kind weiß: „Aus Steinen wird es gemacht. Es gibt ein ganz wertvolles Blau.“ Die Vermittlerin lobt sein Wissen und erklärt, wofür man das besondere Blau verwendet habe. Ihre Frage, wie man aus Steinen Farbe gewinnen könne, beantworten einige Kinder mit: „Zerreiben.“ „Dann hat man Pulver, was gibt man dazu?“ setzt die Vermittlerin fort. „Wasser“, sagen die Kinder. „Nein, Nussöl zum Beispiel,“ erklärt die Vermittlerin, und dass auch Eidotter dazugemischt wurde. Das Kind mit dem Belvedere-Hintergrund erzählt vom Tafelbild und davon, was es bei einer anderen Führung hörte. Die Vermittlerin fragt, woraus Leinwand bestehe, und führt die Kinder mit dem Einwurf: „Was steckt denn in dem Wort?“ zur Antwort hin. „Lein und Wand“, sprudelt es aus einem heraus. „Ja, das Wort Leinen habt ihr schon gehört.“ „Ja“, meinen ebenfalls die Kinder. Sie zeigt ihnen mitgebrachten Leinenstoff, den die Kinder berühren können. Dann erzählt sie etwas über das Grundieren und fragt, was nachher mit der Leinwand passiere. Ein Kind sagt: „Es wird gespannt und angetuckert.“ „Ja, damit sie ganz gespannt wird, ist sie bei großen Leinwänden angenagelt.“ Ein Kind erzählt eine Geschichte, worauf die Vermittlerin lobt: „Ja, sehr gut, ihr wisst ja schon sehr viel. Ihr wisst, Oskar Kokoschka ist ein Maler, ganz früh hat er schon gelernt zu malen. Wie alt war er, wenn er 1886 geboren wurde, im Jahr 1905?“ Flott rechnet ein Kind die Zahl 19 aus. Nun sollen die Kinder im Raum ein Bild nach einem mitgebrachten Bildausschnitt suchen. Ganz rasch versammelt sich die Truppe beim richtigen Werk. „Dachte ich mir, dass ihr das gleich findet. Warum schreibt Oskar Kokoschka immer O.K.? Seine Initialen sind das. Felix, was wäre das bei dir?“ „F.N.“ sagt Felix, ohne dass das Wort Initialen näher erklärt werden muss. Auch andere Kinder fragt die Vermittlerin nach ihren Anfangsbuchstaben, doch alle Kinder sprechen durcheinander. „Schschsch, kommt und schaut euch das Bild an. Was könnt ihr erkennen?“ fragt sie. „Eine Frau“, sagt ein Kind ganz spontan. „Warum ist das eine Frau?“ „Wegen dem Gesicht“, entspinnt sich ein Dialog. Die Vermittlerin liest vor, wie das Bild heißt, woraus hervor geht, dass ein Mann abgebildet ist. „Es ist also ein Mann, kann man gar nicht glauben; was hat der Mann auf dem Kopf? Ein Turban ist das, und er trägt einen Kaftan, so nennt man diese Kleidung im Orient. Die Kleidung hat viele Rot-Töne. Wie viele könnt

ihr erkennen?“ fragt sie und antwortet selbst, indem sie verschiedene aufzählt. Sie fragt weiter: „Warum verkleidet sich der Mann?“, worauf ein Kind meint: „Weil er einfach will.“ „Wann verkleidet ihr euch?“ fragt sie erneut. Die Kinder zählen auf: „Fasching, Halloween“, und die Vermittlerin ergänzt: „Es war damals ganz modern, sich nach verschiedenen Themen zu verkleiden.“ Sie geht noch auf die Maltechnik ein und zeigt, dass Oskar Kokoschka dieses Bild aus Farbflecken zusammensetzte, während beim ersten Bild deutlich Pinselstriche zu erkennen sind. Auch dass Oskar Kokoschkas Malweise sich verändert habe, wird von ihr erwähnt. Ihrer Aufforderung: „Nun sehen wir uns noch andere Bilder an, um sie zu vergleichen“, kommen alle gerne nach, und auf dem Weg zum nächsten Bild kommen sie an der Stoffpuppe „Alma Mahler“ vorbei, die im Raum sitzt. Die Kinder bleiben stehen, und die Vermittlerin fragt, ob es Fragen zur Puppe gebe, während sie auf ein Foto von Alma Mahler zeigt. Dass diese die Freundin von Oskar Kokoschka war, erzählt sie, und dass eine Puppenmacherin versuchte, die weiche, zarte Haut nachzubilden. Als ein Kind wissen möchte, warum die Puppe kein Kleid anhat, entgegnet die Vermittlerin: „Gute Frage! Sehen wir uns die Bilder an, ihr seid neugierig.“ „Warum hat sie so fette Busen?“ will ein anderes Kind wissen, worauf es als Antwort bekommt, dass Frauen Brüste haben. Sie sagt, dass die Kinder die Puppe ganz sanft angreifen dürfen und dass sich die Lippen echt anfühlen. Die Kinder fühlen die Lippen und vergleichen sie mit ihren eigenen Lippen. Die Vermittlerin erzählt, dass Oskar Kokoschka Alma auch nackt sah und dass sie auf den Fotos, welche die Puppenmacherin erhielt, ebenfalls nackt war. Sie wusste daher nicht, welche Kleidung Alma trug. Sie setzt fort, dass Oskar Kokoschka die Puppe machen ließ, weil er Alma vermisste, als sie ihn verlassen hatte. Die Kinder streicheln die Puppe weiter, bis die Vermittlerin beschließt: „So, jetzt ist es aber wieder genug.“ Sie geht zur nächsten Station im anderen Raum und bleibt vor einem Ölgemälde stehen. Sie beschreibt das Bild und bespricht, dass die Hände der beiden Personen auf diesem Bild von besonderer Bedeutung sind. Auf ihre Frage, was an diesem Werk ungewöhnlich sei, bemerkt eines der Kinder: „Es ist ganz anders gemacht. Da sind so Striche.“ Die Vermittlerin wiederholt: „Ja, ganz anders gemacht, da war er noch ganz jung. Woraus könnten die Striche

sein? Mit einem Pinselstiel. Warum hat er das gemacht?“ Ein Kind vermutet: „Um es noch genauer zu machen.“ „Ja, um etwas zu betonen“, bestätigt sie und erzählt eine Geschichte aus Kokoschkas Jugend, als dessen Vater wollte, dass Oskar Zeichenlehrer würde. Sie erzählt auch, dass er mit den Strichen bei den Händen Bewegung andeuten wollte, und vergleicht dies mit Comics. Als die Kinder fragen, warum die Hände des abgebildeten Mannes so rot sind, antwortet die Vermittlerin: „Es blutet nicht, wie Julia geglaubt hat. Gute Frage, die schwer zu erklären ist. Der Mann ist der, der die Dinge in die Hand nimmt. Deshalb hat die Frau auf dem Bild so helle Hände.“ Die Vermittlerin kommt wieder auf Oskar Kokoschka zu sprechen, indem sie erklärt: „Genau so wie ihr lesen lernen müsst, hat der Künstler zeichnen gelernt. In vielen, vielen Stunden hat er sich das angeeignet. Für die Haut hat er viele verschiedene Farben verwendet.“ „Wir haben nur eine Farbe im Gesicht“, stellt ein Kind fest. „Bist du sicher?“ kontert die Vermittlerin. „Es kommt auch auf das Licht an, und im Sommer werden wir braun. Seht mal Kinder, steht auf und kommt näher! Was kann man da sehen? Die Punkte da!“ „Finger!“ rufen einige Kinder. „Ja, Fingerabdrücke; habt ihr schon mal mit Fingerfarben gemalt?“ fragt sie und die Kinder bejahren. Ein Kind sagt: „Hier sind Streifen.“ „Ja, auf der anderen Seite sind Verwischungen, die hat der Künstler mit einem Tuch gemacht. Was sind die beiden (abgebildeten Personen) von Beruf? Kann man das erkennen? Sie sind Kunsthistoriker. Was sind Kunsthistoriker? Wisst ihr, was die machen? Sie sprechen über Bilder“, lautet ihre eigene Erklärung. Ein Kind wirft ein: „Das kann man nicht erkennen.“ Die Vermittlerin gibt ihm recht: „Ja richtig, das spielt sich im Kopf ab.“ „Postboten könnte man schon darstellen“, ruft ein anderes, und die Kinder überlegen noch andere darstellbare Berufe. „Wir gehen zum nächsten Bild“, sagt die Vermittlerin, bleibt bei einem Früchtestillleben im selben Raum stehen und holt ein Säckchen hervor. Alle Kinder dürfen hineingreifen und fühlen. Sie sollen die Früchte erraten, die sich darin befinden, dürfen aber nichts verraten. „Es ist nicht so einfach, wenn man die Augen nicht benutzen kann“, bemerkt sie und fragt in die Runde: „Welche Früchte habt ihr erkannt?“ Die Kinder zählen die Früchte auf und sie spricht alle direkt an, damit jedes Kind seine Vermutung äußern kann. Je nachdem, ob es richtig oder falsch ist, bejaht oder verneint

sie. Dann lüftet sie das Geheimnis und zeigt alle Obstsorten her, einige echte können auch beschnuppert werden. Mit der Frage: „Welche Früchte erkennt ihr auf diesem Stillleben?“ wendet sich die Vermittlerin wieder dem Bild zu. Eine Feige wird von den Kindern erkannt. Auf ein bestimmtes Teil zeigend, fragt sie, was es sei. Sie beantwortet die Frage selbst und sagt, es sei eine aufgesprungene Zwetschke. Bei einem anderen Fleck vermutet sie, dass es sich um Paprika oder einen Pfirsich handeln könnte. Als sie von den Kindern erfahren will, ob man diese Früchte vor hundert Jahren im Supermarkt kaufen konnte, wird dies im Chor verneint. Sie fragt weiter, ob sich dieses Obst früher jeder leisten konnte, erklärt aber, dass solche Früchte damals Luxusgüter waren, die von weit her kamen. Ein Kind lässt daraufhin die Bemerkung fallen: „Ich liebe Luxus.“ Die Vermittlerin erzählt, dass Oskar Kokoschka sich andere Maler angesehen habe, zum Beispiel Bilder von Vincent van Gogh, bevor er dieses Früchtestillleben malte. Ob jemand Vincent van Gogh kenne, ist ihre nächste Frage. „Nein“, sagt eines der Kinder, „Ja“ ein anderes. Die Vermittlerin wendet sich einem Buben zu: „Bernhard, du kennst ihn, er kommt aus den damaligen Niederlanden und hat die Farbe ganz dick aufgetragen. Das hat Oskar Kokoschka hier auch gemacht. Können Früchte so auf einem Tisch stehen? Die Idee war so neu, dass sie den Leuten nicht gefallen hat. Das Bild zeigt einen aufgeklappten Tisch, so als würde das Obst herunterfallen. Diesen Malstil nennt man Expressionismus.“ Die Vermittlerin möchte nun zur letzten Station, den Postkarten, kommen, da sie sich, wie sie bemerkt, schon zu lange bei den Früchten aufgehalten habe. Dass Oskar Kokoschka im Auftrag der Wiener Werkstätten die Postkarten gemalt hat, fügt sie hinzu und fragt: „Welche ist gemalt und welche gedruckt?“ Die Kinder zeigen auf die richtige gedruckte Karte. „Ja richtig, beim Druck werden die Farben anders gemischt, deshalb werden sie dunkler.“ Die Vermittlerin bespricht ein Bild mit Fledermäusen, auf dem Tag oder Nacht und Sommer oder Winter erkannt werden sollen. Da dies keine Schwierigkeit für die Kinder ist, meint sie: „Im Atelier könnt ihr selber Künstler sein und Postkarten machen.“ Gemeinsam mit ihnen begibt sie sich ins neue Atelier des Belvedere, wo vorgeschnittene Blätter in Postkartenform von den Kindern gestaltet werden.

5.8 Dichte Beschreibung das Museum moderner Kunst

Das Vermittlungsangebot, das die 23 Kinder der vierten Klasse Volksschule aus dem 13. Bezirk besucht, ist als Workshop angelegt und für zwei Stunden anberaumt. Die Zeit, welche in der Ausstellung verbracht wird, beträgt eine Stunde und 20 Minuten, wobei dies individuell zu sein scheint. Zu Beginn empfängt eine der drei VermittlerInnen die Gruppe im Foyer, anschließend legen die Kinder und Betreuerinnen die Kleidung in der Garderobe ab. Danach gehen alle gemeinsam ins Atelier, wo ein Kissenkreis mit drei verschiedenenfarbigen Kissen vorbereitet ist; in der Mitte sind, passend zum Ausstellungsthema „Genau und anders“, Spiele ausgelegt. Mit den Worten: „Wir begrüßen euch recht herzlich im MUMOK“, wird die Gruppe empfangen, hernach erklärt eine der drei VermittlerInnen, was das Museum moderner Kunst ist und was dort gesammelt wird. Das Vermittlungsteam wird vorgestellt und anschließend von ihm erfragt, wo die Gruppe herkomme. „Wie seid ihr hergekommen? Wart ihr schon mal hier?“, sind die Fragen der Vermittlerin, worauf die Kinder berichten, welche Verkehrsmittel sie benutzt haben und dass sie schon im MAQ-Space waren, durch das sie auf das Museum moderner Kunst aufmerksam wurden. Die Lehrerin der Gruppe erzählt, dass die Kinder selbst auf die Idee kamen das Museum moderner Kunst zu besuchen, um die Ausstellung über Kunst und Mathe zu sehen. Als die Vermittlerin fragt: „Ist euch was aufgefallen am Gebäude?“, antworten einige Kinder: „Graue Mauern“. Daraufhin erklärt sie, was sich früher auf diesem Gelände befand, ein Pferdekrankenhaus nämlich, und wie sich dieses verändert habe; und weiter, dass das graue Gemäuer Lavagestein, also ein junges Gestein sei, weil hier ja auch junge Kunst gezeigt werde. Die Vermittlerin erwähnt, dass es außen Fenster gibt, die im Inneren jedoch zugemauert sind, und fragt die Kinder, warum das so sein könnte. Ein Kind meint: „Weil man dann neugierig wird.“ „Gute Idee!“, erwidert sie. „Es hat aber mit den Kunstwerken zu tun, im Museum gibt es immer ein Platzproblem. Das Museum hat 6000 Werke, die gelagert sind. Wenn hier überall Fenster wären, könnte man keine Bilder aufhängen und das Tageslicht wäre nicht gut für die Werke. Was habt ihr im MAQ-Space gemacht?“, fragt sie und die Kinder antworten darauf. Dann erkundigt sich die Vermittlerin: „Was hat das im Kreis hier mit Mathematik zu

tun? Was muss man können, um die Spiele zu spielen?“ Die Kinder antworten durcheinander: „Zählen, Formen zusammensetzen, Regeln zu den Spielen wissen.“ Die Vermittlerin sagt: „Wir werden heute das Thema ‚Spielen‘ in der Ausstellung behandeln.“ Auf die Frage, was Spielen mit Mathe zu tun habe, sagen die Kinder, dass es mit Regeln, Zählen und Merken zu tun hätte, worauf die Vermittlerin entgegnet: „In der Ausstellung haben sich KünstlerInnen mit der Mathematik gespielt.“ Eine Vermittlerin erklärt, dass die Kinder nun in Gruppen in die Ausstellung gehen werden, wobei sich die Gruppen nach den drei Polsterfarben ergeben. Je sieben bzw. acht Kinder begleiten eine Vermittlerin, die mit einer riesigen Papierrolle und einem werkzeugkofferähnlichen Ding ausgerüstet ist. Während die Gruppe auf den Lift wartet, folgt als weitere Erklärung, dass sich gegenüber ein Transportlift befindet; einige Details werden angefügt, die sehr beeindruckend auf die Kinder wirken. Inzwischen kommt der Lift, und die Gruppe fährt in den obersten Stock. Um 10.20 Uhr sitzen alle vor den ersten Objekten rund um das riesengroße weiße Papier. Die Kinder schreiben ihre Namen auf Kärtchen und kleben diese auf ihre Kleidung. Dieser Vorgang wird von der Vermittlerin begleitet. Sie liest alle Namen der Schilder vor. Danach erklärt sie die Idee des Workshops: „Wir sind eine Spielentwicklungsgruppe und sollen auf diesem Bogen ein Spiel entwickeln.“ In der Vorstellrunde soll jedes Kind seinen Namen und sein Lieblingsspiel nennen. Es werden verschiedene Legespiele, aber auch Ballspiele genannt. Die Vermittlerin nennt auch ihren Namen und ihr Lieblingsspiel. Der große Bogen ist Spielfläche, und die Kinder sollen, inspiriert von jenen KünstlerInnen, die besprochen werden, diese befüllen. Als die Vermittlerin fragt, ob es Start und Ziel in diesem selbstentwickelten Spiel geben solle, meinen die Kinder, es sollte beides geben. Die Vermittlerin stellt ein Bild von Johannes Itten vor und die Kinder beschreiben, was sie sehen. Sie wiederholt, was die Kinder gesagt haben, und erwähnt den Namen des Bildes nicht, lediglich, wo Itten sein Atelier hatte und was ihn anregte, dieses Werk so zu malen. Auf Fragen der Kinder geht sie ein und fragt selbst, welche Formen der Künstler verwendet hat. Sobald dies von den Kindern beantwortet ist, wendet sie sich von der gleichen Stelle aus mit den Worten: „Das Bild heißt Vogelthema – nicht einfach Vogel“, einem anderen

Werk zu. Das Bild ist dunkel und die Vermittlerin fragt, wie früher Laternen funktionierten, bevor es Strom gab. Die Kinder antworten: „Kerzen, Öl“, und ihre Worte wiederholend geht sie anschließend auf das zu entwickelnde Spiel ein. „Wie könnte das Ziel aussehen?“ denkt sie laut, und die Kinder bringen Ideen ein. Die Vermittlerin sammelt diese und wiederholt alle Ideen. Nun sollen die Kinder Start und Ziel malen und sich ausmachen, wie sie das Spiel gestalten möchten. Sie besprechen mit der Vermittlerin, was sie malen und welche Spielregeln es geben könnte. Diese schlägt vor, einen Weg zu zeichnen, woraufhin die Kinder von verschiedenen Seiten, unten die Mädchen, oben die Burschen, zu malen und zeichnen beginnen. Start und Ziel sind von Ittens Bildern beeinflusst, ein Stern als Ziel und ein Tor zu Beginn prägen die Spiellandschaft. Die Vermittlerin spricht einzelne Kinder an und macht Vorschläge. Sie wiederholt, was von den Kindern schon besprochen wurde, wie zum Beispiel: „Einen Turm brauchen wir, Sterne; kommen Geister und Luftwesen vor....“ Die Kinder malen, und nach einiger Zeit schlägt die Vermittlerin vor, den Platz zu wechseln und ein weiteres Bild anzusehen, um sich Ideen zu holen. Sie räumt die Stifte auf, während die Kinder über das Spielfeld diskutieren. Um 10.45 Uhr erreicht die Gruppe das nächste Objekt. Alle lassen sich auf ihren Pölstern nieder, ehe die Vermittlerin fragt, was hier zu sehen sei. Als die Kinder durcheinander reden: „Menschenfresser, Tiere“, weist die Vermittlerin wortlos mit dem Finger auf einzelne Regionen des Bildes. Dann möchte sie wissen, ob Menschen oder Tiere eindeutig auszumachen sind, und die Antwort der Kinder ist „Nein“. Sie stellt das Bild „Festmahl der Götter“ vor und erzählt, wo Max Ernst es gemalt hat, und von der Begegnung des Künstlers mit Indianern. Ihre Frage lautet, was er in dem Bild verpackt habe. „Masken!“ rufen die Kinder. „Ja, und Zelte und Statuen“, ergänzt sie den Dialog. „Farben“, kommt es von den Kindern, und die Vermittlerin weist auf eine danebenliegende Vitrine, in welcher Formen ausgestellt sind, die von den Kindern im Bild wiedergefunden werden können. Die Vermittlerin sagt ihnen, dass die Objekte in der Vitrine ausgeborgt sind. Nach der Bildbe trachtung werden weitere Ideen für das Spiel gesammelt. Eine Gottesanbeterin zu malen, entspringt dem Gedanken eines Kindes. Wieder schlägt die Vermittlerin vor, einen Weg zu zeichnen, damit von einzelnen Kindern Figu-

ren in die Stationen eingezeichnet werden können. Ein Kind gibt einen Weg vor, die anderen diskutieren. Die Vermittlerin erwähnt inzwischen, dass Götter immer etwas von den Menschen wollen und den Betrachter in diesem Werk von Max Ernst ansehen. Erneut ermuntert sie die Kinder dazu, etwas zu malen, aber diese versuchen einen Weg zu definieren und sprechen über die Figuren im Bild. Sie diskutieren viel, werden aber nicht konkret. Die Vermittlerin weist mit ihrem Finger einen Weg auf dem Spielfeld und sagt, dass noch zwei Minuten Zeit seien, in dieser Station zu verbleiben. Dann räumen alle gemeinsam auf und gehen zum nächsten Bild im Raum. Die Vermittlerin fragt die Kinder: „Was ist hier los?“ „Das ist eine Stadt“, antworten die Kinder. „Von wo sieht man diese Stadt?“ fragt sie weiter. „Von vorne, von oben, kann beides sein“, reden die Kinder durcheinander. Die Vermittlerin wiederholt alle Antworten und sagt, dass die Stadt ganz weiß ist. „Eine Stadt im Nebel“, „im Himmel“, sagen einzelne Kinder. „Welche Fortbewegungsmittel gibt es hier?“ fragt sie. „Springen“, ruft ein Kind. „Es ist interessant, dass alles komplett weiß ist“, bemerkt die Vermittlerin. Die Kinder machen Vorschläge für das Spielfeld, nichts wird konkret. Die Vermittlerin wiederholt: „Lauter Rechtecke, alles weiß.“ Sie fragt, ob die Kinder die nächste Station entdecken wollen, woraufhin alle begeistert „Jaaa“ rufen. Die Gruppe geht in ein anderes Stockwerk zu einem Objekt mit drei großen weißen Quadraten, welches von einem Seil begrenzt wird. Warum es hier ein Seil gebe, fragt die Vermittlerin und beantwortet die Frage selbst, indem sie erklärt, dass man nahe an das Werk herangehen müsse, um etwas zu erkennen. Sie fordert die Kinder auf, es sich von ganz nah anzusehen. Ein Kind bemerkt: „Zahlen können einen gefangen nehmen.“ „Ja, Zahlen können einen gefangen nehmen; seit vielen Jahren macht der Künstler nur Zahlen. Er ist 77 Jahre alt und möchte bis zur Zahl ‚Unendlich‘ schreiben. Er macht das seit 40 Jahren und dokumentiert alles mit Fotos von sich und seinen Bildern. Die Bilder werden immer um 1% heller. Das Museum moderner Kunst hat dieses Bild im Jahr 1990 gekauft.“ Die Vermittlerin erklärt, dass polnische und englische Zahlen von vorne nach hinten gelesen werden, im Gegensatz zur deutschen Sprache. Das Bild weiße Zahlen auf, die kaum leserlich sind. Dann fragt sie, welche Ideen für das Spielfeld entstehen könnten, worauf einem Kind einfällt: „Wirbelsturm mit

Zahlen.“ Die Vermittlerin wiederholt dies und sagt: „Das sieht sicher toll aus! Was noch? Vielleicht ein Tor zur Unendlichkeit? Ein Loch hinein schneiden?“ Sie gibt hier noch Anregungen und schlägt anschließend vor, noch ein Objekt anzusehen, bevor im Atelier das Spielfeld ausgearbeitet werde. Um 11.10 Uhr kommt die Gruppe bei einem Objekt an, auf dem es lauter Briefmarken zu sehen gibt. Dieses Objekt hängt im selben Raum wie das zuvor besprochene. Ein Kind bemerkt: „Die Briefmarken sind immer gleich.“ Die Vermittlerin macht darauf aufmerksam, dass die Position der sechs Briefmarken nie dieselbe ist. Der Künstler habe ausgerechnet, dass es für die sechs Briefmarken 720 Möglichkeiten der Positionierung gibt. Im Fall, dass er elf Briefmarken genommen hätte, so viele wie zum Beispiel eine Fußballmannschaft Spieler hat, wären es schon ungleich mehr Möglichkeiten gewesen. „Der Künstler hat zwei Jahre lang Briefe an dieselbe Adresse geschickt. Das ist ein Kunstwerk.“ Ein Kind fragt: „Was? Briefe zu schicken?“ „Die Idee, das zu tun“, sagt die Vermittlerin und erklärt das Prozedere. Sie stellt die Frage in den Raum, ob der Künstler wohl alle Briefmarken auf einmal gekauft und zwei Jahre lang geklebt habe, und beantwortet die Frage selbst mit: „Wahrscheinlich.“ „Welche Ideen gibt es hier für unser Spiel?“ fragt sie die Kinder und ein Kind äußert spontan: „Ein Feld, wo man kleben bleibt.“ Die Vermittlerin wiederholt die Antwort, ein weiteres Kind sagt: „Fliegende Briefmarken erfinden Spielregeln.“ Mit den Worten „Dort könnt ihr eine Pause machen und das Spiel fertig stellen“, schlägt sie vor, ins Atelier zu gehen. Sie fragt noch, ob jemand auf die Toilette müsse. Dann begibt sich die Gruppe ins Atelier, wo Wasser, Becher und Knabbereien schon bereit stehen. Die Kinder kleben ihre Namensschilder auf die Becher und laben sich. Danach suchen sie Material, um das Spiel zu gestalten und Spielfiguren zu kreieren.

6 Literaturverzeichnis

Franziska Abgottsporn, Kindermuseen, herangezoomt, in: Josef Seiter, Auf dem Weg. Von der Museumspädagogik zur Kunst- und Kulturvermittlung, Schulheft 11/2003, Hamburg 2003.

Mieke Bal, Exposing the Public, in: Sharon Macdonald (Hg.), A Companion to Museum Studies, Oxford 2006, S. 525–542.

Christoph Eiböck, Heiderose Hildebrand, Eva Sturm, Das Palmenbuch, Zürich 2007.

Claudia Ehgartner, Die jeweils eigenen und anderen Fragen von Kunst- und Geschichtsvermittlung, in: Büro trafo.K (Hg.), In einer Wehrmachtsausstellung. Erfahrungen mit Geschichtsvermittlung, Wien 2003, S 103–109.

Claus Eurich, Wege der Achtsamkeit. Über die Ethik der gewaltfreien Kommunikation, Petersberg 2008.

Gottfried Fiedl, Kunst und Lehre am Beginn der Moderne, Salzburg 1986.

Gottfried Fiedl, Roswitha Muttenthaler, Herbert Posch (Hg.), Museumsraum. Museumszeit, Wien 1992.

Gottfried Fiedl, Wie zu sehen ist, Wien 1995.

Clifford Geertz, Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme, Frankfurt am Main 1997.

Frigga Haug, Lernverhältnisse, Selbstbewegungen und Selbstblockierungen, Hamburg 2003.

Herbert Haupt, Das Kunsthistorische Museum, Wien 1991.

Konrad Heipcke, Die Wirklichkeit der Inhalte, in: H. Rauschenberger (Hg.), Unterricht als Zivilisationsform, Königstein/Wien 1985, S. 129–172.

Heiderose Hildebrand, Kolibri flieg. Ein pädagogisches Projekt im Rahmen des Museums moderner Kunst in Wien, Wien 1987.

Ronald Hitzler, Anne Honer, Christoph Maeder (Hg.), Expertenwissen. Die institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit, Opladen 1994

Renate Höllwart, Vom Stören, Beteiligen und Sichorganisieren. Eine kleine Geschichte der Kunstvermittlung in Wien, in: schnittpunkt Beatrice Jaschke,

Charlotte Martinz-Turek, Nora Sternfeld (Hg), Wer spricht? Autorität und Autorschaft in Ausstellungen, Wien 2004, S. 105–118.

Hildegard Holtstiege, Erzieher in der Montessori-Pädagogik. Bedeutung – Aufgaben – Probleme, Freiburg 1991.

Johannes Jung, Kunstunterrichtliche Reformvorstellungen, Bad Heilbrunn/Obb. 2001.

Gerhard Kaldewei, Museumspädagogik und reformpädagogische Bewegung, Frankfurt am Main 1990.

Helga Kämpf-Jansen, Ästhetische Forschung, Köln 2001.

Zoya Kocur, Museums, Artists and Schools, in: Roswitha Muttenthaler, Herbert Posch, Eva Sturm (Hg.), Seiteneingänge. Museumsidee & Ausstellungsweisen, Museum zum Quadrat 11, Wien 2000, S. 43–60.

Harwig Kräutler, 1903–2003. 100 Jahre Österreichische Galerie Belvedere. Das Museum. Spiegel und Motor kulturpolitischer Visionen, Wien 2004.

Nanna Lüth, Carmen Mörsch (Hg.), Kinder machen Kunst mit Medien. Ein/e Arbeits-Buch/DVD, München 2005.

Pierangelo Maset, Ästhetische Operationen, in: ders., Praxis, Kunst und Pädagogik, Lüneburg 2001.

Pierangelo Maset, Bewegungsabläufe nervöser Kunstbegriffe, in: Stella Röllig, Eva Sturm (Hg.), Dürfen die das? Kunst als sozialer Raum, Wien 2002, S. 89.

Michael Meuser, Ulrike Nagler, Expertenwissen und Experteninterview, in: Ronald Hitzler, Anne Honer, Christoph Maeder (Hg.), Expertenwissen. Die institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit, Opladen 1994.

Maria Montessori, Grundgedanken der Montessori-Pädagogik, Freiburg 1997.

Maria Montessori, Über die Bildung des Menschen, Freiburg 1966.

Maria Montessori, Von der Kindheit zur Jugend, Freiburg 1966.

Roswitha Muttenthaler, Regina Wonisch, Gesten des Zeigens. Zur Repräsentation von Gender und Race in Ausstellungen, Bielefeld 2006.

Karl-Josef Pazzini, Kunst ist Anwendung oder das Lasso als Bildung, in: Josef Seiter, Auf dem Weg. Von der Museumspädagogik zur Kunst- und Kulturvermittlung, Schulheft 11/2003, Hamburg 2003.

Richtlinien für ein Museumsgütesiegel in Österreich, ICOM-Österreich (International Council Of Museums) und Österreichischer Museumsverbund, <http://www.icom-oesterreich.at/qualitaet.html>, 5. April 2002.

Stella Rollig, Eva Sturm (Hg.), Dürfen die das? Kunst als sozialer Raum, Wien 2002.

Horst Rumpf, Sinnlichkeit, Spiel und Kultur. Zur Entdomestizierung der Kultur-Arbeit, in: Gottfried Fliedl Roswitha Muttenthaler, Herbert Posch (Hg.), Erzählen, Erinnern, Veranschaulichen. Theoretisches zur Museums- und Ausstellungskommunikation, Museum zum Quadrat 3, Wien 1992.

Karin Schneider, Der StörDienst und seine Geschichte, in: Arbeitsgemeinschaft deutscher Kunstvereine (Hg.), Kunstvermittlung. Zwischen partizipatorischen Kunstprojekten und interaktiven Kunstaktionen, Berlin 2002, S. 52–55.

Josef Seiter, Auf dem Weg. Von der Museumspädagogik zur Kunst- und Kulturvermittlung, Schulheft 11/2003, Hamburg 2003.

Barbara Stein, Theorie und Praxis der Montessori-Grundschule, Freiburg 1998.

Gabriele Stöger, Museen, Orte für Kommunikation, in: Josef Seiter, Auf dem Weg. Von der Museumspädagogik zur Kunst- und Kulturvermittlung, Schulheft 11/2003, Hamburg 2003.

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

Eva Sturm, Kunstvermittlung und Widerstand, in: Seiter Josef, Auf dem Weg. Von der Museumspädagogik zur Kunst- und Kulturvermittlung, Schulheft 11/2003, Hamburg 2003, S. 44–49.

Eva Sturm, StörDienst und trafo.K – Praxen der Kunstvermittlung aus Wien, in: Arbeitsgemeinschaft deutscher Kunstvereine (Hg.), Kunstvermittlung. Zwischen partizipatorischen Kunstprojekten und interaktiven Kunstaktionen, Berlin 2002,

Eva Sturm, Woher kommen die KunstvermittlerInnen? Versuch einer Positionsbestimmung, in: Stella Rollig, Eva Sturm (Hg.), Dürfen die das? Kunst als sozialer Raum, Wien 2002.

7 Lebenslauf der Autorin dieser Master Thesis

Sabine Hütter

Email: sabine.huetter@gmx.at

persönliche daten persönliche daten persönliche daten persönliche daten

1968	Geboren in Wien aufgewachsen in 2263 Waidendorf
1998	Geburt der Tochter Helene
2001	Geburt des Sohnes Valentin

ausbildung ausbildung ausbildung ausbildung ausbildung ausbildung

1974–1982	Volks- und Hauptschule in 2263 Dürnkrut
1983–1987	Besuch der Handelsakademie 2230 Gänserndorf 26.7.1987: Matura
1988–2005	Studium der Kunstgeschichte an der Universität Wien Thema der Diplomarbeit: „Helene von Taussig und ihr künstlerischer Umkreis“
2006–2008	Postgraduales Studium ecm (exhibition and cultural communication management) an der Universität für Angewandte Kunst Wien

berufliche tätigkeit berufliche tätigkeit berufliche tätigkeit berufliche tätigkeit

1987–2001	Arbeit im Finanz und Rechnungswesen verschiedener Firmen
2002–2004	Kunstvermittlung beim Bundesdenkmalamt Abt. Restaurierwerkstätten, Baudenkmalpflege Kartause Mauerbach, 3001 Mauerbach
2004–heute	Mitglied im Vorstand des Montessori-Vereines Hütteldorf, 1140 Wien und der ÖMG (Österreichische Montessori-Gesellschaft)

- 2006–heute Wirtschaftliche Geschäftsführerin
 des Montessori-Vereines Hütteldorf, 1140 Wien und
 Mitglied im Vorstand von EFFE Österreich (European
 Forum for Freedom in Education)
- 2007–heute Lehrtätigkeit an der Montessori-Schule Hütteldorf,
 1140 Wien