

Standbein

Spielbein



Museumspädagogik aktuell | 2 2020

Spielräume 114

Zwischen Spielpädagogik und Gameskultur

QuAM 2021: Bleibt alles anders

MUSEUM



Vom Umgang mit Wandel und Transformationen in der Museumspädagogik

Bundesakademie für Kulturelle Bildung Wolfenbüttel
Programmbereich Museum | www.bundesakademie.de
Folgen Sie uns auf Facebook und Twitter

ba • Wolfenbüttel

Bildung und Vermittlung sind Kernaufgaben des Museums!

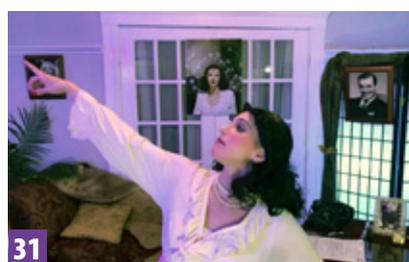


Elke Kollar, 1. Vorsitzende
des Bundesverbands
Museumspädagogik e.V.
Foto: ARTIS – Uli Deck

COVID-19 wird die Bildungs- und Vermittlungsarbeit in den Museen dauerhaft verändern. Dabei muss auch die personelle Situation überdacht werden. Tausende Museumspädagog*innen haben eklatante Verdienstaussfälle. Bereits Mitte März hatte der BVMP einen offenen Brief an die Beauftragte der Bundesregierung für Kultur und Medien, Prof. Monika Grütters, geschrieben, um auf diesen Notstand hinzuweisen. Im April folgte ein offener Brief zur Zukunft der Unternehmer*innen und Freiberufler*innen mit dem Bundesverband freiberuflicher Kulturwissenschaftler. Bund und Länder haben zwar schnell Maßnahmen ergriffen, aber damit ließ sich nur die unmittelbare Härte mildern. Abzusehen ist, dass Museen und damit vor allem auch die Bildungsarbeit weitgreifenden Budgetkürzungen unterliegen werden. Noch mehr als sonst gilt es deshalb für Museen, ihre Relevanz als Orte des Dialogs und der Partizipation zu steigern und Alternativen zu den prekären Arbeitsbedingungen in der Bildungs- und Vermittlungsarbeit zu entwickeln. Denn: Sie ist eine Kernaufgabe des Museums!

Gemeinsam mit dem Deutschen Museumsbund arbeiten wir seit letztem Jahr intensiv daran, die Bildungs- und Vermittlungsarbeit grundlegend zu profilieren: So wird 2020 der neue *Leitfaden. Bildung und Vermittlung gestalten* erscheinen, der unter Beteiligung der Mitglieder beider Verbände erarbeitet wurde. Flankierend haben beide Verbände eine Vision zur Bildungs- und Vermittlungsarbeit entwickelt: *Vision. Bildungsort Museum*. Zudem bezieht der BVMP gemeinsam mit dem Arbeitskreis Gedenkstättenpädagogik mit seinem neuen Positionspapier *Museen für Demokratie und kulturelle Vielfalt* Stellung gegen rassistische, diskriminierende und antidemokratische Einstellungen und Aktivitäten. Beide Papiere werden hier im Heft veröffentlicht und finden sich auch auf der Webseite des BVMP.

Der Themenschwerpunkt dieses Hefts widmet sich dem Spiel und dem Spielen. Das Spiel ist seit Langem eine wichtige Vermittlungsform im Museum und zeigt ganz eigene Qualitäten. Es ermöglicht unmittelbare Zugänge, kann unterhaltsam, lehrreich und ernst sein. Die methodische Bandbreite reicht dabei von Theater über Gaming und Gamification bis hin zu Spieleentwicklung als didaktischem Prinzip. Doch welchen spezifischen Zielstellungen und Rahmenbedingungen folgt das Spielen im Museum? Wie kann ein sinnvoller und qualitätvoller Einsatz gestaltet werden? Welche analogen und digitalen Formen und Formate werden aktuell entwickelt und erprobt? 2019 stand die Fortbildungsreihe QuAM, die der BVMP jährlich mit der Bundesakademie für kulturelle Bildung in Wolfenbüttel veranstaltet, unter dem Motto *Spielt doch! Das Spiel als Möglichkeit und Methode museumspädagogischer Vermittlung*. Die erfolgreiche und inspirierende Durchführung war für uns Impulsgeber für das vorliegende Heft.



THEMA

- 6 **Susanne Endres/ Nadine Rousseau**, Eine Einladung zum Spielen
- 14 **Sabina Leßmann**, Kunst und Spiele – Das Museum als Spielfeld für kleine Kinder
- 20 **Irina Fritz/ Vera Ludwig**, Tinkering – Tüfteln und Spiel zugleich?
- 26 **Marianne Hilke/ Stephan Quick**, Ludi incipiant – die Spiele mögen beginnen!
- 31 **Angela Pfenninger**, Das wird ein Nachspiel haben! – Geschichte als Drama im Museumstheater
- 39 **Gabi Linde**, Spiel im öffentlichen Raum
- 45 **Christoph Deeg**, Gamification im Museum. Neue und alte Wege für die Museumspädagogik
- 52 **Céline Neubig**, Escape Games – Ein Schritt in die Gegenwart
- 61 **Konrad Gutkowski/ Sibylle Greisinger**, Ins Spiel kommen
- 68 **Ronja Terjung/ Johannes Versante**, Spielen erlaubt! Mit BIPARCOUR auf digitaler Entdeckungstour

AUS DER PRAXIS

- 74 **Anja Gebauer**, Von Tablets und Traumbildern
- 79 **Alexander Schneider**, Bilder auf den zweiten Blick entdecken
- 84 **Julia Mayer**, Über Phänomenalität und Besucherresonanz der VR-Ausstellung 360° POLARSTERN im Deutschen Schifffahrtsmuseum
- 89 **Marion Koch**, Kunst im Interreligiösen Dialog – für Schulen
- 95 **Verena von Essen/ Susanne Theil**, Zeitgenössische Kunst – und was hat das mit mir zu tun?
- 100 **C. Peitz/ S. Matzerath/ J. Pechtl/ D. Schyle/ J. Weiner**, Vermittlung zwischen Archäologie und Gegenwart

AUS DER FORSCHUNG

- 106 **Felicitas Iris Klingler**, Lernort Museum. Eine empirische Untersuchung der Gestaltung museumspädagogischer Angebote für Schulklassen

POSITIONEN

- 115 Für Demokratie und kulturelle Vielfalt in der Bildungs- und Vermittlungsarbeit an Museen und Erinnerungsorten
- 117 Vision. Bildungsort Museum



Impressum

Herausgeber:
Bundesverband Museumspädagogik e.V.
www.museumspaedagogik.org

Geschäftsstelle:
c/o Museum Schwedenspeicher
Hans-Georg Ehlers
Wasser West 39
21682 Stade

Chefredaktion: Romy Steinmeier
Eidelstedter Weg 63a
20255 Hamburg
Email: romy.steinmeier@gmx.de
Redaktioneller Beirat:
Heike Herber-Fries und
Dr. Hannelore Kunz-Ott
Themenredaktion:
Beatrix Commandeur, Anja Hoffmann
Redaktion Forschung:
Prof. Dr. Tobias Nettke

Gestaltung:
typografik, Michael Schulz, Hamburg
Druck:
Dräger und Wullenwever print+media
Lübeck GmbH & Co. KG

Erscheinungsweise: 2x jährlich
Jahresabo 22,- € / Ausland 24,50 €
Einzelheft 11,50 € / Ausland 12,50 €
Für Mitglieder des Bundesverbands
Museumspädagogik e.V. ist der Bezug
der Zeitschrift im Mitgliedsbeitrag
enthalten. Nach einem Jahr erscheint
die Ausgabe online unter
www.museumspaedagogik.org

ISSN 0936-6644 © BVMP e.V.
Die Artikel geben nicht notwendiger-
weise die Meinung des Herausgebers
und der Redaktion wieder.
Alle veröffentlichten Beiträge sind
urheberrechtlich geschützt.

Die nächste Ausgabe erscheint
im Mai 2021.
Redaktions- und Anzeigenschluss
ist der 15. Februar 2021.

Umschlagfoto: Kunsthalle Nürnberg – Workshop-
Ergebnis, Tagung Wegweisend! © KPZ Nürnberg



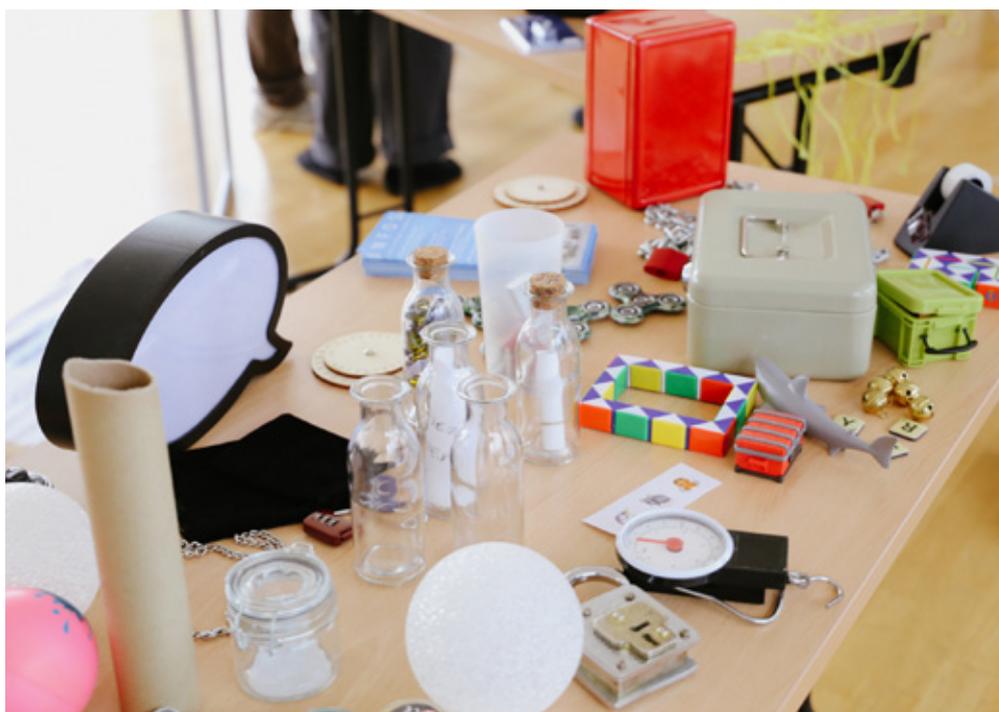
Eine Einladung zum Spielen

Qualitäten von Spiel in musealen Räumen

Susanne Endres/ Nadine Rousseau

Spielerisches Handeln ist geprägt durch Interaktionen mit Dingen und Personen. Die Spielenden und insbesondere spielende Kinder erschließen durch ihre individuelle Perspektive Zusammenhänge und entwickeln Bedeutungsmuster. Sie schöpfen einzigartige Erfahrungen, die durch die eigene Körperlichkeit und Sinnlichkeit, durch den Spielraum und die Personen und Objekte darin ein komplexes Gefüge darstellen. Darin liegt ein großes Potenzial der selbständigen Weltaneignung, die in vielfältigen Zusammenhängen wirksam wird, ob nun in Bezug auf das Erschließen neuer (musealer) Räume oder Themenwelten.

Ein Museumsraum und ein Spielzimmer haben viele Gemeinsamkeiten. Kommt man in ein aufgeräumtes Spielzimmer hinein, lassen sich schnell viele unterschiedliche Ordnungssysteme ausmachen. Es gibt vielfältige Spielzeuge, die Themenwelten zugeordnet sind, gemeinsam die Welt der Erwachsenen abbilden, z.B. als Kaufladen oder als Puppenhäuser. Es gibt Regale und Kisten, in denen Spielmittel sortiert und kategorisiert sind, wie etwa Lego, Eisenbahnschienen oder Autos. Es gibt die Spielzeuge zum Anfassen, Fühlen und Liebhaben, es gibt Zubehör für alles und Dinge, deren Zweck manchmal nur ein Glitzern oder ein »kleiner Ekel« ist. Es



Objekte zur Gestaltung von Exit Games im Bildungskontext
Foto: Torsten Schäfer

gibt Dinge zum Forschen und Entdecken, zum Hinstellen und Bestaunen, zum Lernen und Erleben, zum Verändern, zum Aufsetzen, zum Anfassen, zum Hören, zum Riechen.

Man kann sich ein solches Spielzimmer gut als wohlgeordneten Raum vorstellen, der eine Einladung ausspricht einzutreten, die Schätze und Geheimnisse zu entdecken, mit den Händen forschend die Vielfalt der Dinglichkeiten zu erfahren. Ebenso geht diese Einladung vom Museumsraum aus. Der museale Raum besteht aus Sammlungen von Dingen, die durch subjektive Ordnungssysteme der Kurator*innen in ein Bedeutungsgewebe gesetzt werden und die Besucher*innen einladen sollen, ihre Perspektive auf die dargestellte Welt zu erkunden.

Dinglichkeit und Räumlichkeit sind also verbindende Elemente von beiden Bereichen und können damit ein fruchtbarer Ausgangspunkt sein, Überlegungen anzustellen, welche spezifischen Merkmale Spiel aufweist, die für spielerische Vermittlungsansätze in der Museumspädagogik genutzt werden können. Der Auftrag der Museen laut Deutschem Museumsbund ist, dass sich die Museen »als ganzheitliche [...] Lernorte verstehen [müssen], [...] die die Museums- und die Besucherperspektiven stärker miteinander in Beziehung setzt, denn es ist wichtig, dass sich ein zunehmend diverses Publikum von den Museen in Zukunft noch mehr angesprochen fühlt.«¹

Wie kann also Spiel dazu beitragen, Museen zu ganzheitlichen Lernorten zu machen, die mit allen Sinnen erlebt werden? Welche Qualitäten besitzt Spiel, Menschen mit ihren diversen Hintergründen und Zugängen anzusprechen? Nachfolgend sollen hier einige Merkmale von Spiel dargestellt werden, um anschließend deren Qualitäten für die museumspädagogische Arbeit zu erschließen. Abschließend richtet sich der Blick auf die Qualitäten von Spiel in einer von Diversität geprägten Gesellschaft.

Merkmale von Spiel

In der wissenschaftlichen Diskussion um Spiel gibt es eine Vielfalt an Kategorisierungsansätzen. Je nach Perspektive wird von Spielarten/ Spielformen, der Entwicklung von Spieltätigkeiten oder Spielfunktionen ausgegangen. Für die hier eingenommene Perspektive werden Spielsituationen und die Aktion der Spielenden innerhalb dieser betrachtet. Grundsätzlich richtet dieser Artikel das Hauptaugenmerk auf Kinder und Jugendliche, da in diesem Zusammenhang die motorische und kognitive Entwicklung bedacht werden sollte. Nichtsdestotrotz lassen sich die hier dargestellten Merkmale und Qualitäten ebenso auf Erwachsene übertragen, auch wenn häufig mit zunehmenden Alter Spiel im Alltag weniger Raum findet.

Ausgehend von dem Gedanken an das Spielzimmer mit seiner räumlichen und dinglichen Komponente, steht im Zentrum des Spielens der oder die Spielende. Spielende, und vor allem spielende Kinder, sind mit ihrem Körper und den Bewegungen ihres Körpers wahrzunehmen. Körperliche Größe und Proportionalität zum Raum nehmen Einfluss auf Bewegungsmöglichkeiten im Raum, verändern Spielimpulse und beeinflussen die Perspektive der Spielenden.² Impulse, sich mit Bewegung und Körper in eine Spielsituation zu begeben, sind stark abhängig vom motorischen Entwicklungsstand der Kinder, ihrer individuellen Risikobewertung, dem Grad der Herausforderung, die ein Bewegungsspielangebot leistet. »Im Spiel schafft

sich das Kind eine Möglichkeit, eine Welt zu konstruieren, über die es verfügt, die es bewältigt und die das Spiel nicht stört.«³ Finden Kinder ihrem Alter und Entwicklungsstand gerechte Bewegungsimpulse vor, vertiefen sie sich geradezu automatisch ins Erkunden und Wiederholen von Bewegungen. Es gibt eine Vielzahl Spielmittel, die diesen natürlichen Bewegungsdrang unterstützen und fördern, wie Steckenpferde, Schaukeln, Springseile, Stelzen etc.

Als weiteres Merkmal von Spiel kommt die Perspektivität hinzu. Mit Blick auf das oben beschriebene, noch unbespielte Spielzimmer wird schnell deutlich, was damit gemeint ist. Sobald ein Kind beginnt, mit den Dingen im Raum zu spielen, zu interagieren, verändert sich die Ordnung. Das Kind bildet eine persönliche Struktur und Zusammenhänge mit den Dingen, es erzeugt neue Kompositionen, zweckentfremdet Dinge ihrer zugeordneten Bestimmung, es wechselt die Perspektive auf die Objekte und bildet so neue Bedeutungsmuster, es bildet Spiel-Sinn-Arrangements im Raum. »Hierbei geht es um das Erfahren der Dinge mit allen Sinnen genauso wie um eine Auseinandersetzung mit der Auswahl der Gegenstände und die Anerkennung ihrer soziokulturellen Bezogenheit.«⁴ Ähnlich geschieht dies in Interaktion mit anderen Spielenden. Jedes Kind trägt »durch seine persönliche Wahrnehmung, die es sich in einem Erfahrungsprozess zu Eigen gemacht hat zum ständigen Wandel und auch zum Fantasieelement von Spielsituationen bei.«⁵ Kinder, die gemeinsam spielen, haben nicht unbedingt das gleiche Spielanliegen oder den gleichen Spielgegenstand. Sie können innerhalb eines gemeinsam gesteckten Rahmens auch völlig unabhängige Spielideen verfolgen.⁶ Bis zu einem Alter von etwa sieben Jahren ist die eigene Perspektive zentrales Element des Spielens. Das Verständnis dafür, dass eine andere Person im Spiel sich nicht die gleichen Bilder vorstellt, ist noch nicht ausgeprägt. Hier wird auch vom kindlichen Egozentrismus gesprochen.⁷

Auch wenn die Interaktion mit anderen Personen zunächst durch die eigene Perspektive geprägt ist, bedeutet das Zusammenspiel doch auch, das Selbst in ein Verhältnis zu anderen zu setzen, im Gefüge von Raum, Nähe und Distanz wahrzunehmen. Insbesondere in Rollenspielen wechseln die Kinder häufig in verschiedene Rollen innerhalb von Spielen. Sie fühlen sich ein, nehmen die Positionen der anderen wahr und lernen, Perspektivübernahmen und auch die Beziehungen zu anderen Menschen zu gestalten. Auch unerwünschtes Verhalten wird ausprobiert, das Sanktioniertwerden gehört ebenso dazu wie soziale Anerkennung zu finden. Ab etwa fünf Jahren lernen Kinder, auch ihre Ideen miteinander zu verbinden, komplexe Spielszenarien zu planen, in denen die unterschiedlichen Ideen Platz finden.⁸

Damit sich kindliches freies Spiel entfalten kann, bedarf es vor allem der Freiwilligkeit. Weiterhin kommen Freiräume, zeitliche wie räumliche, aber auch Rahmungen und Regeln hinzu. Regeln begrenzen zwar die Freiheit, sie schaffen aber auch Orientierung und Übersichtlichkeit innerhalb des gesetzten und akzeptierten Rahmens. Sie stellen sozusagen die Vereinbarung der Spielenden auf den Spielgegenstand dar. »Die Spielregeln ›rahmen‹ ein Geschehen innerhalb unserer realen Welt als ›Spiel‹, weil die Regeln des Spiels andere Regelungen vorsehen, als sie sonst üblich sind. Das ›unübliche‹ Verhalten wird durch Spielregeln nicht nur gebilligt, sondern ausdrücklich gefordert.«⁹ Nicht selten hört man Kinder beim Spielen sagen: Im Spiel machst Du jetzt dieses...oder jenes...! Kinder grenzen ganz selbstverständlich ihr Spielen von der realen Welt ab und vereinbaren damit bereits einen



Die Klötzchenbaustelle als offenes Angebot und freudige Herausforderung für Kinder wie Erwachsene
Foto: Sebastian Wegerhoff

Rahmen. Regeln sind demnach nicht nur im Regelspiel vorhanden, sondern ein immanenter und prozessualer Teil einer Aushandlung zwischen Spielenden. Auch das Übertreten oder Beugen von Regeln gehört im Spiel dazu und wird in der sozialen Interaktion miteinander verhandelt, entsprechend akzeptiert oder sanktioniert. Gleichwohl besitzen Regeln unterschiedliche Qualitäten. Sind sie den Spielenden und der Spielsituation angemessen, können sie Motivationsquelle sein, den Freiraum durch spielerisches Verhalten auszufüllen.¹⁰ Wichtig ist jedoch immer, dass allen Spielenden das Regelsystem transparent ist, ihnen so vermittelt wird, wie das Spiel funktioniert und Vertrauen hergestellt wird.

Es zeigt sich, dass Spiel einerseits ein ureigenes, intrinsisches Bedürfnis ist und gleichwohl von einer Vielzahl von Voraussetzungen abhängt, nicht erzwungen werden kann, sondern einfach geschieht. Es ist ein Einladen, ein Impulse-Setzen, ein zum Spielen verführen. Gelingt dies, findet eine Art Verzauberung statt. Spiel beginnt, Spaß zu machen, lockt die intrinsische Motivation hervor, fordert heraus. Durch das Ausprobieren und Explorieren im Spiel kann sich eine Art Flow-Effekt entfalten und sich mit Abwechslung und Spannung zu einer indivi-

duellen Erlebniswelt ausweiten. »Erlebnisse sind in besonderer Weise subjekt- und situationsabhängig.«¹¹ Sie prägen sich nachhaltig in Gedächtnis und Körper ein. Sie sind häufig mit einer persönlichen Anstrengung verbunden, die gemeistert wurde und einen Belohnungseffekt nach sich zieht.

Mihaly Csikszentmihalyi formuliert es so: »Contrary to what we usually believe, moments like these, the best moments in our lives, are not the passive, receptive, relaxing times [...], if we have worked hard to attain them. The best moments usually occur when a person's body or mind is stretched to its limits in a voluntary effort to accomplish something difficult and worthwhile. [...] For a child, it could be placing with trembling fingers the last block on a tower she has built, higher than any she has built so far; for a swimmer, it could be trying to beat his own record; for a violinist, mastering an intricate musical passage. For each person there are thousands of opportunities, challenges to expand ourselves.«¹²

Wodurch Spielende ein Flow-Erlebnis erfahren, hängt von ihrer individuellen Persönlichkeit ab. Auch wenn die Komposition der Spielpersönlichkeit individuell, situativ und variierend ist, können kategorisierende Beschreibungen hilfreich sein, Spielangebote zu planen. Interessant ist sicherlich die Beschreibung der Spielpersönlichkeiten von Stuart Brown, einem amerikanischen Psychiater und Spieleforscher. Er macht acht Spielpersönlichkeiten aus, die in unterschiedlichen Ausprä-

gungen und Anteilen in Menschen zu finden sind: Es gibt den Witzbold, der gern andere zum Lachen bringt; den Kinästheten, der sich und andere gern bewegt und in Bewegung denkt; den Entdecker, der nie seinen Enthusiasmus verliert, neue Orte, Situationen und Emotionen zu erkunden; den Wettkämpfer, der sich innerhalb von Regeln gern misst und dessen Ziel es ist zu gewinnen; den Regisseur, der es liebt Aktivitäten zu organisieren, einen sozialen Rahmen für Ereignisse zu stecken; den Sammler, der Objekte und Erfahrungen sammelt, ordnet, systematisiert; den Künstler, der im Produzieren, Experimentieren, Schöpfen und weniger im Zeigen des Ergebnisses seine Erfüllung findet und den Geschichtenerzähler, der sich durch Fantasie in Geschichten und Charaktere hineinversetzt, Gefühle und Erfahrungen durchlebt.¹³ Anhand der Spielpersönlichkeiten zeigt sich, dass die Eigenschaften, die sie aufweisen, auch im realen Leben etwas über die Personen und ihre Interessen aussagen.

Qualitäten von Spiel für Museumsräume/ Museumspädagogik

In der Übertragung der ausgeführten Merkmale auf die Museumspädagogik zeigt sich, inwiefern der Spieltrieb von (jungen) Besucher*innen zum Ausgangspunkt für das Erleben und Erkunden von Museumsräumen und Exponaten werden und die persönliche und individuelle Verbundenheit der Besucher*innen gefördert werden kann. Graham Black legte in seinem Artikel zum *Museum informal learning in the ›Age of Participation‹* dar, mit welchem Stammpublikum es die Museen von morgen zu tun haben werden und welche Erwartungen dieses Stammpublikum an die Museen richtet. Aus seiner Sicht ist dieses Publikum hochgradig vernetzt, digital versiert und erwartet, mitmachen zu dürfen und das, was es möchte auch – auf Abruf – zu bekommen. Er beschreibt das Publikum als »time-poor« und suchend nach Herausforderungen, persönlichen Werten und einzigartigen Erfahrungen.¹⁴

Spiel besitzt viel Potenzial, auf diese Bedürfnisse zu reagieren und vielleicht trotz der wenigen Zeit der Menschen, sie dennoch zu verführen, sie zum Verweilen einzuladen, ihre Hingabe zu wecken. Dadurch, dass das spielerische Handeln einer ständigen Metamorphose von Perspektivwechseln, Neuordnung, sich in Relation und Proportion zum Raum und den anderen Menschen zu setzen, entspricht, können einzigartige Erfahrungen entstehen, die persönlichen Wert besitzen. Die Interaktion und das im eigenen Tun Verhaftetsein gleicht einem künstlerischen Prozess mit Ergebnisoffenheit, der das Erlebte bereichert. In diesem Tun liegen viele Aspekte von Spiel verborgen: Selbstwirksamkeit, Auseinandersetzung, (Re-)Organisation, Sensibilisierung, Kreativität, Kommunikation – und das alles aus einer intrinsischen, spielerischen Motivation des Raum-Welt-Erlebens heraus, denn »die Lust am Entdecken und Gestalten ist allen Kindern angeboren.«¹⁵

Nimmt man nun diese, einem Kind grundlegend zu unterstellende Motivation auf und verknüpft sie mit dem oben beschriebenen Auftrag des Museumsbunds, so lassen sich die Qualitäten von Spiel wunderbar in die museumspädagogische Arbeit integrieren, da der Blick sich zu einem ein »Erleben mit« anstelle eines »Reden über« wandelt.

Der museale Raum kann zum Spielort, zur interaktiven Erlebniswelt, zum Verweilort werden. Spielerische Elemente wie Bewegungsimpulse im Raum und die Möglichkeit des Interagierens mit Dingen und Personen bieten hier niedrigschwel-

lige Zugänge in den Museumsraum und dessen Inhalte. Schon ein Hüpfspiel vor dem Eingang kann einladen, die Schwelle zum Musealen zu überwinden. Aber nicht nur Kinder spielen gern – auch Jugendlichen und Erwachsenen kann ein anderer Zugang zu Kunst oder Ausstellungsgegenständen durchaus Lust machen, sich intensiver auseinanderzusetzen. Begegnungen können auf mehrfacher Ebene entstehen: mit dem Raum, mit den anderen und mit sich selbst rückwirkend im großen Ganzen.

Dabei bildet das Greifen als einer der ersten Reflexe ein wichtiges Element: Und das Be-Greifen behält selbst im Wortschatz seine Wichtigkeit, wenn es um (selbständige) Aneignung und Verstehen geht. Insofern ist die Be-Greifbarkeit neben der bereits genannten Dinglichkeit ein angeborener Impuls. Museen galten dafür lange Zeit als Verbotsorte, wo Anfassen und Ausprobieren nicht möglich waren. Mittlerweile gibt es viele Konzepte, die wie schon zitiert, die Interaktion und Relation der Besucher*innen mit den Museen in den Fokus nehmen. Mit dieser Perspektive entwickelt sich aus spielpädagogischer Sicht auch ein neues Regelsystem für den Raum. Die Transparenz und das Vertrauen darin, was erlaubt oder sogar gewünscht ist, können – ähnlich wie im Spiel – Orientierung und Freiheit im Tun den Besucher*innen vermitteln und so zu neuen be-greifbaren Erlebnissen führen.

Spielimpulse in einer von Diversität geprägten Gesellschaft

Die Welt der Kinder und Jugendlichen heute unterscheidet sich deutlich von der ihrer Eltern, als diese selbst Kinder waren. Digitale Elemente und die Verfügbarkeit von Medien haben früh Einfluss auf die Wahrnehmung der Welt, der Objekte darin und deren soziokultureller Einbettung. Das Normativ des weißen Kindes in der Kernfamilie, bestehend aus Vater und Mutter, maximal zwei Geschwistern, einem Einfamilienhaus und Auto, bricht langsam auf. Auch wenn insbesondere Spielzeugwelten häufig noch dieses Bild zeichnen, sind die Lebenswelten von Kindern bereits viel diverser. Väter und Mütter arbeiten beide und teilen sich die Erziehungsaufgaben. Kinder leben in Patchworkfamilien, Alleinerziehenden-Familien, Regenbogenfamilien. Familien ziehen um, Erwachsene wechseln ihre Jobs, wohnen in Wohnungen, Städten, Familienmitglieder leben im Ausland, Verwandte oder Kinder selbst stammen aus anderen Ländern, sprechen andere Sprachen. Die kindliche Lebenswelt ist komplex, nicht linear. Sie ist ein Bedeutungsgewebe, in dem unterschiedliche Rollenerwartungen an Kinder und Jugendliche gestellt werden.

Begreifen sich Museen als ganzheitliche Lernorte, in denen Menschen und Dinge miteinander in Beziehung gesetzt werden, findet auch ein Aushandlungsprozess gesellschaftlicher Positionen statt. Spiel besitzt dabei das Potenzial, Ebenen zu öffnen, dass Kinder und Jugendliche diese Bedeutungsgewebe individuell erkunden, Identitäten und Rollen erforschen, Regeln neu verhandeln. In einer Welt, in der es nur noch wenige Sicherheiten gibt, bedarf es der Fähigkeit, Irritationen aushalten zu können und einen positiven Umgang mit Unsicherheit und Uneindeutigkeit zu finden.

Darüber hinaus kann die aktive Teilnahme an Spielerlebnissen auch als Beteiligung verstanden werden. Wenn Spiele und Spielanlässe so gestaltet sind, dass die Spielenden miteinander ihr Spielerlebnis gestalten, das heißt Regeln verhandeln, innerhalb des Regelrahmens Aufgaben und Rollen untereinander verteilen, Stärken

und Schwächen im Miteinander ausgleichen, dann entstehen Selbstwirksamkeitserfahrungen, die sich auch positiv auf den weiteren Bildungsverlauf auswirken können. Insbesondere Kinder, die schon früh diese Erfahrung machen »weisen sich im weiteren Bildungsverlauf weitgehend unabhängig von ihrem sozialen Status, als resilient und selbstbewusster.«¹⁶

Anlässe zu schaffen, in denen Diversität verhandelt wird, heißt auch, sensibel für Diskriminierungsmechanismen, Ausschlüsse und unausgesprochene Normvorstellungen zu sein. Einen entscheidenden Einfluss darauf, wie diversitätsbewusst Spielanlässe sind, hat die Spielleitung. Das räumliche Setting, die Auswahl der Materialien, der Spiele, sollte möglichst gut durchdacht und der jeweiligen Gruppe angepasst sein. Bereits die Raumproportionen können zu Ausschlüssen von Menschen mit anderen Körpermaßen oder Beeinträchtigungen führen. Neben diesen basalen Überlegungen gilt ein besonderes Augenmerk der Darstellung und Repräsentation von Menschen, sei es in Spielmitteln, Gesellschaftsspielen oder Narrationen. Hilfreich für die Auswahl sind dabei Reflexionsfragen wie: Wessen Perspektive wird dargestellt? Wer spricht? Wer hat welchen Raum? Die Grundhaltung der Anleitenden ist Voraussetzung für eine kritische Beschäftigung mit der eigenen Identität und das Hinterfragen der Konstruktionen der eigenen Werte und Moralvorstellungen, die sich meist unweigerlich in den Bildungs- und Spielangeboten widerspiegeln.

Fazit

So leicht Spielen im ersten Moment klingen mag, so komplex erscheint es, wenn man die einzelnen Facetten genauer betrachtet. Insofern ist die Auseinandersetzung mit Spiel durchaus lohnenswert und bietet gute Möglichkeiten, an der intrinsischen Motivation der Menschen anzuknüpfen und Zugänge zu verschiedenen Bild- und Raumwelten zu schaffen. Spiel ist geprägt durch Freiheit und Freiwillig-



Schnitzen als handwerklicher Gestaltungsprozess mit viel Hingabe

Foto: Sebastian Wegerhoff

keit, durch einen regelnden Orientierungsrahmen, durch Impulse für unterschiedliche Spielpersönlichkeiten, durch den Entwicklungsstand der spielenden Kinder und Jugendlichen, durch die Interaktionsmöglichkeiten mit Dingen und Personen, aber auch durch die Spielleitung und deren Fähigkeit, Spielanlässe zu schaffen und Spielimpulse zu setzen.¹⁷ Der Museumsraum ist ein perfekter Ausgangspunkt, gleich einem Spielzimmer, Menschen einzuladen ihre persönliche Involviertheit und Perspektivität zu aktivieren.



Susanne Endres
endres@kulturellebildung.de

Nadine Rousseau
rousseau@kulturellebildung.de

Susanne Endres und Nadine Rousseau leiten gemeinsam den Fachbereich Spiel der Akademie der Kulturellen Bildung des Bundes und des Landes NRW. Ihre Themenschwerpunkte im Fachbereich sind Spielkultur, Diversität im Spiel, Spielraumgestaltung, Naturpädagogik. Als Dozentinnen für Spielkulturpädagogik konzipieren sie unterschiedliche Weiterbildungsformate und führen diese selbst und mit Unterstützung von Expert*innen digital und analog durch.



- 1 www.museumsbund.de/unser-auftrag/ [03.06.2020].
- 2 Vgl. Heimlich, Ulrich: *Einführung in die Spielpädagogik*. 3. Aufl., Bad Heilbrunn 2015, S. 81.
- 3 Renner, Michael: *Spieltheorie und Spielpraxis. Ein Lehrbuch für pädagogische Berufe*. 3. Aufl., Freiburg im Breisgau 2008, S. 72f.
- 4 Siehe Anm. 2, S. 82.
- 5 Siehe Anm. 2, S.81.
- 6 Bruce, Tina: *Das freie Spiel der Kinder – und die Rolle der Erwachsenen*. In: International Play Association Konferenz. Berlin 2007, S. 60-63; vgl. auch: www.geteduca.com/blog/learning-through-play-tina-bruce/ [28.09.2020].
- 7 Vgl. Anm. 3, S. 75.
- 8 Siehe Anm. 6, S. 60-63.
- 9 Fritz, Jürgen: *Wahrnehmung und Spiel*. Weinheim und Basel 2018, S. 248.
- 10 Vgl. ebd., S. 248.
- 11 Ebd., S. 265.
- 12 Csikszentmihalyi, Mihaly: *Flow. The classic work on how to achieve happiness*. London u.a. 2013, S. 3.
- 13 Vgl. Brown, Stuart: *Play. How It Shapes the Brain, Opens the Imagination, and Invigorates the Soul*. London 2010, S. 65-70.
- 14 Vgl. Black, Graham: *Museum informal learning in the ›Age of Participation‹. Our museum in 2030*. In: *Standbein Spielbein*, 109/1, 2018, S. 11.
- 15 Hüther, Gerald & Quarch, Christoph: *Rettet das Spiel. Weil leben mehr als funktionieren ist*. München 2016, S. 36.
- 16 Krüger, Thomas: *Wie politisch ist die frühkindliche Kulturelle Bildung?* In: Robert Bosch Stiftung GmbH (Hg.): *Positionen Frühkindlicher Kultureller Bildung*. München und Stuttgart 2020, S. 96.
- 17 Zur Qualifizierung siehe auch Akademie der Kulturellen Bildung: www.kulturellebildung.de/kurse/qualifizierung-spielkultur/ [26.08.2020].

KUNST UND SPIELE

Das Museum als Spielfeld für kleine Kinder

Sabina Leßmann

Erfahrungen aus dem Vermittlungsprogramm *KUNST UND SPIELE* im Kunstmuseum Bonn zeigen das Potenzial des Spielens von Drei- und Vierjährigen für die Begegnung mit Kunst. Spielen versteht sich hier als zweckfreie Eigenaktivität von Kindern, bei der das leiblich-sinnliche und motorische Erleben im Vordergrund stehen. Solches Spielen im Museum braucht offene und flexible Räume, es verändert die Rolle der Kunstvermittler*innen und kann das Selbstverständnis eines Museums radikal verändern.

Kleine Kinder im Museum

Mit sogenannten spielerischen Zugängen werden museumspädagogische Angebote seit jeher beworben, vorrangig für Kinder. Hier gilt Spielen als Garant für Teilhabe, Aktivität, Spaß, Pausen und Akzeptanz. Damit steht das Spielen in einem undefinierten Verhältnis zum Lernen, es dient als nützliches, nicht aber als implizites methodisches Instrument der Kunstbegegnung innerhalb der museumspädagogischen Aktivitäten.

Das änderte sich im Kunstmuseum Bonn mit der Entscheidung, neben dem etablierten Angebot *ViM* (Vorschulkinder ins Museum) mit seinen zehnwöchigen Museumskursen auch jüngere Kinder in Programme einzubeziehen. Seit 2015 lädt *KUNST UND SPIELE* Drei- und Vierjährige aus Kitas zu jeweils vierwöchigen Workshop-Reihen ins Museum ein. Das von der Robert-Bosch-Stiftung initiierte, später von der Stiftung Brandenburger Tor mitgetragene gleichnamige Förderprojekt macht seinem Namen alle Ehre: Spielen steht hier im Mittelpunkt des Kunsterlebens kleiner Kinder. Ziel des Förderprojekts war, dass sich bundesweit Kultureinrichtungen wie Museen, Theater und Orchester gemeinsam auf den Weg machen, um ein sehr junges Publikum anzusprechen und einzubinden.¹

Die große Chance bestand für alle teilnehmenden Institutionen darin, ausgestattet mit einem Etat und ausreichend Zeit für Erprobungen und Verankerungen, im Verbund mit Kolleg*innen aus verschiedenen Sparten und begleitet von Fortbildungen und Arbeitstreffen mit Expert*innen für frühkindliche Bildung, individuell auf das eigene Haus zugeschnittene und hier auf Dauer verankerbare Vermittlungsprogramme für kleine Kinder zu verwirklichen.

Aus Sicht der Kinder

Drei- und Vierjährigen im Kunstmuseum Raum zu geben, ist keine Selbstverständlichkeit und auch keine leichte Sache. Kinder dieses Alters befinden sich an einer Schnittstelle zwischen intuitivem und bewusst-strategischem Lernen. Sie halten nicht die im Museum gültigen Regeln ein, weil man ihnen diese gesagt hat. Sie sit-

KUNST UND SPIELE-
Gruppe im Kunstmuseum
Bonn

Foto: Simone Cox



zen nicht still, um zuzuhören. Sie verfolgen nicht geduldig die Darbietungen der anderen Kinder. Für sie sind die Erzieher*innen, nicht die Kunstvermittler*innen des Museums die wichtigen Bezugspersonen. Aufgrund ihrer Körpergröße passen sie nicht auf die Einheitsstühle im Atelierraum. Oder anders ausgedrückt: Drei- und Vierjährige bringen neben Neugierde, sinnlich-leiblicher Aufmerksamkeit sowie gestalterischen Potenzialen auch große Bewegungslust, Lautstärke und Unkalkulierbares mit ins Museum.

Im Laufe einer langen Konzeptions- und Erprobungsphase hat uns das Projekt *KUNST UND SPIELE* konstant dazu ermutigt, nicht primär aus Sicht des Museums zu denken, sondern vorrangig die Sicht der Kinder einzunehmen, dies in engem Austausch mit den Erzieher*innen und Ausbilder*innen. So entstanden die Konzepte nicht aus der Überwindung von Schwierigkeiten und Bedenken, sondern aus der Beobachtung von Bedürfnissen und Vorlieben der Kinder heraus. Das Spielen in seinen Variationen und Möglichkeiten hat uns dabei enorm geholfen und ist gleichzeitig zu einem beständigen Element aller Workshops geworden. Mit spielerischen Ansätzen lassen sich Geschichten erzählen und gemeinsam erfinden (Vertrauen schaffen und sich kennenlernen), lassen sich Kunstwerke entschlüsseln und in Worte fassen (Alltagsbezug herstellend), lassen sich ästhetische Potenziale motorisch und gestalterisch erleben (Lernen mit allen Sinnen), entstehen Aktionsräume (Abstand von den Kunstwerken einhaltend) und lässt sich das Museum als Erlebnisort und als zu gestaltender Raum erfahren.

Zweckfreies Spielen

Spielen, auch das Spielen im Museum, ist vielfältig. Spielen findet statt als gemeinsame Aktion oder als Versunkenheit und Abtauchen in individuelle Fantasiewelten. Spielen braucht Raum und Zeit. Spiel-Einheiten sind geplant oder entwickeln sich spontan. Das Spielen als Methode in der Kunstvermittlung zu verankern, braucht diese Offenheit und das Sich-Einlassen auf Prozesse. Das hört sich einfach an, stellt aber die eigene Vermittlungsarbeit und die Institution Museum immer wieder auf den Kopf und auch infrage.

In den Bildungsgrundsätzen für NRW *Mehr Chancen durch Bildung von Anfang an* (2010) wird das Spiel als Voraussetzung für Bildungsprozesse genannt und als zweckfreies Spielen deutlich vom gerichteten Spielen unterschieden. Es geht »von der Eigenaktivität des Kindes aus, (nicht gemeint sind von Erwachsenen angebotene Formen des Spiels zur Vermittlung von Inhalten, spielerisches Fördern oder Lernen). Das Spiel in seiner selbstbestimmten und eigentätigen Form fördert die Entfaltung der Persönlichkeit des Kindes und den ganzheitlichen Entwicklungs- und Lernprozess. [...] Spiel ist sowohl zweckfreie Selbstentfaltung als auch Ausprobieren, gezieltes Lernen und Mittel zur Aneignung von Welt.«² Spiel ist eben nicht die Alternative zum Lernen, sondern die Voraussetzung dafür.

Neben den Kindern waren es Erzieherinnen, die uns Kunstvermittler*innen damit vertraut machten, im Museum jedes Kind seinem eigenen Rhythmus zu überlassen und Vertrauen in das Potenzial und den Prozess des Spielens zu haben. »Alles, was Kinder sehen und hören, fühlen, in Händen halten und begreifen, wird schnell zum Spiel. Es ist die handelnde Auseinandersetzung der Kinder mit ihrer gesamten Umwelt. Kinder wollen sie entdecken, verstehen, sich ihren Gesetzmäßigkeiten annähern und sich mit unbekanntem vertraut machen.«³

Das gilt auch für die vielen unbekanntem und herausfordernden Dinge im Museum mit seinen Kunstwerken und Räumen. Für deren Entdeckung bedarf es geeigneten Spielmaterials. Eingordnet in sich kontinuierlich verändernde und sich überschneidende Bereiche wie Darstellen, Formen, Farben, Hören, Sehen und Bauen stehen Spiel- und Verbrauchsmaterialien in den Atelierräumen des Kunstmuseum Bonn in speziellen Regalen zur Verfügung. Ein Stein gewinnt Bedeutung im Kontext von Form, von Rundung und Kreis, von Glätte, Farbigkeit und Gewicht, von Rollen und Kullern. Liegt ein Kieselstein neben einem Trashstone des Bildhauers Wilhelm Mundt, wird ein Stein hier zum Fundstück und Kunstwerk, zur Spielfigur, zum Farbstempel, er ist Spurenzeichner und auratisches Objekt.

Themen, Methoden, Materialien

Im Laufe der Erprobungsphase von *KUNST UND SPIELE* und den darauf folgenden Jahren ist eine Vielzahl an Bausteinen für drei- und vierjährige Kinder mit unterschiedlichen Spielmöglichkeiten, Gestaltungsansätzen und Anbindungen an Kunstwerke entstanden, die variabel miteinander verknüpft und modifiziert werden können.⁴ Altersgerechte und auf Alltagserfahrungen der Kinder bezogene Themen, die starke Berücksichtigung leiblichen Erlebens und motorischer Elemente, das Vorhandensein von zu vereinnahmenden und zu gestaltenden Aktionsflächen sowie die Bereitstellung im Sinne der Reggio-Pädagogik offener Materialien lassen Spiel

KUNST UND SPIELE-Regal
im Atelierraum
Foto: Davis Ertl



als selbstbestimmtes Handeln im Museum zu. Dabei ist der konstant selbstkritische Blick notwendig: Sind die Angebote wirklich altersgerecht? Bietet das Format den Kindern wirklich selbstbestimmtes Spielen trotz eines stets engen zeitlichen Rahmens der Workshops und möglicherweise eingefahrenen Erwartungen und Arbeitsweisen?

Im Kunstmuseum haben wir unter diesem Aspekt Malerei als Technik in den Workshops grundlegend hinterfragt, um Kinder in spielerische Variationen einzubinden. Tauch-Farbbad, Auto-Farbspuren und Besen-Malerei: Heute basieren die malerischen Elemente der Workshops tatsächlich auf sinnlichem Erleben der Farbe, auf Zufallsentdeckungen, auf Motorik und freien Spielhandlungen.

Unter Beobachtung

»Reflect on your rules« und »Take notice. Observation is the key« sind zwei von zwölf Regeln, die Charlotte Derry als »Rules for a Playful Museum«⁵ aufstellt. Spielen zuzulassen muss erlernt und überprüft werden. Die Rolle der Kunstvermittler*innen verändert sich, diese arbeiten eng mit den Erzieher*innen zusammen, werden zu Impulsgeber*innen und Begleiter*innen, sie bereiten das Spielfeld vor und sind oft Mit-Spieler*innen. Gegenseitige Hospitationen, Beobachtungen durch externe Fachleute sowie Gespräche tragen zur Reflexion, zu Korrekturen und Verbesserungen sowie zum Transfer innerhalb des Teams bei. Durch begleitende Beobachtungen und Fragebögen evaluierten wir das Involviertsein und das Verhalten der Kinder sowie die Einschätzungen der Eltern und der Erzieher*innen.⁶

Für das Kunstvermittler*innen-Team ergaben sich herausfordernde Neuerungen. Schon der Begriff Vermittlung stößt im Kontext von *KUNST UND SPIELE* auf Widersprüche. Den Spielraum zu gestalten und gleichzeitig das Wechselspiel zwischen Rezeption der Kunstwerke und offener Aktion zu begleiten, muss akzeptiert und auf Augenhöhe mit den Kindern eingespielt werden. Zudem sind neue Voraussetzungen gefragt, z.B. das Wissen um die Einbindung von Ritualen, der Einsatz von Handpuppen und aus der Theaterpädagogik stammende, altersgerechte Methoden.

Freiräume

Kleine Kinder erleben, verändern und erschaffen Räume. Sammlungs- und Wechselausstellungsräume, Atelier- und Werkräume, Museumsfoyers, Treppenbereiche, temporär leere Räume und Außenbereiche bergen eine Vielfalt an Raumsituationen, die Kindern in enger Anbindung an Kunstwerke und künstlerische Arbeitsweisen einen sicheren Spielraum geben und motorischen Anforderungen gerecht werden.⁷ Auch Räume im Raum bieten Spielflächen und Sicherheitszonen, definiert zum Beispiel durch Seile, Klebestreifen, ausgelegte Papierbahnen oder Stoffe.

Solche Freiräume sind für Kinder aus Kitas ebenso wertvoll wie für Einzelbesucher*innen, die das Museum außerhalb museumspädagogischer Veranstaltungen besuchen. Der *Kinderraum* im offenen Foyer mit einem deckenhohen Kurbelspiel, Baumaterialien und Kinderbüchern, vor allem aber die *Kunst-Stationen* in zwei Sammlungsräumen mit Spielmaterialien in Verbindung mit einer Spiegelfläche beziehungsweise einem Lichtpult sollen Kinder und die sie begleitenden Erwachsenen zum Spielen verleiten. Die Themen Sehen und Farbe der beiden *Kunst-Stationen* sind so allgemein gewählt, dass sie sich einfach mit den Kunstwerken im Raum in Verbindung bringen lassen, ohne dass zwingende Verbindungen zu bestimmten Werken hergestellt werden müssen oder Informationen notwendig sind.⁸ Spielen bedeutet hier: Materialien entdecken und ausprobieren, Raum einnehmen, sich allein oder gemeinsam in Handlungen begeben, Spuren hinterlassen, aufräumen – und das Museum als Spielstätte eigener Aktionen zu verstehen.

Solche in der Sammlung auftauchenden Stationen haben einen emanzipatorischen Charakter. Denn im Zusammenspiel von Spielenden, Spielmaterialien, Museumsraum und Kunstwerken entstehen neue Perspektiven, Informationen und Interpretationen.

Spielverlauf

Ob sich Kunstvermittlung mit kleinen Kindern und ob sich das Spielen in Museen entwickeln und etablieren kann, ist davon abhängig, ob Museen entsprechende Freiräume bieten und ob sie das Spielen als Eigenschaft und Bedingung des kindlichen Lernens definieren und wertschätzen.⁹ Diese Wertschätzung von Spielen kann zu einem Motor innerhalb eines Museums werden. Im Kunstmuseum Bonn führten diese alltäglichen Workshops zu einem freien Umgang mit Aktionen in den Sammlungsräumen, zu einem neuen, altersgerecht eingerichteten Atelierraum, zu Spielstationen in den Sammlungsräumen, zu einem allen zur Verfügung stehenden Spielraum im Foyer, zu einer selbstverständlichen und erweiterten Nut-

zung des Außenbereichs und zu einem reichen Materialfundus für Workshops. Als Folge wurde auch das offene Sonntagsatelier für Menschen ab drei Jahren angeboten, und mittlerweile spielen wir auch mit Ein- bis Zweijährigen und ihren Eltern im monatlich stattfindenden Mal-Atelier.

Zu Spielen haben wir gemeinsam gelernt, zusammen mit Bildungspartner*innen, Expert*innen der frühkindlichen Bildung, mit Kolleg*innen des Museum Ostwall im Dortmunder U und des Museums Wiesbaden. Alle am ehemaligen Förderprojekt beteiligten Museen haben einen enormen Fundus an Methoden, Bausteinen und Formaten erarbeitet. Und »weil das Spiel eine universelle und allseits bekannte Kulturform ist«¹⁰ sind alle Museen dazu eingeladen, sich daran zu bereichern und weiterzuspielen. »Dont't be afraid to keep trying a playful idea.«¹¹



Sabina Leßmann
sabina.lessmann@bonn.de

Dr. Sabina Leßmann ist Kuratorin für Bildung und Vermittlung im Kunstmuseum Bonn mit den Arbeitsschwerpunkten Ausstellungen für Kinder und Jugendliche, Werkbücher für Kinder, Inklusion (Vermittlungs-Tandems mit Künstler*innen mit Lernschwierigkeit), Menschen mit Demenz im Kunstmuseum (FARBEN IM KOPF), Kooperationsmodelle mit Schulen (Museumscurriculum) und Kindertagesstätten (ViM-Vorschulkinder ins Museum, KUNST UND SPIELE); Fachgruppenleiterin im Bundesverband Museumspädagogik e.V. für Kinder und Jugendliche mit dem Schwerpunkt Kinder-Ausstellungen und Museumsbereiche für Kinder.

- 1 Das Kunstmuseum Bonn nahm zwischen 2013 und 2019 am Förderprojekt teil. Alle beteiligten Kultureinrichtungen unter: www.bosch-stiftung.de/de/projekt/kunst-und-spiele-phantasievoll-kulturvermittlung-fuer-kinder/teilnehmer-2013-2020 [06.07.2020].
- 2 Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration und das Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): *Mehr Chancen durch Bildung von Anfang an – Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertageseinrichtungen und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen*. Düsseldorf 2010, S. 20f.
- 3 Cox, Simone (Leiterin der Wolke 7 – Psychomotorische Kindertagesstätte e.V. Bonn) & Marx, Bettina (Künstlerin, Kunstvermittlerin): Unveröff. Manuskript zur Fortbildung mit Erzieher*innen im Kunstmuseum Bonn (Februar 2017).
- 4 Vgl. Leßmann, Sabina: *Kunst und Spiele. Drei- und Vierjährige im Kunstmuseum*, 2015; Lembcke-Thiel, Astrid & Leßmann, Sabina: *Museumsraum + Farbraum. Kunst und Spiele mit Drei- und Vierjährigen im Kunstmuseum*, 2020. Download beider Publikationen unter www.kunstmuseum-bonn.de/bildung/kindertagesstaetten [26.08.2020].
- 5 Derry, Charlotte: *A Rulebook developed from playful adventures at Manchester Museums*. Manchester o.J., S. 10f. Download unter www.happymuseumproject.org/rules-playful-museum-2/ [04.07.2020].
- 6 Vgl. Evaluationen durch Helena von Wesebe (Besucherdienst Haus der Geschichte Bonn) und Dorothe Schmidt (Erzbischöfliches Berufskolleg Köln).
- 7 Leßmann, Sabina: *Museum als Raum – Räume im Museum. Kleine Kinder erleben, erschaffen und verändern Museumsräume*. In: Robert Bosch Stiftung (Hg.), *Positionen frühkindlicher Kultureller Bildung*. München 2020, S. 191-196.
- 8 Siehe hierzu Alderman, Christina: *I Spy: Interpreting Artworks Through Games*. In: Beale, Katy (Hg.): *Museums at Play. Games, Interaction and Learning*. Edinburgh 2011, S. 51.
- 9 Zur Definition von Spielen und Lernen siehe Luke, Jessica J. u.a.: *Play and Children's Museum: A Path Forward or a Point of Tension?* In: *Curator The Museum Journal*, Vol. 60, 2017.
- 10 Jennings, Gretchen: *Reflexionen zur Entwicklung partizipativer Ausstellungen zum Thema Spiel*. In: Yvonne Leonard (Hg.): *Kindermuseen. Strategien und Methoden eines aktuellen Museumstyps*. Bielefeld 2012, S. 83.
- 11 Siehe Anm. 5, S. 21.

Tinkering: Tüfteln und Spiel zugleich!

Irina Fritz/ Vera Ludwig

Tinkering ist eine museumspädagogische Methode, bei der das freie Experimentieren und forschende Bauen mit einer nur grob umrissenen Zielvorgabe im Vordergrund steht. Mit dieser unterhaltsamen und zugleich spielerischen Methode werden Schlüsselkompetenzen gestärkt und Kenntnisse im naturwissenschaftlichen und technischen Bereich vertieft (MINT-Fächer). Auch das Deutsche Museum München setzt seit einigen Jahren erfolgreich dieses museumspädagogische Format für ganz unterschiedliche Zielgruppen ein.

Tinkering als Methode

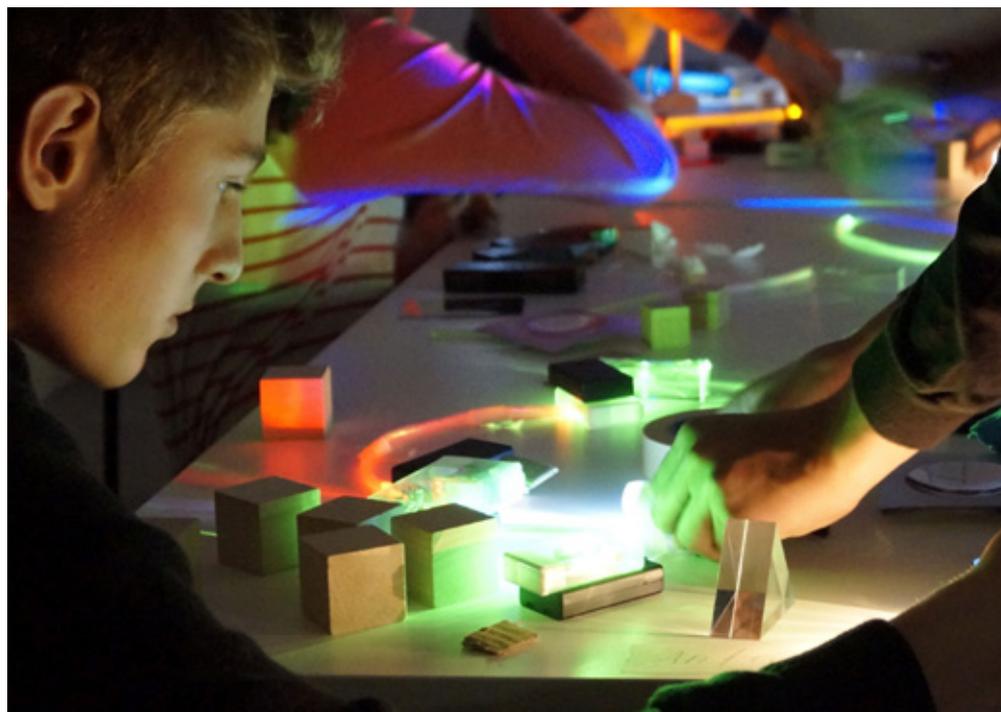
Das Verb *to tinker* heißt wörtlich übersetzt tüfteln. Menschen haben zu allen Zeiten getüftelt. Wir taten und tun dies aus zweierlei Gründen: Wir möchten, dass etwas funktioniert oder wir wollen Phänomene ergründen. Folglich ist Tüfteln eine durchaus legitime Vorgehensweise nicht nur für interessierte Laien, sondern auch für Wissenschaftler*innen, Ingenieur*innen und Handwerker*innen. Tüfteln ist eine der Grundlagen für neue Erfindungen und Verbesserungen bestehender Techniken. Tinkering, als museumspädagogische Methode, wurde vom Science-Center *Exploratorium* in Kalifornien vor etwa 20 Jahren eingeführt und seitdem von Museumspädagog*innen wissenschaftlich begleitet. Tinkering liegt die Erkenntnis zugrunde, dass Lernen am besten über das eigene Tätigwerden und Herumprobieren funktioniert. Wie beim freien Spiel gibt es viele Möglichkeiten, um das Ziel zu erreichen; die Teilnehmenden erkunden in der Aktion und Interaktion verschiedene Materialien, deren Eigenschaften und die unterschiedlichsten Werkzeuge. Es ist faszinierend zu beobachten, dass Tinkering fast alle Museumsbesucher*innen anzusprechen vermag, denn jeder Mensch ist von Natur aus neugierig und experimentierfreudig, unabhängig von Alter, Geschlecht, Schulbildung und individuellen physischen und kognitiven Fähigkeiten. Im Folgenden werden einige besonders erfolgreiche Aktionen des Deutschen Museums beschrieben.

Tinkering im Deutschen Museum

Die ersten Tinkering-Aktionen im Deutschen Museum fanden 2015 im Rahmen eines EU-Projekts statt. In Zusammenarbeit mit dem Museo Nazionale della Scienza e Tecnologia Leonardo da Vinci in Mailand und dem Science Center Nemo in Amsterdam entstanden neue Programme, die im Deutschen Museum erprobt und auf kulturelle und nationale Gegebenheiten angepasst wurden. Eines dieser neu entwickelten Programme ähnelt einer mechanischen Kettenreaktion. Jedoch wird kein mechanischer, sondern ein Lichtimpuls weitergeleitet. Die Teilnehmenden versuchen, einen

Lichtwege – eine Kettenreaktion mit Licht

Foto: Paul Hix/ Deutsches Museum



Lichtstrahl über 8-10 Tische zu leiten. 50 Schulklassen nahmen an der Testphase teil. Nicht allen Schüler*innen war die Funktion und Wirkungsweise von Linsen und Spiegeln bekannt oder präsent. Folglich mussten sie zuerst den sinnvollen Einsatz der zur Verfügung stehenden Materialien ergründen, um ihren Lichtimpuls an die nächste Gruppe weitergeben zu können. Es wurde mit den Materialien wie Taschenlampen, Spiegeln, verschiedenen Linsentypen und den extra für das Programm entwickelten LED- Sensorboxen und Sensormotorboxen gespielt und Erfahrungen gesammelt.

Die Kinder und Jugendlichen agierten sehr unterschiedlich: Manche Gruppen fingen sofort an, ihr Licht über den Tisch zu leiten und ihre Ideen gezielt umzusetzen; anderen Gruppen fiel es schwer, ohne klaren Auftrag zu starten. Sie erwarteten offensichtlich mehr Anleitung. Beim Tinkering jedoch erfolgt die Hilfestellung gezielt und eher punktuell in kritischen Momenten. Wenn möglich soll sie als offene Frage formuliert sein. Dies ist für Anleitende nicht immer leicht durchzuhalten, wenn die Enttäuschung der Teilnehmenden durch die vielen missglückten Versuche wächst. Aber es wurde auch oft gejubelt, wenn es klappte und natürlich gestöhnt, wenn der Lichtsensor nicht genug Licht bekam oder die Linse auf den falschen Punkt fokussierte. Gerade die Frustrationstoleranz wurde zeitweise sehr strapaziert. Dennoch fiel bei den gesamten Testläufen, also gut 400 Kleingruppen, die jeweils einen Teilabschnitt bestückten, nur eine Gruppe komplett aus – und auch dieser Tisch wurde von den umliegenden Gruppen letztendlich noch bestückt. Die Motivation der Schüler*innen, zusammen eine Kettenreaktion über alle Teilabschnitte zu bauen, war enorm groß. Am Ende fand immer eine Kettenreaktion statt, die mit minimalen Hilfen von Anfang bis zum Ende durchlief. In den Abschlussrunden wurde oft erwähnt, wie viel Spaß es gemacht hatte, mit den Materialien herumzutüfteln. Manche konnten es kaum glauben, dass sie das geschafft hatten, während andere noch weitere Materialwünsche und Ideen präsentierten. Die meisten waren

verblüfft, wie die Zeit verfliegen war. Einige erkannten sogar, dass sie nun deutlich klarer verstanden, wie eine Sammellinse und ein Spiegel Licht ablenken kann. Dieses Programm war in seiner Pilotphase so erfolgreich, dass es in das reguläre Schulklassenangebot integriert wurde und nun gerne gebucht wird.

Angeregt durch den Erfolg dieses Programms kam die Idee auf, auch für eine Sonderausstellungsfläche für kleine Kinder von 3 bis 8 Jahren und später für die Dauerausstellung *Kinderreich* eine weitere typische Tinkering-Aktivität zu installieren. Es entstand ein Bereich mit Murmelbahnwänden. Hier wird die meiste Zeit ohne Anleitung gebaut. Jede*r erschließt sich das Grundprinzip schnell und er oder sie kann loslegen. Es gibt verschiebbare Stellwände mit Bohrungen, in die Holzstecker eingeführt werden können. Diese dienen als Halterungen für die Murmelbahnrampen, Holzschienen, Pappröhren und biegsamen Schläuche. Hier kann generationenübergreifend miteinander experimentiert werden, Großeltern bauen mit ihren Enkeln, Eltern mit ihren Kindern. Familiengruppen kommen sich näher in der Interaktion. In Workshops mit Anleitung kann eine größere Bandbreite an unterschiedlichem Material angeboten und eine auf die Zielgruppe abgestimmte Herausforderung gesetzt werden, wie z.B.: Die Kugel soll so langsam wie möglich von oben nach unten gelangen.

Ein besonderes Highlight unter den Tinkering-Aktionen des Deutschen Museums ist die große, mechanische Kettenreaktion. Lediglich in Aktionswochen und Fortbildungskursen haben wir die Möglichkeit, diese raumgreifende und materialintensive Tinkering-Aktion anzubieten. Wir nutzen im Deutschen Museum dafür den leergeräumten Ehrensaal, ein Veranstaltungssaal mit ca. 200 Sitzplätzen. Dort tummeln sich dann mehrere Schulklassen aus den verschiedenen Schultypen und bauen gemeinsam an einer gigantischen Kettenreaktion. Dies ist ein weiterer Beleg, wie gut sich Tinkering-Aktionen für eine große Bandbreite an Zielgruppen eignen und sie darüber hinaus auf spielerische Art zusammenführen können.

Murmelbahn im Workshop

Foto: Irina Fritz/ Deutsches Museum



Mechanische Kettenreaktion – kreative Weiterleitung

Foto: Irina Fritz/ Deutsches Museum



Rahmenbedingungen und Ablauf einer gelungenen Tinkering-Aktion

Auf den ersten Blick wirkt Tinkering auf Außenstehende etwas ungeordnet und vielleicht sogar chaotisch. Jedoch muss jede erfolgreiche Tinkering-Aktion gut strukturiert und exakt geplant werden. Sie folgt einem klaren Ablauf. Gestartet wird mit einer Initialfrage und einer Einstimmung in die Aufgabe mit der Formulierung der Herausforderung oder des Ziels. Dann wird das Material detailliert vorgestellt, der zeitliche Rahmen festgelegt und, wenn nötig, werden Gruppen eingeteilt. Bevor die Teilnehmenden beginnen, wird ein Beispiel gezeigt und vorgeführt. Danach startet die eigentliche Bauphase. Ein wichtiger Baustein des Tinkering-Formats mit angeleiteten Kleingruppen ist die gemeinsame Abschlussrunde, in der alle Gruppen ihre Lösungen vorführen können und darlegen, was für sie am schwersten war, wie sie mit dem Problem zurechtkamen und was ihnen am besten gelungen ist. Es kann an dieser Stelle nicht genug betont werden, wie wichtig bei der Planung von Tinkering-Aktivitäten die Raumgestaltung und Materialauswahl sind. Material und Werkzeuge müssen sorgfältig auf die Aufgabenstellung abgestimmt werden. Einerseits sollte es eine große Bandbreite an Material und ausreichend Werkzeug geben, andererseits muss das Angebot übersichtlich bleiben.

Nach jeder Aktion können Raumgestaltung, Material und auch Ablauf sowie Herausforderung angepasst werden. Während der Bauphase beobachtet der/ die Anleitende die Kleingruppen, um gegebenenfalls Unterstützung anzubieten. Da die Grundidee des Tinkering auf der Annahme basiert, dass es selbständiges und interaktives Handeln, Lernen und Erkenntnisgewinn ermöglicht, müssen die Anleitenden lernen, sich mit Anweisungen extrem zurückzuhalten. Die Hilfestellung sollte gezielt und punktuell erfolgen und wenn möglich als offene Frage formuliert sein. Dies ist nicht immer leicht durchzuhalten, insbesondere wenn die Enttäuschung der Teilnehmenden wächst. Auch für routinierte Museumspädagog*innen ist dies eine

Herausforderung, und es bedarf einer gewissen Erfahrung, Tinkering-Aktionen professionell anzuleiten. Idealerweise finden für Anleitende regelmäßig Feedback-Runden statt, in denen sie sich über ihre Erfahrungen austauschen und sich unterstützen können.

Tinkering – Schlüsselkompetenzen und Lernfelder

In einem gemeinschaftlichen Forschungsprojekt des Exploratorium Tinkering Studios und der Lighthouse Community Charter School wurden die von Karen Wilkinson und Mike Petrich ursprünglich durch Studien mit Besucher*innen des Tinkering Studios ermittelten vier Lernfelder¹ auf fünf erweitert.² Auch wir beobachten immer wieder in unseren Tinkering-Programmen diesen Lernfeldern entsprechende Verhaltensweisen. Im Folgenden sind die fünf Lernfelder mit je einem Beispiel von Handlungsweisen der Teilnehmenden aufgeführt:

- Initiative und Intentionalität (Ziele setzen und beharrlich verfolgen)
- Problemlösungsverhalten und kritisches Denken (sich durch eine eigene Fragestellung gezielt der Lösung nähern)
- Konzeptionelles Verständnis (durch Probieren entstehen Erklärungen, Wissen wird angewendet und in Bezug gesetzt)
- Kreativität und Selbstentfaltung (Ästhetik des Produkts und Materials ist wichtig)
- Sozialer und emotionaler Einsatz (die Gruppen unterstützen sich und zeigen Begeisterung oder Frust).

So werden die aus diesen Lernfeldern resultierenden Schlüsselkompetenzen spielerisch, fast nebenbei, erworben.³

Tinkering – eine Methode zwischen Maker-Lab und Spiel

In Maker-Labs können Besucher*innen, indem sie Materialien und Werkzeuge ausprobieren, selbst ein Produkt herstellen. In einem Tinkering-Workshop ist es nicht das primäre Ziel, ein Werkstück zu erstellen, sondern zu tüfteln, zu experimentieren und auszuprobieren. Ein von den Anleitenden formuliertes Ziel ist nur die grobe Richtschnur für die Teilnehmenden, die wiederum das Ziel jederzeit umformulieren können. Daher können die Ergebnisse sehr verschieden und im Gegensatz zum Maker-Lab teilweise unerwartet ausfallen. Wie auch im Making-Prozess werden Phänomene erkundet, und es wird mit Materialien experimentiert. So entsteht ein intuitives Verständnis für die Beschaffenheit von Werkstoffen und wissenschaftliche Grundlagen.

Das freie Spiel ist im Vergleich zu Tinkering noch selbstbestimmter. Hier vertiefen sich die Lernenden in eine selbst gewählte Aktivität. Mit Bauklötzen bauen in Kindermuseen ist ein treffendes Beispiel hierfür. Durch dieses Spiel lernen die Besucher*innen in eigener Geschwindigkeit und auf ganz individuelle Weise. Aber es gibt im Spiel im Gegensatz zum museumpädagogischen Format Tinkering keinen festgelegten pädagogischen Zweck und kein vorgegebenes Ziel. Damit ist Spielen völlig ergebnisoffen. Lernen geschieht zufällig und nicht geplant. Trotz gewisser Unterschiede bestehen aber auch etliche Gemeinsamkeiten zwischen

Spiel und Tinkering wie die individuell gestaltbaren Zielsetzungen und das freie und selbstbestimmte Handeln.⁴

Schlussbemerkung

Es dürfte inzwischen allgemein bekannt sein, dass sich Spielen und Lernen nicht widersprechen. Denn Kinder eignen sich im Spiel räumliches, physikalisches und mathematisches Wissen an. Sogar Erwachsene haben mehr Freude am Lernen, wenn sie es spielerisch angehen dürfen. Tinkering regt das Lernen mit allen Sinnen an und ist charakterisiert durch das aktive Mitmachen, Ausprobieren und Experimentieren. Die Bandbreite an inhaltlichen und methodischen Möglichkeiten von Tinkering-Programmen ist groß. Bestechend ist die Vielzahl an Zielgruppen, die durch dieses Angebot angesprochen werden. Dass hier die Teilnehmenden sichtlich Spaß haben, sieht und hört man sofort. Tinkering bietet, wie das freie Spiel, einen hohen Unterhaltungswert und Spaßfaktor für Jung und Alt.



Irina Fritz
i.fritz@deutsches-museum.de

Irina Fritz studierte Biologie und Umweltschutztechnik. Seit 2001 arbeitet sie als Museumspädagogin in der Bildungsabteilung des Deutschen Museums und ist dort zuständig für die Tinkering-Aktionen.

Vera Ludwig
v.ludwig@deutsches-museum.de

Vera Ludwig studierte Museumswissenschaften. Von 2012 - 2015 arbeitete sie als Museumspädagogin, seit 2015 als wissenschaftliche Mitarbeiterin in Ausstellungsprojekten des Deutschen Museums.



- 1 Bevan, Bronwyn u.a.: *Learning through STEM-Rich Tinkering: Findings from a Jointly Negotiated Research Project Taken Up in Practice*. In: science education (2014). Online unter: www.researchgate.net/profile/Karen_Wilkinson2/publication/269287502_Learning_Through_STEM-rich_Tinkering_Findings_From_a_Jointly_Negotiated_Research_Project_Taken_Up_in_Practice/links/5d264450458515c11c24d469/Learning-Through-STEM-Rich-Tinkering-Findings-From-a-Jointly-Negotiated-Research-Project-Taken-Up-in-Practice.pdf [07.07.2020].
- 2 Bevan, Bronwyn u.a.: *Making Deeper Learners: Tinkering Learning Dimensions Framework v 2.0*, 17.07.2018. Online unter: www.nsta.org/connected-science-learning/connected-science-learning-july-september-2018-0/making-deeper-learners [20.09.2020].
- 3 Ebenda, S. 5.
- 4 Vgl. Harris, Emily u.a.: *Tinkering – A practical Guide for developing and implementing Tinkering Activities* (2017), S. 15. Online unter: www.epale.ec.europa.eu/en/resource-centre/content/tinkering-practitioner-guide-developing-and-implementing-tinkering [11.09.2020]; Bevan, Bronwyn; Petrich, Mike & Wilkinson, Karen: *Tinkering is a serious Play*. In: Educational Leadership, STEM for all. (2014/2015) Vol. 72, Nr. 4, S. 28-34. Online unter: www.ascd.org/publications/educational-leadership/dec14/vol72/num04/Tinkering-Is-Serious-Play.aspx [07.07.2020]; Petrich, Mike; Wilkinson, Karen & Bevan, Bronwyn: *It looks like fun, but are they learning?* In: M. Honey, Margaret & Kanter, David (Hg.): *Design, make, play: Growing the next generation of STEM innovators*. New York 2013, S. 50-70.

»Ludi incipient!« – die Spiele mögen beginnen!¹

Das Spielehaus im LVR-Archäologischen Park Xanten

Marianne Hilke/Stephan Quick

Spiele im Museum ist ein aktuelles und facettenreiches Thema. Ab 1979 experimentierte die Museumspädagogik in Xanten mit Aktionen zu römischen Spielen. Daraus entwickelte sich das 1986 eröffnete Spielehaus im LVR-Archäologischen Park Xanten (LVR-APX). Es ist kein Resultat einer stringenten Strategie: In 40 Jahren entsprangen Ideen aus Provisorien und Eintags-Aktionen, die zum Konzept wurden. Dieser Beitrag zeigt in der Rückschau, wie sich Spiel im Museum Schritt für Schritt etablieren kann und welche Faktoren nachhaltig zum Erfolg führen.

Genese einer Institution

1979 fand erstmals ein Spielworkshop im ehemaligen Regionalmuseum Xanten statt. Einfache Materialien, z.B. auf Papier gemalte Spielfelder, standen an improvisierten Spieltischen für Schulkinder zur Verfügung. Das Angebot wurde

*Spielehaus im LVR-APX
Foto: Marianne Hilke*





Rekonstruktionszeichnung der sogenannten Beißergruppe, Objekt aus dem British Museum
Zeichnung: J. Hochbruck

so gut angenommen, dass daraus eine Sonderausstellung im LVR-APX erwuchs. Ab 1981 war sie temporär in einem Grabungszelt untergebracht und wurde 1986 mit dem Umzug in eine ehemalige Scheune auf dem Parkgelände fest installiert: Das Spielehaus war geboren. Zehn Jahre später wurden die Innenräume des Spielehauses renoviert und die Ausstellung neugestaltet. Das Herzstück ist ein offener Spielbereich im Erdgeschoss, dazu kommen drei museumspädagogische Aktionsräume. Insgesamt sind sieben verschiedene Spiele an sechs großen Tischen mit zwölf Plätzen im Angebot. Darüber hinaus werden weitere Spiele von der Spielehausbetreuung aktiviert, wenn besonders viele oder sehr interessierte Gäste vor Ort sind.

Römische Spiele – Römisches Spielzeug

Die Auswahl der Spiele für das Spielehaus kam in erster Linie durch die Nachweisbarkeit in der römischen Antike zusammen. Gespielt werden u.a. Brettspiele, die noch

vielen Besucher*innen vertraut sind, z.B. Ludus latruncularum – heute Dame. Bei Bedarf kommen zusätzlich z.B. die Astragale² zum Einsatz. Ergänzend sind in zwei Vitrinen Repliken antiken Spielzeugs ausgestellt: Puppen, Würfel, Ziehwägelchen, Bälle³ und auch ein sogenannter Würfelturm. Eine besondere Attraktion ist sein überdimensionaler Nachbau. Von der Empore im ersten Stock können Styroporwürfel eingeworfen werden, die im Erdgeschoss in einer Fangkiste landen. Dies ermöglicht viel Bewegung und das Spiel mit mehreren Teilnehmenden. Der Spaß liegt darin, dass die Würfel wie in einer Murmelbahn eine große Strecke überwinden und man die Würfel auf ihrem Weg nicht sieht (Blackbox-Effekt).

Die Gäste des Spielehauses

Das Spielehaus spiegelt als soziales Zentrum das gesamte Gästespektrum des LVR-APX. Die Aufenthaltsdauer umfasst eine Spanne von zehn Minuten bis zu zweieinhalb Stunden. Für Schulklassen und von Familien wird die Zeit oft vorher eingeplant. Das breite Spektrum an Betätigungsmöglichkeiten bietet allen Altersstufen etwas und ist nicht zuletzt eine Anlaufstelle für alle Schutzsuchenden bei Regen. Es ist ein Ort zum Verschnaufen bei Reizüberflutung oder nach Bewältigung langer Wege. Ältere Menschen verweilen hier gern, und so wird das Spielehaus zum generationenverbindenden Begegnungszentrum. Integrativ ist das Haus auch in Bezug auf interkulturelle Aspekte. Das Spiel mit den Astragalen wird heute nur noch in kleinasiatischen und asiatischen Ländern gespielt. Menschen mit Migrationshintergrund finden wohlthuende Erinnerung an ihre Heimat und glänzen mit besonderer Spielvirtuosität. Auch an Menschen mit Behinderungen ist gedacht. Die Spielsteine sind kontrastfarbig und in der Form unterschiedlich. Sie können tastend benutzt werden.

Die Spiele selbst sind in Anspruch und Ausführung differenziert nutzbar. Bei den Wurfspielen wird beispielsweise einfach der Abstand variiert. Aufgrund der Tatsache, dass Spielregeln eine Vereinbarung der jeweils Spielenden sind, werden Varianten möglich, die allen gerecht werden und so wahrhaft inklusiv sind.

Vermittlung und Aufsicht

Alle Spiele sind sofort spielbar. Hereinkommende Gäste werden oft direkt vom Spiel gefangen. Vieles ist selbsterklärend oder bekannt. Direkt auf den Tischen sind die Regeln notiert. An den Wänden bieten Bild-Texttafeln weitere Erläuterungen zum kulturhistorischen Kontext. Moderne und antike Zitate dienen als Ergänzung. Sie vermitteln u.a. Einstellungen zum Spiel, Themen wie Gewinnen, Verlieren und Betrügen sowie die Charakteristika von Kinder- und Erwachsenenspielen.

Trotz Infotafeln und Publikationen⁴ wurde sehr schnell deutlich, dass das Spielehaus personelle Betreuung benötigt. Einzelbesuchende brauchen eine Mitspieler*in, andere benötigen Hilfe beim Verstehen der Regeln. Aufsichtspersonal und finanzielle Ressourcen waren nicht vorhanden. Aus der Not wurde eine Tugend und aus einem Kinder- und Jugendprojekt eine Betreuung an den Wochenenden rekrutiert. Die anfangs Zwölfjährigen wurden geschult im Umgang mit großen und kleinen Gästen sowie den historischen Hintergründen. Mit dem Älterwerden waren dann später Abiturienten im Einsatz. In den ersten Jahren waren die Aufgaben wie Erklären, Beaufsichtigen und Mitspielen abgedeckt. Im Jahr 2006 wurde endlich ein Mitarbeiter fest eingestellt.

Didaktisch-pädagogische Möglichkeiten

Das Spiel hat in allen menschlichen Kulturen seinen festen Platz. Bereits vor 2 000 Jahren notierte der römische Autor Quintilian, dass Kinder spielen, um für das Leben zu lernen.⁵ Seit Ende des 18. Jahrhunderts Friedrich Schiller neben anderen die Wertschätzung von Spiel begründete, haben zahlreiche Zweige der Wissenschaft dessen Rolle für Bildungsprozesse erforscht.⁶ Das sensomotorische Spiel von Säuglingen, das Symbolspiel von Kleinkindern sowie das Rollen- und Regelspiel von Erwachsenen bieten und erfüllen wichtige Funktionen des Lernens und der sozialen Interaktion.⁷ Eine wesentliche Eigenschaft des Spiels ist seine intrinsische Motivation. Es ist also kein Impuls von außen, der uns spielen lässt, sondern der uns allen angeborene Spieltrieb. Heute spielt statistisch die Hälfte aller Deutschen Games.⁸

Bereits 1986 fand nach den Schulklassenaktionen eine erste didaktische Reflexion statt.⁹ Heute ist das Spielehaus zentraler Teil des methodisch-didaktischen Konzepts des APX und bietet Besucher*innen aller Altersstufen die Möglichkeit für Kreativität und »freies Handeln«.¹⁰ Unabhängig von Bildungshintergrund und Lernniveau weckt das Angebot bei Erwachsenen, Kindern und Familien Neugierde und bietet Raum für Interaktion und Vermittlungsprozesse.¹¹ Spielen und Lernen sind eng miteinander verbunden: Ein Spiel macht Spaß, kann ausprobiert, geübt und beliebig oft wiederholt werden. Es impliziert haptische Erfahrungen, fordert kognitive und fördert kommunikative Fähigkeiten.¹² Auf vielfältige Weise werden somit ganzheitliche und kooperative Lernprozesse angeregt. Diese erfolgen insbesondere

bei Kindern inzidentell bzw. beiläufig.¹³ In dieser Form kann das Spiel als pädagogische Methode zur Vermittlung eingesetzt werden.

Ein interessanter Nebeneffekt ist, dass selbst nach Jahrzehnten das Spielehaus fest eingebraunt bleibt im Langzeitgedächtnis der Gäste. So bestätigen es jedenfalls die Wiederkehrenden. Wichtiger Faktor sind die Mitarbeitenden. Als Personen sind sie wichtiges Kontinuum und Anker in der sich verändernden Einrichtung.

Fazit

Ausstellungskonzepte entstehen primär an Schreibtischen und in Köpfen. Besucher*innen sollen intellektuell und vor allem emotional angesprochen werden. Denn Denken benötigt Emotion, um im Gedächtnis zu bleiben. Spiel ist dazu ein ideales Medium. Wo ist Emotion in unserer reglementierten Gesellschaft geduldet und sogar gewünscht? Die Wut des Verlierers zeigen die Reste einer römischen Statuengruppe aus Italien, die heute im British Museum aufbewahrt wird: Ein Spieler will einen gewonnenen Astragal an sich nehmen, was sein Gegenspieler mit einem beherzten Biss in seinen Arm zu unterbinden versucht.

Das Wechselbad der Gefühle auf dem Weg zum Sieg kennen alle, die jemals gespielt haben. Mit starken Gefühlen fühlen wir uns lebendig und miteinander verbunden. Spielerische Elemente seien also allen Ausstellungsplanern ans Herz gelegt.

Ausblick

Digitale Medien sind heute integraler Bestandteil der musealen Bildungs- und Vermittlungsarbeit. Aus dem Spielehaus resultierende spielpädagogische Vermittlungsansätze fließen als strategische Bausteine in die digitalen Konzepte ein. Anlässlich der geplanten Erhebung des niedergermanischen Limes zum Weltkulturerbe sollen bereits im nächsten Jahr Schüler*innen einen neuen Ausstellungsbereich im LVR-APX mit einem digitalen Lernspiel entdecken können.



Marianne Hilke
marianne.hilke@lvr.de

Marianne Hilke studierte Kunst und Biologie für Lehramt. In ihrem Geburtsort Moers war sie die ersten beiden Berufsjahre am Grafschafter Museum im Moerser Schloss tätig. Sie wechselte 1989 zum LVR-Archäologischen Park Xanten, wo sie 1991 die Stelle als Museumspädagogin besetzte. Schwerpunkte ihrer Arbeit sind Inklusion und Barrierefreiheit. Seit ihrer Anstellung hat sie inzwischen alle Facetten der Vermittlungsarbeit ausgelotet.

Stephan Quick
stephan.quick@lvr.de



Stephan Quick studierte Alte Geschichte, Klassische Archäologie und Ur- und Frühgeschichte in Münster und Nottingham. Nach einem Volontariat im LWL-Römermuseum Haltern am See arbeitete er als Museumspädagoge für die VARUSSCHLACHT im Osnabrücker Land – Museum und Park Kalkriese. Seit 2017 ist er als Referent für Bildung und Vermittlung im LVR-Archäologischen Park Xanten/ LVR-Römer-Museum tätig.

- 1 »Die Spiele mögen beginnen« wurde zum Eröffnungsspruch der Olympischen Spiele der Moderne. Das Zitat, dessen genauer Ursprung verlorengegangen ist, wird mal den Olympischen Spielen der griechischen Antike, mal der römischen Epoche und den Gladiatorenspielen zugewiesen. Beides waren große, öffentliche Veranstaltungen und keine Spiele im kleinen Kreis, von denen hier die Rede ist.
- 2 Als Astragale oder Tali werden zwei bestimmte Knochen im Fußskelett bezeichnet. Alle Lebewesen mit knöchernem Stützapparat haben sie, aber nur bei Paarhufern sind sie für das Spiel so geeignet würfelförmig.
- 3 Die Originale der Replikate befinden sich u.a. im Römisch-Germanischen Museum in Köln und im British Museum in London.
- 4 Rieche, Anita: *So spielten die Alten Römer: Römische Spiele im Archäologischen Park Xanten*. Köln 1981. Dies.: *Römische Kinder und Gesellschaftsspiele*. Stuttgart 1984 (= Schriften des Limesmuseums Aalen Nr. 34, Württembergisches Landesmuseum).
- 5 Quintilianus, Marcus Fabius: *Institutionis Oratoriae*, I 3, 11f. In: Helmut Rahm (Hg.): *Ausbildung des Redners: zwölf Bücher*. Übers. von Helmut Rahn. Darmstadt 1995, S. 43. Vgl. auch: Reiter, W.M.N.: *Puer ludens. Über antike Spiele und deren pädagogische Relevanz im Unterricht*. In: *Forum Archaeologiae. Zeitschrift für klassische Archäologie*, 3/V, 1997. www.homepage.univie.ac.at/elisabeth.trinkl/forum/forum0597/03spiel.htm [31.07.2020].
- 6 »Der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Wortes Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt.« Friedrich Schiller: *Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen* (1795). 15. Brief nach Parmentier, Michael: *Spiel*. In: Benner, Dietrich & Oelkers, Jürgen (Hg.): *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*. Weinheim und Basel 2004, S. 929–945, hier S. 933.
- 7 Oerter, Rolf: *Zur Psychologie des Spiels*. In: *Psychologische und Gesellschaftskritik*, 31/4, 2007, S. 7-32. www.nbnresolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-292301 [31.07.2020].
- 8 Game. Verband der Deutschen Games-Branche e.V., Studie: *Nutzer digitaler Spiele in Deutschland 2019*. www.game.de/marktdaten/nutzer-digitaler-spiele-indeutschland-2019 [31.07.2020].
- 9 Rieche, Anita: *Römische Spiele in Schrift- und Sachquelle*. In: *Der altsprachliche Unterricht*, 29/3, 1986, S. 40-60. Dies.: *Römische Spiele zum Nachspielen*. In: *Der altsprachliche Unterricht*, 29/3, 1986, S. 88-89.
- 10 Huizinga, Johan: *Homo ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel*. Reinbek 2009, S. 15; Parmentier, Michael: *Spiel*. In: Benner, Dietrich & Oelkers, Jürgen (Hg.): *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*. Hamburg 2010, S. 929-945.
- 11 Lewalter, Doris: *Bedingungen und Effekte von Museumsbesuchen*. In: Kunz-Ott, Hannelore; Kudorfer, Susanne & Weber, Traudel (Hg.): *Kulturelle Bildung im Museum. Aneignungsprozesse – Vermittlungsformen – Praxisbeispiele*. Bielefeld 2009, S. 45-56, hier S. 45; Deutscher Museumsbund (Hg.): *Museen und lebenslanges Lernen – Ein europäisches Handbuch*. Berlin 2010, S. 56f.
- 12 Baer, Ulrich: *Spiel und Bildung*. In: Bockhorst, Hildegard; Reinwand, Vanessa & Zacharias, Wolfgang (Hg.): *Handbuch Kulturelle Bildung*. München 2012, S. 648–653, hier S. 680ff.
- 13 Oerter, Rolf: *Lernen en passant: Wie und warum Kinder spielend lernen*. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung/ Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research*, 7/4, 2012, S. 389-403, hier: S. 390f. und S. 3. sowie Lewalter, Doris, Anm. 11, S. 46.

Das wird ein Nachspiel haben!

Geschichte als Drama im Museumstheater

Angela Pfenninger

Szenische Vermittlung im Museum kann vielerorts durch Kostümführungen spielerisch erlebt werden. Vermittler*innen in historischer Kleidung spielen dabei die Rolle von Zeitzeug*innen, oder Vorfürhrhandwerker*innen verbinden die Demonstration ihrer Kunstfertigkeit mit etwas Rollenspiel. In den Marketingabteilungen wirbt man mit der Buntheit von Menschen im Kostüm und unterstreicht damit den Erlebnischarakter des Museumsbesuchs. Doch welche Varianten von Museumstheater und Museumsbespielungen gibt es, woher stammt die Vermittlungsmethode, wie unterscheidet sie sich von angrenzenden Disziplinen, in welchen Umfeldern funktioniert sie besonders gut, kann Vergangenheit nachgespielt werden, welche Möglichkeiten und Grenzen hat sie?

Geschichtsdarstellung um 1900: Römer und Germanen bei der Grundsteinlegung des Römerkastells Saalburg

*Foto: Fotograf unbekannt/
© Römerkastell Saalburg*

Ein Ausflug in die Methodengeschichte

»Geschichtstheater sind Präsentations- und Aneignungsformen historischer Ereignisse, Prozesse und Personen mit Praktiken des Theaters – Kostümierung, personalisierende Darstellung, Inszenierung – im öffentlichen und halböffentlichen Raum.«¹



Seit der Antike wird die Vergangenheit als Theater nachgespielt, allerdings gehen diese frühen Vorbilder aus dem Kontext von Religion und Ritus hervor, die als Weihnachts- oder Osterspiele wohl eine erzieherische, nicht aber museumspädagogische Zielsetzung verfolgten. Oft handelte es sich beim Nachspielen früherer Zeiten um die Romantisierung und Idealisierung bestimmter Epochen, etwa als vermeintliches Goldenes Zeitalter. Auch die Erinnerung an wichtige, nationalgeschichtlich prägende Ereignisse konnte so wachgehalten werden. Wolfgang Hochbruck geht in seinem Buch *Geschichtstheater* auf frühe Formen ein und führt den renaissancezeitlichen Kaiser Maximilian I. als Beispiel an, der Ritterturniere inszenierte – zu einer Zeit, als Rittertum aufgrund fortgeschrittener Waffentechnologie bereits obsolet war. Festumzüge mit Kostümträgern wie auch frühe Schlachten-Nachstellungen dienten nationalen Narrativen über Identität und auch dem Gedenken. So haben etwa Veteranen des amerikanischen Bürgerkriegs der 1860er Jahre als alte Männer die Schlachten ihrer Jugend nachgestellt – eine für uns heute eher befremdliche Art der Erinnerungskultur. Aber auch bei uns zeugen alte Fotografien von Einweihungen oder Festaufzügen zu Feiertagen von der Freude an historischer Kostümierung: So lassen sich etwa Vestalinnen und Römer entdecken, die eindeutig der Ästhetik und dem Geschichtsbild der Kaiserzeit entsprungen sind und mit ihren historischen Vorbildern nur wenig gemein haben.

Seinen Weg in die pädagogische Arbeit fand das Nachspielen von Geschichte im späten 19. Jahrhundert. In Amerika war hierfür die sogenannte Chautauqua-Bewegung maßgeblich, um die Bildung der ländlichen und mitunter von schulischer Infrastruktur abgeschnittenen Bevölkerung voranzutreiben. In Europa war die Eröffnung des Freilichtmuseums Skansen in Stockholm 1891 wesentlich. Dessen Gründer Artur Hazelius hatte von vornherein Darsteller*innen in den rekonstruierten Häusern vorgesehen, um neben den vom Verschwinden bedrohten baulichen Zeugnissen ländlicher Kultur auch Bräuche und immaterielles Erbe zu erhalten.

*Die open-air-Produktion
Ein Dorf verschwindet
des Freilichtmuseums
Hessenpark vereinte rund
25 Darsteller*innen unter-
schiedlichster Altersklas-
sen im Ensemble – eine
Seltenheit im deutschen
Museumstheater*

Foto: Freilichtmuseum Hessenpark



Im frühen 20. Jahrhundert entstand ein Gutteil der heute als Benchmark fungierenden Freilichtmuseen zur frühen amerikanischen Besiedlungsgeschichte, die mit Schauspiel als Vermittlungsmethode ganzjährig arbeiteten und von denen wichtige Impulse bei der Weiterentwicklung, Beschreibung und Systematisierung von Methodiken ausging. Dies sind etwa die Anlagen Jamestown, Yorktown, Colonial Williamsburg oder Plimoth Plantation. Die Dominanz dieser Vorbilder mag ein Grund sein, weshalb die meiste Literatur zum Thema sowie die Terminologien bis heute englischsprachig sind.

In den 1960er Jahren etablierten sich in den USA die sogenannten Renaissance Fayre-Veranstaltungen. Sie sind die Vorläufer unserer heutigen Mittelaltermärkte, und bauten – neben den Markt- und Gastronomieangeboten – auf Schauspielszenen. Ab den 1980er Jahren hat sich, gespeist aus den Traditionen aus Skandinavien und Amerika, die Methodik über England nach Europa zunehmend verbreitet.²

Heute sind Führungen in historischer Kleidung auf Burgen, in Schlössern, Gärten und Museen kaum mehr wegzudenken. Aber welche Formen gibt es noch? Und was macht ein gutes Angebot aus?

Schauspiel als Vermittlungsformat

Ein Schauspielformat muss, um im musealen Kontext zu funktionieren, auf mehreren Ebenen hochwertig sein:

- Die Ausstattung (Kleidung, Requisiten, Accessoires, persönliches Erscheinungsbild) muss historisch stimmig sein und Museumsstandard haben.
- Das Spiel sollte plausibel und überzeugend sein, Darsteller*innen müssen Freude an dieser Art der Vermittlung haben.
- Der Inhalt muss den Forschungsstand zu einem Thema korrekt wiedergeben.

Ein verbreitetes Spielformat, das sich dieser Maxime ebenso stellen sollte, ist die sogenannte Kostümführung. Für solche Angebote sind eine planvolle Einführung und fortlaufende Begleitung empfehlenswert, um zu vermeiden, dass einfach nur in Verkleidung dasselbe erzählt wird, was auch in einer regulären Führung Thema ist. Sonst passiert es leicht, dass zwischen der historischen Rolle und der Gästeführerposition gesprungen und somit methodisch unsauber erzählt wird.

Ist Ausstattung zu beschaffen, ist die Kenntnis oder Recherche zuverlässiger Bezugsquellen zentral. Müssen Vermittler*innen sich selbst ausstatten, wird gerade bei geringfügig Beschäftigten vor großen Investitionen verständlicherweise zurückgeschreckt, was dazu führen kann, dass eine Ausstattung möglicherweise mittelmäßig, im schlimmsten Fall geschichtsverfälschend ist. Im musealen Kontext sollte ein Theaterprogramm jedoch das Versprechen des Hauses einlösen: verlässliche Informationen zu bieten, damit Gäste nicht mit falschen Vorstellungen nach Hause gehen.

Aber nicht immer geht es um Kostümführungen, durchgeführt von Einzelpersonen. Ähnlich geläufig sind Museumsbespielungen durchgeführt durch Reenactors.

Wie heißt das Baby denn nun?

Es gibt beim Museumstheater terminologische Unschärfen, weswegen manche Begriffe zu Unrecht synonym verwendet oder verwechselt werden. Auch im

Englischen, der Leitsprache des Fachdiskurses, gibt es keine strikt einheitliche Tätigkeitsbezeichnung, zumeist ist von (costumed) live interpretation die Rede. Die szenische Arbeit im Museum ist verwandt, aber eben nicht identisch, mit Reenactment und Living History.

Der Begriff des Reenactment beschreibt – grob gesprochen – die möglichst genaue Nachstellung eines historischen Ereignisses (Beispiel: Völkerschlacht in Leipzig). Dies ist oft auf große Dimensionen mit vielen Teilnehmenden ausgelegt und funktioniert auch auf Fernwirkung. Mit dem Begriff Living History ist das möglichst genaue Nachempfinden von historischem Alltag gemeint, was oft in einer direkten, nahen Interaktion mit der Besucher*in vonstattengeht (Beispiel: Belebung eines Bauernhausmuseums).

In beiden Fällen kann eine Rolle gespielt werden (Beispiel Schlacht: der Feldmarschall; Beispiel Bauernhaus: der Knecht). Oft ist dies aber auch nicht der Fall wie etwa bei Vorführhandwerk in historischer oder historisierender Kleidung, einer Form der Living History, die man oft im Freilicht-Bereich antrifft. Dort kommentiert der Köhler oder die Korbflechterin in der Regel die eigenen Handlungen ohne Rollenspiel.

Museumstheater entlehnt sich Stärken der Living History.³ Auch hier herrscht eine Nähe zur Besucher*in und zumeist fehlt die vierte Wand, das heißt, das Spiel ist nicht strikt von Zuschauer*innen getrennt, es ist durchlässig, dialogisch. Diese Unmittelbarkeit ist eine große Stärke, da sie Gästen das Angebot macht, in die Vergangenheit gleichsam einzutauchen.

Allerdings verfolgen Szenen, die für ein Museum konzipiert werden, in der Regel ein bestimmtes Lernziel (also eine Epoche, Persönlichkeit oder einen Sachverhalt effektiv zu kommunizieren), welches mit den Kurator*innen vorab abgestimmt wurde. Die Inhalte werden dramaturgisch in eine Form gebracht, die gut zu erzählen und reproduzierbar ist.

Multiple Persönlichkeiten

Auch findet beim Museumstheater methodische Reflexion statt. Es wird unterschieden zwischen first person und third person-Formaten. First person heißt, dass Darsteller*innen in historischer Kleidung Personen aus der Vergangenheit verkörpern. Third person hingegen lässt die Vermittler*innen in historischer Montur über die Vergangenheit reden, es findet keine Identifikation statt. Die Perspektive second person meint die Funktion, die dem Publikum zugewiesen wird. Die Wahl der Erzählperspektive wird abhängig von verschiedenen Faktoren getroffen: Will man viel faktisches Wissen vermitteln und eine lange Zeitspanne erzählen können? Dann ist die third person geeignet. Möchte man den menschlichen Aspekt eines Sachverhalts betonen, Empathie erzeugen? Dann bietet sich first person an.⁴

Beim Museumstheater ist die fehlende Bühnendistanz eine Herausforderung. Das Arbeitsumfeld birgt Störungen, mit denen Darsteller*innen kreativ umgehen müssen. Gäste stellen Fragen, kommentieren, fordern heraus. Darsteller*innen benötigen daher ein ganzes Bündel kommunikativer Fähigkeiten. Stacy F. Roth attestiert: »Living history interpreters [...] must be historians, anthropologists and effective teachers«.⁵



Per Livestream aus dem Wohnzimmer: Judith Kalaora von History at Play zeigt ihre Show über Schauspielerin und Erfinderin Hedy Lamarr aufgrund des Lockdowns via Internet

Foto: Rachel Lucas/ History at Play

Museumstheater sollte eine Säule musealer Vermittlung sein, die sich gleichzeitig zu Audioguide, Wand- oder Katalogtext gesellen kann. Dazu braucht es adäquate Mittel für passende Ausstattung, inhaltliche Begleitung des Skripts durch wissenschaftliches Personal sowie das ernsthafte Unterfangen, Szenisches sinnvoll in die täglichen Abläufe zu integrieren und möglichst nachhaltig zu verstetigen. Dem Vorbehalt gegenüber Schauspiel als reine Eventisierung kann langfristig nur mit Qualität begegnet werden.⁶

One Size Fits All?

Bestimmte Museumstypen haben sich als Einsatzgebiet für Museumstheater stärker etabliert als andere – aber warum? Im Folgenden einige Aspekte, die dabei zum Tragen kommen:

- Das bauliche Umfeld: Je robuster und bühnenhafter die Räumlichkeit, umso einfacher für Darsteller*innen, sich den Ort anzueignen, in der Rolle zu bleiben und Gästen ein stimmiges Bild ohne moderne Störgeräusche zu bieten. Der Innenraum einer Burg, möbliert mit Repliken, die bespielt werden dürfen, ist ungleich einfacher für eine Szene zu nutzen, als ein moderner Ausstellungsraum voller Vitrinen mit Artefakten unterschiedlichster Epochen innerhalb einer Sichtachse.
- Im Museum behandelte Themen: Jüngere und jüngste Geschichte beispielsweise stellen Darsteller*innen vor Herausforderungen. Die Quellenlage mag hervorragend sein, doch ist der Grad der Betroffenheit beim Publikum weitaus höher, wenn das Sujet in lebendiger Erinnerung ist. Eine Gratwanderung, die sich nur erfahrene Spieler*innen zutrauen.
- Erzähl-Konventionen: Die Wahl der Sprecher*innen-Rolle in Museen fällt in der Regel auf Schöpfer*in, Besitzer*in oder Benutzer*in des Exponats, eine mächtige Person (der Fürst), jemand aus deren Umfeld (die Maitresse), oder eine Nie-

derstatus-Figur (die Putzfrau). Steht das Museum für Thematiken ohne offensichtliche »human agency«, was etwa im Bereich Geologie oder Naturkunde der Fall ist, tun sich szenische Vermittler*innen mit diesem üblichen Figuren-Repertoire schwer. Damit Szenen in solchen Umfeldern funktionieren, wäre ein Bruch mit den gängigen Erzähl-Konventionen vonnöten.

- Akademische Traditionen: Die Skepsis gegenüber Vermittlungsformen, die neben Bildung auch Unterhaltung bieten, lässt Entscheider*innen im Museum oft vor solchen Angeboten zurückschrecken. Die Unterscheidung zwischen E(rnster) und U(nterhaltungs)-Kultur ist in Deutschland nach wie vor ausgeprägt, und wer als seriös gelten will, muss dem Ernsten den Vorzug geben. Andere Wissenschaftstraditionen stehen dem Populären meist weniger feindselig gegenüber. In Ländern mit viel Museumstheater findet man tendenziell auch andere Narrative zu Artefakten, die den Menschen als Schöpfer*in, Nutzer*in oder Betroffene*n stärker in den Blick rücken. Dies lässt sich anhand der Kuratierung von Ausstellungen nachempfinden. Werden im Technikmuseen etwa primär Daten kommuniziert (Hubraum, Baujahr, Typbezeichnung) oder stehen die Auswirkungen bestimmter Techniken auf den Menschen im Mittelpunkt (Kriegssituationen, Mobilitäts- und Sozialgeschichte)? Wendet sich der kuratorische Blick auf Exponate weg vom Deskriptiven hin zur »human agency«, lässt sich eine Vielzahl von Erzählungen für Museumstheater finden.
- Museen als Orte stummer Kontemplation: Erstaunlicherweise arbeiten Kunstmuseen bis auf wenige Ausnahmen kaum mit szenischem Spiel. Und das, obwohl sich inhaltlich oft gute Ansatzpunkte finden ließen. Über die Gründe lässt sich spekulieren: Die klassische Galerie wird in besonderem Maß als Musentempel, als Raum für Ruhe wahrgenommen, in dem jede Intervention als störend empfunden wird. Das bauliche Umfeld ist durch eine besondere Sensibilität geprägt, da Kunstwerke oft nicht durch physische Barrieren abgesichert sind, sondern nur durch Abstandhalter. Vonseiten der Kurator*innen mag die Sorge vorherrschen, im Eifer des Gefechts die Exponate zu gefährden.
- Der Grad der Marketing-Orientierung: Denkmäler oder Häuser, die in hohem Maße auf touristisch vermarktbar Programme setzen, können sich eher mit dem Einsatz von Darsteller*innen anfreunden. Man ist an die Vermarktung von Besucherlebnissen gewöhnt, mit Theaterformaten wird den Besucher*innen eine höhere Verweilqualität ermöglicht, und es werden Bilder erzeugt, die das Image des Hauses medial nach außen tragen. Die Haltung von Museumsleitungen gegenüber Schauspieler*innen in der Sammlung bewegt sich zwischen zwei Polen: Für die einen beschreibt das Stichwort Event einen Weg, neue Besucher*innen zu begeistern. Für die anderen steht die Sorge im Vordergrund, das hochwertige Kernangebot mit vermeintlich unseriösen Inhalten zu verwässern.

Es gilt eben nicht »One Size Fits All«, denn viele Aspekte kommen zum Tragen, wenn es darum geht, Museumstheater als geeignete Vermittlungsmethode zu erkennen und zu planen.

Das allseits bekannte Rollen-Repertoire von Nachtwächtern, Kräuterweibern oder fürstlichen Maitressen lässt vergessen, dass man mit Schauspiel ein flexibles Werkzeug an der Hand hätte, unterschiedlichen Ausstellungstypologien oder Besucher*innen-Interessen Rechnung zu tragen.

Wechselwirkung zwischen Umfeld und Programm

Dass Museumstheater sich an das zu bespielende Umfeld flexibel anpassen kann, sieht man am Beispiel *Historic Royal Palaces (HRP)*⁷: Szenen im Tower of London sind anders angelegt als in Hampton Court Palace. Besucher*innenforschung bei HRP brachte zutage, dass im Tower der Anteil ausländischer Gäste sehr hoch ist, die Verweildauer eher kurz ausfällt und das Umfeld aufgrund der touristischen Intensivnutzung störungsreich sein kann. Daher sind Szenen dort kompakt, bedienen sich einfacherer Sprache und plakativer Sympathielenkung, denn sie müssen für Gäste, die nicht viel Geduld haben oder des Englischen nur bedingt mächtig sind, funktionieren. Familien mit kleinen Kindern schätzen besonders Hands on-Angebote und archetypische Figuren wie Ritter und Prinzessin, was dort im historischen Figuren-Repertoire oft aufgegriffen wird.

Anders in Hampton Court: Dort finden sich überwiegend einheimische Gäste, die den ganzen Tag auf dem Gelände verbringen und auch die Gärten zur Kontemplation besuchen. Sie kommen mit Muße, einem hohen Maß an Vorbildung und historischem Interesse. Das inhaltliche Niveau der Szenen dort setzt höher ein, es kann eine Handlung mit aufeinander aufbauenden, komplexeren Szenen angeboten werden, die sich über einen längeren Zeitraum erstrecken darf.

Heute noch an der Bühnenkante. Morgen schon einen Schritt weiter

Theater als Vermittlungsmethode blickt einer ungewissen Zukunft entgegen. Die Corona-Pandemie (2020) hat Gruppenangebote in Museen erschwert bis unmöglich gemacht, und dieser Zustand kann uns noch länger begleiten. Die Tätigkeit der freiberuflichen Vermittler*innen, schon vor der Krise prekär, ist noch unsicherer geworden. Damit Museumstheater relevant bleiben kann, benötigt es sowohl eine inhaltliche als auch eine methodische Erneuerung.

Inhaltlich sollten sich Darsteller*innen auf die sich verändernde Demografie einstellen. Intergenerationale Projekte, wie sie etwa durch das britische *Age Exchange Theatre*⁸ vorgelebt werden, können die aktive Teilhabe alter Menschen oder Neubürger*innen befördern und das Museum als Ort der Begegnung innerhalb der Stadt fest etablieren. Das heißt, dass neben dem Theater *für* Besucher*innen eine Hinwendung zu Theater *mit* Besucher*innen erfolgen sollte.

Ferner hat der jüngste Bildersturm, ausgelöst durch die Black lives matter-Debatte aufgezeigt, dass eine differenzierte Auseinandersetzung mit öffentlicher Gedenkkultur, Erinnerungsorten und Geschichtsbildern längst überfällig ist. Museumstheater wäre ein mögliches Vehikel, um eine solche Debatte zu begleiten. Darsteller*innen sollten gemeinsam mit Vertreter*innen der Disziplin Public History proaktiv einen Austausch über Repräsentation und Deutungshoheit moderieren und nicht länger dabei zusehen, wie Geschichtsbilder vornehmlich durch Games, Netflix oder Social Media-Memes geprägt werden, ohne dass wir ähnlich niederschweligen aber differenzierten und historisch richtigeren Angeboten zu mehr Sichtbarkeit verhelfen.

Die fällige methodische Erneuerung meint zweierlei: Erstens sollte die allgegenwärtige Digitalisierung auch bei uns Darsteller*innen Einzug halten. Natürlich kann die analoge Kunst des Erzählens und die Unmittelbarkeit der menschlichen Begeg-

nung nur schwer medial ersetzt werden. Doch darf es nicht sein, dass fortdauernde Kontaktbeschränkungen einen ganzen Tätigkeitsbereich komplett lahmlegen. Es gibt Vorbilder wie *History at Play*, *History's Maid*, *Past Pleasures* oder *Histrionics*, um nur einige zu nennen, die aufgrund von Corona zu filmischen Formaten oder Livestream-FAQ's mit historischen Figuren gefunden haben. Mitunter holprig in der Umsetzung, aber ein mutiger Medientransfer.

Zweitens ist methodische Erneuerung mehr als die Entscheidung zwischen online und offline. Es gilt, die lineare, klassische Erzählung infrage zu stellen. Ist sie immer der beste Weg, um den Gästen Lebensweltbezug zu bieten? Theatrale Vermittlung birgt viele Chancen, limitiert sich aber selbst mit dem krampfhaften Festhalten an mimetischer Ästhetik und dem gegenseitigen Kopieren der immer gleichen Erzählperspektiven. Mit Mut zum Experiment und zum lebendigen Dialog mit den Besucher*innen ergeben sich neue Möglichkeiten, die es zukünftig zu erforschen gilt.



Angela Pfenninger
pfenninger@museum-theater-events.de

Angela Pfenninger M.A. ist auf Inszenierungen für Museen, Galerien und Baudenkmäler spezialisiert. Mit Museum-Theater-Events bietet sie neben szenischer Bespielung auch Veranstaltungsplanung, Audio-guide-Texte und Fortbildungen. Sie ist Vorsitzende von IMTAL Europe (www.imtal-europe.com).

- 1 Einen ausführlichen Überblick zur Methodengeschichte, Terminologien und Typologien des Spiels bietet Prof. Wolfgang Hochbrucks Monographie *Geschichtstheater: Hochbruck, Wolfgang: Geschichtstheater. Formen der »Living History«. Eine Typologie*. Bielefeld 2013, S. 11-31, hier S. 11.
- 2 Zur Eindrücklichkeit des immersiven Charakters von Spiel siehe Vasszi, Reka: *Vacation in the Past: Effective Museum Education in the Long Run*. Masterarbeit, Brandenburgische Technische Universität, 2018. Die Autorin hat drei verschiedene Vermittlungsmethoden – Arbeitsblätter, technikgestützte Formate mit Tablets sowie Schauspielszenen – anhand von Testgruppen mit Schüler*innen verglichen und in ihrer Forschung auf die nachhaltige Wirkung von Spiel-Formaten hingewiesen.
- 3 Siehe: Carstensen, Jan u.a. (Hg.): *Living History im Museum. Möglichkeiten und Grenzen einer populären Vermittlungsform*. Waxmann 2008.
- 4 Als Einstieg in die Methodologie von first person- und third person-Formaten sowie als praktische Leitfäden für die eigene Figurenentwicklung eignen sich besonders die Werke von Roth, Stacy F.: *Past into Present. Effective Techniques for First-Person Historical Interpretation*. University of North Carolina Press 1998 sowie Thierer, Joyce: *Telling History. A Manual for Performers and Presenters of First Person Narratives*. AltaMira Press 2009. Diese Autorinnen berichten aus der Praxis mit verschiedenen Zielgruppen, insbesondere mit Schüler*innen.
- 5 Roth 1998, S. 69.
- 6 Für einen Rundumblick und zur Verortung szenischer Angebote im musealen Veranstaltungskalender empfiehlt sich Kindler, Gabriele (Hg.): *MuseumsTheater. Theatrale Inszenierungen in der Ausstellungspraxis*. Bielefeld, 2001 sowie Commandeur, Beatrix & Dennert, Dorothee (Hg.): *Event zieht, Inhalt bindet. Besucherorientierung von Museen auf neuen Wegen*. Bielefeld 2004.
- 7 Der Einblick in die Programmplanung bei Historic Royal Palaces erfolgte im Rahmen einer Hospitation in der dortigen Programmabteilung unter Leitung von Christopher Gidlow im Jahr 2016. Aufgrund der Pandemie haben sich die Rahmenbedingungen dramatisch geändert; an der grundsätzlichen Unterscheidung touristischer Umfeldler mit verschiedenen Besucher*innenbedürfnissen ändert dies aber nichts.
- 8 Siehe Schweitzer, Pam: *Reminiscence Theatre. Making Theatre From Memories*. JKP 2007. Hier wird die generationenübergreifende, biografiebasierte Theatermethode ausführlich beschrieben.

Spiel im öffentlichen Raum

Praxisbeispiele an musealen Schnittstellen

Gabi Linde

Spiel im öffentlichen Raum kann auch für Museen neue Perspektiven eröffnen. Mit spielerischen Mitteln können zudem Kontakte in die Stadtgesellschaft oder den ländlichen Raum gewonnen werden. Drei Praxisbeispiele im Bereich Community Outreach zeigen auf, wie auch außerhalb der Museen Gesellschaftsgruppen angesprochen werden können, die das Museum bislang nicht wahrnehmen. Performance und Kunst sowie Live-Interaktionen wie z.B. Improvisationstheater oder Live Action Role Play können zu einem lebendigen Spiel und regen Austausch zwischen Kulturschaffenden und Publikum führen.

*Innenansicht: Festival-Besucher*innen in der begehbaren Kunstinstallation House of The Time Travellers im Rahmen der Antropical Residency 2019 – Play until united während des Kolla-Festivals in Steinfort/ Luxemburg*

Foto: Gabi Linde

Vorbemerkung

In der Museumspädagogik ist Outreach und spielerischer Umgang mit Erinnerungskultur immer wieder ein wichtiges Thema. Es stellt sich die Frage, wo und wie





Außenansicht: begehbare Kunstinstallation House of The Time Travellers im Rahmen der Antropical Residency 2019 – Play until united während des Kolla-Festivals in Steinfort/ Luxemburg

Foto: Gabi Linde

Museum außerhalb des Museumsgebäudes stattfinden und neu gedacht werden kann. »Outreach [ist] vielmehr innere Arbeit, als nur etwas außerhalb des Museums anzubieten.«¹ Wie lassen sich in diesem Zusammenhang Spiel, Performance, Kunst, öffentlicher Raum und Stadtgestaltung in museale Kontexte integrieren?

Die nachfolgenden drei Praxisbeispiele, die jeweils einen spielerischen Zugang zu Erinnerungskultur vermitteln, können Inspiration für spielerische Community Outreach-Programme in Museen sein. Jedes der drei Beispiele fand innerhalb unterschiedlicher Kulturbereiche statt, an denen Menschen sowohl spontan, als auch geplant teilnehmen konnten.

Kulturbereich Festivals

Community Outreach am Beispiel House of the Time Travellers der Antropical Residency 2019

Das Motto der Antropical Residency 2019² lautete: *Play until united – Spiel(en) bis zur Vereinigung*. Es sollten Definitionen von Spiel und dessen Kraft als verbindender Faktor innerhalb und zwischen Communities untersucht werden. Ein Beitrag für das Festival war die begehbare, interaktive Kunstinstallation *House of the Time Travellers* – Haus der Zeitreisenden. Dieses Haus wurde von mehreren (fiktiven) Zeitreisenden aus unterschiedlichen Dimensionen in Form einer Zeitreise-WG bewohnt. Das Haus war aufgeteilt in die Bereiche Schlafzimmer, Arbeitszimmer, Wohnzimmer, Spielzimmer, Bad und Küche, und dort wurden jeweils Mobiliar und Artefakte aus dem Leben der Zeitreisenden platziert. Festivalbesucher*innen konnten sich einer-

seits aus dem Festival-Trubel dorthin zurückziehen, sich ausruhen oder sich mit anderen treffen. Andererseits konnten sie das Haus in Abwesenheit der Zeitreisenden erkunden, sich interaktiv mit Mobiliar und ausgestellten Besitztümern der WG-Gemeinschaft auseinandersetzen. Zudem konnten sie in ihren Tagebüchern schmökern, in ihren Büchern, Briefen und Postkarten lesen, ihre Bilder betrachten, alles durchstöbern, anfassen und nutzen. Das Publikum machte sich so ein Bild über die Zeitreisenden und entdeckte deren (fiktives) Leben, Wirken und Sein.

Einmal am Tag zog eine neue zeitreisende Person ein und feierte mit den Anwesenden eine Einweihungsparty. Diese Neuankömmlinge, die verkleidete Co-Künstler*innen waren, berichteten von ihren wahren oder fiktiven Zeitreise-Abenteuern. In der Live-Interaktion mit dem Publikum wurden die Zeitreise-Performer*innen so in unserer Realität erleb- und erfahrbar. Die Hausgäste tauchten wahlweise in die Zeitreise-Lebewelten ein und konnten die Artefakte mit den fiktiven Personen verbinden. Spielerisch wurden sie mit den Fragen: Wo ist Zuhause? Wann ist Zuhause? konfrontiert. Das Publikum wurde aber auch Teil der musealen Ausstellung und der Zeitreise-Community. Eigene Gegenstände, Bilder, Schriftstücke und auf Notizzettel geschriebene Geheimnisse (anonym, versteckt in einer großen Glasflasche) konnten hinterlassen werden. Diese Erinnerungen konnten wiederum von neuen Festival-Besucher*innen gefunden und erfahren werden.

Kulturbereich Spielkonferenzen/ Spielfestivals

Community Outreach: Museum of Random Memory (MoRM) im Rahmen des Counterplay #17 Festivals

Spielfestivals wie *Come out and play* (NY/ USA)³, *Playpublik* (Krakau/ PL)⁴, oder *playin'siegen* (Siegen/ D)⁵ präsentieren neue soziale und physische Spiele. Sie finden überwiegend im öffentlichen Raum statt und werden kostenfrei für eine interessierte Stadtgesellschaft, von Jung bis Alt, angeboten.

*Counterplay*⁶ ist eine Spielekonferenz in Aarhus/ Dänemark mit registrierten Teilnehmenden. Die Konferenz findet in DOKK1, einem modernen, verglasten, öffentlichen Multimediahaus statt. DOKK1 bietet ein breites Angebot zum Spielen und Entspannen für Kinder, Einzelpersonen und Familien an, beheimatet eine Bibliothek der Zukunft und lässt sogar einen Gong ertönen, wenn ein Kind in der Geburtsstation des Universitätskrankenhauses Aarhus das Licht der Welt erblickt.⁷ Im Rahmen der Spielekonferenz *Counterplay* werden dort sowohl Workshops und Vorträge für Konferenzteilnehmende angeboten, als auch kostenfreie Spiele und Performances für Konferenz- und DOKK1 Besuchende.

Eine solche Performance war das *Museum of Random Memory* (MoRM), welches bei *Counterplay#17* im öffentlichen Bereich des DOKK1 installiert und durchgeführt wurde. *Das Museum of Random Memory* – das Museum der willkürlichen Erinnerungen, ist eine fortlaufende Serie von performativ-künstlerisch basierten öffentlichen Interventionen, die zum intensiven Nachdenken über die Komplexität der alltäglich genutzten digitalen Medien anregen soll.⁸ Festival-Besuchende konnten das MoRM aufsuchen, um sich an eigene Erinnerungen zurückzuerinnern oder sie zum Vergessen dort zu lassen. Diese partizipatorische Performance und Ausstellung lud Teilnehmende dazu ein, etwas, was sie vergessen wollten, der wachsenden, temporär-permanenten Work-in-progress-Ausstellung zur Verfügung zu stellen. Dabei wurden

sie durch einen Prozess des sich Nicht-Erinnerns, Ent-Archivierens und Nicht-Bewahrens begleitet.⁹ Diese Erinnerungen wurden visualisiert, indem die Teilnehmenden (fiktiven) Museums-Assistent*innen digitale Bilder zur Verfügung stellten oder Bilder anhand ihrer Erzählungen malten. Die Bilder wurden in einem intensiven Zweiergespräch mit Kontext versehen, in dem Fragen nach dem Ursprung der Erinnerung beantwortet wurden oder erklärt wurde, warum sie die Erinnerung vergessen möchten. Man erfuhr mehr über die Geschichte der Erinnerung, was sich beim bloßen Betrachten – wie z.B. bei einem Facebook-Post – nicht erschließen würde. Einige der zum Vergessen übergebenen Erinnerungen wurden in Form von Bild und Text in die Ausstellung integriert und dem Publikum zugänglich gemacht.¹⁰ Dieser spielerische Umgang mit Erinnerungen half den Teilnehmer*innen, sich kritisch damit auseinanderzusetzen, welche von uns, der Stadt und der Kultur geschaffenen Erinnerungen von wem ausgewählt, archiviert, gespeichert, behalten und wie für die Zukunft kuratiert und festgehalten werden.¹¹

Die Ausstellung der willkürlichen Erinnerungen wurde partizipativ von den Teilnehmer*innen gestaltet. Über zwei Tage konnten sich DOKK1 Besucher*innen und Konferenzteilnehmer*innen mit unterschiedlichen Fragestellungen des Erinnerungs- und Vergessens-Prozesses im digitalen Zeitalter und der Erinnerungskultur auseinandersetzen. Es konnte z.B. darüber reflektiert werden, wie digitale Plattformen Erinnerungen für uns archivieren, wie wir zukünftige Erinnerungen generieren oder was Archäolog*innen in 100 Jahren von uns finden, das von uns erzählt.¹²

Kulturbereich Stadtgestaltung/ Stadtentwicklungspolitik

Community Outreach: Mülheimer Wunderkammer im Rahmen von Stadt von der anderen Seite sehen

»Wie wollen wir in Zukunft leben und welche Stadt brauchen wir dafür? Neue Akteure aus Kunst und Kultur beteiligen sich immer öfter an Prozessen der Stadtentwicklung.« Es stellt sich die Frage, in »welchem Verhältnis [...] Stadtplanung, künstlerische Praktiken und Kulturinstitutionen zueinander [stehen].«¹³

Die *Stadt von der anderen Seite sehen* war ein zweijähriges Rechercheprojekt am Schauspiel Köln, welches im Zeitraum 2015–2017 in Köln-Mülheim durchgeführt wurde. Um sich die Stadt von Morgen vorstellen zu können, braucht es Ideen und Visionen. In einem offenen Prozess wurde dafür mithilfe von Workshops, Inszenierungen, Führungen und Interventionen mit vielen Künstler*innen, Stadtentwickler*innen und der Stadtgesellschaft ein Experimentierraum geschaffen.¹⁴ Phase 1 begann mit Bestandsaufnahme und Projektentwicklung. Phase 2 war eine aktive, künstlerische Projektphase, die Kunst und Stadtentwicklung, Ökonomie und Sozialraum miteinander verband.¹⁵

Eines dieser Projekte war die *Mülheimer Wunderkammer* der Komplizenschaft K3 Markus Ambach und Kay von Keitz.¹⁶ Sie luden Projektteilnehmer*innen zunächst zu einer alternativen Stadtführung ein, um gemeinsam auf die Suche nach Mülheimer Erzählungen, Orten und Ereignissen zu gehen. Die partizipative Forschungsarbeit ließ anhand gefundener oder geliehener Dinge eine Mülheimer Wunderkammer entstehen, welche die Geschichten, Mythen und Erfindungen dokumentierte. Ein Projektraum, der in einem Schaufenster einer Hotelpension entstand, wurde zum *Museum der Stadt*.¹⁷ In Workshops wurden die Gegenstände und Erzählungen der



Innenansicht Schlafzimmer, begehbare Kunstinstallation House of The Time Travellers im Rahmen der Antropical Residency 2019 – Play until united während des Kolla-Festivals in Steinfort/ Luxemburg

Foto: Gabi Linde

entstehenden Wunderkammer dokumentiert¹⁸ sowie mit einem Text versehen, der wahr, fiktiv oder irgendwo dazwischen liegen konnte. Die Dokumente wurden mit den Gegenständen in das Schaufenster der Hotelpension platziert.

Einige Gruppenmitglieder erarbeiteten eine theatrale Stadtführung. Schauspielende sollten das Publikum bei einem Stadtspaziergang an die Ursprungsorte der Gegenstände und deren Erzählungen führen. An jeder Station wurde etwas Fiktives oder Reales erzählt, geschauspielert oder mit den realen Menschen über die Gegenstände und Geschichten gesprochen. Unter den Orten war z.B. eine Autowaschstraße mit großer sozialer Bedeutung als Treffpunkt für die autobesitzende Nachbarschaft, eine der letzten Pferdemetzgereien und ein kleiner Laden, in dem der Besitzer Laute spielend dem Publikum ein Lied seiner Heimat darbot. Die Gegenstände und Geschichten wurden anschließend in digitaler Form auf der Projektwebseite dokumentiert.¹⁹

Fazit

Anhand der aufgeführten Praxisbeispiele können Community Outreach-Programme im Umgang mit Erinnerungskultur außerhalb von Museen mit spielerischen Impulsen entwickelt werden. Insbesondere Live-Interaktionen oder Live Action Role Play können zu einem lebendigen Spiel und regem Austausch zwischen Kulturschaffenden und Publikum führen. Die Community Outreach-Programme lassen sich meist, je nach unterschiedlichem Blickwinkel, in einer Wechselwirkung von Museum draußen in das Museum drinnen adaptieren. Und die Programme können museumsgerecht digital und/ oder physisch aufgearbeitet und mit kreativen Ansätzen in die klassischen Museumsräume rücküberführt werden. So könnte zum Beispiel das *House of The Time Travellers* als begehbare Kunstinstallation neu in einem Museum aufgebaut werden, die willkürlichen Erinnerungen in einer Aus-

stellungshalle installiert und die betexteten Erinnerungs-Gegenstände im Museumsraum ausgestellt werden. Auch Urban Games, Stadtführungen und lebende Erinnerungen ließen sich mit Fantasie und spielerischen Ansätzen von der Straße und den Reallaboren draußen ins Museum drinnen überführen.



Gabi Linde
spielwerkstadt@gmail.com

Gabi Linde ist Experience Designerin, urbane Aktivistin und Dozentin für spielerischen Umgang mit öffentlichem Raum, als Gründerin von Hidden Campus – Campus bedeutet im Lateinischen Spielplatz – öffnet sie spielerische Räume zum Lernen und Erleben.

- 1 Scharf, Ivana: 11.6.2020. twitter.com/ivanascharf/status/1270998490412392456?s=21 [10.07.2020].
- 2 www.kollafestival.lu/?page=projects&sub_page=antropica [11.09.2020] und www.antropical.com [10.07.2020].
- 3 www.comeoutandplay.org [11.09.2020].
- 4 www.playpublik.de/de [10.07.2020].
- 5 www.playinsiegen.de/ [10.07.2020].
- 6 Poulsen, Mathias: 23.4.2018. www.counterplay.org/ [10.07.2020].
- 7 www.visitaarhus.de/aarhus/erkunden/dokk1-gdk1077504 [10.07.2020].
- 8 www.futuremaking.space [11.09.2020].
- 9 Markham, Annette: 26.3.2017; www.futuremaking.space/remembering-forgetting-counterplay-2017-morm-returns/ [10.07.2020].
- 10 Rehder, Mats: *Introducing Museum of Random Memory (MoRM) at CounterPlay 2017*. 15.05.2017 www.youtube.com/watch?v=fX5B8PIM4mc [10.07.2020].
- 11 Ebenda.
- 12 Markham, Annette: 26.3.2017. www.futuremaking.space/remembering-forgetting-counterplay-2017-morm-returns/ [10.07.2020].
- 13 www.nationale-stadtentwicklungspolitik.de/NSP/SharedDocs/Projekte/NSPProjekte/Soziale_Stadt/Koeln_StadtVonderanderenSeite.html [10.07.2020].
- 14 Baumeister, Eva-Maria: www.evamariabaumeister.de/k%C3%BCnstlerische-leitung/stadt-sehen/ [10.07.2020].
- 15 Vgl. Anm. 13.
- 16 www.schauspiel.koeln/spielplan/vergangenes/stadt-sehen/komplizenschaften/k3-wunderkammer/ [10.07.2020].
- 17 Vgl. Anm. 16.
- 18 Vgl. Anm. 16.
- 19 www.schauspiel.koeln/mediathek/stadt-sehen/muelheimer-wunderkammer/ [10.07.2020].

Gamification im Museum

Neue und alte Wege für die Museumspädagogik

Christoph Deeg

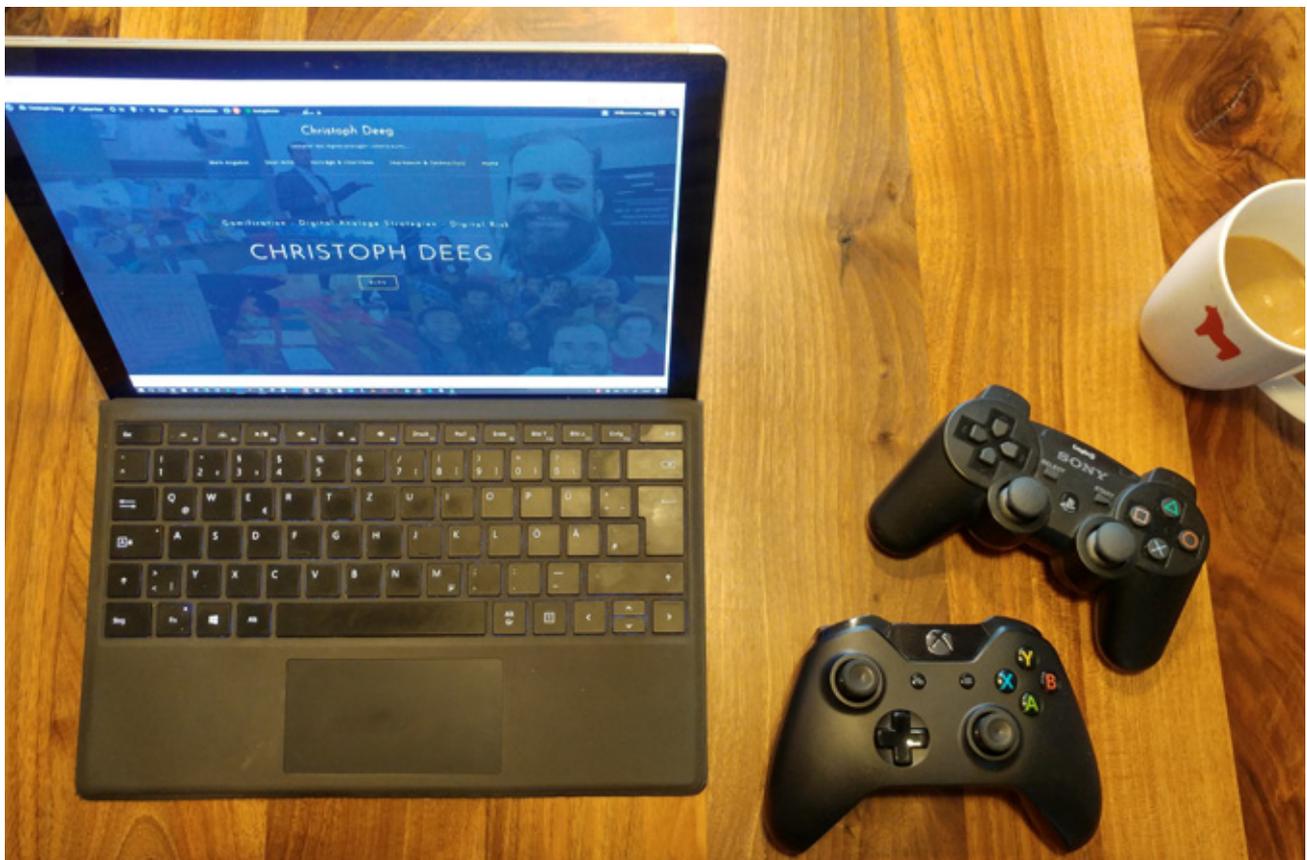
Das Thema Gamification ermöglicht neue Wege in der Museumspädagogik. Was aber bedeutet Gamification – und was nicht? Wie können sich Interessierte dem Thema aus Sicht der Museumspädagogik nähern? Was ist wirklich neu an dem Ansatz, und wo liegen Verbindungen zu schon bekannten Modellen? Der Beitrag gibt einen ersten Einblick in das Thema und erklärt erste Schritte hin zu einer auf Spielmechaniken basierenden Museumspädagogik. Dabei geht es auch um die Frage, wie Gamification das Museum der Zukunft mitgestalten kann.

Gamification – Evolution der Museumspädagogik

Unsere Museen stehen vor großen Herausforderungen. Unsere Gesellschaft verändert sich. Themen wie Digitalisierung, Migration oder Klimawandel sorgen dafür, dass wir unsere Gesellschaften neu denken und neugestalten müssen. In diesem Zusammenhang ist es auch für Museen von großer Bedeutung, ihre Rolle zukunftsorientiert zu definieren. Dazu gehört auch, nach innovativen Wegen der Museums-

Schreibtisch

Foto: Christoph Deeg



pädagogik zu suchen. Es stellt sich die Frage, was getan werden kann, um die Museumspädagogik durch neue Impulse zu erweitern. Das bedeutet nicht, dass alle vorhandenen Konzepte und Modelle wertlos sind. Es geht nicht um eine Revolution, sondern um eine Evolution der Museumspädagogik. Es geht um die Erweiterung des Optionsraums der Museumspädagogik als Antwort auf heutige und zukünftige Herausforderungen.

Gamification ist (k)ein neues Thema

Dem (vermeintlich) Neuen scheint immer ein gewisser Zauber innezuwohnen. Gamification erscheint auf den ersten Blick ebenfalls neuartig und damit verbunden zauberhaft. Man sollte sich aber nicht täuschen lassen. Nur weil etwas unverbraucht wirkt, ist es nicht automatisch besser. Zudem ist das Thema Gamification eigentlich nicht neu. Die Einbindung von Spiel in die (Museums-)Pädagogik und die kulturelle Bildung begann bereits vor vielen Jahren. Es sei an dieser Stelle beispielhaft an die Arbeiten von Wolfgang Zacharias erinnert.¹

Der vorliegende Beitrag behandelt das Thema Gamification grundsätzlich und gibt einen Einblick in die Inhalte und Nutzungsmöglichkeiten. Dafür ist es notwendig, zuerst zu definieren, was mit Gamification gemeint ist. Es existiert eine Vielzahl an Mythen zu diesem Thema. Sie führen dazu, dass verschiedene Projekte oder Angebote in Museen als Beispiele für Gamification gesehen werden, es aber gar nicht sind. Anders ausgedrückt: Nicht überall, wo Gamification draufsteht, ist auch Gamification drin.

Was bedeutet Gamification?

Die einfachste und schlüssigste Definition sagt, Gamification bedeutet die Anwendung von Spielmechaniken in Nicht-Spiel-Kontexten. Diese kleine Definition beschreibt das Phänomen schon ziemlich gut. Es geht um Spielmechaniken in Prozessen, die mit Spiel nichts zu tun haben. Es geht also nicht darum, Spiele zu entwickeln oder anders ausgedrückt: Ist es ein Spiel, kann es keine Gamification sein. Vielmehr geht es darum, Spielmechaniken in reale(!) Prozesse zu implementieren. Ziel des Ansatzes ist es, durch die Spielmechaniken die Prozesse besser zu machen. Dies ist ebenfalls ein wichtiger Aspekt. Es geht also nicht darum, durch Spielmechaniken Menschen zu motivieren, einen langweiligen oder sinnlosen Prozess zu ertragen beziehungsweise trotzdem umzusetzen. Es geht vielmehr darum, durch die Nutzung von Spielmechaniken aus einem schlechten einen guten Prozess zu machen. Wenn also eine Museumsführung nicht gut ist, wird sie durch kleine Spielelemente nicht besser. Die Anwendung von Gamification in diesem Kontext bestünde in der Überlegung, welche Spielmechaniken helfen könnten, den Prozess an sich besser zu machen.

Spielen ist menschlich

Wie bereits erwähnt ist die Idee, ein Museum mit dem Thema Spiel zu verbinden, nicht neu. Die Gründer*innen der Museumspädagogik und auch der Kulturellen Bildung hatten immer wieder auch das Spiel als zentrales Element der Vermittlung im

Kopf. Der Hintergrund ist klar. Schon immer gehörte Spielen zu unserer Kultur. Spielen ist eine angeborene menschliche Handlung. Durch Spielen lernen wir nicht nur als Kinder unsere Umwelt kennen. Spielen ist etwas, was jeder Mensch tut. Es mag Menschen geben, die diese Fähigkeit verlernt haben, aber trotzdem ist Spielen ein urmenschliches Verhalten oder anders ausgedrückt: Die Idee, Spiel in Prozesse der Museumspädagogik einzubauen, bedeutet letztlich, dass wir uns zurück zu Menschen und ihren Bedürfnissen bewegen.

Deshalb ist es wichtig, das Thema Gamification vom Thema der Digitalisierung zu trennen. In einigen Publikationen wird immer noch behauptet, dass Gamification ein Ergebnis der Beschäftigung mit der Welt der Computerspiele wäre. Dies ist aber so nicht richtig. Vielmehr bezieht sich die Gamification auf den Kern des Spiels, nämlich seine Spielmechaniken. Und diese Mechaniken sind in analogen und digitalen Spielen gleich. Gleichwohl wurde Gamification durch die Welt der Computerspiele weiterentwickelt.

Die Charakteristika des Spiels – neue Komplexität

Aus welchen Elementen besteht Gamification? Beginnen wir mit den Charakteristika des Spiels. Was macht ein Spiel eigentlich aus? Da ist zum einen die Fähigkeit, leichte Prozesse oder Handlungen besonders schwer zu gestalten. Nehmen wir als Beispiel das Spiel Golf. Die Aufgabe, einen Ball in ein Loch zu transportieren, ist eigentlich sehr einfach. Wenn ich aber mehr als 300 Meter von diesem Loch entfernt bin, es auf dem Weg zum Loch eine Vielzahl an Hindernissen gibt und ich den Ball nicht mit meinen Händen, sondern mit einem Schläger bewegen muss, wird aus der vermeintlich einfachen Aufgabe ein sehr komplexes und schwieriges System. Davon lässt sich einiges lernen. Es ist offensichtlich so, dass Menschen entgegen der landläufigen Meinung keine maximale Vereinfachung von Inhalten und Aufgaben benötigen, damit sie sich damit beschäftigen. Es geht also nicht darum, Inhalte zu trivialisieren. Menschen sind durchaus bereit, sich mit sehr komplexen Systemen zu beschäftigen, wenn der Zugang und der Umgang mit den jeweiligen Inhalten motivierend gestaltet worden ist. Das bedeutet auch, dass nahezu jeder museumspädagogische Prozess durch die Anwendung von Spielmechaniken verbessert werden könnte. In diesem Zusammenhang ist es wichtig zu erwähnen, dass wir hier von Optionsräumen reden. Das bedeutet, Spielen beziehungsweise die Anwendung von Spielelementen löst nicht alle Probleme, der Ansatz kann aber eine wichtige Option sein.

Die Charakteristika des Spiels – neue Einfachheit

Das nächste Charakteristikum der Spiele scheint auf den ersten Blick in Konflikt zu dem eben beschriebenen Charakteristikum zu stehen. Spiele sind ebenso in der Lage, komplexe Prozesse beziehungsweise komplexe Systeme zu vereinfachen. Damit ist aber nicht die bereits erwähnte Trivialisierung gemeint. Spiele ermöglichen einen einfachen Zugang zu komplexen Inhalten. Hier ein konkretes Beispiel, wie dieser Prozess aussieht: das Projekt *Being Faust – Enter Mephisto* des Goethe-Instituts in Seoul.² Dieses Projekt hat es sich zur Aufgabe gemacht, Goethes Faust für viele Menschen erfahrbar zu machen. Die sogenannte Playful Experience des koreanischen Studios Nolgong hat bereits viele internationale Erfolge gefeiert.

Der Grundgedanke ist: Wer ein Buch liest, macht immer Erfahrungen aus zweiter Hand. Es handelt sich nicht um eigene Erfahrungen. Die zentrale Frage ist deshalb: Wie können die Erlebnisse von Faust zu eigenen Erlebnissen beziehungsweise Erfahrungen werden? Hierfür hat das Entwicklerteam das Werk mehrfach gelesen, analysiert und die sogenannten Kernfunktionen des Werks herausgearbeitet. Im Fall von Goethes Faust definierten sie die Kernfunktionen »Entscheidungen treffen«, »mit den Konsequenzen leben« und »Verführung«. Daraufhin überlegte das Entwicklerteam, wie diese Kernfunktionen in eine individuelle Erfahrung übersetzt werden könnten, ohne dabei Goethes Faust zu trivialisieren oder zu verändern. Im Ergebnis gelang ihnen eine Übersetzung in die heutige Lebensrealität, ohne das Originalwerk infrage zu stellen oder an heutige Sprachmodelle anzupassen.

Den Rahmen für das *Projekt Being Faust – Enter Mephisto* bildete ein analoger Erfahrungsraum, welcher um digitale Elemente erweitert wurde. Im Rahmen eines Events führte eine App die Teilnehmenden durch einen Saal. Zu Beginn des Spielprozesses bat man sie, sich für eine Option zu entscheiden. Zur Auswahl standen u.a. Reichtum, Schönheit und Wissen. Diese Optionen sind an das originale Werk angelehnt. Im Folgenden wurde die damit verbundene Konfliktsituation übersetzt. Die große Herausforderung bestand darin, dass im Original Faust für den Erhalt dieser Optionen seine Seele an Mephisto verkaufen muss. Diese Konsequenz ist heute nicht mehr relevant. Sie löst bei den Leser*innen keine negative Emotion, keine Befürchtung, kein Nachdenken aus. Also musste sie übersetzt werden. Dies wurde umgesetzt, indem die Teilnehmenden ihre Facebook-Kontakte in die App luden, und diese dann gelöscht wurden. Dies war eine mehrdimensionale Spielmechanik. Zum einen wurde das Smartphone als modernes Medium übernommen. Zum anderen hatte der Ansatz auch einen philosophischen Charakter. Die Seele steht stellvertretend für unsere Identität. Und in der heutigen Zeit fühlen wir Identität durch die Interaktion mit anderen. Wir spüren uns durch die Wirkung der anderen beziehungsweise durch unsere Wirkung auf sie. Die Löschung unserer Kontakte auf einer Plattform wie Facebook ist also die moderne Version des Verkaufs der eigenen Seele an den Teufel. Allein die Fiktion, beziehungsweise die aktive und zugleich fiktive Löschung des eigenen persönlichen Umfelds, ließ die Teilnehmenden die Problematik von Faust am eigenen Leib erfahren. Von nun an ging es nicht mehr um die Erfahrungen von Faust, sondern um die eigene Erfahrung der Teilnehmenden. In diesem Kontext sollte erwähnt werden, dass am Ende des Spieldurchlaufs alle Facebook-Kontakte wieder vorhanden waren.

Mit den beschriebenen Übersetzungen wurden die beiden Kernfunktionen »Entscheidungen treffen« und »Konsequenzen tragen« umgesetzt. Bleibt noch die Frage, wie das Thema »Verführung« erfahrbar gemacht wurde. Hierfür überlegte das Entwicklerteam, ob es eine Form der nicht privaten Verführung gibt, die global funktioniert und Teil unserer Lebensrealität ist. Sie entschieden sich für das Konzept der Shopping-Mall. In einem großen Raum fungierte Mephisto als Bank, die die Teilnehmenden animieren wollte, immer neue Teilerfahrungen auszuprobieren. Im weiteren Verlauf der Veranstaltung wandelten die Teilnehmenden durch diese große Halle und entdeckten überall Ausschnitte aus Goethes Faust. Es handelte sich dabei um Originaltexte. Es fand also keine sprachliche Vereinfachung statt.

Die Teilnehmenden hatten nun die Möglichkeit, auf Basis ihrer eigenen Erfahrung die Erfahrungen von Faust zu verstehen. In diesem Projekt wurde Goethes Faust nicht etwa trivialisiert oder in eine heutige Logik oder eine heutige Ästhetik oder auch eine heutige Sprache übersetzt. Die Beschäftigung mit den Originaltexten war möglich und sinnvoll, weil vorher die Kernfunktionen des Werks übersetzt und spielerisch erfahrbar gemacht wurden. Damit wurde das eigentliche Werk nicht verändert. Das Original blieb bestehen. Nur der Einstieg in die Beschäftigung mit dem Werk wurde als neues Element hinzugefügt. Dieses Beispiel zeigt, was mit dem Ansatz, dass Spiele schwere Dinge vereinfachen können, eigentlich gemeint ist.

Die Charakteristika des Spiels – die Fiktion als Teil unserer Realität

Das dritte Charakteristikum von Spielen ist die sogenannte Als-ob-Handlung. Wir bewegen uns in einem fiktionalen Rahmen. Dieser Rahmen bedeutet gleichzeitig einen geschützten Raum. Die Fiktion bedeutet jedoch nicht, dass damit kein Bezug zur Realität hergestellt wird. Das Gegenteil ist der Fall. Die Fiktion wird in diesem Moment zur gelebten Realität. Dabei ist es unerheblich, ob ich als Spieler*in weiß, dass dies nur eine Fiktion ist. In einem guten Spiel tauche ich tief in diese künstliche Welt ein. Diese Immersion erzeugt eine tiefe Bindung zu den Inhalten und Themen und erweitert meinen realen Lebensraum. Anders ausgedrückt: Durch unser Spiel wird die Fiktion real.

Fassen wir noch mal zusammen. Es gibt drei zentrale Charakteristika von Spielen. Sie ermöglichen zum einen den vereinfachten Zugang zu jeglicher komplexen Materie. Sie ermöglichen ebenso einen Prozess, bei dem das Spiel zu einer zumindest temporären Realität wird. Und Spiele sind gut darin, komplexe Themen so aufzuarbeiten, dass Menschen motiviert werden, sich kontinuierlich und in aller Tiefe mit diesen Themen zu beschäftigen. Daraus lässt sich ableiten, dass das Thema Spiel nicht alle offenen Fragen der Museumspädagogik löst, es bei der Beantwortung dieser Fragen aber immer eine Option sein sollte. Über Spiele beziehungsweise Spielmechaniken können wir Menschen mit musealen Inhalten verbinden. Wir können ihnen einen erweiterten Erfahrungsraum schaffen, der auf der wahrscheinlich ältesten Kulturtechnik des Menschen basiert. Gleiches gilt für Gamification.

Die Spielmechaniken

Es gibt eine sehr große Zahl an Spielmechaniken. Es geht nicht nur darum, einzelne Spielmechaniken zu verstehen oder zu nutzen. Jedes Spiel ist nichts anderes als eine riesengroße Mixtur, eine Kombination aus verschiedenen Spielmechaniken, die alle Wechselwirkungen und Rückkopplungseffekte im System erzeugen. Eine Beschreibung aller Spielmechaniken würde den Rahmen dieses Artikels sprengen. Deshalb werden hier ein paar wenige Spielmechaniken beispielhaft beschrieben und dabei auch der Bezug zur Arbeit in einem Museum hergestellt.

Ziel und Feedback

Die ersten beiden Mechaniken sind Ziel und Feedback. Es gibt kein Spiel ohne ein Spielziel. In Spielen sind die jeweiligen Ziele bekannt und sehr gut beschrieben. Die

Spielenden wissen immer genau, warum sie etwas tun. Dieser Umstand kann sehr motivierend sein. Leider wird in vielen Kontexten dieses Modell nicht angewandt. So wissen zum Beispiel viele Schüler nicht, warum sie den jeweiligen Inhalt lernen müssen. Ihnen ist zwar bewusst, dass es eine Festlegung gibt, und dass diese Festlegung Gründe haben muss, trotzdem finden sie keine individuellen Ziele. Diese Ziele stellen aber den Kontext zur eigenen Realität her.

Eine weitere Mechanik, die eng mit den Zielen verbunden ist, ist das Feedback. Feedback bedeutet, vereinfacht ausgedrückt, die Fähigkeit eines Spiels, den Spielenden zu zeigen, wie weit sie bei der Zielerreichung bis jetzt gekommen sind. Es gibt unterschiedliche Arten von Feedbacks, und in der Regel sind in analogen und digitalen Spielen gleich mehrere Feedbacksysteme vorhanden. Aus der Sicht der Museumspädagogik stellt sich also die Frage, ob den Teilnehmenden die Ziele für die jeweilige Aktivität klar sind und wie die Teilnehmenden ein Feedback hinsichtlich ihrer individuellen Zielerreichung bekommen. In diesem Zusammenhang ist es wichtig zu verstehen, dass es nicht um die Ziele des Museums geht. Dass das Museum beispielsweise Informationen und Hintergründe vermitteln möchte, ist klar – und dieser Umstand ist für die Museumsbesucher*innen irrelevant. Es geht hier um ein Zielsystem, welches den einzelnen Besucher*innen des Museums eigene beziehungsweise individuelle Kontexte ermöglicht.

Path to mastery

Aus den Mechaniken Ziel und Feedback lässt sich eine weitere Mechanik ableiten. Es handelt sich um den sogenannten Path to mastery. In einigen Fällen wird das Ergebnis auch Level Design genannt. Gerade digitale Spiele haben in der Regel viele verschiedene Level. Viele Menschen glauben, dass die Arbeit mit Leveln bedeutet, dass die Aufgaben im Spiel einfach nur schwerer werden müssen. Das stimmt so aber nicht. Es geht vielmehr um das Wechselspiel zwischen Erlerntem und neuen Aufgaben. Spielende entwickeln im Laufe des Spiels immer wieder neue Kompetenzen. Auf Basis dieser Kompetenzen werden in den Spielen in jedem Level neue Aufgaben gestellt, für deren Lösung die Spielenden die vorhandenen Kompetenzen neu kombinieren beziehungsweise in Teilen weiterentwickeln müssen. Es reicht also nicht aus, vorhandenes Wissen zu kopieren. Durch die Lösung der Aufgabe entsteht ein erweiterter Kompetenzrahmen. Die nächste Aufgabe muss also auf Basis dieses neuen Rahmens entwickelt werden. Das bedeutet, dass mit jeder gelösten Aufgabe neue Kompetenzen entstehen, die wiederum als Ganzes benötigt werden, um die darauffolgende Aufgabe zu lösen.

Eigene Entscheidungen

Ein weiteres wichtiges Element ist die Möglichkeit, sich im Spiel für verschiedene Wege zum Ziel zu entscheiden. In guten Spielen gibt es nicht nur einen Weg zum Ziel. Die Spielenden können eigene Entscheidungen treffen, und diese Entscheidungen haben einen direkten Einfluss auf den Spielverlauf. Das bedeutet, es entstehen unterschiedliche Weg-Ziel-Strategien. Diese Option motiviert die Spieler, immer wieder andere Lösungswege zu suchen, was eine kontinuierliche Beschäftigung mit den jeweiligen Themen bedeutet.

Erste Schritte in die gamifizierte Museumspädagogik

Die beschriebenen Punkte ermöglichen einen kleinen Einblick in die Grundgedanken der Gamification. Wie könnten erste kleine Schritte für eine Implementierung von Gamification in die Museumspädagogik aussehen? Niemand muss gleich ein umfassendes Gamification-Projekt aufsetzen. Ein guter Einstieg ist die Weiterentwicklung vorhandener Prozesse auf Basis von Spielmechaniken. Wie ließe sich das Zielsystem in ein museumspädagogisches Angebot einbauen, z.B. in eine Museumsführung? Welche Fragen müssten sich die Museumspädagog*innen stellen? Sind die Ziele für die Teilnehmenden klar definiert? Wird klar, warum sich die Teilnehmenden mit den jeweiligen Inhalten beschäftigen sollen? Sind die Unterziele und ihre Wirkung auf das Hauptziel klar? Bedeutet das Ziel einen wirklichen Mehrwert aus Sicht der Teilnehmenden? Gibt es verschiedene Wege zum Ziel oder handelt es sich um einen linearen Ansatz ohne die Möglichkeit eigener Entscheidungen? Wie sieht das Feedback für die Teilnehmenden aus? Zeigt das Feedback, wie weit man auf dem Weg zum Ziel gekommen ist? Ist das Ziel-Feedbacksystem kleinteilig genug, dass alle den Prozess in kleinen Schritten gehen und dabei trotzdem Erfolge erleben können? Wie sieht die Verbindung der einzelnen Inhalte und Aufgaben aus? Bauen die Inhalte und Aufgaben linear aufeinander auf oder handelt es sich um nicht-lineare Wechselwirkungen? Gibt es für die Teilnehmenden individuelle Entwicklungskurven? Ist der Path to mastery in ein Feedbacksystem eingebunden?

Diese einfachen Fragestellungen können bereits helfen, Vermittlungsprozesse im Museum zu verbessern. Ziel ist dabei immer, die Teilnehmenden zu motivieren, sich intrinsisch mit den Inhalten zu beschäftigen. Wichtig ist: Museumspädagog*innen müssen diese Übung immer wieder wiederholen. Erst durch die kontinuierliche Anwendung der Spielmechaniken auf die Prozesse im Museum entwickeln sie ein Gespür für die richtige Kombination der Spielmechaniken. Wichtig ist auch immer zu berücksichtigen, dass es nicht darum geht, ein Spiel zu entwickeln. Manchmal reicht die Anwendung von zwei oder drei Spielmechaniken aus, um einen Prozess nachhaltig zu erweitern. Als nächstes können weitere Spielmechaniken kennengelernt und angewendet werden. So entsteht irgendwann ein Portfolio an Spielmechaniken. Wichtig ist zudem: Alle Ansätze müssen immer wieder getestet werden, und es gilt, immer neue Varianten auszuprobieren.

Dieser Artikel kann nur ein erster kleiner Einstieg in das Thema Gamification aus Sicht der Museumspädagogik sein. Er hat versucht, möglichst konkret zu bleiben, damit alle Interessierten am besten sofort mit ersten Schritten beginnen können.

Probieren Sie es am besten gleich jetzt aus!



Christoph Deeg:
c.deeg@christoph-deeg.com

Christoph Deeg beschreibt sich selbst als Gestalter des digital-analogen Lebensraums. Er ist Berater und Speaker für die Bereiche Digitale Transformation, Gamification und Playful Participation.

- 1 Eine Literaturliste von Wolfgang Zacharias zu Spielen und Kulturelle Bildung findet sich beispielsweise unter www.spielkultur.de/literatur/ [23.07.2020].
- 2 www.goethe.de/ins/kr/de/kul/sup/fau.html; www.goethe.de/ins/kr/seo/prj/fau/deindex.htm [23.07.2020].

Escape Games

Ein Schritt in die Gegenwart

Céline Neubig

In einer sich schnell wandelnden Welt voller neuer Medien fällt es Museen oft schwer, den Puls der Zeit nicht nur zu fühlen, sondern nach ihm zu agieren. Dieser Artikel befasst sich mit den Fragen, ob und wie man durch Spielen lernt und ganz konkret, wie dieses Wissen im Museumsalltag angewendet werden kann. Den inhaltlichen Schwerpunkt bilden die sogenannten Escape Games, eine analoge Spielform, die viele Aspekte digitaler Spiele übernimmt. Anhand der Entwicklungs- und Forschungsgrundlagen aus der digitalen Spieleentwicklung, vor allem jener der sogenannten Serious Games, wird die Tauglichkeit des Einsatzes von Escape Games in Museen bewertet.

Museum of Intrigue – Ein Museum voller live action games und schauspielenden Aufsichten in Syracuse NY

Foto: Celine Neubig

Gamer*innen – die Museumsgäste der Zukunft?

Eine zentrale Frage aller Vermittler*innen ist die, welches Medium sich überhaupt für die Vermittlungsarbeit eignet. Ein Medium, das aufgrund der allgemeinen Vorurteile häufig von Anfang an unter den Tisch fällt, ist das Computerspiel. Gemäß der



öffentlichen Wahrnehmung fristen diese Spiele ein Nischendasein, dienen der reinen Unterhaltung und werden hauptsächlich von Kindern konsumiert. Tatsächlich sind viele von uns Gamer*innen, ohne es zu merken. Die permanente Verfügbarkeit und einfache Bedienbarkeit von Smartphones und Tablets hat die Einstiegsschwelle für Computerspiele drastisch gesenkt. Das Durchschnittsalter von Gamer*innen liegt aktuell bei 33 Jahren.¹ Eine Untersuchung ergab, dass 76 Prozent der befragten Schüler*innen im Alter von 14 bis 17 Jahren mindestens einmal wöchentlich digitale Spiele konsumieren.² Der Jahresumsatz der Computerspielindustrie lag 2018 weltweit bei rund 135 Milliarden Dollar.³ An den Kinokassen wurden in der gleichen Zeitspanne nur rund 42 Milliarden umgesetzt. Und längst treffen wir typische Game-Mechanismen auch außerhalb klassischer Spielsituationen an. Unsere Zahnbürste erzählt uns, ob unser Putzergebnis ausreicht und unser Auto mahnt uns dank anschaulicher Grafik zu ökologischem Fahren. Durch den Einsatz solcher Minispiele soll unsere Motivation gesteigert und unser Verhalten geschult werden. Durch die ständige Verfügbarkeit von Gameelementen in unserem direkten Umfeld haben wir uns automatisch an die Regeln und Mechanismen der digitalen Spiele gewöhnt. Wir sind alle zu Gamer*innen geworden – und das ganz nebenbei.

Vom Spiel zum Lernspiel

Spielerisches Lernen ist tief in uns verwurzelt. Spielen ist ein wichtiger Teil unserer Entwicklung, was schon früh erkannt wurde.⁴ Mit der allgemeinen Verfügbarkeit der Spielmedien und dem Heranwachsen einer Generation, die mit digitalen Medien groß geworden ist, wuchs auch der Markt für digitale Lernspiele. In den Mittelpunkt des Interesses rücken Gamification und Serious Games. Gamification meint den Einsatz von spielerischen Elementen in nicht spielerischen Kontexten. Unter Serious Games versteht man ein komplettes Spiel, dessen Hauptzweck das Erlernen von Informationen und nicht pure Unterhaltung ist. Studien zu beiden Bereichen belegen einen leicht erhöhten Lerneffekt im Gegensatz zu herkömmlichen Lernmitteln. Begründet wird dies im Allgemeinen mit einer höheren Motivation und einem nachhaltigeren Interesse der Teilnehmenden.

Kriterien eines guten Lernspiels – sowohl digital als auch analog

Ein Lernspiel ist eine Symbiose aus einem Lerninhalt und einem Spielmechanismus, der einen möglichst erfahrbaren und niederschweligen Zugang für die Spielenden bietet. Durch das tiefe Eintauchen in die Materie erreichen die Spielenden im Idealfall einen sogenannten Flow, ein Phänomen, das vor allem durch Mihály Csíkszentmihályi⁵ erforscht und geprägt wurde. Der Flow ist ein psychischer Zustand vollkommener Selbstvergessenheit, in dem das Gefühl von Freude und Vergnügen vorherrscht. Er tritt ausschließlich bei einer intrinsisch motivierten Tätigkeit auf, sofern die perfekte Balance zwischen Herausforderung und Können besteht. Sowohl in der modernen Spieleentwicklung als auch in der Lerntheorie findet die Flow-Theorie großen Anklang, und es wird mit verschiedenen Mitteln versucht, den Spielenden den Eintritt in diesen Zustand zu ermöglichen.

Das Ziel des Flows ist die Balance zwischen Herausforderung und Frustration, zwischen Erfolg und Langeweile, respektive zwischen Unter- und Überforderung.

Ein Spiel zu entwerfen ist aus diesem Grund ein stetiger Kampf mit dem Schwierigkeitsgrad. Nach einem verhältnismäßig sanften Einstieg wird dieser langsam Level um Level erhöht, keineswegs jedoch linearer. Herausforderungen wechseln sich mit ruhigen Zwischenphasen ab. Nach anspruchsvollen Spielpassagen wird der Schwierigkeitsgrad oft gesenkt, damit die Spielenden das Hochgefühl des errungenen Erfolgs ein wenig genießen können. Allerdings gehören auch zwischenzeitliche Niederlagen zu einem Spielerlebnis. Sebastian Detering beschreibt dies folgendermaßen: »Wenn man nach dreimaligem Scheitern beim vierten Anlauf die Herausforderung meistert, fühlt sich der errungene Sieg viel wertvoller an.«⁶

Warum machen uns Games Spaß?

Eine Methode, um den Spaßfaktor eines Games zu analysieren, bietet das Mechanics-Dynamics-Aesthetics(MDA)-Framework.⁷ Es unterteilt ein Spiel in drei Teile: Mechanismus, Dynamik und Ästhetik. Der Mechanismus steht dabei für die Grundelemente eines Spiels wie die Regeln sowie die Aktionen, die man als Spielende zur Verfügung hat. Die Dynamik wiederum beschreibt die Interaktion der Spielenden mit ebendiesem vorgegebenen Grundgerüst. Die Ästhetik als dritter Teil beschreibt die emotionale Involvierung der Spielenden in das Spielgeschehen. Der Theorie nach gibt es (mindestens) acht verschiedene Ästhetik-Grundtypen, die für ein persönliches Spaßempfinden stehen:

discovery: Das Spiel ist eine Entdeckungsreise.

fantasy: Das Spiel ist ein Fenster in eine andere Welt.

narrative: Das Spiel erzählt eine packende Geschichte.

submission: Das Spiel ist ein Zeitvertreib.

sensation: Das Spiel spricht alle Sinne an.



Darwinkiste – Ein Escape Game in einer Seemannskiste, rund um die Forschungsreise von Charles Darwin

Foto: Celine Neubig

challenge: Das Spiel bringt mich dazu, Hindernisse zu überwinden.
expression: Das Spiel hilft mir, mich selbst zu finden und auszudrücken.
fellowship: Das Spiel bringt mir soziale Interaktionen.

Bei der Spielentwicklung gilt es, die Grundtypen der Ästhetik sorgfältig zu wählen und den Wünschen der Spielenden anzupassen. Gelingt das, erhöht sich die Tiefe des Spielerlebnisses und damit die Chance auf einen Flow.

Alte Spielformen in neuem Pelz?

Spiele sind in der musealen Vermittlung keine Neuheit. Neu ist, dass die Besucher*innen sich in den letzten 20 Jahren in ihrem Umgang mit dem Medium Spiel enorm entwickelt haben. Durch Computerspiele haben sie gelernt, dass ihre Entscheidungen einen Einfluss auf das Endergebnis haben, dass sie selber entdecken und aufspüren dürfen, statt nur Zuschauer*innen zu sein. Das Spielkonzept erwartet von ihnen, selber mitzudenken und aktiv zu werden. Neue Spielformen wie Escape Games greifen diese speziellen Mechanismen auf.

Was sind Escape Games?

Escape Games sind die Weiterentwicklung der Escape Rooms, die in einem oder mehreren Räumen gespielt werden. Eine kleine Gruppe wird dabei in einen Raum eingeschlossen und versucht innerhalb einer vorgegebenen Zeit ein klares Missionsziel zu erreichen – in vielen Fällen das Verlassen des Spielraums. Sie löst Rätsel, kombiniert Hinweise oder erfüllt Aufgaben. Es sind weder Vorbereitung noch Vorwissen nötig, aber die Teilnehmenden werden durch Hilfestellungen unterstützt, falls sie im Spiel feststecken. Der ursprünglich namensgebende *Room* ist bei der Weiterentwicklung zu Escape Games kein zwingender Bestandteil mehr, denn es gibt Spielarten, bei denen sich die Spieler*innen durch ein Gelände bewegen oder sich durch eine Kiste rätseln.

Viele Escape Rooms kennen eine Altersbegrenzung von zwölf Jahren. Kinder kommen aber trotzdem mit dem Prinzip von Escape Rooms in Kontakt. Die analoge Spielreihe *Exit – das Spiel* wurde in knapp drei Jahren 4,5 Millionen Mal verkauft⁸ und benutzt die gleichen Mechanismen wie Escape Games.

Die Bestandteile eines Escape Games

Ein gutes Spiel setzt sich aus spannenden Rätseln zusammen, entwirft eine glaubhafte Welt, erzählt eine mitreißende Geschichte und gibt dem Spieler oder der Spielerin eine wichtige Rolle, sodass eigenes Handeln und getroffene Entscheidungen einen Sinn bekommen.

Rätselentwicklung

Die Qualität eines Spiels steht und fällt mit seinen Rätseln (engl. Puzzle). Sie fordern genaue Auffassungsgabe, Teamwork und häufig die Bereitschaft, gewissermaßen ums Eck herum zu denken. Die Spieler*innen durchsuchen die Umgebung nach Hinweisen, analysieren und kombinieren, führen die Handlungen miteinander aus

und erhalten ein Feedback. Ob dieses sich in Form des nächsten Hinweises, einer sich öffnenden Tür oder aber einer Weitererzählung der Geschichte offenbart, hängt von dem jeweiligen Kontext ab.

Aber was ist genau ein Escape Game-Rätsel? Der Gamedesigner Adam Clarke wählt folgende Definition: »A static and logical challenge which player solve with the assistance of clues.«⁹ Mit »static« meint er, dass das Rätsel nichts ohne die Spielenden ist. Ohne das Handeln der Spieler an den Puzzles entsteht nichts. Die angeführte »logic« sollte das ganze Spiel durchdringen. Sie bestimmt die Methoden, mit welchen die Designer den Spielenden helfen, sich in der Spielwelt zurechtzufinden und zu verstehen, wie diese funktioniert. Des Weiteren sollte das Design beständig und berechenbar sein, denn es wird für die Spielenden ausreichend Ablenkungen und Irrwege geben, ohne dass die Spielgestalter*innen zusätzliche Fallstricke einbauen. Die Puzzles müssen auf jeden Fall lösbar sein. Damit das geschieht, bauen die Spieldesigner*innen sogenannte clues (Hinweise) ins Spiel ein. Derartige Inputs garantieren, dass ein Rätsel als solches erkannt wird oder den Spielenden im Sinne der Spieldynamik buchstäblich die Augen geöffnet werden. Sie unterscheiden sich von den hints. Letztere sind Hilfestellungen von außerhalb des Spiels. Im Idealfall funktioniert ein Spiel ganz ohne hints.

In Ausstellungen stößt man immer wieder auf spielbare Wissensvermittlungen. Hiervon unterscheiden sich Escape Game-Rätsel. Der Spielende gerät selten durch reines Ausprobieren oder mithilfe einer genauen Spielanleitung ans Ziel. Es ist bereits Teil des Puzzles, Ideen zu entwickeln, wie dieses gelöst werden kann. Zusätzlich verlangen Puzzles eine tatsächliche Handlung. Der Lernzuwachs einerseits und das Handeln andererseits sind die wesentlichen Definitionselemente für den pädagogischen Terminus der Handlungsorientierung. Die Spielenden werden Akteur*innen und Auslöser des weiteren Geschehens. Reine Suchspiele eignen sich als Escape Game-Puzzles nicht.

Immersion

Wenn Puzzles das Herzstück der Escape Games sind, stellt sich die Frage nach deren Seele. Der Kernbegriff heißt Immersion (lateinisch *immersio*: eintauchen, einbetten). Sie ermöglicht es den Spielenden, ganz in die Spielwelt einzutauchen. Sie zu erzeugen ist nicht leicht, vor allem, wenn außerhalb des eigentlichen Spielgeschehens viel Ablenkung herrscht. Oft entscheiden schon kleine Ungereimtheiten, ob sie gelingt. Neben einem glaubhaft gestalteten Raum oder Objekt hilft ein passendes Geräusch oder ein Geruch, damit man in die Wirklichkeit des Spiels versetzt wird.

Story

Anders als im Film oder in einem Buch ermöglichen uns Spiele, eine non-lineare Geschichte zu erzählen. Die Narration ist dabei der rote Faden, der die Spielenden durch das Erlebnis leitet, ihnen Unklarheiten erläutert und ihren Spielflow unterstützt. In seinem Aufsatz *Always ask why*¹⁰ etablierte Scott Nicholson diese Frage auch im Hinblick auf die Geschichte eines Escape Games. Warum sind die Spielenden hier, und warum sollen sie ihr Ziel erreichen? Ergibt es inhaltlich überhaupt Sinn, dass sie diesen Gegenstand an diesem Ort antreffen? Ist die Geschichte des Spiels so logisch, dass die Spielenden automatisch die Situationen erfassen und sich auf den Weg begeben? Ein stimmiges Gesamtwerk entsteht, wenn die Warum-

*Der Orden des Lamms:
Museumsspiel rund um
die ritterlichen Tugenden
im Schloss Mörsburg*

Foto: Celine Neubig



Fragen nicht nur für den Hintergrund der bespielten Welt und für die Spielercharaktere gestellt werden, sondern auch für die einzelnen Gegenstände. Zudem eignet sich die Story, um konkretes Wissen zu transportieren. Sarah Fellows beschreibt es folgendermaßen: »Often, the easiest way of including specific information is in the story that links puzzles together.«¹¹

Spielerrolle

Die Geschichte wird durch eine weitere Besonderheit ergänzt: die Rolle der Spielenden. Die Spielenden werden zu Entdecker*innen, Spion*innen, Kunsträuber*innen oder sie steuern ein Raumschiff, je nachdem, was das Szenario von ihnen verlangt. Sie bekommen zudem Fachkenntnisse, die sie außerhalb des Spielgeschehens nicht hätten. Dadurch tauchen sie nicht nur auf der sinnlichen und visuellen Ebene in ein Spiel ein, sondern durchleben auch die Regeln, die mit der zugewiesenen Rolle verknüpft sind. Als Raumschiffkapitän*innen treffen sie Entscheidungen für die ganze Crew und als Kunsträuber*innen entscheiden sie, ob ein zusätzliches Raubgut das Risiko einer Inhaftierung aufwiegt, wenn die Zeit bis zur allfälligen Aufdeckung ihrer Untaten knapp wird.

Entscheidungen und ihre Auswirkungen

Diese Entscheidungsfreiheit ist ein starkes Argument für Escape Games, denn sie ermächtigt die Spielenden, nicht nur Teil der Handlung, sondern auch Auslöser und Träger ebendieser zu sein. Ihre Taten verändern den Verlauf der Geschehnisse. Dadurch wird bei den Spielenden der Drang erzeugt, ihre eigene Geschichte voranzutreiben, aus einer intrinsischen Motivation heraus. Andrew Hughes drückt dies in seinem Vortrag folgendermaßen aus: »You do not learn, until you experience it!«¹²

Inhaltliche Konsistenz

Hinter der sogenannten ludonarrativen Dissonanz verbirgt sich ein Stolperstein für viele Spielentwickler*innen. Sie beschreibt den Konflikt zwischen der erzählten Geschichte einerseits und der erlebten Geschichte andererseits. Während der Ent-

wicklung der Story, des Puzzles, der Charaktere und der gesamten Spielwelt stellt sich die Frage, ob der Kontext der einzelnen Elemente zueinander passt. Ein gern genommenes Beispiel ist ein an Laserstrahlen gekoppeltes Alarmsystem im Innern einer ägyptischen Pyramide. Aber aus welchem Grund sollte es in einer 3 000 Jahre alten Grabkammer vorkommen? Wenn das Spiel nicht die überraschende Wendung hin zu einem Pyramidenraumschiff nimmt, kann man von dieser Art Rätsel verlustlos absehen.

Warum eignen sich Escape Games im Museum?

Die große Stärke der Escape Games besteht darin, dass die Spielenden durch ihre Entscheidungen und Aktionen eine direkte Verbindung zwischen sich und dem Spielinhalt herstellen. Bei einem Escape Game mit edukativem Ansatz wird das Rätsel so konzipiert, dass der gewünschte Lerninhalt tatsächlich erarbeitet wird. Durch die Art der immersiven Einbindung, dem Gruppenerlebnis und den Spielmechanismen, die zum autonomen Agieren einladen, entsteht eine starke Identifikation mit dem Thema. Als Beispiel mag hier ein Escape Game dienen, das Scott Nicholson für das Museum of Science & Industry in Tampa/ Florida als Einstieg in eine Ausstellung über das Errichten einer Mondbasis entworfen hat. Die Grundlagen erhielt Nicholson direkt von der NASA. Sein Ziel war nun also, Puzzles zu entwerfen, bei denen die Spielenden selbständig Wege fanden, um die Probleme zu lösen. Nicholson sah vor, dass die Besucher*innen vor dem Betreten der Ausstellung während 20 Minuten die sieben lebensbedrohlichsten Faktoren bei einer Besiedlung des Mondes kennenlernten. Am Ende der Spielzeit wussten die Besuchenden unter anderem, dass es für die Verfügbarkeit von Wasser, für den enormen Temperaturunterschied, für das Problem der Einsamkeit und für die weiteren Hürden Forschungs- und Lösungsansätze gibt. Durch die aktive Einbindung in das Entscheidungs- und Spielgeschehen waren sie auf die darauffolgende Ausstellung vorbereitet.

Funktionieren Escape Games für Museumsbesucher*innen?

Wir erinnern uns an die MDA-Theorie mit den acht Ästhetik-Grundtypen und deren Spaßempfinden. Die Escape Games bieten allen diesen Vergnügungstypen etwas. Das ist ihre große Stärke! Scott Nicholson hat dazu Folgendes in seinem Paper von 2018 festgehalten: »As I was reviewing this article before assigning it to my students, I had the realization as to why escape rooms are fun for so many people – they can hit all eight types of fun!«¹³

discovery: Bei Escape Games dreht sich alles ums Entdecken. Spieler*innen werden dazu angehalten, das Museum und seine Objekte zu untersuchen, Geheimnisse zu entschlüsseln und Erfolge mit der Gruppe zu teilen.

fantasy: Die Spielenden befinden sich mitten in einem Abenteuer. Je tiefer eine spielende Person in die Spielwelt eintaucht und als ihre Realität empfinden kann, desto intensiver erlebt sie das Spiel. Museen haben den Vorteil, dass sie ein Kompetenzzentrum für andere Welten sind.

narrative: Die Geschichte verbindet die einzelnen Puzzles, trägt die Spielenden, schafft Spannung und macht die Spielenden zu Protagonisten. Museen sind Horte

von erzählten und verborgenen Geschichten, die sich auf diese Weise erleben lassen.

submission: (lateinisch Unterwerfung, Hingebung) Spielende unterwerfen sich ganz einem Geschehen. Dies ermöglicht es ihnen, in die Spielwelt einzutauchen. Dadurch akzeptieren sie die Wichtigkeit des Spielziels, z.B. die Dringlichkeit des Wiederfindens eines verschollenen Museumsobjekts.

sensation: Escape Games sind sinnliche Erlebnisse. Hinweise können sich durch Gerüche, durch den Einsatz des Tastsinns, durch visuelle Effekte oder durch Geräusche ergeben. Nicht selten sind körperliche Reaktionen bis zum Aufstellen der Nackenhaare. All diese Empfindungen vervollständigen das Erlebnis eines Museumsbesuchs.

challenge: Escape Games bieten sowohl mentale wie auch körperliche Herausforderungen. Während Museen eher mental herausfordern, eröffnet sich mit den körperlichen Challenges eine ganz neue Spielweise. Das traditionell gesittete Umfeld eines Museums erhält durch die gewollte körperliche Aktivität ein neues, reizvolles Repertoire.

expressions: Wer Spiele spielt und Rätsel löst, kann einiges über sich selber erfahren. Durch die zugewiesene Rolle werden einem Spielenden neue Fähigkeiten zugesprochen. Es kann sich ergeben, dass man Entscheidungen trifft, die man während des Spielgeschehens zu verantworten hat. Neue Rollen ergeben neue Blickwinkel auf Museumsinhalte, aufs Spielgeschehen und auf sich selber.

fellowship: Escape Games sind für Teams konzipiert. Es geht um Zusammenarbeit, um Kommunikation, um soziale Kompetenz schlechthin und um das gemeinsame Erlebnis. Familien, Freunde oder Schulklassen machen gemeinsame Erfahrungen und tauschen sich anschließend darüber aus.

Escape Games in Ausstellungen – was muss ich beachten?

Wenn Museumsverantwortliche beabsichtigen, ein Escape Game in die Ausstellung zu integrieren, rückt die Frage der Form in den Vordergrund. Die Möglichkeiten reichen von einem abgetrennten Raum bis über frei in der Ausstellungsfläche verteilte Spielstationen. Aber Vorsicht: Geübte Escape Game-Spieler*innen neigen dazu, alles auseinanderzunehmen und wirklich alles nach Hinweisen oder Rätseln abzusuchen. Das ist meistens kein Verhalten, das in Museen gern gesehen wird. Dagegen kann man sich jedoch rüsten.

Die einfachste, aber vielleicht auch langweiligste Lösung ist die klare Beschränkung auf einen Spielraum, in dem alles erlaubt und der ausschließlich zu diesem Zweck eingerichtet ist. Dadurch wird es einfacher, clues als solche zu erkennen. Sämtliche im Raum anwesenden Objekte sind für das Spielgeschehen relevant und dürfen benutzt werden. Die Spielenden sind ungestört durch andere Museumsbesuchende und diese wiederum fühlen sich nicht belästigt.

Eine weitere Möglichkeit ist die Beschränkung auf ein physisches Objekt, das erkundet werden kann. Dabei kann es sich um eine oder mehrere Kisten, Schränke oder ähnliche Objekte handeln. Den Spielenden ist von Anfang an klar, was zum Spiel gehört und was nicht, sowohl um Frust zu vermeiden, als auch um das Museumsinventar zu schonen.

In einer dritten Variante werden einzelne Spielstationen über eine ganze Ausstellung verteilt. Eine klare Signaletik macht den Spielenden auf den ersten Blick klar, was genau zum Spiel gehört und mit welchen Objekten sie interagieren können. Bei mehreren Stationen werden Spieldesigner*innen noch das Problem zu lösen haben, wie die Spielenden durch die Ausstellung geführt werden und wie sie erfahren, wo das nächste Rätsel zu finden ist.

Die gemachten Ausführungen zu Escape Games sind kein Postulat für die Zukunft, sondern für die Gegenwart der Museen. Wer sich einer Gegenwart verschließt, in der ganze Generationen von Gamer*innen leben, verschließt diesen Generationen sprichwörtlich die Museumstüre.

Escape Games gehören nur zu einer der möglichen Vermittlungsformen. Sie werden aber zu einer wichtigen Ergänzung, zu einer Unterbrechung des Gewohnten oder zu einem eigenständigen Ausstellungsteil innerhalb eines Museums. Für die allermeisten Museen gilt, dass der Einsatz von Escape Games den Besucher*innen sowohl einen neuen als auch einen vertrauten Anknüpfungspunkt für das Erlebnis Museum bieten kann.



Céline Neubig
celine@enigma-games.ch

Céline Neubig ist gelernte Grafikerin und Kulturvermittlerin. Sie arbeitet im Zoologischen Museum der UZH als Szenografin und entwirft als Spieldesignerin bei Enigma Narrations interaktive Museumsspiele und Ausstellungen.

- 1 Bavelier, Daphne: *Your brains on video game*, 2012: www.ted.com/talks/daphne_bavelier_your_brain_on_video_games [09.07.2020].
- 2 Hoblitz, Anna: *Spielend Lernen im Flow*. Wiesbaden 2014.
- 3 www.web.archive.org/web/20190509014637/https://newzoo.com/key-numbers/ [09.07.2020].
- 4 Hütter, Gerald & Quarch, Christoph: *Rettet das Spiel*. München 2018.
- 5 Csikszentmihalyi, Mihaly: *The secret to happiness*, 2004: www.ted.com/talks/mihaly_csikszentmihalyi_flow_the_secret_to_happiness [09.07.2020].
- 6 Deterding, Sebastian: *Meaningful Play: Getting Gamification Right*, 2011: www.youtube.com/watch?v=7ZGCPap7GkY [13.09.2020].
- 7 Hunicke, Robin; LeBlanc, Marc & Zubek, Robert: *MDA: A Formal Approach to Game Design and Game Research*, 2004: www.users.cs.northwestern.edu/~hunicke/MDA.pdf [13.08.2020].
- 8 www.fr.de/wirtschaft/spielebranche-escape-room-tisch-13166067.html [09.07.2020].
- 9 Clarke, Adam: *Designing Immersive Experiences in Escape Room Puzzles*, 2017: www.youtube.com/V38KPgEKZQw [23.09.2020].
- 10 Nicholson, Scott: *Ask Why: Creating a Better Player Experience through Environmental Storytelling and Consistency in Escape Room Design*, 2016; www.scottnicholson.com/pubs/askwhy.pdf [28.09.20].
- 11 Fellows, Sarah: *Elementary, My Dear Visitors: How Puzzles, Mysteries and Challenges Can Create Memorable Learning Experiences*. In: *Museums at Play*, 2011, S. 129-139.
- 12 Hughes, Andrew: *Serious Games and Gamification Development Secrets*, 2018: www.youtube.com/g2CXB-Chsk0 [23.09.2020].
- 13 Nicholson, Scott: *Why are Escape Rooms Fun? Using the Eight Types of Fun to Improve Escape Room Design*, 2020; www.scottnicholson.com/pubs/funescape.pdf [28.09.2020].

Ins Spiel kommen

Möglichkeiten und Voraussetzungen der partizipativen (digitalen) Spieleentwicklung in Kulturinstitutionen

Sybille Greisinger/ Konrad Gutkowski

Dieser Beitrag geht der Fragestellung nach, inwiefern Kultureinrichtungen mit dem Publikum ins Spiel kommen können. Am Beispiel des Veranstaltungsformats *Coding da Vinci – der Kultur-Hackathon* nimmt er Voraussetzungen, Möglichkeiten und Ergebnisse partizipativer (digitaler) Spieleentwicklung in den Blick und zeigt, dass Gamification in Kulturinstitutionen sowohl offen als auch nachhaltig gelingen kann.

Das Team von 162 Ways To Die präsentiert seine interaktive Installation bei der Preisverleihung von Coding da Vinci Süd 2019 in Nürnberg

Foto: Coding da Vinci, CC BY 4.0/ Diane von Schoen

Homo ludens – der spielende Mensch

Für den Kulturhistoriker Johan Huizinga (1872-1945) ist der homo ludens (lat.: spielender Mensch) eine Voraussetzung für die Entstehung und den Erhalt von Kultur in ihren verschiedenen Formen.¹ In diesem Sinne wird Spiel als Methode in der Vermittlung in Kulturinstitutionen schon seit langem genutzt. Angeregt durch die Ent-



wicklungen der Digitalisierung und der Allgegenwart von Computerspielen erlebt der homo ludens als Zielgruppe gerade auch im Museum eine Renaissance.

Unter dem Schlagwort Gamification², die eine Übertragung von spieltypischen Elementen und Spielmechaniken in spielfremde Kontexte meint, ist hier im fachlichen Diskurs und darüber hinaus eine tiefgehende Auseinandersetzung zu beobachten: Welches Potenzial bietet die Nutzung von Spielelementen in der Vermittlungsarbeit? Inwiefern können die Inhalte von Kultureinrichtungen spielerisch sinnvoll vermittelt werden? Wie kann hier ein Lernprozess mit spielerischen Mitteln erfolgreich vertieft und zusätzliche Lernanreize geschaffen werden? Wie kann ein immersiver Moment gestaltet werden? Und inwieweit lässt sich die digitale und analoge Welt dabei in idealer Weise miteinander verbinden?

Letztlich dreht es sich darum, tragfähige neue Konzepte und nachhaltige Formate für die Vermittlungsarbeit zu entwickeln und die Frage zu beantworten, wie Kulturinstitutionen mit dem spielenden Menschen des 21. Jahrhunderts gewissermaßen ins Spiel kommen können.

Partizipation in der musealen Praxis

Partizipative Ansätze, die eine freiwillige Teilhabe und Teilnahme im Sinne einer (Mit-)Produktion und aktiven Beteiligung des Publikums vorsehen, kennt die Museumsarbeit natürlich viele. Gerade Kulturinstitutionen verfügen über ein enormes Potenzial, Räume zu schaffen, in denen Partizipation stattfinden und Kultur gemeinschaftlich gestaltet werden kann.

Projekte wie das partizipative Museum von Nina Simon³, das *Stadtlabor*⁴ des Historischen Museums Frankfurt oder auch *nextmuseum.io*⁵, eine Plattform für Co-Kuration und Co-Kreation, mit jeweils unterschiedlichem Grad an Einflussmöglichkeiten der Teilnehmenden, zeigen diese Entwicklung eindrucklich.⁶ Jedoch einen Fokus auf eine gemeinsame Entwicklung von Spielen ist in diesem Kontext bislang kaum ein Thema. Die Gestaltung gerade eines solchen partizipativen Raums kann aber der Kultur-Hackathon *Coding da Vinci*⁷ bieten, an dessen Exempel der folgende Beitrag eine mögliche Antwort auf die oben formulierte Frage versuchen will.

Was ist Coding da Vinci?

Coding da Vinci ist der größte Kultur-Hackathon⁸ Deutschlands zu offenen Kulturdaten. Bereits seit 2014 vernetzt er technikaffine und kulturbegeisterte Communities mit engagierten deutschen Kulturinstitutionen. *Coding da Vinci* ist eine Initiative der Deutschen Digitalen Bibliothek (DDB), des Forschungs- und Kompetenzzentrums Digitalisierung Berlin (digiS), der Open Knowledge Foundation (OKF) Deutschland und Wikimedia Deutschland, seit 2019 auch mit Unterstützung der Kulturstiftung des Bundes (KSB) im Rahmen des Förderprogramms *Kultur Digital*.

Hinter dem Konzept steckt die Motivation, die sogenannten GLAMs (Galleries, Libraries, Archives & Museums) mit kreativen Köpfen interdisziplinär zusammenzubringen und eine nachhaltige Teilhabe über die Bereitstellung von offenen digitalen Kulturdaten zu ermöglichen. Voraussetzung für die Teilnahme an *Coding da Vinci* ist, dass die datengebenden Kultureinrichtungen ihre Inhalte – Digitalisate,

Videos, Soundfiles und Tabellen, samt Metadaten – unter einer offenen Lizenz (PD, CC-0, CC-BY, CC-BY-SA) zur Verfügung stellen.⁹

Aufseiten der Kultureinrichtung setzt dies eine Offenheit und Kooperationsbereitschaft voraus, um auch Vermittlungsansätze aus einer nicht-wissenschaftlichen Perspektive sowie unkonventionelle Herangehensweisen an ein Forschungsthema zu unterstützen und mitzutragen. Der Hackathon ist für manch eine datengebende Institution auch eine Chance zur Weiterentwicklung in der digitalen Welt und eine erste Berührung mit dem Themenbereich von Open Data.¹⁰

Die Teilnehmenden setzen sich bei diesen Events sehr heterogen aus Informatiker*innen, Techniker*innen, Macher*innen und Geisteswissenschaftler*innen aus den Digital Humanities, Designer*innen (User Experience, Web, Games, Apps), Grafiker*innen, Künstler*innen, Projektmanager*innen und Sounddesigner*innen zusammen, die gemeinsam mit der Kultureinrichtung ein wahres Feuerwerk an Kreativität entfachen. Die Teilnahme erfolgt auf freiwilliger Basis und in der Freizeit der Hacker, die mit einem enormen Engagement und auf einem sehr hohen Niveau über einen längeren Zeitraum an den Projekten arbeiten.

Während die Teilnehmer*innen eines klassischen Hackathons in der Regel nur ein Wochenende Zeit haben, um ihre Projekte zu finalisieren, erstrecken sich die Veranstaltungen über eine Zeitspanne von rund zehn Wochen. Ein Zeitrahmen, der es aber auch vermag, die zuvor vielleicht manchmal (noch) getrennten Lebenswelten von Teilnehmenden und Datengebenden zusammenzubringen und einander verstehen zu lernen.

Der Ausdruck »ins Spiel kommen« hat bei *Coding da Vinci* tatsächlich mehrere Facetten: Einerseits wird darunter der partizipative Aspekt verstanden, auf dem der Kultur-Hackathon beruht und welcher sowohl den datengebenden Kultureinrichtungen als auch den Teilnehmenden Handlungsspielräume als aktive Kulturproduzent*innen einräumt.¹¹ Andererseits entstehen hierbei (analoge wie digitale) Spiele und Anwendungen mit partizipativem spielerischen Ansatz, die im Sinne von Lernspielen (Game based Learning) Wissensinhalte vermitteln.

Spiele(entwicklung) bei Coding da Vinci

Im Rahmen der bislang neun *Coding da Vinci*-Kultur-Hackathons stellten rund 200 GLAMs mehrere Terrabyte an offenen digitalen Daten für die Entwicklung von Anwendungen bereit. Diese reichen von digitalisierten Archivalien, Film- und Soundsammlungen, musealen Sammlungsobjekten bis hin zu 3D-Punktwolken.¹² Es entstanden dabei insgesamt mehr als 130 Projektideen, die eingereicht und in den Preisverleihungen vorgestellt wurden, darunter mobile Apps, Dienste, Visualisierungen, Spiele, Installationen und analoge Anwendungen.

Die Teilnehmenden entscheiden während der zweitägigen Auftaktveranstaltung – dem Kick-Off –, auf dem die Institutionen ihre digitalen Kulturdaten auch selbst präsentieren, mit welchen Datensets im Team weitergearbeitet werden soll und was sie letztlich daraus entwickeln möchten. Dabei geht es nicht darum, fertige Produkte für nur eine Kultureinrichtung zu ersinnen, sondern darum, die offenen Kulturdaten neu zu erschließen und offene, frei nachnutzbare Anwendungen und Prototypen für die Community zu schaffen.

Auffällig zeigt sich, dass es sich bei einem Viertel aller im Rahmen von *Coding da Vinci* bislang entstandenen Projekte um Spielanwendungen im weiteren Sinne handelt.¹³ Das Spektrum ist groß und reicht vom Rollenspiel, Escape Game, Memory oder Quiz bis zum Wahrnehmungsspiel oder Point and Click-Adventure Game, jedoch findet sich immer eine ähnliche Zielsetzung: das Lernspiel (Game based Learning). Ein Spiel also, das neben der spielerischen Handlung und dem damit verknüpften implizierten Lernen den Spieler*innen gezielt kulturelles Wissen, bestimmte Fertigkeiten oder Kulturtechniken vermittelt.¹⁴

Eigenschaften von Lernspielen weisen auch die folgenden zwei Beispiele auf, die im Zuge von *Coding da Vinci* entstanden sind: *DEMOKRATIE ERLEBEN* und *162 Ways To Die*, deren Spielmechaniken sowie die zugrunde gelegten Vermittlungsansätze näher betrachtet werden sollen.

DEMOKRATIE ERLEBEN, Coding da Vinci Westfalen-Ruhrgebiet (Rollenspiel)¹⁵

In *DEMOKRATIE ERLEBEN* begleiten die Spielenden die Kinder Anna und Karl, die beide aus Arbeiterfamilien stammen. Sie finden Ende der 1920er Jahre ihren Weg zur sozialistischen Arbeiterjugend und damit in eine der vielen Kinderrepubliken¹⁶, die in der Zeit der Weimarer Republik von sozialistischen bzw. sozialdemokratischen Verbänden zum Beispiel im Rahmen eines Zeltlagers organisiert wurden. Auf ihrem Weg können die Spieler*innen für Anna und Karl Entscheidungen treffen und Aufgaben lösen, die im Alltag der Kinderrepublik anfallen: Mal ist es die Entscheidung, von welcher Person Karl sich einen Rat einholt, mal ist es die Aufgabe, den Rucksack für das Zeltlager zu packen, eine zerrissene Karte wieder zusammenzuflicken oder einen Tagesplan zu erstellen. Die Geschichte ist in sechs Kapitel unterteilt: *bei Anna/Karl, die Ortsgruppe, der Weg zur Kinderrepublik, die Kinderrepublik, Alltag in der Kinderrepublik* und *Essen in der Kinderrepublik*. Das Ziel für die Spielenden ist, sich einen ersten Eindruck über eine Kinderrepublik zu verschaffen.

Impulsgeber und Grundlage für die Entwicklung von *DEMOKRATIE ERLEBEN* war die Auseinandersetzung der Spiele-Entwickelnden mit den Datensätzen des Archivs der Arbeiterjugendbewegung: Digitalisate bildlicher Zeugnisse zur Zeit der Weimarer Republik. Darüber hinaus wurden Datensätze des LWL-Freilichtmuseums Detmold (Bilddaten), des LWL-Industriemuseums (Sounddaten) und von Wikimedia Commons (Kartenmaterial) zur Entwicklung genutzt. Zusätzlich unterstützen Texte und Animationsfilme das Storytelling des Spiels. Das Projekt siegte bei *Coding da Vinci Westfalen-Ruhrgebiet* 2019 in der Kategorie best design.

Der gedankliche Ausgangspunkt des Projekts war der Eindruck, dass sich heutzutage mehr und mehr Menschen von demokratischen Institutionen abwenden. Deswegen lohne es sich, spielerisch einen Blick in die Geschichte zu werfen und zu schauen, wie Demokratiebildung, insbesondere für bildungsfernere Schichten, in der Vergangenheit funktioniert hat und was die heutige Gesellschaft davon lernen könne.

Die Verwendung von Spielelementen sollte dabei die Möglichkeit eines niedrigschwelligen Einstiegs in das Thema bieten. Die Spielermacher*innen entwickelten diese Idee im Sinne einer archivpädagogischen Arbeit weiter, sodass das Spiel zukünftig – auch mit möglichen neuen Inhalten – insbesondere in der Arbeit mit Jugendgruppen genutzt werden kann.¹⁷



Eine der Jesuitentafeln des Neuen Stadtmuseums Landsberg a. L. aus dem Datenset, das dem Projekt 162 Ways To Die zugrunde liegt
Foto: Stadtmuseum Landsberg am Lech, CC BY 4.0

162 Ways To Die, Coding da Vinci Süd (interaktive Installation)¹⁸

162 Ways To Die ist eine interaktive Installation, die auf der Datengrundlage von Holztafeln mit je 28 Kupferstichen mit Darstellungen der Schicksale und Märtyrertode von Jesuitenmissionaren aus dem Stadtmuseum Landsberg am Lech entstanden war. Der Jesuitenorden prägte in Landsberg am Lech von 1576 bis 1773 das städtische Leben in den Bereichen Religion und Bildung. Die Tafeln sind somit ein zentrales Stück des Ordens – wie auch der Stadtgeschichte.

Der Datensatz umfasst 162 Digitalisate der einzelnen Kupferstiche und der sechs kompletten Jesuitentafeln (JPG-Dateien) sowie Metadaten (Excel) mit Bildnummer, Texttranskription, Name, Herkunft und Sterbeort des Jesuiten, Fundort der

Vita in Publikationen des Prager Jesuiten Mathias Tanner, Datierung, Objektart, Darstellung, Zeichner und Kupferstecher. Die Künstlerangaben waren mit Links zur Gemeinsamen Normdatei (GND) angereichert. Das daraus resultierende Projekt 162 Ways To Die siegte bei Coding da Vinci Süd 2019 in der Kategorie funniest hack und errang zusätzlich den Publikumspreis everybody's darling.

Die Installation besteht dabei aus einem recht einfachen Aufbau, aus einem Holzpodest vor einem Bildschirm mit Lautsprecher plus sieben kleiner Holzfiguren, die die ausgewählten Jesuiten und ihre jeweilige Geschichte symbolisieren. Jede Holzfigur ist mit einem RFID-Chip versehen. Platziert man nun eine der Figuren auf das Podest, so liest der integrierte RFID-Reader die ID der jeweiligen Figur aus und startet automatisch die zugehörige Geschichte. In knapp einer Minute berichtet ein Vorleser von der Herkunft, dem Wirken und schließlich dem Tod des Jesuiten. Untermalt wird dies von einer Animation, die zugleich subtil den Fortschritt der Erzählung visualisiert. Erreicht die Geschichte die Stelle, in welcher der Jesuit zu Tode kommt, sorgt ein im Podest verborgener Elektromagnet für ein Überraschungsmoment, der das brutale Ende des Missionars andeutet und an dieser Stelle das Kopfkino der Nutzer*innen in Gang setzt. Abschließend erscheint der originale Kupferstich auf dem Bildschirm, der der Geschichte zugrunde liegt.¹⁹

Die humorvolle Anwendung begeisterte durch die stimmungsvolle Umsetzung der historischen Inhalte und die spielerische Annäherung an das Thema, welche vom reduzierten Design sowie der nutzerorientierten, einfachen Mechanik getragen wird.

Die Zielstellung des Datengebers und Grund für die Auswahl dieses Datensatzes war es, die »etwas schwer zugänglichen Jesuitentafeln in moderne Sprache zu übersetzen« und »durch spielerische und innovative Ideen einem breiteren Publikum«²⁰ zu öffnen. Dies gelang in vollem Umfang.

Aus dem Prototypen werden nunmehr Do it yourself-Starterkits für den Bau eigener Medienstationen in kleineren Museen entwickelt. Die Kits sollen dabei die wesentlichen technologischen Komponenten umfassen, Hardware als auch Software, und einfach zu installieren sein. Ein Vermittlungsinstrument also, das zukünftig beliebige Wissensinhalte transportieren kann.

Fazit

Für die Kultureinrichtungen bedeutet diese Form der kulturellen Teilhabe und Partizipation neben vielen Herausforderungen in rechtlichen, technischen, finanziellen und auch strategischen Fragen auch ein großes Potenzial, das es gilt zu nutzen, um gemeinsam mit dem Publikum Interesse an unserem (digitalen) Kulturerbe zu wecken. Es ist ein Schritt in Richtung digitaler Transformation, eine Gelegenheit für den Wissenstransfer und den Aufbau eines regionalen Netzwerks an Kreativen und Ideengeber*innen, die einen Blick von außen mitbringen, aber auch die Interpretationshoheit der Kultureinrichtungen infrage stellen.

Es ist unbestritten, welche zentrale Rolle das Thema der offenen Kulturdaten in diesem Kontext spielt und welcher Mehrwert über die einzelnen *Coding da Vinci*-Events die Bereitstellung für die Sichtbarkeit der Kultureinrichtungen wirkt.

Wäre es also nicht eine Überlegung wert, dieses Format für den Kulturbereich weiterzudenken und sich ganz gezielt auch der partizipativen Entwicklung von Spielen zu widmen? Die Erkenntnisse zum Thema Gamification wären sicherlich immens und eine ideale Möglichkeit, um mit dem Publikum »ins Spiel kommen« zu können.



Sybille Greisinger
sybille.greisinger@blfd.bayern.de

Sybille Greisinger studierte Kunstgeschichte, Pädagogik und Philosophie an der TU Karlsruhe, FU Berlin und Universität zu Köln. Nach kuratorischer Tätigkeit folgte die Mitarbeit in der Online-Redaktion von *arthistoricum.net* am Zentralinstitut für Kunstgeschichte in München. Seit 2006 ist sie an der Landesstelle für die nichtstaatlichen Museen in Bayern als wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Öffentlichkeitsarbeit/ Digitalen Kommunikation sowie seit 2019 als Konservatorin im Bereich Digitalisierung/ Inventarisierung tätig. Sie ist Lehrbeauftragte an der Ludwig-Maximilians-Universität München und Projektleiterin von *Coding da Vinci Süd* 2019.



Konrad Gutkowski
konrad.gutkowski@lwl.org

Konrad Gutkowski studierte Geschichte und Germanistik an der Ruhr-Universität Bochum und an der Jagiellonen-Universität Krakau. Seit 2016 ist er wissenschaftlicher Referent im LWL-Industriemuseum. Seine Themenschwerpunkte sind: Geschichte der Industrialisierung und der Arbeit, Sozial- und Kulturgeschichte der Glasindustrie, Geschlechtergeschichte, Sound History, Geschichte der Energiewenden, Open Access Strategien. Als Kurator arbeitete er an verschiedenen EU-Projekten und Ausstellungen wie *Work with Sounds*, *Sounds of Changes* und *Alles nur geklaut? Die abenteuerlichen Wege des Wissens mit und ist* Projektleiter von *Coding da Vinci Westfalen-Ruhrgebiet* 2019.

- 1 Vgl. Huizinga, Johan: *Homo Ludens. Vom Ursprung von Kultur und Spiel*. Hamburg 1956, S. 20.
- 2 Deeg, Christoph: *Gaming und Gamification im Museum*. In: Preuß, Kristine & Hofmann, Fabian (Hg.): *Kunstvermittlung im Museum. Ein Erfahrungsraum*. Münster und New York 2017, S. 105-110; *Gaming im Museum*. In: Greisinger, Sybille; Gries, Christian & Pellengahr, Astrid (Hg.): *Das erweiterte Museum. Medien, Technologien und Internet*. Berlin und München 2019, S.138-141. (= MuseumsBausteine Bd. 19, hg. von der Landesstelle für die nichtstaatlichen Museen in Bayern). DOI: 10.1515/9783422981010, Lizenz: CC BY 4.0, www.creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de [12.09.2020].
- 3 Simon, Nina: *The participatory Museum*. Santa Cruz 2010.
- 4 www.historisches-museum-frankfurt.de/de/stadtlabor [17.07.2020].
- 5 www.nextmuseum.io/ [17.07.2020].
- 6 Vgl. Piontek, Anja: *Partizipative Ansätze in Museen und deren Bildungsarbeit*. In: Commandeur, Beatrix; Kunz-Ott, Hannelore & Schad, Karin (Hg.): *Handbuch Museumspädagogik. Kulturelle Bildung in Museen*. München 2016, S. 198-205, hier S. 198. Leicht angepasst unter: www.kubi-online.de/artikel/partizipative-ansaeetze-museen-deren-bildungsarbeit [17.07.2020]. Lizenz: CC BY-NC-ND (www.creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/de/legalcode). DOI: 10.25529/92552.302. Ebenfalls interessant sind hier auch die verschiedenen Typen von Teilnehmungsformaten, angelehnt an Nina Simon, vgl. Simon 2010, Kap. 6-9 und die dort angegebene weiterführende Literatur.
- 7 www.codingdavinci.de/was-ist-coding-da-vinci [14.10.2020].
- 8 Hackathon ist eine Wortschöpfung aus den Begriffen »Hack« und »Marathon« und bezeichnet eine kollaborative Soft- und Hardware-Entwicklungsveranstaltung in interdisziplinären Teams. Vergleichbar wäre auch ein Game-Jam, ein Hackathon, bei dem Spieleentwickler*innen gemeinsam ein Spiel designen und entwickeln.
- 9 Vgl. Daten für *Coding da Vinci*. Vorgehen für Kultureinrichtungen/ Datengeber, www.codingdavinci.de/sites/default/files/2020-08/CdV_Sued_Datenmerkblatt.pdf. Zu den rechtlichen Hintergründen von Open Access siehe: Euler, Ellen: *Open Access, Open Data und Open Science als wesentliche Pfeiler einer (nachhaltigen) erfolgreichen digitalen Transformation der Kulturerbeinrichtungen und des Kulturbetriebs*. In: Pöllmann, Lorenz & Herrmann, Clara (Hg.): *Der digitale Kulturbetrieb. Strategien, Handlungsfelder und Best Practices des digitalen Kulturmanagements*. Wiesbaden 2019, S. 55-78. DOI: 10.11588/artdok.00006135, Lizenz: CC BY-SA 4.0 (www.creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de).
- 10 Vgl. Greisinger, Sybille & Zimmer, Kathrin: *Offene Kulturdaten. Coding da Vinci Süd 2019 – Rückblick und Auswertung*. In: *museum heute*, 57, 2020, S. 58-67. www.bit.ly/mh57 [21.07.2020].
- 11 Definition des Begriffs Partizipation gemäß Piontek, wie Anm. 6, S. 198.
- 12 Vgl. www.codingdavinci.de/daten/. Für 2020/21 ist bereits eine weitere Veranstaltung in Niedersachsen in Planung, siehe www.codingdavinci.de/events/ [10.07.2020].
- 13 Alle *Coding da Vinci*-Anwendungen unter: www.codingdavinci.de/de/projekte [14.10.2020].
- 14 Zu digitalen Lernspielen siehe Bergmann, Wolfgang: *Computer macht Kinder schlau*. München 2000.
- 15 www.github.com/gerdesque/demokratieerleben [14.10.2020].
- 16 Unter dem in der Reformpädagogik geprägten Begriff Kinderrepublik oder auch Jugendrepublik sind verschiedene Ansätze von gemeinschaftlichem Leben von Kindern und Erwachsenen beschrieben, in denen Kinder Demokratie, die Funktionsweise von Staaten, Wirtschaftssysteme und einfaches Zusammenleben praktisch einüben. Vgl. zum Begriff u.a. Kamp, Johannes-Martin: *Kinderrepubliken. Geschichte, Praxis und Theorie radikaler Selbstregierung in Kinder- und Jugendheimen*. Opladen 1995, S. 32-34.
- 17 www.codingdavinci.de/projects/2019_west/demokratie_erleben.html [17.07.2020], spielbar unter www.github.com/gerdesque/demokratieerleben [14.10.2020].
- 18 www.vimeo.com/345112605 [17.07.2020].
- 19 Vgl. www.codingdavinci.de/projects/2019_sued/ways_162_to_die.html#project [17.07.2020].
- 20 Leiter, Anna: *Stadtmuseum Landsberg am Lech*, im Interview. In: Greisinger, Sybille & Zimmer, Kathrin: *Offene Kulturdaten. Coding da Vinci Süd 2019 – Rückblick und Auswertung*. In: *museum heute*, 57, 2020, S. 58-67, hier S. 59, URL: www.bit.ly/mh57 [21.07.2020].

Spielen erlaubt!

Mit BIPARCOURS auf digitaler Entdeckungstour

Ronja Terjung/ Johannes Versante

Virtuelle Rundgänge, Schnitzeljagden oder Escape Rooms: Mit der Bildungs-App **BIPARCOURS** stellt Bildungspartner NRW¹ ein Lernwerkzeug zur Verfügung, mit dem Schulen und Museen digitale Lernangebote für Schüler*innen umsetzen können. Die verschiedenen Funktionen der App eröffnen die Möglichkeit, spielzentrierte Ansätze ins Zentrum der Vermittlung zu rücken.

Was ist BIPARCOURS?

BIPARCOURS ist ein interaktives und multimediales Lernwerkzeug, mit dem digitale Themenrallyes und Quizanwendungen erstellt und gespielt werden können. Das Angebot besteht aus zwei Teilen: Dem browserbasierten Parcours-Creator

und der App für das Endgerät. Die Möglichkeiten der Gestaltung im Creator sind vielfältig. Auf der Website www.biparcours.de können Nutzer*innen digitale Themenrouten bestehend aus Informationen, Medien und Quizelementen erstellen. Gespielt werden diese dann in der App via Smartphone oder Tablet. Die Bildungs-App steht sowohl für iOS- als auch für Android-Geräte zur Verfügung.

BIPARCOURS ist kostenlos und richtet sich exklusiv an Schulen und außerschulische Partner, die ein digitales Lernangebot für Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen gestalten möchten. Für Zielgruppen außerhalb von NRW oder abseits des schulischen Kontexts eignet sich die baugleiche App Actionbound (www.actionbound.de).

BIPARCOURS in Museen

»Ein tolles Tool! Schüler*innen entdecken spielerisch in einer digitalen Schnitzeljagd unser Ruhr Museum. Sie überwinden durch die Nutzung des eigenen Smartphones oder Tablets jede Hemmschwelle beim Erstkontakt und haben beim Beantworten von Quizfragen sowie beim Erstellen von Selfies so viel Spaß, dass sie mühelos zu Ruhrgebietsexpert*innen werden.

Wie geht's weiter? Zwei Lernende mit Tablet
© Nicole Schäfer/ LVR-ZMB



Los geht's! Schülergruppe
scannt QR-Code zum
Start des Parcours
© Andreas Weinhold



Dabei bietet *BIPARCOURS* genug Anregungen, das frisch erworbene Wissen selbstständig vertiefen zu wollen.« (Michaela Krause-Patuto, Ruhr Museum, Essen)

Die Möglichkeiten des Einsatzes von *BIPARCOURS* zur Vermittlung in Museen sind vielfältig: Sie reichen von der geleiteten Erschließung der Ausstellung über die gezielte Arbeit mit bestimmten Exponaten bis hin zur Entwicklung von Lernarrangements durch die Schüler*innen selbst. Spielerische Settings, etwa als narrative Rahmenhandlung (z.B. Escape Room-Szenarien), schaffen einen roten Faden und sorgen für anhaltende Motivation der Lernenden.

Die Spielperspektive

Die eigentliche App, mit der die Parcours gespielt werden, laden Schüler*innen sich ganz einfach auf ihr Smartphone oder Tablet herunter. Alternativ können Schulen oder andere Lernorte sie ihnen auf Leihgeräten zur Verfügung stellen. Über das Einschannen des Start-QR-Codes gelangen Nutzer*innen in den gewünschten Parcours und können sofort loslegen. *BIPARCOURS* begleitet Schulgruppen so unter anderem an Wandertagen in die Natur, in die Bibliothek oder eben ins Museum. Die unmittelbare Verknüpfung mit dem Bildungsort bereichert die Lernerfahrung und die Auseinandersetzung mit den Inhalten. Ganz nebenbei wird die Medienkompetenz der Schüler*innen geschult.

Mit BIPARCOURS durch die Ausstellung

Orientierung schaffen, die Ausstellung ganz oder in Teilen entdecken, einzelne Objekte genauer untersuchen, Informationen sammeln und Fragen beantworten – viele Zielvorstellungen, die sich mit einer klassischen Rallye durch das Museum verbinden, lassen sich mit *BIPARCOURS* umsetzen. Schüler*innen können mit eigenen oder geliehenen Endgeräten, einzeln oder in Gruppen, in beliebiger oder vorgegebener Reihenfolge das Museum erkunden und spielerisch von Station zu Station geführt werden. Fragen und Aufgaben lenken die Aufmerksamkeit gezielt auf bestimmte Ausstellungstücke oder Besonderheiten, eine QR-Code-Suche kann zum

Entdecken anregen. Einen besonderen Reiz macht hierbei die Verknüpfung analog präsentierter Objekte mit digitalen Quiz-Elementen aus. Wie bei einer herkömmlichen Museums-Rallye auch steigert die Jagd nach der höchsten Punktzahl im Wettkampf mit anderen die Motivation.

Das Baukasten-System

Dabei bietet *BIPARCOURS* eine hohe Flexibilität: Der Parcours-Creator stellt einen Rahmen zur Verfügung, in dem die Nutzer*innen ihrer Kreativität freien Lauf lassen können. Mittels unterschiedlicher Einstellungsmöglichkeiten werden Einzel- und Gruppen-Parcours mühelos an die jeweiligen Bedürfnisse der schulischen Lerngruppe und der lokalen Rahmenbedingungen angepasst. Die einzelnen Elemente innerhalb der digitalen Themenrouten können dank eingebautem GPS oder QR-Codes mit analogen Räumen oder Gegenständen verknüpft werden

Lernende werden zu Expert*innen

In einem zweiten Schritt können die Lernenden selbst einen Parcours für ihre Mitschüler*innen erstellen. Mitarbeitende von Bildungseinrichtungen und Lehrkräfte berechtigen sie dazu mit Sub-Accounts. Wenn sie einen Rundgang gestalten und Aufgaben oder Fragen zu ausgesuchten Exponaten entwickeln, setzen sie sich intensiver mit diesen auseinander und erarbeiten neue Deutungen. Zudem erhalten sie einen Einblick in Zielsetzungen und Methoden musealer Präsentation: Ansätze einer Dekonstruktion des Museums und seiner Ausstellung werden möglich.

Spielerische Auseinandersetzung mit Exponaten

In der Vermittlungsarbeit mit einzelnen Ausstellungsstücken lassen sich mithilfe der App verschiedene spielerische Methoden umsetzen, die kreative, assoziative oder experimentelle Zugänge ermöglichen. In einem Parcours integrierte Fotos und Videos versetzen Schüler*innen etwa in die Lage, im Vergleich mit den präsentierten Objekten andere Perspektiven, bestimmte Details oder Arrangements wahrzunehmen. Sind die Lernenden selbst aufgefordert, Fotos oder Videos zu erstellen, so können sie auf diese Weise in eine intensivere Interaktion mit den Objekten treten. Denkbar sind zum Beispiel Imitation und Verfremdung von Gemälden oder Skulpturen, kreatives (Weiter-)Erzählen im Anschluss an bestimmte Ausstellungsstücke oder auch die übungsweise dokumentarische Erfassung von Exponaten in Form von Audios, Fotos und Videoaufnahmen.

Das Spiel als Prinzip

Neben Vermittlungsmethoden, die auf spielerische Elemente zurückgreifen, gibt es auch die Möglichkeit, das Spiel oder das spielerische Setting selbst zum Prinzip der Vermittlung im Museum zu machen. Das Museum wird also gleichsam zum Spielfeld, auf dem die Lernenden im Rahmen einer narrativen Handlungsstruktur und vorgegebener Spielregeln agieren.

Sie müssen durch Untersuchung der Objekte sukzessive Informationen sammeln, diese kombinieren oder ergänzen, Dinge enträtseln und experimentieren, Codes eingeben und schließlich die einzelnen Ergebnisse zusammensetzen, um das Spiel zu lösen. Beim Ausdenken der Geschichten sind der Fantasie keine Grenzen gesetzt: Die Schüler*innen können als Detektive das Verschwinden eines Artefakts aufklären, als Held*innen Personen in Not retten, gemeinsam aus einer ausweglosen Situation entkommen oder einen versteckten Schatz finden. Solche Geschichten liefern einen übergeordneten Sinnzusammenhang und regen die Fantasie an. Zudem steigern gemeinsam bewältigte Aufgaben und errungene Erfolge in besonderer Weise die Motivation.

Mit *BIPARCOURS* lassen sich solche Settings einfach umsetzen. Ein besonderer Reiz ergibt sich wiederum aus der möglichen Verschränkung digitaler Aufgaben mit den realen Objekten in der Ausstellung. So können beispielsweise über die App lösungsrelevante Hinweise zu bestimmten Exponaten gegeben werden, oder die Spielenden müssen durch detaillierte Untersuchung etwa eines Gemäldes Informationen ermitteln, die für einen Fortgang des Parcours gebraucht werden. Die verschiedenen Aufgabenformate, die die App anbietet, lassen sich hier gut einsetzen, zum Beispiel genaue Eingabe von Buchstaben und Zahlen oder die Sortierung von Elementen. Gleiches gilt für die Einbindung von Fotos, Videos oder Audiodateien.

Eine spezielle Gattung des beschriebenen Phänomens bilden Escape Rooms. Im engeren Sinne ist damit gemeint, dass ein Team durch Lösen von Aufgaben in einem bestimmten Zeitrahmen im physischen Sinne aus einem Raum oder von einem Ort entkommt. In einem weiteren Sinne können damit generell teambasierte Rätselspiele gemeint sein.² Escape Rooms – im schulischen Kontext werden sie auch Edu Breakouts genannt – treiben die genannten positiven Aspekte des Spielens als Vermittlungsprinzip im Museum noch einmal auf die Spitze: die Herausforderung und das Mitreißende des Spiels, die Mitverantwortung für den Erfolg der Gruppe, der Ansporn durch die Zeitbegrenzung, das narrative Element und eine am Ende wartende Belohnung.³

Bei aller Fokussierung auf das Spiel oder spielerische Elemente ist allerdings darauf zu achten, dass das Spielerische das Fachliche nicht überlagert, das Museum und seine Exponate also nicht zum Beiwerk eines digitalen Spielplatzes degradiert werden.

Aller Anfang ist leicht...

Dass *BIPARCOURS* gut ankommt, zeigen die inzwischen mehr als 20 000 Nutzer*innen, die sich für den Parcours-Creator registriert haben. Vieles erschließt sich intuitiv beim Ausprobieren. Bildungspartner NRW stellt auf seiner Website zusätzlich Unterstützungsmaterial zur Verfügung, wie eine Schritt-für-Schritt-Anleitung, eine pädagogische Handreichung oder Best Practice-Beispiele. Außerdem gibt es einen Support für Nutzer*innen, Workshop-Angebote und seit diesem Jahr auch Online-Seminare, in denen die verschiedenen Tools der App vorgestellt und Fragen beantwortet werden. *BIPARCOURS* wird fortlaufend weiterentwickelt. Updates verbessern die Nutzerfreundlichkeit der Anwendungen im schulischen und außerschulischen Kontext. Die Änderungen werden dabei vor allem von Rück-

meldungen und Wünschen vorangetrieben, die von den Nutzer*innengruppen kommen.

Die Corona-Pandemie hat besonders deutlich gemacht, welches Potenzial *BIPARCOURS* auch für das Homeschooling und die Aufrechterhaltung von Bildungspartnerschaften bietet. Mit der App können Lerninhalte aller Fächer aufbereitet und auch auf Distanz vermittelt werden. Zudem ermöglicht sie virtuelle Rundgänge am außerschulischen Lernort: Bilder, Videos oder Audiodateien, beispielsweise mit Interviews von Mitarbeitenden des Bildungsorts, können problemlos in die App eingebaut werden. Auch wenn reale Begegnungen nicht ersetzbar sind, kann auf diese Weise ein attraktives Lernangebot entstehen.

Zusammenfassung

BIPARCOURS kann das schulische Lernen in Museen auf vielfältige Weise bereichern. Die Potenziale der App liegen in dieser Hinsicht nicht nur darin, einen Museumsrundgang digital aufzupeppen, sondern auch in den praktischen Möglichkeiten zur Umsetzung spielerischer Auseinandersetzung bis hin zur Gestaltung des Lernprozesses als spielerisches Szenario, wie z.B. als Escape Room. Zudem kann *BIPARCOURS* auch gewinnbringend für die Vor- und Nachbereitung eingesetzt werden. Wer das Spielen in Museen stärken möchte, findet in *BIPARCOURS* ein vielfältig einsetzbares Tool zur Unterstützung.

Praxisbeispiele

Die folgenden Parcours wurden von Museen entwickelt und dienen als Anregung und Inspiration. Um einen Parcours aufzurufen, öffnen Sie bitte die App *BIPARCOURS* auf Ihrem Smartphone oder Tablet und scannen den QR-Code über die Funktion »Code scannen«.



Ruhr Museum auf Zollverein

Der Parcours durch das Ruhr Museum in Essen und das Welterbe Zollverein ist ein Streifzug durch die Ausstellung und beleuchtet verschiedene Epochen und Aspekte der Ruhrgebietsgeschichte, aber auch Flora, Fauna und Kultur. Er liegt in verschiedenen Sprachen vor, z.B. in Englisch, Französisch und Albanisch.



Reise durchs Museum mit Fritz

Das Röntgen-Museum in Remscheid hält für Schüler*innen jeder Altersgruppe den passenden Parcours bereit. In diesem Parcours für Grundschulkindern ist die Museumsmaus Fritz der Erzähler und begleitet die Schüler*innen bei ihrer Entdeckungstour durchs Museum. Fritz hat sich dafür Rätsel und kreative Aufgaben ausgedacht. Spielerisch wird den Schüler*innengruppen Wissen zu Röntgenbildern, Röntgenstrahlen und dem eigenen Körper vermittelt.



Rätselreise durch das Deutsche Museum Bonn

Das Deutsche Museum schickt Schüler*innen auf eine Rallye, während der sie spannende Fakten und Infos zu den technischen Ausstellungsstücken herausfinden. So erfahren die Spielenden des Parcours beispielsweise, was es mit einem »Mixturetrautonium« oder einem »Heinzelmann Radio« auf sich hat.



LVR-KULTURHAUS Landsynagoge Rödingen

Der Parcours vermittelt interkulturelles Wissen über jüdisches Leben im Rheinland. Auf einem Rundgang durch die Synagoge und das historische Wohnhaus wird den Schüler*innen im richtigen Moment Zusatzmaterial eingeblendet, um Vergangenheit und Gegenwart quasi übereinanderzulegen. Außerdem ist ein Kosher-Quiz Teil des Parcours.



*Ronja Terjung
terjung@bildungspartner.nrw*

Ronja Terjung ist seit Mai 2020 wissenschaftliche Volontärin bei Bildungspartner NRW. Sie ist Ansprechpartnerin für BIPARCOURS, unterstützt die Weiterentwicklung der App und gibt (Online-)Workshops.

*Johannes Versante
versante@bildungspartner.nrw*

Johannes Versante ist Lehrer für Geschichte und evangelische Religionslehre in NRW. Seit 2018 betreut er als pädagogischer Mitarbeiter bei Bildungspartner NRW die Initiative Museum und Schule.



- 1 Bildungspartner NRW ist eine vertragliche Zusammenarbeit des Ministeriums für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen und der Landschaftsverbände Rheinland und Westfalen-Lippe. Die Initiative fördert seit 2005 NRW-weit die Zusammenarbeit von Schulen und kommunalen Bildungs- und Kultureinrichtungen. Sie stellt auf die Bedarfe der Bildungskoperationen ausgerichtet Materialien, Fortbildungen und weitere Angebote zur Verfügung. Die Bildungs-App *BIPARCOURS* zählt seit 2015 zum Repertoire von Bildungspartner NRW.
- 2 Siehe Hoffmann, Anja: *Impuls: Wie ein Escape-Room!* In: Standbein Spielbein, 113, 2020/1, S. 48-50.
- 3 Die pädagogische Handreichung zu *BIPARCOURS* und weitere unterstützende Materialien finden Sie unter www.bildungspartner.nrw.

Von Tablets und Traum- bildern

Studierende der Kunstpädagogik entwickeln
Vermittlungsprojekte im Haus der Kunst

Anja Gebauer

In einem Kooperationsprojekt zwischen dem Institut für Kunstpädagogik der LMU München und dem Haus der Kunst entwickelten Studierende experimentelle, innovative und kreative Vermittlungskonzepte. Die Projekte reichen von der künstlerischen Gestaltung bis hin zum Einsatz von Tablets in Storytelling und Mixed Reality und zeichnen ein mannigfaltiges Bild musealer Vermittlungsansätze. Im Beitrag werden drei Beispiele vorgestellt und reflektiert.

*Besucher*innen interagieren vor den Originalen mit der Augmented Reality-App*

Foto: Anja Gebauer

18 Uhr im Foyer des Haus der Kunst: ein Tisch mit Plakaten, Teilnehmerlisten und Informationsmaterialien, dahinter gespannte Studierende. Eine Traube aus Interessierten bildet sich, Fragen werden gestellt, Namen eingetragen, Geräte und Materialien erläutert – der Auftakt des *Freien Ersten Donnerstags* im Haus der Kunst unter



dem Titel *Kunst, Werke und Räume neu erleben!* beginnt. Dieser Abend im August 2019 wurde in einem Kooperationsprojekt zwischen dem Institut für Kunstpädagogik der LMU und dem Haus der Kunst im Rahmen einer Lehrveranstaltung (geleitet von Sabine Brantl und Anja Gebauer) konzipiert und praktisch umgesetzt. Zentrale Frage war, wie Kunsterlebnisse, Begegnungen mit Originalen und den Museumsthemen innovativ gefördert und für Besuchende fruchtbar gemacht werden können. Dies stellt eine Grundfrage der Museumspädagogik dar, wobei die Handlungsfelder der zeitgenössischen Museumsvermittlung dazu übergreifend im Rahmen der Interaktion, Partizipation und Kommunikation verortet wurden.¹

In diesen Bereichen sollten die Studierenden experimentelle, innovative und kreative Vermittlungskonzepte entwickeln, welche abschließend am Projekttag praktisch im Museum erprobt wurden. Das Haus der Kunst bot mit den beiden Ausstellungen *Miriam Cahn. Ich als Mensch und Nachts. Zwischen Traum und Wirklichkeit* vielfältige Anknüpfungspunkte, wobei auch die historische Geschichte des Hauses thematisiert werden konnte. Es entstanden sechs unterschiedliche Projekte, welche mehr als Experimente denn als evaluierte Konzepte zu verstehen sind. Sie reichen von der künstlerischen Gestaltung über spielerische Printformate bis hin zum Einsatz von Tablets in Storytelling oder Mixed Reality und zeichnen so ein mannigfaltiges Bild musealer Vermittlungsansätze. Drei Beispiele mit unterschiedlichen Ansatzpunkten werden im Folgenden jeweils kurz dargelegt.

Ich als Mensch – Du mittendrin: Augmented Reality-Vermittlung in der Ausstellung

Miriam Cahns mächtige Werke schaffen eindrucksvolle originale Erfahrungen, welche die Betrachtenden zuweilen zwischen Betörung und Verstörung zurücklassen können. In diesem offenen Spannungsfeld setzten die Studentinnen Yolanda Garcia Egea, Julia Freisinger, Hanna Nozar-Taieb und Regina Throll mit ihrem Mixed Reality-Projekt an. Ausgehend von der reduziert gestalteten Ausstellung *Miriam Cahn. Ich als Mensch* wollten die Studentinnen eine zweite Ebene der Kontextualisierung, des Diskurses sowie der Reflexionsimpulse einziehen – anhand der Technik Augmented Reality. Dabei wird der physische Raum virtuell überlagert, sodass sich Realität und Virtualität vermischen. Diese Kombination wird in der Regel anhand eines digitalen Endgeräts vorgenommen, wobei in der geöffneten Kamerafunktion erweiterte Informationen in Echtzeit am Bildschirm angezeigt werden.² Neben der durchaus anspruchsvollen Funktionalität der Technik selbst stellten sich aus Sicht der Museumsvermittlung besonders thematische und methodische Herausforderungen: Wie können passende Inhalte dargeboten werden, die Werk und Künstlerin gerecht werden sowie nicht nur einseitige Blickweisen vorgeben? Wie kann die komplexe Technologie sinnvoll und gelingend eingesetzt werden?

In enger Absprache mit den beteiligten Kooperationspartner*innen wählten die Studentinnen fünfzehn prägnante Werke aus Cahns Oeuvre aus, welche digital mit Zitaten der Künstlerin, kritischen Fragestellungen und Interviewausschnitten erweitert wurden. Scannten die Besucher*innen mit der auf Tablets vorinstallierten Anwendung eins der ausgewählten Werke, erschienen die zusätzlichen Inhalte direkt in der geöffneten Kamerafunktion am Tablet. So wurden den Besuchenden die Originale sowie die überlagerten, transparenten Inhalte am Bildschirm angezeigt.

Ergänzend zu dem in der Abbildung gezeigten Werk Miriam Cahns *M.G.A. schilthorn-sefinen + thunersee* wurden beispielsweise Bild- und Textinhalte vermittelt. Dazu erschien ein Zitat aus einem veröffentlichten Originaltext der Künstlerin: »schön finde ich vollkommen schwarz zu werden, wenn ich mich beim zeichnen von frauen/ tieren/ landschaften am boden im schwarzen kreidestaub wälze.«³ Zudem wurde in einem Standbild die Künstlerin gezeigt, die eine schwarze Zeichenkreide in die Kamera hält, und so die Brücke zum künstlerischen Material geschlagen. Zu anderen Werken formulierten die Studierenden Reflexionsfragen oder es wurden Videos mit Interviewsegmenten angeboten. Mit diesen Angaben wollten die Studierenden Technik, Thematik und emotionale Bezüge veranschaulichen und zum Nachdenken anregen. Insgesamt zeigt dieses Projekt zarte Dialoge zwischen Betrachtenden, Originalen und digitalem Vermittlungsmedium und stellt relevante Fragen hinsichtlich digitaler Methoden im Kontext der Kunstvermittlung.

Sommernachts-Traumbilder. Cyanotypie und Naturerfahrung im Museum

Dieses Projekt setzt ebenso auf das Erschaffen von Erfahrungsräumen, welche hier vornehmlich gestalterisch und sinnlich bespielt werden. Die Studentinnen Aurelia Bertsch und Laura Herbst knüpften dabei an die Ausstellung *Nachts. Zwischen Traum und Wirklichkeit* der Sammlung Goetz an. Sie stellten sich die Frage, wie auf subjektive, aktive und kreative Art Zugänge zu den Ausstellungsthemen geschaffen werden können. Der an das Haus der Kunst angrenzende Englische Garten diente dabei als Erkundungsort, in dem die Teilnehmenden zunächst eigene assoziative Sammlungen zum Thema Traumbild zusammenstellten. Diese wurden in der Dunkelkammer des Haus der Kunst unter Anleitung der Studentinnen zu Kompositionen auf ein mit der speziellen Cyanotypie-Lösung beschichtetes Fotopapier zusammengestellt und mit Glaspatten fixiert. Die noch unfertigen Werke wurden dann zur zehnmütigen Belichtung in die Abendsonne gehalten. Mit dem abschließenden Wässern der Papiere in den Atelierräumen wurde der Entwicklungsprozess in Gang gesetzt. Gleich einer langsamen Morgendämmerung schälten sich die Naturformen aus der blauen Oberfläche der Papiere und zeigten schemenhafte Bildwelten zwischen Traum und Wirklichkeit.

Die Teilnehmenden konnten produktive, sinnliche und ästhetische Erfahrungen in der künstlerischen Gestaltung sammeln und so auf poetische Art individuell an das Thema anknüpfen. Vor dem Hintergrund der eigenen, sinnlichen Naturerfahrung und künstlerischen Auseinandersetzung im Atelier konnten die Besucher*innen frei und assoziativ auf die gezeigten Kunstwerke der Ausstellung zugehen.

Nachtgeflüster. Kreative Chatverläufe zu Kunstwerken

Eine andere Herangehensweise an die gleiche Ausstellung zeigte sich im Projekt *Nachtgeflüster* von Sarah Drissi, Valerie Hennekemper und Moritz Klippert, das von der Buchreihe *SMS von gestern Nacht* inspiriert wurde. Nach einer Phase des freien Betrachtens der Kunstwerke wurden die Teilnehmenden zur weiteren kreativen Beschäftigung mit ausgewählten Fotografien angeregt. Reproduktionen davon wurden in einem externen Raum auf Tischen ausgelegt, in dem eine Speeddating-



Mithilfe des fotografischen Edeldruckverfahrens Cyanotypie werden eigene Traumbilder erschaffen

Foto: Anja Gebauer

Atmosphäre inszeniert wurde. Jeder Platz für zwei Personen war mit einem reproduzierten Kunstwerk, per Chat verbundenen Endgeräten (Tablets und Smartphones) sowie schriftlichen Rollenanweisungen ausgestattet. Paarweise sollten sich die Teilnehmenden in die jeweiligen Figuren einfühlen, welche entweder direkt in den ausgewählten Fotografien gezeigt wurden oder fiktive Charaktere mit einer Beziehung zu diesen darstellten. In diesen Rollen begannen dann die Teilnehmenden, in kreativen Chatverläufen in Echtzeit miteinander schriftlich zu kommunizieren. So fühlte sich beispielsweise eine Besucherin in eine von Ed van der Elsen abgelichtete Frau ein, die sich per Chat mit einem fiktiven Mann unterhalten sollte, den sie zuvor in einem Nachtclub kennengelernt hatte. Jeweils zwei Teilnehmende waren durch die Geräte im Chatverlauf miteinander verbunden und entwickelten beispielsweise folgende lose Geschichte zu den gezeigten Werken:

- »Bist du nicht mehr im Club?«
- »Nö, nur langweilige Typen.«
- »Wir hätten doch noch was trinken können?«
- »Nee nicht wirklich. Mir ist nicht danach.«

»Ich kann ja noch bei dir vorbeikommen und wir reden.«

»Ganz ehrlich? Nein. Ich muss das erstmal verarbeiten.«

Dabei wurde unmittelbar auf die erhaltenen Nachrichten der anderen Rolle reagiert, emotionale Zugänge zu den betrachteten Kunstwerken geschaffen und Kontexte sowie Deutungsmöglichkeiten spielerisch imaginiert. Insgesamt zeigt sich hier ein Vermittlungskonzept, welches zeitgenössische Kommunikationsformen der Besuchenden aufgreift und anstatt bei einseitiger Wissensvermittlung bei der individuellen Narration ansetzt.

Insgesamt wurden in allen Projekten überwiegend Szenarien geschaffen, welche die subjektiven Zugänge der Besucher*innen zum Kunstwerk durch Kontextualisierungen, Emotionen oder Gestaltungserfahrungen stärken. Digitale bis tradierte, künstlerische Methoden kamen dabei innovativ und spielerisch zum Einsatz, wobei immer wieder der Bezug zum jeweiligen Vermittlungsziel und der Zielgruppe zu reflektieren war. Die Lehrveranstaltung wurde dabei vom theoretischen Einstieg bis hin zu den Zwischenbesprechungen der Projektvorhaben von zentralen Fragestellungen begleitet: Wie viel darf ich in der Kunst- und Museumsvermittlung vorgeben, wie kann ich zum Original hinleiten und Bedürfnisse nach Wissen, Erfahrungen oder Auseinandersetzung erfüllen? Der Entwicklung eines solchen reflektierten Selbstverständnisses kommt im Rahmen der Ausbildung Studierender der Kunstpädagogik ein hoher Stellenwert zu. Die künftigen Kunst- und Museumspädagog*innen sollen dabei tradierte Methoden in Theorie und Praxis kennen- und reflektieren lernen. Zugleich diente die Lehrveranstaltung dazu, den

Ein von den Teilnehmenden erstellter Chatverlauf zu Ed van der Elsken's Fotografie

Foto: Anja Gebauer



Studierenden einen Experimentier- und Schutzraum zur Entwicklung und Umsetzung zeitgenössischer Umgangsformen anzubieten, welche zugleich innovative Praktiken und junge Sichtweisen in die Museumsvermittlung zurückspeisen. Das entspricht der Herausforderung an Museen, auf dynamische, zeitgenössische und komplexe gesellschaftliche Bedingungen einzugehen. Diese Anforderungen zeigten sich nicht zuletzt während der Schließungen aufgrund der Covid-19 Pandemie, wobei einige Museen mit kreativen Aktionen wie der *#artchallenge* reagierten. Dass das Getty Museum hierauf tausende Einsendungen erhielt, unterstreicht das Potenzial einer produktiven und innovativen Haltung der Museumspädagogik hinsichtlich aktueller Entwicklungen. Die Einbindung junger und spielerisch-unvoreingenommener Perspektiven durch Kooperationen zwischen Museen und Universitäten kann dazu fruchtbar gemacht und zugleich kritisch reflektiert werden. Und es

konnten hoffentlich sowohl die Studierenden, das Museum als auch die Besuchenden vieles mitnehmen von diesem kreativen *Ersten Freien Donnerstag* im Haus der Kunst.⁴



Anja Gebauer
anjamariagebauer@gmx.de

Anja Gebauer lehrt und arbeitet am Institut für Kunstpädagogik der LMU als wissenschaftliche Mitarbeiterin. In ihrer Dissertation forscht sie zum Einsatz digitaler Medien im Museum und ist für außerschulische Träger und Museen tätig.

- 1 Vgl. Wenrich, Rainer & Kirmeier, Josef: *Kommunikation, Interaktion und Partizipation. Kunst- und Kulturvermittlung im Museum am Beginn des 21. Jahrhunderts*. München 2016.
- 2 Vgl. Tönnis, Marcus: *Augmented Reality. Einblicke in die Erweiterte Realität*. Berlin und Heidelberg, 2010.
- 3 www.miriamcahn.com/5-x-schoen/ [03.06.2020].
- 4 Überblick über alle Projekte und die beteiligten Studierenden: www.hausderkunst.de/veranstaltungen/kunst-werke-und-raeume-neu-erleben [03.06.2020].

Bilder auf den zweiten Blick entdecken

Die Inzoomer des Rijksmuseums als Mittel dialogischer Bildauseinandersetzung

Alexander Schneider

Audioguides, QR-Codes oder Museum-Apps – sie gehören mittlerweile zum obligatorischen Vermittlungsangebot von Museen. Doch dieses multimediale Angebot mündet tendenziell in einer passiven Auseinandersetzung mit den Exponaten. Als einen wirkungsvollen Gegenpol findet man im Amsterdamer Rijksmuseum ergänzend hierzu auch ein analoges Format: der *Inzoomer*. Er lädt zur verweilenden Bildbetrachtung ein, indem er den Blick der Besucher*innen auf Details lenkt. Auf diese Weise entstehen lebhaft Dialoge zwischen dem Bild und seinen Betrachter*innen, wodurch Reminiszenzen an die längst vergessene Tradition der *ars conversationis* freigesetzt werden.¹

Das Bild auf den ersten und auf den zweiten Blick

Zahlreiche Besucher*innen drängen jährlich in das Amsterdamer Rijksmuseum, um die dort versammelten Höhepunkte holländischer Malerei zu bestaunen. Zu diesen zählt unter anderem Rembrandts *Nachtwache* (1642). Im Zentrum der in der *Nachtwache* porträtierten Schützengilde stehen Frans Banning Cocq, der Kapitän,



Besucherdialoge mit
Inzoomer
Foto: Alexander Schneider

Hinter dem Hauptmann ist ein Schütze mit Eichenlaub auf seinem Helm verborgen. Er feuert seine Muskete ab. Man sieht das Mündungsfeuer, und die Rauchwolke verschwindet hinter den weißen Federn des Huts vom Leutnant. Der Schütze zielt auf das rote Band an der Lanze rechts.

Nach dem Abfeuern eines Gewehrs muss es gereinigt werden. Musketier Jan Claesen Leijdeckers bläst die Zündpfanne seiner Muskete sauber.

Musketier Jan van der Heede lädt seine Muskete (ein Gewehr), indem er eine Pulverladung in den Lauf füllt.



Ursprünglich war die *Nachtwache* breiter. Sie hatte ein rechteckigeres Format. Im Jahre 1715 wurde das Gemälde von den Kloveniersdoelen in das Rathaus auf dem Dam verbracht. Da es dort jedoch nicht an die Wand passte, wurde es an den Seiten beschnitten. Dadurch wurden die Proportionen der Komposition verändert. Auf dieser Kopie, die Gerrit Lundens anfertigte, ist zu sehen, wie die fehlenden Teile aussahen.

Es heißt mitunter, dass die Schützen mit dem Gemälde nicht zufrieden gewesen seien, aber hierüber ist nichts bekannt. Möglich ist immerhin, dass einige Schützen, die im Schatten oder nur teilweise dargestellt sind, über das Porträt nicht so glücklich waren. Rembrandt erhielt aber sein Geld, sein Gemälde wurde akzeptiert und aufgehängt. Allerdings bekam er nach Fertigstellung der *Nachtwache* jahrelang keine Porträtaufträge mehr...

Der Ärmel des Trommlers ist mit größeren Pinselstrichen gemalt als zum Beispiel das Holz der Trommel. So gab Rembrandt Materialien unterschiedlich wieder.

Das Gemälde wurde 1975 von einem psychisch kranken Mann durch mehrere große Schnitte mit einem Messer schwer beschädigt. Danach wurde das Bild aufwändig restauriert.

Von der Beschädigung des Jahres 1975 ist kaum mehr etwas zu sehen, außer unter anderem dieser Schnitt über dem Hund.

BITTE WENDEN!

Laden, Schießen, Reinigen: Leerstellen in Rembrandts *Nachtwache*

© Rijksmuseum

und Wilhelm van Ruytenburgh, sein Leutnant. Kompositorisch geschickt lenkt Rembrandt unseren Blick auf diese beiden im Bildzentrum situierten Männer. Erst bei längerer Betrachtung wird man der im Schatten liegenden Details gewahr. So erkennt man auf den zweiten Blick, dass unmittelbar hinter Kapitän und Leutnant eine Muskete abgefeuert wird. Auch der Hund, der rechts im Bild vor einem Trommler herspringt, oder die Kinder, die links im Bild zu finden sind, fallen erst bei genauerer Betrachtung auf.

Die vorstehende Annäherung an die *Nachtwache* teilt sich in zwei Blickweisen auf: Der anfängliche Passus umreißt grob, was einem auf den ersten Blick ins Auge springt. Der zweite Blick bezieht sich im Unterschied dazu auf Eigentümlichkeiten und Details. Aus kognitionspsychologischer Sicht funktioniert dieser erste, eher flüchtige Blick nach dem Ökonomieprinzip.² Das heißt, die Bildinformationen werden mit möglichst geringem zeitlichen und kognitiven Aufwand verarbeitet, sodass

sich bei oberflächlicher Betrachtung ein hinreichend zufriedenstellendes Verständnis einstellt. Demgegenüber nähert sich der zweite, eher verweilende Blick dem Bild vergleichsweise detektivisch an. Kognitionspsychologisch lässt sich diese Annäherung als indikatorisch spezifizieren.³ Es geht darum, Hinweise bzw. Indikatoren zu finden, die Auskunft über »Entscheidungen bei der Bildherstellung und Bildverwendung, also über kommunikative Intentionen«⁴ geben, und dadurch das Werk zu kontextualisieren.

Mit dem *Inzoomer* hat das Rijksmuseum ein Vermittlungsformat entwickelt, das dem vorstehenden Interesse nach Kontextualisierung nachkommt. Der *Inzoomer* weist ein A3-Format auf, erinnert von seiner Materialität her an ein Platzdeckchen und liegt zu ausgewählten Kunstwerken der Sammlung vor.⁵ Wie der *Inzoomer* funktioniert, wird nun anhand der oben beschriebenen *Nachtwache* exemplarisch beleuchtet, da sich das Bild aufgrund seines Detailreichtums und seiner Popularität in besonderer Weise dafür eignet.

Der *Inzoomer* selbst gliedert sich immer in eine Vorderseite mit dem Motto MEHR SEHEN und eine Rückseite mit dem Leitthema MEHR WISSEN. Beide Seiten arbeiten mit dem Prinzip der Vergrößerung: Während die Vorderseite ausgewählte Bilddetails heranzoomt, werden auf der Rückseite zusätzlich zu den Vergrößerungen weitere visuelle Referenzen angeboten. Der *Inzoomer* macht die Besucher*innen auf Details und Zusammenhänge aufmerksam, die über eine flüchtige Betrachtung hinausgehen. Inwiefern dieses Nachvollziehen dann nicht rein passivisch bleibt, sondern Anlass zum Gespräch zwischen den Besucher*innen gibt, lässt sich anhand der in der *Nachtwache* zu findenden Leerstellen beleuchten. Denn Leerstellen sind komplex und lassen sich idealerweise im Gespräch auflösen.⁶

Leerstellen als Betrachteraktivierung

Nachfolgend wird ein Verweiszusammenhang aus dem *Inzoomer* aufgegriffen, der um einen Leerstellenkomplex innerhalb der *Nachtwache* kreist. Betrachtet man die MEHR-WISSEN-Seite, so findet man dort vier Detailausschnitte, die mit den Stichwörtern *Laden*, *Eichenlaub*, *Schießen* und *Reinigen* markiert worden sind. Diese Begriffe verbinden drei Figuren miteinander, die in der Reproduktion farbig hervorgehoben sind. Diese Figuren lassen sich – liest man das Bild von links nach rechts – bedingungshaft aufeinander beziehen. Sie visualisieren die Abfolge von Laden, Schießen und Reinigen der Pulverpfanne. Obwohl es sich – im Unterschied zu einer Simultandarstellung – nicht um dieselbe Person handelt, liegen hier Leerstellen vor, die den Betrachtenden dazu einladen, die Figuren vorstellungsmäßig so miteinander zu verknüpfen, dass eine zusammenhängende Reihe von Handlungsschritten nachvollziehbar wird. Dabei speist sich der aus der Leerstelle resultierende Sinnzusammenhang immer aus der Kombination formaler und inhaltlicher Gegensätze. Obgleich man diese Gegensätze beim Betrachten tendenziell intuitiv erfasst und sinnhaft verbindet, sollen sie zum besseren Verständnis nachstehend einmal explizit gemacht werden.

Die erste links stehende Figur hält mit ihrer linken Hand die Muskete, während sie mit der rechten die Pulverladung in den Lauf füllt. Die hieraus resultierende von links nach rechts verlaufende abfallende Diagonale wird von der zweiten, schießenden Figur ins Gegenteil verkehrt. Sie feuert mit der Muskete einen Schuss in



Ausschnitt aus dem
Inzoomer zu Rembrandts
Nachtwache

© Rijksmuseum/
Foto: Wieneke 't Hoen

einer diametral verlaufenden Diagonalbewegung ab. Schließlich folgt das Reinigen der Waffe. Dieser Handlungsschritt behält die vorherige Diagonalbewegung bei, jedoch tritt die reinigende Figur insofern in Opposition zum Schießenden, als sie – wie bereits die ladende Figur – frontal dargestellt ist. Es liegt somit eine formale und inhaltliche Rhythmisierung vor, die die Figuren subtil eint. Obwohl unterschiedliche Akteure auftreten, liegen zwischen ihnen imaginative Knotenpunkte, die die Betrachtenden mithilfe des *Inzoomers* erkennen und »verknoten« können. Es obliegt also ihnen, diese Trias von *Laden*, *Schießen* und *Reinigen* zu einer Sinneinheit zusammenzufassen. Darüber hinaus markieren die Knotenpunkte nicht nur – rezeptionsästhetisch gesprochen – den Anteil der Betrachtenden im Bild, sie bieten gleichsam einen Startpunkt, sich in das im Bild dargestellte Geschehen zu verstricken.⁷

In Bildgeschichte(n) verstrickt werden

Setzt sich der Besucher*innenblick einmal an der besagten Trias fest, ist ein Grundstein für weitere narrative Verstrickungen und Gespräche gelegt. Es lässt sich beispielsweise auch das Kind mit dem Pulverhorn links unten im Bild auf den Schuss in der Menschenmenge beziehen. Es könnte der schießenden Figur die Munition bereitgestellt haben. Bei längerer Betrachtung stellt sich außerdem die Frage, warum ebendieser Pulverjunge so eilig aus dem Bild hastet. Während er mit dem Oberkörper nach vorne strebt, ist sein Blick zurückgewendet. Doch wohin er genau schaut, bleibt aufgrund seines zu großen Helms vage. Ein durch den *Inzoomer* geschärfter Blick auf den Akt des Schießens legt es aufmerksamen Betrachter*innen nahe, den Pulverjungen mit dem Schuss in Verbindung zu bringen. Genauer noch: Die Aufmerksamkeit fällt zwangsläufig auf die schießende, gesichtslose Figur mit dem Eichenblatthelm. Die Tatsache, dass man auf dem entsprechenden *Inzoomer*-Ausschnitt nicht nur das Gewehrfeuer erkennen kann, sondern außerdem eine erwachsene Figur, die im Anblick des Schusses abwehrend die Hand hebt, legt die Vermutung nahe, dass es sich hier um eine Kinderspielerei handeln könnte. Der Pulverjunge entpuppt sich, so besehen, als ein Komplize des Schießenden. Er flüchtet, so ist zu vermuten, aus Furcht vor einer Strafe.⁸ Den Betrachter*innen erschließen sich also auf den zweiten Blick Details, die für Gesprächsstoff sorgen. Denn im gemeinsamen Dialog kann man sich über Bildeindrücke austauschen und Vermutungen zum Dargestellten verhandeln.

Resümee

Dass es sich beim *Inzoomer* um kein leidliches Informationsblatt handelt, belegen schließlich zahlreiche Beobachtungen vor Ort.⁹ Er wird nicht teilnahmslos consu-

miert. Im Gegenteil, er regt zum Gespräch an; das Nachdenken über die Leerstellen vollzieht sich kollektiv. Diese kollektive Auseinandersetzung drückt sich bisweilen in der Körpersprache bei der Verwendung des *Inzoomers* aus. Hierbei sind nicht nur die Zeigegesten zwischen den Betrachtenden und dem Bild auffällig, sondern auch die Bereitschaft, sitzend und kniend vor dem Bild zu verweilen.

Insgesamt ist der *Inzoomer* Sehhilfe, Informationsquelle und Gesprächsanlass zugleich. Entsprechend lässt er sich als ein verlässliches Medium einschätzen, das – wie es die International Council of Museums formuliert hat – »das materielle und immaterielle Erbe der Menschheit und deren Umwelt zum Zweck von Studien, der Bildung und des Genusses [vermittelt].«¹⁰

Weil der *Inzoomer* keinen stromlinienförmigen Text vorgibt, kann selbsttätig entschieden werden, an welcher Stelle man sich im Bild vertieft. Es werden sowohl inhaltliche Daten zum Bildproduzenten und der Identität der Porträtierten geliefert als auch Einblicke in das Gemachtsein des Bildes, den materiellen Zustand und Wert eröffnet. Insgesamt wird den Besucher*innen eine Karte mit unterschiedlichen Informationsinseln angeboten. Zwischen diesen Inseln können sie selektiv hin und her pendeln.



Dr. Alexander Schneider
alexander.schneider@gmx.de

Alexander Schneider ist Studienrat für die Fächer Kunst und Deutsch in einer Gesamtschule in Rheinland-Pfalz. Außerdem ist er aktives Mitglied im IMAGO – Forschungsverbund Kunstpädagogik. Seine Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der Bildvermittlung und des grafischen Erzählens.

- 1 Zum Verlust der *ars conversationis* vgl. Kemp, Wolfgang: *Die Kunst des Schweigens*. In: Koebner, Thomas (Hg.): *Laokoon und kein Ende. Der Wettstreit der Künste*. München 1989, S. 96-119.
- 2 Vgl. Weidenmann, Bernd: *Psychische Prozesse beim Verstehen von Bildern*. Bern u.a. 1988, S. 118.
- 3 Vgl. ebd., S. 76ff.
- 4 Ebd., S. 119.
- 5 Der *Inzoomer* wurde anlässlich der Wiedereröffnung des Rijksmuseums 2013 entwickelt; er liegt zu verschiedenen Kunstwerken in unterschiedlichen Sprachen vor; im Fall der *Nachtwache* gibt es eine niederländische, englische, deutsche und französische Version. Mittlerweile ist eine Publikation mit allen *Inzoomern* erschienen: Rijksmuseum/ Meijer, Renate (Hg.): *Rijksmuseum in Detail*. 3. Auflage. Amsterdam 2018.
- 6 Zum Begriff der Leerstelle vgl. grundsätzlich Schneider, Alexander: *Bilderschließung zwischen Unbestimmtheit und Konkretion. Vermessung eines rezeptionsästhetischen Geflechts aus kunstpädagogischer Sicht*. München 2019.
- 7 Zum Begriff der Verstrickung vgl. Schapp, Wilhelm: *In Geschichten verstrickt. Zum Sein von Mensch und Ding*. 5. Auflage. Frankfurt a.M. 2012; zum rezeptionsästhetischen Ansatz in der Kunstwissenschaft vgl. Kemp, Wolfgang (Hg.): *Der Betrachter ist im Bild. Kunstwissenschaft und Rezeptionsästhetik*. Erweiterte Neuauflage. Berlin 1992.
- 8 Zu dieser Leseweise vgl. auch Müller, Jürgen: *Rembrandts »Nachtwache«*. *Anmerkungen zur impliziten Kunsttheorie*. In: Morgen-Glantz: Zeitschrift der Christian Knorr von Rosenroth-Gesellschaft. H. 9, 1999, S. 150f.
- 9 Vgl. Henny, Xenia: *Samenvatting Publieksonderzoek Rijksmuseum Inzoomers. Publiek en Educatie*. [Bericht über das Nutzungsverhalten der *Inzoomer*, April 2015; bereitgestellt von der Abteilung Öffentliche Bildung des Rijksmuseums, Wieneke 't Hoen].
- 10 International Council of Museums (ICOM): Museumsdefinition., www.icom-deutschland.de/de/icom-deutschland/handlungsfelder.html [06.06.2020].

Erscheinen und Erfahren

Über Phänomenalität und Besucherresonanz der VR-Ausstellung 360° POLARSTERN im Deutschen Schifffahrtsmuseum

Julia Mayer

Das Deutsche Schifffahrtsmuseum/ Leibniz-Institut für Maritime Geschichte zeigt in der Sonderausstellung 360° POLARSTERN – eine virtuelle Forschungsexpedition das Forschungsschiff POLARSTERN in virtueller Gestalt. Virtual und Augmented Reality bildet die Basis für die Erscheinungsformen der POLARSTERN. Wie begegnen Besucher*innen dem virtuellen Forschungsschiff in der im Realraum eingebetteten Ausstellung? Wie werden die Erfahrungswerte der Besucher*innen erhoben? Der Beitrag diskutiert dieses Verhältnis von Erscheinen und Erfahren.

Erscheinen und Erfahren als Kategorien des Museumsraums

»Das ist ja phänomenal!« – Mit dieser Zuschreibung drücken die Menschen ihre Faszination an einem Gegenstand aus. Sie sind überwältigt, was sich ihren Sinnen darbietet. Das Möglichkeitsspektrum an Erscheinungsformen von Dingen erweitert

Interaktion mit digitalem Schiffsmodell

© DSM/ Foto: Patrick Szalewicz



sich durch digitale Instrumente. Der digitale Wandel der Museen stellt die Institution, die sich als Ort des Speicherns versteht, vor fundamentale Fragestellungen.¹ Digitale Strukturen ermöglichen das Zeigen von Objekt- und Raumrekonstruktionen, über deren Aussehen man auf Basis wissenschaftlicher Evidenz Vermutungen anstellen kann. Auf diese Weise werden römische Arenen auf virtuellem Boden errichtet oder ein virtueller Mount Everest ist von einem auf den anderen Moment begehbar. Die Chancen eines »unendlichen Learning Space«² erscheinen immens und müssen trotz enthusiastischen Möglichkeitsdenkens vor dem vermittlungsbefugten Hintergrund³ – gleich ob kuratorisch, szenografisch oder museumspädagogisch – reflektiert werden. Wie neu die Technik und die Anwendung auch für viele Besucher*innen sein mag, das Angebot von Virtual Reality (VR) und Augmented Reality (AR) in Museen kann im Sinne von Preuß und Hofmann als Erfahrungsraum gedeutet werden.⁴ Lernen im Ausstellungsraum ist ein Lernen aus Erfahrung, das den Besucher*innen durch unterschiedliche Erscheinungsformen widerfährt.⁵ Im Folgenden wird die Sonderausstellung 360° POLARSTERN in ihrem Erscheinungsbild besprochen und der Erfahrungshorizont der Besuchenden diskutiert.

Forschungsschiff POLARSTERN als Ausstellungsobjekt im 360°-Format

Schiffe als Vehikel besitzen eine gewisse Eigentümlichkeit: Je nach Typus stechen verschiedene Qualitäten in ihrem Erscheinungsbild hervor – Größe, Bau und Materialität faszinieren Laien wie auch Schiffsliebhaber*innen. Das Forschungsschiff POLARSTERN ist eines der populärsten Forschungsschiffe weltweit und in Deutschland der mediale Referenzpunkt für Forschungsschiffahrt schlechthin. Abgesehen von der Tatsache, dass die POLARSTERN noch im Einsatz und damit kein Gegenstand einer Sammlung ist, ist es ein großer Anspruch, ein Ding solchen Ausmaßes (Länge: 117,91m, Breite: 25m)⁶ in einen Ausstellungsraum zu bringen. Die Sonderausstellung 360° POLARSTERN – *Eine virtuelle Forschungsexpedition* (Laufzeit Mai 2019 bis Oktober 2020) im Deutschen Schiffahrtsmuseum (DSM)/ Leibniz-Institut für Maritime Geschichte ist ein Kooperationsprojekt von DSM und Alfred-Wegener-Institut, Helmholtz-Zentrum für Polar- und Meeresforschung.⁷

Ausstellungsbesuch als Begehung eines Erfahrungsraums

Die Museumsgäste werden an der Kasse begrüßt und zum Meeting Point, dem Ausstellungsbeginn, weitergeleitet. Dort sehen sie einen Plan der POLARSTERN auf einer Tafel. Davor steht eine große Transportbox aus Aluminium, welche die Expeditionsbücher – ein zehneitiges Leporello zur Ausstellungsbegleitung – bereitstellt. Ein Pfeil an der Wand zeigt an, dass es nun nach rechts geht. Die Besuchenden laufen auf den Mittelteil des Museumsgebäudes zu, einen hohen hallenartigen Raum mit spitzem Kathedralendach. Am Geländer stehend kann man hier bereits in den gut einen Meter tiefer liegenden Ausstellungsraum des Kiesbetts blicken. Weiter erreichen die Besucher*innen die erste Anlaufstelle: Dort liegen VR-Brillen, auch Head Mounted Displays genannt, die virtuelle Elemente mit dem Blickfeld der Betrachter*innen verschränken.⁸ In dieser AR-Anwendung wird eine Projektion der POLARSTERN sichtbar, deren Räume durch Gestensteuerung ausgewählt und durch einen Audiokommentar erklärt werden. Das Modell kann zudem in seiner

Größe skaliert werden. Die Erfahrung mit dem Schiff ist ein gestufter Prozess: Die Besucher*innen sehen die POLARSTERN via AR-Anwendung zuerst von außen und bekommen eine Übersicht von Aufbau und Funktionen. Danach treten sie in den tiefergelegten Ausstellungsbereich ein, in dem gerade noch das projizierte Schiff sichtbar war. Die Besucher*innen finden Orientierung durch den Grundriss des Schiffs, der im Maßstab 1:2 auf den Boden gezeichnet wurde. Dieser klärt über die Dimensionen und Verteilung der Schiffsbereiche auf: Labore, Helikopterdeck, Brücke, Maschinenraum und der berühmte Blaue Salon sind in dem reduzierten Grundriss farblich markiert. Diese Schiffsbereiche werden nach ihrer vorrangigen Funktion sortiert und vorgestellt. Die Besucher*innen lernen das Fahren, Forschen und Leben auf und mit dem Arbeits- und Wohnort POLARSTERN kennen. Texte und Objekte begleiten dieses Narrativ: Aus der Sammlung und als Leihgaben sind Objekte zu sehen, die Forschung, Fortbewegung und Aufenthalt in materieller Gestalt repräsentieren. Die am Grundriss ausgerichteten Textwände deuten Räume und Nischen an. Die virtuelle POLARSTERN ist weit und breit nicht zu sehen und hat doch bereits im Ausstellungsraum angelegt – in Form von vierzehn Virtual-Reality-Brillen. Die Besucher*innen nehmen auf Hockern und drehbaren Stühlen Platz und schauen sich 360°-Videos mit Audiokommentar an. Diese Videos präsentieren und erklären ihnen die Schiffsbereiche der Forschung, des Antriebs und des Lebens an Bord der POLARSTERN.

Wie erscheinen Dinge in Ausstellungen?

In der Ausstellung wird mit zwei Methoden digitaler Kulturvermittlung – Augmented Reality und Virtual Reality – gearbeitet: AR-Anwendungen versehen die wahrnehmbare Welt mit zusätzlichen visuellen Zeichen; VR-Erlebnisse werden hingegen von der Umschlossenheit der wahrnehmenden Person getragen.⁹ Die sechs-



Station Forschen in der Ausstellung

© DSM/ Foto: Lea Heißenbüttel

natige Konzeptionierungs- und Umsetzungsphase der Sonderausstellung schloss die Produktion der digitalen Inhalte mit ein.¹⁰ Das Informationsnetzwerk aus physisch ausstellbaren Inhalten in Form von Exponaten und Texttafeln musste mit den unstofflichen Bestandteilen abgeglichen und in ein Narrativ gegossen werden. Die Potenzialität an Informationen führt zu einer zentralen Frage: Wie inszeniert man den Zugang zu sichtbaren und unsichtbaren Informationen, die in unterschiedlicher Dichte im Raum gebündelt und zur Anschauung bereitgestellt werden können? Niewerth plädiert dafür, den virtuellen Raum als Denkmodell zu verstehen. Virtualität ist nicht an bedienbare Gegenstände gebunden, sondern ein Möglichkeitsspielraum im Umgang mit Informationen.¹¹ Gerade das Museum als archivierende Institution mit großen Informationsspeichern ist in seiner ausstellenden Form von virtuellem Charakter geprägt: »Das Museum lebt von der Unabschließbarkeit, der Bedeutungsinhalte seiner Exponate. Ausstellungen sind keine räumlich ausformulierten Texte, sondern *Netzwerke* von Sinnträgern, in deren wechselseitigen Bezüglichkeiten die verschiedensten Deutungsmöglichkeiten latent vorhanden sind.«¹² Durch die Verbindung der Ausstellungselemente in Form eines Narrativs werden Informationen durch die von Niewerth benannten wechselseitigen Bezüge mit einem Sinn versehen und erhalten eine geordnete Struktur.

Publikumsforschung als Sammeln von Erfahrungen der Besucher*innen

Das Museum präsentiert sich nach den bisherigen Ausführungen als Möglichkeitsraum, der Besucher*innen in seine eigene Ordnung integriert: »Dieser Dritte erst vervollständigt die Ordnung, indem er in sie eintritt.«¹³ Um ein Verständnis für den Erfahrungshorizont dieser Dritten zu erhalten, wurden drei Befragungsinstrumente angewandt: eine im Ausstellungsraum inszenierte Klebezettelwandbefragung, ein ausgelegter Fragebogen und das partizipative Werkstattformat *DSM-Werft*. Im ersten halben Jahr der Ausstellungslaufzeit gaben 483 Besucher*innen durch den Fragebogen Rückmeldung über ihre VR- und AR-Erfahrungen.¹⁴ Darüber hinaus fanden sieben Gruppendiskussionen mit insgesamt 32 Teilnehmer*innen im Rahmen des Formats *DSM-Werft* statt. Fokus dieser partizipativen Werkstatt ist es, eine Rückmeldung zum Spektrum der Erfahrungsqualitäten und Lernbewegungen der Besucher*innen zu erhalten. Diese gehen mit dem Auftrag durch die Ausstellung, für sich neuralgische Punkte – überraschende, Neugier weckende, störende etc. – zu dokumentieren. Dabei wurde sich bewusst gegen die Methode der teilnehmenden Beobachtung und für eine eigenständige Aufzeichnung des Ausstellungsgangs entschieden. Zur Hand bekamen die Besucher*innen eine reduzierte Ausstellungskarte nebst Klemmbrett und Kommentarbogen, auf welchem sie ausführlicher ihre Gedanken, Wünsche und Anregungen notieren konnten. »Da (ästhetische) Erfahrung nicht unmittelbar zugänglich ist, verschieb[t] [sich] die Frage, was eine Erfahrung *ist*, danach, wie sie zur Darstellung gelangen kann, damit sie kommunizierbar *wird*.«¹⁵ Diese beschriebene Ausstellungskarte war der Impuls im aufgezeichneten Gruppengespräch. Was sind die Erfahrungen, welche die Besucher*innen als Erstes zur Sprache bringen? Woran bleibt ihre Erinnerung haften? Auffällig ist, dass eine Trennung zwischen einer Rückmeldung zur Anwendung der VR-Brillen und deren Inhalt häufig nicht gezogen werden kann: Störquellen werden zum Ausgangspunkt des Imaginierens der Besucher*innen. Sie entwerfen ästhetische Bilder und brain-

stormen über Interaktionsmöglichkeiten in der virtuellen Realität. In gemeinsamer Diskussion wird der Erfahrungsraum skizziert und einander mitgeteilt. Gerade bei diesem Ausstellungsexperiment erweist sich diese Form der qualitativen *Mit-*teilung als gewinnbringende Form der *Be-*teilung. Dabei überlagert die technische Innovationskraft der VR die Erfahrungsmomente der Besucher*innen keineswegs: Sie gleichen die gemachte Erfahrung mit ihren Erwartungen ab und setzen sie sich in Beziehung mit dem Museumsobjekt. Die außergewöhnliche Erscheinungsform des massiven Forschungsschiffes POLARSTERN in virtueller Form setzt ein facettenreiches Erfahrungsfeld für Besucher*innen frei.



Julia Mayer
mayer@dsm.museum

Julia Mayer absolvierte ein Magisterstudium Kunstpädagogik, Schulpädagogik und Psychologie; Promotion über außerschulisches Lernen im Museum; ehemalige Referentin für Wissensvermittlung am Deutschen Schiffahrtsmuseum.

- 1 Vgl. Bowen, Jonathan P. & Giannini, Tula (Hg.): *Museums and digital culture. New perspectives and research*. Cham 2019.
- 2 Fell, Thorsten: *The End of DISTANCE – Virtuelle Lernräume – Learning Spaces – mit und in Virtual Reality (VR) & Augmented Reality (AR)*; www.immersivelearning.news/2018/06/05/the-end-of-distance-virtuelle-lernraeume-learning-spaces-mit-und-in-virtual-reality-vr-augmented-reality-ar/ [14.02.2020].
- 3 Lepp, Nicola: *Ungewissheiten – Wissens(V)ermittlung im Medium Ausstellung*. In: Staupe, Gisela (Hg.): *Das Museum als Lern- und Erfahrungsraum: Grundlagen und Praxisbeispiele*. Böhlau 2012, S. 60–66, hier: S. 60.
- 4 Siehe Preuß, Kristine & Hofmann, Fabian: *Der Erfahrung Raum geben: Vorschläge zur Theoriebildung in der Kunstvermittlung und Museumspädagogik*. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE, www.kubi-online.de/artikel/erfahrung-raum-geben-vorschlaege-zur-theoriebildungkunstvermittlung-museumspaedagogik [14.02.2020].
- 5 Vgl. Meyer-Drawe, Käte: *Diskurse des Lernens*. Paderborn und München 2008.
- 6 Weiss, Martin: *Kein Marmeladeneimer*. In: Deutsches Schiffahrtsmuseum/ Leibniz-Institut für Maritime Geschichte (Hg.): *POLARSTERN. Traumschiff der Forschung*. Bremerhaven 2019, S. 6–13, hier: S. 8.
- 7 Hollmeier, Niels: *POLARSTERN backstage*. In: Deutsches Schiffahrtsmuseum/ Leibniz-Institut für Maritime Geschichte (Hg.): *POLARSTERN. Traumschiff der Forschung*. Bremerhaven 2019, S. 24–29, hier: S. 25f.
- 8 Lässig, Jan: *Unsichtbares sichtbar machen – Augmented Reality in der Kulturvermittlung*. In: Pöllmann, Lorenz & Herrmann, Clara (Hg.): *Der digitale Kulturbetrieb. Strategien, Handlungsfelder und Best Practices des digitalen Kulturmanagements*. Wiesbaden 2019, S. 189–217, hier: S. 192.
- 9 Vgl. Lässig, 2019, S. 190.
- 10 Vgl. Hollmeier, 2019, S. 26.
- 11 Vgl. Niewerth, Dennis: *Dinge – Nutzer – Netze*. Bielefeld 2018, S. 404.
- 12 Niewerth, 2018, S. 119.
- 13 Lepp, 2012, S. 62.
- 14 Davon konnten circa 20 Fragebögen aufgrund in großen Teilen unvollständiger Angaben nicht in der Auswertung berücksichtigt werden.
- 15 Sabisch, Andrea: *Aufzeichnung und ästhetische Erfahrung*. Hamburg 2009, S. 15 [Hervorhebung im Original].

Kunst im Interreligiösen Dialog – für Schulen

Interreligiöse Ansätze in der Vermittlungsarbeit der Hamburger Kunsthalle

Marion Koch

Das Schulprojekt, das diesem Artikel zugrunde liegt, hat einen vielbeachteten Vorläufer: *Kunst im Interreligiösen Dialog*. Dabei handelt es sich um ein öffentliches Veranstaltungsformat an der Hamburger Kunsthalle, zu dem jeweils drei Referent*innen unterschiedlicher Hamburger Religionsgemeinschaften ins Museum eingeladen werden. Unter der Moderation von Marion Koch treten sie zu ausgewählten Kunstwerken in einen Dialog und sprechen über Themen und Fragestellungen der Religionen wie der Kulturen. Im Vordergrund stehen dabei die persönlichen Gedanken der Referierenden aus Sicht ihrer gelebten Religion. Da sich alle auf dasselbe Kunstwerk beziehen, werden multiperspektivische Zugänge deutlich und die kulturelle wie religiöse Vielfalt der Stadtgesellschaft im Museum lebendig. Für die Besucher*innen und die Referierenden selbst wird erfahrbar, dass verschiedene Sichtweisen gleichberechtigt nebeneinanderstehen können, es in Bezug auf das Kunstwerk kein richtig oder falsch gibt. Vielmehr lernen alle Beteiligten die Grundlagen und spezifische Positionen der Religionen kennen.¹

Dieser äußerst gewinnbringende Ansatz konnte dank der Auszeichnung des Projekts mit dem BKM-Preis Kulturelle Bildung² für Schüler*innen durch Marion Koch und Alke Vierck³ weiterentwickelt werden.



*Schüler*innen des Gymnasiums Finkenwerder/Hamburg vor dem Werk von C.D. Friedrich Wanderer über dem Nebelmeer, 1817*

© Hamburger Kunsthalle/
Foto: Alke Vierck



Schüler*innen des Gymnasiums Finkenwerder/Hamburg vor dem Werk von Rembrandt Harmensz van Rijn Simeon und Hanna im Tempel, 1627
© Hamburger Kunsthalle/
Foto: Alke Vierck

Kunst im Interreligiösen Dialog – für Schulen

In den Schulklassen, die die Hamburger Kunsthalle als außerschulischen Lernort besuchen, ist die kulturelle und religiöse Vielfalt der Stadtgesellschaft besonders gegenwärtig. Ende 2018 hatten in Hamburg-Mitte 71,7 Prozent der Jugendlichen unter 18 Jahren einen Migrationshintergrund.⁴ In einem christlich geprägten Museum, das sehr oft von Schulen der Stadt und des Umlands besucht wird, stellt diese Vielfalt eine Herausforderung, aber auch eine Chance dar.

Unabhängig von den familiären Biografien kann schon lange nicht mehr davon ausgegangen werden, dass den Schüler*innen die christliche Symbolik in den Kunstwerken vertraut ist. Viele von ihnen gehören nicht der christlichen Religion an oder sind nicht religiös aufgewachsen.

Unter diesen Gesichtspunkten liegt es nahe, das Potenzial der Kunstwerke für einen interreligiösen Zugang auch für die Schüler*innen nutzbar zu machen: Das Format *Kunst im Interreligiösen Dialog – für Schulen* bietet hierfür das erste Spielfeld.

Interreligiöser Dialog für und mit Lernenden

Das Schulprogramm der Hamburger Kunsthalle ist seit einigen Jahren grundlegend dialogisch ausgerichtet und bezieht die Bedürfnisse, Sichtweisen und Handlungswünsche der Schüler*innen ein.

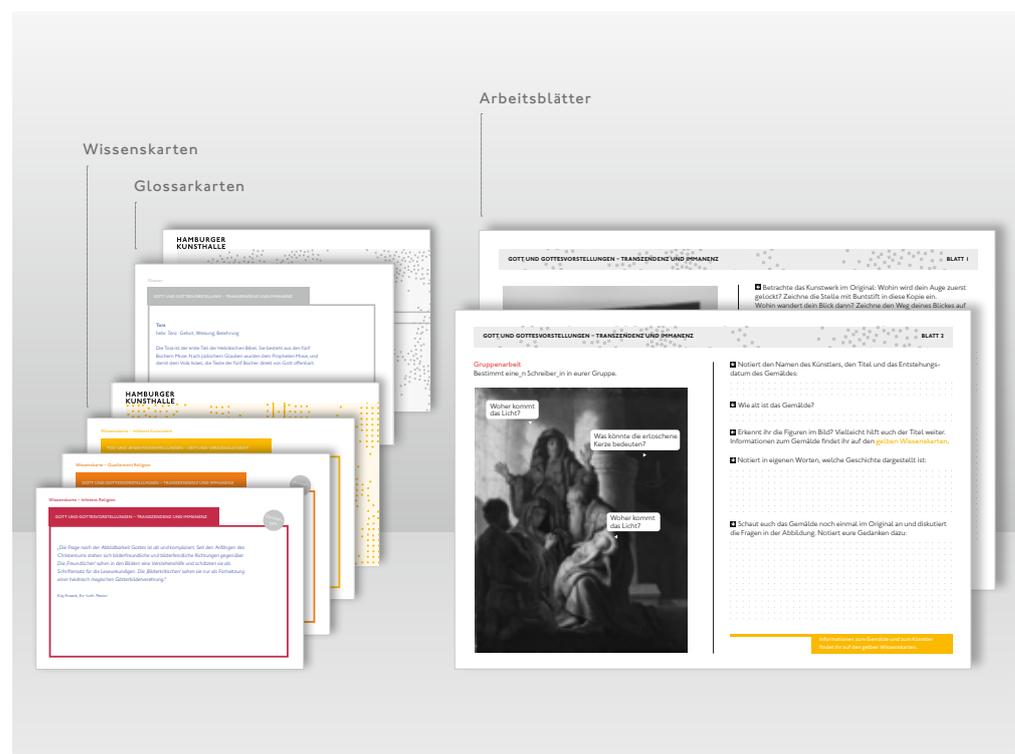
Die für das Schulformat entwickelten Materialien sollen die Schüler*innen zum Miteinander- und eigenem Weiterdenken anregen und den Austausch

unter den Lernenden in Gang setzen. Die erforderlichen Informationen, die die Fachreferent*innen aus ihrer religiösen Perspektive in die Dialoge des Erwachsenenformats einbrachten, sind in diese Materialien mit eingeflossen. Noch mehr als bei dem Veranstaltungsformat für Erwachsene geht es hier jedoch auch um eine intensive Auseinandersetzung mit den Kunstwerken. Durch die Auswahl von Werken aus 700 Jahren Kunstgeschichte wird für die Schüler*innen im vergleichenden Sehen deutlich, dass bestimmte Fragestellungen durch die Kunstgeschichte hindurch immer wieder dargestellt und thematisiert werden.

Ausgehend von der Sammlung der Hamburger Kunsthalle und unter Berücksichtigung der Lehrpläne Hamburgs, Niedersachsens und Schleswig-Holsteins wurde für zwei große Themenblöcke didaktisches Material entwickelt: *Gott und Gottesvorstellungen – Transzendenz und Immanenz* sowie *Tod und Jenseitsvorstellungen – Zeit und Vergänglichkeit*.

Zu jedem Themenblock sind für ausgewählte Kunstwerke der Sammlung sogenannte Bilderboxen mit Arbeitsblättern, Glossar und Wissensspeicher entstanden. Diese Materialien ermöglichen den Schüler*innen, sich in Kleingruppen selbständig und interaktiv mit einem Kunstwerk auseinanderzusetzen, um es im Anschluss aus Sicht einer Religion zu befragen. Angeleitet werden sie hierin durch Arbeitsblätter. Die fachlichen Informationen zu Kunstwerk/ Künstler*in und zu einer der abrahamitischen Religionen erhalten sie über den Wissensspeicher und das Glossar. Im selbstverantworteten Arbeiten werden die Schüler*innen im Laufe des Projekts zu Fachreferent*innen für ein Kunstwerk und eine religiöse Position.

Abschließend stellen sich die Lernenden in einem Rundgang gegenseitig die Ergebnisse ihrer Kleingruppenarbeit vor. Spätestens hier kommt es zum interreligiösen Gespräch, da nun Positionen dreier Religionen zu einer spezifischen Fragestellung vorgestellt werden.



Didaktisches Material zu Kunst im Interreligiösen Dialog – für Schulen

Einblicke in die Kleingruppenarbeit der Schüler*innen

»Das Projekt hat mir gezeigt, dass man die Weltreligionen in der Kunst wiederfindet. Man kann viel Wissen aus dem Unterricht in die Kunst einbringen und sie so interpretieren.« (Vivian)⁵

Zur Durchführung des Projekts wird die Schulklasse oder der Kurs nach einem Zufallsprinzip in drei Kleingruppen eingeteilt. Jede Gruppe erhält die Bilderbox mit den didaktischen Materialien zu einem Kunstwerk und damit verbunden die Aufgabe, sich mit einer fest zugeordneten Religion (Judentum, Christentum, Islam) zu beschäftigen. Eine grundlegende Entscheidung für das Gelingen des interreligiösen Dialogs unter den Jugendlichen wurde zu Beginn der Evaluationsphase des Projekts getroffen: die Festlegung, dass sich jede Kleingruppe qua Arbeitsauftrag mit einer der abrahamitischen Religionen beschäftigt. Dies fordert alle Schüler*innen, ob mit oder ohne Religionszugehörigkeit, in gleicher Weise heraus. Indem die Schüler*innen keine Zuschreibung einer (vermeintlichen) Zugehörigkeit von außen erfahren, behalten sie die Freiheit, über ihre eigene Religiosität oder Nichtreligiosität während der Kleingruppenarbeit zu sprechen und ihr persönliches Wissen einzubringen.

»Ich habe kennengelernt, wie Menschen sich mit der Verbildlichung Gottes auseinandersetzen. Außerdem habe ich gemerkt, wie viel man mit der Kunst verbinden und darstellen kann [...].« (Arsalan)

Die Arbeitsblätter laden die Jugendlichen jeder Kleingruppe zunächst zur Einzelarbeit ein: Durch offene Fragen folgen sie der eigenen Wahrnehmung des Werks. Im zweiten Schritt arbeiten alle Jugendlichen der Kleingruppe zusammen und erschließen sich das Kunstwerk in performativer, zeichnerischer, darstellender Weise. Durch diesen Methodenwechsel werden alle Schüler*innen angesprochen und können persönliche Sichtweisen auf das Werk entwickeln.

Gezielte Fragestellungen zu den jeweiligen Kunstwerken laden die Schüler*innen zum »Gedankenbildern«⁶ ein. Beispielsweise heißt es bei Capar David Friedrichs *Wanderer über dem Nebelmeer*: »Warum steigt man auf einen Berg?« oder: »Was verdeckt der Nebel?« Es sind Fragen, die über das Kunstwerk hinausweisen und so zum Deuten von Kunstwerken führen. Durch Informationen auf den Karten des Wissensspeichers erfahren die Schüler*innen von entstehungsgeschichtlichen Hintergründen oder der ikonografischen Bedeutung. Dieses Grundlagenwissen ermöglicht den Jugendlichen das Erschließen von Bildstrategien und -bedeutungen auch über das konkrete Werk hinaus. Durch allgemeine Bildkompetenz entsteht Empowerment.

»Das Projekt hat mir geholfen, Bilder tiefgründiger zu betrachten.« (Berna)

Perspektive einer Religion einnehmen und erneute Annäherung an das Kunstwerk

Im dritten Schritt der Kleingruppenarbeit nehmen die Schüler*innen gemeinsam die Perspektive einer Religion ein und wenden sich erneut dem Kunstwerk zu. Informationen zum religionsspezifischen Thema erhalten die Jugendlichen über die Karten des Wissensspeichers in Form von Zitaten der Referent*innen jüdischer, christlicher oder muslimischer Traditionen. Quellentexte der drei abrahamitischen

Religionen vertiefen diese persönlichen Gedanken und lassen einen weiten Spielraum für eigenständige Gedankengänge.

Im abschließenden Rundgang stellen sich die Schüler*innen gegenseitig die Ergebnisse ihrer Kleingruppenarbeit vor und kommen spätestens jetzt durch das Vergleichen des Gehörten und Gesehenen in den interreligiösen Dialog.

»Ich habe gelernt, dass selbst in Bildern, von denen man es nicht erwartet, ein Zusammenhang mit Gott und dem Transzendenten gefunden werden kann.«
(Jasmin)

In dieser Abschlussphase sprechen die Schüler*innen auch über das Werk, welches ihrem persönlichen Zugang zur Fragestellung des Themenblocks (z.B. das Göttlichen oder Transzendente) am meisten entspricht. Überraschend für die Jugendlichen selbst ist immer wieder, dass sich die meisten Nennungen auf die Gemälde der Gegenwart beziehen, beispielsweise auf Max Ernsts *Ein schöner Morgen*, 1965⁷. Anfangs scheint den Schüler*innen das Werk absolut unzugänglich; oft berichten sie bei der Vorstellung ihrer Ergebnisse, dass sie zu Beginn der Kleingruppenarbeit ganz unglücklich mit ihrem Bild waren, weil man darauf nichts erkenne, es keine gegenständliche Darstellung, keine figurative Erzählung gibt. Dabei eröffnet gerade die Ungegenständlichkeit eine Wahrnehmung auf einer anderen Ebene: Jenseits des Abbildhaften gibt es ein Dahinter, wie z.B. die Strukturen bei Max Ernst, die nur – durch das Verfahren der Grattage – indirekt sichtbar sind, auf etwas nicht Sichtbares verweisen, das aber dennoch im Bild präsent ist.

Kunst im Interreligiösen Dialog – fürs Klassenzimmer

Das beschriebene Schulformat findet in der Hamburger Kunsthalle vor den Originalen statt. Die Begegnung und Auseinandersetzung mit dem originalen Werk, aber auch das eigene Positionieren zu einem Werk und damit eine Art Aneignung von Museum sind wichtige Bestandteile unseres Ansatzes der dialogischen Vermittlungsarbeit.

Da der Besuch des Museums je nach Region für manche Schulen schwierig ist, stellen wir die entstandenen Materialien zum Themenkomplex *Gott und Gottesvorstellungen – Transzendenz und Immanenz* auch für den Unterricht im Klassenzimmer zur Verfügung.⁸ Texte der Begleitbroschüre führen in die Thematik ein und geben den Lehrer*innen praktische Hinweise zur Durchführung im Klassenzimmer. Informationen zu den Kunstwerken, Künstler*innen sowie Moderationstipps und Unterrichtsplanung erleichtern die Umsetzung. Das Material wird ergänzt durch Reproduktionen der ausgewählten Kunstwerke.

Manche Mechanismen, die die Kunstvermittlung nutzt, können durch Abbildungen nicht ersetzt werden. Lehrkräfte aus Hamburg und der Metropolregion laden wir darum ganz herzlich ein, die Hamburger Kunsthalle zu besuchen und den Schüler*innen den Zugang zu den originalen Kunstwerken und deren Wirkung auf die Betrachtenden zu ermöglichen. Andere Lehrkräfte möchten wir ermutigen, die Materialien zu adaptieren und zu Kunstwerken in ihren regional ansässigen Museen zu arbeiten. Grundimpuls des interreligiösen Dialogs zu Kunstwerken ist auch, Museen generell als Orte verschiedenster Perspektiven und möglicher Debatten zu öffnen. Uns ist bewusst, dass durch die Corona-Pandemie in absehbarer Zeit ein Museumsbesuch im Klassenverband noch schwieriger zu realisieren sein wird.

Insofern fügt es sich gut, dass wir die Materialien auch für den museumsexternen Gebrauch anbieten können.



Marion Koch
info@marionkoch-kunstdialoge.de

*Marion Koch M.A., ist Freie Kunstvermittlerin und Kuratorin. Arbeitsschwerpunkte: Interkultureller und interreligiöser Dialog an Museen für Schüler*innen und Erwachsene; in diesem Bereich als Referentin und Fortbildnerin im deutschsprachigen Raum tätig; Konzeption und Durchführung partizipativer Ausstellungsprojekte (Open Access und Mein Blick).*

- 1 Siehe Artikel zu diesem Veranstaltungsformat in Standbein Spielbein Nr. 92/2012.
- 2 Der BKM-Preis 2014 für Kulturelle Bildung wurde von der Staatsministerin für Kultur und Medien, Monika Grütters, der Hamburger Kunsthalle für das Projekt überreicht. Verbunden mit dem Preisgeld war die Weiterentwicklung dieses Projektansatzes für Schüler*innen.
- 3 Alke Vierck, M.A.; wissenschaftliche Mitarbeiterin für Schule, Weiterbildung und Methoden an der Hamburger Kunsthalle.
- 4 Statistikamt Nord: *Statistisches Jahrbuch Hamburg*, 2019/20, S. 22.
- 5 Zitate von Schüler*innen des Margaretha-Rothe-Gymnasium, Hamburg, 12. Jg.
- 6 Calvert, Kristina: *Kreatives Philosophieren mit Kindern. Möglichkeiten und Methoden*. In: Die Grundschulzeitschrift 304, 2017, S. 304-310.
- 7 www.online-sammlung.hamburger-kunsthalle.de [20.08.2020].
- 8 Die Materialien sind zu erwerben über den Shop der Freunde der Kunsthalle e.V.: www.freunde-shop.de/h/onlineshop_93.php?id=93&prod=655 [20.8.2020].

Zeitgenössische Kunst – und was hat das mit mir zu tun?

Der Einsatz von ActioncARTs – Kunstvermittlung im Rahmen des Projekts PostcART des Museums Brandhorst, München

Verena von Essen/ Susanne Theil

Das Museumspädagogische Zentrum (MPZ) hat in Kooperation mit dem Museum Brandhorst für Schüler*innen und Lehrkräfte an weiterführenden Schulen ActioncARTs entwickelt – für die Schule, das Museum und den Außenraum. Sie erscheinen zum Schuljahr 2020/21 online in Deutsch und Englisch.

Die ActioncARTs möchten Jugendliche und junge Erwachsene an die zeitgenössische Kunst heranführen. Sie sind Teil des Kunstvermittlungsprojekts PostcART mit mit ArtcARTs zu einzelnen Kunstwerken sowie ArtistcARTs zu zahlreichen Künstler*innen und ergänzen das Konzept um eine praktische Ebene: die Action!

Action meint hier zum einen Action durch das eigene kreative und interaktive Gestalten, zum anderen Action in Form von Herausfordern, zum Denken anstoßen und zum Diskutieren anregen: Was bewegt dich? Wofür lohnt es sich zu kämpfen? Welche Künstler*innen kennst du? Welche Songs, Texte, Personen beschäftigen dich? Welche Alltagsikonen schafft unsere konsumorientierte Gesellschaft? Welche Bilder und Personen stehen für unsere Zeit? Welche Rolle spielt Kleidung in unserem Leben? Welche soziale Funktion hat sie? Ist Kleidung politisch? ...

Malerei, Mode, Marken, Styles, Trends, Logos, Zeichnung, Graffiti, Streetart, Subkultur, Pop Art, Konsum, Werbung, Konzeptkunst, Neue Medien/ Digitalisierung, Inszenierung, Fotografie, Typografie, Architektur, Gesellschaft, Politik, Poesie – zu all diesen Themen bieten die ActioncARTs Anregungen und Impulse. Sie können im Klassenzimmer, Museum oder Außenraum eingesetzt werden und dienen als Einstimmung oder Vertiefung im Umgang mit zeitgenössischer Kunst.

Mit der Entwicklung dieser Karten verfolgt das MPZ das Ziel, mit Jugendlichen ins Gespräch zu kommen, sie ausgehend von einem Kunstwerk zu aktivieren, ihnen die Augen zu öffnen, sie zu sensibilisieren für ihre Lebenswelt und für gesellschaftsrelevante Themen.

In der Gegenwartskunst liegen die Bezüge zwar auf der Hand – Künstler*innen reagieren auf ihre Zeit und setzen sich mit dieser auseinander. Doch es bestehen oft große Ressentiments und Hemmschwellen, und der Zugang zu den Werken kann zuweilen sperrig sein.

Um diese Hindernisse zu überwinden und Unterstützung bei der Behandlung dieser Themen zu bieten, hat das MPZ in Kooperation mit dem Museum Brandhorst



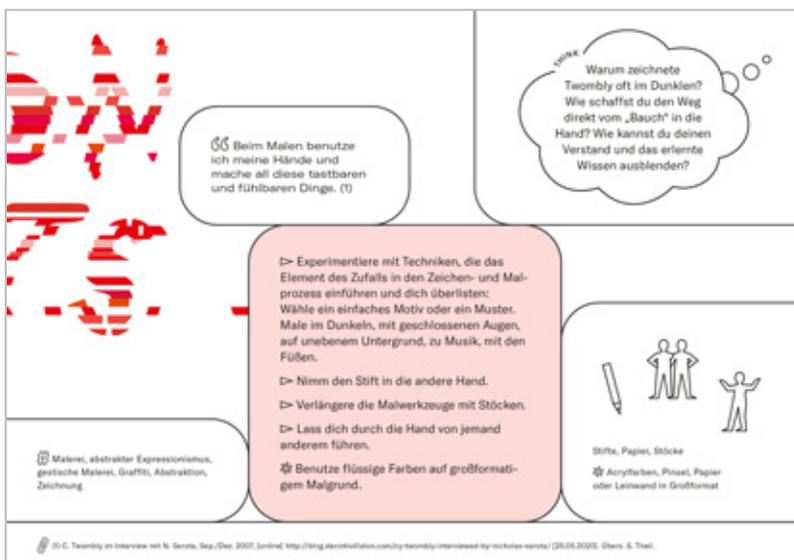
die *ActioncARTs* entwickelt. Inspiration ist daher stets ein Kunstwerk aus der Sammlung Brandhorst von Künstler*innen wie Jean-Michel Basquiat, Alexandra Bircken, Jeff Koons, Louise Lawler, Lucy McKenzie, Bruce Nauman, Seth Price, Ed Ruscha, Andy Warhol u.a.

An welche Zielgruppen richten sich die ActioncARTs?

In erster Linie richten sich die *CARTs* an Lehrkräfte weiterführender Schulen, zur Vor- oder Nachbereitung eines Museumsbesuchs. Die Karten sind so konzipiert, dass sie in den Regelunterricht integriert werden können, in Kunst, aber auch in Deutsch, Musik, Ethik, Geschichte oder Sozialkunde. Hier lassen sich viele unterschiedliche Themenbereiche miteinander verknüpfen. Die Begriffe, die auf den jeweiligen Karten mit einem # versehen sind, geben Hinweise zu inhaltlichen Themen-schwerpunkten.

Wie sind die ActioncARTs aufgebaut?

Die Karten folgen einem speziell dafür entwickelten Konzept, das zum einen die Erfahrungen aus museumspädagogischen Angeboten einbringt, aber gerade im Bereich des diskursiven Ansatzes darüber hinausgeht und Elemente aufnimmt, die in den zeitlich meist sehr begrenzten Vermittlungsveranstaltungen oft nicht in dieser Intensität durchführbar sind. Hier werden den Lehrkräften Möglichkeiten aufgezeigt, mithilfe von Zitaten oder Denkanstößen mit den Schüler*innen in Gespräche einzusteigen. Oftmals regen die Karten zu Diskussionen in Kleingruppen oder im Klassenverband an. Schlüsselkompetenzen wie Argumentieren, Analysieren und Reflektieren werden auf diese Weise gefördert.



ActioncART Irritations – Perfect Imperfections
© Museumspädagogisches Zentrum/ Grafik und Illustration: Carla Nagel

Die *CARTs* enthalten folgende Elemente:

- Denkanstöße in den *think*-Denkblasen ermuntern zur persönlichen und individuellen gedanklichen Auseinandersetzung mit einem Thema.
- Diskussionsanregungen, die *discuss*-Sprechblasen, fordern dazu auf, sich in der Gruppe auszutauschen, zu argumentieren, Ideen und Meinungen zu teilen und zu hinterfragen.

- Ergänzt werden diese diskursiven Aufträge durch Künstler*innenzitate, die deren künstlerische Positionen verdeutlichen.
- Zentrales Element der Karten sind Anleitungen zum kreativen Gestalten, als analoges und/ oder digitales Format.
- Die jeweiligen Formate (analog/ digital) sowie die benötigten Materialien werden bildlich veranschaulicht.
- Unterschiedliche Sozialformen wechseln sich ab, so gibt es Anregungen für Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit.
- Hinweise auf Kunstgattungen helfen, die Themenschwerpunkte zügig zu erfassen. Hier lassen sich auch Querverbindungen und spannende Verknüpfungen zu anderen *ActioncARTs* erzeugen.

Wie sehen die ActioncARTs aus?

Die Karten können kostenfrei heruntergeladen und im handlichen DIN-A5-Format ausgedruckt werden. Auf der Vorderseite befindet sich ein illustratorischer Hinweis auf das Kunstwerk, auf der Rückseite stehen die Anregungen zum interaktiven oder kreativen Gestalten mit *think*- und *discuss*-Impulsen, Künstler*innenzitaten, Hinweisen zu digitalen und analogen Formaten, benötigtem Material und möglichen Themenschwerpunkten (#).

Die einzelnen Elemente der *CARTs* können kombiniert, jedoch auch getrennt voneinander eingesetzt werden.

ActioncART zu Cy Twombly – Irritations – Perfect Imperfections

Die Sammlung von Anette und Udo Brandhorst ist stark von den Kunstwerken des Künstlers Cy Twombly geprägt, ihm ist im Museum ein ganzes Stockwerk gewidmet. Doch Twomblys Kunst stellt uns oft vor Rätsel: Wie kamen seine Farb- und Zeichenspuren, seine »Kritzeln« und »Krakeln« auf die Leinwand, was bewegte ihn, wie malte er? Er liebte es, die Poesie mit seiner Malerei zusammenzubringen. So lassen sich auf seinen berühmten Rosenbildern versteckte Gedichte entdecken.

Der kreative Gestaltungsauftrag der *ActioncART Irritations – Perfect Imperfections* lädt zum Experimentieren ein. Das Element des Zufalls wird hier ganz bewusst in den Zeichen- und Malprozess einbezogen. Ob sie im Dunkeln malen, mit geschlossenen Augen oder indem sie ihr Malwerkzeug wie einst Cy Twombly mit einem Stock verlängern, bleibt den Ausführenden überlassen. Doch warum malte Twombly oft im Dunkeln? Ist es ein Weg, den Kopf im Malprozess auszuschalten oder gar zu überlisten?

Die abgebildete *ActioncART* ist eine von insgesamt fünf Karten zu Cy Twombly: *Gemalte Geschichte(n)* bezieht sich auf das Werk *Lepanto I–XII* aus dem Jahr 2001 und verbindet Geschichte(n) mit Malerei und Abstraktion. Auf eine spannende Verbindung von Wort und Bild zielen die Karten *Fantasie aus Poesie* sowie *Schreiben ohne Worte*, bei der ein Stift Zeile für Zeile Spuren hinterlässt. Auf die Suche nach ausrangierten Kisten, Hölzern, Rohren macht man sich bei der *ActioncART Fundstücke!* und verbindet die einzelnen Elemente abschließend wie Twombly durch Gips und Farbe zu einer Skulptur.



ActioncART zu Arthur Jafa: Starke Blicke, starke Posen

Arthur Jafa, Gewinner des Goldenen Löwen der Biennale 2019 in Venedig, ist bildender Künstler und Filmemacher der Black-Cinema-Szene. In seinen Werken thematisiert er den jahrhundertelangen Rassismus in den USA und hält uns den Spiegel vor. *Monster* und *Monster II* aus der Sammlung Brandhorst zeigen dies auf eindrückliche Weise.

Starke Blicke, starke Posen regt zum Nachdenken an; jeder kennt seinen Blick in den Spiegel, doch wie sieht es mit dem starken Blick Arthur Jafas aus?

Ergänzend unterstreicht das Zitat die Brisanz und Aktualität von Diskriminierung und Ausgrenzung. Durch gezielte Denk- und Diskussionsimpulse werden die Schüler*innen unmittelbar zum Thema hingeführt. Diese Elemente lassen sich auch unabhängig von der performativen Aktivierung zu den beiden Werken von Arthur Jafa einsetzen. Allerdings erleichtert ein emotionaler Einstieg durch die zentralen interaktiven Aufträge vor bzw. zu den Kunstwerken die Bereitschaft der Jugendlichen zur Diskussion.

<p>Wir sind die unehelichen Sippsaltinge, die Bastarde der westlichen Welt, die von ihrem Vater nie anerkannt wurden. Wir profitieren zwar von den Vorzügen des Westens, aber unser Verhältnis ist entfremdet, wie bei Schwulen und Frauen. (1)</p>	<p>Kenntst du weitere Formen von Diskriminierung und Vorurteilen?</p>	<p>Welche Person spielt welche Rolle in Film, Politik und Kunst? Welche Beispiele kennst du? Gibt es einen Zusammenhang zu Hautfarbe, Geschlecht oder Herkunft?</p>
<p>Fotografie, Politische Kunst, Gesellschaft, Selbstporträt</p>	<p>▷ Stelle dir vor, du blickst in einen Spiegel: Halte deinen Blick mit deinem Smartphone fest. Gib deinem Selfie einen Titel.</p> <p>▷ Vergleiche eure Fotos mit Arthur Jafas „Monster“. Ist es bei ihm auch nur ein Blick in den Spiegel?</p> <p>▷ Warum wählt der Künstler den Titel „Monster“?</p> <p>▷ Finde eine starke Pose, die die Aussage deines Blickes verstärkt. Halte sie gegenseitig fest und finde passende Titel.</p> <p>▷ Vergleiche eure Posen mit „Monster II“. Stellt die Pose des Kunstwerks nach. Wie fühlt sie sich an?</p>	<p>Smartphone</p>

ActioncART Starke Blicke, starke Posen

© Museumspädagogisches Zentrum/ Grafik und Illustration: Carla Nagel

Warum gerade zeitgenössische Kunst?

Politische Bildung hat in den vergangenen Jahren verstärkt Eingang in die Lehrpläne aller Schulen gefunden und soll sich nicht nur auf die Fächer beschränken, die man klassischerweise damit verbindet. Vielmehr sind alle Fächer gefordert, sich mit politischen Fragestellungen auseinanderzusetzen und demokratisches Denken zu fördern. Hier bietet sich die Auseinandersetzung mit Kunst an, denn insbesondere über zeitgenössische Kunst ins Gespräch zu kommen, zu diskutieren, zu provozieren, Ideen, Gedanken und Empfindungen auszutauschen, birgt vielfältige Möglichkeiten, auch gesellschaftsrelevante Inhalte zu thematisieren. Politische und kulturelle Bildung sind hier eng miteinander verknüpft. Der diskursive Ansatz der *ActioncARTs* ermöglicht unterschiedliche und auch fächerverbindende Zugänge zur Gegenwartskunst und soll Lehrkräfte unterstützen sowie Lust und Mut machen, sich auf Herausforderung und Vielfalt zeitgenössischer Kunst einzulassen!

Die *ActioncARTs* erscheinen zum Schuljahr 2020/21 online in Deutsch und Englisch auf www.museum-brandhorst.de und www.mpz-bayern.de.

Wir wünschen viel Spaß beim Ausprobieren und freuen uns über Ihre Rückmeldung!

Wir danken dem Bayerischen Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst, dem Museum Brandhorst, der Grafikerin und Illustratorin Carla Nagel sowie der Übersetzerin Carolyn Kelly für die Unterstützung und ausgezeichnete Zusammenarbeit.



Verena von Essen
essen@mpz.bayern.de

Verena von Essen M.A., studierte Kunstgeschichte und Neuere deutsche Literatur sowie Lehramt Grundschule (Geschichte). Seit 2015 ist sie am MPZ tätig, u.a. zuständig für das Museum Brandhorst; Referentin bei der Bayerischen Museumsakademie.

Susanne Theil
theil@mpz.bayern.de

Susanne Theil ist Lehrerin, teilabgeordnet an das MPZ. Sie entwickelt dort museumspädagogische Programme und bietet Fortbildungen zu Themen der Vermittlungsarbeit an, u.a. auch für die Bayerische Museumsakademie.



Vermittlung zwischen Archäologie und Gegenwart

Ein neuartiges Museumskonzept in Niederbayern

*Christian Peitz/ Simon Matzerath/ Joachim Pechtl/
Daniel Schyle/ Jürgen Weiner*

Nach gut dreijähriger Planungs- und Bauphase hat im Oktober 2019 das Museum für Steinzeit und Gegenwart im Kastenhof in Landau an der Isar seine Pforten geöffnet. Das Museum stellt auf neuartige Weise den Bezug zwischen den Lebenswelten der Jungsteinzeit und dem Alltag seiner Besucher*innen her. Dabei steht das Selbst-Erleben im Mittelpunkt des Vermittlungskonzepts. Am Ende des Rundgangs verknüpft die Ausstellung die kulturellen Veränderungen der Jungsteinzeit mit Fragen zur Gegenwart und Zukunft der Menschheit.¹

Der Kastenhof in Landau an der Isar

Der vorhandene Gebäudebestand des Kastenhofs in Landau an der Isar stammt im Kern aus dem 16. Jahrhundert. Seit 1995 war hier das Niederbayerische Archäologiemuseum als Außenstelle der Prähistorischen Staatssammlung München untergebracht. Inzwischen war die preisgekrönte, im Laufe der Zeit jedoch geschrumpfte Ausstellung in die Jahre gekommen, und ein neues Konzept wurde nötig. Schnell war klar: Die neue Ausstellung sollte kein archäologischer Rundumschlag werden, sondern sich auf eine einzelne Epoche beschränken. So entstand die Idee für ein modernes Spartenmuseum zur Jungsteinzeit, das nach eigener Einschätzung in dieser Form bislang einzigartig ist. Dabei stand die Einbindung mehrerer Generationen, also Kindergartengruppen, Schulklassen und Familien, im Fokus des neuen Vermittlungskonzepts.

Die Jungsteinzeit – der bedeutendste Meilenstein der Menschheitsgeschichte

Nach dem Ende der letzten Eiszeit entwickelte sich vor rund 10 000 Jahren in Anatolien und der Region des fruchtbaren Halbmonds die sesshafte bäuerliche Lebensweise. Bis heute bildet sie die Grundlage für unser Gesellschafts- und Wirtschaftssystem, ohne dass uns das im Alltag immer bewusst wäre. Nach 2,5 Millionen Jahren als Jäger und Sammler krepelte der Mensch innerhalb von allenfalls 5 000 Jahren seine Lebensweise vollständig um und fing an, die Umwelt aktiv nach seinen Bedürfnissen zu gestalten. Die negativen Aspekte dieses Umbruchs klingen in der Bibel noch als Sündenfall und Vertreibung aus dem Paradies nach. Auf zwei Wegen wanderten die ersten Bauern nach Europa ein: zur See entlang der Mittelmeerküsten und landeinwärts über die Balkan-Route. Auf letzterer erreichten sie das Karpa-



Lisar, die lebensgroße Figur einer vor 7200 Jahren gestorbenen Frau
Foto: Anja Hobmaier

tenbecken und entlang der Donau vor 7 500 Jahren schließlich auch das Gebiet Mitteleuropas.

Die Ausstellung macht uns die Jungsteinzeit als jene historische Epoche erfahrbar, die mit der Einführung der Landwirtschaft so tiefgreifende Veränderungen verursacht, dass uns deren Folgen heute noch zu schaffen machen: Die Entstehung von Kulturlandschaften mit einer Verdrängung der natürlichen Umwelt, die Übernutzung von Ressourcen, ein massives Bevölkerungswachstum, das Aufkommen von hierarchischen Strukturen und kriegerischen Auseinandersetzungen, Zivilisationskrankheiten und – nicht zuletzt – eine Welle von bedeutenden Innovationen.

Das von uns entwickelte Vermittlungskonzept zielt darauf ab, Brücken zwischen Herausforderungen und Prozessen der Gegenwart bis zu ihren Ursprüngen in der Jungsteinzeit aufzuzeigen. Geschichte soll an eingängigen und konkreten Beispielen nach aktuellem Wissensstand ohne Fachterminologie erzählt werden. So entsteht ein völlig neues und lebendiges Bild von der Jungsteinzeit, das überholte Vermittlungskonzepte der letzten Jahrzehnte explizit ablehnt. Um die technischen



Gesamtansicht des ersten Ausstellungsraums: im Hintergrund Lisar, an der gläsernen Rückwand Lisars Tagesablauf mit Hands on-Objekten. In der Raummitte Dermoplastiken der ersten Nutztier-rassen, im Gewächshaus die ersten Kulturpflanzen
Foto: Jörg Hempel

Kenntnisse der Jungsteinzeit darzustellen, wurden 31 Replikate, unter anderem Werkzeuge, Kleidung und Schmuck, für die Ausstellung hergestellt.

Lisar, eine Pionierin ihrer Zeit, und ihre Geschichte

Im Foyer hinter dem Kassenbereich und dem Museumsshop werden die Besucher*innen bereits an das Thema herangeführt: Eine Zeitwaage macht unseren zeitlichen Abstand zu verschiedenen Epochen durch unterschiedliche Gewichte direkt spürbar. Der thematisierte Zeitraum umfasst das Aussterben des Neandertalers, den Beginn der Jungsteinzeit in Anatolien und in Bayern sowie die Gründung der Stadt Landau im 13. Jahrhundert und des Königreichs Bayern im Jahr 1806. Für jedes dieser Ereignisse hält die Station auf einem drehbaren Magazin ein mittels Drahtseil gesichertes Gewicht bereit, das auf den Wiegetisch gelegt werden kann. Die große Anzeige der Waage, die so hoch hängt, dass sie auch aus der hinteren Reihe einer an der Station stehenden Schulklasse gesehen werden kann, zeigt die Ereignisse nicht nur mit ihrem Datum, sondern auch mit einem leicht erfassbaren Symbol. Ein paar Schritte weiter stellt ein Film jungsteinzeitliche UNESCO-Weltkulturerbe-Stätten vor und stellt so das Thema des Museums in einen globalen Zusammenhang.

Zwei Stockwerke höher beginnt der thematisch gegliederte Ausstellungsbereich. Hier werden die Besucher*innen mit auf eine Reise in das Leben einer Frau aus der Jungsteinzeit genommen: Lisar erwartet die Gäste bereits. Die Details dieser lebensgroßen Figur, die dennoch nur knapp 1,50m misst, wurde von den Brüdern Adrie und Alfons Kennis in Arnheim gestaltet und beruhen auf speziell für das Museumsprojekt vorgenommenen genetischen Analysen einer 7 200 Jahre alten Bestattung aus Essenbach (Lkr. Landshut). Ein fiktiver Tagesablauf von Lisar ermöglicht es, die Komplexität der technischen Abläufe und materiellen Kultur im Leben der ersten Bauern darzustellen. Kurze Filme zeigen typische Tätigkeiten und den

Einsatz jungsteinzeitlicher Werkzeuge: die Herstellung von Feuersteinklingen, das Fällen eines Baums, die Ernte von Getreide, das Mahlen von Mehl, das Entfachen von Feuer und das Backen von Brot. Dazu kommen zahlreiche Rekonstruktionen jungsteinzeitlicher Werkzeuge und Alltagsgegenstände – darunter auch einige als Hands on-Objekte. Zwei Querbeile (Dechseln) – eines mit Knochen-, eines mit Steinklinge –, ein mit Grafit überzogenes Tongefäß, ein Holzgefäß samt Hängeschnur aus Lindenbast und eine Sichel mit Holzgriff und Klingeneinsätzen aus Feuerstein verdeutlichen, dass die Sachkultur der Steinzeit eben nicht nur aus Stein, sondern überwiegend aus organischen Materialien bestanden hat. Auf einer Reibplatte können Besucher*innen Pigmente aus Grafit und Eisenoxid herstellen.

Neben Lisar sind vier Dermoplastiken der ersten bäuerlichen Nutztiere Rind, Schwein, Schaf und Ziege ausgestellt. Wir haben solche Rassen ausgewählt, die in Größe und Erscheinung den jungsteinzeitlichen Rassen am nächsten kommen. In einem kleinen Gewächshaus stehen die ersten Nutzpflanzen der jungsteinzeitlichen Bauern: Erbse, Linse, Lein, Schlafmohn und die Getreide Emmer, Einkorn und Dinkel. Die verkleinerte Rekonstruktion eines Brunnenkastens aus Eichen-Spaltbohlen ist Aufhänger für die Erklärungen zur technisch ausgereiften Wasserversorgung der ersten Bauern. In zwei digitalen Kartenanimationen, teils auf einem 3D-Druck der großräumigen Landschaft Mitteleuropas, werden die Ausbreitungsgeschichte aus

dem Vorderen Orient und die ersten Siedlungen dargestellt. Sie verdeutlichen, wie systematisch und gezielt sich die ersten Bauern nur auf den besten Böden und nahe ergiebiger Rohstoffvorkommen ausgebreitet haben. Die genetischen Beziehungen zwischen Mensch und Tier sowie zwischen heutigen und prähistorischen Populationen werden schließlich in einer Mitmachstation mit einem digitalen Quiz thematisiert. Jede richtige Antwort wird mit einem kleinen Trickfilm belohnt.

Eine Reise durch die Jungsteinzeit

Im zweiten großen Ausstellungsraum des Rundgangs folgt an fünf Stationen ein facettenreicher Überblick über verschiedene Aspekte jungsteinzeitlichen Lebens in Bayern. Jede Station lädt mit einer großformatigen, fotorealistischen Rekonstruktion eines wichtigen Fundortes² und seiner Einbettung in die jeweilige Landschaft zur Betrachtung ein. Alle diese Bilder sind jeweils direkt zu zahlreichen Originalfunden in Beziehung gesetzt, Grafiken ergän-

Blick zurück in den Gegenwartsraum: C-3PO steht am Kopf der Treppe der kulturellen Revolutionen; über den Köpfen der Besucher die Weltkugel mit der animierten Projektion

Foto: Jörg Hempel



zen die Informationen. Bei der Auswahl und Anordnung der Stationen haben wir auch die chronologische Entwicklung nachgezeichnet. Zusätzlich gehen wir anhand konkreter Originalfunde an jeder Station auf einen eigenen Aspekt jungsteinzeitlichen Lebens ein, den wir mit modernen Objekten kontrastieren. So stehen zum Beispiel eine leere Bierflasche aus einer Landauer Brauerei, ein Zapfhahn des Volksfests und ein Osterlamm für den Themenbereich *Kult, Versammlung und Feiern*. Warum in der Ausstellung überdies noch ein Tattoo des Schauspielers Brad Pitt, eine karibische Machete, Louboutins, Tilidin oder etwa eine gefälschte Rolex aus Thailand zu sehen sind, können die Besucher*innen bei ihrem Rundgang dann selbst herausfinden. Eine beklemmende Erfahrung vermittelt das Betreten eines 1:1 nachempfundenen Abbauschachts aus dem Hornstein-Bergwerk von Abensberg-Arnhofen. Wer die Station betritt, erhält einen Eindruck davon, wie es gewesen sein muss, sich in einem mehr als vier Meter tiefen Loch von nur 90 cm Durchmesser auf der Suche nach Hornstein nach unten zu graben.

Steinzeit, Gegenwart und Zukunft

»Was hat die Jungsteinzeit eigentlich mit mir zu tun?« Dieser Frage gehen wir im dritten Ausstellungsbereich nach. Schon gestalterisch wird klar, dass sich der Fokus der Ausstellung verschoben hat. Zunächst wird die »Neolithische Revolution« in Beziehung gesetzt zu weiteren technisch-gesellschaftlichen Umwälzungen im Verlauf der Menschheitsgeschichte: erster Werkzeuggebrauch, Industrialisierung und die Digitale Revolution mit künstlicher Intelligenz. Dafür steht symbolisch eine originalgetreue, maßstabgerechte Nachbildung des Roboters C-3PO, heimlicher Held der *Star Wars*-Reihe.

Über den Köpfen der Besucher schwebt eine 2,5 m große Kugel, auf die in einer aufwendigen Installation die weltweite Ausbreitung der bäuerlichen Wirtschaftsweise, frühe Staatenbildungen, die Industrialisierung und die weltweite Ausdehnung von Verkehrswegen und Datennetzen vor dem Hintergrund der jeweils damit verbundenen Bevölkerungszuwächse projiziert werden. Eine weitere Station simuliert die aktuelle Weltbevölkerung mit Hanfsamen: Stellt man jeden Menschen als jeweils ein Korn dar, so nimmt die Bevölkerung der Stadt Landau an der Isar ein Volumen von nicht einmal einem Liter ein, die Weltbevölkerung jedoch das Volumen des gesamten Ausstellungsraums. Ihre Lebenserwartung und Position in der zunehmenden Weltbevölkerung sowie ihren persönlichen ökologischen Fußabdruck können die Museumsgäste an der benachbarten Medienstation bestimmen lassen. Erst auf den zweiten Blick fällt dann vielleicht an der Seitenwand links oben eine etwa ein Meter große Nachbildung einer Zecke auf, mit der die Frage aufgeworfen wird, ob der Mensch unserem blauen Planeten den Lebenssaft aussaugt.

Anschließend verdeutlicht ein Video am unteren Treppenabsatz die Fragwürdigkeit von Zukunftsprognosen. Zahlreiche historische Zitate, ergänzt durch Ausschnitte aus bekannten Science-Fiction-Filmen zeigen, wie unsere Vorstellungen von der Zukunft oft dramatisch von der tatsächlichen Entwicklung abweichen. Texte und Grafiken mit Statements zur Einschätzung der Lage in Gegenwart und Zukunft fordern im letzten Raum der Ausstellung zu eigener Meinungsbildung auf, wobei eine aus der Archäologie abgeleitete, langfristige Perspektive im Kontrast

steht zur sonst eher von Quartalsbilanzen geprägten Diskussion. Hier werden die Meinungen unterschiedlicher Forscher*innengruppen eingebunden.

Das Museum bietet ein vielfältiges museumspädagogisches Programm für unterschiedliche Besucher*innengruppen an, wofür auch ein großer Werkraum zur Verfügung steht, der ideal den Ausstellungsrundgang mit praktischen Elementen verknüpft. Auf der Homepage des Museums finden sich die von der Archäologin und Museumspädagogin Anja Hobmaier konzipierten Führungen zu unterschiedlichen Themen sowie mehrere Workshops. Weitere Räume hat der Kastenhof für Sonderausstellungen, Vorträge und Kulturveranstaltungen jeder Art und nicht zuletzt auch eine Gastronomie.



Dr. Christian Peitz
christian.peitz@projekt-past-present.de

Christian Peitz ist freiberuflicher Museumspädagoge und hat bereits mehrfach als Kurator an archäologischen und kulturgeschichtlichen Ausstellungen mitgewirkt. Nebenberuflich ist er pädagogischer Mitarbeiter bei einem freien Träger der offenen Jugendarbeit.



Simon Matzerath M.A.
S.Matzerath@hismus.de

Simon Matzerath ist Direktor des Historischen Museums Saar, Archäologe und Historiker, leitete die Konzeption und Realisierung des Museums für Steinzeit und Gegenwart in Landau an der Isar.

Dr. Joachim Pechtl
joachim.pechtl@uibk.ac.at

Joachim Pechtl arbeitete 11 Jahre im keltens römer museum manching mit Schwerpunkt Museumspädagogik und Ausstellungswesen. Seit 2019 ist er Leiter des Fachbereichs Steinzeiten der Universität Innsbruck.



Dr. Daniel Schyle
daniel.schyle@gmx.de

Daniel Schyle ist Prähistoriker und nach Stationen an den Universitäten Tübingen und Köln derzeit als Wissenschaftler am Neanderthal Museum in Mettmann beschäftigt. Thematisch bewegen sich seine Arbeiten um den kulturgeschichtlichen Übergang von den letzten Jägern und Sammlern zu den ersten Bauern.

Jürgen Weiner M.A.
juergen.weiner@gmx.de

Jürgen Weiner absolvierte ein Studium der Ur- und Frühgeschichte, Geologie und Völkerkunde (Köln); Fokus: steinzeitliche Technologien, Bergbau, Wasserversorgung (Brunnen), Experimentelle Archäologie.



- 1 Zum Konzept des Museums siehe Matzerath, Simon u.a.: *Back for the Future. Das erste Museum für Steinzeit und Gegenwart*. In: *Museum heute*, 57, 2020, S. 9-13.
- 2 Mehr zu den einzelnen Fundorten in Pechtl, Joachim u.a.: *Neuling in der Museumslandschaft: Kastenhof Landau – Das Museum für Steinzeit und Gegenwart, Landau a.d. Isar, Landkreis Dingolfing-Landau, Niederbayern*. In: *Das archäologische Jahr in Bayern 2019 (2020)*, S. 106-109 (im Druck).



Lernort Museum

Eine empirische Untersuchung der Gestaltung museumspädagogischer Angebote für Schulklassen

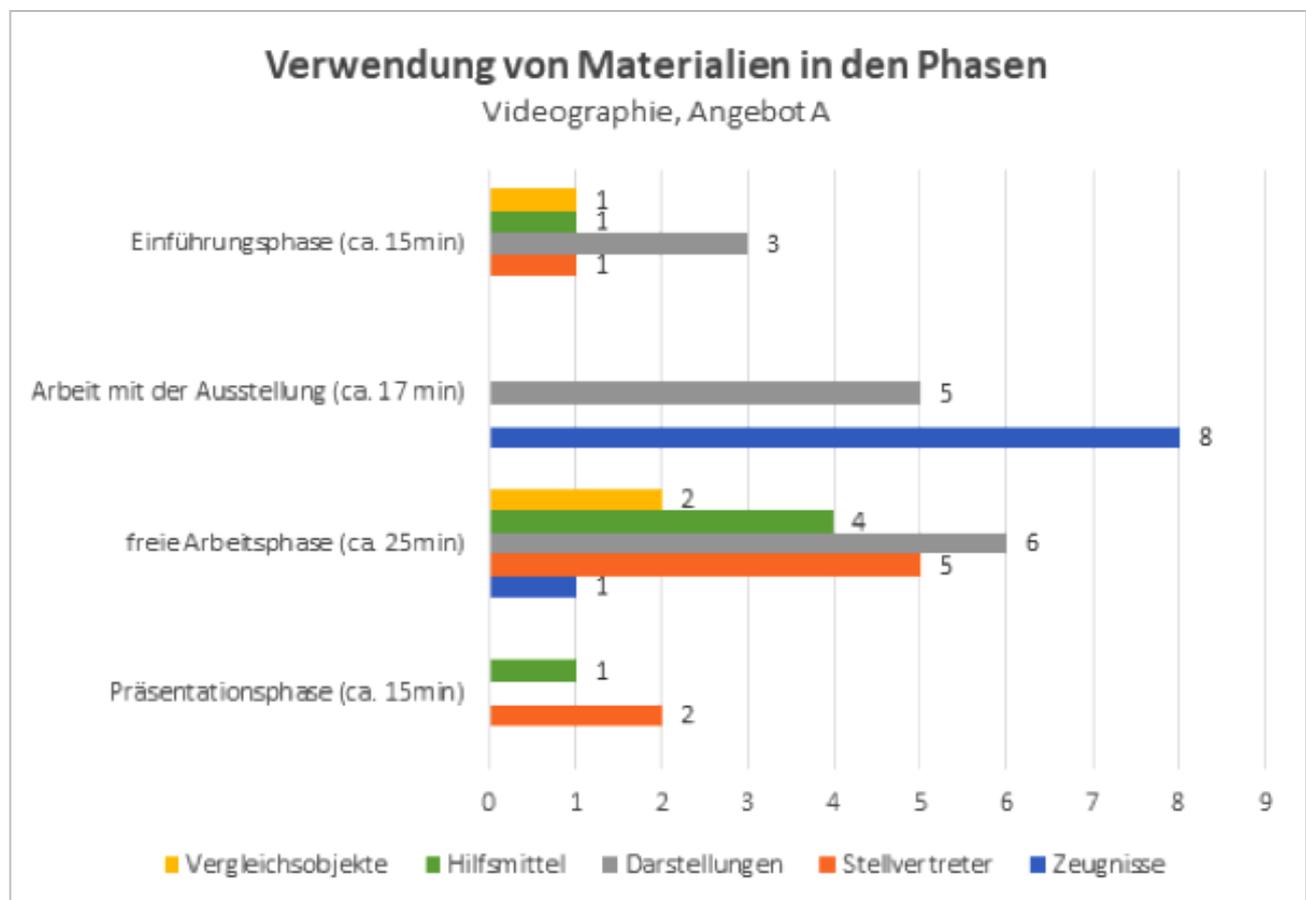
Felicitas Iris Klingler

Der vorliegende Beitrag stellt eine Dissertation aus der Geschichtsdidaktik vor, die sich im Rahmen einer empirischen Untersuchung der Gestaltung museumspädagogischer Angebote für Schulklassen zum Thema Mittelalter widmet. Dabei liegt der Fokus auf der Frage, ob und inwiefern die Potenziale des Museums in der Praxis umgesetzt werden (können). Die Dissertationsschrift wurde unter www.ediss.uni-goettingen.de veröffentlicht und ist dort kostenfrei herunterzuladen.

Grafische Darstellung der Verwendung unterschiedlicher Materialarten in einem der videografisch untersuchten Fallbeispiele

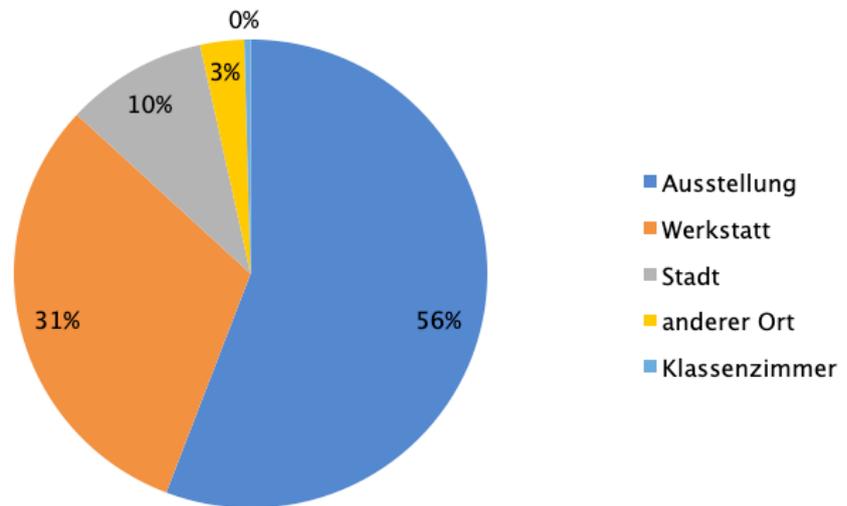
Einleitung

Dass Museen bedeutende außerschulische Lernorte sind, ist in den Fachdidaktiken unbestritten. Die Geschichtsdidaktik geht davon aus, dass sie einen wichtigen Bei-



Häufigkeit der Angebotsanteile in den jeweiligen Räumen

Online-Befragung, n=237



Häufigkeit der Angebotsanteile in den unterschiedlichen Räumen gemäß der Online-Befragung

trag zur historischen Bildung von Schüler*innen leisten.¹ Michael Sauer sieht beispielsweise »die Stärken ausgestellter Geschichte im Bereich ästhetischer Erfahrungen und Vorstellungen [...], die auf Faszination und Motivation durch das Objekt beruhen«². Ebenso wird das Museum aus Perspektive der Museumswissenschaften und -praxis neben seiner Funktion als Sammlungs- und Forschungseinrichtung auch als Lern- oder Bildungsort gesehen.³ Darüber hinaus besteht seit Jahrzehnten ein Abgrenzungsdiskurs von der Institution Schule⁴, der teilweise in Handbüchern, museumspädagogisch relevanten Handreichungen, Tagungsbänden und Zeitschriften zum Ausdruck gebracht wird.⁵ Dort werden folgende Alleinstellungsmerkmale hervorgehoben: erstens der Fokus auf das Spezielle und Konkrete, zweitens Authentizität und Originalität und drittens ein anderes Lernen (z.B. das entdeckende, forschende, handlungsorientierte, spielerische und kreative Lernen⁶). Damit, so wird betont, ergänze das museale Lernen das schulische.⁷

Fragestellung

In der vorliegenden Untersuchung frage ich aus geschichtsdidaktischer Perspektive danach, wie museumspädagogische Angebote für Schulklassen an historisch ausgerichteten Museen didaktisch aufgebaut und gestaltet sind, um abschließend zu klären, ob und inwiefern die beschriebenen Alleinstellungsmerkmale des Museums in solchen Angeboten genutzt werden (können) und ob sich damit das Lernen im Museum vom historischen schulischen Lernen abgrenzen lässt. Beispielhaft habe ich mich auf Angebote zum Thema Mittelalter konzentriert, da dies von vielen Museen aufgrund der eigenen Stadtgeschichte bedient werden kann und ein klassisches schulisches Geschichtsthema darstellt.

Die Untersuchung fand auf drei didaktischen Ebenen statt: der makrodidaktischen (Praxisdiskurs in der Fachliteratur), der mesodidaktischen (Konzeption) sowie der mikrodidaktischen (Durchführung). Ziel dieses Vorgehens war ein verallgemeinerbares Bild von der museumspädagogischen Angebotsgestaltung für Schulklassen an historisch ausgerichteten Museen.

Forschungsstand

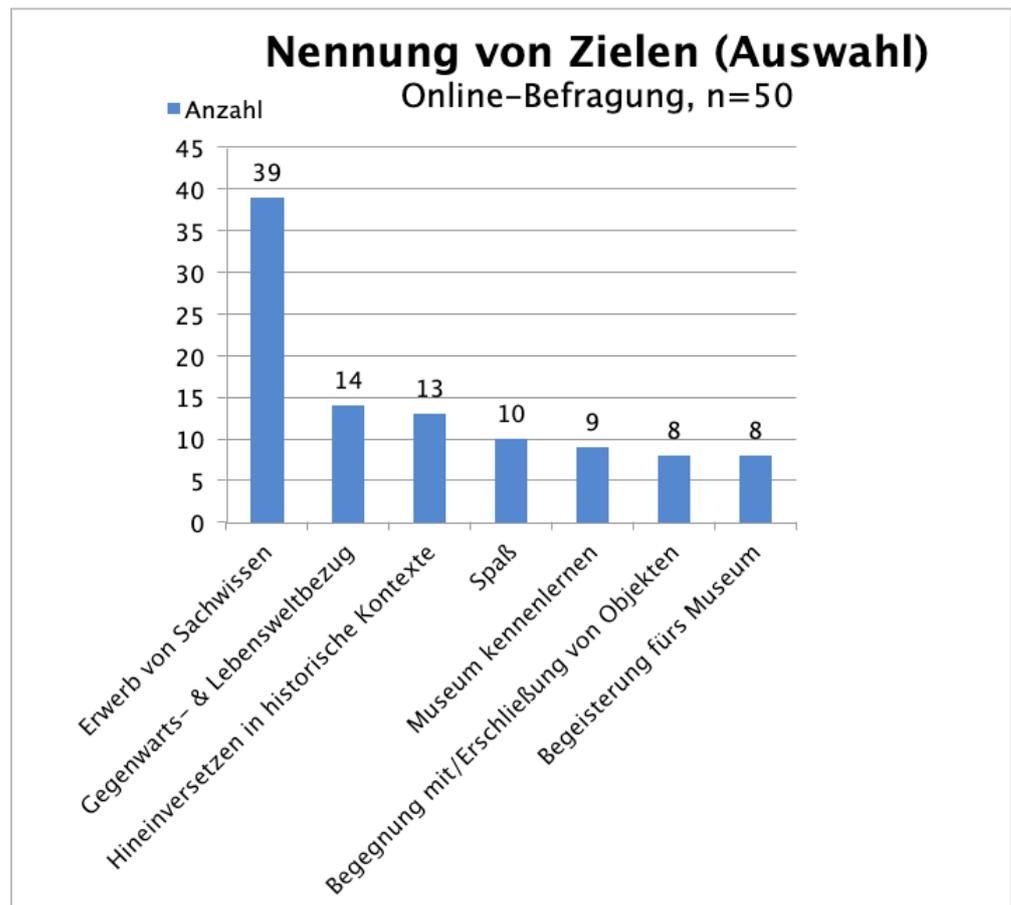
Im deutschsprachigen Raum gibt es eine Vielzahl von Untersuchungen der Besucher*innenforschung, aber nur wenige empirische Arbeiten zur museumspädagogischen Vermittlungsarbeit. Zudem ist das Feld sehr interdisziplinär und methodisch heterogen geprägt⁸, so dass sich die Suche nach vergleichbaren und anschlussfähigen Studien als Herausforderung darstellte. Für mein Forschungsvorhaben relevant erschienen mir einerseits Arbeiten, die sich mit der Professionalisierung von Museumspädagog*innen und museumspädagogischen Mitarbeitenden beschäftigen, da sie Ergebnisse über deren Arbeitsweisen und Perspektiven liefern. Andererseits habe ich mich explizit auf Studien konzentriert, die museumspädagogische Angebote in den Blick nehmen. Dabei zeigen sich einige Aspekte breit erforscht, während andere nur vereinzelt in Fallbeispielen kleinerer Studien zu finden sind.

So geht beispielsweise aus verschiedenen Studien hervor, dass Formate mit rezeptiven wie auch künstlerisch-kreativen Ansätzen am häufigsten (auch bei Schulklassen) eingesetzt werden.⁹ Dass durchaus mit unterschiedlichen Methoden gearbeitet wird, scheint ebenso ein gefestigtes Ergebnis zu sein.¹⁰ Dabei werden jedoch weniger die Zusammenhänge unterschiedlicher Gestaltungsaspekte offengelegt. Gerade die Frage danach, was der häufige Einsatz künstlerisch-kreativer Ansätze für die Auseinandersetzung mit Objekten bedeutet oder welche Konsequenzen eine Fokussierung auf die Vermittlung von Sachwissen für die Umsetzung museumspädagogischer Potenziale hat, ist bislang wenig reflektiert worden. Nur vereinzelt belegt ist, dass Methodenvielfalt mehr pädagogischen Zwecken wie beispielsweise der Aufrechterhaltung der Aufmerksamkeit der Schüler*innen oder der Abwechslung dient als tatsächlich der inhaltlich thematischen Vermittlung.¹¹ Allerdings wird auch eine fachdidaktische Reflexion der Angebote vermisst, was diese Feststellung unterstützt.¹² Ein weiteres noch wenig solides Ergebnis sind die Aussagen zur Rolle der Objekte. Einerseits würden sie zu stark als Medien anstatt als Objekte eingesetzt und andererseits auch zu wenig berücksichtigt.¹³ Auch der Umgang mit ihnen wird nur ansatzweise in den Studien thematisiert. Kaum erforscht sind beispielsweise Aspekte wie Räume und der Einsatz von Materialien.

Forschungsdesign

Die museumspädagogische Angebotsgestaltung zum Thema Mittelalter wurde sowohl in der Breite (quantitativ) als auch in der Tiefe (qualitativ) untersucht, was die Erhebung unterschiedlichen Datenmaterials erforderte. Aus diesem Grund habe ich mich dafür entschieden, mein Vorhaben unter Anwendung der Grounded Theory Methodologie (GTM) als Forschungsstrategie durchzuführen. Die Untersuchung der mesodidaktischen Ebene stellte den Ausgangspunkt dar, die mit der anschließenden Analyse der mikrodidaktischen Ebene angereichert wurde. Mit der Analyse

Auswahl der Nennung von Zielen nach Einrichtungen



auf der makrodidaktischen Ebene wurde das Forschungsvorhaben beendet. Für die Erforschung der mesodidaktischen Ebene beschäftigte ich mich im Rahmen einer Programmanalyse¹⁴ mit 319 Angebotsbeschreibungen auf den Webseiten von 88 Museen mit historischer Ausrichtung in Deutschland. Durch mehrmaliges Kodieren arbeitete ich hier bereits die ersten Codes und Kategorien heraus. Auf dieser Basis wurde eine halbstandardisierte Online-Befragung entwickelt, die an alle für die Museumspädagogik verantwortlichen Mitarbeitenden der 88 Museen verschickt wurde. Hierauf antworteten 55 Personen. Der Fragebogen wurde quantitativ mit der Software SPSS ausgewertet und dort, wo sich freie Textfelder befanden, induktiv kodiert. Auf Basis der Ergebnisse dieser beiden Erhebungszyklen, die zusammen eine Programmanalyse darstellen, habe ich aus dem bestehenden Sample für einen dritten Erhebungszyklus vier Angebote von vier Museen ausgewählt, deren Durchführung ich videografisch begleitet und zu denen ich Expert*innen-Interviews mit den betreffenden Museumspädagog*innen bzw. den museumspädagogischen Mitarbeitenden geführt habe. Dabei handelte es sich um eine fokussierte Ethnografie¹⁵, die sich auf der mikrodidaktischen Ebene bewegt. Darauf folgte die Erforschung der makrodidaktischen Ebene im Rahmen einer qualitativen Inhaltsanalyse¹⁶ mit Handbüchern und Handreichungen zur Museumspädagogik, um herauszuarbeiten, welches Wissen und welche Ansprüche zur Gestaltung von Angeboten im museumspädagogischen Diskurs kursieren. Dies hat es mir ermöglicht, meine empirischen Ergebnisse weiter zu verdichten und zu verallgemeinern. In der Analyse wurde vorab eine analytische Trennung verschiedener Gestaltungsaspekte vorgenommen.

Darüber hinaus arbeitete ich, wenn möglich, auch Rahmenbedingungen heraus, die Hintergrundinformationen für die Ausgestaltung der Angebote liefern.

Ausgewählte Ergebnisse und Schlussfolgerungen

Aus allen Untersuchungsmaterialien konnte ich folgende Gestaltungsaspekte induktiv herausarbeiten: Strukturen, Räume, Inhalte, Materialien, Objekte, Methodik und Ziele. Hier möchte ich auf ausgewählte Ergebnisse zu den Aspekten Objekte, Räume und Ziele näher eingehen und abschließend einige meiner Schlussfolgerungen für die Praxis vorstellen.

Objekte habe ich als Gegenstände definiert, denen von den Museumspädagog*innen und museumspädagogischen Fachkräften eine mittelalterliche Herkunft zugeschrieben wird (in meiner Arbeit auch »Zeugnisse« genannt). Bereits hinsichtlich der Nutzung von Begrifflichkeiten habe ich sowohl unter den befragten Museumspädagog*innen als auch in den Handbüchern und Handreichungen Uneinheitlichkeit und Vagheit festgestellt. Insgesamt habe ich 18 verschiedene Begrifflichkeiten in den von mir untersuchten Materialien gefunden, die in der Regel dort auch nicht näher definiert werden. Ebenso wird auch die Arbeit mit Objekten nicht näher erläutert. In Publikationen finden sich lediglich Schlagwörter wie »Objekte betrachten« oder »befragen« und »mit ihnen in Dialog treten«. Stattdessen wird eine Reihe von Methoden und Materialien vorgestellt, die nicht auf die direkte Arbeit mit Objekten abzielen (z.B. Praxisangebote, Rollenspiele, Theaterinszenierungen). Auch die Teilnehmer*innen meiner Online-Befragung nennen bei der Frage nach den wichtigsten Objekten in der Vermittlung neben mittelalterlichen Gegenständen vielfach alternative Materialien wie beispielsweise Modelle oder Abbildungen. In meinen vier videografierten Fallbeispielen wird darüber hinaus maximal 25 Prozent der zur Verfügung stehenden Zeit auf die direkte Arbeit mit Objekten (in Grafik 1 »Zeugnisse«) verwendet, d.h. dass die Objekte den Schüler*innen entweder visuell oder sogar haptisch zur Verfügung stehen. In nur einer von mehreren inhaltlichen Angebotsphasen wird dort hauptsächlich mit ihnen gearbeitet. In einem Beispiel werden Museumsobjekte gar nicht thematisiert, da es sich um ein reines Werkstattangebot handelt.

Beim Einsatz von Objekten gibt es einen Zusammenhang mit den verwendeten Räumen, also Orten wie die Ausstellung, den Stadtraum, das Klassenzimmer oder die Museumswerkstatt, deren Nutzungshäufigkeit ich in der Programmanalyse untersucht habe. Dabei bin ich zu dem Ergebnis gekommen, dass in der Arbeit mit Schulklassen zum Thema Mittelalter fast genauso viele Angebotsteile¹⁷ in Räumen außerhalb der Ausstellung (44 Prozent) – und damit in der Regel abseits der (Ausstellungs)-Objekte – stattfinden wie in der Ausstellung selbst (56 Prozent)¹⁸, wobei ich die jeweilige Aufenthaltsdauer in den Räumen nicht miterhoben habe.¹⁹ Außerhalb wird zum größten Teil im Werkstattraum gearbeitet, was in der Befragung vor allem allgemein pädagogisch-didaktisch mit der Aktivierung der Schüler*innen begründet wird und offensichtlich nicht mit einer tiefergehenden Auseinandersetzung mit oder Kontextualisierung von Objekten.

Die Zielformulierungen auf den unterschiedlichen didaktischen Untersuchungsebenen umfassen zunächst Wissens- und Kompetenzvermittlung, Persönlichkeitsbildung, museumsbezogene Ziele (z.B. die Begegnung mit Objekten, Arbeits-

methoden des Museums), Spaß, Werte- und Fähigkeitsvermittlung und das Hineinversetzen in historische Kontexte. Interessant ist deren Bewertung, die ich auf der Mesoebene anhand der Online-Befragung abgefragt habe: Hier stellt sich heraus, dass die Sachwissensvermittlung eindeutig oberste Priorität hat. Museumsbezogene Ziele werden erst an fünfter, sechster und siebter Stelle von weniger als zehn Personen genannt. Sie stellen damit nur einen Bruchteil aller Ziele dar.

Dies führt so weit, dass in der Arbeit mit Schulklassen in den meisten Fällen die Sachwissensvermittlung der Begegnung mit Objekten vorgezogen wird, was die Unabdingbarkeit von Objekten in der Vermittlung infrage stellt, denn Sachwissensvermittlung funktioniert – wie man an der schulischen Geschichtsvermittlung sehen kann – auch ohne Objekte.

Den hier vorgelegten Ergebnissen zufolge macht eine Fokussierung der Objekte in der Mehrzahl der untersuchten Angebote entgegen der musealen Selbstansprüche nur einen Teil der Vermittlung aus. Andere Materialien wie beispielsweise Modelle oder haptische Materialien sind genauso bedeutsam, in einigen Fällen sogar bedeutsamer. Eine Abgrenzung des musealen Lernens vom schulischen Lernen und das Ausschöpfen musealer Potenziale wird in den meisten untersuchten Praxisangeboten folglich nicht vollzogen, auch wenn es durchaus Voraussetzungen dafür gibt, wie beispielsweise die leichtere Zugänglichkeit zu Objekten, zu anderen Wissensbeständen und Forschungsmethoden, dem abwechslungsreichen Einsatz von Lernmaterialien und das Bemühen, schulisches Lernen über andere Erfahrungsdimensionen zu ergänzen.

Empfehlungen für die Praxis

Ausgehend von meinen Ergebnissen möchte ich hier die Gelegenheit nutzen, einige Vorschläge zu unterbreiten, wie die musealen Potenziale in museumspädagogischen Angeboten stärker umgesetzt werden können. Denkbar wäre erstens, die Struktur der Angebote auf die Arbeit mit Objekten hin auszurichten. In drei von mir videografierten Beispielen gibt es zu Beginn eine Einführungsphase abseits der Objekte, in der das Thema Mittelalter im Zentrum steht. Meine Empfehlung wäre hier, sofort in die Arbeit mit Objekten einzusteigen. Eine Einführung in das Thema kann vorab mit der Lehrkraft im Unterricht erfolgen und muss nicht vom Museum geleistet werden. Die Präsentationsphasen, in denen Schüler*innen am Ende ihre Ergebnisse austauschen, könnten durch Reflexionsphasen ersetzt werden, in denen die Erfahrungen der Schüler*innen mit den Objekten im Vordergrund stehen. Zweitens ist die Prämisse, stärker mit den Objekten zu arbeiten, auch damit verbunden, den Zweck und Nutzen der Methoden- und Materialvielfalt bei der Angebotsgestaltung genau abzuwägen. Dies bedeutet einerseits, dass andere Materialien vor allem flankierend eingesetzt werden. Andererseits müsste von der Vorstellung, abwechslungsreich und vielfältig zu arbeiten, Abstand genommen und anstatt dessen stärker mit den Interessen der Schüler*innen gearbeitet werden. Damit könnten die Angebote weiterhin attraktiv gehalten werden. Dies bedeutet auch drittens, die Nutzung der Räume zu überdenken: In Werkstattangeboten kann meinen Ergebnissen zufolge größtenteils nur oberflächlich und selten mit direktem Bezug zu den Museumsobjekten gearbeitet werden. Gleiches gilt für das Hinzuziehen weiterer Räume wie den Stadtraum, bei dem die Objekte nicht mitgenommen, sondern

lediglich kontextualisiert werden können. Der Besuch eines anderen Raums erfordert Zeit, die dann bei der Arbeit mit Objekten fehlt, und steht damit in Konkurrenz zur Objektarbeit. Daher sollte die Notwendigkeit anderer Räume und damit Angebotsformate sorgfältig überdacht werden. Viertens fällt auf, dass trotz der räumlichen und zeitlichen Begrenztheit Formate wie die Führung bzw. das Museumsgespräch, die nur in der Großgruppe funktionieren, immer noch dominant sind. Damit wird unnötigerweise die schulische Wissensstandardisierung weiterverfolgt, anstatt die Freiräume des Museums auch als solche zu nutzen. Eine stärkere Einzel- oder Kleingruppenarbeit könnte hier zu einem produktiveren Umgang mit den räumlichen und zeitlichen Begrenzungen führen, indem kleinere Gruppen sich über einen längeren Zeitraum hinweg interessengesteuert einzelnen Objekten widmen. Vorbilder an Museen hierfür gibt es bereits, die flächendeckender angeboten und erprobt werden könnten.²⁰ Das Ziel der Auseinandersetzung mit Objekten müsste fünftens im Vordergrund stehen und die Sachwissensvermittlung hintangestellt werden. Dies bedeutet nicht den Verzicht auf Sachwissen, sondern die Objekte als Ausgangspunkt zu nehmen und Sachwissen anhand dieser abzuleiten (Objekte als historische Quellen).

Fazit

Insgesamt betrachtet haben Museen, die diesen Weg beschreiten, das Potenzial, stärker als bisher andere Erfahrungen und Wissensformen zu fördern, als es der Geschichtsunterricht ermöglicht. Sie müssten sich nicht allein mit der Vertiefung und Weiterentwicklung dessen begnügen, was Schule ohnehin bereits verfolgt. So schreibt Hans-Jürgen Pandel: »Eine bedenkliche Entwicklung innerhalb der Museumspädagogik ist ihr Verhältnis zur Schule. Das Problematische ist, dass sie ihre eigene Aufgabe in ihrer besonderen Institution Museum vergisst. Sie besinnt sich gar nicht darauf, welche Institution mit einem besonderen Charakter sie vertritt, sondern versucht, die Institution Schule zu imitieren.«²¹ Die Leistung der vorliegenden Forschungsarbeit liegt folglich darin, anhand empirischer Ergebnisse aus unterschiedlichen didaktischen Ebenen der Forderung nach einer stärkeren Profilierung museumspädagogischer Arbeit gegenüber der schulischen Geschichtsvermittlung weiter Nachdruck zu verleihen.



*Dr. Felicitas Iris Klingler
studie.museumspaedagogik@gmail.com*

Felicitas Iris Klingler studierte Islam- und Erziehungswissenschaft an der Eberhard-Karls-Universität Tübingen. 2019 wurde sie in der Didaktik der Geschichte an der Georg-August-Universität Göttingen promoviert.

Der Begriff Angebot wird in der museumspädagogischen Literatur häufig synonym mit dem Begriff Programm verwendet, wohingegen in der Erwachsenen- und Weiterbildung ein Unterschied zwischen beiden gemacht wird. Im Rahmen dieser Arbeit habe ich diese Differenzierung aufgegriffen. Erhard Schlutz definiert das Angebot folgendermaßen: »Im engeren Sinne besteht das A. [Angebot, A.d.V.] in der Zusage, ein vorhandenes Leistungspotenzial in Form einer bestimmten Bildungsdienstleistung zu realisieren.«²² Programme hingegen stellen zum einen die Publikationen von (Weiter-) Bildungsangeboten dar und zum anderen ein »orientierendes Selektions- und Strukturierungsprinzip«²³, das als Leitlinie der Angebotsentwicklung dient.

- 1 Vgl. Sauer, Michael: *Museen, Archive, Gedenkstätten. Potenziale außerschulischer Lernorte*. In: Körber-Stiftung (Hg.): *Geschichtsprojekte beflügeln. Wie Kooperationen von Schulen, Archiven, Museen und Gedenkstätten gelingen*. Hamburg 2014, S. 6-9; Grütter, Heinrich Theodor & Kuhn, Bärbel: *Geschichte erfahren im Museum. Zur Einführung*. In: Kuhn, Bärbel (Hg.): *Geschichte erfahren im Museum*. St. Ingbert 2014, S. 11f.; Schönemann, Bernd: *Museum geschichtsdidaktisch: Institution der Geschichtskultur – eigenständiger Lernort – Partner Schule*. In: Vogt, Arnold (Hg.): *Wandel der Lernkulturen an Schulen und Museen. Paradigmenwechsel zwischen Schul- und Museumspädagogik*. Leipzig 2008, S. 83-107.
- 2 Sauer, Michael: *Historisches Lernen in Ausstellungen. Kompetenzen im Umgang mit Geschichte als Ziel und Voraussetzung*. In: Popp, Susanne & Schönemann, Bernd (Hg.): *Historische Kompetenzen und Museen*. Idstein 2009, S. 85.
- 3 Vgl. Deutscher Museumsbund: *Standards für Museen*: www.icom-deutschland.de [02.08.2019].
- 4 Vgl. Vogt, Arnold: *Kooperation oder Konfrontation? Historische und Aktuelle Diskussion über das Verhältnis von Schulen und Museen*. In: Vogt, Arnold 2008, S. 55f.
- 5 Vgl. Rupprecht, Carola: *Schule und Museum*. In: Commandeur, Beatrix; Kunz-Ott, Hannelore & Schad, Karin (Hg.): *Handbuch Museumspädagogik. Kulturelle Bildung in Museen*. München 2016, S. 267-273; Kolb, Peter: *Museum und Schule*. In: Czech, Alfred; Kirmeier, Josef & Sgoff, Brigitte (Hg.): *Museumspädagogik – ein Handbuch. Grundlagen und Hilfen für die Praxis*. Schwalbach 2014, S. 110-123; Dengel, Sabine u.a.: *schule@museum. Eine Handreichung für die Zusammenarbeit*. 2011, www.museumspaedagogik.org [04.04.2018]; Breithaupt, Julia: *Bildungsarbeit im Museum. Bemerkungen zu einem Begriff*. In: Standbein Spielbein Nr. 64, S. 5-7; Siehe auch die Beiträge in: Christoph, Barbara u.a. (Hg.): *Museum und Schule – erfolgreiche Partner? Vorträge einer Tagung des Bezirks Oberfranken und der Hanss-Seidel-Stiftung*. Bayreuth 2010; Vogt 2008; Dreykorn, Monika & Wagner, Ernst: *Erprobte Methoden. Einleitung*. In: Wagner, Ernst & Dreykorn, Monika: *Museum – Schule – Bildung. Aktuelle Diskurse – innovative Modelle – erprobte Methoden*. München 2007, S. 159f.; Kunz-Ott, Hannelore (Hg.): *Museum und Schule. Wege zu einer erfolgreichen Partnerschaft*. München 2005; Weschenfelder, Klaus & Zacharias, Wolfgang: *Handbuch Museumspädagogik. Orientierungen und Methoden für die Praxis*. Düsseldorf 1981, S.125-131.
- 6 Vgl. z.B. Kolb, Peter: *Museum und Schule*. In: Czech; Kirmeier & Sgoff 2014, S. 121.
- 7 Siehe z.B. die Beiträge in: Christoph 2010; Vogt 2008; Dreykorn & Wagner, S. 159f.; Kunz-Ott, Hannelore (Hg.): *Museum und Schule. Wege zu einer erfolgreichen Partnerschaft*. München 2005.
- 8 Vgl. Hofmann, Fabian: *Kunstpädagogik im Museum. Begriffe – Theorien – Grundlagen*. Stuttgart 2016, S. 109.
- 9 Vgl. Specht, Inga & Fleige, Marion: *Programmanalytisch ermittelte ausstellungsbegleitende Vermittlungsangebote für Erwachsenen in Museen – Eine Programmanalyse am Beispiel des Museumsdienst Kölns*. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung* 6/2, 2016, S. 187-201; Keuchel, Susanne & Weil, Benjamin: *Lernorte oder Kulturtempel. Infrastrukturerhebung: Bildungsangebote in klassischen Kultureinrichtungen*. Köln 2010.
- 10 Vgl. Specht & Fleige 2016; Hofmann, Fabian: *Pädagogische Kunstkommunikation zwischen Kunst-Aneignung und Kunst-Vermittlung. Fallspezifische empirische Untersuchungen zu zwei Schulklassen und einer Kita-Gruppe in Kunstaustellungen*. München 2015; Pleitner, Berit: *Historisches Lernen im Museum*. In: Hodel, Jan & Ziegler, Béatrice (Hg.): *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 09. Beiträge zur Tagung Geschichtsdidaktik Empirisch 09*. Basel 2011, S. 35-44; Keuchel & Weil 2010.
- 11 Vgl. Pleitner 2011.
- 12 Vgl. Hofmann 2015; Braun, Jan: *Pädagogik im Museum. Eine Untersuchung zum Professionsverständnis aus der Perspektive museumspädagogischer Fachkräfte in Kunstmuseen*. Oldenburg 2014; Pleitner 2011.
- 13 Vgl. Hofmann 2015; Pleitner 2011; Dannemann, Sandra: *Aktivblätter auf dem Prüfstand. Eine Evaluationsstudie zu einem museumspädagogischen Vermittlungsangebot für Schulen*. Saarbrücken 2010; Pandel, Hans-Jürgen: *Museumspädagogische Materialien in der Geschichtskultur*. In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 5, 2006; Wyrobnik, Irit: *Das Kunstmuseum als pädagogische Herausforderung. Annäherungen an moderne und zeitgenössische Kunst mit Kindern*. Frankfurt a.M. und New York 2000.

- 14 Vgl. Schrader, Josef & Ioannidou, Alexandra: *Ziele, Inhalte und Strukturen der Erwachsenenbildung im Spiegel von Programmanalysen*. In: Fuhr, Thomas (Hg.): *Erwachsenenbildung – Weiterbildung*. Paderborn 2011, S. 259-269; Käßlinger, Bernd: *Programmanalysen und ihre Bedeutung für die pädagogische Forschung*. In: *Forum Qualitative Sozialforschung* 9/1, S. 1-16, www.qualitative-research.net [28.08.2018]; Arnold, Rolf; Nolda, Sigrid & Nuissl, Ekkehard (Hg.): *Wörterbuch Erwachsenenbildung*, 2. Aufl., Stuttgart 2010.
- 15 Vgl. Knoblauch, Hubert: *Fokussierte Ethnographie. Soziologie, Ethnologie und die neue Welle der Ethnographie*. In: *Sozialer Sinn* 3/1, 2001, S. 123-141.
- 16 Vgl. Mayring, Philipp: *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*, 12. Aufl., Weinheim und Basel 2015.
- 17 In der Regel besteht ein Angebot aus mehreren Angebotsteilen. In meiner Erhebung umfassten die meisten Angebote einen Teil, der in der Ausstellung und einen Teil, der in einer Werkstatt stattgefunden hat.
- 18 Aus den Angebotsbeschreibungen geht beispielsweise hervor, dass im Zentrum der Werkstattangebote die Reproduktion von mittelalterlichen Tätigkeiten und Produkten stehen, nicht aber konkrete Objekte.
- 19 Bei einer durchschnittlichen Angebotsdauer von 90 Minuten kann jedoch davon ausgegangen werden, dass maximal 45-60 Minuten in der Ausstellung stattfinden, da ein Werkstattangebot oder ein Ausflug in die Stadt geschätzt zwischen 30 und 45 Minuten in Anspruch nehmen wird (inklusive Wechsel der Räume, Vorbereitung, Versammlung der Schüler*innen).
- 20 Z.B. das Angebot *Mein Lieblingsobjekt | meine Stadt – meine Geschichte – mein Museum* vom Stadtmuseum Halle a.d. Saale.
- 21 Pandel 2006, S. 117.
- 22 Schlutz, Erhard: *Angebot*. In: Arnold, Rolf; Nolda, Sigrid & Nuissl von Rein, Ekkehard (Hg.): *Wörterbuch Erwachsenenbildung*, 2. Aufl., Stuttgart 2010.
- 23 Nuissl von Rein, Ekkehard & Dollhausen, Karin: *Kulturen der Programmplanung*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 57/1, 2011, S. 119.

Für Demokratie und kulturelle Vielfalt

in der Bildungs- und Vermittlungsarbeit an Museen und Erinnerungsorten

Die demokratischen Grundlagen unserer Gesellschaft werden zunehmend infrage gestellt. Diskriminierende, rassistische und antidemokratische Einstellungen und Aktivitäten treffen Museen und Erinnerungsorte. Alle Museen, nicht nur Gedenkstätten oder Jüdische Museen, sind vor allem in ihrer Bildungs- und Vermittlungsarbeit der Einflussnahme ausgesetzt. Der Bundesverband Museumspädagogik e.V. und der AK Gedenkstättenpädagogik stehen für ein respektvolles Miteinander und einen solidarischen Zusammenhalt. Sie fordern Museen und Erinnerungsorte dazu auf, sich aktiv für eine offene und plurale Gesellschaft einzusetzen und Besucher*innen wie Mitarbeiter*innen in einer freiheitlich-demokratischen Haltung zu stärken. Damit verbunden ist ein dringender Appell an die Akteur*innen in Politik und Zivilgesellschaft, Museen als Orte demokratischer Aushandlungsprozesse zu stärken.

Gerade der »Kulturkampf von rechts« zielt darauf, Kulturgut und Institutionen zu vereinnahmen und zu instrumentalisieren. Er stellt sich einer kritischen Kultur- und Geschichtsbearbeitung sowie der Freiheit von Kunst und Wissenschaft entgegen. Die antidemokratischen Bestrebungen fordern Museen und Erinnerungsorte auf mehreren Ebenen heraus: So werden durch politische Einflussnahme und weitere Aktivitäten z.B. Ausstellungspläne, Themensetzungen sowie Budgets infrage gestellt. Zudem werden Zermürbungsprozesse gestartet und Ansprüche auf Plätze in Stiftungsräten erhoben. Selbst Angehörige der Institution sowie selbständig und ehrenamtlich tätige Vermittler*innen positionieren sich in der Bildungs- und Vermittlungsarbeit bisweilen mit rechtem oder parteipolitischem Gedankengut. Auch Besucher*innen äußern sich diskriminierend, Gruppierungen provozieren und stören bei gezielten Besuchen. Sie instrumentalisieren die Einrichtungen für ihre antidemokratischen Aktivitäten und Narrative, insbesondere in sozialen Medien. Zudem wird versucht, Mitarbeiter*innen durch Hassmails oder Drohungen einzuschüchtern.

Museen und Erinnerungsorte stehen mit ihrer Bildungs- und Vermittlungsarbeit in einer gesellschaftlichen Verantwortung. Durch eine kritische und multiperspektivische Auseinandersetzung mit (kultur-)historischen Inhalten gilt es, insbesondere die Urteilskompetenz der Besucher*innen zu fördern. Museen und Erinnerungsorte sind aufgefordert, Diskurse über Geschichtsbilder, kulturelle Identitäten und Zugehörigkeiten, über Menschenrechte und respektvolle Umgangsformen zu initiieren und produktiv zu gestalten. Sie legen ihrer Arbeit das Kontroversitätsgebot und das Prinzip der Überparteilichkeit zugrunde und leisten ihren Beitrag, das demokratische und plurale Zusammenleben zu stärken. Dieser Prozess schließt immer die Achtung der Menschenwürde und Menschenrechte sowie der demokratischen Grundwerte ein und muss seine Grenzen finden, wo dies nicht geschieht. Besonders

Gedenkstätten haben auch die Aufgabe, für die Würde historischer Opfer gegenüber Geschichtsrevisionismus einzutreten.

Wie kann dies gelingen und was ist hierzu notwendig?

- Die Bildungs- und Vermittlungsarbeit bedarf einer klaren Positionierung des eigenen Hauses für Demokratie und Menschenwürde. Notwendig ist eine transparente Rahmensetzung z.B. im Leitbild oder in der Besuchsordnung, die auch strukturelle und rechtliche Belange berücksichtigt.
- Vermittler*innen und andere Mitarbeiter*innen sind darin zu unterstützen, sich vorausschauend und präventiv die entsprechende Professionalität anzueignen und ihre Handlungssicherheit zu stärken. Hierzu gehört unter anderem die Kenntnis rechtlicher Befugnisse, aber auch ein gemeinsam abgestimmtes Vorgehen für den Fall konkreter Vorkommnisse.
- Im gesamten Haus gilt es, sich der eigenen Vorurteile und Privilegien bewusst zu werden und diskriminierungskritische Kompetenzen zu fördern. Gesellschaftliche Vielfalt ist auch in Museen zu leben, ein wichtiger Schritt ist die Diversität im Team.
- Durch Vernetzung und Austausch stärken Museen und Erinnerungsorte sich gegenseitig, externe Fachleute können durch professionelle Impulse und Beratung unterstützen. Sie arbeiten mit pluralen Parteien und zivilgesellschaftlichen Akteur*innen zusammen, die sich gegen Diskriminierung wenden oder Bündnisse hierzu bilden. Dazu zählen z.B. auch Beratungsstellen von Opfern rechter Gewalt und Vertretungen von Opfergruppen.

Museen und Erinnerungsorte stehen in der Pflicht, nicht nur zu reagieren, sondern aktiv zu handeln. Die Dimensionen sind vielfältig: Sie können beispielsweise Themen setzen, Diskurse transparent machen und die Stimmen vieler einbeziehen – mit Ausstellungen oder Objektpräsentationen ebenso wie in der personalen Vermittlung. Ihre Arbeit muss wissenschaftlichen und pädagogischen Maßgaben entsprechen und unabhängig von politischen Interessen und Einflussnahmen realisiert werden können.

Bundesverband Museumspädagogik e.V. und Arbeitskreis Gedenkstättenpädagogik, gez. August 2020

Vision. Bildungsort Museum

Bildung macht Bürger*innen mündig. Sie spielt für Demokratie und gesellschaftliche Stabilität eine zentrale Rolle. Museen leisten als Bildungsakteur*innen einen Beitrag zum sozialen Zusammenhalt, sind Orte der Selbstbildung und der öffentlichen Debatte. Der Deutsche Museumsbund e.V. und der Bundesverband Museumspädagogik e.V. stehen dafür ein, dass die Museen zukünftig ihr volles Potenzial entfalten. Dies bedeutet:

Museen sind relevante Bildungsorte und übernehmen Bildungsverantwortung für die Gesellschaft der Gegenwart und der Zukunft. Museen schaffen mit ihren Objekten, Themen und Angeboten unterschiedliche Zugänge zu Kultur, Wissenschaft und Bildung, analog und digital. Museen legen einen breiten Bildungsbegriff zugrunde, der Unterhaltung und Freude ebenso wie Kritik in der Auseinandersetzung mit Kulturgut und Wissenschaft umfasst. Museen ermöglichen und berücksichtigen dabei verschiedene Perspektiven.

Sie reflektieren diese Rolle und beteiligen sich auf Grundlage ihrer Sammlungen, Forschungen und Ausstellungen aktiv an aktuellen gesellschaftlichen Diskursen. Sie bieten Raum für die Diskussion von Werten, für Begegnungen, Partizipation und Aushandlungsprozesse. So wirken Museen in die Gesellschaft und die Gesellschaft in die Museen hinein.

Die Museen verpflichten sich zu folgenden Grundsätzen:

Museen kennen und fördern die Diversität ihrer Besucher*innen.

Museen richten sich an den unterschiedlichen Voraussetzungen und Bedürfnissen, Motivationen und Erwartungen des Publikums aus. Sie erkennen und beseitigen sichtbare und unsichtbare Barrieren und schaffen eine Atmosphäre des Willkommens und Wohlfühlens. Sie nutzen ihr Wissen über (Nicht-)Besucher*innen, um die Öffentlichkeit in ihrer gesamten Breite zu gewinnen und einzubinden.

Das Publikum gestaltet Museen mit.

Museen befördern aktiv Austausch und Beteiligung, indem sie ihre Arbeitsprozesse offen gestalten. Das Publikum erlebt Museen als Orte eigener Repräsentation und Zugehörigkeit. Es wirkt an relevanten Arbeitsbereichen sichtbar und spürbar mit.

Museen kooperieren und agieren vernetzt.

Sie initiieren Kontakte, arbeiten eng mit anderen Akteur*innen aus Bildung, Kultur und Wissenschaft sowie Zivilgesellschaft zusammen – innerhalb und außerhalb des eigenen Hauses. Museen setzen auf inhaltliche Mitbestimmung und Teilhabe von Interessengruppen, handeln nachhaltig in Netzwerken und mit Respekt vor ehrenamtlichem Engagement.

Bildung und Vermittlung stehen im Mittelpunkt der lernenden Organisation.

Museen begreifen Bildung und Vermittlung als elementare Aufgabe der gesamten Institution, die sich beständig fortentwickelt. Sie arbeiten in flachen Hierarchien, mit hoher struktureller Flexibilität und in divers ausgerichteten Teams. Führung, Management und Team setzen auf Transparenz, konstruktiven Umgang mit Fehlern, Qualitätsentwicklung und wertschätzende Kommunikation. Fort- und Weiterbildung der Mitarbeiter*innen gehören zum Standard.

Als Bildungsorte der Zukunft brauchen Museen das klare Bekenntnis von Politik, Zivilgesellschaft und Trägern zu ihrer kultur- und bildungspolitischen Relevanz. Sie benötigen dauerhaft personelle, räumliche und finanzielle Ressourcen, die sie eigenverantwortlich, nachhaltig und effizient bewirtschaften.

Mit ihren Aktivitäten unterstützen der Bundesverband Museumspädagogik e.V. und der Deutsche Museumsbund e.V. Museen bei der Umsetzung dieser Grundsätze und vertreten ihre Interessen als Bildungsorte. Beide Verbände haben diese Vision gemeinsam erarbeitet.

Prof. Dr. Eckart Köhne
Präsident Deutscher Museumsbund e.V.

Dr. Elke Kollar
1. Vorsitzende Bundesverband Museumspädagogik e.V.



HTWK

Hochschule für Technik,
Wirtschaft und Kultur Leipzig

Master of Arts

MUSEUMSPÄDAGOGIK BILDUNG UND VERMITTLUNG IM MUSEUM

in Leipzig studieren

- » anwendungsorientiert durch die enge Verzahnung von Theorie und Praxis
- » fundierte sowie aktuelle museumspädagogische und museologische Ansätze, Konzepte und Formate
- » interdisziplinärer Austausch und intensive Vernetzung mit Museen aller Gattungen
- » Zusammenarbeit mit dem Bundesverband Museumspädagogik e.V. und der Bundesakademie für Kulturelle Bildung Wolfenbüttel
- » kleine Seminargruppen, individuelle Betreuung und Beratung

Mehr Informationen und Bewerbung:
www.htwk-leipzig.de/mpm



© TECHNOSIUM, Illustration Schüler+Partner

Werden Sie Mitglied! Werben Sie Mitglieder!

Eine Mitgliedschaft im Bundesverband
Museumspädagogik e.V. lohnt sich:

Mitgliedern stehen Tagungen, Fortbildungen
und Workshops des Bundesverbandes und
der regionalen Verbände offen.

Sie erhalten kostenfrei die Fach-
zeitschrift *Standbein Spielbein*,
den monatlichen Newsletter und
Infos über Veranstaltungen im
In- und Ausland.

Zudem gewährt eine ganze Reihe
von Museen unseren Mitgliedern
freien Eintritt.



Der Bundesverband Museumspädagogik e.V. (BVMP) vertritt, bündelt und koordiniert die Kompetenzen von bundesweit über 1000 Museumspädagog*innen. Er fördert fachlichen Austausch, Vernetzungen und Kooperationen sowie Veröffentlichungen und Projekte, die den Bereich Bildung und Vermittlung betreffen. Profitieren Sie von unserem gemeinsamen Netzwerk!

Den Mitgliedsantrag finden Sie auf unserer Webseite:
www.museumspaedagogik.org/bundesverband/mitgliedschaft/

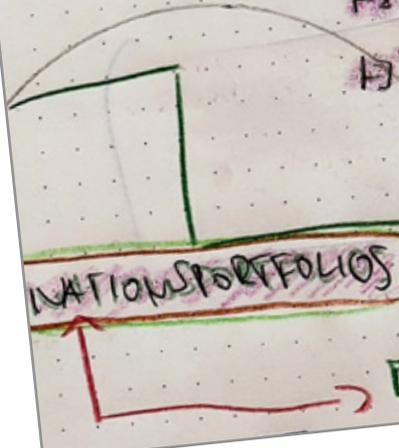
ÜBERNAHME VON SPIELTECHNIKEN
KONTEXTE"
ENTWICKLUNG KONTEXTBEZOGENE
ERFAHRUNGSRÄUME **MUSEUM**

→ "ENTWICKLUNG" → AKTIVE
"KONTEXT BEZOGEN" → WE
→ LEIT
REF

"MULTIOPTIONAL" → VER
DER
ERB
DER

PROZESS

"ERFAHRUNGSRÄUME" → E
→ F
→ F



NATIONSPORTFOLIOS

↑ →