

Standbein

Spielbein

Museumspädagogik aktuell | 1 2025

Klassentreffen 123

Schule und Museum im Dialog



BUNDESVERBAND
MUSEUMSPÄDAGOGIK e.V.

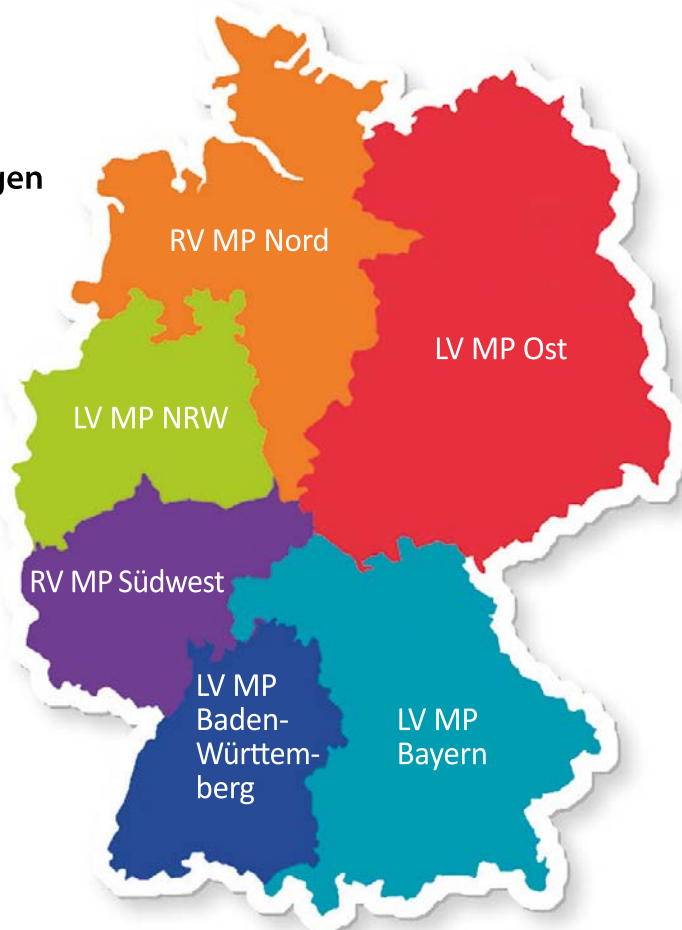
Werden Sie Mitglied! Werben Sie Mitglieder!

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

Mitgliedern stehen Tagungen, Fortbildungen
und Workshops des Bundesverbands 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 1 000 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/

Klassentreffen

Schule und Museum im Dialog



Elke Kollar, 1. Vorsitzende
des Bundesverbands
Museumpädagogik e.V.

Schule und Museum – ein alter Hut? Keineswegs, wie die Jahrestagung des Bundesverbands Museumpädagogik *Klassentreffen. Schule und Museum im Dialog* im Oktober 2024 in München zeigte. Gemeinsam diskutierten über 200 Teilnehmende, wie sich zukunftsgerichtete Bildung für Kinder und Jugendliche im Zusammenspiel der beiden Institutionen konstruktiv gestalten lässt.

Im Vordergrund standen dabei vor allem die Bedürfnisse und Interessen der Kinder und Jugendlichen selbst. Es ging um Teilhabe(un)gerechtigkeiten und Chancen(un)gleichheiten, um Möglichkeiten der Mitgestaltung von Kindern und Jugendlichen sowie um Futures Literacy, um notwendige Kompetenzen für den Umgang mit heute und später. Was müssen wir in den Institutionen über Bord werfen und neu lernen, welche Kompetenzen und Erfahrungen können wir nutzen, um Bildungs- und Vermittlungsformate zielführender zu gestalten, um kulturelle Teilhabe zu stärken? Die vorliegende Ausgabe von *Standbein Spielbein* dokumentiert die Keynotes der Tagung mit ihren Perspektiven aus Schule, Bildungsforschung und Museum und stellt verschiedene Beiträge der Praxis-Panels vor.

Unser großer Dank gilt dem Museumpädagogischen Zentrum (MPZ) in München und dem Landesverband Museumpädagogik Bayern e.V. als wunderbaren Kooperationspartnern, der Landesstelle für die nichtstaatlichen Museen in Bayern sowie dem Freundeskreis des Museumpädagogischen Zentrums e.V. für ihre Unterstützung und der Landeshauptstadt München für die Einladung zum Empfang. Insbesondere aber danken wir einmal mehr all den Kolleg*innen, die durch ihre Mitwirkung in der Vorbereitung bzw. ihre aktive Teilnahme die Tagung erst möglich gemacht haben.

Passend zur Jahrestagung hat die Fachgruppe Kinder und Jugendliche eine Handreichung entwickelt, die wertvolle Tipps zur Entwicklung eines Kinderschutzkonzepts bietet (online verfügbar unter: www.museumspaedagogik.org/fachgruppen/kinder-und-jugendliche-im-museum).

Auch aus dem Verband gibt es Neues zu berichten: Bei der Mitgliederversammlung im Dezember 2024 standen turnusmäßig Vorstandswahlen an. Dabei hat sich die Zusammensetzung und die Rollenverteilung im Kernvorstand geändert: 1. Vorsitz Dr. Elke Kollar, 2. Vorsitz Miriam Rouenhoff, Schriftführung Julia Müller, Kasse Christine Schmid-Egger. Wir freuen uns auf die Zusammenarbeit mit Julia Müller und danken Dr. Matthias Hamann für sein langjähriges Engagement als 2. Vorsitz – und wünschen ihm in seiner neuen Funktion als Direktor des Kölner Stadtmuseums weiter alles Gute!

Zudem begann das Jahr 2025 leider mit einem Abschied: Wir trauern um Cornelia Brüninghaus-Knubel, die im Dezember 2024 verstarb. Sie hat über Jahrzehnte hinweg unschätzbare Leistungen für die Museumpädagogik insgesamt und für den BVMP im Speziellen erbracht.



9

THEMA



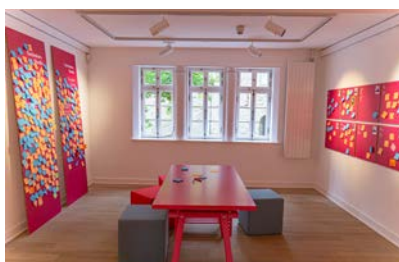
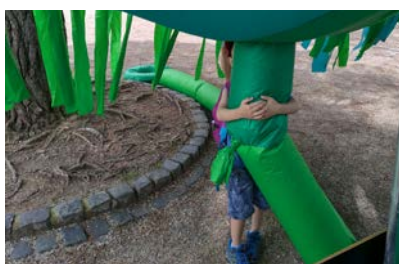
- 6 **E. Kollar/ M. Rouenhoff/ C. Rupprecht**, Klassentreffen.
Schule und Museum
- 9 **Helmut Klemm**, Eichendorffschule – eine Ganztagschule
als zeitgemäßer Bildungs- und Kulturort
- 16 **Jannis Burkhard**, Soziale Herkunft und Bildungsungleichheit
- 21 **Doris Lewalter**, Das Zusammenspiel von Schule und Museum
- 27 **Joachim Gerking**, Kulturelle Bildung an Schulen und in Museen
in einer Kultur der Digitalität
- 33 **Interview Tom Braun**, Zwischen Zukunftstraum
und Realitätsschock
- 39 **Sulca Ariza**, Transformative Bildung aus einer machtkritischen
und emanzipatorischen Perspektive
- 45 **Dina Koper**, New Perceptions – Das Jugendkuratorium
der Kunsthalle Bremen
- 47 **Antje Borrmann/ Stefanie Schuster**, Ein neues Angebot bei den
Staatlichen Schlössern, Burgen und Gärten Sachsen
- 50 **Gesa Büchert**, Museum als ein Schwerpunkt schulischer Bildung
- 53 **Stephanie Sonntag**, Jugend kuratiert: Susanna & Du
- 56 **A. Moormann/ C. Pauli/ Ch. Verleih/ A. Faber**,
Museum in der Schule
- 60 **Jaqueline Seidel**, Hygiene-Museum unterwegs in der Schule
- 64 **Kirsten Storz/ Susanne Theil**, Die Factory des Museums Brandhorst

AUS DER PRAXIS

- 68 **Sandra Potsch/ Jona Wentzler**, Museum beginnt vor der Tür
- 74 **Lena Sistig/ Kristine Preuß**, Mit der Waldseele in die Stadt
- 80 **Niko Gäb/ Fiona Sprack**, Selbstbestimmung durch kreative Praxis
- 87 **Kristin Schrimpf**, Siegen. Fremde? Heimat?

AUS DER FORSCHUNG

- 92 **Katrin Hille**, Die Psychologie des »guten« Exponats
- 99 **Rezensionen**



Impressum

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

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

Chefredaktion: Romy Steinmeier
Eidelstedter Weg 63a
D-20255 Hamburg
E-Mail: romy.steinmeier@gmx.de
Redaktioneller Beirat:
Heike Herber-Fries
und Dr. Gesa Büchert
Themenredaktion:
Katrin Thürnagel, Linda Wolters,
Beate Lohner und Doris Hefner
Redaktion Forschung:
Dr. Inga Specht

Gestaltung:
typografik, Michael Schulz, Hamburg
Druck: MOD Offsetdruck GmbH, Dassow

Erscheinungsweise:
2x jährlich; Jahresabo 27,- €/
Ausland 30,- €;
Einzelheft 15,- €/ Ausland 16,- €
Für Mitglieder des Bundesverbands
Museumspädagogik e.V. ist der Bezug
der Zeitschrift im Mitgliedsbeitrag
enthalten.

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 November 2025.
Redaktions- und Anzeigenschluss
ist der 15. August 2025.

Umschlagfoto:
Das Jugendkuratorium bei der
Ausstellungseröffnung *Generation**,
Jugend trotz(t) Krise, 2023

Foto: Nicole Benewaah

Druckprodukt mit finanziellem
Klimabeitrag
ClimatePartner.com/15810-2504-1001



Klassentreffen. Schule und Museum im Dialog

Elke Kollar/ Miriam Rouenhoff/ Carola Rupprecht

Die Zusammenarbeit mit Schulen gehört für Museen zum Kerngeschäft. In den letzten Jahren sind jedoch andere Themen in den Fokus museumspolitischer Debatten gerückt. Es ist Zeit, wieder einmal genauer hinzuschauen. Denn die Anforderungen an Bildung verändern sich ebenso rasant wie die Bedingungen, unter denen Schüler*innen lernen und leben. Nicht nur Schulen sind gefordert, auf die besorgniserregenden Ergebnisse der PISA-Studien und die wachsenden Bildungsungleichheiten zu reagieren. Die BVMP-Jahrestagung 2024 diskutierte deshalb in München, wie eine zukunftsorientierte Bildung im Zusammenspiel von Schule und Museum gestaltet werden kann.

Für Akteur*innen der Kulturellen Bildung scheint vor allem ein Argument zentral zu sein, wenn über die Bedeutung der Zusammenarbeit mit Schulen reflektiert wird: Es geht darum, kulturelle Teilhabe zu ermöglichen.¹ Die Institution Schule wird vielfach als Schlüssel betrachtet, um alle Kinder und Jugendlichen zu erreichen. Die Ausrichtung an der Schule wird zur Strategie. Das 2. *Jugend-KulturBarometer*² machte hier (zunächst) Mut. Es wies nach, dass kulturelle Teilhabemöglichkeiten vor allem durch Kooperationen von Schulen und außerschulischen Partner*innen erweitert werden. Doch zeigt ein genauer Blick, dass die schulische Kulturvermittlung auch kontraproduktive Effekte auf die kulturelle Interessensbildung Jugendlicher haben kann.³ Erleben Kinder und Jugendliche Museen ausschließlich im Rahmen schulischer Veranstaltungen, bedeutet dies längst nicht, dass sie diese selbstverständlich als Orte für Freizeitgestaltung und lebenslanges Lernen für sich erschließen. Schlussfolgerungen aus diesen Befunden lassen sich dabei nicht auf eine*n Partner*in reduzieren. So steht der Anspruch an Schulen oft per se in Kontrast zu ihren Schwächen (z.B. der Reproduktion soziokultureller Ungleichheiten). Andererseits wird hinterfragt, wie ausgerechnet eine eher mittelstandsausgerichtete Kulturelle Bildung schulbildungsferne Milieus erreichen soll.

So wichtig diese Diskussionen sind, scheinen sie uns doch stark institutionell und wenig subjektorientiert ausgerichtet. Wenn Museen attraktive Orte sein wollen, die von Kindern und Jugendlichen auch in ihrer Freizeit besucht werden, müssen die Einrichtungen stärker deren Interessen mitdenken – nicht erst in den Bildungsprogrammen, sondern schon bei der Wahl der Ausstellungsthemen, bei Gestaltung und Kommunikation. Und dazu gehört auch, dass Museen für junge Menschen nicht allzu sehr mit Bildung assoziiert werden und sie sich dort offen einbringen können.⁴

Was braucht ein konstruktives Zusammenspiel im Sinne einer Ausrichtung an der Bildung von Kindern und Jugendlichen? Was brauchen die Institutionen?

- ... ein grundlegendes Verständnis dafür, dass kulturelle Teilhabe nicht nur Aufgabe und Ziel von Institutionen, sondern immer auch Teil der UN-Kinderrechts-



Flyer der Jahrestagung
2024

Foto: BVMP

- konvention ist und damit einer stärkeren Subjekt-orientierung bedarf;
- ... offene und verlässliche Formen der Zusammen- arbeit, ohne einander wechselseitig zu funktiona- lisieren;
- ... mehr Verankerung von Kultureller Bildung in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften und pädä- gogischen Fachkräften sowie mehr evidenzbasier- tes Wissen um Kulturelle Bildung;⁵
- ... für die Kulturelle Bildung eine institutionalisierte Sicherheit sowie nachhaltige und verlässliche Strukturen in Kultureinrichtungen, in der Kinder- und Jugendarbeit, in Kindertageseinrichtungen und in Schulen – und in ihrem Zusammenspiel.⁶

Vor diesem Hintergrund richtete sich die Tagung *Klassentreffen. Schule und Museum im Dialog* unter anderem an folgenden Fragestellungen aus: Was interessiert Kinder und Jugendliche sowie Schulen an Museen, was brauchen sie? Wie können Schule und Museum voneinander profitieren? Wie können sie ihren eigenen Raum weiter öffnen für die Belange von anderen – und wie weit sind sie dabei bereit zu gehen? In den Tagungs- vorbereitungen zeigten sich dabei viele Herausforde- rungen: Nicht zuletzt sind Schule und Bildung stark von regionalen Strukturen geprägt, die ihre individu- ellen Ausprägungen nicht nur in verschiedenen länd- lichen und städtischen Räumen, sondern auch in der Verfasstheit der Bundesländer erfahren. Die Tagung orientierte sich deshalb an übergreifenden Ansätzen und pendelte in bewährter Weise zwischen Theorie und Praxis.

Für das Museumspädagogische Zentrum (MPZ) bot die Tagung als Kooperationspartner vor Ort Gelegenheit, eines seiner Kernthe- men bundesweit zu diskutieren. Bereits für seine Gründung im Jahr 1973 bildete die Zusammenarbeit von Schule und Museum den Ausgangspunkt. Heute ste- hen neben der Ausrichtung an Fachlehrplänen vor allem breitere Zielstellungen im Fokus. So ist das MPZ beispielsweise Bildungspartner für Bildung für nachhaltige Entwicklung, setzte 2024 eine neue Reihe zu Demokratieförderung für Schulen in Museen auf und bietet eine eigene Qualifizierungsreihe für Lehrkräfte an.

Die folgenden Beiträge dokumentieren zunächst die Keynotes der Tagung, die unter den Titeln *Schule und Museum – wo stehen wir?* und *Schule und Museum – wie geht's weiter?* die Perspektiven von Schule, Bildungsforschung und Museum ver- knüpften (Beiträge von H. Klemm, J. Burkhard, D. Lewalter, J. Gerking, T. Braun und S. Ariza). Im Anschluss werden verschiedene Beiträge der Praxis-Panels (D. Koper, A. Borrmann/ S. Schuster, G. Büchert, S. Sonntag, A. Moormann/ C. Pauli/ C. Ver- leih/ A. Faber und J. Seidel) und einer Exkursion ins Museum Brandhorst (K. Storz/ S. Theil) vorgestellt.



Dr. Elke Kollar
kollar@museumspaedagogik.org

Elke Kollar ist Direktorin des Museumspädagogischen Zentrums (MPZ) München. 2019-22 Abteilungsleiterin Kommunikation und Referatsleiterin Kulturvermittlung am Badischen Landesmuseum Karlsruhe. 2010-19 Referentin für Kulturvermittlung an der Klassik Stiftung Weimar. Lehraufträge an (Fach-)Hochschulen, erste Vorsitzende des Bundesverbands Museumspädagogik e.V.

Miriam Rouenhoff
rouenhoff@museumspaedagogik.org

Miriam Rouenhoff ist verantwortlich für die Kulturelle Bildung am Museum und Forum Schloss Homburg und im Kulturstadamt des Oberbergischen Kreises. Zuvor war sie im Projekt Pilot Inklusion an der Bundeskunsthalle in Bonn und in der Vermittlung an verschiedenen Museen tätig. Sie ist zweite Vorsitzende des Bundesverbands Museumspädagogik e.V.



Dr. Carola Rupprecht
rupprecht@museumspaedagogik.org

Carola Rupprecht leitet seit 2012 die Abteilung für Bildung und Vermittlung am Deutschen Hygiene-Museum Dresden, zu der auch der Bereich Outreach gehört. Sie promovierte zum Thema Museumspädagogik und Fremdsprachendidaktik an der FU Berlin und entwickelte zahlreiche Bildungsprojekte in unterschiedlichen Museen. Seit 2020 ist sie eine der Sprecher*innen der Fachgruppe Bildung für nachhaltige Entwicklung des BVMP e.V.



- 1 In den folgenden Ausführungen stützen wir uns auf Untersuchungen von Kerstin Hübner, die in einer Metaperspektive Beiträge der Plattform *kubi-online* untersucht hat. Vgl. Hübner, Kerstin: *Bildungsort Schule: Spannungsfelder für Kulturelle Bildung*. In: Kulturelle Bildung online (2024); <https://kubi-online.de/artikel/bildungsort-schule-spannungsfelder-kulturelle-bildung> [02.11.2024].
- 2 Vgl. Keuchel, Susanne & Larue, Dominic: *Das 2. Jugend-KulturBarometer. Zwischen Xavier Naidoo und Stefan Raab*. Köln 2012.
- 3 Ähnliche Ergebnisse zeigen sich auch für den Ganzttag: Der Zugang zu Kultureller Bildung allein verändert nicht die Bildungsteilhabe insgesamt bzw. strukturelle Bildungsungleichheiten. Vgl. Arnoldt, Bettina & Züchner, Ivo: *Kooperationsbeziehungen von Ganztagschulen mit außerschulischen Trägern*. In: Bollweg Petra u.a. (Hg): *Handbuch Ganztagsbildung*. Wiesbaden 2020, S. 1085-1098.
- 4 Hilfreich mag hierbei ein Blick auf die Bedingungen sein, unter denen Schüler*innen heute leben und lernen, wie ihn etwa die 19. Shell-Jugendstudie *Pragmatisch zwischen Verdrossenheit und gelebter Vielfalt* bietet; vgl. <https://shell.de/ueber-uns/initiativen/shell-jugendstudie.html> [02.11.2024].
- 5 Siehe hierzu das Positionspapier des Bildungspolitischen Forums 2023 des Leibniz-Forschungsnetzwerks Bildungspotenziale (LERN) zum Thema *Außerschulische und informelle Lernorte für Kinder und Jugendliche*; https://leibniz-bildung.de/wp-content/uploads/2021/07/BPF_Positionspapier_Gesamt_FINAL_20230920.pdf [02.11.2024].
- 6 Siehe hierzu Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Kulturellen Kinder- und Jugendbildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.02.2007 i.d.F. vom 06.12.2022); https://kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_02_01-Empfehlung-Jugendbildung.pdf [02.11.2024].

Eichendorffschule

Eine Ganztagsschule als zeitgemäßer Bildungs- und Kulturort

Helmut Klemm

An der bayerischen Eichendorffschule in Erlangen lernen über 400 Kinder und Jugendliche im Alter von elf bis siebzehn Jahren. Viele stammen aus sozial benachteiligten Verhältnissen. Die Mittelschule entwickelt zielstrebig ihren Unterricht weiter, um den Lernenden einen erfolgreichen Bildungsweg zu ermöglichen. Und sie entfaltet Potenziale durch Kulturelle Bildung. Durch ihr erfolgreiches Bildungskonzept konnte sie 2023 den Deutschen Schulpreis gewinnen. Ein Jurymitglied sprach dabei von einem »Gamechanger«: Die Eichendorffschule verändere das Leben der jungen Menschen zum Positiven.

Ein Erlebnis mit Folgen

Es war ein prägendes Erlebnis. Zwei Väter von Grundschulkindern tauschten sich vor einem Informationsabend zum Übertritt nach der vierten Klasse über die Schullaufbahnen ihrer Kinder aus. »Was bleibt dir anderes übrig! Dann musst du dein Kind auf diese Assi-Schule schicken.« Gemeint war die Eichendorffschule in Erlangen. Der Satz, gesprochen im Herbst 2009, war keine Einzelmeinung. Er brachte das bayerische Übertrittsverfahren am Ende der vierjährigen Grundschulzeit auf den Punkt: Die Selektion von Zehnjährigen auf der Grundlage des »Grundschulabiturs« sowie das eingeschränkte Mitspracherecht von Erziehungsberechtigten, wenn es um die schulische Zukunft ihrer Kinder geht. Der Satz machte auch deutlich, was viele Eltern aus der Siemens- und Universitätsstadt mit ihren 120 000 Einwohner*innen und sechs Gymnasien von Mittelschulen hielten. Und wie viele die Eichendorffschule als »Restschule« und schulische Sackgasse für ihr Kind betrachteten.

Ausgelöst durch dieses Erlebnis verfolgt die Leitung der Eichendorffschule seitdem das Ziel, dass Schüler*innen, Eltern und Lehrkräfte in einem neuen Licht wahrgenommen werden und sich selbst als selbstbewusst und kompetent erleben. Seit 2009 wurde angestrebt, den Ungerechtigkeiten im bayerischen Schulsystem entgegenzuwirken. Obwohl eine direkte Veränderung des Systems nicht möglich war, lag der Fokus darauf, die Rahmenbedingungen an der Eichendorffschule gerechter zu gestalten. Dies erforderte ein kreatives, mutiges und flexibles Handeln seitens des gesamten Teams.

2019 wurde die Schule für den Deutschen Schulpreis nominiert. 2023 gewann sie den mit 100 000 Euro dotierten Hauptpreis. Seitdem sind Hunderte von Interessierten nach Erlangen gepilgert, Seminare und Kollegien, Schulaufsichtsbeamt*innen und Bildungspolitiker*innen. Warum sie kommen und was sie an Erkenntnissen mitnehmen, wird hier erläutert.

Ganztagsschule als notwendige Voraussetzung

In Halbtagschulen reichert man Halbwissen an, das über Hausaufgaben geübt und konsolidiert werden soll. Aber bei den Kindern und Jugendlichen der Eichendorffschule funktioniert das nicht. 70 Prozent können eine Migrationsgeschichte erzählen und 35 Prozent leben in ärmeren Verhältnissen. Eltern können häufig nicht helfen, und die Wohnverhältnisse sind zu oft nicht förderlich. Wir sagen: Hausaufgaben sind Hausfriedensbruch. Alles schulische Lernen muss in der Schule stattfinden, im Unterricht und in der individuellen Lernzeit. Und wir wollen nicht nur ein Bildungs-ort sein, sondern unseren Schüler*innen auch kulturelle Angebote machen. Das geschieht in den fünf sogenannten Schulen und mehr als 25 Arbeitsgemeinschaften des Campus der Eichendorffschule. Wir sind seit 2015 eine rhythmisierte Ganztags-schule und verstehen uns als zeitgemäßen Bildungs- und Kulturort, im aktuellen Schuljahr 2024/25 für 409 Heranwachsende in 18 Klassen.

Vier Bildungsprinzipien

Die Ganztagschule bietet uns den organisatorischen Rahmen für ein dringend benötigtes Mehr an Zeit. Innerhalb des ganztägigen Angebots setzen wir unsere vier Bildungsprinzipien um: »Wissen neu lernen«, »Potenziale entfalten«, »Verantwortung übernehmen und Herausforderungen meistern« sowie »Zusammen leben«. Es geht nicht nur um mehr Zeit, es geht auch und zuvorderst um mehr Qualität. Auf unserer Homepage haben wir unsere vier Bildungsprinzipien mit kurzen Texten und kurzweiligen Videos eingängig beschrieben.¹

Selbstorganisiertes und eigenverantwortliches Lernen

Die Schüler*innen der Eichendorffschule lernen zunehmend eigenverantwortlich und selbstorganisiert, im »Raum der Mathematik«, in den Lernbüros für Deutsch, Mathematik und Englisch sowie beim projektorientierten Lernen. Die Lehrkräfte öffnen den Unterricht und machen Lernende zum Subjekt ihres Lernens. Sie stellen das differenzierte Lernmaterial zur Verfügung, entwickeln die notwendigen pädagogischen und organisatorischen Leitplanken, unterstützen die Kinder und Jugendlichen beim Lernen, erklären ihnen Lerninhalte und leiten sie bei Bedarf an. Mit materialgeleiteten und adaptiven Unterrichtskonzepten begegnet die Eichendorffschule den Herausforderungen ihrer heterogenen Schülerschaft und trägt der Tatsache Rechnung, dass Lernen ein individueller Vorgang ist.

Raum der Mathematik

Das gesamte mathematische Lernen der Fünft- und Sechstklässler*innen findet im »Raum der Mathematik« statt. Hier sind die drei Gelingensfaktoren für geöffneten Unterricht sehr ausgeprägt berücksichtigt. Das Lernmaterial ist dreifach differenziert und lehnt sich an Montessori an. In einer vorbereiteten Umgebung werden den Kindern verschiedene Zugänge zu den mathematischen Phänomenen angeboten. Man ermöglicht ihnen, über den Lernpfad eigene Entscheidungen über den Weg, die Intensität und Dauer ihres Lernens zu treffen. Die pädagogischen und organisa-

*Raum der Mathematik:
mehr Eigenverant-
wortung, mehr Selbst-
organisation*

Foto: Vera Loitzsch



torischen Leitplanken setzen klare Grenzen und bieten dennoch individuelle Spielräume. Hierzu zählen zum Beispiel die Dokumentation im Logbuch, der Lerndialog am IN-Tisch, der ritualisierte Beginn mit einer thematischen Kopfrechenübung, die obligatorische Reflexion des individuellen und gemeinsamen Lernens sowie das regelmäßige, lernförderliche Feedback. Sie geben den Kindern Klarheit und Sicherheit. Lernstandserhebungen identifizieren mathematische Stärken und Schwächen. In der wöchentlichen, individuellen Lernzeit können Schüler*innen zusätzlich zum Lernen im »Raum der Mathematik« die für sie passenden Aufgaben bearbeiten.

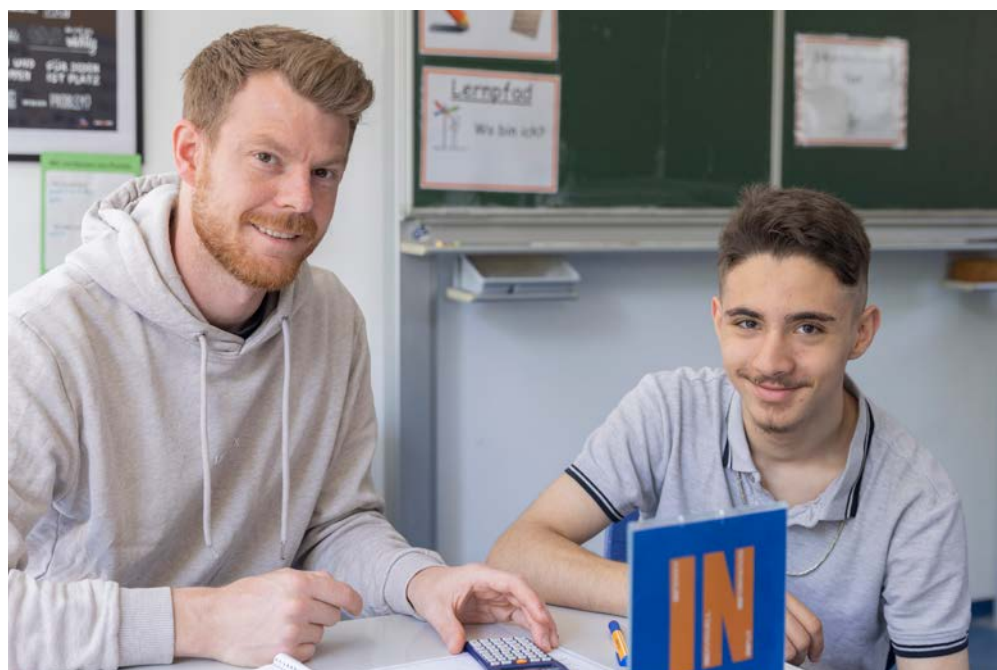
Die Arbeit im »Raum der Mathematik« hat sich über die Jahre weiterentwickelt und verfeinert. Es zeigen sich zwei sehr positive Effekte: Die Haltung der Fünft- und Sechstklässler*innen zum Fach dreht sich bei den meisten um 180 Grad. In der Grundschule war es ihr Frustfach. »Ich kann Mathe nicht« war eine gängige Einstellung. Nach wenigen Wochen im »Raum der Mathematik« wird Mathematik bei vielen zum Lieblingsfach. Und die Leistungen verbessern sich, nicht nur die subjektiven Jahresfortgangsnoten, sondern auch die Leistungen beim bayernweiten Jahrgangsstufentest Mathematik der 6. Klassen. Eichendorff-Schüler*innen schneiden in der Summe besser ab als der landesweite Durchschnitt. Selbst Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die lernzieldifferent und gesondert beschult werden sollten, können im »Raum der Mathematik« individuell lernen, integriert in die Klassengemeinschaft und dennoch nach ihren Möglichkeiten.

Lernbüroarbeit

Von der siebten bis zur zehnten Klasse lernen Schüler*innen die Basiskompetenzen in Deutsch, Mathematik und Englisch in Lernbüros. Die Lernbüroarbeit ist klassenübergreifend organisiert und umfasst zehn Stunden pro Woche für die Klassen sieben bis neun (Mathematik vier Stunden, Deutsch vier Stunden und Englisch zwei

*Lernbüro: Das Lernen
begleiten*

Foto: Vera Loitzsch



Stunden). Für die zehnten Klassen sind es 13 Stunden pro Woche. Zur Lernbüroarbeit im Fach Englisch werden zwei Stunden Basisunterricht angeboten. Aussprache oder Dialogschulung lassen sich in einem zusammenwirkenden Fremdsprachenunterricht wirksamer vermitteln.

Für jede Jahrgangsstufe, bestehend aus drei Klassen, stehen drei Lernbüros in vier Räumen zur Verfügung (Mathematik, Deutsch, Englisch und ein gemischtes Lernbüro Deutsch/ Mathematik). Die Räume sind grundsätzlich doppelt besetzt: eine hohe Investition an Zusatzstunden! Die rund 60 Schüler*innen pro Jahrgang verteilen sich gleichmäßig auf die vier Räume und werden von Pädagog*innen angeleitet, instruiert, unterstützt und begleitet. Die Lernenden tragen freitags ihren Lernbürobefuch für die folgende Woche in einen ausgehängten Lernbüroplaner ein. Sie entscheiden grundsätzlich selbst, welches Lernbüro sie besuchen. Die Lernbürolehrkräfte achten auf einen ausgewogenen Besuch der Lernbüros. Über das Logbuch organisieren die Jugendlichen die Lernbüroarbeit weitgehend selbst. Sie tragen das Fach, den Baustein und die Anzahl der angedachten Besuche in den Lernbausteinplaner ein. Sie werden dabei von den Lernbürolehrkräften unterstützt.

Die Jugendlichen arbeiten in ihrem Tempo, individuelle Abweichungen bei der Anzahl der Lernbürobefuche sind in einem vernünftigen Rahmen möglich. Zur Überwindung einer Lernhürde holen sich die Jugendlichen Hilfe bei Mitschüler*innen oder wenden sich an Pädagog*innen am IN-Tisch. Nach Abschluss des Bausteins führen die Jugendlichen einen Lerndialog mit der Lernbürolehrkraft und weisen ihren Lernstand nach. Anschließend legen sie ihren individuellen Termin für einen Leistungsnachweis fest.

Digitale Lernbausteine in der Lernbüroarbeit

Die Lerninhalte in den drei Kernfächern sind in digitalen Lernbausteinen zusammengefasst, die das eigenverantwortliche Lernen mithilfe von iPads ermöglichen.

Sie sind dreifach differenziert und orientieren sich an den drei Abschlüssen der bayerischen Mittelschule.² Schüler*innen müssen nicht auf verschiedene Klassenarten aufgeteilt werden auf der Grundlage von Notendurchschnitten. Sie können gemeinsam lernen. Ein Wechsel der Niveaustufen und damit der Abschlüsse ist damit leichter möglich (horizontale Flexibilität). Forciert durch den Distanzunterricht während der Pandemie wurden alle Lernbausteine digitalisiert. Sie sind auf einer schulinternen Lern-App zu jeder Zeit und an jedem Ort abrufbar. Das eröffnet weitreichende Möglichkeiten bei Praktika, längeren Auslandsaufenthalten, freiwilligen Vertiefungen in den Ferien oder Schuldistanz. Zudem lässt sich das neunte Schuljahr auf zwei Jahre strecken. Ohne Wiederholungen werden Inhalte intensiver gelernt, Abschlüsse sicherer erreicht und die Berufsreife gestärkt (vertikale Flexibilität).

Deutlich mehr Mittlere-Reife-Abschlüsse

Der mittlere Schulabschluss ist seit Einführung der Lernbüroarbeit mit Abstand der Regelabschluss an der Eichendorffschule, obwohl sie keine Sekundarschule I ist. »Doch vor allem ist sie ein Gamechanger für ihre Schüler*innen, die im wahrsten Sinne eine neue Chance für ihren Schulabschluss und ihren beruflichen Lebensweg erhalten.«³

Ganzheitliche Potenziale entfalten

So wichtig Ergebnisse sind, wir dürfen die Potenzialentfaltung nicht vernachlässigen. Unsere Kinder und Jugendlichen bringen so viel mehr mit als nur Defizite in Mathematik oder Deutsch. Es gibt zwei maßgebliche Orte der Potenzialentfaltung: die bereits eingangs erwähnten Schulen und mehr als 25 Arbeitsgemeinschaften des Campus der Eichendorffschule.

KICKFAIR: *Wir machen unsere eigenen Regeln*
Foto: Vera Loitzsch



Die fünf Schulen der Eichendorffschule sind: »Ackerschule«, »KICKFAIR Schule«, »Gesunde Schule«, »Kunstschule« und »Filmschule«. Die Filmschule *One Take Heroes* wurde mit Mitteln der Heidehof Stiftung aufgebaut und stellt eine enorme Bereicherung des Schullebens dar. Schüler*innen lernen das Handwerk des Filmemachens in Workshops. Es gibt zahlreiche Produktionen, vom kleinen Handy-Schnipsel bis zum 60-minütigen Spielfilm *School-Crash*, von Erklärvideos zu unserem Schulentwicklungsprozess bis zum preisgekrönten Film *Haram*. Nicht nur unsere Schüler*innen profitieren enorm von den Schulen, sondern auch unsere Lehrkräfte. Denn auch Lehrkräfte haben Talente, die über das Lehren und Begleiten hinausgehen. Unsere »Schulleiter*innen der Schulen« haben ein interessantes Betätigungsfeld, erleben große Wirksamkeit und erfahren viel soziale Anerkennung über das Schulhaus hinaus. Das sind die Quellen, aus denen sich Motivation und Engagement speisen.

Der Campus und die Kooperationspartner

Die Potenziale entfalten wir auch in über 25 Arbeitsgemeinschaften im Campus der Eichendorffschule. Sie umfassen alle relevanten Bereiche wie Sport, Kunst oder Musik. Sie werden meist von Honorarkräften der Volkshochschule Erlangen angeboten. Alle Schüler*innen wählen zwei Arbeitsgemeinschaften aus, zum Halbjahr kann gewechselt werden. Die Schulen der Eichendorffschule ergänzen das vielfältige Angebot, vorrangig durch Projekte oder Praktika. Zahlreiche Kooperationspartner*innen (Jugendkunstschule, Stadttheater, Stadtbibliothek, GORILLA Schulprogramm, Institut für innovative Bildung, Jugendfarm e.V., Schulmuseum Nürnberg, Jugendsozialarbeit an Schulen, Respekt Coach, TrommelPower) unterstützen uns mit gehaltvollen Projekten bei der Potenzialentfaltung, manche schon seit mehreren Jahren.

Das Schulmuseum Nürnberg verdient besondere Erwähnung. Sein Leiter, Dr. Mathias Rösch, begegnet unseren Jugendlichen auf Augenhöhe und erkennt die Potenziale von Mittelschüler*innen. Für Mathias Rösch sind unsere Schüler*innen Expert*innen, wenn er sich ein Feedback für seine Ausstellungen einholt. Und er macht Schüler*innen zu Expert*innen, indem er Begegnungen von Mittelschüler*innen mit Wissenschaftler*innen arrangiert.

Hinweisschule

Seit dem Gewinn des Deutschen Schulpreises am 12. Oktober 2023 hat die Eichendorffschule weit über 50 Hospitationen mit rund 600 Besuchenden organisiert. Die Hospitierenden kamen aus der Region, aber auch aus Thüringen und Oberbayern, sogar aus Tirol und der Steiermark. Meistens handelt es sich um Lehrkräfte, die von der Preisträgerschule hörten und sich inspirieren lassen wollten. Es kamen aber auch Personen der Schulaufsicht, Vertreter*innen von Verbänden oder Politiker*innen. Oft wollen die Besuchenden den »Raum der Mathematik« sehen oder die Arbeit in den Lernbüros. Das Kollegium macht dann deutlich, dass es nicht auf die Lernbüroarbeit reduziert werden möchte, sondern dass es einen ganzheitlichen und sehr systematischen Schulentwicklungsprozess verfolgt und dass die Ganztagschule eine notwendige Bedingung dafür ist. Die Eichendorffschule ist



*Deutscher Schulpreis
2023: Der Pokal aus den
Händen des Bundes-
präsidenten*

Foto: Max Lautenschläger

keine Leuchtturmschule, kein Best Practice. Man kann sie nicht einfach kopieren. Aber sie kann deutlich machen, dass der Ganzttag, integratives Lernen, die Öffnung des Unterrichts und Flexibilität innerhalb der Schullaufbahn wichtige Hinweise für eine deutlich bildungsgerechtere Schule sind. Und sie lässt erkennen, wie wichtig eine reichhaltige Kulturelle Bildung für die Entwicklung der Persönlichkeit der Schüler*innen und deren Schulerfolg ist.



Helmut Klemm

helmut.klemm@eichendorffschule-erlangen.de

*Helmut Klemm ist seit 2009 Schulleiter der Eichendorffschule in Erlangen, einer gebundenen Ganztags-
schule. Er macht sich für mehr Bildungsgerechtigkeit stark. Im Jahr 2023 wurde die Eichendorffschule mit
dem Deutschen Schulpreis ausgezeichnet.*

- 1 <https://eichendorffschule-erlangen.de/> [20.02.2025].
- 2 Die drei möglichen Abschlüsse der bayerischen Mittelschule sind »Erfolgreicher Mittelschulabschluss«, »Qualifizierender Mittelschulabschluss« und »Mittlerer Schulabschluss« (Mittlere Reife über die Mittelschule).
- 3 https://bosch-stiftung.de/sites/default/files/publications/pdf/2023-10/Publikation_Deutscher_Schulpreis_2023.pdf, S. 21 [12.02.2025].

Soziale Herkunft und Bildungsungleichheit

Über Wechselwirkungen zwischen kultureller und schulischer Bildung

Jannis Burkhard

Sowohl der Erfolg im formalen Bildungssystem als auch die kulturelle Teilhabe von Kindern und Jugendlichen hängen von der sozialen Herkunft ab. Im Beitrag werden theoretische Modelle aus der Wissenschaft zu deren Erklärung vorgestellt (Rational Choice und Kulturkapital). Empirische Ergebnisse zeigen, dass hochkulturelle Aktivitäten wie Museumsbesuche vom Elternhaus abhängen und Jugendliche gleichzeitig durch kulturelle Bildungsangebote unabhängig von ihren Eltern erreicht werden können. Insgesamt zeigt der Beitrag¹ auf, dass Museen und der Museumspädagogik im Besonderen eine zentrale Rolle dabei zukommt, Chancengleichheit und kulturelle Teilhabe zu stärken.

1. Einleitung

Der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildung ist ein zentrales Thema der Bildungsforschung, das seit langem untersucht wird. Bereits die Aufklärung betonte Gleichheit und Freiheit als zentrale Werte, die im Bildungsbereich durch Reformen, wie die Einführung der Schulpflicht, umgesetzt wurden.² Meilensteine wie die Bildungsexpansion in den 1960er Jahren³ und die erste PISA-Studie⁴ rückten das Thema immer wieder ins öffentliche Bewusstsein. Bis heute zeigen Studien eine enge Verknüpfung von sozialer Herkunft und Bildungserfolg, die bereits vor dem Schuleintritt besteht und sich mit zunehmendem Alter verstärkt.⁵ Inwiefern Bildungseinrichtungen Ungleichheiten kompensieren oder verstärken, wird in der Literatur kontrovers diskutiert.⁶

Auch in der Kulturellen Bildung sind soziale Unterschiede ausgeprägt. Ergebnisse aus dem nationalen Bildungsbericht 2012 und weiteren Studien bestätigen, dass die Teilnahme an kulturellen Aktivitäten stark von der Herkunft abhängt.⁷ Dabei zeichnet sich Kulturelle Bildung durch ihre Vielfalt an Sparten und Lernorten aus, die sich sowohl im formalen, non-formalen und informellen Bereich finden. Trotz der bestehenden Erkenntnisse gibt es weiteren Forschungsbedarf, um die Differenzierungslinien und Mechanismen sozialer Ungleichheit umfassend zu analysieren.

2. Soziale Ungleichheiten im formalen Bildungssystem

Die Bildungsforschung beruft sich zur Erklärung der Ungleichheiten vor allem auf zwei große Theorieschulen: die Theorien rationaler Entscheidung sowie Theorien zu

kulturellen Einflüssen. Diese beiden Theoriestränge standen lange Zeit in Konkurrenz zueinander. Forschende wurden meist so wahrgenommen, dass sie entweder der einen oder der anderen Schule angehören. In der heutigen Forschung hat sich die Erkenntnis durchgesetzt, dass beide Theoriestränge einen entscheidenden Beitrag zur Erklärung der bestehenden Ungleichheiten leisten.

2.1 Rationale Entscheidung

Die Theorien zu rationalen Entscheidungen betrachten Bildungsbiografien als eine Abfolge individueller Entscheidungen. Eltern treffen diese bereits früh, etwa zur Tagungsbetreuung oder Kita. Später setzen sich solche Entscheidungen über Schul- und Studienwahl fort. Dabei wägen sie Kosten und Nutzen ab, um zu rationalen Schlüssen zu kommen. Ein zentrales Motiv ist der Statuserhalt: Hochgebildete Eltern streben danach, dass ihre Kinder ebenfalls hohe Bildungsabschlüsse erreichen, um ihren sozialen Status zu sichern. Eltern mit niedrigerem Bildungsstand hingegen betrachten die Investition in Bildung ihrer Kinder oft als riskant, wenn der angestrebte Statuserhalt auch mit niedrigeren Abschlüssen erreichbar ist. Dies führt zu schichtspezifischen Bildungsentscheidungen, die soziale Ungleichheiten verstärken.

Neben individuellen Entscheidungen betonen die Theorien auch die Bedeutung von Kompetenzen, insbesondere in der Theorie primärer und sekundärer Herkunftseffekte.⁸ Primäre Effekte beschreiben den direkten Einfluss der Herkunft auf die Entwicklung von Kompetenzen: Kinder aus privilegierten Haushalten erwerben durch elterliche Interaktionen früh schulrelevante Fähigkeiten. Sekundäre Effekte betreffen die Bildungsentscheidungen bei gleichen Kompetenzen, die je nach sozialem Hintergrund unterschiedlich ausfallen. Ein Beispiel zur Veranschaulichung: Kinder aus Akademikerhaushalten entwickeln oft mehr schulrelevante Fähigkeiten als jene aus benachteiligten Familien, was als sogenannter primärer Effekt bessere Noten und höhere Chancen auf den Gymnasialbesuch zur Folge hat. Sekundäre Effekte zeigen sich, wenn Kinder akademisch gebildeter Eltern bei gleichen Leistungen durch deren Engagement eher aufs Gymnasium wechseln als ihre Altersgenossen aus weniger privilegierten Haushalten.

Empirisch sind diese Effekte gut belegt.⁹ So erklären primäre Effekte 46 Prozent des Einflusses der sozialen Herkunft auf den Übergang in die weiterführende Schule, etwa durch unterschiedliche Schulleistungen. Sekundäre Effekte tragen als elterliche Entscheidungen (28,6 Prozent) zur Bildungsungleichheit bei, ebenso Schulempfehlungen (8,2 Prozent) und Benotung (21,6 Prozent).¹⁰ Diese Mechanismen zeigen, wie soziale Herkunft die Bildungswege strukturiert und Ungleichheiten verfestigt.

2.2 Kulturelle Einflüsse

Die zweite große Theorieschule zur Erklärung von Bildungsungleichheiten betont den Einfluss kultureller und sozialer Praktiken auf den Bildungserfolg. Diese Theorien gehen auf Pierre Bourdieu (1930–2002) zurück, der neben ökonomischem auch soziales und kulturelles Kapital konzeptualisierte.¹¹ Soziales Kapital beschreibt die Möglichkeit, Unterstützung aus dem sozialen Netzwerk zu nutzen, während kulturelles Kapital in drei Formen unterteilt wird: die inkorporierte Form (langfristige Dis-

positionen wie z.B. Verhaltensweisen), die objektivierte Form (kulturelle Besitztümer wie z.B. Musikinstrumente) und die institutionalisierte Form (offizielle Zertifikate wie z.B. Bildungsabschlüsse).

Bourdieu zufolge werden diese drei Formen kulturellen Kapitals von Eltern an Kinder weitergegeben, was den Bildungserfolg begünstigt. Dabei wirken subtile Mechanismen: Lehrkräfte erkennen anhand kultureller Praktiken, welche Kinder aus privilegierten Familien stammen und fördern sie stärker. Aktuelle Forschung zeigt, dass kulturelle Praktiken nicht nur durch Stereotype wirken, sondern auch direkten Einfluss auf die schulische Leistung haben.¹²

Zwei Thesen beschreiben den Zusammenhang zwischen kulturellem Kapital und sozialer Schichtung: Die Reproduktionsthese¹³ besagt, dass privilegierte Kinder durch kulturelles Kapital Vorteile haben und dadurch gesellschaftliche Ungleichheiten fortbestehen. Die Mobilitätsthese¹⁴ hingegen argumentiert, dass kulturelles Kapital auch außerhalb der Familie erworben werden kann, was benachteiligten Kindern sozialen Aufstieg ermöglicht.

Empirische Befunde sind hierzu uneinheitlich, was auch auf unterschiedliche Messmethoden zurückgeführt wird. Häufig wird kulturelles Kapital über Fragen zu kulturellen Aktivitäten wie Museums- und Theaterbesuchen erfasst. Daran wird kritisiert, dass diese Messungen ein überholtes Kulturverständnis widerspiegeln, das in Bourdieus Zeit relevant war, heute jedoch weniger zutreffend erscheint. Dennoch zeigt eine aktuelle Studie, dass solche Praktiken in Dänemark weiterhin mit hohem sozialen Status assoziiert sind.¹⁵

Die Bildungsforschung betrachtet Museen als Orte, an denen kulturelles Kapital aufgebaut werden kann. Neben ihrem Bildungsauftrag tragen sie so zum individuellen Erfolg im formalen Bildungssystem bei und beeinflussen damit auch soziale Schichtungen.

3. Ungleichheiten in der Kulturellen Bildung

Die Forschung zeigt, dass der Zugang zu kulturellen Aktivitäten von Faktoren wie Geschlecht, Zuwanderungserfahrung und sozialer Herkunft beeinflusst wird.¹⁶ Hochkulturelle Aktivitäten wie Museums- oder Theaterbesuche sowie die Teilnahme an außerschulischen Kursen Kultureller Bildung sind besonders stark vom kulturellen Kapital der Eltern abhängig. Aktivitäten im Jugendzentrum hingegen zeigen keinen Zusammenhang mit der sozialen Herkunft.¹⁷

Kulturelle Teilhabe gilt als Menschenrecht,¹⁸ doch was »ausreichende« Teilhabe bedeutet, bleibt eine normative Frage. Studien zeigen, dass Kulturelle Bildung Handlungsspielräume eröffnet: Jugendliche, die entsprechende Angebote nutzen, beteiligen sich später häufiger an hochkulturellen Aktivitäten, unabhängig von ihrer sozialen Herkunft.¹⁹ Dies deutet darauf hin, dass Museen durch pädagogische Angebote neue Zielgruppen gewinnen können. Zudem fördern hochkulturelle Aktivitäten und außerschulische Kurse die Wahrscheinlichkeit, das Abitur zu erwerben – auch unabhängig vom Elternhaus.²⁰ Dies zeigt, dass herkunftsunabhängige kulturelle Teilhabe nicht nur für individuelle Bildungserfolge, sondern auch für Chancengleichheit entscheidend ist.

4. Zusammenfassung und Ausblick

In der Gesamtschau ergibt sich das Bild, dass die soziale Herkunft den schulischen Erfolg zu einem substanziellen Anteil genauso mitbestimmt wie die kulturellen Aktivitäten von Kindern und Jugendlichen. Gleichzeitig verfügen diese auch über individuelle Handlungsspielräume, mit denen sie ihre eigene Bildungsbiografie sowie ihre kulturellen Präferenzen selbst mitgestalten können.

Die Theorien der rationalen Entscheidungen und der kulturellen Einflüsse werden in der Forschung herangezogen, um diese Ungleichheiten zu erklären. Für das formale Bildungswesen zeigt sich, dass sowohl rationale Entscheidungen als auch die Frage der kulturellen Passung entscheidend sind für die Bildungsbiografie. Ebenso ist für die Kulturelle Bildung und Museumsbesuche zu vermuten, dass beide Mechanismen am Werk sind.

Schließlich zeigt sich in der neuesten Forschung, dass Museen als außerschulische Bildungsorte sowohl die kulturelle Teilhabe als auch den Erfolg von Individuen im formalen Bildungssystem maßgeblich mitprägen können. Museumspädagogische Angebote können den Zugang zu Museen für Kinder und Jugendliche aus dort bislang unterrepräsentierten Gruppen erleichtern und deren Bildungschancen fördern. Diese auszugestalten erfordert eine Diskussion über Gerechtigkeitsfragen: Was ist das Mindestmaß an kultureller Teilhabe? Ab wann ist ein gerechter Zustand erreicht? Diese Fragen gilt es im Dialog innerhalb der Museen sowie im Austausch mit der Gesellschaft auszuloten, um entsprechende politische Steuerungsinstrumente, beispielsweise einen Ausbau der Kooperationen mit Schulen, auf den Weg bringen zu können.



Dr. Jannis Burkhard
j.burkhard@dipf.de

Jannis Burkhard forscht am DIPF Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation zu Kultureller Bildung, Bildungsungleichheit und zur Governance des Bildungssystems.

- 1 Bei diesem Beitrag handelt es sich um eine adaptierte Fassung von *Soziale Ungleichheiten in der kulturellen Bildung und im Bildungssystem – ein Überblick* in den Informationen des Sächsischen Museumsbunds (2025). Mit freundlicher Genehmigung des Sächsischen Museumsbunds werden Textteile dieser Publikation auch hier verwendet.
- 2 Vgl. Hadjar, Andreas & Becker, Rolf: *Erwartete und unerwartete Folgen der Bildungsexpansion in Deutschland*. In: Becker, Rolf (Hg.): *Lehrbuch der Bildungssoziologie*. Wiesbaden 2009, S. 195-213; https://doi.org/10.1007/978-3-531-91711-5_7 [24.01.2025].
- 3 Vgl. Picht, Georg: *Die deutsche Bildungskatastrophe: Analyse und Dokumentation*. Olten und Freiburg im Breisgau 1964.
- 4 Vgl. Baumert, Jürgen u.a. (Hg.): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen 2001.
- 5 Vgl. Skopek, Jan & Passaretta, Giampiero: *Socioeconomic Inequality in Children's Achievement from Infancy to Adolescence: The Case of Germany*. Oxford 2020; <https://doi.org/10.1093/sf/soaa093> [24.01.2025].
- 6 Vgl. Dumont, Hanna & Ready, Douglas D.: *Do Schools Reduce or Exacerbate Inequality? How the Associations Between Student Achievement and Achievement Growth Influence Our Understanding of the Role of Schooling*. In: *American Educational Research Journal*, 57/2, 2019, S. 728-774; <https://doi.org/10.3102/0002831219868182> [24.01.2025].

- 7 Vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung: *Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf*. Bielefeld 2012; Kühne, Stefan & Maaz, Kai (Hg.): *Indikatorenentwicklung im Feld der kulturellen Bildung (InKuBi). Konzeptionelle Grundlagen und erste Befunde*. Bielefeld 2023; <https://doi.org/10.3278/6004954w> [24.01.2025].
- 8 Vgl. Boudon, Raymond: *Education, opportunity, and social inequality: Changing prospects in western society*. New York 1974.
- 9 Vgl. Scharf, Jan u.a.: *Primäre und sekundäre Herkunftseffekte über den Verlauf der Sekundarstufe: Eine Dekomposition an drei Bildungsübergängen*. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 23/6, 2020, S. 1251-1282; <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00981-7> [24.01.2025].
- 10 Vgl. Maaz, Kai; Baeriswy, Franz & Trautwein, Ulrich: *Herkunft zensiert? Leistungsdiagnostik und soziale Ungleichheiten in der Schule*. Düsseldorf 2011.
- 11 Vgl. Bourdieu, Pierre: *Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital*. In: Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden 2012, S. 229-242; https://doi.org/10.1007/978-3-531-18944-4_15 [24.01.2025].
- 12 Vgl. Breinholt, Asta & Jæger, Mads M.: *How does cultural capital affect educational performance: Signals or skills?* In: The British Journal of Sociology, 71/1, 2020, S. 28-46; <https://doi.org/10.1111/1468-4446.12711> [24.01.2025]; sowie Mikus, Karoline; Tieben, Nicole & Schober, Pia S.: *Children's conversion of cultural capital into educational success: the symbolic and skill-generating functions of cultural capital*. In: British Journal of Sociology of Education, 41/2, 2019, S. 197-217; <https://doi.org/10.1080/01425692.2019.1677454> [24.01.2025].
- 13 Vgl. Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude: *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreich*. Stuttgart 1971, S. 302.
- 14 Vgl. DiMaggio, Paul: *Cultural Capital and School Success: The Impact of Status Culture Participation on the Grades of U.S. High School Students*. In: American Sociological Review, 47/2, 1982, S. 189-201.
- 15 Vgl. Jæger, Mads M. & Larsen, Mikkel: *From Metallica to Mozart: Mapping the Cultural Hierarchy of Lifestyle Activities*. In: Sociological Science 11, 2024, S. 413-438; <https://doi.org/10.15195/v11.a15> [24.01.2025].
- 16 Vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung: *Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf*. Bielefeld 2012; Ermert, Karl (Hg.): *Kultur für alle oder Produktion der »feinen Unterschiede«? Wozu kulturelle Bildung dient*. Wolfenbüttel 2012; Kühne, Stefan & Maaz, Kai (Hg.): *Indikatorenentwicklung im Feld der kulturellen Bildung (InKuBi). Konzeptionelle Grundlagen und erste Befunde*. Bielefeld 2023; <https://doi.org/10.3278/6004954w> [24.01.2025].
- 17 Vgl. Burkhard, Jannis u.a.: *Kulturelle Bildung – hausgemacht? Zum Effekt elterlichen kulturellen Kapitals auf die kulturellen Aktivitäten von Jugendlichen*. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 27, 2024, S. 579-602.
- 18 Vgl. Fuchs, Max: *Kulturelle Bildung als Menschenrecht?* In: Kulturelle Bildung Online (2012); <https://doi.org/10.25529/92552.246> [24.01.2025].
- 19 Vgl. Burkhard, Jannis: *Zur Bedeutung kultureller Bildung für soziale Stratifikation: Reproduktion und Mobilität?* Dissertation FU Berlin 2023; <https://doi.org/10.17169/refubium-42171> [24.01.2025].
- 20 Vgl. Ebd.

Das Zusammenspiel von Schule und Museum

Kognitive und motivierende Aspekte von Museumsbesuchen

Doris Lewalter

Das Zusammenspiel von Museum und Schule gestaltet sich in vielfältigen Formen und auf zahlreichen Ebenen. Im Rahmen des vorliegenden Beitrags wird am Beispiel naturwissenschaftlich-technischer Museen dieses Zusammenwirken im Kontext der schulischen MINT-Fächer (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik) genauer betrachtet und anhand von Projektbeispielen illustriert. Abschließend werden mögliche Perspektiven für die Zukunft aufgezeigt.

Zielsetzung und Befundlage schulischer MINT-Bildung

Um Anknüpfungspunkte und Zielsetzungen für die Kooperation beider Lernorte zu konkretisieren, werden im Folgenden Ziele und Befunde zum aktuellen Stand der schulischen MINT-Bildung in Deutschland betrachtet. In der schulischen MINT-Bildung sollen Schüler*innen notwendiges Fachwissen und Kompetenzen erlangen, um handlungsfähig zu sein, die Konsequenzen des eigenen Handelns abwägen und aktiv am gesellschaftlichen Diskurs teilhaben zu können. In Deutschland wurden dazu in den Bildungsstandards der KMK¹ die vier Kompetenzbereiche Sach-, Erkenntnisgewinnungs-, Kommunikations- und Bewertungskompetenz für schulisches naturwissenschaftliches Lernen definiert. Diese zielen darauf ab, dass Schüler*innen naturwissenschaftliche Phänomene verstehen; erlernen, wie wissenschaftliche Erkenntnisse gewonnen werden; wissenschaftliche Ergebnisse präsentieren und diskutieren; wissenschaftliche und technologische Entwicklungen kritisch bewerten können.

Betrachtet man demgegenüber die Befundlage der aktuellen Bildungsforschung zur MINT-Bildung in Deutschland, so zeigt sich, dass mehrere Herausforderungen bestehen. Beispielsweise zeigen die Ergebnisse der *PISA-Studie 2022*,² dass die Leistungen der Schüler*innen in Mathematik und Naturwissenschaften in Deutschland stärker als im OECD-Durchschnitt zurückgegangen sind. Besonders besorgniserregend ist außerdem, dass das Interesse und die Freude an Mathematik bei den 15-Jährigen seit 2012 signifikant abgenommen haben. Weitere Studien belegen, dass die Lernmotivation für naturwissenschaftliche Fächer während der Schullaufbahn absinkt und erst gegen Ende der Schulzeit wieder etwas ansteigt.³ Diese Trends weisen auf einen deutlichen Handlungsbedarf in der MINT-Bildung hin.

Damit stellt sich die Frage, welchen Beitrag naturwissenschaftlich-technische Museen leisten können, um den Herausforderungen der schulischen MINT-Bildung zu begegnen und diese zu erweitern.

Potenziale von naturwissenschaftlich-technischen Museen für die MINT-Bildung

Naturwissenschaftlich-technische Museen bergen ein großes Potenzial für die MINT-Bildung, indem sie Lernende auf vielfältige und interaktive Weise ansprechen.⁴ Die Authentizität der Originalobjekte und ihre Inszenierung ermöglichen einen unmittelbaren Zugang zu wissenschaftlichen und technischen Themen. Durch die Exponate und deren mediale Einbindung können die Besuchenden die Relevanz von (Natur-)Wissenschaft und Technik für die Gesellschaft und ihre eigene Lebenswelt erkennen. Die Vielfalt der Medien, interaktive Exponate und Hand-on-Elemente fördern das aktive Lernen und bieten den Lernenden vielfältige Handlungsspielräume. Unmittelbares Feedback zu eigenen Antworten und Entdeckungen verstärkt das Lernerlebnis von Kompetenz und motiviert zur weiteren Auseinandersetzung. Museen bieten zudem Überraschungsmomente und Diskrepanzerfahrungen, die das kritische Denken anregen und zur Reflexion über wissenschaftliche Konzepte und deren Auswirkungen führen. Die soziale Interaktion innerhalb des Museums, sei es durch Diskussionen, gemeinsames Entdecken oder museumspädagogische Angebote, fördert darüber hinaus den Austausch und die kollaborative Auseinandersetzung mit den Themen. Bei der Präsentation der Informationen in Museen werden meist mehrere Perspektiven berücksichtigt – von der individuellen und sozialen bis hin zu umweltbezogenen, wirtschaftlichen und wissenschaftlichen. Damit können Museen einen umfassenden Einblick in eine Thematik anbieten. Diese Charakteristika von Museen weisen bereits darauf hin, dass hier ein sehr breiter Lernbegriff adressiert wird, der über den reinen Kompetenzerwerb hinausgeht und motivationale und affektive Aspekte miteinbezieht. Insgesamt haben naturwissenschaftlich-technische Museen somit das Potenzial, einen wichtigen Beitrag zur schulischen MINT-Bildung zu leisten, indem sie Lernenden eine tiefgehende, praxisnahe und vielfach erlebbare Auseinandersetzung mit (natur-)wissenschaftlichen und technischen Fragestellungen ermöglichen.

Kooperation zwischen Schule und Museum

Damit diese Potenziale auch bei Schulklassenbesuchen, die meist durch eine Vorauswahl der Inhalte und eine instruktionale Rahmung geprägt sind, zum Tragen kommen können, bedarf es der Zusammenarbeit zwischen Schule und Museum. Sie bietet eine einzigartige Möglichkeit, das Beste aus beiden Lernwelten zu vereinen. Denn Schulen und Museen bringen unterschiedliche Stärken und Perspektiven in die Bildungsarbeit ein, was zu einer bereichernden Synergie führen kann. Dazu sollten beide Partner den jeweils anderen Lernort sowie dessen Rahmenbedingungen und Möglichkeiten verstehen und respektieren. Eine erfolgreiche Kooperation basiert auf wechselseitiger Wertschätzung und Unterstützung. Schulen profitieren von der Expertise der Museen, während Museen durch den Austausch mit den Schüler*innen und Lehrkräften neue Impulse für ihre Ausstellungen und Programme erhalten. Durch die Zusammenarbeit können mehr und deutlichere Bezüge zwischen den Themen im Unterricht und den Ausstellungsinhalten hergestellt werden. Eine solche Zusammenarbeit kann auf unterschiedlichen Ebenen stattfinden – von Workshops und Führungen bis hin zu gemeinsam entwickelten

Unterrichtseinheiten. Besonders wertvoll ist hierbei die Vor- und Nachbereitung von Museumsbesuchen im Unterricht, die den Schüler*innen hilft, das Erlernte zu reflektieren und in ihr Vorwissen zu integrieren.⁵ So entsteht eine ganzheitliche Bildungsarbeit, die den Lernenden neue Perspektiven eröffnet und das MINT-Lernen nachhaltig fördern kann.

Ein Beispiel, wie solche Kooperationen konkret gestaltet werden können, stellt das Projekt *TUMjunior*⁶ dar. Im Rahmen von *TUMjunior* kooperierten drei Gymnasien mit verschiedenen außerschulischen Lernorten im Münchner Raum (u.a. Deutsches Museum, Botanischer Garten, ESO Supernova, Leibniz-Rechenzentrum, Museumspädagogisches Zentrum). Dabei wurden von den MINT-Lehrkräften an den Gymnasien und den Mitarbeitenden an den außerschulischen Lernorten gemeinsam Materialien für schulische Exkursionen für die Jahrgangsstufen 5 bis 10 entwickelt. Die Exkursionen zielen darauf ab, die Schüler*innen in wissenschaftliches Denken einzuführen, ihnen methodische Ansätze anhand des Forschenden Lernens-Ansatzes zu vermitteln und gleichzeitig ihre Motivation und ihr Interesse an MINT-Themen zu wecken und zu fördern. Während der gemeinsamen Entwicklungsarbeit gewannen alle Beteiligten vertiefte Einblicke und Einsichten in den jeweils anderen Lernort, seine Potenziale, aber auch Begrenzungen. Lehrkräfte konnten erfahren, welche Lernmöglichkeiten in Museen als Bildungsorte gegeben sind, die deutlich über die schulischen Lernoptionen hinausgehen und schulisches Lernen somit erweitern können. Mitarbeitende in Museen erhielten genauere Einblicke in die spezifische Bedarfslage von Lehrkräften und Schüler*innen und konnten somit eine höhere Passung ihrer Angebote an die schulischen Rahmenbedingungen erzielen,

Von den MINT-Lehrkräften an den Gymnasien und den Mitarbeitenden an den außerschulischen Lernorten gemeinsam entwickelte Materialien für schulische Exkursionen

Quelle: TUMjunior

The materials are organized into six sections, each with a specific icon and title:

- AUSSERSCHULISCHER LERNORT:** 'Blick in den Körper Das Deutsche Museum'. Includes a photo of the museum and contact information.
- AUF EINEN BLICK:** 'DAS DEUTSCHE MUSEUM Blick in den Körper'. Includes a brief description of the excursion and its goals.
- VORBEREITUNG:** 'Blick in den Körper Vorbereitung'. Includes materials like 'Vorstellungs-AB (Das Skelett)' and 'MÖGLICHER ABLAUF'.
- EXKURSION:** 'Blick in den Körper Exkursion'. Includes a checklist and a photo of the museum interior.
- NACHBEREITUNG:** 'Blick in den Körper Nachbereitung'. Includes materials like 'Nachbereitungs-AB' and 'MATERIALIEN'.
- BLICK IN DEN KÖRPER Nachbereitung:** 'Der Blutkreislauf des Menschen'. Includes a detailed diagram of the human circulatory system and a checklist.

ohne Abstriche an ihren Möglichkeiten zu machen. Dieser intensive Austausch hat wesentlich dazu beigetragen, dass die beteiligten außerschulischen Lernorte ihre Lernpotenziale in einer Weise aufbereiteten und Materialien entwickelten, die zu einer engen Verzahnung mit dem schulischen Lernen führen können.

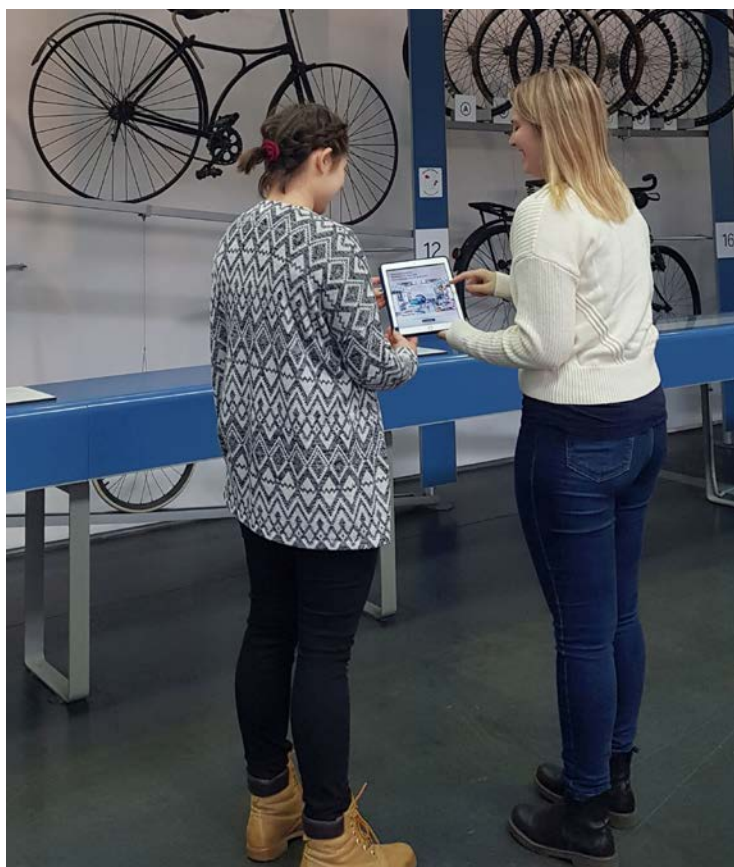
Die für die Exkursionen entwickelten Materialien umfassen jeweils eine Kurzdarstellung relevanter Merkmale des außerschulischen Lernorts, Informationen zum Inhalt der Exkursion und ihrer curricularen Verankerung, Informationen und Materialien zur Vor- und Nachbereitung des Besuchs im Unterricht sowie zum Besuch am außerschulischen Lernort selbst. Die Materialien werden frei zum Download zur Verfügung gestellt⁷ und können bei Bedarf individuell angepasst werden. Mit dieser Initiative konnten zum einen wertvolle Erfahrungen zu wesentlichen Bedingungen für die Kooperationen von Schulen und verschiedenen Bildungspartnern gewonnen und zum anderen Materialien entwickelt werden, die aufgrund ihrer curricularen Anbindung direkt bei unterrichtsintegrierten Exkursionen eingesetzt werden können.

Neben diesem Entwicklungsprojekt werden im Folgenden ausgewählte Befunde aus zwei weiteren Studien vorgestellt, welche sich auf die Verbindung schulischen und außerschulischen Lernens beziehen. Im Projekt *ProMus*⁸ wurden curriculumsnahe Schulklassenbesuche zum Thema *Mobilitätswende – Was bewegt uns in Zukunft? Verkehrs- und Mobilitäts Herausforderungen des 21. Jahrhunderts* für das Verkehrszentrum Deutsches Museum entwickelt. Das Projekt zielte darauf ab, die Schüler*innen beim selbstregulierten Lernen in Kleingruppen im Museum zu unterstützen.⁹ Auf einem Tablet erhielten sie zur Orientierung einen Ausstellungs-

plan und Informationen zu zwölf Exponaten, die sie vor Ort abrufen konnten. Um die Lernenden bei der Beschäftigung mit den Exponaten zu unterstützen, erhielten sie zusätzlich zu jedem Exponat motivationale und/ oder metakognitive Arbeitsanregungen in Form von digitalen Prompts, die ihnen dabei helfen sollten, ihre Lernmotivation aufrechtzuerhalten beziehungsweise mit Lernschwierigkeiten umzugehen. Es zeigte sich unter anderem, dass lediglich die metakognitiven Anregungen die durchschnittliche Aufenthaltsdauer an den Exponaten erhöhten sowie die Beschäftigung mit dem Exponat intensivierten und damit individuelles Lernen am außerschulischen Lernort unterstützen konnten. Drei Monate nach dem Besuch war über alle Gruppen hinweg ein signifikanter Anstieg sowohl des objektiven als auch des subjektiv wahrgenommenen Wissens im Vergleich zu vor dem Besuch zu verzeichnen, der sich direkt nach dem Besuch noch nicht ermitteln ließ. Hierbei zeigte sich ein

Schulklassenbesuch mit Tablet zum Thema Mobilitätswende – Was bewegt uns in Zukunft? Verkehrs- und Mobilitäts Herausforderungen des 21. Jahrhunderts im Verkehrszentrum Deutsches Museum

Foto: Katrin Neubauer





*Im Rahmen einer Studie zur Ausstellung energie.wenden setzten sich die Schüler*innen mit den Vor- und Nachteilen konventioneller und erneuerbarer Energien auseinander*

Foto: Deutsches Museum

direkter Zusammenhang mit der Nachbereitung des Besuchs im Schulunterricht, welche jedoch nur bei gut einem Drittel der Lernenden stattfand. Dies bedeutet, dass auch bei curricularer Anbindung des Besuchs dessen Inhalte und Erfahrungen im Unterricht nur in Teilen aufgegriffen wurden. Somit stellt eine Einbindung in den Unterricht bei weitem noch keine Selbstverständlichkeit dar.

Im Rahmen einer Studie zur Ausstellung *energie.wenden*,¹⁰ eine moderne Ausstellung zum Thema nachhaltige Energieversorgung, die ein interaktives Rollenspiel beinhaltete, setzten sich die Schüler*innen während eines selbstgesteuerten Ausstellungsbesuchs mit den Vor- und Nachteilen konventioneller und erneuerbarer Energien auseinander. Das Ziel der Ausstellung war es, nicht nur Wissen zu vermitteln, sondern auch die Bereitschaft zur Teilhabe an der Energiewende zu fördern. Die Befunde einer Begleitstudie zeigten, dass das in der Schule erworbene konzeptionelle Wissen über Energie einen Beitrag dazu leistete, dass die Schüler*innen während des Ausstellungsbesuchs zum einen eine kritische Energiekompetenz entwickelten und sie die verschiedenen Energiequellen differenzierter und reflektierter bewerteten.¹¹ Zum anderen hatte das in der Schule erworbene konzeptionelle Wissen auch einen Einfluss auf die Zunahme der Bereitschaft der Schüler*innen, umweltbewusst zu handeln.¹² Auch hier zeigte sich wiederum die enge Verbindung zwischen schulischem und außerschulischem Lernen.

Perspektiven

Insgesamt unterstreichen die Erfahrungen und Befunde die Bedeutung der Kooperation von Schule und Museum für die schulische MINT-Bildung: Sie unterstützen sie nicht nur, sondern erweitern sie auch. So kann die Einbindung des Museumsbesuchs in den Unterricht dessen Effekte positiv beeinflussen und schulisches Wissen ein förderlicher Faktor für außerschulisches Lernen sein. In beiden Fällen kommt

der Abstimmung zwischen den beiden Lernorten eine zentrale Bedeutung zu. Hier bedarf es weiterer Anstrengungen von beiden Seiten, aber auch der Veröffentlichung prozessorientierter Erkenntnisse, um durch einen wechselseitigen Austausch Synergien zu entwickeln, die das Beste aus beiden Lernwelten hervor- und zusammenbringen.



Prof. Dr. Doris Lewalter
doris.lewalter@tum.de

Doris Lewalter ist Inhaberin der Professur für Formelles und Informelles Lernen an der TU München. Forschungsinteressen: Bedingungen und Entwicklung von Lernmotivation, Nutzung außerschulischer Lernumgebungen in der formellen Schulausbildung, Gestaltung mediengestützter Lernangebote.

- 1 Kultusminister Konferenz (KMK): *Bildungsstandards im Fach Biologie für die Allgemeine Hochschulreife. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.06.2020*; https://kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_06_18-BildungsstandardsAHR_Biologie.pdf [21.03.2024].
- 2 Vgl. Lewalter, Doris u.a.: *PISA 2022. Analyse der Bildungsergebnisse in Deutschland*. Münster 2023.
- 3 Vgl. z.B. Gaspard, Hanna u.a.: *Assessing task values in five subjects during secondary school: Measurement structure and mean level differences across grade level, gender, and academic subject*. In: *Contemporary Educational Psychology* 48, 2017, S. 67-84.
- 4 Vgl. Gutwill, Joshua P. & Allen, Sue: *Deepening students' scientific inquiry skills during a science museum field trip*. In: *Journal of the Learning Sciences* 21/1, 2011, S. 130-181.
- 5 Vgl. Behrendt, Marc & Franklin, Teresa: *A Review of Research on School Field Trips and Their Value in Education*. In: *International Journal of Environmental & Science Education* 9/3, 2014, S. 235-245.
- 6 Vgl. Möhringer, Jutta u.a. (Hg.): *TUMjunior Handreichung – Gelungene Kooperationen zwischen Schule und außerschulischen Lernorten*. Exkursionskonzepte und -materialien für die 5.–7. Jahrgangsstufe im MINT-Bereich, 2025. <https://edu.sot.tum.de/fil/tumjunior/> [15.03.2025]. Projekt gefördert von der Wilhelm Stemmer-Stiftung.
- 7 <https://edu.sot.tum.de/fil/tumjunior/> [13.02.2025].
- 8 Projekt gefördert von der Deutschen Forschungsgemeinschaft, Förderkennzeichen: LE1303/13-1.
- 9 Vgl. Neubauer, Katrin & Lewalter, Doris: *Unterstützung des selbstgesteuerten Lernens von Schüler:innen im Museum durch motivationale und metakognitive Prompts*. Vortrag auf der GEBF 2023, Tagung der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung, Essen 2023.
- 10 Projekt gefördert im Rahmen des Kieler Science Outreach Campus (KiSOC).
- 11 Vgl. Kellberg, Sarah u.a.: *Energy literacy for all? Exploring whether prior interest and energy knowledge mediate energy literacy development in an interactive socio-scientific museum exhibition*. In: *International Journal of Science Education*, 2024 Part B, S. 1-22.
- 12 Vgl. Kellberg, Sarah u.a.: *Fostering students' willingness to act pro-environmentally through an identity-oriented socio-scientific exhibition on the energy transition*. In: *Frontiers in Education* 8, 2023, Article 1081633.

Kulturelle Bildung an Schulen und in Museen in einer Kultur der Digitalität

Chancen und Herausforderungen

Joachim Gerking

Museen und Schulen möchten Kindern und Jugendlichen kulturelle Bildung näherbringen und arbeiten hier idealerweise eng zusammen. Die Herausforderungen scheinen dabei in den letzten Jahren eher größer geworden zu sein, was auch in einem Zusammenhang mit der Kultur der Digitalität stehen mag. Zugleich eröffnet die Digitalisierung aber auch neue Möglichkeiten.

Museum und Schule haben gemeinsam, dass sie einen Bildungsauftrag erfüllen, der sich jedoch in seinen Ausprägungen unterscheidet. Für beide gilt, dass sie Kinder und Jugendliche an bestimmte Inhalte heranführen und dabei auch Neugier und Interesse an Dingen wecken sollen, die auf den ersten Blick nicht ihrer Lebenswirklichkeit entsprechen. Für die Schule ist es einsichtig, dass das Wecken von Interesse allein nicht genügt, sondern dass es auch darum geht, lernwirksam zu werden und die Kompetenzen der Lernenden zu fördern. Sicherlich verfolgen auch Museumspädagog*innen dieses Ziel. Außerdem ermöglichen sie Kindern und Jugendlichen mit ihren Angeboten den Zugang zu dieser wichtigen Kultureinrichtung.



Lernende bereiten im Unterricht den Museumsbesuch vor.

© Klassik Stiftung Weimar/
Foto: Curt Wehrmann

Was verstehen wir unter Lernwirksamkeit?

Um den Begriff der Lernwirksamkeit genauer zu definieren, ist ein Diktum der Kognitionspsychologen Kirschner, Sweller und Clarke¹ hilfreich: »The aim of all instruction is to alter long-term memory. If nothing has changed in long-term memory, nothing has been learned.« Den Weg ins Langzeitgedächtnis finden Informationen und Wissen über Wiederholungen, worauf bereits die Vergessenskurve von Ebbinghaus² aus dem Jahr 1885 verweist. Für die Museumspädagogik und damit auch für Kooperationen zwischen Museen und Schulen bedeutet dies, dass Formate wie der einmalige Besuch einer Lerngruppe im Museum nur wenig Lernwirksamkeit entfalten. Ziel sollte es daher sein, einen Wiederholungscharakter herzustellen, zum Beispiel durch die Vor- und Nachbereitung eines Museumsbesuchs.

Von »Bildungsspionieren« und Bildung als »Währung«

Blickt man auf die Herausforderungen, Kinder an Bildung heranzuführen, so kann festgestellt werden, dass die Situation heute den 1960er und 1970er Jahren gleicht, als Bildungsgerechtigkeit, soziale Teilhabe und sozialer Aufstieg durch Bildung im Fokus standen – eine Situation, die für überwunden gehalten wurde. Der Historiker Ewald Frie bezeichnet in seinem Buch *Ein Hof und elf Geschwister* sich und seine Geschwister damals als »Bildungsspioniere« in der vom landwirtschaftlichen Leben geprägten Familie, da Schulbildung für die Generationen zuvor noch keinen Wert darstellte. Erst für die beiden Letztgeborenen – darunter er selbst – war es normal, das Gymnasium zu besuchen und zu studieren. Heute besteht wieder die Situation, dass viele Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund »Bildungsspioniere« in ihren Familien sind. Für diese Kinder stellen Schule und kulturelle Bildung eine »Währung«³ dar, die ihnen Integration und sozialen Aufstieg verspricht.

Die Herausforderung beschränkt sich jedoch nicht nur – wie häufig angeführt – auf Kinder und Jugendliche aus Familien mit Migrationshintergrund. Betrachtet man die Sprach- und Lesekompetenz als Voraussetzung für kulturelle Teilhabe und selbständigen Wissenserwerb, dann verweisen die Vergleichsstudien wie *PISA*, *IQB-Bildungstrend* und *IGLU* auch bei Kindern und Jugendlichen aus muttersprachlichen Familien auf eher alarmierende Ergebnisse. Und selbst an weiterführenden Schulen ist der von der Schule angebotene Museums- oder auch Theaterbesuch für erstaunlich viele Kinder und Jugendliche die Erstbegegnung mit diesen Einrichtungen. Museen und Schulen haben es insofern mit einer neuen Generation von »Bildungsspionieren« zu tun.

Leben und Lernen in der Kultur der Digitalität

Der Begriff »Kultur der Digitalität«⁴ soll die Rahmenbedingungen beschreiben, unter denen Bildungseinrichtungen heute arbeiten, und weniger die Ursachen für die oben angesprochenen Herausforderungen. Digitale Medien sind Teil unseres Alltags, und damit stellt sich nicht mehr die Frage, ob wir sie nutzen sollen, sondern wie. Für die Bildung bringt Bob Blume die Situation sehr gut auf den Punkt: »Lernen mit, über und trotz Medien«.⁵ Für unsere Kinder und Jugendlichen ist der Einsatz digitaler Medien aus dem Schulalltag nicht wegzudenken, wobei die

internationale *ICILS-Studie* 2023⁶ kein gutes Licht auf die dabei untersuchten Kompetenzen wirft, wenn die Studie 40 Prozent der Lernenden in Deutschland bescheinigt, dass sie auf dem Tablet »nicht mehr als klicken und wischen« können.⁷ Mit dem Begriff »Lernen über Medien« lässt sich der Auftrag verbinden, Kindern und Jugendlichen den kritischen Umgang mit digitalen Inhalten zu vermitteln. Und mit der Präposition »trotz« verweist Blume⁸ darauf, dass die Nutzung digitaler Medien oder allein deren Verfügbarkeit auch ein Lernhindernis darstellen kann.

Mit der Kultur der Digitalität verbundene Risiken

Ob Lehrpersonen und Museumspädagog*innen einen Einfluss auf die Nutzung digitaler Medien nehmen können, erscheint zweifelhaft, da die von diesen Medien ausgehende Anziehungskraft auf Kinder und Jugendliche – »Curiosity is the drug of the internet«⁹ – stärker sein wird als alle Argumente und Appelle von Pädagog*innen. Dennoch gilt es, bei der Planung der Arbeit die Auswirkungen der Medienutzung zu berücksichtigen. Dazu gehört die stark verkürzte Aufmerksamkeitsspanne, die mit dem Wunsch nach schnellem Themenwechsel einhergeht.¹⁰ Zu beachten ist auch das Ablenkungspotenzial digitaler Medien. Dies betrifft sowohl die unmittelbare Arbeit mit digitalen Medien mit der Vielzahl an Funktionen, die sie bieten,¹¹ als auch das Vorhandensein digitaler Endgeräte im Raum, die das Empfangen von Nachrichten ermöglichen. Je schwieriger der Zugriff auf das eigene Smartphone gestaltet wird, desto höher ist der Fokus auf die wesentlichen Inhalte und die eigene Arbeit. Erfordert ein Arbeitsprojekt ein Lesen am Bildschirm, so ist zu berücksichtigen, dass das Bildschirmlesen im Vergleich zum analogen Lesen ein schnelles und oberflächliches Lesen zur Folge hat. Hier ist es für die Pädagog*innen ratsam, den Lesevorgang gezielt zu verlangsamen, so zum Beispiel durch zwischengeschaltete Verständnis- oder Reflexionsfragen.¹² Über diese sehr konkre-



Lernen ist ein gemeinschaftlicher Prozess

Foto: Alexander-von-Humboldt-Schule Lauterbach

ten Lernhindernisse hinaus sollten sich Museums- und Schulpädagog*innen der Tatsache bewusst sein, dass die häufig übermäßige Nutzung von digitalen Medien bei Kindern und Jugendlichen – wie auch bei Erwachsenen – zu gesundheitlichen Problemen führt, wie Schlaf- und Bewegungsmangel durch das lange Sitzen vor Bildschirmen. Bewegungspausen, aber auch mit Bewegung verbundene Arbeitsphasen können hier hilfreich sein und sollten gezielt eingeplant werden.

Um die Attraktivität digitalen Arbeitens für Kinder und Jugendliche wissend, werden in Bildungseinrichtungen häufig digitale Medien eingesetzt, ohne zu bedenken, dass damit in starkem Maße das Arbeiten individualisiert wird. Lernen ist aber Beziehungssache, und die Interaktion zwischen Pädagog*innen und Lernenden trägt maßgeblich zum Lernerfolg bei. Auf diesen Zusammenhang verweist auch der Schweizer Pädagoge Andreas Müller, wenn er sagt, dass digitale Medien sich nur bei den Lehrpersonen positiv auswirken werden, »die auch ohne Computer einen guten Job machen«.¹³ Die Tatsache allein, dass Inhalte digital leicht zugänglich sind, bedeutet nicht, dass tatsächlich ein Lernen stattfindet. Deshalb ist es wichtig, die Lernwirksamkeit digitaler Angebote sorgfältig zu prüfen.

Mit der Digitalisierung verbundene Chancen

Für Kooperationen zwischen Museen und Schulen eröffnet die Digitalisierung zahlreiche Möglichkeiten. Digitale Projekte oder Workshops von Museen können von Schulen genutzt werden, um die Museumsbesuche vor- und nachzubereiten. Insbesondere die Anbahnung von Vorwissen entfaltet dabei eine besondere Lernwirksamkeit. Zugleich werden dadurch Museumsbesuche für viele Kinder und Jugendliche stärker als integraler Teil eines Unterrichtsvorhabens wahrgenommen. Die Vorzüge einer digitalen Präsentation von Inhalten mögen auf der Hand liegen. Zu sehr vernachlässigt werden noch die Möglichkeiten der Kollaboration oder Kooperation über digitale Anwendungen. Hier fehlt es aber auch an digitalen Kompetenzen der Lernenden – eine Aufgabe, die Schule leisten muss.

Mit digitalen Angeboten und Projekten lassen sich Kulturangebote von Museen darüber hinaus verstärkt an Schulen im ländlichen Raum herantragen. In den städtischen Ballungszentren stellt der Museumsbesuch einen Unterrichtsgang dar, der sich gut in den Schulalltag integrieren lässt. Für Schulen im ländlichen Raum ist ein Museumsbesuch häufig eine organisatorische und finanzielle Herausforderung, die den Charakter eines Ganztagsausflugs besitzt.

Kleiner Praxisteil: Lernwirksame Unterrichtsstrategien, die auch für Museumspädagog*innen interessant sein könnten

Im schulischen Kontext unterscheidet man drei Basisdimensionen von Unterricht.¹⁴

- Effektives Classroom Management (organisatorische Unterstützung)
- Positiv ausgeprägtes Unterrichtsklima und ein unterstützendes Lehrer*innenverhalten (emotionale Unterstützung)
- Kognitive Aktivierung der Lernenden (instruktionale Unterstützung)

Besuchen Schulklassen ein Museum, dann wird immer eine bestimmte Zahl von Lernenden demonstrativ eine »Null-Bock-Haltung« an den Tag legen. Die Herausforderung besteht darin, diese Lernenden für die Mitarbeit zu gewinnen und aus ihrer

passiven Grundhaltung herauszulocken. Gewährt man ihnen direkt zu Beginn die Chance, sich zu entziehen, wird es später – trotz noch so interessanter Angebote und aller Anstrengungen der Pädagog*innen – kaum möglich sein, diese Kinder und Jugendlichen wieder zu erreichen.

Ein wichtiges Element eines effektiven Classroom Managements ist die Aktivierung aller Lernenden – und zwar von Beginn an. Unterrichtsstrategien, die diese Aktivierung fördern, sind Startaufgaben (z.B. One-Minute-Papers),¹⁵ aber auch der konsequente Einsatz der Think-Pair-Share-Methode.¹⁶ Insbesondere die letztere Methode bietet auch den Vorteil, dass sich Lernende, die eher wenig Vorwissen mitbringen, im geschützten Raum der Partnerarbeit mit ihren Ideen ausprobieren bzw. Ideen ihrer Partner*innen übernehmen können.

Hinsichtlich der zweiten Basisdimension bietet gerade die Digitalisierung neue Möglichkeiten, Kinder und Jugendliche – ohne großen zusätzlichen Aufwand – an der Gestaltung von Angeboten zu beteiligen und sich Feedback geben zu lassen. Für die Motivation der Jugendlichen ist es wichtig, ihnen ein möglichst hohes Maß an Autonomie im Sinne der Selbstbestimmungstheorie von Deci & Ryan¹⁷ einzuräumen. Für den Museumsbesuch kann es unterstützend sein, wenn die Lernenden eine gewisse Wahlfreiheit haben, sei es mit Blick auf die Aufgabenstellungen oder den Museumsgegenstand, mit dem sie sich näher befassen wollen.

Die kognitive Aktivierung wird sehr gut von Andreas Golds Satz »Lernen ist Denken«¹⁸ auf den Punkt gebracht. Wir haben viel erreicht, wenn wir unsere Lernenden zum Denken bringen. Ein häufiger Fehler auf dem Weg dorthin ist, dass die Lehrpersonen zu große Redeanteile haben. Wichtiger als das eigene Erklären ist das Zuhören, um die – möglicherweise auch fehlerhaften – Denkweisen der Lernenden zu erkennen. Gute Fragen entstehen deshalb als Reaktion auf die Beiträge von Lernenden. Eine gute Frage erkennt man auch daran, dass der Fragende die Antwort nicht schon weiß. Gute Fragen signalisieren den Lernenden, dass ihre Lehrpersonen sich für sie interessieren und wissen möchten, wie und was sie denken.

Allein mit guten Fragen wird man nicht verhindern können, dass Lernende sehr kurze, einsilbige Antworten geben. Hier ist es wichtig, sich mit diesen Kurzantworten nicht zufriedenzugeben, sondern die Lernenden zum Beispiel mit der einfachen Frage »Wie kommst du darauf?« zum Elaborieren aufzufordern. Intensiviert wird die Denkarbeit auch dadurch, Lernende ihre Gedanken aufschreiben zu lassen (One-Minute-Papers; Brain Writing).¹⁹ Erst beim Schreiben werden wir uns häufig der eigenen Denklücken oder -fehler bewusst.

Eine kleine Reflexion zum Abschluss

Sollten Museen und Schulen mit Blick auf die Informationsflut und die häufige Oberflächlichkeit der Informationsverarbeitung in der Kultur der Digitalität nicht manchmal auch einen Gegenpol bilden?

Jennifer Roberts, Kunsthistorikerin in Harvard, lässt ihre Studierenden drei Stunden lang ein Bild ihrer Wahl im Museum betrachten und ihre Gedanken und Fragen notieren. Sie setzt damit auf bewusste Entschleunigung und begründet ihr Vorgehen mit den folgenden zwei Aussagen:²⁰

- »Nur weil man etwas angeschaut hat, hat man es nicht gesehen [= verstanden].«
- »Den Zugang zu etwas haben, bedeutet nicht, dass man etwas lernt.«



Wir sollten unsere Kinder und Jugendlichen vielleicht nicht ganze drei Stunden vor ein Bild setzen, aber könnte es nicht hilfreich sein, sie stärker an Langsamkeit und Achtsamkeit heranzuführen, um wirkliche Lernprozesse auszulösen und zu fördern?

Joachim Gerking
joachim.gerking@t-online.de

Joachim Gerking ist stellvertretender Schulleiter und pädagogischer Leiter an der Alexander-von-Humboldt-Schule, Gymnasium Lauterbach, in Hessen. Seine Arbeitsschwerpunkte sind empirisch lernwirksame Unterrichtsstrategien. Er ist Mitherausgeber der Zeitschrift SCHULE LEITEN (Friedrich-Verlag).

- 1 Kirschner, Paul A.; Sweller, John & Clark, Richard E.: *Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experimental, and Inquiry-Based Teaching*. In: Educational Psychologist, 41/2, 2006, S. 77; http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep4102_1 [18.11.2024].
- 2 Vgl. Ebbinghaus, Hermann: *Über das Gedächtnis. Untersuchungen zur experimentellen Psychologie*. Leipzig 1885.
- 3 Frie, Ewald: *Ein Hof und elf Geschwister*. München 2023, S. 15.
- 4 Vgl. Stalder, Felix: *Kultur der Digitalität*. Berlin 2017.
- 5 Blume, Bob (im Interview mit dem Deutschlandfunk, 2.9.2024): *Warum überhaupt noch lernen in Zeiten von KI?* <https://deutschlandfunk.de/warum-ueberhaupt-noch-lernen-in-zeiten-von-ki-int-mit-netzlehrer-bob-blume-dlf-ee4dabc3-100.html> [23.01.2025].
- 6 <https://kw.uni-paderborn.de/institut-fuer-erziehungswissenschaft/arbeitsbereiche/schulpaedagogik/forschungsprojekte/icils-2023> [10.02.2025].
- 7 Eickelmann, Birgit (im Interview mit Florentine Anders, 2024). *ICILS 2023 – Digitale Kompetenzen – 40 Prozent der Jugendlichen sind abgehängt*, <https://deutsches-schulportal.de/bildungsforschung/icils-2023-eickelmann-digitale-kompetenzen-40-prozent-der-jugendlichen-sind-abgehaengt/> [27.11.2024].
- 8 Vgl. Anm. 5.
- 9 Mark, Gloria: *Attention Span. Finding Focus for a Fulfilling Life*. London 2023, S. 146.
- 10 Ebd., S. 18.
- 11 Vgl. Gold, Andreas: *Digital Lesen. Was sonst?* Göttingen 2023.
- 12 Ebd.
- 13 Vgl. Müller, Andreas: *Die Schule schwänzt das Leben*. Bern 2013, S. 31.
- 14 Klieme, Eckhardt u.a.: *Qualitätsdimensionen und Wirksamkeit von Mathematikunterricht. Theoretische Grundlagen und ausgewählte Ergebnisse des Projekts »Pythagoras«*. In: Prenzel, Manfred & Allolio-Näcke, Lars (Hg.): *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms*. Münster 2006, S. 127-146.
- 15 Vgl. <https://methodenkartei.uni-oldenburg.de/methode/one-minute-paper/> [10.02.2025].
- 16 Vgl. <https://methodenkartei.uni-oldenburg.de/methode/think-pair-share/> [10.02.2025]. Aus Platzgründen können in diesem Beitrag nur wenige lernwirksame Unterrichtsstrategien dargestellt und auch nicht auf deren Umsetzung und Lernwirksamkeit eingegangen werden. Der Autor des Beitrags ist gerne bereit, auf Anfrage weitere Auskünfte zu geben.
- 17 Vgl. Deci, Edward L. & Ryan, Richard M.: *Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik*. In: Zeitschrift für Pädagogik, 39, 1993, S. 223-238.
- 18 Gold Andreas: *Guter Unterricht. Was wir wirklich darüber wissen*. Göttingen 2015, S. 16.
- 19 Brainwriting ist dem Brainstorming sehr ähnlich. Der wesentliche Unterschied ist, dass beim Brainwriting Gedanken und Vorschläge nicht mündlich, sondern schriftlich geäußert werden. Dadurch werden einige kritische Aspekte des Brainstormings umgangen. <https://kreativitaets-techniken.info/ideen-generieren/brainwriting/> [10.02.2025].
- 20 Vgl. Roberts, Jennifer L.: *The Power of Patience. Teaching students the value of deceleration and immersive attention*. In: Harvard Magazine, November-December 2013; <https://harvardmagazine.com/2013/10/the-power-of-patience> [29.11.2024].

Zwischen Zukunftstraum und Realitätsschock

Chancen für Kulturelle Bildung im Ganztag

Tom Braun im Gespräch mit der Redaktion Standbein Spielbein

Redaktion Standbein Spielbein: Ab dem 1. Januar 2026 besteht für Kinder der Rechtsanspruch auf eine ganztägige Förderung in Horten oder Ganztagsgrundschulen. Was zunächst nur für die erste Klassenstufe gilt, soll bis zum Schuljahr 2029/30 bundesweit bis zur vierten Klasse ausgeweitet werden. Wie wird sich der Alltag von Grundschulkindern dadurch ändern?

Tom Braun: Der Rechtsanspruch auf Ganztagsförderung hat durchaus das Potenzial, in den nächsten Jahren die Kultur des Aufwachsens von Kindern nachhaltig zu verändern. Der langjährige Direktor des Deutschen Jugendinstituts Thomas Rauschenbach spricht sogar von einer »kulturhistorisch-epochalen Bedeutung« für die Etablierung neuer Bildungs- und Teilhabestrukturen. Ich sehe das ähnlich. Nur sieht im Moment vieles danach aus, dass wir die darin liegende Chance für eine kindergerechte Ganztagsbildung verpassen.

Red.: Das ist also zunächst mal eine skeptische Einschätzung?

T.B.: Seit der Verabschiedung des Ganztagsförderungsgesetzes im Oktober 2021 ist bereits einige Zeit ins Land gegangen. Meine Sorge mit Blick auf die Umsetzung einer kindergerechten und teilhabeorientierten Ganztagsförderung rührt daher, dass die Stimmen, die schon sehr früh eine Qualitätsdebatte gefordert haben, wie zum Beispiel die Arbeitsgemeinschaft der Kinder- und Jugendhilfe oder das Bundesjugendkuratorium, in den Prozessen von Bund, Ländern und Kommunen nicht ausreichend berücksichtigt wurden. Das hat nur vordergründig damit zu tun, dass die Länder und auch die Kommunen durch den neuen Rechtsanspruch vor erheblichen finanziellen, strukturellen und organisatorischen Herausforderungen stehen. Denn wenn man genauer hinschaut, dann wird auch deutlich, dass ein weiteres Problem darin liegt, wie über Ganztage verhandelt wird. Die Perspektive der eigentlichen Adressat*innen, nämlich der Kinder, kommt dabei kaum vor.

Red.: Welche Perspektiven sind denn stattdessen prägend, wenn über eine ganztägige Förderung von Kindern gesprochen wird?

T.B.: Dass die Perspektive von Kindern kaum vorkommt, hat nicht zuletzt mit der Ausgangslage der Ganztagsdebatte in Deutschland zu tun. Da spielt natürlich *PISA 2000* eine zentrale Rolle. Der Ausgangsbefund war, dass der Erwerb fachlicher Kompetenzen der Schüler*innen weit hinter den Erwartungen lag. Dies führte vor allem zu einer Sorge um die Sicherung der zukünftigen Leistungsfähigkeit unserer Gesell-

schaft. Die gegenwartbezogenen Bedarfe und Interessen der Kinder und Jugendlichen standen dabei zunächst einmal nicht im Fokus. Auch die Einführung des Rechtsanspruchs auf Ganztagsförderung war mitunter von der Sorge um die Sicherung der ökonomischen Zukunft motiviert. Die Vereinbarkeit von Familie und Beruf wie auch die Erschließung sogenannten »Humankapitals«, das verloren geht, wenn Elternteile mangels Betreuungsstrukturen nicht oder nur in Teilzeit arbeiten können, spielte hierbei eine nicht zu unterschätzende Rolle. Wir sprechen also nicht nur zu wenig über die Qualität von Ganztagsangeboten, sondern ein Problem liegt auch darin, wie wir über Qualität sprechen. Im Fokus steht die Sorge um die Leistungsfähigkeit unserer Gesellschaft, was sicher auch ein wichtiges Thema ist. Wir müssen aber erkennen, dass wir wirksame, das heißt den Kompetenzerwerb fördernde Ganztagsangebote, vor allem dann bekommen werden, wenn wir eine radikale Wende auf die Perspektive der Kinder und Jugendlichen vornehmen.

Red.: Das hört sich zunächst nach einem Widerspruch an. Die Perspektive der Kinder ist ja nicht unbedingt die, welche die Frage nach Leistungsfähigkeit von Gesellschaft und ihrer Bildungsinstitutionen im Blick hat.

T.B.: Ja, das hört sich widersprüchlich an, ist es aber nicht. Wir wissen mittlerweile, dass die Kriterien, unter denen Kinder Ganztagsangebote selbst als qualitativ hochwertig beurteilen, für die Wirksamkeit der Angebote entscheidend sein können. Iris Nentwig-Gesemann hat Befragungen von Kindern durchgeführt, anhand derer wir Entscheidendes über die Qualität von Ganztagsangeboten aus Kindersicht erfahren. Besonders interessant ist, dass die aus Kindersicht formulierten Qualitätsmerkmale stark mit anderen Studienergebnissen korrespondieren, welche Voraussetzungen für einen wirksamen Kompetenzerwerb durch Ganztagsangebote beschreiben. Kinder bewerten Ganztagsangebote vor allem dann positiv, wenn diese Räume und Zeiten für eine positive Peer-Kultur bereitstellen, das heißt Möglichkeiten, in denen soziale Zugehörigkeit erfahren werden und Freundschaften eingegangen und erlebt werden können. Zugleich sind ihnen Aspekte wie Freiräume für spielerische Experimente und auch widerständige Interpretationen von Regeln wichtig. Dies alles eingebettet in positive Beziehungen zum erwachsenen pädagogischen Personal. Kinder schätzen es, wenn sie von Erwachsenen als Personen anerkannt, gewürdigt und ernstgenommen werden. Und schließlich formulieren – wie Iris Nentwig-Gesemann herausgearbeitet hat – bereits Kinder im Grundschulalter den Wunsch nach Öffnung von Schule und Ganztagsangeboten in die sozialräumliche Außenwelt. Diese Qualitätsdimensionen finden wir in ähnlicher Form in Studien von Natalie Fischer, Markus Sauerwein und anderen Kolleg*innen zur Wirksamkeit von Ganztagsangeboten für die individuelle Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Daraus lässt sich ableiten, dass die Wirksamkeit für die persönliche Entwicklung besonders dann gefördert wird, wenn Ganztagsangebote aus der Wahrnehmung der Kinder und Jugendlichen heraus eine hohe Qualität haben, in positive pädagogische Beziehungen eingebettet sind, die Teilnahme freiwillig ist und junge Menschen autonom in den Angeboten handeln und diese partizipativ mitgestalten können. Deshalb scheint es mir sinnvoll, die aus Kindersicht formulierten Qualitäten als ausschlaggebend für die wirksame Gestaltung des Ganztags anzusehen.

Red.: Das wäre ja ein entscheidender Perspektivenwechsel, der auch organisatorische Konsequenzen mit sich bringen würde?

T.B.: Durchaus! Denn es lässt sich aus den genannten Studien auch folgern, dass die Wirksamkeit der Ganztagsangebote an strukturelle Möglichkeiten zu einer dauerhaften und intensiven, das heißt erfahrungsgesättigten Teilnahme gebunden ist. Ein wirksamer Ganzttag zeichnet sich also durch eine belastbare Infrastruktur an Angeboten mit entsprechenden Qualitäten aus.

Red.: Aber formulieren Sie eigentlich nicht nur Prinzipien, die vor allem für non-formale, außerschulische Bildungsangebote typisch sind?

T.B.: Die Studien heben aus meiner Sicht vor allem hervor, dass Ganztagsangebote besonders dann wirksam sind, wenn sie von Kindern und Jugendlichen selbst als qualitativ erlebt werden. Das heißt, den individuellen Sinnkriterien junger Menschen wie auch Bezügen zu ihren sozialen und kulturellen Praktiken kommt eine zunehmende Bedeutung in der Gestaltung von Ganztagsangeboten zu. Denn anhand dieser Dimensionen fühlen sich Kinder als Personen anerkannt und ernstgenommen. Auch die Öffnung und Einbettung der Angebote in den analog-digitalen Sozialraum liegt daher nahe. Die Anerkennung individueller Sinndimensionen und die Anerkennung der damit verbundenen sozialen und kulturellen Praktiken scheint mir zentral. Interessant ist, dass dies auch in internationalen Studien zu wirksamen Lernumgebungen von Hanna Dumont, David Istance und Francisco Benavides formuliert wird. Formalen Lernumgebungen wird dort eine hohe Wirksamkeit zugesprochen, wenn sie an individuelles, soziales und kulturelles Vorwissen anknüpfen, positive Emotionen adressieren sowie Kooperation und Partizipation ermöglichen. Dies bedeutet in der Konsequenz, dass praktische Wissensformen, wie emotionales Wissen, Bildwissen und Körperwissen, konzeptionell eingebunden werden müssen. Zugleich wird hervorgehoben, dass eine sinnvolle, querschnittshafte Vernetzung von schulischen Themenbereichen und Anforderungen ein ausschlaggebender Faktor ist. Diese intendierte Sinnhaftigkeit erfährt für Kinder und Jugendliche eine enorm motivierende Steigerung, wenn sie durch die Verknüpfung schulischer Themen mit außerschulischen sozialen und kulturellen Sinnordnungen Erfahrungen von sozialer Zugehörigkeit und individueller Autonomie zugleich machen können.

Red.: Es drängt sich jedoch die Frage auf, wer solche Angebote konzipieren und dann auch praktisch umsetzen kann.

T.B.: Es ist sogar sehr wichtig, klarzustellen, dass das kein Selbstläufer ist. Wirksame Ganztagsangebote bedürfen einer abgestimmten und durchdachten didaktischen Konzeption. Es spricht aus meiner Sicht viel für eine konzeptionelle Vernetzung schulischer Themen und Zeiten mit den Ganztagsangeboten. Dies allerdings unter Ausweitung der beschriebenen Qualitätskriterien. Als Orientierung für die didaktischen Planungen bietet sich eine Erweiterung des von Charles Fadel, Maya Bialik und Bernie Trilling u.a. diskutierten Konzepts der *21st Century Skills* um eine kulturelle Dimension an. Dies bedeutet, dass die Aspekte Wissenserwerb, Reflexion von sozialem und individuellem Umgang mit diesem Wissen sowie Fragen der Identität

titätsarbeit – Was sagt mir mein Umgang mit diesem Wissen über mich in dieser Welt? – um die Möglichkeit, praktischen Fragen nachzugehen, erweitert werden müsste. Das heißt, es geht um die Integration von Fragen, von denen Kinder und Jugendliche sich unmittelbar betroffen fühlen, die sich aber vor allem in praktischen Wissensformen wie Emotionen, Körperwissen, Bildwissen etc. transportieren. Kultureinrichtungen könnten Orte sein, wo es genau um die Entdeckung und den spielerisch-experimentellen Umgang mit diesen Fragen geht.

Red.: Worin liegt in Ihrer Sicht der besondere Beitrag von Kultureinrichtungen?

T.B.: Sie meinen, abgesehen davon, dass Kultureinrichtungen gesellschaftspolitische Orte sind, an denen die soziale Relevanz von Praktiken und Wissensformen verhandelt werden? Angebote Kultureller Bildung bearbeiten ja genau die beschriebenen Dimensionen: sowohl die Sinnstiftung entlang individueller Wahrnehmungs- und Gestaltungsfähigkeiten als auch die Anerkennung als kulturelle Person. Wenn Kinder ihre selbstgemalten Bilder ausstellen oder etwas auf einer Bühne präsentieren, dann ist allen klar: Das hat nicht nur eine individuelle Bedeutung, sondern auch eine soziale Bedeutsamkeit und Relevanz.

Red.: Als schnelle Folgerung könnte man jetzt die politische Forderung formulieren: »Integriert im Sinne einer lokalen Bildungslandschaft Kultureinrichtungen in Ganztagskonzeptionen. Dann wird das auch eine wirksame Sache!«

T.B.: Abgesehen von ein paar disziplin- und domänenspezifischen Streitpunkten würde ich da sogar erstmal zustimmen. Für die Verwirklichung eines solchen Zukunftstraums stellen sich jedoch noch ein paar Realitätsschocker in den Weg. Eine wichtige Herausforderung für zivilgesellschaftliche Träger*innen der Kulturellen Bildung liegt im kommunalen Kooperations- und Netzwerkhandeln. Für Akteur*innen der kommunalen Verwaltung sind die zivilgesellschaftlichen Träger*innen der Kulturellen Bildung nicht die allerersten Ansprechpartner*innen. Akteur*innen der kommunalen Verwaltung richten sich, einer Studie von Tabea Schlimbach und Kolleg*innen folgend, auch im Management von allgemeinen Bildungsfragen zunächst an ihresgleichen, das heißt an Vertreter*innen anderer kommunaler Verwaltungsbereiche. Auf Platz zwei liegen demnach die systematisch eingebundenen, in der Regel formalen Bildungseinrichtungen. Die zivilgesellschaftlichen Akteur*innen der Kulturellen Bildung können dann wohl eher dem Kreis der tertiären Kooperationspartner*innen zugeordnet werden, den Tabea Schlimbach und Kolleg*innen beschreiben. Diese werden nicht selten eher situativ oder aufgrund persönlicher Bezüge eingebunden.

*Red.: Aber gerade kommunale Akteur*innen kennen doch auch Träger*innen kultureller Bildung und betonen auch immer wieder, dass sie auf deren besondere Fachlichkeit angewiesen sind.*

T.B.: In ihren vorrangigen Perspektiven sind die Akteur*innen der kommunalen Verwaltung laut den Studien von Tabea Schlimbach und Kolleg*innen aber eher übergeordneten Fragestellungen verpflichtet. Diese beziehen sich auch in Bildungs-

fragen häufig eher auf abstraktere kommunalpolitische Ziele, wie zum Beispiel die Aufwertung von Sozialräumen, die Verringerung von Segregation oder die Erschließung von Arbeitskräften. In einem Praxisforschungsprojekt der Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung und der Universität Kassel konnten Heike Gumz und Werner Thole zeigen, dass solche kommunalen Ziele fachliche Anliegen der Kulturellen Bildung eher randständig erscheinen lassen. Wichtig scheint mir jedoch, dass das Problem nicht allein in unterschiedlichen Zielen, sondern vielmehr in unterschiedlichen Herangehensweisen der Akteur*innen liegt.

Red.: Das heißt, Sie sehen hier doch Chancen auf eine nachhaltige Kooperationskultur?

T.B.: Aber natürlich! Tabea Schlimbach und Kolleg*innen haben verdeutlichen können, dass die Vertreter*innen der kommunalen Verwaltung und zivilgesellschaftliche Bildungsakteur*innen unterschiedlichen Logiken des Netzwerks folgen. Während die Vertreter*innen der Verwaltung beim Netzwerken eher die übergeordneten kommunalen Ziele im Blick haben und organisatorische Fragen eher nachgeordnet betrachten, sehen die zivilgesellschaftlichen Bildungsakteur*innen Netzwerke vor allem als Mittel zum Zweck. Sie wollen damit praktische Maßnahmen anbahnen und realisieren. Dazu wählen sie häufig eher eine fachspezifische, inhaltsgeprägte Ansprache. Das korrespondiert aber nicht unbedingt mit den Logiken der Verwaltung, so Tabea Schlimbach und Kolleg*innen.

*Red.: Mit dem Rechtsanspruch auf Ganztagsförderung werden die kommunalen Akteur*innen aber zu entscheidenden Ansprechpartner*innen für die Kulturelle Bildung. Was empfehlen Sie, damit es nicht beim Realitätsschock bleibt, sondern wir mit Kultureller Bildung dem Traum wirksamer Ganztagsangebote ein Stück näherkommen?*

T.B.: Auch dazu lassen sich aus den Erkenntnissen von Tabea Schlimbach Konsequenzen ableiten. Diese möchte ich gerne noch erweitern. Zunächst wird es darum gehen, für die Sinnhaftigkeit der unterschiedlichen Kooperations- und Netzwerklogiken wechselseitig ein Verstehen herzustellen. Dies setzt Möglichkeiten zu persönlichen Begegnungen und positiven, gemeinsamen Erfahrungen voraus. Zudem müssen auch die Akteur*innen der Kulturellen Bildung lernen, Strategien und Prozesse der steuerungspolitischen Ebene der Kommunen besser nachvollziehen zu können. Hinzu müsste dann die Kompetenz kommen, den eigenen Beitrag zu allgemein übergeordneten, kommunalen Bildungsfragen verdeutlichen zu können. Damit dies langfristig jedoch nicht zu einem fachlichen Entkernen der Ziele und Angebote der kulturellen Bildungsakteur*innen führt, bietet es sich an, zusätzlich zu diesen strategischen Partnerschaften neue normative Verbündete auf Landesebene und auf kommunaler Ebene zu suchen. Dies wären neben etablierten Träger*innen im Ganztage zum Beispiel auch Elterninitiativen sowie die Selbstvertretungsorganisationen der Schüler*innen. Denn keinesfalls sollten die Akteur*innen auf die oben beschriebenen Qualitätsansprüche verzichten. Um diese langfristig weiterverfolgen zu können, könnten Einrichtungen, Initiativen und Verbände der Kulturellen Bildung darüber hinaus zu Initiator*innen und auch Gastgeber*innen politischer Foren werden. Foren, die weiterhin die grundsätzlichen Reformbedarfe

der aktuellen Bildungsstrukturen und -kulturen hervorheben und visionär sind. Ich bin mir sicher, dass für diese Grundsatzdebatten auch die Vertreter*innen der kommunalen Verwaltungen zu gewinnen sind!

Red.: Lieber Tom Braun, vielen Dank für das Gespräch!



Prof. Dr. Tom Braun
tom.braun@iu.org

Tom Braun ist Professor für Kultur- und Medienpädagogik an der IU Internationale Hochschule und Mitglied der wissenschaftlichen Leitung des IU Research Center Kulturelle Bildung. Zuvor war er Geschäftsführer der Bundesvereinigung kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ).

Quellen

Arbeitsgemeinschaft der Kinder- und Jugendhilfe – AGJ: *Kind- und jugendgerechte Ganztagsbildung*, 2019; <https://agj.de/publikationen/buecher-broschueren-materialien/detail/kind-und-jugendgerechte-ganztagsbildung-positionspapier.html> [08.01.2025].

Bundesjugendkuratorium: *Zwischenruf: Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung für Kinder im Grundschulalter*, 2019; <https://bundesjugendkuratorium.de/presse/neuer-zwischenruf-zum-rechtsanspruch-auf-ganztagsbetreuung.html> [08.01.2025].

Fadel, Charles; Bialik, Maya & Trilling, Bernie: *Die vier Dimensionen der Bildung. Was Schülerinnen und Schüler im 21. Jahrhundert lernen müssen*. Hamburg 2017.

Fischer, Natalie u.a.: *Vom Lesenlernen in der Ganztagschule: Leisten Ganztagsangebote einen Beitrag zur Leseförderung am Beginn der Sekundarstufe?* In: Zeitschrift für Pädagogik, 62/6, 2016, S. 780-796.

Gumz, Heike; Rohde, Julia & Thole, Werner: *Bildungslandschaften und Kulturelle Bildung*, 2019; <https://kubi-online.de/index.php/artikel/bildungslandschaften-kulturelle-bildung> [16.07.2024].

Dumont, Hanna; Istance, David & Benavides, Francisco (Hg.): *The Nature of Learning – Die Natur des Lernens*. Weinheim und Basel 2015.

Heyl, Katrin u.a.: *Individuelle Entwicklung von Schüler:innen – Wirksamkeit von Ganztagschule in Deutschland*. In: DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation (Hg.): *GTS-Bilanz – Qualität für den Ganzttag. Weiterentwicklungsperspektiven aus 15 Jahren Ganztagschulforschung*, 2021, S. 47-53.

Rauschenbach, Thomas: *Ganzttag ist die Antwort. Was aber war eigentlich die Frage?* In: Pädagogische Führung, 35/4, 2024, S. 124-127.

Sauerwein, Markus: *Partizipation in der Ganztagschule: vertiefende Analysen*. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 22/2, 2019, S. 435-459.

Sauerwein, Markus u.a.: *Zur Bedeutung des Besuchs von Ganztagsschulangeboten für das prosoziale Verhalten von Schülerinnen und Schülern. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen*. In: Schüpbach, Marianne; Frei, Lukas & Nieuwenboom, Wim (Hg.): *Tagesschulen. Ein Überblick*. Wiesbaden 2018, S. 269-288.

Schlimbach, Tabea u.a.: *Zusammenarbeit für Bildung. Kommunale Koordinierung und Vernetzungspraktiken mit Zivilgesellschaft*. In: Brüggemann, Christian; Hermstein, Björn & Nikolai, Rita (Hg.): *Bildungskommunen. Bedeutung und Wandel kommunaler Politik und Verwaltung im Bildungswesen*. Weinheim und Basel 2023, S. 144-162.

Tillmann, Katja u.a.: *Förderung der Lesekompetenz durch Teilnahme an Ganztagsangeboten? Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)*. In: Schüpbach, Marianne; Frei Lukas & Nieuwenboom, Wim (Hg.): *Tagesschulen. Ein Überblick*. Wiesbaden 2018, S. 289-307.

Walther, Bastian & Nentwig-Gesemann, Iris: *Qualität im Ganzttag aus Kindersicht*. In: Kita Fachtexte, 5/2022; <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:kobv:b1533-opus-5226> und <https://kita-fachtexte.de/de/fachtexte-finden/qualitaet-im-ganzttag-aus-kindersicht> [19.09.2024].

Transformative Bildung aus einer machtkritischen und emanzipatorischen Perspektive

Bildungsarbeit mit Lehrkräften und Multiplikator*innen des Konzeptwerks Neue Ökonomie e.V., Leipzig

Sulca Ariza

Ausgehend von Erfahrungen aus kollektiven Lernkontexten wird hier ein Ansatz der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BnE) vorgestellt, der im globalen Norden entwickelt wurde und kritisch reflektiert wird. Die Arbeit des Teams Transformative Bildung¹ konzentriert sich u.a. auf die Weiterbildung von Lehrer*innen und Multiplikator*innen und beruft sich auf das Bildungsverständnis von Paulo Freire.² Was ist nun der Vorschlag für eine transformative Bildung, die einen emanzipatorischen sozial-ökologischen Wandel unterstützt?

Rollen und Positionierung

Transformative Bildung ermöglicht es Lehrenden und Lernenden zu hinterfragen, was bereits etabliert ist – in diesem Fall insbesondere die nicht-nachhaltigen und/oder imperialen Lebensweisen³ des globalen Nordens. Damit einher geht auch, Menschen zu unterstützen und zu erkennen, welche Aspekte einer nicht-nachhaltigen/ imperialen Lebensweise sich nicht nur gesellschaftlich, sondern auch persönlich etabliert haben. Transformative Bildung ermöglicht also einen umfassenden Blick auf das Außen und das Innen. In diesem Sinne bezieht sich der Beitrag auf beide Dimensionen. Eine externe Dimension wäre zum Beispiel das Bildungssystem,

Wörter des Globalen Lernens
<https://konzeptwerk-neue-oekonomie.org/das-glossar/>



Entdecke deine Plattform für Bildung für nachhaltige Entwicklung:

**ENDLICH
WACHSTUM**
das Update

www.endlich-wachstum.de



spannend & vielfältig

Interesse von Schüler*innen wecken und halten



schnell & einfach

minimaler Vorbereitungs-aufwand



zuversichtlich & empowernd

Klimaangst begegnen, positive Zukunftsperspektiven vermitteln



Bildungsmaterialien für
eine sozial-ökologische
Transformation
<https://endlich-wachstum.de/>

eine interne Dimension die Entscheidungen, die Lernende über die Inhalte ihres Lernens treffen können.

Hinsichtlich der internen Dimension wird in einer der Überlegungen zur Rolle der Multiplikator*innen auf die Notwendigkeit hingewiesen, nicht nur die Rolle von Wissensvermittler*innen zu erfüllen, sondern auch selbst fortwährend zu lernen. Wer andere beim Lernen unterstützen will, muss unbedingt lernen, wie das geht. Dies beinhaltet, dass Multiplikator*innen in der Lage sind, ihre Bildungsarbeit, ihre Methoden und Praktiken zu reflektieren und offen für entsprechende Veränderungen zu sein.⁴ Voraussetzung dafür ist, dass die eigene Position in den Blick genommen wird, aus der Multiplikator*innen Bildungsarbeit leisten. Es wird nicht nur hinterfragt, welche Art von Lehrmethoden, Lernen und Wissen den Lernenden vermittelt wird, sondern auch, wer die Person ist, die dies anbietet und wie sie sich in einem bestimmten Kontext positioniert. Multiplikator*innen können prin-

zipiell nach und nach alle relevanten Merkmale ihrer gesellschaftlichen Positionierung reflektieren: Sind sie zum Beispiel weiblich, nicht-binär oder männlich? Sind sie strukturell marginalisiert oder privilegiert? Arbeiten sie aus einer Perspektive mit oder ohne Migrationshintergrund etc.?

Für gesellschaftlichen Wandel ist es wichtig, dass Multiplikator*innen und Lehrende die eigene gesellschaftliche Positionierung in Bezug auf ihre Bildungspraxis reflektieren und dies in ihr Handeln einbeziehen. Als Menschen, die Transformationsprozesse in einer Organisation, Gemeinschaft oder Gesellschaft vorantreiben, erleichtern oder leiten, werden sie zu Agent*innen des Wandels. Aus diesem Grund sind Lehrkräfte eine der Zielgruppen der transformativen Bildung.

Wie aber können Lehrer*innen und Multiplikator*innen von ihrem Handlungskontext aus einen emanzipatorischen sozialen Wandel unterstützen? Um diesen Gedanken weiter aufzuschlüsseln, wird der Kontext des globalen Nordens mit konkreten Beispielen für Aspekte sozialer Ungleichheiten herangezogen.

Transformation

Um den Kontext des globalen Nordens zu verstehen, wird dieser nicht als geografische Referenz definiert, sondern als politische Positionierung innerhalb globaler Macht-, Wirtschafts- und Sozialstrukturen.

Es wird suggeriert, dass es notwendig ist, über einen Wandel nachzudenken oder ihn anzustreben – aber in welcher Hinsicht? Aus globaler Sicht gibt es verschiedene soziale und ökologische Situationen, die direkt auf die Notwendigkeit von Veränderungen hinweisen. Dazu gehören wirtschaftliche Praktiken, die Modelle der Ausbeutung und Unterdrückung reproduzieren, der Klimawandel und soziale Ungleichheiten, um nur einige Beispiele für eine externe Dimension zu nennen. Es handelt sich um Strukturen, die bis zu einem gewissen Grad miteinander verknüpft sind und globale Auswirkungen haben, sowohl auf den globalen Norden als auch auf den globalen Süden.

Was ist notwendig, um eine gerechte gesellschaftliche Transformation zu ermöglichen, und welche Alternativen führen zu Veränderungen? Die folgenden Definitionen⁵ und Beispiele aus einem formal-institutionellen Bildungskontext dienen der Konkretisierung:

- *Ungleichheit. Ungleicher Zugang zu Chancen*
Beispiel: Eine Schule bietet Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, die Einschulung und den Besuch des Unterrichts an. Sie bietet jedoch keinen außerschulischen Unterricht oder Kurse in anderen Fremdsprachen an.
- *Gleichheit? Gleichmäßig verteilte Unterstützung und Hilfe*
Beispiel: Eine Schule bietet die Einschulung und den Besuch von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund an, deren Muttersprache nicht Deutsch ist. Sie bietet außerschulischen Unterricht und Kurse in anderen Fremdsprachen an. Alle Schüler*innen der Schule müssen jedoch deutsches Unterrichtsmaterial nutzen und die Prüfungen in deutscher Sprache ablegen.
- *Gleichberechtigung. Personalisierte Instrumente, die Ungleichheit erkennen und beseitigen*
Beispiel: Eine Schule bietet die Einschulung und den Besuch von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund an, deren Muttersprache nicht Deutsch ist. Sie bietet außerschulischen Unterricht und Kurse in anderen Fremdsprachen auch für Schüler*innen mit Deutsch als Muttersprache an. Sie bietet die Möglichkeit, Unterrichtsmaterialien in verschiedenen Sprachen zu nutzen und motiviert die Schüler*innen zum interkulturellen Austausch.
- *Gerechtigkeit. Das System sollte so gestaltet sein, dass ein gleichberechtigter Zugang zu Instrumenten und Möglichkeiten besteht*
Beispiel: Eine Schule bietet die Einschulung und den Besuch von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund an, deren Muttersprache nicht Deutsch ist. Das Bildungssystem erkennt das Äquivalent ihrer im Herkunftsland erworbenen Ausbildungen oder Kenntnisse an und validiert sie institutionell, sodass sie ihre Ausbildung fortsetzen können, ohne neu beginnen zu müssen.

In diesen Beispielen geht es um eine Diskriminierung aufgrund der Sprache, des Migrationshintergrunds oder von Rassismus. Es wäre ein Transformationsprozess, Aktionen oder Räume der Bildungsarbeit zu schaffen im Bewusstsein, dass ein Bildungsmodell auf der Grundlage von Ungleichheit reproduziert wird, und die notwendigen Veränderungen herbeizuführen, damit diese Aktionen oder Bildungsräume wirklich fair sind.

Emanzipation von Machtverhältnissen

Unter dem Gesichtspunkt der Gerechtigkeit werden die Machtverhältnisse immer wieder infrage gestellt, sodass eine Kritik der Macht möglich wird. Ein eindeutiges Machtverhältnis wird durch einen einseitigen Wissensfluss bestimmt. Das Gleiche gilt für soziale Strukturen und Systeme, wenn zum Beispiel Schulen oder Bildungseinrichtungen auf die Vorgaben einer Regierung oder staatlichen Politik reagieren müssen.

In Anbetracht des Beispiels für den Prozess der Umwandlung sozialer Ungleichheiten ist es möglich, dass Lehrkräfte, die Schüler*innen mit einer Fremdsprache als Muttersprache in ihrer Klasse haben, zunächst Frustration oder Verwirrung empfinden, wenn sie diese Sprache nicht beherrschen und aufgrund von Sprachbarrieren die Erwartungen nicht erfüllen und/ oder diese Schüler*innen nicht ihrem Lernniveau entsprechend unterstützen (können).

Es ist wichtig, dass Lehrer*innen in verschiedenen Bildungskontexten die nötige Unterstützung erhalten, um diese Schwierigkeiten zu thematisieren und zu überwinden. Es kann nicht Aufgabe der Lehrkräfte sein, Maßnahmen einer staatlichen Migrationspolitik umzusetzen, aber sie können dennoch pädagogische Methoden in ihren Klassen anwenden, um Prozesse zur Inklusion und sozialen Eingliederung ihrer Schüler*innen zu begleiten.

Ausgehend von den Facetten der transformativen Bildung ist es möglich, Multiplikator*innen und Lehrkräfte dabei zu unterstützen, Transformationsprozesse in ihre Bildungsarbeit zu integrieren. Räume konstruktiver Kritik und Reflexion helfen, soziale Ungleichheiten zu identifizieren. Daraus lassen sich Perspektiven und Handlungsmöglichkeiten ableiten.

Diese Räume lassen sich beispielsweise auch durch das Bildungsangebot des Globalen Lernens erschließen, etwa dort, wo Bezüge hergestellt werden, die die



*Mitmach-Wochenende
für Multiplikator*innen
zum globalen Lernen*

Foto: Adriana Fischer

unterschiedlichen Perspektiven aus einem gegebenen Kontext heraus hinterfragen oder deutlich machen. Es wird vorgeschlagen, Wissen oder Erfahrungen nicht zu verallgemeinern, wie es der Vorschlag des Universalismus⁶ getan hat. Dies zeigt, wie wichtig es ist, Positionierungen sichtbar zu machen, von denen aus Wissen in einem bestimmten Kontext vermittelt und angewendet wird.

Es geht ums Handeln

Damit sind wir auf der Ebene des Strukturwandels angelangt. Eine Referenz im Kontext des Bildungssystems in Deutschland ist zum Beispiel die Umsetzung des vierten Ziels für nachhaltige Entwicklung *Hochwertige Bildung*.⁷

Doch wie lassen sich in diesem Fall die Begriffe Nachhaltigkeit und Entwicklung in einem Bildungskontext eines Industrielands des globalen Nordens verstehen?

»Der Auf- und Ausbau von lokalen/ regionalen Bildungslandschaften ist notwendig. [...] Hierbei ist darauf zu achten, dass es nicht um die Implementierung einzelner Maßnahmen, sondern um die Schaffung einer Partizipationskultur in Schule und Gesellschaft geht. Dafür bedarf es keiner vereinzelter Projekte, sondern einer strukturellen Verankerung im Lernort Schule«.⁸

Der Whole Institution Approach, ein Ansatz der Ganzheitlichkeit in Institutionen, kann dazu beitragen, besser zu verstehen, wo strukturelle Veränderungen herbeigeführt werden sollten, indem etwa die Umsetzung von Organisationsformen aus einer machtkritischen Perspektive für nachhaltige Institutionen überdacht wird. Dabei werden die Art und Weise, wie bestimmte Verkehrsmittel (Fahrrad oder Auto, öffentliche Verkehrsmittel oder Individualverkehr) eingesetzt werden, das Abfallrecycling und die Ermöglichung nicht-hierarchischer Kommunikationsstrukturen zwischen den Mitgliedern einer Institution bedacht. Hier werden dann Rollen und Führungsstile nicht nur im Hinblick auf den Besitz von Wissen, sondern auch mit Blick auf eine integrative Beteiligung aller reflektiert und angepasst.

In diesem Sinne können also Schulen als Teil eines Bildungssystems, als Agenten des sozialen und ökologischen Wandels verstanden werden. Ihr Handlungsspielraum liegt einesteils auf der Gestaltung von physischen Strukturen, wie zum Beispiel der Nutzung erneuerbarer Energien, wie ebenso auf einer inhaltlichen und methodischen Ebene.

Als gutes Praxisbeispiel und zur Erläuterung einer Möglichkeit, kritische Machtprozesse in Institutionen zu implementieren, hat die Organisation Konzeptwerk Neue Ökonomie e.V. eine Arbeitsgruppe eingerichtet, die sich mit Fragen der Antidiskriminierung beschäftigt.⁹ Sie organisiert und diskutiert den Umgang mit Situationen, Positionierungen, Konflikten und Bildungsarbeit, die für die Arbeit des Vereins relevant sind. Einige dieser Prozesse werden von externen Personen begleitet oder unterstützt, etwa durch Supervisionen oder interne Fortbildungen zur Sensibilisierung im Bereich Diskriminierung. Dieser Prozess begleitet die Arbeit der Organisation seit Jahren und ermöglicht es den Mitarbeiter*innen, Formen des Wandels und/ oder der Veränderung zu integrieren. Durch Sensibilisierungsgruppen für Menschen, die sich als *weiß* positionieren, und eine Gruppe für das Empowerment von Menschen mit Rassismuserfahrungen aus der BiPoC-Community (Black, Indigenous, People of Color) wird ein Raum für die Reflexion der eigenen Position geschaffen.

Die internen Fortbildungen ermöglichen es, die verschiedenen Formen von Diskriminierung kennenzulernen und zu reflektieren.

Inspiziert von dieser Art von Prozessen hat das Konzeptwerk Neue Ökonomie e.V. verschiedene Bildungsprojekte entwickelt und ist auch ein Bezugsrahmen für die Organisation und Durchführung von Veranstaltungen.

Hinweis: Dieser Text wurde auf Spanisch geschrieben und ins Deutsche mit DeepL.com von Sulca Ariza übersetzt.



Sulca Ariza

s.ariza@knoe.org

Sulca Ariza ist Kollektivmitglied von Konzeptwerk Neue Ökonomie e.V. in Leipzig. Sie beschäftigt sich im Team der Transformativen Bildung mit der Neuentwicklung von Bildungsmethoden für die Methodenplattform Endlich Wachstum.

- 1 Konzeptwerk Neue Ökonomie e.V.: *Transformative Bildung. Menschen motivieren, Wandel mitzugestalten*. Leipzig 2024; <https://konzeptwerk-neue-oekonomie.org/themen/bildung/> [09.12.2024].
- 2 »Die Bildungspraxis ist nicht der einzige Weg zu dem sozialen Wandel, der für die Eroberung der Menschenrechte notwendig ist, aber ich glaube, dass es ohne Bildung niemals einen sozialen Wandel geben wird.« In: Freire, Paulo: *Pedagogia de los sueños posibles. Por qué docentes y alumnos necesitan reinventarse en cada momento de la historia*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2015, S. 40 (Übersetzung: Teresa Arijón).
- 3 »Das Konzept der imperialen Lebensweise verbindet Individuum, Wirtschaft und globale Probleme. Die imperiale Lebensweise ist imperial, weil sie bestimmten Gruppen einen übermäßigen Zugriff auf Arbeitskraft und Biosphäre weltweit ermöglicht und negative Folgen auslagert.« In: I.L.A. Kollektiv (Hg.): *Auf Kosten Anderer? Wie die imperiale Lebensweise ein gutes Leben für alle verhindert*. München 2017, S. 7-8.
- 4 Vgl. auch Freire, Paulo: *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2002.
- 5 Siehe auch die Illustrationsserie *Equity* von Tony Ruth für den Tech Report 2019. Fundacion Adecc: *Diferencias de los términos equidad, igualdad y justicia social*. Blog diversidad inclusion, 2022; <https://fundacionadecco.org/blog-diversidad-inclusion/diferencias-entre-equidad-igualdad-y-justicia-social/> [06.02.2025].
- 6 Vgl. auch Czollek, Max: *Universalismus versus Identitätspolitik: Von einer falschen Gegenüberstellung*. Heinrich Böll Stiftung, 2021; <https://boell.de/de/2021/11/12/universalismus-versus-identitaetspolitik-von-einer-falschen-gegenueberstellung> [09.12.2024].
- 7 Engagement Global: *Ziele für nachhaltige Entwicklung. Ziel 4, Hochwertige Bildung*; <https://17ziele.de/ziele/4.html> [09.12.2024].
- 8 Nationale Plattform BNE 2017: Strukturell ist ein *Nationaler Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung* umgesetzt worden, um Modelle nachhaltiger Entwicklung im deutschen Bildungssystem zu implementieren. Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung: *Was ist BNE? Bildung für Nachhaltige Entwicklung Portal, Deutschland*; https://bne-portal.de/bne/de/einstieg/was-ist-bne/was-ist-bne_node.html [09.12.2024].
- 9 Konzeptwerk Neue Ökonomie: *Anti-Diskriminierung im Konzeptwerk*. Leipzig 2024; <https://konzeptwerk-neue-oekonomie.org/ueber-uns/wie-wir-arbeiten/diskriminierung-und-privilegien/> [09.12.2024].

New Perceptions

Das Jugendkuratorium der Kunsthalle Bremen

Dina Koper

Die Kunsthalle Bremen wird seit ihrer Gründung vom privaten Kunstverein in Bremen getragen. Im Vorfeld des 200-jährigen Jubiläums im Jahr 2023 entschied das Museum, die Perspektiven von jungen Menschen stärker in den Fokus zu nehmen. In der Überzeugung, dass dies nur durch aktive Teilhabe authentisch sein kann, wurde 2021 das Jugendkuratorium der Kunsthalle Bremen gegründet. Die Jugendgruppe trifft sich seitdem unter dem Namen *New Perceptions* regelmäßig im Museum, bringt sich ein und gestaltet das Programm aktiv mit.

Um Jugendliche für das neue Angebot der Kunsthalle zu gewinnen, wurde zunächst eine Koordinierungsstelle eingerichtet. Schnell war eine erste Kerngruppe von drei jungen Menschen gefunden, mit der zusammen ein Plan entwickelt wurde, wie die Gruppe erweitert werden könnte. Festgelegt wurde, dass die Jugendlichen freiwillig und in ihrer Freizeit an dem Angebot teilnehmen und diskriminierungssensible Ansätze verfolgt werden sollten, um möglichst vielfältige Perspektiven versammeln zu können. Die Jugendlichen entwarfen Postkarten, mit denen das Projekt in Schulen, auf einer Freiwilligen-Messe und auf einem eigens dafür entwickelten Instagram-Konto beworben wurde. Anfänglich fluktuierte die Gruppe stark, aber durch Mundpropaganda und die Entscheidung, einen Imagefilm zu drehen, konnte schließlich eine feste Gruppe gebildet werden. Die Produktion des Imagefilms diente auch der Profilbildung und half bei der Identifikation mit dem Projekt. Die Kerngruppe von 14 Personen zwischen 16 und 22 Jahren festigte sich weiter bei der gemeinsamen Arbeit an einer großen Ausstellung, die im Mai 2023 eröffnet wurde. Bis heute treffen sich die jungen Menschen einmal pro Woche für zwei Stunden und zusätzlich, wenn nötig, für längere Termine auch an Wochenenden.

Mit der Ausstellung *Generation**. *Jugend trotz(t) Krise* lenkten die *New Perceptions* den Blick auf die heutige Jugend, die sich mit globalen Krisen und Herausforderungen konfrontiert sieht. Die Ausstellung bündelte diese Themen in drei Kapiteln: *Körperbilder*, *Mentale Räume* und *Politisches Aufbegehren*. Zu sehen waren Werke der Kunsthalle Bremen, Leihgaben aus deutschen und internationalen Sammlungen sowie zahlreiche Leihgaben von Künstler*innen. Der kuratorische Prozess wurde durch Bildungsreisen nach Berlin, gemeinsame Museumsbesuche und Vorschläge der beiden Kuratorinnen am Haus, Eva Fischer-Hausdorf und Jennifer Smalles, unterstützt. Die Recherchen der Jugendlichen nach künstlerischen Positionen im Internet, auf Instagram und TikTok brachten schließlich Kunstwerke in die Kunsthalle, die zuvor noch nie im musealen Kontext präsentiert worden waren. Die *New Perceptions* beteiligten sich auch am Vermittlungsprogramm. Sie gaben Interviews, entwickelten partizipative Konzepte, erstellten einen Podcast zur Ausstellung und schrieben Texte. Sie veranstalteten dialogische Führungen, Ferienkurse und Workshops und ermöglichten so den Dialog zwischen allen Generationen. Eine Publi-



Bildungsreise nach Berlin im Jahr 2024 mit Besuch der Ausstellung Göttinnen und Gattinnen. Frauen im Antiken Mythos im Alten Museum, zusammen mit dem Jugendgremium Achtet Alis aus Berlin

Foto: Dina Koper



halle Bremen aus. Dabei lenkt es den Blick insbesondere auf weibliche, nicht-weiße und feministische Positionen. Die Werke der Sammlung ergänzt das kuratorische Team durch ausgewählte zeitgenössische Leihgaben, um auf Leerstellen hinzuweisen und diese zumindest teilweise zu füllen. Es ist die erste Ausstellung der Kunsthalle Bremen zu diesem Thema und soll durchaus auch als sammlungspolitischer Aufruf verstanden werden.

Die *New Perceptions* entwickelten auch ein eigenes Veranstaltungsformat: Unter dem Titel *Let's Talk* laden die Jugendlichen alle zwei Monate Interessierte jeden Alters ein, um sich gemeinsam mit Themen aus der Sammlung und den Sonderausstellungen zu befassen.

Das Jugendkuratorium arbeitet ehrenamtlich und erhält für Tätigkeiten bei besonderen Veranstaltungen der Kunsthalle sowie bei Führungen ein Honorar. Außerdem wird für alle *New Perceptions* eine kostenfreie Mitgliedschaft im Kunstverein angeboten, sie bekommen Namensschilder und einen eigenen Arbeitsbereich im Seminarraum. Sie arbeiten eng mit den beteiligten Abteilungen des Hauses zusammen und nehmen regelmäßig an den Kurator*innen-Sitzungen des Hauses teil. Des Weiteren werden Bildungsreisen nach Paris, Berlin und in Museen in Bremen und ins Bremer Umland angeboten. Die *New Perceptions* entwickelten sich so zu einer festen Instanz, die das gesamte Haus fordert, beeinflusst und verändert. Der Erfolg des Projekts bestärkt uns in der Überzeugung: Jugendteilhabe muss ernstgenommen werden und darf niemals durch fehlenden Respekt ins »Youthwashing« abgleiten.

Dina Koper
koper@kunsthalle-bremen.de

Dina Koper ist Künstlerin und seit 2003 freie Mitarbeiterin der Kunsthalle Bremen. Sie hat einen Lehrauftrag an der Universität Bremen. Seit 2021 koordiniert sie das Jugendkuratorium New Perceptions.

kumsbefragung zeigte, dass die von *New Perceptions* kuratierte Ausstellung ein komplett anderes und neues Publikum angezogen hatte. Die Hälfte der Besucher*innen kam zum ersten Mal ins Museum. Mit einem Durchschnittsalter von 35,4 Jahren war es das jüngste Ausstellungspublikum der Kunsthalle Bremen überhaupt. Im Vergleich zu den Vorjahren war es auch insgesamt diverser. Und trotzdem war auch das Stammpublikum geradezu begeistert.

Aktuell arbeitet das Jugendkuratorium an einer weiteren Ausstellung mit dem Titel *Mis(s)treated. Mehr als Deine Muse!*, die am 21. Februar 2025 eröffnet wird. Das Jugendkuratorium widmet sich hier dem Thema der Repräsentanz von Frauen* in der Kunst und geht dabei von der Sammlung der Kunst-

Wer arbeitet da?

Ein neues Bildungsangebot bei den Staatlichen Schlössern, Burgen und Gärten Sachsen im Rahmen der Berufsorientierung für Schulen

Antje Borrmann/ Stefanie Schuster

Um die Kulturdenkmäler der Staatlichen Schlösser, Burgen und Gärten Sachsen zeitgemäßer und adressatengerechter zu vermitteln, ist ein neuer Zugang im Rahmen der Berufsorientierung entstanden, der im Kern auf theoretische Wissensvermittlung verzichtet. Damit ist dieses Angebot vor allem für Menschen geeignet, die sich die Welt nicht kognitiv, sondern durch das praktische Tun erschließen. Für Ober- und Förderschulen ist dieser Ansatz besonders attraktiv.

Wie passen Vermittlung in Museen und Gartenanlagen mit Berufsorientierung zusammen?

Gerade für den Erhalt eines Gartendenkmals ist es essenziell, dass sich Besuchende an die Regeln der Parkordnung halten und vor allem nicht zur Übernutzung der Anlagen beitragen. Hierzu zählen beispielsweise das Verbleiben auf den Wegen oder das Verbot, auf Bäume zu klettern. Dass sich alle an die Regeln halten, wird von Denkmalpfleger*innen erwartet, die damit einen wertschätzenden Umgang mit der Denkmalsubstanz verbinden.



Schüler*innen beim
Pflastern mit Natur- und
Betonsteinen
© SBGgGmbH

Schüler*innen beim
Vermessen
© SBGgGmbH



Menschen können aus unserer Sicht allerdings nur dann etwas wertschätzen, wenn sie einen Sinn darin erkennen. Allein über die Parkordnung den besonderen Wert der Anlagen zu vermitteln, reicht nicht aus. Wir Kulturpädagog*innen müssen den Sinn und die Bedeutung von Gartenanlagen erklären. Für die Zielgruppe der Schüler*innen bieten wir deswegen klassische Führungen zur Gartengeschichte, zu BnE-Themen oder zum Klimawandel an. Da aber nicht bei allen die Aufmerksamkeit besonders hoch oder von Dauer ist, blicken wir auch kritisch auf unsere Formate.

Lehrpläne und Kompetenzen

Paragraf 1 des sächsischen Schulgesetzes legt fest, dass die Berufs- und Studienorientierung zum Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schulen gehört.¹ Das gilt im Besonderen für Förder- und Oberschulen, wobei Schulen verpflichtet sind, mit verschiedenen externen Partner*innen zusammenzuarbeiten.

Mithilfe dieser Externen, zu denen die Staatlichen Schlösser, Burgen und Gärten Sachsen nun mit ihrem neuen Angebot zählen, können individuelle Stärken erkannt und die Berufsorientierung gefördert werden.

Bildungspartner*innen helfen, Ideen zu finden und Umsetzungen zu testen

Angeregt durch unseren Bildungspartner Teach First Deutschland (TFD),² der unter anderem die Berufsorientierung zu einem Schwerpunkt gemacht hat, schufen wir einen neuen Zugang zu unseren Objekten. Nicht die Frage, welche Herrscher wann und wo gewirkt haben oder in welchen Etappen die Schlösser, Burgen und Gärten errichtet wurden, interessierte uns, sondern wer dort eigentlich arbeitet – früher wie heute.

Wir starteten mit zwei Pilotprojekten im Großen Garten Dresden und in Schloss & Park Pillnitz, in denen Schüler*innen mit praktischen Tätigkeiten die Berufe im Gartenbereich und im Kulturbetrieb kennenlernten, aber auch historische und gegenwärtige Arbeitsumstände beleuchteten. Während der Vorbereitung und Durchführung stellten wir jedoch fest, dass uns dieses Format wegen des hohen Betreuungsaufwands personell überforderte.

Damit wir das Angebot dennoch realisieren konnten, gingen wir auf einen freien Bildungsträger zu, der schon längere Zeit ein Format zur Berufsorientierung im grünen Bereich durchführte. Gemeinsam mit dem Berufsbildungswerk des Sächsischen Garten-, Landschafts- und Wasserbaus gestalteten wir ein rund zweistündiges Programm, das sich in einen kleinen Theorie- und einen großen Praxis- teil gliederte: Schwerpunkt im ersten Teil war die Vorstellung des vielschichtigen Berufsbilds Garten- und Landschaftsbau, unter anderem mit den Tätigkeitsfeldern Dach- und Fassadenbegrünung oder Teich- und Wegebau. Im zweiten Teil konnten die Schüler*innen kräftig mit anpacken und typische gärtnerische Tätigkeiten wie den Wegebau, die Pflanzenbestimmung und das Vermessen ausprobieren.

Um den Bezug zur historischen Gartenanlage zu stärken, planen wir, künftig die jahreszeitlichen Abläufe in der Parkpflege stärker einzubeziehen. Welche Arbeitsschritte stehen wann an, warum betreiben wir diesen Aufwand, und vor welchen Herausforderungen steht die Parkpflege angesichts des Klimawandels?

Breit gefächertes Angebot

Die große Nachfrage nach unserem Bildungsangebot³ im Rahmen der Berufsorientierung motiviert uns, dieses nicht nur weiterzuführen, sondern auch auf andere Arbeitsbereiche auszuweiten. So sehen wir in der Museums- und Gebäudetechnik, im Besucher*innenservice und Marketing, in der Verwaltung und nicht zuletzt in der Vermittlung attraktive Inhalte für weitere berufsorientierte Bildungsangebote.

Über das praktische Tun als einen möglichen Zugang versuchen wir, den Wert unserer Schlösser, Burgen und Gärten fassbar zu machen. Wir hoffen, damit nicht nur Verständnis für unser Anliegen zu stiften, sondern jungen Menschen einen sinnhaften Grund zu liefern, warum es wichtig ist, diese Anlagen auch weiterhin zu pflegen und zu bewahren.



Antje Borrmann
antje.borrmann@schloesserland-sachsen.de

*Antje Borrmann betreut an übergeordneter Stelle die Netzwerkstelle Kulturelle Bildung bei den Staatlichen Schlössern, Burgen und Gärten Sachsen. Arbeitsschwerpunkte sind strategische Entwicklung, Modellprojekte, Besucher*innenforschung und Evaluation.*



Stefanie Schuster
pillnitz@schloesserland-sachsen.de

Stefanie Schuster war Kulturpädagogin in Schloss & Park Pillnitz bei den Staatlichen Schlössern, Burgen und Gärten Sachsen. Arbeitsschwerpunkt ist die grüne Vermittlung einschließlich Klimawandel.

1 <https://revosax.sachsen.de/vorschrift/4192-Saechsisches-Schulgesetz#p1> [28.01.2025].

2 <https://teachfirst.de/informieren/das-sind-wir/bundeslaender/bundesland-sachsen/> [28.01.2025].

3 Neben dem oben skizzierten Angebot für Schulklassen bieten wir Kurs- und Workshopformate für Kleingruppen an, wie beispielsweise Betriebserkundungen.

Museum als ein Schwerpunkt schulischer Bildung

Das Nürnberger Museumscurriculum für Grundschulen

Gesa Büchert

Inspiziert vom Bonner Museumscurriculum¹ veranstaltet das Kunst- und Kulturpädagogische Zentrum der Museen in Nürnberg (KPZ) seit 2015 das Nürnberger Museumscurriculum für Grundschulen, an dem mittlerweile über 300 Klassen teilgenommen haben. In den ersten Jahren besuchten sie dabei im Laufe eines Schuljahrs kostenfrei fünf, seit 2023 vier lehrplanbezogene museumspädagogische Programme. Der Beitrag stellt das Projekt auch im Hinblick auf eine potenzielle Übertragbarkeit auf andere Städte vor.

Die Module des Museumscurriculums

Grundlage des Nürnberger Museumscurriculums bilden die Bedürfnisse der Schulen und die Anforderungen des Lehrplans. Alle Module des Museumscurriculums sind auf einen oder mehrere Lernbereiche der Fachlehrpläne der jeweiligen Jahrgangsstufen abgestimmt. Im Einzelnen beziehen sie sich auf die Lehrpläne der Fächer Heimat- und Sachunterricht, Kunst, Werken und Gestalten, Deutsch oder Religion beziehungsweise Ethik. Dabei lassen sich die jeweiligen Themen aufgrund der Objektlage im Museum besser umsetzen als im Klassenzimmer.

Unter Anleitung eine*r Kulturvermittler*in beschäftigen sich die Kinder in den verschiedenen Modulen eigenständig und kreativ mit ausgewählten Exponaten zum jeweiligen Thema. So setzen sich beispielsweise die Schüler*innen der dritten Jahrgangsstufe im Germanischen Nationalmuseum in einem Programm mit Porträts auseinander, in einem anderen Modul erarbeiten sie an Gemälden die Elemente von abstrakt gestalteten Fantasiewelten. Ein drittes Angebot behandelt Objekte der Nürnberger Stadtgeschichte im Stadtmuseum im Fembo-Haus, ein viertes die Entwicklung eines technischen Gegenstands und dessen Auswirkungen auf die Lebenswelt im DB Museum Nürnberg.²

Bei einer Übertragung ließen sich für die vier Module die passenden Objekte sicher auch in einem gut ausgestatteten Stadt- oder Heimatmuseum finden.

Kompetenzförderung der Schüler*innen

Obwohl in den einzelnen Modulen mit unterschiedlichen Objektarten gearbeitet wird, lernen die Kinder in allen Programmen, Exponate wahrzunehmen und zu befragen, mithilfe kreativer Methoden zu analysieren und einzuordnen, mit ihrer eigenen Lebenswelt zu verknüpfen und kreativ damit umzugehen. Sie üben grundlegende übergreifende Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen ein, das heißt, es



Kreative Erschließung
eines Porträts

Foto: Thomas Ruppenstein/ KPZ

erfolgt im Sinne des Lehrplans eine Förderung der prozessbezogenen Kompetenzen, vor allem der Methoden- und Medienkompetenz. Gleichzeitig erwerben sie eine fundierte Museumskompetenz und erleben das Museum als einen Ort der Begegnung mit Faszinierendem und Unbekanntem sowie des Lernens und der Freude, der für sie auch in der Freizeit von Interesse sein kann. So besuchen Kinder einzelne Museen beziehungsweise bestimmte Objekte nochmals mit ihren Eltern oder schlagen nach der Durchführung für den Wandertag einen weiteren Museumsbesuch vor.

Vor- und Nachbereitung

Für das Gelingen der Museumsbesuche spielen die Vor- und Nachbereitung im Unterricht eine wichtige Rolle. Die Lehr-

kräfte erhalten dafür vonseiten des KPZ konkrete Anregungen. Dabei wird auch darauf hingewiesen, was die Schüler*innen wissen oder beherrschen sollten, um gewinnbringend an der museumspädagogischen Veranstaltung teilnehmen zu können. In der Nachbereitung geht es um die Sicherung der erarbeiteten Inhalte und um Vorschläge für die Weiterentwicklung des behandelten Themas. Die Lehrkräfte gestalten auch eigene Materialien, um die Kinder zu einer kritischen Auseinandersetzung mit dem Museumsbesuch anzuregen und deren Urteilskompetenz zu fördern.

Evaluierung

Mit der Teilnahme am Museumsscurriculum verpflichten sich die Lehrkräfte, zu jeder Veranstaltung einen Feedbackbogen auszufüllen und am Ende des Schuljahrs an einem Auswertungsgespräch teilzunehmen. So kann zeitnah auf kurzfristige Entwicklungen reagiert und das Programm regelmäßig an die Bedürfnisse der Schulen angepasst werden.

Externe Partner*innen

Finanziert wird das Museumsscurriculum für Grundschulen durch eine lokale Stiftung, deren Vorstände im Laufe der Jahre eine hohe Identifikation mit dem Projekt entwickelt haben. Unterstützung erhält das Projekt auch durch das Staatliche Schulamt in Nürnberg, das jeweils zu Beginn des Schuljahrs gezielt Informationen dazu an die Lehrkräfte verschickt. Dabei nahm das Interesse im Laufe der Jahre stetig zu: Zum Schuljahr 2024/25 gingen 82 Bewerbungen ein, von denen 37 berücksichtigt werden konnten. Um auch bei den Lehrkräften, denen abgesagt werden

Reflexionsbogen zur Nachbereitung eines Museumsbesuchs mit einer 1. Klasse, entwickelt von Melanie Gross und Julia Schindler, Lehrerinnen an der Grundschule Insel Schütt in Nürnberg
Foto: Julia Schindler

Unser 4. gemeinsamer Museumsbesuch

Datum: 10.7.2024

Kunstvilla

Die Bilder. Das Malen.

Besonders gut gefallen hat mir...

Das weiß ich jetzt...

Ich habe gelernt wie man mit Akril Farben malt.

☒ Skulptur
☒ Gemälde
☒ Farben
☐ Rüstungen
☒ Porträt

muss, die Motivation für eine spätere Teilnahme aufrechtzuerhalten, werden diese bei einer Wiederbewerbung bevorzugt berücksichtigt.

Während der langen Laufzeit des Museumscurriculums haben sich zu einigen Lehrkräften, die schon mehrfach teilgenommen haben, engere Beziehungen entwickelt. Diese Lehrkräfte stehen auch gerne außerhalb des Museumscurriculums mit ihren Klassen für das Testen neuer museumspädagogischer Angebote, für Pressebeziehungsweise Medientermine oder ein beratendes Gespräch zur Verfügung. So stärkt das Museumscurriculum für Grundschulen neben der Museumskompetenz der Schulklassen auch die Schulkompetenz des KPZ und trägt zur langfristigen Vernetzung mit den Schulen bei.



Dr. Gesa Büchert
g.buechert.kpz@gnm.de.

Gesa Büchert ist stellvertretende Leiterin des Kunst- und Kulturpädagogischen Zentrums der Museen in Nürnberg (KPZ). Sie ist Lehrbeauftragte an der Universität Erlangen-Nürnberg und Autorin zu Themen der Historischen Museologie, Museumspädagogik und fränkischen Regionalgeschichte.

- 1 Kunstmuseum Bonn und LVR-LandesMuseum Bonn (Hg.): *Bonner Museumscurriculum. Museumscurriculum für Grundschülerinnen und Grundschüler. Ein Projekt zur Entwicklung kultureller und übergreifender Kompetenzen in Museen.* Bonn 2010; https://kunstmuseum-bonn.de/wp-content/uploads/2021/03/Bonner_Museumscurriculum_aktuell-2.pdf [21.11.2024].
- 2 In das Museumscurriculum für Grundschulen sind neben den Museen, die das KPZ als zentraler museumspädagogischer Dienst betreut, auch Museen mit einer eigenen Bildungs- und Vermittlungsabteilung eingebunden. So beteiligen sich neben dem DB Museum Nürnberg auch das Bibel Museum Bayern und das Neue Museum Nürnberg.

Jugend kuratiert: Susanna & Du

Auftakt – Resonanz – Folgen

Stephanie Sonntag

Mit *Susanna & Du* kuratierten Jugendliche eine Ausstellung im Kölner Wallraf-Richartz-Museum und reagierten damit auf eine vorangegangene Altmeister-schau. Das Thema war die biblische Geschichte der Susanna, die von Machtmissbrauch und sexuellem Übergriff handelt und damit einen Bogen zur aktuellen gesellschaftlichen Debatte rund um die MeToo-Bewegung schlug. In der kleinen Nachhall-Ausstellung reflektierten Jugendliche ihre eigenen Lebensrealitäten und zeigten ihre Perspektiven auf dieses sensible Thema. Sie eröffneten damit einen Diskurs mit den Besucher*innen des Museums.

Kreativer Prozess in gesellschaftlicher Relevanz

Im Fokus stand die Frage, wie die historischen Susanna-Bilder und ihre dargestellten Situationen heute verstanden werden können: Verletzbarkeit, Intimität und Grenzüberschreitungen wurden verhandelt. Dies geschah sowohl in Auseinandersetzung mit den alten Meistern als auch in eigenen zeitgenössischen Interpretationen.

In der Art und Weise, wie die jungen Kurator*innen als Jury agierten, künstlerische Beiträge aus Schulen und Hochschulen sichteten, bewerteten und schließlich inszenierten, wurde offenbar, wie kraftvoll demokratische und partizipative Ansätze in der Kunstvermittlung wirken können. Die Jugendlichen wurden zu aktiven und selbstbestimmten Ausstellungsmacher*innen. Vom Konzept über die Auswahl der Leihgaben, der Hängung, der Gestaltung des Ausstellungsraums und der Betextung bis hin zur Pressekonferenz, der Ausstellungseröffnung und dem Rahmenprogramm verantworteten sie den Prozess eigenständig. Dies war für alle Beteiligten ein wertvolles und empowerndes Erlebnis.

Die Stärke der Ausstellung lag in der Verbindung von Vergangenheit und Gegenwart. Sie zeigte, wie die uralte Geschichte der Susanna in der heutigen Gesellschaft Resonanz findet und zum Nachdenken über Machtstrukturen, Genderfragen und den Umgang mit Intimität anregt. Beeindruckend war, wie entschlossen und souverän dies von Jugendlichen initiiert und umgesetzt wurde. Ihre Perspektiven aus der aktuellen Lebenswirklichkeit bereicherten die Altmeistergalerie des Wallraf-Richartz-Museums mit Authentizität und frischem Wind.

Die Ausstellung als Ort der Reflexion und des Austauschs

Susanna & Du war jedoch mehr als ein Nachhall der vorangegangenen Altmeisterausstellung. Die Jugendlichen inszenierten ihre Schau als einen eindringlichen

*Blick in die Ausstellung
Susanna & Du im
Wallraf-Richartz-Museum
& Fondation Corboud*

*Foto: Joshua Rohloff/
© Rheinisches Bildarchiv*



Diskursraum, in dem man Erlebtes teilen konnte, um sich zu befreien und Anteil an den Erfahrungen anderer nehmen konnte. Es war eine mutige Präsentation, die ihr eigenes großes Publikum fand: jung und divers – auffällig anders als das reguläre Publikum des Hauses!

Die gezeigten Werke – von Malereien über Skulpturen und Installationen bis hin zu Videobeiträgen luden Besucher*innen aktiv ein, den Diskurs fortzusetzen. Dazu gab es eine Wand, die mit Beiträgen auf Karten in Regenbogenfarben bestückt wurde. Ein großer Tisch in der Mitte des Raums bot bei angenehmem Leselicht einen meditativen Ort, um Teilhabe und Berührung zuzulassen.

Nachhaltige Impulse für die Kunstvermittlung

Susanna & Du ist ein Beispiel dafür, wie Museen Räume für gesellschaftlich relevante Themen schaffen können und wie sie dabei zugleich mutig dafür eintreten, prekäre Fragen zur Diskussion zu stellen.

Die Resonanz auf die Ausstellung zeigte, wie gefragt solche Projekte von Publikumsseite und wie wichtig sie für die Bildungsarbeit einzuschätzen sind. Partizipative Kunstvermittlung, die junge Menschen zu aktiven Mitgestalter*innen macht und ihnen eine Wirkungsstätte gibt, stärkt Jugendliche in ihrer Selbstwirksamkeit und ermuntert sie zu gesellschaftlichem Engagement. Auf der anderen Seite profitiert das Museum in seiner Rolle als Dialogpartner.

Kunstvermittlung im gesellschaftlichen Auftrag

Zentrale Erkenntnis aus dem Ausstellungsprojekt *Susanna & Du* war die virulente Bedeutung von Grenzüberschreitung und Verletzung der Intimität in der Lebenswelt junger Menschen. Es zeigte sich, wie dringlich es ist, mit Jugendlichen über Rollenbilder, Selbstwahrnehmung und Fremdbilder ins Gespräch zu kommen – insbesondere im Kontext von Schönheitsidealen.

*Blick in die Ausstellung
Susanna & Du im
Wallraf-Richartz-Museum
& Fondation Corboud*

*Foto: Joshua Rohloff/
© Rheinisches Bildarchiv*



An dieser Stelle kann das Potenzial alter Meister wirksam werden, vermitteln sie doch Schönheitsideale, die in der heutigen Zeit als überholt erscheinen mögen. Üppige Körperformen und barocke Opulenz stehen in starkem Kontrast zu den extrem schlanken, oft unnatürlich wirkenden Idealen, die in sozialen Medien und der Modewelt dominieren. Gerade dieser Kontrast eröffnet wertvolle pädagogische Möglichkeiten, wenn Rubens & Co. Gegenpole setzen zu heutigen Körperidealen. So kann eine Altmeistergalerie eine wertvolle Plattform bieten, um derlei Vorbilder zu hinterfragen und alternative Perspektiven zu entwickeln.

Altmeisterliche Kunst zur Reflexion und Entlastung

Indem Jugendliche erkennen, wie sich der Begriff von Schönheit über die Jahrhunderte wandelt, können sie beginnen, heutige Normen kritisch zu betrachten. Die ästhetische Inspiration etwa barocker Körperwelten liefert zugleich auch historische und kulturelle Kontexte, die helfen, die Mechanismen hinter der Entstehung von Idealen zu verstehen.

In theaterpädagogischen Workshops, die das Museum aus der Erfahrung dieser Jugendausstellung heraus von nun an für Schulklassen anbietet, verhandeln Jugendliche über Norm versus Vielfalt von Schönheit und Individualität. Sie reflektieren über Selbst- und Fremdbilder und entwickeln eigene Maßstäbe. In der Anschauung alter Meister erleben sie ein offenes Miteinander, geprägt von Akzeptanz. Sie erfahren damit schließlich Unterstützung auf dem Weg zu einer individuellen Persönlichkeitsbildung.



*Dr. Stephanie Sonntag
sonntag@wallraf.museum*

Stephanie Sonntag leitet seit 2007 im Auftrag des Museumsdienstes Köln die Kunstvermittlung im Wallraf-Richartz-Museum & Fondation Corboud. Zu den Schwerpunkten ihrer Arbeit gehören neben klassischen Ausstellungstexten und digitalen Vermittlungsmethoden vor allem partizipative Ausstellungsprojekte.

Museum in der Schule

Kollektives Lernen in Bildungsökosystemen

*Alexandra Moormann/ Caspar Pauli/ Charlotte Verleih/
Astrid Faber*

Das Museum für Naturkunde Berlin ist für die Berliner Schulen ein wichtiger Bildungspartner. Mit dem Projekt *Chancen bilden in Berlin* wurde ein Bildungsökosystem aufgebaut, in dem verschiedene Akteur*innen wie Schüler*innen, Lehrkräfte, Künstler*innen und Museumsmitarbeitende, von- und miteinander lernen. Ziel ist es, das Museum als innovativen außerschulischen Lernort fest in Schulstrukturen zu verankern und Schüler*innen offenes, partizipatives Lernen zu ermöglichen.

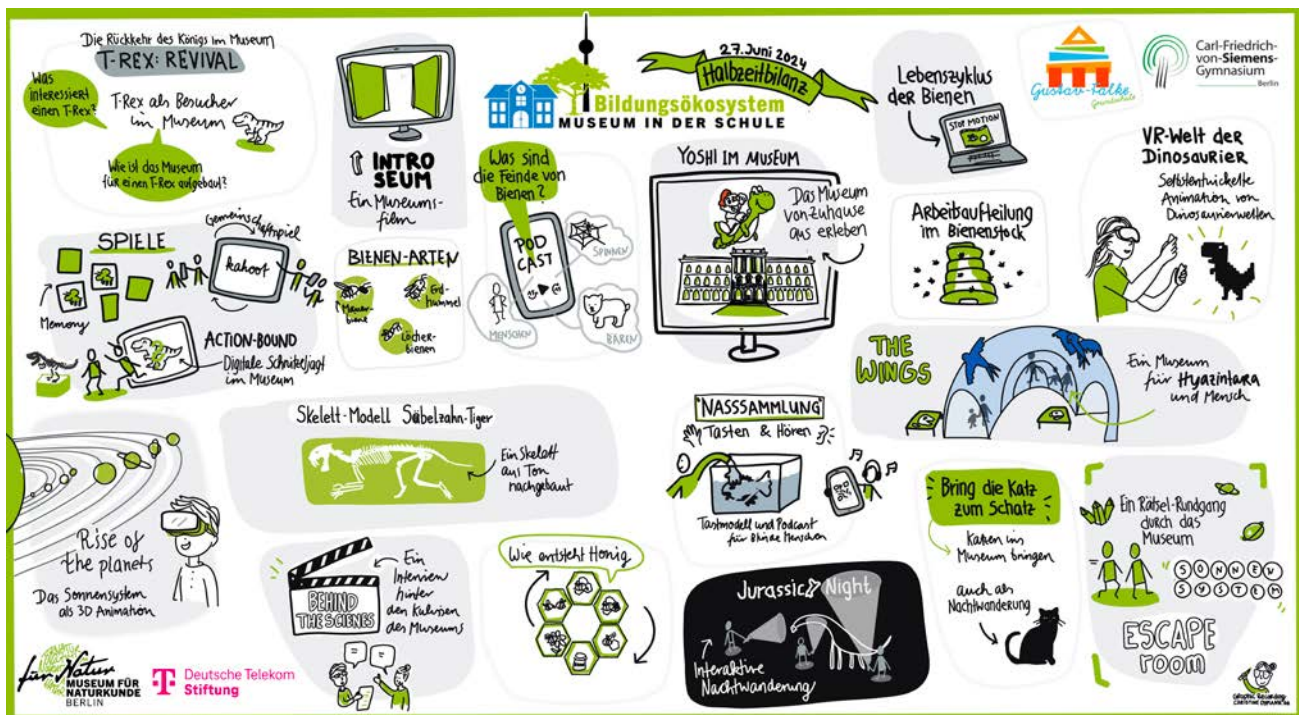
Lernen im Kollektiv



Besuch des Botanischen Gartens Berlin mit Grundschulkindern

© Charlotte Verleih/ Museum für Naturkunde Berlin

Das Projekt *Chancen bilden in Berlin* wird von der Deutsche Telekom Stiftung über einen Zeitraum von zwei Jahren gefördert und ist eines von insgesamt sechs geförderten Netzwerken in Deutschland. Am Museum für Naturkunde Berlin übernimmt das Netzwerk eine Brückenfunktion zwischen den Bildungsinstitutionen Museum und Schule. Ziel ist es, das Museum stärker in die Schulen zu tragen und offenes, partizipatives Lernen zu fördern. Gemeinsam wurde daher zwischen den verschiedenen Bildungspartner*innen aus Museum, Schule und anderen außerschulischen Lernorten ein Bildungsökosystem *Museum in der Schule* aufgebaut, in dem neue Formen des Lernens möglich sind – und zwar für alle Beteiligten. Dabei kooperieren Lernbegleiter*innen und Lernende in einer Community of Learning.¹ Langfristig sollen die Kinder und Jugendlichen dazu befähigt werden, problemlösend zu denken und zu handeln – kritisch



Graphic Recording mit allen Projektergebnissen der Schüler*innen auf dem Bergfest im Museum für Naturkunde Berlin
© Christine Oymann

und kreativ, als Teil eines multiprofessionellen Teams. Dadurch lernen sie, ihr Leben und die Gesellschaft eigenverantwortlich und erfolgreich zu gestalten.²

Aufbau des Bildungsökosystems

Im ersten Projektjahr nahmen eine Grundschule und ein Gymnasium am Aufbau des Bildungsökosystems teil. Beide Schulen kooperierten bereits in vorherigen Projekten mit dem Museum, was die Zusammenarbeit und Kommunikation von Beginn an erleichterte. Das Lernen im Bildungsökosystem wurde in beiden Schulen fest im Unterricht verankert: Die Grundschule etablierte in ihrem schulinternen Curriculum das Schulfach *Making*, am Gymnasium ist das Profulfach *Naturwissenschaften* fester Bestandteil in der Jahrgangsstufe 9. Somit konnten alle dritten Klassen³ der Grundschule und zwei neunte Klassen des Gymnasiums jede Woche mindestens zwei Stunden im Museum, in der Schule oder an einem anderen außerschulischen Lernort, wie zum Beispiel dem Botanischen Garten oder dem Planetarium, im Projekt arbeiten.

Lernen im Bildungsökosystem

Die Schüler*innen arbeiteten in Kleingruppen nach individuellen Interessen an selbstgewählten Themen.⁴ Gemeinsam drehten sie Animationsfilme, nahmen Podcasts auf, schufen VR-Animationen, entwickelten Führungen, Spiele und Modelle/ Mock-ups für die Ausstellungen. Unterstützt wurden sie dabei von Museumsmitarbeitenden und den Schulpädagog*innen. In Workshops mit Expert*innen erfuhren sie zudem, wie sie Animationsfilme drehen und Sketch Notes anfertigen können. Von Anfang an war für alle klar, dass der Prozess im Vordergrund steht. In Logbüchern skizzierten die Schüler*innen ihre Ideen und entwickelten sie weiter.

*Schüler*innen präsentieren ihre VR-Animationen während des Bergfests am Museum für Naturkunde Berlin.*

© Carola Radke/ Museum für Naturkunde Berlin



Um ihre Projekte zu realisieren, interviewten sie Mitarbeiter*innen verschiedener Abteilungen des Museums. Zum Abschluss präsentierten die Schüler*innen ihre Ideen sowohl in der Schule als auch beim Bergfest in den Ausstellungen des Museums ihren Eltern, Mitschüler*innen und Museumsbesucher*innen.

Gelingensbedingungen ableiten

Von Beginn an war ein Ziel, Gelingensbedingungen aus dem Projekt abzuleiten. Dafür wurde nach dem Design-based Research-Ansatz⁵ gearbeitet und in regelmäßigen Abständen Reflexionsgespräche und zum Ende des ersten Projektjahrs Interviews mit ausgewählten Beteiligten geführt. Es zeigte sich, dass die Arbeit und das Lernen im Projekt als Bereicherung empfunden wurden.

Netzwerkarbeit

Darüber hinaus wurde ein berlinweites Netzwerk aufgebaut. Bei regelmäßigen Treffen tauschen sich seitdem Lehrkräfte, Schulleitungen, Erzieher*innen, Studierende und Mitarbeiter*innen der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, des Quartiersmanagements, des Museums und Akteur*innen anderer außerschulischer Lernorte aus und entwickeln gemeinsame Visionen zu neuen, partizipativen Formen des Lernens im Kontext Museum und Schule. Die Treffen, bislang vom Museum gestaltet, werden zukünftig von Netzwerkmitgliedern verantwortet. Somit werden sie über das Projektende verstetigt, und die Idee des Bildungsökosystems kann sich weiterentwickeln.

Ausblick

Im zweiten Projektjahr wird nun auf den Erfahrungen und Ergebnissen aus Befragungen mit den Projektbeteiligten aufgebaut. Beispielsweise wurde der Wunsch geäußert, die Kinder der Grundschule und die Jugendlichen des Gymnasiums häu-

figer zusammenzubringen und die Lehrkräfte stärker in die Planung einzubinden. Impulse und Ideen aus dem Bildungsökosystem sollen zukünftig noch mehr in konkrete und nachhaltige Projekte in die Schulen überführt werden. Ein Beispiel hierfür ist der neue Wildbienengarten, den die Grundschulkinder, inspiriert von ihrem Wildbienenprojekt und dem Museumsgarten, gemeinsam mit ihren Eltern und den Schulpädagog*innen an ihrer Schule anlegten. In diesem Garten arbeiten seither Erzieher*innen, Lehrkräfte, Kinder und Eltern Hand in Hand zusammen, wofür sie mit dem Umwelt- und Klimapreis Berlin-Mitte 2024 ausgezeichnet wurden. Dies zeigt deutlich, wie wertvoll das Lernen und Arbeiten im Bildungsökosystem sein kann.



Dr. Alexandra Moormann
alexandra.moormann@mfn.berlin

Alexandra Moormann ist Wissenschaftlerin in der Bildung und Vermittlung am Museum für Naturkunde Berlin und verantwortlich für den Bereich Bildungs- und Besucherforschung, ebenso für das Projekt Chancen bilden in Berlin.

Caspar Pauli
caspar.pauli@mfn.berlin

Caspar Pauli ist Projektkoordinator für das Projekt Chancen bilden in Berlin am Museum für Naturkunde Berlin. Darüber hinaus arbeitet er als freiberuflicher Künstler im Bereich der Kulturellen Bildung.



Charlotte Verleih
charlotte.verleih@mfn.berlin

Charlotte Verleih ist Master-Studentin der Kunstwissenschaft an der TU Berlin mit dem Schwerpunkt Museum und arbeitet als studentische Hilfskraft für das Projekt Chancen bilden in Berlin am Museum für Naturkunde Berlin.

Astrid Faber
astrid.faber@mfn.berlin

Astrid Faber ist Leiterin der Bildung und Vermittlung am Museum für Naturkunde Berlin. Schwerpunkte ihrer Arbeit sind die Konzeption von Bildungsprogrammen, der Aufbau von Bildungspartnerschaften sowie Projekte im Bereich Museums- und Besucherforschung.



1 Vgl. Bielaczyc, Katherine & Collins, Allan: *Learning Communities in Classrooms. A Reconceptualization of Educational Practice*. In: Reigeluth, Charles M. (Hg.): *Instructional design theories and models*, Vol. II. London 1999, S. 269-292.

2 Vgl. Deutsche Telekom Stiftung: *Zehn Forderungen für ein Bildungs-Ökosystem*, 2019; <https://telekom-stiftung.de/sites/default/files/files/Infoblatt-10-Forderungen.pdf> [22.11.2024].

3 In der Grundschule findet jahrgangsübergreifendes Lernen statt, d.h. in einer Klasse lernen Kinder der Jahrgangsstufen 1-3 gemeinsam.

4 Themen waren z.B. *Dinosaurier, Gärten und Wildbienen* oder auch *Das Museum mit allen Sinnen vor und hinter den Kulissen erleben*.

5 Vgl. Anderson, Terry & Shattuck, Julie: *Design-Based Research: A Decade of Progress in Educational Research*. In: *Educational Researcher*, 41/1, 2012, S. 16-25.



Hygiene-Museum unterwegs in der Schule

Kunst trifft auf politische Bildung

Jacqueline Seidel

Das Deutsche Hygiene-Museum Dresden verfolgt mit dem Projekt *Museum unterwegs* das Ziel, kulturelle Bildung und Teilhabe über die Grenzen des Museums hinaus zu fördern und Räume für Begegnung zu schaffen. An einer Realschule der sächsischen Kleinstadt Hoyerswerda wurde eine Projektwoche durchgeführt, die Kunstvermittlung und politische Bildung verband. Ausgangspunkt war die Sonderausstellung *VEB Museum. Das Deutsche Hygiene-Museum in der DDR* vom 8. März bis 17. November 2024.

Die Projektwoche kurz und knapp

Plakat eine*r Schüler*in
im Rahmen der Projekt-
woche

© Gernot Menzel

Titel: *Die Freiheit in uns – Kunst und Widerstand in der DDR und heute*
Ort: Oberschule Hoyerswerda



Zeitlicher Rahmen: sechs Tage im Dezember 2023 (Erarbeitung der Inhalte) und zwei Tage im Februar 2024 (Vorbereitung und Ergebnispräsentation zum Tag der offenen Tür an der Schule)
Teilnehmende: 75 Schüler*innen der Klassenstufe 8, verteilt auf vier Gruppen
Thema: Kunst und Musik als Form des Protests und Widerstands am Beispiel der DDR
Beteiligte: zwei Projektkoordinatorinnen von *Museum unterwegs*, vier politische Bildner*innen, vier professionelle Künstler*innen, Schulleitung, vier Lehrkräfte.

Ziele

Ziele des Projekts waren Geschichtsvermittlung und die Auseinandersetzung mit demokratischen Werten. Den Schüler*innen sollte am Beispiel DDR die Bedeutung von staatlicher Kontrolle in autoritären Systemen nähergebracht werden, und sie sollten kennenlernen, wie Kunst als Protestform eingesetzt werden kann. Neben inhaltlichen Zielen standen bei dem Projekt auch persönlichkeitsbildende Aspekte im Fokus, wie zum Beispiel die Stärkung der Selbstwirksamkeit und der demokratischen Kompetenzen. Wichtig war dabei ein Arbeiten auf Augenhöhe und die Ermöglichung der Mitbestimmung der Schüler*innen. Außerdem war es im Sinne der Stärkung einer demokratischen Kultur ein Anliegen, Ressentiments und Vorurteile gegenüber People of Color zu erkennen und abzubauen.

Strategien zur Zielerreichung

Tandemarbeit: Jede der vier Gruppen wurde von einem Team, bestehend aus eine*r politischen Bildner*in und eine*r Künstler*in, betreut. Diese erarbeiteten das Konzept für ihre Gruppe vorher gemeinsam.

Diversität im Team: Die Workshopleiter*innen hatten verschiedene biografische und soziale Hintergründe.

Vielfältige künstlerische Ansätze: Die Schüler*innen konnten nach eigenem Interesse aus verschiedenen Kunstformen wie Tanz, Musik, Comics und Arbeiten mit Textil wählen.

Ergebnisoffenes Arbeiten: Das Projekt war darauf ausgerichtet, dass die Schüler*innen eigene Themen und Ideen einbrachten, die im Laufe der Woche entwickelt wurden.

Was wurde umgesetzt?

Im Rahmen der Projektwoche entstanden vier verschiedene Kunstwerke und Aktionen. Die Gruppe Kunst im öffentlichen Raum umhüllte einen Fahrradständer auf dem Marktplatz, um auf die fehlenden Räume für junge Menschen aufmerksam zu machen. Die Comic-Gruppe erarbeitete eine Ausstellung, die sich mit Themen wie Umwelt, Rassismus und Geschlecht beschäftigte. Die Musik-Gruppe präsentierte selbstverfasste Songs in einer Hörstation. Die Tanz-Gruppe zeigte eine selbst entwickelte Hip-Hop-Performance.

Die Ergebnisse wurden an einem Tag der offenen Tür der Schulöffentlichkeit, Eltern und Gästen präsentiert.

Eindrücke aus dem Hip-Hop-Workshop
© Gernot Menzel



Nach Abschluss des Projekts unternahmen die Schüler*innen eine Exkursion nach Dresden, um die Ausstellung *VEB Museum. Das Deutsche Hygiene-Museum in der DDR* zu besuchen und hinter die Kulissen des Museumsbetriebs zu schauen.

Evaluation des Projekts

Die Evaluation dieses Projekts erfolgte auf mehreren Ebenen. In einer externen Evaluation in Zusammenarbeit mit der TU Dresden, Institut für Politikwissenschaft, Professur für Politische Systeme und Systemvergleich, wurde eine Vorher-Nachher-Befragung durchgeführt, die die Veränderungen in den Einstellungen der Schüler*innen messen sollte.¹ In einer internen Evaluation wurde von den Schüler*innen, den Workshopleiter*innen, den beteiligten Lehrkräften und der Schulleitung Feedback eingeholt. Fragen zu Lernerfahrungen, der Zufriedenheit und den Ergebnissen der Projektwoche standen im Fokus. Des Weiteren wurden eigene Beobachtungen sowie Gespräche mit Lehrkräften, Workshopleiter*innen und Schüler*innen festgehalten und ausgewertet.

Ergebnisse und Erkenntnisse

Die interne Evaluation zeigt, dass dieses Projekt vielfach zu einer Stärkung der Selbstwirksamkeit der Schüler*innen geführt hat. Das künstlerische Arbeiten ermöglichte ihnen, eigene Stärken zu erkennen und Neues auszuprobieren. Dafür gab es bisher im Schulkontext wenig Raum. Die Auseinandersetzung mit der DDR-Geschichte und mit aktuellen gesellschaftlichen Herausforderungen hat jedoch nicht im geplanten Umfang stattgefunden. Der wesentliche Fokus lag auf künstlerischen Aktivitäten.

Schüler des Musik-Workshops erstellen eigene Tracks

© Gernot Menzel



Eine wichtige Erkenntnis ist, Erwartungen in zukünftigen Projekten realistischer zu setzen, den kreativen Prozess bewusst ins Zentrum zu rücken oder zusätzliche Formate zu ergänzen. Außerdem ist festzuhalten, dass es für ein erfolgreiches Zusammenspiel kultureller und politischer Bildung entscheidend ist, dass sich die Tandems intensiv gemeinsam vorbereiten, um inhaltliche Themen und Kunstformen stärker zu verschränken. Darüber hinaus ergibt sich die Aufgabe, die Evaluationsmethoden für solche komplexen Projekte weiterzuentwickeln. So lassen sich zum Beispiel persönlichkeitsbildende Ziele – der Abbau von Vorurteilen oder auch die Stärkung demokratischer Kompetenzen – kaum durch Fragebögen messen. Gespräche und Beobachtungen waren hingegen wesentlich aufschlussreicher und sollten zukünftig auch für externe Evaluationen stärker genutzt werden.

Fazit

Die Verbindung von Kunstvermittlung und politischer Bildung ist sehr wertvoll, da sie eine Öffnung für komplexe Themen ermöglicht und Lernen auf ganzheitliche Weise fördert. Dabei ist es wichtig, sich auf wenige, gezielte Themen und Ziele zu konzentrieren und in einer intensiven Vorbereitung die Verschränkung der unterschiedlichen Methoden auszuarbeiten.



Jacqueline Seidel
jacqueline.seidel@dhmd.de

Jacqueline Seidel ist Diplom-Psychologin und Projektkoordinatorin von Museum unterwegs, dem Outreach-Projekt des Deutschen Hygiene-Museums. Ihr Schwerpunkt ist die partizipative Entwicklung neuer Formate außerhalb urbaner Zentren.

- 1 Die Fragebögen deckten drei Themenbereiche ab: Bedeutung von Kunst (im eigenen Alltag/ für die Gesellschaft), Einschätzung der eigenen Selbstwirksamkeit in verschiedenen Bereichen, Einstellung gegenüber Menschen mit internationaler Biografie.

Die Factory des Museums Brandhorst

Erkunden und Experimentieren – im Museum, Zuhause oder im Klassenzimmer

Kirsten Storz/ Susanne Theil

Das Museum Brandhorst widmet sich seit der Eröffnung im Jahr 2009 Kunst von den 1960er Jahren bis in die Gegenwart. Seit etwa fünf Jahren rückt das Museum nun die Vermittlung der Kunst verstärkt in den Fokus. Für den Bereich wurden eine holistische Strategie¹ entwickelt und seither verschiedene Maßnahmen im Rahmen der *Factory* umgesetzt. Maßgebliche Impulse, Raum für Experimente und Fortbildungen sowie die notwendigen finanziellen Möglichkeiten erhielt das Museum durch wichtige Förderungen.²

Der Titel *Factory* wurde in Erinnerung an das Atelier des berühmten Künstlers Andy Warhol gewählt, der zu einem der Sammlungsschwerpunkte des Museums Brandhorst zählt. Künstlerische Grenzen hinter sich lassend, möchte die *Factory* zum eigenen Erkunden der wachsenden Sammlung, der Ausstellungen und Kunstwerke,



Die Hörstücke des Museumsbuddys werden mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen entwickelt

© Foto: Janina Horn/ Museum Brandhorst, Bayerische Staatsgemäldesammlungen, 2024

Im Praxisteil experimentieren Schüler*innen beim Museumsbesuch mit künstlerischen Techniken und Fragestellungen

© Foto: Constanza Melendez/
Museum Brandhorst, Bayerische
Staatsgemäldesammlungen,
2022



aber auch dem künstlerischen Experimentieren anregen – ob im Museum, Zuhause oder im Klassenzimmer.

Die *Factory* des Museums Brandhorst wählte von Beginn an Schüler*innen und Lehrkräfte als zentrale Dialoggruppen. Während des gesamten Entwicklungsprozesses stand die Frage im Fokus, wie das Museum die künstlerische und kreative Bildung für Schüler*innen und Lehrkräfte in den eigenen Räumlichkeiten und darüber hinaus bereichern kann.

Die digitale Factory

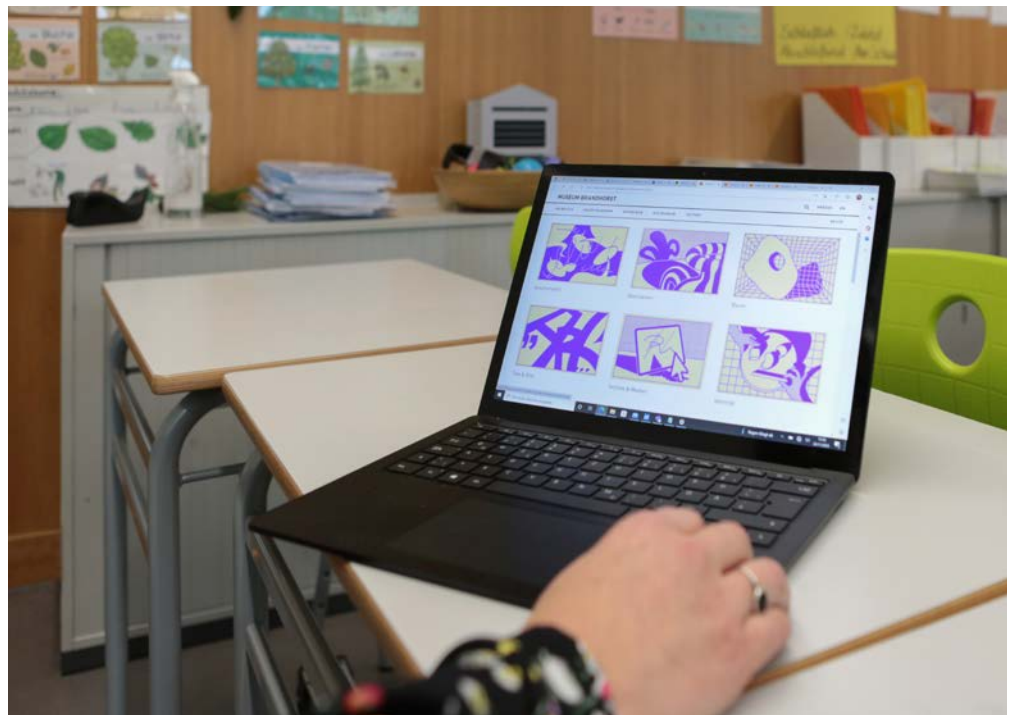
In interdisziplinär besetzten Design-Sprints,³ mithilfe vorbereitender qualitativer Interviews, mehrerer Fokusgruppen mit Schüler*innen und Lehrkräften zum Testen und Iterieren der angedachten Lösungen, entstand eine digitale Kunstplattform. 2022 gingen über 100 Seiten der *Factory*⁴ online. Das Museum stellt dort Inhalte zu Künstler*innen und Kunstwerken der Sammlung Brandhorst bereit – multimedial und für Jugendliche aufbereitet. Die *Kreativ Sein-Mediathek*⁵ bietet zudem Projektideen für künstlerisches Experimentieren. Zehn *Themenwelten*⁶ schlagen Brücken zwischen der Sammlung, der Lebenswelt und orientieren sich am Lehrplan.

Angebote für Schulen und Familien

Seit 2022 ist die *Factory* auch vor Ort ein offenes Kreativlabor: Besuchende können jährlich an rund 500 kostenfreien Führungen, Dialogformaten und Workshops teilnehmen. 2025 wird der co-kreativ gestaltete interaktive Audioguide für die jüngsten Besuchenden vorgestellt: Der *Museumsbuddy* wird in Kooperation mit dem Spielwarenhersteller tonies Grundschulklassen, Kindergartengruppen und Familien durchs Museum Brandhorst begleiten.

Die digitale Factory bietet umfangreiche Informationen zu Künstler*innen und Kunstwerken sowie Ideen für kreative Projekte

© Foto: Constanza Melendez/
Museum Brandhorst, Bayerische
Staatsgemäldesammlungen,
2022



Im Bereich der Schulen kooperiert die *Factory* eng mit dem Museumspädagogischen Zentrum (MPZ)⁷ München. Zahlreiche analoge und digitale Angebote stehen hier für Schulklassen zur Verfügung. Auch ein Raum und ein Kunstmobil im Außenbereich können für die Vermittlung genutzt werden. Das digitale Vermittlungsformat *MusPad* kann ebenfalls von Schulklassen gebucht werden. Über einen Zeitraum von zwei bis drei Wochen können hier passend zur Sammlung entsprechende Zitate, Impulsfragen, Abbildungen von Kunstwerken und Kurzvideos oder Audios auf einer digitalen Pinnwand erkundet, kommentiert und gelikt werden. Über ein Videokonferenztool wird am Ende ein*e Museumsexpert*in in den Unterricht geladen, um vertiefend ins Gespräch zu kommen. In Kooperationsprojekten mit Schulen besuchen Referent*innen des Museums auch Schulen vor Ort.

Eine Kunstexpedition in Heftform lädt wiederum in analoger Form Grundschulklassen oder Familien zum gemeinsamen Erkunden der Ausstellungen ein. Gemeinsam darf hier der treue Hausgeist *Spira* auf Streifzügen durch die Sammlung Brandhorst und die aktuellen Ausstellungen begleitet werden.

Handreichungen für Lehrkräfte

Passend zu den zehn *Themenwelten*,⁸ die die Schwerpunkte der Sammlung widerspiegeln, sind Handreichungen für Lehrkräfte entstanden, die Lehrplanbezüge zu den Sammlungswerken und den künstlerischen Positionen herstellen, zeitaktuelle Impulse und Denkanstöße sowie konkrete Einstiegsmethoden und Gestaltungsideen liefern. Diese Handreichungen wurden gemeinsam mit Lehrkräften verschiedener Schularten und Fächer erarbeitet. Sie sind als Vorschlag zur fächerübergreifenden Umsetzung zeitgenössischer Kunst und ihrer Themen im Unterricht zu verstehen und je nach Fächerschwerpunkten oder Lehrplanbezug individuell plan- und anpassbar.

- Besonderheiten der Handreichungen auf einen Blick:
- Fächerübergreifende Themen und Fragestellungen;
 - Verortung der Themen anhand von Fach- und Lehrplanbezügen sowie Lernzielen;
 - Individuelle Planung und Fokuswahl je nach zeitlichen Ressourcen, Lehrplanbezug und Klassenstufe;
 - Fokus auf Künstler*innen und Kreativprojekte mit Bezug zur Sammlung Brandhorst.

So werden zum Beispiel zur Themenwelt *Identität*⁹ Fragen nach dem Selbstbild, der Selbst- und Fremdwahrnehmung, der Identitätssuche oder den Zugehörigkeiten mit passenden Einstiegsmethoden, künstlerischen Positionen und Gestaltungsmöglichkeiten verbunden. Für Lehrkräfte bietet diese Handreichung eine Möglichkeit, Museumsbesuche vor- oder nachzubereiten. Passend dazu kann das Schulklassenformat *Vielfalt entdecken – die (Kunst-) Welt ist bunt* gebucht werden, um vor Ort neben den inhaltlichen Aspekten und unter Einbeziehung der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen auch Originale kennenzulernen.

Zusammenfassend

Das Museum Brandhorst bietet mit dem Konzept *Factory* einen großen Raum für Vermittlung und behält dabei unterschiedliche Zielgruppen im Blick. Sowohl vor Ort als auch im digitalen Raum finden sich vielfältige Angebote, das Museum und seine Sammlung kennenzulernen und sie so einer breiteren Öffentlichkeit bekannt zu machen.



Kirsten Storz
kirsten.storz@museum-brandhorst.de

Kirsten Storz ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Museum Brandhorst in München und leitet dort die Factory.

Susanne Theil
theil@mpz-bayern.de

Susanne Theil ist wissenschaftliche Referentin Kulturvermittlung am Museumspädagogischen Zentrum in München. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind zeitgenössische Kunst, digitale Vermittlung und Kulturwochen.



- 1 Eine holistische Strategie in der Bildung verfolgt einen ganzheitlichen und interdisziplinären Ansatz, fördert kritisches Denken und berücksichtigt dabei Nachhaltigkeitsaspekte. Das heißt, neben der Wissensvermittlung spielt auch die Förderung von sozialen, emotionalen, kreativen und praktischen Fähigkeiten eine bedeutende Rolle.
- 2 Der Prototyp der Online-Factory wurde 2021 im Rahmen von *dive in. Programm für digitale Interaktionen* der Kulturstiftung des Bundes entwickelt, gefördert durch die Beauftragte der Bundesregierung für Kultur und Medien (BKM) im Programm NEUSTART KULTUR.
- 3 Design Sprints basieren auf Design-Thinking-Prinzipien. Sie helfen schnell und effektiv, innovative Lösungen zu entwickeln, bevor große Ressourcen investiert werden. Ein typischer Design-Sprint besteht aus sechs Modulen und folgt einem festen Ablauf.
- 4 <https://museum-brandhorst.de/factory> [10.02.2025].
- 5 <https://museum-brandhorst.de/kreativ-sein/> [10.02.2025].
- 6 <https://museum-brandhorst.de/themenwelten/> [10.02.2025].
- 7 <https://mpz-bayern.de> [10.02.2025].
- 8 Zu folgenden Themenwelten finden sich Handreichungen für Lehrkräfte: Körperbilder, Technik & Medien, Text & Bild, Gesellschaftskritik, Inszenierung, Raum, Geschichte(n), Konsumkultur, Identität, Abstraktion.
- 9 <https://museum-brandhorst.de/factory/themenwelten/identitaet/> [10.02.2025].

Museum beginnt vor der Tür

Über die Gestaltung einladender Außenräume am Beispiel des Forum Wissen Göttingen

Sandra Potsch/ Jona Wentzler

Das Betreten eines Museums ist für viele Menschen nach wie vor mit Hemmschwellen verbunden: Sie sind es nicht gewohnt, ins Museum zu gehen, sind mit den dortigen Verhaltensregeln nicht vertraut und wissen nicht, was sie hinter den Türen erwartet. Die Gestaltung des Außenraums vor dem Museum kann hier einen wichtigen Beitrag zum Abbau von Barrieren leisten. Gemeinsam mit dem Kasseler Produktdesigner Jona Wentzler hat das Forum Wissen Göttingen im letzten Jahr eine Außenrauminstallation für seinen Museumsvorplatz entwickelt und einen Sommer lang getestet.

»Steinwüste!«

Außenansicht vom Forum Wissen einige Monate nach der Eröffnung im Jahr 2022

Foto: Martin Liebethuth

So lautete das Urteil der Stadtbevölkerung zur Vorplatzgestaltung des umfangreich sanierten historischen Gebäudes, das die Universität Göttingen im Juni 2022 eröffnet hat – als Begegnungsort zwischen Wissenschaft und Gesellschaft und als modernes Wissensmuseum, in dem Objekte aus 300 Jahren Universitätsge-



schichte Einblicke in die Entstehung von Wissen geben. Das auf Kooperation, Partizipation und Vernetzung verschiedener Perspektiven angelegte Museumskonzept sowie die variantenreich gestaltete Ausstellungsarchitektur von Atelier Brückner waren in der Außengestaltung des Orts nicht sichtbar. Mehr noch: Dass es sich überhaupt um ein öffentlich zugängliches Museum handelte, ließ sich ohne entsprechendes Vorwissen nur schwer erkennen. Allein der große rote Schriftzug *Forum Wissen* auf dem Dach und die Fahnen zu den Sonderausstellungen deuteten darauf hin, dass es sich hier um einen Ort handeln könnte, der irgendetwas mit Wissen zu tun hat. Außerdem wiesen Aufsteller mit Plakaten während der Öffnungszeiten auf aktuelle Sonderausstellungen hin.

Dennoch: Die kolossale, klassizistische Sandsteinarchitektur des 1878 errichteten Gebäudes und der weitläufige, leere, gepflasterte Vorplatz wirkten auf viele Passant*innen nicht gerade einladend, sondern fast schon einschüchternd – da half es auch nicht, dass zum Zweck der Barrierefreiheit der Säulenvorbau des Gebäudes aufgebrochen und um einen Aufzug erweitert worden war. Dies fiel auch dem Kasseler Produktdesigner Jona Wentzler auf, als er auf Einladung unseres Museums zum ersten Mal nach Göttingen ins Forum Wissen kam. Er entschied, sich im Rahmen seiner Diplomarbeit mit der Konzeption einer Außenrauminstallation für den Vorplatz des Forum Wissen auseinanderzusetzen.

Der Vorplatz als Schwelle zwischen städtischem und musealem Raum

Bei seinen Recherchen stieß Jona Wentzler auf den Begriff der Schwelle. Im Museumskontext bildet der Eingangsbereich oder Vorplatzbereich eine doppelte Schwelle: zum einen physisch als Übergang zwischen städtischem Außenraum und musealem Innenraum, zum anderen aber auch geistig und sinnlich als Übergang zwischen dem alltäglichen und dem musealen Erfahrungsraum. Die Schwelle trennt und verbindet diese Räume.¹ Als solche bietet sie die Möglichkeit zur inhaltlichen Vorbereitung auf die Ausstellungsinhalte und kann dabei helfen, eine »spezifische Besucherhaltung einzunehmen«,² die zu den jeweiligen Inhalten passt. Auch Personen ohne Besuchsabsicht, zum Beispiel Passant*innen, kommen über die Schwelle mit dem Museum in Kontakt. Sie hat Einfluss auf die Wahrnehmung des Raums hinter der Schwelle und kann deshalb gleichzeitig »Übergang und Barriere sein [...]«. Sie kann verbergen oder zeigen, empfangen oder ausschließen, ermutigen oder verbieten, sich verbergen oder sich zeigen.«³ Durch eine ansprechende Gestaltung des Schwellenbereichs können Museen eine einladende Haltung kommunizieren und Barrieren abbauen. Außerdem können sie damit auch unabhängig von ihren eigenen Interessen einen öffentlichen, gesellschaftlichen Auftrag übernehmen. Aus diesen theoretischen Überlegungen ergaben sich schließlich erste Ideen für die Umsetzung.

Von der Idee zur Umsetzung

Gemeinsam mit dem Team des Museums wurden diese Ideen weiter geschärft: Die Außenrauminstallation sollte die Themen des Museums und seiner Ausstellungen in den öffentlichen, städtischen Raum tragen und eine Brücke zwischen Innen- und Außenraum schlagen. Sie sollte potenzielle Besucher*innen neugierig machen und

zum Betreten des Museums ermutigen. Und selbstverständlich sollte die Installation dabei auch wetterfest und weitestgehend sicher vor Vandalismus und Demontage sein, außerdem auch rückbau- und nachnutzbar für die Verwendung an anderen Orten. Keine leichte Aufgabe!

In mehreren Workshops tastete sich Jona Wentzler forschend an verschiedene Umsetzungsmöglichkeiten heran. Er stellte internationale Beispiele vor, die gemeinsam mit dem Museumsteam auf ihr Adaptionspotenzial evaluiert wurden und leitete daraus Orientierungspunkte für die weitere Entwicklung ab. Darüber hinaus befragte er Passant*innen nach ihren Wünschen für die Vorplatzgestaltung. Diese wünschten sich vor allem Sitzgelegenheiten und mehr Grün – Bedarfe, die in die weitere Ausgestaltung mit aufgenommen wurden.

So entstand die Idee einer Installation aus fünf Bauelementen, die eine flexible Nutzung erlauben: Passant*innen können sich darauf in verschiedenen Positionen und Konstellationen niederlassen. Sie können sich setzen, legen oder anlehnen, sie können auch darüber balancieren, hinauf- und hinunterklettern. Eine rote Linie auf dem Boden verband die Elemente mit Fragen, die im Museum thematisiert werden und bot somit eine erste inhaltliche Anbindung: »Sind Algen unsere Zukunft?«, »Hat Wissen eine*n Urheber*in?«, »Was hat Wissenschaft mit mir zu tun?«, »Entsteht Wissen durch Ordnung?«, »Lässt sich Wissen vermarkten?« und: »Was muss ich für die Zukunft wissen?«. Fragen, die Anlass geben konnten für ein Gespräch, die zum Nachdenken anregten, Interesse weckten und damit zum Besuch des Museums motivieren sollten.

Die Bauelemente bestehen jeweils aus zwei Einzelteilen, die modular geplant sind und untereinander ausgetauscht werden können. Auf rot lackierten Stahlgestellen sind Lärchenholzbretter aus dem Göttinger Wald als Sitzfläche angebracht. Die Objekte können von Saison zu Saison neu kombiniert und angeordnet werden.



Der Vorplatz des Forum Wissen mit der neu gestalteten Außenraum-Installation im Jahr 2024

*Foto: Johann Taillebois/
magda-map.de*

An der Briefkasten-Station können Menschen ihre Fragen an die Wissenschaft loswerden

Foto: Ava Lord/ Forum Wissen



Auch die Fragen sind mit einer temporären Asphaltfolie auf dem Boden angebracht und sollen jedes Jahr ausgetauscht werden.

Gestalterisch orientiert sich die Installation einerseits am Corporate Design des Forum Wissen und andererseits an zeitgenössischen Stadtmöbeln. Bewusst wurde eine Formsprache gewählt, die die Ästhetik der umgebenden Gebäude kontrastiert und durch eine spielerische Gestaltung einladend und zugänglich wirkt.

Der Installation vorangestellt ist eine einführende Station, die über das Forum Wissen informiert, darüber hinaus aber auch zur Partizipation einlädt. Passant*innen können dort ihre Fragen an die Wissenschaft aufschreiben und in einen dafür angebrachten Briefkasten einwerfen. Ausgewählte Fragen werden vom Museumsteam an Wissenschaftler*innen der Universität weitergeleitet. Die Antworten werden in kurzen, vom Team selbst produzierten Videointerviews auf dem Instagram- und Youtube-Kanal des Forum Wissen unter dem Hashtag *#deine Frage* veröffentlicht (@forumwissengoe). Auf diese Weise nutzt das Forum Wissen seine Schnittstelle zwischen Wissenschaft und Gesellschaft dazu, einen Dialog anzustoßen, und ermöglicht der Öffentlichkeit, ihre eigenen Fragen auf die Agenda zu setzen.

Erste Reaktionen der Bürger*innen

Schon im Voraus wurde in der Presse und auf den Social-Media-Kanälen des Forum Wissen angekündigt, dass die Station Ende Mai 2024 im Laufe einer Woche auf dem Vorplatz montiert wird. So konnte die Stadtgesellschaft live miterleben, wie sich der Vorplatz veränderte. Schon hier war ein reges Interesse zu beobachten. Passant*innen aller Altersgruppen blieben stehen, beobachteten die Arbeiten und kamen direkt mit Jona Wentzler und seinem Team ins Gespräch. Um den Bürger*innen die

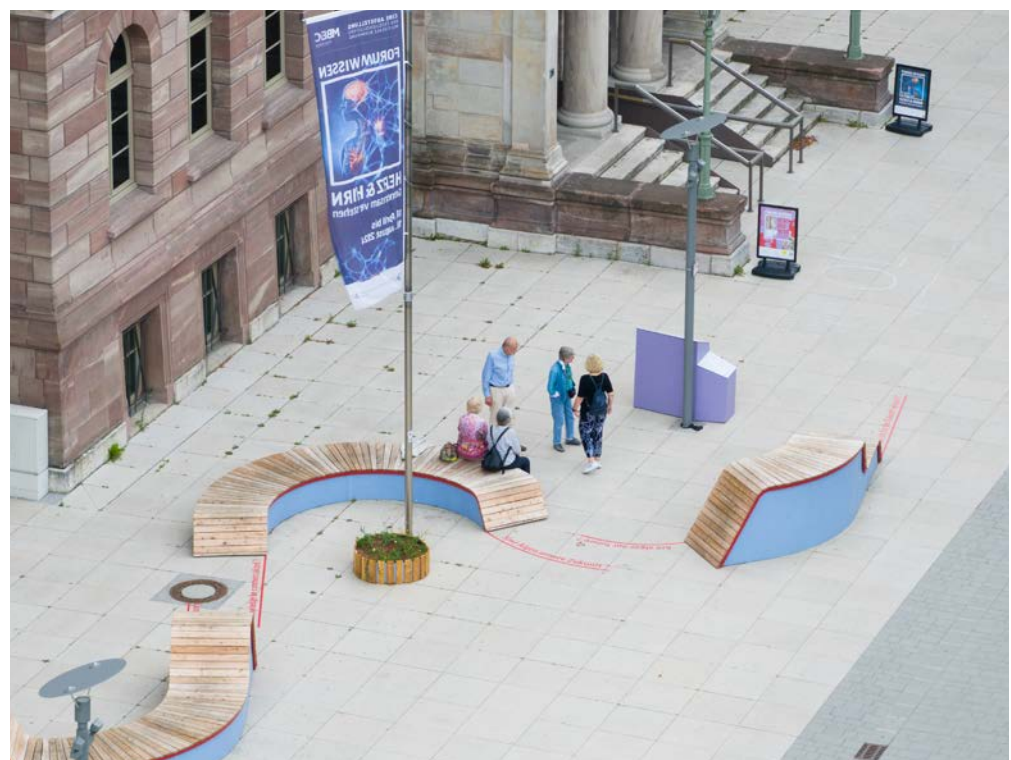
Möglichkeit zu geben, sich selbst in die Umgestaltung mit einzubringen und Hand anzulegen, wurde außerdem ein Workshop zum gemeinsamen Bau von Pflanzkästen für die Installation angeboten. Es stellte sich jedoch heraus, dass das Interesse der Bürger*innen an einer Beteiligung bei der Umsetzung gering war, während sie die bauliche Veränderung an sich mit großem Interesse verfolgten und wertschätzend kommentierten.

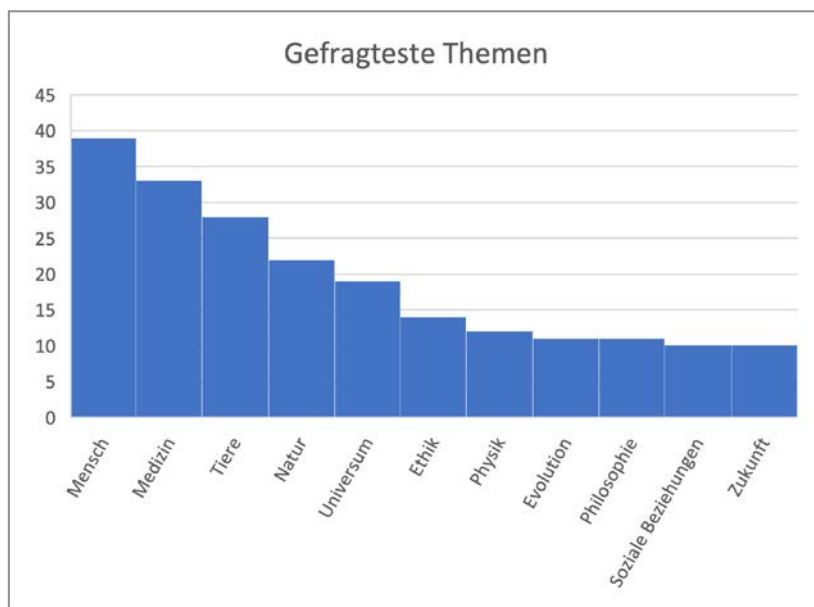
Grün wurde es schließlich nicht nur durch die selbst gebauten Pflanzkästen, sondern auch durch die neu angelegten Grünstreifen der Göttinger Stadtverwaltung. Schon zu Beginn des Jahres wurden die an den Museumsvorplatz angrenzenden öffentlichen Flächen partiell entsiegelt und mit heimischen Stauden und Pflanzen begrünt. Pünktlich zur Fertigstellung der Installation begannen die jungen Pflanzen aus dem Boden zu sprießen. Mitten im städtischen Raum, wenige Meter entfernt von einer vierspurigen Straße, entstand so ein Ort mit Aufenthaltsqualität und Natur für alle, die den Platz passieren oder sich an der Installation niederließen.

Die in der Installation angelegten, vielfältigen Nutzungsvarianten wurden in den folgenden Wochen intensiv wahrgenommen. Menschen nutzten die Installation, um dort zu lesen, zu telefonieren, zu arbeiten oder um sich auszuruhen; Kinder turnten, rutschten und sprangen über die Module; Gruppen picknickten, tranken Bier oder vertieften sich in Gespräche; selbst Hunde sprangen auf oder über die Elemente. Ihre freie, flexible Form schien die Kreativität geradezu herauszufordern. Offenbar fühlten sich die Menschen eingeladen, die Installation ganz individuell gemäß den jeweiligen Interessen und Bedürfnissen zu nutzen. Sie verkörperte damit Werte, die tief in der Vision des Museums verankert sind: Sie ermutigte, sich zu positionieren, sich kreativ auszudrücken, sich auszutauschen mit Menschen, die andere Perspektiven und Bedürfnisse haben.

*Die Sitzmodule laden Passant*innen ein, sich dort niederzulassen und sich über das Museum zu informieren*

*Foto: Johann Taillebois/
magda-map.de*





Wer stellt hier eigentlich die Fragen?

In den ersten dreieinhalb Monaten wurden insgesamt 178 Fragen an die Wissenschaft in den Briefkasten eingeworfen. Sie gaben spannende Einblicke in die Interessen der Öffentlichkeit. Am häufigsten beschäftigten sich die Fragen mit dem Menschen und damit zusammenhängenden medizinischen Themen. Auch Fragen zu Tieren, der Natur und dem Universum wurden häufig gestellt. Außerdem kreisten viele Fragen um ethische und physikalische Phänomene, um

die Evolution, philosophische Themen, soziale Beziehungen und die Zukunft.

Dabei wurden auch Bezüge zu den im letzten Jahr gezeigten Sonderausstellungen *Herz & Hirn – gemeinsam verstehen* und *Ich – Du – Wir. Soziale Beziehungen zwischen Menschen und anderen Primaten* hergestellt. So scheint die Station auch von vielen genutzt worden zu sein, die sich im Anschluss an den Ausstellungsbesuch im Außenraum weiter mit den Themen beschäftigten.

Nach einem erfolgreichen Sommer haben wir die Installation über den Winter eingelagert. Im Frühjahr wird sie wieder auf den Vorplatz ziehen: mit neuen Fragen, die hoffentlich wieder viele Passant*innen zu Gesprächen und Begegnungen einladen und zum Besuch des Museums ermutigen.



Dr. Sandra Potsch
potsch@forum-wissen.de

Sandra Potsch ist seit Februar 2023 Leiterin des Wissensmuseums im Forum Wissen und der Zentralen Kustodie an der Universität Göttingen. Zuvor leitete sie vier Jahre lang das Museum Hölderlinturm in Tübingen. Die Bildungs- und Vermittlungsarbeit sowie partizipative Museumsprojekte liegen ihr besonders am Herzen.

Jona Wentzler
hallo@jonawentzler.studio

Jona Wentzler ist freiberuflicher Produkt- und Objekt designer. In seiner Arbeit untersucht er Mensch-Objekt-Umweltverhältnisse und soziale Interaktionen. Ein Themenschwerpunkt ist die Erschließung öffentlicher Räume und urbane Interventionen. Dabei verfolgt er spielerische, leicht zu verstehende Gestaltungsansätze, die bestehende Stadt- und Architekturbilder komplementieren.



1 Vgl. Schall, Céline: *Die Schwelle von Ausstellungsorten: Zugang zur Welt der Kultur*. In: Wille, Christian u.a. (Hg.): *Räume und Identitäten in Grenzregionen: Politiken – Medien – Subjekte*. Bielefeld 2014, S. 175.

2 Ebd.

3 Ebd., S. 185.

Mit der Waldseele in die Stadt

Das Wäldermobil. Outreach im Rahmen des Ausstellungsprojekts Wälder. Von der Romantik in die Zukunft

Lena Sistig/ Kristine Preuß

Drei Museen luden mit einem gemeinsamen Outreach-Programm dazu ein, eigene Vorstellungen und Bilder vom Wald zu reflektieren und über eine Verbindung aus Kunst, Literatur und Naturwissenschaft den Wald neu kennenzulernen. Das *Wäldermobil* kam zu den Menschen – in Parks, Fußgängerzonen und auf öffentliche Plätze. Dabei wurde entdeckt, geforscht, geschrieben, gemalt und der Stadtraum so Teil der Ausstellung mit interdisziplinären Aktions- und Reflexionsmöglichkeiten auch außerhalb der Ausstellungsräume.

Drei Museen – eine Ausstellung

Das Deutsche Romantik-Museum in Frankfurt, das Museum Sinclair-Haus in Bad Homburg und das Senckenberg Naturmuseum Frankfurt kooperierten in einem großen, mehrteiligen Ausstellungsprojekt *Wälder. Von der Romantik in die Zukunft* (15. 3.–11. 8. 2024). Die transdisziplinäre Ausstellung verknüpfte Zugänge aus Wissenschaft und Kunst, Ökologie und Alltag von damals und heute. Mit Exponaten aus den Künsten, der Kultur- und Forstgeschichte sowie den Naturwissenschaften spannte die Schau den Bogen von der Epoche der Romantik über die Gegenwart bis in die Zukunft. Die 13 Kapitel der Ausstellung verteilten sich auf die drei Museen. Als vierter Ort fungierte der Stadtraum: Vermittler*innen aller drei Häuser brachten die Ausstellungsthemen mit dem *Wäldermobil* in den städtischen Alltag. Ziel war es, damit ein diverses Publikum zu erreichen und mit Interessierten in den Austausch zum Thema Wälder zu treten.

Von der Romantik in die Zukunft

Ein Beweggrund für die Entstehung des Ausstellungsprojekts war die aktuelle Situation der Wälder: »Den Wäldern weltweit geht es nicht gut – Klimakrise und Artensterben, Brände und intensive Forstwirtschaft gefährden das Ökosystem Wald. Wohl mehr als je zuvor brauchen die Wälder unsere Aufmerksamkeit. Wie können wir ihnen neu begegnen? Welche Vorstellungen und Bilder können uns leiten, wenn wir unser eigenes Verhältnis zu Wäldern vor diesem Hintergrund neu erfinden müssen?«¹

Wie können wir als Vermittler*innen das Verhältnis des Menschen zu der ihn umgebenden lebendigen Welt in Bildungsformaten behandeln, um Wahrnehmungen

gen zu verändern und neue Perspektiven zu gewinnen – als Grundlage für unser Handeln?

Mit reinen Fakten zum Zustand der Wälder scheinen wir die Menschen nicht nachhaltig genug erreichen zu können. Wie lässt sich das ändern? Die Autorin Marion Poschmann gibt in ihrem Essay *Laubwerk* folgende Antwort: »Wenn wir die Natur bewahren und eine ökologische Katastrophe verhindern wollen, ist eine neue Romantisierung der Welt, eine poetische Naturwahrnehmung unumgänglich.«²

Nur wenn wir die Natur als Teil von uns und uns als Teil der Natur verstehen, entsteht das Bedürfnis, Natur zu schützen. Ein Gedanke, der das Konzept der gemeinsamen Ausstellung und des Outreach-Programms prägte. Mit den Spürtechniken und Methoden der Romantiker*innen – wie dem multisinnlichen Wahrnehmen, dem Verbinden von Realität und Fantasie, dem Subjektivieren von Natur und der disziplinübergreifenden Sicht – wollten wir neue Waldbilder erzeugen, um Menschen, besonders im urbanen Raum, stärker mit dem Thema Wald in Verbindung zu bringen, ihre Vorstellungen zu erweitern und Erinnerungen und Wünsche zu wecken.

Das Wäldermobil

Unter dem Begriff Outreach sammeln sich viele Aspekte museumspädagogischer Arbeit,³ und so war für uns zu Beginn wichtig, diesen Begriff für das Projekt noch einmal zu definieren. Das Outreach-Programm sollte eine möglichst vielfältige Zielgruppe erreichen und die Themen der Ausstellung in den Alltag der Menschen bringen, um so auch Personen zu erreichen, die die Ausstellung nicht besuchen. Aus dieser Überlegung entstand die Idee, mit einer mobilen Station überraschend an öffentlichen Orten in Erscheinung zu treten: sowohl an urbanen, zentralen Standorten, wo Menschen aus verschiedenen Stadtteilen zusammenkommen, als auch an dezentralen Orten. Wir agierten sowohl an Plätzen, an denen die Menschen eine gewisse Verweildauer mitbringen – wie etwa in Parks –, als auch an stark frequentierten und dynamischen Orten wie Fußgängerzonen. Gemeinsam mit den Gestalter*innen und Künstler*innen von raumlabor Berlin wurde zu diesem Zweck ein mobiler Vermittlungs- und Experimentierbereich entwickelt. Zwei Lastenräder dienten als Transportmittel und waren gleichzeitig Bestandteil der mobilen Architektur. Ein Rad fungierte als eine Art Infopoint und Materiallager, das zweite Rad transportierte die *Waldseele*.

Die Waldseele – Prinzip Neugierde

Die wundersame *Waldseele* ist ein nach unseren Ideen von raumlabor Berlin gestaltetes Kunstobjekt. Das fünf Meter hohe und dreieinhalb Meter breite, grüne Stoffwesen ist mit Luft gefüllt und bewegt sich leicht im Wind. Man kann es berühren und befühlen, seine drei langen Tentakel laden zum Hören, Riechen und Tasten ein. Die *Waldseele* ähnelt einem Baum oder Pilz, hat aber keine eindeutige äußere Form und lässt in ihrer Erscheinung genug Raum für unterschiedliche Interpretationen. Die Neugierde der Passant*innen war sofort geweckt. Ein Hingucker, der die Aufmerksamkeit auf sich zog und als Schlüssel für Interaktionen zwischen den



Das Kunstobjekt Waldseele zieht die Aufmerksamkeit von Passant*innen auf sich

© Senckenberg Gesellschaft für Naturforschung/
Foto: Kathrin Helsper

Vermittler*innen und den Menschen vor Ort diene. »Was ist das?« war oft die Einstiegsfrage der Passant*innen.

Das Narrativ der *Waldseele* spiegelt die Suche nach dem Subjekt in der Natur. Sie steht sinnbildlich für den Wald als anthropomorphisiertes Gegenüber und veranschaulicht so den in der Romantik vorgenommenen Perspektivwechsel, der bis heute nachwirkt. Die *Waldseele* spricht Gefühls- und Sinnesebenen an, um Emotionen zu wecken und an persönliche Verbindungen zum Wald zu erinnern.

Was verbinden wir mit Wäldern? Was macht Wälder zu besonderen Orten, und welchen Einfluss haben sie auf unser Leben? Welchen Blick haben Menschen in der Stadt auf Wälder? Wie stehen ihre Wahrnehmungen und Bilder im Kontrast oder in Verbindung mit dem zunehmenden, weltweiten Verlust an Waldflächen? Die eigenen Ideen, Fragen, Wünsche und Erkenntnisse konnten die Interessierten in Form von Zeichnungen, Gedichten oder Worten festhalten.

Das *Wäldermobil* bot den Passant*innen drei Tische mit Sitzgelegenheiten. Jeweils drei bis vier Vermittler*innen aus den drei Museen unterstützten die individuelle Auseinandersetzung mit dem Thema: zum Beispiel beim Schreiben mit dem Federkiel und Dichten eines eigenen Waldgedichts, beim Erlauschen von Waldgeräuschen, beim Malen einer persönlichen *Waldseele* oder beim Deuten von Fußspuren von Waldtieren. Methoden und Techniken aus Kunst, Literatur und Naturwissenschaft traten als gleichwertige Werkzeuge in Erscheinung, die gemeinsam ein Erleben und Verstehen ermöglichten.

So lief es – Auswertung

Das *Wäldermobil* brachte den Wald als Gesprächs- und Denkanlass in die Stadt. Insgesamt nahmen fast 600 Personen das Angebot wahr. Es fanden sieben Samstags-Termine im Zeitraum April bis Juli 2024 statt mit jeweils vier Stunden Ange-

botszeit. Zwischen 45 und 150 Personen kamen pro Termin. Aus den Gesprächen ergab sich der subjektive Eindruck, dass einige Personen gezielt gekommen waren, weil sie die Informationen dazu dem Flyer der Ausstellung oder den Webseiten der Museen entnommen hatten, die meisten Personen stießen aber zufällig auf das Angebot.

Besonders Familien mit Kindern blieben oft längere Zeit. Die knallgrüne, wippende *Waldseele* war für Kinder ein besonderer Magnet, mit dem sie neugierig interagierten. Erwachsene waren hier eher zurückhaltend, dafür aber offen für Gespräche, während die Kinder Objekte untersuchten und schnell kreativ wurden. In den Innenstadtbereichen war grundsätzlich mehr Publikum anzutreffen, aber dafür konnte im Park die umgebende Natur gleich in die Vermittlung eingebaut werden.

Natürlich sind Aktionen im Freien auch abhängig vom Wetter. Ein Termin musste wegen Sturm und Regen ins Senckenberg Naturmuseum verlegt werden. Hier waren vorab für jeden Termin Indoor-Alternativen abgestimmt worden. Außerdem sind im öffentlichen Raum entsprechende Aktionen mit Anträgen und Genehmigungen verbunden. Wir empfehlen, hier möglichst frühzeitig die entsprechenden Ämter – Ordnungsamt, Grünflächenamt etc. – zu kontaktieren und die Bedingungen für die jeweilige Aktion vorab zu klären.



Das Wäldermobil mit der Waldseele vor der Alten Oper in Frankfurt am Main

© Senckenberg Gesellschaft
für Naturforschung/
Foto: Kathrin Helsper

In der Zusammenarbeit der Bildungsabteilungen der drei Museen entstand ein kreativer und gegenseitig bereichernder Austausch. Die unterschiedlichen Perspektiven aus Kunst, Literatur und Naturwissenschaft eröffneten eine Methodenvielfalt, die sich gegenseitig stützte und ergänzte. Die Vielfältigkeit der bespielten Orte bietet eine Erfahrungsgrundlage für die Ortsauswahl zukünftiger Outreach-Projekte.

Mit den Wäldern an Schulen

Zusätzlich zu den offenen Terminen im Stadtraum reiste das *Wäldermobil* mit Vermittler*innen des Senckenberg Naturmuseums auch zu Schulk Kooperationen, um gemeinsam zum Thema Wälder zu arbeiten. Da die Kosten für die Termine über das Budget des Projekts finanziert wurden, war die Teilnahme für die Schulen kostenfrei. Ganz gezielt fragten wir im Vorfeld Schulen an, die sonst selten ins Museum kommen, zum Beispiel weil der personelle oder auch finanzielle Aufwand zu groß ist. Das Angebot wurde mit fünf verschiedenen Schulklassen der Jahrgangsstufen 4–6 aus einer Grundschule, einer Haupt- und Realschule und einer integrativen Gesamtschule durchgeführt. Insgesamt nahmen ca. 110 Schüler*innen an den Workshops teil. Das Angebot bestand aus jeweils drei Terminen pro Klasse. Schwerpunkte waren dabei die Fragen: Wofür brauchen wir den Wald? Was lebt im Wald und welche Spuren finden wir? Was ist Wald für dich?

Für den ersten Termin kamen die Vermittler*innen mit entsprechendem Material auf den Schulhof und führten dort an mehreren Stationen in das Thema Wald ein. Den Wald selbst erkundeten wir gemeinsam mit den Schüler*innen am zweiten Termin in einem – für die Klassen gut erreichbaren – Waldstück. Dabei kamen

sowohl Stereolupen für die Erkundung des Waldbodens als auch die eigenen Sinne zum Einsatz. Den Abschluss bildete der Besuch der Ausstellungsteile im Senckenberg Naturmuseum.

Und jetzt?

Das Thema Wälder, insbesondere die gemeinsam erarbeiteten multidisziplinären Perspektiven haben uns auch in unserem eigenen Blick auf unsere Arbeit geprägt. Wenn wir viele Menschen erreichen möchten, um wichtige Botschaften, wie den Erhalt der Natur und unserer Lebensgrundlage, zu vermitteln, liegt eine besondere Stärke im Zusammenschluss von Disziplinen und der Bündelung von Kompetenzen. Sowohl die Ausstellung als auch das Outreach-Programm profitierten in unseren Augen von diesem Ansatz. Wir hoffen, auch in Zukunft immer wieder Anlass zu finden,

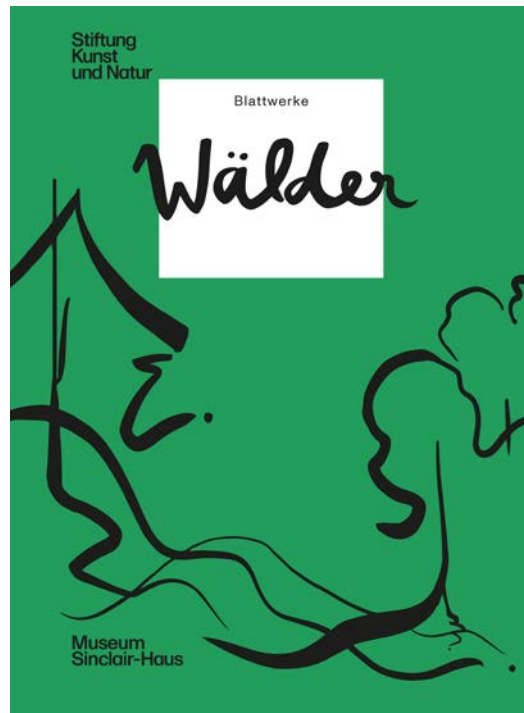
Bitte anfassen! Die Tentakel der Waldseele laden zur Interaktion ein. Das knallige, luftgefüllte Kunstobjekt ist für Kinder besonders spannend

© Senckenberg Gesellschaft für Naturforschung/
Foto: Kathrin Helsper



Die Blattwerke Wälder:
ein Ideenheft für zu
Hause, die Schule und
das Atelier. Kostenloser
Download unter: [https://
kunst-und-natur.de/
museum-sinclair-haus/
vermittlung/blattwerke](https://kunst-und-natur.de/museum-sinclair-haus/vermittlung/blattwerke)

© Museum Sinclair-Haus,
Bad Homburg v.d.H./ Stiftung
Kunst und Natur gGmbH/
Gestaltung: Sandra Beer



interdisziplinär zusammenzuarbeiten. Die weitere Nutzung des *Wälder* ist jedenfalls schon in Planung.⁴

Blattwerke Wälder

Für alle, die jetzt auch Lust auf Vermittlung rund um das Thema Wälder bekommen haben, möchten wir noch auf die vom Museum Sinclair-Haus herausgebrachten *Blattwerke Wälder* aufmerksam machen. Das Heft bietet eine Ideensammlung für Kinder, Jugendliche und Erwachsene. Es versammelt Wissenswerte über den Wald, stellt Kunstwerke vor und gibt Anregungen für zu Hause, die Schule und das Atelier, um Wälder künstlerisch, forschend

und sinnlich zu erleben. Kostenloser Download unter: [www.kunst-und-natur.de/
museum-sinclair-haus/vermittlung/blattwerke](http://www.kunst-und-natur.de/museum-sinclair-haus/vermittlung/blattwerke).



Lena Sistig
lena.sistig@senckenberg.de

Lena Sistig ist Biologin und seit 2012 im Bereich Bildung und Vermittlung am Senckenberg Naturmuseum Frankfurt tätig. Sie konzipiert Bildungsprogramme und arbeitet mit Besuchenden aller Altersstufen, um sie für Natur und Wissenschaft zu begeistern.

Kristine Preuß
kp@kunst-und-natur.de

Kristine Preuß ist Leiterin der Kunstvermittlung im Museum Sinclair-Haus, wo sie den Ansatz Vermittlung Kunst und Natur entwickelt. Mit Künstler*innen und Kooperationspartner*innen entstehen Formate, die im Museum, im Freien, in der Publikationsreihe Blattwerke und in einer Fortbildungsreihe der Kulturellen Bildung für Multiplikator*innen Anwendung finden.



1 Museum Sinclair-Haus, Stiftung Kunst und Natur (Hg.): *Blattwerke 21 – Wälder*, 2024, S.1.

2 Poschmann, Marion: *Laubwerk*. Berlin 2022, S. 44.

3 Siehe z.B. Scharf, Ivana & Wunderlich, Dagmar: *Museen und Outreach 2014*; <https://www.kubi-online.de/artikel/museen-outreach> [01.08.2024].

4 Wir bedanken uns herzlich für die inspirierende Zusammenarbeit bei Ann-Cathrin Agethen, Dr. Doris Schumacher, Dr. Eva Roßmanith, Kathrin Helsper, Dr. Andrea Weidt, Lena Sandel, Laura Fugger und Annina Schubert.

Selbstbestimmung durch kreative Praxis

Der Salon 53177 der Bundeskunsthalle als Raum für Nicht-Besucher*innen und neue Zielgruppen

Niko Gäb/ Fiona Sprack

Wie kann ein Ausstellungshaus Nicht-Besucher*innen ansprechen und glaubwürdig alternative Deutungen zulassen? Wo öffnet Kulturelle Bildung Türen? Wo stößt sie an Grenzen? Mit dem *Salon 53177* hat die Bundeskunsthalle mit Fördermitteln der Bundesbeauftragten für Kultur und Medien ein Community-Outreach-Projekt im Bonner Stadtteil Bad Godesberg aufgebaut. In dem eineinhalb Jahre bestehenden Raum waren alle willkommen – mitten in der Fußgängerzone und zirka sechs Kilometer vom Haupthaus entfernt. Dieser Erfahrungsbericht sammelt gewonnene Perspektiven, die exemplarisch für den anstehenden diversitätssensiblen Öffnungsprozess der (Kultur-)Institutionen genutzt werden können.

November 2022. Im gerade angemieteten Ladenlokal in der Bad Godesberger Fußgängerzone riecht es nach frischer Farbe und weihnachtlichen Duftkerzen. Eine Geschichtenerzählerin drapiert noch ein paar Sitzkissen auf dem Boden: Gleich ist es soweit. Was das hier denn nun für ein Raum sei, fragt ein junger Teilnehmer. Eine gute Frage: Wie können seitenlange Konzeptpapiere in wenigen Sätzen einem Sechsjährigen vermittelt werden – und das ansprechend? Er hört aufmerksam zu und fasst dann treffend zusammen: »Also praktisch wie mein Wohnzimmer«. Die erste Bewährungsprobe für den *Salon 53177* ist geschafft. Nun kann es losgehen mit dem Geschichtenerzählen.

Kooperation statt Konkurrenz

Eingeladen zur Märchenstunde hat ein Bündnis von AWO, der Diakonie und dem Verein Kultur Verbindet e.V. Eine kleine Gruppe der zahlreichen Einrichtungen, die sich im Stadtteil engagieren. An Initiative und Kreativität mangelt es hier nicht – was allerdings oft fehlt, ist ein Raum zur Umsetzung von bewährten und neuen Formaten. Im *Salon 53177* wollten wir diesen Raum schaffen, Kompetenzen teilen, Engagement sichtbar machen. Zentral dabei war die Kooperation mit den Akteur*innen vor Ort. Bis zum Projektende im Juni 2024 sollten es 28 Vereine werden, die sich mit ihrer Expertise in das Mitmachprogramm einbrachten.

Offenes Atelier statt Designtempel

Die kollaborative Projekt-DNA des *Salon 53177* spiegelte sich nicht nur im Namen (53177 ist eine Postleitzahl von Bad Godesberg), sondern auch in dessen Gestaltung. Der ca. 100 m² große Projektraum wurde vom Designbüro please don't touch

Salon 53177

Gestaltung: *please don't touch*
GbR/ Foto: Annika Feuss



entworfen und umgebaut. Er hatte einen offenen Ateliercharakter mit zahlreichen beweglichen Einrichtungselementen. Mit wenigen Handgriffen ließen sich Lesungen, Kreativworkshops, aber auch Sportangebote sowie geschützte Gesprächsangebote vorbereiten und durchführen. Unser Ziel war es, einerseits den Raum ästhetisch und inspirierend zu gestalten, andererseits aber keinen vermeintlichen Designtempel zu schaffen, der überfordernd und exkludierend wirkt. Der Weg war klar: Wir wollten vom »Nicht-Raum« zum »Mein Raum«, wie eine zehnjährige Stammbesucherin es ausdrückte.

Menschen machen Räume

Die modulare Gestaltung sorgte für eine offene Raumwirkung. Damit der *Salon 53177* zu einer Wohlfühlzone für unterschiedlichste Besucher*innen werden konnte, brauchte es Menschen, die ihn aktivierten. Die kulturelle, inklusive und demografische Diversität im Projektteam trug zu einer Willkommensatmosphäre bei. Neben uns – Projektleitung und -assistenz – waren im Salon drei Empfangskräfte abwechselnd als Hosts dienstags bis samstags von 11–19 Uhr tätig, die als erste Ansprechpersonen für die Stadtgesellschaft fungierten. Sie beantworteten Fragen zum entstehenden Projekt, waren offen für die Bedürfnisse der Besucher*innen und unterstützten Referent*innen bei der Durchführung des Programms. Das Team sprach vier Fremdsprachen (Englisch, Französisch, Griechisch und Türkisch). Das schuf Identifikationsangebote für ein vielfältiges Publikum. Orte wie der *Salon 53177* brauchen Menschen, die ihn beleben. Wie geht das? Mit Kontinuität und Herz: Die Hosts übernahmen feste Einsatztage im Salon. Sie wurden zu Personen, die von der Nachbarschaft wiedererkannt und zu Sympathieträger*innen des Projekts wurden. Wir sind der Meinung, dass wir mit dem Community-Outreach-Projekt glaubwürdig im Stadtteil andocken konnten, weil wir ihm verschiedene Gesichter gaben.

Erarbeitung eines kollaborativen Selbstverständnisses

Der persönliche Kontakt zwischen den Hosts und den Besucher*innen des *Salon 53177* war auch ein wichtiges Feedback-Instrument für uns. Das Label »für alle« ist in Konzepten schnell aufgerufen, bedarf in der Praxis aber einer besonderen Sensibilität gegenüber den Ideen aus der Nachbarschaft. Wir wollten die eigene Perspektive weiten und Deutungshoheiten über den Raum abgeben. Aber wie? Der *Salon 53177* wurde schnell mit ganz unterschiedlichen Vokabeln beschrieben: als Jugendtreff und Kreativraum für Kinder, als Begegnungsort, als offenes Atelier und Kulturzentrum oder als Rückzugsort und Community-Space. Unterschiedliche Narrative und Deutungen machten die Runde – zulassen oder abmoderieren? Es bedurfte der Erarbeitung eines kollaborativen Selbstverständnisses.

Sich-Öffnen bedeutet Zuhören

In kurzer Zeit wurde der *Salon 53177* von der Stadtgesellschaft als Ort des Schaffens und Handwerks angeeignet, seine Funktion als Dritter Ort trat in den Hintergrund. Umso spannender war es, diese Funktion im *Salon* der Bundeskunsthalle, der zweiten Säule des Förderprojekts, in den Mittelpunkt zu stellen.

Als Reaktion bewarben wir den *Salon 53177* verstärkt als »Raum für deine Ideen« und »kreatives Wohnzimmer«. Auch in der Bildsprache, gemeinsam mit der Agentur Brückner + Brückner entwickelt, wurden kreative Selbstermächtigung und urbane Ausrichtung durch Motive wie Pinsel, Farbpaletten, Tauben, Mikrofone und Luftballons visuell zum Ausdruck gebracht. Die Du-Ansprache schaffte zudem Nähe, die für einen kollaborativen Prozess unverzichtbar ist. Die Deutungshoheit über die Nutzungsmöglichkeiten des Raums wurde moderiert an die Stadtgesellschaft abgegeben. Dafür war die Gleichzeitigkeit des Geschehens zentral. Der *Salon 53177* blieb



Das kreative Wohnzimmer beim Sommerfest

© Bundeskunsthalle/
Foto: Christian Overkamp

Immer mit Bezug auf den Stadtteil – hier das benachbarte Eiscafé – und das (Sommer-)Programm: die Gestaltung von Brückner + Brückner

© Brückner + Brückner



auch während laufender Veranstaltungen für das Publikum geöffnet. Die Ausnahme bildeten geschützte Formate wie etwa Beratungs- und Dialogangebote für Menschen mit mehreren kulturellen Bezugspunkten sowie Theater- und Bewegungsformate für Mädchen. Im Laufe des Projekts machten wir die Erfahrung, dass viele Besucher*innen den Salon als Aktionsraum wahrnahmen. Wir wollten außerhalb der von hoher Verbindlichkeit geprägten Systeme Schule und Arbeit wahrgenommen werden, und verzichteten bei den meisten Formaten auf eine Anmeldepflicht. Das war für die interne Planung von Veranstaltungen nicht immer einfach, betonte aber die Zwanglosigkeit des Raums.

Eröffnen von Möglichkeitsräumen

Ausstellungshäuser müssen sich immer mehr einer Legitimationsfrage stellen: Wer entscheidet, was sehens- und erlebenswert ist? Wie können die Kompetenzen von Fachpersonal nutzbar gemacht und gleichzeitig die Erfahrungsschätze des Publikums aktiv einbezogen werden? Im *Salon 53177* wollten wir direkte Teilhabe ermöglichen und haben Vereine und Künstler*innen aufgerufen, eigene Projektideen umzusetzen. Das stellte uns vor eine neue Herausforderung: Wie können wir uns von unserem erlernten Verständnis von Kunst und Kultur ein Stück weit lösen, um

unkonventionelle Ideen zuzulassen? Wie schärfen wir gleichzeitig unser Profil als Community-Kulturzentrum? Diese Balance zwischen Offenheit und Moderation erfordert kritische Selbstreflexion sowie direkten Austausch mit Ideengeber*innen. Gleichzeitig müssen Beteiligungsmöglichkeiten klar kommuniziert werden, um Frustration zu vermeiden. Belohnt wurden wir durch einzigartige Formate. Wer im Herbst 2023 durch das Fenster hereinspähte, konnte immer wieder eine heitere Gruppe beim Häkeln bunter Gehirnzellen beobachten, während sie Impulsvorträgen zu Neurowissenschaften lauschte.

Aneignung durch die Nachbarschaft

Die für dieses Projekt verantwortliche Textilkünstlerin Némikafe war eine von vielen Akteur*innen, die den *Salon 53177* zu einem geselligen Treffpunkt machten. Andere sahen im *Salon 53177* einen Lernraum, in dem bestimmte Zeichentechniken perfektioniert werden konnten. Für die benachbarten Eltern stand währenddessen ein

fester wöchentlicher Programmpunkt für ihre Kinder im Vordergrund. Wo diese Deutungen mitunter unsere gut eingeübten Darstellungen des Raums herausforderten oder erweiterten, waren sie doch vor allem der Beweis, dass sich die Nachbarschaft den *Salon 53177* eigenständig aneignete und ihn zu ihrem kreativen Wohnzimmer machte.

Ein Raum für alle? Wer sind eigentlich »alle«?

Über Nicht-Besucher*innen von Ausstellungen lässt sich vor allem sagen, dass sie nicht kommen. Mit der Outreach-Initiative *Salon 53177* war die Hoffnung verbunden zu lernen, worin die Barrieren bei der Ansprache bestimmter Zielgruppen bestehen. Das Projektteam machte die Erfahrung, dass mit der Ansprache »für alle« immer auch eigene Wünsche und Erwartungshaltungen verbunden sind, die den Raum stets mitformen. Trotz der Ambiguitätstoleranz gegenüber alternativen Deutungen des *Salon 53177* blieb der oder die museumspädagogische Betrachtende Teil des Bilds. Der *Salon 53177* konnte sich als Nachbarschaftsort für vor allem migrantische Menschen etablieren. Sein niedrigschwelliges und kollaborativ entwickel-

Ich, Bad Godesberg –
eine Aktion der Künstlerin
Doris Graf

Foto: Niko Gäb



Verwebende Teilnahme
erwünscht: Projekt
Loomcycle von Francesco
Apuzzo/ raumlaborberlin
Foto: Fiona Sprack



tes Programm sowie die offene Gestaltung bildeten die Voraussetzung, dass Besucher*innen ihre eigenen Geschichten erzählen und den Raum mit eigenen Narrativen aufladen konnten. Welche Aufgaben bleiben dann dem Projektteam?

»Come as you are«? Vulnerable Personen im Salon 53177

Wir sahen uns verstärkt in einer moderierenden Rolle. Wenn alle eingeladen werden, kommen auch alle: Benachbarte Grundschüler*innen maßen sich beim Backgammon-Turnier mit Art-Card-Abonent*innen, Nachbar*innen nahmen sich eine Pause von der Care-Arbeit und entwickelten neben Kunststudent*innen mit dem Blaudruckverfahren Abzüge ihrer Lieblingsbilder, wohnungslose Besucher*innen arbeiteten mit Neurowissenschaftler*innen an einem Community-Gehirn. Auch außerhalb der Workshops wurde der *Salon* zu einem beliebten Anlaufpunkt für ein Gespräch. Durch die dauerhafte Präsenz konnten wir wahrnehmen, was unsere Nachbar*innen beschäftigte. Dies war vor allem Einsamkeit. Bei weitem nicht nur ältere Menschen wurden zu regelmäßigen Gästen, die uns von ihren Sorgen berichteten. Lag hierin auch ein großer Vertrauensbeweis, ließen uns die Gespräche doch immer wieder auch die Grenzen unserer Handlungsmöglichkeiten erkennen. Kulturelle Angebote sind einzigartig in ihrem Vermögen, Brücken zu bauen. Sie können soziale Sicherungsnetze aber nicht ersetzen. Bei gesellschaftlichen Leerstellen, die der *Salon 53177* unbeabsichtigt offengelegt hat, war nicht mehr nur die Kultur gefragt. Wir lernten, dass Offenheit moderiert werden muss und nicht alle Themen in einem solchen Raum abgedeckt werden können. Wir bewerten es als Erfolg,

dass der *Salon 53177* auch von Menschen, die bisher gar nicht oder nur selten ein Museum besucht hatten, angenommen wurde. Unsere Besucher*innen wiesen zu einem kleinen Teil aber auch eine hohe Vulnerabilität auf und brachten mitunter herausfordernde persönliche oder psychische Themen mit. Nicht bei allen Sorgen und Bedürfnissen konnten wir weiterhelfen – mussten wir doch unsere Aufmerksamkeit allen Besucher*innen gleichermaßen schenken, denn unser Ziel war es, einen Raum mit Wohlgefühlcharakter für alle anzubieten.

Fazit

Ein Sommerfest im Juni 2024 bildete den feierlichen Abschluss des Förderzeitraums. Für uns bedeutete das, Kisten packen, Abschied nehmen, Fazit ziehen. Was haben wir über unsere Nachbar*innen – zum Großteil die viel zitierten Nicht-Besucher*innen – gelernt? Was über uns selbst als Kulturinstitution? Wie können wir auch weiterhin in der Bundeskunsthalle Barrieren abbauen?

Ganz im Sinne des Wortes kann das Outreach-Projekt als Erfolg verbucht werden. Der *Salon 53177* hat gezeigt, dass Kulturelle Bildung für die Förderung gesellschaftlicher Teilhabe essenziell ist und unabhängig von einem Museum oder Ausstellungshaus funktioniert. Durch das stetig wachsende Netzwerk an Akteur*innen erweiterten sich unsere Perspektiven und unser Wissen. Statt unserer Rolle als Erzählende über Kultur und Miteinander wurden wir immer mehr zu Zuhörer*innen: Welche Geschichten erzählen unsere Besucher*innen über den *Salon 53177*? Gleichzeitig waren wir als Moderator*innen gefragt: Wie viele Regeln braucht Offenheit? Wo müssen Grenzen bei den Beteiligungsmöglichkeiten gezogen werden? Wo liegen die Grenzen der Kulturarbeit? Diese Überlegungen nehmen wir mit in den Salon der Bundeskunsthalle, der über den Projektzeitraum hinaus offensteht zum Erzählen neuer Geschichten.



Niko Gäb
nikogaeb@gmail.com

Niko Gäb studierte Vergleichende Literaturwissenschaft und Philosophie in Bonn. Zuletzt war er als Projektkoordinator für die Bundeskunsthalle tätig. Seine beruflichen Schwerpunkte liegen in der Vernetzung von politischer und kultureller Bildung sowie im Bereich der Public Philosophy.

Fiona Sprack
sprack.fiona@gmail.com

Fiona Sprack studierte Politik und Internationale Beziehungen in Aberdeen und Stockholm. Zuletzt war sie als Projektleiterin für die Bundeskunsthalle tätig, wo sie den Satelliten Salon 53177 entwickelte. Ihre Kompetenz liegt in der Konzeption diversitätssensibler Entwicklungsprozesse für öffentliche Einrichtungen.



Siegen. Fremde? Heimat?

Ein konzeptioneller (Um)Weg hin zum Prinzip der Beziehung und des Dialogs

Kristin Schrimpf

Wo hört das vermeintlich Eigene auf, und wo fängt das vermeintlich Fremde an? Diese Frage stand im Zentrum der Sonderausstellung *Siegen. Fremde? Heimat?* im Siegerlandmuseum. Vom 3. Mai bis 29. September 2024 traten an 15 im Museum verteilten Stationen Leihobjekte von Menschen mit persönlichen oder familiären Migrationserfahrungen in einen Dialog mit Dauerausstellungsobjekten. Der Weg hin zu diesem Ausstellungskonzept war jedoch nicht linear, sondern durch einen deutlichen Richtungswechsel gekennzeichnet.

Ausgangspunkt und Ausgangslage

Ausgangspunkt der Ausstellungsidee war das 800. Jubiläum, das die Stadt Siegen 2024 gefeiert hat. Zu diesem Anlass wollte das Siegerlandmuseum eine Sonderausstellung beitragen und zugleich damit beginnen, eine wichtige Lücke in der musealen Repräsentation zu schließen: die Lücke zum Thema Migration. Das Siegerlandmuseum im Oberen Schloss in Siegen ist ein Stadt- und Regionalmuseum mit vielfältigem Sammlungsgebiet. Es verfügt über einen großen kunsthistorischen Bestand und präsentiert Werke des in Siegen geborenen Malers Peter Paul Rubens und seiner Werkstatt. Auch die Stadtgeschichte Siegens sowie die regionale Wirtschafts- und Industriegeschichte haben im Museum ihren Platz. Migrationsgeschichtliche Prozesse blieben dabei jedoch bis zum Start von *Siegen. Fremde? Heimat?* größtenteils unbeachtet. Für die Umsetzung des Vorhabens konnte eine Förderung durch das Programm *Forschungsvolontariat Kunstmuseen NRW* eingeworben werden, das vom Ministerium für Kultur und Wissenschaft des Landes Nordrhein-Westfalen finanziert wurde.¹ Der Arbeitstitel für das bewilligte Forschungs- und Ausstellungsprojekt lautete: *Fremde | Heimat – Migrationsgeschichte über Objekte erleben*.

Fremde und Heimat

Die Titel des Projekts und der Ausstellung greifen zwei wichtige, nach wie vor aktuelle Begriffe auf, die von Person zu Person mit unterschiedlichen Inhalten und Gefühlen gefüllt werden: Fremde und Heimat. Es sind jedoch nicht nur subjektiv-individuelle Begriffe, sondern Begriffe, die in Migrationsdebatten und darüber hinaus oft als Gegensätze gehandelt werden und auf diese Weise gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse stabilisieren. So bereitet der Begriff Heimat, wenn er kollektiviert wird – wenn also zum Beispiel von »unserer« Heimat die Rede ist –, Mechanismen der Ein- und Ausgrenzung den Weg. Denn auf der einen Seite gibt es dann eine bestimmte, einzige, »uns« gemeinsame Heimat und auf der anderen Seite vermeintlich Fremdes, nicht Dazugehöriges.² Davon ausgehend war das Ziel

der Ausstellung, diese gegenüberstellende, hierarchisierende Sicht auf Heimat zu hinterfragen und durch eine antirassistische kuratorische Praxis³ aufzulösen. Darauf verweisen auch die Fragezeichen hinter den Begriffen im Ausstellungstitel.

Persönliche Leihgaben und Storytelling von Objekten

Grundidee der Ausstellung war es, individuelle Sichtweisen auf Objekte in den Mittelpunkt der musealen Vermittlung zu stellen. Zusammen mit Menschen mit eigenen oder familiären Migrationserfahrungen wurden über einen öffentlichen Aufruf Objekte gesammelt, die mit persönlichen Erinnerungen und Erfahrungen aufgeladen und zugleich in bestimmte historische, politische und gesellschaftliche Kontexte eingebettet waren. In der Ausstellung sollten die Geschichten zu den Objekten aus der Sicht der Objekte erzählt werden und Migrant*innen und ihre Familien über ihre Dinge zu Wort kommen. Indem die Objekte in den Geschichten als beteiligte Charaktere mit menschlichen Eigenschaften aus scheinbar erster Hand von den Erlebnissen erzählten und ihre Gedankenwelt teilten, sollten große Themen wie Flucht, Vertreibung und anders motivierte Formen der Migration auf persönliche und emotionale Weise erfahrbar werden.

Erste und überholte Ausstellungsidee

Zunächst war für die Sonderausstellung *Siegen. Fremde? Heimat?* nur die Sonderausstellungsfläche des Siegerlandmuseums vorgesehen – weil diese Fläche eben genau für den Zweck ausgewiesen ist. Die vier einzelnen Räume der Sonderausstellungsfläche sollten thematische Kapitel bilden, zum Beispiel zu den Themenfeldern *Wege* und *Alltag*. Innerhalb der Räume sollten die Besuchenden die Möglichkeit bekommen, sich auf Sitzgelegenheiten zu den Leihobjekten zu setzen, während über Audiotexte die Geschichte dazu erzählt werden sollte. Die Besuchenden sollten so in eine Situation hineinversetzt werden, die den Gesprächen mit den Leihgebenden nachempfunden ist. Auf diese Weise sollte eine Dialogsituation zwischen Besucher*in und Objekt geschaffen werden.

Selbstreflexion und Selbstkritik

In der Phase der Konzeptentwicklung fand eine Sitzung mit dem wissenschaftlichen Beirat des Siegerlandmuseums statt, dem Vertreter*innen verschiedener Kultur- und Bildungseinrichtungen angehören. In der Sitzung wurde die Ausstellungsidee aus den verschiedenen Perspektiven der Beiratsmitglieder und Museumsmitarbeitenden diskutiert, und vor dem Hintergrund der Vielschichtigkeit und Sensibilität der Migrationsthematik wurde sich an verschiedenen Fragestellungen gerieben. Folgende Fragen waren dabei zentral: 1. Findet durch die räumliche Trennung von Sonderausstellung und Dauerausstellung nicht eine Trennung im Sinne von »wir und die Anderen« statt – eine Gegenüberstellung, die auf keinen Fall reproduziert werden sollte? 2. Läuft das Konzept womöglich Gefahr, eine Exotisierung des vermeintlich Fremden vorzunehmen? Schließlich erhält die Sonderausstellungsfläche den Charakter einer Art Wunderkammer, wenn sie so gestaltet ist, dass sich Besucher*innen zu privaten Dingen dazusetzen und in einer gemütlichen, zurück-



Handbestickte Bettwäsche aus der Türkei im Dialog mit dem Gemälde eines unbekannten Künstlers

© Sinan Muslu

Scannen Sie den QR-Code, um den Dialog zwischen der handbestickten Bettwäsche und dem Gemälde zu hören.



gelehnten Position deren Geschichten lauschen. Auch mutet dieser Modus etwas paternalistisch an. Als Ergebnis dieser Diskussion wurde das Konzept intern noch einmal überarbeitet und ein anderer Weg eingeschlagen.

Neues und finales Ausstellungskonzept

Um Migration in der Ausstellung als Teil der Stadtgesellschaft und -geschichte sichtbar zu machen, ordnete das überarbeitete Konzept die Leihobjekte für den Zeitraum der Sonderausstellung in die Dauerausstellung ein. Jedes Leihobjekt wurde mit einem oder mitunter mehreren Objekten aus der Dauerausstellung kombiniert, die zusammen eine Station der Sonderausstellung bildeten. Diese Objekt-Verpartnerungen beruhten auf einem gemeinsamen Thema, das beide Gegenstände – Leih- und Dauerausstellungsobjekt – miteinander verband. Das musste kein Thema sein, das in der vorherigen Präsentation des Dauerausstellungsobjekts bereits thematisiert wurde, sondern

konnte auch eines sein, das bei der Recherche in den Objektakten und Katalogen oder bei Gesprächen über die Objekte mit Kolleg*innen aufgespürt wurde. Es ging also nicht darum, die Leihobjekte in die Erzählungen der Dauerausstellung zu integrieren, sondern darum, Beziehungen zwischen einzelnen Gegenständen herzustellen. Zum Beispiel wurde handbestickte Bettwäsche aus der Türkei mit dem Gemälde eines unbekannten Malers im Rubenssaal des Siegerlandmuseums kombiniert, weil beide Exponate das Thema Verbundenheit zwischen Mutter und Kind berührten. Die Bettwäsche gehört einer Frau, die aufgrund politischer Verfolgung aus der Türkei geflohen ist. Sie hat sie von ihrer Mutter, die in der Türkei geblieben ist, zu ihrer Hochzeit geschenkt bekommen. Das Gemälde zeigt Maria, wie sie das Jesuskind stillt, und damit einen Moment intimer familiärer Verbundenheit. Der Leihgeberin der Bettwäsche ist eine körperliche Nähe zu ihrer Mutter aktuell nicht möglich, jedoch schafft die Bettwäsche für sie über die Distanz hinweg eine spürbare Verbindung zu ihr. Darum verwendet sie die Bettwäsche auch nicht, sondern bewahrt sie sorgsam aus Angst vor Abnutzung auf. Durch diese gemeinsame Präsentation von Leih- und Dauerausstellungsobjekten sollten konkrete Lebensrealitäten von Menschen mit persönlichen oder familiären Migrationserfahrungen Repräsentation im Museum erfahren, ohne sie als different darzustellen. So wurde hier zum Beispiel die Nähe zwischen Menschen als gemeinsames Thema in den Blick genommen.

Audio-Vermittlung in der Ausstellung

In der Ausstellung wurden die Objekte wortwörtlich in einen Dialog gebracht. Denn in Hörbeiträgen, die über QR-Codes mit dem eigenen Smartphone abgerufen werden konnten, sprachen die Objekte über sich selbst und zueinander. In diesen Dialogen wurde der Beziehungszusammenhang zwischen den Objekten erkundbar.

Sogenanntes Gedankenstudio des Forums mit partizipativen Stationen
© Philipp M. Jagner/ Siegerland-museum



Die Dialoge endeten immer mit Fragen, die an die Besuchenden gerichtet waren und sie dazu motivieren sollten, ihren eigenen Bezug zur Ausstellung zu erkunden. Im genannten Beispiel wurde die Frage gestellt, ob die Besuchenden auch einen Gegenstand besitzen, den sie mit einem lieben Menschen verbinden und der es schafft, diese Art von Nähe herzustellen. Bei Aufenthalten von Mitarbeitenden des Museums im Ausstellungsbereich wurden vermehrt Situationen beobachtet, in denen sich Besuchende über diese Fragen unterhielten. Die Hörtexte konnten auf Deutsch und Englisch abgerufen und in fünf weiteren Sprachen nachgelesen werden. Bei diesen Sprachen handelte es sich um die Muttersprachen der Leihgebenden oder ihrer Familien. Als Alternative für Besuchende ohne Smartphone wurden Spiralbücher mit den Texten bereitgestellt.

Eine Pfanne aus Sibirien im Dialog mit der Lade der Siegener Bäckerzunft
© Philipp M. Jagner/ Siegerland-museum



Forum zur Sonderausstellung

Der konzeptionelle Richtungswechsel hat dazu geführt, dass die ursprünglich als Ausstellungsbereich eingeplante Sonderausstellungsfläche als Raum zum Austausch und für den Blick hinter die Kulissen genutzt werden konnte. Im vordersten Raum war ein digitaler Avatar der Kuratorin anzutreffen, dem interaktiv Fragen zur Ausstellungsentstehung gestellt werden konnten. An zwei partizipativen Stationen in einem weiteren Bereich konnten sich Besuchende zu den in der Ausstellung aufgeworfenen Fragestellungen und Themen mitteilen. Eine der Stationen griff den Ausstellungstitel auf und fragte danach, was die Begriffe Fremde und Heimat für die Besuchenden bedeuten. Die zweite Station nahm Bezug auf die 15 Ausstellungsstationen und bot die Möglichkeit, diese mit eigenen Gedanken zu kommentieren. Beide Angebote wurden intensiv genutzt und mit mehreren Hundert Post-its beklebt. Ein weiterer Bereich des Forums war mit Sitzwürfeln und einem Kaffeeautomaten ausgestattet und diente als Workshop- und Aufenthaltsraum für Besuchende sowie externe Gruppen. Ein weiterer Raum wurde für Inhalte reserviert, die während der Laufzeit der Ausstellung zusammen mit Studierenden der Medienwissenschaft der Universität Siegen erarbeitet wurden.

Fazit

Die Erfahrungen aus der Entstehung der Ausstellung *Siegen. Fremde? Heimat?* haben verdeutlicht, wie produktiv es sein kann, im Konzeptionsprozess von Ausstellungen externe Perspektiven aufzunehmen und sie in Diskussionen und Selbstreflexionen ernsthaft einzubeziehen. Dafür ist jedoch eine Offenheit und Bereitschaft erforderlich, zuvor erarbeitete Ideen zu verwerfen. Die gemeinsame Sitzung mit dem Beirat hat sich letztlich als Weichenstellung hin zu einem viel angemesseneren und sehr positiv rezipierten Ausstellungskonzept erwiesen, das nicht kontrastierte und noch dazu Dialoge auf vier verschiedenen Ebenen ermöglichte: zwischen Objekten, zwischen Besuchenden und Objekten, unter den Besuchenden selbst sowie zwischen Besuchenden und dem Siegerlandmuseum.



Kristin Schrimpf
kristin.schrimpf@gmail.com

Kristin Schrimpf war von Januar 2023 bis Dezember 2024 Forschungsvolontärin des Siegerlandmuseums und Kuratorin der Ausstellung *Siegen. Fremde? Heimat?*

- 1 Dabei handelte sich um eine 90-prozentige Förderung einer Volontariatsstelle, die mit der Autorin besetzt wurde.
- 2 Vgl. Heimerdinger, Timo: *Heimat – individuell oder kollektiv? Eine kulturwissenschaftliche Suche zwischen Mobilität, Ministerium und Molkerei*. In: *Praktische Theologie*, 53/4, 2018, S. 205-211.
- 3 Siehe Bayer, Natalie & Terkessidis, Mark: *Über das Reparieren hinaus. Eine antirassistische Praxeologie des Kuratierens*. In: Bayer, Natalie; Kazeem-Kamiński, Belinda & Sternfeld, Nora (Hg.): *Kuratieren als antirassistische Praxis*. Berlin und Boston 2017, S. 53-70 (= curating. ausstellungstheorie & praxis 2).

Die Psychologie des »guten« Exponats

Katrin Hille

Der vorliegende, forschungstheoretische Beitrag schlägt ein Klassifikationsmodell für »gute«, motivierende Exponate vor. Die Grundlage für das Klassifikationsmodell bildet die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan. Die daraus abgeleiteten Potenzialpyramiden sollen dabei unterstützen, Exponate zu entwickeln, die das Interesse und die Interaktion der Besuchenden fördern.

1. Das »gute« Exponat

Was macht ein Exponat zu einem »guten« Exponat? »Gute« Exponate sind ansprechend und möglichst interaktiv.¹ Diese Auffassung wird durch empirische Forschungsergebnisse gestützt. Besuchende eines Science Centers verweilen am längsten bei Exponaten mit hoher Interaktivität und einer konkreten Darstellung.² Auch zeigen sie bei interaktiven Exponaten das meiste Interesse. Wer Grundschulkinder befragt, was ihnen bei Museumsbesuchen am besten gefallen hat und in Erinnerung geblieben ist, erfährt, dass die Kinder insbesondere Exponate schätzten, bei denen sie selbst aktiv werden konnten.³

Science Center haben viele Exponate, die interaktiv sind und handlungsorientierte Zugänge ermöglichen. Dennoch funktionieren einige dieser Exponate besonders gut und sind sehr beliebt, während andere nur wenige ansprechen. Frank Oppenheimer nutzte zwei der Exponate im Exploratorium San Francisco, um Beispiele für »gute« und weniger gelungene Exponate zu veranschaulichen.⁴ Ein sehr beliebtes Exponat war die *Relative Motion Swing* (ein schwingender Tisch unter einem Pendel), die heute noch in vielen Science Centern zu finden ist. Weniger populär war das *Motor Effect*-Exponat, das die magnetische Kraft auf einen stromführenden Draht demonstrierte.

Beide Exponate gelten als interaktiv und handlungsorientiert. Und auch aus Sicht des Science Centers sind es »gute« Exponate: Sie ziehen die Aufmerksamkeit der Besuchenden auf sich und wecken deren Neugier; sie sind sicher genug, dass sich niemand verletzt, egal wie unvernünftig damit umgegangen wird; sie funktionieren zuverlässig und können bei Bedarf leicht repariert werden. Ein Exponat, das alles das erfüllt, ist jedoch noch nicht per se ein »gutes« Exponat aus der Sicht der Besuchenden. Es muss also zusätzliche Faktoren geben. Ausstellungsstücke müssen eine hohe intrinsische (also innere) Motivation auslösen, um das Interesse von Besuchenden aufrechtzuerhalten. Doch was macht ein Exponat besonders motivierend? Die Selbstbestimmungstheorie⁵ von Deci und Ryan und die hieraus abgeleiteten Potenzialpyramiden können hierauf eine Antwort liefern.

2. Die Psychologie der Motivation

Es erscheint mitunter schwer nachvollziehbar, warum Menschen bestimmte Hobbys wählen und motiviert sind, viel Zeit damit zu verbringen. Doch aus einer motivationspsychologischen Perspektive betrachtet ist die Wahl eines Hobbys gar nicht so rätselhaft.

Laut der Selbstbestimmungstheorie haben Menschen drei grundlegende psychologische Bedürfnisse: das Bedürfnis nach Kompetenz, nach Autonomie und nach sozialer Eingebundenheit. Werden diese Bedürfnisse beispielsweise beim Schachspielen erfüllt, entwickelt die Person als Folge ein Interesse und eine intrinsische Motivation für das Schachspielen. Dieses Prinzip gilt für alle Aktivitäten. Umgekehrt gilt: Wenn Menschen sich bei bestimmten Aktivitäten als inkompetent, fremdbestimmt oder isoliert erleben, werden sie diese meiden und freiwillig keine Zeit damit verbringen. Die Umstände der Aktivitäten bestimmen maßgeblich das daraus resultierende Interesse und Engagement.

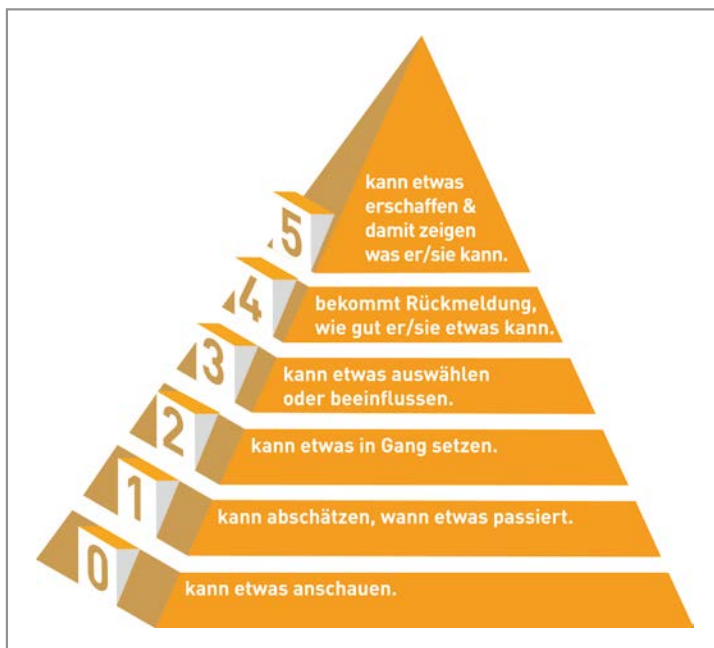
Interesse, Motivation und Engagement für etwas entwickelt sich demnach unter bestimmten Bedingungen. Exponate, die diese Bedingungen unterstützen, also die Autonomie, Kompetenz und soziale Eingebundenheit fördern, können folglich als intrinsisch motivierend und damit als »gute« Exponate angesehen werden.

Man könnte argumentieren, dass es so etwas wie das »gute« Exponat nicht gibt, da dies von vielen individuellen Faktoren der Besuchenden abhängt. Doch diese drei grundlegenden psychologischen Bedürfnisse sind universell. Sie gelten für alle Menschen und sind die Voraussetzungen für eine optimale psychologische Entwicklung und für Wohlbefinden.⁶ Wenn es also ein »gutes« Exponat gibt, dann wäre es eines, das diese universellen Bedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit anzusprechen vermag.

2.1 »Gute« Exponate vermitteln Kompetenzerlebnisse

Warum setzen sich Menschen schwierige Ziele, selbst wenn sie dafür keine Belohnung erhalten? Weil sie es mögen, sich kompetent zu fühlen! Das Erleben von Kompetenz scheint eine Belohnung an sich zu sein. Menschen sind motiviert, Tätigkeiten auszuüben, die ihnen ein Gefühl von Kompetenz vermitteln. Eine Studie zum Schachspielen untersuchte den Zusammenhang zwischen dem Spielvergnügen und der Spielstärke der gegnerischen Personen.⁷ Es zeigte sich, dass Schachspielende die Spiele am meisten mochten, bei denen die Gegner*innen etwas stärker waren als sie selbst. Diese herausfordernden Partien fanden sie spannender als Spiele gegen ähnlich gute oder schwächere Personen. Sie zogen die Unsicherheit, ob sie gewinnen würden, dem sicheren Sieg vor. Aus der Perspektive des Kompetenzgefühls ist das sinnvoll: Gegen Schwächere zu spielen, vermittelt kein Gefühl der Kompetenz. Ein Sieg wäre zu erwarten und führt daher nicht zu einem Erfolgserlebnis, ein Verlust dagegen würde Inkompetenz signalisieren. Gegen Stärkere zu spielen, führt entweder zu einer erwarteten Niederlage (die nicht allzu schmerzlich ist) oder zu einem überwältigenden Gefühl der Kompetenz.

»Gute« Exponate bieten ebenfalls die Möglichkeit, Kompetenz zu erleben. Schon das einfache Drücken eines Knopfes und das Beobachten der daraus resultierenden Effekte kann bereits ein subtiler Weg sein, Effektivität und Kompetenz



Potenzialpyramide Kompetenz: Exponate können verschiedene Kompetenz-erlebnisse ermöglichen

Idee: K. Hille,
Grafik: scienceintermedia

Drei Exponate der experimenta in der Ausstellung ForscherLand

© scienceintermedia

Menschen in diese Aktivitäten gezwungen, vermindert dies ihr Autonomieerleben und damit auch das Entstehen von Motivation dafür.

Wahlmöglichkeiten steigern die intrinsische Motivation und verwandte Faktoren wie Anstrengung, Leistung und das Gefühl der Kompetenz.¹⁰ Studien belegen nicht nur den motivierenden Effekt von Autonomieerlebnissen, sondern auch die zugrundeliegenden neurobiologischen Mechanismen: Die Möglichkeit, eine Entscheidung zu treffen, aktiviert bereits das Belohnungssystem des Gehirns.¹¹ Es lassen sich zwei Arten von Wahlmöglichkeiten unterscheiden: die *Optionswahl*, bei der Menschen aus einer Vielzahl von Optionen wählen können, und die *Handlungswahl*, die kontinuierliche Entscheidungen während der Aktivität selbst ermöglicht. Die Handlungswahl scheint einen stärkeren positiven Effekt auf die intrinsi-

zu spüren.⁸ Ein gedrückter Knopf, der ein bestimmtes Ereignis auslöst, gibt Feedback. Exponate können mehr oder weniger Feedback geben.

Das Exponat *Schatzkisten* (1) lässt sich lediglich betrachten. Das Exponat *Kurbelwerk* (2) kann durch den Besuchenden mit einer Handkurbel selbst gestartet und in Gang gehalten werden. Beim Exponat *Luftpost* (3) können Besuchende Schläuche verschieden zusammenstecken.

Bei Oppenheimers *Relative Motion Swing* wiederum können Besuchende den Tisch und das Pendel in Bewegung setzen und die entstehenden Schwingungsmuster beeinflussen. Es erreicht auf der Potenzialpyramide ebenso wie die *Luftpost* der experimenta Level 3 (siehe Grafik links). Das *Kurbelwerk* erreicht – wie auch *Motor Effect* – Level 2. *Schatzkisten* bleibt auf Level 0.

2.2 »Gute« Exponate ermöglichen Autonomieerlebnisse

Ähnlich wie das Bedürfnis nach Kompetenz ist auch das nach Autonomie ein grundlegendes Bedürfnis.⁹ Menschen schätzen Unabhängigkeit und möchten autonom handeln. Aktivitäten, die Autonomie gewähren – etwa durch die Möglichkeit, Entscheidungen zu treffen oder verschiedene Herangehensweisen zu wählen – erfüllen dieses Bedürfnis. Aktivitäten hingegen, die vorschreiben, wie und wann etwas zu tun ist, unterdrücken sie. Schlimmer noch: Werden



Potenzialpyramide Autonomie: Exponate können verschiedene Autonomieerlebnisse ermöglichen

Idee: K. Hille,
Grafik: scienceintermedia

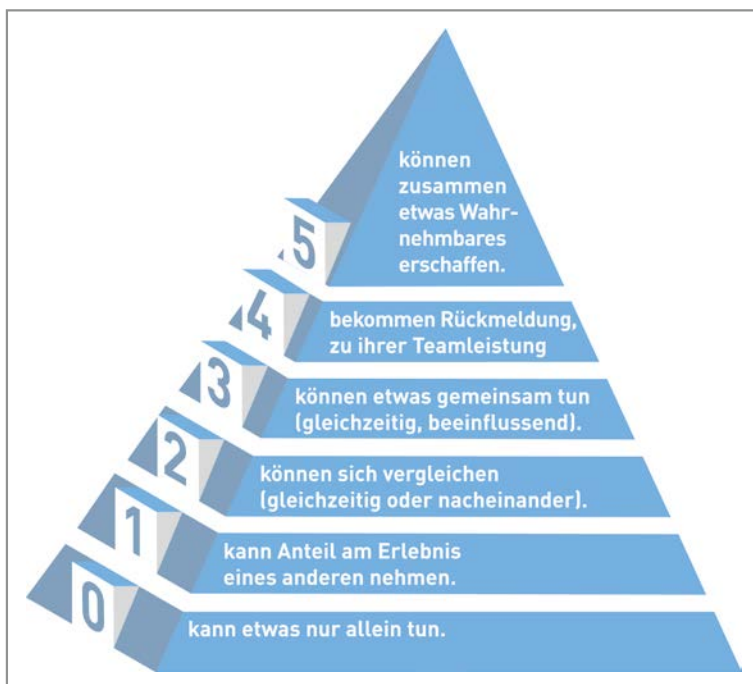
Das Erleben von Kompetenz und Autonomie geht oft Hand in Hand: Wer in der Lage ist, eine Handlung zu starten, anzupassen oder aktiv zu gestalten, erlebt sich nicht nur als kompetent, sondern zugleich als autonom handelnd. Gemäß der Potenzialpyramide Autonomie bieten Exponate, die Besuchenden vorschreiben, an einem bestimmten Punkt zu einem bestimmten Zeitpunkt hinzusehen, keine Wahlmöglichkeit. Filmclips, die weder gestartet noch gestoppt oder verlangsamt werden können, fallen in diese Kategorie (Level 0). Level 1-Exponate erlauben ein eigenes Tempo, wie bei *Schatzkisten*. Level 2-Exponate können selbst gestartet werden, wie Oppenheimers *Motor Effect*. Level 3-Exponate bieten die Möglichkeit, zwischen gleichartigen Optionen zu wählen, wie das *Kurbelwerk*. Level 4-Exponate erlauben die Kombination verschiedener Optionen, wie bei der *Relative Motion Swing* oder der *Luftpost*.

2.3 »Gute« Exponate lassen Zugehörigkeit erleben

Neben den grundlegenden Bedürfnissen, sich kompetent und autonom zu fühlen, gibt es auch ein Grundbedürfnis nach Zugehörigkeit. Menschen wollen von anderen wahrgenommen und respektiert werden. Sie meiden Ablehnung und Isolation und verhalten sich oft so, dass sie Akzeptanz, Zustimmung und Zugehörigkeit in der Gruppe erlangen.¹⁷ Viele Menschen besuchen ein Museum, um gemeinsam etwas zu erleben. Sie möchten Beziehungen stärken, Verbindungen aufbauen oder mit ihren Begleitpersonen interagieren.¹⁸ Erlebnisse mit Familie, Freunden oder anderen Menschen zählen zu den bereichernden Erfahrungen, die ein Museumsbesuch bieten kann.¹⁹

Erlebnisse der Zugehörigkeit können auch aus einzelnen Exponaten gewonnen werden. Bei der Beobachtung von Grundschulkindern in einer interaktiven Ausstellung unter dem Aspekt von Zugehörigkeit und Verbundenheit zeigte sich: 1. Kinder hielten sich länger an einer Station auf, wenn ein Freund dabei war, um das Erleb-

sche Motivation zu haben.¹² Doch »je mehr Wahlmöglichkeiten, desto besser« gilt nicht: Eine zu große Auswahl (mehr als 20 Optionen) kann die anfängliche Attraktivität der Wahlmöglichkeiten schmälern und die intrinsische Motivation sogar beeinträchtigen.¹³ Wahlmöglichkeiten werden auch als Bedingungen beschrieben, die zu Lernaus-Spaß-Erlebnissen in musealen Freizeitumgebungen beitragen.¹⁴ Lernerlebnisse, die Wahl und Einfluss erlauben, zählen zu den eindrucksvollsten und nachhaltigsten.¹⁵ Exponate selbst können dabei unterschiedliche Grade an Wahlfreiheit bieten. Eine Studie zu Merkmalen besonders fesselnder Exponate zeigte, dass Exponate, die mehrere erreichbare Ziele oder unterschiedliche Wege zu einem Ziel ermöglichen, länger besucht wurden.¹⁶



Potenzialpyramide Zugehörigkeit: Exponate können verschiedene Erlebnisse von Zugehörigkeit ermöglichen

Idee: K. Hille,
Grafik: scienceintermedia

teilen. Level 2-Exponate erlauben den Vergleich zum Beispiel von Leistungen, aber auch Merkmalen oder Einschätzungen. Level 3-Exponate, wie der *Relative Motion Swing* und die *Luftpost*, sind so konzipiert, dass sie von zwei oder mehr Personen gemeinsam bedient werden können. Level 4-Exponate zielen darauf ab, dass ein gemeinsames Ziel erreicht wird, wie etwa eine Bogenbrücke aus Bausteinen zu errichten. Level 5-Exponate ermöglichen Teams, etwas gemeinsam zu erschaffen, was zum Beispiel als Meinung, Bild oder Bauwerk vor Ort bleibt.

3. Potenzialpyramiden – Ein nützliches Modell?

Was macht ein Exponat zu einem »guten« – intrinsisch motivierenden – Exponat? »Gute«, intrinsisch motivierende Exponate sprechen die grundlegenden psychologischen Bedürfnisse von Menschen an. Sie ermöglichen Erlebnisse von Kompetenz, Autonomie und Zugehörigkeit. Dahingehend ist die *Relative Motion Swing* ein sehr erfolgreiches Beispiel mit insgesamt zehn Punkten in den drei Potenzialpyramiden. Das *Motor Effect*-Exponat hingegen erreicht insgesamt nur vier Punkte.

Beobachtungen zum Verhalten von Kindern in der Ausstellung der experimenta belegen die Unterschiede: Von 60 beobachteten Kindern blieb nur ein Mädchen länger als zwei Sekunden an den *Schatzkisten* stehen. Beim *Kurbelwerk* waren es 30 und bei der *Luftpost* 34 Kinder. An der *Luftpost* verweilten die Kinder durchschnittlich länger als am *Kurbelwerk*.

Exponat	Anzahl Kinder	Mittlere Zeit am Exponat	Maximalzeit am Exponat
Kurbelwerk	30	0:29	1:34
Luftpost	34	1:37	6:34

Beobachtete Verweildauer von Kindern (n=60) an zwei verschiedenen Exponaten der Ausstellung ForscherLand der experimenta

nis zu teilen. 2. Die Interaktionen der Kinder führten zu weiteren Erkundungen. 3. »Gute« Exponate fördern nicht nur die Interaktion mit dem Exponat selbst, sondern auch zwischen den Kindern.²⁰

Auch andere Autor*innen verweisen auf Eigenschaften von Exponaten, die Interaktionen und das Interesse von Familiengruppen fördern:²¹ Diese Exponate sind von mehreren Seiten bedienbar, beziehen mehrere Menschen ein und weisen mehrere Ergebnisse auf, die Gesprächsanlässe bieten.

Das Exponat *Motor-Effekt* kann nur von einer Person abgeschirmt bedient werden (Level 0). Level 1-Exponate erlauben, etwas gemeinsam zu erleben. Hier kann man sich austauschen, Fragen stellen, Antworten geben und Erklärungen



Exponate und das Potenzial ihrer intrinsisch motivierenden Erlebnisse

Idee: K. Hille,
Grafik: scienceintermedia

Sind Exponate mit vielen Punkten automatisch »gute« Exponate? Nicht zwingend. Sind Exponate mit wenigen Punkten schlecht? Sicher auch nicht. Das hier vorgestellte Modell der Potenzialpyramiden ist vielmehr ein Puzzleteil für ein tieferes Verständnis von »guten« Exponaten. Das Modell der Potenzialpyramiden kann ein nützliches Werkzeug für die Konzeption und Evaluierung von Exponaten sein. Es kann dabei unterstützen, Ausstellungsstücke zu entwickeln, die das Interesse und die Interaktion der Besuchenden fördern. Als Checkliste bietet das Modell Anregungen zur Weiterentwicklung und Verbesserung bestehender Exponate. So können gezielt Maßnahmen geplant werden, um Objekte auf das nächste Level der Potenzialpyramiden zu heben. Die Betrachtung der Exponate aus der Perspektive der intrinsischen Motivation könnte dazu beitragen, jedes Exponat zu einem wirklich »guten« Exponat zu machen.



Dr. Katrin Hille
katrin.hille@experimenta.science

Katrin Hille ist promovierte Psychologin. Sie hat sich spezialisiert auf Lernumgebungen und verantwortet die Besucher*innenforschung und Evaluation bei der experimenta Heilbronn.

- 1 Vgl. Thier, Herbert D. & Linn, Marcia C.: *The value of interactive learning experiences*. In: Curator: The Museum Journal, 19/3, 1976, S. 233-245. Vgl. auch König, Gabriele: *Kinder- und Jugendmuseen. Genese und Entwicklung einer Museumsgattung*. Wiesbaden 2002.
- 2 Vgl. Boisvert, Dorothy L. & Slez, Brenda J.: *The relationship between exhibit characteristics and learning-associated behaviors in a science museum discovery space*. In: Science Education, 79/5, 1995, S. 503-518.
- 3 Vgl. Koch, Karen & Hille, Katrin: *Kinder über Kindermuseen: eine empirische Studie zu Qualitätskriterien*. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 7/4, 2012, S. 457-471.
- 4 Vgl. Oppenheimer, Frank: *Everyone is you ... Or me*. In: Technology Review, 78/7, 1976, S. 30-35.
- 5 Siehe Ryan, Richard M. & Deci, Edward L.: *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York 2017.
- 6 Ebd.
- 7 Vgl. Abuhamdeh, Sami & Csikszentmihalyi, Mihaly: *The importance of challenge for the enjoyment of intrinsically motivated, goal-directed activities*. In: Personality and Social Psychology Bulletin, 38/3, 2012, S. 317-330.
- 8 Vgl. Alter, Adam: *Irresistible: Why We Can't Stop Checking, Scrolling, Clicking and Watching*. London 2017.
- 9 Siehe Anm. 5.
- 10 Vgl. Patall, Erika A.; Cooper, Harris & Robinson, Jorgianne Civey: *The effects of choice on intrinsic motivation and related outcomes: a meta-analysis of research findings*. In: Psychological Bulletin, 134/2, 2008, S. 270-300.

- 11 Vgl. Leotti, Lauren A. & Delgado, Mauricio R.: *The inherent reward of choice*. In: Psychological Science, 22/10, 2011, S. 1310-1318.
- 12 Vgl. Reeve, Johnmarshall; Nix, Glen & Hamm, Diane: *Testing models of the experience of self-determination in intrinsic motivation and the conundrum of choice*. In: Journal of Educational Psychology, 95/2, 2003, S. 375-392.
- 13 Vgl. Iyengar, Sheena S. & Lepper, Mark R.: *When choice is demotivating: Can one desire too much of a good thing?* In: Journal of Personality and Social Psychology, 79/6, 2000, S. 995-1006.
- 14 Vgl. Packer, Jan: *Learning for fun: The unique contribution of educational leisure experiences*. In: Curator: The Museum Journal, 49/3, 2006, S. 329-344.
- 15 Vgl. Falk, John H.: *Identity and the museum visitor experience*. Walnut Creek 2009.
- 16 Vgl. Sandifer, Cody: *Time-based behaviors at an interactive science museum: Exploring the differences between weekday/ weekend and family/ nonfamily visitors*. In: Science Education, 81/6, 1997, S. 689-701.
- 17 Vgl. Baumeister, Roy F. & Leary, Mark R.: *The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation*. In: Psychological Bulletin, 117/3, 1995, S. 497-529.
- 18 Vgl. Roberts, Lisa C.: *From knowledge to narrative: Educators and the changing museum*. Washington und London 1997.
- 19 Vgl. Falk, John H.; Moussouri, Theano & Coulson, Douglas: *The effect of visitors' agendas on museum learning*. In: Curator: The Museum Journal, 41/2, 1998, S. 107-120. Vgl. auch Pekarik, Andrew J.; Doering, Zahava D. & Karns, David A.: *Exploring satisfying experiences in museums*. In: Curator: The Museum Journal, 42/2, 1999, S. 152-173.
- 20 Vgl. Watson, Kevin u.a.: *A culture of learning in the informal museum setting?* In: Australian Research in Early Childhood Education, 9/1, 2002, S. 125-139.
- 21 Vgl. Borun, Minda & Dritsas, Jennifer: *Developing family-friendly exhibits*. In: Curator: The Museum Journal, 40/3, 1997, S. 178-196.



Rezensionen

Benno Hafeneger/ Türkân Kanbıçak:
Das Museum als Lern- und Bildungs-
ort für Kinder und Jugendliche.
Zwei Outreach-Programme des
Jüdischen Museums Frankfurt/ Main
Wochenschau Verlag 2024, 232 S.,
ISBN 978-3-7344-1640-8, 24,90 €

Wie lassen sich neue Zielgruppen für Museen interessieren?

Zwei zukunftsweisende Bildungsprogramme stellen Benno Hafeneger und Türkân Kanbıçak in dem von ihnen herausgegebenen Band vor: Outreach-Programme des Jüdischen Museums in Frankfurt am Main. Diese richten sich an Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene mit Migrationserfahrung. Um sie mit den Angeboten erreichen zu können, kommen die Kulturvermittler*innen direkt in deren Alltagsumgebung wie Schule, Hort oder Stadtteil.

Vorgestellt werden in der Publikation Abläufe und Analysen zu *AntiAnti – Museum Goes School* für berufsbildende Schulen sowie zum mobilen Schattenspiel-Workshop *Schattenspiele – Wahrheiten und Narrheiten* für Heranwachsende von sechs bis zwölf Jahren in Grundschulen und Kitas. Im Rahmen eines fünftägigen kulturell-ästhetischen Prozesses entwickeln die Kinder dabei ein eigenes Schattenspiel, das zum Abschluss im Jüdischen Museum aufgeführt wird. Ziel ist es unter anderem, den Heranwachsenden Wissen über die monotheistischen Weltreligionen zu vermitteln. Bei all diesen Bildungsangeboten nimmt das Museum konkret seine Rolle als »aktive Bildungseinrichtung« wahr. »Outreach-Programme von Museen verstehen sich als Initiativen, die darauf abzielen, die Grenzen traditioneller Museumsarbeit zu überwinden und Bildungs- und Kulturerlebnisse für ein brei-

tes Publikum zugänglich zu machen«, erklärt die Herausgeberin und Entwicklerin der beiden Outreach-Projekte Türkân Kanbıçak. Gleichzeitig ist es ein Anliegen aller Bildungsprogramme, das transkulturelle und interreligiöse Miteinander zu fördern. Als Teil der Demokratiepädagogik soll eine antisemitismuskritische sowie rassismussensible Extremismusprävention erfolgen, das Kennenlernen von Religionen und jüdischen Lebens ermöglicht werden sowie ein Raum geschaffen werden, um vielfältige subjektive Erfahrungen reflektieren zu können.

Die fünf Kapitel des Bands dokumentieren und analysieren die Bildungsprojekte über einen Zeitraum von sieben Jahren (zwischen 2017 und 2023), deren Wirksamkeit fortlaufend evaluiert wurde. Neben den Outreach-Programmen wird auch erörtert, inwieweit Museen als Lern- und Bildungsorte sowie für Peer Education fungieren. Vorgestellt wird daher auch das Peer-Education-Konzept für Schüler*innen *AntiAnti*, bestehend aus verschiedenen Workshops sowie einer gemeinsamen Veranstaltung zum Abschluss. Es soll Jugendliche für Themen wie Diskriminierung, Migration und Diversität sensibilisieren und einen Zugang zur jüdischen Kultur eröffnen. »Gelingende Peer-Programme haben zur Folge, dass Peers als Expert_innen das Verhalten und die Einstellung der Peergroup positiv beeinflussen und Hürden bei der Wissensvermittlung überwinden können«, heißt es in der Publikation. Die Peer-Guides erarbeiten mit Pädagog*innen kurze Führungseinheiten von etwa zehn bis fünfzehn Minuten. Jugendliche werden mit ihren Erfahrungen, Interessen und ihrer eigenen Sprache so zu Expert*innen, und es bietet sich die Gelegenheit zur kulturellen Vermittlung auf Augenhöhe.

Heinrike Paulus
 heinrike.paulus@web.de

